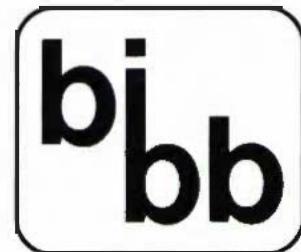


thema: berufsbildung

Im Innenteil: Nr. 4 · August 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

4 August 1986

Inhalt

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 10,-, Jahresabonnement DM 38,-, Studentenabonnement DM 24,-, bei halbjährlicher Kündigung wird der Einzel- preis berechnet; im Ausland DM 46,-, 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 Dskar Zach GmbH & Co. KG Druckwerkstätten Bebelberger Straße 40/41 · 1000 Berlin 31 ISSN 0341-4515	

<i>Ute Laur-Ernst</i> Lernziel Kooperativität – angesichts menschenleerer Fabriken	101
<i>Ursula Hecker / Rolf Jansen</i> „Chip-Chip; Nun ja!“ – Über die Erfahrungen und Einstellungen der heutigen Jugend zum Computer	105
<i>Sigrid Damm-Rüger / Wolfgang Fritz / Uwe Grünewald</i> Qualität der Berufsausbildung aus der Sicht von Auszubildenden	109
<i>Hermann Heiget / Peter-Werner Klosas</i> Teilzeitarbeit nach der Lehre	112
<i>Heinrich Althoff</i> Das zunehmende Alter der Auszubildenden – Ursachen und Auswirkungen	119
<i>Klaus Orth</i> Regionale Verbundsysteme in der beruflichen Bildung – ein Beitrag zur Lösung der Qualifizierungsprobleme von ausbildungsbeteiligten Jugendlichen	123
<i>Joachim Karbowski</i> Zur Situation der Aus- und Weiterbildung im Bereich der Fremdenverkehrswirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland	126
REZENSIONEN	130

„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.“

Ute Laur-Ernst

Lernziel Kooperativität – angesichts menschenleerer Fabriken?

Das Thema nichtfachliche („extrafunktionale“, „prozeßunabhängige“, „Schlüssel“-)Qualifikationen ist alles andere als neu. Das letzte Mal wurde darüber ausführlich im Zuge der Reformansätze Anfang der 70er Jahre diskutiert, ohne daß jedoch damals der breite Konsens gefunden worden wäre, der jetzt vor dem Hintergrund der zunehmenden Verbreitung computerisierter Arbeitsmittel und Produktionstechniken zu bestehen scheint. Neben vielen anderen übergreifenden Fähigkeiten taucht dabei immer wieder die Forderung nach einem Mehr an „Sozielkompetenz“, „Teamfähigkeit“, „Kooperativität“ oder „Kommunikationsfähigkeit“ auf; sozial-kooperatives Verhalten wird als wichtiges Ziel im Zusammenhang mit der Qualifizierung für die neuen Informationstechniken von jeher benannt. Aber wie verträgt sich dieses Hindrängen auf Kooperation mit der – nicht mehr nur künftigen – Vision menschenleerer Fabriken, wie mit der Tatsache, daß unmittelbare menschliche Begegnungen durch die Informationstechniken weiter reduziert werden? Ist es nicht geradezu paradox, in dieser Situation der Kooperativität einen so hohen Stellenwert für Ausbildung und Arbeit zuzuweisen? Oder soll vielleicht auf diesem Wege die von manchem als eher bedrohlich, kalt, wezensfern erlebte Computertechnologie „humane“ und damit akzeptabler gemacht werden? Die zu beobachtende Widersprüchlichkeit fordert heraus, sich erneut mit diesem übergreifenden Lernziel zu befassen.

1 Anmerkungen zum Warum

Das beginnt mit der Frage nach den Gründen für die Förderung kooperativen Verhaltens. Ich halte sie grundsätzlich (mit oder ohne neue Technologie) für ein zentrales Anliegen jeder guten Berufsbildung (LAUR-ERNST, 1984, S. 110 ff). In Anlehnung an das erste Axiom von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON (1969, S. 50f) über die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren, läßt sich die konstitutive Bedeutung sozial-kooperativer Beziehungen in allen Bereichen menschlichen Lebens postulieren. Ohne sie geht nichts. Folglich müßte es selbstverständlich sein, die hierfür notwendigen Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten jedem zu vermitteln. Daß sich unser Bildungssystem (unsere Gesellschaft) über Jahrzehnte hinweg gegenläufig verhalten und primär Konkurrenzdenken und Selbstdurchsetzung positiv sanktioniert hat, erschwert den gegenwärtigen Umorientierungsversuch.

Neben der genannten grundlegenden Legitimierung für Kooperativität gibt es eine Reihe spezieller und dabei sehr unterschiedlicher Gründe, sich für dieses Qualifikationsziel auszusprechen, die in einem engen Zusammenhang mit dem technischen Wandel stehen. Diese sind:

1) Die „Lust“ an einem hohen Planungsniveau und an zentralisierten, bürokratischen Lösungen wird durch die neuen Techniken nicht unbedingt gedämpft. Bürocomputer, Warenwirtschaftssysteme oder CNC-Werkzeugmaschinen lassen sich gleichermaßen in hierarchisch-taylorisierte und partizipativ-mitverantwortende Arbeitsstrukturen einfügen (vgl. HIRSCH-KREINSEN & SPRINGER, 1984 oder MANSKE & WOBBE-OHLENBURG, 1985); und welche Organisationskonzepte sich letztlich durchsetzen, ist kaum zu prognostizieren. Neue integrative Techniken in der Fertigung (CAD/CAM, CIM) oder verzweigte Daten- und Kommunikationsnetze im kaufmännisch-verwaltenden Bereich eröffnen überdies bisher ungeahnte Möglichkeiten für Rationalisierung und Substitution menschlicher Arbeit. Wozu eigentlich in diesen Fällen ein kooperatives Verhalten fördern?

Dem ist entgegenzuhalten: Auch ein noch so durchorganisiertes, technisch ausgelegtes Arbeitssystem kommt ohne ein Mindestmaß an kooperativer Haltung der (verbliebenen) Beschäftigten nicht aus. Es wird letztlich durch sie in Gang gehalten, Planungslücken werden von ihnen eigenständig geschlossen, Überwachung und Instandhaltung der technischen Anlagen durchgeführt, präventive Maßnahmen bei Abweichungen ergriffen usw. All dies setzt die Bereitschaft zur Kooperation im Betrieb voraus.

2) Menschliche Spontaneität, Improvisation und rasches, flexibles Interagieren werden ganz besonders in Ausnahmesituationen gebraucht. Dann sind gemeinsames Zupacken, wechselseitige Unterstützung, das abgestimmte Einbringen der eigenen Kompetenz gefragt. Vor diesem Hintergrund bedeutet die Befürwortung sozial-kooperativen Verhaltens in erster Linie eine **vorsorgliche Sicherheitsmaßnahme**, um auf plötzliche Dysfunktionalitäten im Arbeits- oder Produktionsprozeß besser reagieren zu können: Kooperativität für den Problem- und Notfall.

3) Angesichts der zunehmenden Komplexität und Multifunktionalität computerisierter Fertigungs- und Kommunikationsanlagen stellen sich deren sachgerechte Bedienung, intensive Nutzung sowie ihre Wartung und Instandhaltung häufig als ein nicht mehr individuell lösbares Qualifikationsproblem heraus. Erst durch die Bündelung sich ergänzender Kompetenzen verschiedener Personen wird das gewünschte Qualifikationsspektrum gebildet. So wird Teamarbeit zu einem **Sachzwang**. Ähnlich verhält es sich mit der technikbedingten Vielfalt in der Produktionsgestaltung und der mit ihr einhergehenden Forderung nach maßgeschneiderten Lösungen. Beides bewirkt einen wachsenden Innovationsbedarf auf verschiedenen Arbeitsebenen, der individuell nicht mehr zu erfüllen ist. Die Gruppe bietet die bessere Chance.

4) Daneben gibt es Betriebe/Organisationen, die – im Sinne der Thesen von KERN & SCHUMANN (1984) über Dezentralisierungstendenzen, Ansätze zur Reintegration von Arbeit und über erhöhte Qualifikationsanforderungen sowie Verantwortlichkeiten der Beschäftigten – **kooperative Arbeitsformen** in Verbindung mit den **neuen Techniken** bevorzugen. Teilauteomie Fertigungsgruppen werden gebildet, Arbeitskreise für bestimmte Problemlösungen installiert; ein sozial-konstruktives Klima gilt als wesentliche Komponente einer guten Personalführung. Die organisatorischen Entscheidungen orientieren sich an dem Prinzip, **humane Arbeitsbedingungen** mit ökonomischen Zielvorstellungen in Einklang zu bringen. Daneben mag sich die positive Hinwendung zum Lernziel Kooperativität in den letzten Jahren auch aus der beobachteten Expansion der japanischen Wirtschaft herleiten, deren „Erfolgsrezept“ z. T. in der vorbehaltlosen Identifikation der Arbeitenden mit ihrem Betrieb und einer hohen Bereitschaft zur Zusammenarbeit zu liegen scheint (Stichwort: „Qualitätszirkel“). So werden bei uns zunehmend Maßnahmen ergriffen, um Identifikation, soziale Integration und Kooperativität der Beschäftigten zu verbessern; ein Beispiel hierfür ist die „Lernstatt“ (vgl. KIRCHHOFF & GUTZAN, 1982 oder MARKERT, 1985).

5) Bisher wurde aus der Perspektive der betrieblichen Qualifikationsnachfrage argumentiert. Was bedeutet die Förderung sozial-kooperativen Verhaltens demgegenüber für die **Beschäftigten** bzw. **die Lernenden**? Die eigenen Untersuchungen bei Auszubildenden der Elektrotechnik und Metalltechnik, auf die ich hier exemplarisch zurückgreife, haben wiederholt den Mangel an kooperativem Lernen und Arbeiten in der Berufsbildung aufgedeckt. [1] Die Jugendlichen sind mit dieser Situation unzufrie-

den und an mehr Zusammenarbeit in Schule und Betrieb interessiert – und das, obwohl Prüfungen und Zensurengebung dem entgegenstehen, was sicher einige sozial entmutigt hat, aber die Mehrheit nicht. Dies bestätigt die letzte im Zusammenhang mit dem Lernen der neuen Technologie (Arbeiten an CNC-Maschinen) durchgeführte Befragung bei rund 400 Metall-Ausbildenden. Immerhin messen 70% von ihnen der Zusammenarbeit einen sehr hohen **Stellenwert** [2] für ihre künftige Berufarbeit als Dreher, Universalfräser, Mechaniker usw. zu, obwohl Kooperativität gerade bei den spannenden Berufen bisher als ausgesprochen unwichtig galt: An den Maschinen werden „Einzelkämpfer“ gebraucht – so die traditionsbegründete Auffassung noch vieler Ausbilder und Facharbeiter.

Das starke Motiv der Jugendlichen, sich sozial zu erproben, die eigene „Identität“ in der aktiven Begegnung mit anderen zu finden sowie in der Gemeinschaft Geborgenheit und Unterstützung zu suchen, ist entwicklungspsychologisch zu erklären (vgl. DÖBERT & NUNNER-WINKLER, 1975 oder LIEVEGOD, 1981). Im Jugendalter sind vielfältige soziale Erfahrungen essentiell. [3]

6) Schließlich sollte auch die Berufsbildung ein eigenständiges Interesse an der Förderung von Kooperativität haben. Gerade weil infolge der neuen Informations- und Produktionstechniken sowohl eine quantitative als auch qualitative Verermung zwischenmenschlicher Beziehungen an vielen Stellen der Arbeitswelt ausgelöst werden kann (z. T. schon wird), sind qualifizatorische Gegenmaßnahmen mit dem Ziel zu ergreifen, den Facharbeiter/Fachangestellten für kooperative Arbeitsformen kompetent zu machen, also bei den Beschäftigten ein abrufbares „Kooperationspotential“ zu schaffen. Die Wechselbeziehung zwischen Arbeitsorganisation und Qualifikationsstruktur legt ein solches **präventives Bildungsverhalten** nahe. Ein Verzicht auf die Förderung von Kooperativität in der Berufsbildung heute bedeutet eine Absage an kooperative Arbeitsmodelle in der Zukunft.

Indem man sich die verschiedenen Gründe für die Befürwortung dieses Lernziels vergegenwärtigt, sieht man, daß Kooperativität recht unterschiedlich interpretiert wird, also sich auch das, was gelernt werden soll, unterscheidet. Deshalb werde ich im nächsten Schritt den Kooperationsbegriff näher analysieren.

2 Divergierende Interpretationen von Kooperation

Das breite Spektrum denkbarer Definitionen von Kooperation versuche ich, durch das Herausarbeiten von drei Kategorien zu fassen, die jeweils eine typische, für unsere Problemstellung relevante Finalisierung kooperativen Verhaltens beschreiben:

1. die systembezogene, fremdorganisierte Kooperation,
2. die effizienz- und leistungsbezogene Kooperation und
3. die zwischenmenschliche, persönlichkeitsförderliche Kooperation.

Eine konsequente Analyse der Wechselbeziehung zwischen Mensch, Arbeit und Sozialität liefert der historische Materialismus. HOLZKAMP rekurriert darauf und schreibt (1975, S. 137): „Die kooperativen gesellschaftlichen Strukturen sind objektive Kooperationsmöglichkeiten, die im Zusammenhang mit der Lebenserhaltung einer bestimmten Gesellschaftseinheit auch dann bestehen, wenn sie nicht in wirklicher Tätigkeit realisiert sind. Derkooperative Charakter menschlicher Arbeit ist mithin unabhängig davon, ob die kooperierenden Menschen gegenseitig füreinander anwesend sind, ob sie sich kennen etc. Menschen, die räumlich und zeitlich weit voneinander entfernt sind und sich nie gesehen haben, können durch gesellschaftliche Arbeit in einer Kooperationsbeziehung stehen.“ Auch wenn man die ideologische Position HOLZKAMPS seinerseits nicht vertritt, so ist doch der von ihm beschriebene Tatbestand einer prinzipiellen kooperativen Verknüpfung aller Arbeitenden nicht zu bestreiten. In der arbeitsteiligen Gesellschaft wird die insgesamt zu leistende Arbeit an verschiedenen Orten, zu unterschiedlichen Zeiten, von einer Vielzahl von Menschen, die sich nie begegnen müssen, erbracht.

Dieses Modell läßt sich auf das Subsystem eines Betriebes oder einer Institution übertragen. Auch hier wird arbeitsteilig vorgegangen. Mit wachsender Anzahl der Beschäftigten, der Standorte der Unternehmung und einer zunehmenden Technisierung der Kommunikation werden unmittelbare Kontakte zwischen den Mitarbeitern immer unwahrscheinlicher. Das angewandte Organisationsmodell stiftet den kooperativen Zusammenhang aller Beteiligten, ohne daß dieser vom einzelnen direkt erfahrbar wäre; man kooperiert „anonym“ und „abstrakt“.

Voraussetzung für das Funktionieren dieser fremdorganisierten, kontaktverarmten Kooperation ist zunächst zweierlei: ein kollektives Bewußtsein („Wir-Gefühl“) und die weitgehende Identifizierung des einzelnen mit den überindividuellen (gesellschaftlichen oder betrieblichen) Zielen. Jeder Arbeitende muß sich im positiven Sinne als Teil der sozialen Einheit begreifen und die ihm zugewiesene Aufgabe möglichst gut erledigen – auch dann, wenn sie subjektiv als wenig zufriedenstellend empfunden wird. [4] Doch eine positive kooperative Einstellung allein scheint heutzutage nicht mehr auszureichen. Hinzu kommt die Notwendigkeit eines **Zusammenhangswissens**, das über den eigenen Arbeitsplatz hinausweist und es jedem ermöglicht, das eigene Tun in den für ihn relevanten, übergreifenden Arbeits- oder Produktionsprozeß sinnvoll einzuordnen, um so bewußter und besser mit seinen „anonymen“ Mitarbeitern zu kooperieren. Der zweite Kooperationsbegriff geht vom allgemein bekannten Postulat der **höheren Leistungsfähigkeit** der Gruppe im Vergleich zum Individuum aus. Probleme werden rascher, besser, innovativer von mehreren gemeinsam als vom einzelnen gelöst. Fällt der eine aus, kann ein anderer einspringen; hat der eine keine Idee, gibt ein anderer die wesentlichen Impulse; die Gruppe organisiert sich selbst, gleicht Schwächen aus und potenziert Stärken, die vorhandenen Kompetenzen werden optimal ausgeschöpft – so die ideale Vorstellung einer effizient arbeitenden Gruppe.

Ihr Leistungsvorteil kommt jedoch nur zur Geltung, wenn alle Mitglieder unmittelbar miteinander reden und handeln, wenn jeder sein Wissen, sein Können und seine Motive einbringen und ein **lebendiger Austausch** stattfinden kann. Im Gegensatz zur administrativ organisierten Kooperation wird hier ein hohes Maß an Bereitschaft und Fähigkeit zu „hautnaher“ Kommunikation erwartet, die affektive Selbstkontrolle und die Möglichkeit, Situationen um der gemeinsamen Sache willen zu „entemotionalisieren“, einschließt. Dabei vereint die Gruppe primär das von allen getragene Ziel, die bestmögliche Lösung für die anstehende Aufgabe zu finden; es herrscht eine **sachbezogene Orientierung** vor. Die Verständigung funktioniert, wenn die Kooperationsteilnehmer über sich wechselseitig überlappende Kompetenzen, zumindest über einige Kenntnisse vom speziellen Arbeitsgebiet der anderen verfügen. Die leistungsorientierte Kooperation stellt insgesamt deutlich höhere Anforderungen an die Beteiligten als das fremdorganisierte Nebeneinander arbeitsteiliger Aufgabenerledigung.

Beiden bisher beschriebenen Kooperationskategorien ist die nach außen gerichtete, zweckrationale Instrumentalisierung gemein: Es wird um einer „Idee“ (ein Ziel) oder einer definierten Sache willen zusammengearbeitet. Daneben steht als dritter Grundtyp die zwischenmenschliche Interaktion als Ausdruck und Chance der **Persönlichkeitsentwicklung** und **Identitätsfindung** (vgl. beispielsweise KRAPPMANN, 1973; PIAGET, 1978 oder WATZLAWICK u. a., 1969). In der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt formt sich die individuelle Persönlichkeit. Indem sich der einzelne auf verschiedene soziale Situationen einläßt, sich mit unterschiedlichen Rollen-Inhabern auseinandersetzt und sich in diese Begegnungen einbringt, formt er seine Individualität, findet er seine „Identität“. Ist das ihm zugängliche Interaktionsfeld gestört, außerordentlich einseitig und stark restriktiv, dann sind die Chancen für die Weiterentwicklung reduziert; dies mündet im ungünstigsten Fall letztlich in „personale Deformation“ (vgl. BRATER u. a. 1983, S. 67 ff.).

Positive Bedingungen liegen demgegenüber vor, wenn die sozialen Begegnungen von einer partnerschaftlich-gleichberechtigten Haltung gekennzeichnet sind, wenn in ihnen angstfrei agiert werden kann und die wechselseitige Bereitschaft besteht, die Überlegungen, Erwartungen und Gefühle der anderen zu respektieren. Dies setzt „Dezentrierung“ (PIAGET) voraus, d. h. den Verzicht auf eine egozentrische Ausdeutung und Vereinnahmung der Situation, um hauptsächlich sich selbst, die eigenen Bedürfnisse und Stimmungen auszuleben. Das Wechseln der Perspektive, die zumindest probeweise Übernahme anderer Rollen, das Sich-Hineinversetzen in einen anderen („Empathie“) gehört dazu, ohne daß sich jedoch der einzelne aufgibt. Vielmehr soll er aktiv seine Wünsche und Vorstellungen artikulieren, damit sie – genau wie jene der anderen – zum Gegenstand der gemeinsamen Kommunikation werden können. Das bedeutet: Persönlichkeitsförderliche Kooperation vollzieht sich nicht konfliktfrei. Die von uns befragten 400 Jugendlichen interpretieren übrigens fast einmütig (zu 95 Prozent) Kooperation in ähnlicher Weise: Verstehen und Verstandenwerden, Akzeptieren und Akzeptiertwerden, Sich-Selbstdarstellen und Sich-Zurücknehmen sind ihrer Meinung die wichtigsten Momente einer gelungenen Zusammenarbeit, während der Leistungsaspekt nur von wenigen (12 Prozent) ausdrücklich (mit-)erwähnt wird. Diese menschlich-soziale Einstellung der Auszubildenden, die mit ihrem Entwicklungsstatus harmoniert, ist nicht mit einer entsprechenden kooperativen Kompetenz gleichzusetzen: Sie brauchen noch entsprechende Lernchancen, die ihnen Schule und Betrieb bieten könnten.

Die drei hier unterschiedenen Kategorien von Kooperation treten in der Realität in zahlreichen Varianten und Kombinationen auf. So stellt sich jetzt die Frage, welche Akzente in der Berufsbildung gesetzt werden sollten.

3 Ein Kooperationskonzept für die Berufsbildung

Auf diese Frage wird es – erinnern wir uns an die verschiedenen Zwecksetzungen – sicher eine Vielfalt von Antworten geben, einschließlich derjenigen, daß allen öffentlichen Bekundungen zum Trotz hie und da Kooperativität als Lernziel der Berufsbildung für absolut überflüssig gehalten wird.

Unter Berücksichtigung ihrer doppelten Funktion, nämlich einerseits die für die Bewältigung berufsspezifischer Aufgabenbereiche notwendigen fachlichen und übergreifenden Qualifikationen zu vermitteln und andererseits zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen, lassen sich die m. E. wichtigsten qualifikatorischen Komponenten eines Kooperationsbegriffs für die berufliche Bildung folgendermaßen umreißen:

- Vermittlung eines Zusammenhangswissens über den Arbeitsbereich (Fertigungsprozeß), in dem der einzelne aufgrund seiner beruflichen Spezialkompetenz an bestimmter Stelle tätig wird sowie den Aufbau eines breiteren Sachverständes, der es ermöglicht, „benachbarte“ Aufgaben anderer in den Grundzügen zu verstehen;
- praktisches Kennenlernen verschiedener Arbeitsformen und Auswertung der dabei gemachten Erfahrungen [5];
- Erkennen des Zusammenhangs zwischen der Wahrnehmung und Beurteilung von Sachverhalten/Fakten und dem eigenen Standort (der eigenen Rolle);
- Sensibilisierung für kooperative und nichtkooperative Orientierungen und Verhaltensweisen bei sich und anderen;
- Fähigkeit, die eigenen Interessen und Vorstellungen im Zusammenhang mit der zu bewältigenden Aufgabe zu artikulieren bei gleichzeitiger Bereitschaft, sich die Vorschläge anderer Gruppenmitglieder anzuhören, sie zu überdenken und zu einer von allen getragenen (Kompromiß-) Lösung zu gelangen;
- Konflikte erkennen, sie aber nicht vertuschen, sondern sachlich konstruktiv austragen; sich Regeln für kooperatives Arbeiten geben, ihre Angemessenheit empirisch prüfen und sie gegebenenfalls revidieren.

Dieses breite Qualifikationsspektrum wird vielleicht Abwehrreaktionen auslösen: „Wer soll das alles schaffen?“ Es ist nicht intendiert, daß seine Vermittlung allein der **Erstausbildung** zufällt. Die Weiterbildung ist gleichermaßen aufgerufen; denn diese Fähigkeiten sind Gegenstand eines lebenslangen Lernens. Zugleich unterstreicht diese Ausdifferenzierung, daß Kooperativität keineswegs „nur“ soziale Komponenten enthält, woraus gefolgt werden könnte, dieses Lernziel ließe sich am besten mit sozial-pädagogischen Maßnahmen oder mit lernorganisatorischen Instrumenten erreichen. Kognitive und **motivationale** Momente spielen ebenso eine Rolle. Ihnen allen muß im Bildungsprozeß gleichermaßen Rechnung getragen werden.

4 Didaktische Ansätze für das Lernen von Kooperativität

Wie kann man nun in Unterricht und Ausbildung dieses Qualifizierungsproblem angehen? Welche lerntheoretischen Konzepte und Methoden sind geeignet? Die Antwort fällt ausgesprochen schwer, denn eine Lerntheorie, die das oben beschriebene Konstrukt von Kooperativität insgesamt erfaßt, gibt es nicht.

Die sozial-kognitive Theorie BANDURAs (1976) zum Beispiel stellt zwar besonders auf das Beobachten und Übernehmen sozialer Verhaltensweisen („Lernen am Modell“) ab, setzt sich aber kaum systematisch mit dem Problem kooperativen Arbeitens auseinander. Der von FISCHBACH & NOTZ (1981) unternommene Versuch, HACKERs Handlungstheorie auch auf das Lernen eines arbeitsbezogenen „kollektiven Handelns“ zu übertragen, ist m. E. problematisch, weil seine Theorie das Problem kooperativer Beziehungen ausklammert (vgl. LAUR-ERNST 1984, S. 158 f.). FUCKE (1981) stellt die „Kultivierung der Affekte“ in den Mittelpunkt, die für erfolgreiches gemeinsames Handeln unbestreitbar wichtig ist, aber wiederum nur einen Ausschnitt kooperativen Verhaltens betrifft. Eine „fertige“ Theorie steht also nicht zur Verfügung – schon gar nicht eine ausdrücklich lernpsychologische oder pädagogische. Folglich ist man darauf angewiesen, theoretische „Versatzstücke“ zu kombinieren und dabei durchaus auf Erkenntnisbereiche zurückzugreifen, die nicht unmittelbar Handlungsanweisungen für Bildungsmaßnahmen implizieren (wie z. B. den symbolischen Interaktionismus oder kognitive Entwicklungstheorien). [6]

Die schwierige Situation im Bereich sozialen Lernens spiegelt sich in den Methoden wider, die propagiert und angewendet werden: Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiele, gruppendynamisch orientierte Sitzungen, Kommunikationsspiele, sozial-pädagogisch angelegte Gemeinschaftsaktionen, Projektausbildung usw. Sie haben ganz unterschiedliche theoretische Bezüge und werden in der Bildungspraxis, verständlicherweise, recht pragmatisch gehandhabt. Die berichteten Erfolge geben jedoch den jeweils gewählten Ansätzen und Methoden recht. Das unterstreicht die Tatsache, daß es nicht nur einen effektiven didaktischen Zugangsweg (z. B. die Projektausbildung) für dieses Qualifikationsziel gibt und daß es letztlich darauf ankommt, wie die gewählte Methode in der konkreten Situation gemeinsam mit den Lernenden „belebt“ wird. Dennoch lassen sich einige grundsätzliche Überlegungen zur Integration dieses Lernziels in die Berufsbildung anstellen, auf die ich im folgenden eingehe.

Die Förderung von Kooperativität sollte **integrativ** und **permanent** erfolgen, d. h. in Verbindung mit der Vermittlung berufsspezifischer Qualifikationen und in immer wieder neuen arbeitsmäßigen Zusammenhängen zu den verschiedensten Zeitpunkten der Ausbildung. Wird kooperatives Verhalten außerhalb des beruflichen Kontextes in Sondersituationen geübt, dann bleibt der Transfer fragwürdig. Dies ist keine generelle Absage an gelegentliche „berufsneutrale“ Kommunikations- und Rollenspiele oder gemeinschaftliche Aktionen; doch die dort gemachten Erfahrungen und gewonnenen Einsichten müssen in einem nächsten Schritt in die Arbeitswelt herübergenommen und dort angewendet werden. Ohne diese aktive Verknüpfung wird die angezielte berufsbezogene kooperative Kompetenz kaum entwickelt. Überdies ist die grundlegend andere Qualität dieses Lernziels im Vergleich zu den gewohnten fachspezifischen Lernzielen zu berücksichtigen.

Hier reicht die einmalige Vermittlung nicht aus: Kooperativität fordert eine immer wieder neue Auseinandersetzung.

Didaktischer Ausgangspunkt für ihren Erwerb ist die **Arbeits-situation** und nicht das aus dem Kontext herausgezogene und zur isolierten Bearbeitung vorgelegte fachliche Problem. Es gilt, den Auszubildenden in diesen Lernabschnitten bewußt nachvollziehen zu lassen, daß Arbeitstätigkeiten (im Gegensatz zu den üblichen Lern- und Übungsaufgaben) immer Abschnitte eines Prozesses, Teile einer von mehreren (vielen) zu leistenden Gesamtarbeit sind. Dementsprechend ist das Vorher und Nachher, das Rechts und Links des eigenen Tuns mitzubedenken und das heißt: die Aufgabenerledigung durch andere. Auf diese Weise wird Arbeit nicht mehr nur als punktuelles, objektbezogenes Handeln erlebt, wie heute meist üblich, sondern zugleich als subjektbezogen und kooperativ begriffen. Dies ist ein wesentliches Ziel. Es sind also Lernsituationen in der Ausbildung zu arrangieren, die den **Prozeß- und Kooperationscharakter** von Arbeit unmittelbar erfahrbar machen. Dies erfordert Problemstellungen hinreichender Komplexität bzw. Kompliziertheit, an deren Bewältigung stets mehrere Auszubildende beteiligt werden. Wie die **Zusammenarbeit im Einzelfall organisiert** wird:

- als unmittelbare Kooperation (alle befassen sich an einem Ort mit demselben Problem),
- **arbeitsteilig kooperativ** (nach gemeinsamer Absprache über die Aufgabenverteilung erledigt jeder für sich den von ihm übernommenen Teil) oder
- als vorgegebene, „fremdorganisierte“ Einzelarbeit (jeder führt die ihm zugewiesene Arbeit für sich aus – im Bewußtsein des Gesamtzusammenhangs; die Rolle der Planung/„Arbeitsvorbereitung“ und der Ausführung wechselt unter den Auszubildenden),

läßt sich in Abhängigkeit der gerade verfolgten Ziele und Erfahrungsmöglichkeiten variieren.

Die gestellten (bzw. auch gemeinsam mit den Lernenden zu verabredenden) Aufgaben sollten sich möglichst dergestalt strukturieren und aufgliedern lassen, daß die Kooperierenden an unterschiedlichen Orten des Problemlösungsvollzuges aktiv werden können. Sie übernehmen dann verschiedene „Funktionsrollen“ und Aufgaben, was die Wahrnehmung des Arbeitsprozesses aus wechselnden Perspektiven ermöglicht. Darüber hinaus wird so die Interdependenz der Tätigkeiten und damit der Menschen im Arbeitsprozeß erlebbar; die Konsequenzen des eigenen Tuns werden zurückgemeldet, genauso wie man sich selbst mit den Handlungsfolgen seines „Vor-“ und „Mit“-Arbeiters befaßt.

Die zu schaffenden kooperativen Lernsituationen müssen hinreichend offen sein, denn gerade der Akt des Definierens einer sozialen Situation macht einen wichtigen Bestandteil des Lernens aus. Hier geht es darum, gemeinsam die Rollen/Aufgaben zu verteilen, die Interaktionen und die Regeln der Zusammenarbeit festzulegen, die räumliche und zeitliche Planung der Tätigkeiten jedes einzelnen miteinander abzustimmen. Bestehen für die Lernenden hier keine Entscheidungsspielräume, werden maßgebliche Lernchancen vertan.

Die Auswahl geeigneter, die Kooperation fördernder, berufsrelevanter Problemstellungen hat zweifelsohne ihre Schwierigkeiten. Aber noch größere sind bei der Behandlung der zwischenmenschlich-kooperativen Probleme in der aktuellen Lernsituation zu erwarten: Wie kann dem Jugendlichen eine sachliche Konfliktbewältigung vermittelt werden? Wie kann er für eine differenzierte Wahrnehmung des anderen sensibilisiert werden? Was kann man tun, um die Bereitschaft des einen zu fördern, sich mehr in der Gruppe zu artikulieren, und des anderen, sich mehr zurückzunehmen? Die Beantwortung dieser Fragen erfordert die Aufarbeitung einschlägiger Theorien und empirischer Erkenntnisse sowie ihre Transformation in didaktische Leitlinien, an denen sich Ausbilder und Lehrer orientieren können. Wesentlich ist, daß sie als Vermittler auf diese neuen Aufgaben vorbereitet und ihnen praktikable Hilfen an die Hand gegeben werden. Es bedarf insgesamt eines Fächers von Maßnahmen, damit das

Lernziel Kooperativität nicht nur angenommen, sondern auch in der Berufsbildung praktisch umgesetzt wird.

Anmerkungen

- [1] In einer Ende der 70er Jahre durchgeführten Befragung von 2290 Berufsschülern (Elektrotechnik) bevorzugten z. B. 80 Prozent Zusammenarbeit vor Einzelarbeit im Unterricht; 67 Prozent erklärten ausdrücklich, daß Team-Arbeit in der Schule zu wenig gefördert würde (vgl. KOLAKOVIC & LAUR, 1979, S.128). Das Defizit an kooperativen Lernmüssen wird ebenso in der betrieblichen Ausbildung bemängelt (vgl. LAUR-ERNST, 1981, S. 15).
- [2] Es wurde eine 7-Punkte-Skala von 1 (= „unwichtig“) bis 7 (= „sehr wichtig“) verwendet. Die 70 Prozent der Auszubildenden haben die Punktwerte 6 und 7 für Zusammenarbeit gegeben.
- [3] Dies kommt in einem weiteren Untersuchungsergebnis zum Ausdruck: 43 Prozent der rund 400 Metall-Auszubildenden verbinden mit dem Wort „Zusammenarbeit“ spontan ausdrückliche positive Gefühle und Gedanken, das ist der höchste Wert in einer Reihe von insgesamt 17 getesteten berufsrelevanten Fähigkeiten. Im Vergleich dazu lösen beispielsweise die Arbeitstagenden „Pünktlichkeit“ und „Ordnungssinn“ am häufigsten (ca. 1/3) ausgesprochen negative Assoziationen aus.
- [4] Die Identifizierung mit primitiven Arbeitsaufgaben führt zu psychischen Problemen bzw. findet Identifizierung eben häufig deshalb nicht mehr statt; an ihre Stelle tritt die Bezahlung (vgl. beispielsweise GROSURTH 1978).
- [5] In einem laufenden Forschungsprojekt des BIBB wird das Thema **Arbeitsorganisation im Kontext des Umgangs mit CNC-Maschinen (Simulatoren)** angegangen.
- [6] Vor demselben Problem steht man, wenn man „berufliche Handlungsfähigkeit“ insgesamt vermitteln will und dafür einen theoretischen Bezugsrahmen sucht. Auch hier ist der Rückgriff auf verschiedene Theorie unvermeidbar; meine eigenen Überlegungen dazu stützen sich übrigens vorrangig auf den „frühen“ PIAGET.

Literatur

- BANDURA, A.; u. a.: Lernen am Modell, Aufsätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976.
- BRATER, M.; unter Mitarbeit von C. MUNZ; u. a.: Das Projekt JUBA. Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher. Modellversuche zur beruflichen Bildung (Hrsg. BIBB), Heft 17, Berlin 1983.
- OÖBERT, R.; NUNNER-WINKLER, G.: Adolenszenkrise und Identitätsbildung. Frankfurt 1975.
- FISCHBACH, D.; NOTZ, G.: Lernprozesse in der beruflichen Bildung – Anwendung der psychologischen Handlungstheorie auf Berufsgrundbildungsmodelle. Weinheim/Basel 1981.
- FUCKE, E.: Lernziel: Handeln können. Frankfurt 1981.
- GROSURTH, P. (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg 1978.
- HIRSCH-KREINSEN, H.; SPRINGER, R.: Alternativen der Arbeitsorganisation bei CNC-Einsatz. In: VOL-Zeitschrift, Heft 6, 1984.
- HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M. 1975.
- KERN, H.; SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984.
- KIRCHHOFF, B.; GUTZAN, P.: Die Lernstatt. Effektiver lernen vor Ort. Grefenau/Württ. 1982.
- KOLAKOVIC, M.; LAUR, U.: Jugendliche in der Ausbildung, Merkmale, Erfahrungen und Vorstellungen der Auszubildenden im Berufsfeld Elektrotechnik. MME-Projektbericht 14 (Hrsg. BIBB), Berlin 1979.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1973.
- LAUR-ERNST, U.: Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Theoretische Analyse und praktische Konsequenzen für die Berufsbildung. Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Bd. 207. Frankfurt/M. 1984.
- LAUR-ERNST, U.: Erwartungen Jugendlicher von einer guten Ausbildung und ihre Erfüllung durch Medien. In: BWP 1981, Heft 4, S. 14–18.
- LIEVEGOD, B.: Lebenskrisen, Lebenschancen – die Entwicklung des Menschen zwischen Kindheit und Alter. München 1981.
- MANSKE, F.; WOBBE-OHLENBURG, W.: Fertigungssteuerung im Maschinenbau aus der Sicht von Unternehmensleitung und Werkstattpersonal. In: VOL-Zeitschrift, Heft 11, 12, 13, 1985.
- MARKERT, W.: Die Lernstatt – ein Modell zur betrieblichen Mitarbeiterqualifizierung der BMW AG. Berichte zur beruflichen Bildung (Hrsg. BIBB), Heft 79, Berlin 1985.
- PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt 1978.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, O. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969.

Ursula Hecker / Rolf Jansen

„Chip-Chip: Nun ja!“ – Über die Erfahrungen und Einstellungen der heutigen Jugend zum Computer

Von einer generellen Technikfeindlichkeit kann bei der heutigen Jugend nicht gesprochen werden. Die Jugendlichen stehen den neuen Technologien (insbesondere der Datenverarbeitung) grundsätzlich positiv gegenüber. Dies gilt insbesondere, wenn sie schon einmal mit Computern zu tun hatten. Allerdings findet sich auch keine „blinde“ Computerbegeisterung – was manche „Fortschrittsideologen“ zu düsteren Zukunftsperspektiven für unsere Wirtschaft veranlaßt. Weder „Chip-Chip: Hurra!“ noch „Chips: Nein, danke!“ charakterisiert die Einstellung der Jugend, sondern eher ein besonnenes „Chip-Chip: Nun ja!“. Damit wird zum Ausdruck gebracht, daß bei den akzeptierten neuen Technologien auch die möglichen negativen Folgen – insbesondere der demit verbundenen Rationalisierung – gesehen werden.

1 Einführung

In der Fachöffentlichkeit besteht weitgehend Einigkeit darüber, daß derzeit in der Wirtschaft der Industrieländer – aber nicht nur dort – Umstrukturierungsprozesse ablaufen, deren Motor die Mikroelektronik ist. Die Entwicklung des Mikrochips mit seinen nahezu unbegrenzten Einsatzmöglichkeiten hat – wie manche sagen – eine dritte industrielle Revolution eingeleitet, an deren Ende die Informationsgesellschaft steht, in der der Computer an allen wichtigen Schaltstellen sitzt.

Über Nutzen und Gefahren dieser Entwicklung scheiden sich die Geister. Von den einen wird diese neue Technologie als Motor gepriesen, der die Wirtschaft der Industrieländer wieder auf Trab bringt. Dabei wird nicht nur auf die Produktion der neuen Technologien selbst als Wachstumsfeld gesetzt, durch die dringend benötigte neue Arbeitsplätze entstehen; auch die Bereiche, in denen die neuen Technologien zum Einsatz kommen, erhalten danach den notwendigen Innovationsschub, um wieder zu florieren. Den Wachstumsideologen läuft dieser Innovations- und Umstrukturierungsprozeß in unserer Gesellschaft jedoch noch viel zu langsam ab.

Auf der anderen Seite wird befürchtet, daß die durch den Mikrochip ermöglichte „Computerisierung“ unserer Gesellschaft Orwells Horrorvision der totalen Kontrolle Wirklichkeit werden könnte. Und unter dem Schlagwort „Mikrochip als Jobkiller“ wird auf die im einzelnen nicht zu übersehenden Folgen für die Arbeitswelt, auf die enormen Rationalisierungseffekte und die so verursachte Arbeitslosigkeit hingewiesen.

Der derzeitige Innovationsprozeß läuft mit Sicherheit nicht so rasant ab, wie gewünscht oder befürchtet. Dennoch ist nicht zu übersehen, daß es eine kontinuierliche Ausbreitung der neuen Informationstechnik sowohl in der industriellen Produktion als auch im kaufmännisch-verwaltenden Bereich gibt.

Der Einsatz solcher neuen Technologien führt zu erheblichen Veränderungen der Arbeitsabläufe, des Personaleinsatzes und damit der einzelnen Arbeitsplätze und ihrer Qualifikationsanforderungen. Breite Teile der Erwerbsbevölkerung werden, wenn nicht schon jetzt, so doch in naher Zukunft mit der Datenverarbeitung im weitesten Sinne konfrontiert. Hierzu müssen rechtzeitig entsprechende Qualifikationen vermittelt werden, und zwar nicht nur auf der Ebene der Spezialisten (DV-Berufe oder Techniker).

Gelegentlich wird der Vorwurf erhoben, das Bildungssystem – gemeint sind hier vor allem die Schule und der Staat – habe

nicht rechtzeitig solche Entwicklungen gesehen und berücksichtigt. Dann gibt es immer wieder Alarmschläge, daß trotz der hohen Arbeitslosigkeit freie Stellen nicht besetzt werden können, weil die Arbeitslosen nicht ausreichend oder fehlqualifiziert seien. In dieses Muster paßt auch der Vorwurf von der Technikfeindlichkeit der Jugend, der zu Beginn der 80er Jahre aufgrund von Umfrageergebnissen erhoben wurde. [1] Solche Schulzulassungen gehen an den eigentlichen Ursachen für die qualitativen Engpässe vorbei, die ein so tiefgreifender und rasch sich vollziehender Innovationsprozeß mit sich bringt. Weder die Schule noch staatliche Förderprogramme können die Wirtschaft von der Aufgabe entbinden, für die Vermittlung der benötigten Qualifikationen selbst zu sorgen. Bei Beginn der Durchsetzung neuer technischer Entwicklungen ist als erstes die berufliche Weiterbildung gefordert und nicht die Schule oder der Staat mit seiner Rahmenkompetenz für die Berufsausbildung. Durchgeführt werden solche Weiterbildungsmaßnahmen von den Hersteller- und Anwenderbetrieben, später auch von freien Anbietern und öffentlichen Trägern. Erst mit zunehmender Verbreitung der neuen Technik in der Arbeitswelt wird diese Entwicklung immer stärker in der beruflichen Erstausbildung berücksichtigt. So wurde gerade in jüngster Zeit eine Reihe von Ausbildungsordnungen überarbeitet und erneuert, wichtige Neuordnungsverfahren der industriellen Metall- und Elektroberufe stehen kurz vor dem Abschluß. Aber unabhängig davon, ob die Inhalte bereits in den Ausbildungsordnungen festgelegt sind oder nicht, kommt der Berufsausbildung der jungen Generation im Prozeß des technologischen Wandels eine besondere Bedeutung zu.

Von Seiten der Bildungspolitik wurden ebenfalls erste Schritte eingeleitet, um die Jugendlichen gezielt an die neuen Technologien heranzuführen. So haben der Gesprächskreis Bildungsplanung beim BMBW [2] und die Bund-Länder-Kommission [3] darauf hingewiesen, daß angesichts der Entwicklung nicht nur das Berufsbildungssystem, sondern bereits die Schule entsprechendes Grundlagenwissen vermitteln müßte. Im Rahmen einer informationstechnischen Bildung soll den Jugendlichen eine Basisqualifikation im Umgang mit der Datenverarbeitung vermittelt werden, gleichzeitig sollen sie auch über die Möglichkeiten und Gefahren dieser Technologien informiert werden.

2 Ergebnisse einer empirischen Erfahrung

In welchem Umfang die junge Generation bereits mit diesen neuen Technologien in der Schule, in ihrer Berufsausbildung oder in den ersten Jahren der Berufstätigkeit zu tun hatte, wie diese Erfahrungen beurteilt werden und welche Einschätzung sie im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung hat, wurde im Auftrag des BIBB im Rahmen der regelmäßig durch Infratest durchgeführten Mehrthemenumfragen, hier speziell bei Jugendlichen im Alter von 14 bis 29 Jahren (Jugend-Omnibus), ermittelt.

Die im folgenden berichteten Ergebnisse basieren auf einer Zufallsstichprobe (Random-Route-Verfahren) von rund 1000 Jugendlichen, die repräsentativ für die gleichaltrige deutsche Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland (einschl. Berlin West) ist. Die Erhebung fand im November 1985 statt; das Befragungsinstrument wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit Infratest Sozialforschung entwickelt.

Konkrete Erfahrungen mit Computern in Schule, Ausbildung und Beruf

Die fortschreitende Technisierung hat offensichtlich dazu geführt, daß die heranwachsende Generation zunehmend Erfahrungen im Umgang mit Computern macht. Von den befragten Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 29 Jahren hatten 42 Prozent schon einmal mit Computern zu tun, sei es in der Schule, während der Ausbildung oder im Beruf. Dabei zeigt sich, daß die jungen Frauen deutlich seltener Computererfahrungen haben (35 Prozent) als die jungen Männer (48 Prozent).

Am häufigsten wurden Kenntnisse auf dem Gebiet der Computertechnik in der Schule gesammelt (22 Prozent). Bei den Jugendlichen, die noch zur Schule gehen, liegt der Anteil sogar bei 36 Prozent. Differenziert man nach Altersgruppen, so wird deutlich, daß in den letzten Jahren der Computer verstärkt Einzug in den Schulen gehalten hat: Während knapp ein Drittel der Jugendlichen im Alter bis 17 Jahren in der Schule schon am Rechner gearbeitet hat, wird dies von nur 7 Prozent der älteren Befragten (Alter 25 bis 29 Jahren) angegeben. Allerdings gibt es auch, je nach Schulart, Unterschiede: Schülern in Volks- und Hauptschulen wird weit seltener (12 Prozent) der Umgang mit dem Computer vermittelt, als Realschülern und Abiturienten (25 Prozent bzw. 33 Prozent).

Ein interessantes Ergebnis ergibt auch ein Vergleich von jungen Männern und Frauen. Der oben schon aufgezeigte Unterschied bei Erfahrungen mit Computern insgesamt scheint besonders in der Schule ausgeprägt: die weiblichen Jugendlichen hatten nach eigenen Angaben weit seltener „Computerkontakte“ (16 Prozent) als die jungen Männer (28 Prozent).

Der unterschiedliche Kenntnisstand dürfte im wesentlichen ein Ausdruck der anerzogenen Technikdistanz der Mädchen sein, verstärkt durch die entsprechende Erwartungshaltung der Umwelt (Schule und Arbeitswelt).

Dies ist vor allem darin begründet, daß der Informatikunterricht, insbesondere an den weiterführenden Schulen, häufig als Wahlfach angeboten wird. In einer solchen Wahlsituation kommen die geschlechtsrollentypischen Einstellungen und Neigungen deutlich zum Ausdruck.

Von den bereits berufstätigen Jugendlichen unter 30 Jahren haben nur 15 Prozent bereits in der Ausbildung mit Computern zu tun gehabt. Bei den Jugendlichen, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch in Ausbildung befanden, lag dieser Anteil mit 22 Prozent etwas höher. Auch hier im Bereich der beruflichen Bildung hat der Computer in den letzten Jahren offensichtlich an Bedeutung gewonnen. Gemessen am Stellenwert, der dem Computer für die Arbeitswelt in der nahen Zukunft zugeschrieben wird – nach vorliegenden Einschätzungen ist 1990 damit zu rechnen, daß jeder 2. Beschäftigte mit neuen Informations-techniken mehr oder weniger intensiv zu tun haben wird –, scheint dies jedoch immer noch ein sehr geringer Anteil von Auszubildenden zu sein, die entsprechend vorbereitet werden. Der oft erhobene Vorwurf, auf dem Arbeitsmarkt seien zu wenig qualifizierte, im Umgang mit neuen Technologien geschulte Arbeitskräfte verfügbar, hätte eine höhere Quote bei den derzeit Ausgebildeten erwarten lassen.

Von den jungen befragten Erwerbstätigen hat oder hatte gut ein Viertel am Arbeitsplatz mit Computern zu tun. Während nur 11 Prozent der Un- und Angelernten sowie Facharbeiter im Arbeitsprozeß Erfahrungen mit neuen Technologien gemacht haben, hat bereits ein Fünftel der Schreibkräfte und Sachbearbeiter mit einfacheren Tätigkeiten, von den qualifizierten Angestellten sogar jeder zweite, bei der Arbeit am Computer zu tun. Diese Gruppe der qualifizierten Angestellten hat darüber hinaus, entsprechend der größeren Bedeutung, den der Computer bei ihrer Arbeit einnimmt, auch etwas häufiger schon während der Ausbildung Kenntnisse und Erfahrungen auf dem Gebiet der neuen Technologien erworben.

Faßt man die drei Erfahrungsbereiche – Schule, Ausbildung und Beruf – zusammen, so zeigt sich generell mit zunehmender

schulischer (bzw. beruflicher) Qualifikation auch eine deutliche Zunahme der Kenntnisse und Erfahrungen mit Computertechniken. Während lediglich 27 Prozent der Befragten mit Volks- bzw. Hauptschulbildung Erfahrungen am Computer gesammelt haben, lag dieser Anteil bei den Jugendlichen mit mittlerer Reife schon bei 47 Prozent. Von den Jugendlichen mit Abitur bzw. Universitätsstudium hatten sogar 62 Prozent Erfahrungen und Kenntnisse mit dem Computer (z. T. an mehreren Orten, also in Schule, Ausbildung und Beruf, erworben).

Die konkreten Erfahrungen im Rahmen ihrer schulischen oder beruflichen Bildung bzw. bei der Arbeit mit Computern werden von der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen positiv eingeschätzt. Zwei Drittel betonen, daß sie gern mit Computern arbeiten, allerdings äußert auch ein Viertel, daß ihnen dies weniger Spaß macht. Dabei ergibt sich beim Vergleich zwischen Männern und Frauen das auf den ersten Blick erstaunliche Ergebnis, daß die Frauen ihre konkreten Erfahrungen am Computer ähnlich positiv einschätzen wie die Männer.

Insbesondere die Angestellten mit Infrastrukturtätigkeiten im Büro (wie Stenotypistinnen, Schreibkräfte etc.) scheinen durch die Einführung von DV-Geräten und Schreibautomaten erhebliche Erleichterungen am Arbeitsplatz zu haben. Bei dieser positiveren Wertung der Computertätigkeit durch die Frauen muß allerdings berücksichtigt werden, daß wie bereits erwähnt, bei den jungen Frauen ein noch relativ geringer Anteil überhaupt Kenntnisse auf dem Gebiet der neuen Technologien hat. Es ist deshalb zu vermuten, daß es sich bei dieser kleineren Gruppe um eine Positivauswahl handelt.

Welch hoher Stellenwert den neuen Technologien während der Ausbildung beigemessen wird, wurde auch in einer repräsentativen Auszubildenden-Studie des BIBB [4] deutlich. Danach werden nach Meinung der Hälfte der Auszubildenden die neuen Technologien in der Ausbildung angemessen berücksichtigt – wobei diese Angaben noch nichts über den tatsächlichen Umgang mit neuen Technologien während der Ausbildung aussagen. Nur wenige Auszubildende (6 Prozent) sind der Auffassung, daß darauf zu viel Wert gelegt wird. Aber rund 44 Prozent, also fast jeder Zweite – in kaufmännischen Berufen bzw. in Großbetrieben (100 und mehr Beschäftigte) etwas seltener –, fühlen sich nicht ausreichend auf Computer und Mikroelektronik vorbereitet. Hier zeigt sich, welche Bedeutung dieser Bereich bei den Auszubildenden einnimmt, gleichzeitig kann dies auch als Kritik an ihrer Ausbildung gewertet werden, nämlich einer ungenügenden Vorbereitung auf die technische Entwicklung. [5]

Generelle Einschätzung der technologischen Entwicklung

Neben den konkreten Erfahrungen mit neuen Technologien wurde in der hier zugrundeliegenden Jugenduntersuchung nach der generellen Einschätzung der technischen Entwicklung, insbesondere der zunehmenden Verbreitung von Computern, gefragt. Dabei sollte u. a. überprüft werden, inwieweit der Vorwurf der Technikfeindlichkeit der Jugend, der seit einigen Jahren immer wieder erhoben wird, zutrifft. [6]

Bei den befragten Jugendlichen überwiegt eindeutig die positive Grundeinstellung: Rund zwei Drittel halten den verstärkten Einsatz von Computern eher für einen Fortschritt. Jeder dritte Jugendliche äußert Befürchtungen vor dieser Entwicklung. Auch hier zeigen sich wieder geschlechtsspezifische Unterschiede: Die jungen Frauen bewerten die technische Entwicklung erheblich zurückhaltender als die jungen Männer. Während über drei Viertel der Männer den verstärkten Einsatz von Computern positiv einschätzen, ist es bei den Frauen lediglich die Hälfte; nahezu jedes zweite Mädchen oder junge Frau hat eher Angst vor dieser Entwicklung. Das mag zum einen in der größeren Technikferne der Mädchen begründet sein; zum anderen mag darin aber auch das höhere Beschäftigungsrisiko der Frauen zum Ausdruck kommen, da viele der typischen Frauenarbeitsplätze Routinetätigkeiten umfassen, die durch Informationstechniken automatisiert werden können. [7]

Unterschiede in der Einschätzung der technischen Entwicklung werden auch bei der Differenzierung der befragten Jugendlichen nach dem beruflichen Status deutlich. Die Beschäftigten in den unteren beruflichen Hierarchien (un- und angelernte Arbeiter, geringer qualifizierte Büroangestellte), aber auch die Arbeitslosen beurteilen den zunehmenden Einsatz von Computern eher skeptisch. Die Befürchtung dieser Jugendlichen gegenüber der zunehmenden Verbreitung von Computern ist – ähnlich wie bei den Frauen – z. T. darauf zurückzuführen, daß sie weniger Informationen und Erfahrungen mit solchen neuen Techniken haben und die Entwicklung für sie dadurch weniger durchschaubar ist. Die damit verbundene Ungewißheit wirkt bedrohlich und erzeugt Angst. Außerdem mag – dies sei hier nochmals betont – dahinter die durchaus realistische Angst vor Arbeitslosigkeit stehen und die Befürchtung, daß man persönlich den Anforderungen der neuen Technik nicht gewachsen ist.

Die jungen Facharbeiter und die qualifizierteren bzw. höheren Angestellten halten dagegen die Verbreitung der neuen Technologien in der Mehrzahl für einen Fortschritt. Besonders die Befragten mit Fachhochschul- oder Universitätsausbildung bejahren diese Entwicklung. Die höhere Technikakzeptanz dieser Gruppe dürfte wohl auch damit zusammenhängen, daß für sie der Einsatz von Computern vielfach mit verbesserten Arbeitsmöglichkeiten, neuen Aufgabengebieten und größeren Handlungsspielräumen, also mit Höherqualifizierung, verbunden ist.

Insgesamt ergibt sich damit ein positiver Zusammenhang zwischen höherer beruflicher Qualifikation, Erfahrungen mit den neuen Techniken und einer größeren Akzeptanz der neuen Technologien.

Trotz der mehrheitlich positiven Einstellung zum technischen Fortschritt werden die möglichen negativen Auswirkungen von den Jugendlichen nicht übersehen. Für die hohe Arbeitslosigkeit der letzten Jahre in der Bundesrepublik Deutschland z. B. wird von ihnen in erster Linie die technologische Entwicklung verantwortlich gemacht. Von zehn Statements über Gründe der hohen Arbeitslosigkeit nennen die Befragten die neuen Technologien an erster Stelle, vor „der internationalen Entwicklung“. 70 Prozent der Jugendlichen stimmen der Auffassung zu, daß die technologische Entwicklung mehr Arbeitsplätze vernichtet als sie neu schafft. [8] Diese Ansicht wird von Frauen häufiger vertreten (drei Viertel) als von den Männern (zwei Drittel).

Die Ängste und Bedenken der Jugendlichen gegenüber den negativen Folgen der technischen Entwicklung können jedoch nicht als generelle Technologiefeindlichkeit und Ablehnung der modernen Industriegesellschaft gewertet werden.

Angesichts der derzeitigen Arbeitsmarktsituation, insbesondere der Schwierigkeiten für Jugendliche, einen Ausbildungs- und angemessenen Arbeitsplatz zu finden, sind sie besonders sensibel auch für die negativen Auswirkungen der neuen Technologien. Auf der anderen Seite sehen die Jugendlichen durchaus die Vorteile und Verbesserungen durch den Einsatz von Computern. Ihre zunächst widersprüchlich erscheinende Haltung ist deshalb eher als Ausdruck einer differenzierten und realistischen Einstellung zu werten.

Auswirkungen des technischen Fortschritts auf die eigene Berufssituation der Jugendlichen

Nach möglichen Auswirkungen auf ihre eigene Berufssituation gefragt, äußert die Mehrheit der Jugendlichen (knapp 60 Prozent) die Vermutung, daß die zunehmende Technisierung sich auch auf die eigene berufliche Situation auswirken und entsprechende Veränderungen mit sich bringen werde. Ein Drittel der jungen Erwachsenen ist der Auffassung, daß innerhalb der nächsten zehn Jahre die technologische Entwicklung auf den eigenen Beruf bzw. Berufswunsch keinen Einfluß haben wird. Besonders Jugendliche, die häufig ihre grundsätzlichen Befürchtungen vor der zunehmenden Verbreitung von Computern äußern, sind eher davon überzeugt, daß sich speziell in ihrem Beruf in

den nächsten zehn Jahren dadurch nichts ändern wird. Hinter dieser Auffassung steht möglicherweise das Wunschdenken, der von ihnen ausgeübte Beruf möge von „negativen Auswirkungen“ der technischen Entwicklung verschont bleiben.

Auffallend groß ist auch hier wieder der Unterschied zwischen Männern und Frauen: Während über zwei Drittel der Männer davon ausgehen, daß sich in ihrem Beruf in den nächsten zehn Jahren mehr oder weniger starke Veränderungen ergeben werden, kann sich dies lediglich die Hälfte der Frauen für ihren Beruf vorstellen. Angesichts der Vermutung, daß sich in den nächsten zehn Jahren in ihrem Beruf einiges verändert wird, sind die meisten Jugendlichen (85 Prozent) auch der Auffassung, daß die einmal in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten für ein ganzes Berufsleben nicht mehr ausreichen. Insbesondere unter dem Eindruck der derzeit hohen Arbeitslosigkeit wird es als notwendiges Erfordernis angesehen, immer wieder neu dazulernen, um in der sich wandelnden Arbeitswelt konkurrenzfähig zu bleiben.

Lediglich 14 Prozent der befragten Jugendlichen vertreten die Meinung, mit dem in der Ausbildung Erlernten auch noch in den nächsten zehn Jahren im Berufsleben gut zurechtkommen. Diese Überzeugung wird von den Auszubildenden etwas häufiger vertreten. Sie scheinen von der längerfristigen Bedeutung der in der Ausbildung vermittelten Qualifikation noch eher überzeugt zu sein. In Widerspiegelung ihrer eigenen Situation schätzen die un- und angelernten Arbeiter, aber auch die arbeitslosen Jugendlichen, die vielfach auch keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, dagegen den Wert einer Ausbildung geringer ein. Sie betonen beinahe ausschließlich die Bedeutung eines dauernden Dazulernens und Weiterqualifizierens im Arbeitsprozeß.

Generell kann diese bei der Mehrheit der Jugendlichen zum Ausdruck kommende realistische Einsicht in die Notwendigkeit, sich im Arbeitsleben dauernd neuen Anforderungen stellen zu müssen, als gute Voraussetzung für Fort- und Weiterbildungsbereitschaft gewertet werden.

3 Schlußfolgerungen

Die hier berichteten Ergebnisse machen deutlich, daß bei der Jugend nicht von einer weit verbreiteten Technikfeindlichkeit die Rede sein kann. Allerdings werden bei grundsätzlich positiven Grundeinstellungen den neuen Technologien gegenüber die Gefahren und Probleme nicht übersehen.

Es sind insbesondere die jungen Frauen, die mit Ängsten und Ablehnungen auf die Ausbreitung der Informationstechniken in vielen Bereichen der Arbeitswelt reagieren. Deshalb sind für diese Personengruppe besondere Maßnahmen notwendig, die die stärkere Technikdistanz überwinden helfen.

Die Frauen sollen lernen, daß sie nicht weniger geeignet sind, z. B. mit Computern umzugehen, als Männer. Dabei sind auch Einstiegsmaßnahmen sinnvoll, in denen die Mädchen nicht gleich der Konkurrenz der Jungen ausgesetzt sind.

Eine solche frauenspezifische Förderung soll verhindern, daß Frauen bei den ohnehin schon eingeschränkten Berufsmöglichkeiten, in Zusammenhang mit dem Vordringen neuer Technologien, noch weiter verdrängt werden. Frauen müssen verstärkt auch für „zukunftsträchtige“ Berufe qualifiziert werden, um auf dem sich wandelnden Arbeitsmärkten konkurrenzfähig zu werden.

Wenn allgemein beklagt wird, daß Fachkräfte für die neuen Technologien nicht in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen, so ist das nicht primär ein Problem der Erstausbildung. Bei solchen Innovationsprozessen ist in erster Linie die Weiterbildung gefordert. Eine Reihe von staatlichen Unterstützungsmaßnahmen wurde hierzu in den letzten Jahren in Gang gesetzt. Neben der „Qualifizierungsoffensive“, bei der insbesondere die Weiterbildung von Arbeitslosen und betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf neue Technologien finanziell gefördert werden, ist hier insbesondere das Modellversuchsprogramm

„Neue Technologien in der Beruflichen Bildung“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zu erwähnen, das in enger Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut entwickelt und von dort betreut wird. [9]

Bei diesen Modellversuchen werden nicht nur Konzepte und Modelle für die betriebliche Weiterbildung erarbeitet. Die sich dabei ergebenden Lösungen werden auch für die Erstausbildung, auf die verstärkt die Aufgabe der Qualifizierung für den Umgang mit diesen modernen Arbeitsmitteln zukommt, ihre Bedeutung erhalten. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Qualifizierung der Ausbilder, wie sie im Rahmen der Ausbildungsförderung des Bundesinstituts entwickelt und erprobt wird.

Wenn die Jugendlichen in ihrer Ausbildung bisher nicht oder nicht ausreichend auf die neuen Techniken vorbereitet wurden, so liegt das nicht an ihrer ablehnenden Haltung, sondern daran, daß trotz des offensichtlich hohen Bedarfs der Wirtschaft an entsprechend qualifizierten Fachkräften die neuen Technologien in der Ausbildung noch nicht den Stellenwert haben, der ihnen zukommen müßte.

Dies liegt nicht allein daran, daß die Ausbildungsordnungen, also die staatlich festgelegten Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung im Betrieb, veraltet sind und die DV-Ausbildung nicht vorsehen. Solche Ausbildungsordnungen schreiben lediglich die Mindeststandards fest; es liegt in der Verantwortung der Betriebe selbst, die benötigten Qualifikationen zu vermitteln. Das ist aber nur möglich, wenn in den Betrieben diese Technologie bereits zum Einsatz kommt.

Dennoch ist es wichtig, daß in die Berufsbilder einer Reihe von Ausbildungsberufen Kenntnisse, die durch den Einsatz der neuen Techniken erforderlich sind, aufgenommen werden müssen. Hier war das Bundesinstitut, zu dessen Aufgaben die Erarbeitung solcher Verfahren gehört, nicht untätig. [10]

Die Großbetriebe, die in der Regel ein ausgebautes, gut funktionierendes Bildungswesen und häufig eigene Aus- und Weiterbildungskonzepte entwickelt haben, sind am ehesten in der Lage, im Hinblick auf die neuen Technologien zu qualifizieren. Klein- und Mittelbetriebe hingegen, die einen erheblichen Anteil an der Ausbildung haben, sind nur z. T. in der Lage, solche Ausbildungsinhalte zu vermitteln. Sie sind auf die Unterstützung durch die Kammern, überbetriebliche Ausbildungsstätten und auch durch die Berufsschule angewiesen.

Wichtig ist, daß nicht nur die Bedienerfunktionen beigebracht werden, vielmehr muß breites Grundverständnis der Informationstechnologie vermittelt werden. Wie neuere Untersuchungen gezeigt haben [11], kommt es gerade bei den modernen Produktions- und Verwaltungsarbeitsplätzen darauf an, daß die Fachkräfte, die durch die Technik veränderten und häufig nicht mehr sichtbaren Abläufe in ihrer Komplexität durchschauen. Nur so sind sie in der Lage, sinnvoll zu handeln und bei Problemen rechtzeitig einzutreten. Nicht DV-Spezialberufe sind hier gemeint, vielmehr wird hier für eine gründliche Fachausbildung unter Berücksichtigung der Informationstechnologie plädiert.

Umstritten ist, in welcher Intensität und Tiefe allgemeinbildende Schulen DV-Qualifikationen/neue Techniken vermitteln sollen. Bei der voraussichtlichen Verbreitung und der zukünftigen Bedeutung der Datenverarbeitung in all seinen Spielarten ist ein in der Schule vermitteltes Grundlagenwissen im Sinne des Erwerbs von allgemeinen Kulturtechniken sicher sinnvoll. Dabei soll jedoch nicht das Wecken einer Computer-Begeisterung (die gelegentlich zu einer suchtähnlichen Abhängigkeit führt, dem sog. Hacker) pädagogische Absicht sein, vielmehr soll eine nüchtern-rationale Einschätzung dieser Techniken ermöglicht und deren Nutzungsmöglichkeiten, aber auch Probleme deutlich gemacht werden. Der Gesprächskreis Bildungsplanung beim BMBW hat in seiner Stellungnahme darauf hingewiesen, daß neben der Basisqualifikation im Umgang mit der Datenverarbeitung (Computer-literacy), die wie das Schreiben, Lesen und Rechnen in Zukunft zu den Kulturtechniken unserer Gesellschaft gehören wird, es darum gehe, „...dazu zu befähigen, sich rechtzeitig

ein selbständiges Urteil über die Möglichkeiten und Gefahren dieser Technologien zu bilden und sie sinnvoll und nicht missbräuchlich zu nutzen“. [12]

Anmerkungen

- [1] Daß es sich bei den damaligen Schlußfolgerungen des Instituts für Demoskopie, Altenbach, um einen „demoskopischen Fehlschluß“ handelte, wurde auch aus der Studie des BMBW deutlich. BMBW, 1982: Jugend und Technik – Technik und Schule. Untersuchungsbericht der Infratest Sozialforschung, München. Bd. 5 der Reihe Bildungs- und Beschäftigungssystem, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef: K. H. Bock-Verlag.
- [2] Empfehlungen des Gesprächskreises Bildungsplanung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft vom 11.04.1984: Naturwissenschaft und Technik als Bildungsauftrag, Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, Heft 5, Hrsg. BMBW.
- [3] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Rahmenkonzept für die Informationstechnische Bildung in Schule und Ausbildung vom 07.12.1984.
- [4] Im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes „Jugend, Ausbildung und Beruf“ wurden in Zusammenarbeit mit SINUS, München, im Sommer 1985 neben anderen Untersuchungsgruppen 1000 repräsentativ ausgewählte Auszubildende zu berufsbezogenen Erfahrungen, Wünschen und Erwartungen befragt. Vgl. dazu: DAVIDS, S.; HECKER, U.; KLOAS, P. W.: Lehre '85 – Was Auszubildende davon halten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 14. Jg. (1985), Heft 6, S. 218 ff.
- [5] Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine große BIBB-Längsschnittuntersuchung: Ausbildung und berufliche Eingliederung (Projekt 1.052), wonach lediglich 18 Prozent der Absolventen des Jahres 1984 sich während ihrer Ausbildung gründlich in EDV ausgebildet fühlten, aber knapp die Hälfte diese Qualifizierung für das spätere Berufsleben als bedeutsam erachtet. HERGET, H.; SCHÖNGEN, K.; WESTHOFF, G.: Berufsausbildung abgeschlossen – was dann? Übergang der Jugendlichen nach Abschluß der betrieblichen Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem. Berichte zur beruflichen Bildung 1986 (i. V.).
- [6] Vgl. hierzu: Eine neuere Umfrage des Instituts für Demoskopie Altenbach, im: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Nr. 15 – 12. Jg., 10.04.1986: Computer-Akzeptanz, Kontext deutet die Vorrurteile ab.
- [7] Vgl. KRESBACH-GNATH, C.; u. a.: „Frauenbeschäftigung und neue Technologien“, München, Wien 1983, Sozialwissenschaftliche Reihe des Battelle-Instituts, Bd. 8.
- [B] Vgl. BMBW (Hrsg.): Werthaltungen, Zukunftserwartungen undbildungspolitische Vorstellungen der Jugend 1985 – eine Repräsentativbefragung des Emnid-Instituts, Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 20, Bonn 1985.
- [9] Nähere Informationen dazu sind im Berufsbildungsbericht 1985 (S. 68ff.) enthalten. Vgl. außerdem die Informationen des BMBW zu „Neue Technologien und berufliche Bildung“, in „Informationen zu Bildung und Wissenschaft“ (IBW) Nr. 5/1986, S. 71–74.
- [10] Beschuß des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „zur Kritik an Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“ vom 09.12.1985.
- [11] KERN, H.; SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? – Rationalisierung in der industriellen Produktion, München 1984; KOCH, R.: Elektronische Datenverarbeitung in der Industrieverwaltung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 68, und GRÜNE-WALD, U.: Elektronische Datenverarbeitung im Berggewerbe. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 69 (beide Berlin 1984).
- [12] Siehe Anmerkung [2].

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Sigrid Damm-Rüger / Wolfgang Fritz / Dr. Uwe Grünwald / Ursula Hecker / Hermann Herget / Rolf Jansen / Dr. Joachim Karbowski / Dr. Peter-Werner Kloas / Dr. Ute Laur-Ernst; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 und Friesdorfer Straße 151, 5300 Bonn 2

Klaus Orth; Arbeitskreis Soziale Minderheiten e.V., Stadthaus an der Gohrmühle 18, 5060 Bergisch Gladbach 2

Sigrid Damm-Rüger / Wolfgang Fritz / Uwe Grünewald

Qualität der Berufsausbildung aus der Sicht von Auszubildenden

Aufgabe eines zur Zeit im Bundesinstitut für Berufsbildung laufenden Forschungsprojektes ist es, Informationen über die gegenwärtige Qualität der Ausbildungsgestaltung zu beschaffen, um daraus Hinweise zu gewinnen, wie die Ausbildungsqualität gesichert und gesteigert werden kann. Im Zuge der Vorbereitung einer repräsentativen Erhebung im Rahmen dieses Projektes wurden Einzel- und Gruppengespräche mit 30 Auszubildenden über zentrale Fragen der Ausbildung geführt. Die Ergebnisse dieser Gespräche sind Grundlage der folgenden Ausführungen.

1 Einführung

In einer Befragung von über 5000 Auszubildenden im Jahre 1972 [1] äußerten 60 Prozent, daß ihnen die Ausbildung im Betrieb gefalle. 7 Prozent hatten ein negatives Urteil, 33 Prozent wiesen auf positive und negative Aspekte hin.

Mehr als zehn Jahre hat es dann gedauert, bis sich Sozialwissenschaftler in empirischen Befragungen wieder Auszubildenden in Fragen der Ausbildungsqualität zuwandten:

In einer Jugendlichenbefragung des Emnid-Instituts [2] im Jahre 1985 wurde an 14- bis 21jährige Jugendliche die Frage gestellt: „Wie ist die Berufsausbildung hier im Lande fachlich gesehen?“ Trotz anderer Zielgruppe – auch Jugendlichen ohne eigene Ausbildungserfahrung wurde die Frage gestellt – und der sehr generellen Fragestellung zur Berufsausbildung zeigte sich ein fast identisches Ergebnis: 61 Prozent der Jugendlichen stuften die Qualität der Berufsausbildung als „gut“ oder „sehr gut“ ein, 32 Prozent fanden sie nur „mittelmäßig“, von 4 Prozent wurde die Berufsausbildung als „schlecht“ oder „sehr schlecht“ bezeichnet.

Ebenfalls im Jahre 1985 hat das BIBB eine Befragung von 1000 repräsentativ ausgewählten Auszubildenden durchgeführt. [3] Während die Emnid-Befragung auch Jugendliche ohne eigene Erfahrungen im dualen System zu einer Bewertung aufforderten, wurden hier Auszubildende danach gefragt, wie sie ihre eigene Ausbildung „empfunden“ haben. 80 Prozent der Auszubildenden wiesen darauf hin, daß ihnen „ihre Ausbildung richtig Spaß mache“ bzw. „ganz gut“ sei. Knapp zwei Drittel der männlichen und über die Hälfte der weiblichen Auszubildenden würden ihre Lehre noch einmal im selben Betrieb beginnen.

Ein Überblick über die empirischen Befunde läßt zwei Schlüsse zu:

- 1) Die individuelle Bewertung einer betrieblichen Berufsausbildung ist, zumindest auf den ersten Blick, positiver geworden.
- 2) Es fehlen neuere empirische Untersuchungen, die sich im Schwerpunkt mit der konkreten betrieblichen Ausbildungsgestaltung befassen und nicht die persönlichen Empfindungen oder sehr globale Bewertungen in den Vordergrund stellen. Angesichts der steigenden Anforderungen an die Qualifikationen von Absolventen einer dualen Ausbildung, insbesondere wegen der Ausbreitung neuer Techniken, muß dies als schwerwiegender Mangel empfunden werden.

Die folgende Auswertung von Einzelgesprächen und Gruppendiskussionen über zentrale Fragen der Ausbildung mit 30 Auszubildenden [4] diente der Vorbereitung einer repräsentativen Erhebung im Rahmen des Projektes „Sicherung und Steigerung der Qualität der Berufsausbildung“. Die Gespräche hatten einen explorativen Charakter, sie ermöglichten es aber, Felder der Ausbildungsgestaltung zu identifizieren, in denen die Qualität der Ausbildung noch erhöht werden könnte, um den steigenden Anforderungen an die Qualifikation der Facharbeiter und Fachkauf-

leute gerecht zu werden. In den Gesprächen wurden u.a. Fragen der Ausbildungsplanung, der Ausbildungsmethoden, der zeitlichen Gestaltung der Ausbildung sowie des Ausbildungspersonals angesprochen. Aus der Fülle interessanter Informationen von den Auszubildenden können im Rahmen dieses Artikels allerdings nur einige Aspekte angesprochen werden.

2 Ausbildung im Betrieb

Ausbildungsplanung

Auch nach nunmehr 17 Jahren, seit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes, scheint ein schriftlich gegliederter betrieblicher Ausbildungsplan, wie das Gesetz ihn fordert, noch nicht selbstverständlich. Sieben von 30 Gesprächspartnern hatten einen solchen Plan weder im Betrieb gesehen noch mit dem Ausbildungsvertrag ausgehändigt bekommen. Einige Ausbildungspläne wurden als unzureichend eingestuft. Daher zielte eine Reihe von Vorschlägen der Befragten auf eine detailliertere, stärker betriebsbezogene Ausbildungsplanung ab. Ein Plan habe keine Relevanz für die Durchführung der Ausbildung, wenn er nicht an den spezifischen betrieblichen Belangen orientiert sei.

Die Frage, ob eine systematischere Ausbildung auf der Basis eines Ausbildungsplanes auch in Kleinbetrieben möglich sei, wurde mehrfach bejaht. So wurde etwa vorgeschlagen, Kataloge lernträchtiger Arbeiten festzulegen. Auch könne mit Hilfe einer verbesserten Ausbildungsplanung eine größere Vielfalt der an Auszubildende übertragenen Arbeiten erreicht werden.

Ausbildungsmethoden

Speziell in Kleinbetrieben hat offenbar die klassische Methode des „Vormachens – Nachmachens“ bzw. des Lernens durch Mitarbeiter nach wie vor eine zentrale Bedeutung. Wird diese „Mitarbeit“ vom Ausbilder nicht als pädagogischer Prozeß verstanden, und dies scheint nach den Aussagen der Auszubildenden sehr häufig der Fall zu sein, leidet die Qualität der Ausbildung.

Nach eigener Aussage wurden den Jugendlichen zu selten Arbeiten übertragen, die sie eigenverantwortlich durchführen konnten, ohne von der Schwierigkeit der Arbeiten überfordert zu werden. Zu selten also nutzten die Ausbildungsleiter und Ausbilder die Möglichkeit, ihren Auszubildenden das Gefühl zu vermitteln, sie würden auch als Lernende ernstgenommen.

Häufig – so bemängelten die Auszubildenden – habe die Zeit gefehlt, schwierige Dinge im Betrieb in Ruhe üben zu können. Außerdem hätten Erläuterungen und Erklärungen der Ausbilder sehr häufig unter Zeitdruck gestanden. Und sehr oft hätten in der täglichen Arbeit Routinearbeiten überwogen, bei denen schon nach kurzer Zeit nichts mehr gelernt werden könne.

In manchen Gesprächen mit den Jugendlichen wurde diese Kritik positiv gewendet und deutlich, daß auch eine Ausbildung, in der im wesentlichen „on the job“ gelernt wird, sinnvoll und effizient gestaltet werden kann. Wenn sich die an Auszubildende übertragenen Arbeiten im Schwierigkeitsgrad steigerten, so konnten die Auszubildenden gegen Schluß der Ausbildung auch schwierigere und komplexere Arbeiten selbstständig durchführen. Die Möglichkeit, am Arbeitsplatz Übungsarbeiten durchführen zu können oder mit Erfolg Verbesserungsvorschläge zum Ausbildungsablauf machen zu dürfen, wurde von den Gesprächspartnern besonders positiv bewertet.

Zeitliche Gestaltung der Ausbildung

Die zeitliche Struktur der betrieblichen Ausbildung (Zeiten produktiver Arbeit gegenüber der Zeit für Unterweisungen oder

Werkstattausbildung) ist von wesentlicher Bedeutung für die Effizienz des Lernens in der Arbeitssituation. In über zwei Dritteln der Fälle äußerten sich die Jugendlichen im Hinblick auf die Unterweisungszeiten kritisch. Unterwiesen wurde — abgesehen von reinen Arbeitsanweisungen — entweder gar nicht oder, gemessen an den Informationsbedürfnissen der Jugendlichen, viel zu kurz.

Insgesamt lag nach der Einschätzung der Auszubildenden der Anteil von produktiven Arbeiten mit Lerneffekt im Rahmen der Ausbildung am Arbeitsplatz deutlich zu niedrig. Die Auswahl der an die Auszubildenden übertragenen Arbeiten war nach deren Eindruck weit eher von betriebswirtschaftlichen als von pädagogischen Gesichtspunkten geprägt. In sieben von dreißig Gesprächen wurde darüber hinaus darauf hingewiesen, das ausbildungsfremde Arbeiten vorgekommen seien (tägliches Putzen der Verkaufsräume, Inventurarbeiten von Radio- und Fernsehtechnikern in der Spielwarenabteilung eines Kaufhauses u. ä.).

Ausbildungspersonal

Für mehr als die Hälfte der Befragten hatten die Ausbilder die größte Bedeutung für die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. Diese Bedeutung ergibt sich daraus, daß Ausbilder zum einen den gesamten Ausbildungsprozeß gestalten und zum anderen für die Auszubildenden im unmittelbaren alltäglichen Ausbildungsprozeß die Hauptbezugspersonen sind.

Verschiedene Aussagen der Befragten belegen die zentrale Bedeutung der Ausbilder für die Qualität der Ausbildung: „Ein guter Ausbilder sorgt für hohe Ausbildungsqualität in den anderen Dingen.“ Und: „Der Ausbilder bestimmt das Klima im Betrieb.“ Und: „Ausbildungsmittel und Betriebsklima sind abhängig vom Ausbilder.“

Von vielen Befragten wurde angemerkt, daß die Ausbilder bzw. die ausbildenden Fachkräfte zu wenig Zeit für ihre Ausbildungsaufgabe hätten. Sie seien zu häufig durch den Arbeitsprozeß in Anspruch genommen.

Viele der Befragten hatten auch eine sehr genaue Vorstellung von der pädagogischen Qualifikation eines Ausbilders. Einige sprachen wichtige Merkmale eines guten Ausbilders an: „Ein guter Ausbilder ist der, der Dinge kurz und verständlich erklären kann, der auch auf den Auszubildenden eingeht, ihn fordert, und der auch ab und zu nach den Lerninhalten der Berufsschule fragt.“ Und: „Wichtig ist, daß man als Lehrling zum Ausbilder Vertrauen haben kann.“ Und: „Es sollte ein guter Kontakt bestehen, damit man mit Problemen kommen kann.“

Die berufsfachliche Kompetenz der Ausbilder wurde von den Jugendlichen nicht immer als ausreichend bezeichnet. Wenn Auszubildende intensiv nachfragten, zeigten sich oft schnell Grenzen der fachlichen Ausbildungskompetenz. Es scheint so, als ob eine Reihe von Ausbildungsbetrieben prinzipiell davon ausgeht, daß jede Fachkraft auch zur Ausbildung geeignet ist.

3 Die Bedeutung der Berufsschule für die Ausbildungqualität

In der Beurteilung der Gestaltung des Berufsschulunterrichtes spiegelt sich ein breites Spektrum von Erwartungen bei den Jugendlichen wider. Insbesondere im kaufmännischen Bereich übten die Befragten massive inhaltliche Kritik. Mehrere kaufmännische Auszubildende bemängelten, daß die elektronische Datenverarbeitung trotz ihrer großen Bedeutung für die kaufmännische Berufsausübung nicht oder nur ungenügend behandelt werde. Ähnliches gelte z. B. auch bei der Berücksichtigung neuerer technischer Entwicklungen, etwa im Beruf des Radio- und Fernsehtechnikers (z. B. Hifi und Video).

Die Jugendlichen bewerteten je nach Vorbildung das Angebot der Berufsschule sehr unterschiedlich. Ein Teil fühlte sich unterfordert, während andere die Stoffdichte beklagten. Auch Sport und Sozialkunde wurden mal als „gut“, mal als „völlig überflüssig“ eingestuft. Dies macht deutlich, daß die unterschiedliche allgemeinschulische Vorbildung der Auszubildenden zunehmend zu einem Problem für den Berufsschulunterricht wird.

Probleme bereitete nach Ansicht mehrerer befragter Auszubildender die zeitliche Aufteilung zwischen der Ausbildung im Betrieb und der Ausbildung im Berufsschulunterricht. Von einigen kaufmännischen Auszubildenden wurde der wöchentliche zweitägige Berufsschulunterricht negativ beurteilt. Eine solche Ausbildungsgestaltung erschwere es, betriebliche Arbeitsvorgänge komplexerer Natur mitzuverfolgen. Entweder müsse man nach einem Berufsschultag noch in komplexe Arbeitsvorgänge einsteigen, was oft nicht gelänge, oder man bereite einen Vorgang, etwa einen Lieferantenauftag im Einkauf zwar vor, sei aber durch die beiden Berufsschultage daran gehindert, den Vorgang bis zum Abschluß zu verfolgen.

In der Berufsschule wirkte sich wiederum die Aufteilung des Unterrichtes in ein- bis zweistündige Unterrichtseinheiten bei der Behandlung komplexerer Themen negativ aus. Eine spezielle Blockunterrichtsvariante (eine Woche Berufsschule, zwei Wochen betriebliche Ausbildung) wurde von den Auszubildenden im Beruf Radio- und Fernsehtechniker sehr gelobt. Diese Blockung führe zu einem intensiveren Lernen in der Schule, ohne die Ausbildungsbetriebe vor zu große Probleme bei der Integration der Jugendlichen in den Betriebsablauf zu stellen — wie das häufiger bei sechswöchigen Schulblöcken der Fall sei.

Die öfter zu hörende Kritik an der maschinellen Ausstattung der Berufsschule wurde von den Befragten kaum bestätigt. Mehrfach wurde betont, daß die Einrichtung der Berufsschule moderner und breiter sei als die der jeweiligen Ausbildungsbetriebe. Kritik wurde allenfalls an einigen Schulbüchern der Berufsschule geübt, deren Inhalt entweder veraltet oder zu oberflächlich sei.

Insgesamt machten die Gespräche deutlich, daß die Auszubildenden Schule und Betrieb eher als Partner denn als Konkurrenten im dualen System ansehen, daß aber eine Intensivierung dieser Partnerschaft möglich ist und von den Auszubildenden gewünscht wird.

4 Überbetriebliche Ausbildungsstätten — Ergänzung der betrieblichen Ausbildung oder Fremdkörper und Konkurrenz?

In der Literatur wie in der Ausbildungspraxis werden sowohl Probleme der Koordination überbetrieblicher und betrieblicher Ausbildung als auch der Konkurrenz zwischen überbetrieblicher und berufsschulischer Ausbildung betont. Im Bewußtsein der interviewten Auszubildenden spielt vor allem die Konkurrenz zur Berufsschule eine große Rolle. Negativ wurde vermerkt, daß Themen doppelt, nämlich unabhängig voneinander, an beiden Lernorten bearbeitet werden.

Allerdings wiesen manche Auszubildende darauf hin, daß diese Konkurrenz auch ungewollte Vorteile habe — etwa die Möglichkeit des Qualitätsvergleichs oder die Möglichkeit der Wissensüberprüfung. So wurde in einem Fall die bessere Verbindung von Theorie und Praxis in der überbetrieblichen Ausbildung im Vergleich zur Berufsschule herausgestellt. Ein anderer Auszubildender betonte, daß in der überbetrieblichen Einrichtung Fehler der Schule nachgebessert worden seien, was eine gute Prüfungsvorbereitung bedeutet habe.

Mehrere Gesprächsbeiträge spiegeln die „klassische“ Rollenzuweisung an die überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten wider, die in der Ergänzung betrieblicher Ausbildung zu sehen ist. So wies ein Radio- und Fernsehtechniker darauf hin, daß der überbetriebliche Lehrgang eine Kompensation für das im Großbetrieb vermittelte einseitige Kenntnis- und Fertigkeitspektrum geboten habe. Auch ein Bäckerlehrling bekam in der Einrichtung der Innung Fertigkeiten vermittelt, die sein Ausbildungsbetrieb nicht anbot.

Trotz der genannten positiven Hinweise auf die überbetriebliche Ausbildung gaben Jugendliche auch eine ganze Reihe kritischer Hinweise:

- Auch in den überbetrieblichen Einrichtungen gebe es Ausbilder, die fachliche Mängel aufwiesen oder Fragen nicht ausführlich genug beantworteten.

- Auch überbetriebliche Einrichtungen planten zu starr oder hätten zu große Gruppen.
- Auch beim Stoff, den überbetriebliche Einrichtungen anbieten, sei – wie in der Berufsschule – der Anwendungsbezug mangelhaft.
- Die inhaltliche und zeitliche Koordination zwischen überbetrieblicher Ausbildung, Betrieb und Schule sei nicht immer ausreichend.

5 Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit – wesentliche Ziele einer guten Berufsausbildung

Zu den Schlüsselqualifikationen, denen im Arbeitsleben eine zunehmende Bedeutung beigemessen wird, gehören Selbständigkeit und kooperatives Verhalten. Die Frage, ob die Ausbildung dem Rechnung getragen habe, wurde von den Auszubildenden unterschiedlich beantwortet.

Es wurde von befragten Auszubildenden sehr positiv bewertet, wenn sie im 2. und 3. Ausbildungsjahr zunehmend Gelegenheit bekommen hatten, selbständig zu arbeiten. Insbesondere Befragte aus Handwerksberufen konnten auf solche Erfahrungen zurückblicken. Von einem Auszubildenden wurde im 2. Ausbildungsjahr sogar schon eine „Bauaufsicht“ ausgeübt, bei der mit Architekten zu verhandeln war und zeitweilig ein Geselle „unterstellt“ wurde, der den Bau nicht kannte. Der Meister sei aber auch regelmäßig vorbeigekommen.

Andere berichteten, daß sie zumindest in einzelnen Abteilungen selbständiges Arbeiten lernen konnten. Das war besonders dann häufig der Fall, wenn „Ernstfälle“ eintraten, z. B. Meister, Chef oder Sachbearbeiter in Abwesenheitsfällen zu vertreten waren. Der extreme Fall, daß „am meisten gelernt wurde, als der Chef im Urlaub war“, sollte sicher nicht zum Vorbild erhoben werden. Einige Befragte beklagten sich dagegen über zu wenig Möglichkeiten zu selbständigem Handeln.

Ähnlich wie bei den Aussagen zur Selbständigkeit zeigten sich auch bei denen zur Kooperationsfähigkeit Unterschiede. So würden z. B. die Bäcker kooperatives Arbeiten lernen, da in einer Backstube „viele Arbeiten Hand in Hand“ gingen. Zusammenarbeit war auch dann zu lernen, wenn die Arbeiten anderer zu Ende zu führen waren. Ein Teil der Befragten stellte fest, daß während der Ausbildung zu wenig zusammengearbeitet bzw. die Zusammenarbeit nicht gefördert oder gar untersagt worden sei. Einen Sonderfall der Kooperation während der Ausbildung stellt die Hilfe der Auszubildenden untereinander dar. Auszubildende bereiteten sich z. B. gemeinsam auf die Prüfung vor oder gaben jüngeren Auszubildenden Nachhilfe. Solche Ansätze zur Kooperation wurden von Ausbildern teils gefördert, teils beargwöhnt oder sogar unterbunden.

6 Ausbildung und Prüfung (Berufsfähigkeit versus Abschlußprüfung)

Anerkanntes Ziel der Ausbildung ist die berufliche Handlungsfähigkeit. Dieses Ziel umfaßt sowohl die Fähigkeit zu beruflichen Leistungen als auch eine darüber hinausgehende Persönlichkeitsbildung und -entfaltung sowie den Erwerb einer allgemeinen Lebensklugheit.

Allerdings widerspricht dieser Einsicht völlig das heute gängige Verfahren der Überprüfung oder Feststellung, ob dieses Ziel von den Auszubildenden erreicht wurde. Die Prüfungsanforderungen und Prüfungsverfahren sind überwiegend darauf ausgerichtet, einzelne Fertigkeiten, kleinere Prüfungsstücke, gelerntes Wissen abzuprüfen.

Von daher ist es nicht verwunderlich, wenn die meisten der befragten Auszubildenden die Qualität ihrer Ausbildung auch noch einmal gesondert unter dem Aspekt betrachten, ob und wie sie an den einzelnen Lernorten, auf das Bestehen der Abschlußprüfung vorbereitet wurden. Zunächst ging aus ihren Aussagen deutlich hervor, daß die Prüfungsrelevanz von Betrieb, Schule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte je nach Ausbildungsberuf

bzw. je nach Ausbildungsbereich unterschiedlich ist. Insbesondere im kaufmännischen Bereich wird der in der Schule vermittelte Stoff als entscheidend angesehen. Die Mehrzahl der kaufmännischen Auszubildenden war dieser Ansicht. Anders ist die Situation in handwerklichen bzw. in gewerblich-technischen Berufen, insbesondere wenn Betriebe eigene Lehrwerkstätten haben und innerbetrieblichen Zusatzunterricht anbieten. Hier ist nach Meinung der meisten Auszubildenden das im Ausbildungsbetrieb Gelernte von größerer Bedeutung für die Prüfung als der schulische Stoff.

Während die befragten Auszubildenden unter Prüfungsgesichtspunkten die Berufsschule hauptsächlich wegen des Fehlens wichtiger Ausbildungsinhalte kritisierten, warfen sie den Betrieben über diesen Punkt hinaus auch noch auffällig häufig mangelnde Unterstützung eigener Anstrengungen zur Prüfungsvorbereitung vor – so z. B. Desinteresse des Meisters an Prüfungsfragen oder keinerlei Arbeitserleichterung/Arbeitsbefreiung vor dem Prüfungstermin.

Nur sehr wenige der befragten Jugendlichen sprachen allerdings davon, daß das eigentliche Ausbildungsziel „Berufsfähigkeit“ im Widerspruch zu dem steht, was durchgängig in den Prüfungen gefordert wird und daß eine zu starke Ausrichtung der Ausbildung auf das Bestehen der Prüfung das Erreichen der Berufsfähigkeit sogar behindern kann.

Ein ehemaliger Auszubildender, der sich an die Prüfungsvorbereitung in seiner überbetrieblichen Ausbildungsstätte erinnerte, dazu: „Man übersteht die Prüfung dann bestimmt mit einiger Sicherheit, weil man die ganzen Arbeitsgänge gerade gemacht hat. Aber es soll mir keiner sagen, daß er nach ein paar Monaten noch die ganzen Arbeitsgänge beherrscht – dann, wenn er das einmal gemacht hat – vor der Prüfung für die Prüfung.“

Implizit wurde deutlich, daß die befragten Auszubildenden ganz pragmatisch beides an allen Lernorten und von allen Ausbildungsträgern verlangen – eine Ausbildung für den selbständigen und verantwortlichen Einsatz im Beruf und eine Vorbereitung auf die Prüfung.

7 Schlußbemerkung

Insgesamt vermittelten die Gespräche mit den 30 Auszubildenden bzw. bereits Ausgebildeten ein sehr differenziertes Bild bestehender Ausbildungssituationen. Auszubildende müssen demnach als Experten der Berufsausbildung betrachtet werden, insbesondere wenn es darum geht, die Berufsausbildung zu verbessern. Für eine Beteiligung an dieser Aufgabe sind sie in der Vergangenheit sicher nicht genug herangezogen worden, obwohl der Gesetzgeber diese Möglichkeit im § 11 (3) des Berufsbildungsförderungsgesetzes im Rahmen der Regelung der Fachausschüsse des Bundesinstituts für Berufsbildung eröffnet hat: „Entsprechend der Aufgabenstellung des jeweiligen Fachausschusses sollen ihm auch Ausbilder und Auszubildende angehören.“

Anmerkungen

- [1] Befragung von 5465 Auszubildenden im Rahmen der Erhebungen der Sechsväterkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“. Die Ergebnisse der sehr detaillierten und umfassenden Erhebung wurden 1974 in einem Abschlußbericht veröffentlicht.
- [2] Emnid-Institut, Werthaltungen, Zukunftserwartungen und bildungspolitische Vorstellungen der Jugend 1985, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1985, S. 38.
- [3] Die empirischen Ergebnisse sind entnommen: DAVIDS, S., HECKER, U., KLOAS, P.-W.: Lehre '85: Was Auszubildende davon halten, in BWP 6/85, S. 218.
- [4] Unsere Gespräche und Gruppendiskussionen erheben selbstverständlich keinen Anspruch auf Repräsentativität. Sie beschränkten sich auf Jugendliche aus Berlin und dem Kölner Raum, die entweder kurz vor der Lehrabschlußprüfung standen bzw. gerade ihre Ausbildung beendet hatten. Im gewerblich-technischen Bereich waren vor allem Radlo- und Fernsehtechniker, Maler und Lackierer sowie Bäcker unsere Gesprächspartner, im kaufmännischen Bereich dominierten Bürokaufleute, Bürogehilfen sowie Verkäufer und Einzelhandelskaufleute. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen kam aus kleineren Betrieben.

Hermann Herget / Peter-Werner Klos

Teilzeitarbeit nach der Lehre

„Teilzeitarbeit nach der Lehre“ – mit diesem Schlagwort verbinden sich Hoffnung ... und Skepsis. Die einen befürworten solche Einstiegsarbeitsplätze, weil sie darin ein Mittel sehen, um Probleme der Arbeitslosigkeit an der Übergangsschwelle von der Ausbildung in den Beruf zu mildern. Die anderen lehnen diese Übernahmeformen ab, weil arbeitsorganisatorische oder finanzielle Gründe dagegen sprechen oder grundsätzliche Bedenken bestehen, daß dadurch andere politische Ziele (z. B. allgemeine Verkürzung der Arbeitszeit) oder arbeits- und sozialversicherungsrechtliche Standards zum Schutze der Arbeitnehmer gefährdet werden.

In der politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung über den Stellenwert und die Ausgestaltung von Teilzeitarbeit nach der Lehre werden bisher die Interessenlagen und Bedürfnisse der unmittelbar Betroffenen – der Auszubildenden und Absolventen beruflicher Bildungsgänge einerseits und der Betriebe andererseits – noch zu wenig berücksichtigt. Im folgenden wird versucht, dieses Manko auszugleichen. Dargestellt werden die Ergebnisse aus neueren Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung, die sich auf die Akzeptanz verschiedener Übernahmemodelle beziehen. Ein weiteres Anliegen des Beitrags ist es, die bisher überwiegend nur unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten geführte Diskussion zur Teilzeitarbeit um bildungspolitische Aspekte zu erweitern.

1 Hintergrund: Der Berufseinstieg nach Abschluß der Ausbildung wird schwieriger

Im Sommer des vergangenen Jahres führte das Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen des Forschungsprojekts „Jugend, Ausbildung und Beruf“ eine repräsentative Untersuchung bei Auszubildenden durch. Dabei wurden die Jugendlichen u. a. gefragt, wie sie ihre Aussichten beurteilen, nach der Lehre einen Arbeitsplatz zu bekommen. Im Ergebnis schätzte zwar jeder zweite der befragten Auszubildenden seine Chance auf eine Beschäftigung „eher zuversichtlich“ ein. Rund ein Drittel der Jugendlichen jedoch – eine sehr beträchtliche Minderheit also – äußerte sich „eher besorgt“ zu den Aussichten auf einen Arbeitsplatz. [1]

Leider ist diese Skepsis nicht unberechtigt. Immer mehr Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung mußten sich während der vergangenen Jahre im Anschluß an die Lehre arbeitslos melden. 1985 waren es bundesweit 87000, das sind 6000 mehr als im Vorjahr und 33000 mehr als noch 1982. [2] Die Arbeitslosigkeit an der „zweiten Schwelle“ – beim Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung – ist also auch im Zeichen verbesserter Konjunkturdaten ein drängendes beschäftigungspolitisches Problem.

Auch wenn andere Daten der Bundesanstalt für Arbeit darauf hindeuten, daß die Dauer der individuellen Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung im Vergleich zum Vorjahr zurückgegangen ist [3], sind die Schwierigkeiten des Berufseinstiegs nach der Lehre nicht zu unterschätzen. Wenn der Berufsstart zum deprimierenden Fehlstart wird, ist die etwas kürzere Verweildauer in Arbeitslosigkeit für die Betroffenen gewiß ein schwacher Trost. Gerade Arbeitslosigkeit und instabile Berufspositionen in der Phase nach Abschluß der Ausbildung verursachen erhebliche Folgewirkungen, weil die beruflichen Einstiegspositionen den gesamten Berufsverlauf stark beeinflussen. [4] Die ersten Berufsjahre sind für die Festigung und den Transfer der in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten – für die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit – unerlässlich. Fehlt diese Erfahrung, so entfällt eine wichtige berufsqualifizierende und berufsstabilisierende Funktion.

Die Schwierigkeiten an der zweiten Schwelle lassen sich nicht nur an den Daten zur Beschäftigungslosigkeit ablesen. Ein beträchtlicher Teil der Ausbildungsabsolventen wird zwar nicht arbeitslos, muß sich aber mit Ersatzlösungen zufriedengeben. Das zeigen Untersuchungsergebnisse bei rund 10000 Absolventen aus den Berufsbereichen Metall-Elektrotechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung. Die Befragung wurde 1984/85 im Rahmen des Forschungsprojekts „Ausbildung und berufliche Eingliederung“ durchgeführt. [5]

Sechs Monate nach Abschluß der Ausbildung ergab sich dabei, daß neben den 48 Prozent der Jugendlichen, die einen unbefristeten Arbeitsvertrag im erlernten Beruf bekommen hatten und den 10 Prozent, die erwerbslos waren, weitere

- 12 Prozent unbefristet für eine Tätigkeit eingestellt worden sind, für die der erlernte Beruf nicht Voraussetzung ist,
- 7 Prozent lediglich einen befristeten Arbeitsvertrag erhielten, davon nicht einmal die Hälfte im erlernten Beruf,
- 13 Prozent eine weitere Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung aufgenommen hatten. Diese Gruppe umfaßt nicht nur aufstiegsorientierte junge Fachkräfte (die z. B. die Fachhochschulreife für die Aufnahme eines Ingenieurstudiums erlangen wollten), sondern auch diejenigen, die eine erneute Ausbildung oder eine Weiterbildung wählen, weil sie keine Arbeitsstelle gefunden haben,
- 10 Prozent der Absolventen (bzw. 14 Prozent der jungen Männer) den Wehr- oder Zivildienst ableisteten. Durch die unmittelbare Einberufung entgehen einige der Befragten einer sonst drohenden Arbeitslosigkeit – zumindest für die Zeit des Wehr- und Zivildienstes.

Die Schwierigkeiten, nach Abschluß der Lehre vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden oder in einem anderen Betrieb eine ausbildungsadäquate Arbeit zu finden, wirken sich nicht nur negativ auf die Lebensphase nach Abschluß der Ausbildung aus, sondern werden zum Problem für die Ausbildung selbst. Teilergebnisse aus der bereits zitierten Untersuchung des Projekts „Jugend, Ausbildung und Beruf“ zeigen, daß die zunehmende Unsicherheit der Auszubildenden, nach Abschluß der Lehre einen Arbeitsplatz zu finden, zur Schlüsselfrage innerhalb der Ausbildung wird [6]: Unsichere Übernahmemechanismen bedeuten mehr Unzufriedenheit mit der Ausbildung und Abstriche an den Berufserwartungen. Trotzdem bleiben der Wille und die Motivation, die Ausbildung durchzuhalten und mit einer erfolgreichen Prüfung abzuschließen, ungebrochen. Geändert haben sich aber die Motivationsgründe. Die positive Leistungsorientierung (Qualifizierung für einen Beruf) wird z. T. durch eine defensive Orientierung (Ausbildung zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit) verdrängt. Lehrlinge, die befürchten, daß sie nicht übernommen werden, klagen auch häufiger über den Druck, sich unterordnen und Kritik zurückhalten zu müssen. Nicht selten – dies wird durch die Aussagen von Ausbildern und Berufsschullehrern gestützt – ist auch eine Zunahme der Konkurrenz zwischen den Auszubildenden und ein übertriebener Opportunismus der Jugendlichen zu beobachten, sobald es um die Frage der Übernahme geht.

2 Handeln ist gefragt

Es führt nicht weiter, den „Schwarzen Peter“ „Arbeitslosigkeit“ zwischen den politisch Beteiligten hin- und herzuschieben. Ebenso wenig kann man sich darauf verlassen, daß der sich abzeichnende konjunkturelle Aufschwung die Schwierigkeiten junger Fachkräfte beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf wesentlich mindert. Konkretes Handeln ist gefragt.

Teilzeitarbeit nach der Lehre wird von der Bundesanstalt für Arbeit und den Bundes- und Länderministerien als ein notwendiger Baustein im Spektrum der verschiedenen Maßnahmen gegen die Arbeitslosigkeit junger Fachkräfte begriffen. Auch scheinen die eher ideologisch-grundsätzlichen Auseinandersetzungen der Vergangenheit zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern [7] einer mehr sachbezogenen Diskussion um die Ausgestaltung entsprechender Arbeitszeitmodelle zu weichen. [8]

Die Skepsis, die seitens der Gewerkschaften und der Betriebsräte einer Teilzeitbeschäftigung nach Abschluß der Ausbildung entgegengebracht wird, resultiert vor allem aus den negativen Erfahrungen von Teilzeitbeschäftigten (z. B. mit kapazitätsorientierter variabler Arbeitszeit – „Kapovaz“). Sie befürchten, daß die vermehrte Anwendung individueller Regelungen zur Verkürzung und Flexibilisierung der Arbeitszeit einseitig betrieblichen Interessen Vorrang verschaffen und der gewerkschaftlichen Strategie zur generellen Arbeitszeitverkürzung entgegenlaufen könnte. Auch seitens der Arbeitgeber gibt es Vorbehalte; denn die Organisation von Teilzeitarbeit verlangt von den Betrieben ebenfalls mehr Flexibilität. Zum Teil wird auch das Argument vorgebracht, daß die Umstellung auf Teilzeitarbeit Kosten verursache – genannt werden z. B. 1 bis 3 Prozent der Personalkosten. Dabei wird übersehen, daß der mit der Einführung von Teilzeitarbeit verbundene betriebliche Nutzen in vielen Fällen höher ist als die damit verbundenen Kosten, daß z. B. die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter wächst, was sich positiv als Verringerung der Fehlzeiten und der Fluktuation niederschlägt. [9]

Den Gewerkschaften, die sich einer „Teilzeit-Euphorie“ eines breiten Spektrums der Meinungs- und Entscheidungsträger gegenübersehen (Teilzeitarbeit als „Weg in eine sichere Zukunft“ [10]) fehlt ein in sich geschlossenes Konzept, mit dem sie in die aktuelle Diskussion und Ausweitung der Teilzeitarbeit gestaltend eingreifen können. Erste Ansätze zur Entwicklung eines solchen Konzepts [11] berücksichtigen stärker die objektiven Arbeits- und Lebensbedingungen von Arbeitnehmergruppen, für die Teilzeitarbeit besonders attraktiv ist. So werden bestimmte Formen von Teilzeitarbeit durchaus als Elemente gewerkschaftlicher Interessenvertretung begriffen. Dazu rechnet Teilzeitarbeit zur Verminderung überproportionaler Arbeitsbelastungen im Erwerbsbereich oder im Privatbereich sowie Teilzeitarbeit zur Gewährleistung eines gleitenden Übergangs in den Ruhestand für ältere Arbeitnehmer. Unter dem Gesichtspunkt der Sicherung des Berufseinstiegs spricht vieles dafür, die gewerkschaftliche Skepsis gegenüber Teilzeitarbeit nach der Lehre zu überdenken. Dabei sollten zwei Aspekte nicht übersehen werden:

- Für einen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, der nach Abschluß seiner Ausbildung vor der Alternative steht: Teilzeitarbeit oder Vollzeitarbeitslosigkeit, muß es unverständlich bleiben, wenn z. B. der Betriebsrat ihm die Alternative Teilzeitarbeit verbauen würde. Vielmehr braucht er Unterstützung bei der Ausgestaltung der Rahmenbedingungen seiner Teilzeitarbeit (vgl. Teil 6).
- Teilzeitarbeit nach der Lehre muß nicht notwendigerweise als ein Unterlaufen der gewerkschaftlichen Forderung nach Arbeitsumverteilung durch generelle Arbeitszeitverkürzung bei gleichbleibendem Lohn/Gehalt empfunden werden. Lehrreich könnten hier Entwicklungen in den Niederlanden sein. 1983 wurden dort für die meisten Branchen Tarifverträge geschlossen, die vorsehen, daß alle Jugendlichen auf Teilzeitbasis (in der Regel mit einem 32-Stunden-Vertrag) eingestellt werden. Diese Vereinbarungen wurden von den Gewerkschaften nicht als Alternative, sondern gerade als Bestandteil einer sehr viel umfassenderen Strategie der Arbeitszeitverkürzung gewertet. [12]

Teilzeitarbeit nach der Lehre ist ein wichtiges Element im Spektrum der verschiedenen Maßnahmen zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit an der zweiten Übergangsschwelle. Andere Formen der Arbeitsumverteilung (z. B. allgemeine Verkürzung der tariflich vereinbarten Wochenarbeitszeit, Vorrustandsregelung)

gehören ebenso dazu, wie Ansätze und Initiativen zur Schaffung zusätzlicher Arbeitsplätze (Förderung von Existenzgründung und Selbsthilfeprojekten, Beschäftigungsprogramme wie „Arbeit und Umwelt“ etc.). Das gleiche gilt für Konzepte im Bereich der beruflichen Bildung. Hierzu rechnen Versuche, das Ausbildungsplatzangebot so zu strukturieren, daß vermehrt in „zukunftssicheren“ Berufen Qualifikationen vermittelt werden sowie Maßnahmen zur nachträglichen Qualifikationserweiterung und -korrektur (Fortbildung, Umschulung).

Auch die von uns befragten Personengruppen gehen davon aus, daß den Problemen des Übergangs nach Abschluß der Ausbildung nur durch ein Maßnahmehäufel begegnet werden kann. Bei den Jugendlichen z. B., die sich gegenwärtig in der Ausbildung befinden, nimmt Teilzeitarbeit nach der Lehre im Spektrum der verschiedenen Konzepte und Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit an der zweiten Übergangsschwelle einen nachgeordneten Rangplatz ein. Weitauß häufiger sehen sie eine frühere Verrentung älterer Arbeitnehmer – unter der Nebenbedingung, daß dafür jüngere Arbeitskräfte neu eingestellt werden – oder die Verkürzung der allgemeinen tariflichen Wochenarbeitszeit (35-Stunden-Woche) als geeignet an. Wenn wir uns trotzdem auf Teilzeitarbeit nach der Lehre konzentrieren, dann nicht nur deshalb, weil 41 Prozent der Befragten (gefragt wurde nach der am wenigsten attraktiven Form von Teilzeitarbeit) dieses Konzept für erfolgversprechend halten. Trotz der im Vergleich niedrigeren Akzeptanz von Teilzeitarbeit nach Abschluß der Ausbildung gehen wir davon aus, daß die Umsetzung entsprechender Konzepte vor allem deshalb Priorität haben sollte, weil weniger Realisierungshemmnisse (z. B. im Vergleich zur allgemeinen Einführung der 35-Stunden-Woche) und weniger Reichweitenbegrenzung (im Vergleich zur geringen Inanspruchnahme der Vorrustandsregelung durch ältere Arbeitnehmer) zu erwarten sind. Auch im Vergleich zu möglichen Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung wird der Beschäftigungseffekt von Teilzeitarbeit höher bewertet. Denn durch eine „bedarfsgerechtere“ Struktur des Ausbildungsplatzangebots, durch Ausbildungsinhalte höherer „Flexibilität“, durch Fortbildung oder Umschulung in „zukunftssichere“ Berufe verbessern sich – jeweils individuell betrachtet – lediglich die Konkurrenzbedingungen auf dem Arbeitsmarkt, aber kaum die Beschäftigungslage junger Fachkräfte in ihrer Gesamtheit. Im besten Fall kann die Zahl der arbeitslosen Fachkräfte durch Besetzung offener Stellen geringfügig gesenkt werden. Im wesentlichen wird es nur zu einer Angleichung der Arbeitslosenanteile zwischen den einzelnen Berufsgruppen kommen.

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Konzepten von Teilzeitarbeit nach der Lehre ist vor allem deshalb notwendig, weil sie für junge Fachkräfte, die heute arbeitslos sind, einen Handlungsspielraum eröffnen (Arbeit im erlernten Beruf, Berufserfahrung), den sie aus der vagen Hoffnung auf eine allgemeine Verkürzung der Arbeitszeit oder auf stärkere Effekte aus Vorrustandsregelungen nicht ableiten können.

3 Teilzeitarbeit im Urteil von Auszubildenden – Lehrlingsstudie '85

Im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Jugend, Ausbildung und Beruf“ wurden in Zusammenarbeit mit SINUS MÜNCHEN im Sommer 1985 neben anderen Untersuchungsgruppen [13] 1000 repräsentativ ausgewählte Lehrlinge zu berufsbezogenen Erfahrungen, Wünschen und Erwartungen befragt. [14] Unter anderem wurde der Frage nachgegangen, wie Auszubildende (mit mindestens einjähriger Ausbildungserfahrung) die verschiedenen Übernahmeformen nach dem Abschluß der Ausbildung beurteilen. In die Auswertung einbezogen wurden 996 Interviews.

Um die Zahl der Antwortkategorien gering zu halten, wurden hypothetische Grundtypen gebildet, die z. B. eine Abgrenzung von Teilzeitarbeit kürzerer Dauer (20 Wochenstunden) und Teilzeitarbeit längerer Dauer (30 Wochenstunden) sowie von Teil-

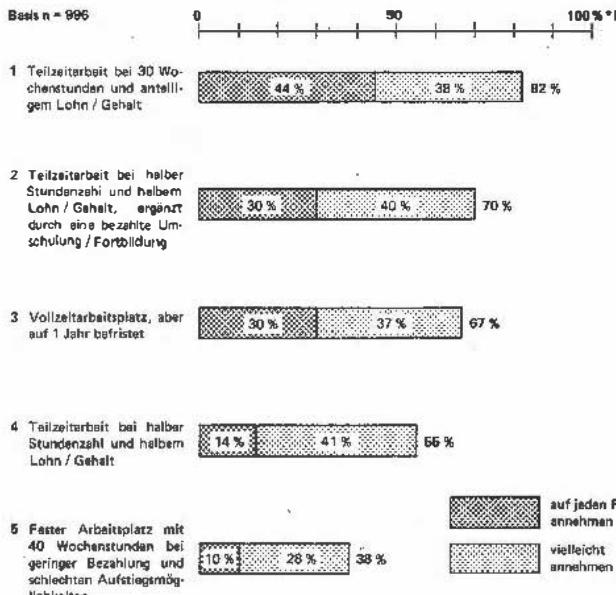
zeitarbeit ohne Weiterbildung (bei 20 Arbeitsstunden) und Teilzeitarbeit in Kombination mit Weiterbildung (ebenfalls 20 Arbeitsstunden) erlauben. Die verschiedenen Formen von Teilzeitarbeit sollten wiederum von Vollzeitarbeitsformen (befristete Arbeitsverträge einerseits und Beschäftigung außerhalb des erlernten Berufs andererseits [15]) abgrenzbar sein. Alle Zwischen- und Mischformen blieben unberücksichtigt. Um zu verhindern, daß die Antworten den Charakter allgemeiner Meinungsäußerung annehmen, war die Fragenformulierung auf das Verhaltensmuster des jeweiligen Probanden in einer für ihn konkret vorstellbaren Situation ausgerichtet. Die Antwortvorgaben erlauben eine klare Unterscheidung zwischen Akzeptanz und Ablehnung einerseits sowie Akzeptanz unter Vorbehalten andererseits.

Aus der Übersicht 1 geht hervor, daß sowohl Teilzeitarbeit mit längerer Wochenstundenzahl (30 Stunden) als auch Teilzeitarbeit in Verbindung mit beruflicher Weiterbildung von Auszubildenden eher akzeptiert werden, als befristete Arbeitsverträge, Teilzeitarbeit von kürzerer Dauer (20 Stunden) und Tätigkeiten außerhalb des erlernten Berufs, wenn mit dieser berufsfremden Tätigkeit geringere Bezahlung und schlechtere Aufstiegschancen verbunden sind. Wie wichtig die vereinbarte Wochenstundenzahl für die Akzeptanz von Teilzeitarbeit ist, zeigt sich im direkten Vergleich der 20- und 30stündigen Teilzeitarbeit (bei sonst unveränderten Bedingungen): Während nur 14 Prozent der Auszubildenden nach Abschluß ihrer Lehre eine Teilzeitarbeit bei halber Stundenzahl „auf jeden Fall annehmen würden“, verdreifacht sich dieser Anteil auf 44 Prozent bei 30 Wochenstunden. Der Grund für diesen deutlichen Unterschied dürfte vermutlich darin liegen, daß der Verdienstausfall bei 20 Wochenstunden das Einkommen zu weit absenkt, um eine annehmbare Existenz der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen (die mit dem Ende ihrer Ausbildung auch ökonomisch unabhängig werden wollen) zu gewährleisten. Einen stark fördernden Effekt auf die Bereitschaft, „auf jeden Fall“ Teilzeitarbeit anzunehmen, hat die Ergänzung durch eine bezahlte Umschulung oder Fortbildung: Hier verdoppelt sich der Anteil von 14 Prozent (Teilzeitarbeit ohne Weiterbildung bei 20 Wochenstunden) auf 30 Prozent, wenn die Teilzeitarbeit (ebenfalls 20 Wochenstunden) durch Weiterbildung ergänzt ist.

Übersicht 1: Beurteilung von Übernahmeformen nach Abschluß der Ausbildung

Grundgesamtheit: Auszubildende 1985 in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) (ab 2. Ausbildungsjahr)

Frage: Angenommen, man würde Ihnen nach Abschluß Ihrer Ausbildung folgende Arbeitsverträge anbieten, welche würden Sie auf jeden Fall annehmen, welche würden Sie vielleicht annehmen, und welche würden Sie auf keinen Fall annehmen?

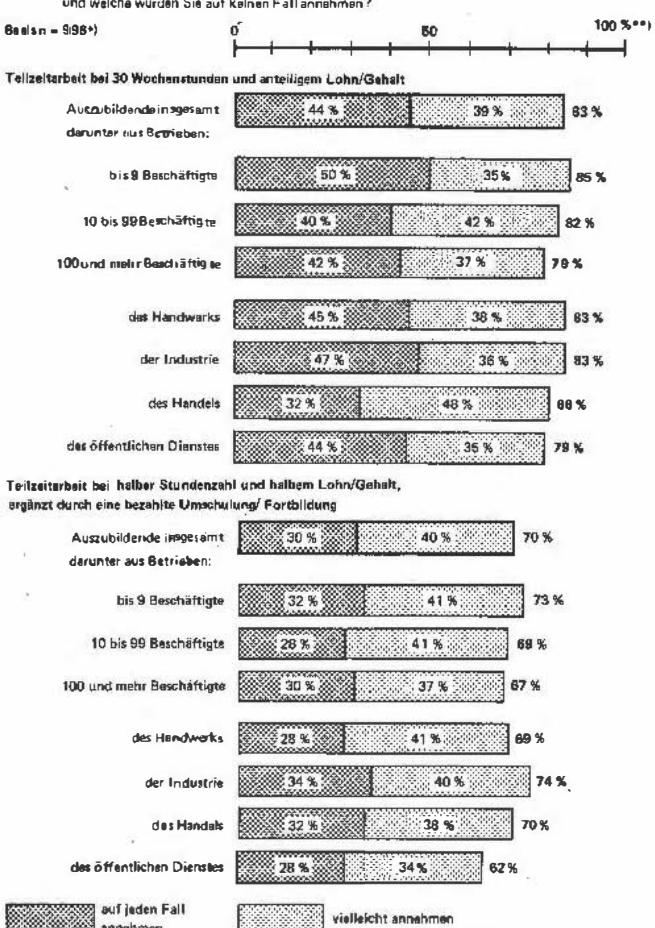


* Der Restanteil auf 100 Prozent entfällt auf die dritte Antwortkategorie „auf keinen Fall annehmen“
Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Projekt „Jugend, Ausbildung und Beruf“, Lehrlingsstudie 85

Hinsichtlich der Akzeptanz von Teilzeitarbeit sind die Auszubildenden keine homogene Gruppe. Im folgenden wird der Frage nachgegangen, wie die beiden attraktiveren Formen von Teilzeitarbeit (Teilzeitarbeit bei höherer Stundenzahl/Teilzeitarbeit in Verbindung mit Weiterbildung) von einzelnen Auszubildendengruppen beurteilt werden. Vergleicht man die Antworten der Lehrlinge aus unterschiedlichen Ausbildungsbereichen und in Abhängigkeit von der Betriebsgröße (s. Übersicht 2), so verläuft die Beurteilung der Teilzeitarbeitsformen durch die Auszubildenden nahezu konträr zur Einschätzung der Arbeitgeber bzw. Betriebe [16]: Während seitens der Arbeitgeber Teilzeitarbeit tendenziell eher für den Bereich des Handels und vergleichsweise für Großbetriebe attraktiv erscheint, ist gerade bei Auszubildenden aus dem Bereich des Handels die Akzeptanz (Kategorie „auf jeden Fall annehmen“) niedriger als in anderen Ausbildungsbereichen und die Bereitschaft, Teilzeitarbeitsverträge anzunehmen, bei Lehrlingen aus Kleinstbetrieben (bis zu 9 Beschäftigten) besonders ausgeprägt. Dies gilt zumindest für die Übernahmeform „Teilzeitarbeit ohne Weiterbildung“. Sofern Teilzeitarbeit durch Weiterbildung ergänzt ist, verringern sich die Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsbereichen. Auffällig ist, daß durch die Verknüpfung mit Weiterbildungsangeboten die eher zurückhaltende Beurteilung von Teilzeitarbeit durch Auszubildende im Bereich des Handels einer sogar überdurchschnittlichen Akzeptanz weicht. Die Gründe dafür könnten sowohl in einem besonderen Weiterbildungsbedarf der im Handel beschäftigten jungen Fachkräfte als auch in der besonderen Skepsis gegenüber den gerade im Handel praktizierten Teilzeitarbeitsformen liegen.

Übersicht 2: Beurteilung von Teilzeitarbeit in Abhängigkeit von betriebspezifischen Merkmalen
Grundgesamtheit: Auszubildende 1985 in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) (ab 2. Ausbildungsjahr)

Frage: Angenommen, man würde Ihnen nach Abschluß Ihrer Ausbildung folgende Arbeitsverträge anbieten, welche würden Sie auf jeden Fall annehmen, welche würden Sie vielleicht annehmen, und welche würden Sie auf keinen Fall annehmen?



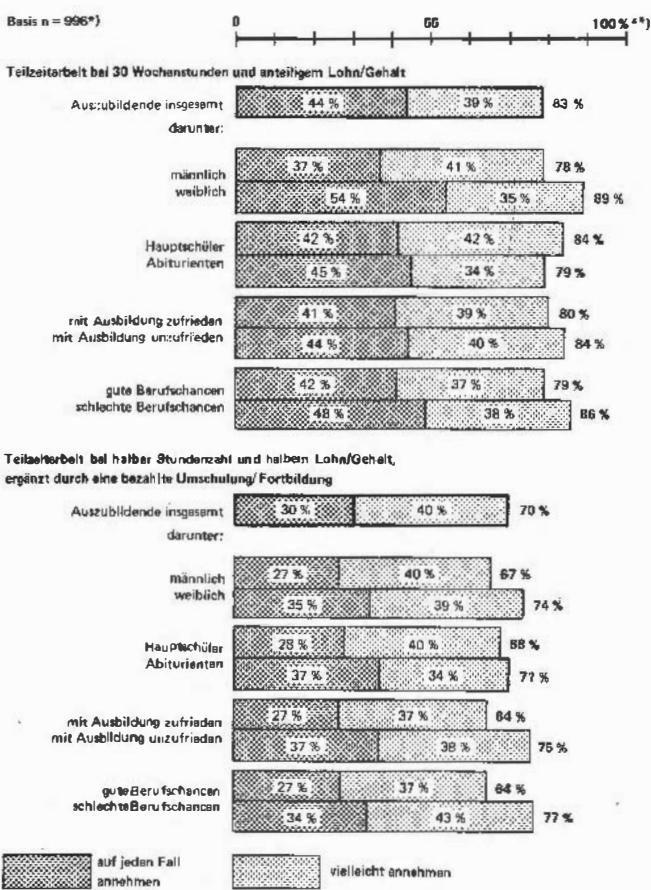
* Die Prozentangaben für die einzelnen Teilgruppen (von oben nach unten) beziehen sich auf 328/375/269/643/225/124/109 Fälle

**) Der Restanteil auf 100 Prozent entfällt auf die dritte Antwortkategorie „auf keinen Fall annehmen“
Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Projekt „Jugend, Ausbildung und Beruf“, Lehrlingsstudie 85

Während sich im Vergleich der Auszubildenden mit gewerblich-technischen Berufen und kaufmännisch-verwaltenden Berufen insgesamt keine größeren Differenzen in der Akzeptanz der beiden Teilzeitarbeitsformen ergeben, lassen sich auf der Ebene einzelner Ausbildungsberufe deutliche Unterschiede erkennen. Die Bereitschaft, entsprechende Arbeitsverträge anzunehmen, ist – was naheliegt – in den Berufen überdurchschnittlich hoch, deren Absolventen besonders häufig von Arbeitslosigkeit nach Abschluß der Ausbildung betroffen sind. [17] Dieser Zusammenhang bestätigt sich auch durch einen Vergleich der Antworten von Auszubildenden, die ihre Berufschancen nach Abschluß der Lehre gut bzw. schlecht beurteilen (s. Übersicht 3). Lehrlinge, die davon ausgehen, nach Abschluß ihrer Ausbildung weder vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden noch in einem anderen Betrieb Arbeit zu finden, akzeptieren Teilzeitarbeit wesentlich häufiger als Jugendliche, die sich gute Berufschancen ausrechnen. Andererseits ist aber auch das Ergebnis interessant, daß immerhin 42 Prozent der Auszubildenden, die sich gute Chancen auf einen Arbeitsplatz ausrechnen, Teilzeitarbeit (30 Wochenstunden) „auf jeden Fall“ und weitere 37 Prozent „vielleicht“ annehmen würden. Dieses hohe „freiwillige Potential“ sollte stärker in die Überlegungen einbezogen werden, welchen Personengruppen von Auszubildenden gezielt Teilzeitarbeitsverträge angeboten werden könnten (s. dazu Teil 6).

Übersicht 3: Beurteilung von Teilzeitarbeit in Abhängigkeit von personenbezogenen Merkmalen
Grundgesamtheit: Auszubildende 1985 in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) (ab 2. Ausbildungsjahr)

Frage: Angenommen, man würde Ihnen nach Abschluß Ihrer Ausbildung folgende Arbeitsverträge anbieten, welche würden Sie auf jeden Fall annehmen, welche würden Sie vielleicht annehmen, und welche würden Sie auf keinen Fall annehmen?



*) Die Prozentsangaben für die einzelnen Teilgruppen (von oben nach unten) beziehen sich auf 612/384/443/110/331/198/552/317 Fälle

**) Der Restanteil auf 100 Prozent entfällt auf die dritte Antwortskategorie „auf keinen Fall annehmen“

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Projekt „Jugend, Ausbildung und Beruf“, Lehrforschungsstudie 85

Aus der Übersicht 3 ist auch ersichtlich, daß Teilzeitarbeit einerseits von weiblichen Auszubildenden häufiger als von männlichen Auszubildenden und andererseits von Abiturienten häufiger als von Hauptschülern akzeptiert wird. [18] Auch diejenigen,

die mit ihrer Ausbildung unzufrieden sind, würden häufiger als andere zur Teilzeitarbeit bereit sein. Im Hinblick auf die starke Zunahme des Anteils von Abiturienten in der dualen Ausbildung dürfte der Hinweis besonders wichtig sein, daß Abiturienten an einer Verknüpfung von Teilzeitarbeit mit Weiterbildungsangeboten nach Abschluß ihrer Ausbildung überdurchschnittlich stark interessiert sind. Jeder dritte Auszubildende mit Hochschulberechtigung würde auf jeden Fall einen Arbeitsvertrag annehmen, der eine Verbindung von Berufstätigkeit und Weiterbildung (z. B. Studium?) erlaubt.

4 Akzeptanz von Teilzeitarbeit bei jungen Fachkräften – Absolventenbefragung

Ganz im Gegensatz zur allgemeinen Teilzeitbeschäftigung ist Teilzeitarbeit nach der Lehre in der Bundesrepublik Deutschland ein neues Arbeitsmarktpheomen. [19] Dies wird auch durch die Ergebnisse der BIBB-Längsschnittuntersuchung „Ausbildung und berufliche Eingliederung“ [20] bestätigt, in der 10 000 Ausbildungsabsolventen des Jahres 1984 aus 37 Berufen der Berufsfelder „Metall“, „Elektro“ und „Wirtschaft und Verwaltung“ befragt wurden. Weniger als 2 Prozent der Absolventen sind sechs Monate nach Ausbildungsende teilzeitbeschäftigt.

Ist ein Teil der Übergangsschwierigkeiten an der zweiten Schwelle auf die fehlende Akzeptanz junger Fachkräfte zurückzuführen, „neue Angebote“ einer Anschlußbeschäftigung anzunehmen?

Zwar ist es unbestrittenes Ziel fast aller ausgebildeten Jugendlichen, nach der Lehre in ein der Ausbildung entsprechendes Beschäftigungsverhältnis (vorzugsweise im Ausbildungsbetrieb und zeitlich unbegrenzt) einzumünden – so ein zentrales Ergebnis vorangegangener Gruppendiskussionen mit den Befragungsteilnehmern. Gleichzeitig war jedoch eine große Offenheit gegenüber unkonventionellen Formen der Übernahme erkennbar, um eine Lösung der Beschäftigungsprobleme nach der Ausbildung zu erreichen.

In der Befragung sind die vielfältigen „neuen“ Beschäftigungsformen auf folgende Grundformen reduziert und den Ausgebildeten zur Beurteilung vorgelegt worden:

- befristete Übernahme in eine der Ausbildung entsprechende Tätigkeit für ein Jahr,
- unbefristete Übernahme in eine der Ausbildung verwandte Tätigkeit oder auf Arbeitsplätze mit wechselnden Tätigkeiten,
- unbefristete Übernahme in eine der Ausbildung entsprechende Tätigkeit bei 24 bis 32 Wochenstunden,
- unbefristete Übernahme in eine der Ausbildung entsprechende Tätigkeit bei 20 bis 24 Wochenstunden in Verbindung mit gezielten Weiterbildungsangeboten.

Aus der Übersicht 4 geht hervor, wie die einzelnen Übernahmemöglichkeiten von den jungen Fachkräften eingeschätzt werden. Den größten Zuspruch findet das Modell „Teilzeittätigkeit im erlernten Beruf in Verbindung mit gezielten Weiterbildungsangeboten“. Fast die Hälfte der Befragten beurteilt es als „gut“, nur jeder Fünftea „unbefriedigend“. Demgegenüber bildet die „reine“ Teilzeitarbeit das Schlußlicht, was die Attraktivität der untersuchten neuen Übernahmeformen angeht. (Übersicht 4, S. 116.)

Auffällig ist, daß weibliche Ausbildungsabsolventen die Übernahmemodelle durchgängig positiver beurteilen als männliche Absolventen. Dies erklärt sich möglicherweise dadurch, daß flexiblere Formen der Erwerbstätigkeit – insbesondere Teilzeitarbeit – mehr Zeitsouveränität und eigenen Gestaltungsspielraum ermöglichen, um die Anforderungen der Berufswelt mit den familiären Aufgaben (Haushaltsführung, Kinderbetreuung) in Einklang bringen zu können. Diese Chance scheint für junge Männer für die eigene Lebensplanung (noch) keine Rolle zu spielen.

Ein Beschäftigungsverhältnis mit reduzierter Arbeitszeit bedeutet immer auch Einkommensreduzierung. Die Befragung ergab, daß das berufliche Selbstbild männlicher Fachkräfte stärker

Übersicht 4: Unkonventionelle Modelle der Übernahme im Urteil der Absolventen des Jahres 1984

Übernahme-Modelle	Geschlecht		
	Mann in %	Frau in %	Insgesamt in %
Befristet 1 Jahr ausbildungsgleich			
gut	24	28	25
befriedigend	40	40	40
unbefriedigend	37	33	35
insgesamt	100	100	100
Unbefristet verwandte oder wechselnde Tätigkeit			
gut	32	40	35
befriedigend	45	39	43
unbefriedigend	23	21	22
insgesamt	100	100	100
Unbefristet Teilzeit (24-32 Std.) ausbildungsgemäß			
gut	14	21	17
befriedigend	44	48	46
unbefriedigend	42	30	37
insgesamt	100	100	100
Unbefristet Teilzeit (20-24 Std.) und Weiterbildung			
gut	42	47	44
befriedigend	36	38	37
unbefriedigend	23	16	20
insgesamt	100	100	100

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Projekt „Ausbildung und berufliche Eingliederung“, 1. Hauptbefragung 1984/85

durch den Wunsch nach beruflichem Aufstieg und von der Arbeitsorientierung „Geld verdienen“ bestimmt ist, als das der jungen Frauen. Sobald die befragten Absolventen angegeben hatten, daß „Geld verdienen“ für sie sehr wichtig ist, beurteilten 14 Prozent Teilzeitarbeit (ohne Weiterbildung) als „gut“. Dieser Anteil steigt auf 35 Prozent (Urteil „gut“), wenn „Geld verdienen“ auf einer siebenstufigen Skala als „ganz unwichtig“ bezeichnet wurde. Bei der Übernahmeverform „Teilzeitarbeit in Verbindung mit Weiterbildung“ sind die Unterschiede wesentlich geringer („Geld verdienen sehr wichtig“: Teilzeitarbeit „gut“ = 42 Prozent; „Geld verdienen ganz unwichtig“: Teilzeitarbeit „gut“ = 57 Prozent). Die Untersuchungsergebnisse stützen die Vermutung, daß die Beurteilung der Übernahmeverarianten mit reduzierter Arbeitszeit stark vom erreichten Erwerbsstatus abhängt: Teilzeitarbeitsverträge ohne Weiterbildung werden von allen hier untersuchten Gruppen weniger akzeptiert (Dauerbeschäftigte im Ausbildungsbereich = 19 Prozent „gut“, Dauerbeschäftigte außerhalb des Berufs = 13 Prozent, befristet Beschäftigte im Ausbildungsbereich = 22 Prozent, befristet Beschäftigte außerhalb des Ausbildungsbereichs = 10 Prozent, Schule/Studium/Weiterbildung = 19 Prozent, Bundeswehr/Zivildienst = 9 Prozent, erwerbslos = 21 Prozent) als Teilzeitarbeit in Verbindung mit Weiterbildung. Abgesehen von den Teilgruppen „befristet Beschäftigte außerhalb des erlernten Berufs“ (37 Prozent) und „Wehr- und Zivildienstleistende“ (35 Prozent) liegt das Urteil „gut“ für Teilzeitarbeit plus Weiterbildung bei den übrigen Absolventengruppen durchwegs über 40 Prozent. Erwerbslose (46 Prozent) und Dauerbeschäftigte außerhalb des erlernten Berufs (48 Prozent) schätzen besonders die Weiterbildungschance; sie erwarten, auf diese Weise leichter ihre beruflichen Ziele erreichen zu können.

Die Einschätzung von Teilzeitarbeit hängt auch stark von den einzelnen Berufsfeldern ab. Zumindest gilt dies für Teilzeitarbeit ohne Weiterbildung: In den Metall- und Elektroberufen ist diese Form nur für jeden 7. Absolventen (13 bzw. 14 Prozent) erstre-

benswert. Größere Zustimmung findet sich demgegenüber in den kaufmännischen und verwaltenden Berufen. Dort urteilen 20 Prozent der Absolventen mit „gut“, vermutlich wegen der dort bereits heute häufigeren Teilzeitarbeitsverhältnisse und der höheren Attraktivität reduzierter Arbeitszeit bei jungen Frauen. Die Unterschiede zwischen den Berufsfeldern verschwinden weitgehend, wenn zur Teilzeitbeschäftigung noch „Weiterqualifizierung“ hinzutritt. Hier bewirkt vor allem der von den Absolventen erwartete Weiterbildungsbedarf in einzelnen — auch industriellen — Berufen, daß diese Übernahmeverform von allen betrachteten Möglichkeiten unangefochten die Spitzenposition einnimmt. Der zunehmende Einsatz von Mikroprozessortechnik, von moderner Informations- und Kommunikationstechnik speziell im Industriebereich und im Handwerk sowie das am Arbeitsplatz abgeforderte Mehr an Wissen in Hydraulik, Pneumatik, Elektronik- und Steuerungstechnik führen dazu, daß z. B. die Absolventen in Berufen wie Betriebs- und Maschinenschlosser, Kfz-Mechaniker, Werkzeugmacher, Energieanlagenelektroniker, Technischer Zeichner, Bank- und Industriekaufmann, der Verbindung von Teilzeitarbeit und zusätzlichen Qualifizierungsangeboten gegenüber besonders aufgeschlossen sind. Aber auch die Absolventen von zweijährigen Ausbildungen wie Verkäufer/-in und Apothekenhelfer/-in sehen für sich offenbar einen zusätzlichen Weiterbildungsbedarf, durch den das Modell „Teilzeitbeschäftigung plus Weiterbildung“ ausgesprochen attraktiv erscheint.

5 Was Arbeitgeber davon halten — eine Befragung in 7800 Betrieben

Die Betriebe tun sich z. T. schwer, ihre Absolventen nach Ausbildungsende auf ausbildungsnahen Vollzeitarbeitsplätzen weiterzubeschäftigen. Dies ist jedenfalls einer im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung im April 1985 vom IFO-Institut durchgeföhrten Befragung bei rund 7800 Betrieben in Industrie, Bauhauptgewerben, Handel, Kreditgewerben und Handwerk [21] zu entnehmen. Danach waren 61 Prozent der Ausgebildeten des Jahres 1984 zum Befragungszeitpunkt im Ausbildungsbetrieb beschäftigt. Die Verbleibquoten der Berufsanfänger differieren dabei nach Sektor und Größe des Ausbildungsbetriebs. So wurden rund ein Viertel der Ausgebildeten in Industriebetrieben und ca. 40 Prozent in Handelsbetrieben sowie jeder 7. im Kredit- und Versicherungsgewerbe und mehr als die Hälfte in Handwerksbetrieben nicht vom Ausbildungsbetrieb übernommen.

Seit Anfang der 80er Jahre praktizieren verschiedene Betriebe wie z. B. die Firmen Merck, BASF, AUDI, Siemens, Deutsche Bundesbahn, die Bochumer Stadtverwaltung u. a. neuartige Übernahmeverfahren, um die Anschlußbeschäftigung für alle Lehrabsolventen möglich zu machen. [22] Über diese „Modellversuche“ und verschiedene Appelle von Arbeitgeberverbänden und Kammern hinaus war die Bereitschaft der Betriebe, was unkonventionelle Verfahren zur Lösung der Übergangsfrage angeht, bislang nicht ausgelotet worden. In der Betriebsbefragung wurde deshalb danach gefragt, welche Modelle die Arbeitgeber zur Lösung des Übernahmeproblems „bevorzugen“, „für erwägenswert halten“ oder „ablehnen“. Dabei kristallisierten sich für nahezu alle erfaßten Wirtschaftsbereiche als bevorzugte Lösungsmodelle heraus:

- a) befristete Übernahme für ein Jahr,
- b) unbefristete Übernahme in eine beruflich verwandte Tätigkeit.

Erst im Anschluß daran folgen die beiden Teilzeitvarianten.

Aus der Übersicht 5 läßt sich erkennen, welche Resonanz die Modelle bei den Absolventen der Metall-, Elektro- und den kaufmännischen Berufen und den Betrieben aus den drei entsprechenden Wirtschaftsbereichen gefunden haben. Die größte Diskrepanz in der Beurteilung finden wir bei den Modellen „Teilzeitarbeit in Verbindung mit gezielten Weiterbildungsangeboten“. In der Gunst der Berufsanfänger steht diese Variante an erster Stelle (80 Prozent „gut“ oder „befriedigend“), während sie aus der Sicht der Betriebe das Schlußlicht bildet. Nur jeder dritte Betrieb beurteilt dieses Modell als „gut“ oder „befriedigend“.

thema: berufsbildung

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Umweltschutz und Berufsbildung

**Erklärung des Generalsekretärs
des Bundesinstituts für Berufsbildung** anlässlich einer vom
Bundesminister für Bildung und
Wissenschaft am 12. 6. 1986
durchgeführten Bestandsauf-
nahme „Umwelt schutzerzie-
hung“ zur Vorbereitung eines
Symposiums zu diesem Thema
im September 1986.

*Die verstärkte Berücksichtigung
von Umweltthemen in berufli-
chen Bildungsprozessen ist seit
einigen Jahren Gegenstand der
Arbeit des Bundesinstituts für
Berufsbildung.*

*Das Bundesinstitut sieht seine
Aufgabe im Rahmen der Verbes-
serung der Umwelterziehung
bislang vor allem darin, im
Rahmen der Gestaltung von
Rechtsverordnungen im Aus-
und Fortbildungsbereich um-
weltrelevante Inhalte verstärkt
zu berücksichtigen.*

*Dabei kommt die Schaffung
besonderer Berufe für den
Umweltschutz nur in begründe-
ten Ausnahmefällen in Be-
tracht, wenn solche beruflichen
Aufgaben gebiete durch vorhan-
dene Aus- und Fortbildungsbe-
rufe nicht abgedeckt werden
können. Das erste Beispiel für
einen solchen Umweltschutzbe-
ruf ist der 1984 erlassene Ausbil-
dungsberuf „Ver- und Entsorger/
Ver- und Entsorgerin“. Für die
Notwendigkeit dieser Maß-
nahme spricht die Tatsache, daß
sich bereits im 1. Ausbildung-*

Umdenken erforderlich:

Qualifizierungsoffensive garantiert bislang keine Arbeitsmarktentlastung

Eine den Arbeitsmarkt entlastende und zugleich beschäftigungswirksame Qualifizierungsoffensive muß neben den Arbeitslosen auch die erwerbstätigen Arbeitnehmer in die öffentliche und private Förderung einbeziehen.

Die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung in Bund und Ländern, die sich im wesentlichen auf die Finanzierung durch die Bundesanstalt für Arbeit stützt, räumt Arbeitslosen und unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitnehmern im Rahmen der Qualifizierungsoffensive Vorrang ein. Trotz rasch ansteigender Erfolgszahlen bei den derzeit neu in Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter eintretende Personen (20 % mehr Neueintritte in den ersten vier Monaten 1986 gegenüber dem gleichen Zeitraum im Vorjahr) besteht deshalb Gefahr, daß die Qualifizierungsoffensive ihr eigentliches Ziel, Arbeitslosigkeit abzubauen, verfehlt. Denn öffentliche Förderung sollte so eingesetzt werden, daß sie auch das Weiterbildungsengagement der einzelnen und der Betriebe für weitere, privat finanzierte beschäftigungswirksame Anstrengungen anregt.

Aus der Darstellung und Bewer-
tung des derzeit praktizierten
Ansatzes der öffentlichen Förde-

itung entwickeln die Autoren der Sonderveröffentlichung „Beschäftigungswirksame Weiterbildung“ Chr. Ehmann und E. Sauter Maßnahmenvorschläge für eine beschäftigungswirksame Weiterbildung, die zu einer spürbaren Entlastung des Arbeitsmarktes führen soll. Adressat einer solchen Qualifizierungsoffensive muß der Erwerbstätige sein, für den hinreichend attraktive Angebote gemacht werden sollen, um für einen längeren Zeitraum seinen Arbeitsplatz zugunsten einer Weiterbildungsbeteiligung zumindest teilweise



frei zu machen. Durch eine derartige Neuverteilung der vorhandenen Arbeit und die so hervorgerufenen „Sogeffekte“ können nach Vorstellungen der beiden Wissenschaftler mehr Arbeitslose zu mittel- und langfristigen Beschäftigungsverhältnissen gebracht werden als durch die bisherigen Maßnahmen. Zu den als kurzfristig realisierbar bezeichneten Maßnahmen gehören sowohl arbeits- und versicherungsrechtliche Neuregelungen für Arbeitnehmer als auch steuerliche Entlastungen von weiterbildungsaktiven Klein- und Mittelbetrieben. Zugleich werden Umsetzungsbedingungen aufgezeigt.

Die Vorschläge zeigen darüber hinaus Perspektiven bei künftigen Anforderungen an die berufliche Weiterbildung und die Richtung ihres Ausbaus auf.

Die Sonderveröffentlichung „Beschäftigungswirksame Weiterbildung - Entlastung des Arbeitsmarktes durch eine öffentlich geförderte Qualifizierungsoffensive“ von Christoph Ehmann und Edgar Sauter ist beim Bundesinstitut für Berufsbildung erschienen und ist dort gegen eine Schutzgebühr beim Referat für Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, zu beziehen.

E/S

jahr 1985/86 über 1000 Jugendliche im neuen Ausbildungsberuf in der Ausbildung befinden. Eine entsprechende Fortbildungsordnung zum Meister in der Ver- und Entsorgung wird gegenwärtig im Bundesinstitut für Berufsbildung vorbereitet.

Grundsätzlich gilt für die Berücksichtigung von Umweltthemen der integrative Ansatz: Die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen zur Umweltthematik in der Aus- und Fortbildung ist an die konkreten beruflichen Aufgaben zu binden, die im Rahmen der Berufsausbildung vermittelt werden. Dies bedeutet, daß umweltspezifische Inhalte Bestandteil der fachlichen Ausbildung werden. Dadurch wird der Lernende befähigt, im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit die Belange des Umweltschutzes qualifiziert wahrzunehmen.

Eine vom Bundesinstitut kürzlich vorgenommene Analyse zeigt, daß die Umweltthematik bereits in eine große Anzahl von Ausbildungsberufen Eingang gefunden hat.

Auch in den beruflichen Fortbildungsordnungen wird der Umweltschutz in vielen Bereichen, wie z. B. in den Industriemeister-Prüfungen, berücksichtigt.

In dem Maße, wie umweltschützende Verfahren und Produkte eine wesentlich stärkere Bedeutung erlangen und Umweltbelastungen stärker als bislang internationalen Vereinbarungen, Verordnungen und Auflagen unterliegen, wird dieser Bereich immer stärker Bestandteil der betrieblichen Kostenrechnung. Dies wird zur Folge haben, daß überbetriebliche Systemzusammenhänge wie die ökologischen Auswirkungen des Wirtschaftens und Konsumierens, der präventive Umweltschutz und die Umweltanierung zunehmend als wichtige kostenträchtige Gebiete betrieblichen Handelns und damit neuer Qualifikationsanforderungen angesehen werden.

Es liegt aber auf der Hand, daß allein über die Berücksichtigung entsprechender Berufsbildungsinhalte in Aus- und Fortbildungsordnungen die tatsächliche Vermittlung in der Praxis noch nicht gesichert werden kann. Deshalb ist es notwendig, die Betriebe, überbetriebliche Aus- und Weiterbildungsstätten und Schulen verstärkt bei ihrer Aufgabe zu unterstützen, um umweltrelevante Lerninhalte und -ziele zu vermitteln. Hierzu gehören insbesondere:

- die Ausbildung der Ausbilder zur Umsetzung der Umweltschulzlerziele aus Ausbildungsordnungen in die Ausbildungspraxis,
- die Entwicklung von Materialien für die betriebliche Ausbildung im berufsbezogenen Umweltschutz bei neugeordneten Ausbildungsberufen,
- eine Verstärkung der umweltspezifischen Weiterbildung bereits im Berufsleben stehender Facharbeiter und Fachangestellten.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung wird sich im Rahmen seines gesetzlichen Auftrages dieser Aufgabe weiterhin kontinuierlich und - wo erforderlich - verstärkt annehmen.

Wechsel des Leiters im Forschungsbereich des BIBB

Prof. Dr. Matthias Rick, Stellvertreter des Generalsekretärs und Leiter des Forschungsbereiches im Bundesinstitut für Berufsbildung, hat das Bundesinstitut am 1. 7. 1986 für fünf Jahre verlassen. Die Bundesregierung hat ihn auf seinen Antrag hin für diese Zeit beurlaubt, um die Leitung eines Goethe-Instituts in Bangalore/Südindien übernehmen zu können. Herr Rick soll im Rahmen

der Kulturpolitik schwerpunktmäßig auch Bildung, Berufsbildung, Qualifikation etc. durch Vorträge und Veranstaltungen in Bangalore, einem bedeutenden Zentrum für Neue Technologien im pazifischen Raum, präsentieren.

Seine Adresse ab 1. 7. 1986 ist
Max Mueller Bhavan
P.O. Box 5058
Bangalore 560001
Indien.

Herr Dr. Alex, Leiter der Hauptabteilung 1 „Strukturforschung, Statistik, Planung“ wird kommissarisch die Funktion des Leiters des Forschungsbereiches übernehmen.

Ausbildung in Großbetrieben mehr als doppelt so teuer wie in Kleinbetrieben

Die Nettokosten pro Auszubildenden und Jahr lagen in 1984 in Betrieben mit bis zu 4 Beschäftigten bei 7.443 DM, in Betrieben mit 200 bis 499 Beschäftigten sind sie mit 19.002 DM mehr als 2 1/2 mal so hoch. In noch größeren Betrieben sinken die Nettokosten wieder leicht ab bis auf ein Niveau von rd. 15.000 DM. Dies ergibt eine Auswertung der auf das Jahr 1984 hochgerechneten Daten zu den Kosten und Erträgen der betrieblichen Berufsausbildung, die für das Jahr 1980 bei über 2.000 Ausbildungsbetrieben erhoben worden sind.

Bereits bei der Veröffentlichung der Kostenergebnisse für das Jahr 1980 wurde darauf hingewiesen, daß es sich bei allen ausgewiesenen Werten – für die Ausbildungsbereiche wie auch für die einzelnen Ausbildungsberufe – um Durchschnittswerte handelt, von denen der einzelne Betrieb erheblich abweichen kann. Wie entsprechende Auswertungen zeigen, ist die Höhe der Ausbildungskosten nicht nur von dem jeweiligen Ausbildungsbereich bestimmt, sondern in beträchtlichem Umfang auch von der Größe des Ausbildungsbetriebes abhängig. Eine für die Ausbildungsbereiche Industrie und

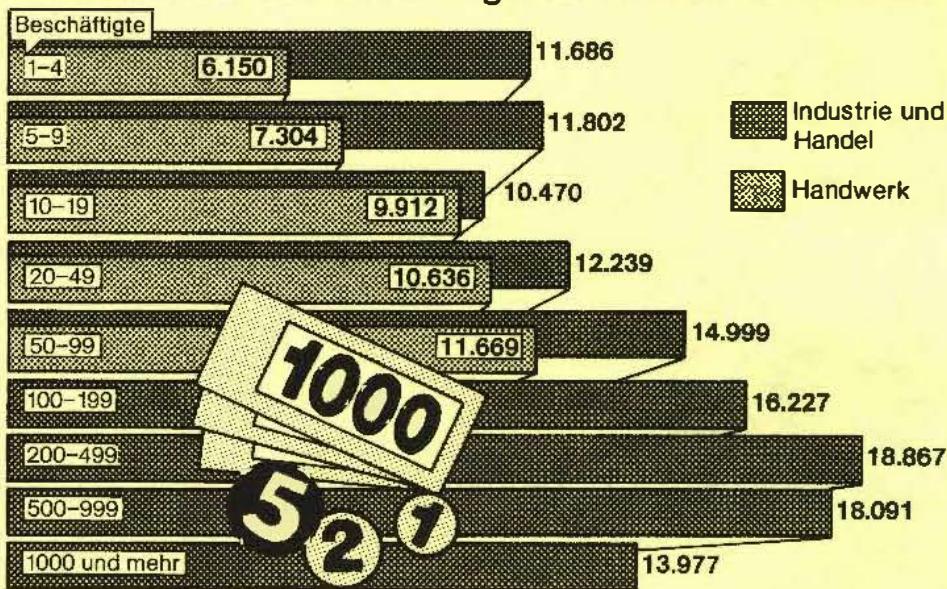
Handel sowie für das Handwerk getrennte Auswertung nach Betriebsgrößenklassen, gemessen an der Beschäftigtenzahl (vgl. Schaubild), zeigt im Handwerk eine stetige Steigerung der Ausbildungskosten mit zunehmender Betriebsgröße von 6.150 DM in Kleinbetrieben (bis zu 4 Beschäftigten) bis 11.669 DM in Mittelbetrieben (mit mehr als 50 Beschäftigten). In jeder Betriebsgrößenklasse, in der Handwerksbetriebe vertreten sind, sind die durchschnittlichen Nettokosten geringer als in den entsprechenden Industrie- bzw. Handelsbetrieben.

Auch in den Ausbildungsbetrieben in Industrie und Handel steigen die Ausbildungskosten – mit einer Ausnahme – zunächst mit zunehmender Beschäftigtenzahl an. Allerdings ist bei Betrieben ab 500 Beschäftigten wieder ein Rückgang der Kosten pro Auszubildendem festzustellen, in Betrieben mit 500 bis 999 Beschäftigten auf 18.091 DM, in Betrieben mit mehr als 1000 Beschäftigten auf 13.977 DM. Hier dürfte sich auswirken, daß in Großbetrieben häufig in Lehrwerkstätten oder gesonderten Unterrichtsräumen ausgebildet wird, wobei die größere Gruppenstärke der Auszubildenden zu geringeren Kosten pro Auszubildendem führt: Während in der Betriebsgrößenklasse 200 bis 499 Beschäftigte 34 % der Ausbildungsbetriebe für die untersuchten gewerbl.-technischen Ausbildungsbereiche über eine Lehrwerkstatt verfügen, sind dies in den größeren Betrieben 65 % bzw. 69 %.

Hinsichtlich der Höhe der Erträge der Auszubildenden läßt sich ein Zusammenhang mit der Betriebsgröße kaum feststellen. Zwar sind die Erträge in der Gruppe der kleinsten Betriebe mit 9.455 DM am höchsten und in den Betrieben mit mehr als 1.000 Beschäftigten mit 7.482 DM am niedrigsten, dazwischen läßt sich aber kein eindeutiger Trend feststellen, das Niveau der Erträge pendelt um 8.000 DM herum. Dies bedeutet aber gleichzeitig, daß der Anteil der Erträge an den Bruttokosten mit zunehmender Betriebsgröße sinkt.

Diese Ergebnisse zeigen, daß berufsspezifische Kostenangaben, insbesondere bei Berufen, die in sehr unterschiedlich strukturierten Betrieben ausgebildet werden, wie z. B. Dreher, Betriebsschlösser oder Technischer Zeichner, nur mit großer Vorsicht verallgemeinert werden dürfen.

Nettokosten nach Betriebsgrößenklassen 1984 in DM



Tarifliche Ausbildungsvergütungen 1985

Auf durchschnittlich 614 DM pro Monat beliefen sich im vergangenen Jahr die tariflichen Ausbildungsvergütungen. Gegenüber 1984 bedeutet dies eine Anhebung der Lehrlingsvergütungen um 2 %. Damit setzte sich die seit dem Jahre 1983 zu beobachtende Tendenz zu relativ zurückhaltenden Vergütungssteigerungen auch 1985 fort.

Dies ergab eine im BIBB regelmäßig zum Stand 1. Oktober durchgeführte Untersuchung, in der über eine Zuordnung von Ausbildungsberufen zu Tarifverträgen die Ausbildungsvergütungen für rd. 170 stark besetzte Berufe ermittelt werden. In den erfaßten Berufen sind über 90 % aller Auszubildenden vertreten.

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, erhielten im letzten Jahr 5,4 % der Jugendlichen Vergütungen unter 450 DM. Für 81,2 % lagen die Vergütungen zwischen 450 DM und 700 DM; relativ hoch waren sie für 13,4 % der

Auszubildenden mit mehr als 700 DM.

Die Schlußlichter bei den Ausbildungsvergütungen bildeten das Damenschneiderhandwerk mit 204 DM und das Friseurhandwerk mit 340 DM. An der Spitze der Vergütungsskala lagen die Bergbauberufe: der Bergmechaniker mit 1.060 DM und der Berg- und Maschinenmann mit 1.003 DM. Hohe Vergütungen wurden auch an die gewerblichen Lehrlinge im Bauhauptgewerbe mit 968 DM sowie an die angehenden Versicherungskaufleute mit 958 DM gezahlt.

Wie die Abbildungen 1 und 2 zeigen, bestehen zwischen den Ausbildungsbereichen relativ starke Unterschiede im Vergütungsniveau. In Industrie und Handel waren 1985 mit durchschnittlich 685 DM die höchsten und im Handwerk mit 530 DM die niedrigsten Ausbildungsvergütungen zu verzeichnen.

Die erheblichen Vergütungsunterschiede zwischen den einzelnen Berufen sind am Beispiel der 15 am stärksten besetzten Berufe in Abbildung 3 dargestellt.

Bei den ausgewiesenen berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen ist zu berücksichtigen, daß es sich um Durchschnitte über die von Lehrjahr zu Lehrjahr ansteigenden Vergütungsbeträge handelt. In diese Durchschnittswerte sind auch die aufgrund des bestehenden Tarifsystems häufig vorhandenen regionalen und branchenspezifischen Unterschiede eingegangen.

Bt/Wie/Hlz

Abbildung 1

Die Verteilung der erfaßten Auszubildenden nach Höhe der Ausbildungsvergütungen pro Monat 1985
- in % -

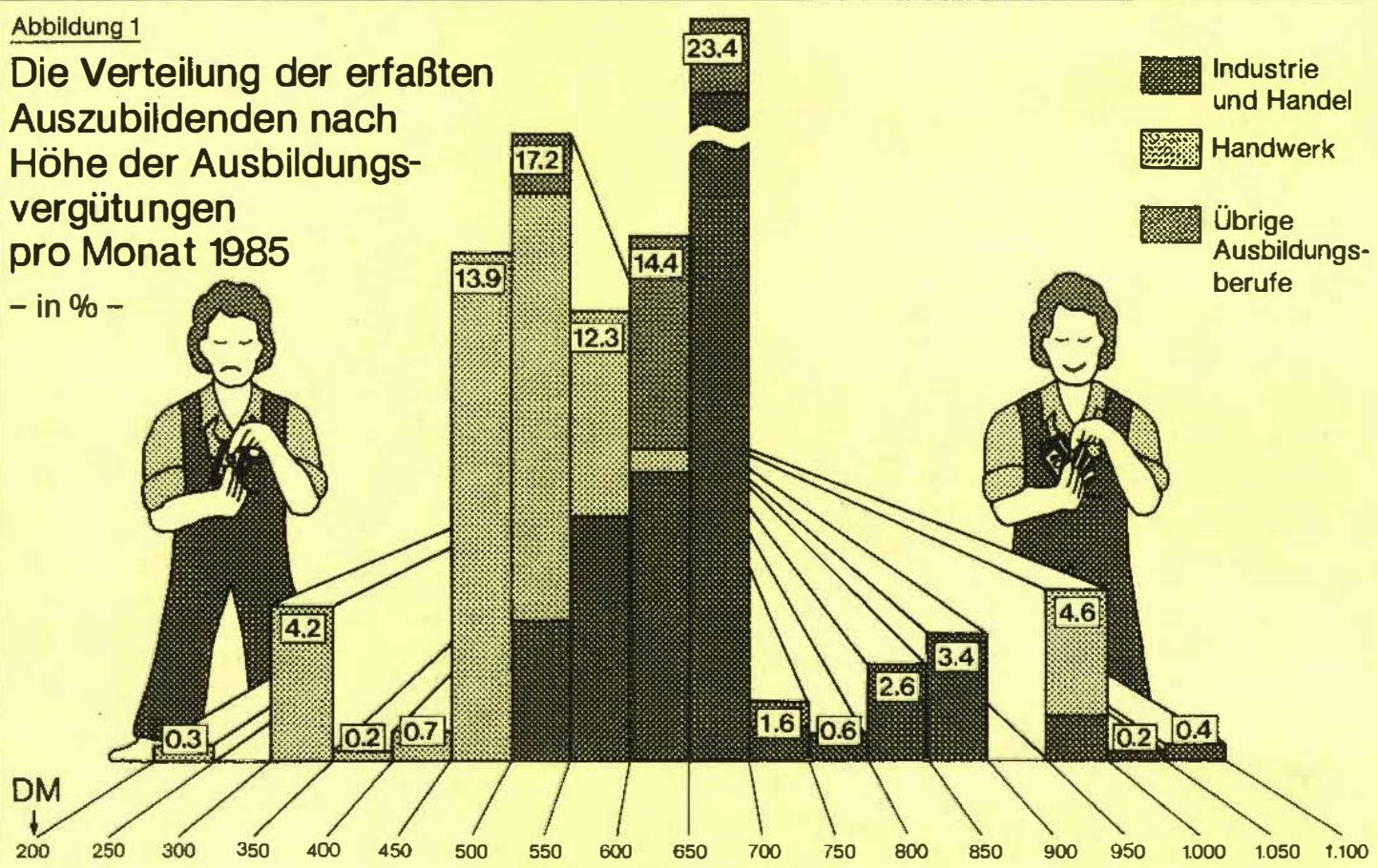


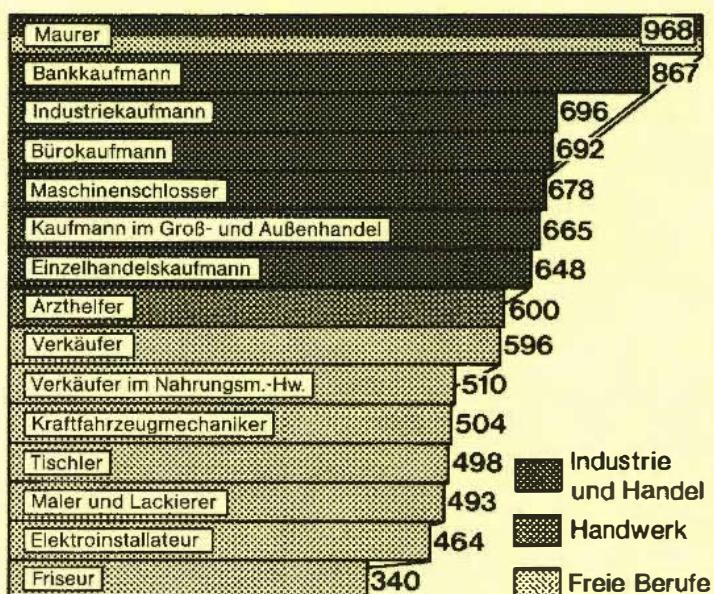
Abbildung 2

Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen pro Monat nach Ausbildungsbereichen 1985
- in DM -



Abbildung 3

Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen pro Monat in den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen 1985
- in DM -



Die Weiterbildung wird noch immer unter Wert gehandelt

Informationen zu den betrieblichen Weiterbildungskosten sind noch immer äußerst selten. Obwohl die Deutsche Wirtschaft nach eigenen Angaben mehr als 10 Mrd. DM pro Jahr für die Weiterbildung aufwendet, führen nur etwa 5 % der Betriebe für ihre Weiterbildungaktivitäten eine Kostenrechnung durch. Eine kürzlich erschienene Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigt unter anderem, welche Funktionsbereiche der Betriebe an der Weiterbildung partizipieren und in welchem Umfang die verschiedenen Mitarbeitergruppen an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen sowie für welche Maßnahmen die Betriebe Mittel aufwenden.

Der Schwerpunkt betrieblicher Weiterbildungsaufwendungen liegt im Bereich Technik einschließlich der elektronischen Datenverarbeitung. Über 60 % der gesamten Weiterbildungskosten entfallen auf diesen Bereich. Es folgen gewerblich-technische Lehrgänge (11%), Managementtraining (8%), Sprachkurse (6%), Verkaufstraining (6%) und Maßnahmen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich (5%).

Interessant ist, daß rund die Hälfte der Aufwendungen für die

technische Weiterbildung auf den Absatzbereich entfallen und nur 22 % auf die Produktion. Die Weiterbildungskosten beinhalten neben den Sachkosten und Honoraren für die Dozenten auch die Personalkosten, die durch die Freistellung der Mitarbeiter für die Weiterbildung verursacht werden (Personalausfallkosten). Der Kostenaufwand ist je nach Mitarbeitergruppe recht unterschiedlich.

Die durchschnittlichen Gesamtkosten je Teilnehmer belaufen

sich auf rund 1.900,- DM. Die beträchtlichen Kostendifferenzen in den Einzelkosten der Maßnahmen je Mitarbeitergruppe (Führungskräfte je Teilnehmer über 2.000,- DM; an- und ungelernte Arbeiter je Teilnehmer knapp 1.000,- DM) sind weniger auf Unterschiede in den direkten Weiterbildungskosten (Sachmittel/Honorare) als auf die Unterschiede bei den indirekten Weiterbildungskosten (Personalausfallkosten je Teilnehmer) zurückzuführen.

Die Studie „Strukturen der betrieblichen Weiterbildung“ von R. v. Bardeleben, G. Böll und H. Kühn ist als Heft 83 in der Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ erschienen und gegen eine Schutzgebühr beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 zu erhalten.

v. B./Bö/Kü

Haben Mädchen es wirklich leichter?

Angehende Industriekaufleute zu ihrer Situation im Betrieb

Die kaufmännischen Berufe in Industrie und Handwerk scheinen sich immer mehr zu „Frauenberufen“ zu entwickeln: fast alle auszubildenden Bürogehilfen/innen sind weiblich, bei den Bürokaufleuten sind es inzwischen ca. 85 % und bei den Industriekaufleuten über 60 %.

Bedeutet das nun, daß Frauen demzufolge qualifizierte Tätigkeiten ausüben werden und damit auch verbesserte Aufstiegschancen haben?

Erste Ergebnisse aus einer noch laufenden Studie des BIBB¹⁾ zur betrieblichen Sozialisation von Auszubildenden, in die auch angehende Industriekaufleute einbezogen sind, weisen darauf hin, daß die beruflichen Chancen von Frauen, was qualifizierte Einsatzbereiche und Aufstiegsmöglichkeiten angeht, nach wie vor als schlechter eingeschätzt werden als für die Männer. Dies ist die Meinung der Hälfte der befragten angehenden Industrie-

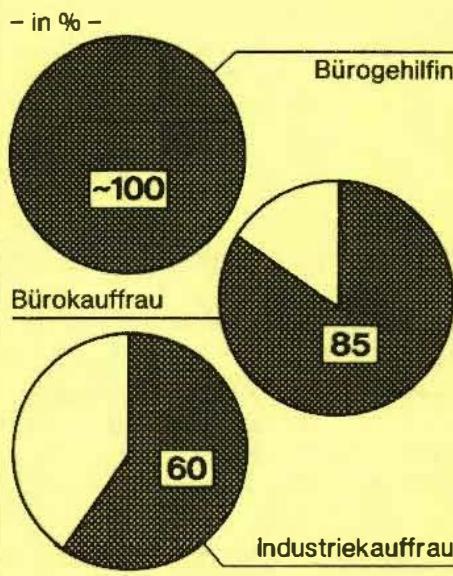
kaufleute. Die andere Hälfte sieht keine größeren Unterschiede.

Die jungen Männer sehen übrigens die Lage der Frauen wesentlich optimistischer als die jungen Frauen selbst: während über zwei Drittel der weiblichen Auszubildenden ihre Aufstiegschancen im erlernten Beruf als eher schlecht beurteilen, teilen etwa nur ein Drittel der männlichen Auszubildenden diese Einschätzung. Alle weiblichen Auszubildenden sehen geschlechtsspezifische Unterschiede im Hinblick auf ihre Berufschancen; dagegen halten etliche der männlichen Auszubildenden die Chancengleichheit bereits für erreicht.

Die Einschätzung der Frauen trifft die betriebliche Realität wahrscheinlich eher; sie sehen schärfer aus eigener Erfahrung diese Unterschiede. Sie verweisen auf die geringe Zahl der Ausbilderinnen und der Frauen in Führungspositionen.

Das tendenziell positivere Bild, das männliche Auszubildende von den Berufschancen der Frauen haben, spiegelt sich auch in ihren Aussagen über die Situation während der Berufsausbildung wider: etwa die Hälfte der angehenden Industriekaufmänner ist sogar der Meinung, daß Frauen es während der Ausbildung leichter haben; diese

„Frauenberufe“ in Industrie und Handwerk



1) Es handelt sich um eine Verlaufsuntersuchung, bei der die Auszubildenden während ihrer Ausbildung mehrfach befragt wurden.

Vergleich der berufsbildenden Fernlehrgänge wieder möglich

Einen schnellen Vergleich von Leistungen, Inhalten, Organisation und Kosten der derzeit angebotenen etwa 120 auf anerkannte Prüfungen vorbereitende berufsbildende Fernlehrgänge macht ein Katalog des Bundesinstituts für Berufsbildung möglich, der aktualisiert wurde.

Rund ein Drittel der in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) angebotenen berufsbildenden Fernlehrgänge bereitet auf anerkannte Abschlüsse – staatlicher oder öffentlich-rechtlicher Art – vor. Der Katalog enthält Kurzbeschreibungen der einzelnen Fernlehrgänge. Sie geben Auskunft über Lehrgangsinhalte, Lehrgangsdauer, Lehrgangskosten, über Förderungsmöglichkeiten, über wünschenswerte Vorbildungsvoraussetzungen der Teilnehmer sowie die Zulassungsbedingungen zu den angestrebten Abschlußprüfungen. Der Katalog wendet sich an Einzelinteressenten und an Personen und Institutionen, die beratende Funktionen in der beruflichen Weiterbildung ausüben.

Die Kurzbeschreibungen sind in Zusammenarbeit mit der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland – der für die Zulassung der Fernlehrgänge zuständigen Behörde – entstanden.

Der Katalog ist als Heft 13 der Reihe „Informationen zum beruflichen Fernunterricht“ erschienen und beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, gegen eine Schutzgebühr zu erhalten. E

Ansicht teilen nur knapp $\frac{1}{4}$ der befragten weiblichen Auszubildenden.

Was aber steckt hinter der Aussage, angehende Industriekauffrauen hätten es leichter als ihre männlichen Kollegen? Männliche Auszubildende sehen die Vorteile für die weiblichen Auszubildenden darin, daß diese u. a. wegen ihres Aussehens und Auftretens Vergünstigungen durch die (überwiegend männlichen) Ausbilder erhalten wie z. B. freundlichere Behandlung, mal früher gehen zu dürfen oder leichtere Arbeiten aufgetragen zu bekommen. Weibliche Auszubildende erhielten sogar aufgrund ihres „Charmes“ zuweilen bessere Beurteilungen als die männlichen Auszubildenden.

Weibliche Auszubildende – sofern sie überhaupt der Ansicht sind, sie hätten es in der Ausbildung leichter – sehen zwar auch, daß sie im Umgang mit Ausbildern und Kollegen hin und wieder Vorteile haben, gleichzeitig weisen sie aber auch auf Nachteile hin:

So sehen sie z. B. die Beschäftigung mit „leichteren“ Arbeiten keineswegs als Bevorzugung an, sondern vermissen eher die Übertragung verantwortungsvoller Aufgaben, deren selbständige Erledigung noch immer eher den männlichen Auszubildenden zugetraut wird.

Das einzige Problem, das männliche und weibliche Auszubildende gleichermaßen sehen, ist die Tatsache, daß fast immer nur angehende Industriekauffrauen Maschine schreiben müssen.

Während bei der Befragung zu Beginn der Ausbildung fast alle angehenden Industriekaufleute der Meinung waren, männliche und weibliche Auszubildende würden gleich behandelt, sind es nach ca. einem Jahr Ausbildungserfahrung nur noch je ein Viertel der männlichen und weiblichen Auszubildenden.

Gri

Erste Anzeichen der Entspannung für 15-20jährige am Arbeitsmarkt

Die Altersgruppe der 15- bis 20jährigen geht zahlenmäßig stark zurück. Während 1981 5,4 Millionen Jugendliche dieser Gruppe angehörten, waren es 1985 nur noch 4,8 Millionen. Für den Ausbildungsstellenmarkt ist dies nicht so bedeutsam, da durch Warteschleifen und steigende Übergänge von Abiturienten viele ältere Jugendliche eine Ausbildung nachfragen. Im Beschäftigungssystem ist diese Entwicklung jedoch bereits deutlich zu erkennen.

Seit 1984 steigt die Zahl der Beschäftigten (mit und ohne Ausbildung) wieder an, insbesondere auch bei den 20- bis 25jährigen. Bei den 15- bis 20jährigen ist jedoch – demographisch bedingt – ein weiterer Rückgang von 434.000 auf 394.000 festzustellen. Auch wenn alle Arbeitslosen unter 20 Jahren (1985: 174.000) eine Arbeitsstelle gefunden hätten, wäre der frühere Beschäftigungsstand (630.000 Anfang der 80er Jahre) nicht zu erreichen, da es zu wenige Jugendliche dieses Alters gibt.

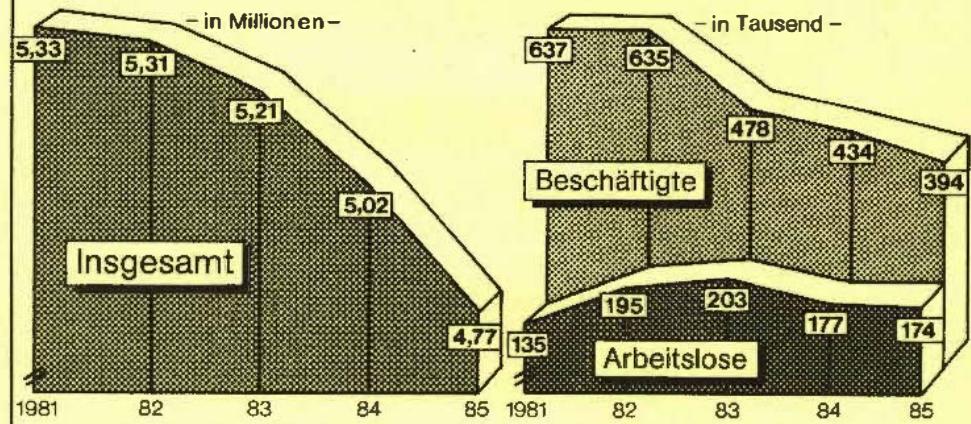
Der demographische Aspekt kommt auch in den Arbeitslosenzahlen zum Ausdruck. Beiden 15- bis 20jährigen geht die Zahl der Arbeitslosen mit Ausbildung außerordentlich stark zurück, da das geringer werdende Potential an Fachkräften dieses Alters offensichtlich immer stärker aus-

geschöpft wird. Bei den 20- bis 25jährigen sind diese demographischen Faktoren – noch – nicht zu erkennen. Die Entwicklung entspricht im wesentlichen der bei den Arbeitslosen insgesamt.

Quantitativ spielen die unter 20jährigen Beschäftigten keine bedeutsame Rolle, da die meisten dieser Altersgruppe noch in Ausbildung sind oder Schulen besuchen. In diesen Zahlen spiegelt sich jedoch eine Entwicklung wider, die in wenigen Jahren eintreten wird und durch Fachkräftemangel bezüglich der jüngeren Jahrgänge gekennzeichnet sein wird. Auch diese arbeitsmarktpolitischen Aspekte machen deutlich, wie wichtig es ist, den geburtenstarken Jahrgängen, die noch einige Jahre die Entwicklung bestimmen, eine Ausbildung zu ermöglichen.

Wer

15-20jährige insgesamt/Beschäftigte/Arbeitslose



Ausbildungsmittel zur sozialen Handlungsfähigkeit im Verkauf fertiggestellt

“

Verkaufen ist

eine voraussetzungsvolle Tätigkeit und genau genommen ein fortwährender Lernprozeß. Verkaufen hat etwas zu tun mit der Lust an der Vielfalt, mit der Sinnlichkeit von Material, Farben und Formen, mit der Freude am richtigen Argument, am besonderen Bedürfnis, an der raschen Verständigung und am detektivischen Erforschen von Beweggründen. Verlangt werden muß die Kunst, Zeichen zu entschlüsseln: Das Verhalten von Kunden, ihren Gesichtsausdruck, den Tonfall ihrer Stimmen, das WIE ihrer Reaktionen. Gefordert werden: Aktives Zuhören, genaues Beobachten, sensibles Fragen, das Aushalten von Ungewißheit und vagen oder widersprüchli-

chen Wahrnehmungen. Wünschenswert sind Aufmerksamkeit und Beweglichkeit. Beweglichkeit, das heißt auch, alles an Wissen und Vermögen in Bewegung versetzen; heißt, den Wechsel vom Zuhören zum Informieren, vom Erläutern zum Beraten im richtigen Augenblick; heißt, die Ware sprechen lassen, wie auch Zeit gewähren; heißt, auf Nutzenwägung ebenso eingehen, wie auf Stimmungen.

Notwendig ist Kenntnisreichtum; er verbürgt Preiserläuterung, Nutzendarstellung und Geschmacksberatung. Wo es angebracht ist, darf über alles gesprochen werden, über zeitgenössische Jugendkulturen und ihre modischen Impulse, über den Wandel in der Selbstdarstellung der Geschlechter, über die Tendenzen der modischen Entwicklung in den letzten Jahren,

Aspekte der Verkaufsarbeit thematisieren. Mit ihnen werden nicht nur Kenntnisse vermittelt und Fertigkeiten trainiert, sondern praxis- und erlebnisorientierte Lernzusammenhänge aufgezeigt, die es ermöglichen, persönliche Erfahrungen zu

über Rohstoffe, Ausrüstung, Gebrauchswert- und Pflegeeigenschaften. Gut ist, wenn spürbar wird: Da weiß jemand Bescheid und eben nicht nur das Nötigste.

Da weiß jemand Bescheid über den Zusammenhang zwischen Tätigkeit, finanziellen Mitteln und Lebensstil; zwischen sozialer Herkunft und Qualitätsansprüchen, Informationsbedürfnis und Rede- wie Verhaltengewohnheiten; über den Zusammenhang zwischen veränderten Lebensbedingungen und gewandelten Ansprüchen; zwischen neuen gesellschaftlichen Anforderungen und wiederbelebten Sehnsüchten nach Vergangenem.

“

Dieser Text aus dem gerade fertiggestellten Ausbildungsmittel „Materialien zur sozialen Handlungsfähigkeit im Verkauf“ schildert, wie komplex die Anforderungsgehalte einer qualifizierten Verkaufstätigkeit sind. Er zeigt, was für Verkaufsarbeit konstitutiv ist: Die konkrete Begegnung zwischen Verkäufer/in und individuell unterscheidbaren Kunden. In ihr artikuliert der Kunde sein individuelles Bedürfnis, an diesem Bedürfnis orientiert der Verkäufer seine Arbeit. Daraus folgt: Verkaufsarbeit ist mit hoher Unsicherheit in bezug auf Verfahren und Ergebnis behaftet. Standardisierung und Normierungsversuche können diese Unsicherheit nur auf Kosten von

Offenheit für die spezifischen situativen und personengebundenen Bedingungen des Verkaufsgesprächs wegdefinieren.

Aus dieser Bestimmung von Verkaufsarbeit leiten sich für die Entwicklung von Ausbildungsmitteln Konsequenzen ab, die sich in der Auswahl, Darbietung und Gewichtung ausdrücken, sowie in den diesen Inhalten entsprechenden Lernmethoden. Innerhalb des Forschungsprojekts „Entwicklung und Einsatz von Ausbildungsmitteln für den Einzelhandel“ des BIBB, in dem das o. g. Ausbildungsmittel entstand, sind inzwischen mehrere Medien entstanden, die sowohl warenkundliche als auch soziale

reflektieren, zu begleiten und zu vertiefen; Fehler und Krisen als wichtige Lerngelegenheiten zu begreifen und Lernen nicht als notwendiges Übel abzuarbeiten, sondern als selbstverständliche Haltung auszuformen.

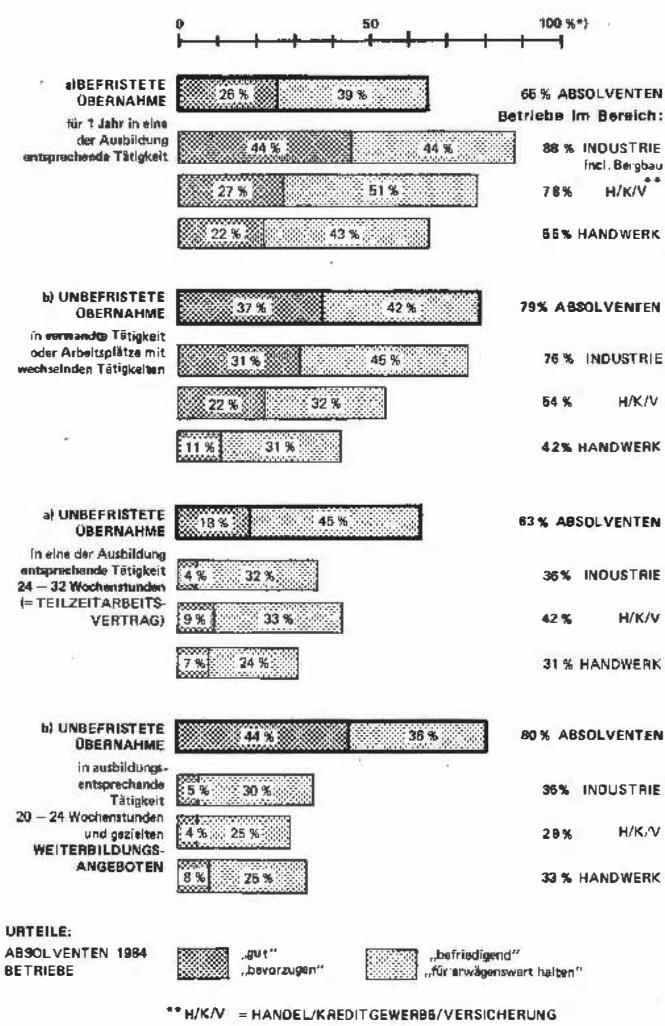
Weitere Informationen zum Forschungsprojekt erhalten Sie von den Mitarbeitern des BIBB unter den Telefonnummern (030) 86 83-529 und (030) 86 83-209. Bestellungen der Ausbildungsmittel für den Einzelhandel richten Sie bitte an den Beuth Verlag, Burggrafenstr. 6, 1000 Berlin 30, Tel.: (030) 2601-260.

Bc

Teilzeitarbeit ohne Weiterbildung findet auch bei den Absolventen weniger Anklang. Allerdings ist deren Zustimmung immer noch doppelt so hoch wie die der Betriebe.

Für die Betriebe ist die befristete einjährige Weiterbeschäftigung (im erlernten Beruf) – ganz im Gegensatz zu den Absolventen – offensichtlich die attraktivste Lösung. Zwei Drittel der Arbeitgeber im Handwerk und ca. vier von fünf im Bereich der Industrie bzw. des Handels sowie des Kredit- und Versicherungsgewerbes bevorzugen diese Variante oder erachten sie zumindest als erwägenswert. Sie scheinen hier für sich Vorteile zu erhoffen, wenn sie die Entscheidung über die Fortsetzung des Beschäftigungsverhältnisses von der Bewährung des Absolventen, dem Auftrags eingang und der konjunkturellen Situation abhängig machen können.

Übersicht 5: Ausbildungsabsolventen des Jahres 1984 und 7800 Betriebe beurteilen verschiedene Übernahme-Modelle („hypothetische“ Grundtypen)



*) Der Restanteil auf 100 Prozent entfällt auf die dritte Beurteilungsmöglichkeit: Absolventen = „unbefriedigend“, Betriebe = „ablehnen“

6 Fazit: Anschlußbeschäftigung durch vermehrten Einsatz von Teilzeitarbeit ist wünschenswert

Die hier berichteten Ergebnisse von Befragungen bei Auszubildenden, Berufsbildungsabsolventen und Betrieben lassen erkennen, daß zwischen Betrieben auf der einen Seite und den Auszubildenden bzw. den jungen Fachkräften auf der anderen Seite deutliche Unterschiede hinsichtlich des präferierten Wegs des Berufseinstiegs bzw. der Übernahme bestehen:

Die überwiegende Mehrzahl der Betriebe hält die genannten Teilzeitmodelle derzeit für keine zweckmäßige Form der Weiterbeschäftigung von ausgebildeten Fachkräften. Ausgesprochen wenig Anklang findet bei den Betrieben die Teilzeitbeschäftigung

in der Verbindung mit Weiterqualifizierung. Als Gründe für die ablehnende Haltung lassen sich vermuten:

- die geringe Erfahrung mit diesen Modellen aufgrund ihrer noch sehr begrenzten Verbreitung,
- die Tendenz, Teilzeitbeschäftigung mit verminderter Leistung oder eingeschränkter Leistungsfähigkeit („halbe Kräfte“) gleichzusetzen und
- der von den Betrieben befürchtete Flexibilisierungsaufwand und die Kosten eventueller Weiterbildungsangebote.

Die Auszubildenden und die jungen Fachkräfte beurteilen die gleichen Modelle mit anderer Tendenz. Sofern der Übergang in eine Vollzeittätigkeit nicht möglich ist, präferieren sie den schrittweisen Berufseinstieg über Teilzeitarbeit, die mit einer zusätzlichen beruflichen Qualifizierung verbunden ist. Dies ist ein deutliches Zeichen dafür, daß die berufliche Erstausbildung von ihnen als Startphase einer fortlaufenden Qualifizierung im Rahmen beruflicher Weiterbildung verstanden wird.

Nicht vergessen sollte man dabei, daß Teilzeitarbeitsverhältnisse mit finanziellen Konsequenzen verknüpft sind – und dies erscheint besonders bedeutsam zu einem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt, in dem typischerweise die Lösung vom Elternhaus, die Einrichtung eines eigenen Haushalts und die Familiengründung angestrebt wird. Dies ist ein Erklärungsfaktor für die geringe Zustimmung der Absolventen zur Teilzeitarbeit ohne Weiterbildung.

Daß ein bestimmter Mindestverdienst die Aufgeschlossenheit für Teilzeitarbeit beeinflußt, machen auch die Befragungsergebnisse bei den Auszubildenden sichtbar: So würden 44 Prozent eine Teilzeitarbeit mit 30 Wochenstunden und anteiligem Lohn „auf jeden Fall annehmen“. Reduziert sich die Arbeitszeit auf 20 Stunden bei proportionalem Verdienstausfall, so sinkt dieser Wert auf 14 Prozent. Gewinnt eine Teilzeitbeschäftigung mit 20 Wochenstunden hingegen zusätzliche Attraktivität durch eine damit verbundene bezahlte Umschulung oder Fortbildung, verdoppelt sich wiederum die Zahl derer, die einen entsprechenden Arbeitsvertrag auf jeden Fall annehmen würden (30 Prozent).

Eine nachhaltige Verbesserung der Berufschancen ausgebildeter Jugendlicher und junger Erwachsener setzt voraus, daß der Gestaltungsspielraum von Teilzeitarbeit kreativ genutzt wird.

Zunächst geht es darum, weitere Betriebe davon zu überzeugen, daß Teilzeitarbeit – gerade in Verbindung mit Weiterbildung – arbeitsorganisatorisch machbar und ökonomisch sinnvoll ist. Zu diesem Zweck sollte den Beispielen gelungener Einführung von Teilzeitarbeit mehr Publizität verschafft werden [23] – insbesondere solchen Fällen, die zunächst als unpraktikabel bezeichnet wurden (z. B. Teilzeitarbeit in kleineren Betrieben). Sofern die Umstellung auf Teilzeitarbeit Kosten verursachen sollte, die durch den betrieblichen Nutzen nicht aufgehoben werden, könnte ein Ausgleich über öffentliche Finanzierungshilfen den nötigen Anreiz schaffen, entsprechende Arbeitszeit- (und Weiterbildungsmodelle) anzuwenden. [24]

Die Zustimmung der Ausbildungsabsolventen und der Betriebsräte/Gewerkschaften zur Teilzeitarbeit wird vor allem davon abhängen, inwieweit es gelingt,

- ein angemessenes, den üblichen Lebensstandard sicherndes Einkommen zu erreichen (20-Stunden-Arbeitsverträge reichen dazu in der Regel nicht aus,
- ein Überwechseln auf eine spätere Vollzeitstelle zu ermöglichen,
- bei etwaiger Arbeitslosigkeit nach Teilzeitbeschäftigung eine Schlechterstellung gegenüber Vollzeitbeschäftigten bei Arbeitslosengeld- und Arbeitslosenhilfe-Zahlungen zu vermeiden,
- die Verteilung der reduzierten Arbeitszeit nach den Bedürfnissen des Beschäftigten vorzunehmen (so wäre – beispielsweise bei einem 32-Stunden-Vertrag – eine Viertagewoche erreichbar oder die Auswahl von 8 arbeitsfreien Tagen innerhalb von 8 Wochen),

- attraktive Weiterbildungsmaßnahmen für die arbeitsfreie Zeit anzubieten,
- für die Weiterbildungszeit ein Unterhaltsgeld zu zahlen und
- das Prinzip der Freiwilligkeit aufrechtzuerhalten.

Auch sollte eine „Negativauslese“ der jungen Fachkräfte vermieden werden, indem grundsätzlich allen Ausbildungsabsolventen eines Betriebes die Möglichkeit zur Teilzeitbeschäftigung angeboten wird. Beispielsweise könnte gerade für Ausgebildete mit Abitur – deren Anteil zugenommen hat und sich weiter erhöhen wird – die Kombination von Teilzeitarbeit und Weiterbildung eine erfolgversprechende Alternative sein: Befragungsergebnisse belegen eindeutig, daß die Aufnahme einer Ausbildung keine „Entweder-Oder-Entscheidung“ der Abiturienten ist, sondern sich fast alle die Option offenhalten wollen, nach Abschluß der Ausbildung noch ein Studium anschließen zu können. [25] Viele von denen, die am Ende ihrer Ausbildung ein Studium aufnehmen wollen, werden aufgrund der persönlichen Gegebenheiten (hohe Studienkosten) sich genauso entscheiden (müssen), wie vor Beginn der Ausbildung – nämlich gegen ein Studium. Die relativ hohe Bereitschaft von Auszubildenden (und Absolventen) mit Abitur, nach Abschluß der Lehre Teilzeit zu arbeiten, wenn damit gleichzeitig die Möglichkeit zur Weiterbildung verbunden ist, weist hier auf einen Lösungsweg hin.

Die Verknüpfung von Teilzeitarbeit und Studium hätte für junge Fachkräfte mit Abitur den Vorteil, daß sie den Betrieb nicht verlassen müssen, um zu studieren. Es wäre für viele eine optimale Lösung, weil sie erstens aufgrund der „Berufsbildungsschleife“ älter geworden sind und nach einer Konsolidierung ihrer Lebensverhältnisse streben – einschließlich der Möglichkeit, eine feste Partnerschaft einzugehen – und weil sie zweitens über ein geregeltes Einkommen verfügt haben, auf das sie nun nicht mehr verzichten wollen (und können).

Wenn auch Auslandsbeispiele aufgrund der Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme nicht immer stichhaltig sind, dürfte interessant sein, daß z. B. in den Vereinigten Staaten heute mehr als 40 Prozent der Studenten zur Kategorie der Teilzeitstudenten rechnen, deren Anteil kontinuierlich zunimmt. [26] In der Bundesrepublik Deutschland sind die Hochschulen auf diesen neuen Studententyp, der einer von ihm befürworteten und als sinnvoll empfundenen Erwerbstätigkeit nachgeht und gleichzeitig zielgerichtet studiert, noch nicht vorbereitet. Eingestellt ist man immer noch auf den Werkstudenten alter Art; z. T. gibt es sogar Hochschulen, die in ihren Immatrikulationsordnungen eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit der Studenten ausschließen. Die hohe Akzeptanz von Teilzeitarbeit und Studium bei Auszubildenden mit (Fach-)Hochschulberechtigung und die besonderen Beweggründe in der Entscheidung für Ausbildung und Studium – aber auch die Tatsache, daß nach Statistiken des deutschen Studentenwerks heute bereits über 50 Prozent der Studenten ihr Studium ganz oder teilweise aus Erwerbstätigkeit finanzieren müssen – lassen vermuten, daß die Hochschulen in Zukunft Studiengänge für Teilzeitstudenten anbieten werden. Der hohe Zuspruch der Fernuniversität Hagen, die Diplom-Studiengänge eingerichtet hat, die von der zeitlichen Organisation neben einer Berufstätigkeit absolvierbar sind, spricht dafür, daß für diese Art der Fortbildung großer Bedarf besteht.

Die hier für die spezielle Kombination von Teilzeitarbeit und Teilzeitstudium beschriebenen Hemmnisse gelten oft auch bei anderen Weiterbildungsmaßnahmen (Lehrgänge, Kurse etc.), die in der Regel von der zeitlichen Organisation her keine Teilzeitbeschäftigung zulassen, weil sie über einen längeren Zeitraum hinweg ganztags stattfinden.

Zur Förderung von Teilzeitarbeit (in Verbindung mit Weiterbildung) sind deshalb auch flexiblere Organisationsformen im Weiterbildungsbereich erforderlich. Die größte Wirksamkeit hätte aber eine bessere Ausstattung und eine breitere Anwendung von Finanzierungshilfen. Für diese Hilfen gibt es bereits erste

Beispiele:

- 1) Einen Beitrag zur Überwindung von Beschäftigungsproblemen an der Nahtstelle zwischen Ausbildung und Beschäftigung leistet das als Bildungshilfe konzipierte 7. Änderungsgesetz zum Arbeitsförderungsgesetz (AFG), das seit seinem Inkrafttreten am 01.01.1986 folgende Fördermöglichkeiten vorsieht:
 - die Einführung eines Teilunterhaltsgeldes für junge Arbeitnehmer bis zum 25. Lebensjahr setzt die Kombination von Teilzeitbeschäftigung und gleichzeitigem Erwerb von Zusatzqualifikationen durch Fortbildung voraus (befristet bis 1989),
 - Anspruch auf Unterhaltsgeld bei Teilnahme an einer beruflichen Fortbildungs- oder Umschulungsmaßnahme für junge Arbeitnehmer, die eine der betrieblichen Ausbildung gleichgestellte außerbetriebliche Ausbildung abgeschlossen haben,
 - Anreiz zur Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen für arbeitslose Berufsanfänger nach abgeschlossener Berufsausbildung durch Erhöhung des Unterhaltsgeldes (75 statt 50 Prozent des erzielbaren Tariflohnes).
- 2) Hinsichtlich möglicher Maßnahmen der Bundesländer kann auf (a) das 1985 von der niedersächsischen Regierung beschlossene Beschäftigungsprogramm und (b) auf die Richtlinien über die Förderung der Weiterbildung von Berufsanfängern in Teilzeitbeschäftigung in Niedersachsen verwiesen werden [27]:
 - Das **Beschäftigungsprogramm** sieht die Förderung der Teilzeitarbeit als wichtigsten Programmpunkt. So erhalten die Unternehmen für jeden zusätzlich (gegenüber dem Vorjahr) eingestellten Berufsanfänger auf einer Teilzeitstelle (20 bis 30 Stunden) einen monatlichen Zuschuß von DM 350,–. Berufsanfänger im öffentlichen Dienst werden generell auf 3/4-Stellen eingestellt. Das Teilzeit-Beschäftigungsverhältnis dauert längstens 5 Jahre und garantiert die Übernahme auf eine Vollzeitstelle.
 - Zur Förderung der Weiterbildung von Berufsanfängern in Teilzeitbeschäftigung (20 bis 30 Wochenstunden) mit Wohnsitz in Niedersachsen wird ein **Gutscheinheft** mit 5 Weiterbildungsgutscheinen im Wert von DM 2400,– bis zu DM 4500,– ausgegeben. Es berechtigt zum Besuch von bis zu 5 Bildungsmaßnahmen für eine Dauer von 2 Jahren nach Beginn der Teilzeitbeschäftigung.

Die genannten Förderhilfen bieten – auf eine breitere Basis gestellt [28] – hilfreiche Ansatzpunkte zur Verbesserung des Berufseinstiegs junger Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt. Darüber hinausgehend muß man sich aber fragen, ob die Schwierigkeiten der zweiten Schwelle allein auf dem Rücken der Berufseinsteiger gelöst werden sollen, oder ob es nicht angebrachter wäre, die Verteilung knapper Arbeit gruppenübergreifend zu organisieren. Vorstellbar ist, daß die Kombination von Teilzeitarbeit und bezahlter Weiterbildung für eine vorübergehende Zeit (1 bis 2 Jahre) auch für langjährig Beschäftigte attraktiv ist, die aufgrund ihrer Arbeitsbelastung keine Weiterbildung betreiben können, sich aber im Hinblick z. B. auf neue Techniken qualifizieren wollen. Würde dies unterstützt – die Betriebe dürften daran ebenfalls interessiert sein –, könnten die freiwerdenden Arbeitszeitanteile für Berufsanfänger genutzt werden.

Zu überlegen wäre ebenfalls eine stärkere Ausweitung von Teilzeitarbeit für ältere Arbeitnehmer, um damit zusätzlich Einstiegspositionen für Jüngere zu schaffen. Gestützt z. B. auf Betriebsvereinbarungen oder Betriebsratsbeschlüsse könnten ältere Arbeitnehmer ihre zeitliche Beanspruchung und Belastung reduzieren, ohne zu Mitteln der Frühverrentung greifen zu müssen, und Teile ihrer Arbeitsplätze für die Ausgebildeten ihres Betriebes (oder anderer Betriebe) freimachen. Untersuchungen zeigen, daß solche solidarischen Begründungen von älteren Arbeitnehmern selbst geäußert werden. [29]

Anmerkungen

- [1] Vgl. DAVIDS, S.; HECKER, U.; KLOAS, P.-W.: *Lehre '85 – Was Auszubildende davon halten*, In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 14. Jg. (1985), Heft 6, S. 218-220. Zur Untersuchungsanlage siehe Teil 3.
- [2] Alle Strukturangaben nach: Bundesanstalt für Arbeit, *Zugangsstatistiken 1982 bis 1985 (Arbeitslose mit gerade beendeter Ausbildung)*.
- [3] Untersuchungen zur Struktur der Arbeitslosen, jeweils September der Jahre 1984 und 1985.
- [4] Vgl. BLOSSFELD, H.-P.: *Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohorten-Analyse über die Bedeutung des ersten Berufs in der Erwerbsbiographie*. Sonderforschungsbereich 3, *Arbeitspapier* 163.
- [5] Zur Anlage der Studie und zu den zentralen Ergebnissen, vgl. HERGET, H.; SCHÖNGEN, K.; WESTHOFF, G.: *Berufsausbildung abgeschlossen – Was dann? Übergang der Jugendlichen nach Abschluß der betrieblichen Ausbildung in das Beschäftigungssystem. – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung bei Absolventen des Jahres 1984*. Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin 1986 (Veröffentlichung in Vorbereitung).
- [6] Vgl. KLOAS, P.-W.: *Ausbildung ins Ungewisse – Wie wirkt sich der Arbeitsplatzmangel innerhalb der Ausbildung aus?* In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Zeitschrift für Berufsbildung und Jugenderziehung 1/1986.
- [7] Vgl. z. B. KARPA, Ch.: *Ausbildung in die Arbeitslosigkeit*. In: *Vorwärts* Nr. 16 vom 13.04.1985, S. 17.
- [8] Zum Beispiel enthält das vom DGB-Vorstandsmitglied Ilse BRÜSIS im August 1985 vorgestellte 5-Punkte-Forderungsspektrum gegen Jugendarbeitslosigkeit den Passus, daß Betriebe, die nicht alle Ausgebildeten übernehmen können, durch ein kurzfristiges Stufenprogramm in die Lage versetzt werden, alle Ausbildungsbildenden in unbefristete (Voll-)Beschäftigung zu übernehmen. Die jungen Fachkräfte sollen dabei nur einen Teil der Arbeitszeit arbeiten und sich in der Rastzeit zum Vollarbeitsstag inner- oder außerbetrieblich weiterbilden. Die Modalitäten sind zwischen dem Arbeitgeber und dem Betriebsrat zu regeln.
- [9] Dies geht z. B. aus einer Anfang 1985 im Rahmen des HdA-Programmsabgeschlossenen Untersuchung in 42 Betrieben, die flexible Arbeitszeiten praktizieren, hervor. Vgl. Band 68 der Schriftenreihe *Humanisierung des Arbeitslebens („Flexible Arbeitszeiten – Erfahrungen aus der Praxis“)*.
- [10] Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): *Maßarbeit – Neue Chancen durch das Beschäftigungsförderungsgesetz (Faltblatt)*, Bonn 1985.
- [11] Vgl. KURZ-SCHERF, I.: *Zum Stellenwert der Teilzeitarbeit in einer emanzipatorischen Arbeitszeitpolitik*. In: *WSI-Mitteilungen* 1/1985, S. 659 f.
- [12] Vgl. CASEY, B.: *Arbeitsumverteilung für Jugendliche. Jüngste Erfahrungen in Großbritannien, der Bundesrepublik Deutschland und den Niederlanden*. Diskussionspapier IIM/LMP 84/13, WZB 1984.
- [13] Ebenfalls mündlich interviewt wurden 300 junge Fachkräfte, die ihre Ausbildung vor rund 5 Jahren abgeschlossen hatten sowie jeweils 100 Ausbilder, Berufsschullehrer und Eltern von Auszubildenden.
- [14] Zu den ersten Ergebnissen vgl. DAVIDS, S., u.a. (auch anderen Orts) sowie KLOAS, P.-W. (e.a.O.).
- [15] Ob in anderen Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung – vgl. Teil 4 und 5 – eine Formulierung gewählt wurde, die mehr Nähe zum erlernten Beruf ausdrückt („Verwendete Tätigkeit“) bzw. diese Nähe nicht ausschließt („Wechselnde Tätigkeiten“), wurde hier zur Ergänzung bewußt auf die Form Bezug genommen, die mit einer beruflichen Statusabsenkung verbunden ist.
- [16] Vgl. dazu Teil 5 sowie ALEX, I.: *Beschäftigung nach der Lehre (zur Veröffentlichung vorgesehen)*.
- [17] Auf Prozentangaben wird hier verzichtet, da die Besetzungszahlen je Ausbildungsberuf für statistisch abgesicherte Aussagen zu gering sind.
- [18] Dieses Ergebnis wird durch die Absolventenbefragung bestätigt (vgl. Teil 4).
- [19] Vgl. WERNER, R.; CLAUSS, Th.: *Die Beschäftigungslage von Jugendlichen mit und ohne Berufsausbildung. Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung*, Heft 57, Berlin 1986, Kapitel 3. Siehe auch *Wirtschaft und Statistik* 1/1986, S. 16 ff.
- [20] Die untersuchten Berufe sind repräsentativ für 57 Prozent der erfolgreichen Prüfungsteilnehmer des Jahres 1984 (605000).
- [21] Die erfaßten Wirtschaftsbereiche repräsentieren 83 Prozent aller in der Bundesrepublik bestehenden Ausbildungsverhältnisse. Zur Zielsetzung, Methode, Repräsentativität und den Ergebnissen vgl. IFO-Institut für Wirtschaftsforschung: *Oie Entwicklung des Ausbildungsmarkts im Jahr 1985*, München, September 1985.
- [22] Vgl. die ausführliche Darstellung bei PODZUN, H.-J.; ZEDLER, R.: *Nach der Lehre. Modelle zur beruflichen Eingliederung von ausgebildeten Jugendlichen*. Deutscher Institutsverlag, Köln 1985.
- [23] Für die praktische Umsetzung von Teilzeitarbeit vor Ort liegen einige Ratgeber vor. Vgl. z. B. Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): *Handbuch Teilzeitarbeit, Hilfen zur Einführung, Organisation und vertraglichen Gestaltung von Teilzeitarbeit für Arbeitgeber und Arbeitnehmer*; derselbe: *Teilzeitarbeit, Einführung, Organisation und vertragliche Gestaltung von Teilzeitarbeit. Forschungsbericht des BMAS Nr. 127*, Bonn 1985. FREY, H.: *Flexible Arbeitszeit. Zeitgemäße Vertragsformen bei wechselndem betrieblichen Personalembard*. München, Beck 1985.
- [24] Vgl. dazu die abschließenden Ausführungen zum Niedersachsenprogramm.
- [25] Der Anteil der studienberechtigten Auszubildenden, die keine Studienabsicht haben, sank von 29 Prozent (1976) auf 19 Prozent (1983). Vgl. HERGET, H.; LEWIN, K.: *Abiturienten vor der Entscheidung: Studium oder Berufsausbildung? Unterlage für diebildungspolitische Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft „Abiturienten in der Berufsausbildung – Alternativen zum Hochschulstudium“*, Bonn Bad-Godesberg, 13./14. Juni 1985, S. 11.
- [26] Vgl. EHMANN, Ch.: *Bildung und Arbeitsmarkt der 90er Jahre – Quantitative und qualitative Aspekte des Arbeitskräftepotentials*. Vortrag anlässlich des Siemag-Symposium 1985 „Strukturwandel zwingt zur Automation“ am 19.04.1985 in Hannover.
- [27] Vgl. Weiterbildung von Berufsanfängern in Teilzeitbeschäftigung (Richtlinien). In: Nds. MBI, Nr. 34/1985, S. 780 und Frankfurter Rundschau, Nr. 133 vom 12.06.1985: Vor allem Berufsanfänger sollen Arbeit bekommen.
- [28] Im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen ist ein vergleichbares Beschäftigungsförderungsprogramm geplant.
- [29] Vgl. ENGER, U.; HINRICH, K.; OFFE, C.; WIESENTHAL, H.: *Arbeitszeitsituation und Arbeitszeitverkürzung in der Sicht der Beschäftigten*. In: *MittA8* 2/1983, S. 91.

Heinrich Althoff

Das zunehmende Alter der Auszubildenden – Ursachen und Auswirkungen

In den vergangenen 15 Jahren ist das Durchschnittsalter der Auszubildenden um anderthalb Jahre gestiegen. Betrug es 1970 gut 16,5 Jahre, so waren es 1984 etwas mehr als 18 Jahre. Diese Entwicklung vollzog sich vor dem Hintergrund erheblicher Veränderungen innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems, die sich teils als Ursachen, teils als Wirkungen des zunehmenden Alters deuten lassen.

Ursachen des zunehmenden Alters

Die von Georg PICTH 1964 ausgerufene „deutsche Bildungskatastrophe“ [1] war zum Zeitpunkt der Diagnose schon im Begriff, sich aufzulösen. Im Bildungswesen der Bundesrepublik hatte bereits jene Entwicklung begonnen, in der andere Industriekinationen ihr weit vorausgezogen waren: der kontinuierliche Anstieg des allgemeinen Bildungsniveaus. [2] Dennoch wurde Picht,

der auf ein drängendes Problem hingewiesen, die einschneidenden Veränderungen aber sicher nicht verursacht hatte, zur Symbolfigur einer ressentimentbeladenen Entwicklung. Zerstört die einsetzende Bildungseuphorie und ihre Folgen doch eines der bewährtesten Muster des Bürgertums zur Rechtfertigung seiner beruflichen Standesvorteile – die erworbene höhere Schulbildung – als diese zum Gemeingut wurde und damit ihre Funktion als Passepartout zu den einträglicheren Stellen des Staates und der Wirtschaft verlor.

Getragen wurde die seit 1961/62 rasch steigende Nachfrage nach allgemeiner Bildung von einer durchgreifenden Wandlung im Wertgefüge der Nachkriegsgeneration: Vordem Hintergrund weitgehend erfüllter materieller Bedürfnisse und eines anscheinend dauerhaften Wirtschaftswachstums, das die Erfüllung dieser Bedürfnisse auch künftig zu garantieren schien, trat Bildung als die maßgebende Voraussetzung autonomer Daseinsgestaltung hervor. Diese Veränderung, die zwangsläufig mit einem steigenden Alter der Absolventen allgemeinbildender Schulen einherging, gewann aber erst spät nachhaltigen Einfluß auf die betriebliche Berufsausbildung. Denn bis 1975 zog ein stets wachsender Strom ehemals eine Lehre durchlaufender Jugendlicher an der betrieblichen Ausbildung vorüber zu den Fachschulen, Fachhoch- und Hochschulen. Erst die nach 1974 einsetzende Rezession, die eine bis dahin unbekannte hohe Jugendarbeitslosigkeit zeigte, bog einen Teil dieses Stromes in die betriebliche Berufsausbildung zurück. Seither, vor allem aber in den Jahren 1974 bis 1976, nahm das Alter der Auszubildenden rascher zu: Stieg das Durchschnittsalter von 1966 bis 1975 jährlich um knapp einen Monat (0,6 Monate), so trat im Zeitraum 1975 bis 1984 beinahe eine Verdreifachung dieser jährlichen Zuwachsrate ein.

Bemerkenswert an dieser Entwicklung ist, daß die tiefgreifende Rezession den Wunsch nach höherer Schulbildung nicht zurückzudrängen vermochte. Die Jugendlichen trachteten fortan, bei den Bedürfnissen gerecht zu werden, dem nach weiterführender Schulbildung und dem nach mehr Sicherheit. Den durch eine anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit verursachten Zukunftsängsten suchten sie durch das anscheinend sichere Fundament einer Lehre – der vorweisbaren Bewährung am Arbeitsmarkt – zu entgehen. Unter diesem Gesichtspunkt erweist sich auch die angeblich steigende Attraktivität einer betrieblichen Berufsausbildung [3] eher als eine Strategie der Risikominderung, die sich bei veränderter Arbeitsmarktlage rasch wandeln könnte.

Die demographische Entwicklung verschärfte noch einmal die ohnehin ungünstigen konjunkturellen wie strukturellen Veränderungen am Arbeitsmarkt: Sie führten zu einer Aufblähung des schulischen Systems, weil betriebliche Ausbildung und Arbeitsmarkt sich als nicht genügend aufnahmefähig erwiesen. Und sie führten zur Aufblähung der betrieblichen Ausbildung, weil man sich von ihr am ehesten jene Sicherheit erhoffte, die schulische Bildungs- und Ausbildungsgänge allein offenkundig nicht mehr zu gewähren vermochten.

Leidtragende dieser Doppelstrategie – die Vielfalt vor allem weiterführender schulischer Bildungswege durch einen möglichst hohen allgemeinbildenden Abschluß offenzuhalten und die Arbeitsmarktrisiken durch eine Berufsausbildung zu mindern – waren jene Jugendlichen, die der Sicherheit einer betrieblichen Berufsausbildung am ehesten bedurft hätten, nun aber keinen Ausbildungsplatz fanden oder in weniger zukunftssichere Berufe abgedrängt wurden. [4]

Der Altersanstieg war also durch solche Jugendlichen bedingt, die einen möglichst hohen schulischen Abschluß erwarben und dann eine Lehre begannen, durch solche, die, weil sie keinen oder keinen als angemessen empfundenen Ausbildungsplatz fanden, als Arbeitslose oder Ungelernte im Beschäftigungssystem oder auch in schulischen Bildungs- und Ausbildungsgängen verharrten (Warteschleifen), um zu einem späteren Zeitpunkt erneut einen Ausbildungsplatz nachzufragen.

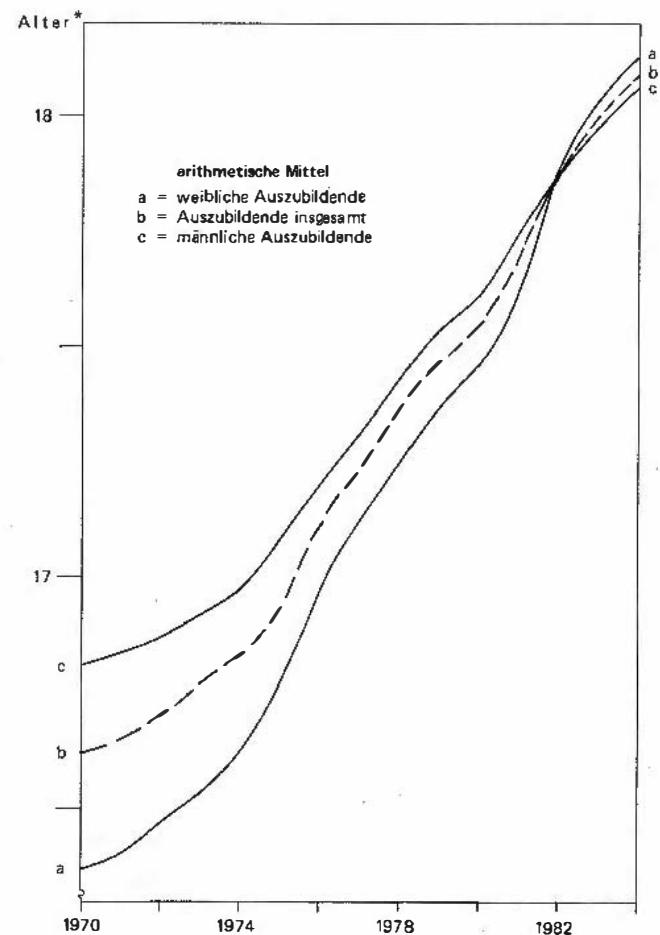
Eine Parallele zu den auf individueller Ebene ablaufenden Entwicklungen bildet die auf Länderebene gefällten politischen Ent-

scheidungen zugunsten eines zehnten Hauptschuljahres, des Berufsgrundbildungsjahres wie des Berufsvorbereitungsjahres. Auch sie weisen die bei den Jugendlichen erkennbare doppelte Strategie auf: Einerseits mehr schulische Bildung zu vermitteln – ein Ziel, das sich aus der Neubewertung des gesamten Bildungssektors seit Ende der 60er Jahre herleiten läßt – und andererseits der kaum verholtene Wunsch, damit gleichzeitig zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit beizutragen. Auch aus diesen politischen Entscheidungen resultiert ebenfalls ein Altersanstieg.

Geschlechtsspezifische Entwicklungen

Der Graphik läßt sich die Veränderung des Alters der Auszubildenden im Zeitraum 1970 bis 1984 entnehmen (vgl. dazu auch die tabellarische Aufbereitung der Daten im Anhang). Geschlechtsspezifische Besonderheiten weist die Entwicklung insoweit auf, als der Abstand des Durchschnittsalters männlicher und weiblicher Auszubildender ständig abnimmt. Waren 1970 die Jungen noch etwa ein halbes Jahr (5 Monate) älter als die Mädchen, so betrug der Abstand 1983 keinen Monat mehr, und ein Jahr darauf sind die weiblichen Jugendlichen bereits knapp einen Monat älter als die männlichen.

Die Altersentwicklung der Auszubildenden 1970 - 1984



* Für die Jahre 1982 und 1983 lagen Altersangaben der Länder Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg nicht vor. Die arithmetischen Mittel für diese Jahre wurden korrigiert. Die Ursprungswerte sowie Quellenangaben sind der Tabelle im Anhang zu entnehmen.

Zur Annäherung der Altersverteilungen beider Geschlechter haben mehrere Entwicklungen beigetragen. Die schulische Vorbildung der Frauen stieg im vergangenen Jahrzehnt schneller als die der Männer; heute weisen sie eine mindestens ebenso gute, wenn nicht gar bessere Allgemeinbildung auf. In der betrieblichen Berufsausbildung hatten 1984 sogar gut zwei Drittel der weiblichen, aber nur etwas mehr als die Hälfte der männlichen Jugendlichen

einen über dem Hauptschulniveau liegenden Abschluß. [5] Die für Frauen ungünstigeren Übergangschancen in eine betriebliche Berufsausbildung, vor allem bei Abschlüssen unterhalb der Hochschulreife und die daraus resultierenden Warteschleifen vor Eintreten in die Berufsausbildung sowie die Abkehr weiblicher Jugendlicher von den kürzeren, ehemals frauentyperischen Berufen, und ihr Eindringen in die gewerblichen Berufe mit zum Teil dreieinhalbjähriger Ausbildungszeit, tragen ebenfalls zur abnehmenden Altersdifferenz bei.

Das Alter der Ausbildungsanfänger

Die Altersstruktur der Auszubildenden lässt sich sowohl der Beschäftigtenstatistik als auch der Berufsschulstatistik entnehmen. Allerdings wird in beiden Statistiken nur der Altersaufbau der Summe aller Auszubildenden also des Bestandes ausgewiesen. Diese Aggregation ist jedoch für manche Fragen, beispielsweise für die nach dem Alter der Ausbildungsanfänger, ungeeignet. Auch vermitteln Bestandsdaten wegen unterschiedlicher Verweildauer (Ausbildungszeiten) im Ausbildungssystem kein über die Berufe vergleichbares Bild der Altersstruktur. [6]

Weil vor allem das Alter der Ausbildungsanfänger aus noch zu erörternden Gründen von besonderem Interesse ist, soll dem bei der Ermittlung ihrer Altersstruktur auftretenden methodischen Problem etwas genauer nachgegangen werden. Ausgangspunkt ist dabei folgende Überlegung: Die bekannte Altersverteilung aller Auszubildenden setzt sich aus drei einander weitgehend entsprechenden jedoch unbekannten Altersverteilungen zusammen. Die erste der drei Verteilungen ist die der Ausbildungsanfänger des gegenwärtigen Kalenderjahres, die zweite die der Anfänger des Vorjahres, und die dritte Verteilung schließlich ist die der Anfänger von vor zwei Jahren. Da die drei Verteilungen nur um jeweils ein Jahr auf der Altersachse gegeneinander verschoben sind, überlagern sie einander weitgehend und können daher nicht mehr als separate Verteilungen wahrgenommen werden.

Das Ziel besteht nun darin, die Altersverteilung aller Auszubildenden wieder in die drei genannten Ausgangsverteilungen zu zerlegen, und damit auch zur Verteilung der Ausbildungsanfänger zu gelangen. Ausgehend von einer treppenförmigen Verteilung des Altersaufbaus ist das Problem dann recht einfach zu lösen, wenn das Ziel etwas eingeschränkt wird, und statt der gesamten Verteilung des Alters der Ausbildungsanfänger nur die Anfänger bis einschließlich 17 Jahre ermittelt werden. Diese Einschränkung hat den Vorteil, daß sowohl Verkürzungen der regulären Ausbildungszeiten als auch eine bislang nicht erwähnte vierte Verteilung, die auf die dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufe zurückgeht, keine nennenswerte Rolle mehr spielen. Aus der Modellrechnung ergibt sich für das Jahr 1984 ein Anteil von ca. einem Drittel (36 Prozent) 18jähriger und älterer Auszubildender an allen Ausbildungsanfängern. [7] Dies widerspricht der häufig geäußerten Meinung, schon mehr als die Hälfte der Ausbildungsanfänger sei 18 Jahre und älter.

Die Folgen des steigenden Alters

Es ließe sich die Ansicht vertreten, ein Altersaufwuchs von anderthalb Jahren in anderthalb Jahrzehnten sei zwar ein bemerkenswertes Faktum, ansonsten aber folgenlos. Diese Einschätzung wäre zweifellos richtig, ginge es allein um die anderthalb Jahre. Doch hinter dem Altersschub steht einerseits eine Zunahme höherer allgemeinbildender Abschlüsse und andererseits ist selbst ein geringerer Anstieg dann bedeutsam, wenn bestimmte Altersgrenzen überschritten werden. Die Volljährigkeit ist eine solche Grenze, die auch im Zusammenhang mit der Berufsbildung eine Reihe rechtlicher Auswirkungen hat.

Etwa ein Drittel der Jugendlichen, die 1984 eine betriebliche Berufsausbildung begannen, war volljährig. Sie konnten den Lehrvertrag selber schließen und bedurften keines gesetzlichen Vertreters mehr. Ein ebenso großer Anteil hätte das Vertragsverhältnis auch gegen den Willen der Eltern wieder lösen können; am Ende der Lehrzeit kann das beinahe jeder Auszubildende.

Der Ausschließlichkeitsgrundsatz des Berufsbildungsgesetzes besagt, daß Jugendliche unter 18 Jahren nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden dürfen (§ 28 Abs. 2 BBiG); das ist eine begründbare Einschränkung der freien Berufswahl (Art. 12 Abs. 1 GG). 18jährige und ältere Jugendliche können jedoch auch in anderen als anerkannten Berufen ausgebildet werden, ohne daß entsprechende Verträge nichtig wären. Der Anteil der Jugendlichen, die gegenwärtig solche Ausbildungsgänge durchlaufen, ist fraglos gering. Es gibt sie aber beispielsweise für Abiturienten in Form der Management-Assistenz-Berufe. Und was problematisch ist, die Ausbildung in nicht anerkannten Berufen ist wegen der veränderten Altersstruktur ausbaufähig. Prinzipiell wäre es durchaus möglich, auf diesem Wege die alten Anlernberufe wieder einzuführen.

Die in den Ländern unterschiedlich geregelte Berufsschulpflicht ist gleichfalls altersabhängig, auch wenn sie zumeist nicht einfach nach Vollendung des 18. Lebensjahres erlischt. Für Abiturienten gilt sie jedoch häufig nicht mehr. Allerdings sind sie, wie die übrigen Auszubildenden auch, zumeist durch ihren Lehrvertrag gebunden, am Berufsschulunterricht teilzunehmen. [8] Da die Zahl der Auszubildenden nach der Berufsbildungsstatistik und die der Teilzeitberufsschüler mit Berufsausbildungsvertrag nach der Berufsschulstatistik nur sehr geringfügig differieren (1984: 0,8 Prozent), kann davon ausgegangen werden, daß so gut wie alle Auszubildenden, also auch die gegebenenfalls nach Länderrecht nicht berufsschulpflichtigen Abiturienten, am Berufsschulunterricht teilnehmen.

Das Jugendarbeitsschutzgesetz ist eine weitere Regelung, bei der Altersgrenzen eine entscheidende Rolle spielen. Das Gesetz weist eine Vielzahl einschränkender Bestimmungen zur Beschäftigung unter 18jähriger Jugendlicher auf, insbesondere bei Arbeits- und Ruhezeiten sowie bei gefährlichen und tempoabhängigen Arbeiten (Akord). Derzeit (1984) werden von den meisten Vorschriften nur noch 40 Prozent der Auszubildenden betroffen, 1970 waren es noch doppelt soviel (78 Prozent).

Die im Betriebsverfassungs- und Personalvertretungsgesetz festgelegten Mitwirkungsmöglichkeiten sind zum Teil ebenfalls altersabhängig. Insbesondere die Teilnahme-, Stimm- und Antragsrechte im Betriebs-/Personalrat beziehen sich allein auf die Belange von unter 18jährigen. Etwas skurril mutet es in diesem Zusammenhang an, daß eines der wirkungsvollsten Rechte der Jugendvertretung, ihr Stimmrecht in Fragen der Berufsausbildung – das ureigenste Gebiet der Jugendvertretung –, einfach deshalb so gut wie erloschen ist, weil sie dies Recht nur dann wahrnehmen kann, wenn „überwiegend“ jugendliche Beschäftigte betroffen sind (§ 67 Abs. 2 BetrVG; § 40 Abs. 1 BPersVG). Das aber ist heute, bei einem Anteil von 60 Prozent 18jähriger und älterer Jugendlicher, kaum mehr der Fall.

Das eigentliche Problem bei der Mehrzahl der dargestellten rechtlichen Regelungen ist, daß sie zwar von bestimmten Altersgrenzen ausgehen, ursprünglich aber weniger das Alter als vielmehr den Status der Jugendlichen als Auszubildende beziehungsweise die schutzwürdigen Belange der Jugendlichen beim Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem im Auge hatten. Durch die unglückliche Fixierung an Altersgrenzen bei gleichzeitig rasch fortschreitender Altersverschiebung über diese Grenzen hinaus werden ursprünglich den Jugendlichen zugewiesene Schonräume zerstört, und der Übergang ins Erwerbsleben, der fließend sein sollte, vollzieht sich für einen wachsenden Teil der Jugendlichen als Bruch. Die Verlängerung der Adoleszenz [9] führt damit zwar zu einer Verschiebung der Ausbildungsabschlüsse und zu späterem Eintreten ins Berufsleben, nicht aber zur Anpassung der einschlägigen rechtlichen Regelungen, die diesen Veränderungen Rechnung zu tragen hätten.

Bevor auf die Auswirkungen des steigenden Bildungsniveaus eingegangen wird, sei noch auf ein anderes Problem verwiesen, das ursächlich ebenfalls auf Veränderungen in der Altersstruktur zurückgeht. Es ist üblich, Entwicklungen als Zeitreihen darzustellen, beispielsweise die der Arbeitslosigkeit, des Ausbildungsstan-

des oder der Erwerbsbeteiligung von Jugendlichen. Dabei müssen zur Abgrenzung des Begriffes „Jugendlicher“ Altersgrenzen gesetzt werden; bei der Arbeitslosigkeit sind es in der Regel die unter 25-jährigen. Da die Jugendlichen in höherem Maße als je weiterführende Schulen besuchen, und die Auszubildenden unter ihnen heute etwa anderthalb Jahre später ins Erwerbsleben treten als noch 1970, sinkt zwangsläufig das Potential derer, die überhaupt arbeitslos werden können. Grob geschätzt waren das 1970 ca. sieben Altersjahrgänge (18- bis unter 25-jährige), 1984 aber nur noch fünf Altersjahrgänge (19,5- bis unter 25-jährige). Trotz eines zahlenmäßigen Rückgangs der arbeitslosen Jugendlichen unter 25 Jahren kann also das individuelle Risiko der Arbeitslosigkeit steigen. Durch die Verschiebung der Altersstruktur nimmt daher die Aussagekraft von Zeitreihen unter Umständen beträchtlich ab.

Unmittelbare Auswirkungen hat eine durch längeren Schulbesuch hervorgerufene Altersverschiebung immer dann, wenn daraus eine Verkürzung der berufsspezifischen Ausbildungszeit resultiert. Laut Berufsbildungsbericht der Bundesregierung wiesen 1984 knapp 20 Prozent der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge Verkürzungen um mindestens ein Jahr auf. [10] Statt einer durchschnittlich dreijährigen Lehre durchläuft jeder fünfte Jugendliche also nur noch eine zweijährige Berufsausbildung.

Ohne besondere organisatorische Vorkehrungen lassen sich solche Verkürzungen vor allem dann nicht bewältigen, wenn ein Teil der Auszubildenden des Lehrbetriebes noch die reguläre Ausbildungszeit durchläuft. Ähnliches gilt für die Berufsschule, die entweder die Auszubildenden eines Berufes mit verkürzter Ausbildungszeit zusammenfassen, oder innerhalb einer Klasse einzelne Gruppen für unterschiedliche Prüfungstermine vorbereiten muß. Die Situation wird nicht weniger kompliziert dadurch, daß gleiche Vorbildungen nicht notwendig mit identischen Verkürzungen einhergehen.

Wird die Vorbildung selbst ins Blickfeld gerückt, und die Abschlüsse der Schüler heutiger Berufsschulklassen, oder besser noch der von Teilzeitberufsschulen insgesamt betrachtet, dann drängt sich nicht von ungefähr die Vorstellung auf, hier handle es sich um Paradebeispiele integrierter Gesamtschulen. Denn heterogener läßt sich eine Struktur in Hinblick auf das Abschlußniveau allgemein- und berufsbildender Schulen kaum vorstellen. Auch das kann nicht ohne Konsequenzen bleiben. Gelingt es nicht, die Auszubildenden mit näherungsweise gleichwertigen Abschlüssen zu homogenen Fachklassen zusammenzufassen, was bei großen, oder hinsichtlich der Vorbildung weitgehend gleichgelagerten Berufen durchaus möglich ist, dann bleibt wiederum nur die Lösung einer Binnendifferenzierung mit dem Ziel, Gruppen gleicher Lerngeschwindigkeit und Lernvoraussetzungen zu bilden. Das ist eine für das Sozialverhalten der Schüler und wahrscheinlich auch für deren innerbetriebliches Kooperationsvermögen günstige Lösung, auf die in der Regel jedoch weder der Lehrer vorbereitet, noch die Curricula zugeschnitten sein dürfen. [11] Eine Realisierung des in letzter Zeit mit Nachdruck vorgetragenen Wunsches, die Hochschulberechtigten möchten doch auch andere als die von ihnen traditionellerweise nachgefragten Ausbildungsberufe ergreifen, wäre angesichts des beträchtlichen Gefälles schulischer Vorbildung zwischen den Ausbildungsberufen gewiß sinnvoll, würde jedoch die dargestellten Schwierigkeiten eher noch vergrößern.

Ausbildungsordnungen wie Curricula konnten früher, bei ähnlicheren Alters- und Vorbildungsstrukturen, von vergleichbaren Kenntnissen und Fertigkeiten ausgehen und ein näherungsweise identisches Lernverhalten voraussetzen. Darauf aufbauend konnten Lehrer wie Ausbilder ein entsprechend weniger differenzierendes Lehrverhalten praktizieren. Diese Voraussetzungen lösen sich zunehmend auf, mit der Konsequenz wachsender Anforderungen an das Lehrpersonal, die Lernsituationen vorbildungsgerecht zu gestalten. [12]

Ein weiterer Aspekt steigenden Alters und höherer Schulabschlüsse ist ein sich langsam wandelndes Berufswahlverhalten.

Gestützt wird diese Entwicklung durch den Eintritt der geburten schwachen Jahrgänge in die betriebliche Ausbildung: Bei tendenziell zunehmender Fähigkeit, die längerfristigen Verwertungschancen von Bildungs- und Ausbildungsgängen präziser zu beurteilen, d. h., größerer Wahlreife, wächst gleichzeitig die Chance, gewünschte Kombinationen auch tatsächlich realisieren zu können, weil in den kommenden Jahren die Angebots- und Nachfragebedingungen zugunsten der Jugendlichen umschlagen werden.

Von einer solchen Entwicklung des Berufswahlverhaltens wird ferner ein erheblicher Einfluß auf viele Betriebe und Berufe ausgehen. Sie werden die Ausbildungs- und letztlich auch Arbeitsbedingungen auf die Gefahr hin anheben müssen, sonst aus dem Ausbildungsgeschehen auszuscheiden und ihren dann zumeist nicht einschlägig vorgebildeten Nachwuchs auf dem Arbeitsmarkt suchen zu müssen.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: PICTH, G.: *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*; Oltan und Freiburg i. Br. 1964.
- [2] Vgl.: KÖHLER, H.: *Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975 ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens*. In: *Materialien aus der Bildungsforschung* Nr. 13. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1978, S. 171. Der relative Schulbesuch (Anteil am Altersjahrgang) der 13-jährigen an Realschulen und Gymnasien weist seit ca. 1963/64 eine auffallende, rasch zunehmende Steigerung gegenüber den Vorjahren auf. Diese Steigerungen sind auf den Übergang zu diesen Schulen etwa in den Jahren 1960/62 zurückzuführen. Offenkundig vollzog sich der Wertewandel und als Folge auch die Zunahme der Jugendlichen in den weiterführenden Schulen schon bevor die bestehenden Defizite als solche diagnostiziert wurden und Eingang in die wissenschaftliche Literatur fanden. PICTH charakterisierte also 1964 einen Zustand (Bildungskatastrophe), der sich, was den weiterführenden Schulbesuch anbetrifft, bereits zu ändern begann, was die weiterführende Bildung in der Hierarchie der Bedürfnisse anbetrifft, aber schon weitgehend geändert hatte.
- [3] Vgl.: o. V.: *Attraktivität schafft Nachfrage*. In: *Informationen Bildung und Wissenschaft*, Nr. 10, 1984, S. 164; vgl. auch: ALTHOFF, H.: *Die wachsende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und ihre Ursache*. In: *Die berufsbildende Schule*, H. 10, 1985, S. 578.
- [4] Vgl.: CLAUSS, Th.; WERNER, R.: *Entwicklung des Beschäftigungssystems und Berufschancen der ausgebildeten Jugendlichen*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 14. Jg. (1985), Heft 4, S. 133; JANSEN, R.: *Ausbildungsplätze um jeden Preis? Die Entwicklung des Ausbildungstellenmarktes der letzten Jahre und seine Folgen*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, H. 1, 1986, S. 54; KLOAS, P.: *Arbeitslosigkeit nach Abschluß der Berufsausbildung – Strukturdaten 1980 bis 1983*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 3, 1985, S. 99; ALTHOFF, H.: *Die geburtenstarken Jahrgänge im betrieblichen Ausbildungssystem*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, H. 4, 1985, S. 299.
- [5] Vgl.: Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.): *Fachserie 11, Reihe 2, Berufliches Schulwesen 1984*, S. 91. Unter Berücksichtigung der z. T. nicht vollständigen Länderangaben errechnet sich für die weiblichen Jugendlichen ein Anteil von ca. 69 Prozent über dem Hauptschulniveau liegender Abschlüsse, für die männlichen sind es 53 Prozent.
- [6] Vgl. dazu: ALTHOFF, H.: *Mangelnde Aussagekraft der Berufsbildungsstatistik*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 11. Jg. (1982), Heft 5, S. 22.
- [7] Sofern es nur darum geht, das Durchschnittsalter (arithmetisches Mittel) der Auszubildenden zu Beginn der Lehre zu bestimmen, so kann – unter der näherungsweise zutreffenden Prämisse, daß sich die Gesamtverteilung aus drei kongruenten Einzelverteilungen zusammensetzt, die jeweils um ein Jahr gegeneinander verschoben sind – einfach vom Durchschnittsalter aller Auszubildenden ein Jahr abgezogen werden. Waren beispielsweise die Auszubildenden 1984 im Durchschnitt 18,1 Jahre alt, dann müssen die Ausbildungsanfänger des selben Jahres im Durchschnitt 17,1 Jahre alt gewesen sein. Damit ist allerdings nicht das Problem gelöst, den Anteil der unter 18-jährigen Auszubildenden unter den Ausbildungsanfängern zu bestimmen, oder, was auf dasselbe hinausläuft, den Anteil der 18-jährigen und älteren Auszubildenden. Geht man von einer treppenförmigen Funktion aus – dieser Gedanke stammt von Rudolf WERNER, einem Mitarbeiter des Projekts – dann läßt sich, wiederum unter der Annahme dreier kongruenter um jeweils ein Jahr ge-

geneinander verschobener Verteilungen, die Zahl der unter 18jährigen Ausbildungsanfänger folgendermaßen bestimmen: Die jüngsten Auszubildenden, die 15jährigen (Anzahl: 54 309), sind in unserem Beispiel Auszubildende, die 1984 ihre Lehre begannen. Die 16jährigen (240 366) des Bestandes setzen sich zusammen aus den 15jährigen Anfängern des Vorjahrs (wieder 54 309, weil drei kongruente Verteilungen unterstellt wurden) und den 16jährigen, die 1984 eine Ausbildung begannen. Die 17jährigen (449 591) setzen sich zusammen aus den 15jährigen Anfängern von vor zwei Jahren (1982), den 16jährigen Anfängern aus dem Vorjahr (1983) und den 17jährigen, die 1984 eine Ausbildung begannen. Rechnerisch ergibt sich:

15jährige Anfänger 1984: 54 309

16jährige Anfänger 1984: 240 366 – 54 309 = 186 057

17jährige Anfänger 1984: 449 591 – 186 057 – 54 309 = 209 225
unter 18jährige Anfänger 1984: 54 309 + 186 057 + 209 225 = 449 591.

Die Anzahl alter Ausbildungsanfänger am 30.09.1984 betrug 70 555. Der Anteil der unter 18jährigen betrug somit 449 591 : 70 555 = 64 Prozent; der Anteil der 18jährigen und älteren dann 100 – 64 = 36 Prozent. Dies Modell, das auf der Annahme dreier kongruenter Verteilungen beruht, also auf drei in ihrer Altersstruktur identischen Zugangsjehrgängen, kann der Realität genauer angepaßt werden, wenn die 15jährigen Anfänger des Jahres 1983 und 1982 direkt der Berufsschulstatistik der jeweiligen Jahre entnommen wer-

den. Gegebenenfalls können auch noch Ausbildungsabrecher berücksichtigt werden. Diese und einige weitere Unschärfen führen aber in ihrer Gesamtwirkung kaum zu einer Anhebung des Anteils der 18jährigen und älteren Auszubildenden unter den Anfängern über den ermittelten Anteil von 36 Prozent hinaus.

- [8] Vgl. die Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 09.06.1971, in der Fassung vom 25.08.1976, zu einem Berufsausbildungsvertrag; maßgebend sind hier § 3 Nr. 5 und § 4 Nr. 2. In: DGB – Berufliche Bildung, Arbeitshilfen zur Berufsbildung 2, Beiträge des Bundesausschusses für Berufsbildung (§ 50 BBIG) zur Ordnung und Durchführung der Berufsbildung, Düsseldorf 1978.
- [9] Vgl.: OERTER, R.; MONTADA, L.: Entwicklungspsychologie; München, Wien, Baltimore 1982, S. 242 ff.; ROSENMAYR, L.: Hauptgebiete der Jugendsoziologie. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1969, S. 148.
- [10] Vgl.: Berufsbildungsbericht 1985, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), S. 27.
- [11] Vgl.: GRÜNER, G.: Differenzierung in der Berufsschule ... In: Die berufsbildende Schule, H. 10, 1985, S. 575. Dort finden sich auch weitere Literaturhinweise zur Differenzierung des Unterrichts in der beruflichen Schule.
- [12] Vgl.: o.V.: Lernen stärker individualisieren! Interview mit Bundesministerin WILMS. In: HZ Deutsches Wirtschaftsblatt, Nr. 7, 38. Jg., 03.04.1986.

Berufsschüler mit Teilzeitunterricht nach Alter und Geschlecht

Jahr*	arithmetisches Mittel			Median / Zentralwert		
	männl.	weibl.	gesamt	männl.	weibl.	gesamt
1970	16,81	16,37	16,62	16,13	15,73	15,94
1971	16,84	16,40	16,65	16,17	15,77	15,98
1972	16,87	16,47	16,70	16,22	15,86	16,06
1973	16,92	16,53	16,77	16,29	15,93	16,13
1974	16,97	16,62	16,83	16,36	16,03	16,22
1975	17,08	16,76	16,92	16,45	16,16	16,32
1976	17,20	16,97	17,11	16,55	16,36	16,47
1977	17,31	17,12	17,23	16,65	16,49	16,58
1978	17,43	17,25	17,36	16,75	16,60	16,69
1979	17,54	17,37	17,47	16,86	16,72	16,80
1980	17,61	17,46	17,55	16,91	16,79	16,87
1981	17,75	17,62	17,70	17,04	16,93	16,99
1982	17,73	17,64	17,69	17,03	16,94	16,99
1983	17,83	17,79	17,81	17,13	17,08	17,11
1984	18,06	18,13	18,09	17,37	17,44	17,40

* Für die Jahre 1982 und 1983 lagen Angaben der Länder Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg nicht vor. Die entsprechenden Mittelwerte konnten daher nur aufgrund der Altersangaben der übrigen Länder errechnet werden und weisen insofern leichte Verzerrungen auf.

Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.): Fachserie 11, Reihe 2, Berufliches Schulwesen; eigene Berechnungen.

Klaus Orth

Regionale Verbundsysteme in der beruflichen Bildung – ein Beitrag zur Lösung der Qualifizierungsprobleme von ausbildungsbeteiligten Jugendlichen

Der folgende Beitrag beschreibt Ziele und Aufgabenfelder regionaler Verbundsysteme. Diese Überlegungen bildeten u.a. den Hintergrund zum Aufbau eines entsprechenden Verbundes im Bergisch-Gladbacher Raum. Er wird dort z. Z. im Rahmen eines vom BMBW geförderten und vom BIBB betreuten Modellversuchs erprobt, für den der Verfasser als wissenschaftlicher Begleiter tätig ist.

Was versteht man unter regionalen Verbundsystemen?

In der Praxis der beruflichen Bildung werden derzeit unterschiedliche Verbundansätze diskutiert und erprobt. Sie alle sollen dazu

dienen, Teilelemente und -kapazitäten der beruflichen Bildung inhaltlich und organisatorisch enger miteinander zu verbinden. Auf diese Weise sollen die Qualifizierungsbedingungen im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung insgesamt verbessert werden.

Diese Ansätze lassen sich grob in zwei Richtungen aufteilen: entweder geht es um die Schaffung von zusätzlichen betrieblichen Ausbildungsplätzen im Ausbildungsvorstand, oder um die Koordinierung ausbildungsrelevanter Einzelmaßnahmen durch die Einführung von regionalen Verbundsystemen. Im folgenden Beitrag wird der Ansatz des regionalen Verbundsystems vorgestellt. Es

werden Kriterien entwickelt, nach denen die praktischen Umsetzungen dieses Ansatzes beurteilt werden können.

Um einer begrifflichen Verwirrung vorzubeugen, werden zunächst die wesentlichen Aspekte und Unterschiede beider Ansätze dargestellt.

Im Ausbildungsverbund legen zwei oder mehr Betriebe ihre sich inhaltlich ergänzenden Ausbildungskapazitäten zusammen, um gemeinsam zusätzliche Plätze in einem anerkannten Ausbildungsberuf anbieten zu können. Auf sich allein gestellt, könnten sie nicht den gesamten Berufsbildungsplan erfüllen. [1]

Durch die zwischenbetriebliche Ausbildungskooperation können bisher brachliegende Kapazitäten aktiviert und zusätzliche Plätze geschaffen werden.

Neben diesem quantitativen Gesichtspunkt ist der Ausbildungsverbund auch geeignet, qualitative Unterschiede zwischen einzelnen Betrieben im Hinblick auf das technologische Niveau auszugleichen. [2]

Regionale Verbundsysteme sollen demgegenüber die Gesamtheit der innerhalb einer Region existierenden Maßnahmen bzw. Institutionen, die auf unterschiedliche Weise und unterschiedlichen Ebenen einen Beitrag zur beruflichen Bildung leisten, organisatorisch – soweit möglich auch inhaltlich – miteinander verknüpfen. Analog zum Ausbildungsverbund hat auch das regionale Verbundsystem zwei Aspekte: einerseits die Idee und ihre praktische Umsetzung, andererseits eine dafür notwendigerweise erforderliche Organisationsform; das heißt: Einrichtung von Verbundsystemen bedeutet in der Regel zugleich die Einrichtung einer wie auch immer gearteten Institution mit entsprechenden Personen, die die organisatorisch-inhaltliche Verknüpfung in die Wege leitet, sicherstellt und mitgestaltet.

Warum regionale Verbundsysteme?

Die Einrichtung von Verbundsystemen erscheint insbesondere dann zweckmäßig, wenn der steigende Problemdruck auf den Ausbildungs- und Arbeitsmärkten zu immer neuen Maßnahmen führt, die schließlich eine unübersichtliche Vielfalt von Qualifikationsmaßnahmen und -inhalten, Berechtigungen und Finanzierungsformen ergibt. [3] Problemdruck und Maßnahmenvielfalt kennzeichnen seit Jahren die reale Situation.

In allen Ausbildungsbereichen sind ohne Zweifel erhebliche Anstrengungen festzustellen, die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze entsprechend der Nachfrage durch die geburtenstarken Jahrgänge auszudehnen. Durch die Subventionierung von Ausbildungsverhältnissen („Prämienprogramme“) haben einzelne Bundesländer versucht, zusätzliche Ausbildungskapazitäten anzuregen. [4] Auch die Berufsberatung hat ihre Bemühungen verstärkt. Trotz dieser Anstrengungen konnten und können aber nicht alle Bewerberinnen und Bewerber im dualen System aufgenommen werden. Sie bleiben „unversorgt“, werden arbeitslos oder nehmen Ersatzangebote wahr.

Erst recht besteht derzeit kein „auswählfähiges“ Ausbildungspotenzialangebot [5], das ausreichen würde, um einen qualitativ zufriedenstellenden Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungstellenmarkt abzusichern.

Angesichts dieser Voraussetzungen, die bereits seit Jahren bestehen, reagieren staatliche Stellen und Arbeitsverwaltung mit einer breitgefächerten Palette von Maßnahmen und Förderungsprogrammen, für die viele unterschiedliche Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen zuständig sind. Daraus erwachsen offensichtlich erhebliche Transparenzprobleme. Erwähnt seien hier nur die ca. 60 unterschiedlichen Maßnahmen, die in Nordrhein-Westfalen angeboten werden (Bundesprogramme aus den Geschäftsbereichen des BMBW, des BMJFG und des BMA, Landesprogramme aus den Geschäftsbereichen des MAGS, des MWMV sowie Angebote der Berufsschulen und die vielfältigen Maßnahmen der Arbeitsämter nach dem AFG). Träger solcher Maßnahmen sind entweder berufsbildende Schulen, Betriebe sowie freie und kommunale Träger. Unter den freien Trägern finden sich die großen Wohlfahrtsverbände ebenso wie die Bildungs-

werke der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer oder unabhängige Initiativgruppen.

Jugendliche, die auf dem betrieblichen Ausbildungstellenmarkt nicht zum Zuge kommen, sind folglich jeweils auf die Zuständigkeit einzelner Institutionen (berufsbildende Schulen, Arbeitsämter, außerbetriebliche Ausbildungsträger) verwiesen. Diese setzen sich inhaltlich und organisatorisch unabhängig voneinander mit Ausbildungsbeteiligung auseinander. So besteht die Gefahr einer aufbewahrenden Qualifizierung in isolierten Maßnahmen, die zu oft auch noch unter dem Niveau einer Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen liegt.

Um dieser Fehlentwicklung entgegenzuwirken, werden in der Region Verbundsysteme eingerichtet. Ihre Aufgabe ist es,

- die Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten des Regelsystems auch für solche Jugendliche zu mobilisieren, die vorläufig noch keinen Ausbildungspotenzialangebot gefunden haben, obwohl sie (bei entsprechender Unterstützung) für eine Ausbildung geeignet sind, sowie
- durch eine bessere Koordination der bestehenden Maßnahmen und Programme,
- ggf. durch eine inhaltlich begründete Ausdehnung der staatlichen Angebote
- und durch eine bessere Anbindung der „Sondermaßnahmen“ an die Regelangebote

die staatliche Förderpolitik zu effektivieren.

Welche Problembereiche umfassen regionale Verbundsysteme?

Die Verbundidee hat bereits eine ganze Reihe von Initiativen und Projekten ausgelöst [6], die unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal bildet die Reichweite der Verbundsysteme. Die unterschiedlichen Schulformen in der Sekundarstufe I (bis einschließlich Klasse 10) bilden den einen Pol, die Aufnahme einer qualifizierten und möglichst dauerhaften Erwerbstätigkeit im Beschäftigungssystem den anderen.

– Zwischen allgemeinbildender Schule und beruflicher Erstausbildung im Betrieb signalisieren die jährlich wiederkehrenden Zahlen von unversorgten Ausbildungspotenzialangeboten und -bewerbern und der hohe Anteil von Jugendlichen in „Warteschleifen“ (zumeist schulische Bildungsangebote, die ersetztweise für eine betriebliche Berufsausbildung angenommen werden) die sogenannte erste Bruchstelle, die Jugendliche heute überwinden müssen.

– Zugleich steigen aber auch die Zahlen der Jugendlichen, die nach dem Abschluß der Berufsausbildung entweder arbeitslos werden oder eine unterwertige Beschäftigung aufnehmen. [7] Bereits seit Jahren liegt der quantitativ eindeutige Schwerpunkt der Arbeitslosigkeit in der Altersgruppe der über 20- bis unter 25-jährigen. [8] All diese Daten markieren die sogenannte zweite Bruchstelle auf dem Weg in die Erwerbstätigkeit.

Verbundsysteme können vor diesem Hintergrund unterschiedlich weit ausgelegt sein:

1) Sie umfassen den gesamten Horizont des Übergangsraumes, setzen also bereits in den Abschlußklassen der allgemeinbildenden Schulen an und reichen bis in das Beschäftigungssystem hinein. Dort zählen dann sowohl nach marktüblichen betriebswirtschaftlichen Kriterien agierende Unternehmen, als auch Betriebe des sogenannten zweiten Arbeitsmarktes zu den Elementen des Verbundsystems.

Die Institutionalisierung eines derart umfassenden Verbundes erfordert zwangsläufig erhebliche personelle Kapazitäten, für die entsprechende Finanzmittel kaum aufzubringen sind. Es werden deshalb zumeist Teillösungen verwirklicht, die sich auf bestimmte Schwerpunkte konzentrieren. Hier sind drei Varianten denkbar:

2) Das Verbundsystem reicht von den Abschlußklassen der Sekundarstufe I bis zum Abschluß der beruflichen Erstausbildung.

Es deckt vornehmlich die erste Bruchstelle beim Übergang in das Beschäftigungssystem ab.

3) Das Verbundsystem umfaßt den gesamten Bereich der beruflichen Erstausbildung einschließlich der vorqualifizierenden (berufsvorbereitenden) und ausbildungsbegleitenden Fördermaßnahmen. Neben Ausbildungsbetrieben zählen auch außerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen zu den Elementen eines ausbildungsbezogenen Verbundsystems.

4) Das Verbundsystem setzt während einer beruflichen Erstausbildung an und reicht bis in das Beschäftigungssystem hinein, deckt also die zweite Bruchstelle ab. Als Bereiche im Beschäftigungssystem, in die Jugendliche „einmünden“ können, gelten neben dem 1. Arbeitsmarkt auch Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (öffentliche/gemeinnützige Arbeiten) und Arbeitsplätze in Betrieben, die nach „alternativen“ ökonomischen Grundsätzen arbeiten. Freilich ist deren Zahl noch sehr beschränkt.

Wer arbeitet im regionalen Verbundsystem zusammen?

Regionale Verbundsysteme wenden sich an die folgenden Kooperationspartner in der Region:

- Ausbildungsbetriebe,
- ehemalige/künftige Ausbildungsbetriebe,
- verbandliche Zusammenschlüsse solcher Betriebe (Innungen, Wirtschaftsgremien, überbetriebliche Interessenvertretungen etc.,
- verbandliche Zusammenschlüsse von betrieblichen Entscheidungsträgern (Berufsverbände, Gewerkschaften etc.),
- Kammern und andere zuständige Stellen,
- alle Informationsstellen, die zur Aufklärung der regionalen Ausbildungsstruktur beitragen können,
- allgemein- und berufsbildende Schulen,
- Stellen der Arbeitsverwaltung,
- freie/kommunale Träger im Ausbildungs-, Umschulungs- und Fortbildungsbereich.

Als weitere Kooperationspartner im Verbundsystem können die regional vertretenen Einrichtungen und Träger der Jugendsozialarbeit einbezogen werden:

- Einrichtungen und Träger der offenen Jugendarbeit,
- der Jugendberufshilfe,
- Jugendberatungsstellen,
- die kommunale/staatliche Jugend- und Sozialverwaltung.

Die Jugendsozialarbeit hat sich in den letzten Jahren verstärkt bemüht, die Grenzen ihres traditionellen Praxisfeldes, das vorwiegend auf der Nachsorge und Betreuung für jugendliche Problemgruppen lag, zu überwinden [9] und beteiligten Jugendlichen selbst Qualifizierungschancen und Berufsstarthilfen zu bieten. Diese Einrichtungen können im Verbundsystem ihre spezifische sozialpädagogische Kompetenz einbringen und auf diese Weise die berufsqualifizierenden Angebote der o. g. Verbundelemente ergänzen. Dieser sozialpädagogischen Komponente kommt angesichts der Ausbildungsprobleme der betroffenen Jugendlichen eine besondere Bedeutung zu.

Wie läßt sich das regionale Verbundsystem institutionell verankern?

Unter Einbeziehung der beruflich qualifizierenden und sozialpädagogisch ergänzenden Elementen des Verbundsystems, kann nach einem Stufenplan aufeinander abgestimmter Angebote verfahren werden:

- ausbildungsvorbereitende Maßnahmen, kurzfristig angelegte Berufsstarthilfen in Bewerbungsverfahren, Orientierungspraktika etc.,
- betriebliche Qualifizierung in anerkannten Ausbildungsbereufen ohne weitere inhaltliche Förderung des Jugendlichen, ggf. mit finanzieller Förderung des Ausbildungsverhältnisses,

– betriebliche Qualifizierung in anerkannten Ausbildungsbereufen unter Einschluß inhaltlicher Fördermaßnahmen wie ausbildungsbegleitender Hilfen bei fachtheoretischen Defiziten oder Konflikten mit betrieblichen Verhaltensanforderungen,

– außer- und überbetriebliche Qualifizierung in anerkannten Ausbildungsbereufen für solche Auszubildende, deren Eingangsqualifikation betrieblichen Anforderungen noch nicht genügt, die aber gleichwohl für eine Berufsausbildung geeignet sind. Ein späterer Übergang in betriebliche Ausbildungsverhältnisse bleibt hier – wie z. B. im Benachteiligten-Programm der Bundesregierung – vorbehalten.

Um den systemischen Charakter der Maßnahmestufen zu verwirklichen und zu wahren, um die Übergänge zwischen diesen Stufen abzusichern und um angemessene Einstiegsstufen für einzelne Jugendliche zu finden, sollte das Verbundsystem auch inhaltliche Funktionen übernehmen, die über den Horizont einer organisatorischen Zusammenfassung hinausgehen. Diese inhaltlichen Funktionen sollten von einer eigens dafür eingerichteten zentralen Anlaufstelle des Verbundsystems, die bereits im Hinblick auf die organisatorische Zusammenfassung naheliegt und sinnvoll erscheint, wahrgenommen werden. Sie hätte insbesondere beratende und planende Aufgaben, sowohl gegenüber den beteiligten Institutionen, als auch für die betroffenen Jugendlichen.

Gegenüber den Institutionen wird die Beratung in aller Regel auf eine Verbesserung ihres Zusammenwirkens abzielen (koordinierende Beratung). In diesem Rahmen können auch „Schwachstellen“ des Regionalangebotes ermittelt werden, denen durch zusätzliche geeignete Maßnahmen begegnet werden kann (initiierende Beratung).

Über diese Mindestansprüche hinaus kann auf diese Weise aber auch der Transfer von berufswissenschaftlichen Arbeitsergebnissen in die regionale Ausbildungspraxis gefördert werden (innovierende Beratung).

Bei der Beratung von Jugendlichen wird es vornehmlich darum gehen, durch direkte Ansprache solche Jugendliche für eine Berufsausbildung zu gewinnen, denen ohne weitere Förderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsbereich verwehrt bleiben würde (hinführende und motivierende Beratung). Eine Beratung sollte sich aber auch an Auszubildende richten, die von einem Abbruch ihrer Ausbildung bedroht sind, dem durch ausbildungsbegleitende Angebote entgegengewirkt werden kann (stabilisierende Konflikt- und Sozialberatung).

Unabhängig davon sollte die Beratungsarbeit mit Jugendlichen langfristig, über alle Qualifizierungsphasen des Verbundsystems hinweg und kontinuierlich, möglichst mit gleichbleibenden Ansprechpartnern angelegt sein.

Wie arbeiten die „Elemente“ des regionalen Verbundsystems zusammen?

Dem Gebot einer organisatorisch und inhaltlich abgestimmten Qualifizierungspolitik in der Region kann mit unterschiedlicher Intensität entsprochen werden. Neben dem Umfang und den Inhalten der regional verfügbaren Qualifizierungsmöglichkeiten bestimmt der Grad der Verbindlichkeit die Wirksamkeit des Verbundsystems.

Dieser kann auf einer erheblichen Bandbreite zwischen mehr informellen und stärker formellen Lösungen liegen, an denen sich die Entwicklungschancen des „Systems“ ablesen lassen:

- Aus der Einsicht in die Notwendigkeit und Effektivität des regionalen Verbundansatzes kann rasch ein „Verbundsystem der guten Absichten“ erwachsen.
- Anknüpfend an diese Motivation kann sich die Position der einbezogenen Stellen auf ein „additives Verbundsystem“ hinbewegen. Alle Angebotslemente im Übergang von der Schule in den Beruf werden in ihrer Qualität und Quantität „auf den Tisch gelegt“. Die hierdurch entstehende Transparenz der

- Angebote bildet eine zentrale Voraussetzung für die Behebung quantitativer Mängel (Ausbildungskapazitäten) in bestimmten Bereichen. Zugleich können sich aus einer solchen Übersicht und Ausdehnung der tatsächlich verfügbaren Möglichkeiten erste Anknüpfungspunkte für eine inhaltliche Koordination und Akzentuierung des Regionalangebotes ergeben.
- Solche inhaltlichen Gesichtspunkte verweisen bereits auf die nächste Stufe des Verbundansatzes in Richtung eines „qualitativen Verbundsystems“. In diesem Rahmen müssen sich alle Maßnahmen, Träger und Einrichtungen einer Region einer inhaltlich begründeten Regionalkonzeption der Qualifizierung unterordnen. Der Umfang und die Inhalte der Maßnahmen haben sich dabei letztlich an dem Qualifizierungsbedarf zu orientieren, der durch das duale System in der Region nicht abgedeckt werden kann.

Auf dem Weg zum „qualitativen Verbundsystem“, von dem die existierenden Verbundansätze in der Regel noch weit entfernt sind, nehmen Probleme der Finanzierungsstruktur von Maßnahmen der freien und kommunalen Träger breiten Raum ein. Bislang fließen fast alle öffentlichen Mittel zur Behebung von Ausbildungs- und Berufsnot direkt an einzelne Institutionen, die „ihre“ Maßnahmen jeweils in einem bilateralen Verhältnis mit „ihren“ Geldgebern aushandeln. Die Beteiligung und Einbindung dieser Institutionen in ein regionales Verbundsystem beruhen bei dieser Finanzierungsstruktur letztlich auf einer freiwilligen Basis, was die Wirksamkeit des Verbundansatzes beeinträchtigt.

Um dieser Gefahr vorzubeugen, die Verbindlichkeit im Verbundsystem zu verfestigen, würde es sich m. E. empfehlen, das Verbundsystem selbst in die Finanzierungsstruktur einzubeziehen. Alle öffentlichen Mittel, die in der Region gegen Ausbildungs- und Berufsnot eingesetzt werden, müßten zunächst auf der übergreifenden Ebene des Verbundsystems zusammenfließen (Poolfinanzierung) und von dort aus durch ein konzeptionelles Raster an die beteiligten Institutionen freigegeben werden. Mit dieser Lenkungsfunktion im Finanzierungsprozeß versehen, dürfte es dem Verbundsystem wesentlich leichter fallen, den gesamten Horizont seiner inhaltlichen und organisatorischen Aufgaben zu entfalten.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Heft 38 der BMBW-Werkstattberichte: Ausbildungsverbund schafft zusätzliche Ausbildungsplätze (1982).
- [2] Vgl. beispielsweise die Thesen von SCHWIEDRZIK, Bernd, zum Ausbildungsverbund. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 13. Jg. (1984), Heft 5, S. 181 f.
- [3] Allein in der Broschüre „Förderungsmöglichkeiten für Berufsanwärter und arbeitslose Jugendliche in NRW“ des Landesarbeitsamtes Nordrhein-Westfalen sind im Mai 1984 28 unterschiedliche Maßnahmen und Programme aufgeführt. Die Gesamtzahl dürfte durch die Angebote anderer Institutionen, die in dieser Broschüre nicht verzeichnet sind, noch erheblich höher liegen.
- [4] Vgl. hierzu: HILD, Paul; FRÖHLICH, Dieter: Ausbildungsplatzsubventionen und berufsvorbereitende Maßnahmen — Die Wirkksamkeit der Programme in Nordrhein-Westfalen — Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Ministers für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, durchgeführt vom ISO-Institut, Köln 1984.
- [5] In dem aus formalen Gründen verworfenen, inhaltlich jedoch unbeanstandeten Ausbildungsplatzförderungsgesetz aus dem Jahre 1978 war noch ein Mehrangebot von mindestens 12,5 Prozent — das Gesamtangebot an Ausbildungsplätzen im dualen System sollte die Nachfrage nach diesen Plätzen um mindestens 12,5 Prozent übersteigen — vorgesehen.
- [6] Träger und Initiatoren solcher Maßnahmen sind sowohl private als auch öffentlich-rechtliche Körperschaften. Verbundprojekte werden im Geschäftsbereich des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG), des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW), aus den Etats von Länderministrien, aus kommunalen Haushalten und durch die Europäische Gemeinschaft finanziell gefördert.
- [7] Vgl. hierzu zwei Beiträge in den „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (MittAB), Heft 3/83: HOFBAUER, Hans: Berufsvorlauf nach Abschluß der betrieblichen Berufsausbildung; STEGMANN, Heinz; KRAFT, Hermine: Vom Ausbildung zum Arbeitsvertrag. Übernahmangebot, beabsichtigter Betriebswechsel sowie tatsächliches Übergangsverhalten nach Abschluß der betrieblichen Berufsausbildung.
- [8] Vgl. hierzu die leider noch unveröffentlichte Sondererhebung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) aus dem September 1984; auszugweise wiedergegeben in der Ausgabe der Frankfurter Rundschau (FR) vom 13. März 1985.
- [9] Vgl. hierzu Heft 3/1984 der Zeitschrift „Jugend, Beruf, Gesellschaft“: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, erste Erfahrungen aus einem Bundesjugendplan-Programm.

Joachim Karbowski

Zur Situation der Aus- und Weiterbildung im Bereich der Fremdenverkehrswirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland

- Der Fremdenverkehr ist ein wesentlicher Bestandteil des Dienstleistungssektors unserer Volkswirtschaft. Wenn er auch vom Volumen her nicht mit dem der großen und klassischen Reise- und Urlaubsländer vergleichbar ist, schlagen sich seine Leistungen doch deutlich sichtbar im Bruttosozialprodukt nieder. Dazu stellt das Präsidium der Spitzenverbände des deutschen Fremdenverkehrs [1] in seiner 1984 erschienenen Schrift „Wirtschaftsfaktor Tourismus — Schwerpunkt der Tourismuspolitik in den kommenden Jahren“ fest, daß allein das Umsatzvolumen des deutschen Gastgewerbes mit 55 Milliarden (einschl. Mehrwertsteuer) etwa 3,5 Prozent des Bruttosozialproduktes entspricht. In der gleichen Schrift wird ferner ausgeführt, daß
- die Fremdenverkehrswirtschaft mit 1,5 Millionen Erwerbstätigen mehr Beschäftigte als z. B. die gesamte deutsche Automobilindustrie zählt,

- die Arbeitsplätze im Bereich des Fremdenverkehrs — abgesehen von sektoralen Einbrüchen im Bereich der Heilbäder und Kurorte — relativ sicher und krisenfest sind,
- im Hotel- und Gaststättengewerbe von 1979 bis 1984 über 56000 zusätzliche Arbeitsplätze geschaffen und die Zahl der Ausbildungsplätze im gleichen Zeitraum um über 30 Prozent auf nahezu 50000 erhöht wurden.

Diese Feststellungen lassen in Ansätzen nicht nur die gesamtwirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Bedeutung der Fremdenverkehrswirtschaft erkennen, sie vermitteln zugleich auch einen ersten Eindruck der Leistungen, die von ihr auf dem Gebiet der beruflichen Bildung erbracht werden.

Dabei ist das hier besonders herausgehobene Hotel- und Gaststättengewerbe nicht etwa alleiniger Träger der Fremdenverkehrs-

wirtschaft. Ihr ist vielmehr noch eine Reihe anderer Dienstleistungsbereiche zuzurechnen. Deutlich wird das anhand der international anerkannten und angewandten Definition des Fremdenverkehrs. [2] Sie besagt, daß unter Fremdenverkehr oder Tourismus

die Gesamtheit der Beziehungen und Erscheinungen zu verstehen ist, die sich aus der Reise und dem Aufenthalt von Personen ergibt, für die der Aufenthaltsort weder hauptsächlicher und dauernder Wohn- noch Arbeitsort ist.

Verkürzt ausgedrückt ist es der „vorübergehende Ortswechsel“, der den Fremdenverkehr ausmacht. Um ihn durchzuführen, bedarf es zunächst einmal der Vorbereitung i. S. von Information, Planung und Organisation. Verantwortlich hierfür zeichnen im wesentlichen die Reisevermittler (Reisebüros) und die Reiseveranstalter. Den unmittelbaren Vollzug des vorübergehenden Ortswechsels besorgen dann die mit der Personenbeförderung auf dem Land-, Luft- und Wasserweg befaßten Unternehmen. Die Dienstleistungen schließlich, die der Tourist am Ziel des vorübergehenden Ortswechsels in Anspruch nimmt, erbringen hauptsächlich die Betriebe des Hotel- und Gaststättengewerbes sowie die privaten und/oder kommunalen Kur- und Fremdenverkehrs einrichtungen.

Damit sind die drei großen Bereiche beschrieben, die die Fremdenverkehrswirtschaft ausmachen. Sie bestreiten das untereinander im Wettbewerb stehende Angebot an touristischen Dienstleistungen, das in den letzten Jahren auf eine zunehmend kritischere weil aufgeklärtere Nachfrage trifft. Die Folge davon ist u. a., daß

- Art, Umfang und Preis touristischer Dienstleistungen nicht mehr allein von ihren Anbietern bestimmt werden, sondern sich zunehmend an den Qualitäts- und Preisvorstellungen der Nachfrager auszurichten haben,
- das Angebot in geeigneter und informativer Form präsentiert werden muß und neben der eigentlichen Leistung eine individuelle Betreuung sowie ein interessantes und vielseitiges Rahmenprogramm beinhalten muß, von dem der Urlauber nach seiner Wahl Gebrauch machen kann,
- alle Bereiche der Fremdenverkehrswirtschaft den Anforderungen des Marktes in zunehmendem Maße nur mit einer ausreichenden Zahl entsprechend qualifizierter Fachkräfte gerecht werden können.

Letzteres setzt voraus, daß in allen Bereichen der Fremdenverkehrswirtschaft die Bereitschaft zur Heranbildung qualifizierten Nachwuchses besteht, entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten und qualifiziertes Ausbildungspersonal zur Verfügung stehen sowie Gelegenheiten zur Weiterbildung der in diesen Bereichen tätigen Fachkräfte geboten werden.

Die Aktualität und die Bedeutung dieser Voraussetzungen werden u. a. durch eine Große Anfrage zur Fremdenverkehrspolitik unterstrichen, die von Abgeordneten der im Deutschen Bundestag vertretenen Regierungs- und Oppositionsparteien an die Bundesregierung gerichtet wurde. [3]

Sie fordert u. a. Antworten zu der von der Fremdenverkehrswirtschaft erbrachten Ausbildungsleistung (quantitativer Aspekt), zum Bedarf an weiteren Berufsbildern (quantitative und qualitative Aspekte) sowie zum Stellenwert der Fortbildung im Fremdenverkehrsbereich.

Diese drei Fragenkomplexe sollen hier aufgegriffen werden und den Rahmen für die nachfolgenden Ausführungen abstecken. Mit ihnen wird der Versuch unternommen, aus der Sicht des Bundesinstituts für Berufsbildung die Aus- und Weiterbildungssituation im Bereich der Fremdenverkehrswirtschaft der Bundesrepublik Deutschland darzustellen und zu analysieren.

1 Ausbildungsleistung im Fremdenverkehrsbereich

1.1 Anerkannte Ausbildungsberufe

Insgesamt stehen im Ausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland zehn (10) nach Berufsbildungsgesetz anerkannt

te Ausbildungsberufe zur Verfügung, die die Grundlage für die Aufnahme einer qualifizierten Berufstätigkeit in der Fremdenverkehrswirtschaft bilden.

Aufgaben der (überwiegend kaufmännischen) Planung, Organisation und Durchführung touristischer Aktivitäten im weitesten Sinne sowohl am Ausgangs- als auch am Zielort des Fremdenverkehrs stehen im Mittelpunkt der Berufsausbildung zum

	Ausbildende[4]	Zuwachs	
	1980	1984	in %
1) Reiseverkehrskaufmann/-kauffrau (Ausbildungsschwerpunkte: Reisevermittlung, -veranstaltung, Kur- und Fremdenverkehr)	3 745	3 766	0,56
2) Kaufmann/Kauffrau im Eisenbahn- und Straßenverkehr (Relevante Ausbildungsschwerpunkte: Straßenverkehr [Personen] und Eisenbahnverkehr)	1 305	1 467	12,4
3) Luftverkehrskaufmann/-kauffrau	76	93	22,3
4) Schiffahrtskaufmann/-kauffrau	759	882	16,2
5) Berufskraftfahrer/Berufskraftfahrerin (Relevante Ausbildungsfachrichtung: Personenverkehr)	473	1 195	152,6
6) Kaufmannsgehilfe/-gehilfin im Hotel- und Gaststättengewerbe	2 022	1 985	—
7) Restaurantfachmann/-fachfrau (Vorgängerberuf bis 1980: Kellner/Kellnerin)	1 388	7 149	70,4
8) Hotelfachmann/-fachfrau (Vorgängerberuf bis 1980: Hotel- und Gaststättengehilfe/-gehilfin)	2 830	15 222	32,6
9) Fachgehilfe im Gastgewerbe	1 103	4 009	263,4
10) Koch/Köchin	21 607	26 372	22,0
Ausbildungsberufe 1 bis 10	46 758	62 140	32,9

Bei der Würdigung der in diesen Berufen in dem Fünfjahreszeitraum von 1980 bis 1984 insgesamt erbrachten positiven Ausbildungsleistung, die mit einer Steigerungsrate von 32,9 Prozent weit über der aller Ausbildungsberufe in diesem Zeitraum liegt, ist allerdings zu berücksichtigen, daß es nur der Ausbildungsberuf Reiseverkehrskaufmann ist, der ausschließlich auf eine Berufstätigkeit in der Fremdenver-

kehrswirtschaft vorbereitet. Alle anderen Ausbildungsberufe entlassen dagegen nur einen unterschiedlich hohen, statistisch nicht erfaßbaren Teil der in ihnen Ausgebildeten in eine Berufstätigkeit im Bereich des Fremdenverkehrs.

Ebenfalls statistisch nicht erfaßt wird die Aufteilung der Auszubildenden auf die einzelnen Fachrichtungen/Schwerpunkte. Das betrifft beim Reiseverkehrskaufmann den Schwerpunkt „Kur- und Fremdenverkehr“ und beim Kaufmann im Eisenbahn- und Straßenverkehr die Schwerpunkte „Eisenbahnverkehr“ und „Straßenverkehr (Personen)“. Eine statistische Aufschlüsselung dieser Schwerpunkte könnte einerseits eine noch präzisere Auskunft über die fremdenverkehrsbezogene Ausbildungsleistung geben, andererseits würden damit aber auch die nachfolgend dargestellten Schwachstellen des ansonsten positiven Gesamtbildes sichtbar.

Hinter der Einführung des Ausbildungsschwerpunktes „Kur- und Fremdenverkehr“ in die 1979 erlassene Ausbildungsordnung für die Berufsausbildung zum Reiseverkehrskaufmann stand die Absicht, den Kurverwaltungen und den unter kommunaler Regie stehenden Fremdenverkehrsämtern die Möglichkeit zu eröffnen, selbst qualifizierte Nachwuchs für den immens wichtigen „Dienst am Gast“ ausbilden zu können.

Rückmeldungen der Ausbildungspraxis vor Ort zeigen jedoch, daß die Realisierung dieser Absicht allenthalben auf Schwierigkeiten stößt. Verwaltungsbürokratische und haushaltsmäßige Hürden bei der Einstellung von Auszubildenden, mangelnde Möglichkeiten und/oder mangelnde Bereitschaft, mit den am Ort oder in der Region ansässigen Betrieben der Reisevermittler/Reiseveranstalter einen zur Erfüllung der Ausbildungsziele erforderlichen Ausbildungsverbund zu organisieren und durchzuführen sowie teilweise Schwächen im fachlichen Berufsschulunterricht haben bei manchen potentiellen Ausbildungsstätten eine Bereitschaft zur Ausbildung gar nicht erst aufkommen lassen oder die einmal begonnene Ausbildungstätigkeit wurde nach einem Ausbildungsdurchlauf wieder eingestellt.

Die Unterteilung des Ausbildungsberufes Kaufmann im Eisenbahn- und Straßenverkehr in die Ausbildungsschwerpunkte „Eisenbahnverkehr“, „Straßenverkehr (Personen)“ und „Straßenverkehr (Güter)“ geschah u. a. mit dem Ziel, beispielsweise den im Fremdenverkehr tätigen privaten Omnibusunternehmen mit dem Schwerpunkt „Straßenverkehr (Personen)“ die Möglichkeit zu bieten, den für ihre kaufmännischen Betriebsbelange benötigten Nachwuchs gezielt selbst ausbilden zu können. Auch hier haben Rückmeldungen der zuständigen Gewerbeverbände gezeigt, daß diese Betriebe hiervon so gut wie keinen Gebrauch gemacht haben. Statt dessen wird nahezu die gesamte Ausbildungsleistung in diesem Ausbildungsberuf über alle Schwerpunkte hinweg von der Deutschen Bundesbahn erbracht.

1.2 Ausbildungsgänge auf der Grundlage bundesgesetzlicher und landesrechtlicher Regelungen sowie sonstige (Erwachsenen-)Berufe bzw. Berufstätigkeiten

Zu den fremdenverkehrsrelevanten Ausbildungsgängen, die außerhalb des Geltungsbereichs des BBiG auf bundesgesetzlichen oder landesrechtlichen Regelungen beruhen, gehört die Ausbildung des im Kur- und Bäderwesen tätigen Fachpersonals wie

- Masseur/Masseurin,
- Krankengymnast/Krankengymnastin,
- med. Bademeister/med. Bademeisterin.

Obwohl durchgängig erhobenes Zahlenmaterial über die Ausbildungsleistung in diesen Berufen nicht verfügbar ist, bietet die Arbeitsmarktstatistik Anhaltspunkte dafür, daß aufgrund einer Reihe von Indikatoren (z. B. Kostendämpfungsmaßnahmen im Gesundheitswesen) der (wirksame) Nachwuchsbedarf des Beschäftigungssystems beträchtlich unter der Ar-

beitsplatznachfrage der in diesen Berufen Ausgebildeten liegt. Davon abgesehen gilt aber auch hier die für den Großteil der unter 1.1 genannten Ausbildungsberufe getroffene Feststellung, nach der jeweils nur ein Teil der in diesen Berufen Ausgebildeten eine Beschäftigung in dem zum Fremdenverkehrsgebiet zählenden Kur- und Bäderwesen sucht und findet.

Unter die sonstigen (Erwachsenen-)Berufe bzw. Berufstätigkeiten innerhalb des Fremdenverkehrsgebietes fallen

- Fahr- und Begleitpersonal der in der Personenbeförderung tätigen privatwirtschaftlichen oder kommunalen Verkehrsunternehmen (Bahn, Bus, Schiff, Spezialbahnen),
- Pilot,
- Steward/Stewardess,
- Reiseleiter/Reiseleiterin,
- Fremdenführer/Fremdenführerin,
- Animateur/Animateur.

Für diese Berufe/Berufstätigkeiten existieren z. T. betriebs- oder verbandspezifische Qualifizierungswege von unterschiedlicher Ausdifferenzierung, die in einigen Fällen ein bestimmtes Alter, eine bestimmte schulische bzw. hochschulische (Abitur, Sport-, Sprach- oder Geschichtsstudium) oder eine bestimmte berufliche (Fremdsprachenkorrespondent) Vorbildung voraussetzen. Die hinter diesen Berufen/Berufstätigkeiten stehenden Ausbildungsleistungen der dafür in Betracht kommenden Betriebe wie Reiseveranstalter, Verkehrsunternehmen, Flug- und Schiffahrtsgesellschaften sind nicht quantifizierbar. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, daß sie aufgrund ihrer engen Bindung an den jeweiligen Bedarf eine ausreichende Zahl entsprechend qualifizierter Kräfte sicherstellt.

1.3 Ausbildung im Fachhochschul- und Akademiebereich

Vier Fachhochschulen im Bundesgebiet bieten ein achtsemestriges Studium (davon zwei Praxissemester) der Betriebswirtschaft mit fremdenverkehrsspezifischen Studien schwerpunkten zur Ausbildung von Führungskräften der Fremdenverkehrsirtschaft mit den folgenden Abschlüssen an:

Abschluß mit Studienschwerpunkt	Fachhochschule
Dipl.-Betriebswirt (FH)	– Hotel- und Restaurantmanagement Heilbronn
Dipl.-Betriebswirt (FH)	– Kurbetriebe und Fremdenverkehrs-institutionen
Dipl.-Betriebswirt (FH)	– Reise-wirtschaft
Dipl.-Betriebswirt (FH)	– Hotel- und Restaurant-management München
Dipl.-Betriebswirt (FH)	– Touristik Worms
Dipl.-Betriebswirt (FH)	– Hotellerie und Gastronomie Kempten
Dipl.-Betriebswirt (FH)	– Beförderungs-betriebe
Dipl.-Betriebswirt (FH)	– Reisebüros
Dipl.-Betriebswirt (FH)	– Fremden-verkehrs-orga-nisationen

Viersemestrige betriebswirtschaftliche Studiengänge mit der Fachrichtung Touristik werden von der Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein: Kiel, der Berufsakademie Baden-Württemberg: Ravensburg, und der Rheinischen Akademie: Köln, durchgeführt.

Über die Zahl der Studenten, die diese Studiengänge im Sinne einer Ausbildung, d. h., ohne eine vor dem Studienantritt absolvierte einschlägige Berufsausbildung in einem der unter 1.1 genannten Ausbildungsbereiche belegt und abgeschlossen haben, liegen offizielle statistische Angaben nicht vor. Als Anhaltspunkt hierzu können jüngste Angaben der Fachhochschule Heilbronn [5] dienen. Danach werden an dieser Fachhochschule pro Semester 45 Studierende für das betriebswirtschaftliche Studium mit fremdenverkehrsrelevanten Studienschwerpunkten zugelassen. Seit 1982 haben insgesamt 150 Touristikbetriebswirte ihr Studium an der FHS Heilbronn mit Erfolg beendet.

2 Fortentwicklung bestehender Ausbildungsvorschriften

Von den zehn fremdenverkehrsrelevanten, auf staatlich anerkannten Ausbildungsvorschriften (Ausbildungsverordnungen) beruhenden Ausbildungsbereichen haben die folgenden acht eine Neuordnung gem. § 25 BBiG zu den folgenden Zeitpunkten (Erlaß der Ausbildungsordnung) erfahren:

12.09.1979	Reiseverkehrs-kaufmann/-kauffrau	vormals: Reisebürokaufmann
09.10.1979	Kaufmann/Kauffrau vormals: Eisenbahner (mittler im Eisenbahn- und Straßenverkehr	er nichttechnischer Dienst bei nicht bündeseigenen Eisenbahnen des öffentlichen Verkehrs)
14.12.1979	Schiffahrts-kaufmann/-kauffrau	vormals: Kaufmann im Reederei- und Schiffsmaklergewerbe
26.10.1973	Berufskraftfahrer/ Berufskraftfahrerin	<u>Neuer Ausbildungsbereich</u>
25.04.1980	Restaurantfachmann/-fachfrau	vormals: Kellner
25.04.1980	Hotelfachmann/-fachfrau	vormals: Hotel- und Gaststättengehilfin
25.04.1980	Fachgehilfe/ Fachgehilfin im Gastgewerbe	<u>Neuer Ausbildungsbereich</u>
11.06.1979	Koch/Köchin	Bezeichnung wie vormals

Aus den Erlaßdaten dieser Ausbildungsordnungen geht hervor, daß ihre Fortentwicklung im Sinne einer Novellierung bzw. Anpassung der Ausbildungsinhalte an wirtschaftliche, technologische und gesellschaftliche Veränderungen zur Zeit nicht erforderlich ist.

Das trifft für die beiden verbleibenden, auf der Grundlage des § 108 BBiG fortgeltenden Ausbildungsbereiche

- Kaufmannsgehilfe/-gehilfin im Hotel- und Gaststättengewerbe und
- Luftverkehrskaufmann/Luftverkehrskauffrau,

deren Ausbildungsvorschriften ihre Anerkennung in den Jahren 1953 bzw. 1960 fanden, nicht zu.

Zur Neuordnung des Ausbildungsbereiches Kaufmannsgehilfe/-gehilfin im Hotel- und Gaststättengewerbe hat das Bundesinstitut für Berufsbildung im Jahre 1981 eine ausführliche Problemanalyse vorgelegt. Sie kommt angesichts einer weitgehenden Identität der Ausbildungsinhalte mit denen des neugeschaffenen

Ausbildungsberufes Hotelfachmann/-fachfrau zu dem Schluß, auf eine Novellierung seiner Ausbildungsvorschriften gem. § 25 BBiG zu verzichten und ihn zugunsten des neugeschaffenen Ausbildungsbereiches Hotelfachmann/-fachfrau als anerkannten Ausbildungsbereich zu streichen.

Dieser Vorschlag wurde vom Verordnungsgeber bislang nicht aufgegriffen, da ihn die Arbeitgeberseite mit einem Verlust von Ausbildungsplätzen gleichsetzt. Inzwischen deutet sich jedoch ein Wandel dieser Auffassung an, so daß in absehbarer Zeit mit einer erneuten Diskussion dieses Vorschlags zu rechnen sein dürfte.

Der Ausbildungsbereich Luftverkehrskaufmann/-kauffrau stellt insofern einen Ausnahmeberuf dar, als es in der Bundesrepublik Deutschland für diese Ausbildung in Gestalt der Deutschen Lufthansa nur einen Ausbildungsbetrieb gibt, der gleichzeitig ausschließlicher Abnehmer der in diesem Beruf Ausgebildeten ist. In dieser zahlenmäßig und qualitativen am Bedarf dieses einen Unternehmens orientierten Ausbildung ist der Grund dafür zu suchen, daß weder die Sozialparteien noch der Verordnungsgeber bislang eine Notwendigkeit sahen, die Ausbildungsvorschriften aus dem Jahre 1960 offiziell einer Überarbeitung/Fortentwicklung zu unterziehen.

3 Bedarf an weiteren Berufsbildern

Mit den bestehenden Ausbildungsgängen bzw. Berufen und den hinter ihnen stehenden Ausbildungsleistungen ist – u. a. gestützt auf die Bedarfsprognosen der 1982 veröffentlichten „Strukturanalyse des touristischen Arbeitsmarktes“ (2) – sichergestellt, daß die auf den Tätigkeitsfeldern des Fremdenverkehrs zu erbringenden Dienstleistungen von einem beruflich entsprechend qualifizierten Fachpersonal geplant, angeboten und erbracht werden. Ein Bedarf an weiteren Berufsbildern und damit an Berufen im Bereich des Fremdenverkehrs ist daher zur Zeit nicht auszumachen.

Die von Zeit zu Zeit erhobenen Forderungen nach Schaffung von Berufsbildern für bestimmte fremdenverkehrsbezogene Tätigkeiten, so z. B. für Reiseleiter und Animateure, ändern an der getroffenen Feststellung insofern nichts, als es sich hierbei nicht um Berufe i. S. des von der gegenwärtigen Rechtsprechung definierten Berufsbegriffs [6] handelt, sondern lediglich um Tätigkeiten.

Aus Gründen ihrer Altersabhängigkeit und einer Reihe anderer Voraussetzungen können sie weder heute noch in Zukunft auf Dauer angelegt sowie auf die Schaffung und Erhaltung einer Lebensgrundlage gerichtet sein. Damit fehlen ihnen wesentliche Berufsmerkmale und demzufolge können solche Tätigkeiten nicht durch Berufsbilder im juristischen Sinne charakterisiert werden.

Das schließt freilich nicht aus, daß dafür in Betracht kommende Fachkreise eine Gesamtvorstellung für solche Tätigkeiten entwickeln, die u. a. auch der Ausbildung für diese Tätigkeiten zugrunde gelegt werden können; nur mit einem Berufsbild haben derartige Vorstellungen nichts zu tun.

4 Durch den Bund oder die zuständigen Stellen geregelte Weiterbildungsgänge/Weiterbildungsabschlüsse

Die Ausbildung im Fremdenverkehrsbericht findet – wie in anderen Bereichen auch – eine Ergänzung bzw. Fortsetzung durch eine Reihe von Weiterbildungsgängen bzw. -abschlüssen, denen Regelungen der zuständigen Stellen (IHK) oder des Bundes in Form von Empfehlungen für die Durchführung von Fortbildungsliegägen zugrunde liegen. Auf Regelungen für die berufliche Fortbildung seitens der zuständigen Stellen beruhen die folgenden Abschlüsse:

Bezeichnung des Abschlusses	Teilnehmer an Fortbildungsprüfungen				
	1980	1981	1982	1983	1984
Verkehrsfachwirt	49	142	164	258	268
Serviermeister	99	156	122	118	101
Küchenmeister	1 002	1 010	967	1 002	902
Meister im Hotel- und Gaststättengewerbe	—	25	22	44	33
Insgesamt	1 150	1 333	1 275	1 422	1 304

Quelle: DIHT „Berufs- und Weiterbildung“ 1980 bis 1984/85

Die für die o. a. gastgewerblichen Abschlüsse geltenden Regelungen einzelner zuständiger Stellen wurden am 5. März 1985 durch eine einheitliche Regelung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) abgelöst; diese Verordnung über die Prüfung zum Meister/ Meisterin im Gastgewerbe sieht folgende Abschlußmöglichkeiten vor:

- Küchenmeister/-meisterin,
- Restaurantmeister/-meisterin,
- Hotelmeister/-meisterin.

5 Andere Weiterbildungsmöglichkeiten

Neben den „geregelten“ Weiterbildungsgängen/-abschlüssen im Bereich des Hotel- und Gaststättengewerbes sind die Weiterbildungsmöglichkeiten der überwiegend privaten, staatlich anerkannten Hotelfachschulen zu nennen. Sie bilden auf der Grundlage einer vorangegangenen beruflichen Erstausbildung in einem der anerkannten gastgewerblichen Ausbildungsberufe und einer sich daran anschließenden angemessenen Zeit der Berufspraxis (Aufnahmebedingung)

- staatlich geprüfte Betriebswirte

für die Wahrnehmung von Aufgaben im middle management des Hotel- und Gaststättengewerbes aus. Daneben führen die Branchen- und Berufsverbände des Hotel- und Gaststättengewerbes auf regionaler und örtlicher Ebene Fortbildungsveranstaltungen auf den verschiedensten berufsspezifischen Gebieten durch.

Für den Bereich des Reise- und Fremdenverkehrs sowie des Kurbetriebes existieren Weiterbildungsmöglichkeiten in Form von Lehrgängen, Kursen und Seminaren von unterschiedlicher Dauer und Intensität zu ausgewählten (aktuellen) Themen.

Unter den Ausrichtern derartiger Bildungsveranstaltungen nimmt das Deutsche Seminar für Fremdenverkehr, Berlin, aufgrund seiner pluralen Trägerschaft, seiner Überregionalität und der breiten Palette seiner Angebote eine herausragende Stellung ein. Weitere Ausrichter fremdenverkehrsrelevanter Weiterbildungsveranstaltungen sind die auf regionaler und örtlicher Ebene tätigen Fremdenverkehrsverbände sowie der Deutsche Reisebüroverband und die Verkehrsträger wie die Deutsche Bundesbahn und die Deutsche Lufthansa mit ihren Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus gehen mit der einmal jährlich in Berlin stattfindenden Internationalen Tourismusbörse (ITB) zahlreiche der Weiterbildung dienende Seminare und Veranstaltungen einher, an denen wiederum das Deutsche Seminar für Fremdenverkehr sowohl als Durchführer wie als Initiator maßgeblich beteiligt ist.

Anmerkungen

- [1] Im Deutschen Fremdenverkehrspräsidium sind die folgenden Spitzenverbände des deutschen Fremdenverkehrs vertreten:
 - Deutscher Fremdenverkehrsverband DFV,
 - Deutscher Bäderverband DBV,
 - Deutscher Hotel- und Gaststättenverband DEHOGA,
 - Deutsche Zentrale für Tourismus DZT,
 - Deutscher Reisebüro-Verband DRV.
- [2] KOCH, ARNDT, KARROWSKI: „Strukturanalyse des touristischen Arbeitsmarktes“, Forschungsarbeit im Auftrag des Bundesministers für Wirtschaft, Heft 36, der Schriftenreihe des Deutschen Wirtschaftswissenschaftlichen Instituts für Fremdenverkehr, München 1982.
- [3] Große Anfrage an die Bundesregierung zur Fremdenverkehrspolitik, gestellt von Abgeordneten des Deutschen Bundestages der SPD, CDU/CSU und F.O.P. (Deutscher Bundestag 10. Wahlperiode, Drucksache 10/4590 vom 18.12.1985).

Die Fragen 1.9 und 1.10 der Großen Anfrage lauten: Wie beurteilt die Bundesregierung die Ausbildungsleistung im Fremdenverkehrsgebiet, und ist eine Fortentwicklung der Ausbildungsvorschriften erforderlich und besteht noch Bedarf für weitere Berufsbilder? Welcher Stellenwert wird der Fortbildung, insbesondere durch das Seminar für Fremdenverkehr in Berlin beigemessen?
- [4] Statistisches Bundesamt (Hrsg.); Fachserie 11, Reihe 3, 1980-84.
- [5] abi-Berufswahlmagazin 1/86, S. 3.
- [6] MAUNZ/OÜRIG/HERZOG: „Beruf ist jede erlaubte, sinnvolle, auf die Dauer berechnete, also nicht nur vorübergehende Betätigung, die der Schaffung und Erhaltung einer Lebensgrundlage dient“. Das Berufsbild charakterisiert den Beruf. In ihm schlagen sich nieder: „Die Gesamtvorstellungen über den Inhalt und die Grenzen der für den Beruf charakteristischen Tätigkeiten und die fachlichen persönlichen, ggf. auch finanziellen Gegebenheiten, die mit ihr verbunden sind“.

REZENSIONEN

Martin Baethge / Herbert Oberbeck: **Zukunft der Angestellten. Neue Technologie und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung.** Campus Verlag, Frankfurt/New York, 1986.

Die in die Diskussion zu den neuen Informationstechniken eingebrachten Vorstellungen über die Zukunft der Angestellten werden bislang mehr von Spekulation als von sachlich fundiertem Wissen beherrscht. Kennzeichnend hierfür sind Schlagworte wie „menschenleeres Büro“ oder „Taylorisierung der Kopfarbeit“.

Trotz des Titels beabsichtigen Martin Baethge und Herbert Oberbeck vom Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) keine Prognose der Zukunft der Angestellten. Ohnehin halten sie eine

Prognose zukünftiger Anwendungsformen der Informationstechniken im Sinne des Absteckens präziser Zeithorizonte und Wirkungsradien für nicht realisierbar. Ihnen geht es vielmehr um eine Potentialitäts- und Bandbreiteinschätzung, um das Herausarbeiten von Entwicklungstendenzen durch eine zukunftsorientierte Interpretation der gegenwärtigen Praxis technischer und organisatorischer Rationalisierung der Angestelltenarbeit.

In einer Industriebetriebe, Kreditinstitute, Versicherungen, Groß- und Einzelhandelbetriebe sowie Kommunalverwaltungen umfassenden Serie von Fallstudien hat das SOFI die gegenwärtigen, durch die neuen Informationstechniken und durch veränderte geschäftspolitische Rahmenbe-

dingungen ausgelösten Rationalisierungsverläufe und die dadurch bedingten Tätigkeitsstrukturen und Qualifikationsprofile empirisch untersucht. Der Untersuchungsschwerpunkt lag bei technologisch weit fortgeschrittenen Großbetrieben und auf der Ebene fachlich qualifizierter Sachbearbeiter und Warenaufleute.

Aufgrund der empirischen Befunde wenden sich Baethge/Oberbeck gegen technizistische Zukunftsszenarien mit entweder euphorischem oder apokalyptischem Akzent.

Nicht Taylorisierung, sondern integrative Arbeitsorganisation; nicht Dequalifizierung, sondern breitere Aktualisierung berufsfachlicher Kompetenz; nicht Mechani-

sierung, aber Entmythologisierung der Angestelltenarbeit; nicht massenhafte Entlassungen, vielmehr Nichteinstellung neuen Personals, aber auch Schwächung der betrieblichen Stellung und Verengung innerbetrieblicher Aufstiegschancen trotz qualifizierter Fachtätigkeit sind für Baethge/Oberbeck die Hauptwirkungen des gegenwärtigen technisch-organisatorischen Wandels. Zugleich vermuten Baethge/Oberbeck eine Tendenz zur „Polarisierung der Angestelltenbelegschaften“: „Die Zukunft der Angestellten muß heute entlang der Trennungslinie „administrative Abwicklungsarbeiten und marktbezogene/steuernde Funktionen“ jeweils unterschiedlich eingeschätzt werden. Bemühen sich die Unternehmen mehrheitlich darum, für die hauptsächlich marktbezogen agierenden Angestellten weder die Beschäftigung überhaupt noch deren Anforderungsprofil zur Disposition zu stellen, so kumulieren bei den Angestellten in den administrativen Bereichen mehr und mehr negative Folgen des technisch-organisatorischen Umstrukturierungsprozesses in Dienstleistungs- und Verwaltungsbereichen. Arbeitsplatzbestand, berufsfachliche Anforderungen und Lernchancen in der Arbeit sind hier am härtesten gefährdet.“ Eine solche Entwicklung ist für Baethge/Oberbeck jedoch keineswegs zwangsläufig und schon gar nicht durch die Technik determiniert. Vielmehr bestünden Möglichkeiten der Technik- und Arbeitsgestaltung, sowie der Personal-, Aus- und Weiterbildungspolitik, die mit dem Ziel der Beschäftigungssicherung und Humanisierung der Arbeit genutzt werden könnten. Politik, betriebliche Akteure und Wissenschaft werden aufgefordert, „Pfade in die Zukunft“ zu finden, was allerdings eine Infragestellung und Korrektur gewohnter Betrachtungsweisen und tradierten Politikkonzepte erfordere. Das Buch beinhaltet neben einer materialreichen Darstellung der Untersuchungsergebnisse eine Fülle von diskussionswürdigen Thesen über Entwicklungstrends der Angestelltenarbeit. Risiken und Chancen des technisch-wirtschaftlichen Strukturwandels für die Angestellten werden nüchtern dargestellt und auch Ansatzpunkte für steuernde Eingriffe aufgezeigt.

Richard Koch, Berlin

Von der Haar, E./von der Haar, H.: Ausbildungskrise. Eine Bilanz von zehn Jahren Berufsbildung. Verlag die Arbeitswelt, Berlin 1986. 359 Seiten, DM 34,-.

Die Autoren beabsichtigen mit der vorliegenden Veröffentlichung eine „nüchterne Bilanz der Berufsbildung der letzten 10 Jahre“ zu leisten. Ihr „Bilanzergebnis“ ist negativ:

Nach ihren Darlegungen erfolgt im Berufsbildungssystem eine gewaltige Fehlsteuerung, was für hunderttausend Jugendliche den Weg zur Arbeitslosigkeit bedeutet. Von Nüchternheit und großer Sorgfalt haben sich die Autoren allerdings kaum leiten lassen; denn das Werk weist viel Polemik und zahlreiche Mängel auf.

In sechs Kapiteln werden zunächst in ausführlicher Form das breite Spektrum der beruflichen Bildung und ihre Entwicklung in den letzten zehn Jahren dargestellt. Die Themen reichen von den Ausbildungsbrechern, den Prüfungsversagern und den jugendlichen Ungelernten bis zu den Problemen des Berufsgrundbildungsjahrs, des Berufsvorbereitungsjahrs und der sonstigen Maßnahmen der Arbeitsämter, Länder etc.

Die verwendete Datenfülle ist beeindruckend. Allerdings ist ihre Auswahl und Interpretation recht willkürlich. So wurden z. B. alle BGJ und BVJ-Schüler zu den Gruppen der Ungelernten gezählt, ohne Berücksichtigung, daß ein Großteil von denen (von BGJ-Absolventen etwa 75 Prozent, von BVJ-Schülern rund 50 Prozent) im Anschluß an die Schule eine Ausbildung absolviert. Hinzu kommt die Mehrfachzählung von Personen (wenn ein Jugendlicher ein BVJ, dann ein BGJ und im Anschluß daran eine berufsvorbereitende Maßnahme besucht, dann wird er dreimal zu dem „Jugendarbeitslosensockel“ gezählt). Manchmal kann man sich auch des Eindrucks nicht erwehren, daß die Autoren bewußt willkürlich Daten auswählen. So gibt es seit 1976 Jahr für Jahr repräsentative Schulabgängerbefragungen, worüber in den jährlichen Berufsbildungsberichten berichtet wird, hervorgehoben wird von den Autoren jedoch nur eine Erhebung zum Bildungsverhalten aus dem Jahr 1977.

Durch gründlichere Recherchen hätte man auch einige Fehlaussagen vermeiden können. Es hätte eine Rückfrage beim BIBB genügt, um die Autoren aufzuklären, daß bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsvträgen nur die am Zähltag noch beständigen, d. h. nicht vorher aufgelösten Ausbildungsvträgen gezählt werden (S. 122). Auch war 1981/82 kein „Ausbildungskrisenjahr“ (S. 128); der Rückgang an Ausbildungsvträgen war bedingt durch die Einführung des 10. Schuljahres in Nordrhein-Westfalen.

An manchen Stellen treten auch Widersprüche zutage. So ist einerseits von Tendenzen zur Dequalifizierung der Arbeitskraft die Rede; andererseits wird davon ausgegangen, daß viele im Handwerk Ausgebildete keine Arbeitsplätze mehr finden, weil minderqualifizierte Arbeitsplätze immer mehr wegfallen.

Nach der Vielzahl von kritischen Äußerungen und zum Teil scharfen Attacken gegen das gegenwärtige Berufsbildungssystem, hätte man handfeste Vorschläge zur Lösung der Probleme erwarten können. Nichts davon; an einigen Stellen ist von überbetrieblichen Finanzierungsmodellen die Rede, was aber nicht weiter vertieft wird.

Wegen seiner Materialfülle könnte das Buch als Nachschlagewerk benutzt werden. Viele Statistiken, die man sonst für eine Analyse der Berufsbildung erst mühsam zusammentragen müßte, sind in dem Buch enthalten. Der recht tendenziöse Charakter mancher Ausführungen und etliche Fehlinterpretationen werten das Werk aber stark ab. Den selbstgestellten Ausspruch, eine nüchterne Bilanz der

Berufsbildung zu sein, erfüllt das Buch nicht.

Laszlo Alex, Berlin/Bonn

Klaus Hüfner; Jens Naumann; Helmut Köhler; Gottfried Pfeiffer: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980. Klett-Cotta, 1986. 361 Seiten, DM 48,-.

Ohne Zweifel sind die späten 60er und die 70er Jahre die für das Geschehen in den Bildungseinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland interessantesten Jahre. Konnte zunächst niemand damit rechnen, daß die Bildungspolitik tatsächlich einmal in der Regierungserklärung eines Bundeskanzlers an die Spitze aller Reformvorhaben gestellt wurde, geschweige denn, daß es nicht nur bei diesen Worten blieb. Doch tatsächlich tat das Bildungswesen in den Jahren der Kanzlerschaft Willy Brandts einen großen Sprung. Um so größer mußten dann die Enttäuschungen sein, als nach dem Ölshock 1973 und der Regierungsübernahme durch Helmut Schmidt, Bildungspolitik ins Abseits geriet. Es gehörte geradezu zum guten Ton, sich über die Reform euphorie der 60er und frühen 70er Jahre zu mokieren.

Es ist das unbestreitbare Verdienst der Autoren, von denen Klaus Hüfner und Jens Naumann seit Jahren sehr engagiert in internationalen Gremien mitarbeiten, die Malaise im Bildungswesen nicht nur mit bundesrepublikanischen Provinzstreitigkeiten zu erklären. Die Autoren öffnen vielmehr den Blick dafür, daß die Vorgänge in der Bundesrepublik Deutschland auch in der Kulturohheit der Länder weitestgehend zugeordneten Schul- und Hochschulbereich vorrangig von internationalen Ereignissen geprägt werden und daß ähnliche Entwicklungen wie in der Bundesrepublik Deutschland auch in anderen westlichen Ländern zu verzeichnen waren, und zwar im gleichen Zeitraum. Es ist wohltuend, angesichts der Kirchurmargumentation einzelner Länderkultusminister vorgeführt zu bekommen, wie diese zuweilen selbstherrlichen Gestalten letztlich nur wirksam werden können, wenn internationale Trends ihnen entgegenkommen bzw. wie ihr Treiben unwirksam bleibt, wenn die ökonomischen Notwendigkeiten international in eine andere Richtung weisen. So hat zum Beispiel die Kampagne der CDU/CSU gegen den massenweisen Besuch weiterführender Schulen und den Trend zu höheren Schulabschlüssen, keinerlei Wirkung gezeigt, weil so etwas auch international Unsinn wäre. Solche Hinweise machen Mut, weiterhin für bessere Schulen und Hochschulen zu streiten und sich nicht von den Propagandisten einer Wende in der Bildungspolitik einschüchtern zu lassen.

Sehr eindrucksvoll und in dieser Art wohl einzigartig belegen die Autoren die Veränderung in der Bildungssituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Daß mehr hätte gemacht werden können, ist

sicherlich unbestreitbar. Daß aber trotz der heftigen konservativen Gegenwehr es heute unbestritten ist – und der Bildungssektor sich auch so verhält –, daß die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland ist, ist ein Zeichen dafür, daß Beharrlichkeit und Aufklärung nicht gänzlich folgenlos bleiben.

So erfreulich und überzeugend die Analysen der Autoren auch sind, so bedauerlich ist es, daß sie mit keinem Wort auf zwei wichtige, wenn nicht gar die für die behandelte Periode wichtigsten Bildungssektoren eingehen: So würdigen sie die Entwicklung in der beruflichen Bildung keines Wortes. Dafür können sie noch ein akzeptables Argument anführen, hatte sich im ersten Band doch Friedrich Edding eingehend mit der Entwicklung des dualen Systems zwischen 1950 und 1975 befaßt. Doch die großen Probleme der Berufsbildung begannen erst danach. Unverzüglich aber ist, daß der Weiterbildungsbereich völlig ausgeblendet wird. Weder wird das Arbeitsförderungsgesetz mit seinen mittlerweile sieben Novellierungen erwähnt, noch wird das gewürdigt, was die Länder in der Weiterbildungsförderung getan oder besser nicht getan haben. Unerwähnt bleibt der Streit um die Bildungsurlaubsgesetze. Kein Wort auch zu den parallel dazu verabschiedeten Gesetzen zur Förderung des Mittelstandes, also der Klein- und Mittelbetriebe. Bleiben solche Entwicklungen ausgeblendet, so muß zwangsläufig die 1973/74 erfolgte Veränderung als „Flaute“, wie es der Buchtitel nahelegt, angesehen werden. Richtiger hingegen wäre es wohl, von einer Verlagerung des öffentlichen Interesses auf andere Bildungsbereiche zu reden.

Daß die Bildungskonjunktur daher bereits zu Ende sei, wie es im Klappentext heißt, darf wohl mit Fug und Recht bestritten werden. Es hat sich lediglich das Interesse auf andere Waren verlagert.

Christoph Ehmann, Hamburg

M. Dammeyer; W. Fricke; W. Kruse (Hrsg.): Mitten im Strom – Politik durch Stiften von Zusammenhängen, Festschrift für Manfred Heckenauer zum 60. Geburtstag. Verlag Neue Gesellschaft GmbH, Bonn 1986. Reihe: Arbeit, Sonderheft 7. 224 Seiten, DM 29,80.

Es ist schon schwierig, eine Festschrift zu rezensieren; spiegelt sich in ihr doch eine Mischung von eigener Aussage der Autoren und Bezügen zu dem, dem die Festschrift gewidmet wurde. Dies zwingt den Leser und mit ihm auch den Rezessenten, sich auf diese Bezüge, aber auch auf die Beziehungen zwischen Autoren und dem mit der Festschrift Geehrten, einzulassen. Dies jedoch fällt angesichts einer Charakterisierung – falls es einer solchen über die Prägnanz des Titels der Festschrift überhaupt bedarf – im Vorwort leicht:

„Er hat nicht nur viele Forschungsprojekte mit wichtigen Themen angeregt und sichern helfen, sondern er ließ auch nie in seinem Versuch nach, die beteiligten Wissenschaftler davon zu überzeugen, daß ihr Beitrag zur Aufklärung über gesellschaftliche Verhältnisse und insbesondere über die Bedingungen der betrieblichen Arbeit dann an Schärfe, Genauigkeit und Sprungkraft gewinnt, wenn sie sich auf die Perspektiven der Arbeiter einlassen, wenn sie von ihnen lernen.“

Ein großer Teil der Beiträge der Festschrift bewegt sich im Feld einer engagierten Sozialforschung, die ihre Parteilichkeit für die Belange der Arbeitnehmer nicht verhehlt, sondern ihre spezifische Prägung durch das bewußte Einlassen auf die Arbeits- und Lebenssituation der Arbeitnehmer erhält.

Ja, man kann sogar noch einen Schritt weitergehen. Die beschriebene Parteinahe prägt nicht nur einzelne Arbeiten, sondern das Gesellschaftsbild derjenigen,

die sich bemühen, ihre Arbeit an den Interessen der Arbeitnehmer zu orientieren.

Nur auf denersten Blick überrascht daher, daß unter den Autoren Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung, der jenigen Einrichtung also, die wesentlich aufgrund der Forderungen der Gewerkschaften entstanden ist und in dem Manfred Heckenauer seit über 15 Jahren tätig ist, nicht vertreten sind. In einem Institut, in dem der Kompromiß zumindest die in der Forschung Tätigen zu kompromittieren droht, haben es alle, die sich zu einer Parteinahe für Arbeitnehmerinteressen bekennen, schwer – sie sind im Strom, dessen Richtung sie nur selten bestimmen können.

Thematisch spannt die Heckenauer-Festschrift einen weiten Bogen:

- Von den Ansätzen einer betriebsnahen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit,
- über Erinnerungen und Gegenwartsbezüge verschiedenster Ansätze zur Arbeitnehmerbildung von Gewerkschaften und der sozialdemokratischen Partei,
- über den industriesozioziologischen Parallelstrang einer subjektbezogenen Analyse der Arbeitswelt mit den Ausstrahlungen in aktuelle arbeitssoziologische Theorieansätze von dem Hintergrund des technisch-organisatorischen Wandels bis hin zu literarischen und kulinarischen Abrundungen eines Bildes von einem Menschen, bei dem Floskeln à la „ich als“ oder „ich persönlich . . .“ als Alibi eines tatenlos im Strom Treibenden nie zu beobachten waren.

Für einen in der Berufsbildungsforschung engagierten oder an den Ergebnissen interessierten Leser ist die Lektüre der Heckenauer-Festschrift ein Gewinn, wenn er nicht nur eine arithmetische Mitteilung bildungspolitischer Positionen „sine ira et studio“ erwartet.

Uwe Grünwald, Berlin

Neuerscheinungen aus dem BIBB

In der Reihe: Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung

Informationen zur regionalen Ausbildungsplatzsituation

in Schleswig-Holstein 1984/85	(1986. Heft 58. 72 Seiten. DM 10,-)	ISBN 3-88555-282-5
in Hamburg, Bremen und Berlin 1984/85	(1986. Heft 59. 56 Seiten. DM 10,-)	ISBN 3-88555-283-3
in Niedersachsen 1984/85	(1986. Heft 60. 120 Seiten. DM 13,-)	ISBN 3-88555-284-1
in Nordrhein-Westfalen 1984/85	(1986. Heft 61. 176 Seiten. DM 18,-)	ISBN 3-88555-285-X
in Hessen 1984/85	(1986. Heft 62. 96 Seiten. DM 13,-)	ISBN 3-88555-286-8
in Rheinland-Pfalz 1984/85	(1986. Heft 63. 88 Seiten. DM 13,-)	ISBN 3-88555-287-6
im Saarland 1984/85	(1986. Heft 64. 56 Seiten. DM 10,-)	ISBN 3-88555-288-4
in Baden-Württemberg 1984/85	(1986. Heft 65. 136 Seiten. DM 13,-)	ISBN 3-88555-289-2
in Bayern 1984/85	(1986. Heft 66. 162 Seiten. DM 18,-)	ISBN 3-88555-290-6

von Angelika Menk unter Mitarbeit von Walter H. Brosi

Die hier vorgestellten Länderberichte stellen eine Weiterführung der „Informationen zur regionalen Ausbildungsplatzsituation 1980“, „...1981“ und „...1982/1983“ dar. In den neuen „Informationen zur regionalen Ausbildungsplatzsituation 1984/1985“ werden die regionalen Ausbildungsplatzmärkte und ihr Umfeld ausführlich dargestellt sowohl für alle Arbeitsamtsbezirke als auch für das jeweilige Bundesland sowie für das Bundesgebiet insgesamt.

Die Berichte umfassen pro Region 4 Tabellen, die Angaben zur Ausbildungsplatzsituation in Form von absoluten Zahlen, Anteilswerten und Indizes.

In Tabelle 1 sind die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge 1984 und 1985 nach Ausbildungsberufen bzw. Berufsgruppen zusammengestellt; außerdem die entsprechenden regionalen Anteilswerte pro Beruf bezogen auf die jeweiligen Bundesanteile (Strukturindizes) und Wachstumsraten der Berufe.

Tabelle 2 weist berufspolitisch relevante Eckdaten mit den dazugehörigen Wachstumsraten aus, die zur Beurteilung der regionalen Ausbildungsplatzsituation beitragen.

Die dritte Tabelle enthält Maßzahlen (Quoten und Indizes), die mit Hilfe der Eckdaten gebildet wurden. Sie kennzeichnen die Abweichungen regionaler Bedingungen zu landes- bzw. bundesdurchschnittlichen Gegebenheiten.

In Tabelle 4 wird eine Verbleibsrechnung erstellt („Bilanz“). Dieses Darstellungskonzept erfaßt auf der einen Seite jene Jugendlichen, die im laufenden Jahr über ihren weiteren Bildungs- bzw. Arbeitsweg zu entscheiden hatten. Dem werden auf der anderen Seite diejenigen Jugendlichen gegenübergestellt, die einen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Neuerscheinungen aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 83

Strukturen betrieblicher Weiterbildung

– Ergebnisse einer empirischen Kostenuntersuchung –

von Richard v. Bardeleben, Georg Böll, Heidi Kühn

1986. 162 Seiten, DM 18,-

ISBN 3-88555-266-3

Die Weiterbildung nimmt seit Jahren an Bedeutung zu. Dabei ist zu beobachten, daß insbesondere die berufliche Weiterbildung in den Betrieben stark expandiert. Bisher gibt es jedoch nur wenige Untersuchungen, die das betriebliche Weiterbildungsgeschehen zum Gegenstand haben. Es besteht daher vor allem Unklarheit über Art, Umfang und Struktur der betrieblichen Weiterbildung sowie über die damit verbundenen Kosten.

Angesichts dieser Situation ist es Ziel der Untersuchungsergebnisse, einen Beitrag zur Verbesserung der Transparenz betrieblicher Weiterbildung zu leisten. Hierbei wird aufgezeigt, in welchem Maße die verschiedenen Mitarbeitergruppen an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen sowie welche Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden, bzw. wie die betrieblichen Funktionsbereiche an Weiterbildung partizipieren. Hervorzuheben ist, daß die Studie nicht nur über die formalisierte Weiterbildung der Betriebe (z. B. Seminare, Lehrgänge, Kurse) berichtet, sondern auch das Anlernen und Einarbeiten am Arbeitsplatz als Teil der betrieblichen Weiterbildung mit in die Betrachtung einbezieht.

Die textlichen Ausführungen werden ergänzt durch Übersichten und Tabellen. Die wesentlichen Struktur- und Kostendaten sind graphisch aufbereitet worden.