

thema: berufsbildung
Im Innenteil: Nr. 2 · Juli 87

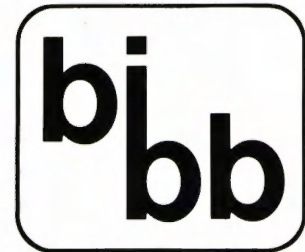
A 6835 F

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Postvertriebsstück – Gebühr bezahlt

Beuth Verlag GmbH

Burggrafenstraße 6, 1000 Berlin 30



Berufsbildung

in Wissenschaft und Praxis

2

Juli 1987

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 (Redaktionsassistentin)
Telefon (030) 86 83-2 40 oder 86 83-2 39
Beratendes Redaktionsgremium:
Heinrich Althoff; Hilde Biehler-Baudisch;
Ilse G. Lemke; Bent Paulsen;
Manfred Schiemann

Redaktion „thema: berufsbildung“:

Henning Bau
Tel.: (030) 86 83-240

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

Oskar Zach GmbH & Co. KG
Druckwerkstätten
Babelsberger Straße 40/41 · 1000 Berlin 31

ISSN 0341 - 45 15

Inhalt

Jürgen W. Möllemann

Aktuelle Fragen der beruflichen Bildung 41

Klaus Pampus

Ansätze zur Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden 43

Rudolf Werner

Übergang von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten
in die Berufsausbildung 51

Winand Kau

Betriebliche Ausbildungsleistungen im Spiegel der Beschäftigten-
statistik 59

AUS DER ARBEIT DES BIBB

Rolf Jansen

Informationen zum Forschungsprojekt 1.063: Erwerb und Verwertung
beruflicher Qualifikationen —
Eine Wiederholungsuntersuchung der BIBB/IAB-Erhebung von 1979 61

MODELLVERSUCHE

Ilse G. Lemke

Alternanz in der Berufsvorbereitung jugendlicher Problemgruppen 64

Klaus-Detlef Breuer / Rolf Kleinschmidt

Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von
Erwachsenen 66

Manfred Kleinschmitt / Wassyl Petrenko

Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen im Maler- und
Lackiererhandwerk 67

AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB

Grußwort des Herrn Vorsitzenden des Hauptausschusses,
Albrecht Bendziula, zur 750-Jahr-Feier Berlins 70

Empfehlung zum Thema „programmierte Prüfungen“ 70

REZENSIONEN 72

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

Die Anschriften und Autoren des Heftes finden Sie auf der Seite 63.

Hinweis: Dieser Ausgabe liegt als Prospekt das Lose-Blatt-Werk „Entscheidungs-
sammlung zum Berufsbildungsrecht“ mit Bestellkarte bei.

Jürgen W. Möllemann

Aktuelle Fragen der beruflichen Bildung

Anlässlich seiner Teilnahme an der Frühjahrssitzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 13. Mai 1987 in Berlin hat der neue Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Jürgen W. Möllemann, eine Begrüßungsansprache mit folgendem Wortlaut gehalten:

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

Zunächst möchte ich für Ihre Einladung danken, in Ihrer Frühjahrssitzung teilzunehmen. Ich bin dieser Einladung des Hauptausschusses gern gefolgt, weil sie mir am Beginn meiner Amtszeit die gute Gelegenheit bietet, Ihre Auffassungen kennenzulernen, mit Ihnen über aktuelle berufsbildungspolitische Fragen zu diskutieren und Ihnen meine berufsbildungspolitischen Zielsetzungen zu erläutern.

Die Teilnahme des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft an der Frühjahrssitzung des Hauptausschusses ist inzwischen eine gute Tradition, die ich gern von meiner Vorgängerin übernommen habe und weiterführen möchte.

Aufgaben des BIBB

Das Bundesinstitut, insbesondere der Hauptausschuß, hat u. a. die Aufgabe, die Bundesregierung in bildungspolitischen Fragen zu beraten. Ich nehme diese Aufgabe des Instituts ernst und erwarte diese Beratung mit dem gleichen Gewicht wie die Arbeiten des Instituts auf den Gebieten der Berufsbildungsforschung, der wissenschaftlichen Dienstleistungen und der Weisungsaufgaben, wie beispielsweise bei den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, den Wirtschaftsmodellversuchen, und der Zuarbeit zum jährlichen Berufsbildungsbericht. Alle Aufgaben haben das gleiche Ziel: sie dienen der Verbesserung der beruflichen Bildung.

Das Bundesinstitut hat für Berufsbildungsforschung, wissenschaftliche Dienstleistungen und die Beratung der Bundesregierung eine klar definierte Aufgabe. In diesen Bereichen besitzen die Mitglieder des Hauptausschusses und seiner Unterausschüsse ein anerkannt hohes Maß an Sachverstand. Ich möchte dies ebenso nutzen wie das fundierte Wissen des Generalsekretärs und seiner Mitarbeiter.

Ich möchte Ihnen heute anbieten, die Zusammenarbeit zwischen dem Ministerium und dem Bundesinstitut in konstruktiver Weise fortzuführen. Ein kontinuierlicher fachlicher Berufsbildungsdialog mit Ihnen ist mein Ziel. Dabei bin ich mir durchaus bewußt, daß nicht immer alles bequem ist, was die beiden Organe des Instituts, Hauptausschuß und Generalsekretär, feststellen und sagen. Ich halte das aber für keinen Nachteil. Die Pluralität von Meinungen und Überzeugungen hat ihren eigenen Wert und ihre Berechtigung.

Das gilt auch für die Bildungspolitik, die nicht zuletzt von Erfahrungen, Überzeugungen und Wertorientierungen bestimmt ist und sich nicht immer allein auf wissenschaftlich belegbare Feststellungen stützen kann. Meinungsvielfalt ist nützlicher, ja unverzichtbarer Bestandteil eines fairen Dialogs, wenn dabei die Gemeinsamkeiten nicht in Vergessenheit geraten. Wir müssen deshalb stets berücksichtigen, daß wir an einer gemeinsamen wichtigen Aufgabe arbeiten, nämlich an der Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung und an den bestmöglichen Ausbildungschancen für die Jugendlichen.

Ich stelle mir vor, daß die Bundesregierung die Dienstleistungen des Bundesinstituts in der Berufsbildung künftig verstärkt in Anspruch nimmt. Ein konkretes Zeichen hierfür ist bereits, daß nunmehr auch die Förderung der Modellversuche zu einer Weisungsaufgabe geworden ist. Mir erscheint es in diesem Zusammenhang aus heutiger Sicht sinnvoll, daß bei der Erledigung

der Aufgaben und Pflichten des Instituts am Prinzip der integrierten Aufgabenwahrnehmung festgehalten wird.

Es zeichnet sich immer deutlicher ab, daß für die Bewältigung der in Wirtschaft und Gesellschaft anstehenden Probleme Bildung und Wissenschaft, und hier vor allem eine qualifizierte Berufsausbildung, an Bedeutung zunehmen. Für uns alle ist selbstverständlich, daß wir immer stärker aus der Phase des quantitativen Wachstums hin zu qualitativen Veränderungen auch in der beruflichen Bildung kommen. Hier spielt auch die Frage der Dauer der Ausbildung eine entscheidende Rolle. Im internationalen Vergleich dauert unsere Ausbildung zu lange. Diesem Problem müssen wir uns auch für die berufliche Bildung stellen, wenn wir davon ausgehen müssen, daß immer mehr neugeordnete berufliche Bildungsgänge dreieinhalb Jahre dauern. Eine vierjährige duale Ausbildungsdauer halte ich nicht für sinnvoll. Gerade in der beruflichen Bildung müssen wir uns deshalb verstärkt fragen: was wird in welchem Lebensabschnitt vermittelt? Was gehört nicht direkt zur Grund- und Fachbildung und kann oder muß in die berufliche Weiterbildung verlagert werden? Welche bessere Rolle kann hierbei die Bildungs- und Berufsberatung in allen Bereichen spielen?

Aus meiner Sicht stellen sich eingangs unserer Diskussion und am Beginn meiner Amtszeit in der Berufsbildung folgende wichtige Aufgaben:

1. die (rechtzeitige) Anpassung von Inhalten der beruflichen Bildung an die technologische Entwicklung,
2. der Ausbau der beruflichen Weiterbildung im Hinblick auf neue Anforderungen in der Arbeitswelt und als Konsequenz wirtschaftlich-technischer und demographischer Entwicklungen,
3. Gestaltung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Entwicklung eines Konzepts für ihre Zusatzfunktionen in der Berufsbildung,
4. Fortsetzung der Lehrstellenoffensive unter den neuen Akzenten: regionale und berufssektorale Schwerpunkte, überregionale Mobilität der Lehrstellenbewerber.

Da die Union und die F.D.P. in vielen Grundauffassungen wie in den Beurteilungen der wichtiger Einzelfragen der Berufsbildungspolitik weitgehend übereinstimmen, wird das in den vergangenen vier Jahren entwickelte Berufsbildungskonzept der Bundesregierung nicht grundlegend geändert werden. Allerdings werden auch neue Herausforderungen an Bildung, insbesondere berufliche Bildung, Wissenschaft und Kultur, aber auch liberale Akzente, die ich gerne setzen möchte, in neuen Schwerpunkten der Arbeit des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zum Ausdruck kommen.

Die Qualität von Bildung und Ausbildung wird in Zukunft mehr denn je für berufliches Fortkommen und soziale Sicherheit entscheidend sein. Daraus ergeben sich große Aufgaben sowohl für den Hochschulbereich wie auch für die berufliche Bildung. Eine Hauptaufgabe der Berufsbildungspolitik der Bundesregierung sehe ich in der bereits genannten qualitativen Verbesserung und in der Stärkung des dualen Systems, dessen Attraktivität auch in Zukunft erhalten bleiben muß.

Ich habe bei der Verabschiedung des Berufsbildungsberichts 1987 deutlich in der Öffentlichkeit gesagt, daß die berufliche

Bildung ein zentrales Thema meiner bildungspolitischen Arbeit sein wird. Im Mittelpunkt meiner Berufsbildungspolitik steht weiterhin der Wille, mit einem hohen Ausbildungsplatzangebot der immer noch großen Nachfrage der Jugendlichen nach Ausbildungsplätzen zu begegnen. Ein großes Lehrstellenangebot muß auch erhalten bleiben, wenn wegen rückläufiger Schulabgängerzahlen die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen in einigen Berufsbereichen zurückgehen wird.

Probleme der Berufsbildungssituation

Mein grundsätzlich optimistisches Bild der Ausbildungsplatz- und Arbeitsmarktsituation verstellt mir nicht den Blick für die noch ungelösten, gravierenden Probleme. Wenn auch der zahlenmäßige Ausgleich zwischen Nachfrage und Angebot auf dem Ausbildungsstellenmarkt bundesweit in realistische Nähe rückt, sind dennoch 1986 die regionalen Probleme, z. B. die Unterschiede im Ausbildungsplatzangebot zwischen strukturschwachen Gebieten wie Emsland, Ruhrgebiet, Bayerischer Wald und wirtschaftlichen Ballungsgebieten wie Stuttgart, München, aber auch die sektoralen Ungleichgewichte, z. B. Lehrlingsmangel im Handwerk und zu wenige Ausbildungsplätze für Frauen in Büroberufen, deutlich hervorgetreten. Die Ausbildungswünsche der Jugendlichen und die angebotenen Möglichkeiten, die sich an den geänderten Bedingungen des Arbeitsmarktes und der Produktion ausrichten, stimmen noch nicht im notwendigen Maße überein. Diese Lehrstellen-Schere einerseits in vielen Berufen des gewerblich-technischen Bereichs und andererseits in den Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufen muß – soweit wie möglich – geschlossen werden. Diese Probleme erscheinen mir aber lösbar, wenn alle an der beruflichen Bildung Beteiligten konstruktiv zusammenwirken.

Der Abbau der Arbeitslosigkeit ist vor allem Aufgabe der Wirtschafts-, Finanz- und Arbeitsmarktpolitik. Die Bildungspolitik muß mit diesen Politikbereichen eng zusammenwirken und einen möglichst störungsfreien Übergang in das Beschäftigungssystem sichern. Sie muß dafür sorgen, daß dem absehbaren Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes auch ein möglichst entsprechendes Qualifikationsangebot aus der beruflichen Bildung gegenübersteht.

Die erkennbaren Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt erfordern eine hohe fachliche Qualifizierung. Daher wird es auch eine sehr wichtige Aufgabe sein, die Zahl der Abgänger aus dem Bildungssystem ohne Abschluß möglichst weitestgehend zu verringern. Hierzu gehört auch die weitere Förderung von benachteiligten Jugendlichen.

Die inhaltliche Gestaltung der beruflichen Bildung muß sich so gut wie möglich an den zukünftigen Erfordernissen des Arbeitsmarktes ausrichten, insbesondere an den Auswirkungen der technologischen Entwicklung. Dazu sind die weitere Modernisierung der Ausbildungsinhalte in neue Ausbildungsordnungen, die Fortsetzung der Qualifizierungsstrategie unter stärkerer Berücksichtigung von Aspekten der beruflichen Weiterbildung, die kontinuierliche Qualifizierung des Ausbildungspersonals sowie die Verbesserung der Berufsberatung notwendig. Der Weiterbildungsbereich sollte allerdings im Interesse einer möglichst hohen Anpassungsfähigkeit nicht so „verrechtlicht“ werden wie der Schul- und Hochschulbereich.

Rechtsvorschriften des Bundes kommen nach meiner Auffassung jedenfalls nur dann in Betracht, wenn für eine bundesweite staatliche Anerkennung längerfristig ein Bedarf besteht, der von den Sozialparteien ebenfalls gesehen wird.

Damit das duale System der beruflichen Bildung auch in den kommenden Jahren seinen hohen Stellenwert behält, müssen für die Betriebe die berufsbildungspolitischen Rahmenbedingungen, die das gewährleisten, weiterentwickelt werden:

- So dürfen Ausbildungsordnungen nicht zu perfektionistisch sein und nicht unnötig hohe theoretische Anforderungen stellen, die zu immer längeren Ausbildungsgängen führen;

- berufliche Fortbildung muß in enger Verbindung mit der Berufsausbildung gestaltet werden;
- spezielle Fortbildungsangebote für Ausbilder in den Betrieben und Lehrer an beruflichen Schulen müssen ausgebaut werden, damit sie sich auf die nach Vorbildung unterschiedliche Zusammensetzung der Auszubildenden und auf die neuen technischen, didaktischen und methodischen Anforderungen besser einstellen können.

Meine Bitte an die Länder: Die Lehrer können sich schlecht auf dem Gebiet der Neuen Technologien weiterbilden. Es sei zu überlegen, ob diese Weiterbildung künftig begrenzt in den Ferien erfolgen könne.

Arbeitsschwerpunkte des BMBW in den nächsten Jahren

Einige meiner Arbeitsschwerpunkte habe ich eben bereits genannt. Weitere Schwerpunkte, die aus meiner Sicht einer Lösung bedürfen, will ich kurz anreißen. So ist es erforderlich, daß in nächster Zeit die Konsequenzen für die Berufsbildungsstatistik gezogen werden, die sich aus dem Bundesstatistikgesetz ergeben. Hier stellt sich die Frage, ob eine Novellierung des Berufsbildungsförderungsgesetzes erforderlich wird. Fachleute der Statistik sagen mir, daß dies durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts gefordert ist. An diesem Punkt wäre ich für eine schnelle Beratung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung besonders dankbar.

Die Regelung für die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten im Berufsbildungsförderungsgesetz läuft 1991 aus. Deshalb ist zu prüfen, ob in dieser Legislaturperiode diese zeitliche Begrenzung verlängert oder aufgehoben werden sollte.

In kurzer Frist ist es erforderlich, die neue Kompetenz des BMBW für die konzeptionelle Gestaltung des Benachteiligtenprogramms auszufüllen. Wenn auch die Mittel zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen in der Berufsausbildung nunmehr durch die Bundesanstalt für Arbeit ausgegeben werden, ändert sich an der fortdauernden Bedeutung nichts, die die Bundesregierung dieser wichtigen Förderungsaufgabe beimißt. Die konzeptionelle Gestaltung des Benachteiligtenprogramms und die Umsetzung der Modellversuchsergebnisse in der Benachteiligten-Ausbildung werden weiterhin eine wichtige berufsbildungspolitische Aufgabe des BMBW sein.

Ein spezifisches Konzept zur Weiterentwicklung der Struktur der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und zu einer differenzierten finanziellen Förderung spezieller Aufgaben dieser Ausbildungsstätten ist erforderlich. Ich werde mich dafür einsetzen, in der nächsten Zeit die Voraussetzungen für die Aufstellung und Realisierung eines solchen Konzeptes zu schaffen.

Das Modellvorhaben-Programm für Modellversuche mit den Schwerpunkten: junge Frauen, neue Techniken, Umweltschutz und junge Ausländer in der beruflichen Bildung soll fortgeführt werden.

Als letzten Schwerpunkt meiner Zielvorstellungen möchte ich die Entwicklung möglichst einheitlicher Qualifikations-Standards in der beruflichen Aus- und Weiterbildung im internationalen Bereich nennen. Diese Arbeit muß sowohl in bilateraler Form als auch im Bereich der Europäischen Gemeinschaft – insbesondere im Hinblick auf die angestrebte Vollendung des Europäischen Binnenmarktes bis 1992 – vorangebracht werden. Dies nützt sowohl der Verbesserung der beruflichen Bildung in anderen Ländern als auch der Erhöhung unserer eigenen Erkenntnisse, die der Fortentwicklung und weiteren Verbesserung unseres Berufsbildungssystems dienen.

Bei diesen Aufgaben und Zielsetzungen sind mir die Beratung, Unterstützung und Vorschläge durch das Bundesinstitut und den Hauptausschuß sehr willkommen. Denn hier werden Sachverstand der betrieblichen Berufsbildungspraxis, der Berufsschulen und der Wissenschaft mit Hilfe der Berufsbildungsforschung zusammengeführt und eingebracht.

Evaluierung des Bundesinstituts aufgrund des Gutachtens der sog. „Albach-Kommission“

Die Bundesregierung hat zur Evaluierung des Instituts im Berufsbildungsbericht 1987 festgestellt: Wir streben eine Effizienzsteigerung des Bundesinstituts für Berufsbildung an, damit es seinen gesetzlichen Auftrag in der Berufsbildungsforschung und für die Berufsbildungspraxis in Zukunft noch wirksamer wahrnehmen kann.

Aufgrund eines Beschlusses des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages hatte meine Amtsvorgängerin, Frau Dr. Wilms, eine „Kommission zur Untersuchung der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung“ eingesetzt. Die Kommission hat die Ergebnisse ihrer Arbeiten vor nunmehr bald einem Jahr vorgelegt.

Im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung ist seither – unter Beteiligung und Mitwirkung auch der Beauftragten des Bundes – eine Stellungnahme zu den Empfehlungen und Vorschlägen der Kommission erarbeitet worden.

Diese Stellungnahme des Hauptausschusses steht heute zur abschließenden Behandlung auf Ihrer Tagesordnung. Sie wird für mich eine sehr wichtige und wertvolle Unterlage bei meinen Überlegungen über die Aufnahme und Umsetzung der Kommissionsempfehlungen sein. Ich möchte andererseits als Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, der sein Amt erst am 12.03.1987 angetreten hat, mir hier noch Freiräume offenhalten, um die bisher vorliegenden Unterlagen noch selbst

genauer zu studieren und mich mit Vertretern des Parlaments und des Ministeriums zu beraten.

Trotz ihres genauen Informationsstandes und ihrer bisherigen Mitwirkung an den Beratungen haben die Beauftragten des Bundes im Hauptausschuß auf meine Bitte hin daher vereinbart, sich bei der heutigen Beschlußfassung über die Stellungnahme des Hauptausschusses der Stimme zu enthalten.

Ich hoffe auf Ihr Verständnis und Ihr Entgegenkommen für diese Haltung aufgrund der bisherigen Sach- und Zeitlage.

Ich habe bereits vor der heutigen Sitzung ein erstes Gespräch mit den ehemaligen Angehörigen der Evaluierungskommission geführt, um mich auch von dieser Seite noch zusammenfassend unterrichten zu lassen. Ich habe vor, nach genauer Prüfung der Stellungnahme des Hauptausschusses noch ein zweites Gespräch mit den Kommissionsmitgliedern vor der Sommerpause zu führen.

Im übrigen werde ich am 20. Mai 1987 dem Ausschuß für Bildung und Wissenschaft des Deutschen Bundestages meine Vorstellungen über die bildungspolitische Arbeit in der 11. Legislaturperiode – und damit auch für die berufliche Bildung – umfassend darlegen. Aufgrund des Vorrangs des Parlaments will ich meine heutigen Ausführungen damit abschließen; meine Ausführungen vor dem Ausschuß werden in Kürze auch schriftlich zur Verfügung stehen.

Für Ihre freundliche Aufnahme und Ihre Aufmerksamkeit bedanke ich mich.

Klaus Pampus

Ansätze zur Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden

Der Beitrag versucht, einen Einblick zu vermitteln in Motive, Zielsetzungen und theoretische Bezugspunkte von berufspädagogischen Innovationen im Bereich der Ausbildungsmethodik. Der Aufsatz ist die nur geringfügig veränderte Fassung eines Referats des Verfassers beim ersten Kolloquium des BIBB mit dem Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR im Oktober 1986 in Simmerath/Eifel. Das korrespondierende Referat aus der Sicht der DDR von G. Siemon ist abgedruckt im Sonderheft 1987 von „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, in dem über das Kolloquium ausführlich berichtet wird.

Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik

In der geisteswissenschaftlich geprägten sogenannten „bildungstheoretischen Didaktik“ [1] ist der Satz vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik formuliert worden: Danach gebührt der Festlegung von Bildungszielen und Bildungsinhalten Vorrang gegenüber der Wahl der Methoden; die Gegenstände des Lernens besitzen Priorität im Vergleich zu den Formen ihrer Vermittlung; das „Was“ ist wichtiger als das „Wie“. Diese Grundauffassung fand ihren Niederschlag in den didaktischen Theorie- und Modelldiskussionen der 1950er und 1960er Jahre, in denen beispielsweise Prinzipien des exemplarischen, kategorialen oder genetischen Lernens erörtert wurden. Mit der durch S. B. Robinsohn (1967) eingeleiteten Curriculumforschung und Curriculumreform [2] folgte eine weitere gleichfalls im engeren Sinne „didaktisch“ orientierte Entwicklungsphase, in der die Begründung, Auswahl und Operationalisierung von Lernzielen eindeutig im Mittelpunkt der Intentionen standen.

Die Dominanz inhaltlich-didaktischer Überlegungen beschränkte sich nicht auf theoretisch-wissenschaftliche Konzepte. Sie betraf ebenso auch die vorherrschenden bildungspolitischen und

praktisch-pädagogischen Reformbemühungen: Die Reform und Revision der Lehrpläne, die Modernisierung und Aktualisierung der Ausbildungsordnungen – dies waren und dies sind nach wie vor die zentralen Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung des schulischen und betrieblichen Bildungswesens. Diese Einschätzung bestätigt sich darin, daß die staatlichen Normierungsansprüche – wenn man von der Regelung der Grundstruktur der Bildungsgänge absieht – deshalb auf die Inhalte gerichtet sind: Die Lehrpläne und Ausbildungsordnungen werden in der Form von Erlassen bzw. Rechtsverordnungen allgemein verbindlich vorgegeben. Die Auszubildenden haben einen auf dem Rechtsweg einklagbaren Anspruch, daß alle in den staatlichen Normvorgaben formulierten Inhalte tatsächlich auch vermittelt werden.

Ungeregt bleiben dagegen die Art und Weise ihrer Vermittlung, die Lernformen, die Lehr- und Ausbildungsmethoden. Dem pädagogischen Praktiker wird vielmehr „Methodenfreiheit“ zugestanden. Und insbesondere für den Lehrer hat „Methodenfreiheit“ den Charakter eines pädagogischen „Grundrechts“, ähnlich wie die grundgesetzlich garantierte „Forschungsfreiheit“ (Art. 5 III GG) für den Wissenschaftler. Sofern – in seltenen Fällen – gewisse allgemeine methodische Hinweise mit den inhaltlich-curricularen Vorgaben verbunden werden, haben diese nur unverbindlichen Angebotscharakter.

Die Zurückhaltung gegenüber methodischen Problemen gilt übrigens auch für den Bereich der Lehrerbildung an unseren Hochschulen. Man überläßt dieses pragmatische Geschäft den Studienseminaren und selbst dort befaßt man sich offenbar stärker mit überladenen, wenig praktikablen „Feiertagsdidaktiken“ [3] als mit der methodischen Organisation der pädagogischen Alltagsarbeit.

Solche Geringschätzung der methodischen Aspekte des Bildungsgeschehens in der pädagogischen Theorie und Lehre ist jedoch keine durchgängige zeitunabhängige Haltung in der Geschichte der Pädagogik. Als Gegenbeispiel läßt sich etwa auf ganze Generationen von Lehrern – vor allem Volksschullehrer – verweisen, die an Präparanden und Lehrerakademien nach Konzepten Herbarts und der Herbartianer ausgebildet wurden. Der Akzent lag eindeutig auf der unterrichtsmethodischen Schulung. Die hier herangebildeten Lehrer, die auch in den Fortbildungs- und Berufsschulen bis in die Zeit nach dem letzten Weltkrieg anzutreffen waren, bezogen ihre pädagogische Autorität und Verhaltenssicherheit in hohem Maße aus ihrem methodischen Können. Die sichere Steuerung des Unterrichtsablaufs orientierte sich an den Herbartischen „Formalstufen“, die insbesondere in der Abwandlung von T. Ziller und W. Rein (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung) oder in ihrer Variation durch F. W. Dörpfeld (Anschauen, Denken, Anwenden) wirksam geworden sind. In den Beschreibungen der Geschichte der Pädagogik kann nachgelesen werden, wie der Herbartianismus im formalen Schematismus und in der Routine erstarrte.

Spuren der Herbartianer oder anderer methodischer Stufenmodelle, die auch in der anschließenden Phase der „Reformpädagogik“ ihre Bedeutung behielten, lassen sich unschwer auch im berufspädagogischen Bereich nachweisen, etwa in der für die gewerblich-technische Berufsschule recht einflußreichen „Frankfurter Methodik“ (R. Botsch, L. Geißler, J. Wissing), in der eine Strukturierung des Unterrichtsablaufs in Anschauungs-, Vergeistigungs- und Anwendungsphase vorgenommen wurde. [4] Die „Frankfurter Methodik“ belegt im übrigen bereits in ihrer Bezeichnung, daß die Vernachlässigung methodischer Aspekte in der Berufspädagogik vielfach weniger ausgeprägt war als in der allgemeinen Pädagogik. Denn obgleich sich die „Frankfurter Methodik“ auch auf didaktisch-inhaltliche Probleme erstreckte, behielt sie die ursprünglich methodische Ausgangsperspektive als programmatischen Obertitel bei.

Deutliche Anklänge an die Formalstufen der Herbartianer finden sich auch in methodischen Regeln für die berufspraktische Ausbildung. Vor allem in der sog. Drei-Stufen-Methode (Vormachen – Nachmachen – Üben) und in der TWI (Training within Industry) und REFA (Verband für Arbeitsstudien) verbreiteten Vier-Stufen-Methode (Vorbereitung, Vorführung, Ausführung, Vervollkommen) [5] sind die Analogien unverkennbar. Die große Wirksamkeit dieser algorithmartigen Handlungsschemata in der betrieblichen Ausbildung resultiert aus ihrer einfachen rezeptologischen Form, die sich an den gleichsam „natürlichen“ Ablauf handwerklicher Unterweisung am Arbeitsplatz anlehnt. Dabei ist daran zu erinnern, daß eine systematisch-formelle pädagogische Qualifizierung der Ausbilder erst seit der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 1972 verbindlich geworden ist. Vorher war der Ausbilder weitgehend auf sich selbst und seine persönlichen pädagogischen Talente verwiesen. Es wird also verständlich, warum sich solche einfachen methodischen Schemata zur Organisation des Unterweisungsablaufs zumindest in größeren Betrieben relativ rasch verbreiteten. Sie vermittelten dem Ausbilder eine gewisse Verhaltenssicherheit und -stabilisierung auch bei wechselnden inhaltlich-curricularen Vorgaben.

Eine Art didaktische Legitimation und Aufwertung hat die für die betriebliche Berufsbildung ausgeprägte Methodenorientierung dadurch erfahren, daß sie unter dem Stichwort „Methodenkompetenz“ selbst zu einem wichtigen inhaltlichen Ziel innerhalb der Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit geworden ist. Der Satz vom Primat der Didaktik, dem hier im Grundsatz keineswegs widersprochen werden soll, hat sich gewissermaßen bestätigt. Allerdings: Die Zielsetzung „Methodenkompetenz“ läßt sich nicht direkt und unmittelbar erreichen. Konkret und effektiv ist dies nur möglich über eine adäquate Gestaltung der Ausbildungsmethoden, der Lern- und Lehrformen. Insofern

darf die enge Verschränkung von Didaktik und Methodik nicht aus den Augen verloren werden. Ausbildungsmethoden sind nicht didaktisch ambivalent, also gleichgültig gegenüber den Zielen, die sie vermitteln sollen.

Herausforderungen durch veränderte Qualifikationsanforderungen, Lernortbedingungen und Lerngruppen

Es gibt eine Reihe von Gründen, warum sich das skizzierte Interesse betrieblicher Ausbildung an ausbildungsmethodischen Konzeptionen einerseits verstärkt, andererseits aber auch verändert. Im folgenden sollen drei wichtig erscheinende Ursachenbündel herausgehoben werden.

Ein erster Punkt betrifft die Veränderung der Qualifikationsanforderungen [6], die vielfach abstrakter, anspruchsvoller und komplexer geworden sind. Die Gründe liegen in der fortschreitenden Mechanisierung, Automatisierung und Rationalisierung der Arbeitsabläufe, besonders im Gefolge der auf der Mikroelektronik beruhenden sog. Neuen Technologien. Sie bewirken, daß die unmittelbare sinnliche Erfahrung an der Oberfläche bleibt, daß die entscheidenden Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge der direkten Anschauung kaum noch zugänglich sind. Imitationslernen durch „Stehlen mit den Augen“ und Erfahrungslernen durch bloßen Mitvollzug praktischer Arbeit sind außerordentlich erschwert oder gänzlich unmöglich.

Die Schwerpunkte beruflicher Aktivitäten und Anforderungen verlagern sich von routinehaften ausführenden Tätigkeiten, die von Maschinen übernommen werden, hin zu Planungs-, Steuerungs-, Kontroll-, Diagnose-, Wartungs- und Reparaturtätigkeiten, die ein hohes Maß an Selbständigkeit, Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft erfordern.

Teilweise gegenläufig zu der im Prinzip nach wie vor wachsenden Arbeitsteilung vollzieht sich eine Vernetzung und Reintegration von dispositiven, logistischen, produzierenden und distributiven Arbeitsbereichen. Die Produktdiversifikation, Flexibilität und Umstellungshäufigkeit nehmen zu. Damit korrespondieren Qualifikationskomponenten wie Systemdenken, Zusammenhangwissen, Anpassungsfähigkeit, Innovationsbereitschaft.

Neue Herausforderungen an die methodische Organisation der Lernprozesse ergeben sich auch aus veränderten Lernortbedingungen. Vor allem hat eine zunehmende Lernortdifferenzierung stattgefunden: Neben die klassischen Lernorte Betrieb und Berufsschule sind überbetriebliche Ausbildungsstätten getreten. Besonders in größeren Betrieben ist eine Binnendifferenzierung erfolgt, wobei die Ausbildung am Arbeitsplatz durch die Ausbildung in Lehrwerkstätten, Lehrbüros, Labors etc. ergänzt oder substituiert wurde. Durch die Verschiebungs- und Ausdifferenzierungsprozesse der Lernorte entstehen neue lernorganisatorische Koordinierungsprobleme. Es gilt zu verhindern, daß der Lernprozeß in einer Weise aufgesplittet wird, daß die unterschiedlichen Lernerfahrungen vom Auszubildenden nicht mehr integriert werden können. Eine wichtige Aufgabe besteht auch darin, die durch die technischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen häufig eingeschränkten Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz methodisch optimal zu nutzen, weil sie für den Qualifizierungsprozeß insgesamt kaum entbehrlich sind. Dabei ist auch zu fragen, welche Beiträge andere betriebliche und überbetriebliche Lernorte – wie Lehrwerkstatt, Simulations- und Übungslabors – zur Intensivierung des Lernens am Arbeitsplatz leisten können.

Als dritten und letzten Komplex, aus dem Herausforderungen an Lernorganisation und Ausbildungsmethodik resultieren, sei schließlich noch auf die zunehmende Differenzierung der Auszubildenden hinsichtlich Lern- und Eingangsvoraussetzungen verwiesen. Die Heterogenität der Lerngruppen steigt an; sie reichen von Lernbeeinträchtigten, Sonderschülern und ausländischen Jugendlichen bis zu Abiturienten, die schon mehr als

10 Prozent der Auszubildenden ausmachen. Die ursprünglich dominante Gruppe der Hauptschulabsolventen ist gegenüber den Inhabern höherer Schulabschlüsse bereits in die Minderheit geraten. Da die Offenheit der Ausbildungsberufe im dualen System nicht zur Disposition steht, da auch die inhaltlichen Qualifikationsanforderungen prinzipiell nicht variiert werden können, stellt sich um so schärfer die Frage, wie der Heterogenität durch lernorganisatorische Maßnahmen und durch geeignete Ausbildungsmethoden entsprochen werden kann. Es geht beispielsweise um die Ermöglichung unterschiedlicher Lernzeiten, variabler Durchlaufgeschwindigkeiten, grundsätzlich um Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten [7], wobei die Heterogenität der Lerngruppen auch als Chance zu kooperativen Lernformen, zum Lernen der Jugendlichen voneinander gesehen werden kann.

Modellversuche als Innovations- und Erprobungsinstrumente

Es gibt zweifellos in vielen Ausbildungsbetrieben Bemühungen, um die Ausbildungsmethoden an gewandelte Anforderungen, Bedingungen und Zielvorstellungen anzupassen. Über deren Umfang und Ausmaß ist jedoch insgesamt wenig bekannt. Dies ist anders bei den vom BIBB betreuten, mit Mitteln des BMBW geförderten Modellversuchen, über deren Intentionen, Anlage und Ergebnisse vergleichsweise ausführliche Informationen vorliegen. In der letzten Übersicht des BIBB „Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung“ (1986) [8] sind dem inhaltlichen Schwerpunkt „Erprobung neuer Ausbildungsmethoden“ insgesamt 16 Versuche zugeordnet. [9] Davon sollen im folgenden einige Projekte kurz dargestellt werden, die für die Entwicklung und Verbreitung der später beispielhaft zu konkretisierenden „Leittextmethode“ wichtig gewesen sind.

Eine kaum zu überschätzende Anregerfunktion erfüllten die Versuchsaktivitäten im Werk Gaggenau der Daimler-Benz AG, die sich bis 1971 zurückverfolgen lassen. [10] Sie hatten zunächst eine projektorientierte Ausgestaltung eines berufsfeldbreit angelegten kooperativen Berufsgrundbildungsjahres zum Inhalt, wobei die gewöhnlich in Lehrgängen vermittelten metalltechnischen Grundfertigkeiten bei der Herstellung des Projekts „Dampfmaschine“ erworben werden. Wichtiger noch als dieses konkrete Projekt, das zusammen mit den gleichzeitig entwickelten Tonbildmaterialien von vielen anderen Ausbildungswerkstätten in Betrieben und Berufsschulen übernommen oder modifiziert wurde, waren die dabei eingeführten Ansätze zu selbstgesteuertem und zu kooperativem Lernen: Den Auszubildenden wird ein hohes Maß an Mitgestaltungsmöglichkeiten auf Gruppenzusammensetzung, Organisation und Ablauf der Ausbildung zugestanden.

Vor allem im Hinblick auf Motivations- und Selbstständigkeitsförderung waren die Ergebnisse des ursprünglich in der Grundstufe angesiedelten Versuchs so ermutigend, daß daraus weitere Versuchsprojekte erwachsen sind. Sie bewirkten nicht nur eine ständige Vervollkommnung und Anreicherung des Konzepts bei seiner Erprobung in der Fachstufe [11], sondern auch eine Übertragung auf kaufmännische Berufe und – in Gestalt eines „Entwicklungsverbunds“ – auf andere Ausbildungsbetriebe. Generell geht es darum, die Rolle der verantwortlichen Ausbilder als Initiatoren und Stabilisatoren von pädagogischen Innovationen auszubauen.

Mehr Selbständigkeit und Teamarbeit, die Fähigkeit zu planmäßigem und umsichtigem Vorgehen – dies waren auch die leitenden Zielsetzungen eines von 1978 bis 1982 durchgeführten Modellversuchs der Ford-Werke, Köln. [12] Zur Realisierung wurden vielfältige didaktisch-methodische Hilfsmittel entwickelt. Dazu gehören „Leitfragen“, die vom Auszubildenden fordern, die vor ihm liegenden Aufgaben gedanklich zu durchdringen und sich Klarheit über seine Vorgehensweise zu verschaffen; ferner „Kenntnis-Checklisten“ und verschiedenartige Informationsangebote, die dazu anhalten, vorhandene Informations-

defizite möglichst selbständig zu erkennen und aufzuarbeiten. Das kooperative Lernen wird u. a. dadurch gefördert, daß kleinere Arbeitsräume eingerichtet wurden, in denen jeweils 18 Auszubildende aus zwei verschiedenen Ausbildungsjahren an drei Sechseck-Werktischen zusammenarbeiten.

Teilweise anknüpfend an die Erfahrungen in Gaggenau und ein eigenes Projekt zur curricularen Ausgestaltung der Berufsgrundbildung wurde bei den Stahlwerken Peine-Salzgitter AG ein Modellversuch durchgeführt, der die Vorteile des Selbstlernens auch für die gezielte Förderung schwächerer Auszubildender einsetzte. Das Konzept bezeichnet sich deshalb als „lernzielorientiertes Diagnose- und Stützsystem“ [13], wobei auch anglo-amerikanische Anregungen zur Individualisierung des Lernens aufgenommen wurden, u. a. die Strategie des „remedial learning“ (lückenschließendes Lernen). Insgesamt ist es ein wesentliches Verdienst des Salzgitter-Versuchs und seiner wissenschaftlichen Begleitung, die in der Praxis herangereiften Lösungsansätze zum Selbstlernen mit theoretischen Begründungen verknüpft zu haben, was ihrer Verbreitung als verallgemeinerungsfähige Modelle außerordentlich zugute gekommen ist.

Als Anreiz zur Übernahme wirkte das bei Peine-Salzgitter für das zweite Jahr der metalltechnischen Ausbildung entwickelte Projekt „Hobbymaschine“ bzw. die damit verknüpften Leittexte (u. a. Leitfragen, Arbeitsschrittkarten, Lernzielkontrollbögen), mit deren Hilfe der Auszubildende seine Lern- und Arbeitstätigkeit weitgehend selbständig steuert. Inzwischen ist die Leittextmethode in Salzgitter auch auf Lehrgänge sowie auf die arbeitsplatzorientierte Ausbildung von Industrie- und Bürokaufleuten ausgedehnt worden. [14]

Daß Leittexte nicht auf die Anbindung an Projekte beschränkt sind, hat sich auch bei dem an Salzgitter anknüpfenden Modellversuch bei der Hoesch Stahl AG, Dortmund, gezeigt. Die spezifischen Bedingungen dieses Betriebes haben dazu geführt, daß hier auch die Fachbildung im zweiten und dritten Ausbildungsjahr nicht in den Betriebsabteilungen, sondern in Ausbildungswerkstätten stattfindet. Um den Bezug zur betrieblichen Realität zu erhalten, werden aber ausbildungsadäquate Fertigungs- und Reparaturaufträge für die Ausbildungswerkstätten akquiriert, die dort unter möglichst realen Konditionen – ganz oder teilweise – abgewickelt werden. Die zentrale Frage des Modellversuchs bei Hoesch besteht darin, ob das Leittextsystem auch für wechselnde auftragsbezogene Ausbildungsaufgaben einsetzbar ist.

Zwischen den genannten Modellversuchsbetrieben hat es intensive vom BIBB promovierte Kooperations-, Erfahrungs- und Informationsaustauschaktivitäten gegeben, an denen auch eine Reihe weiterer Versuchsträger, u. a. Zahnradfabrik Friedrichshafen, Bergbau AG Lippe, mit eigenen Beiträgen beteiligt waren. Diese Betriebe haben in Zusammenarbeit mit dem BIBB aber auch eine außerordentlich erfolgreiche Übertragungs- und Implementationsarbeit geleistet im Hinblick auf Ausbildungsbetriebe, die nicht an den Versuchen beteiligt waren. Ein Beleg dafür sind etwa die mehr als 300 Ausbilder, die an Übertragungsseminaren in Salzgitter teilgenommen haben. [16] Auf breiter Basis sind die Modellversuchserfahrungen inzwischen auch von Bundesbahn und Bundespost aufgegriffen und für eigene Zwecke aufbereitet worden. [17]

Eine weitere inhaltliche Übertragungsvariante der Selbststeuerung über Leittexte wird gegenwärtig bei Betriebserkundungen und -einsätzen innerhalb der verzweigten Anlagen eines großen Chemie-Werks der VEBA OEL AG Gelsenkirchen erprobt. [18] Jedoch kann hier darauf ebenso wenig eingegangen werden wie auf gleichgerichtete Modellversuche im kaufmännischen Bereich [19] oder im Handwerk, etwa das Projekt „Lehrlingsbaustelle“ der Malerwerkstätten H. Schmid in Reutlingen. Es kam hier darauf an, auf die wichtigen Innovations- und Übertragungsfunktionen hinzuweisen, die Modellversuchen bei der Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden zugewachsen sind.

Zielrichtung und Prinzipien der neuen Ansätze

Im folgenden Abschnitt soll der Versuch gemacht werden, die leitenden Prinzipien und die gemeinsame Zielrichtung der Ansätze zur Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden zu skizzieren. Das geschieht in der Form von Trendaussagen, bei denen die Ausgangssituationen mit der Innovationsrichtung konfrontiert werden. Ein systematischer Anspruch ist damit nicht verknüpft; zweifellos wären auch andere Gliederungen und Begriffssakzentuierungen möglich. Unerörtert bleibt auch, wie weit die zur Revision anstehenden Ausgangspositionen ein begrenztes Recht behalten.

- Die starke Fremd- und Außensteuerung des Ausbildungsprozesses soll zugunsten selbstgesteuerter Lernprozesse abgebaut werden. Das bedeutet, daß die dominante Ausbilderzentrierung, die Lenkung durch rigide Anweisungen und enge Vorgaben verringert werden, der Spielraum für Eigenaktivitäten der Lernenden dagegen vergrößert wird. Die Auszubildenden sollen möglichst viel selbständig lernen; sie sollen aktiv in Organisation, Ablauf und Kontrolle des Ausbildungsgeschehens eingeschaltet werden. Anstelle der häufig überwiegenden passiv-rezeptiven Lernhaltung soll ein aktives und experimentelles Lernen gefördert werden, das Eigeninitiativen und Engagement der Auszubildenden herausfordert.
- Die isolierte Vermittlung von speziellem Faktenwissen und die Einübung eines fest umrissenen Kanons von Fertigkeiten reichen allein nicht aus. Der Qualifikationsprozeß muß vielmehr zu einer umfassenderen beruflichen Handlungsfähigkeit führen, wobei Handeln als ein zielbewußtes, reflektiertes und verantwortliches Handeln aufgefaßt wird. „Verantwortung“ meint persönliche Mitverantwortung für die Folgen und Nebenfolgen seines Tuns im Sinne einer Verantwortungsethik, die Max Weber von abstrakter Gesinnungsethik, aber auch von rücksichtsloser Erfolgsethik abgehoben hat. Das Attribut „zielbewußt“ verweist auf die Dimension der Zielantizipation als Voraussetzung planvollen Handelns, womit allerdings auch die Überprüfung externer Ziele an eigenen Motiven, Erfahrungen und Interessen eingeschlossen ist. Mit der Formulierung „reflektiertes Handeln“ wird angedeutet, daß Denken und Tun nicht voneinander getrennt werden; eingeschlossen sind auch analytisch-vorausschauendes Denken, methodische und strategische Reflexionen.

Diese umfassende Auslegung von Handlungsfähigkeit hat zur Folge, daß die in der herkömmlichen Berufsausbildung üblichen Aufspaltungen von theoretischer Unterweisung und praktischer Fertigkeitsschulung, von Planung und Ausführung, von Reflexion und Anwendung fragwürdig werden. Sie sind auch ausbildungsorganisatorisch und -methodisch zu überprüfen an dem Anspruch von Modellen vollständiger Handlung, in denen die bisher vielfach aufgesplitteten Aktivitätsfelder als Einheit begriffen werden.

- Zumindest in der systematischen Werkstattausbildung und Unterweisung – weniger in der Ausbildung am Arbeitsplatz – dominierte bisher ein „Lernen im Gleichschritt“, wobei Dosierung und Tempo am Durchschnitt orientiert waren und sich der Lehrprozeß als Frontalunterweisung vollzog. In den neueren Ansätzen sollen statt dessen eine Differenzierung und Individualisierung der Ausbildung erleichtert werden, so daß unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen, Motivationslagen und Lernfortschritte Berücksichtigung finden können. Es soll Spielraum für unterschiedliche persönliche Lernstile und Arbeitsweisen geschaffen werden, etwa durch bewußte Variation der Ausbildungsmethoden und Lernformen.
- Die intendierte Individualisierung der Ausbildung bedeutet nicht die Bevorzugung des Einzellernens im Sinne einer Isolierung und Abschottung der Lernenden, die sich vorwiegend als Konkurrenten verstehen. Im Gegenteil, die neuen Methodenansätze versuchen Interaktion und Kooperation der Ler-

nenden, Teamarbeit und Lernen in unterschiedlichen Gruppen zu fördern. Auch in diesem Fall ist kooperatives Lernen nicht nur methodisches Mittel, etwa zum Zweck der Motivations- oder Klimaverbesserung. Kooperativität und Kommunikationsfähigkeit sind vielmehr zugleich unverzichtbare Zielelemente innerhalb der Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit. Wenn man das Ziel nicht von vornherein desavouieren will, muß es auch in den Lehr- und Lernprozessen selbst zum Ausdruck kommen.

- In der traditionellen Betriebsausbildung – besonders wo sie in der Form von Lehrgängen organisiert ist – werden Ausbildungsmittel und andere Lernhilfen im allgemeinen verbindlich und einheitlich für alle vorgegeben. Es handelt sich dabei um stark operationalisierte Materialien, mit denen auch die Lernwege und Vorgehensweisen weitgehend determiniert waren. Die neueren Methodenansätze plädieren dagegen für ein möglichst vielfältiges Angebot an schriftlichen, audiovisuellen u. a. Medien. Der Auszubildende soll selbst lernen, wie man verschiedenartige Informationsquellen effektiv nutzt.
- Die übliche Ausbildung ist mit einem durchgängigen Kontroll- und Prüfungssystem gekoppelt, das seinen Ausdruck in formalen Noten und Punktzahlen findet. Die neueren Ansätze versuchen den Charakter von Kontrollen als Sanktions[androhungs]mechanismen abzubauen; die Fremdkontrollen durch die Ausbilder werden zumindest ergänzt durch vorausgehende Selbstkontrollen durch den Auszubildenden bzw. die Lerngruppe. Nicht die Einstufung in abstrakte Zensurenssysteme wird dabei angestrebt, sondern die Überprüfung an funktionalen Qualitätsanforderungen. Die Ermittlung von Mängeln und Lücken wird Ausgangspunkt für die pädagogische Überlegung, wie diese Lücken zu schließen sind.
- Die neuen Ansätze implizieren erhebliche Wandlungen im Rollenverständnis und im Verhalten des Ausbilders: Während er in der traditionellen Ausbildung vor allem als Unterweiser und Instrukteur fungierte, als Vermittler von Kenntnissen und Fertigkeiten, die er selbst gewissermaßen perfekt beherrschte, wird jetzt von ihm erwartet, daß er zuvörderst die Eigenaktivitäten der Lernenden unterstützt, daß er ihre Motivation und ihr Sachinteresse wachhält, daß er als Berater bei individuellen Schwierigkeiten auftritt. Es reicht also nicht aus, kraft eines institutionell abgesicherten Autoritätsgefälles Anweisungen zu geben, eigenes Wissen darzustellen und Kontrollen durchzuführen. Er soll vielmehr die Auszubildenden zum Selbstlernen, zu eigenständiger Planung und zur Selbstprüfung ermutigen, wobei er sich auch auf deren Lösungsvorschläge einzulassen hat. Der Ausbilder wird zum Initiator und Promotor von individuellen Lernprozessen und zum Organisator von Lernsituationen, die diese Prozesse befördern.

Gerade die letzten Umschreibungen von Rolle und Funktion des Ausbilders machen deutlich, daß der damit korrespondierende herkömmliche Terminus „Ausbildungsmethoden“, wie er im Titel dieses Beitrages auftritt, für die Bezeichnung der neuen Ansätze reichlich eng ist. Es kommt deshalb nicht von ungefähr, wenn der Begriff „Ausbildungsmethoden“ je nach Kontext variiert oder kombiniert wird: Lernorganisation, Lernsituation, Lernarrangements, Lehr- und Lernstrategien – dies sind einige der in der jüngeren pädagogischen Fachsprache üblich gewordenen Bezeichnungen, in denen sich die inhaltliche Begriffsanreicherung widerspiegelt.

Beispiel „Leittextmethode“

Als Beispiel eines konkreten Neuansatzes in der betrieblichen Ausbildungsmethodik soll die „Leittextmethode“ in ihren Grundzügen skizziert werden. Die Wahl erscheint einmal dadurch gerechtfertigt, daß sie vor allem im metallindustriellen Ausbildungsbereich inzwischen einen recht hohen Bekanntheitsgrad erreicht hat. Außerdem wurde sie innerhalb der beruflichen

Erstausbildung entwickelt. Im Unterschied dazu beschränkt sich eine Reihe weiterer Methodenkonzepte bisher fast ausschließlich auf den Bereich der Erwachsenenqualifizierung oder der Schulung von Führungspersonal. Dazu gehören „Qualitätszirkel“, das Gruppenarbeitsmodell „Lernstatt“, die in der neueren Sozialökonomie und Betriebslehre entstandene „Organisationsentwicklung“, ferner Problemlösungsverfahren von der Art der Delphi-Methode, des Brainstorming oder der Szenario-Technik. Im Rahmen eines Forschungsprojektes des BIBB konzipierte „Operationsprogramme“ zur Intensivierung des Lernens am Arbeitsplatz sind zwar innerhalb der Erstausbildung entwickelt worden, und sie verfolgen ähnliche handlungsorientierte Zielsetzungen wie die Leittexte. Die Aufbereitung dieser Operationsprogramme ist jedoch noch im Gange. [21]

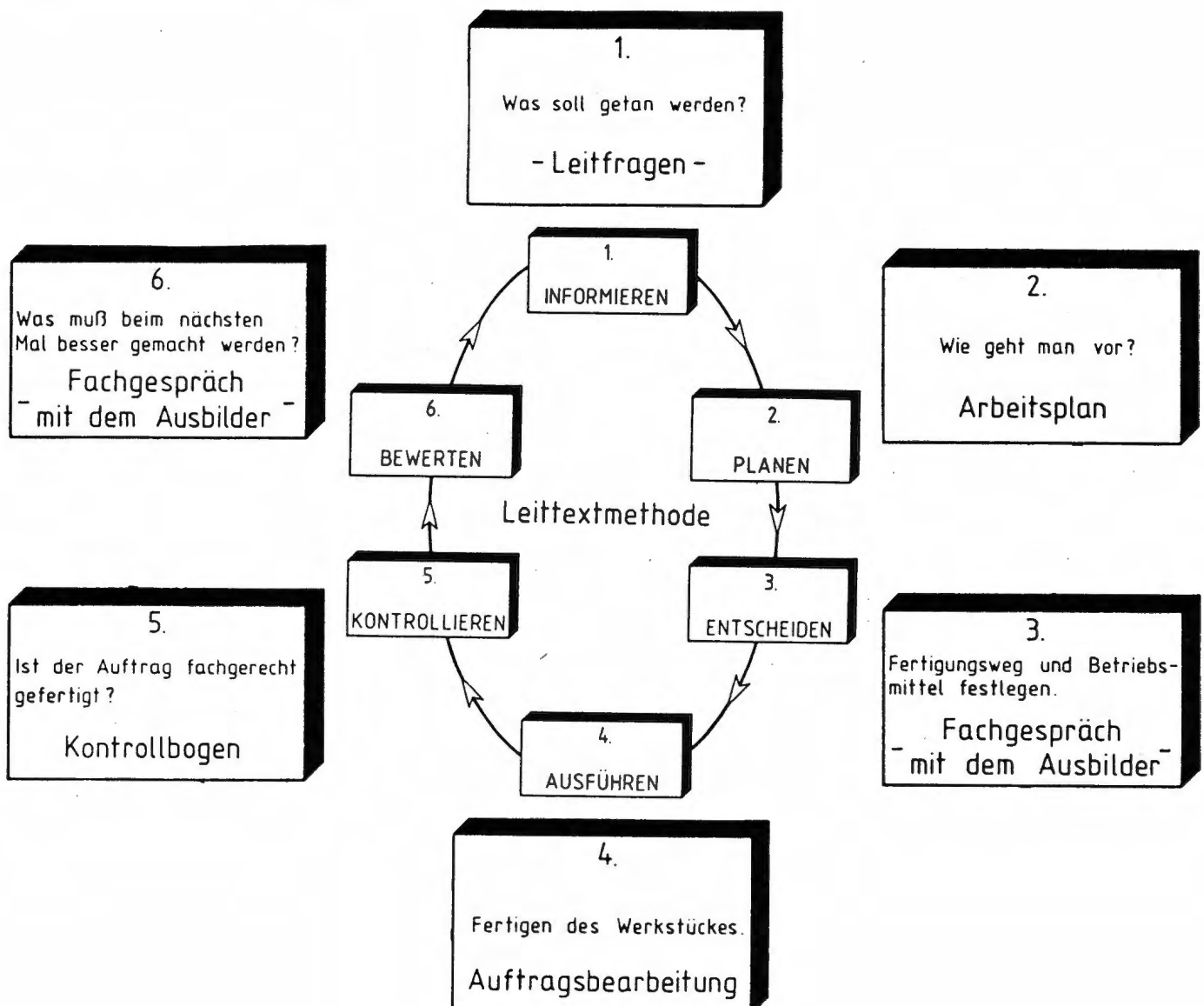
Die Grundintention der Leittextmethode [22] besteht darin, Auszubildende so anzuleiten, daß sie möglichst viel selbständig lernen. Leittexte sind dabei spezifische schriftliche Materialien, die das Selber-Lernen unterstützen. Der Ausbilder ist fachlicher Berater und Ansprechpartner der Lernenden oder Lernteams, insbesondere bei der Vor- und Nachbereitung einer praktischen Tätigkeit.

Leittexte für Fertigungsaufgaben, auf die sich die folgende Darstellung als Beispiele konzentriert, bestehen in der Regel aus folgenden Elementen:

1. Leitfragen, bei deren Beantwortung Klarheit über den Auftrag gewonnen werden kann;
2. Arbeitsplan-Unterlagen, die zur gedanklichen Vorstrukturierung des Arbeitsablaufs anhalten;
3. Kontrollbögen zur Selbst- und Fremdüberprüfung;
4. Leitsätze, in denen die arbeitsbezogenen Kenntnisse zusammengefaßt sind, die zum Verständnis der Aufgabe und für deren fachgerechte Ausführung erforderlich sind.

Der Auszubildende soll Vorgehensweisen lernen, wie sie von einem qualifizierten, selbständig arbeitenden und denkenden Facharbeiter verlangt werden. Deshalb sind Leittexte an Modellen vollständiger Handlung orientiert. Bei dem auftragsbezogenen Leittextsystem im Hoesch-Modellversuch, das auf die bei Peine-Salzgitter entwickelten Vorbilder zurückgeht, sind es 6 Stufen bzw. Phasen, nach denen der vollständige Handlungsablauf strukturiert ist:

Elemente und Zusammenhang der Elemente der Leittextmethode



1. **Informieren** — In dieser ersten Phase soll sich der Auszubildende ein klares Bild vom angestrebten Endzustand des zu fertigenden Produktes machen. Er muß durch systematische Analyse der Zeichnung und der Auftragsunterlagen etwa Form und Funktion des Werkstückes erfassen; er muß die Werkstoffe, die einzuhaltenden Toleranzen und die auszuführenden Arbeiten erkennen.
2. **Planen** — Planung bedeutet gedankliche Vorbereitung und Vorwegnahme der konkreten Ausführung. Hier geht es insbesondere um die Organisation der Arbeitsabläufe, Festlegung der Werkzeuge und Hilfsmittel, um die Abfolge und die Abhängigkeiten der einzelnen Arbeitsschritte, die schließlich im Entwurf eines Arbeitsplanes fixiert werden, der gewöhnlich von einer Lerngruppe erstellt wird.
3. **Entscheiden** — Auf dieser Stufe sollen die Planungsvorschläge in Fachgesprächen mit dem Ausbilder gründlich erörtert werden. Es sollen Vor- und Nachteile unterschiedlicher Vorgehensweisen diskutiert werden, vor allem sind Fehler zu erkennen und auszumerzen, bevor entschieden wird, welcher Bearbeitungsweg tatsächlich eingeschlagen wird, welche Werkzeuge oder Betriebsmittel eingesetzt werden, welche Zwischenkontrollen gegebenenfalls vorzunehmen sind. Um kostenträchtige Bearbeitungsfehler möglichst zu vermeiden, erfolgt die Freigabe zur Bearbeitung jeweils durch den Ausbilder.
4. **Ausführen** — Wegen der sorgfältigen Vorbereitung kann die Ausführung der Arbeit — also die Fertigung — vom Auszubildenden weitgehend selbständig geleistet werden. Das kann bei komplexen Aufträgen auch arbeitsteilig erfolgen, wobei allerdings vom Ausbilder darauf zu achten ist, daß alle Auszubildenden angemessene Lernfortschritte erzielen können.
5. **Kontrollieren** — Während und nach der Ausführung kontrolliert der Auszubildende die Zwischenresultate sowie das Endprodukt seiner Arbeit — im Hinblick auf Arbeitsgüte und Arbeitsleistung — und trägt die Ergebnisse dieser Selbstkontrolle auf dem Kontrollbogen ein. Darüber hinaus erfolgt eine Kontrolle durch den Ausbilder oder auch eine Funktionsprüfung durch die offizielle Abnahme.
6. **Bewerten** — In der abschließenden Bewertungsphase soll anhand der Gegenüberstellung von Auftragsunterlagen, gefertigtem Produkt und Kontrollergebnissen ein ausführliches Fachgespräch mit dem Ausbilder stattfinden. Hier sind insbesondere Fehler und Fehlerursachen zu analysieren sowie Möglichkeiten zu erörtern, wie solche Fehler zukünftig vermieden werden können. Der Auszubildende soll lernen, seine Stärken und Schwächen einzuschätzen, objektive Gütemaßstäbe für sein Handeln zu entwickeln. Dieses abschließende Fachgespräch verfolgt primär also pädagogische Absichten: Es sollen noch bestehende Qualifikationsdefizite identifiziert werden, um sie gezielt abzubauen zu können.

Der prinzipielle Ablauf einer Ausbildungseinheit nach der Leittextmethode wurde hier im Hinblick auf einen Fertigungsauftrag skizziert. Bei Leittexten für Reparatur- oder Wartungsaufträge, für Lehrgänge, für Groß- und Kleinprojekte oder für die Steuerung von Betriebseinsätzen können Gliederung, Detaillierungs- und Konkretheitsgrad sowie die eingesetzten Leittextmaterialien von dem Fertigungsbeispiel mehr oder weniger abweichen.

Mehr oder minder gravierende Abweichungen, Variationen und Modifikationen gibt es aber in der Regel auch bei der Übernahme von Leittexten durch andere Betriebe. Das mag einmal damit zusammenhängen, daß Voraussetzungen und Bedingungen in jedem Betrieb anders sind. Noch wichtiger ist aber das Bestreben der Ausbilder, eigene Ideen und Verbesserungsvorschläge einzubringen.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß Übertragungschancen und Akzeptanz in dem Maße steigen, in dem die Ausbilder aktiv an

der Anpassung und Ausgestaltung der adaptierten Methode und der damit verbundenen Materialien beteiligt waren. Das BIBB hat den in Gang gekommenen Prozeß der ständigen Weiterentwicklung bewußt gefördert, der einer vorschnellen Schematisierung und perfektionistischen Erstarrung entgegenwirkt. [23]

Die Leittextmethode ist nicht nur veränderungsfähig bei der Übertragung auf andere Betriebe oder Ausbildungsbereiche. Auch bereits vorliegende Instrumentarien sind durchaus verbesserungsfähig und verbesserungsbedürftig. Selbst der Begriff „Leittext“ sollte zur Disposition stehen. Denn es ist erstens nicht ausgemacht, daß die Methode unabdingbar an den Einsatz von „Texten“, also schriftlichen Hilfsmitteln, gebunden ist. Zweitens könnte mit einem besseren Begriff der Eindruck vermieden werden, als könne hier eine neue rigide „Leitung“ und Fremdsteuerung etabliert werden. Daß im Gegensatz dazu selbständiges Lernen gefördert werden soll, kommt in der Formulierung „Leittext“ nicht in wünschenswerter Klarheit zum Ausdruck.

Theoretische Bezüge

Wenn die folgenden Anmerkungen über Beziehungen der neuen Methodenansätze zu Theorien, Konstrukten und Paradigmen in der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion in das Schlußkapitel verwiesen wurden, so liegt darin keine Geringschätzung dieser Theorien oder des Einflusses, den sie auf praktische Entwicklungen ausgeübt haben. Zwar sind die skizzierten methodischen Innovationen in erster Linie Reaktionen auf konkrete Bedürfnisse der Ausbildungspraxis und nicht etwa deduktive Ableitungen oder Transformationen aus vorhandenen Theorien. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, daß die primär praktisch motivierten Aktivitäten wichtige Anregungen, Denk- und Differenzierungsanstöße aus aktuellen Theorien und damit verknüpften Begriffssystemen bezogen haben. Besonders in Publikationen, in denen die Ausgestaltung der Leittextmethode in den Modellversuchen Gaggenau, Ford-Köln und Peine-Salzgitter dokumentiert ist, werden solche Bezüge und ein Ausmaß theoretischer Reflexionen sichtbar, das für vergleichbare Praxisberichte außergewöhnlich ist.

Umgekehrt sind aber auch Impulse und Herausforderungen auszumachen, die von der Modellversuchspraxis in Richtung Wissenschaft ausgegangen sind. Als Forum dienten u. a. die Hochschultage „Berufliche Bildung“ (1982, 1984, 1986), bei denen sich verschiedene Versuche zur Erprobung neuer Ausbildungsmethoden präsentiert haben und bei denen offene Fragen an die Wissenschaft, Erklärungs- und Begründungsdefizite formuliert wurden. [24] Die Wissenschaftler haben sich der Kommunikation gestellt und den Verständigungsprozeß auch durch den Vorsatz unterstützt, esoterisch-abstrakte wissenschaftliche Sprachspiele möglichst zu reduzieren. [25]

Die folgenden Hinweise auf theoretische Bezugspunkte der ausbildungsmethodischen Neuerungsversuche beschränken sich darauf, erkenntnisleitende Perspektiven und zentrale Kategorien wichtiger Konzepte herauszustellen. Trotz der unausweichlichen fragmentarischen Verkürzungen sollte die Affinität der herausgehobenen Grundbegriffe zu den ausbildungspraktischen Ansätzen noch erkennbar sein.

Als zweifellos wichtigstes Bezugssystem ist zuerst auf die Handlungstheorie zu verweisen, deren Umriss allerdings in dieser undifferenzierten Umschreibung recht unscharf sind und die in unterschiedliche wissenschaftliche und sogar philosophische Disziplinen hineinreicht. [26] Genauer ist die Bezeichnung „psychologische Handlungstheorie“, „Handlungsstrukturtheorie“ oder „Handlungsregulationstheorie“, die in der Bundesrepublik Deutschland vor allem durch W. Volpert bekannt geworden ist. [27] Während Volpert ursprünglich an der Aufklärung sensumotorischer Handlungsabläufe und des Lernens von Bewegungen im Sport ansetzte, wurde die handlungstheoretische Perspektive in der DDR maßgeblich durch W. Hacker in der Arbeits- und Ingenieurpsychologie ausgebaut. [28] Stärker pädagogisch

und lernpsychologisch orientierte Erkenntnisintentionen sind bei den kognitiven Lerntheorien schweizerischer Provenienz auszumachen, als deren bekanntester Interpret zuletzt H. Aebli hervorgetreten ist. [29] Im Anschluß an diese dritte Ausprägung wird auch die Formulierung „kognitive Handlungstheorie“ benutzt.

Bevor darauf eingegangen wird, erscheint es jedoch angebracht, auf eine wissenschaftsgenetisch weiter zurückliegende Stufe zu rekurrieren, in der gleichfalls drei Akzentsetzungen unterschieden werden können: Das ist (1) die materialistische Tätigkeitspsychologie von A. M. Leontjew, S. L. Rubinstein u. P. J. Galperin. [30] In ihr fungiert der Begriff „Tätigkeit“ als entscheidendes vermittelndes Verbindungsstück zwischen Mensch und Umwelt. Nur über ein aktives Handeln läßt sich eine dauerhafte und produktive Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt aufbauen; nur über eine tätige Auseinandersetzung mit der Welt lernt der Mensch. Der Grundbegriff „Tätigkeit“ im Sinne von aktivem zielbewußtem Handeln erhält in dieser Konzeption eine ähnlich zentrale Bedeutung wie die Kategorie „Arbeit“ in den philosophischen Systemen von Hegel und Marx.

Eine davon deutlich unterschiedene (2) Wurzel der Handlungstheorie führt zum sog. subjektiven Behaviorismus in den USA, der mit den Namen G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram verknüpft ist. Ihr einflußreiches Hauptwerk hat in der deutschen Übersetzung (1973) den bezeichnenden Obertitel „Strategien des Handelns“ erhalten. [31] Es handelt sich hier um eine Gegenposition zum traditionellen Behaviorismus und dessen Reiz-Reaktions-Schema, in dem Lernen im wesentlichen als ein reaktives Geschehen auf äußere Anlässe erklärt wird. Demgegenüber wird bei Miller/Galanter/Pribram primär nach den internen, im Subjekt ablaufenden Prozessen gefragt, die den Menschen zu zielgerichtetem erfolgreichen Handeln befähigen. Sie ziehen zur Erklärung der dynamischen Strukturen kybernetische Regelkreismodelle heran, nach denen die Steuerung des Handlungsablaufs in der Form von wiederholten Soll-Ist-Vergleichen erfolgt. Man kann auch sagen, Handeln vollzieht sich als wiederkehrende Abfolge von Ziel- und Situationsanalyse, Handlungsplanung und -realisation sowie erneuter Ziel- und Situationsüberprüfung.

Von erheblicher Bedeutung für die Ausformung der Handlungstheorie war (3) die Entwicklungs- und Kognitionspsychologie von J. Piaget. [32] Zwar untersucht er die Stufen des Denkens und der Erkenntnisgewinnung vor allem im frühen Kindesalter. Aber auch für dieses Stadium wird herausgestellt, daß die aktive interesselgeleitete Auseinandersetzung mit der Umwelt Ausgangspunkt jeder geistigen Entwicklung ist. Denken entwickelt sich einerseits „in Kontinuität aus dem praktischen Handeln und aus dem Wahrnehmen“, so hat Aebli im Anschluß an Piaget formuliert. Andererseits ist „Denken: Das Ordnen des Tuns“, so der programmatische Titel seines Hauptwerks. [33]

Ein wichtiger Bestandteil der Handlungsregulationstheorie, insbesondere in der Ausformung von Hacker oder Volpert, ist die Modellvorstellung von der sequentiell-hierarchischen Handlungsorganisation. Sequentielle Organisation bedeutet Verkettung und Verschachtelung von einzelnen Rückkoppelungseinheiten, die bei Hacker als „Vergleichs-Veränderungs-Rückkoppelungseinheiten“ (VVR-Einheiten) bezeichnet werden. Der Handlungsvollzug verläuft also über bestimmte Teilziele, Planungsschritte und Stufen. Der äußeren Stufung entspricht im psychischen Bereich eine interne Hierarchie von Steuerungs- und Kontrollprozessen auf unterschiedlichen Regulationsebenen. Hacker unterscheidet drei Regulationsebenen:

1. die „intellektuelle“ Regulationsebene, auf der sich „operative Abbildsysteme“ als Orientierungs- und Antizipationsgrundlagen des Handelns aufbauen;
2. die „perzeptiv-begriffliche“ Ebene, auf der sich Handlungsmuster und Planungsstrategien herauskristallisieren;
3. die „sensumotorische“ Ebene, auf der eine Automatisierung und Routinisierung der Handlungsabläufe eintritt, wodurch

die höheren Ebenen entlastet und für neue Handlungsanforderungen frei werden.

Hacker geht es praktisch um die Optimierung der kognitiven Regulationsgrundlagen bei komplexeren beruflichen Arbeitstätigkeiten, etwa an Werkzeugmaschinen. Wir können auf die dezidierte Kritik an manchen seiner Voraussetzungen und Akzentuierungen [34] hier ebenso wenig eingehen, wie auf berufspädagogische Umsetzungsversuche des Konzepts in der DDR, etwa durch Skell und Höpfner. [35] An der noch keineswegs erschöpften Anregungsfunktion der Handlungsregulationstheorie im Bereich der Pädagogik – und hier besonders in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – kann kein Zweifel bestehen.

Volpert, der die Berufsbildungsforschung bereits seit 1971 auf handlungstheoretische Anknüpfungsmöglichkeiten aufmerksam machte [36], hat kürzlich noch einmal folgende ihm wichtig erscheinende Prinzipien für berufliches Lernen herausgestellt: [37]

- Handeln-Lernen vollzieht sich als Ausdifferenzierung miteinander verflochtener hierarchischer Regulationsebenen, also als Entfaltung und Komplexerwerden ganzheitlicher Zusammenhänge. Daraus folgt u. a., daß Lernen sich nicht einseitig und getrennt am Erwerb von Wissen oder von Fertigkeiten orientieren kann. Als „genetische Vorform“ für ganzheitliches Handeln bzw. Lernhandeln verweist er auf projektorientierte Methoden, die er schon früher gestützt hat. [38]
- In wirksamen Lernprozessen entwickelt sich eine zunehmende Eigenständigkeit der individuellen Handlungsregulation. Gleichzeitig lernt der Mensch, unterschiedliche situative Anforderungen zu bewältigen, ohne seine „Persönlichkeit“ dabei aufzugeben. Daraus läßt sich die Maxime ableiten, daß die Abhängigkeit des Lernenden zugunsten sukzessive verbreiteter Handlungsspielräume abgebaut werden muß, und daß das Gelernte in möglichst unterschiedlichen Situationen erprobt und angewandt werden sollte.

Volpert hat neuerdings auch verstärkt auf die soziale Dimension und die gesellschaftlichen Verknüpfungen von Handeln und Lernen aufmerksam gemacht [39], die von einer vorwiegend psychologisch geprägten Sichtweise zuweilen vernachlässigt werden. Die Befürchtung ist nicht ganz unbegründet, daß die zu Ende gehende Phase einer stark soziologisch beeinflussten Pädagogik nunmehr in eine einseitig psychologisch ausgerichtete Gegenbewegung einmünden könnte.

Aus den wissenschaftlichen Theorieansätzen, die für die Fundierung und Ausdifferenzierung der ausbildungsmethodischen Neuansätze relevant sind, mag abschließend wenigstens noch die Motivationstheorie erwähnt werden, wie sie etwa durch H. Heckhausen, H. Schiefele u. a. [40] weiterentwickelt wurde. Zwar hat sie bei weitem nicht die Beachtung gefunden wie Kognitions- und Handlungstheorie. Aber die Bedeutung der „Motivation“ für Handeln und Handlungslernen sowie damit verbundene Fragen nach Möglichkeiten der Motivationssteigerung sind zentrale Elemente jener ausbildungspraktischen Innovationen, die in den vorigen Kapiteln skizziert wurden. In der Terminologie der Handlungstheoretiker geht es hier um die Phase der „Antizipation“. Heckhausen hat dabei vor allem die Grundannahme herausgearbeitet, daß der Mensch dann für eine Handlung motiviert ist, wenn er die Folgen aus den Ergebnissen des Handelns positiv einschätzt und wenn ihm ferner das Ergebnis durch eigenes Handeln erreichbar erscheint. Wichtig sind auch der von der Motivationspsychologie erläuterte Unterschied und das Wechselspiel von extrinsischen und intrinsischen Motivationsvariablen.

Der Begriff „Motivation“ und das sich darin manifestierende Erkenntnisinteresse gehören zu jenen zentralen Kategorien, die auch in den praktisch-pädagogischen Ansätzen zur Verbesserung der Ausbildungsmethoden bedeutsam geworden sind. Es soll hier nicht der wenig aussichtsreiche Versuch unternommen werden, diesen Grundbegriff mit anderen Kategorien der genannten

handlungs-, kognitions- und lerntheoretischen Konzepte in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Abgesehen davon, daß diese Theorien und ihr jeweiliger Begriffsgebrauch erhebliche Divergenzen aufweisen: Dort wo sich die praktischen Ansätze darauf beziehen, geschieht dies nicht durch vollständige, sozusagen systemgetreue Abbildung bestimmter Theorien. Man verfährt statt dessen selektiv, ausgesprochen eklektizistisch. „Eklektizismus halten wir dabei für eine notwendige Tugend, wobei einfache und plausible Erklärungsmodelle bevorzugt werden“, so formuliert J. Koch [41], der als wissenschaftlicher Begleiter der Modellversuche in Salzgitter und Dortmund sowohl an der praktischen Ausgestaltung als auch an der theoretischen Begründung der Leittextmethode maßgeblich beteiligt war.

Es erscheint angebracht, einige abschließende Überlegungen darüber anzustellen, warum handlungstheoretische Konzepte und Perspektiven gerade im Bereich der Berufsbildung eine so große Resonanz gefunden haben [42] und warum „sich die Wirtschafts- und Berufspädagogik in mancher Hinsicht zum Vorreiter einer pädagogischen Adaption dieser Erkenntnisse gemacht“ [43] hat.

Die Gründe dafür hängen zweifellos mit der Auslegung des konstitutiven Begriffs „Handeln“ in diesen Theorien zusammen: Handeln ist hier sowohl Ausgangspunkt und Bestandteil menschlicher Lernprozesse als auch Endpunkt in dem Sinne, daß erfolgreiches Lernen in neues Handeln ausmündet. Dabei wird Handeln nicht vom Denken abgetrennt. Vielmehr wird die grundsätzliche Verschränkung von Handeln und Denken betont. Denken entwickelt sich einerseits aus und mit dem Handeln; Denken erfüllt andererseits selbst handlungsleitende und handlungssteuernde Funktionen.

In solchen Modellvorstellungen kann sich insbesondere die betriebliche Berufsbildung wiederfinden: Deren Qualifizierungsbemühungen haben ihren Bezugspunkt in konkreten beruflichen Handlungssituationen, das Lernen vollzieht sich bei der Lösung wirklichkeitsnaher beruflicher Aufgaben, und auch die Lernerfolge bemessen sich zuletzt daran, wie weit kompetentes berufliches Handeln ermöglicht wird.

In den traditionellen erziehungswissenschaftlichen Theorien, die in starkem Maße von gymnasialem und akademischem Bildungdenken geprägt waren und die fast ausschließlich am Lernen in Schulen orientiert waren, besaß „Handeln“ als Medium und als Zielperspektive der Persönlichkeitsbildung allenfalls eine marginale Bedeutung. Bildung im „klassischen“ Verständnis drückte sich eher aus als Fähigkeit zu distanzierter Reflexion und sprachlich eloquenter Interpretation, als nach „innen“ – auf das eigene Ich – gerichtete Kontemplation, als umfassende Geistesbildung und differenzierte kulturelle Teilhabe an den kanonisierten „Bildungsgütern“.

Die Feststellung, daß aktives Handeln, die tätige engagierte Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt im klassischen Bildungsverständnis kaum Platz hatte, gilt in verstärktem Maß für das profane Handeln in sogenannten „praktischen“ Berufen, das in anspruchsvolleren pädagogischen Überlegungen im Grunde negiert wurde. Fragen nach der Vermittlung und dem Erlernen von „bloßen“ praktischen Fertigkeiten waren gewissermaßen nicht wissenschaftswürdig.

Dies ist anders in den handlungstheoretischen Konzeptionen, in denen die Grundstruktur des Handelns – insbesondere die wechselseitige Durchdringung von Aktion und Kognition – für alle Formen von Handeln herausgearbeitet ist. Keineswegs ausgespart ist auch das sensumotorische Handeln, das vielfach sogar ein bevorzugter Untersuchungsgegenstand ist. Gerade dem berufspraktischen Lernen im Betrieb sind über die Handlungstheorie neue theoretische Legitimationsmöglichkeiten, ein neues pädagogisches Selbstbewußtsein zugewachsen. Es eröffnen sich Chancen zum Ausbau einer Unterweisungsdidaktik, die seit den Zeiten J. Riedels [44] weitgehend brach gelegen hatte. Dabei muß „Didaktik“ in einem umfassenden Sinne verstanden

werden, der inhaltliche und methodische Dimensionen einschließt. Es war das Ziel dieses Beitrages zu verdeutlichen, daß sowohl in der betrieblichen Ausbildungspraxis als auch in theoretischen Bezugssystemen Ansätze entstanden sind, an die sich anknüpfen läßt.

Anmerkungen / Literaturhinweise

- [1] Vgl. dazu die bekannte Darstellung von BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1973 (7. Auflage).
- [2] ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied/Berlin, 1967.
- [3] So die Kennzeichnung von MEYER, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980. Vgl. auch GRÜNER, G.: Feiertagsdidaktiken. Die berufsbildende Schule. 32. Jg. (1980), Nr. 12.
- [4] Vgl.: WISSING, J.: Zur Didaktik des werkkundlichen Berufsschulunterrichts (Frankfurter Methodik, Heft 3), Weinheim/Berlin 1954 (2. Auflage). Neue Entwicklungen werden zusammenfassend dargestellt von BONZ, B. (Hrsg.): Beiträge zur Methodik in der beruflichen Bildung. Stuttgart 1976. LIPSMEIER, A.: Didaktik der Berufsbildung. München 1978.
- [5] REFA Methodenlehre des Arbeitsstudiums, (Teil 6) Arbeitsunterweisung. München 1975.
- [6] Vgl. dazu ausführlichere Beschreibungen in Bundesinstitut für Berufsbildung: Perspektiven der Forschungsarbeiten für die nächsten 10 Jahre. Berlin 1986; sowie KAU, W./EHMANN, C., u. a.: Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995. Berlin 1986.
- [7] Vgl.: FRANKE, G., u. FISCHER, M.: Individualisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Beuth Verlag GmbH, Berlin 1982 (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd 62).
- [8] Bundesinstitut für Berufsbildung: Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung. Inhaltliche Förderbereiche und regionale Verteilung. Berlin 1986.
- [9] Allerdings muß hervorgehoben werden, daß ausbildungsmethodische und lernorganisatorische Fragestellungen auch in anderen inhaltlichen Schwerpunkten eine große Rolle spielen. Das gilt beispielsweise für Versuche im Schwerpunkt „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“, in denen inhaltliche und methodische Aspekte eng verzahnt sind.
- [10] Vgl.: LÜCKER, H.: Didaktisches Modell des Berufsgrundbildungsjahres im Berufsfeld Metall. Gaggenau o. J.
- [11] Vgl. dazu den Schlußbericht FISCHER, H.-P./MERKEL, H./WALZ, R.: Projektorientierte Fachbildung im Berufsfeld Metall. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1982 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 9).
- [12] KRÖLL, W./SCHUBERT, U./SCHUBERT, G./ROTTLUFF, J.: Mehr Selbständigkeit und Teamarbeit in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 18).
- [13] Vgl. den Abschlußbericht KOCH, J./NEUMANN, E./SCHNEIDER P.-J.: Das Lehr-/Lernsystem Hobbymaschine. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 15).
- [14] Vgl.: „Mit Leittexten die kaufmännische Ausbildung wirksamer gestalten“. Technische Innovationen und Berufliche Bildung (TIBB), (1986), Nr. 2, S. 50 ff.
- [15] Vgl.: KOCH, J.: Das auftragsbezogene Leittextsystem – Modellversuch der Hoesch Stahl AG. In: Reader zur Fachtagung „Gestaltung von Arbeit und Technik“, Hochschultage Berufliche Bildung. Essen 1986.
- [16] Einen Überblick über Implementationsaktivitäten gibt das Bundesinstitut für Berufsbildung: Umsetzung von Ergebnissen aus Modellversuchen in der betrieblichen/außerschulischen beruflichen Bildung – Beispiele und Erfahrungen. Wirtschaft und Berufs-Erziehung. 37. Jg. (1985), Nr. 6.
- [17] Vgl.: POLZER, H.: Neue Wege in der Berufsausbildung – Die Selbständigkeit fördernde Ausbildung. Die Bundesbahn. Nr. 12 (1985), S. 111 ff.
- [18] Vgl.: SCHMIDT-HACKENBERG, B.: Betriebserkundungen und Betriebseinsätze, Leittexte und Projektmethode bei der Veba Oel AG, Gelsenkirchen. Gewerkschaftliche Bildungspolitik. Nr. 6 (1986).
- [19] Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang der Modellversuch „Juniorenfirma (Reale Übungsfirma)“ mit Ausbildungsbetrieben im Bereich der IHK Bodensee-Oberschwaben. Vgl.:

- KUTT, K./SELKA, R. (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Beuth Verlag GmbH, Berlin 1986 (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 64).
- [20] Eine sehr viel gründlichere Auslegung, als sie hier möglich war, leistet LAUR-ERNST, U.: Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Frankfurt/M. 1984.
- [21] Vgl. den Zwischenbericht zum Forschungsprojekt von FRANKE, G./KLEINSCHMITT, M./FISCHER, M.: Untersuchung der Bedingungen und Möglichkeiten der Intensivierung des Lernens am Arbeitsplatz. (Vervielfält. Manuskript) Berlin 1985.
- [22] Die Darstellung orientiert sich an der ausführlichen Beschreibung von BOCKELBRINK, K.-H./FRANK, H./KOCH, J.: Leittextmethode in der betrieblichen Berufsausbildung. Teil I–III. Betriebliche Ausbildungspraxis. 30. Jg. (1984), Nr. 173, 174, 175, sowie an aufbereiteten Materialien für Zwecke der Ausbilderförderung (AF) durch das Bundesinstitut für Berufsbildung, darin u.a. CONRAD, P./SELKA, R.: Leittexte als Weg zu selbständigem Lernen. Berlin 1987.
- [23] Vgl.: WEISSKER, D.: Konzeption zur ständigen Weiterentwicklung von Projekt-, Leittext- und Teamorientierten Lernprozessen. In: Reader zur Fachtagung „Gestaltung von Arbeit und Technik“, Hochschultage Berufliche Bildung. Essen 1986.
- [24] Vgl.: KOCH, J.: Modellversuchsforschung sucht den Dialog mit der Hochschule. In: PASSE-TIETJEN, H./STIEHL, H. (Hrsg.): Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders (Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '84 in Berlin), Wetzlar 1985.
- [25] Vgl.: STIEHL, H.: „Handlungslernen“ – Begriffe, Konstrukte, Konzepte, Defizite. Der Versuch einer Systematisierung. In: PASSE-TIETJEN, H./STIEHL, H. (Hrsg.) a.a.O. [Anm. 24].
- [26] Vgl.: LENK, H. (Hrsg.): Handlungstheorien – interdisziplinär. 4 Bände, München 1977–1981.
- [27] Vgl. neben vielen weiteren Veröffentlichungen VOLPERT, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1983 (2. Auflage).
- [28] HACKER, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin 1980 (3. Auflage).
- [29] AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. 2 Bände, Stuttgart 1980/81.
- [30] RUBINSTEIN, S. L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin 1973 (8. Auflage);
GALPERIN, P. J./LEONTJEV, A. N., u. a.: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1974 (4. Auflage).
- [31] MILLER, G. A./GALANTER, E./PRIBRAM, K. H.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart 1973.
- [32] PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Olten/Freiburg (CH) 1976.
- [33] Vgl.: [Anm. 29].
- [34] Vgl. etwa: LAUR-ERNST, U.: a.a.O., S. 142 ff. [Anm. 20], dort weitere Literaturangaben.
- [35] HÖPFNER, H.-D./SKELL, W.: Zur Systematisierung von Formen der Übung kognitiver Prozesse – Klassifikationsgesichtspunkte und Darstellung entscheidender Variabler. Forschung der sozialistischen Berufsbildung. 17. Jg. (1983), Nr. 4.
- [36] VOLPERT, W.: Arbeitswissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildungsforschung. In: KIRCHNER, J.-H., u. a.: Arbeitswissenschaftliche Studien zur Berufsbildungsforschung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Beuth Verlag GmbH, Berlin 1973 (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 3).
- [37] VOLPERT, W.: Pädagogische Aspekte der Handlungsregulationstheorie. In: PASSE-TIETJEN, H./STIEHL, H. (Hrsg.): a.a.O. [Anm. 24].
- [38] Vgl. die Bezugnahme auf VOLPERT bei WIEMANN, G., u. a.: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Beuth Verlag GmbH, Berlin 1974 (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 22).
- [39] Vgl.: VOLPERT, W.: An den Grenzen des Modells der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation (Berliner Hefte zur Arbeits- und Organisationspsychologie, Heft 3). Berlin 1983.
- [40] Vgl.: HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Berlin 1980.
SCHIEFELE, H./HAUSER, K./SCHNEIDER, G.: „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik 25. Jg. (1979), Nr. 1.
- [41] KOCH, J.: Das auftragsbezogene Leittextsystem, a.a.O., S. 144 [Anm. 15].
- [42] Zusätzlich zu der bereits genannten Literatur seien beispielhaft folgende wichtige Veröffentlichungen genannt, die diese Resonanz belegen:
FISCHBACH, D./NOTZ, G.: Ein Versuch, die Psychologische Handlungstheorie auf Lernprozesse in der beruflichen Bildung anzuwenden. In: VOLPERT, W. (Hrsg.): Beiträge zur Psychologischen Handlungstheorie. Bern/Stuttgart/Wien 1980.
SIMON, D.: Lernen im Arbeitsprozeß. Der Beitrag von Hackers Arbeitspsychologie und Piagets Entwicklungstheorie. Frankfurt 1980.
HALFPAP, K.: Dynamischer Handlungsunterricht. Ein handlungstheoretisches Didaktik-Modell. Darmstadt 1983.
SÖLTENFUSS, G.: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbrunn 1983.
SCHURER, B.: Gegenstand und Struktur der Lernhandlung. (= Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Bd. 1). Bergisch Gladbach 1984.
DUBLISCH, F.: Lernen als Form menschlichen Handelns. (= Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Bd. 2). Bergisch Gladbach 1986.
- [43] So die Formulierung von W. STRATENWERTH und B. SCHURER in ihrem Vorwort zu der Arbeit von F. Dulisch, S. VII [Anm. 42].
- [44] RIEDEL, J.: Arbeitsunterweisung. München 1964 (7. Auflage).

Rudolf Werner

Übergang von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten in die Berufsausbildung

Anfang der 70er Jahre war der 15jährige Hauptschüler der typische Ausbildungsanfänger. Inzwischen haben 12 Prozent der Auszubildenden Abitur, die Hauptschüler sind in der Minderheit. Die Ausbildung ist dadurch nicht einfacher geworden, da die einzelnen Schülergruppen unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen und auch im Alter unterschiedlich sind.

Obwohl es für die Ausbildungsberufe keine Eingangsvoraussetzungen gibt, weisen diese dennoch eine bestimmte Struktur bezüglich der Vorbildung auf. Abiturienten bevorzugen kaufmännische und technische Berufe, Hauptschüler sind vornehmlich in gewerblichen Berufen, insbesondere im Handwerk zu finden. Bei der Einstellung sollte daher darauf geachtet werden, daß Hauptschüler in allen Berufen Chancen haben.

Der Anteil von Realschülern und Abiturienten, die in das duale System übergehen, hat kontinuierlich zugenommen, für Realschüler insbesondere in der zweiten Hälfte der 70er Jahre, für Abiturienten in den 80er Jahren. Die entsprechende Quote für Hauptschüler, die von Anfang an auf einem hohen Niveau war, hat stagniert oder ist leicht zurückgegangen. In den letzten Jahren ist sie im Zuge der zurückgehenden Nachfrage allerdings wieder angestiegen.

Im Jahre 1985 waren 514.000 Auszubildende mehr in Ausbildung als 1976. 45 Prozent dieses Zuwachses ist auf die demographische Komponente zurückzuführen. Mehr als die Hälfte ist durch die höhere Ausbildungsbeteiligung zu erklären.

Anfang der 70er Jahre wies das duale System bezüglich der Vorbildung eine sehr homogene Struktur auf. Rund 80 Prozent der Auszubildenden hatten eine Hauptschule besucht; nur jeder fünfte Auszubildende kam von einer Realschule. Abiturienten, die zu über 90 Prozent ein Studium aufnahmen, waren nur zu einem Bruchteil vertreten. [1] Zu diesem Zeitpunkt waren 60 Prozent der Schulabgänger Hauptschüler, 25 Prozent Realschüler und 15 Prozent Abiturienten (Tab. 1). Die berufsbildenden Schulen (in Vollzeitform) spielten nur in den traditionellen Bereichen Gesundheitswesen (Krankenschwesternausbildung) und im kaufmännischen Bereich (Höhere Handelsschulen) eine Rolle, überwiegend für Mädchen. Weitere schulische Formen der Erstausbildung oder Berufsvorbereitung (Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr, 1jährige Berufsfachschule) gab es nicht oder nur in geringem Umfang.

Tabelle 1: Schulabgänger und schulische Vorbildung der Auszubildenden 1970–1985 in Prozent

		1970	1976	1980	1985
Hauptschule	a	59,0	45,3	41,0	31,1
	b	79,7	68,6	58,6	45,5
Realschule/ Mittlere Abschlüsse	a	26,0	31,8	37,0	37,5
	b	18,8	27,6	35,9	42,6
Abitur/Fach- hochschul- reife	a	15,0	21,2	22,0	31,4
	b	1,3	3,8	5,5	11,9

a Schulabgänger
b Auszubildende

Quelle: Schulabgänger: KMK
Auszubildende: 1970 Volks- und Berufszählung
1976 Mikrozensus
1980 Sondererhebungen des Bundesinstituts für Berufsbildung
1985 Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik

Üblich war der direkte Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung, so daß auch die Altersstruktur sehr homogen war. Typisch für den Ausbildungsanfänger war der 15jährige Hauptschüler.

Halb so viele Hauptschüler, doppelt so viele Studienberechtigte bei den Schulabgängern

Im Zuge des Ausbaus des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens hat sich die Schulabgängerstruktur seither erheblich verändert. Heute gehen von der Hauptschule (mit oder ohne Abschluß) nur noch 31,1 Prozent ab, also halb so viele wie vor 15 Jahren; der Realschüleranteil stieg um 10 Prozentpunkte auf 37,5 Prozent und der Anteil der Studienberechtigten hat sich verdoppelt (31,4 %, Tab. 1). Eine Rolle spielen dabei auch die berufsbildenden Schulen, die das „Nachholen“ von Abschlüssen ermöglichen; so vermitteln Fachoberschulen die Fachhochschulreife und Berufsfachschulen unter bestimmten Bedingungen den Realschulabschluß. Diese Abschlüsse sind bei den Angaben der Tabelle 1 berücksichtigt. [2]

Die Vorbildung der Auszubildenden wird auf größerer Basis erst seit 1983 erhoben. Aufgrund von Volkszählung, Mikrozensus und von Teilerhebungen können jedoch auch einige frühere Jahre dargestellt werden (Tab. 1). Im dualen System ist der Anteil der Hauptschüler von 79,7 Prozent auf 45,5 Prozent gefallen und der Realschüleranteil von 18,8 Prozent auf 42,6 Prozent gestiegen. Abiturienten und Fachoberschüler sind zu 11,9 Prozent vertreten.

Das duale System ist bezüglich der Vorbildung sehr differenziert geworden. Den typischen Auszubildenden gibt es nicht mehr. Die Ausbildung ist dadurch sicher nicht einfacher geworden. So haben Abiturienten einen anderen Lernstil als Hauptschüler

und Realschüler; sie erhalten häufig auch eine Verkürzung der Ausbildungszeit. In der Regel sind sie älter und haben oft auch andere persönliche Interessengebiete und Einstellungen. Es besteht die Gefahr, daß sich Hauptschüler und Realschüler in ihren späteren Aufstiegschancen eingeengt fühlen und dadurch auch die Solidarität unter den Lernenden schwieriger wird. Für die Ausbilder stellt sich die Aufgabe, die verschiedenen Ausgangslagen zu berücksichtigen, ohne das gemeinsame Ausbildungsziel in Frage zu stellen.

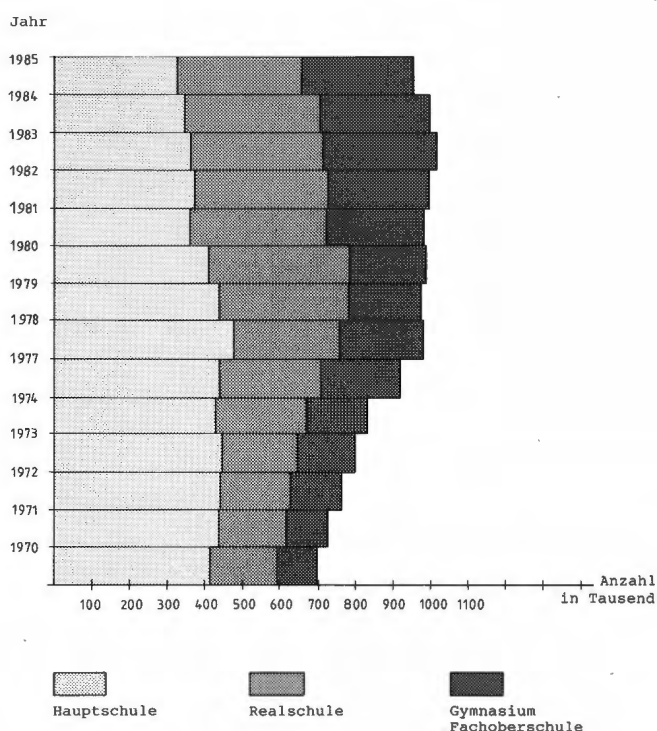
Zunehmende Jahrgangsstärken von Realschulen und Gymnasien absorbiert

Die Vorbildungsstruktur des dualen Systems ist kein einfaches Abbild der Schulabgängerstruktur. Die Lehrstellenengpässe bewirken, daß häufig Warteschleifen gezogen werden und Ausbildungen erst später begonnen werden (Altnachfrager). Dadurch wirken sich Veränderungen in der Schulabgängerstruktur mit zeitlicher Verzögerung aus. Der Zustrom der Abiturienten hat eine ganz neue Gruppe ins Spiel gebracht. Schließlich ist eine gestiegene Ausbildungsbereitschaft festzustellen. Noch Anfang der 70er Jahre betrug die Jungarbeiterquote bis zu 30 Prozent. Die Jugendlichen fanden auch ohne Ausbildung einen Arbeitsplatz; es gab kaum jugendliche Arbeitslose. Heute sind die Arbeitsstellen für Ungelernte wesentlich knapper.

Die Wirkungen der einzelnen Faktoren können am besten herausgearbeitet werden, wenn zunächst die absoluten Zahlen der Schulabgänger dargestellt und untersucht werden. Die Prozentwerte beziehen sich auf wechselnde Grundgesamtheiten und verwischen viele Entwicklungen. So fällt die Zunahme der Realschüleranteile von 1976 bis 1985 (5,7 Prozentpunkte) relativ gering aus. Ursache ist die wesentlich größere Grundgesamtheit des Jahres 1985, in der vor allem Abiturienten sehr stark vertreten sind. Bezogen auf die absoluten Werte hat die Zahl der Realschüler in diesem Zeitraum um 30 Prozent zugenommen.

Schaubild 1:

Schulabgänger von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien/
Fachoberschulen 1970–1985¹⁾



1) Die Jahre 1975 und 1976 sind ausgeschlossen, da sie durch Schuljahresumstellungen verzerrt sind.

In Schaubild 1 sind die absoluten Zahlen der Schulabgänger, getrennt nach Hauptschülern, Realschülern und Studienberechtigten von 1970 bis 1985 wiedergegeben. Die Hauptschüler haben ihren Bestand von rund 400.000 während der ganzen 70er Jahre ungefähr gehalten. In der gleichen Zeit ist aber die Schulabgängerzahl stark gestiegen, so daß ihr relatives Gewicht abgenommen hat.

Dieser Zuwachs der Schulabgänger ist in den 70er Jahren ausschließlich von Realschulen und Gymnasien aufgefangen worden, in den 70er Jahren hauptsächlich von Realschulen, in den 80er Jahren von Gymnasien (Schaubild 1).

Seit den späten 70er Jahren ist die Hauptschule auch von einem absoluten Rückgang der Schulabgängerzahlen betroffen. Dies war auch der Zeitpunkt, zu dem die betreffenden Jahrgangsstärken ihren Höhepunkt erreicht hatten und zurückgingen. Mittlerweile verlassen ungefähr 300.000 die Hauptschulen; der Wert wird weiter zurückgehen auf etwa 200.000. [3]

Die Zahl der Realschüler hat sich seit Anfang der 80er Jahre nicht mehr wesentlich erhöht (rund 360.000). Auch bei dieser Gruppe ist der Höhepunkt überschritten und es ist ein Rückgang auf etwa 220.000 Anfang der 90er Jahre zu erwarten.

Kontinuierlich zugenommen hat die Zahl der Studienberechtigten. Insbesondere in den 80er Jahren ist ihre Zahl um 100.000 auf rund 300.000 gestiegen. Dieser Wert wird noch einige Jahre ungefähr auf diesem Stand bleiben, um dann gegen Ende der 80er Jahre stärker zurückzugehen. [4] Die erhebliche Zunahme der Studienberechtigten seit Anfang der 80er Jahre verlief „auf Kosten“ der Realschüler. Die Quote zwischen Realschülern und Studienberechtigten blieb bis Anfang der 80er Jahre relativ konstant bei 60 Prozent, Realschulen und Gymnasien haben also in gleichem Maße expandiert. Die Quote ging dann in der letzten Zeit zuungunsten der Realschüler auf 53 Prozent zurück, so daß die Realschulen an die Gymnasien „abgaben“, oder – was auf das Gleiche hinausläuft –, aufgrund der zurückgehenden Jahrgangsstärken nicht mehr mithalten konnten.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Hauptschulen während der demographischen Welle die Absolventenzahlen gerade halten konnten; seit Beginn der 80er Jahre gehen die Werte zurück. Realschulen konnten zunächst in gleichem Maße expandieren wie Gymnasien; seit Beginn der 80er Jahre wurde ihr relatives Gewicht aber geringer, wenn auch die absoluten Zahlen noch auf hohem Stand verblieben. Die Zahl der Studienberechtigten hat kontinuierlich zugenommen, zunächst ohne das relative Gewicht gegenüber den Realschulen zu verändern. Erst seit Beginn der 80er Jahre ist neben der absoluten Steigerung auch eine Sogwirkung „auf Kosten“ der Realschulen festzustellen. Diese wiederum zogen von den Hauptschulen Schüler ab.

Übergangsquote der Hauptschüler in das duale System nur geringfügig angestiegen

Die Frage ist, inwieweit die einzelnen Schülergruppen im Zusammenhang mit dieser Entwicklung Ausbildungsplätze im dualen System gefunden haben. In Tabelle 2 sind die Bestandszahlen des dualen Systems, differenziert nach Absolventengruppen, den jeweiligen Schulabgängerzahlen des Vorjahres gegenübergestellt. [5] In einer weiteren Spalte wird das Verhältnis der Bestandszahlen des dualen Systems zu diesen Schulabgängern berechnet. Da die Auszubildenden im Durchschnitt 2,7 Jahre [6] im dualen System verbleiben, ergibt sich rechnerisch ein Faktor von 2,7, wenn ein Jahrgang vollständig im dualen System untergekommen ist. Durch Verkürzung der Ausbildungszeit wird dieser Wert für Realschüler und Abiturienten etwas geringer anzusetzen sein, was sich jedoch nicht genau angeben läßt. Wichtiger ist jedoch die Entwicklung des Faktors im Zeitverlauf, da dann die Zunahme oder Abnahme des Übergangs einer Schülergruppe in das duale System abgelesen werden kann. [7]

Die **Hauptschüler** hatten Anfang der 70er Jahre einen relativ hohen Übergangsfaktor von 2,45 (Tab. 2). Dieser sank bis Mitte der 70er Jahre auf 2,05 ab, als auch die Bestandszahlen des dualen Systems einen Tiefpunkt erreicht hatten. Im Zuge der Steigerung der Lehrstellenzahl erzielten dann die Hauptschüler bis Anfang der 80er Jahre bessere Werte (2,30), die bis 1984 mit Schwankungen auf gleichem Niveau blieben. 1985 ist dann erneut ein deutlicher Anstieg auf 2,40 festzustellen. Zu diesem Zeitpunkt machten sich auch bereits die zurückgehenden Schulabgängerzahlen bemerkbar.

Bei den **Realschülern** liegen die Übergangsfaktoren bis in die jüngsten Jahre hinein wesentlich niedriger (1970 bei 1,32). Dabei ist zu berücksichtigen, daß insbesondere für Schulabgängerinnen traditionelle Ausbildungsmöglichkeiten außerhalb des dualen Systems bestehen, so im Gesundheitswesen (Krankenschwesternausbildung) und im kaufmännischen Bereich (Höhere Handelsschulen). Für diese Gruppe ist jedoch eine kontinuierliche Steigerung bis 1985 festzustellen. Die stärksten Zunahme liegen in der zweiten Hälfte der 70er Jahre, als der Wert von 1,32 auf 1,79 anstieg. Bis 1985 wird dann der Wert von 2,21 erreicht (Tab. 2).

Wie der Faktor zeigt, ist bei den Realschülern die Ausbildungsbeteiligung von allen Gruppen am stärksten gestiegen, was vor allem auf die größere Zahl von Ausbildungsverträgen für Mädchen zurückzuführen ist.

Für **Abiturienten** hat sich der Übergangsfaktor von 0,16 (1970) auf 0,72 (1985) erhöht. Das erheblich gestiegene Gewicht dieser Ausbildungsform für diese Schülergruppe kommt darin zum Ausdruck. Bemerkenswert ist die kontinuierliche Steigerung, die allerdings in den 70er Jahren infolge der geringeren absoluten

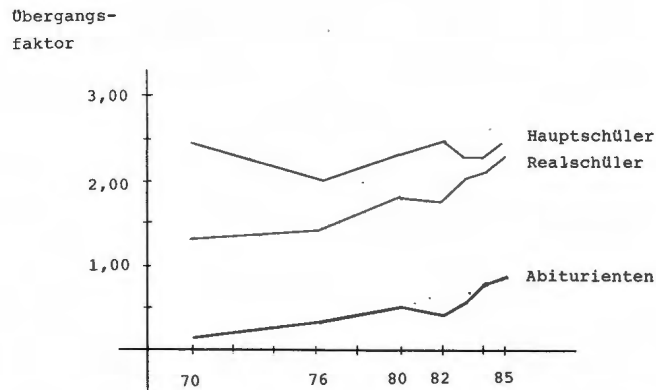
Tabelle 2: Schulabgänger, Auszubildende und Übergangsquoten in das duale System nach Schülergruppen 1970 bis 1985

	Schulabgänger mit/ohne Hauptschulabschluß	Auszubildende	Übergangsfaktor	Schulabgänger mit Realschulabschluß	Auszubildende	Übergangsfaktor	Schulabgänger mit Abitur/Fachhochschulreife	Auszubildende	Übergangsfaktor
1970	412,3	1012,1	2,45	181,3	239,5	1,32	105,0	17,0	0,16
1976	440,0	903,5	2,05	262,7	363,5	1,38	175,1	50,5	0,29
1980	437,9	1005,3	2,30	343,4	615,9	1,79	192,8	94,3	0,49
1982	380,0	925,1	2,43	364,0	636,8	1,75	257,7	114,0	0,44
1983	371,1	869,5	2,34	352,6	707,6	2,01	286,3	144,6	0,51
1984	360,9	838,9	2,32	352,0	768,7	2,18	305,3	192,6	0,63
1985	347,6	833,2	2,40	352,7	780,1	2,21	302,5	218,0	0,72

Anmerkungen: Schulabgänger und Auszubildende in Tausend; Schulabgänger bezogen auf das Vorjahr mit Ausnahme des Jahres 1970; Übergangsfaktoren als Verhältnis Auszubildende zu Schulabgängern.

Schaubild 2:

Übergang in die Berufsausbildung 1970 - 1985



Zahlen nicht so stark ins Gewicht fiel. Im Jahre 1981 erreichten die Neuabschlüsse einen Tiefpunkt. Davon waren alle Gruppen betroffen, wie die Faktoren für 1982 zeigen, auch die Abiturienten. Anschließend steigen die Werte wieder. Für Hauptschüler ist die Entwicklung auf das Jahr 1983 zeitversetzt, da 1981 Schuljahresumstellungen in Nordrhein-Westfalen stattfanden, die zunächst noch günstige Werte hervorriefen (Schaubild 2).

Im Jahre 1976 betrug der Übergangsfaktor für alle Schülergruppen durchschnittlich 1,59 bei einer Gesamtauszubildendenzahl von 1,3 Millionen. Neun Jahre später lag der Faktor bei 1,83, so daß 1,8 Millionen Auszubildende ausgebildet wurden. Wäre der Faktor bei 1,59 geblieben, wäre der Bestand nur auf 1,6 Millionen angestiegen. Von dem Zuwachs von 514.000 Auszubildenden von 1976 bis 1985 entfallen also 231.000 auf die höheren Schulabgängerzahlen, 283.000, das sind 55 Prozent, auf die höhere Ausbildungsbeteiligung.

Insgesamt haben nur die Hauptschüler stärkere Einbrüche im Zusammenhang mit dem Rückgang der Neuabschlüsse Anfang der 80er Jahre zu verzeichnen. Aber auch sie haben nach 1984 wieder höhere Werte aufzuweisen.

Unterschiedliche Strukturen in den Bundesländern

Die **Schulabgängerstrukturen** sind in den Bundesländern sehr unterschiedlich. So schwankt die Abiturientenquote in den Flächenstaaten zwischen 24,0 Prozent (Bayern) und 36,1 Prozent (Nordrhein-Westfalen). In den Stadtstaaten werden noch höhere Werte erreicht (Hamburg 44,8 %). Auch der Ausbau der beruflichen Vollzeitschulen, insbesondere des Berufsgrundbildungsjahres, ist sehr unterschiedlich. In Niedersachsen ist das BGJ teilweise flächendeckend eingeführt, in anderen Bundesländern absolvieren nur wenige Schüler diese Schulform.

Dies wirkt sich unmittelbar auf die Vorbildungsstruktur der Auszubildenden aus. So hat in Niedersachsen 1985 bereits jeder fünfte Auszubildende (20,8 %) das Berufsgrundbildungsjahr absolviert. Da die meisten dieser Auszubildenden von Hauptschulen kommen, sind die direkten Übergänge von dieser Schulart entsprechend niedrig (23,5 %, Tab. 1 des Anhangs).

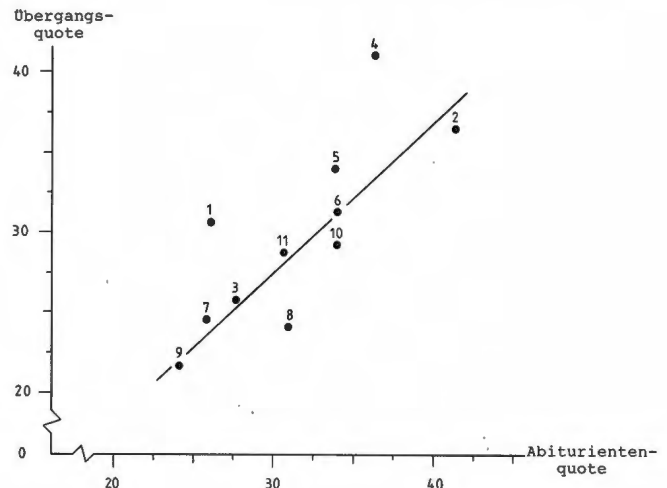
In Berlin ist die Quote der Hauptschüler ohne Abschluß unter den Auszubildenden am höchsten (6,7 %, Tab. 1 des Anhangs); aber auch unter den Schulabgängern haben sehr viele (14,7 %) keinen Hauptschulabschluß, während der Durchschnitt bei 7,5 Prozent liegt. Viele Hauptschüler ohne Abschluß und Sonderschüler werden im Rahmen von Förderungsprogrammen des Bundes und der Länder, auch außerbetrieblich, ausgebildet.

Je höher die Abiturientenquote eines Bundeslandes ist, desto höher ist die Übergangsquote dieser Gruppe in das duale System. Schaubild 3 zeigt, daß ein sehr ausgeprägter Zusammenhang besteht. Der Korrelationskoeffizient beträgt 0,76. In dem Maße,

wie die Abiturientenquote zunimmt, nimmt auch der Übergang in das duale System zu. Die meisten Bundesländer liegen genau auf der Linie dieses Zusammenhangs (Schaubild 3). Für Schleswig-Holstein (Nr. 1), Nordrhein-Westfalen (Nr. 5) und Bremen (Nr. 4) ist ein überproportionaler Übergang in das duale System festzustellen, für Baden-Württemberg (Nr. 8) ein unterproportionaler. Worauf diese Entwicklung bei den drei nördlichen Bundesländern beruht, müßte in weiteren Untersuchungen geklärt werden. Für Baden-Württemberg könnten die Berufsakademien eine Rolle spielen.

Schaubild 3:

Abiturientenquote und Übergangsquote in das duale System nach Bundesländern 1985



- | | |
|-----------------------|---------------------|
| 1 Schleswig-Holstein | 7 Rheinland-Pfalz |
| 2 Hamburg | 8 Baden-Württemberg |
| 3 Niedersachsen | 9 Bayern |
| 4 Bremen | 10 Saarland |
| 5 Nordrhein-Westfalen | 11 Berlin (West) |
| 6 Hessen | |

Eine genauere Untersuchung des Kurvenverlaufs zeigt noch, daß der Zusammenhang nicht ganz linear ist, wie er in Schaubild 3 der Einfachheit halber eingezeichnet ist. Dies bedeutet, daß bei höheren Abiturientenquoten der Übergang leicht überproportional ansteigt.

Höhere Abiturientenquoten bedeuten also nicht, daß der Zustrom zu den Hochschulen in gleichem Maße zunimmt. Vielmehr gehen entsprechend viele in das duale System über, — in einem Bundesland mit niedriger Abiturientenquote eher als Realschüler, bei hoher Abiturientenquote dann als Abiturient.

Auch auf der Berufsebene spiegeln sich die unterschiedlichen Strukturen wider. So variiert die Abiturientenquote beim Bankkaufmann gemäß den Anteilswerten dieser Gruppe bei den Schulabgängern. In Bayern haben 36,2 Prozent der Bankkaufleute Abitur, in Hessen 58,8 Prozent (Bundesdurchschnitt 54,9 %). Dies bedeutet auch, daß die Verteilung der Abiturienten auf die Ausbildungsberufe nicht nach dem „Schaufelradprinzip“ erklärt werden kann, daß also zuerst die attraktivsten Berufe, zu denen der Bankkaufmann gehört, voll ausgeschöpft werden und dann die weniger attraktiven gewählt werden. Vielmehr verteilen sich die Abiturienten relativ gleichmäßig auf die für sie typischen Berufe, proportional zu der Abiturientenquote des jeweiligen Bundeslandes. Allerdings ist das Berufsspektrum, das von ihnen überhaupt angenommen wird, recht eng auf kaufmännische und technische Berufe begrenzt.

Weiterhin scheint es eine Obergrenze des Abiturientenanteils für die Bankkaufleute zu geben, die bei ungefähr 60 Prozent liegt und die selten überschritten wird. So liegt auch in Bremen der Wert „nur“ bei 64,3 Prozent, obwohl die Abiturienten unter

den Schulabgängern zu 38,5 Prozent vertreten sind. Die Betriebe achten also offensichtlich auf eine gewisse „Mischung“ der Schulabgänger. Eine Ausnahme bilden Nordrhein-Westfalen und das Saarland mit Abiturientenquoten bei den Bankkaufleuten von 70,7 Prozent bzw. 87,4 Prozent.

1985 mehr Realschüler und Abiturienten in Industrie und Handel; Handwerk Schwerpunkt für Hauptschüler

Für die letzten Jahre stehen differenzierte Daten über die Vorbildung der Auszubildenden aus der Berufsbildungsstatistik zur Verfügung, so daß noch ein genauerer Blick auf die jüngste Entwicklung geworfen werden kann. Aus dem Vergleich von 1985 zu 1984 können interessante Aufschlüsse gezogen werden.

Im Jahre 1985 ging die Zahl der Neuabschlüsse erstmals infolge der geringeren Schulabgängerzahlen zurück, nämlich von 706.000 auf 697.000. [8] Die Entwicklung ist jedoch nicht in allen Ausbildungsbereichen einheitlich. Von dem Rückgang sind das Handwerk, die Landwirtschaft und die Freien Berufe betroffen, während die übrigen Bereiche, insbesondere Industrie und Handel, noch steigende Abschlußzahlen melden.

Die Bestandszahlen für die Auszubildenden des dualen Systems sind allerdings auch 1985 noch leicht angestiegen, da die früheren stark besetzten Jahrgänge überwiegen.

Die unterschiedlichen Entwicklungen in den Bereichen spiegeln sich in den Daten über die Vorbildung wider. Die Zahlen für Hauptschüler mit und ohne Abschluß gingen zurück; die Zahlen für Realschüler und insbesondere für Abiturienten/Fachoberschüler stiegen an (Tab. II des Anhangs).

Differenziert nach Bereichen wirkte sich dies so aus, daß im Handwerk die Zahl der Hauptschüler ungefähr gehalten wurde, die Zahl der Realschüler jedoch zurückging, so daß insgesamt weniger Auszubildende zu verzeichnen sind. In Industrie und Handel ging die Zahl der Hauptschüler stark zurück, wurde jedoch durch die zunehmende Zahl von Neuabschlüssen der Realschulabsolventen mehr als kompensiert, so daß die Bestandszahlen weiter gestiegen sind.

Per Saldo führte also der Nachfragerückgang zu einer stärkeren Schwerpunktbildung der einzelnen Absolventengruppen, nämlich für die Realschüler/Abiturienten in Industrie und Handel und für die Hauptschüler im Handwerk.

In den Prozentwerten kommt dies deutlich zum Ausdruck. In Industrie und Handel haben die Realschüler ihren Anteil von 35,9 Prozent auf 36,4 Prozent gesteigert, das sind 16.000 mehr (von 302.000 auf 318.000); im Handwerk ist der Anteil dieser Gruppe von 22,2 Prozent auf 20,6 Prozent zurückgegangen, das sind 11.000 Auszubildende weniger (von 153.000 auf 142.000).

Der Hauptschüleranteil ist im Handwerk von 49,9 auf 51,7 Prozent gestiegen. Bei insgesamt zurückgehenden Auszubildendenzahlen bedeutet dies jedoch keine absolute Zunahme. In Industrie und Handel fiel der entsprechende Wert von 31,5 auf 29,3 Prozent, was einen absoluten Rückgang um 9.000 bedeutet. Betroffen waren davon vor allem die Berufe Verkäufer/Verkäuferin (–2.300 Hauptschüler) und Bürokaufmann/Bürokauffrau (–600).

Von dem demographisch bedingten Rückgang der Nachfrage der Hauptschüler ist also zuerst der Bereich Industrie und Handel betroffen, der jedoch durch Realschüler und Abiturienten mehr als ausgleichen konnte. Im Handwerk fehlte jedoch dieser Ausgleich. Da auch weniger Hauptschüler Ausbildungsplätze nachfragen, wurde bereits eine größere Zahl unbesetzt gebliebener Ausbildungsplätze gemeldet. [9]

Insgesamt hat im Jahre 1985 die Zahl der Auszubildenden mit Realschulabschluß mit rund 600.000 ihren Höhepunkt erreicht. In den Folgejahren wird auch dieser Wert zurückgehen.

Der Anteil der Abiturienten hat weiter zugenommen. Nahezu jeder achte Auszubildende (11,9 %) kommt von Gymnasien oder Fachoberschulen. Insgesamt sind dies 218.000 Auszubildende. Insbesondere in Industrie und Handel und im öffent-

lichen Dienst sind die Anteile weiter gestiegen, während im Handwerk und bei den Freien Berufen nur geringfügig höhere Werte festzustellen sind (Tab. 2 des Anhangs). In Industrie und Handel liegt der Abiturientenanteil, bezogen auf die Neuabschlüsse bereits bei 17,0 Prozent.

Die Anteile der berufsbildenden Schulen sind nahezu unverändert. Insgesamt 17,3 Prozent, also mehr als jeder 6. Auszubildende, kommen von einer solchen Schule. Das Berufsgrundbildungsjahr erreicht hohe Werte in der Landwirtschaft, in der Hauswirtschaft und auch im öffentlichen Dienst. Bei letzterem ist es allerdings auf den Beruf Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb konzentriert, für den das BGJ flächendeckend eingeführt ist. Berufsfachschulen gibt es häufig in Industrie und Handel (Schwerpunkt bei kaufmännischen Berufen), bei den Freien Berufen und auch in der Hauswirtschaft.

Ausbildungsberufe nach der Vorbildung

Obwohl es keine formalen Eingangsvoraussetzungen für die einzelnen Ausbildungsberufe gibt, weisen diese eine spezifische Struktur nach der Vorbildung auf. Absolventen weiterführender Schulen bevorzugen kaufmännische, technische und Büroberufe und erreichen dort oft sehr hohe Anteile. Dann stellt sich besonders intensiv die Aufgabe, Ausbildungsziele und -methoden nicht unversehens nach einer bestimmten Gruppe auszurichten, sondern z. B. auch für Hauptschüler offenzuhalten. Allerdings gibt es noch keinen stärker besetzten Beruf, in dem Hauptschüler (mit Abschluß) überhaupt nicht vertreten sind, so daß eine gewisse Streuung vorhanden ist. Vor allem wird dadurch auch der Nachweis erbracht, daß die Berufe prinzipiell dieser Gruppe offenstehen und die Ausbildung ausgeweitet werden könnte.

Die meisten Auszubildenden mit **Hauptschulabschluß** haben sich für einen Handwerksberuf entschieden. Alleine als Kraftfahrzeugmechaniker werden 44.400 überwiegend männliche Jugendliche ausgebildet, das sind rund 10 Prozent aller männlichen Auszubildenden mit Hauptschulabschluß. 44.300 bzw. 41.800 Hauptschüler erlernen Friseur/Friseurin bzw. Verkäufer/Verkäuferin, überwiegend junge Frauen (insgesamt rd. 75.000). Diese beiden Berufe umfassen damit ein Drittel aller Hauptschülerinnen, so daß die Konzentration auf wenige Berufe besonders ausgeprägt ist.

Unter den ersten 10 Berufen ist der Maschinenschlossler/die Maschinenschlosslerin aus dem Bereich Industrie und Handel vertreten. 22.100 Hauptschüler werden in diesem Beruf ausgebildet (Tab. 3).

Der Anteilswert der Hauptschüler mit Abschluß liegt bei den Berufen der Tabelle 3 meist zwischen 50 und 60 Prozent, so daß immer noch eine große Anzahl von Abgängern anderer Schularten vertreten ist.

So haben den Beruf Kraftfahrzeugmechaniker auch Realschüler (21 %) sowie Abiturienten (4 %) gewählt. Ähnlich liegen die Verhältnisse bei den Frisuren/Friseurinnen (19 % Realschüler, 1 % Abiturienten). Eine geringere „Mischung“ der Schularten weisen allerdings Bäcker und Fleischer auf (über 70 % Hauptschüler, Tab. 3).

Fast nur von Hauptschülern (über 90 %) gewählt wurden einige gering besetzte Berufe wie Feinpolierer, Asphaltbauer und Hafenschiffer.

Das Berufsspektrum von **Hauptschülern ohne Abschluß** unterscheidet sich nur wenig von dem der Hauptschüler mit Abschluß (Tab. 4). Mit Quoten zwischen 6 und 9 Prozent erreichen hohe Werte die Maler und Lackierer, die Fleischer und die Schlosser. Für Mädchen haben allerdings nur die Friseurinnen (rd. 2.000 Hauptschülerinnen ohne Abschluß) größere Bedeutung. Bei den Verkäuferinnen ist diese Gruppe nur mit 1,2 Prozent vertreten. Da die kaufmännischen und Büroberufe, die von jungen Frauen häufig gewählt werden, für Hauptschülerinnen ohne Abschluß

Tabelle 3: Die zehn am häufigsten von Hauptschülern mit Abschluß gewählten Ausbildungsberufe 1985¹⁾

	Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluß an allen Auszubildenden des Berufs		Anzahl der Auszubildenden mit Hauptschulabschluß
	1984	1985	1985
Kraftfahrzeug-mechaniker/-mechanikerin	51,9	54,2	44.400
Friseur/Friseurin	61,0	62,3	44.300
Verkäufer/Verkäuferin	53,4	50,9	41.800
Maler/Malerin und Lackierer/Lackiererin	63,0	63,8	26.600
Elektroinstallateur/Elektroinstallateurin	42,9	45,7	24.600
Bäcker/Bäckerin	69,8	72,4	23.500
Maschinenschlosser/Maschinenschlosserin	47,7	45,8	22.100
Gas- und Wasserinstallateur/-installateurin	57,6	60,4	19.500
Fleischer/Fleischerin	71,2	73,8	16.800
Einzelhandelskaufmann/Einzelhandelskauffrau	39,8	35,2	15.800

¹⁾ Hochgerechnete Werte ohne Einbeziehung der Kategorie „ohne Angabe“.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1985. (W. Kohlhammer Verlag, Mainz); Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung.

kaum in Frage kommen, sind die Berufswahlmöglichkeiten für diese Gruppe besonders eingengt. Nennenswerte Möglichkeiten gibt es nur noch in der Hauswirtschaft.

Relativ hohe Anteile für Hauptschüler ohne Abschluß (10–20 %) erreichen Berg- und Maschinenleute, Tankwarte, Teilezurichter, Textilreiniger und Schleifer. Wenn auch die Besetzungszahlen für diese Berufe nicht sehr hoch sind, ergeben sich in der Summe doch einige Möglichkeiten, allerdings nahezu ausschließlich für Jungen.

Hauptschüler ohne Abschluß kommen in allen stärker besetzten Ausbildungsberufen vor, so daß die Eignung dieser Schulabgänger für die Ausbildung prinzipiell nicht in Frage gestellt werden kann. Lediglich in einigen häufig gewählten Ausbildungsberufen des öffentlichen Dienstes (Fermeldehandwerker, Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb) sind sie bisher nicht vertreten. Allerdings wurden auch in diesem Bereich in der letzten Zeit Modellversuche für diese Gruppe begonnen. Auch sonst spielen Modellversuche für diese Gruppe eine große Rolle.

Die Auszubildenden mit **Realschulabschluß** sind auch in einigen gewerblichen Berufen sehr stark vertreten, so bei den Maschinenschlossern und Elektroinstallateuren. Bei ersteren ist die Quote noch angestiegen, während bei den Elektroinstallateuren der Realschüleranteil gefallen ist. Gleichzeitig hat der Hauptschüleranteil zugenommen, – eine Entwicklung, die generell im Handwerk zu beobachten ist.

Den Schwerpunkt bilden jedoch auch für diese Gruppe die kaufmännischen und Dienstleistungsberufe, insbesondere im Bereich

Tabelle 4: Die zehn am häufigsten von Hauptschülern ohne Abschluß gewählten Ausbildungsberufe¹⁾

	Anteil der Auszubildenden ohne Hauptschulabschluß an allen Auszubildenden des Berufs		Anzahl der Auszubildenden ohne Hauptschulabschluß
	1984	1985	1985
Maler und Lackierer/Malerin und Lackiererin	9,1	9,2	3.800
Friseur/Friseurin	3,5	3,0	2.100
Fleischer/Fleischerin	9,1	8,8	2.000
Bäcker/Bäckerin	6,4	6,0	2.000
Kraftfahrzeugmechaniker/-mechanikerin	2,6	2,2	1.800
Schlosser/Schlosserin	5,9	6,5	1.600
Maurer	5,7	5,1	1.500
Tischler/Tischlerin	2,5	3,7	1.500
Gas- und Wasserinstallateur/-installateurin	3,4	3,4	1.100
Verkäufer/Verkäuferin	1,5	1,2	1.000

¹⁾ Hochgerechnete Werte ohne Einbeziehung der Kategorie „ohne Angabe“.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1985. (W. Kohlhammer Verlag, Mainz); Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung.

der Freien Berufe (Arztgehilfe/Arztgehilfin, Zahnarztgehilfe/-gehilfin, Rechtsanwaltsgehilfe/Rechtsanwaltsgehilfin, Tab. 5).

Einige dieser Berufe sind mit Anteilen über 70 Prozent als typische Realschüler(innen)berufe anzusehen. Fallende Anteile für Realschüler sind in Berufen zu verzeichnen, in denen die Zahl der Abiturienten stark zugenommen hat, z. B. bei den Bankkaufleuten und Industriekaufleuten. Die zehn am häufigsten von Realschülern gewählten Berufe umfassen 36,9 Prozent aller Realschüler und Realschülerinnen des dualen Systems. Auch in dieser Quote, die weit unter der für die Abiturienten liegt, kommt das breitere Berufsspektrum dieser Gruppe zum Ausdruck.

Zwei Drittel der Auszubildenden mit **Abitur** oder **Fachhochschulreife** werden in kaufmännischen und Dienstleistungsberufen ausgebildet. Die Abweichung vom Durchschnitt des dualen Systems (40 %) bezüglich des Anteils dieser Berufsgruppe erklärt sich auch dadurch, daß unter den Studienberechtigten viele Frauen sind. 60 Prozent der Schulabgänger mit den entsprechenden Abschlüssen, die die Berufsberatung der Arbeitsämter aufsuchen, sind Frauen. Im dualen System liegt der Durchschnitt bei 40 Prozent.

Die Konzentration auf die Ausbildungsberufe ist sehr hoch. Die zehn am häufigsten von Abiturientinnen und Abiturienten gewählten Berufe umfassen bereits 51 Prozent aller Auszubildenden mit Studienberechtigung. Die Anteile dieser Berufe sind noch weiter gestiegen. Bei den Bankkaufleuten hat jetzt mehr als die Hälfte der Auszubildenden Studienberechtigung. Auch bei den Industriekaufleuten ist der Wert um 4 Prozentpunkte höher. 4.000 Studienberechtigte mehr als im Vorjahr erlernen diesen Beruf (insgesamt 24.000, Tab. 6). Ähnlich liegen die Quoten bei Bürokaufleuten, Versicherungskaufleuten und den Sozialversicherungsfachangestellten.

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

es kann keinem Zweifel unterliegen: Mit den steigenden qualitativen Anforderungen im Gesamtsystem der beruflichen Bildung wachsen auch die Anforderungen an die Berufsschule. Als Beleg sei beispielhaft auf die neuen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne für die industriellen Metall- und Elektroberufe verwiesen, in denen der qualitative Sprung nach vorne unübersehbar ist.

Dieser Sprung in die Zukunft wird nur gelingen, wenn auch die Berufsschulen ihren wichtigen Part in der dualen Berufsausbildung angemessen erfüllen. Zu den Voraussetzungen gehören – neben einer zweckentsprechenden technisch-organisatorischen Ausstattung – vor allem die personellen Ressourcen, also die Versorgung mit Berufsschullehrern.

Was die qualitative Seite anbelangt, so hatte man in der letzten Zeit den Eindruck, daß in einer Reihe von Ländern Anstrengungen unternommen werden, um die Lehrer durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf ihre veränderten Aufgaben vorzubereiten. Man wird diese Anstrengungen fortsetzen und intensivieren müssen.

Gefahr droht aber von einer Seite, von der man sie am wenigsten erwartet hatte: In absehbarer Zeit sind erhebliche

Kolloquium über aktuelle Fragen der beruflichen Bildung

Zusammen mit dem Institut der deutschen Wirtschaft hat das Bundesinstitut für Berufsbildung am 1. und 2. April 1987 in Berlin ein Kolloquium über wichtige Fragen der beruflichen Bildung veranstaltet. Unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Wilfried Schlaffke (Institut der deutschen Wirtschaft, Köln) und Herrn Dr. Laszlo Alex (Bundesinstitut für Berufsbildung) wurden Themen wie die neuen Ausbildungsordnungen und ihre Anwendung in Betrieben, Probleme der Jugendlichen beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf sowie die wachsenden Kosten der Ausbildung und ihre Erfassung diskutiert.

Auf besonderen Wunsch der Vertreter des Instituts der deutschen Wirtschaft hat das Bundesinstitut weiter ein noch in der Planung befindliches Projekt mit dem Arbeitstitel „Entwicklung eines Testsystems für ein Informationssystem; Berufliche Weiterbildung“ vorgestellt.

Mit einem Überblick über den Stand und ausgewählte Probleme der **Neuordnungsarbeiten** begann die Veranstaltung. In der sich anschließenden Diskussion wurde vor allem darauf hingewiesen, wie durch die Neuordnung Berufsstrukturen wissenschaftlich erarbeitet und festgelegt wurden. Da die Ausbildungsordnungen nun größere Bedeutung für erwerbsstrukturelle Fragen haben, sei interessant, wie künftig die Erwerbsstruktur auf die Ausbildungsstruktur reagieren werde.

Insbesondere im Hinblick auf die zu erwartende demographische

Entwicklung wurde weiter überlegt, wie auch zukünftig die auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen Qualifikationen gesichert werden können. Die beiden Institute schätzen diese Frage unterschiedlich ein. Die Vorstellungen des Instituts der deutschen Wirtschaft insoweit sind etwas optimistischer als die des Bundesinstituts.

Seitens des Instituts der deutschen Wirtschaft wurde vor allem hervorgehoben, daß die Gestaltungsmöglichkeiten der Technik die Arbeit organisierbar machen, so daß sich attraktive Beschäftigungschancen für Studienberechtigte wie auch für Nachfrager mit oder ohne Hauptschulabschluß ergeben. Positiv sei in diesem Zusammenhang auch zu bewerten, daß ein sehr differenziertes Begabungspotential von sehr unterschiedlichen Systemen angesprochen sei. Eines der großen bildungspoli-

Ungleichgewichte bei der quantitativen Versorgung mit Berufsschullehrern zu befürchten, wenn nicht unverzüglich Gegenmaßnahmen eingeleitet werden.

Eine kürzlich vorgelegte Analyse des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen spricht davon, daß die Nachfrage nach dem Lehramt in bestimmten Berufsbereichen „völlig zusammengebrochen“ sei. Gustav Grüner hat diese Aussage in der „Berufsbildenden Schule“ (4/87) mit aktuellen Zahlen über die Studienanfänger im abgelaufenen Wintersemester 1986/87 untermauert: Danach haben zwar

insgesamt 1.545 neue Berufsschullehrerstudenten ihr Studium (an 34 Universitäten und Technischen Hochschulen) aufgenommen. Die Verteilung auf die verschiedenen beruflichen Fachrichtungen ist jedoch höchst ungleichmäßig. Nahezu 50% aller Studienanfänger wollen Diplom-Handelslehrer werden. Offenbar hat dieses Studium deshalb die wenigsten Einbußen aufzuweisen, weil der Studienabschluß auch berufliche Tätigkeiten in der Wirtschaft eröffnet und weil er recht häufig mit anderen wirtschaftswissenschaftlichen Diplomabschlüssen kombiniert wird. Geradezu katastrophal ist da-

gegen die Nachwuchssituation in manchen technischen Fachrichtungen: In der innovationssträchtigen Fachrichtung „Elektrotechnik“ haben in Nordrhein-Westfalen 2 Gewerbelehrer-Studenten, in Baden-Württemberg 7, im ganzen Bundesgebiet 27 das Studium aufgenommen. In dem großen Berufsfeld „Metalltechnik“ waren es im Bundesgebiet 83 Studenten, in der „Chemietechnik“ 28 Studenten.

Woraus resultiert der Attraktivitätsverlust, der sich in diesen Zahlen niederschlägt? Zweifellos spielen die Meldungen über

Fortsetzung Seite 4

tischen Probleme der Zukunft wurde übereinstimmend in der Neubestimmung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung gesehen.

Zur Problematik des Übergangs von Jugendlichen von der Ausbildung in den Beruf wurden zunächst seitens des Bundesinstituts Design und ausgewählte Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung „**Ausbildung und berufliche Eingliederung**“ von Prüfungsteilnehmern 1984 sowie Probleme bei der beruflichen Eingliederung gewerblich-technisch ausgebildeter junger Frauen dargestellt. Das Institut der deutschen Wirtschaft berichtete über ein laufendes Projekt, das – sozusagen spiegelbildlich zu den Arbeiten des Bundesinstituts – nach den betrieblichen Kriterien einer Übernahme der Ausgebildeten durch die Unternehmen fragt. Ziel dieses Projekts ist die Erstellung einschlägiger Empfehlungen für das Bildungs- und Ausbildungswesen. Neben der Erörterung von methodischen und praktischen Problemen, die sich im Rahmen der oben dargestellten Untersuchungen stellen wie z. B. Pflege des Panels, Auswahl der zu be-

fragenden Betriebe, Beobachtungszeitraum etc., wurde in der Diskussion vor allem hervorgehoben, daß die Strukturdiskrepanzen zwischen Ausbildung und Beschäftigung größer geworden seien und dies nicht nur ein vorübergehendes Problem sei.

Die Überlegungen des Bundesinstituts zur Erfassung der **Kosten der betrieblichen Berufsausbildung** wurden vom Institut der deutschen Wirtschaft mit großem Interesse zur Kenntnis genommen.

Es bestand Einigkeit darüber, daß angesichts der unstreitigen Bedeutung dieser Kosten entsprechende Arbeiten dringend erforderlich seien. Auf einschlägige Untersuchungen von CEDEFOP auf EG-Ebene wurde hingewiesen.

Ältere Untersuchungsergebnisse haben ihre Bedeutung verloren, weil sich das ihnen zugrundeliegende Mengengerüst grundlegend verändert habe und eine Hochrechnung durch Inflationierung jetzt nicht mehr sinnvoll sei. In der Diskussion wurden vor allem die methodischen Probleme vertieft, die sich aus den

unterschiedlichen Kostenbegriffen und ihrer Erfassung ergeben.

Die Absicht des Bundesinstituts, die Untersuchung zunächst auf die Kosten der Berufsausbildung zu beschränken, weil in diesem Bereich die methodischen Fragen schon stärker diskutiert seien, wurde vom Institut der deutschen Wirtschaft unterstützt. In der weiteren Diskussion wurde jedoch auch die Problematik der Kostenerfassung für den Bereich der Weiterbildung angesprochen. Hier wurde vor allem auf die immensen Bildungsimplikationen der neuen Technologien wie auch auf das Problem der Identifikation von Weiterbildung am Arbeitsplatz hingewiesen. Einig waren sich alle Diskussionsteilnehmer darin, daß das vorhandene Wissen über die Kosten beruflicher Bildung unzureichend, Kenntnisse über den Nutzen jedoch so gut wie nicht vorhanden seien.

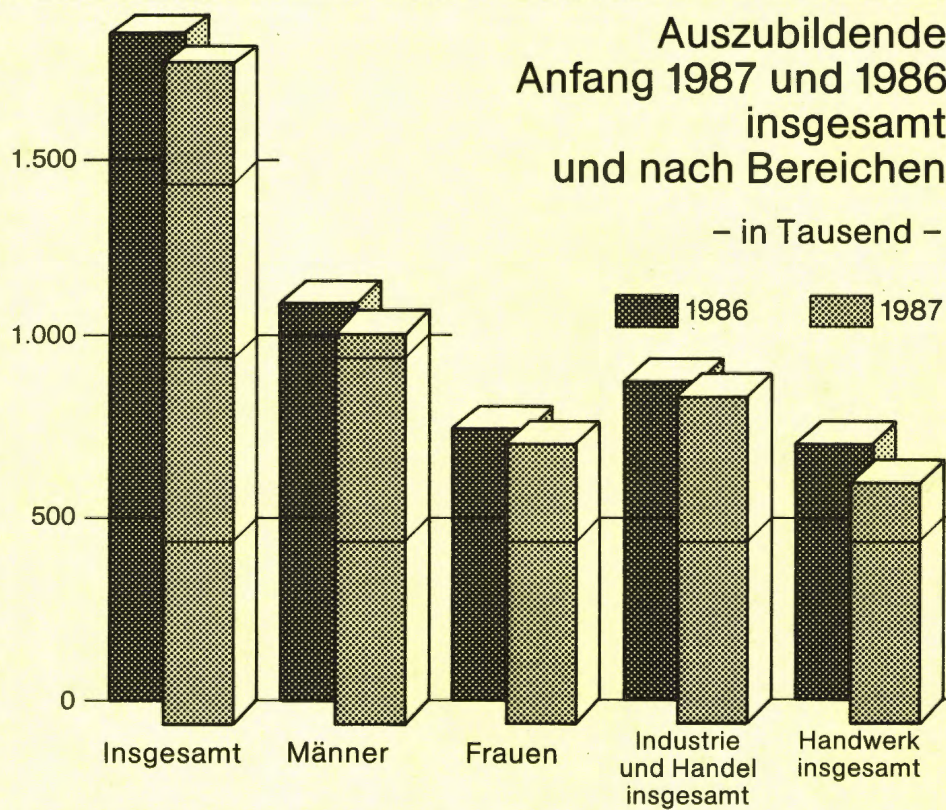
Die Vertreter beider Institute haben ihr Interesse an einer Fortsetzung des Meinungsaustauschs und auch an gemeinsamer inhaltlicher Arbeit betont.

Bla.

Berufsbildungsstatistik:

1987: Mehr Frauen und weniger Männer befinden sich in der Ausbildung

Anfang 1987 standen 1 805 000 Jugendliche in Ausbildung, das sind 26 000 weniger als im Vorjahr. Damit gingen erstmals im Bestand die Auszubildendenzahlen zurück, während bei den Neuabschlüssen bereits seit 2 Jahren fallende Werte zu verzeichnen sind.



Die Entwicklung ist für Männer und Frauen unterschiedlich verlaufen. Einem Rückgang der männlichen Auszubildenden um 28 500 steht eine Zunahme der weiblichen Auszubildenden um 2500 gegenüber. Dies beruht vor allem auf der steigenden Zahl von Abiturientinnen, die eine Ausbildung im dualen System aufnehmen.

Die vornehmlich kaufmännischen Berufe, die von dieser Gruppe bevorzugt werden, haben auch deutlich höhere Auszubildendenzahlen aufzuweisen, so die Bank- und Versicherungskaufleute, die Groß- und Außenhandelskaufleute und die Industrie- und Bürokaufleute. Auch die Beschäftigungszahlen der Dienstleistungsbranchen haben zugenommen, so daß die Suche der Abiturientinnen nach Ausbildungsmöglichkeiten in diesen Berufen mit relativ günstigen Entwicklungen der jeweiligen Branchen zusammenfällt.

Auch in den Ausbildungsbereichen sind die Entwicklungen von 1986 im Vergleich zu 1987 unterschiedlich verlaufen. Die von Abiturientinnen bevorzugten Berufe gehören Industrie und Handel an, so daß in diesem Bereich die Auszubildendenzahlen weiter gestiegen sind (+ 7000). Die Abiturientenquote hat sich von 16,1 auf 17,4% erhöht. Über 150 000 Studienberechtigte stehen in Ausbildung, überwiegend in kaufmännischen Berufen.

Auszubildende Anfang 1987 und 1986 nach Bereichen – in Tausend –

	alle Bereiche			Industrie und Handel	Handwerk	Landwirtschaft	Öffentlicher Dienst	Sonstige
	i	m	w	i	i	i	i	i
1987	1805	1059,0	746,0	882	658	50	73	142
1986	1831	1087,5	743,5	875	687	53	73	143

Quelle: Berufsbildungsstatistik; vorläufige Werte

Im Handwerk sind 29 000 Auszubildende weniger zu verzeichnen. In diesem Bereich machen sich die geringeren Schulabgängerzahlen bereits voll bemerkbar, da vor allem Hauptschüler ausgebildet werden. Das Handwerk versucht, durch verstärkte Ausbildung von Ausländern, Mädchen und Abiturienten einen Ausgleich herbeizuführen.

Wer

Pädagogische Fortbildung des Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher

„Vom Handwerker zum Ausbilder...“

In einer vom Landeswohlfahrtsverband Hessen und dem BIBB gemeinsam herausgegebenen Broschüre wird über Verlauf und Ergebnisse eines Modellversuchs-Erfahrungsaustausches berichtet.

In dem Bericht werden die Fortbildungskonzeptionen und -erfahrungen eines Modellversuchs des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, des Benachteiligtenprogrammes der Bundesregierung und langjährige Erfahrungen aus der AdA-Ausbildung einer Handwerkskammer zur Diskussion gestellt. Außerdem wird über die wichtigsten Ergebnisse der Arbeitsgruppen berichtet:

Fortbildungsbedarf besteht nicht nur für Ausbilder, sondern auch für Lehrer, Sozialpädagogen und Erzieher. Pädagogische Fortbildung muß an dem Erfahrungsstand und dem Alltagswissen der Mitarbeiter ansetzen. Sie muß aber auch so konzipiert werden, daß die Teilnehmer mit neuen Ansätzen konfrontiert und zur kritischen Auseinandersetzung mit lieb gewordenen Gewohnheiten gezwungen werden. Die Fortbildner sollen die Werkstätten und Einrichtungen gut kennen, aus denen ihre Teilnehmer kommen. Sie müssen versuchen, die Fortbildungsinhalte praxisnah auszurichten und mit dem Ausbildungspersonal Handlungsinstrumente zu entwickeln, die die pädagogische Arbeit erleichtern, z. B. individuelle Ausbildungspläne. Auch unter Berücksichtigung der vielen Durchsetzungsschwierigkeiten, insbesondere Akzeptanzprobleme und die Bereitstellung der finanziellen Mittel, konnten Ansätze eines Anforderungs- und Leistungskataloges für die Fortbildung des Ausbildungspersonals im Benachteiligtenprogramm und im Jugendhilfebereich herausgebildet werden. Die Broschüre kann beim Presseferat des Bundesinstituts für Berufsbildung gegen eine Schutzgebühr angefordert werden.

p

Drohende Lücken in der Versorgung mit Berufsschullehrern



Fortsetzung von Seite 2

Lehrerarbeitslosigkeit und Einstellungsstopps eine große Rolle. Abschreckend wirken aber auch die sehr langen Ausbildungszeiten der Berufsschullehrer, die nach Abitur, Lehre, fünf- bis sechsjährigem Studium und zweijährigem Referendariat – sofern der Bewerber Glück hat – allenfalls zu einer (befristeten) Anstellung auf einer Zwei-Drittel- oder Drei-Viertel-Stelle nach BAT III führen.

Die Verantwortlichen in den Ländern – und das sind nicht zuletzt die Finanzminister – müssen ernsthaft über die Folgen und Nebenfolgen mancher ihrer Sparmaßnahmen nachdenken. Die Kulturminister und die für die duale Ausbildung mit zuständigen Wirtschaftsminister sollten dabei deutlich machen, daß ca. 20–30% des landesrechtlich festgelegten Berufsschulunterrichts wegen „Lehrermangels“ derzeit nicht erteilt werden. Das für die nächsten Jahre prognostizierte Absinken der Jahrgangsstärken wird teilweise kompensiert werden durch längere Ausbildungszeiten (beispielsweise bei den erwähnten Metall- und Elektroberufen), durch neue qualitative Erfordernisse (z. B. Differenzierung des Unterrichts) und die immer mehr an Bedeutung erlangende fachliche und

berufspädagogische Weiterbildung.

Im übrigen muß gesehen werden, daß die Lehramtsstudenten, die jetzt ihr Studium aufnehmen, erst Mitte der 90er Jahre in den Schulen zur Verfügung stehen würden. Dies ist ein Zeitpunkt, zu dem an den beruflichen Schulen – wegen einer sehr ungünstigen Alterspyramide – ein besonders hoher Ersatzbedarf bestehen wird. Etwa 20% der gegenwärtig 91 200 Lehrer an beruflichen Schulen werden in diesem Zeitraum ausscheiden.

Welche Zahlen das genau sein werden, ihre Verteilung in den einzelnen Berufsbereichen und Ländern, das sollte durch die Kultusministerien und auf der KMK-Ebene möglichst schnell ermittelt werden. Solche differenzierten Zahlen wären u. a. erforderlich, um Abiturienten bei ihrer konkreten Studienwahl verantwortlich beraten zu können. Es muß alles getan werden, um die sich abzeichnenden Lücken in der Lehrerversorgung zu schließen. Es gilt Gefahren abzuwenden, die sich auf die Berufsbildung insgesamt äußerst schädlich auswirken müßten.

Hermann Schmidt

Dr. Hermann Schmidt

Tabelle 5: Die zehn am häufigsten von Realschulabgängern gewählten Ausbildungsberufe 1985¹⁾

	Anteil der Auszubildenden mit Realschulabschluß an allen Auszubildenden des Berufs		Anzahl der Auszubildenden mit Realschulabschluß
	1984	1985	1985
Arzthelfer/Arzthelferin	72,1	69,0	27.000
Bürokaufmann/Bürokauffrau (Industrie und Handel)	41,3	40,9	24.500
Industriekaufmann/Industriekauffrau	38,2	36,2	23.900
Verkäufer/Verkäuferin	25,9	27,4	22.500
Zahnarzthelfer/Zahnarzthelferin	70,3	71,8	21.100
Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel	42,3	40,6	20.800
Rechtsanwalts- und Notargehilfe/Rechtsanwalts- und Notar-gehilfin	73,8	78,1	20.600
Bankkaufmann/Bankkauffrau	37,2	33,5	18.700
Maschinenschlosser/Maschinenschlosserin	34,5	37,2	17.900
Elektroinstallateur/Elektroinstallateurin	35,1	32,5	17.500

¹⁾ Hochgerechnete Werte ohne Einbeziehung der Kategorie „ohne Angabe“.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1985. (W. Kohlhammer Verlag, Mainz); Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung.

In der Reihenfolge der Berufe hat sich wenig geändert. Nicht mehr vertreten ist der Beruf Tischler/Tischlerin, den bei insgesamt zurückgehenden Auszubildendenzahlen auch weniger Abiturienten gewählt haben.

Diese Entwicklung ist auch bei einigen weiteren Handwerksberufen wie Elektroinstallateur und bei Bauberufen wie Maurer und Zimmerer festzustellen. Eine Ausnahme bilden Radio- und Fernsehmechaniker, bei denen steigende Abiturientenzahlen den Rückgang der Neuabschlüsse teilweise kompensieren konnten.

Anmerkungen

- [1] 1972 waren 89,7 Prozent der Abiturienten studienwillig, 6,2 Prozent unentschieden und nur 4,2 Prozent wollten nicht studieren; vgl.: Statistisches Bundesamt, Bildung und Wissenschaft im Zahlen-spiegel 1986, S. 56.
- [2] Um Mehrfachzählungen zu vermeiden, wurden vereinfachend nachgeholte Realschulabschlüsse von den Hauptschulabschlüssen, nachgeholte Studienberechtigungen von den Realschulabschlüssen desselben Jahres der allgemeinbildenden Schulen abgezogen. Unberücksichtigt bleibt dabei, daß Abschlüsse an berufsbildenden Schulen erst

Tabelle 6: Die zehn am häufigsten von Studienberechtigten gewählten Ausbildungsberufe 1985¹⁾

	Anteil der Auszubildenden mit Studienbe-rechtigung an allen Auszubil-denden des Berufs		Anzahl der Auszubildenden mit Studienbe-rechtigung
	1984	1985	1985
Bankkaufmann/Bankkauffrau	49,7	54,9	30.700
Industriekaufmann/Industriekauffrau	32,5	36,8	24.400
Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel	23,0	26,1	13.400
Bürokaufmann/Bürokauffrau (Industrie und Handel)	14,5	16,3	9.800
Fachgehilfe/Fachgehilfin in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen	28,9	34,4	8.500
Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau	46,8	52,1	6.300
Gärtner/Gärtnerin	21,9	21,4	4.900
Zahntechniker/Zahntechnikerin	36,1	38,3	4.200
Hotelfachmann/Hotelfachfrau	20,5	24,0	4.200
Einzelhandelskaufmann/Einzelhandelskauffrau	8,1	8,9	4.000

¹⁾ Hochgerechnete Werte ohne Einbeziehung der Kategorie „ohne Angabe“; für das Handwerk und für die Seeschifffahrt Hochrechnung aufgrund von Angaben für die Neuabschlüsse.

Quelle: Siehe Tabelle 5.

in den nachfolgenden Jahren erworben werden können. Auf die Strukturquoten hat dies jedoch wenig Auswirkung.

- [3] Etwas höhere Werte ergeben sich nach einem mikroanalytischen Simulationsmodell; vgl.: HELBERGER, CHR./PALAMIDES, H.: Schüler und Absolventenprognose bis zum Jahre 2000. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 4, 1986.
- [4] Alle Prognoseangaben nach: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1985 bis 2000. Heft 99, Dezember 1986.
- [5] Die Verschiebung um 1 Jahr wurde gewählt, weil im Bestand der Auszubildenden mehrere Jahre enthalten sind und ein neuer Jahrgang noch zwei ältere „vor sich hat“. Durch die Verschiebung ist der Bezugsjahrgang dann im zweiten Ausbildungsjahr, also in der mittleren Gruppe.
- [6] Vergleiche Angaben bei WERNER, R.: Überwiegende Zahl der Jugendlichen wählt dreijährige Ausbildungsberufe — tatsächliche Ausbildungszeit durch Verkürzungen jedoch geringer. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 11. Jg. (1982), Heft 4, S. 27 ff.
- [7] Dieser etwas umständliche Ansatz ist erforderlich, da die Vorbildungsdaten für das duale System nicht jahrgangsbezogen, — also für die Neuabschlüsse, vorliegen, sondern nur für den Bestand, — mit Ausnahme des Handwerks, für das die Neuabschlüsse erhoben werden. Lägen Jahrgangsdaten vor, könnte für jedes Jahr angegeben

werden, wieviel Prozent der Schulabgänger eine Ausbildung begonnen haben. Aber auch dann müßte berücksichtigt werden, daß viele Ausbildungswünsche erst später realisiert werden. Dieser Faktor ist im vorliegenden Modell durch die Zeitversetzung bereits teilweise berücksichtigt.

[8] Auch 1981 gab es einen gegenüber dem Vorjahr geringeren Wert, der jedoch durch die Einführung des 10. Schuljahres in Nordrhein-Westfalen bedingt war.

[9] Nach Angabe des Handwerks 20.000 Plätze.

Anhang

Tabelle I: Schulische Vorbildung der Auszubildenden nach Ländern am 31. Dezember 1985 in Prozent

Auszubildende mit der schulischen Vorbildung ¹⁾							
	Hauptschule ohne Abschluß 1985	Hauptschule mit Abschluß 1985	Realschule 1985	Gymnasium/ Fachober- schule 1985	BGJ 1985	Berufsfach- schule 1985	BVJ 1985
Schleswig-Holstein	1,5	40,0	35,3	10,3	3,5	8,0	1,5
Hamburg	1,5	27,7	43,4	19,2	2,2	4,6	1,4
Niedersachsen	1,4	23,5	30,6	10,9	20,8	12,3	0,7
Bremen	1,6	26,2	42,1	18,6	3,1	7,2	1,2
Nordrhein-Westfalen	2,7	34,6	32,8	15,6	3,3	9,6	1,4
Hessen	1,7	30,3	36,8	15,1	6,1	9,2	0,9
Rheinland-Pfalz	2,4	43,2	27,4	8,8	5,7	11,4	1,1
Baden-Württemberg	0,8	34,1	32,7	9,9	1,5	20,6	0,4
Bayern	2,5	47,6	29,1	6,8	9,9	3,9	0,2
Saarland	1,6	47,7	19,0	12,7	9,3	8,7	1,1
Berlin	6,7	30,8	47,5	13,7	1,1	0,0	0,1
Bundesgebiet	2,1	35,9	32,6	11,9	6,6	10,1	0,9

¹⁾ Prozentuierung ohne Einbeziehung der Kategorie „ohne Angabe“; sonstige Schulen aufgeteilt in Hauptschule und Berufsfachschule.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1985.
(W. Kohlhammer Verlag, Mainz);
Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Tabelle II: Schulische Vorbildung der Auszubildenden nach Ausbildungsbereichen am 31. Dezember 1984 und 1985 in Prozent

Auszubildende mit der schulischen Vorbildung ¹⁾														
	Hauptschule ohne Abschluß		Hauptschule mit Abschluß		Realschule		Gymnasium/ Fachober- schule		BGJ		Berufsfach- schule		BVJ	
	1984	1985	1984	1985	1984	1985	1984	1985	1984	1985	1984	1985	1984	1985
Industrie und Handel	1,7	1,2	31,5	29,3	35,9	36,4	14,1	16,1	3,9	3,8	12,3	12,6	0,6	0,6
Handwerk ²⁾	4,0	3,8	49,9	51,7	22,2	20,6	5,1	5,3	9,7	9,5	7,9	7,7	1,2	1,4
Landwirtschaft	2,8	1,7	36,4	32,2	27,6	25,8	14,8	15,2	15,3	20,1	2,9	4,7	0,2	0,2
öffentlicher Dienst	0,1	0,1	11,5	11,4	55,5	55,1	11,7	14,2	15,1	13,1	6,0	6,0	0,1	0,1
Freie Berufe	0,1	0,2	10,2	10,0	59,7	62,1	16,1	16,3	0,5	0,5	12,9	10,6	0,5	0,3
Hauswirtschaft ³⁾	5,2	5,2	36,2	41,6	10,5	11,1	4,6	1,8	20,6	13,9	18,9	23,3	4,0	3,1
Seeschifffahrt ²⁾	3,2	3,7	44,5	50,3	33,5	32,6	18,8	19,1	—	—	—	—	—	—
Alle Bereiche %	2,4	2,1	36,6	35,9	32,7	32,6	10,7	11,9	6,8	6,6	10,0	10,1	0,8	0,8
in Tausend	43,5	38,4	657,8	655,4	588,8	596,9	192,2	217,7	121,2	120,5	182,0	186,5	14,6	15,9

¹⁾ Prozentuierung ohne Einbeziehung der Kategorie „ohne Angabe“; sonstige Schulen aufgeteilt in Hauptschule und Berufsfachschule.

²⁾ Berechnet aufgrund von Angaben für die Neuabschlüsse.

³⁾ Hauswirtschaft im städtischen Bereich.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1985.
(W. Kohlhammer Verlag, Mainz);
Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Winand Kau

Betriebliche Ausbildungsleistungen im Spiegel der Beschäftigtenstatistik

Die neuen Ausbildungsverträge und das Ausbildungsplatzangebot geraten alljährlich bei der Diskussion des Berufsbildungsberichtes in politische Turbulenzen. Die Arbeitgeberseite verweist darauf, daß die betrieblichen Ausbildungsleistungen in den achtziger Jahren beträchtlich gesteigert worden sind. Die Gewerkschaften beklagen die hohe Zahl der Jugendlichen (80 bis 90 Tsd.), die Jahr für Jahr ohne Ausbildungsplatz bleiben. Es gebe zu viele Betriebe, die nicht ausbilden, obwohl sie es könnten.

Der letzte Punkt bedarf der Überprüfung. Doch dies ist nicht so einfach. Denn die Frage besteht aus zwei Teilen: Wieviel Prozent der Betriebe bilden aus und wieviel Prozent der nicht ausbildenden sind ausbildungsfähig? Schon der erste Teil ist problematisch, weil die Arbeitsstättenzählung, die für die Beantwortung am besten geeignet wäre, frühestens Ende 1988 zur Verfügung steht und Stichprobenerhebungen nach aller Erfahrung durch Überrepräsentierung der Ausbildungsbetriebe stark verzerrt sind. Eine neue Datenquelle, über die nachfolgend berichtet wird, ist die Beschäftigtenstatistik. Doch auch diese hat — dies sei vorweggenommen — gravierende Nachteile.

Der zweite Teil der Frage — nach den potentiell ausbildungsfähigen Betrieben — ist sogar besonders kompliziert. Hinter dem Merkmal: „nicht ausbildend, aber ausbildungsfähig“ können sich die unterschiedlichsten Tatbestände verbergen. Beispiele: Ein Handwerksmeister mit einem Lehrling, den er aus wirtschaftlichen Gründen nach Ausbildungsende nicht übernehmen kann, beschließt, mit der Ausbildung eine gewisse Zeit zu pausieren. Ein anderer Betrieb sucht einen männlichen Hauptschulabsolventen, findet aber keinen. Bei einem dritten Betrieb scheitert die Ausbildung an der nach Art und Einrichtung fehlenden Eignung (§ 22 Berufsbildungsgesetz). Ein vierter Betrieb schließlich ist voll ausbildungsfähig, deckt seinen Fachkräftebedarf jedoch gänzlich auf dem Arbeitsmarkt. Die Typologie ist nicht vollständig, sie zeigt jedoch, worauf es ankommt.

Zur mobilisierbaren Ausbildungsreserve gehört genaugenommen nur der vierte Betriebstyp. Der erste bildet aus wirtschaftlichen Gründen, der zweite wegen des Bildungsverhaltens der Jugendlichen und der dritte aus gesetzlichen Gründen nicht aus. Um den vierten zu finden, müßten alle Betriebe eines Kammerbezirks durch eine gezielte, persönlich vor Ort durchgeführte Befragung erfaßt werden. Das ist nur in Einzelfällen möglich. Im neuen Berufsbildungsbericht wird z. B. eine solche Untersuchung aus dem IHK-Bezirk Münster skizziert^{*)}. Ein repräsentativer Überblick über das gesamte Bundesgebiet würde einen prohibitiv hohen Aufwand erfordern. Man muß sich infolgedessen mit der Antwort auf die erste Teilfrage (wieviel Prozent der Betriebe bilden aus) und den Daten der Beschäftigtenstatistik zufriedengeben.

In der Beschäftigtenstatistik werden die Auszubildenden gesondert erfaßt. Ausbildungsbetrieb ist folglich jeder Betrieb, der Auszubildende beschäftigt. Da die Beschäftigtenstatistik nach einer großen Zahl von regionalen, betriebsgrößen-, berufs- und wirtschaftszweigspezifischen Merkmalen gegliedert ist, böte sich für das betriebliche Ausbildungsverhalten an sich ein umfassendes sekundärstatistisches Analysefeld.

Der Betrieb im Sinne der Beschäftigtenstatistik stimmt jedoch leider nicht mit der Betriebsdefinition der Wirtschaftsstatistik überein. Die Betriebsnummernstellen der Arbeitsämter legen fest, was ein „Betrieb“ ist. Dabei gehen sie nach der von der Bundesanstalt für Arbeit herausgegebenen Arbeitsanleitung zur Aktualisierung der „zentralen Betriebsdatei“ vor. Oberstes Ziel dieser „Betriebsbildung“ ist zwar eine zutreffende regionale und wirtschaftsfachliche Zuordnung der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten. Aber im Rahmen dieser Generaldefinition können je nach den Bedürfnissen der Arbeitgeber und Krankenkassen fiktive Betriebe (z. B. durch Zusammenfassung gleichartiger Betriebe einer Handelskette oder durch Aufgliederung eines Großbetriebes) gebildet werden. Das Ausmaß dieser „Fiktionen“ ist — so muß man zumindest annehmen — aufgrund der Abdingbarkeit mit den Arbeitgebern und Krankenkassen regional verschieden, möglicherweise vor allem in den Großstädten konzentriert. Man kann jedoch davon ausgehen, daß einmal getroffene Zuordnungen festgehalten werden.

Hinzu kommen noch weitere Nachteile. Die Beschäftigtenstatistik erfaßt nur die sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten und nicht auch die Selbständigen und Beamten. Strukturkennziffern, wie der Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten in Ausbildungsbetrieben, fallen dadurch bei Kleinbetrieben zu hoch aus. Ferner sind in den Auszubildenden der Beschäftigtenstatistik im Gegensatz zur Berufsbildungsstatistik auch Praktikanten, Volontäre und teilweise Krankenpflegeschüler enthalten. Die Zahl der Auszubildenden ist dadurch in der ersteren um etwa 15 bis 20 Prozent größer als in der letzteren. Bekanntlich gibt es viele Betriebe, die als „Auszubildende“ nur Praktikanten beschäftigen. Das prozentuale Gewicht der Ausbildungsbetriebe wird folglich auch durch diesen Effekt nach oben verschoben.

Analysen der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft mit den Mitteln der Beschäftigtenstatistik müssen daher zwangsläufig unter dem Vorbehalt dieser Restriktionen stehen. Dies bedeutet:

Der Ausweis absoluter Betriebszahlen ist sinnlos. Statt dessen kann man Strukturquoten, wie z. B. der prozentuale Anteil der Ausbildungsbetriebe, an allen Betrieben (Kurzbezeichnung: Betriebsquote) oder die Zahl der Auszubildenden je Ausbildungsbetrieb (Kurzbezeichnung: Ausbildungsintensität) bilden. Dann stehen die definitorischen Besonderheiten der Beschäftigtenstatistik gewissermaßen im Zähler und im Nenner und gleichen sich zum Teil wieder aus. Die Quotenbildung empfiehlt sich auch aufgrund von theoretischen Überlegungen. Denn das Ausbildungsplatzangebot wächst mit der Betriebsquote und Ausbildungsintensität und umgekehrt.

Die empirisch besten Aussagen liefert die Beschäftigtenstatistik auf der Ebene der Veränderungen. Man weiß zwar nicht mit letzter Sicherheit, welche Ausprägungen die Strukturquoten in der Wirklichkeit haben (bzw. wie groß die Verzerrung der errechneten Strukturquoten ist). Aber man kann zuverlässig sagen, ob sie im Zeitablauf gestiegen oder gesunken sind.

Die folgende Tabelle basiert auf diesen Überlegungen. Die betriebliche Ausbildungsbereitschaft wurde mit den schon genannten Strukturkennziffern „Betriebsquote“ und „Ausbildungsintensität“ — je einmal nach dem Betriebs- und dem Beschäftigtenkonzept (vgl. die Kopfzeile der Tabelle) — dargestellt. Außerdem wurde die mittlere Betriebsgröße der ausbildenden und nicht ausbildenden Betriebe berechnet. Die Stichjahre für den Zeitvergleich sind 1983 und 1985.

^{*)} Danach bildet etwa ein Drittel aller dort eingetragenen IHK-Betriebe aus. Dies entspricht mehr als 80% aller ausbildungsfähigen Betriebe. Rund 6% der IHK-Betriebe bilden demnach nicht aus, obwohl sie ausbildungsfähig sind. Berufsbildungsbericht 1987, Kap. 1.1.5.

**Indikatoren des betrieblichen Ausbildungsverhaltens nach siedlungsstrukturell gegliederten Arbeitsamtsbezirken und nach Beschäftigten-
größenklassen (jeweils in gewogenen Mittelwerten)**

	Betriebsquote (%)				Ausbildungsintensität				mittlere Betriebsgröße in Beschäftigten			
	Ausbildungs- betriebe zu Betriebe insgesamt (1)		Beschäftigte in Ausbildungs- betrieben zu Beschäftigte insgesamt (2)		Auszubildende je Ausbildungs- betrieb (1)		Auszubildende je 100 Beschäftigte in Ausbildungs- betrieben (2)		ausbildende Betriebe		nicht ausbildende Betriebe	
	1983	1985	1983	1985	1983	1985	1983	1985	1983	1985	1983	1985
Arbeitsamtsbezirke:												
Großstädte	29,2	30,8	72,1	74,7	4,7	4,8	11,2	11,6	42,3	41,2	6,7	6,2
Mittelstädte	37,5	38,5	74,5	76,6	3,7	3,8	14,2	14,6	26,1	26,1	5,3	5,0
ländliche Regionen	39,1	39,6	72,6	75,2	3,3	3,4	15,9	15,9	20,9	21,5	5,1	4,6
Beschäftigtengrößenklassen:												
unter 20 Beschäftigte	31,3	32,2	45,9	47,4	2,0	2,0	33,7	33,5	6,0	5,9	3,2	3,1
20 – 49 Beschäftigte	61,1	64,7	61,7	65,4	5,1	5,2	16,7	16,9	30,5	30,5	29,8	29,6
50 – 199 Beschäftigte	72,5	76,4	74,4	78,3	9,8	10,4	10,3	11,0	94,7	94,7	86,2	85,3
200 – 499 Beschäftigte	87,4	89,6	87,8	90,2	25,2	27,5	8,2	9,0	306,2	306,2	293,3	287,2
500 und mehr Beschäftigte	93,7	95,0	95,5	96,6	96,1	100,1	6,9	7,2	1399,6	1389,8	982,0	938,4
Bundesgebiet insgesamt	34,8	36,0	73,2	75,6	3,9	4,0	13,2	13,5	29,9	29,8	5,8	5,4

(1) Betriebskonzept, (2) Beschäftigtenkonzept

Quelle: Beschäftigtenstatistik; Sonderauswertung der Bundesanstalt für Arbeit

Die obere Tabellenhälfte weist diese Strukturquoten in der Gliederung großstädtische, mittelstädtische und ländliche Arbeitsamtsbezirke aus. Der prozentuale Anteil der Ausbildungsbetriebe an allen Betrieben (Betriebsquote nach dem Betriebskonzept) ist im Bundesdurchschnitt von 34,8 Prozent auf 36,0 Prozent, die Betriebsquote nach dem Beschäftigtenkonzept von 73,2 Prozent auf 75,6 Prozent gestiegen. Nur jeder dritte Betrieb war folglich ein Ausbildungsbetrieb, aber drei Viertel der Beschäftigten entfallen auf Ausbildungsbetriebe. Der Anstieg der beiden Betriebsquoten um gut 3 Prozent korrespondiert mit der Zunahme des Ausbildungsplatzangebotes zwischen 1983 und 1985 um 3,3 Prozent. Die Bewegungsrichtung der Strukturquoten gilt nicht nur für den Bundesdurchschnitt. Sie ist – nur von wenigen Ausnahme abgesehen – in allen Arbeitsamtsbezirken anzutreffen.

Die Betriebsquote zeigt ein klares räumliches Verteilungsmuster. Der Anteil der Ausbildungsbetriebe an allen Betrieben ist in den großstädtischen Arbeitsamtsbezirken mit 29,2 Prozent am kleinsten. Der Grund dafür dürfte in der großen Zahl der Kleingewerbetreibenden zu suchen sein, die in der weit überwiegenden Mehrzahl nicht ausbilden. Je geringer der Verstädterungsgrad des Arbeitsamtsbezirkes ist, um so mehr steigt die handwerkliche Prägung des verarbeitenden Gewerbes und um so mehr nimmt der Ausbildungsbetriebsanteil zu.

Beispiel für 1985:

Großstädte:	Berlin	21 %
	München	25 %
	Frankfurt	25 %
	Hamburg	26 %
	Stuttgart	28 %
ländliche Gebiete:	Lörrach	43 %
	Saarlouis	44 %
	Vechta	47 %
	Leer	49 %
	Nordhorn	51 %

„Fiktive“ Betriebe, im Sinne der zentralen Betriebsdatei in der Beschäftigtenstatistik, dürften vor allem in den Großstädten überrepräsentiert sein.

Der Anteil der Beschäftigten in Ausbildungsbetrieben an allen Beschäftigten (Betriebsquote nach dem Beschäftigtenkonzept) variiert dagegen nicht mit der Siedlungsstruktur der Arbeitsamtsbezirke. Er schwankt in allen drei Gebietsgruppen zwischen 65 Prozent und 80 Prozent. Auch dieser Befund ist leicht zu verstehen. Denn mit dem Grad der Verstädterung wächst wegen der Großunternehmen die durchschnittliche Betriebsgröße und sinkt der Ausbildungsbetriebsanteil. Beide Effekte wirken sich daher kompensierend aus.

Die betriebliche Ausbildungsbereitschaft spiegelt sich aber nicht nur in der Betriebsquote. Sie wächst auch mit der Zahl der Auszubildenden je Ausbildungsbetrieb (Ausbildungsintensität nach dem Betriebskonzept). Da die Ausbildungsintensität letztlich eine Folge der Betriebsgrößenverhältnisse ist, weisen die großstädtischen Bezirke den höchsten und die ländlichen Gebiete den kleinsten Intensitätswert aus. Im Bundesdurchschnitt ist die Zahl der Auszubildenden je Ausbildungsbetrieb von 3,9 auf 4,0 – also deutlich schwächer als die Betriebsquote – gestiegen. Der Angebotsanstieg zwischen 1983 und 1985 ist deshalb in erster Linie auf das wachsende Gewicht der Ausbildungsbetriebe und nicht so sehr auf die Vermehrung der Auszubildenden je Ausbildungsbetrieb zurückzuführen.

Die Ausbildungsintensität nach dem Beschäftigtenkonzept variiert reziprok zu der nach dem Betriebskonzept, weil der Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten in den Kleinbetrieben wesentlich größer als in den Großbetrieben ist. Der Grund dafür sind die unterschiedlichen Methoden und Kosten der Ausbildungsvermittlung; Ausbildung am Arbeitsplatz und kostengünstiger beim kleinen, Ausbildung in der Lehrwerkstatt und teurer beim großen Betrieb.

Die dritte Strukturquote: „durchschnittliche Betriebsgröße“ kann nicht nur auf die auszubildenden, sondern auch auf die

nicht ausbildenden Betriebe angewendet werden. Dabei zeigt sich, daß die letzteren zum größten Teil kleine Betriebe sind. Die bundesdurchschnittliche Größe der Ausbildungsbetriebe lag bei etwa 30 Beschäftigten (41 in Großstadtbezirken, 26 in mittelstädtischen und 21 in ländlichen Gebieten). Die durchschnittliche Größe der nicht ausbildenden Betriebe erreichte etwa 5 bis 6 Beschäftigte. Aus diesen Proportionen kann man entnehmen, daß die mobilisierbare Zahl der Ausbildungsbetriebe nicht sehr groß sein kann. Denn die Kleinbetriebe sind in der Regel nicht ausbildungsberechtigt bzw. -fähig.

Die untere Tabellenhälfte umschließt den gleichen Strukturquotensachverhalt in der Gliederung nach fünf Betriebsgrößenklassen: unter 20 Beschäftigte; von 20 bis 49 Beschäftigte; von 50 bis 199 Beschäftigte; von 200 bis 499 Beschäftigte sowie 500 und mehr Beschäftigte. Der Ausbildungsbetriebsanteil steigt in beiden Varianten mit wachsender Betriebsgröße rasch an. Schon bei der mittleren Betriebsgröße von 50 bis 199 Beschäftigten waren 1985 mehr als drei Viertel aller Betriebe Ausbildungsbetriebe. Bei den Großbetrieben sind Nicht-Ausbildungsbetriebe die große Ausnahme.

Die Ausbildungsintensität nach dem Beschäftigungskonzept sank 1985 von 34 Prozent bei den Betrieben unter 20 Beschäftigten auf etwa 7 Prozent, bei den Betrieben mit 500 und mehr Beschäftigten ab. Hier wird die oben genannte Quotenverzerrung besonders deutlich. Hätte man statt der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten die Erwerbstätigen zur Quotenbildung heranziehen können, dann wäre das Gefälle nicht so steil verlaufen.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Betriebsdateien in der Beschäftigtenstatistik können mit einigen Einschränkungen in der regionalen Aufschlüsselung als Analyseinstrument für das betriebliche Ausbildungsverhalten herangezogen werden. Die Einschränkungen beziehen sich einmal auf die unbekannte regionale Verteilung der „fiktiven“ Betriebe. Man kann lediglich vermuten, daß vor allem die großstädtischen Bezirke von diesem Verzerrungsfaktor betroffen sind. Die Beschränkung der Beschäftigtenstatistik auf die sozialversicherungspflichtigen Personen führt andererseits zu einer Überzeichnung der Strukturquoten von kleinen Betrieben. Dagegen können die zeitlichen Veränderungen der Indikatoren zuverlässig ermittelt werden.

AUS DER ARBEIT DES BIBB

Rolf Jansen

Informationen zum Forschungsprojekt 1.063: Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen – Eine Wiederholungsuntersuchung der BIBB/IAB-Erhebung von 1979

Zur Vorgeschichte des Projekts

Im Jahre 1979 hat das Bundesinstitut gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) eine breit angelegte repräsentative Erhebung bei rund 30.000 deutschen Erwerbspersonen (ohne Personen in Ausbildung) durchgeführt. Es ging darum, detaillierte Informationen über das Qualifikationsprofil und Eckdaten über den beruflichen Werdegang der Erwerbsbevölkerung und über die organisatorischen Rahmenbedingungen, Arbeitsmittel, Tätigkeiten, Qualifikations- und Belastungsanforderungen ihrer Arbeitsplätze zu gewinnen. Die Erhebung erlaubte es, vielfältige Informationsbedürfnisse der Qualifikations- und Berufsbildungsforschung des BIBB als auch der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des IAB der Bundesanstalt für Arbeit abzudecken. Über die vom Bundesinstitut vorgelegten Analysen informiert die Liste der Veröffentlichungen im Anhang.

Fünf Jahre nach dieser Erhebung wurde mit der Planung für eine Neuaufgabe begonnen. Auch wenn in der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit nach wie vor ein großes Interesse an den Informationen aus dem Jahre 1979 besteht – der Datensatz wurde dem Zentralarchiv für empirische Sozialforschung an der Universität Köln für sekundäranalytische Zwecke zur Verfügung gestellt –, so war doch zu vermuten, daß diese Daten die Arbeits- und Berufswelt Mitte der 80er Jahre nicht mehr hinreichend genau widerspiegeln. Durch eine Wiederholung der Erhebung

von 1979 sollte nicht nur der Bedarf nach aktuellen repräsentativen Daten abgedeckt werden, gleichzeitig sollte auf dem Weg des Zeitvergleichs dem strukturellen Wandel bei Bildung, Technik und Arbeit nachgespürt werden.

Wegen des sich ergänzenden, zum Teil überschneidenden Informationsbedarfs und aus Kostengründen wurde wiederum eine gemeinsame Erhebung mit dem IAB durchgeführt. Die erneute Kooperation mit dem IAB bot die Möglichkeit, wiederum eine genügend große Stichprobe zu ziehen, um auch noch bei bildungspolitisch interessanten Teilgruppen statistisch aussagefähige Ergebnisse zu erhalten. Allerdings war es dem Bundesinstitut nicht möglich, die erforderlichen Mittel aus den Haushaltsansätzen für Auftragsforschung aufzubringen. Wegen der grundsätzlichen Bedeutung der Untersuchung für die arbeitsweltbezogene Sozialforschung hat sich der Bundesminister für Forschung und Technologie bereit erklärt, die Erhebung finanziell zu fördern.

Ziele und Anlage der Untersuchung

Hauptziele bei der Konzeption und Analyse der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86 sind:

- aktuelle repräsentative empirische Daten über den Qualifikationsstand und die Beschäftigungssituation der deutschen Erwerbsbevölkerung vorzulegen,

- durch den Vergleich mit den Daten von 1979 die in der Zwischenzeit erfolgten strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt aufzuzeigen,
- die Auswirkungen des starken Wandlungsprozesses der letzten Jahre auf den Qualifikationserwerb (Aus- und Weiterbildung) und auf die Qualifikationsverwertung zu beschreiben,
- die Verbreitung neuer Technologien (programmgesteuerte Arbeitsmittel) und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen und die Qualifikationsanforderungen einzelner Berufe und Berufsfelder aufzuspüren, schließlich
- die Auswirkungen der Ausweitung der Ausbildungsstellen (demographische Welle) und der hohen Arbeitslosigkeit der letzten Jahre auf die Probleme beim Berufseinstieg nach Abschluß der Ausbildung, auf berufliche Mobilität, Weiterbildungsaktivitäten und Umschulung, Dequalifikation usw. zu untersuchen.

Wie bei der BIBB/IAB-Erhebung 1979 wurde die Erhebung 1985/86 in Form von mündlichen Befragungen anhand von standardisierten Erhebungsbögen durch geschulte Interviewer von erfahrenen Umfrageinstituten durchgeführt. Erweiterungen im Fragenprogramm, insbesondere um BIBB- bzw. IAB-spezifische Informationsbedürfnisse stärker abdecken zu können, gleichzeitig das Ziel, den Erhebungsbogen vom Umfang her zu reduzieren anstatt auszuweiten, machten ein im Vergleich zu 1979 geändertes Vorgehen nötig. Während damals zwei Erhebungsinstitute die Befragung mit einem in der Fragenformulierung und in der Reihenfolge identischen Fragebogen durchführten, sind 1985/86 zwei formal getrennte Erhebungen durchgeführt worden, die in weiten Teilen aber identische Fragen, dann auch BIBB- bzw. IAB-spezifische Teile enthalten. Die in beiden Erhebungen identischen Variablen werden in einem gemeinsamen BIBB/IAB-Datensatz zusammengefaßt. Insgesamt gibt es also drei Datensätze:

- BIBB-Erhebung (11.500 Befragte),
- IAB-Erhebung (15.000 Befragte),
- BIBB/IAB-Erhebung (gemeinsame Variablen, 26.500 Befragte).

BIBB-spezifisch waren im wesentlichen die detaillierteren Fragen im Zusammenhang mit der Berufsausbildung (bei Kombination verschiedener Ausbildungsgänge), Erfassung des Ausbildungsabbruchs, der Kennntisanforderungen der Arbeit, des Weiterbildungsbedarfs und der Erfahrungen bei der Einführung „neuer Technologien“ am Arbeitsplatz. Außerdem wurde vom BIBB erfaßt, wer aktuell und in welchem Umfang an der Ausbildung von Auszubildenden/Lehrlingen beteiligt ist. Das IAB hat demgegenüber die einzelnen Stationen im Berufsverlauf vertieft erfaßt, wobei die Bedingungen des letzten Arbeitsstellenwechsels genauer ermittelt wurden; es wurde erfragt, zu welchen Zugeständnissen man im Falle einer Arbeitslosigkeit bereit sei, welches Interesse an einer Tätigkeit in der Entwicklungshilfe bestehe und welchen Freizeitbeschäftigungen, Hobbies man nachgehe. Schließlich wurde neben der beruflichen auch die regionale Mobilität der Befragten sehr viel detaillierter als bei der BIBB-Erhebung erfaßt.

Die wesentlichen Variablen – etwa zwei Drittel der Fragen – sind in der BIBB- und in der IAB-Erhebung identisch oder vergleichbar erhoben, in vielen Fällen auch voll kompatibel zur Befragung von 1979. Das reicht von einer differenzierten Erfassung der Schul- und Berufsausbildung über berufliche Weiterbildungsaktivitäten (in den letzten fünf Jahren), die Bedingungen eines eventuell erlebten Berufswechsels bis hin zu einer detaillierten Erhebung der aktuellen Arbeit, ihrer betrieblichen Rahmenbedingungen, der benötigten Arbeitsmittel, der Arbeitsinhalte, der Qualifikationsanforderungen und Belastungen.

Die Erhebungsinstrumente wurden in enger Kooperation zwischen BIBB und IAB entwickelt. Sie wurden von den dabei

beteiligten Wissenschaftlern und von den mit der Durchführung der Erhebung beauftragten Instituten getestet.

Der Auftrag zur Durchführung der BIBB-Erhebung wurde an zwei Institute vergeben. Die Feldarbeit der BIBB-Erhebung erstreckte sich vom Oktober 1985 bis zum März 1986 (mit einer Unterbrechung in der Weihnachts- und Neujahrszeit). Die IAB-Erhebung wurde bereits Ende 1985 abgeschlossen.

Anhand vorliegender Daten aus amtlichen Statistiken (Mikrozensus) wurden die bei Umfragen üblichen Verzerrungen durch ein iteratives Gewichtungungsverfahren ausgeglichen, so daß alle Teilstichproben, aber auch die zusammengefaßten Daten über eine vergleichbare Struktur verfügen, vergleichbar auch der Erhebung aus dem Jahr 1979. Die Erhebungen sind in ihren Teilstichproben als auch insgesamt repräsentativ für deutsche Erwerbstätige mit einer Mindestarbeitszeit von 15 Wochenstunden (ohne Personen in Ausbildung und ohne Soldaten).

Erste Auswertungen und die weitere Auswertungsplanung

Zur Vermeidung von Doppelarbeit haben sich das Bundesinstitut und das IAB im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung auf die den jeweiligen gesetzlichen Aufgaben entsprechenden Auswertungsschwerpunkte verständigt. Darüber hinaus ist eine regelmäßige gegenseitige Information über geplante Auswertungen und Veröffentlichungen und den Stand der Arbeiten vereinbart.

Eine erste Analyse wurde vom Bundesinstitut für den Berufsbildungsbericht 1987 erarbeitet (Kapitel 3.4). Die wichtigsten Ergebnisse seien hier kurz zusammengestellt:

- Der Anteil der „Qualifizierten“, also derjenigen, die eine abgeschlossene Berufsausbildung haben, ist von 72 Prozent der Erwerbstätigen 1979 auf 79 Prozent Anfang 1986 gestiegen; das sind etwa 17 Mio. der rund 22 Mio. deutschen Erwerbstätigen. Die Zunahme ist insbesondere auf die Ausweitung der betrieblichen Berufsausbildung zurückzuführen, deren Anteil von 60 auf 67 Prozent im gleichen Zeitraum stieg. Die starke Ausbildungsexpansion ist zu einem erheblichen Teil Verdienst der Kleinbetriebe.
- Fast jeder vierte befragte Erwerbstätige, der eine betriebliche Ausbildung abgeschlossen hat, hat den Lehrbetrieb unmittelbar nach Abschluß der Lehre verlassen, in der Regel, weil er nicht übernommen wurde. Ein weiteres Achtel ist innerhalb des ersten Jahres nach der Prüfung weggegangen. Im Handwerk und im privaten Dienstleistungsgewerbe, insbesondere also in Kleinbetrieben, ist der Anteil derjenigen, die nach der Ausbildung nicht übernommen wurden oder die alsbald dem Ausbildungsbetrieb den Rücken kehrten, besonders hoch. Es deutet sich in den Ergebnissen an, daß dieses Problem in den letzten Jahren zugenommen hat.
- Das frühzeitige Ausscheiden aus dem Lehrbetrieb nach Abschluß der Ausbildung, insbesondere die Nicht-Übernahme, ist häufig mit Arbeitslosigkeit oder mit einem Berufswechsel verbunden. Wer dagegen im Lehrbetrieb blieb, hat in der Regel einen der Ausbildung adäquaten Arbeitsplatz erhalten.
- Wer den Wirtschaftsbereich, in dem er ausgebildet wurde, wechselte, war damit häufig auch zum Berufswechsel gezwungen. Damit verlor die Ausbildung erheblich an Wert. Allerdings sind nicht alle Berufe gleichermaßen von den negativen Folgen eines Berufswechsels betroffen. Personen, die in Metall- oder Elektroberufen ausgebildet wurden oder die einen qualifizierten Büro- bzw. Verwaltungsberuf erlernt haben, konnten auch nach einem Berufswechsel noch einiges von dem, was sie gelernt hatten, verwerten. Hinzu kommt, daß bei diesen Berufen ein Berufswechsel sehr viel seltener ist. Anders dagegen bei Berufen, die als „Gewinner von Naturprodukten und Mineralien“ (Landwirte, Gärtner, Bergleute u. ä.), als „Hersteller von Gebrauchsgütern“ (dazu zählen z. B. Schneider und die Nahrungsmittelberufe wie

Bäcker, Fleischer usw.) oder „personenbezogene Dienstleistungsberufe“ (Friseur, Arzthelferinnen usw.) zusammengefaßt werden: Sie können von ihren Qualifikationen bei einer Berufsausübung außerhalb des erlernten Berufs nur wenig verwerten. Und der Berufswechsel ist in diesen Berufen besonders häufig.

Derzeit wird vorrangig eine detaillierte Analyse über die Verbreitung und die Auswirkung „neuer Technologien“ (programmgesteuerte Arbeitsmittel) auf die Arbeitsbedingungen und Qualifikationen der Betroffenen erarbeitet. Zu dieser Arbeit hat sich das Bundesinstitut im Rahmen der Mittelzuweisung durch den BMFT für die Durchführung der Erhebung verpflichtet. Diese Analyse wird, da es sich hier um einen Überschneidungsbereich der Interessen beider Institute handelt, gemeinsam mit dem IAB erstellt. Weitere vordringliche Auswertungsarbeiten des BIBB erstrecken sich auf die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation vor allem in den zur Neuordnung anstehenden Berufen, Fragen der beruflichen Weiterbildung sowie der Analysen zur Ausbildung und Beschäftigung besonderer Personengruppen (z. B. Ausbildungsabbrecher, Abiturienten mit betrieblicher Berufsausbildung oder Behinderte).

Anhang: Verzeichnis der BIBB-Veröffentlichungen aufgrund der Daten der BIBB/IAB-Erhebung 1979

ALEX, L.; BAU, H.; CLAUS, Th.; FRITZ, W.; u. a.: Qualifikation und Berufsverlauf – Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland. Sonderveröffentlichung des BIBB in gemeinsamer Herausgeberschaft mit dem IAB der BA, Berlin, 1981.

CLAUS, Th.; FRITZ, W.; HENNINGES, H. v.; u. a.: Qualifikation und Beschäftigung in den Metallberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1981 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 39).

ALEX, L.; CLAUS, Th.: Ausbildung und Beschäftigung von Berufsfachschulabsolventen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1982 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 44).

BAU, H.: Berufliche Qualifikation und Erwerbstätigkeit von Meistern. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1982 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 50).

CLAUS, Th.; FRITZ, W.: Qualifikation und Erwerbstätigkeit in den Einzelhandelsberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 56).

CLAUS, Th.: Ausbildung und berufliche Situation von Facharbeitern in Elektroberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 62).

BAU, H.: Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse in den nichtärztlichen Gesundheitsberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 63).

CLAUS, Th.; JANSEN, R.: Betriebliche Berufsausbildung und beruflicher Erfolg. Die Bewertung von Ausbildungsberufen mit Hilfe von empirisch gewonnenen Indikatoren. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 65).

DAMM-RÜGER, S.; FRITZ, W.: Qualifikation und Beschäftigung in den Büroberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 67).

RICK, M.: Erwerbs- und Qualifikationsstruktur in der chemischen Industrie. In: Gewerkschaftliche Umschau, Nr. 2, 1982.

ALTHOFF, H.: Der Wechsel ausgebildeter Fachkräfte in die Dienstleistungsberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 10. Jg. (1981), Heft 6, S. 10–12.

ALTHOFF, H.: Der Statusverlust im Anschluß an eine betriebliche Berufsausbildung. In: BWP, 11. Jg. (1982), Heft 5, S. 16–18.

KOCH, R.: Einfluß der elektronischen Datenverarbeitung auf die Qualifikationsanforderungen in kaufmännischen und verwaltenden Berufen. In: BWP, 12. Jg. (1983), Heft 1, S. 1–6.

JANSEN, R.: Die Ausbildungsentwicklung und Berufschancen der Absolventen einer Ausbildung in Berufen des Nahrungsmittelhandwerks (Vortrag), DGB-Bundesvorstand, Abt. Jugend, Fachtagung Jugendarbeitsschutz, Bonn 23.11.1982, Düsseldorf (1983).

FRITZ, W.; SELKA, R.; TILCH, H.: Das betriebliche Ausbildungspersonal – Strukturdaten und Ansätze zur Weiterbildung. In: BWP, 12. Jg. (1983), Heft 4.

Beiträge zu Berufsbildungsberichten:

- Ausbildungsstruktur im Wandel (1980)
- Übergang betrieblich Ausgebildeter in das Erwerbsleben (1980)
- Qualifikation und Beschäftigung in den Metallberufen (1982)
- Qualifikation und Beschäftigung in kaufmännischen und verwaltenden Berufen (1983)
- Qualifikation und Beschäftigung in Ernährungsberufen (1983)
- Qualifikation und Berufserfolg erwerbstätiger Meister (1983)
- Ausbildung und Beschäftigung in den Wirtschaftszweigen (1984)

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Albrecht Bendziula; Vorsitzender des Hauptausschusses des BIBB. Enka AG, Kasinostraße, 5600 Wuppertal 1

Klaus-Detlef Breuer / Rolf Jansen / Dr. Winand Kau / Rolf Kleinschmidt / Manfred Kleinschmidt / Ilse G. Lemke / Klaus Pampus / Dr. Rudolf Werner; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und Friesdorfer Straße 151–153, 5300 Bonn 2

Jürgen W. Möllemann; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Heinemannstraße 2, 5300 Bonn 2

Wassyl Petrenko; Malerwerkstätten Heinrich Schmid GmbH & Co., Lederstraße 33, 7410 Reutlingen



Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1987

Zu beziehen durch: Beuth Verlag GmbH · Abteilung Werbung
Burggrafenstraße 6 · 1000 Berlin 30
Telefon (030) 26 01 – 285

Beuth

MODELLVERSUCHE

Ilse G. Lemke

Alternanz in der Berufsvorbereitung jugendlicher Problemgruppen

Ansatzpunkt und Hypothesen

In dem vom Internationalen Bund für Sozialarbeit, Karlsruhe, durchgeführten und vom Institut für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe wissenschaftlich begleiteten Modellversuch [1] ging es um die Erprobung einer besonderen Variante zur Berufsvorbereitung. Das pädagogische Konzept orientierte sich an dem Prinzip der Alternanz [2], verstanden als sinnvolle Verbindung von Arbeiten und Lernen, wie sie vom Grundsatz her auch für das duale System mit dem Wechsel zwischen Betrieb und Schule typisch ist.

Der Rekurs auf das duale System bezeichnet zugleich zwei Punkte, durch die sich das Konzept einerseits von den Überbrückungsmaßnahmen für Arbeitslose in Form von Arbeitsverhältnissen auf Zeit, andererseits von den üblichen berufsvorbereitenden Maßnahmen (Förderlehrgänge, Berufsvorbereitungsjahr) abzuheben gedenkt. In letzteren wird praktische Tätigkeit i. d. R. als Werkstattarbeit organisiert, die durch lehrgangsmäßige Unterweisungen, gekoppelt mit projektorientierten Aufgabenstellungen, gekennzeichnet ist. Demgegenüber ging der Modellversuch davon aus, daß die praktische Tätigkeit Ernstcharakter haben, unter den Bedingungen realer Arbeitsvorhaben stehen sollte. Im Gegensatz zu den reinen Beschäftigungsmaßnahmen für Arbeitslose wiederum sollte der Aspekt des Lernens nicht ausgeblendet, vielmehr die praktische Tätigkeit von Ausbildungsabschnitten zur Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen an einem korrespondierenden Lernort begleitet werden.

Mit diesem Ansatz war die Erwartung verbunden, daß die (partielle) Eingliederung in die reale Arbeitswelt

- den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, den Erfolg ihrer eigenen Arbeit, konkretisiert in einem gesellschaftlich nützlichen Werk, sehen und erleben zu können, und damit ihr Selbstwertgefühl steigert (Aspekt der Persönlichkeitsstabilisierung);
- den Jugendlichen in augenfälliger Weise bewußt macht, daß die Bewältigung praktischer Arbeitsaufgaben berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse voraussetzt, und auf diese Weise die Bereitschaft fördert, sich in den begleitenden Unterweisungs-/Lernphasen die notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse anzueignen (Aspekt der Lernmotivation);
- den Jugendlichen einen anschaulichen und realistischen Einblick vermittelt in die funktionalen und extrafunktionalen Anforderungen eines Berufs bzw. in die Tätigkeitsbereiche benachbarter Berufe (Aspekt der Berufsorientierung).

Als Erprobungsfeld für das „Modell“ wurde der Baubereich gewählt, vertreten durch die vier Berufsrichtungen Bau, Holz, Farbe und Installation, denen die Jugendlichen je nach Wahl zugeordnet waren. Für die Arbeitseinsätze konnten verschiedene Sanierungs- und Restaurierungs-Objekte gewonnen werden, die unter städtischer bzw. kommunaler Regie ausgeführt wurden und in deren Arbeitsplanung die Einsätze der vier Gewerke einbezogen waren. Hier fungierte das Projekt gleichsam als auftragnehmender Betrieb. Den korrespondierenden Lernort bilden entsprechende fachliche Lehrwerkstätten. Die einzelnen Berufsgruppen umfaßten im Schnitt jeweils fünf bis acht Jugendliche unter Leitung eines Ausbildungsmeisters, der sowohl für die Lehrwerkstatt- als auch für die Baustellenphasen verantwortlich

war. Die Erprobung erstreckte sich auf zwei einjährige Durchläufe.

Zur Zielgruppe

Das für den Modellversuch gewählte Konzept fußte einerseits auf der grundsätzlichen Überzeugung der Initiatoren, daß das Prinzip der Alternanz, das sich in der dualen Ausbildung jahrentelang bewährt habe, auch in der Berufsvorbereitung besonders erfolgreich sein müsse. Andererseits legte die Zielgruppe einen solchen Ansatz nahe. Aufgenommen wurden arbeitslose, schwer vermittelbare Jugendliche bzw. junge Erwachsene im Alter zwischen 15 und 23 Jahren. [3] Es überwogen ehemalige Sonderschüler und Hauptschulabgänger. In vielen Fällen hatten die Teilnehmer bereits berufsvorbereitende Maßnahmen durchlaufen, häufig vorzeitig abgebrochen; teilweise war auch eine Ausbildung begonnen worden und ebenfalls vorzeitig abgebrochen, und schließlich waren unterschiedlich lange Phasen von Arbeitstätigkeit und Arbeitslosigkeit zu registrieren.

Die Jugendlichen wurden denn auch als gänzlich unmotiviert charakterisiert und überdies aufgrund der Beurteilung durch die Ausbildungsmeister bei Eintritt in das Projekt als nur begrenzt oder überhaupt nicht ausbildungsfähig angesehen. Auch hätte der größte Teil der Teilnehmer gar nicht die Absicht gehabt, eine Ausbildung zu absolvieren, sondern wollte so rasch wie möglich ein Arbeitsverhältnis eingehen. So hat z. B. auch nur ein kleinerer Teil der Jugendlichen von der angebotenen Möglichkeit Gebrauch gemacht, sich durch zusätzlichen Unterricht auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses vorzubereiten, und letztlich nur vier von diesen (insgesamt 18) haben den Abschluß erreicht.

Insgesamt gesehen, scheinen zwischen den Modellversuchsteilnehmern und den Jugendlichen in den üblichen berufsvorbereitenden Maßnahmen gewisse Unterschiede zu bestehen, die sich insbesondere aus der andersartigen beruflichen Vorgeschichte erklären. Während die Förderlehrgänge und insbesondere das Berufsvorbereitungsjahr zumeist unmittelbar an den Schulabschluß bzw. -abgang anschließen, bestand bei den meisten Jugendlichen des Modellversuchs eine z. T. erhebliche Distanz zwischen der Schulentlassung und dem Eintritt in das Projekt. Dieses stellte gewissermaßen ein Auffangbecken dar für diejenigen, die bereits durch das Raster bestehender Fördermaßnahmen gefallen waren. Resignation und Beschädigungen des Selbstwertgefühls waren bei dieser Zielgruppe deshalb besonders stark ausgeprägt.

Das Problem der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen

Unabhängig von der Aufgabe, die hypothetisch angenommenen positiven Effekte der einzelnen Faktoren des Konzepts zu überprüfen, rückte bei dem Modellversuch zunehmend die Frage in den Vordergrund, inwieweit das Prinzip der Alternanz zu realisieren ist bzw. auf welche Weise. Jedenfalls erwies sich die ursprüngliche Vorstellung, das learning by doing im Arbeitsvollzug durch eine den einzelnen Arbeitsphasen vorlaufende, systematische Vermittlung grundlegender Fertigkeiten und Kenntnisse in der Lehrwerkstatt zu untermauern, als nur begrenzt machbar. Ein planmäßiges Wechselspiel zwischen Baustelle und Lehrwerkstatt nach inhaltlich-fachlichen Gesichtspunkten ist nur zu erreichen, sofern sich auch die praktische Tätigkeit in entsprechender Planmäßigkeit vollzieht. Deren Planmäßigkeit bestimmt sich jedoch nach den jeweiligen Bauplänen, die am Arbeitsfortschritt orientiert sind. Die Anforderungen beim Arbeitseinsatz lassen sich deshalb sowohl inhaltlich als auch zeitlich nur schwer an eine systematische Vorgehensweise in der Lehrwerkstatt binden.

Es lag nahe, daß sich die Suche nach einem Ausweg aus diesem Dilemma auf eine Umgestaltung der Lehrwerkstattphasen richtete. Nicht nur, weil gerade die sog. „erstpraktische“ Arbeit vom Ansatz her als das innovatorische Essential betrachtet wurde; vielmehr hatten die ersten Erfahrungen und Untersuchungen gezeigt, daß diese auch für die Jugendlichen von besonderer Bedeutung war. Demgegenüber schien die spezifische Funktion der Werkstattphasen primär darin zu liegen, Gruppenbildungsprozesse zu fördern und damit zur sozialen Stabilisierung der Jugendlichen beizutragen. Aus diesem Grunde wurde der Anspruch einer systematisch aufgebauten Unterweisung in der Lehrwerkstatt aufgegeben. Statt dessen ist die Arbeit dort darauf gerichtet, einen unmittelbaren Bezug zu den für die einzelnen Gewerke auf der Baustelle anfallenden Tätigkeiten herzustellen. Im Vordergrund steht dabei, daß die Teilnehmer materialgerechte Bearbeitungsweisen sowie den Umgang mit Werkzeugen bzw. Maschinen kennen und fachliche Zusammenhänge verstehen lernen. Über diesen engen inhaltlich-zeitlichen Wechselbezug zwischen den beiden Lernorten hinaus, wurden Arbeiten und Lernen schließlich auch am Arbeitsplatz selbst verstärkt gekoppelt, indem einzelne Unterweisungsabschnitte direkt vor Ort erfolgen und generell versucht wird, die in der Arbeit selbst liegenden Lernmöglichkeiten auszuschöpfen.

Damit ist die Frage berührt, was „Arbeiten“ in einem solchen Modell überhaupt bedeutet bzw. in welcher Form, auf welchem Niveau sie sich vollziehen kann, sofern der Arbeitsgegenstand ein fachmännisch auszuführendes, im Ergebnis funktions- und gebrauchsfähiges Produkt ist. Zweifellos handelt es sich dabei zunächst einmal nur um Mitarbeit unter sachkundiger Führung und Verantwortung. Der Modellversuch hat gezeigt, daß die damit verbundene Gefahr, die Jugendlichen zum Teil mit Hilfsarbeiten zu beschäftigen, zwar nicht völlig ausgeschlossen werden kann; aber es war und ist doch weit stärker als erwartet möglich, sie auch zu qualifizierteren Tätigkeiten heranzuziehen. Hierbei spielen die Vorerfahrungen der Jugendlichen ebenso eine Rolle wie die Intensität der begleitenden Unterweisungen. Im vorliegenden Falle hatten diese, abgesehen von Unterschieden zwischen einzelnen Gewerken, ein annähernd gleiches zeitliches Gewicht wie die Arbeitsphasen. Der Wechsel der Lernorte war im übrigen, bedingt durch ihre räumliche Distanz sowie die Baueinsatzplanung, in Form von unterschiedlich langen Blöcken organisiert.

Bei einer solchen Vorgehensweise hängt eine erfolgreiche Förderung schließlich ganz entscheidend von der Fähigkeit des Ausbildungsmeisters ab, die Jugendlichen seiner Gruppe ihrem individuellen Leistungsstand entsprechend einzuteilen und so anzuweisen, daß sie auch bei anspruchsvolleren Arbeiten nützlich mitwirken können. Sie müssen also nicht nur fachlich versiert sein, sondern auch spezifische didaktische und pädagogische Fähigkeiten entwickeln, — nicht von ungefähr wird in dem Modellversuchsbericht in diesem Zusammenhang von dem ‚Geschick‘, ‚Gespür‘, der ‚Autorität‘ des Meisters als ‚verständnisvollem Führer‘ und ‚Leitfigur‘ gesprochen.

Berufsvorbereitung als „offene“ Maßnahme

Kritisch betrachtet, könnte man dazu neigen, die schließlich gefundene Form der Koppelung von Arbeiten und Lernen als unbefriedigenden Kompromiß zu empfinden. Die Befürchtung liegt nahe, daß Arbeit hier zum Selbstzweck werden könnte und das Lernen nicht über das notwendigste anwendungsbezogene Können und Wissen hinausführt.

Daß sich der Lernzuwachs bei einem solchen Vorgehen weder qualitativ noch quantitativ definieren läßt, geben die Modellversuchsiniziatoren selbst zu. Andererseits habe die Arbeit in diesem Konzept, neben der sozial stabilisierenden Wirkung, aber doch gerade durch ihre Anwendungsbezogenheit die Funktion, den Jugendlichen den Zusammenhang zwischen Können und Wissen deutlich vor Augen zu führen.

Trotzdem hat man es auch aus der Sicht des Modellversuchs zunächst bedauert, daß die ursprüngliche Vorstellung von der Funktion der Lehrwerkstatt reduziert werden mußte. Erst die Notwendigkeit, durch Abbrüche oder Übergänge freigewordene Plätze wieder besetzen zu müssen, machte deutlich, daß sich die Preisgabe des Anspruchs, in systematischer Absicht berufliche Teilqualifikationen vermitteln zu wollen, auch positiv wenden ließ. Nur durch die enge Bindung der Lerninhalte an den laufenden praktischen Arbeitsvollzug erschien es überhaupt möglich, Teilnehmer zu beliebigen Zeitpunkten in die Maßnahme einzugliedern.

Das Bestreben, für ausgeschiedene Teilnehmer neue zu gewinnen, war zunächst durch die besondere Konstellation des Modellversuchs bedingt, wonach eine im voraus festgelegte ‚Untersuchungspopulation‘ (in diesem Falle rund 30 Jugendliche pro Jahr) einbezogen sein sollte. Zugleich löste dies jedoch die grundsätzliche Frage aus, warum berufsvorbereitende Maßnahmen eigentlich stets auf ein Jahr mit fixen Anfangs- und Endterminen ausgelegt sind bzw. sein müssen. Sollten sie nicht, so die Überlegung, so flexibel gestaltet sein, daß — im Rahmen der vorhandenen Kapazitäten — zu jeder Zeit Jugendliche aufgenommen werden können und die Dauer der Maßnahme sich an dem Entwicklungsstand des einzelnen Jugendlichen orientiert, so daß nicht nur eine längere Verweilzeit, sondern auch ein vorzeitiger Austritt möglich ist. Letzteres war im Modellversuch von Anfang an intendiert. Durch enge Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt und eine sozialpädagogische Betreuung, die u. a. die Aufgabe hatte, Bewerbungsinitiativen anzuregen und zu fördern, bemühte man sich, das Ziel des Übergangs so bald wie möglich zu erreichen — und das Risiko eines Scheiterns durch die Möglichkeit der Rückkehr in das Projekt zu mildern.

Diese Überlegungen, die für „offene“ Maßnahmen plädieren, erscheinen plausibel und bedenkenswert; nur steht ein solches Konzept, da es allenfalls auf ein ad-hoc zu konzipierendes Curriculum rekurriert und somit die Inhalte in gewisser Weise Beliebigkeitscharakter haben, im Widerspruch zu der Berufsbezogenheit, die man in den traditionellen Formen der Berufsvorbereitung meint wahren zu müssen. Daß dies allerdings keine zwingende Bedingung sein muß, sei hier nur am Rande bemerkt.

[4]

Zum Stellenwert des Konzepts der Alternanz

Vor dem Hintergrund der Ausgangsfrage, wie sich das Prinzip der Alternanz verwirklichen läßt, ist das Ergebnis des Versuchs kein „Modell“ in dem Sinne, daß dieses, vermittelt über konkrete Ausbildungsunterlagen und/oder Anleitungen, unbeschadet von anderen übernommen werden könnte. Das Modellartige besteht eher darin, beispielhaft aufgezeigt zu haben, wie dieses Prinzip auch in der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher Anwendung finden kann und welche Voraussetzungen und Bedingungen es impliziert.

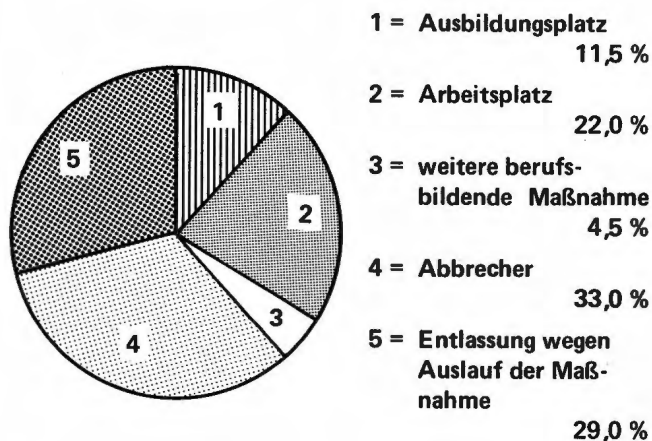
Allerdings gingen die Zielvorstellungen der Modellversuchsiniziatoren von Anfang an über diesen reinen Machbarkeitsnachweis hinaus. Vielmehr war es ihre Absicht, mit diesem Konzept den üblichen berufsvorbereitenden Maßnahmen eine Alternative entgegenzustellen, — mehr noch: ein Kontrastprogramm, das deren Mängel zu kompensieren vermag und mit dem hochgesteckten Anspruch verbunden ist, im Vergleich zu diesen effizienter zu sein. Zweifellos ist die vielfach geübte Kritik an der gängigen Berufsvorbereitung in mancher Hinsicht berechtigt; aber auch das hier entwickelte Modell von Arbeiten und Lernen könnte eine solche herausfordern und die Frage provozieren, worauf sich die Behauptung einer höheren Effizienz stütze bzw. ob und wie sie im Modellversuch bewiesen worden sei.

Obwohl die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs die Wirksamkeit des Konzeptes und seiner konstitutiven Faktoren (Ernstarbeit, Gruppe und Leitfigur, Lernortverknüpfung) u. a. mit Ergebnissen verschiedener Erhebungen und Befragun-

gen untermauert, kann sie einen solchen Beweis nicht liefern, – zwangsläufig nicht, wäre hinzuzufügen. Denn dann hätten parallele Versuchsgruppen in einem Förderlehrgang oder BVJ zur gleichen Zeit, in der gleichen Region als Kontrollgruppe herangezogen und möglichst vergleichbare Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Aber selbst unter dieser Bedingung, die in etwa einer Laborsituation entspräche und von daher auf Untersuchungen im pädagogischen Feld nur bedingt anwendbar ist: Woran wäre die Effizienz zu messen gewesen? Doch wohl an einer effizienteren Erreichung der Ziele, als da sind Stabilisierung, Leistungsbereitschaft, Lernmotivation, Selbstwertgefühl, Selbständigkeit usw. Genau an diesem Punkt wird ein Dilemma deutlich, nämlich daß hier – und in der berufspädagogischen Diktion insgesamt [5] – mit Begriffen umgegangen wird, die weder eindeutig definiert noch operationalisiert sind.

Nicht zuletzt deshalb werden in der Praxis dann zumeist Übergangs- und Abbrecherquoten als Indikator für Erfolg oder Mißerfolg herangezogen. Daran gemessen ist das Ergebnis des Modellversuchs nicht sehr befriedigend, wie die folgende Graphik zeigt:

Verbleib der Teilnehmer



Von den Modellversuchsinitiatoren wird dies als eine durchaus erfolgreiche Bilanz gewertet. Faßt man die Positionen 1 bis 3 zusammen, so seien doch immerhin 38 Prozent der Jugendlichen „integriert“ worden. Sie verweisen dabei auf die besonders schwierige Ausgangssituation der Zielgruppe im Vergleich zu den Teilnehmern im Berufsvorbereitungsjahr und Förderlehrgang. In Anbetracht dessen sei es auch unrealistisch, die Maßnahmen und deren Teilnehmer ausschließlich auf das Ziel ‚Ausbildung‘ zu fixieren. Vielmehr sollte auch die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit als eine mögliche Perspektive akzeptiert werden. Nicht zuletzt an diesem Punkt, der eine bildungspolitische Grundsatzfrage berührt, werden sich vermutlich die Geister scheiden und Diskussionen entzünden.

Insgesamt betrachtet, läßt sich feststellen: Das Konzept der Alternanz, so wie es in diesem Vorhaben exemplarisch zu realisieren versucht wurde, ist sicherlich kein Kontrastprogramm, das die gängigen berufsvorbereitenden Maßnahmen als obsolet erweist. Angesichts vorliegender Erfahrungen wird man wohl davon auszugehen haben, daß unterschiedliche Ansätze für eine Berufsvorbereitung je nach den Ausgangs- und Rahmenbedingungen ihre Berechtigung haben können [6]; sie müssen nur in sich schlüssig begründet und in der Durchführung ihrem konzeptionellen Ansatz konsequent verpflichtet sein. Das Modell der Alternanz kann als eine mögliche Gestaltungsvariante betrachtet werden, in der die Arbeit in der Ernstsituation den Kristallisationskern bildet und die mit dem Gedanken der offenen Maßnahme eine bedenkenswerte Perspektive aufzeigt.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung. Inhaltliche Förderbereiche und regionale Verteilung. Berlin: BIBB 1986 S. 6. Die hier gegebene Darstellung basiert im wesentlichen auf dem Abschlußbericht zum Modellversuch. Eine überarbeitete Fassung wird in der Reihe „Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik“, hrsg. vom Institut für Berufspädagogik, Universität Karlsruhe, erscheinen.
- [2] Die Bezeichnung Alternanz bzw. alternierende Ausbildung, die die wissenschaftliche Begleitung gewählt hat, geht auf den französischen Begriff der formation alternée zurück. Sie ist auch von der EG zur Beschreibung spezieller Fördermaßnahmen aufgegriffen worden, die den Übergang von der Schule in das Berufsleben für Jugendliche mit Eingliederungsschwierigkeiten erleichtern sollen. Vgl.: CEDEFOP (Hrsg.): Alternierende Ausbildung für Jugendliche: Leitfaden für Praktiker. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG 1982.
- [3] Das Durchschnittsalter lag im ersten Durchlauf bei 18,6 und im zweiten bei 16,4 Jahren.
- [4] Vgl.: z. B. BRATER, M., unter Mitarbeit von Claudia Mund u. a.: Das Projekt JUBA. Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher. Berlin: BIBB 1983 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 17).
- [5] Man denke nur an die immer wieder gern benutzten Worte „Sozialkompetenz“, „Kooperationsfähigkeit“, „Methodenkompetenz“ u. ä., die in bereicherter Weise beschrieben werden, aber noch kaum unter Berücksichtigung der realen Ausbildungs- und Arbeitssituation, d. h. der sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Grenzen konkret definiert sind.
- [6] Vgl.: CEDEFOP (Hrsg.): Planung von berufsvorbereitenden Maßnahmen für arbeitslose Jugendliche. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der EG 1983.

Klaus-Detlef Breuer / Rolf Kleinschmidt

Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen

Ergebnisse einer Arbeitstagung der Träger und Projektleiter

Im Rahmen der o. g. Reihe sind bisher 11 Modellversuche in den Städten Bremen, Dortmund (2x), Frankfurt, Hamburg (2x), Marburg, München, Rhaderfernh, Saarbrücken und Stuttgart angelaufen. Die Durchführungsträger und Projektleiter dieser Modellversuchsreihe trafen sich im Juni des Jahres zu einer Arbeitstagung im Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin.

Bei diesem Erfahrungsaustausch wurde übereinstimmend festgestellt, daß sich bei Umschulungsmaßnahmen für besondere Adressatengruppen – Un- und Angelernte, längerfristig Arbeitslose, Frauen und Ausländer – in der Praxis der beruflichen Weiterbildung durchgängig Schwierigkeiten ergeben, durch die der Maßnahmeerfolg häufig beeinträchtigt wird.

Die Tagungsteilnehmer waren sich aufgrund ihrer Erfahrungen darin einig, daß eine nennenswerte Verbesserung der Weiterbildung für diese Zielgruppen nur durch flankierende, insbesondere sozialpolitische, Maßnahmen erreicht werden kann. Sie erarbeiteten den nachfolgend aufgeführten Katalog der aus ihrer Sicht erforderlichen und wünschenswerten Maßnahmen.

1 Teilnehmerfinanzierung

- 1.1 Änderung der Förderungsbedingungen – vor allem des AFG und des BSHG – zur Gewährleistung eines existenzsichernden Mindesteinkommens. Als Untergrenzen werden netto DM 1.200 für Alleinstehende bzw. DM 1.700 für Verheiratete sowie zusätzlich DM 300 für jedes Kind als notwendig angesehen. Dadurch soll auch eine deutliche Besserstellung gegenüber Einkommen während der Arbeitslosigkeit sowie aus ‚Schattenarbeit‘ und ein finanzieller Anreiz für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen erreicht werden.

- 1.2 Grundsätzliche Anerkennung abschlussbezogener Weiterbildungsmaßnahmen als Erwerbstätigkeit im Sinne des BSHG.
- 1.3 Prinzipielle Nichtanrechenbarkeit unterschiedlicher Leistungsbezüge sowie Freistellung der Einkommen entsprechend den unter 1.1 genannten Mindestbeträgen von Pfändungen während der Maßnahmedauer.
- 1.4 Systematische Schaffung von Möglichkeiten der Schuldenberatung vor Eintritt in eine oder während der Dauer einer Weiterbildungsmaßnahme.

2 Kinderbetreuung

- 2.1 Schaffung von adäquaten Formen der regulären Kinderbetreuung durch Bereitstellung entsprechender Ressourcen (Mittel, Personal und Ausstattung) über die derzeitige Regelung nach § 45 AFG hinaus.
- 2.2 Darüber hinausgehende Bereitstellung von Ressourcen (Mittel, Personal und Ausstattung) zur Betreuung von Kindern in Krankheitsfällen, auch bei länger andauernden Erkrankungen, sowie während ferien- und krankheitsbedingter Schließungszeiten von Kinderbetreuungseinrichtungen.

3 Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen

- 3.1 Verbindliche Einbeziehung vorgeschalteter Motivierungs-, Berufswahl- und Berufsvorbereitungsphasen.
- 3.2 Grundsätzliche Bereitstellung von Stütz- und Förderangeboten zum Ausgleich vorhandener oder z. B. durch Fehlzeiten neu entstehender Defizite.
- 3.3 Dauerhafte Einrichtung sozialpädagogischer Begleitung zur Bewältigung von Konfliktsituationen sowie zur Bereitstellung umschulungsbegleitender Hilfen. Schaffung von Anstellungsmöglichkeiten für Sozialpädagogische Begleitungen auch in Fällen nicht geschlossener Weiterbildungsmaßnahmen, z: B. bei betrieblichen Einzelmaßnahmen.

4 Weiterbildungspersonal

- 4.1 Hinreichende personelle Ausstattung von Weiterbildungsmaßnahmen entsprechend den Erfordernissen der jeweiligen Zielgruppe.
- 4.2 Kontinuierliche Qualifizierung des Weiterbildungspersonals unter besonderer Berücksichtigung der Adressatengruppen.
- 4.3 Abschluß solcher Arbeitsverträge mit dem Weiterbildungspersonal, die die Sozialversicherungspflicht der Tätigkeit begründen und die tarifrechtlichen Regelungen beachten.

5 Arbeitsverwaltung

- 5.1 Verstärkte Qualifizierung der Berater in den Arbeitsämtern hinsichtlich der Kenntnisse, der Interpretation und der Anwendung förderrechtlicher Bestimmungen besonders hinsichtlich der Problemgruppen des Arbeitsmarkts.
- 5.2 Zusätzliche Bereitstellung von Entscheidungshilfen für die Berater in den Arbeitsämtern.
- 5.3 Einbeziehung der Durchführungsträger bei der Teilnehmergewinnung.
- 5.4 Verbesserung der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit im Hinblick auf stärkere Differenzierung zur Erhöhung der Aussagekraft (z. B. Teilnehmergruppen, Maßnahmedauer, Maßnahmeerfolg und Verbleib nach Abschluß).

6 Maßnahmefinanzierung

- 6.1 Zur Erprobung, Konkretisierung und weiteren Umsetzung der genannten Maßnahmen ist es erforderlich, auch weiterhin Modellversuche für besondere Adressatengruppen der beruflichen Weiterbildung zu fördern.
- 6.2 Beibehaltung der derzeitigen Regelung der Grundsätze zur Förderung von Wirtschaftsmodellversuchen, nach denen der Bund bis zu 75 Prozent der Kosten übernimmt.

- 6.3 Bereitstellung von Mitteln für den Transfer von Zwischen- und Endergebnissen aus Modellversuchen zur Verbesserung der Praxis der beruflichen Weiterbildung.

Zur Verbesserung der derzeitigen Praxis in Bildungsmaßnahmen für benachteiligte Adressatengruppen ist es nach Auffassung der Tagungsteilnehmer erforderlich, die folgenden Zielvorstellungen umzusetzen:

- Verringerung bzw. Verhinderung der oft hohen Fehlzeiten, die aufgrund der schlechten finanziellen Situation der Teilnehmer entstehen.
- Verminderung der Abbruchquote, die aufgrund der finanziellen Belastung der Teilnehmer entsteht.
- Vermeidung hoher Fehlzeiten und Verhinderung von Abbruch aufgrund familiärer Situation der Teilnehmer, insbesondere aufgrund der Probleme bei der Betreuung von Kindern.
- Sicherung des Erreichens von qualifizierten Abschlüssen durch Erleichterung der Umschulungssituation, z. B. durch Schaffung flexibler Modelle der zeitlichen Ausgestaltung von Maßnahmen.

Manfred Kleinschmitt / Wassyl Petrenko

Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen im Maler- und Lackiererhandwerk

Vorbemerkung

Vom April 1983 bis zum Juli 1986 ist bei den Malerwerkstätten Heinrich Schmid GmbH & Co. ein Modellversuch durchgeführt worden. An ihm waren insgesamt 133 Auszubildende beteiligt, verteilt auf die vier Niederlassungen der Firma Schmid in Reutlingen, Freiburg, Karlsruhe und Ludwigsburg. Die wissenschaftliche Begleitung hatte Prof. Dr. Karl-Friedrich Ackermann von der Universität Stuttgart übernommen. Die folgenden Aussagen zum Modellversuch orientieren sich an den Abschlußberichten der wissenschaftlichen Begleitung und des Durchführungsträgers.

1 Ausgangslage und Ziele des Modellversuchs

Den Anstoß für den Modellversuch bei den Malerwerkstätten Heinrich Schmid GmbH & Co. gab die unbefriedigende Nachwuchssituation. Nach den Erfahrungen der Firma Schmid erschien die traditionelle Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk weniger gut geeignet, das angestrebte Ziel der Lehrlingsausbildung zu erreichen, nämlich Bereitstellung qualifizierter Nachwuchskräfte für einen auf kundenorientierte Organisationskultur bedachten Betrieb. Kritisiert wurden vor allem die mangelnde Markt- und Kundennähe der traditionellen Ausbildung, die mangelnde Selbständigkeit der Lehrlinge als Gehilfen der Gesellen, die geringen Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse und schließlich die geringe Attraktivität der Ausbildung für Berufsanfänger.

Im Rahmen des Modellversuchs „Lehrlingsbaustellen“ sollte ein praxisgerechtes Ausbildungsmodell entwickelt und erprobt werden, das sich an den Gegebenheiten eines Handwerkszweiges mit starkem Kunden- und Baustellenbezug orientiert und das gekennzeichnet ist durch

- eine veränderte Ausbildungsorganisation, die in hohem Maße auf qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten der Auszubildenden abstellt und
- pädagogische Maßnahmen, die nach Art und Umfang besonders auf Förderung von Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und sozialen Fähigkeiten ausgerichtet sind.

Nach diesem Modell werden die Lehrlinge während ihrer Lehrzeit auf Baustellen eingesetzt und führen im Team gemeinsam mit anderen Lehrlingen alle dort anfallenden Malerarbeiten weitge-

hend selbständig und eigenverantwortlich durch. Ansprechpartner auf den Baustellen sind die sogenannten „Paten“, das sind ausgewählte Gesellen oder ältere Lehrlinge.

Dem Modellversuch liegt die Annahme zugrunde, daß die Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen

- attraktiver,
- qualitativ besser (effizienter),
- wirtschaftlicher

ist als die traditionelle Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk, bei der der einzelne Lehrling typischerweise in der Lehrlingswerkstatt und als Gehilfe der Gesellen auf den Baustellen ausgebildet wird.

2 Zur wissenschaftlichen Begleitung

Drei Aufgaben standen bei der wissenschaftlichen Modellversuchsbegleitung im Vordergrund:

- 1) Beschreibung und Mitgestaltung des Instrumentariums zur Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen in den Malerwerkstätten Heinrich Schmid;
- 2) unabhängige Erfolgsbeurteilung der Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen nach den Kriterien „Attraktivität“, „Qualität“ (Effizienz) und „Wirtschaftlichkeit“ im Vergleich zur traditionellen Ausbildung;
- 3) Übertragbarkeitsprüfung der Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen bei den Malerwerkstätten Heinrich Schmid auf andere Betriebe des Handwerks.

Die folgenden Forschungsmethoden wurden verwendet:

- Anonyme Mehrfachbefragung von Lehrlingen im Modellversuch und in Vergleichsbetrieben mit Hilfe standardisierter Fragebogen;
- teilnehmende Beobachtung der Ausbildung auf verschiedenen Lehrlingsbaustellen;
- Mehrfachinterviews mit der Geschäftsleitung, den Gebiets- und Niederlassungsleitern sowie mit den Lehrlingsmeistern und „Paten“ des Versuchsbetriebs, entsprechende Interviews in verschiedenen Vergleichsbetrieben mit traditioneller Ausbildung;
- teilnehmende Beobachtung von Führungskräftebesprechungen des Versuchsbetriebs während des gesamten Modellversuchs;
- Dokumentenanalyse (Auswertung interner Berichte und von anderen verfügbaren Unterlagen des Versuchsbetriebes).

3 Modellversuchsergebnisse

Aus der Aufgabenstellung des Modellversuchs leitete sich eine Reihe von Versuchs-Aktivitäten ab:

1. Entwicklung von Organisationsformen für Lehrlingsbaustellen unter besonderer Berücksichtigung des Ziels, Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Sozialverhalten der Auszubildenden zu fördern.
2. Entwicklung von Kriterien zur Auswahl von Lehrlingsbaustellen.
3. Festlegung von Anforderungs-Profilen für „Paten“ als sachkundige Betreuer der Auszubildenden auf Lehrlingsbaustellen.
4. Erarbeitung eines Schulungs-Programms für Paten im Hinblick auf ihre Betreuerfunktion auf Lehrlingsbaustellen.
5. Entwicklung von Lernhilfen für Lehrlinge.
6. Entwicklung und Erprobung von Verfahren zur Leistungs- und Lernfortschritts-Kontrolle auf Lehrlingsbaustellen und ihrer pädagogischen Nutzung.

Ergebnis dieser versuchsspezifischen Entwicklungsarbeit ist ein Ausbildungs-Instrumentarium, das die Einführung der Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen erleichterte und die Attraktivität, die Effizienz und die Wirtschaftlichkeit dieses Ausbildungskonzepts noch weiter verbessern soll. Dieses Ausbildungs-Instrumentarium

wird in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung im einzelnen kurz beschrieben.

3.1 Organisationsformen für Lehrlingsbaustellen

Die Grundform der Lehrlingsbaustelle ist dadurch gekennzeichnet, daß eine Gruppe von Lehrlingen mit einem ausgewählten Gesellen, dem „Paten“, zusammenarbeitet. Sämtliche anfallenden Arbeiten werden von Anfang bis Ende von den Lehrlingen selbst erledigt. Der Pate ist – wenn notwendig – Informant und Mitarbeiter der Lehrlinge.

Als weitere Organisationsformen der Lehrlingsbaustelle wurden im Modellversuch fallweise praktiziert

- Lehrlingsgruppe unter Leitung eines besonders qualifizierten älteren Lehrlings als Verantwortungsträger
- Die „Ein-Mann“-Gruppe (= 1 Lehrling).

Die Präferenzen der Lehrlinge wurden durch eine Befragung ermittelt. Vier alternative Möglichkeiten standen zur Wahl:

Traditionelle Arbeitsform:

Ein Lehrling auf Gesellenbaustelle
Mehrere Lehrlinge auf Gesellenbaustelle

Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen:

Lehrlingsgruppe mit einem Gesellen (Paten)
Lehrlingsgruppe mit Lehrling als Verantwortungsträger

Von den befragten Lehrlingen auf Lehrlingsbaustellen (N = 55) wurde eindeutig die vorherrschende Organisationsform „Lehrlingsgruppe mit einem Gesellen“ gegenüber anderen Organisationsformen der Lehrlingsausbildung bevorzugt. Als Hauptargument wurde angegeben, daß man gerne mit Gleichaltrigen möglichst selbständig arbeiten, aber auf die Anleitung und Hilfe eines Fachmannes (Gesellen) bei auftretenden Problemen nicht verzichten möchte.

3.2 Auswahlkriterien für Lehrlingsbaustellen

Als Kriterien für die Auswahl von Lehrlingsbaustellen gelten:

Einverständnis des Kunden

Ob ein Auftrag als Lehrlingsbaustelle betrieben werden kann, hängt letztlich von der Zustimmung des Kunden ab. Während der Laufzeit des Modellversuchs hat die Akzeptanz der Lehrlingsbaustelle auf Seiten der Kunden zugenommen.

Rentabilität der Baustelle

Jede Lehrlingsbaustelle sollte rentabel sein. Bei der Betrachtung der Wirtschaftlichkeit ist zu beachten, daß der Stundensatz der Lehrlinge geringer ist als der eines Gesellen. Der Zeitaufwand der Lehrlinge ist jedoch um ein Mehrfaches höher als der eines Gesellen zur Verrichtung der gleichen Tätigkeit. Der Mehraufwand an Zeit hängt vom Schwierigkeitsgrad der Arbeit und vom Ausbildungsstand der Lehrlinge ab.

Pädagogische Eignung der Baustelle

Die Lehrlingsbaustelle sollte vielfältige, abwechslungsreiche Arbeitsaufgaben enthalten, an denen die Lehrlinge lernen können. Es liegt an dem für die Auftragsbeschaffung zuständigen Lehrlingsmeister selbst, welches Niveau er für seine Ausbildung wählt. Er kann mit einfachen Arbeiten einsteigen und je nach Lernfortschritt seiner Lehrlinge über selbstbeschaffte Aufträge das Niveau kontinuierlich anheben.

Vereinbarte Zeitdauer der Auftragsdurchführung

Bei der Baustellenakquisition muß berücksichtigt werden, daß Lehrlinge mehr Zeit für die Auftragserledigung benötigen als Gesellen. Die Terminvorgaben auf der Lehrlingsbaustelle sollten dem Können der Lehrlinge angemessen sein und unter Berücksichtigung etwaiger Nacharbeiten sinnvolles Lernen ermöglichen.

3.3 Anforderungsprofile für „Paten“

„Paten“ als sachkundige Betreuer der Lehrlinge auf Lehrlingsbaustellen unterstützen und entlasten den Lehrlingsmeister. Wie der Lehrlingsmeister, hat der „Pate“ zugleich Ausbildungsaufgaben und – als Baustellenleiter – arbeitsorganisatorische Funktionen zu erfüllen; daraus ergibt sich folgendes Anforderungsprofil:

Der „Pate“ ist fachlich qualifiziert, mit neuesten Arbeitsmethoden und Arbeitsvorschriften vertraut; er hat Führungsqualitäten; er ist in der Lage und bereit, mit Jugendlichen umzugehen, ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln; seine Verantwortungsbereitschaft und sein Selbstvertrauen sind hoch; er ist kommunikations- und kooperationsbereit; er besitzt die Fähigkeit, mit Kunden umzugehen.

3.4 Schulungsprogramme für „Paten“

Das Ergebnis der Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen hängt wesentlich von der fachlichen und pädagogischen Qualifikation der „Paten“ ab. In der Anlaufphase des Modellversuchs gab es die Schwierigkeit, fachlich qualifizierte und hinreichend motivierte Gesellen als „Paten“ zu gewinnen. Fehlende Anreize, aber insbesondere auch Qualifikationsdefizite (in speziellen fachlichen Teilbereichen, vor allem aber im pädagogischen Bereich) waren die Ursache.

Abhilfe wurde und wird vor allem in Zukunft von einem (noch weiter auszugestaltenden) Programm zur Schulung von „Paten“ erwartet. Dieses Programm sieht regelmäßige Schulungsveranstaltungen (jeweils donnerstags ab 15.30 Uhr) vor, und zwar Fachvorträge, Seminare, Diskussionsrunden, Rollenspiele und dgl. Vermittelt werden sollen fachspezifische, ausbildungsspezifische und persönlichkeitspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten.

Die Modellversuchserfahrung läßt erste Ergebnisse erkennbar werden: Die „Paten“ sind problembewußter geworden und haben eine präzisere Vorstellung von ihrer Rolle innerhalb des gesamtbetrieblichen Geschehens gewonnen. Es zeigen sich mehr Initiativen und Verbesserungsvorschläge zur Lehrlingsbaustelle; die Zusammenarbeit mit den Lehrlingen erscheint spürbar verbessert.

3.5 Lernhilfen für Lehrlinge

Zur Unterstützung des Lernprozesses auf Lehrlingsbaustellen ist für jede sogenannte Kerntätigkeit im Malerhandwerk eine ausführliche **Tätigkeitsbeschreibung (Langtext)** vorgesehen. Sämtliche mögliche Tätigkeiten wurden auf rund 160 Kerntätigkeiten reduziert (dazu zählen „Spachteln“, „Tapezieren“ usw.). Hauptzweck der Langtexte ist es, den einzelnen Lehrling besser auf seine Arbeitsaufgaben auf der Baustelle vorzubereiten.

Eine weitere Möglichkeit der Unterstützung des Lernprozesses bieten **interaktive Lernmethoden**, die im Modellversuch versuchsweise entwickelt und eingesetzt worden sind. Es handelt sich um Videofilme (z. B. über die Tätigkeit des Tapezierens), die von computergestützten Fragen an den Benutzer (Lehrling usw.) begleitet werden. Auf die eingegebenen Antworten erhält der Benutzer vom Computer unmittelbar eine Bestätigung oder Nicht-Bestätigung; im Falle der Nicht-Bestätigung bietet das Computerprogramm eine Wiederholung des entsprechenden Filmausschnitts und der Fragen an.

Die interaktiven Lernmethoden dienen der selbständigen, praxisbezogenen und baustellengerechten Arbeitsvorbereitung der einzelnen Lehrlinge auf ihre Tätigkeit auf den Lehrlingsbaustellen. Darüber hinaus können die computergestützten Unterweisungen von den einzelnen Lehrlingen für die individuelle Prüfungsvorbereitung genutzt werden, indem sie selbständig ihren Wissensstand abprüfen und verbessern können. Für den Lehrlingsmeister bietet sich die Chance, Stärken und Schwächen bzw. Lücken der einzelnen Lehrlinge besser zu erkennen, um ggf. unterstützende Maßnahmen zu ergreifen. Schließlich können die

computergestützten Unterweisungen außerdem in der innerbetrieblichen Weiterbildung eingesetzt werden.

3.6 Leistungs- und Lernfortschrittskontrolle

Im Verlauf des Modellversuchs sind verschiedene Formen der Lernerfolgskontrolle erprobt worden.

a) Die **tätigkeitsbezogene Lernerfolgskontrolle** wurde im Modellversuch am weitesten entwickelt. In der pädagogischen Zielsetzung geht es darum, die Transparenz des Ausbildungsgeschehens auf den Lehrlingsbaustellen zu erhöhen und eine Grundlage zu schaffen für die gezielte Förderung des einzelnen Lehrlings. Wichtig sind dabei folgende Anforderungen an das Lernerfolgskontrollsystem:

- Übersichtlichkeit,
- einfache Handhabung,
- Beschränkung auf die wichtigsten Punkte.

Die im Modellversuch erprobte tätigkeitsbezogene Lernerfolgskontrolle wird im Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung (S. 40 bis 43) ausführlich dargestellt.

b) Die **personenbezogene Lernerfolgskontrolle** wurde im Modellversuch bei kleineren, überschaubaren Lehrlingsgruppen der Firmenniederlassung Reutlingen eingesetzt. In erster Linie werden personen-/persönlichkeitsspezifische Faktoren und nicht so sehr tätigkeitsbezogene Daten erfaßt. Wichtiges Ziel ist es, die **Persönlichkeitsentwicklung** und den **Lernfortschritt** zu dokumentieren und zur Grundlage für die individuelle Förderung der Lehrlinge zu machen.

c) Ein **kombiniertes System der Lernerfolgskontrolle**, das Faktoren der beiden Systeme enthält, wurde zu Beginn des Modellversuchs entwickelt. Die Handhabung bereitete jedoch Schwierigkeiten; auf eine weitere Anwendung wurde verzichtet.

4 Resümee

In der **Gesamtbeurteilung** der „Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen“ nach den drei Kriterien Attraktivität, Effizienz und Wirtschaftlichkeit kommt die wissenschaftliche Begleitung in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß die Ausgangsthese des Modellversuchs: „Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen ist attraktiver, effizienter (besser) und wirtschaftlicher“ tendenziell bestätigt werden konnten.

Angeichts der betriebspezifischen Rahmenbedingungen bei den Malerwerkstätten Heinrich Schmid GmbH, die ihren Ausdruck finden in einer für das Handwerk untypischen Betriebsgröße, einer auf neuzeitliche Markt- und Kundenorientierung ausgerichteten Organisationskultur und einer umfassenden Unternehmensstrategie, wird eine identische Anwendung des neuen Ausbildungskonzepts in anderen Betrieben des Maler- und Lackierhandwerks in den meisten Fällen nicht möglich sein.

Jeder Handwerksbetrieb könnte jedoch prüfen, ob nicht bestimmte Elemente des Konzepts „Lehrlingsbaustellen“ im eigenen Betrieb anwendbar sind. Bei der Lehrlingsbaustelle handelt es sich nicht um einen normalen, sondern um einen für besondere Zwecke gestalteten Arbeitsplatz. Das hierzu entwickelte Ausbildungsinstrumentarium enthält Ansätze zur Qualitätsverbesserung für die arbeitsplatzgebundene Ausbildung im Handwerk; hinzuweisen ist zum Beispiel auf die Kriterien zur Auswahl von ausbildungsgerechten Baustellen bzw. Arbeitsaufgaben; das Schulungsprogramm für „Paten“ als sachkundige Betreuer der Lehrlinge auf Baustellen; den Einsatz von praxisgerechten Lernhilfen für Lehrlinge; Verfahren der Lernfortschrittskontrolle und ihre pädagogische Nutzung.

Hier handelt es sich zweifellos um Komponenten der Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen, die generell auf die arbeitsplatzgebundene Ausbildung im Handwerk (und in der Industrie) übertragbar sein dürften.

AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB

Anläßlich der 750-Jahr-Feier Berlins wurden die Mitglieder des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung von Frau Bürgermeister Dr. Laurien am 13. Mai 1987 zu einem Empfang geladen. Der Vorsitzende des Hauptausschusses, Albrecht Bendizula, hielt anläßlich dieser Einladung eine Rede mit folgendem Wortlaut:

Sehr geehrter Herr Staatssekretär,
meine Damen und Herren,

im Namen der hier anwesenden Mitglieder des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung danke ich Ihnen für den Empfang, den Sie uns aus Anlaß der 750-Jahr-Feier Berlins geben. Ich möchte Sie bitten, unseren Dank auch an Frau Bürgermeister Dr. Laurien weiterzugeben.

Ausnahmsweise spreche ich als derzeitiger Vorsitzender des Hauptausschusses auch einmal für den Generalsekretär und seine Mitarbeiter, während die beiden Organe des Instituts bei der Wahrnehmung ihrer Pflichten sonst durchaus für sich zu sprechen pflegen. Den Dank für die Einladung kann ich jedoch für das ganze Institut abstaten.

Berlin ist nicht zuletzt als Sitz des Bundesinstituts für Berufsbildung ein wichtiger Faktor für die berufliche Bildung, der in das übrige Bundesgebiet hineinwirkt. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts versteht sich als ein Stück Bundespräsenz in Berlin, und damit auch als berufsbildungspolitische Klammer zwischen Berlin und dem übrigen Bundesgebiet.

Die Verbindung, die der Hauptausschuß zu Berlin hat, läßt sich auch mit einem Blick in die Sitzungsstatistik bestätigen. Seit 1982 haben der Hauptausschuß und seine Unterausschüsse insgesamt 81 Sitzungen in Berlin abgehalten! Wenn wir davon ausgehen, daß dem Hauptausschuß 40 Mitglieder und den Unterausschüssen zwischen 8 und 20 Mitglieder angehören, trägt der Hauptausschuß somit auf seine Weise zur ständigen Verbildung zwischen Berlin und dem übrigen Bundesgebiet bei.

Es ist in der Öffentlichkeit noch zu wenig bekannt, daß das Bundesinstitut und der Hauptausschuß die gesetzlichen Aufgaben überwiegend in Berlin und von Berlin aus erfüllen. Konkret heißt dies z. B., daß der Hauptausschuß die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der beruflichen Bildung von Berlin aus berät und das Institut wesentliche Vorarbeiten für die Erfüllung dieser Beratungsaufgaben in Berlin und von Berlin aus leistet.

Berlin ist nicht nur als Forschungszentrum, sondern auch als Forschungsfeld für das Institut von unschätzbarem Wert. Allerdings ist nicht zu übersehen, daß es als Bundeseinrichtung auch bundesweit wirkt und für seine Arbeiten Sachverstand aus dem übrigen Bundesgebiet heranziehen muß.

Der heutige Abend ist für uns ein willkommener Anlaß, für die Unterstützung, die der Hauptausschuß bei seiner Arbeit durch den Vertreter des Landes Berlin, Herrn Wagenhuber, erhalten hat, zu danken. Er ist im Hauptausschuß ein guter Anwalt dieser Stadt und vertritt ihre Interessen mit großem Engagement, ohne dabei das Augenmaß für das auf diesem besonders sensiblen politischen Feld Machbare zu verlieren. Als Vorsitzender bzw. stellvertretender Vorsitzender des Haushaltsausschusses des Bundesinstituts hat Herr Wagenhuber schon mehrfach sein Eintreten für das Bundesinstitut unter Beweis gestellt.

Wir alle hoffen, daß mit dem Abschluß des Kulturabkommens zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR und der darin vorgesehenen Einbeziehung Berlins endlich ein Schritt in die Richtung gelungen ist, daß Berlin seine schon durch die Lage gegebene Funktion als Kultur- und Wissenschaftszentrum

im Austausch zwischen Ost und West wahrnehmen kann. Im Rahmen seiner Möglichkeiten wird das Bundesinstitut, wird der Hauptausschuß dazu beitragen, daß im Bereich der beruflichen Bildung ein Stück mehr Normalität im gegenseitigen Umgang gewonnen wird. Ein erster Schritt war das vom Bundesinstitut im letzten Herbst durchgeführte Colloquium mit Vertretern des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR. Erst wenn sich die Mitarbeiter beider Institute gegenseitig hier in Berlin nach einer Viertelstunde U-Bahn-Fahrt in den Instituten ohne Probleme besuchen können, ist der wünschenswerte Grad an Normalität im gegenseitigen Umgang erreicht. Dazu wollen wir alle beitragen.

Ich danke Ihnen, Herr Staatssekretär, daß Sie und der Berliner Senat uns diesen erfreulichen Abend bieten, und hoffe, daß im Verlaufe des Abends viele interessante Gespräche zustande kommen.

Im Namen aller Eingeladenen sage ich Ihnen zum 750jährigen Bestehen dieser schönen und für uns alle wichtigen Stadt beste Glückwünsche.

* * *

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung, der am 13. und 14. Mai 1987 in Berlin tagte, beschloß folgende Empfehlung zum Thema „programmierte Prüfungen“:

Vorbemerkungen

Programmierte Prüfungsaufgaben sind dadurch gekennzeichnet, daß die Beantwortung der Aufgaben nicht frei erfolgt, sondern an vorgegebene Antwortmöglichkeiten (beispielsweise Mehrfach-, Zweifachwahlaufgaben und Zuordnungsaufgaben) gebunden ist.

Die Anwendung programmierter Aufgaben beinhaltet Vor- und Nachteile, die bei der Entscheidung für dieses Prüfungsverfahren abzuwägen sind.

Zu den Vorzügen programmierter Prüfungen zählen:

1. Die Auswertung der Aufgaben erfolgt unabhängig vom Urteil des Bewerter, so daß die Auswertungsobjektivität relativ hoch ist.
2. Da in der gleichen Prüfungszeit im Vergleich zu anderen Aufgabentypen ein breiteres Themenspektrum angesprochen werden kann, wird das Zufallsrisiko der Prüfung für die Kandidaten gemindert.
3. Mehrfachauswahlaufgaben können Angstblockaden bei den Prüflingen herabsetzen, da die Ergebnisse bereits vorformuliert sind.
4. Programmierte Aufgaben leisten einen Beitrag zum Abbau von Sprachbarrieren, da Ausdrucksschwierigkeiten nicht das Ergebnis der Prüfung beeinträchtigen.
5. Der Aufwand bei der Auswertung auch für sehr große Gruppen von Prüflingen ist vergleichsweise gering.

Programmierte Prüfungen sind dagegen problematisch unter folgenden Aspekten:

1. Der Entwicklungs- und Testaufwand für Prüfungsaufgaben, die auf Verständnis, Interpretation, Problemlösen, Anwenden und sonstige intellektuelle Leistungen gerichtet sind, ist sehr hoch.
2. Programmierte Aufgaben reduzieren die Anforderungen auf passives Sprachverständnis und passives Aufgabenlösen:

- Die Richtigkeit der Lösungswege wird nicht honoriert.
- Es müssen keine Begründungen für gewählte Antworten gegeben werden (Falschantworten).
- Die Notwendigkeit, für gute Distraktoren sprachliche Ausdifferenzierungen zu finden, kann erneut Barrieren für das Sprachverständnis entstehen lassen.

3. Der notwendige Einbau von Falschantworten ruft eine lernpsychologisch problematische Verhaltensweise hervor, da er Prüflinge zwingt, sich mit Falschem zu befassen.

Sofern bestimmte Qualifikationen nicht oder nur schwer durch programmierte Prüfungsaufgaben erfaßt werden können, wird die Einbeziehung anderer Prüfungsmethoden empfohlen.

1 Anforderungen an die programmierten Prüfungsaufgaben

1.1 Die Aufgaben für programmierte Prüfungen müssen inhaltlich gültig sein (Validität), d. h. Lernzielen bzw. Inhalten entsprechen, die in Ausbildungsordnungen festgelegt sind und sich auf den auf der Grundlage der KMK-Rahmenlehrpläne im Berufsschulunterricht vermittelten, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff beziehen.

1.2 Anerkannte Formulierungsregelungen sind zu beachten. Insbesondere sollten folgende Kriterien erfüllt sein:

- Aufgaben sind so einfach und verständlich wie möglich zu formulieren;
- Negativfragen sollten vermieden werden;
- die Aufgaben müssen alle Informationen enthalten, die für die richtige Lösung notwendig sind;
- Antwortmöglichkeiten sind eindeutig als falsch oder richtig einzuordnen;
- zum Finden der Lösung muß die fachliche Kompetenz – nicht das Sprachverständnis – entscheidend sein;
- soweit sinnvoll, sollten Aufgaben mit Abbildungen veranschaulicht werden;
- programmierte Prüfungsteile sollten überwiegend aus Mehrfachwahlaufgaben bestehen (eine richtige Antwort bei vier oder fünf Auswahlalternativen). Programmierte Prüfungsaufgabensätze sollten aus mindestens 20 solcher Aufgaben bestehen.

1.3 Die Aufgaben müssen so einfach und übersichtlich gestaltet werden, daß sich bei der Kennzeichnung und Eintragung der Lösungen keine Schwierigkeiten ergeben.

1.4 Die Aufgaben sind vor der Prüfung in der Regel repräsentativ zu erproben. Für jede Aufgabe müssen folgende statistische Kennwerte vorliegen:

- Umfang und Zusammensetzung der Erprobungsgruppe,
- Schwierigkeitsgrad (Prozentanteil der richtigen Lösung),
- Häufigkeitsverteilung der Antwortmöglichkeiten.

Aufgaben mit negativer Trennschärfe, d. h. Aufgaben, die von Prüfungsteilnehmern mit schwachen Leistungen gelöst werden, nicht dagegen von solchen, die sonst gute Prüfungsleistungen aufweisen, dürfen nicht verwendet werden.

Die auf dem Markt angebotenen programmierten Aufgabensätze sollten in Prüfungen nur verwendet werden, wenn zu jeder einzelnen Aufgabe die einschlägigen aufgabenanalytischen Angaben veröffentlicht sind und das statistische Verfahren genannt ist, mit dessen Hilfe die Analysekriterien ermittelt worden sind.

2 Zusammenstellung von Prüfungs- und Aufgabensätzen

2.1 Die Aufgaben müssen in ihrer Gesamtheit hinsichtlich der Prüfungsanforderungen (nach den Ausbildungsordnungen und auf der Grundlage der KMK-Rahmenlehrpläne im Berufsschulunterricht vermittelten, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff) nach Inhalt und Schwierigkeitsgrad repräsentativ sein.

2.2 Ein Prüfungssatz besteht in der Regel aus mehreren Aufgabensätzen. Innerhalb des programmierten Teils eines Aufgabensatzes sollten die Aufgaben hinsichtlich der Lösungstechnik (Aufgabentypen) möglichst einheitlich sein. Innerhalb eines Prüfungssatzes können verschiedene Aufgabentypen verwendet werden, wenn dies notwendig ist. Der Wechsel der Aufgabentypen darf nicht zu Verständnisschwierigkeiten führen.

Bei der Anordnung der Prüfungsaufgaben innerhalb eines Aufgabensatzes sollte neben inhaltlichen Gesichtspunkten aus prüfungspsychologischen Gründen auch das Prinzip „wachsener Schwierigkeitsgrad“ berücksichtigt werden.

2.3 Zwischen Fragen zum Faktenwissen einerseits und Fragen und Aufgaben, die Verständnis, Interpretation, Problemlösen, Anwenden und sonstige intellektuelle Leistungen andererseits betreffen, soll im Hinblick auf die zu prüfenden Qualifikationen ein Verhältnis bestehen, in dem höchstens bis zur Hälfte Aufgaben enthalten sind, die sich ausschließlich auf Wissensfragen beziehen.

2.4 Den Aufgaben ist ein Bewertungsvorschlag beizufügen, Aufgaben innerhalb eines Aufgabensatzes sind gleich zu gewichten.

Unvollständige bzw. nur teilweise richtige Lösungen sind zu berücksichtigen, wenn es sich um unabhängige und sinnvolle Teillösungen im Rahmen der gestellten Aufgabe handelt.

Dem Prüfungsteilnehmer sind die zu erreichenden Punktzahlen bekanntzugeben.

3 Bedingungen für die Durchführung und Auswertung programmierter Prüfungen

3.1 Die Prüfungsteilnehmer sollen vor der Prüfung über das Prüfungsverfahren und die Art der Aufgabenbeantwortung (Lösungstechnik) informiert sein.

3.2 Es ist sicherzustellen, daß die Prüfungsteilnehmer schriftlich, vor Beginn der Prüfung einheitliche und ausreichende Instruktionen zum Prüfungsablauf und zur Prüfungstechnik erhalten. Mündliche Lösungshilfen zu den einzelnen Aufgaben sind nicht zulässig.

3.3 Die äußeren Bedingungen für die Abwicklung der Prüfungen müssen so geregelt sein, daß sie folgenden Mindestanforderungen genügen:

- einheitliche Prüfungstermine bei überregionalen Prüfungen,
- Platzbedarf der Prüfungsteilnehmer,
- Arbeits- und Hilfsmittel,
- störungsfreier Ablauf,
- Einhaltung der vorgegebenen Bearbeitungszeiten,
- vollständige und rechtzeitige Unterrichtung der Aufsichtspersonen über die Abwicklung der Prüfung.

3.4 Für die Auswertung durch EDV-Anlagen sind Maßnahmen zu treffen, die Auswertungsfehler ausschließen.

3.5 Die Ergebnisse der Prüfung sollen so aufbereitet werden, daß sie sowohl individuell als auch in ihrer Gesamtheit ausgewertet werden können; sie sollten auch in bezug auf statistische Gütekriterien Aussagen erlauben. Die Gesamtauswertung in aggregierter Form ist auf Anforderung den an der Ausbildung und Prüfung beteiligten Institutionen zugänglich zu machen.

3.6 Im Interesse einer kontinuierlichen Entwicklung und Verbesserung von programmierten Prüfungen ist sicherzustellen, daß die Prüfungs- und Aufgabenerstellungsausschußmitglieder die Ergebnisse der Aufgabenanalysen rechtzeitig zur Nachbereitung erhalten.

REZENSIONEN

Wolfgang Reymann: Wege zum idealen Betrieb. Regeln und Systeme für eine Betriebsorganisation. Sauer-Verlag, Heidelberg 1985, 119 Seiten, 32,— DM.

Den „idealen Betrieb“ wünscht sich wohl jeder sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer. Daß die Ansprüche dieser beiden Standpunkte gar nicht so weit auseinanderliegen, versucht die Studie von Wolfgang Reymann zu belegen. Der Autor ist ein Praktiker mit „Erfahrungen in Industriebetrieben von unterschiedlicher Größenordnung“, wie er selbst betont.

Der ideale Betrieb ist, in erster Linie ein erfolgreicher Betrieb. Die Wege zum Erfolg leitet der Autor aus Vergleichen zum „gewöhnlichen“ Betrieb ab, dessen Ineffizienz und Widersprüche er allgemein darstellt. Ein effizienter Betrieb baut auf die Leistungsfähigkeit seiner Mitarbeiter und seines Betriebssystems und auf die Ergiebigkeit seines Betätigungsfeldes, also des Marktes.

Mittelpunkt der Studie sind die Mitarbeiter. Ein Motto ist, daß es keinen idealen Betrieb ohne ideale Beschäftigte gibt. Bei der Auswahl treten übliche Kriterien wie IQ oder Führungsqualitäten in den Hintergrund, ja werden sogar als schädlich abqualifiziert. Bescheidenheit, Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit als moralische Vorzüge werden für sehr wichtig gehalten. Aus ihnen wird die Fähigkeit des Mitarbeiters, ideal den Betriebsablauf zu ergänzen, abgeleitet.

Kooperation statt Konkurrenz heißt das Wundermittel des Autors. Er spricht sich auch für eine Überqualifizierung der Beschäftigten aus. In einer betriebswirtschaftlichen Rechnung kommt er zu dem Schluß, daß ein überqualifiziertes, kollegiales Team wesentlich besser und billiger arbeitet, als eine gewöhnlich besetzte Abteilung mit einem Vorgesetzten. Dabei werden die Mitarbeiter marktgerecht nach ihrer Qualifikation bezahlt.

Hierarchien sind für den Betrieb eher schädlich, und das Modell arbeitet mit einer größtmöglichen Transparenz. Jeder kennt jeden im idealen Betrieb, und alle Entscheidungen können nachvollzogen

werden. Voraussetzung dafür ist natürlich ein gutes Betriebsklima, das A und O des idealen Betriebs.

Um das Betriebssystem möglichst effizient zu machen, schlägt der Autor neben einer „Maximierung der Qualifikation“ eine „Minimierung des Informationsbedarfs“ vor. Das soll für ein möglichst effizientes Arbeiten sorgen. Eine Verringerung des Informationsflusses soll nicht durch Weglassen von Information erfolgen, sondern durch direktere Vermittlung. Dabei schreibt er: „Null-Information, auch Ignoranz genannt, ist die häufigste Art von Fehlinformation.“ Fehler in der Informationsübermittlung sollten, wo immer möglich, ausgeschlossen werden. Spezialistentum hält der Autor da für genauso schädlich, wie eine Zuständigkeitsregelung, die die Arbeit eher lähmt, als fördert.

Mit Grafiken und Tabellen wird das Prinzip des idealen Betriebs erfaßbar gemacht. Um das Modell möglichst breit anwendbar zu machen, ist die Studie sehr allgemein gehalten, so daß die Bezüge zur Praxis nicht immer klar werden. Trotzdem klingt die Studie plausibel und überrascht immer wieder mit unorthodoxen Herangehensweisen an eine Problemlösung. Die Verwendbarkeit für ältere, eingefahrene Betriebe ist eher unwahrscheinlich, wenn der Mitarbeiterstamm nicht bereits alle Voraussetzungen für den idealen Betrieb mitbringt.

Alfred Lutz, Berlin

Wilfried Godehart / Dieter Johannsen / Bernd-Joachim Ertelt (Hrsg.): Ausbildungshandbuch FH Bund. Verlag TransMedia. Mannheim 1985, 491 Seiten, 49,— DM.

Die Herausgeber beabsichtigen mit der vorliegenden Veröffentlichung eine Zusammenfassung aller die Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung (FH Bund) betreffenden Informationen, die bisher noch nicht der Fachöffentlichkeit zugänglich bzw. nur weit verstreut

vorhanden waren. Mit dieser Zielsetzung, die sich aus der Einleitung ergibt, wird der Adressatenkreis für das Handbuch auf die Personen und Institutionen zugeschnitten, die unmittelbar oder mittelbar mit der Ausbildung von Anwärtern für die Beamtenlaufbahnen des gehobenen Dienstes in den verschiedenen Zweigen der Bundesverwaltung befaßt sind.

Einige Kapitel haben indessen weit über diesen Adressatenkreis hinaus Bedeutung. Für den **Ausbilder** im dienstbegleitenden Unterricht in den nach § 25 Berufsbildungsgesetz (BBiG) geordneten Ausbildungsberufen Sozialversicherungsfachangestellter und Verwaltungsfachangestellter sowie in dem Ausbildungsberuf Angestellter in der Bundesanstalt für Arbeit — dessen Ausbildungsregelungen aus der Zeit vor Inkrafttreten des BBiG stammen und gem. § 108 Abs. 1 BBiG bis zu der gegenwärtig in Arbeit befindlichen Neuordnung weitergelten — können die im Kapitel „Bildungsziele und Bildungsinhalte“ zusammengefaßten Abschnitte nützlich sein. Das gilt auch für den zum Kapitel „Studieren an der FH Bund“ gehörenden Abschnitt „Lehren und Lernen“.

Darüber hinaus gehört einer der Abschnitte des Kapitels „Bildungsziele und Bildungsinhalte“, der Abschnitt „Hauptgegenstand eines Verwaltungsstudiums: Die zentralen Funktionen staatlicher Verwaltung“, in die **Hände der Auszubildenden** der genannten Ausbildungsberufe. Die Zahl der Auszubildenden in diesen Berufen betrug im Jahre 1984 zusammen 29.640 (Quelle: Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe, Stand 1. Juli 1985, Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, W. Bertelsmann Verlag KG, Bielefeld). Verlag und Herausgeber sei daher die Überlegung nahegebracht, diesen Abschnitt als separate Veröffentlichung aufzulegen. Seine negative Bewertung in VOP 4/1986 teilen wir nicht, wenn auch einzelnen Punkten der Kritik beigegeben werden muß, sich also vor einer Neuauflage eine kritische Überarbeitung empfiehlt.

*Günter Dettweiler/
Wilhelm Doering, Berlin*

Neuerscheinungen aus dem BIBB

Du, ich weiß nicht, ist schwer zu sagen.
Also, ich will mal sagen,
daß ich einen
Job hab'

Hallo Tina,
bist du's?
Was machst
du denn so?
Geht es
dir gut?
Und was macht
die Arbeit?



Jetzt neu vom
BIBB zu beziehen!

„Hauptsache Arbeit?“
eine Bildergeschichte

Sie erhalten diese Broschüre beim Bundesinstitut für Berufsbildung – Referat Veröffentlichungswesen – Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 – Tel.: (030) 86 83-520 oder 86 83-1



Neuerscheinungen aus dem BIBB

Die Geschichte von TINA, NIKO und TOM – ihre Erfahrungen bei der Suche nach Arbeit, Ausbildung und in Maßnahmen der Arbeitsverwaltung – ihre Lebenssituationen und Konflikte, aber auch ihre Wünsche und Hoffnungen für die Zukunft.

Basis sind Ergebnisse des empirischen Forschungsprojekts 1.059/ II des BIBB.

In Schule oder Berufsausbildung, am Arbeitsplatz oder in sozialpädagogischen und beruflichen Maßnahmen ist die Bildergeschichte „Hauptsache Arbeit?“ ein wichtiges didaktisches Hilfsmittel für alle, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen wollen.



„Hauptsache Arbeit?“ eine Bildergeschichte, die gegen eine Schutzgebühr erhältlich ist beim Bundesinstitut für Berufsbildung – Referat Veröffentlichungswesen – Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 – Tel.: (030) 86 83-520 oder 86 83-1

