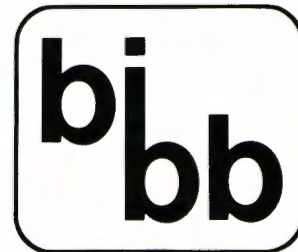


**thema: berufsbildung**  
Im Innenteil: Nr. 6 · Dezember 87

**A 6835 F**

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**  
Postvertriebsstück – Gebühr bezahlt  
Beuth Verlag GmbH  
Burggrafenstraße 6, 1000 Berlin 30



# **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

**6** Dezember 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  
Friedorfer 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:  
Richard von Bardeleben; Hilde Biehler-Baudisch;  
Heidi Kühn; Bent Paulsen; Fred Steuerwald

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*

Fortsetzung des Meinungsaustauschs zu Fragen der beruflichen Bildung 161

*Gustav Fehrenbach*

Konzertierte Aktion Weiterbildung muß DGB-Forderungen  
einbeziehen 163

*Margitta Klähn / Susanne Sabat / Rainer Vock /  
Hans Weißmann / Peter Wordelmann*

Zur Situation und Funktion von Maßnahmen vor der  
Berufsausbildung 166

*Gerhard Zimmer*

Nutzung von Software in Büros 171

*Saskia Hülsmann / Michael Eule*

Abweichung von der Ausbildungsordnung im Einzelfall —  
eine Ergänzung der „Empfehlung des Hauptausschusses des  
Bundesinstituts für Berufsbildung für (generelle) Ausbildungs-  
regelungen für Behinderte“ 175

*Georg Hanf*

Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrie-  
typischer Lehrlingsausbildung 182

*Konrad Kutt*

Warum ist die Weiterbildung von Ausbildern im Einzelhandel  
so wichtig? 185

## ZUR DISKUSSION

„Werden die Ausbildungsleistungen der Kleinbetriebe überschätzt? —  
Zwei Beiträge zur Diskussion um den Aussagewert der Beschäftigten-  
statistik“ 188

## UMSCHAU

*Günter Kühn*

Die Türkei führt die duale Berufsbildung ein 189

*Tutula Nanakos*

Die berufliche Situation der Geistigbehinderten von Lakkia-  
Thessaloniki — Griechenland 193

*Helmuth Mai / Johann Steinringer*

CNC-Ausbildung in Österreich 194

## REZENSIONEN

195

„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 187.

Jürgen W. Möllemann

## Fortsetzung des Meinungsaustauschs zu Fragen der beruflichen Bildung

Rede von Bundesminister Jürgen W. Möllemann vor dem  
Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)  
am 24.9.1987

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

Ihrer Einladung, zum zweitenmal an einer Sitzung des Hauptausschusses teilzunehmen, bin ich gerne gefolgt. Ich freue mich über diese weitere Gelegenheit, mit Ihnen einen Meinungsaustausch zu Fragen der beruflichen Bildung zu haben. Zunächst möchte ich auf einige Fragen eingehen, die in unserer Diskussion am 13.5. 1987 zu kurz gekommen sind. Danach werde ich noch auf die Fortführung des Benachteiligtenprogramms und auf die Evaluierung des BIBB zu sprechen kommen. Ich halte mich damit an die Abfolge, die im Ständigen Unterausschuß überlegt worden ist.

Lassen Sie mich eine ergänzende einleitende Bemerkung machen. Ich habe die erste Gelegenheit nach meiner Amtsübernahme zum Dialog mit dem Hauptausschuß genutzt; Herr Staatssekretär Dr. Böning hat das Bundesinstitut inzwischen besucht und mit dem Generalsekretär und den leitenden Mitarbeitern ein eingehendes Gespräch geführt. Ich will die damit begonnene Zusammenarbeit heute gern fortsetzen. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie diese Bereitschaft zum Dialog nutzen würden und Ihre Beiträge zur Diskussion dann auch hier, und nicht nur andernorts – etwa in Jahrbüchern – vortragen würden.

Zunächst zum Punkt **Weiterbildung**:

Der geäußerten Ansicht, daß die Weiterbildung nicht nur der technischen Anpassung der Arbeitnehmer an die Erfordernisse der Betriebe, sondern auch dem eigenen Weiterkommen dienen soll, stimme ich voll zu. Soweit es um die Beiträge des Bundes zum Ausbau der beruflichen Weiterbildung geht, stehen die Maßnahmen zur Förderung des beruflichen und damit des sozialen Aufstieges der Arbeitnehmer überwiegend sogar im Vordergrund. Es darf nur an die Ordnungstätigkeit des Bundes im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung erinnert werden: Alle bisher erlassenen Fortbildungsverordnungen beziehen sich auf berufliche Fortbildungsmaßnahmen, die dem beruflichen Aufstieg dienen (z. B. Industriemeister). Allerdings meine ich, daß wir dies nicht mit der Entwicklung eines neuen Anspruchsdenkens und einer weiteren Verfeinerung unseres Berechtigungswesens verbinden sollten.

Die Finanzierung der Weiterbildung von Mitarbeitern in Klein- und Mittelbetrieben ist Hauptanliegen des Arbeitsförderungs-gesetzes (AFG). Die Großbetriebe, die Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Mitarbeiter in größerem Umfang betreiben, können diese Maßnahmen auch selbst bezahlen. Deshalb hat das AFG Fortbildungsmaßnahmen, die unmittelbar oder mittelbar von einem Betrieb getragen werden oder dem überwiegenden Interesse eines Betriebes dienen, grundsätzlich aus der Förderung ausgeschlossen.

Es wurde die Sorge geäußert, daß der mit dem vielfältigen Angebot in der Weiterbildung verbundene Wettbewerb durch den Staat verfälscht werden könnte, z. B. durch Berufsschulen und Hochschulen. Ich meine, daß beim Ausbau und der Förderung der beruflichen Weiterbildung auch künftig von den Grundsätzen der Pluralität der Trägerschaft und der Flexibilität der Angebote ausgegangen werden sollte. Der Staat sollte nur dort tätig werden, wo ohne staatliches Handeln Nachteile zu erwarten sind. Es sollte daher vermieden werden, die gewachsenen und bewährten Strukturen der beruflichen Weiterbildung durch ein staatliches Weiterbildungsangebot zu ersetzen. So sollten sich auch die beruflichen Schulen nicht gewissermaßen flächendeckend der berufli-

chen Weiterbildung annehmen ohne Rücksicht auf den jeweiligen Bedarf. Es ist aber andererseits auch nicht zu übersehen, daß insbesondere im Hinblick auf den zunehmenden Einsatz moderner Technik die Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitnehmer und damit auch der Bedarf an geeigneten Weiterbildungsangeboten erheblich steigen werden. Ich glaube, daß in diesem Bereich eine stärkere Nutzung der Ressourcen von beruflichen Schulen in Betracht kommen dürfte, und zwar in den Regionen und in den Qualifikationsfeldern, in denen es keine anderen geeigneten Angebote gibt.

In den 90er Jahren wird die Weiterbildung vor neuen Aufgaben stehen. Die Diskussion des gesamten Spektrums erforderlicher Maßnahmen soll Gegenstand einer „Konzertierten Aktion Weiterbildung“ sein, zu der ich für den Herbst dieses Jahres einladen will. Ich halte eine solche konzertierte Aktion für erforderlich, in der Bund und Länder, Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie die Träger der Weiterbildung zusammen ein Konzept erarbeiten.

Sodann wurde das **Verhältnis der Ausbildung in Betrieb, Berufsschule und Berufsfachschule** angesprochen:

Die Bundesregierung mißt dem beruflichen Schulwesen mit seiner klassischen Teilzeitberufsschule und seinen verschiedenen beruflichen Vollzeitschulen hohe Bedeutung zu. Es leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur Sicherung der hohen, international anerkannten Qualität unserer Berufsbildung und der Leistungsfähigkeit der Berufstätigen.

Für die Zukunft sieht die Bundesregierung angesichts der Wechselwirkung zwischen Wirtschaft und beruflichen Schulen die Notwendigkeit einer verstärkten Kooperation beider Bereiche, insbesondere „vor Ort“ zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule als Partner im dualen System der Berufsausbildung. Sie wird diesen Abstimmungsprozeß weiterhin unterstützen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten zur Hebung der Qualität beruflicher Bildung auch in den beruflichen Schulen beitragen.

Wenn ich verschiedentlich auf eine Verstärkung der Wettbewerbsfähigkeit des dualen Systems der Berufsbildung hingewiesen und den künftig zunehmenden Wettbewerb zwischen Betrieben um Lehrlinge einerseits und zwischen Vollzeitschulen und Betrieben um Auszubildende andererseits erwähnt habe, kann das sicher nicht global als Appell zum Abbau des Angebotes an Vollzeitschulen verstanden werden. Es sind die Jugendlichen selbst, die sich entweder für eine betriebliche (duale) Berufsausbildung oder eine schulische Ausbildung entscheiden; zum anderen gibt es einige Berufe, für die nur in Vollzeitberufsschulen ausgebildet wird. Wir sollten diese Entwicklung auch weiterhin der Wahlfreiheit überlassen. Das bedeutet aber auch, daß die vollzeitschulischen Angebote sich im Wettbewerb bewähren müssen und der Staat nicht lenkend – in einer Art Beschäftigungsprogramm für berufliche Schulen – eingreift. Auch die Regierungschefs von Bund und Ländern haben den Vorrang des dualen Systems schon mehrfach unterstrichen.

Die Diskussion um die Zeitanteile des Betriebes und der Berufsschule im dualen System beruht auf Entwicklungen, die mir Sorge bereiten.

Angesichts erhöhter Anforderungen durch die wirtschaftlich-technische Entwicklung haben Menge und Schwierigkeitsgrad

der Lerninhalte sowohl im Ausbildungsbetrieb als auch in der Berufsschule erheblich zugenommen, während das Zeitbudget für die Ausbildung an den beiden Lernorten zusammen geblieben ist bzw. — z. B. durch Arbeitszeitverkürzungen — sogar abgenommen hat. Viele Betriebe sagen mir, daß es für sie immer schwieriger wird, die Auszubildenden in der noch zur Verfügung stehenden Zeit zu einem erfolgreichen Abschluß der Ausbildung zu führen. Dieser Frage muß ich mich stellen.

Es geht vor allem darum, Lösungen zu finden, die den berechtigten Interessen sowohl der Berufsschulen und ihrem Bildungsauftrag als auch den Betrieben und ihrer Verantwortung gerecht werden.

Als Punkt von Interesse wurde ferner die **weitere Förderung und Nutzung der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten** genannt.

Zu diesem Thema kann ich Ihnen leider auch heute noch keine umfassende Auskunft geben.

Die zukünftige Konzeption für überbetriebliche berufliche Ausbildungsstätten bedarf der Abstimmung zwischen BMW, BMWi und BMF. Danach soll das Bundeskabinett darüber beschließen. Ich bitte daher um Ihr Verständnis dafür, daß ich mich zum Inhalt der Konzeption heute noch nicht äußern möchte.

In der Diskussion am 13.5.1987 kam schließlich die **Forderung nach mehr Mobilität der Jugendlichen** zur Sprache.

Ich möchte Ihnen meinen Standpunkt gerne verdeutlichen.

Die Verbesserung der Mobilität bei Jugendlichen, die in ihrem unmittelbaren räumlichen Umfeld keinen geeigneten Ausbildungsplatz finden, ist nicht so sehr eine Frage von finanziellen Mobilitätshilfen. Ich verweise insoweit auf die Möglichkeit staatlicher Berufsausbildungsbeihilfen nach dem geltenden Arbeitsförderungsgesetz.

Es kommt vielmehr entscheidend darauf an, die Mobilitätsbereitschaft der Jugendlichen zu wecken und zu fördern. Die jungen Menschen sollten in einem viel umfassenderen Ausmaß als bisher bereit sein, für eine Ausbildung in ihrem Wunschberuf erforderlichenfalls auch an einen anderen Ort zu gehen. Dabei gibt es natürlich im Einzelfall Probleme. Aber wenn mehr als 50 v. H. der Jugendlichen zu Beginn der Ausbildung älter als 18 Jahre sind, sollte ein Mehr an Mobilität auch möglich sein. Für Studenten — oft im gleichen Alter — ist das auch nichts Ungewöhnliches. Die Jugendlichen sollten hierbei bedenken, daß eine größere räumliche Entfernung vom Elternhaus und der gewohnten Umgebung auch als Chance zur Entwicklung der Persönlichkeit begriffen werden kann.

Andererseits müssen auch die Unternehmen ihre Ausbildungsplätze den Jugendlichen aus anderen Regionen anbieten. Das scheint nicht immer der Fall zu sein.

**Soweit meine Ausführungen zu den noch einmal anzusprechenden Punkten aus der letzten Diskussion.** Ich komme jetzt zu den beiden eingangs erwähnten zusätzlichen Themen.

Zunächst zum Thema „**Fortführung des Benachteiligtenprogramms**“.

Wie in der Regierungserklärung vom 18.3.1987 angekündigt, wird das bewährte Programm für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen auf eine gesetzliche Grundlage gestellt. In dem Entwurf einer 8. AFG-Novelle, die sich derzeit in den parlamentarischen Beratungen befindet, ist vorgesehen, das Programm zum 1.1.1988 in das Arbeitsförderungsgesetz und damit in den Haushalt der Bundesanstalt für Arbeit zu übernehmen.

Das Programm leistet heute einen wesentlichen Beitrag dazu, daß in unserer hochtechnisierten Gesellschaft auch ehemalige Sonderschüler, Hauptschulabgänger ohne Abschluß und junge Ausländer die Chance einer dauerhaften beruflichen Eingliederung erhalten. 1987 stehen für das Programm 407 Mio. DM zur Verfügung. Mit diesen Mitteln erhalten bundesweit rund 32.000 benachteiligte Jugendliche eine Ausbildung in anerkannten Aus-

bildungsberufen. 19.400 werden in überbetrieblichen Einrichtungen ausgebildet und weitere 12.800 durch ausbildungsbegleitende Hilfen während einer Ausbildung in einem Betrieb gefördert.

Der Förderansatz des Programms ist unabhängig von der Ausbildungsplatzsituation: Langjährige Erfahrungen zeigen, daß Jugendliche aus den Zielgruppen des Programmes auch bei einem ausreichenden Ausbildungsplatzangebot intensiver Förderung bedürfen, um einen Ausbildungserfolg zu erreichen. Durch ausbildungsbegleitende Hilfen wird diese Lernunterstützung während einer Ausbildung im Betrieb sichergestellt. Darüber hinaus haben sich ausbildungsbegleitende Hilfen als wirksames Instrument zur Verhinderung eines Abbruchs der Ausbildung bewährt. Für benachteiligte Jugendliche, die aufgrund ihrer schulischen Defizite und sozialen Schwierigkeiten auch mit ausbildungsbegleitenden Hilfen noch nicht in einem Betrieb ausgebildet werden können, ist auch in Zukunft eine noch intensivere Förderung während der Ausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung erforderlich. Ich hoffe, daß für diese Auszubildenden bei zunehmender Entspannung des Ausbildungsstellenmarktes in Zukunft der Übergang in die Ausbildung in einem Betrieb nach dem ersten Ausbildungsjahr in stärkerem Maße verwirklicht werden kann. Dadurch könnte in überbetrieblichen Einrichtungen ein wachsender Anteil der erreichbaren Jugendlichen der ursprünglichen Zielgruppen ausgebildet und anschließend beruflich eingegliedert werden.

Der Bundesbildungsminister wird die fachliche Zuständigkeit für die Ausbildungsmaßnahme des Programmes auch nach der gesetzlichen Verankerung behalten. Damit ist sichergestellt, daß dieses erfolgreiche Programm ein wichtiges und lebendiges Instrument der Berufsbildungspolitik der Bundesregierung bleiben wird.

Nun komme ich auf die **Evaluierung des BIBB** zu sprechen.

Ihnen liegt meine in der Bundesregierung abgestimmte ergänzende Stellungnahme vor, die dem Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages Anfang September 1987 zugeleitet worden ist. Der Haushaltsausschuß hat sich am Donnerstag der vergangenen Woche im Zusammenhang mit der Beratung des Einzelplans des BMBW mit der Evaluierung befaßt. Die Evaluierung fand insgesamt eine positive Bewertung; die ergänzende Stellungnahme wurde zur Kenntnis genommen.

Meine Stellungnahme basiert — wie Sie wissen — auf dem Gutachten der Kommission und den Stellungnahmen des Hauptausschusses und des Generalsekretärs, die dem Haushaltsausschuß ebenfalls zugeleitet worden sind.

Die wichtigsten Grundsätze meiner ergänzenden Stellungnahme sind folgende:

- Schon in der vorläufigen Stellungnahme des BMBW vom September 1986, die aufrechterhalten wird, hat sich der BMBW der Auffassung der Kommission angeschlossen, daß das BIBB in seiner jetzigen Form grundsätzlich mit dem bisherigen gesetzlichen Auftrag beibehalten werden soll.
- Das BIBB soll nach meiner Auffassung eine Dienstleistungs-, Forschungs- und Beratungseinrichtung der außerschulischen Berufsbildung auf wissenschaftlicher Grundlage sein. Es soll als Instrument für die Gestaltung der Planungs- und Durchführungspraxis der Berufsbildung wirken. Insbesondere soll es zum Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit des dualen Systems wirkungsvolle Beiträge leisten können.
- Hinsichtlich seiner Forschungstätigkeit sollte das BIBB — entsprechend dem Votum der Kommission — zukünftig in einem sogenannten „Netzwerk“ von Forschungseinrichtungen seine Rolle wirksam wahrnehmen. Dieses Netzwerk muß jedoch erst entstehen. Für die Zukunft halte ich eine effizientere Abstimmung von Forschungsschwerpunkten zwischen den in der Berufsbildungsforschung tätigen Einrichtungen für notwendig. Die Forschungsaufgabe des BIBB sollte im wesent-



lichen die anwendungsbezogene Berufsbildungsforschung sein. Soweit und solange sich allerdings Hochschulen und andere Forschungseinrichtungen weitergehender wissenschaftlicher Fragen nicht hinreichend annehmen, muß das BIBB auch insoweit Forschung betreiben können.

- Nach meiner Auffassung hat das Bemühen der Beteiligten um Konsens in der Bestimmung der Forschungstätigkeiten des BIBB seine Bedeutung. Anders als ein wissenschaftliches Forschungsinstitut mit voller Forschungsautonomie hat das BIBB in der Festlegung seiner Forschungsprojekte auf die Bildungspolitik der Bundesregierung und auf die an der Berufsbildung Beteiligten Rücksicht zu nehmen. Daher bin ich mit dem Hauptausschuß der Meinung, daß er weiterhin über das Forschungsprogramm des BIBB auf Projektebene beschließen und so konkret bestimmen soll, welche Forschungsarbeiten durchgeführt werden. Andererseits sollte der Einfluß externer Wissenschaftler und Praktiker auf die Forschungsarbeiten des BIBB gestärkt werden.

In meiner Stellungnahme habe ich auf die Absicht hingewiesen, bei mir ein Gremium aus sachverständigen Beratern einzurichten. Dieser Beirat, der sich auf dem Feld der Berufsbildungspolitik beraten soll, könnte sich daneben auch regelmäßig mit den Forschungsarbeiten des BIBB befassen und mir entsprechende Anregungen geben.

Die wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz des BIBB soll gestärkt werden. Im einzelnen sind in meiner Stellungnahme die Empfehlungen hierzu behandelt, zu denen ich mein Votum

abgegeben habe. Ich gehe davon aus, daß insoweit keine gravierenden Unterschiede gegenüber den Stellungnahmen des Hauptausschusses und des Generalsekretärs bestehen. Die wichtigsten danach geplanten Maßnahmen werden in der Zusammenfassung am Schluß der Stellungnahme genannt.

Derzeit kann davon ausgegangen werden, daß die Umsetzung dieser Maßnahmen keine Gesetzesänderung, wohl aber Änderungen der Satzung des BIBB erforderlich macht. Ich habe in der Stellungnahme auch darauf hingewiesen, daß im Entwurf des Bundeshaushalts für das Haushaltsjahr 1988 im Hinblick auf diese Maßnahmen erste Konsequenzen gezogen wurden, wesentliche Umsetzungsmaßnahmen jedoch in späteren Jahren noch folgen, insbesondere die zügig anzustrebende Neugliederung des Instituts.

Insgesamt bin ich der Auffassung, daß die Überprüfung des BIBB als Chance gesehen werden sollte, zu einer Stärkung des Instituts und der Effizienz seiner Arbeit zu gelangen. Ich begrüße es, daß auch der Hauptausschuß und der Generalsekretär des BIBB die Evaluierung in diesem Sinne konstruktiv aufgegriffen haben. Auch werte ich es als sehr positiv, daß die Evaluierung unter den Mitarbeitern des Instituts eine rege Diskussion in Gang gebracht hat.

Allen Beteiligten möchte ich bei dieser Gelegenheit für die geleistete Arbeit danken. Ich hoffe, daß auch die weiteren Schritte im Rahmen der Evaluierung und vor allem die Umsetzung der geplanten Maßnahmen zügig und erfolgreich vorgenommen werden können.

Gustav Fehrenbach

## Konzertierte Aktion Weiterbildung muß DGB-Forderungen einbeziehen!

Anläßlich der Sitzung 3/87 des Hauptausschusses des Bundesinstitutes für Berufsbildung haben bei der Diskussion mit Bundesminister Möllemann alle Gruppen Unterstützung für die Konzertierte Aktion Weiterbildung zugesagt\*).

Einvernehmlich wurde festgestellt, daß in den letzten Jahren eine Weiterentwicklung der Weiterbildung festzustellen ist. Dies gilt für das Bewußtsein über die Bedeutung der Weiterbildung, notwendigen politischen Handelns und in der Rückschau der zwischenzeitlich stattgefundenen Gespräche zur beruflichen Weiterbildung zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen. An diesen Gesprächen war der DIHT maßgeblich beteiligt.

Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften waren nicht immer einer Meinung – wer wollte das bestreiten –, konnten aber in 32 von 45 Einzelthemen einen Kompromiß und ein gemeinsam getragenes Ergebnis erreichen.

Ich weiß, daß manches Ergebnis auch in beiden Reihen nicht immer auf vollste Zustimmung gestoßen ist, aber es gehört zur Demokratie auch, bei unterschiedlichen Positionen Gespräche zu führen mit dem Ziel, aufeinander zuzugehen, Ergebnisse zu erreichen und sie gemeinsam umzusetzen.

Damit habe ich bereits deutlich gemacht: die Wirtschaft trägt Verantwortung für die Weiterbildung, und innerhalb ihrer Ver-

antwortlichkeit sind DIHT, Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung und der DGB einschließlich der Gewerkschaften ihrer Verantwortung weitestgehend gerecht geworden – zumal, wenn ich das wachsende tarifpolitische Engagement im Bereich der Weiterbildung einbeziehe.

Nicht, daß im Koordinierungskreis berufliche Weiterbildung keine Verbesserungen greifen könnten oder sollten, im Gegenteil: Hier bleibt viel zu tun. Wir haben aber bereits 1983 die konkrete Arbeit zur Weiterbildung aufgenommen. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft fordert nun eine „Konzertierte Aktion“ für die Weiterbildung, die sicherlich über die bisherigen Arbeitgeber-Arbeitnehmergespräche und die Diskussion im BIBB-Hauptausschuß hinausgeht, gleichzeitig aber der konkreten Arbeit zu einem politischen Stellenwert verhilft.

### Subsidiarität steht nicht im Widerspruch zu gewerkschaftlichen Forderungen

Dem DGB wird häufig unterstellt, er wäre ausschließlich für zentrale Systeme, Gleichstellung und ähnliches. Eine solche Sichtweise wäre falsch und verkürzt.

Ich stelle die Frage, steht eine richtig verstandene „Subsidiarität“, so wie sie heute z. B. von Pater Nell-Breuning interpretiert wird, überhaupt einem sinnvollen und ebenfalls richtig verstandenen staatlichen Ordnungsrahmen für die Weiterbildung entgegen?

Ich meine nein. Die nächstgrößere Gemeinschaft hat die kleinere dort zu fördern und zu unterstützen, wo diese nicht in vollem Umfang die Aufgabe wahrnehmen kann und hat Aufgaben zu übernehmen, soweit dies aus der Sache heraus erforderlich ist.

\*) Da der Redaktionsschluß für das vorliegende Heft der 1. Oktober 1987 war, konnten in diesem Beitrag Einzelheiten der „Konzertierte Aktion Weiterbildung“, wie sie am 3. Dezember 1987 durch den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft der Öffentlichkeit vorgestellt wurden, noch nicht aufgegriffen und erörtert werden. (Die Redaktion)

Nun, ich meine, ein Ordnungsrahmen ist erforderlich, schon, damit bestimmte Qualifikationen nicht nur im einzelnen Betrieb anerkannt werden, sondern in der ganzen Branche, ja eigentlich darüber hinaus. Im übrigen, ein staatlicher Ordnungsrahmen ist bereits durch das BBiG gegeben, wird aber (immer noch) nicht ausreichend und logisch konsequent ausgeschöpft.

Er müßte sinnvoll ausgefüllt und nach dem in der beruflichen Bildung bewährten Konsensprinzip offensiv und flexibel ausgestaltet werden. Dazu ist es für alle Beteiligten erforderlich, aufeinander zuzugehen und manchmal auch über den eigenen Teller- und hinauszu sehen, ja über den eigenen Schatten zu springen.

Die Weiterbildung muß in einer sich wandelnden Gesellschaft und Arbeitswelt den Arbeitnehmern, ja, allen Menschen und der Wirtschaft gerecht werden. Dazu ist es notwendig, die Weiterbildungssituation kurz zu analysieren:

#### **Analyse über die Weiterbildung führt zu dem Ergebnis „nicht ausreichend“**

Das Angebot an allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung durch öffentliche und nichtöffentliche Träger ist in den zurückliegenden Jahren erheblich ausgeweitet worden. Trotz dieser Ausweitung und einer verstärkten Förderung aus öffentlichen Mitteln aufgrund gesetzlicher Regelungen in den meisten Bundesländern kommt dem Weiterbildungsbereich im bestehenden Bildungssystem noch nicht die ihm angemessene Bedeutung zu. Sparmaßnahmen der öffentlichen Hand auf allen Ebenen gefährden selbst den bislang erreichten Stand.

Auch die Kürzungen und Streichungen von Leistungen bei der individuellen Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung haben zu rückläufigen Teilnehmerzahlen geführt. Die Sparmaßnahmen belasten den einzelnen Arbeitnehmer mit unerträglich hohen Kosten für seine berufliche Fortbildung und machen eine freiwillige Teilnahme an der Aufstiegsfortbildung für die meisten Arbeitnehmer nahezu unmöglich.

Das gegenwärtige Weiterbildungssystem und seine Ausgestaltung begünstigen ohnehin privilegierte Bildungsschichten und erschweren jenen Gruppen der Bevölkerung den Zugang, deren Benachteiligungen im Bildungssystem ausgeglichen werden müßten.

Die Weiterbildungsangebote sind ungleichmäßig verteilt, so daß regional erhebliche Angebotslücken bestehen.

Die Angebote sind auch inhaltlich oft nicht weit genug entwickelt, um bildungsferne Bevölkerungskreise gezielt anzusprechen. Die Weiterbildungsmaßnahmen sind häufig so organisiert, daß sie die besonderen Bedürfnisse, z. B. von Schichtarbeitern, Pendlern, familiengebundenen Frauen und Männern und von ausländischen Arbeitnehmern zu wenig berücksichtigen.

Auch im Weiterbildungsbereich fehlen haupt- und nebenberufliche pädagogische Mitarbeiter. Insgesamt reichen die finanziellen Aufwendungen öffentlicher und nichtöffentlicher Träger der Erwachsenenbildung nicht aus, um den Weiterbildungsbereich so auszubauen, daß alle Arbeitnehmer die Möglichkeit haben, an Weiterbildung teilzunehmen. Der Weiterbildungsbereich ist immer noch nicht in das öffentliche Bildungssystem integriert und als öffentliche Aufgabe anerkannt.

Obwohl die Bundesrepublik Deutschland bereits im Jahre 1976 das Abkommen der Internationalen Arbeitsorganisation über bezahlten Bildungsurlaub ratifiziert und sich darin zu einer schrittweisen Einführung von bezahltem Bildungsurlaub verpflichtet hat, gibt es hierfür nicht in allen Bundesländern gesetzliche Regelungen. In anderen Gesetzen gibt es jeweils nur für bestimmte Gruppen von Beschäftigten Bildungsurlaubsregelungen. In rund 200 Tarifverträgen bestehen Vereinbarungen über einen Bildungsurlaub, die diese Situation „auffangen“ sollen.

Obwohl derzeit rund 4 Millionen Arbeitnehmer aufgrund gesetzlicher Bestimmungen oder tarifvertraglicher Vereinbarungen Anspruch auf Bildungsurlaub haben, nimmt nur ein geringer Teil der Arbeitnehmer diesen Anspruch wahr. Die Gründe hierfür

liegen im wesentlichen im unzureichenden Weiterbildungssystem, im Fehlen von Informationen, in Zugangsbeschränkungen und zunehmend auch in Versuchen von Arbeitgebern, die Inanspruchnahme des Bildungsurlaubs zu verhindern.

Wie halten wir es aber mit dem Recht auf Bildung? Nach meiner Auffassung gilt: Das Recht auf Bildung schließt das Recht auf Weiterbildung ein. Die Entwicklungen und Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft verlangen eine ständige Weiterbildung, die dazu verhilft, soziale und kulturelle Erfahrungen kritisch zu verarbeiten, berufliche Qualifikationen zu erwerben und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zu bewerten sowie Mitbestimmung im beruflichen und öffentlichen Leben wahrzunehmen.

Deshalb halte ich es für notwendig, sich für folgende Ziele einzusetzen, die ich in neun Positionen zusammenfasse:

#### **Zukunft durch Weiterbildung als öffentliche Aufgabe**

Aus gewerkschaftlicher Sicht sind die Bereiche der Weiterbildung soweit wie möglich zu integrieren. Lebenslanges Lernen muß zum Rechtsanspruch für Arbeitnehmer gestaltet und verwirklicht werden. Daraus schlußfolgernd ist Weiterbildung öffentlich zu fördern und in ein Gesamtbildungssystem einzuordnen. Insofern trägt nicht nur die Wirtschaft Verantwortung, sondern auch der Staat. Ich habe zuweilen den Eindruck, daß der Staat sich, wenn überhaupt, auf finanzielle Förderung beschränken will, ohne aber Weiterbildung als öffentliche Aufgabe genügend ernst zu nehmen, z. B. auch im Bereich der Ordnungspolitik.

#### **„Qualifizierungsoffensive“**

##### **ersetzt nicht Weiterbildung als öffentliche Aufgabe**

In Ergänzung zu den Aussagen in den DGB-Stellungnahmen zu den Berufsbildungsberichten 1986 und 1987 zur Weiterbildung und Qualifizierungsoffensive sei festgehalten, daß von vielen Arbeitgebern die Qualifizierungsdiskussion benutzt wird, um die gewerkschaftlichen Konzepte zur Überwindung der Arbeitslosigkeit zu unterlaufen. Gleichzeitig wollen sie die Kosten notwendiger beruflicher Weiterbildung auf die Bundesanstalt für Arbeit übertragen.

Für viele Betriebe ist nach unseren Erfahrungen die durchgeführte Qualifizierung lediglich die Möglichkeit einer verlängerten Probezeit bei Deckung der Kosten durch Mittel der Bundesanstalt für Arbeit für die notwendige betriebliche Einarbeitungszeit.

Die derzeitige „Qualifizierungsoffensive“ erreicht kaum die von Arbeitslosigkeit besonders hart betroffenen Gruppen wie Ungelernte, Frauen und Langzeitarbeitslose.

Mit dem derzeitigen Angebot der Berufsausbildung und einer ungenügenden bzw. einseitig ausgerichteten „Qualifizierungsoffensive“ können die Probleme neuer Technologien nur unzureichend gemeistert werden.

Notwendig ist eine langfristige, auf Dauer angelegte und eindeutige Konzeption für die berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe.

Eine Qualifizierungsoffensive muß durch folgende Ziele gekennzeichnet sein:

- Herstellung beruflicher und sozialer Chancengleichheit,
- soziale Technikbeherrschung und -gestaltung,
- Mitbestimmung der Arbeitnehmer und ihrer Gewerkschaften.

Dabei ist eine langfristige Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen, deren Sicherung und Ausbau und die Persönlichkeitsentwicklung zu erreichen.

Eine Qualifizierungsoffensive hat im Rahmen eines politischen Gesamtkonzeptes einerseits am Qualifizierungsbedarf und andererseits an den Interessen und Bedürfnissen an beruflicher Qualifizierung der Arbeitnehmer anzusetzen.

Statt Kurzausbildungsgänge und nicht immer sinnvoller Subventionierung, sind neue Qualifikationen umfassend zu vermitteln. Die Gewerkschaften müssen deshalb eine umfassende Bildungsoffensive für alle Beschäftigten zur Verminderung von Auslesemechanismen und Schaffung von sozialer Gerechtigkeit fordern.

#### **Leistungen der Wirtschaft in der Weiterbildung noch nicht ausreichend**

Die Leistungen der Wirtschaft sind noch nicht ausreichend. Den Schätzungen und Hochrechnungen von Wirtschaftsverbänden, daß die Privatwirtschaft ca. 10 Milliarden für die Weiterbildung aufbringt, stehen Untersuchungen gegenüber, die 5 Milliarden veranschlagen. Trotzdem keine kleine Summe, aber zu wenig gegenüber den zwingenden Erfordernissen. Zu wenig vor allem, wenn man weiß, daß sich die Leistungen weitgehend auf Großbetriebe konzentrieren, Arbeitnehmer von Klein- und Mittelbetrieben aber fast keine betrieblich angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten erhalten.

Insgesamt wird nur zu gerne auf die finanzielle Förderung der Bundesanstalt für Arbeit zurückgegriffen. Dabei sollten die FuU-Unterausschüsse der Arbeitsverwaltung als Chance zu mehr Qualität auch in bezug auf die Ordnungsmaßnahmen der beruflichen Weiterbildung genutzt werden.

Gleichzeitig sollte natürlich der regionalen Strukturpolitik besondere Bedeutung zukommen.

#### **Neue Technologien erfordern gemeinsames Handeln in der beruflichen Weiterbildung**

Angesichts der wachsenden Komplexität unseres Lebens ist eine Zuordnung einzelner Inhalte von Weiterbildung zum beruflichen oder außerberuflichen Feld immer schwerer möglich, andererseits aber auch nicht sinnvoll. Der technische, wirtschaftliche und soziale Wandel erfaßt nicht nur die Arbeitswelt, vielmehr unser Leben als Ganzes.

Deshalb muß der Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der neuen Techniken auf der Basis einer naturwissenschaftlichen und technischen Grundbildung, unter Integration beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung erfolgen. Ich sehe hier insbesondere vier „Diskussionsfelder“:

##### **– Berufsbezogene Inhalte der Weiterbildung**

Berufstätige erleben täglich die Zusammenhänge zwischen betrieblichen Produktionsprozessen und Organisationsstrukturen und der Gesellschaftspolitik. Die berufliche Weiterbildung hat die Aufgabe, anhand dieser Erfahrungen die Strukturen des gesellschaftlichen Produktionsprozesses transparent zu machen.

##### **– Betriebliche Weiterbildung**

Auch beim Einsatz der neuen Techniken tragen in erster Linie die Betriebe, Unternehmen, Verwaltungen und betrieblichen Interessenvertretungen die Verantwortung für das Qualifikationsniveau und das damit zusammenhängende Maß menschengerechter Gestaltung der Arbeit.

##### **– Außerbetriebliche Weiterbildung**

Das bestehende Angebot an außerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen ist nicht ausreichend. Die bisherige Praxis der Anpassungsfortbildung beinhaltet zudem vorwiegend nur ein Nachholen von Qualifikationen aufgrund der veränderten Arbeitsplatzanforderungen.

##### **– Ordnung der beruflichen Weiterbildung**

Das berufliche Weiterbildungsangebot ist in ein durchlässiges und übersichtlich strukturiertes Gesamtkonzept einzubringen. Es muß inhaltlich auf bestehenden bzw. neu zu ordnenden Bildungsgängen im Aus- und Fortbildungsbereich aufbauen.

Bestehende Fortbildungsordnungen sind bei der Eingliederung in ein solches Gesamtkonzept zu ändern. Fortbildungs- und

Umschulungsmaßnahmen sind auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes bundeseinheitlich zu ordnen.

Es reicht nicht aus, die Vielfalt der Trägerschaft von Weiterbildungsmaßnahmen zu Garanten einer „marktgerechten“ und „nachfrageorientierten“ Weiterbildung zu machen und sich um Transparenz des Weiterbildungsangebots zu bemühen. Jeder Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung muß vielmehr die Sicherheit haben, daß erworbene Abschlüsse auch allgemein anerkannt werden. Dies setzt eine aktive Gestaltung des Weiterbildungsangebots und Regelungspolitik des Bundes voraus. Um unseriösen Weiterbildungsträgern keine Chance zu geben, ist ein Anmeldeverfahren für die Weiterbildungsträger zu schaffen.

Eine „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ kann und darf es aber nicht bei Aussagen und Handlungsabsprachen zur beruflichen Weiterbildung belassen. Hierzu ist vielmehr auch der BIBB-Hauptausschuß – als gemeinsame Adresse bei der beruflichen Bildung – gefordert.

Eine „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ hat ein umfassenderes Handlungsfeld zu bearbeiten und mittel- und langfristig in Aktionen umzusetzen. Zusammengefaßt möchte ich nennen:

#### **Gewerkschaftliche Forderungen einbeziehen und umsetzen**

1. Alle Arbeitnehmer müssen die Möglichkeit haben, nach Abschluß ihrer beruflichen Erstqualifikation an Weiterbildung teilzunehmen. Das Weiterbildungsangebot muß allgemeine, berufliche und politische Bildung umfassen.
2. Jeder Arbeitnehmer muß Anspruch auf jährlich mindestens 2 Wochen Bildungsurlaub haben. Dafür ist eine Freistellung von Arbeit bei Fortzahlung von Lohn und Gehalt notwendig.
3. Die Weiterbildung soll auch zu öffentlich anerkannten Abschlüssen führen. Dies erfordert organisiertes Lernen und inhaltlich abgestimmte Bildungsmaßnahmen. In der beruflichen Weiterbildung sind bundeseinheitliche Fortbildungsordnungen in Abstimmung mit den Gewerkschaften zu erlassen.
4. Bisher benachteiligte Arbeitnehmergruppen, wie Jungarbeiter, Frauen, ausländische Arbeitnehmer, Pendler, Schichtarbeiter und Behinderte, sind bei der beruflichen Weiterbildung besonders zu fördern.
5. Ein leistungsfähiges Weiterbildungssystem braucht eine entsprechende Anzahl hauptberuflicher und nebenberuflicher Mitarbeiter. Die Aufnahme einer pädagogischen Tätigkeit in der Weiterbildung darf nicht an formale Zugangsvoraussetzungen und an staatliche Zertifikate sowie Auswahlssysteme gebunden sein.
6. Weiterbildung ist eine öffentliche Aufgabe, die zu einem gleichberechtigten Bereich des öffentlichen Bildungswesens entwickelt werden muß. Verantwortlich für ein regional reichhaltiges Weiterbildungsangebot sind Bund, Länder und Kommunen.
7. Für Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen muß die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen grundsätzlich unentgeltlich sein. Deshalb ist das Weiterbildungssystem vorrangig durch öffentliche Mittel und in der beruflichen Bildung durch die Berufsbildungsabgabe und nicht durch Teilnehmergebühren zu finanzieren, die zu Lasten des Arbeitnehmers gehen. Bei den von der Bundesanstalt geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen muß ein ausreichendes Unterhaltsgeld gezahlt werden, das am Lohnausfall orientiert ist.
8. An der konzeptionellen Gestaltung der öffentlich geförderten Weiterbildungsangebote für Arbeitnehmer sind die Gewerkschaften zu beteiligen.
9. Für das öffentliche Weiterbildungssystem sind auf allen Ebenen Beratungs- und Entscheidungsgremien zu schaffen. Diese haben die Aufgabe, die zuständigen Verwaltungen zu beraten, über regionale Bildungspläne mitzuentscheiden und über Prioritäten die Mittelverteilung und Inhalte mitzubestimmen.

Hierfür setzt der DGB sich ein. Verantwortung zur Umsetzung tragen aber alle Gruppen.

Wirtschaft und Staat haben die Verantwortung für die Weiterbildung, deren Entwicklung auch unsere Zukunft bestimmt.

Die „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ wird sich auch letztlich daran messen lassen müssen, inwieweit Staat und Wirtschaft Arbeitnehmerforderungen aufgreifen und gewerkschaftliche Interessen berücksichtigt werden. Nur wenn dies gelingt, kann die gemeinsame Aktion zum Erfolg führen.

Margitta Klähn / Susanne Sabat / Rainer Vock / Hans Weißmann / Peter Wordelmann

## Zur Situation und Funktion von Maßnahmen vor der Berufsausbildung

Das Beispiel Jugend-ABM in Berlin (West)

### Jugendarbeitslosigkeit und vorberufliche Maßnahmen in Berlin (West)

In Berlin (West) sind derzeit rund 15.000 Jugendliche und junge Erwachsene (nachfolgend verkürzt „Jugendliche“) unter 25 Jahren arbeitslos gemeldet. Von diesen haben etwa zwei Drittel keine abgeschlossene Berufsausbildung. Zur Minderung der Jugendarbeitslosigkeit und um die Bedingungen der beruflichen und sozialen Integration dieser Jugendlichen zu verbessern, hat die Arbeitsverwaltung eine Reihe von Maßnahmenprogrammen geschaffen, die diese Jugendlichen zeitweise über Arbeitsbe-

schaffungsmaßnahmen (ABM) in Beschäftigung oder Bildungslehrgänge bringen.

Die wichtigsten Grunddaten über arbeitslos gemeldete Jugendliche und Jugendliche in Maßnahmen in Berlin (West) sind in der folgenden Tabelle für den Zeitraum von 1984 bis 1986 zusammengestellt. Es wird deutlich, daß es neben den offiziell arbeitslos gemeldeten Jugendlichen bis unter 25 Jahren eine beträchtliche Zahl in verschiedensten Maßnahmen gibt. Unberücksichtigt bleiben hier diejenigen, die sich nicht arbeitslos melden. [1]

### Arbeitslos gemeldete Jugendliche und Jugendliche in Maßnahmen in Berlin (West) 1984 bis 1986

	1984 <sup>1)</sup>	1985 <sup>1)</sup>	1986 <sup>1)</sup>
(A) arbeitslos gemeldete Jugendliche unter 25 Jahren	15.502	15.056	15.558
(B) Anzahl durch volle öffentliche Finanzierung geförderte betriebliche und überbetriebliche Ausbildungsplätze	./.	10.438 <sup>2)</sup>	./.
(C) Teilnehmer an berufsvorbereitenden Maßnahmen der Berufsberatung	1.927 <sup>3)</sup>	2.362 <sup>3)</sup>	1.318 <sup>3)</sup>
(D) Teilnehmer an Bildungsmaßnahmen der Arbeitsvermittlung/ Arbeitsberatung für junge Arbeitslose unter 25 Jahren	1.278 <sup>3)</sup>	1.259	2.551 <sup>4)</sup>
darunter: Vermittlung/Erweiterung beruflicher Kenntnisse	(1.238)	(1.197)	(2.179)
darunter: HSA	(285)	(480)	(795)
BPJ	(15)	(53)	(114)
ABM und Lernen	(40)	(62)	(342)
darunter: HSA	(0)	(0)	(100)
(E) Beschäftigte geförderte jüngere Arbeitnehmer (unter 25 Jahren) in allgemeinen Maßnahmen zur Arbeitsbeschaffung (ABM)	2.379	3.049	1.823 <sup>5)</sup>
(F) Jugendliche FuU-Teilnehmer unter 25 Jahren	823	659	711
(G) Anzahl der Schüler in Vollzeitlehrgängen für Arbeitslose im 11. Schuljahr	./.	461 <sup>6)</sup>	412 <sup>6)</sup>
(H) Anzahl der Schüler in BB-10-Lehrgängen	1.491 <sup>6)</sup>	1.451 <sup>6)</sup>	1.282 <sup>6)</sup>

Quellen: (A) (B) (C) (D) Landesarbeitsamt Berlin  
(E) Bundesanstalt für Arbeit / Landesarbeitsamt Berlin  
(F) Landesarbeitsamt Berlin  
(G) (H) Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport

1) wenn nicht anders angegeben, jeweils zum 30. September

2) September 1985 (inkl. Ausbildung im öffentlichen Dienst nach BBiG)

3) Jeweils 1.10. bis 30.9. des angegebenen Jahres

4) eingerichtet bzw. geplant

5) Jugendliche ohne Ausbildung

6) Jeweils Schuljahr

./. keine Angabe vorhanden

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Projekt 1.059/II, 1987



Seitens der Berliner Arbeitsverwaltung wurde allgemein eine Reihe von Schwierigkeiten in diesem Maßnahmebereich konstatiert:

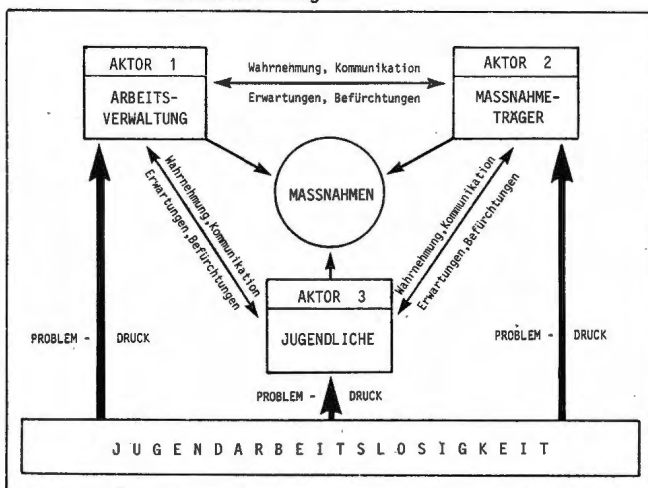
- Schwierigkeiten bei der Leistungsgewährung an Jugendliche,
- Schwierigkeiten bei der Motivierung von Jugendlichen für Maßnahmen,
- Lernmüdigkeit vieler Jugendlicher,
- Schwierigkeiten, die Teilnehmer zum regelmäßigen Besuch der Maßnahmen bis zu ihrem Abschluß anzuhalten (Abbrecherproblematik),
- Konkurrenzsituation zwischen verschiedenen Maßnahmen (z. B. zwischen AB- und Bildungsmaßnahmen),
- organisatorische Schwierigkeiten bei der Beratung und Betreuung von Jugendlichen, die aus der Vielfalt der Förderungsregelungen und aus der arbeitsteiligen Aufgabenerledigung in den Arbeitsämtern erwachsen,
- geringe persönliche Stabilität vieler Jugendlicher durch Defizite in der Sozialisation sowie ungenügende Stabilisierung durch das persönliche Umfeld – Probleme mit dem Elternhaus, Partnerschaftsprobleme u. a. m. –.

Das Projekt JONAS (Jugendliche ohne Arbeit – Nutzen von Arbeitsbeschaffungsstrategien) des BIBB hat die Elemente dieser Zustandsbeschreibung aufgegriffen und sie mit Hilfe eines umfassenden Untersuchungsansatzes und verschiedenen Erhebungsmethoden und -instrumenten konkreter beschrieben, ergänzt oder auch widerlegt.

#### Überlegungen zur Funktion vorberuflicher Maßnahmen

Die Struktur des Untersuchungsfeldes ist gekennzeichnet durch den Übergang von Jugendlichen [2] aus der Schule bzw. aus Arbeitslosigkeit in Maßnahmen, an dem die Arbeitsämter durch Akquisition und Bewilligung von Maßnahmen sowie durch die Zuweisung von Jugendlichen und die Träger durch Bereitstellung und Durchführung der Maßnahmen mitwirken (Schaubild 1).

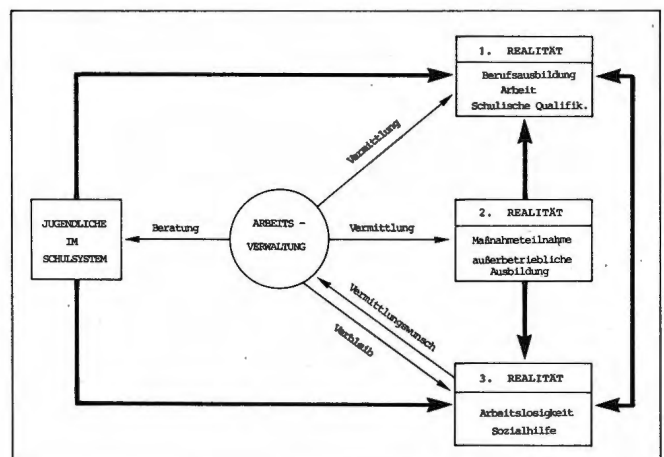
**Schaubild 1: Aktorengflecht im Untersuchungsfeld der Maßnahme-strategien**



In diesem vernetzten Feld liegen die eigentlichen Schwierigkeiten, die das Projekt JONAS zu untersuchen hatte. Jugendliche, Arbeitsämter, Träger und die Maßnahmen in ihrer Struktur selbst wirken auf dieses Feld ein. Es ist prinzipiell ausgesprochen konfliktträchtig, da es um Menschen geht, die im Begriff sind, eine Randexistenz zu führen, und um Organisationen, die ein Selbst-erhaltungsinteresse haben und zum Teil miteinander konkurrieren. Diese Konfliktträchtigkeit ist allerdings durch eine ganze Reihe eingespielter Regelungen, z. B. zwischen Arbeitsämtern und Trägern (etwa der Bevorzugung „bewährter Träger“) sowie durch organisatorische Lösungen (Einschaltung von Regieträgern) reduziert.

Die Praxis der Konfliktminderung darf trotzdem nicht zu einem verengten Blickwinkel führen. Denn zu dem Konfliktfeld, wie es in Schaubild 1 dargestellt wurde, gibt es ein breites Umfeld. Die arbeitslosen Jugendlichen ohne Berufsausbildung sind nämlich nicht von einem einheitlichen Arbeitsmarkt umgeben; dieser spaltet sich vielmehr auf in drei unterschiedliche Sphären, die hier „Realitäten“ genannt werden. In jede dieser Realitäten ist für die Jugendlichen eine Übergangsmöglichkeit gegeben: es stellt sich ihnen prinzipiell die Möglichkeit in die erste Realität einer Berufsausbildung, einer normalen Erwerbstätigkeit mit festem Arbeitsverhältnis oder einer weiteren schulischen Ausbildung überzugehen, oder aber in der dritten Realität der Arbeitslosigkeit zu verharren. Dazwischen steht die zweite Realität einer Maßnahmeteilnahme. Nach Beendigung einer Maßnahme stehen sie dann erneut vor dieser Situation, wobei dann auch die Möglichkeit einer „Maßnahmekarriere“ im Bereich der zweiten Realität [3] „eröffnet“ wird. [4] Das gesamte System von Jugendlichen in Arbeit, Maßnahmen und Arbeitslosigkeit ist auf Durchlässigkeit und Ausgrenzung gleichermaßen angelegt (Schaubild 2).

**Schaubild 2: Jugendliche im System von Arbeit, Maßnahmen und Arbeitslosigkeit**



Aus den Untersuchungsergebnissen ist bekannt, daß die Jugendlichen in den Maßnahmen eine starke Motivation haben, in die erste Realität überzugehen. Realität wird aber auch sein, daß ein Großteil dieser Jugendlichen latent in der zweiten Realität verharren wird oder in Arbeitslosigkeit übergehen wird.

Die Problemstruktur im Bereich der Arbeitsverwaltung und die Wünsche und realen Perspektiven der Jugendlichen machen deutlich, daß in diesem widersprüchlichen Netz ein hoher Handlungsbedarf besteht. Diesem Handlungsbedarf ist durch vielfältige Kritik und entsprechende Verbesserungsvorschläge in der Vergangenheit immer wieder Rechnung getragen worden. Dabei wurden neben den bestehenden menschlichen und organisatorischen Restriktionen häufig die gesellschaftlichen vernachlässigt, die an der Nahtstelle zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem bestehen. Die Herstellung von Marktbedingungen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt muß aufgrund des Konkurrenzprinzips zu „Ausscheiden“ führen. [5] Diese verbleiben im Bereich der zweiten oder dritten Realität. Das Maßnahmesystem selbst darf aber nicht attraktiver sein als die erste Realität, ist allerdings bereits so strukturiert, daß es selbst auch schon die Merkmale der ersten Realität (Leistung usw.) adaptiert hat. So entstehen auch Abgänger aus dem Maßnahmesystem der zweiten Realität in die unterste Stufe der Arbeitslosigkeit. Dieser Mechanismus ist politisch gewollt und wird auch bei veränderten Marktbedingungen am ersten Arbeitsmarkt (geburtenschwache Jahrgänge) im Kern bestehen bleiben. [6] Die eigentliche bildungs- und arbeitsmarktpolitische Aufgabe wäre es, Jugendliche entsprechend ihrer Motivation zu fördern und ihnen faktische Chancen in der ersten Realität zu eröffnen. [7]

Die oben erwähnten Maßnahmeprogramme der Arbeitsverwaltung zielen auf eine solche Förderung. Im Hinblick darauf geben die folgenden kurzgefaßten Ergebnisse [8] zu Maßnahmen-situation, sozialen Hintergründen, Werthaltungen und Perspektiven eine Einschätzung aus der Sicht der befragten Jugendlichen.

Die Ergebnisse stammen aus zwei Befragungen von Berliner Jugendlichen, die sich im Frühjahr 1986 in ABM und Bildungsmaßnahmen (BiMa) befunden haben. Die Aussagen über ABM können hierbei als repräsentativ für alle Jugendlichen in solchen Maßnahmen des Regieträgers (Senator für Wirtschaft und Arbeit) gelten; die Aussagen über Jugendliche in Bildungsmaßnahmen können dies im statistischen Sinne nicht für sich beanspruchen, da für die Erhebung eine gezielte Auswahl bestimmter Maßnahmetypen getroffen wurde.

#### **Situation von Jugendlichen in vorberuflichen Maßnahmen**

In den Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen in Berlin (West) gibt es drei große Einsatzfelder: 44 Prozent der Jugendlichen sind im Gartenbau, 27 Prozent in Krankenhäusern und 11 Prozent in Kindertagesstätten beschäftigt. Hierbei ist eine geschlechtsspezifische Verteilung der Jugendlichen zu erkennen: männliche Jugendliche werden überwiegend dem Einsatzfeld „Gartenbau“ zugeteilt, der Anteil männlicher Beschäftigter beträgt dort 83 Prozent. In Krankenhäusern und den Kindertagesstätten überwiegen dagegen die weiblichen Beschäftigten; ihr Anteil beträgt in den Krankenhäusern 70 Prozent, in den Kindertagesstätten 84 Prozent.

Entlang dieses Musters unterscheiden sich auch die Beschäftigungsverhältnisse: während im Gartenbau in der Regel Vollzeit-Arbeitsverträge geschlossen werden, erhalten die in Krankenhäusern und den Kindertagesstätten beschäftigten Jugendlichen ausschließlich Teilzeit-Arbeitsverträge über 20 Stunden pro Woche.

Das Angebot an Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung für junge Arbeitslose ist sehr differenziert (vgl. auch Tabelle 1). Übergeordnetes Ziel aller Bildungsmaßnahmen ist die Steigerung oder zumindest der Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der Teilnehmer auf dem Arbeitsmarkt. Hierbei kommt der anschließenden Aufnahme einer Ausbildung Priorität vor einer reinen Arbeitstätigkeit zu.

Die jeweiligen Maßnahmeinhalte suchen dieses übergeordnete Ziel dadurch zu operationalisieren, daß sie bei den jugendlichen Teilnehmern eine Persönlichkeitsstabilisierung, die Weckung von Lern- und Leistungsmotivation sowie den Abbau von Defiziten im Lern- und Verhaltensbereich fördern wollen. [9] Im folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse in bezug auf diese Ziele, ihre Voraussetzungen sowie die Realität in den Maßnahmen, aus der Befragung der Jugendlichen zusammengefaßt:

#### ***Zu den sozialen Hintergründen von Jugendlichen in ABM:***

Die Jugendlichen kommen häufig aus kinderreichen Familien (hier ist allerdings zu berücksichtigen, daß rund ein Drittel der Jugendlichen Ausländer sind) und/oder nicht vollständigen Elternhäusern. Rund zwei Drittel der Jugendlichen haben zwei oder mehr Geschwister. 49 Prozent haben vollständige Elternhäuser (beide Elternteile zusammenlebend); bei den deutschen Jugendlichen sind es nur 37 Prozent. 64 Prozent der Jugendlichen wohnen noch in der Herkunftsfamilie. Ein Viertel wohnt in Haushalten mit mindestens fünf Personen. Knapp 30 Prozent der noch zu Hause wohnenden Jugendlichen wollen ausziehen. Die Arbeitslosigkeit der Eltern (10 % der Väter, 5 % der Mütter) ist angesichts der gegenwärtigen Situation auf dem Berliner Arbeitsmarkt relativ normal, wobei allerdings berücksichtigt werden muß, daß in bezug auf den Vater 16 Prozent und die Mutter 5 Prozent keine Angaben machten. Nur 22 Prozent erhielten vor der Maßnahme Lohnersatzleistungen, 13 Prozent Sozialhilfe, aber 64 Prozent Unterstützung durch die Angehörigen.

#### ***Zu den qualifikatorischen Voraussetzungen:***

Etwa jeweils ein Drittel der Jugendlichen in ABM und in Bildungsmaßnahmen hat keinen Schulabschluß, die Hälfte einen Hauptschulabschluß und etwa ein Sechstel den Realschulabschluß. Abitur haben 1 bis 2 Prozent. Nur 2 bis 4 Prozent verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Rund ein Drittel der Jugendlichen hat eine Ausbildung abgebrochen. Jugendliche in Bildungsmaßnahmen haben mehr Maßnahmeerfahrung (31 % haben bereits an anderen Bildungsmaßnahmen, 43 % an ABM teilgenommen) als Jugendliche in ABM (15 % in Bildungsmaßnahmen und 17 % in ABM). 36 Prozent der Jugendlichen in ABM und 46 Prozent der Jugendlichen in Bildungsmaßnahmen haben vor der Maßnahme mindestens eine Erwerbstätigkeit ausgeübt.

#### ***Zum Vermittlungsprozeß in die Maßnahme:***

Nach Angaben der Jugendlichen wurden knapp einem Drittel ABM oder Bildungsmaßnahmen alternativ angeboten. Von den Jugendlichen in ABM wurden 38 Prozent nur eine, 26 Prozent mehrere ABM-Stellen angeboten. Knapp 80 Prozent der Jugendlichen wurden über die befristete Dauer ihres Arbeits- bzw. Bildungsverhältnisses unterrichtet. Jugendliche in ABM wurden häufiger über die Dauer der täglichen Arbeitszeit und die Bezahlung, Jugendliche in Bildungsmaßnahmen über die Art der Tätigkeit und anschließende Berufsaussichten informiert. Bei nur 9 Prozent der Jugendlichen ist eine umfassende Information (Arbeitszeit, Befristung, Bezahlung, Art der Tätigkeit und anschließende Berufsaussichten) „hängengeblieben“. 7 Prozent haben nach ihren Angaben darüber überhaupt nichts erfahren. Über die befristete Beschäftigung und die tägliche Arbeitszeit wurden Jugendliche (ABM) im Bereich Gartenbau am wenigsten, dafür am häufigsten über die Bezahlung informiert.

#### ***Zur Situation in der Maßnahme:***

68 Prozent der Jugendlichen in ABM und 72 Prozent derjenigen in Bildungsmaßnahmen fühlen sich in der Maßnahme im Vergleich zur Zeit direkt vor der Maßnahme besser. Dabei stimmen nur bei 29 Prozent der Jugendlichen in ABM und 48 Prozent derjenigen in Bildungsmaßnahmen die beruflichen Wünsche mit der jetzigen Tätigkeit in der Maßnahme überein. Eine Erklärung dafür dürfte darin liegen, daß über 90 Prozent der Jugendlichen die Maßnahme der Arbeitslosigkeit vorziehen. Jugendliche in ABM heben auch die finanziellen Verbesserungen hervor (35 %).

**Kritik wird vor allem von Jugendlichen in ABM geäußert.** Es wird kaum Neues gelernt (50 %), die Arbeit ist zu eintönig (43 %). Fast 60 Prozent meinen, sie machten die gleiche Arbeit wie die Festangestellten. Jeder fünfte hat den Eindruck, daß man ihn im Grunde gar nicht braucht. **Besondere Kritik wird in den großen Maßnahmen geübt.** Im Gartenbau beklagen 64 Prozent der Jugendlichen, daß sie nicht über die gleiche Ausstattung (vor allem Räume und Arbeitskleidung) wie die Stammarbeiter verfügten. 53 Prozent dieser Jugendlichen sagen, daß ungeliebte Arbeit auf sie abgewälzt werde (im Krankenhausbereich: 48 %), und 46 Prozent meinen, daß „auf ABM herabgesehen wird“ (Krankenhaus: 29 %). Jeder vierte Jugendliche im Gartenbau hat bereits früher an einer ABM teilgenommen, davon hat etwa die Hälfte eine Maßnahme abgebrochen.

**Für gut die Hälfte der Jugendlichen in ABM wird eine sozialpädagogische Betreuung angeboten.** Drei Viertel der Jugendlichen nehmen daran teil, vor allem, weil es Spaß macht, sich mit Leuten zu treffen (64 %), aber auch, weil dann nicht gearbeitet werden muß (28 %). Die Nichtteilnehmer gehen vor allem deswegen nicht dorthin, „weil sie dort nichts Wichtiges lernen“ (26 %). Nur wenig geschieht in den Maßnahmen in bezug auf die Perspektive der Jugendlichen. Nur noch ein Viertel bewirbt sich um einen Ausbildungsplatz. Einen bedingungslosen Wunsch nach Weiterbeschäftigung beim Arbeitgeber/Einsatzort äußert nur knapp ein Sechstel der Jugendlichen, dagegen würden 79 Prozent der Ju-

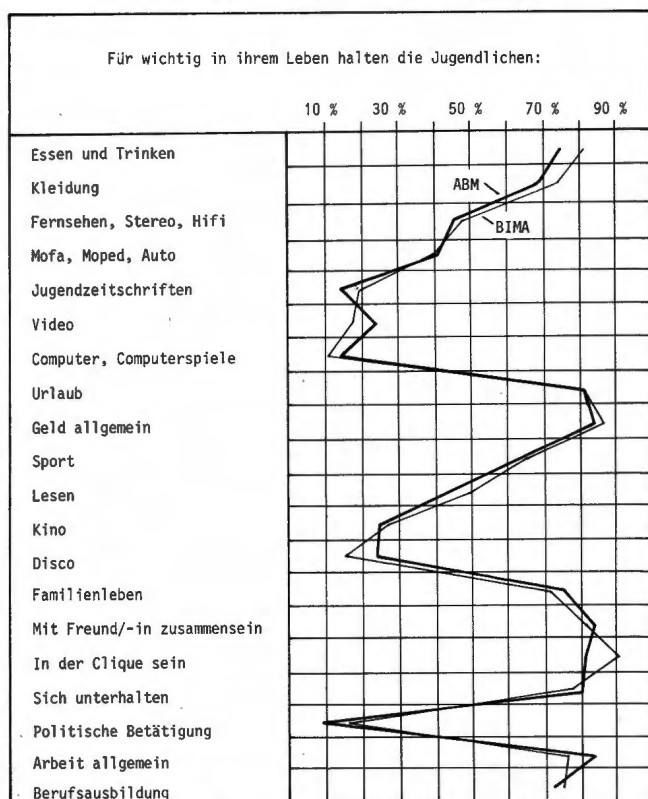
gendlichen in ABM und 58 Prozent der Jugendlichen in Bildungsmaßnahmen an einer neuen Maßnahme teilnehmen. 30 Prozent der Jugendlichen in ABM, aber 70 Prozent der Jugendlichen in Bildungsmaßnahmen meinen, daß sie in der Maßnahme Sachen lernen, die sie auch in einer Ausbildung gut gebrauchen können. So beziehen sich die **Änderungsvorschläge der Jugendlichen für das ABM-Programm** vor allem auf die Perspektive. 87 Prozent befürworten die Sicherung des Übergangs in einen Dauerarbeitsplatz oder in Ausbildung nach der Maßnahme, 84 Prozent erwarten Vorschläge, wie sie nach der Maßnahme sinnvoll weitermachen können. Drei Viertel fordern eine längere Vertragsdauer und 70 Prozent wünschen sich mehr Tätigkeiten, die man beruflich verwerten kann. Weit über die Hälfte der Jugendlichen möchte Zeugnisse über die erlernten Kenntnisse und Fähigkeiten und befürworten die Vermittlung handwerklicher Fertigkeiten, die man im täglichen Leben nutzen kann (z. B. beim Renovieren oder Autoreparieren).

#### Zu Motivationen und Einstellungen:

15 Prozent der Jugendlichen in Bildungsmaßnahmen und 8 Prozent der Jugendlichen in ABM können sich ein glückliches Leben ohne Arbeit vorstellen. **Die hohe Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Jugendlichen** wird dadurch unterstrichen, daß zwei Drittel in den nächsten Jahren eine Berufsausbildung aufnehmen wollen. Einen Schulabschluß nachholen wollen 29 Prozent der Jugendlichen in ABM und 40 Prozent derjenigen in Bildungsmaßnahmen. Als Hinderungsgründe für das Nachholen eines Schulabschlusses werden Geldprobleme (31 %) genannt, ebenso für den Eintritt in eine Berufsausbildung (32 %); hier wird aber vor allem „mangelnde Gelegenheit“ (40 %) angegeben.

In den Werthaltungen nehmen Arbeit und Berufsausbildung die höchste Priorität ein, dicht gefolgt von kommunikativen Elementen (Familie, mit Freunden zusammen sein, sich unterhalten), Urlaub und Freizeit sowie Essen, Trinken und Kleidung. Das politische Interesse ist gering (Schaubild 3).

**Schaubild 3: Werthaltungen von Jugendlichen in Arbeitsbeschaffungs- und Bildungsmaßnahmen**



Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Projekt 1.059/II, 1987

**Damit haben die Jugendlichen in ABM ein Werteprofil, das sie kaum von anderen Jugendlichen (etwa in Berufsausbildung) unterscheidet.** [10] Sie sind weithin geprägt durch eine hohe (Aus-) Bildungs- und Arbeitsmotivation und ihre qualifikatorischen Voraussetzungen sind nicht so schlecht, wie es von vielen Experten des Untersuchungsfeldes erwartet bzw. eingeschätzt wurde. Was die Untersuchungsgruppe möglicherweise von anderen abhebt, sind ihre sozialen Hintergründe inklusive der Wohnsituation und vermutlich im Zusammenhang damit ihr Konfliktverhalten, das zwischen relativ starker Anpassung – insbesondere dann, wenn es um die Sicherung der materiellen Lebensgrundlagen geht – und der Fähigkeit schwankt, aus ungewollten Situationen herauszugehen. Stellvertretend dafür mag stehen, daß bei Problemen am Arbeitsplatz 52 Prozent der Jugendlichen in ABM sich an ihren Vorgesetzten, aber auch 21 Prozent an ihren Sozialbetreuer wenden wollen. Das zeigt aber auch, daß die Jugendlichen sich – realistischerweise – nicht als besonders durchsetzungsfähig am Arbeitsplatz einschätzen.

#### Lösungspfad: Optimierung des Maßnahmesektors?

Die folgenden Lösungsüberlegungen beziehen sich auf Jugend-ABM als dem Schwerpunkt der Untersuchung.

Für die sofortige Abschaffung von Jugend-ABM als ein besonders problematisches Programm im Bereich des Maßnahmesektors gibt es genügend gute Gründe. Dagegen spricht allerdings, daß niemand zur Zeit eine bessere Lösung kennt, und daß die Jugendlichen selbst diese Maßnahmen als eine bessere Alternative zur Arbeitslosigkeit begreifen. Nur unter diesem Kriterium stimmen zur Zeit Problemstruktur und Programmstruktur überein.

So gesehen bleibt als Lösungsstrategie, das Untersuchungsfeld selbst zu „optimieren“, die Akteure dahingehend zu beeinflussen und die Übergangschancen der betreffenden Jugendlichen in die erste Realität zu erhöhen. Daneben muß aber immer klar sein, daß im Rahmen einer solchen Strategie ehrlicherweise eine solche Chance nur für wenige Jugendliche bestehen wird. Bei gleichbleibenden Bedingungen am Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt hat das einen Verdrängungseffekt zur Folge.

Vor dem skizzierten Hintergrund wird als Lösungspfad ein dreistufiger Ansatz favorisiert:

- In einer Art **Sofortprogramm** müssen die dringendsten Schwierigkeiten und Mängel im Bereich Jugend-ABM beseitigt werden. Das Sofortprogramm bezieht sich auf die Komplexe „Zuweisung“ und „Situation in der Maßnahme“.
- In einer **mittelfristigen Planung** sollten die bestehenden Organisationsstrukturen und Arbeitsweisen überprüft und im Sinne einer Verbesserung der Wirkung von Maßnahmen für die Jugendlichen geändert werden. Damit sind zusätzlich zum Sofortprogramm die Komplexe „Maßnahmeakquisition“ und „Perspektiven“ auch durch Änderung der Maßnahmeprogramme angesprochen.
- **Langfristüberlegungen** beziehen sich auf eine grundlegende Neuordnung der Förderung arbeitsloser Jugendlicher und junger Erwachsener mit und ohne Berufsausbildung.

Die drei Programmteile sind als Programmpaket zu verstehen. [11] Der Vorschlag, im Rahmen eines Sofortprogramms einen prinzipiell schlechten Zustand unter den Bedingungen eines professionalisierten Maßnahmesystems mit seiner Eigendynamik zu optimieren, ist nur unter paralleler Inangriffnahme der Veränderung von organisatorischen und Programmparametern zu rechtefertigen.

Die gegenwärtige Maßnahmestruktur von Jugend-ABM in Berlin (West) – setzt man selbst niedrige Maßstäbe an – entspricht weder in qualitativer noch in quantitativer Ausprägung den arbeitsmarktlichen, berufsqualifizierenden und sozialintegrativen Mindestansprüchen, wie sie für Jugendliche und junge Erwachsene gestellt werden müssen. Aus den vielfältigen Lösungsvorschlägen, die im Rahmen des Schlußberichtes des Projektes



JONAS vorgelegt werden, sei deshalb hier die Schaffung eines Maßnahmen Schwerpunktes „Arbeiten und Qualifizieren“ hervorzuheben. Priorität hätte darin der Bereich „ABM plus Berufsqualifizierung“. Selbst bei einer Realisierung der im folgenden vorgeschlagenen Maßnahmestruktur [12] wäre eine grundlegende Verbesserung der Situation der betroffenen Jugendlichen nur bei einer erheblichen Verbesserung der „externen“ Bedingungen (Arbeitsmarkt, Ausbildungsstellenmarkt) denkbar:

#### a) Beschäftigungsorientierte ABM

Beschäftigungsorientierte Arbeitsbeschaffungsprogramme zielen zwar vor allem auf eine kurzfristige Entlastung des Arbeitsmarktes, können aber speziell für Jugendliche im Übergang in das Erwachsenenleben nur dadurch legitimiert werden, daß sie die materielle Existenz von Jugendlichen sichern und sich auf die stark arbeitsmotivierten Jugendlichen beschränken. Es wird sich dabei um Lohnersatzarbeit handeln, wie es zur Zeit im Bereich Gartenbau realisiert ist, allerdings sollten auch diese Maßnahmen wenigstens immer mit einem Anlernprozeß verbunden sein. Die Zuweisungsdauer für diesen Maßnahmenkomplex sollte zwischen drei Monaten und maximal einem Jahr liegen.

#### b) Qualifikationsorientierte ABM

Qualifikationsorientierte Arbeitsbeschaffungsprogramme zielen auf bildungs- und/oder ausbildungsmotivierte Jugendliche, auch Ausbildungsabbrecher. In kombinierten Maßnahmen können entweder Schulabschlüsse (i. d. R. der Hauptschulabschluß) nachgeholt oder berufsqualifizierende Maßnahmeteile bis hin zu anerkannten Berufsausbildungsabschlüssen durchlaufen werden. [13] Die Arbeitsanteile an den Maßnahmen können zwischen 20 und 30 Wochenstunden schwanken.

Es ist eine Aufgliederung in folgende **Unterprogramme** denkbar:

- **ABM plus Lernen** (Nachholen des Hauptschulabschlusses): entspricht den bisherigen Ansätzen in diesem Bereich,
- **ABM plus Berufsqualifizierung**: Hier sollen im Qualifizierungsteil auf die konkrete Arbeit bezogene Teilfeldqualifikationen vermittelt werden, über die auch ein Zertifikat ausgestellt wird. In Zusammenarbeit zwischen Arbeitsvermittlung/-beratung und Berufsberatung kann denjenigen Jugendlichen, die sich qualifizieren, ein außerbetrieblicher Ausbildungsplatz garantiert werden.
- **ABM plus Deutsch**: Als Zusatz zu den beiden genannten Unterprogrammen sollten für ausländische Jugendliche die Lernanteile um (aus-)bildungsbezogene Deutschkurse ergänzt werden. [14] Die Projektergebnisse deuten darauf hin, daß nach Selbsteinschätzung der ausländischen Jugendlichen eine Sprachförderung vielfach notwendig ist.

#### c) Autonomieorientierte ABM

In bezug auf Jugendliche muß der Schwerpunkt bei den autonomieorientierten Ansätzen in der Akquisition von und Zuweisung in Maßnahmen gesehen werden, die „neuen Ausbildungs- und Beschäftigungsinitiativen“ [15] zuzuordnen sind. Hier sind Träger angesprochen, die außerhalb üblicher Wirtschaftsbetriebe, staatlicher und kommunaler Institutionen oder professioneller Verbände der Jugendhilfe angesiedelt sind. Es kommen Jugendliche in Frage, die durch ihre Motivations- und Lebenslage für Formen gemeinsamen Wohnens, Arbeitens und Lernens, ggf. auf Stadtteilebene, ansprechbar bzw. zu interessieren sind. Von der immanenten Zielsetzung her stellt dieser Programmteil primär auf berufsqualifizierende Abschlüsse ab, die ggf. über verschiedene Maßnahme- und Finanzierungskombinationen zu erreichen wären.

Mit einem Sofortprogramm und Elementen einer mittelfristigen Planung wurden Vorschläge unterbreitet, die dazu führen sollen, die gravierendsten Mängel in der Maßnahmepraxis zu beseitigen. Diese Vorschläge wurden trotz prinzipieller Bedenken gemacht: Verbesserungen an Erscheinungsformen und Symptomen führen in der Regel dazu, daß an den strukturellen Problemen der Maßnahmestrategien nichts mehr geändert wird. Eine weitere „Feinabstimmung“ des Instrumentes wird so oftmals für eine Kurskorrektur, die eigentlich erforderlich wäre, ausgegeben. Die Alternative zu Vorschlägen unter diesem prinzipiellen Vorbehalt bestünde darin, die Programme – vor allen Dingen Jugend-ABM – ersatzlos einzustellen. Ein solcher Vorschlag hätte jedoch die einschneidende Beeinträchtigung der aktuellen Lebenssituation vieler junger Menschen zur Folge, die zu verantworten eine Anmaßung wäre. An diesem Dilemma scheitert aber häufig eine wesentliche Veränderung eines als negativ erkannten Status quo.

Langfristig bleibt deshalb die Aufgabe, die Förderung arbeitsloser Jugendlicher und junger Erwachsener mit und ohne Ausbildung grundlegend zu diskutieren und ggf. neu zu ordnen. Zu erörtern wären dann auch

- die Adäquanz verschiedener Problembeschreibungen in den Feldern Jugendarbeitslosigkeit und Maßnahmesektor für Jugendliche,
- die Selbstinduzierung von Problemen durch die Binnenstruktur des Maßnahmesektors und
- die Funktion des Maßnahmesektors als Lösungsansatz für sekundäre Problemfelder.

Von den offenen Fragen, die im Projektverlauf diskutiert, aber nicht intensiver bearbeitet werden konnten, seien die folgenden hervorgehoben:

- die Frage einer möglichen psycho-sozialen Stabilisierung in ABM [16] dürfte nach wie vor offen sein, insbesondere bei anschließendem erneutem Übergang in Arbeitslosigkeit,
- u. U., um darüber genauere Informationen zu erhalten, bedürfte es dringend einer Verlaufsuntersuchung, in der außerdem – vor allem bezogen auf Jugendliche – die Bedeutung des ersten Kontaktes mit Arbeit in befristeten Maßnahmen für den weiteren Lebensweg sowie der Nutzen oder Schaden der Teilnahme an einer solchen Maßnahme für den weiteren beruflichen Weg zu analysieren wären [17],
- Konzeptionen und Umfang sowie Wirkungen der sozialpädagogischen Betreuung in Maßnahmen bedürfen einer vertieften Analyse,
- der Zusammenhang zwischen dem beruflich qualifizierenden Maßnahmesektor und dem Berufsausbildungssystem bedarf auch aufgrund der hohen Zahlen von Ausbildungsabbrechern in den untersuchten Maßnahmen einer stärkeren Transparenz,
- grundlegend muß die Frage der Erschließung neuer Maßnahmefelder diskutiert werden, auch unter dem Aspekt, daß das ständig gefordert und selten realisiert wird. Das Projekt JONAS hat hierzu nichts Neues beigetragen, denn das mögliche Spektrum ist bekannt.

Ein Lösungspfad könnte im übrigen auch darin bestehen, die eingangs erwähnte „zweite“ und „dritte Realität“ systematisch zu beseitigen. Die Prognose der rein quantitativen Bedingungen an der sogenannten 1. Schwelle – etwa durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung – ist in dieser Hinsicht allerdings nicht ermutigend. [18] Auch die genannten gesellschaftlichen Funktionsmechanismen lassen die Durchsetzung einer solchen Strategie zumindest als fragwürdig erscheinen. Perspektivisch ist deshalb primär zu fragen, wie die Bedingungen des Maßnahmesektors, auch unter Verwendung unkonventioneller Formen des politisch-administrativen Handelns, aufgebrochen werden können und wie Veränderungen umgesetzt werden können. Diesen Fragen muß sich angewandte Sozialforschung verstärkt stellen.



## Anmerkungen

- [1] Die „stille Reserve“ ist naturgemäß Gegenstand von Kontroversen. Vgl. u. a.: GAULKE, K.-P.: Beschäftigung und Ausbildung Jugendlicher in Berlin (West) und in der Bundesrepublik Deutschland. In: Vierteljahresschrift zur Wirtschaftsforschung (1980), Heft 2, sowie PETZOLD, H.-J.; SCHLEGEL, W.: Qual ohne Wahl, Frankfurt/Main, 1983.
- [2] Zur allgemeinen Einschätzung der zwischen Schule und Beruf geschalteten Programme vgl.: PETZOLD, H.-J.; SCHLEGEL, W.: Qual ohne Wahl. Jugend zwischen Schule und Beruf, Reinheim, 1984.
- [3] Zum Konzept der ersten und zweiten Realität vgl.: NEG, O.: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Konzeptes um die Arbeitszeit, Frankfurt/M., 1984. Zu den Selektionsprozessen bei der beruflichen (Wieder-)Eingliederung von Jugendlichen vgl.: SCHÖBER-GOTTWALD, K.: Der Weg in die Arbeitslosigkeit: Berufliche und soziale Herkunft von jugendlichen Arbeitslosen. In: MittAB, 1/1977.
- [4] Vgl. auch VOCK, R.: Tätigkeitsverläufe von Maßnahmeteilnehmern. BIBB, Projekt JONAS, internes Arbeitspapier, Berlin, November 1986.
- [5] Vgl. dazu u. a.: JENCKS, C.: Chancengleichheit, Reinbek bei Hamburg, 1973; SZELL, G.: Privilegierung im Bildungssystem, München, 1972; MENNINGEN, W. (Hrsg.): Ungleichheit im Wohlfahrtsstaat, Reinbek bei Hamburg, 1971; BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart, 1971, GRÄBL, E. (Hrsg.): Thema: Ungleichheit, Linz, 1986.
- [6] Die geplante Ausweitung von ABM für 1987 und wohl auch darüber hinaus unterstützte diese Argumentation zumindest mittelfristig. Vgl.: Etat der Bundesanstalt für Arbeit für 1987 mit einer Steigerung der Mittel für ABM von 3 auf 3,2 Mrd. DM.
- [7] Daß es sich dabei um ein internationales Phänomen handelt, sei in diesem Rahmen nur am Rande erwähnt. Vgl. dazu neuerdings: RIST, R. C. (ed.): Finding Work. Cross National Perspectives on Employment and Training, Philadelphia, 1986.
- [8] Der ausführliche Schlußbericht ist demnächst unter dem Titel „Jugendliche ohne Arbeit – Nutzen von Arbeitsbeschaffungsstrategien“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung zu erhalten.
- [9] Vgl.: Runderlaß der Bundesanstalt für Arbeit, 48/83.
- [10] Vgl.: SCHWEIKERT, K.: Einstellung zu Ausbildung, Beruf und anderen Lebensfragen. Referat für die „Hochschultage Berufliche Bildung“, Essen, 1986 (Ergebnisse aus dem BIBB-Forschungsprojekt 1.059: Jugend, Ausbildung und Beruf) sowie KLOAS, P.-W.:
- Mit der Ausbildung zufrieden . . . , aber Sorgen vor der beruflichen Zukunft. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1987, Heft 3, S. 354 ff.
- [11] Vom Ansatz her decken sich die Lösungsüberlegungen in Teilbereichen mit dem Konzept der Förderung „institutioneller Handlungsbedingungen“ von Schmidt, G. Vgl.: SCHMIDT, G.: Handlungsspielräume der Arbeitsämter beim Einsatz aktiver Arbeitsmarktpolitik. In: Theoretische und empirische Evidenzen institutioneller Handlungsbedingungen, SCHARPF, F.W.; BROCKMANN, M. (Hrsg.): Institutionelle Bedingungen der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Frankfurt/M. – New York, 1983.
- [12] Die Struktur entspricht in etwa dem Ansatz von BOLLE, M.; JOHN, G.; MÖLLER, F. In: Berufsbildung und Arbeitsbeschaffungsprogramm in den Ländern der EG, hrsg. vom CEDEFOP, Berlin, 1985, insbes. S. 71 ff.
- [13] Siehe neuerdings auch die positiven Erfahrungen in „CLAUS-CNC Lernen, Arbeit und Sprache“, Forschungsbericht des Fraunhofer-Instituts für Arbeitswirtschaft und Organisation, Stuttgart, 1986.
- [14] Vgl. dazu auch KÖHN, G.: Einführung in die Sprachförderung von ausländischen Arbeitnehmern. Eine Handreichung für Ausbilder und Dozenten der beruflichen Bildung sowie für betriebliche Führungskräfte (Vorarbeiter, Meister). BIBB (Hrsg.): Berlin 1986 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 84) sowie z. B. die Erfahrungen der BAG Westfalen. In: Lernfeld Betrieb, Heft 2, 1986, S. 24–26.
- [15] Vgl. dazu: KLOAS, P.-W.; PEUKERT, R.; SCHULZ-MESSING, R.: Neue Ausbildungsinitiativen – Erfahrungsbericht, Probleme, Perspektiven. SPI, 1986 sowie HEGNER, F.; SCHLEGELMICH, C.: Formen und Entwicklungschancen unkonventioneller Beschäftigungsinitiativen. WZB, Berlin, 1983 und MAIER, H. E.; DEUTZ, C.; SCHULZE, D.: Experimentelle Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. WZB, Berlin, 1982. Vgl. auch die Informationspapiere von BBJ Consult, Berlin.
- [16] Vgl. auch Materialien Aktuell, Beilage zu MatAB 10/1984, wo darauf hingewiesen wird, daß ABM dazu beitragen könne, bei den Geförderten die psychosozialen und gesundheitlichen Belastungen durch die Arbeitslosigkeit zu verringern.
- [17] Es ist geplant, einem Teil der angeschnittenen Fragen im Rahmen einer Nachbefragung der Jugendlichen in ABM durch das BIBB-Projekt 1.059/II nachzugehen.
- [18] Vgl. dazu auch SYBEN, G.: Die entscheidenden Weichenstellungen geschehen unbemerkt. In: Übergang von der Ausbildung in das Beschäftigungssystem, Kolloquium der Hans-Böckler-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung, hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 1987, S. 109 ff.

Gerhard Zimmer

## Nutzung von Software in Büros

### Vorschläge zur beruflichen Weiterbildung

Der Einsatz von Software in den kaufmännischen und technischen Büros stellt neue Anforderungen an die Qualifikationen der Fachkräfte. Diesen neuen Qualifikationsanforderungen muß die Weiterbildung Rechnung tragen. Im ersten Teil (BWP, Heft 5/1987) wurden auf der Grundlage von empirischen Erhebungen in kaufmännischen, aber auch technischen Büros in 24 Betrieben einige generelle Probleme und Schwierigkeiten der Qualifikationsentwicklung dargestellt, insbesondere die Notwendigkeit informationstechnischen Wissens und die Veränderung des Fachwissens. Im folgenden zweiten Teil werden die didaktisch-methodischen und organisatorischen Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung diskutiert. \*)

\*) Die Vorschläge wurden auf der Grundlage der empirischen Erhebungen des Forschungsprojekts „Softwarenutzung am Arbeitsplatz und berufliche Weiterbildung“ an der Universität Kassel und der Arbeiten des BIBB zum Problem der Weiterbildung erarbeitet.

### Zum Bedeutungsgewinn der beruflichen Weiterbildung

Die Bürotätigkeiten werden in den nächsten Jahren immer stärker durch die Nutzung von Software bestimmt werden. Von zentraler Bedeutung für die Qualifikationsentwicklung ist dabei nicht die Verwendung schlüsselfertiger, geschlossener Standardsoftwaresysteme, sondern solcher Softwaresysteme, mit denen die Fachkräfte benötigte Softwarelösungen selbständig veränderten Aufgabenstellungen flexibel anpassen und für neue Aufgaben neue Softwarelösungen entwickeln können. Diese Entwicklung betrifft nicht nur eine kleine Minderheit der Fachkräfte. Die Nutzung von Software bewirkt, weil sie den Prinzipien der Vereindeutigung, Formalisierung und Standardisierung folgt, einerseits einen Wegfall oder zumindest eine erhebliche Reduzierung von Routinearbeiten, wie z. B. Maschineschreiben, Buchhaltung, Registratur, Karteiführung; andererseits drängt sie auf eine zunehmende Integration von Aufgaben und die Bearbeitung immer weiterer Aufgaben mit dafür eigens entwickelten Softwareanwendungen.

Daher betrifft die selbständige Anpassung und Entwicklung von Softwarelösungen in wachsendem Maße eine Mehrheit der Fachkräfte.

Durch diese Entwicklung der Softwarenutzung kann das bestehende starke Qualifikationsgefälle in den Büros, je nachdem in welchem Grade der damit technisch und organisatorisch leichter möglichen Aufgabenintegration Rechnung getragen wird, verringert werden. Auch wenn nicht alle Qualifikationsdifferenzierungen wegfallen, so werden sie doch fließender. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Mit einem sogenannten „desk-top-publishing-system“ kann ein mit einem Textsystem erstelltes Manuskript zu einer fertig gestalteten Druckvorlage umgearbeitet werden, einschließlich der Montage von Überschriften, Grafiken, Tabellen und sogar Bildern. Beide Systeme laufen auf einem Personal Computer. Mit dieser Integration zweier Softwaresysteme wird eine technische Voraussetzung geschaffen, die es leicht macht, zwei prinzipiell unterscheidbare Formen der Arbeitsorganisation zu realisieren. Aufgrund der für beide Formen gleichen technischen Voraussetzung wird die Qualifikation der Fachkräfte zu einem zentralen Unterscheidungskriterium. 1) Ein Verfasser bzw. eine Verfasserin kann sein bzw. ihr Manuskript mit dem Textsystem selber konzipieren und auch die Gestaltung der Druckvorlagen leicht selbst vornehmen. 2) Das Übertragen eines Manuskripts in ein Textsystem und die gestalterische Arbeit können aber auch von einer oder zwei anderen Personen durchgeführt werden.

Auf der Ebene der Tätigkeiten zeigen sich folgende Tendenzen: 1) Das Texterfassen als eigenständige Tätigkeit verschwindet in dem Maße im Konzipieren eines Textes, in dem Textsysteme an den Arbeitsplätzen der Verfasser verfügbar werden. 2) Die Grenze zwischen Textverfassen und Textgestalten wird fließend oder kann ganz aufgehoben werden. 3) Die leichter mögliche Integration der ausführenden Tätigkeiten in die konzeptionellen Tätigkeiten stärkt die Autonomie der Verfasser. 4) Der ebenfalls mögliche Übergang vom Texterfassen zum Textgestalten oder die Integration beider fördert die Herausbildung einer höherwertigen Tätigkeit, die nicht mehr im traditionellen Sinne als ausführende Tätigkeit beschrieben werden kann.

Für die Qualifikationsentwicklung folgt daraus: 1) Das Qualifikationsgefälle kann durch den zunehmenden Wegfall von Qualifikationen im unteren Bereich des Gefälles reduziert werden. 2) Qualifikationsdifferenzierungen werden hauptsächlich in einer Richtung fließender: „Untere“ Qualifikationen können mit der Nutzung von Software leichter nach „oben“ integriert werden; dagegen können in „untere“ Qualifikationen nur durch eine generelle Niveauanhebung Elemente von „oben“ integriert werden. Zum Beispiel erfordert der Übergang vom reinen Texterfassen zum Textgestalten nicht nur ein Verständnis des Textinhaltes, sondern auch, sich Klarheit über die Absichten des Textes und die Adressaten zu verschaffen. 3) Die informationstechnische und fachliche Qualifizierung vor allem der Fachkräfte auf den unteren Qualifikationsniveaus ist eine Voraussetzung dafür, daß diese Fachkräfte (vor allem Frauen) nicht mittel- und langfristig aus den produktiven Arbeitsprozessen verdrängt werden.

Aufgrund dieser Tendenzen der Qualifikationsentwicklung ist es geboten, die berufliche Weiterbildung zur Nutzung von Software nicht nach Angestellten- bzw. Qualifikationsgruppen zu differenzieren. Eine solche Differenzierung würde das bestehende Qualifikationsgefälle festschreiben oder gar noch vertiefen; insbesondere würden die Frauen, die mehrheitlich die unteren Qualifikationsniveaus besetzen, in der möglichen Qualifikationsentwicklung behindert.

Die erforderliche Entwicklung der Qualifikationen der kaufmännischen und technischen Fachkräfte führt zu einer wachsenden Bedeutung der beruflichen Weiterbildung: 1) Die beschäftigten Fachkräfte haben in der Regel in der Erstausbildung keine informationstechnischen Qualifikationen erhalten. 2) Die Betriebe sind auf die Berufserfahrungen der beschäftigten Fachkräfte an-

gewiesen. 3) Die Zahl der Absolventen der Erstausbildung geht jährlich zurück, so daß die Weiterbildung älterer Fachkräfte nicht durch die Beschäftigung bereits anders und erweitert qualifizierter Ausbildungsabsolventen zunehmend weniger substituiert werden kann. 4) Die Erstausbildung erfolgt nach staatlich anerkannten Ausbildungsordnungen und kann daher nur mit zeitlicher Verzögerung an die neuen beruflichen Anforderungen angepaßt werden. In diesem Zusammenhang gewinnt die Entwicklung der Weiterbildung für die Erstausbildung eine Vorreiterrolle. Vieles kann in die Erstausbildung übernommen werden, insbesondere die Vermittlung grundlegender informationstechnischer Kompetenzen. 5) Da die Softwarenutzung durch eine fortlaufende Überführung von Aufgaben in Softwarelösungen charakterisiert ist, wird eine permanente Weiterbildung notwendig.

Der Bedeutungsgewinn der beruflichen Weiterbildung im Zusammenhang mit der wachsenden Nutzung von Software in den Büros stellt sich aufgrund des engen Bezuges zu den Veränderungen an den jeweiligen Büroarbeitsplätzen, insbesondere aufgrund einer zunehmenden Integration des Lernens in die Arbeitstätigkeit, vor allem als ein Bedeutungsgewinn der betrieblichen Weiterbildung dar. Dies wirft eine Reihe genereller bildungspolitischer Probleme auf, auf die u. a. Geißler und Heid\*) aufmerksam gemacht haben: 1) Der Bedeutungsgewinn der betrieblichen Weiterbildung kann die gesellschaftlichen Chancenungleichheiten vergrößern, und zwar durch Ausrichtung auf privilegierte Beschäftigtengruppen, Anbindung an Investitionsentscheidungen, Berücksichtigung individueller Bildungsansprüche nur soweit sie eng ausgelegten Unternehmenszielen dienen. 2) Mit der Gewichtsverlagerung auf die „Qualifikation“ kann alles das verdrängt werden, was „Bildung“ traditionell umfaßt, nämlich die allseitige und nicht nur berufliche Entwicklung menschlicher Fähigkeiten. 3) Berufliche Karrieren und damit individuelle Lebensmöglichkeiten können durch die einseitige Ausweitung des nicht- bzw. nur teilöffentlichen Bildungsbereichs zunehmend öffentlicher Kontrolle entzogen werden. 4) Lebenslanges Lernen als Voraussetzung individueller Entwicklungsmöglichkeiten kann auf eine laufende Anpassung der Individuen an die Veränderungen der Arbeitswelt reduziert werden.

Diese wichtigen bildungspolitischen Probleme können und sollen hier nicht im einzelnen in ihrer Bedeutung und Perspektive diskutiert werden, aber die folgenden Vorschläge zur beruflichen Weiterbildung der kaufmännischen und technischen Fachkräfte zur Nutzung von Software stellen dennoch einen Beitrag dazu dar, weil die Vorschläge unvermeidlich zumindest implizit zu den genannten Problemen Stellung beziehen bzw. beziehen müssen. Die Vorschläge erstrecken sich auf den Bereich der Didaktik und der Organisation der beruflichen Weiterbildung. Sie werden in der Perspektive gemacht, die traditionell engen Grenzen der beruflichen, insbesondere der betrieblichen Weiterbildung in Richtung einer Integration mit der allgemeinen Weiterbildung zu verschieben. Diese Perspektive trägt den erkennbaren Anforderungen der Softwarenutzung Rechnung.

#### **Ableitung von Weiterbildungsmaßnahmen aus den Qualifikationsanforderungen**

Eine praxisorientierte Weiterbildung der Fachkräfte wird am ehesten dann erreicht, wenn die Weiterbildungsmaßnahmen aus den erforderlichen Qualifikationen abgeleitet werden. Diese ergeben sich aus den Anforderungen der Nutzung der Softwaresysteme, den gestellten Aufgaben, den Arbeitsvollzügen bzw. Tätigkeiten und der Arbeitsorganisation.

In der überwiegenden Zahl der Klein- und Mittelbetriebe, aber auch in vielen Großbetrieben wird weder in der Feststellung der Veränderungen der Qualifikationsanforderungen aufgrund der

\*) Geißler, Kh. A., und Heid, H.: Thesen zum Fachgespräch: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive. Evangelische Akademie Tutzing, 25.-27. Mai 1987 (unveröffentlichtes Manuskript). Überarbeitete Fassung. In: Frankfurter Rundschau vom 03. Sept. 1987.

selbständigen Entwicklung von Softwareanwendungen durch die Fachkräfte noch in der Ableitung entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen, ihrer Ziele, Inhalte, Formen, Abschlüsse usw., systematisch vorgegangen. Drei Schwierigkeiten stehen systematischem Vorgehen entgegen: Erstens fehlen zur Zeit hinreichend spezifizierte Erhebungsinstrumente, die auf die im Zusammenhang mit der Softwarenutzung neu entstehenden Qualifikationsanforderungen zugeschnitten sind<sup>\*)</sup>. Zweitens haben insbesondere Klein- und Mittelbetriebe aufgrund ihrer oft nur an den unmittelbaren Tagesaufgaben orientierten Arbeiten keine Kapazitäten für systematische Erhebungen frei. Drittens müssen die Fachkräfte, die Erhebungen und Auswertungen durchführen, in der Handhabung der entsprechenden Instrumente geschult sein.

#### Leitziele der Weiterbildung

Mehrere Leitziele lassen sich für die berufliche Weiterbildung der kaufmännischen und technischen Fachkräfte zur selbständigen Anpassung und Entwicklung von Softwareanwendungen formulieren:

- **Befähigung zur Entscheidungsfindung:** Die Sammlung, Analyse und Bearbeitung von Daten mit Hilfe selbständig entwickelter Softwareanwendungen zur Vorbereitung von Entscheidungen drängen auf eine Verbindung von Analyse und Entscheidung aufgrund dieser Daten bei den Fachkräften. Dabei kommt es auf einen entsprechend größeren Zuschnitt der Aufgaben und Entscheidungskompetenzen an. Je partialisierter die Arbeit, desto geringer sind für die Fachkräfte die Möglichkeiten, adäquate Softwareanwendungen zu entwickeln. Die erforderliche Stärkung der Planungs-, Entscheidungs- und Kontrollkompetenzen der Fachkräfte verlangt eine Weiterbildung, die es den Fachkräften ermöglicht, die notwendigen Wissensgrundlagen und Fähigkeiten zu erwerben. Dazu gehört auch, die Reflexion der organisatorischen Rahmenbedingungen und ihrer Veränderungsnotwendigkeiten zum Inhalt von Weiterbildung zu machen. Von entscheidender Bedeutung ist, daß die arbeitsplatzbezogenen, betrieblichen, sozialen und letztlich auch gesellschaftlichen Wirkungen von Entscheidungen bzw. von Handeln und Unterlassen von den Fachkräften eingeschätzt werden können. Dabei ist zu bedenken, daß die Stärkung der Entscheidungskompetenzen der Fachkräfte auf die Schwierigkeit einer entsprechenden Verschiebung der betrieblichen Entscheidungsstrukturen im unteren und auch zum Teil im mittleren Hierarchiebereich stößt. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Bedeutung einer weiteren Vertiefung der allgemeinen Bildung hinzuweisen, die eine wichtige Voraussetzung für eigenverantwortliches Handeln ist.
- **Befähigung zur Veränderung von Arbeitsweisen:** Die selbständige Entwicklung von Softwareanwendungen verlangt von den Fachkräften, daß sie in der Lage sind, eine Aufgabe so aufzubereiten, daß sie mit einer Softwareanwendung bearbeitbar ist. Das Problem besteht dabei in der Vermittlung zwischen der Fachlogik und der DV-Logik, dem Wechsel zwischen differenten Realitäts- bzw. Modellebenen. Den Fachkräften muß daher durch Weiterbildung ermöglicht werden, Befähigungen zu erwerben zur Transformation einer Ebene in eine andere und zur Beurteilung, was eine Transformation jeweils für die anfangs gestellte Aufgabe bedeutet. Dies schließt z. B. Befähigungen ein zur Redefinition der Aufgabe unter DV-Aspekten und zur vollständigen Beschreibung, kritischen Reflexion und Veränderung ihrer bisherigen Arbeitsweisen. Die Schwierigkeit hierbei ist, daß die Fachkräfte eingefahrene, Sicherheit gebende Routinen in ihren Arbeitsweisen zur Disposition stellen und eine Haltung aufgeben müssen, die jede

Veränderung aufgrund der Softwarenutzung wieder in eine neue Routine einzubauen versucht. In die Weiterbildung dürfen daher nicht nur Vereinfachungen als Lernhilfen, sondern es müssen vor allem auch Widerstände gegen den Standardisierungssog von Software ebenso wie gegen bequeme Analogisierungen zu gewohnten Arbeitsweisen eingebaut werden. Ein wichtiger Weg kann hierfür die systematische Bearbeitung von Fehlern sein, die sich aus der unbedachten Übertragung gewohnter Arbeitsweisen in die Entwicklung von Softwareanwendungen ergeben.

- **Befähigung zur Kooperation:** Die Verlagerung der Entwicklung von Softwareanwendungen in die Fachabteilungen kann die Fachkräfte dazu verleiten, sich von den vor-, neben- und nachgelagerten Arbeitsplätzen zu isolieren und „Inseln“ im Gefüge der betrieblichen Zusammenhänge auszubilden. Softwarenutzung am Arbeitsplatz und die Integration von Aufgaben schließen Qualifikations- und Kompetenzvermehrung für die Fachkräfte ein, können aber nicht das Zusammenziehen aller in diesem Zusammenhang relevanten Wissensbestände in einer Person bedeuten. Die Herstellung eines reibungslosen Informationsflusses und einer effizienten Informationsverarbeitung an den jeweiligen Arbeitsplätzen mit entsprechend entwickelten Softwareanwendungen verlangt von den Fachkräften mehr als eine präzise Abstimmung in den Arbeitsabläufen. Die gemeinsame Abstimmung der individuellen Aufgabenbearbeitung, z. B. der Abfrage, Bearbeitung und Speicherung von Daten, muß bei jeder Veränderung erneut erfolgen. Die Integration von Aufgaben, die Stärkung der Entscheidungskompetenzen und der Kompetenzen zur Veränderung der Arbeitsweisen verlangen daher zugleich eine Stärkung der Kooperations- und Kommunikationskompetenzen der Fachkräfte. Dazu gehören auch die Kompetenzen zur Kooperation und Abstimmung der Aufgaben mit DV-Spezialisten. Die Weiterbildung muß vor allem in ihren Organisations- und Lernformen so angelegt sein, daß es den Fachkräften ermöglicht wird, die erforderlichen Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten herauszubilden.
- **Befähigung zu explorativem Lernen:** Die Komplexität der Softwaresysteme und die unbegrenzten Variationsmöglichkeiten in der Entwicklung von Softwareanwendungen innerhalb abgegrenzter Anwendungsfelder sowie die beständige Veränderung der Aufgaben und Arbeitsweisen machen es unmöglich, das Lernen auf die organisierte Weiterbildung zu beschränken. Jede Transformierung einer Aufgabenlösung in eine Softwareanwendung erfordert sowohl die Exploration der Bedingungen und Voraussetzungen des jeweiligen Ausschnittes der betrieblichen Realität der Aufgabenlösung als auch die Exploration der Anwendungsmöglichkeiten der zu nutzenden Softwaresysteme. Dies bedeutet zugleich auch Exploration der Grenzen der Software im jeweiligen Anwendungsfeld. Damit verknüpft ist die Entwicklung von Fähigkeiten im Umgang mit betrieblichen Realitäten bzw. Aufgabenlösungen, die jenseits dieser Grenzen ihren Ort haben. Die organisierte Weiterbildung muß es daher ermöglichen, daß die Fachkräfte sich die Befähigung zu einer Form selbständigen Lernens im konkreten Anwendungsbezug erwerben können, die wir exploratives Lernen nennen.
- **Befähigung zur Formulierung von Weiterbildungsansprüchen:** Die oben geforderte systematische Erhebung und Analyse der neuen Qualifikationsanforderungen ist notwendig, um die Weiterbildung der Fachkräfte auf ein solides Fundament stellen zu können. Damit kann jedoch die Weiterbildung nicht abgeschlossen werden. Die Verlagerung von Planungs-, Entscheidungs- und Kontrollkompetenzen, die Veränderung der Arbeitsweisen, die Überführung immer weiterer Aufgaben in Softwarelösungen machen eine permanente Weiterbildung erforderlich. Es ist wenig sinnvoll, den damit ständig neu auftretenden differenzierten Weiterbildungsbedarf der Fachkräfte mit aufwendigen Verfahren administrativ zu erheben. Viel-

<sup>\*)</sup> Um in der Reduzierung dieser Schwierigkeiten ein Stück voranzukommen, ist ein Instrument zur Erhebung der neuen Qualifikationsanforderungen konzipiert und in einigen Betrieben getestet worden. Die Entwicklungsarbeit ist noch nicht abgeschlossen.



mehr müssen die Fachkräfte befähigt werden, ihren Weiterbildungsbedarf nicht nur aufgrund gemachter Arbeitserfahrungen und als belastend empfundener Qualifikationsdefizite, sondern auch im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen und eventuell zu erwartende Qualifikationsanforderungen erkennen und artikulieren zu können. Die sozialen und gesellschaftlichen Aspekte der Softwarenutzung dürfen dabei aus der Formulierung des beruflichen Weiterbildungsbedarfs nicht ausgeschlossen werden. Die Betriebsleitungen müssen der Anmeldung und der Realisierung individueller beruflicher Weiterbildungsansprüche der Fachkräfte nicht nur einen größeren Spielraum einräumen, sondern sie in ihrem Bemühen unterstützen. Von den Fachkräften erfordert dies eine aktive Lernhaltung.

### Organisationsformen der Weiterbildung

Die Realisierung der Leitziele der Weiterbildung erfordern auf dem Hintergrund der gegenwärtigen Realitäten der Aus- und Weiterbildung bestimmte Weiterentwicklungen in den Organisationsformen der Weiterbildung:

- **Dualisierung der Weiterbildung:** Die Qualifizierung der Fachkräfte zur selbständigen Entwicklung von Softwareanwendungen erfordert etwa gleichgewichtig sowohl eine theoretische als auch eine praktische, anwendungsbezogene Weiterbildung. Den Klein- und Mittelbetrieben, aber auch etlichen Großbetrieben, fehlen sowohl die sächlichen und personellen Kapazitäten wie auch das Know-how, um eine den neuen Qualifikationsanforderungen auch in den theoretischen Aspekten gerechtwerdende Weiterbildung anbieten zu können. Andererseits unterliegt eine rein außerbetriebliche Weiterbildung den Beschränkungen, daß sie meist nur theoretische Kenntnisse vermittelt und eine anwendungsferne Praxis trainieren kann. Betriebe, die die Weiterbildung nach außen vergeben, laden sich daher das Problem auf, daß sie nicht in allen wichtigen Aspekten auf den jeweiligen Betrieb paßt. Es spricht daher einiges dafür, die außerbetriebliche und die betriebliche Weiterbildung, vergleichbar dem dualen System der Erstausbildung, in einen Verbund zu bringen, bei Aufrechterhaltung ihrer Pluralität und Autonomie, um jeweils die Stärken der unterschiedlichen Lernorte zu nutzen und eine größere Flexibilität der Programme zu erreichen. Dabei gebietet es die Klugheit, die beruflichen Schulen, die überwiegend technisch gut ausgestattet sind, in die außerbetriebliche Weiterbildung einzubeziehen. In strukturschwachen Regionen muß dabei ein solcher Verbund besondere Aufmerksamkeit darauf verwenden, daß es nicht zur Fortschreibung eines im Vergleich zu den Wirtschaftszentren generell niedrigeren Qualifikationsniveaus kommt. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin begründet, daß das Berufsbildungsgesetz noch keine Regelungen über eine Dualisierung im Weiterbildungsbereich enthält, weil damals ein duales System in der Weiterbildung noch nicht zu erkennen war, wie es heute zunehmend diskutiert wird.
- **Stufenförmiger Qualifizierungsprozeß:** Da die Softwarenutzung durch die Fachkräfte kein früher oder später abschließbarer Prozeß ist, empfiehlt es sich, die Weiterbildung der Fachkräfte als einen stufenförmigen Prozeß zu planen. Dabei sollten auf der jeweiligen Stufe die außerbetriebliche und betriebliche Weiterbildung zusammenwirken. Zwischen den einzelnen Weiterbildungsstufen sollten mehr oder weniger lange Arbeitsphasen liegen, in denen die erworbenen Qualifikationen eingesetzt und neue Erfahrungen gesammelt werden können. Die neuen Erfahrungen können dann auf der nächsten Stufe der Weiterbildung aufgearbeitet und theoretisch fundiert werden, um das Qualifikationsniveau entsprechend zu erhöhen oder das Spektrum der Qualifikationen zu erweitern.
- **Baukastensystem:** Für die einzelnen Weiterbildungsstufen bietet sich ein „Baukastensystem“ an, wobei allerdings die bei den verbreiteten Systemen üblicherweise vorhandene interne Inflexibilität der einzelnen Bausteine aufgrund exakt vorbestimmter Ziele und Inhalte überwunden werden muß, damit die gemachten Arbeitserfahrungen der Teilnehmer aufgearbeitet und zum Ausgangspunkt für eine neue Stufe in ihrer Qualifikationsentwicklung gemacht werden können.
- **Teilnehmergewinnung:** Die Komplexität und die Vielfalt der zu beachtenden Aspekte und der zu explorierenden Möglichkeiten der Transformierung von Aufgabenlösungen in Softwareanwendungen gebieten es, daß jeweils die Fachkräfte an der Weiterbildung teilnehmen, die später auch selbst mit der Software arbeiten werden. Die oft zu beobachtende Praxis, die Vorgesetzten zur Weiterbildung zu schicken, die ihr mitgebrachtes Wissen dann an ihre Untergebenen weitergeben, birgt nicht nur die Gefahr des Informationsverlustes in den Details, sondern stellt auch eine Überforderung der Vorgesetzten dar und ist daher kontraproduktiv.
- **Abschlüsse:** Die einzelnen Weiterbildungsstufen sollten generell mit einer Bescheinigung abschließen, als Nachweis für den Betrieb wie für den Teilnehmer. Dabei sollte eine möglichst öffentlich anerkannte Bescheinigung angestrebt werden. Zumindest sollte eine Bescheinigung die erworbenen Qualifikationen, insbesondere die Qualifikationsinhalte im Detail benennen. In der Qualität der Weiterbildung von Fachkräften zur Nutzung von Software und damit auch im Wert der jeweiligen Abschlüsse gibt es zwischen den anbietenden Institutionen große Unterschiede. Um diese Unterschiede einigermaßen auszugleichen, die Spreu vom Weizen trennen zu können, und damit die Weiterbildung der Fachkräfte auf ein durchgängig höheres Qualitätsniveau zu bringen, erscheint es notwendig, einige generelle Richtlinien über Ziele, Inhalte und Formen der Weiterbildung als Empfehlungen auszuarbeiten, an denen sich die Weiterbildungsanbieter orientieren können und die von den Weiterbildungsnachfragern zur Prüfung von Angeboten verwendet werden können. Ein duales Weiterbildungssystem ist für den schrittweisen Erwerb von Qualifikationen eine wichtige Voraussetzung, weil es gerade den Erwerb solcher Qualifikationen ermöglicht, die nicht vom Betrieb vermittelt werden können, aber für den Abschluß einer Weiterbildungsstufe von zentraler Bedeutung sind.
- **Phasen-Modell der Weiterbildungsstufen:** Ein stufenförmig aufgebautes duales System der Weiterbildung legt es nahe, daß die einzelnen Weiterbildungsstufen etwa nach folgendem Phasen-Modell organisiert werden:
  1. Phase: Einführung in die Softwarenutzung, DV-Grundlagen
  2. Phase: Praktische Übungen
  3. Phase: Projektförmige Realisierung der Entwicklung einer Softwareanwendung oder Mitarbeit bei der Realisierung einer Entwicklung im Betrieb
  4. Phase: Reflexion der Bedingungen und Wirkungen der Softwarenutzung und Vertiefung der theoretischen Grundlagen
  5. Phase: Anwendung des Gelernten im Betrieb bzw. training-on-the-job bzw. learning-by-doing

Die Phasen 1, 2 und 4 können meist besser von außerbetrieblichen Weiterbildungsinstitutionen angeboten werden, dagegen ist es günstiger, wenn die Phasen 3 und 5 in den jeweiligen Betrieben stattfinden.
- **Integration von Qualifikationen:** Mit der Softwarenutzung durch die Fachkräfte ist nicht nur eine Integration von DV-Aufgaben und Fachaufgaben verbunden, sondern auch eine Integration von Aufgaben auf der fachlichen Ebene. Dies muß in den Weiterbildungskonzeptionen in der Weise berücksichtigt werden, daß keinen neuen, kontraproduktiv wirkenden Qualifikationsstufungen Vorschub geleistet wird, etwa einer Unterscheidung zwischen Fachkräften, die entwickelte Softwareanwendungen lediglich nutzen, und Fachkräften, die diese Softwareanwendungen entwickeln.



- **Beteiligung der Fachkräfte an der Planung ihrer Weiterbildung:** Unter ökonomischen und humanen Aspekten ist es geboten, die Fachkräfte in der Weiterbildung nicht als passiv reagierende, formbare Subjekte zu betrachten. Wenn sie als aktive Mitgestalter einbezogen werden sollen, wie es eine kreative und effiziente Aufgabenbearbeitung erfordert, muß die Weiterbildung der Handlungskompetenz der Fachkräfte auch die Beteiligung an der Planung der eigenen Weiterbildung einschließen.

#### Inhalte und Lernformen der Weiterbildung

Eine Reihe von Inhalten und Lernformen wird für die Weiterbildung der Fachkräfte relevant:

- **Informationstechnische Inhalte:** Die informationstechnischen Inhalte der Weiterbildung dürfen nicht auf die Vermittlung instrumenteller Kompetenzen beschränkt werden, die die Fachkräfte lediglich zur Bedienung der Software befähigen, wie es zur Zeit noch vielfach der Fall ist. Die Vermittlung informationstechnischer Kompetenzen muß enthalten: Grundkenntnisse (dazu gehören auch Kenntnisse über: Betriebssystem, Datenorganisation, Datensicherung, Datenschutz), Kenntnisse über Methoden der Fehlerdiagnose und eventuell Fehlerbehebung sowie über die Pflege und Wartung der Geräte, die Beherrschung der jeweiligen systemspezifischen Sprache für die Benutzerprogrammierung, methodische Kenntnisse über die Transformierung einer Aufgabenlösung in eine Softwareanwendung sowie die DV-mäßige Organisation der Arbeitsabläufe, Organisationswissen, Kenntnisse zur Abschätzung von Aufwand und Nutzen eigenständiger Entwicklung von Softwareanwendungen.
- **Fachliche Inhalte:** Die Softwarenutzung durch Fachkräfte verlangt nicht nur den Erhalt vorhandener Fachkompetenzen. Vielmehr sind zur Vorbereitung einer Aufgabenlösung für die Transformierung in eine Softwareanwendung, die ja zunächst einmal eine vollständige Beschreibung des Ist-Standes im Sinne einer Explikation des subjektiven Fachwissens erfordert, eine Vertiefung und Erweiterung der Fachkompetenzen erforderlich. Dabei kommt dem Austausch und der gemeinsamen Aufarbeitung praktischer Erfahrungen bei der Entwicklung von Softwareanwendungen ein großer Stellenwert zu.
- **Außerbetriebliche Lernformen:** Die Lernformen in der Weiterbildung der Fachkräfte müssen nicht nur erwachsenengerecht, sondern vor allem adressatengerecht sein. Die traditionellen Lernformen Vortrag, Seminar und Lehrgang sind an der Schulung von Führungskräften orientiert. Für die Vermittlung bzw. Erarbeitung theoretischer Grundlagen der Entwicklung von Softwareanwendungen sind diese Lernformen sicher gut geeignet. Eine anwendungsbezogene Weiterbildung erfordert jedoch eine Stärkung jener Lernformen, die es erlauben, angeleitet praktische Erfahrungen in der Nutzung von Software zu machen, z. B. in praktischen Übungen. Wichtig ist dabei vor allem, daß den Übungsteilnehmern ein experimenteller Umgang mit der Software ermöglicht wird, durch den sie eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten erproben können. In diesem Zusammenhang stellt es beispielsweise eine Lernbehinderung dar, wenn nicht jedem Teilnehmer ein Computer als Lernmittel allein zur Verfügung steht.
- **Betriebliche Lernformen:** Die betrieblichen Formen der Weiterbildung stehen in der Regel in der Tradition des „learning-by-doing“ bzw. des „training-on-the-job“. Die Vor- und Nachteile dieser Lernformen sind häufiger Anlaß kritischer Diskussionen. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Softwareanwendungen durch die Fachkräfte können sie durchaus eine wichtige Funktion erfüllen. Dabei kommt es aber darauf an, daß nicht nur die lernenden Fachkräfte von einem Benutzer-Service oder von DV-Beratern unterstützt werden, sondern diese betrieblichen Lernformen in ein übergeordnetes Lernkonzept, das betriebliche und außerbetriebliche Lernformen integriert, eingebettet sind.
- **Projekt als Lernform:** Die projektförmige Organisation der Entwicklung von Softwareanwendungen, wie sie seit langem in großen DV-Abteilungen erfolgreich praktiziert wird, kann auch als Lernform sehr vorteilhaft sein. In der Projektform können nämlich im Hinblick auf die Entwicklung einer ausgewählten Softwareanwendung als Produkt des projektförmigen Lernens außerbetriebliche und betriebliche Lernformen, also die Vermittlung theoretischer Grundlagen, der experimentelle Umgang mit Software und der Anwendungsbezug integriert werden. Außerdem hat die Projektform des Lernens den Vorteil, daß sie aufgrund der Orientierung an der Entwicklung einer im Arbeitsprozeß auch tatsächlich benötigten Softwareanwendung kaum mit Motivationsproblemen rechnen muß. Sie hat den weiteren Vorteil, daß in ihr wie in kaum einer anderen Lernform die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten geschult werden können. Schwierigkeiten könnten dieser Lernform jedoch aus einer möglichen Konkurrenz der Fachkräfte untereinander erwachsen.

Saskia Hülsmann / Michael Eule

## Abweichung von der Ausbildungsordnung im Einzelfall – eine Ergänzung der „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung für (generelle) Ausbildungsregelungen für Behinderte“

Die Diskussion um geeignete Ausbildungsmöglichkeiten für Behinderte beschäftigt seit der Schaffung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahre 1969 alle an der beruflichen Bildung Behinderter Beteiligten im besonderen Maße. Im Mittelpunkt der Erörterung steht der § 48 BBiG (entsprechend § 42 b Handwerksordnung – HwO – für Handwerksberufe).

Im Rahmen dieser Problemstellung beteiligte sich das Bundesinstitut für Berufsbildung intensiv an der praktischen Umsetzung der gegebenen gesetzlichen Möglichkeiten. Die Arbeiten in diesem Bereich reichten von der Entwicklung bundeseinheitlicher Ausbildungsgänge auf der Grundlage vorliegender Einzelregelungen der zuständigen Stellen bis hin zur Empfehlung für behinderte

rungsbedingte Prüfungsmodifikationen. [1] Eine weitere Möglichkeit der Anpassung der Ausbildungsbedingungen an die besonderen Belange Behinderter wird in der Abweichung von der Ausbildungsordnung im Einzelfall gesehen. Diese Möglichkeit des § 48 BBiG soll im folgenden zur Diskussion gestellt werden und Anstoß geben zur besseren beruflichen Integration dieses Personenkreises.

§ 48 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz lautet:

„Für die Berufsausbildung körperlich, geistig oder seelisch Behinderter gilt, soweit es Art und Schwere der Behinderung erfordern, § 28 nicht.“

Nach § 28 BBiG darf in einem anerkannten Ausbildungsberuf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden. Für Jugendliche ist grundsätzlich die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf vorgesehen.

Behinderte Jugendliche dürfen dagegen, soweit Art und Schwere der Behinderung es erfordern, sowohl

- in anderen als anerkannten Ausbildungsberufen als auch
- abweichend von der Ausbildungsordnung (Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan, Prüfung)

ausgebildet werden.

„Andere als anerkannte Ausbildungsberufe“ wurden u. a. durch die von den zuständigen Stellen als generelle Vorschriften erlassenen Regelungen für die Berufsausbildung Behinderter geschaffen, die insbesondere für lernbehinderte Jugendliche zur Anwendung kommen; zur Vereinheitlichung dieser Regelungen waren bundeseinheitliche Regelungen im Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelt worden.

Eine **Abweichung von der Ausbildungsordnung** ist inhaltlich dadurch möglich, daß Teile der Ausbildungsordnung entfallen oder geändert werden, wobei die beruflichen Mindestanforderungen nicht unterschritten werden dürfen. Dies war bereits in der ersten „Empfehlung für die Weiterentwicklung der Berufsbildung Behinderter“ des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25. August 1976 [2] klargestellt. Diese Empfehlung hatte verwiesen auf die Vereinbarung der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in Hamburg mit der Handwerkskammer Hamburg über die Berufsausbildung körperlich, geistig und seelisch Behinderter vom 6. März 1974.

Abweichungen von der Ausbildungsordnung bei der Berufsausbildung Behinderter sind sowohl im Einzelfall für einen bestimmten Behinderten als auch in der Form einer generellen Vorschrift für bestimmte Arten von Behinderungen möglich. [3] Dies bedeutet, daß Abweichungen von der Ausbildungsordnung gemäß § 48 BBiG/§ 42 b HwO vorgenommen werden können, ohne daß mit großem Aufwand eigene Regelungen entwickelt werden müßten. Demnach kann ein anerkannter Ausbildungsberuf erlernt – und trotzdem den besonderen Belangen Behinderter durch behinderungsbedingte Modifikationen in der Ausbildung und Prüfung Rechnung getragen werden.

Im folgenden wird 1) auf wirtschaftlich/technische Entwicklungen eingegangen und dargestellt, daß sich die Anforderungen in Ausbildung und Beruf verändert haben, was für die Ausbildung Behinderter schon jetzt zu erheblichen Problemen führt. Diese Entwicklung bedingt die Notwendigkeit, verstärkt im Rahmen anerkannter Ausbildungsberufe Ausbildung und Prüfung an die Bedingungen Behinderter anzupassen. Hierbei wird davon ausgegangen, daß die berufliche Integration Behinderter eng im Zusammenhang mit einer möglichst weitgehenden beruflichen Qualifizierung gesehen werden muß.

Als ein Beitrag zur Diskussion um die Erweiterung der Berufsmöglichkeiten werden im Anschluß 2) Möglichkeiten und Grenzen der Abweichung von der Ausbildungsordnung dargestellt und anhand eines Beispiels 3) erläutert.

## 1 Ausgangslage aufgrund der wirtschaftlich/technischen Veränderungen

Ausbildungsordnungen, die vom Anforderungsniveau her auf die besonderen Belange Behinderter zugeschnitten sind, gibt es nicht. Behinderte sind demnach, je nach Art und Schwere der Behinderung, auf inhaltlich/fachliche Modifikationen in der Ausbildung, auf verschiedenartige Fördermaßnahmen und/oder technische Hilfen angewiesen. Maßnahmen für Behinderte müssen außerdem zunehmend die sich ändernden Anforderungen in Ausbildung und Beruf berücksichtigen.

So haben sich beispielsweise aufgrund der technischen Entwicklungen die Anforderungen der jetzt neugeordneten Berufe sowohl im Metall- als auch im Elektrobereich verändert. Im Elektrobereich ist zusätzlich durch den Wegfall der ersten Stufe der Stufenausbildungsordnung das Anforderungsniveau deutlich angestiegen. Bei den veränderten Anforderungen wird der Entwicklung Rechnung getragen, daß die Grundkenntnisse der Informationstechnik zum Basiswissen gehören. In der Fachbildung wird zunehmend die Bedeutung von fachübergreifenden Qualifikationen wie Abstraktionsvermögen und Systemdenken berücksichtigt. In anderen großen Bereichen wie Einzelhandel, Chemiebetriebe, Druck usw. sind vergleichbare Entwicklungen zu beobachten. Eine besondere Rolle spielt hierbei der Einsatz der elektronischen Datenverarbeitung/Mikroelektronik. Es wäre allerdings unrichtig, die veränderten Arbeitsbedingungen nur aus der Technik herzuleiten. Technik, Arbeitsorganisation und wirtschaftliche Entwicklung stehen in Wechselwirkung zueinander und finden schließlich ihren Niederschlag auch in der Qualifikationsstruktur-entwicklung.

Mertens spricht in diesem Zusammenhang von einem „Qualifikationsparadox“. [4] Damit ist gemeint, daß Qualifikation immer weniger eine hinreichende, aber immer mehr eine notwendige Bedingung für sichere Beschäftigung wird.

Die Situation im kaufmännischen Bereich verdeutlicht diese Situation besonders augenfällig. Hier folgte dem rapiden Preisverfall auf dem Hardwarebereich eine beschleunigte Verbreitung EDV-gestützter Systeme. Dies bedeutet, daß auch in kleineren und mittleren Unternehmen vermehrt Rechnersysteme eingesetzt werden. Bereits 40 Prozent der Erwerbstätigen im Bereich Büro-, Verwaltungs- und Planungsberufe gehören zu der Gruppe derjenigen, die neben den traditionellen Bürogeräten auch programmgesteuerte Arbeitsmittel verwenden.

Die Veränderungen in den Anforderungsprofilen sind gekennzeichnet durch

- einen hohen Stellenwert an umfassenden funktionspezifischen Fachkenntnissen in Verbindung mit
- Grund- und Bedienungkenntnissen der Datenverarbeitung und
- fachübergreifende Qualifikationen wie „Kooperationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit“. [5]

Der Einsatz neuer Technologien im kaufmännischen und verwaltenden Bereich hat bisher nicht merkbar zu Rationalisierung und damit zu Einbrüchen in den Personalbeständen geführt. Insgesamt ist jedoch eine Verringerung des Personalwachstums in diesen Dienstleistungsbereichen zu verzeichnen, was bedeutet, daß die in den letzten Jahren geleistete Kompensationsfunktion für Freisetzungen im primären und sekundären Bereich nicht mehr im gleichen Umfang vom tertiären Sektor aufgefangen werden kann. Bei noch leicht ansteigendem Gesamtvolumen sind die Zahlen für Bürohilfskräfte und Schreibkräfte, für Rechnungskaufleute und Kassierer, für Sekretärinnen, Steno-Datypistinnen sowie für nicht näher spezifizierte Berufe rückläufig. Dem steht eine Zunahme vor allem von kaufmännisch einschlägig qualifiziertem Fachpersonal, Rationalisierungsexperten sowie von Unternehmensberatern, Organisatoren und Datenverarbeitern gegenüber.

Im Produktionsbereich gehört jeder 8. Erwerbstätige zu den Anwendern programmgesteuerter Arbeitsmittel. Hier zeichnen sich folgende Entwicklungen deutlich ab:

- Abnahme von Handarbeit,
- Abnahme manueller und visueller Kontrollarbeiten,
- Zunahme von den Produktionsprozeß steuernden und überwachenden Aufgaben,
- Ausdehnung der planerischen, die Produktion vorbereitenden Aufgaben,
- Zunahme von Wartungs- und Instandhaltungsarbeiten. [6]

Bei der zunehmend automatischen Prozeßführung gewinnt die Steuer- und Regeltechnik an Bedeutung. Um eine hohe Auslastung der mit erheblichen Kapitalkosten verbundenen Geräte und Anlagen zu sichern, werden dem Maschinenbediener auch Kontroll- und Dispositionsaufgaben übertragen. Damit gewinnt die Wartungstätigkeit bei Anlagebedienern an Bedeutung. Die Forderung nach hochqualifizierten Facharbeitern, insbesondere im Bereich der Instandhaltung, steigt. Im Metallbereich werden zusätzliche Kenntnisse in Elektronik, im Elektrobereich in Mechanik und Pneumatik vorausgesetzt. Neben den veränderten fachspezifischen Qualifikationen gewinnen berufsübergreifende Qualifikationen wie planerisches Denken (z. B. die Zerlegung des Arbeitsablaufs in logische Einzelschritte und ihr Transfer in Programmbefehle), Systemdenken (Systemvernetzung, Fehleranalyse), Fähigkeit für Symbolsprache und ihre Verknüpfung mit konkreten Vorgängen (Koordinierung und Übertragung von Informationen) und dgl. an Bedeutung. [7]

Dieser Entwicklung steht eine andere Tendenz, die als weitergehende technologische Neuerung angesehen wird, gegenüber – nämlich der zunehmende Einsatz von Robotern. 1980 gab es weltweit etwa 15.000 Industrieroboter, wobei die meisten davon in Japan, und zwar in der Automobilindustrie, eingesetzt waren. Für 1990 wird prognostiziert, daß allein in den Vereinigten Staaten 200.000 Industrieroboter im Einsatz sein werden. [8] Es wird angenommen, daß diese Automaten etwa vier Millionen Arbeitskräfte, die bis dahin eher mit Routinearbeiten beschäftigt waren, ersetzen, aber nur 1,5 Mio. Techniker bei Programmierung und Reparatur eingesetzt werden können.

Sollte sich diese Entwicklung fortsetzen und auf die Bundesrepublik Deutschland übergreifen, ist dort mit erheblichen Personaleinbrüchen zu rechnen, wo bisher auch Behinderte (insbesondere Lernbehinderte) erfolgreich untergebracht werden konnten.

Es stellt sich die Frage, welche schon jetzt erkennbaren Auswirkungen diese Entwicklungen auf die Qualifikations- und Angebotsstruktur im Ausbildungs- und Beschäftigungsbereich haben. Noch stellen die Berufsbereiche Waren- und Dienstleistungskaufleute, Metallberufe, Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe und Bau- und Baunebenberufe (einschließlich Tischler) die vier zahlenmäßig größten Angebotsbereiche für Behinderte dar.

Während der 60er Jahre bis Mitte der 70er Jahre war der Facharbeitereinsatz in Industrie und Handwerk rückläufig. Eine wesentliche Ursache für den damaligen Rückgang wird darin gesehen, daß Fachkräfte knapp, während weniger qualifizierte Arbeitskräfte – vor allem Ausländer – ausreichend vorhanden waren. Bei dieser Arbeitsmarktlage lag es für die Betriebe nahe, den Arbeitsprozeß durch technisch-organisatorische Maßnahmen stark arbeitsteilig zu gestalten. Durch die veränderte Arbeitsmarktlage und durch die Einführung neuer Technologien liegen heute und in absehbarer Zukunft ganz andere Bedingungen vor; eine Fortschreibung des Vergangenheitsrends ist daher nicht zu erwarten. Dies mag auch der Grund sein, warum in technisch fortgeschrittenen Industriebereichen eine Abkehr von der strengen Arbeitsteilung festzustellen ist. Der tendenziell integrierte Funktionskomplex im Rahmen moderner Arbeitsplätze erfordert weniger, dafür aber höherqualifizierte Facharbeiter.

So erfolgt beispielsweise in der Automobilindustrie die Arbeitsplatzdefinition bereits vielfach nach dem Prinzip der Aufgabenintegration. Der tendenziell integrierte Funktionskomplex reicht dabei von der Korrektur der Steuerprogramme über die Inbetriebnahme der Anlagen, die Sicherung der Versorgung und die Überwachung des Prozesses bis zu den Routine-Wartungs- und Reparaturaufgaben. [9]

Diese Tendenz zur Aufgabenintegration hat auch ihren Niederschlag bei der Neuordnung der Ausbildungsberufe gefunden. Breite und Anforderungsniveau bei den einzelnen Fertigkeiten und Kenntnissen können u. U. dazu führen, daß die Ausbildung solcher Behinderter, die nach alten Ausbildungsordnungen ohne oder nur mit geringen Abweichungen von der Ausbildungsordnung möglich gewesen wäre, nach Inkrafttreten der neuen Ausbildungsordnungen auf Schwierigkeiten stößt.

In der Einführungsphase neuer Ausbildungsordnungen tauchen noch zusätzlich Probleme auf:

- Wegen fehlender Erfahrungen mit der Ausbildung nach den neuen Ausbildungsordnungen kann aufgrund der veränderten Anforderungsprofile vorab schwer eingeschätzt werden, welche Probleme für die verschiedenen Behindertengruppen entstehen, welche Fertigkeiten und Kenntnisse ggf. mit zusätzlichen Hilfen vermittelt werden können, bei welchen eine Senkung im Anforderungsniveau erforderlich ist und bei welchen eine Ausbildung für einzelne Behinderte unmöglich ist.
- Die damit verbundene Unsicherheit kann sich zu Lasten der Einstellung von Behinderten auswirken.

Die genannten Schwierigkeiten ließen sich verringern, wenn die Ausbildung Behinderter verstärkt im Einzelfall an die Ausbildungsordnung angepaßt würde. In Zweifelsfällen könnte die Ausbildung zunächst mit geringfügigen Modifikationen oder ohne Abweichungen von der Ausbildungsordnung begonnen und bei unplanmäßigem Verlauf eine weitere Anpassung vorgenommen werden.

Die Erprobung von behinderungsbedingten Abweichungen im Einzelfall könnte auch Anhaltspunkte für die Entwicklung genereller Ausbildungsregelungen für bestimmte Behindertenarten bieten.

Im folgenden sollen die Möglichkeiten und Grenzen für Abweichungen von der Ausbildungsordnung bei der Ausbildung Behinderter dargestellt werden.

## 2 Möglichkeiten und Grenzen der Abweichung von der Ausbildungsordnung im Einzelfall

### 2.1 Generelle Zulässigkeit

Abweichungen von der Ausbildungsordnung für die Ausbildung Behinderter nach §§ 48, 44 BBiG und §§ 42 b, 41 HwO können durch abstrakt-generelle Vorschriften geregelt werden; dies sind bei den Kammern Satzungen. [10] Daneben besteht auch die Möglichkeit, für einen einzelnen Behinderten von der Ausbildungsordnung abzuweichen. [11]

Es handelt sich dann um Verwaltungsakte [12], die dem Verwaltungsverfahrensgesetz und der Kontrolle durch die Verwaltungsgerichte nach der Verwaltungsgerichtsordnung unterliegen.

Die Befugnis der zuständigen Stelle, von der Ausbildungsordnung als einer allgemein geltenden Rechtsverordnung Abweichungen zuzulassen, ist im deutschen Recht keine Besonderheit. Auch in anderen Rechtsbereichen bestehen häufig Härtefallvorschriften. §§ 48 Abs. 1, 44 BBiG und §§ 42 b Abs. 1, 41 HwO kommen in ihrer Funktion einer Ausnahmegesetzgebung in den jeweiligen Ausbildungsordnungen gleich. Durch die Formulierung in § 48 Abs. 1 BBiG und § 42 b Abs. 1 HwO „soweit es Art und Schwere der Behinderung erfordern“ sind zugleich Voraussetzung und Begrenzung der Ausnahme von der Bindung an die Ausbildungsordnung näher bestimmt.



## 2.2 Anwendungsbereich

Abweichungen von der Ausbildungsordnung sind einerseits hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen an Ausbildung und Prüfung als auch andererseits in der Prüfungsform und bei den äußeren Prüfungsbedingungen möglich. Beide Möglichkeiten werden nicht immer genügend scharf voneinander abgegrenzt.

Soweit **Behinderungen außerhalb der in der Prüfung zu ermittelnden Leistungsfähigkeit** liegen, sind sie zur Wahrung des prüfungsrechtlichen Grundsatzes der Chancengleichheit durch die Einräumung besonderer Prüfungsbedingungen auszugleichen (einhellige Rechtsprechung). [13] Dementsprechend ist in § 13 Abs. 4 der Musterprüfungsordnung vorgeschrieben, daß die besonderen Belange der körperlich, geistig und seelisch Behinderten bei der Prüfung zu berücksichtigen sind. Zur Durchführung dieser Vorschrift werden in der „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berücksichtigung besonderer Belange Behinderter bei Zwischen-, Abschluß- und Gesellenprüfungen“ vom 23./24.05.1985 [14] Hinweise gegeben. Zum Beispiel kommen in Betracht Zugabezeiten, Pausen, Änderung der Prüfungsformen. Die Prüfungsanforderungen dürfen in diesem Rahmen qualitativ nicht verändert werden. [15] Eine Änderung der Prüfungsformen, z. B. mündlich statt schriftlich oder umgekehrt, ist – soweit nicht die Berufseignung selbst betroffen ist – selbst dann möglich, wenn in der Ausbildungsordnung eine bestimmte Prüfungsform vorgesehen ist. [16] Dies folgt aus dem Verfassungsgebot der Chancengleichheit und der Ermächtigung zu Abweichungen von der Ausbildungsordnung in §§ 48, 44 BBiG und §§ 42 b, 41 HwO.

Als **inhaltliche Abweichung von der Ausbildungsordnung** können Teile der Ausbildungsordnung entfallen oder geändert werden. Entfallende Teile der Ausbildungsordnung können z. B. sein:

- einzelne Berufsbild(unter)positionen,
- einzelne Fertigkeiten und Kenntnisse des Ausbildungsrahmenplanes,
- einzelne Teile eines Prüfungsfachs.

Dieselben Teile können auch im Inhalt und im Anforderungsniveau verändert werden. [17] Nach der Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25. August 1976 [18] darf bei inhaltlichen Abweichungen von der Ausbildungsordnung das „Funktionsbild“ des Berufes nicht unterschritten werden.

Das „Funktionsbild stellt die beruflichen Mindestanforderungen dar und enthält alle Kenntnis- und Fertigungsbereiche, die in diesem Beruf mindestens vorhanden sein müssen“. [19] Nach Empfehlung soll der Berufsbildungsausschuß der Handwerkskammer nach Konsultierung von Innung und Berufsschule das „Funktionsbild“ erstellen.

Wenn eine **Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf** auch mit begrenzten Abweichungen oder nach einer generellen Behinderten-Regelung gemäß §§ 44, 48 Abs. 2 BBiG und §§ 41, 42 b Abs. 2 HwO **nicht möglich** ist, können statt einer begrenzten Abweichung von der Vollqualifikation der Ausbildungsordnung ausnahmsweise in Fällen besonders schwerwiegender Behinderungen Ausbildung und Prüfung einer Teilqualifikation in Betracht kommen. [20] Solche Teilqualifikationen können den Ausbildungsordnungen oder den generellen Behindertenregelungen gemäß §§ 44, 48 Abs. 2 BBiG und §§ 41, 42 b Abs. 2 HwO entnommen werden. Auch in diesen Fällen soll die Qualifikation so gestaltet werden, daß sie auf dem Arbeitsmarkt verwertbar ist.

## 2.3 Ausweis im Prüfungszeugnis, Prüfungsanforderungen

Die Abschlußprüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz und die Gesellenprüfung nach der Handwerksordnung sind keine Berufszulassungsprüfungen (wie z. B. bei Juristen, Ärzten), sondern sind insbesondere ein Qualifikationsnachweis [21] für den Arbeitsmarkt. Die Prüfung soll daher Aussagen über die der Prüfung zu-

grunde gelegte Qualifikation zulassen. Der Nachweis der geprüften Qualifikation geschieht durch das Prüfungszeugnis.

Nach der Rechtsprechung zur Prüfung Behinderter läßt es der prüfungsrechtliche Grundsatz der Chancengleichheit nicht zu, für Behinderte inhaltlich geringere **Prüfungsanforderungen** vorzusehen oder eine Prüfungsleistung günstiger zu beurteilen. [22] Diese Rechtsprechung geht jedoch davon aus, daß im Prüfungszeugnis nur die Berufsbezeichnung ausgewiesen wird. Ein Verstoß gegen den Grundsatz der Chancengleichheit liegt nicht vor, wenn Behinderte bei verringerten Prüfungsanforderungen nicht das gleiche Zeugnis erhalten wie Nicht-Behinderte, sondern wenn die Abweichungen von den Prüfungsanforderungen in das Prüfungszeugnis aufgenommen werden. Anderenfalls wäre die – auch bei den Ausbildungsinhalten für zulässig gehaltene [23] – Abweichung von der Ausbildungsordnung sinnlos, wenn sich die Abweichung nur auf die Ausbildung, nicht aber auf die Prüfung erstreckte. Die Aussage, daß keine geringeren Prüfungsanforderungen gestellt werden dürfen, ist daher wie folgt zu verstehen:

**Wo die vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte für einen Behinderten dieselben sind wie für Nicht-Behinderte, müssen auch die (qualitativen) Prüfungsanforderungen dieselben sein. Bei abweichender Regelung der Ausbildungsinhalte müssen auch die Prüfungsanforderungen entsprechend angepaßt werden; die inhaltliche Abweichung von der Ausbildungsordnung muß im Prüfungszeugnis ausgewiesen werden.**

Aufgrund des rechtlichen Ausgangspunktes „Chancengleichheit“ ist kein Ausweis im Prüfungszeugnis erforderlich, wenn nur Prüfungsform oder -verfahren behinderungsgemäß gestaltet wurden, ohne daß die Berufseignung betroffen ist (z. B. Zeitverlängerung). Die Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25.08.1976, Abweichungen von der Ausbildungsordnung nach erfolgreichem Abschluß der Abschluß- bzw. Gesellenprüfung nicht im Prüfungszeugnis kenntlich zu machen [24], ist im Hinblick auf die Rechtsprechung zur Chancengleichheit bedenklich, soweit es sich um inhaltliche Änderungen der Prüfungsanforderungen handelt.

Die **Darstellung der inhaltlichen Abweichungen** von der Ausbildungsordnung **im Prüfungszeugnis** muß bei Einzelfallentscheidungen aus sich heraus verständlich sein. Dies ergibt sich einmal aus dem Bestimmtheitsgrundsatz des Verwaltungsverfahrensgesetzes [25] und aus der Funktion des Prüfungszeugnisses als Qualifikationsnachweis gegenüber künftigen Arbeitgebern des Behinderten. Die Bestimmtheit der Aussage im Prüfungszeugnis ist unproblematisch, wenn einzelne Teile der Ausbildungsordnung in Ausbildung und Prüfung weggefallen sind und für die Beschreibung der weggefallenen Teile auf vorhandene Definitionen der Ausbildungsordnung zurückgegriffen wird. Bei Veränderung der Prüfungsanforderungen im Anforderungsniveau müssen für deren Beschreibung im Prüfungszeugnis unmittelbar verständliche Begriffe verwandt werden. Die Verwendung unbestimmter Rechtsbegriffe im Einzelfall ohne nähere Erläuterung (zumindest in einer Anlage zum Prüfungszeugnis) wäre problematisch: Während für das Verständnis von Zeugnissen bei generellen Behindertenregelungen der zuständigen Stelle auf die zugrundeliegenden Vorschriften und die übliche Ausbildungs- und Berufspraxis zurückgegriffen werden kann, ist dies bei Einzelfallentscheidungen nicht möglich.

## 2.4 Zuständigkeit, Verfahren

Generelle Regelungen und Einzelfallregelungen für Behinderte mit **Abweichungen von der Ausbildungsordnung** werden von der **zuständigen Stelle** getroffen, §§ 44, 48 Abs. 2 BBiG und §§ 41, 42 b Abs. 2 HwO. Für Gewerbebetriebe sind dies die Handwerkskammer bzw. die Industrie- und Handelskammer, §§ 74, 75 BBiG. Nur bei abstrakt-generellen Regelungen handelt es sich um **Vorschriften**, die eine **Zuständigkeit des Berufsbildungsausschusses** begründen, § 58 Abs. 2 BBiG und § 44 Abs. 2 HwO. Einzelfallentscheidungen unterliegen hiernach nicht der Beschluß-



# thema: berufsbildung

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

## Benachteiligung gemeinsam überwinden!

*Der Staat ist gefordert, wenn benachteiligte Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und einem anschließenden Arbeitsplatz die gleichen Chancen haben sollten wie ihre Altersgenossen.*

*Dies ist das Fazit der Rede des Generalsekretärs des Bundesinstituts für Berufsbildung, Dr. Hermann Schmidt, die er anlässlich der europäischen Konferenz zur Förderung benachteiligter Jugendlicher am 14. Oktober in Berlin hielt.*

*Schmidt führte aus, daß der steigende Zugang von Jugendlichen mit Schulabschlüssen bis hin zum Abitur in das duale System*

## Stabilisierung der Abiturientenzahl in der Berufsausbildung

Anfang 1987 erhielten 229.000 Studienberechtigte eine Berufsausbildung in Betrieb und Schule. Jeder achte Auszubildende kommt damit von einem Gymnasium oder von einer Fachoberschule. Gegenüber dem Vorjahr ist eine weitere Zunahme festzustellen, jedoch hat sich der Anstieg deutlich abgeflacht. Dies ergibt eine Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung anhand der Daten der Berufsbildungsstatistik.

Auch für Realschüler sind die Anteilswerte nicht mehr angestiegen. Jeder dritte Auszubildende hat eine solche weiterführende Schule besucht. Gegenüber den 70er Jahren, als der typische Auszubildende von einer Hauptschule kam, bilden nun die Absolventen weiterführender Schulen die Mehrheit im dualen System.

Für Hauptschüler hat sich der seit längerer Zeit zu beobachtende Rückgang, entsprechend der Entwicklung bei den Schulabgängerzahlen, fortgesetzt. Insbesondere das Handwerk, das traditionell viele Hauptschüler ausbildet, ist davon betroffen, so daß die Auszubildendenzahlen dieses Bereichs stark zurückgingen. Er-

## Die UNESCO wendet sich der dualen Berufsausbildung zu

UNESCO, die Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Vereinten Nationen, sieht sich zunehmendem Interesse ihrer Mitgliedstaaten an der beruflichen Bildung gegenüber. Im Juni dieses Jahres hielt sie ihren ersten „Internationalen Kongreß

für die Förderung und Verbesserung der Berufsbildung“ ab. Gastgeber war die DDR, die sich seit vielen Jahren um eine Stärkung der beruflichen Bildung in den Programmen der UNESCO bemüht.

Inzwischen hat sich die zweijährlich stattfindende Generalkonferenz der UNESCO im Oktober/November 1987 mit Folgerungen aus diesem Kongreß befaßt. Die Initiative der Bundesrepublik Deutschland, die UNESCO möge sich künftig stärker der Entwicklung der Berufsbildung vor allem im außerschulischen Bereich widmen, fiel bei den Vertretern

vieler Staaten auf fruchtbaren Boden, gleichermaßen bei Industrie- und Entwicklungsländern.

Auf Vorschlag der Bundesregierung wird die UNESCO im Jahre 1989 in der Bundesrepublik ein internationales Symposium abhalten, das sich den Besonderheiten dualer Berufsausbildung in Schule und Betrieb widmen wird.

Über den Berufsbildungskongreß der UNESCO in Berlin (Ost), an dessen Vorbereitung auch Mitarbeiter des Bundesinstituts beteiligt waren, berichtet BWP in der kommenden Ausgabe. (Krö)



der Berufsausbildung die Konkurrenz verschärft und diejenigen ins Abseits stellt, die aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Gesundheit oder ihrer Herkunft zu den Benachteiligten gehören. Er betonte, daß in der Bundesrepublik u. a. mit

■ den Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit aufgrund des Arbeitsförderungsgesetzes von 1969,

■ dem Berufsvorbereitungsjahr als Maßnahme der Länder Mitte der 70er Jahre,

■ den „Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer“ Ende der 70er Jahre und

■ dem „Programm für die Förderung der Berufsbildung von benachteiligten Jugendlichen“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft

wichtige Entscheidungen in die richtige Richtung getroffen worden sind.

Mit Hinweis auf die Arbeitsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft aus einer Vielzahl von Modellversuchen stellte er fest, daß bei entsprechender Förderung durch Betrieb und Berufsschule, durch flankierende Maßnahmen und spezielle Beratung sowie sozialpädagogische Betreuung die Beteiligung nicht zum Hemmnis bei der Suche nach Ausbildungsplatz und Arbeitsplatz werden muß.

Im Ausbildungsjahr 1985/86 sind fast 27.000 Jugendliche aus dem Benachteiligtenprogramm der Bundesregierung gefördert worden. Ihre Arbeitsmarktchance hat sich nachweisbar verbessert: Nach einer Untersuchung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft fanden 63% der männlichen Teilnehmer eine Beschäftigung im erlernten oder verwandten Beruf, von den männlichen Ausländern sogar 79%. Allerdings fanden nur 42% junger Frauen ei-

Fortsetzung letzte Seite

freulich ist, daß die Zahl der Hauptschüler ohne Abschluß gehalten wurde, wozu nicht zuletzt zahlreiche Fördermaßnahmen beigetragen haben.

Insgesamt ist die Zahl der Auszubildenden 1987 nur leicht rückläufig, was auf den Zustrom der Abiturienten zurückzuführen ist. Insbesondere auf die Zahl der weiblichen Auszubildenden wirkt sich dies aus, da viele Abiturientinnen eine duale Ausbildung gewählt haben.

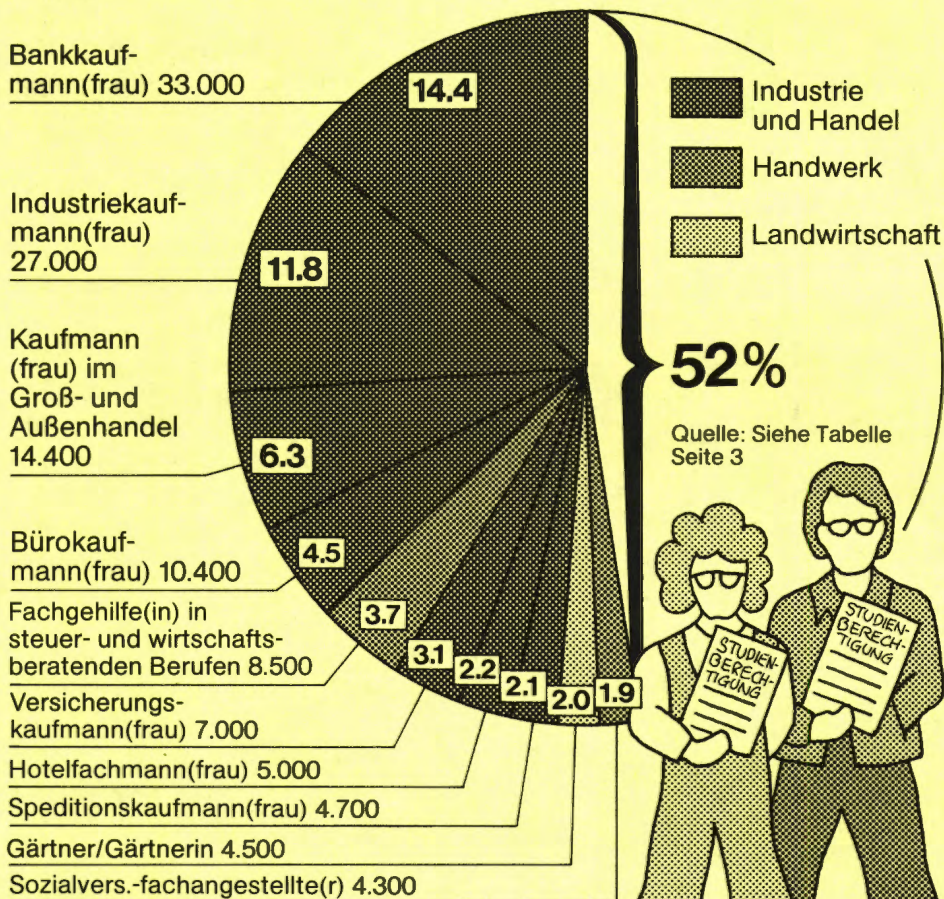
Die Abiturienten konzentrieren sich auf wenige kaufmännische und Dienstleistungsberufe. Jeder siebte (33.000) erlernt Bankkaufmann/Bankkauffrau. Auch bei den Industriekaufleuten und bei den Kaufleuten im Groß- und Außenhandel kommen sehr viele

von Gymnasien und Fachoberschulen.

Die 10 am häufigsten von Abiturienten gewählten Berufe umfassen bereits 52% aller Auszubildenden dieser Gruppe. Gegenüber dem Vorjahr sind die Abiturientenanteile in diesen Berufen noch weiter angestiegen, so bei den Bankkaufleuten von 55 auf 59%. In einigen geringer besetzten Berufen stellen die Abiturienten drei Viertel und mehr der Auszubildenden, so bei den Buchhändlern (81%), den Werbekaufleuten (76%) und den Datenverarbeitungskaufleuten (75%). Wünschenswert ist eine breitere Streuung auf mehr Ausbildungsberufe, insbesondere des gewerblichen Bereichs. In

## Die zehn am häufigsten von Studienberechtigten gewählten Ausbildungsberufe 1987\*

— in % —



\*Lesebeispiel: Von 229.000 Auszubildenden mit Abitur haben 14,4%, das sind 33.000 Auszubildende, den Beruf Bankkaufmann/Bankkauffrau gewählt.



## Schulische Vorbildung der Auszubildenden nach Ausbildungsbereichen Anfang 1986 und 1987 in Prozent

Ausbildungs- bereich	Auszubildende mit der schulischen Vorbildung <sup>1)</sup>							
	Hauptschule mit/ohne Abschluß		Realschule		Gymnasium/ Fachoberschule		Berufsbildende Schulen <sup>2)</sup>	
	1986	1987	1986	1987	1986	1987	1986	1987
Industrie und Handel	30,5	29,4	36,4	36,5	16,1	17,4	17,0	16,7
Handwerk <sup>3)</sup>	55,5	56,4	20,6	20,0	5,3	5,2	18,6	18,4
Landwirtschaft	33,9	28,7	25,8	25,4	15,2	14,3	25,0	31,7
Öffentlicher Dienst	11,5	11,1	55,1	54,5	14,2	15,6	19,2	18,9
Freie Berufe	10,2	10,3	62,1	60,9	16,3	17,1	11,4	11,6
Hauswirtschaft <sup>4)</sup>	46,8	44,0	11,1	14,2	1,8	1,2	40,3	40,6
Seeschifffahrt <sup>3)</sup>	54,0	52,0	26,9	27,3	19,1	17,9	–	2,7
Alle Bereiche	38,0	37,3	32,6	32,5	11,9	12,7	17,5	17,5
Auszubildende (Tsd)	693,8	672,5	596,9	587,3	217,7	229,3	322,9	316,2

<sup>1)</sup> Prozentuierung ohne Einbeziehung der Kategorie „ohne Angabe“

<sup>2)</sup> BGJ, Berufsfachschule, BVJ

<sup>3)</sup> Berechnet aufgrund von Angaben für die Neuabschlüsse

<sup>4)</sup> Hauswirtschaft im städtischen Bereich

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11  
Reihe 3, Berufliche Bildung;  
eigene Berechnungen

Berufen wie Tischler/Tischlerin und Gärtner/Gärtnerin sind die Anteile jedoch eher rückläufig.

In den nächsten Jahren wird die Zahl der Schulabgänger demographisch bedingt weiter zurückgehen. Bei den Abiturienten wird diese Entwicklung jedoch nicht so stark ausgeprägt sein wie bei Hauptschülern und Realschülern, da der Drang zu den Gymnasien nach wie vor ungebrochen ist. Hinzu kommt, daß immer mehr Abiturienten eine Berufsausbildung als echte Alternative zum Studium ansehen, wie Erhebungen der Hochschul-Informations-GmbH (HIS) zeigen. So wird die Zahl der Auszubildenden mit Abitur unterproportional zurückgehen. Der Prozentanteil dieser Gruppe wird also noch steigen. Für den Bereich Industrie und Handel (bisher 17%) ist dann ein Wert um 20% zu erwarten; jeder fünfte Auszubildende dieses Bereichs kommt dann von einem Gymnasium oder von einer Fachoberschule.

Wer

## „Ver- und Entsorger“ – Umweltschutz als Beruf

**Wasserversorgung, Abwasser, Abfall – mit diesen Bereichen werden sich künftig professionell der „Ver- und Entsorger“ bzw. die „Ver- und Entsorgerin“ beschäftigen.**

Seit dem 1.8.1984 kann dieser erste Ausbildungsberuf im technischen Umweltschutz erlernt werden. Von den 280 Jugendlichen, die 1984 mit der Ausbildung begonnen haben, bestanden 93% mit Erfolg in diesem Sommer ihre Abschlußprüfung, viele davon mit überdurchschnittlich guten Noten. Bis auf wenige Ausnahmen fanden die in dem neuen Beruf Ausgebildeten gleich einen entsprechenden Arbeitsplatz in ihrem Berufsfeld.

1985 erhöhte sich die Zahl der Auszubildenden auf 1100. Gegenwärtig befinden sich 1600 Jugendliche in der Ausbildung.

Die meisten Auszubildenden wurden im öffentlichen

Dienst abgeschlossen, das heißt in kommunalen Einrichtungen, z. B. Wasserwerken, Kläranlagen, Deponien. In der gewerblichen Wirtschaft wurden dagegen





Fortsetzung von Seite 2

nen Arbeitsplatz – ein Beleg, daß auch heute noch mit unterschiedlicher Elle gemessen wird, wenn Männer und Frauen um einen Arbeitsplatz konkurrieren. Hierauf muß in Zukunft besonderes Augenmerk gelenkt werden.

Schmidt betonte abschließend, daß ein Land wie die Bundesre-

publik, das über ein allseits gelobtes und effizientes Berufsausbildungssystem verfüge, sich auch weiterhin verstärkt für die Förderung benachteiligter Jugendlicher engagieren muß. Das duale System kann die Probleme der 2. Schwelle beim Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung allein nicht lösen. Hier müssen Wirtschafts- und

Arbeitsmarktpolitik ihre Beiträge leisten.

Investitionen in diesem sozial- und gesellschaftspolitisch bedeutsamen Bereich sind nicht nur für die Bundesrepublik, sondern für alle europäischen Länder Investitionen, die sich in der Zukunft auszahlen werden.

(BIBB)

kaum Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt.

Ausgebildet wird in den drei Fachrichtungen des Berufs: Wasserversorgung, Abfall, Abwasser. Die überwiegende Mehrzahl an Ausbildungsplätzen (70%) steht im Bereich Abwasser zur Verfügung.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung, federführend bei der Entwicklung der Ausbildungsordnung zum Ver- und Entsorger/zur Ver- und Entsorgerin, begleitet im Rahmen des Forschungsprojekts „Der Ausbildungsberuf Ver- und Entsorger/Ver- und Entsorgerin in der Praxis“ bis 1990 sowohl die Ausbildung wie auch den weiteren Werdegang der Ver- und Entsorger/der Ver- und Entsorgerinnen.

Schon die Ergebnisse der ersten Totalerhebung 1986 zeigen, daß die große Mehrheit der Auszubildenden in diesem Beruf weiterarbeiten möchte oder ihn als Basis für eine Weiterqualifikation im Bereich Umweltschutz nutzen wird. Fast einhellig wurde das Tätigkeitsfeld des Ver- und Entsorgers/der Ver- und Entsorgerin als abwechslungsreich, interessant, vielseitig und anspruchsvoll beschrieben und als gute Möglichkeit, praktischen Umweltschutz zu betreiben.

Informationen zum Beruf des Ver- und Entsorgers/der Ver- und Entsorgerin erteilt das Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, Frau Marion Krampe, Tel.: 86 83-1. (BIBB)

## Ausbildung zum Drucker/zur Druckerin neu geordnet

**Künftig wird es auch Spezialbetrieben möglich sein, zum Beruf des Druckers/der Druckerin auszubilden!**

**Mit der Neuordnung des Berufs wird der Spezialisierung von Druckbetrieben ebenso Rechnung getragen wie der Notwendigkeit, für einen flexibel gestalteten Produktionsprozeß umfassend und breit ausgebildete Facharbeiter zur Verfügung zu haben.**

Die Aufgaben der klassischen Ausbildung zum Drucker/zur Druckerin in Handwerk und Industrie waren primär am Druckverfahren (Flach-, Hoch- und Tiefdruck) und dem Druckmedium (Bogen, Rolle) orientiert. Im Mittelpunkt der neu geordneten Ausbildung stehen die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Druckfacharbeiter/-innen verfügen müssen, unabhängig vom Druckverfahren: Die Gebiete „Bedruckstoffe“, „Druckfarbe“ und „Druckformherstellung“ sind Ausbildungsgegenstand der ersten zwei der insgesamt drei Ausbildungsjahre. Im dritten Jahr werden für die Dauer von sechs Monaten die Kenntnisse in einem inhaltlichen Schwerpunkt vertieft. Gewählt werden kann

- die Druckformbearbeitung
- die Druckformherstellung oder
- ein weiteres Druckverfahren.

Mit den tätigkeitsbezogenen, jedoch maschinen- und material-

neutral formulierten Ausbildungsinhalten ist der Weg, der 1985 mit der Änderungsverordnung zum Drucker/zur Druckerin beschritten wurde, weitergeführt worden.

Die neue Ausbildungsordnung, die für das Handwerk wie für die Druckindustrie gleichermaßen gilt, wurde in enger Zusammenarbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Zentralfachausschusses für die Druckindustrie erarbeitet und mit dem Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht abgestimmt. Das erste Ausbildungsjahr entspricht dem schulischen Berufsgrundbildungsjahr Drucktechnik.

Am 11. August wurde die neue Ausbildungsordnung vom Bundesminister für Wirtschaft im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft erlassen und im Bundesgesetzblatt Nr. 42 vom 29. August 1987, Teil I, Seite 2086 veröffentlicht. Sie tritt am 1. August 1988 in Kraft. (BIBB)



fassung des Berufsbildungsausschusses. Allerdings dürfte es sich vielfach um wichtige Angelegenheiten der beruflichen Bildung handeln mit der Unterrichts- und Anhörungspflicht nach § 58 Abs. 1 BBiG und § 44 Abs. 1 HwO, insbesondere wenn bei einer Mehrzahl von ähnlichen Einzelfallentscheidungen eine generelle Regelung in Betracht kommt. Die Zuständigkeit für **Einzelfallentscheidungen** über inhaltliche Abweichungen von der Ausbildungsordnung liegt bei der **Geschäftsführung der zuständigen Stelle**.

Entscheidungen, die die **Abnahme der Prüfung** betreffen, z. B. die Einschaltung eines „Dolmetschers“ in der mündlichen Prüfung, Zeitverlängerung oder Pausen für die mündliche Prüfung, liegen nach § 36 BBiG und § 33 Abs. 1 HwO in der Zuständigkeit des Prüfungsausschusses.

Im Bereich der Prüfungsbedingungen überschneiden sich die Zuständigkeiten von Geschäftsführung der zuständigen Stelle und Prüfungsausschuß.

Soweit die **Prüfungsbedingungen in der Ausbildungsordnung** geregelt werden, z. B. Prüfungsform, Prüfungsdauer, kann die Geschäftsführung der zuständigen Stelle durch Verwaltungsakt im Einzelfall behinderungsbedingte Abweichungen von der Ausbildungsordnung festlegen. Diese Regelung durch Verwaltungsakt tritt für den Fall des betroffenen Behinderten insoweit an die Stelle der Ausbildungsordnung und ist insoweit auch eine verbindliche Vorgabe für den Prüfungsausschuß. Soweit keine Vorgabe durch Verwaltungsakt besteht, kann der Prüfungsausschuß im Rahmen seiner Zuständigkeit und der damit verbundenen Verfahrensherrschaft auch Abweichungen in Prüfungsform und Prüfungsverfahren festlegen. § 48 BBiG und § 42 b HwO in Verbindung mit dem Grundsatz der Chancengleichheit lassen hierbei auch behinderungsbedingte Abweichungen von der Ausbildungsordnung durch den Prüfungsausschuß zu. Es handelt sich insoweit jedoch nicht um einen selbständigen Verwaltungsakt, sondern um eine Teilentscheidung im Rahmen des Prüfungsverfahrens.

Die Zuständigkeit für die **Erstellung und Auswahl der schriftlichen Prüfungsaufgaben** ist nach wie vor umstritten. [26] Die Handhabung ist unterschiedlich. Die Regelung des Verfahrens bei schriftlichen Prüfungen, z. B. Zugabezeiten, Schriftgröße, Sprache, kann in der Regel von der inhaltlichen Konkretisierung der Prüfungsanforderungen durch die Prüfungsaufgaben nicht getrennt werden; z. B. hängt der Umfang einer Zeitverlängerung davon ab, ob es sich um einen Sehbehinderten oder einen Behinderten mit Bewegungseinschränkungen, ob es sich um programmierte Aufgaben oder offene Aufgaben mit umfangreichem Text handelt. Grundsätzlich umfaßt die Verfahrensherrschaft in einem Prüfungsabschnitt auch Sonderregelungen im Verfahren.

Behinderungsbedingte Abweichungen von der Ausbildungsordnung sind nach § 48 Abs. 2 BBiG und § 42 Abs. 1 HwO nur zulässig, soweit es Art und Schwere der Behinderung erfordern. Die rechtliche Feststellung dieser Voraussetzung ist Sache der zuständigen Stelle. [27] Ebenso wie nach der „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung für (generelle) Ausbildungsregelungen für behinderte Jugendliche“ vom 12. September 1978 soll diese Feststellung „auf der Grundlage einer differenzierten Eignungsuntersuchung erfolgen. Sie ist durch die Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit – unter Berücksichtigung der Gutachten ihrer Fachdienste und von Stellungnahmen der abgebenden Schule, gegebenenfalls unter Beteiligung von dafür geeigneten Fachleuten (Ärzte, Psychologen, Pädagogen, Behindertenberater) aus der Rehabilitation bzw. unter Vorschaltung einer Maßnahme der Berufsfindung und Arbeitserprobung – durchzuführen“. [28]

Bei inhaltlichen Abweichungen von der Ausbildungsordnung darf nach der Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25.08.1976 das „**Funktionsbild**“ des Berufes nicht unterschritten werden, das die beruflichen Mindestanforderungen des Berufes und alle Kenntnis- und Fertigkeitsbereiche, die

in diesem Beruf mindestens vorhanden sein müssen, enthält. [29] Diese Empfehlung ging zwar in rechtlich bedenklicher Weise davon aus, daß Abweichungen – auch inhaltlicher Art – von der Ausbildungsordnung nicht im Prüfungszeugnis ausgewiesen werden. Soweit jedoch im Berufsausbildungsvertrag bei der Eintragung und dann auch im Prüfungszeugnis die Berufsbezeichnung des anerkannten Ausbildungsberufes (mit ausdrücklichem Hinweis auf die Abweichungen) verwendet wird, kann das Funktionsbild als Grenze der Abweichungen entsprechend weiter angewandt werden. In Ausnahmefällen kommen Ausbildung und Prüfung nach einem Teil einer Ausbildungsordnung [30] oder mit Abweichungen, die das „Funktionsbild“ unterschreiten, in Betracht, dann aber mit anderer Bezeichnung.

Nach der Literatur muß bei behinderungsbedingten Abweichungen von der Ausbildungsordnung der Berufsausbildungsvertrag in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse eingetragen und der Behinderte zur Abschluß- bzw. Gesellenprüfung zugelassen werden; bei Vorliegen der Voraussetzungen von § 48 BBiG bzw. § 42 b HwO wird ein Rechtsanspruch angenommen [31]; das Vorliegen der Voraussetzungen wird hiernach als Tat- und Rechtsfrage angesehen, die im verwaltungsgerichtlichen Verfahren voll nachprüfbar sei. [32]

Andererseits wird darauf hingewiesen, daß „ein Abweichen von der Ausbildungsordnung . . . dort seine Grenzen (findet), wo durch eine zu große Spezialisierung eine unzumutbare Abhängigkeit vom Ausbildungsbetrieb entsteht und die berufliche Mobilität eingeschränkt wird, da ein späterer Wechsel in andere Betriebe der gleichen Branche nicht möglich ist“. [33] Hierbei handelt es sich um Kriterien, die als gesetzliche Grenze nicht vorgesehen sind und eher Zweckmäßigkeitgesichtspunkte enthalten.

Dies spricht dafür, anzunehmen, daß Regelungsentscheidungen mit inhaltlichen Abweichungen von der Ausbildungsordnung nach §§ 48, 44 BBiG und §§ 42, 41 HwO im **Ermessen** der zuständigen Stellen stehen. Bei dieser Entscheidung sind die Zielsetzung der § 48 BBiG und § 42 b HwO, das Grundrecht der Behinderten aus Art. 12 Grundgesetz und der prüfungsrechtliche Grundsatz der Chancengleichheit zu berücksichtigen. Bei begrenzten Abweichungen von der Ausbildungsordnung kann sich allerdings im Hinblick auf die Berufsfreiheit des Behinderten eine **Ermessensreduzierung auf Null** ergeben. [34]

Soweit Behinderungen nicht die Berufseignung betreffen, besteht aufgrund des Gleichheitsgrundsatzes jedoch ein **Rechtsanspruch** darauf, daß behinderungsbedingte Benachteiligungen durch das **Prüfungsverfahren** nach Möglichkeit ausgeglichen werden. [35]

## 2.5 Zeitpunkt der Entscheidung über die Abweichung von der Ausbildungsordnung im Einzelfall

Soweit bei der Ausbildung eines Behinderten **inhaltlich von der Ausbildungsordnung abgewichen** werden soll, werden die Voraussetzungen der **Abweichung bei der Eintragung des Berufsausbildungsvertrages** in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse durch die zuständige Stelle geprüft.

Gerade bei neu geordneten Ausbildungsberufen kann unter Umständen nicht mit ausreichender Sicherheit im Vorhinein festgestellt werden, ob eine Abweichung von der Ausbildungsordnung erforderlich ist. Die Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25.08.1976 sieht in begründeten Fällen eine **nachträgliche Anpassung** vor. Begründete Fälle nach dieser Empfehlung „sind solche, bei denen die Behinderung

- a) zu Beginn der Ausbildung überhaupt nicht geprüft wurde oder
- b) sich als stärker erweist, als ursprünglich festgestellt wurde oder
- c) sich erst während der Ausbildung bemerkbar macht“. [36]

Entsprechend der Zielsetzung des § 48 Abs. 1 BBiG und § 42 b Abs. 1 HwO sollte im **Zweifel zunächst** von der **Vollausbildung** ggf. mit angepaßter Prüfungsform ausgegangen werden. [37]

Über **Abweichungen bei den formellen Prüfungsbedingungen** (z. B. Zeitverlängerung) kann häufig erst entschieden werden, wenn auch die Prüfungsinhalte festgelegt werden (Prüfungsaufgaben). Soweit es sich um Prüfungsbedingungen handelt, auf die sich der Behinderte einstellen können muß, hat er ein berechtigtes Interesse an einer rechtzeitigen Entscheidung über diese Prüfungsbedingungen, z. B. größere Schriftbilder oder Verwendung einer Lupe, besondere behindertengerechte Ausstattung der Geräte, Maschinen o. ä., an denen geprüft werden soll; nur dann können Ausbildung und Prüfung aufeinander abgestimmt werden. In diesen Fällen sollte daher frühzeitig über die zugelassenen Prüfungsbedingungen entschieden werden, möglichst bereits vor der Zulassung zur Prüfung. Eine solche **Vorabentscheidung** ist zulässig, wie sich auch aus § 38, § 2 Abs. 3 Nr. 2 des Verwaltungsverfahrensgesetzes des Bundes ergibt.

### 3 Beispiel

Ein Elektrobetrieb wäre bereit, nach Empfehlung des Arbeitsamtes einen Bewerber mit einem Anfallsleiden als Industrieelektroniker [38] – Fachrichtung Gerätetechnik – auszubilden. Wegen des Anfallsleidens besteht beim Anfertigen von mechanischen Teilen beim Bohren, Drehen und Fräsen erhöhte Unfallgefahr. Das Herstellen von Bohrungen und Kegelsenkungen in Blechen, Platten und Profiltteilen mit ortsfesten Bohrmaschinen – ein Lernziel aus dem ersten Ausbildungsjahr [39] – könnte vermittelt werden mit zusätzlichen behinderungsgerechten Sicherheitsvorkehrungen. Auf das Anfertigen von mechanischen Teilen an Werkzeugmaschinen [40] müßte aus Sicherheitsgründen verzichtet werden. Die übrigen Fertigkeiten und Kenntnisse können vermittelt und die entsprechenden Tätigkeiten ausgeübt werden.

Der Verzicht auf die Ausbildung der einen Berufsbildposition bedarf der Einzelfallregelung der Industrie- und Handelskammer nach §§ 48 Abs. 1, 44 BBiG. Grundlage ihrer Entscheidung ist eine Eignungsuntersuchung des zuständigen Arbeitsamtes, das in diesem Fall einen Arzt beteiligen wird.

Durch die Entscheidung der Industrie- und Handelskammer wird berufsordnungsrechtlich festgestellt, daß die Voraussetzungen für eine Abweichung von der Ausbildungsordnung vorliegen, und gleichzeitig die behinderungsgerechte Anpassung festgelegt. Hinsichtlich der Abweichung tritt diese Regelung an die Stelle der Ausbildungsordnung und ist damit auch Grundlage für die Durchführung von Ausbildung und Prüfung des Behinderten. Die wesentliche Entscheidung könnte etwa lauten: „Für die Ausbildung des Herrn X im Ausbildungsberuf ‚Industrieelektroniker‘ in der Fachrichtung Gerätetechnik nach der Verordnung vom 15. Januar 1987 (BGBl. I S. 199) wird gemäß §§ 48, 44 BBiG zugelassen, daß das ‚Anfertigen von mechanischen Teilen an Werkzeugmaschinen‘ nach § 6 Abs. 2 Nr. 2 Buchstabe a) der Verordnung nicht ausgebildet wird.“

Das Funktionsbild des Ausbildungsberufes ist nicht betroffen, da es eine Vielzahl von Arbeitsplätzen in verschiedenen Betrieben gibt, an denen die Facharbeiterqualifikation auch ohne diesen kleinen Teil des Ausbildungsberufsbildes eingesetzt werden kann.

Der Berufsausbildungsvertrag wird für den Ausbildungsberuf Industrieelektroniker – Fachrichtung Gerätetechnik – abgeschlossen; dabei wird im Vertrag vermerkt, daß das Anfertigen von mechanischen Teilen an Werkzeugmaschinen behinderungsbedingt nicht ausgebildet werden kann. Behinderungsbedingte Abweichungen wie zusätzliche Sicherheitsvorkehrungen beim Herstellen von Bohrungen und Kegelsenkungen, die nicht die Ausbildungsinhalte oder -anforderungen betreffen, werden im Vertrag nicht vermerkt. Zur Vorbereitung der Zwischenprüfung wird jedoch von der Industrie- und Handelskammer festgehalten, daß in der Fertigungsprüfung, insbesondere beim Anfertigen eines mechanischen Bauteils unter Verwendung von Bohrmaschinen, wegen eines Anfallsleidens besondere Prüfungsbedingungen erforderlich sind.

Die Prüfungsbedingungen für die Zwischenprüfung und für die Abschlußprüfung werden unter Berücksichtigung der Behinderung festgelegt. Sie hängen davon ab, von welchen Bedingungen die Anfälle beeinflusst werden und können z. B. darin bestehen, daß ganz oder teilweise am eigenen Ausbildungsplatz, in Einzelprüfungen, unter Umständen auch in Anwesenheit einer Vertrauensperson geprüft wird. [41]

Im Fertigungsteil der Abschlußprüfung folgt aus der Abweichung von der Ausbildungsordnung, daß das Prüfungsstück nicht das Anfertigen mechanischer Teile an Werkzeugmaschinen umfassen darf. [42] Entweder wird ein Prüfungsstück gewählt, für dessen Anfertigung die Verwendung von Werkzeugmaschinen nicht erforderlich ist oder die mechanischen Teile werden vorgefertigt und mit der Aufgabenstellung vorgegeben. Das Prüfungszeugnis enthält neben der Bezeichnung des Ausbildungsberufs „Industrieelektroniker“ und den nach der Prüfungsordnung vorgesehenen weiteren Angaben einen Hinweis auf die nicht geprüften Inhalte, etwa: „Das Anfertigen von mechanischen Teilen an Werkzeugmaschinen war aufgrund einer Behinderung nicht Gegenstand der Prüfung.“ Besondere formelle Prüfungsbedingungen, die nicht die Inhalte und die qualitativen Prüfungsanforderungen betreffen, werden nicht im Zeugnis ausgewiesen.

### 4 Zusammenfassung

Die technisch/wirtschaftliche Entwicklung hat erhebliche Auswirkungen auf die Qualifikationsstruktur der Beschäftigten und damit auch auf die Möglichkeiten, Behinderte durch Ausbildung einzugliedern.

Die Konsequenz der Entwicklung ist eine deutliche Verschiebung zu den höherqualifizierten Berufen. Sie geht weniger zu Lasten der mittleren Qualifikationen, sondern vor allem zu Lasten der Wenigqualifizierten. Die Vielgestaltigkeit der Arbeit und ihr Abstraktionsgrad wachsen an. Zunehmend müssen Prozeßabläufe erfaßt und Zusammenhänge begriffen werden, da Teilaufgaben, die bisher mehrere Beschäftigte bearbeitet haben, tendenziell zu Funktionskomplexen zusammengeführt werden.

Die in den letzten Jahren durchgeführte Neuordnung der anerkannten Ausbildungsberufe spiegelt diesen Prozeß wider. Komplexere Anforderungsprofile sind entstanden und damit in vielen Fällen auch die Notwendigkeit – neben Ausbildungsgängen für bestimmte Arten von Behinderungen (insbesondere Lernbehinderte) –, die Ausbildung der Betroffenen durch behinderungsbedingte Modifikationen verstärkt an die neuen Ausbildungsordnungen anzupassen. Außer Abweichungen von der Prüfungsform und bei den äußeren Prüfungsbedingungen, kann es im Einzelfall auch notwendig sein, fachlich/inhaltliche Modifikationen von der Ausbildungsordnung vorzunehmen. Hierbei können Teile der Ausbildungsordnung entfallen oder geändert werden, wobei die jeweils den Beruf ausmachenden Mindestanforderungen des Funktionsbildes nicht unterschritten werden dürfen.

Wegen des Grundsatzes der Chancengleichheit müssen bei verringerten Prüfungsanforderungen die Abweichungen im Prüfungszeugnis ausgewiesen werden. Die Notwendigkeit der Kennzeichnung im Prüfungszeugnis gilt nur für inhaltliche Abweichungen – nicht aber, wenn Prüfungsform oder -verfahren behinderten gemäß gestaltet werden.

In Fällen besonders schwerwiegender Behinderungen kann ausnahmsweise der Gegenstand von Ausbildung und Prüfung eine Teilqualifikation sein. Besonderes Augenmerk ist hierbei darauf zu richten, daß die vermittelte Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt verwertbar ist.

Wer entscheidet nun über inhaltliche und formale Modifikationen?

Die Einzelfallentscheidung über inhaltliche Abweichungen von der Ausbildungsordnung liegt bei der Geschäftsführung der zuständigen Stelle. Über besondere Prüfungsbedingungen bei der



Abnahme der Prüfung (z. B. Zeitverlängerung, Einsatz technischer Hilfsmittel usw.) entscheidet der Prüfungsausschuß. Soweit Prüfungsbedingungen in der Ausbildungsordnung geregelt werden, überschneiden sich die Zuständigkeiten von Geschäftsführung der zuständigen Stellen und Prüfungsausschuß. Abweichungen von der Ausbildungsordnung können durch Verwaltungsakt der Geschäftsführung geregelt werden, mit Wirkung für Auszubildenden und Prüfungsausschuß. Soweit keine solche Regelung vorliegt, kann der Prüfungsausschuß das Verfahren selbst regeln, auch abweichend von der Ausbildungsordnung.

Für Erstellung und Auswahl schriftlicher Prüfungsaufgaben ist die Zuständigkeit umstritten und wird unterschiedlich gehandhabt. Grundsätzlich erfaßt hier die Verfahrensherrschaft auch die Befugnis, Sonderregelungen für das Verfahren zu regeln.

Die Feststellung, ob die Voraussetzungen inhaltlicher Abweichung(en) vorliegen, erfolgt in der Regel bei der Eintragung des Berufsausbildungsvertrages in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse. Es kann aber auch Gründe für eine spätere Feststellung geben. Bei formellen Abweichungen können entsprechende Entscheidungen oft erst dann getroffen werden, wenn die konkreten Prüfungsinhalte vorliegen. In manchen Fällen ergibt sich allerdings die Notwendigkeit der Abweichungen von vornherein eindeutig aus der Behinderung (z. B. größere Schriftbilder bei Sehbehinderten). Hier sollte der Prüfling rechtzeitig informiert werden, damit er sich längerfristig vorbereiten kann.

#### Schl u ß b e m e r k u n g

Grundsätzlich ist zu bemerken, daß alle Entscheidungen für behinderungsbedingte Modifikationen in Ausbildung und Prüfung unter der Prämisse einer langfristigen beruflichen Eingliederung dieses Personenkreises erfolgen sollten. Hierbei sind die Bedingungen des Arbeitsmarktes ebenso zu berücksichtigen, wie die Belange dieser Menschen, die oft mit erheblichen Erschwernissen leben müssen und deshalb auf die Unterstützung der Gesellschaft in besonderem Maße angewiesen sind. Insofern steht bei allen Überlegungen die eigentliche Zielrichtung im Vordergrund, wonach die gesetzlichen Gegebenheiten Strukturierung und Hilfe zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration Behinderter bieten sollen – nicht aber eine unüberwindliche Barriere und damit eine berufliche und gesellschaftliche Ausgrenzung dieses Personenkreises.

#### Anmerkungen

- [1] Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berücksichtigung besonderer Belange Behinderter bei Zwischen-, Abschluß- und Gesellenprüfungen vom 24.05.1987.
- [2] Abgedruckt bei FREDEBEUL / KREBS: Recht der Berufsbildung. Loseblattsammlung, Bielefeld, Stand: Dezember 1976, Nr. 3252, und GEDON / SPIERTZ: Berufsbildungsrecht, Kommentar. Loseblattsammlung, Frankfurt a. M., Stand: Mai 1987, § 48 BBiG Anm. 3; WEBER: Berufsbildungsgesetz, Kommentar. Loseblattsammlung, Stand: März 1987, § 48 Anm. 13.
- [3] KÜBLER / ABERLE / SCHUBERT: Das Deutsche Handwerksrecht. Loseblattsammlung, Berlin, Stand: April 1987, § 42 b HwO Rdnr. 1, 8, 13; EYERMANN-FRÖHLER-HONIG: Handwerksordnung, Kommentar, 3. Aufl. München 1973; §§ 42 b/42 c Rdnr. 2; DIHT, Rechts-Ratgeber Berufsbildung, Seite 160.
- [4] MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox. Vortrag beim 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 26.–28.03.1984 in Kiel.
- [5] KOCH, R., u. a.: Elektronische Datenverarbeitung in der Industrieverwaltung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 84).
- [6] Vgl.: ALEX, L.: Herausforderung der technisch wirtschaftlichen Entwicklung an die Berufsbildung und mögliche Folgen für die Ausbildung von Behinderten. Referat für den Kongreß „Neue Technologien und Rehabilitation“ am 29./30.10.1987 in Heidelberg.
- [7] ALEX, L.: a.a.O., S. 9.

- [8] Siehe Wirtschaftswoche Nr. 48, 38. Jg.; 23.11.1984, S. 108–116.
- [9] Vgl.: KERN, H.; SCHUMANN, M. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage 45, Bonn 1984, S. 33.
- [10] HERKERT: Berufsbildungsgesetz, Kommentar mit Nebenbestimmungen. Loseblattsammlung, Stand: März 1987, § 44 Rdnr. 8 a, § 58 Rdnr. 12; KNOPP / KRAEGELOH: Berufsbildungsgesetz, Köln, 2. Aufl. 1982, § 44 Rdnr. 3, § 48 Rdnr. 5.
- [11] KNOPP / KRAEGELOH: a.a.O. § 48 Rdnr. 4, 5; DIHT: Rechts-Ratgeber Berufsbildung, Seite 160. KÜBLER / ABERLE / SCHUBERT und EYERMANN-FRÖHLER-HONIG: a.a.O. (Anmerkung [3]); Kübler / Aberle / Schubert stützen sich allerdings nur auf § 42 b HwO; § 41 HwO wenden sie nur auf die Regelung durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften an, a.a.O. § 41 Rdnr. 24.
- [12] WEBER: a.a.O., § 44 Anm. 2; GEDON / SPIERTZ: a.a.O., § 44 Anm. 1; KNOPP / KRAEGELOH: a.a.O., § 44 Anm. 3.
- [13] BVerwG Ur. v. 30.08.1977, Buchholz 421.0 Nr. 85; OVG Rheinland-Pfalz Ur. v. 16.01.1980 SPE III C X, S. 5; BayVGH Beschl. v. 02.04.1976 SPE III C III Seite 1; Niehues, Schul- und Prüfungsrecht, 2. Aufl. München 1983 Rdn. 388; vgl. auch DIHT, Rechts-Ratgeber Berufsbildung 1982, S. 159; Guhl, Prüfungen im Rechtsstaat, 1978, S. 124; für das Berufsbildungsgesetz VGH Baden-Württemberg, Ur. v. 31.03.1977. In: FREDEBEUL: Berufliche Bildung vor Gericht, Entscheidungssammlung Bielefeld 1981, Band 2 Nr. 158 = EzB PO-AP Bewertung Nr. 5; VG Ansbach Ur. v. 24.03.1987 – AN 2 K 86.00726.
- [14] Abgedruckt u. a. bei: HERKERT: a.a.O., § 41 Rdnr. 19; GEDON / SPIERTZ: a.a.O., § 41 Anm. 3.
- [15] Nr. 6 der Empfehlung des Hauptausschusses vom 23./24.05.1985; vgl. auch VGH Baden-Württemberg Ur. v. 31.03.1977 a.a.O.
- [16] HERKERT: a.a.O. § 48 Rdnr. 11.
- [17] Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25.08.1976, Nr. 7 und 8, vgl. Fußnote 2; vgl. auch DIHT, Rechts-Ratgeber Berufsbildung, S. 159.
- [18] Vgl.: Anmerkungen [17] und [2].
- [19] Empfehlung vom 25.08.1976 Nr. 7. Vgl. Anmerkung [2].
- [20] DIHT: Rechts-Ratgeber Berufsbildung, S. 160.
- [21] NATZEL: Berufsbildungsrecht, 3. Aufl., Stuttgart 1982, S. 415; in einer Reihe von Berufen ist die abgeschlossene Prüfung allerdings faktisch Voraussetzung für die Berufstätigkeit, z. B. bei Elektroinstallationen; die weitgehend selbständige Tätigkeit unter Leitung und Überwachung des Meisters ist nur möglich, da die Gesellen ihre Fachkunde durch die Abschlußprüfung nachgewiesen haben; gerade in solchen Berufen sind Behinderte für die Berufsausbildung darauf angewiesen, daß sie auch bei Abweichungen von der Ausbildungsordnung eine Kammerprüfung ablegen und die geprüften Fähigkeiten durch ein Prüfungszeugnis nachweisen können.
- [22] VGH Baden-Württemberg Ur. v. 31.03.1977 a.a.O. (Anmerkung [11]); OVG Rheinland-Pfalz Ur. v. 16.01.1980 a.a.O. (Anmerkung [11]); BVerwG Ur. v. 06.08.1968 SPE III B I, S. 33 = Buchholz 421.0 Nr. 34; vgl. auch HERKERT: a.a.O. § 48 Rdnr. 18; KÜBLER / ABERLE / SCHUBERT: a.a.O. § 42 b Rdnr. 19.
- [23] KÜBLER / ABERLE / SCHUBERT: a.a.O. § 42 b Rdnr. 13 – auch für Prüfungsanforderungen; für die Zulässigkeit von Abweichungen bei den Ausbildungsinhalten siehe Anmerkung [17].
- [24] Nr. 11 der Empfehlung, s. o. Anmerkung [2].
- [25] § 37 Abs. 1 Verwaltungsverfahrensgesetz des Bundes und die entsprechenden Vorschriften der Länder.
- [26] Vgl. HERKERT: a.a.O. § 36 BBiG Rdnr. 9 ff; DÜRING / WOHL-GEMUTH: Berufsbildungs- und Prüfungsausschüsse, Beilage Nr. 28/86 zu Heft Nr. 48 vom 28.11.1986 der Zeitschrift „Der Betrieb“, S. 10 f; EULE: Erstellung und Auswahl von (schriftlichen) Prüfungsaufgaben nach § 36 Satz 1 BBiG und § 33 Abs. 1 Satz 1 HwO. In: BWP, 11. Jg. (1982), Heft 3, S. 1 ff. und Erwiderung von HAHN / HURLEBAUS. In: BWP, 11. Jg. (1982), Heft 6, alle mit weiteren Nachweisen; OVG Hamburg Ur. v. 22.12.1977 EzB PO-AP Prüfungsaufgaben Nr. 5; VG Düsseldorf Ur. v. 29.01.1982 EzB § 36 BBiG Nr. 5; VG München Beschl. 02.06.1976 EzB PO-AP Prüfungsaufgaben Nr. 4; VG Frankfurt Beschl. 11.12.1978 EzB § 37 BBiG Nr. 8 und Beschl. v. 31.03.1978 EzB § 37 BBiG Nr. 11.
- [27] KNOPP / KRAEGELOH: a.a.O. § 48 BBiG Rdnr. 7, vgl. auch HERKERT: a.a.O. § 48 Rdnr. 7.
- [28] Empfehlung des Hauptausschusses vom 12.09.1978 Ziffer 1.3; entsprechend auch die „Empfehlung für die Weiterentwicklung der Berufsbildung Behinderter“ des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25.08.1976, Ziffer 3, a.a.O., Anmerkung [2].

- [29] Ziffer 7 und 8 und der Empfehlung, siehe oben: Abschnitt 2.2 und Anmerkung [2].
- [30] Vgl.: DIHT: Rechts-Ratgeber Berufsbildung, a.a.O., S. 160.
- [31] HERKERT: a.a.O. § 48 Rdnr. 13, 17; KÜBLER / ABERLE / SCHUBERT: a.a.O. § 42 b Rdnr. 32; vgl.: GEDON / SPIERTZ: a.a.O. § 48 BBiG Anm. 7.
- [32] HERKERT: a.a.O. § 48 Rdnr. 17; KÜBLER / ABERLE / SCHUBERT: a.a.O. § 42 b Anm. 32.
- [33] KÜBLER / ABERLE / SCHUBERT: a.a.O. § 42 b Rdnr. 15; s. a.: GEDON / SPIERTZ: a.a.O. § 48 Anm. 2 a. E.
- [34] Vgl. WOLFF / BACHOF: Verwaltungsrecht I, § 31 II e) 2.
- [35] Siehe Nachweis in Anmerkung [13].
- [36] Empfehlung für die Weiterentwicklung der Berufsbildung Behinderter, Ziffer 10, Siehe Anmerkung [2]; vgl. auch: KÜBLER / ABERLE / SCHUBERT: a.a.O. § 42 b Rdnr. 27.
- [37] Vgl.: KÜBLER / ABERLE / SCHUBERT: a.a.O. § 42 b Rdnr. 27.
- [38] Gemäß Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen und zum Kommunikationselektroniker/zur Kommunikationselektronikerin im Bereich der Deutschen Bundespost vom 15. Januar 1987, Bundesgesetzblatt Teil I, S. 199.
- [39] Anlage 3, Teil I: Berufliche Grundbildung, Lfd. Nr. 5 Buchstabe q).
- [40] Berufsbildposition in § 6 Abs. 2 Nr. 2 Buchstabe a).
- [41] Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berücksichtigung besonderer Belange Behinderter bei Zwischen-, Abschluß- und Gesellenprüfungen vom 23./24.05.1985, abgedruckt u. a. bei: HERKERT: a.a.O. § 41 Rdnr. 19.
- [42] Vgl. § 14 Abs. 2 Nr. 2 Buchstabe a) der Ausbildungsordnung, s. Anmerkung [30]; als Prüfungsstück ist dort vorgesehen: „Anfertigen einer funktionsfähigen elektrischen Baugruppe oder eines Gerätes nach Unterlagen einschließlich Anfertigen und Einbauen von mechanischen Teilen, Bestücken von Leiterplatten und Verbinden in unterschiedlichen Verdrahtungs- und Verbindungstechniken.“

Georg Hanf

## Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung

Bericht über den berufspädagogisch-historischen Kongreß vom 1. bis 3. Juli 1987

Im Rahmen der vom Senat von Berlin und dem BMFT getragenen Ausstellung „Wissenschaften in Berlin“ hat das BIBB vom 1. bis 3. Juli 1987 in Zusammenarbeit mit dem Institut für berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung der TU Berlin und dem Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum einen Kongreß unter dem Thema „**Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung**“ veranstaltet. An den Vorträgen und Diskussionen in der alten Kongreßhalle und in der TU nahmen insgesamt etwa 100 Vertreter von Lehre und Forschung, Schule und Ausbildung aus Berlin und dem übrigen Bundesgebiet teil.

In seiner Eröffnungsansprache skizzierte der stellvertretende Generalsekretär des BIBB, Helmut PÜTZ, zunächst in groben Zügen den Wechsel von der handwerklichen zur industriellen Berufsausbildung und hob die Rolle Berlins als Schrittmacher dieser Entwicklung hervor. Er umriß sodann den aktuellen berufspädagogischen Problemhorizont entlang von fünf Tendenzen: Rückgang der Arbeitsplätze für Ungelernte, Zunahme der Bedeutung von aufgabenübergreifenden Schlüsselqualifikationen, Ablösung des ständigen Qualifikationseinsatzes durch „Feuerwehrfunktionen“ von Fachkräften, gleichwohl Fortbestehen des Berufskonzepts als Verbindung von Fach- und Persönlichkeitsbildung, schließlich Aufstieg der beruflichen Weiterbildung zum Thema Nr. 1 der Berufsbildungsdiskussion. Diese Tendenzen im Gefolge des Einzugs neuer Techniken in alle Bereiche des Berufslebens erfordern heute, so PÜTZ, Anpassungsleistungen und Neuorientierungen, die jenen vergleichbar seien, die der Übergang von der handwerklichen zur industrietypischen Ausbildung einzwang. Mit dieser Analogie war ein Gegenwartsbezug für die Veranstaltung markiert.

In seiner Einführung ins Kongreß-Thema machte Karlwilhelm STRATMANN jedoch deutlich, daß der Blick auf die Geschichte unter neueren Perspektiven viele Fragen aufwirft, die zunächst einmal für die Vergangenheit selbst zu beantworten sind. Die neuere berufspädagogische Historiographie zeichne sich durch eine offene, integrative Betrachtungsweise aus, die das Verhältnis von Berufsausbildung und Industrie nicht auf die Beschrei-

bung der industrietypischen Ausbildungsformen verkürze, auch nicht bei den ihnen zugrundeliegenden technischen Veränderungen und gewerberechtlichen Normierungen stehen bleibe, sondern den Untersuchungsrahmen auf den umfassenden gesellschaftlichen Innovationsprozeß und die damit verbundene Umwälzung der Denkweisen ausdehne. Drei Problemebenen wurden von STRATMANN benannt, auf denen eine solchermaßen erweiterte Sicht Neues zu entdecken hätte. Er nannte zunächst die Ebene der ideologischen Besetzung des Themas „Berufsbildung und Industrie“, wie sie sich in den Maschinenstürmereien einerseits, in der konservativen Kulturkritik seit Mitte des 19. Jahrhunderts andererseits manifestiere, wie sie auch noch in berufskundlichen Lesebüchern der 20er Jahre in Gestalt vorindustrieller Weltbilder anzutreffen sei. Zu fragen wäre, wie sich dagegen der Industrie-, der Facharbeiter als neues Leitbild behaupten konnte, wie adäquat die jeweiligen Leitbilder der Wirklichkeit waren. Auf der von STRATMANN benannten zweiten Problemebene „Sozialisierungstheoretische Implikationen“ verlief die Kontroverse zwischen Handwerk und Industrie in der Gegenüberstellung von erziehendem Handwerk mit dem Meister „an Vaters Statt“ und der rein qualifikatorischen Industrielehre. Die hier ansetzende Pädagogisierung der Jugendphase, neuerdings immer weiter verlängert, wäre auf ihre Sozialisierungsrelevanz hin zu befragen. Auf der dritten Ebene der „ausbildungsdidaktischen Implikationen“ sah STRATMANN den Springpunkt des Spannungsverhältnisses von handwerklicher und industrieller Berufsausbildung in der Gewerbeordnungs-Novelle von 1897, die sich jeglicher inhaltlicher Vorschrift die Ausbildung betreffend enthalte.

Damit sei der Weg frei gewesen für eine berufsständisch gereinigte Qualifizierung, und Industrie und Handwerk gingen eigene Wege. War dieses oft beklagte Schisma die produktivere Alternative zur historisch verworfenen, staatlich regulierten Einheitlichkeit der Lehre? Manche der von STRATMANN aufgeworfenen Fragen mußten unbeantwortet bleiben.

Der Forderung nach einer Erweiterung des Problemhorizonts entsprach der Vortrag von Klaus HARNEY mit dem Blick über einen Zeitraum von 1800 bis heute. In seinem Zentrum stand

die Beziehung von Industrie und Handwerk in ihrer Bedeutung für die historische Konstitution des Berufsbildungssystems, von HARNEY entwickelt anhand der systemtheoretischen Kategorien „Differenzierung“ und „Integration“. Im 19. Jahrhundert, so HARNEY, wurde der in der überkommenen korporativen Handwerksverfassung enthaltene Berufscharakter des Werkstattbetriebes umgekehrt: an seine Stelle trat die Dominanz einer betriebsförmigen Entwicklungsdynamik, die von zunehmender Indifferenz gegenüber der traditionell in der Berufsform organisierten Abgrenzung und Auslegung von Arbeitsverhältnissen gekennzeichnet war. Während die korporatistische Produktionsform aufgrund ihres begrenzten wirtschaftsräumlichen Horizonts die über diesen Horizont hinausgehende Rekrutierung der Arbeitskräfte bestimmten Institutionalisierungsformen wie z. B. dem Gesellenwandern überließ, benutzte die frühindustrielle Fabrik sowohl ihr System der Geschäftskontakte zur Anwerbung wie auch die Milieukonstitution im Berufsfeld als lokalen Arbeitsmarkt. Die Ausprägung eines industriespezifischen beruflichen Reproduktions- und Rekrutierungsmusters gehört im wesentlichen in die Zeit nach der Jahrhundertwende. Komplementär zum Prozeß der Differenzierung handwerklicher und industrieberuflicher Arbeitsmärkte vollzog sich – verstärkt nach 1933 – eine Art Integration auf symbolischer Ebene: die handwerkliche Ausbildungs- und Statussequenzierung wurde zum Nährboden für die symbolische Überformung der Industriearbeit.

Streng methodisch angelegt und bestrebt, alle Problemdimensionen zu umfassen, war der Beitrag von Klaus POELKE unter dem Titel „Zur Entstehung von Facharbeit“. Der von ihm verfolgte Ansatz zielt darauf ab, die Genese der industriellen Facharbeit als – bei aller Affinität – in bezug auf den Handwerksberuf divergentes und konkurrierendes Karrieremuster zu rekonstruieren. Auf drei Ebenen versuchte er das Problem theoretisch und empirisch zu entschlüsseln. Auf der aktuell-systematischen Ebene rekurrierte er auf den „Autonomieansatz“ (ISF München): die Konstruktion von Berufen folgt keinem technisch-ökonomischen Determinismus, sondern wird in strategisch orientierten Interaktionsvollzügen in der Konfrontation von Nachfrage und Angebot ausgehandelt. Historisch-systematisch ist die Genese von Facharbeit, so POELKE, zu fassen als Ablösung der intragewerblich-aufgabenbezogenen (Handwerk) durch die innerbetrieblich-funktionale (Industrie) Arbeitsteilung als Grundmuster gesellschaftlicher Arbeitsorganisation. Die Strategie der Industrie zielte auf Autonomisierung gegenüber den handwerklich orientierten Arbeitssubjekten. Die Differenz der Sinnsysteme von Arbeit in Handwerk und Fabrik wirkte als Störfaktor, der durch eigene Berufskonstruktionen ausgeschaltet werden sollte. In seinen historisch-empirischen Ausführungen verwies POELKE auf die mangelnde Brauchbarkeit der historischen Statistik für die Rekonstruktion der Genese von Facharbeit: Tätigkeits- und Berufskategorien verschwimmen in den Zählungen; die erste Erhebung zur industriellen Lehrlingsausbildung (DELBRÜCK 1908) verfiel dem Manipulationsvorwurf. Empirisch nachvollziehbar wäre das im Gefolge einzelbetrieblich rationaler Facharbeiterkonstruktion zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgerissene und dann ideologisch verkleisterte subjektive Sinndefizit, wie auch das bis heute existente gesellschaftliche Rationalitätsdefizit der Facharbeiterqualifikation, das sich z. B. in der scharfen, herrschaftswirksamen Segmentierung von Gelernten und Ungelernten oder in der Konjunkturabhängigkeit der Ausbildung zeige.

Die Ausformung industrietypischer Berufsbildung als Teilprozeß industrieller Modernisierung wurde von HARNEY und POELKE vor allem nach ihrer gesellschaftlichen Seite hin analysiert. Die Auswirkungen industrieller Modernisierungsprozesse auf die Lebensweise und das Selbst- und Weltverständnis der von ihnen Betroffenen, also die subjektive „Innenseite“ dieser Veränderungen waren Gegenstand des Vortrags von Rudolf KÖRZEL über „Soziokulturelle Deutungsmuster von Arbeitererfahrungen der Industriearbeiterschaft des 19. Jahrhunderts“. Wie wurden die Verwerfungen der Berufsbilder im Übergang vom Handwerk zur Industrie identitätsbildend verarbeitet? Darüber geben u. a. Au-

tobiographien Auskunft; exemplarisch wurden von KÖRZEL im THÜNEN-Archiv 1909 veröffentlichte Aufzeichnungen eines Metallrehers über seinen Werdegang zwischen Schulentlassung und Arbeit in einer Lokomotivfabrik im Zeitraum zwischen 1882 und 1892 vorgestellt und interpretiert. Dieser durchlief, obwohl Fabrikarbeit für ihn negativ besetzt war, eine Dreherlehre in der Fabrik. Seine Biographie präsentiert sich als Amalgam von traditionellen und modernen Bewußtseinsmomenten: einerseits wird die industrielle Zeit-Ordnung anerkannt, gleichzeitig handwerklicher Berufsstolz gepflegt, wie er insbesondere in den Gesellenritualen und in den Abgrenzungen derjenigen, die in einem „Dreher-Studium“ Material- und Maschinensouveränität erworben haben, gegenüber den Angelernten, aber auch den Ingenieuren zum Ausdruck kommt. Gerade auch über das weitgehend noch dunkle Feld industrieller Ausbildung vor ihrer Systematisierung geben die Aufzeichnungen Auskunft. Das von KÖRZEL vorgestellte Material bestätigt die Eigenständigkeit soziokultureller Wahrnehmungsmuster gegenüber Veränderungen im Produktionsbereich aber ebenso deren realistische Anpassung an dessen Zwänge.

Die Frage der fachlichen Qualifizierung des gewerblichen Nachwuchses wurde im 19. Jahrhundert nicht einfach im freien Spiel der gesellschaftlichen Kräfte von Handwerk, Industrie und Arbeiterschaft entschieden. Vielmehr lag diese Frage stets auch im Schnittpunkt von privatwirtschaftlichem Utilitätsdenken und staatlichem Regelungs- und Kontrollanspruch.

Auf eine, die Entstehung industrieller Lehrlingsausbildung befördernde Staatsintervention hat Manfred WAHLE in seinem Vortrag über „Fabrikinspektion und Berufsausbildung“ hingewiesen. Dieser beruhte auf der Auswertung einer bislang kaum beachteten Quelle: der Fabrikinspektoren-Berichte aus der Zeit von 1877 bis 1918. Das besonders Interessante an diesem Kapitel der Berufsbildungsgeschichte ist, wie von WAHLE dargelegt, der Umstand, daß die Einwirkung zunächst auf sehr indirektem Wege erfolgt. Sie beginnt mit der 1819 reklamierten, 1839 erstmals und 1853 erneut in ein Gesetz gefaßten Staatsaufsicht über die jugendlichen Arbeiter in den Fabriken. Lehrlinge waren aus dem Kompetenzbereich der Fabrikinspektoren zunächst ausgenommen, da sie per definitionem als vor Mißbrauch geschützt galten. Erst als sich in den 70er Jahren die Bruchigkeit dieser Annahme herausstellte, wurden die Inspektoren 1877 mit detaillierten Berichten speziell über die Fabriklehrlinge beauftragt und gesetzliche Regelungen ins Auge gefaßt. Die staatlichen Vorschriften zur Lehre in der Gewerbeordnungs-Novelle von 1878 blieben vage, der Dispositionsspielraum der Unternehmen war dadurch nicht eingeeengt. Gleichwohl war damit der formale Kontrollanspruch des Staates, wie in allen folgenden Gewerbeordnungs-Novellen, bekräftigt – ein abstrakter Zwang für die Industrie, die Ausbildung des Lehrlings nach eigener Maßgabe inhaltlich selbst zu regeln, der dann auch seit der Jahrhundertwende praktisch wirksam wurde.

Die von WAHLE beschriebene langwierige Definition des betrieblichen Lehrlingsstatus veränderte in starkem Maße die Lebenssituation der Heranwachsenden in der Industrie.

Harald OBENDIEK hat diesen Wandel als Übergang „Vom jungen Arbeiter zum Arbeiterjugendlichen“ dargestellt. War vorher die Entlassung aus der Elementarschule das Datum, mit dem die Berufstätigkeit einsetzte – mit allen Attributen der Lohnarbeit –, so indizierte der betriebliche Lehrlingsstatus eine Besonderheit der betreffenden Altersphase. Die damit verbundene Umstrukturierung von Sozialisationsbedingungen könne, so OBENDIEK, als Teil eines von Industrie, preußischer Verwaltung und zahlreichen anderen Kräften betriebenen Integrationsprojekts der „Verbürgerlichung“ interpretiert werden. Im Rahmen dieses Projekts wurde die Zeit zwischen Volksschulentlassung und Eintritt in den Heeresdienst zur verhängnisvollen Lücke stilisiert, die zum Besten der (staats-)bürgerlichen Gesellschaft mit der Fortbildungsschule pädagogisch gefüllt wurde. Die Durchsetzung der am Beruf ihrer Schüler orientierten Pflichtfortbildungsschule



zeige an, wie innerhalb der Arbeiterschaft der übergangslose Eintritt in die Erwerbstätigkeit durch den bürgerlichen Entwurf eines Moratoriums „Jugendphase“ abgelöst wurde.

War die Lücke zwischen Volksschule und Militär wirklich so verhängnisvoll und war sie wirklich allein durch die Fortbildungsschule zu schließen? Der Beitrag von Manfred KAPPELER über „Arbeiterjugend zwischen Sedanstag und Zusammenbruch“ lieferte zu diesem zentralen Theorem der Berufsbildungsgeschichte ergänzende Sichtweisen und Thesen. KAPPELER lenkte den Blick auf die wichtigste Säule des Wilhelminischen Obrigkeitsstaates, das Militär und seine Bedeutung als Sozialisationsinstanz. Durch seine Allgegenwart im Alltag habe das Militärische, für die Beteiligten kaum bewußt, seine Sozialisationswirksamkeit entfaltet. Besonders ausgeprägt sei die militärische Alltagskultur stets in Berlin gewesen. Nicht nur die das Stadtbild prägenden Kasernen, Denkmäler, Aufmärsche und Feiern, sondern vielleicht noch mehr die in kleinerem Rahmen, in der Musik, in Spielen, in Erzählungen transportierten militärischen Symbole und Normen hätten jene Identifikation mit autoritären Ordnungsstrukturen und permanente Gehorsamsbereitschaft erzeugt, an die der Staat wie auch die Industrie anknüpfen konnten.

Auch die Ausführungen der beiden Vertreter aus dem kaufmännischen Bereich, Manfred HORLEBEIN für die berufliche Erstausbildung, Joachim DIKAU für die berufliche Weiterbildung, kreisten um den Staat und seine Bedeutung für das berufliche Bildungswesen. Die Haltung des Staates gegenüber der Gestaltung kaufmännischer Berufsbildung, so HORLEBEIN, lasse sich bis zum Wilhelminischen Kaiserreich als weitgehende Ignoranz beschreiben. Das Interesse des Wilhelminischen Obrigkeitsstaates an kaufmännischer Berufsbildung sei mehr auf Erhaltung und Festigung bestehender Strukturen und Institutionen bedacht gewesen und habe der Berufsausbildung vor Ort einen beachtlichen Gestaltungsspielraum offengelassen. In den Jahren der Weimarer Republik habe der Staat zunehmend finanzielle Verpflichtungen auch im kaufmännischen Schulsektor übernommen, auf die Wahrnehmung inhaltlicher Gestaltungsrechte jedoch weitgehend verzichtet. Die Beeinflussung der kaufmännischen Berufsausbildung durch den NS-Staat zielte auf vollständige Erfassung der Lehrverhältnisse sowie auf deren prozessuale und inhaltliche Normierung über betriebliche wie schulische Ordnungsmittel.

Abschließend hob HORLEBEIN hervor, daß in heutiger Sicht staatlicher Einfluß auf die Berufsausbildung allein legitim erscheine, sofern er dem Jugendlichen eine gute Ausbildung garantiere.

Die berufliche Weiterbildung im kaufmännischen Bereich habe, so DIKAU, stets im Spannungsfeld gestanden zwischen den Emanzipationsbestrebungen aufstrebender gesellschaftlicher Schichten einerseits und staatlichen Integrations- und Legitimationsinteressen andererseits. Dieser Zusammenhang wurde von DIKAU anhand einer Analyse von drei historischen Phasen aufgezeigt: der merkantilistischen Handels- und Gewerbepolitik mit ihren frühen kaufmännischen Weiterbildungsinitiativen, den liberalen Tendenzen zur Bewältigung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme im hochindustrialisierten Wilhelminischen Obrigkeitsstaat, vor allem getragen von Volksbildungsvereinen und der schrittweisen Einbindung beruflicher Weiterbildung in staatliche Strukturpolitik seit der Wirtschaftskrise der späten 20er Jahre. Die Intentionen der Erwachsenenbildung waren, so DIKAU, im Vergleich mit der Erstausbildung stets deutlich stärker von emanzipatorischen Vorstellungen geleitet. Als wesentliches Hindernis für gesellschaftliche Emanzipation erscheine so im „bürgerlichen“ Bildungsdenken nicht nur die Antinomie von beruflicher und allgemeiner Bildung, sondern auch die von Jugend- und Erwachsenenbildung, die im Sinne einer Demokratisierung der Gesellschaft aufzuheben wären.

Während die zuletzt wiedergegebenen Beiträge an das eigentliche Kongreßthema angrenzten, boten die Referate von Wolfgang MUTH und Martin KIPP eine Darstellung der entwickelten in-

dustrietypischen Ausbildung im 20. Jahrhundert. MUTH gab einen Überblick über die „Herausbildung eigenständiger Berufsausbildungsstrukturen der Industrie in der Weimarer Republik“. Die Notsituation am Ende des ersten Weltkrieges und fortschreitende Rationalisierung machten selbstorganisierte Lehrlingsausbildung für die gesamte deutsche Industrie zur Notwendigkeit. Ausbildungsziel war der breit qualifizierte, selbständig arbeitende, flexibel einsetzbare Facharbeiter, gedacht als das Produkt eines ausgefeilten Systems von Berufseignungsprüfung, Lehrwerkstatt, Werkberufsschule und Abschlußprüfung. Bei diesem letzten Strukturelement konnte allerdings während der Weimarer Republik noch keine industrieeigene, einheitliche Regelung erreicht werden. MUTH wies in seinem Vortrag auf gravierende Differenzen zwischen den führenden regulativen überregionalen Institutionen, dem DATSch\*) und dem DINTA\*\*) hin. Während der DATSch mit der nüchternen Formulierung von Leitsätzen und der trockenen Arbeit an Berufsabgrenzung und Berufsbildern sich abmühte, suchte das DINTA, im Streben nach verlorenen Ganzheiten, die Seele des Arbeiters und das ideologisch aufgeladene Gemeinschaftsleben, womit man interessanterweise bei der Berliner Industrie, die über lange eingespielte Ausbildungstraditionen verfügte, nicht landen konnte.

Martin KIPP hatte den Titel seines Vortrags „Perfektionierung der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich“ in Anlehnung an Heinrich ABEL gewählt, um damit zwei miteinander verknüpfte Tendenzen zu beschreiben: einerseits die der Logik industrieller Entwicklung folgende Tendenz zur Vereinheitlichung und Systematisierung sowie zur Ausbreitung und Intensivierung des Ausbildungswesens und andererseits die mit der Facharbeiterqualifikation einhergehende Sozialintegration, die spezifisch nationalsozialistische Form der Gehorsamserzeugung. Ausführlich und detailliert wurde von KIPP das Gesamtsystem der perfekten Ausbildung wiedergegeben, aus dem sich einzelne Elemente bis in die jüngste Zeit erhalten haben.

Am Schluß der Tagung standen zwei Beiträge, die die von PÜTZ an ihrem Beginn hervorgehobene Leitfunktion Berlins in der Berufsbildungsgeschichte noch einmal deutlich machten: das Referat von Georg HANF über „Berufsausbildung in Berliner Großbetrieben (1900 bis 1920)“, in dem Pioniere industriespezifischer Lehrlingsausbildung vorgestellt wurden, und der Vortrag von Hermann BENNER über „Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSch bis zum BIBB“, der die Tradition von Reichs- bzw. Bundesinstitutionen nachzeichnete, die hier in Berlin – mit Unterbrechung – die Arbeit am Facharbeiterberuf geleistet haben.

Es waren die avancierten Repräsentanten der in Berlin konzentrierten Fortschrittsindustrien (Maschinenbau, Elektrotechnik), die die führende Rolle Berlins im Bereich industrieller Berufsausbildung begründet haben. Bereits vor dem 1. Weltkrieg hat man hier die Grundelemente entwickelt, die dann ab 1920 reichsweit adaptiert werden. Schon seit Beginn der 70er Jahre unternimmt man hier Versuche, die „Handwerker auszuschalten“ und nach „amerikanischen Methoden“ zu produzieren. Orientiert an den Prinzipien der wissenschaftlichen Betriebsführung (TAYLOR) sucht die Fortschrittsindustrie auch ihr Vorbild für die Lehrlingsausbildung in den USA. Kontrapunktisch zu den großen Linien, wie sie in den vorausgegangenen Beiträgen entwickelt wurden, versuchte HANF die jeweilige konkrete Situation zu rekonstruieren, in der die neuen Formen industrieller Ausbildung entstanden. Die erste Werkberufsschule wurde bei der Ludw. LOEWE AG im Zusammenhang einer Reorganisation der Betriebsstruktur als Wohlfahrtseinrichtung geschaffen. Standortverlagerung und Arbeitskämpfe bildeten bei SIEMENS den Hintergrund für die Installation der ersten regulären Lehrwerkstatt. Die Normalisation der Bestandteile der Produktion bei der AEG lieferte die

\*) DATSch = Deutscher Ausschuß für technisches Schulwesen;

\*\*) DINTA = Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung.

Folie für den ersten Lehrgang im Metallbereich (1917), Vorbild für alle folgenden. Der erste Weltkrieg ermöglichte Georg SCHLESINGER die Durchführung von Berufseignungsprüfungen mit Kriegsinvaliden und führte zur Gründung des ersten Hochschulinstituts für Industrielle Psychotechnik an der TH-Charlottenburg. Damit fanden die empirischen Wissenschaften erstmals Anwendung im Bereich der Berufsbildung. Damit waren in einzelnen, getrennten Unterabteilungen der „Menschenwerkstatt Berlin“ Komponenten einer neuen Menschenformung entwickelt, die dann seit Mitte der 20er Jahre zusammengeführt werden und allgemeine Verbindlichkeit für die deutsche Arbeiterschaft insgesamt erlangen sollten.

Hier schloß der Vortrag von BENNER an. Das durchgängige Ziel der Sicherung eines klar definierten einheitlichen Ausbildungsniveaus für den gewerblichen Nachwuchs, so ein wesentliches Resultat seiner Ausführungen, erlaube von einer Kontinuität der Ordnungsarbeiten vom DATSch bis zum BIBB zu sprechen. Die Grundsätze für diese Arbeiten waren bereits vor dem 1. Weltkrieg formuliert, als ihr eigentlicher Beginn können die 1926 vorgenommenen Berufsabgrenzungen gelten. In seinem vollen Umfang lag das System der Ordnungsmittel dann Mitte der 30er Jahre vor. Der NS-Staat habe die Durchsetzung des Programms zwar vorangetrieben, mit überzogenen Spezialisierungen die ursprüngliche Idee jedoch konterkariert. Das Handwerk, einst Vorbild für die Industrie, erhielt 1936 „Fachliche Vorschriften für das Lehrlingswesen“ nach industriellem Muster. Während nach dem Kriege die Arbeiten im Handwerk auf der Grundlage der Handwerksordnung fortgesetzt wurden, fiel die Industrieausbildung in einen gesetzlosen Status zurück. Erstmals mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 erhielten alle Bereiche der Berufsausbildung eine einheitliche Rechtsgrundlage. Damit wurden die Ordnungsarbeiten auf die Basis wissenschaftlicher Forschung gestellt, an die Weisung des zuständigen Ministers gebunden, zugleich alle Beteiligten einer Konsenspflicht unterworfen. Der Erfolg der Ordnungsar-

beiten im BIBB, auf den BENNER verwies – zum 20jährigen Bestehen wird das Feld nahezu sämtlicher Ausbildungsverhältnisse einmal „umgepflügt“ sein –, wie des „Deutschen Systems“ insgesamt beruht wohl auf dieser historisch herausgebildeten Balancierung von privaten Interessen, öffentlicher Kontrolle und wissenschaftlichem Urteil.

Zwar waren aus der unter wechselnden Perspektiven in vielen Facetten aufgeblätterten Geschichte nicht direkt Lösungen für die Gegenwartsfragen abzuleiten. Sichtbar wurde jedoch das vielschichtige Erbe, an das aktuelle Entwicklungen anschließen; und übertragbar auf die heutige Situation scheint insbesondere die historische Erkenntnis, daß die gravierenden Umstellungsprozesse in der Qualifikation der Arbeitskraft sich nicht ohne Widerstände und nicht von heute auf morgen, sondern in Perioden langer Dauer vollziehen und daß dabei das Alte nicht plötzlich völlig verschwindet, sondern auch auf der Stufe fortgeschrittener Rationalität erhalten bleibt: der Handwerker in der Industrialisierung, der Facharbeiter in der „postindustriellen Gesellschaft“.

Allgemeinen Anklang fand die themenbezogene historische Exkursion des dritten Tages, die im vierstündigen Durchgang durch 200 Jahre Berliner Industrie- und Bildungsgeschichte, von den ersten Manufakturen bis zur „Fabrik der Zukunft“, von den Handwerkerschulen bis zum CNC-Ausbildungszentrum, den lokalen Kontext des Kongreßthemas noch einmal anschaulich erfahrbar machte.

Insgesamt wurde dieser bislang einmalige Kongreß von den Teilnehmern als Erfolg gewertet, auch wenn mancher ihm ein breiteres Publikum gewünscht hätte. So bestand am Ende weitgehend Einigkeit darüber, daß die mit dieser Gemeinschaftsveranstaltung von Bundesinstitut und Universitäten gestifteten bzw. vertieften Kontakte weiterhin gepflegt und erweitert werden sollten, wie dies der Generalsekretär des BIBB anlässlich des Empfangs im „Hotel am Kurfürstendamm“ am ersten Kongreßabend avisiert hatte.

Konrad Kutt

## Warum ist die Weiterbildung von Ausbildern im Einzelhandel so wichtig?

Ein Interview mit dem Direktor des Bildungszentrums des Bayerischen Handels e. V. in München Dr. Karl Wilhelm Mauer

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Rahmen eines Forschungsprojekts Vorschläge zur fachbezogenen pädagogischen Weiterbildung von nebenberuflichen Ausbildern im Einzelhandel entwickelt und erprobt. Mit Hilfe eines Modellversuchs der Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel e. V. wurden mehrere Fachverbände und regionale Bildungszentren des Einzelhandels in die Erprobung einbezogen.

Trotz erfolgreicher Durchführung von recht intensiven Drei-Tages-Seminaren an Wochenenden, verteilt auf drei Jahre, zeigten sich bei der Übertragung auf Bildungseinrichtungen des Einzelhandels, daß erhebliche Abstriche unvermeidbar sind. Einen eigenen, situationsgemäßen Ansatz in Form sogenannter moderierter Erfa-Gruppen (Erfahrungsaustauschgruppen) für Ausbilder haben das Bildungszentrum und Landesverbände des Bayerischen Handels entwickelt. Das folgende Interview mit dem Direktor des Bildungszentrums des Bayerischen Handels e. V., Dr. Karl Wilhelm Mauer, entstand im Anschluß an eine Konferenz der Mo-

deratoren von Erfa-Gruppen für Ausbilder im Juni 1987. Die Fragen für die BWP stellte Konrad Kutt aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung.

**BWP:** Der Einzelhandel ist mit über 200.000 Auszubildenden einer der größten Ausbildungsbereiche. Das Image der Ausbildung gilt als angekratzt. Was ist dagegen zu tun?

**MAUER:** Zunächst einmal: Es ist nicht das Image der Ausbildung, das angekratzt ist, sondern das Image des Verkäuferberufs. Der Verkäuferberuf steht auf der Präferenzskala der Ausbildungsberufe nicht gerade weit oben, obwohl er für kontaktfreudige, kommunikationsorientierte Menschen, die als Fachleute für einen Waren- oder Bedarfsbereich Berater sein wollen, eine hervorragende Berufswahl ist. Natürlich wirkt das irgendwie auf die Ausbildung zurück, aber die Reihenfolge ist eine andere, wenn wir beginnen wollen, die Dinge zu ändern.

**BWP:** Auf die Ausbildung kommen Veränderungen zu, so z. B. durch die neue Ausbildungsordnung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel. Ist hier nicht ein Anlaß gegeben, die Weiterbildung der Ausbilder zu forcieren?

**MAUER:** Hier kommt natürlich dem Ausbilder eine besondere Rolle zu: Vor allen Dingen muß er es verstehen, die Auszubildenden für ihren Verkäuferberuf, für den Umgang mit den Menschen, für ihren Sortimentsbereich zu motivieren und ihnen helfen, ein positives Berufsverständnis zu finden. Das beinhaltet nicht nur alle Positionen des Ausbildungsberufsbilds, sondern ständige Anleitung, die auch ganz individuelle Auseinandersetzung ist, um Einstellungen und Verhaltensweisen zu prägen. Das kann nach meinem Dafürhalten der Ausbilder nicht einfach aus Erfahrung oder auf Grund der Prüfung nach AEVO (Ausbilder-Eignungsverordnung) leisten. Er muß an sich selbst weiterarbeiten.

**BWP:** Der Zusammenhang von Qualität der Beratung und Absatz auf der einen Seite und Personalqualifizierung auf der anderen Seite scheint offenkundig. Erfordert diese Sichtweise nicht eine drastisch veränderte Personalpolitik in den Unternehmen?

**MAUER:** Der Einzelhandel muß m. E. nach noch viel stärker als bisher den Zusammenhang zwischen Personalqualifikation und Leistungsfähigkeit des Geschäfts sehen und in seine Marketingüberlegungen einbeziehen. Hierfür sind drei Dinge maßgebend:

- Ein klares Anforderungsprofil.
- Eine ständige Aktualisierung des Wissens im Rhythmus der Veränderungen im Sortiments- und Marktbereich.
- Eine ständige Arbeit am Verhalten der Verkäufer den Kunden gegenüber.

Wir brauchen in Zukunft noch stärker den wirklichen „Verkaufsköner“, dessen Qualifikation vertriebstypenspezifisch im konkreten Falle recht unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen kann. Das heißt aber, daß wir in der Ausbildung ein ganz solides Fundament für die weitere Entwicklung legen müssen. Die Entwicklung der Qualifikation ist eben nicht mit der Ausbildung zu Ende, denn im gesamten Sortimentsbereich und auch im Marktbereich müssen ständig neue Änderungen aufgearbeitet und schließlich wieder in Fachberatung umgesetzt werden. Hinzu kommt, daß Verhaltensbildung nur als permanenter Lernprozeß aufgefaßt werden kann. Positives Verhalten, z. B. auch gerade in Krisensituationen, kann jemand nur zeigen, wenn er ständig daran arbeitet und nicht zuläßt, daß im Laufe der Zeit Trott und Routine hier negative Einstellungen und Verhaltensweisen einreißen lassen.

**BWP:** Und was bedeutet dies für die Ausbildung und die Weiterbildung der Mitarbeiter, also auch für die Ausbilder im Betrieb?

**MAUER:** So gesehen werden natürlich die Anforderungen an die gesamte Aus- und Weiterbildung höher, wobei nach unseren Erfahrungen die gesamte Schulungsarbeit bei Erwachsenen nur etwas bringt, wenn wir ihnen klarmachen können, daß wir ihnen in der Bewältigung in ihrer Berufsarbeit wirklich helfen können. Das bedeutet einen ganz konkreten Bezug zur beruflichen Praxis – auf der Basis einer klaren Konzeption. Der Ausbilder, der auch für die Weiterbildung der Mitarbeiter zuständig ist, wird seine Aufgabe, stärker als bisher, als Teil der Personalentwicklung zu begreifen haben.

**BWP:** Sie haben in Bayern damit begonnen, sogenannte Erfa-Gruppen für Ausbilder einzurichten. Welche Ziele verfolgen Sie mit dieser neuen Form der Weiterbildung der Ausbilder?

**MAUER:** Wir haben überlegt, ob wir den Teilnehmern ein Seminarangebot machen sollten, oder sie auffordern sollten, sich zu Erfa-Gruppen zu konstituieren. Unsere Lösung liegt irgendwo in der Mitte: Ein reines Seminarangebot zu bestimmten Themen

lockt einen wechselnden Teilnehmerkreis an; das Gespräch aber mit den Kollegen setzt eine gewisse Vertrautheit voraus. Eine Erfa-Gruppe, die sich selbst konstituiert, läuft erfahrungsgemäß zunächst einige Male recht gut, weil man genügend Themen hat, weil man mit dem Austausch von Erfahrungen beschäftigt ist. Aber dann beginnt ein Abbröckelungsprozeß. Zum einen haben einige wenig Zeit oder kommen nur sporadisch, zum anderen gehen einem die Themen aus.

Wir haben uns deshalb für eine Formel entschieden, die man „moderierte Erfa-Gruppe“ nennen könnte: Die Teilnehmer werden aufgefordert, sich einer solchen Erfa-Gruppe für eine langfristige Mitgliedschaft anzuschließen. Das Bildungszentrum des Bayerischen Handels schlägt aber für diese Erfa-Gruppensitzungen bestimmte Themen vor, die auch materialmäßig vorbereitet werden. Außerdem steht ein fachkundiger Referent als Moderator zur Verfügung. So können wir einerseits die Teilnehmer mit neuen Informationen versorgen, andererseits die gemeinsame Arbeit und den Erfahrungsaustausch bewirken. Die Gruppen sollen im Laufe der Zeit zu einem Kreis von Kollegen zusammenwachsen, die sich aus gemeinsamer Arbeit kennen und sich ohne Vorbehalte gegenüberstehen; die also auch einmal Informationen herausgeben, die sie ansonsten nicht preisgeben.

**BWP:** Die Teilnehmer kommen aus unterschiedlichen Branchen, aus Großbetrieben, Filialbetrieben und aus dem mittelständischen Fachgeschäft. Sie haben unterschiedliche betriebliche Funktionen. Gibt es da nicht Probleme, wenn Sie auf Ausbildungsfragen zu sprechen kommen?

**MAUER:** Wir waren uns da auch nicht sicher, wie dieser heterogene Teilnehmerkreis letztlich sich auswirken würde. Auch jetzt kann ich nur auf Grund vorläufiger Erfahrungen antworten:

Bei Gruppenarbeiten setzen sich die Teilnehmer vergleichbarer Betriebsgrößen oder -strukturen gerne zusammen, weil sie gemeinsame Bezugspunkte haben. Dies spräche für eine Unterscheidung der Erfa-Gruppen. Andererseits aber sind die Verständigungsschwierigkeiten bei Diskussionen im Plenum weniger gewichtig als erwartet.

Wir werden hier abwarten müssen, welche Erfahrungen wir noch sammeln, denn es wäre für die Ausbildung im Einzelhandel – die als Einheitsausbildung konzipiert ist, trotz der riesengroßen Unterschiede, die bestehen – vielleicht auch nicht schlecht, wenn sich Ausbilder ganz unterschiedlicher Betriebsstrukturen verstehen und verständigen könnten. In der Berufsschule beispielsweise sitzen ja schließlich ihre Auszubildenden auch wieder zusammen. Aber wie gesagt: Weitere Erfahrungen müssen wir abwarten.

**BWP:** Sie haben in einer großen Werbeaktion Teilnehmer für mehrere Erfa-Gruppen gesucht. Die Resonanz war allerdings bescheiden. Woran hat es gelegen? Welche Hindernisse stehen einer Teilnahme an Erfa-Gruppen für Ausbilder oder gar intensiveren Seminaren entgegen?

**MAUER:** Vor allen Dingen ist es hier die Zeitfrage. Wir haben im Einzelhandel eine große Anzahl von nebenamtlichen Ausbildern, die natürlich im Betrieb noch ganz andere Aufgaben haben, beispielsweise als Geschäftsinhaber oder als Abteilungsleiter. Bei Seminaren, die dann einen oder zwei Tage dauern, ist das Problem noch gravierender als bei der von uns gewählten Formel mit vier Sitzungen pro Jahr, die am Nachmittag beginnen und sich in den Abend hineinziehen. Wir haben zusätzlich ein Zwei-Tages-Seminar für die Teilnehmer eingeplant, aber erhebliche Schwierigkeiten, überhaupt einen gemeinsamen zeitlichen Nenner zu finden: Hier spielen die unterschiedlichen Messezeiten oder auch unterschiedliche Schwerpunkte in den Saisonzeiten eine große Rolle.

Ich glaube, daß wir hier eine geduldige Aufbauarbeit leisten müssen als Angebot, das immer wieder gemacht wird und das durch seinen Erfolg immer neue Freunde gewinnt.



Wir müssen den potentiellen Teilnehmerkreis davon überzeugen, daß unsere Arbeit interessant und wichtig ist und müssen aber gleichzeitig natürlich die praktischen Schwierigkeiten, nämlich die Zeit für die Teilnahme zu finden, sehr ernst nehmen.

**BWP:** Nach einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung haben etwa 50 Prozent der Ausbilder in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels die Ausbilder-Eignungsprüfung abgelegt; 50 Prozent haben sich von der Prüfung befreien lassen. Wie beurteilen Sie dieses Ergebnis?

**MAUER:** Ich finde das Ergebnis gar nicht schlecht. Bedenken Sie, wie viele Inhaber von kleineren Betrieben selbst ausbilden. Für sie ist es wirklich eine riesengroße Belastung, sich für ein Seminar freizumachen. Ich kenne einige, die die Ausbilderprüfung gemacht haben, obwohl sie sich hätten befreien lassen können. Aber für das Gros, dem nach den Vorschriften die Befreiung zusteht, dies auch verlangen zu wollen, wäre m. E. zu viel verlangt.

**BWP:** Aber je weniger pädagogische Grundausbildung vorhanden ist, desto schwieriger dürfte doch eine Weiterbildung zu realisieren sein. Wenn die Ausbilderqualifizierung während der Berufsausübung schwer nachzuholen ist, sollte man sie deshalb ganz fallen lassen?

**MAUER:** Ich glaube, wir sollten einen anderen Weg gehen, den wir bereits in Bayern seit langem gehen: Wir haben in unseren Lehrgang Handelsfachwirt eine Vorbereitung zur Ausbilderprüfung eingebaut. Wir haben argumentiert, daß

- die Ausbildung im Verkaufsraum eine so große Rolle spielt, daß die Führungskräfte generell in der Lage sein müssen, positiv auf die Ausbildung einzuwirken, denn der Ausbilder, auch der hauptamtliche Ausbilder, kann nicht an allen Stellen zugleich sein und Einfluß nehmen.
- Die nebenamtlichen Ausbilder in den kleinen Betrieben, die keinen hauptamtlichen Ausbilder haben, sind die Führungskräfte.
- Wir haben in der Fortbildung bereits so viel an ausbilderrelevantem Wissen vermittelt, daß es hier einer recht kurzen Zusatzmaßnahme bedarf, um eine wichtige Doppelqualifizierung zu bewirken.

Das Arbeitsamt ist unseren Vorstellungen gefolgt, so daß wir von der Fortbildung her heute ein großes Potential an Führungskräften mit Ausbilderqualifikation ausbilden. Im Jahr sind das etwa 600 – eine erkleckliche Anzahl. Es wird also eine Frage der Zeit sein, bis der AEVO-geprüfte Ausbilder überwiegt.

**BWP:** Zwei Drittel der verantwortlichen Ausbilder, zumeist die Inhaber selbst, sagen ferner, die Weiterbildung der Ausbilder sei notwendig, aber nicht einmal ein Viertel nimmt tatsächlich an entsprechenden Veranstaltungen teil. Können Sie diesen Widerspruch erklären?

**MAUER:** Ich kann nur noch einmal auf die Mehrfachbelastung der verantwortlichen Ausbilder in Kleinbetrieben zurückkommen. Sie haben ein ganz umfangreiches Funktionsbündel zu erfüllen. Außerdem müssen wir uns einfach einmal ganz primitiv klarmachen, was es heißt, wenn in einem Unternehmen mit fünf Beschäftigten eine Person ausfällt: Das sind 20 Prozent des Personalbestands. Hinzu kommen ausgeprägte Saisonzeiten oder Messen, Einkaufsreisen, Ordertermine usw., die eine höhere Einsatzbereitschaft und alle Mann auf ihrem Posten erfordern. Die Diskrepanz zwischen der Einsicht, etwas für die eigene Weiterbildung tun zu müssen und schließlich die deutlich geringere Teilnahme ist also erklärbar.

Wir haben in unseren Erfa-Gruppen auch diese Erfahrung gemacht: Die Teilnehmer erklären uns, warum sie beim nächsten Mal nicht kommen können (obwohl sie gern gewollt hätten),

aber hier stehen wichtige geschäftliche Termine entgegen, die nun einmal vorgehen.

**BWP:** Welche Vorschläge haben Sie, das Bewußtsein für die Weiterbildung der Ausbilder im Einzelhandel zu schärfen und die objektiven Voraussetzungen zu verbessern?

**MAUER:** Wir werden in unseren Erfa-Gruppen mit den Teilnehmern die Bearbeitung bestimmter Problembereiche vereinbaren, in denen wir dann auch in die Tiefe gehen. Aus aktuellem Anlaß haben wir uns im ersten Halbjahr 1987 der Umsetzung der neuen Ausbildungsordnung im Einzelhandel in die Betriebspraxis angenommen. Das Thema für den Herbst soll die Behandlung von Lernschwierigkeiten Jugendlicher sein, und für das Frühjahr 1988 haben sich die Teilnehmer die Arbeit am Thema „Anforderungsprofil der Verkäufer“ vorgenommen. Ich glaube, daß wir hier weiterkommen, wenn wir uns klar abgegrenzte Probleme vornehmen, sie fundiert bearbeiten und immer wieder den Bezug zur praktischen Verwertbarkeit herstellen.

**BWP:** Wenn es nicht gelingt, die Qualität der Ausbildung u. a. mit Hilfe einer Weiterbildung der Ausbilder den veränderten Bedingungen anzupassen – was befürchten Sie dann für den Einzelhandel?

**MAUER:** Ich fürchte einfach, daß viele Geschäfte im Wettbewerb nicht mehr werden bestehen können. Zum einen tauchen im Einzelhandel immer neue Angebotsformen auf mit neuen Marketingkonzepten. Gerade der Fachhandel wird diesen neuen und sehr rührigen Mitbewerbern nur begegnen können, wenn er seine Stärke, die Fachberatung, ständig sinnfällig vor Augen führt.

Zum andern müssen wir sehen, daß die demographische Entwicklung (verbunden mit dem schon erwähnten nicht sonderlich guten Image der Verkäuferberufe) bewirken werden, daß wir in Kürze einen erheblichen Berufsnachwuchsmangel haben. Der Einzelhandel wird dann seine Ausbildungsbemühungen einfach qualitativ verbessern müssen, um aus den wenigen zur Verfügung stehenden qualifizierten Bewerbern hochqualifizierte Mitarbeiter zu machen, die dazu beitragen, das quantitative Minus zu kompensieren.

#### *Anschriften und Autoren dieses Heftes*

Heinrich Althoff / Michael Eule / Georg Hanf / Saskia Hülsmann / Winand Kau / Margitta Klähn / Günter Kühn / Konrad Kutt / Susanne Sabat / Rainer Vock / Hans Weißmann / Peter Wordelmann / Gerhard Zimmer; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und Friesdorfer Straße 151, 5300 Bonn 2

Gustav Fehrenbach; stv. Vorsitzender des Hauptausschusses des BIBB; Deutscher Gewerkschaftsbund – Bundesvorstand –, Hans-Böckler-Straße 39, 4000 Düsseldorf 30

Helmut Mai / Dr. Johann Steinringer; Institut für Bildungsfor-schung der Wirtschaft, Judenplatz 3–4, 1010 Wien, Österreich

Jürgen W. Möllemann; Bundesminister für Bildung und Wissen-schaft, Heinemannstraße 2, 5300 Bonn 2

Tutula Nanakos; Präsidentin des Psychologischen Zentrums für Nord-Griechenland e. V., Agion Seraphim Straße 9, 546 43 Thes-saloniki – HELLAS, Griechenland

## ZUR DISKUSSION

### „Werden die Ausbildungsleistungen der Kleinbetriebe überschätzt? – Zwei Beiträge zur Diskussion um den Aussagewert der Beschäftigtenstatistik“

In dem besonders in Hinblick auf die Auswertungsmöglichkeiten der Beschäftigtenstatistik lesenswerten Aufsatz von Winand Kau: „Betriebliche Ausbildungsleistungen im Spiegel der Beschäftigtenstatistik“ (BWP 2/87, S. 59), wird bei der Analyse der betrieblichen Ausbildungsintensitäten von zwei Strukturquoten ausgegangen: Dem Anteil der Auszubildenden je Ausbildungsbetrieb (Betriebskonzept) und dem Anteil der Auszubildenden je 100 Beschäftigte in Ausbildungsbetrieben (Beschäftigtenkonzept). Die Anwendung beider Konzepte stößt m. E. auf generelle Schwierigkeiten, die möglicherweise auch unabhängig von dem vorliegenden Aufsatz von Interesse sein können, da sie leicht zu einer Überschätzung der Ausbildungsleistungen von Kleinbetrieben führen.

Läßt man einmal das Problem außer acht, daß die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten nur ein Teil der Erwerbstätigen sind, vor allem Beamte und Selbständige fehlen – eine Schwierigkeit, die von Kau in ihren Auswirkungen auch gesehen wird –, dann weisen beide Quoten einen strukturellen Mangel auf. Der bewirkt, daß die Ausbildungsintensität kleiner Ausbildungsbetriebe beinahe notwendig höher liegt als die großer Ausbildungsbetriebe.

Das Problem soll an der zweiten Quote, dem Anteil der Auszubildenden je 100 Beschäftigte in Ausbildungsbetrieben (Beschäftigtenkonzept) dargestellt werden. Ausgegangen wird von der Prämisse, daß die Ausbildungsintensität im Bereich der Groß- und Kleinbetriebe (also nicht nur Ausbildungsbetriebe) gleichermaßen hoch sei; und beispielsweise auf 100 Beschäftigte, unabhängig von der Betriebsgröße, stets 10 Auszubildende entfallen. Unter diesen Voraussetzungen wird die ermittelte Ausbildungsintensität kleiner Ausbildungsbetriebe (nicht Betriebel) stets größer sein als die großer Ausbildungsbetriebe.

Ursache ist, daß bei Betrieben mit 5 Beschäftigten nur jeder zweite Betrieb einen Jugendlichen ausbilden muß, um die Quote zu erreichen, und damit auch zum Ausbildungsbetrieb wird. Bei Betrieben mit 1.000 Beschäftigten und mehr muß nahezu jeder Betrieb auch Ausbildungsbetrieb sein, damit die Quote von 10 Auszubildenden auf 100 Beschäftigte erreicht wird.

Unter der Voraussetzung, daß auf 100 Beschäftigte eine jeweils identische Zahl von Auszubildenden entfällt, ist also die Wahrscheinlichkeit, unter den Betrieben auch Ausbildungsbetriebe zu finden, ungleich verteilt. Sie ist bei kleinen Betrieben wesentlich geringer als bei großen. Folglich liegt auch die Ausbildungsintensität kleiner Ausbildungsbetriebe höher als die großer Ausbildungsbetriebe.

Der hier wesentliche Gedankengang ist bei folgender Betrachtung vielleicht intuitiv besser nachzuvollziehen: Wenn aus einer homogenen Menge von Erwerbstätigen (darunter Auszubildende) per Zufall große und kleine Gruppen gebildet werden, dann sind in einer großen Gruppe eher Auszubildende anzutreffen als in einer kleinen. Folglich ist auch der Anteil der kleinen Gruppen mit mindestens einem Auszubildenden geringer als der entsprechende Anteil bei den großen Gruppen. Das bedeutet wiederum einen höheren Anteil von Auszubildenden in den kleinen Gruppen, die Auszubildende aufzuweisen haben, als in den großen Gruppen.

Was sich in obigem Beispiel als reines Zufallsgeschehen darstellt, kann m. E. auf die Realität übertragen werden. Denn der Nachwuchsbedarf von Kleinbetrieben ist eher punktueller Natur, nicht jedes Jahr muß ein Jungendlicher ausgebildet werden; bei Großbetrieben ist ein Nachwuchsbedarf fast immer gegeben, wie groß der jährlich ist, ist hier unerheblich.

Die mißliche Überbewertung der Ausbildungsleistungen kleiner Ausbildungsbetriebe, die ja nur durch die Berücksichtigung einer, im Vergleich zu den großen Ausbildungsbetrieben, relativ geringen Zahl von Betrieben zustande kommt, kann recht einfach umgangen werden. Denn sobald die Zahl der Auszubildenden nicht nur auf die Erwerbstätigen (hier: Beschäftigten) in den Ausbildungsbetrieben, sondern auf die Erwerbstätigen aller Betriebe innerhalb einer Betriebsgrößenkategorie bezogen wird, tritt das besagte Problem nicht mehr auf.

Diese Lösung bietet sich allerdings nur an, wenn die Erwerbstätigen (Beschäftigten) aller, also auch der nicht ausbildenden Betriebe erfaßt werden, wie es bei der Beschäftigtenstatistik der Fall ist. – Schwierigkeiten treten immer dann auf, wenn beispielsweise eine Erhebung nur auf der Befragung von Ausbildungsbetrieben oder Auszubildenden basiert. Dann können bei der Berechnung von Ausbildungsintensitäten nur Ausbildungsbetriebe berücksichtigt werden, mit der Folge, daß die ermittelten Quoten schwer abschätzbare Verzerrungen zugunsten kleiner Ausbildungsbetriebe aufweisen.

Heinrich Althoff

Das Ziel meines Aufsatzes galt eigentlich den Fallstricken der Beschäftigtenstatistik – genauer, der von der Bundesanstalt geführten „Zentralen Betriebsdatei“ sowie dem dort verwendeten Betriebsbegriff – und nicht der Semantik statistischer Indikatoren. Ein Blick auf den mittlerweile erschienenen Aufsatz von U. Cramer: Klein- und Mittelbetriebe – Hoffnungsträger der Beschäftigungspolitik? (Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, 1987, S. 15 ff.) offenbart eine Unbekümmertheit im Umgang mit dieser Betriebsdatei, die nur in Erstaunen setzen kann. Dessen ungeachtet, berührt Heinrich Althoff einen beachtenswerten Punkt. Oft gelangen statistische Argumente in die politische Diskussion, ohne daß man zuvor die Bedingtheiten solcher Aussagen ordentlich ausgelotet hat.

Seine Kritik entzündete sich an den folgenden Befunden:

- Unter den Betrieben mit weniger als 20 Beschäftigten (Kleinbetriebe) gab es 1985 etwa ein Drittel Ausbildungsbetriebe (Betriebsquote); bei den Großbetrieben (500 und mehr Beschäftigte) waren es 95 Prozent.
- Bei den Kleinbetrieben entfielen im Durchschnitt zwei Auszubildende auf den Ausbildungsbetrieb; diese entsprachen etwa 33 Prozent der dort Beschäftigten (Ausbildungsintensität). Dagegen kamen auf den Großbetrieb rund 100 Auszubildende mit einem Beschäftigtenanteil von 7 Prozent.

Was ist daran falsch? Jede Zahl ist für sich betrachtet korrekt. Sie vermittelt eine Tatsachenbeschreibung und es werden nur inhaltlich zugehörige Merkmale aufeinander bezogen. Das Problem entsteht erst durch den Vergleich. Die Unterschiede in der Ausbildungsintensität (33 % versus 7 %) zeigen die Ausbildungsleistungen der Kleinbetriebe – so H. Althoff – in einem viel zu rosigen Licht. Die Art der Merkmalsverknüpfung führe quasi automatisch bei den Kleinbetrieben zu wesentlich höheren Intensitätswerten, ohne daß dies notwendigerweise einen realen Hintergrund haben müsse. Sein Vorschlag: man beziehe die Auszubildenden der einzelnen Betriebsgrößenklassen auf alle Beschäftigten der jeweiligen Gruppe. Dies getan, ergibt für 1985 eine Relation von 16 Prozent zu 7 Prozent. Ist sie aussagekräftiger als die erstere? Ist die Ausbildungsintensität der Kleinbetriebe gut fünfmal oder nur gut zweimal so groß wie der Großbetriebe? Ich denke, die Frage ist ziemlich akademisch.

Bekanntlich ist die relativ geringe Anzahl von Ausbildungsbetrieben im Bereich der kleinen Unternehmen auf die strengen

Anforderungen des Berufsbildungsgesetzes zurückzuführen. Ein Großteil der Kleinbetriebe hat keine Ausbildungsberechtigung. Außerdem weist Althoff zu Recht auf die sporadisch ausbildenden Kleinbetriebe hin. So manche von ihnen beschließen nach dem Ausbildungsabschluß ihres Lehrlings mit der Einstellung eines neuen zu pausieren. Erweitert man die Definition für den Ausbildungsbetrieb (= Betriebe, die entweder im laufenden oder einem der beiden letzten Jahre wenigstens einen Auszubildenden unter Vertrag hatten), dann ist auch diese Gruppe zu fassen. Die „wahre“ Betriebsquote würde dann nicht 33 Prozent, sondern (sagen wir) 36 Prozent betragen. Wäre man damit wirklich klüger?

Die Tendenz des Indikators „Ausbildungsintensität“, mit den Daten der Beschäftigtenstatistik die Ausbildungsbereitschaft kleiner Betriebe zu überzeichnen, läßt sich m. E. nicht mit Wahrscheinlichkeitsüberlegungen beweisen. Zumindest habe ich da einige Zweifel, denn die Prämissen kommen mir wirklichkeitsfremd vor. Weder ist der Erwartungswert der Ausbildungsintensität in allen Beschäftigtengrößenklassen gleich, noch kann man die empirische Betriebsquotenverteilung durch ein Zufallsmodell nachbilden. Das geht schon deshalb nicht, weil viele Kleinbetriebe – wie gesagt – keine Ausbildungsberechtigung haben. Die numerische Überzeichnungstendenz liegt wohl eher an den kleinen Zahlen und an gewissen Unteilbarkeiten.

Ein kleiner Betrieb mit einem Auszubildenden, der sich die Einstellung eines weiteren überlegt, muß sich zwischen einem Zuwachs von 0 Prozent oder 100 Prozent entscheiden. Die Wahl ist

also schwer und so verwundert es nicht, viele ausbildungsberechtigte Betriebe unter den Nicht-Ausbildern zu finden. Der Großbetrieb mit 100 Auszubildenden steht nur vor der Alternative: 0 Prozent oder 1 Prozent. In etwas anderem Gewande lautet dieses Argument wie folgt: Hat der Kleinbetrieb gemäß dem Durchschnittswert von 1985 6 Beschäftigte und entschließt er sich dazu, einen Beschäftigten durch einen Auszubildenden zu ersetzen, dann springt die Ausbildungsintensität von 0 Prozent auf 16,7 Prozent. Macht er dies im nächsten Jahr noch einmal, erreicht seine Ausbildungsintensität 33,3 Prozent, bei einem weiteren Mal sogar 50 Prozent. Die Werte zwischendrin sind nicht in seiner Reichweite. Dagegen kann ein Großbetrieb, der bei 1.000 Beschäftigten 100 Auszubildende verkraftet, alle Intensitätsstufen zwischen 0 und 10 wählen. Er hat es somit in der Tat leichter, Ausbildungsbetrieb zu werden.

Die hohen Zahlenwerte der Ausbildungsintensität kleiner Betriebe haben daher einen trivialen Grund, den man mit den Mitteln der Beschäftigtenstatistik nicht heilen kann. Er gehört zu den vielen Unvollkommenheiten unseres statistischen Instrumentariums. Die Alternativdefinition für die Ausbildungsintensität (Auszubildende durch alle Beschäftigte), die H. Althoff vorzieht, wäre lediglich eine „Verschlimmbesserung“. Man bezöge die Auszubildenden auch auf die inhaltlich nicht zugehörigen Beschäftigten der nicht ausbildungsberechtigten Betriebe. Angesichts dieser Sachlage ist meine Definition das kleinere Übel.

Winand Kau

## UMSCHAU

Günter Kühn

### Die Türkei führt die duale Berufsbildung ein

Beobachtungen und Überlegungen nach Inkrafttreten des türkischen Berufsbildungsgesetzes am 5. Juni 1986

#### Vorbemerkung

Der Verfasser dieses Beitrags hielt sich im Rahmen der Förderung des „Aufenthalts von Fachkräften der beruflichen Bildung aus der Bundesrepublik Deutschland in anderen Staaten sowie des Aufenthalts von Fachkräften der beruflichen Bildung aus anderen Staaten in der Bundesrepublik Deutschland vom 09.02.1984“ durch den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn, vom 24. September bis zum 24. Oktober 1986 in der Türkei auf, um in fünfzehn Betrieben der Regionen Ankara, Istanbul und Bursa eine Befragung zur betrieblichen Berufsbildungspraxis durchzuführen. Bei der Mehrzahl handelte es sich um Betriebe, die entweder Niederlassungen deutscher Unternehmen sind oder eng mit deutschen Betrieben kooperieren. Es wurden für die betriebliche Qualifizierung verantwortliche Mitarbeiter – Betriebs-, Personal-, Ausbildungsleiter – befragt.

Ziel der Befragung war es, Auskünfte über die betriebliche Aus- und Fortbildungspraxis, den Qualifikationsbedarf und über Entwicklungen des beruflichen Bildungswesens in der Türkei unter besonderer Berücksichtigung des neuen türkischen Berufsbildungsgesetzes zu erhalten. Die Befragungen wurden mittels eines Interviewleitfadens durchgeführt.

Kurz vor der Betriebsbefragung\*) trat das neue türkische Berufsbildungsgesetz in Kraft, durch das die duale Berufsbildung einen

festen gesetzlichen Rahmen erhielt. Es ist sicher nicht übertrieben, zu sagen, daß dieses Gesetz eine tiefgreifende Zäsur im türkischen Berufsbildungswesen darstellt.

Erste Auswirkungen waren für den Verfasser sowohl im Verlauf der Betriebsbefragung im Oktober 1986, als auch bei den Auswertungsseminaren in Istanbul und Ankara im Mai 1987 spürbar, auf denen die Befragungsergebnisse mit den beteiligten Betrieben erörtert worden sind: Die Diskussion um Inhalt und Umsetzung des Berufsbildungsgesetzes war bei allen Beteiligten – den Betrieben, den Berufsschulen und den Verwaltungen sowie Verbänden – in vollem Gange.

In einigen Betrieben waren schon Auszubildende nach dem neuen Berufsbildungsgesetz anzutreffen.

Über einige Beobachtungen, die im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Gesetzes stehen, soll im folgenden berichtet werden.

\*) Verlauf und Ergebnisse der Befragung werden in einer Studie „Betriebliche Berufsbildungspraxis in der Türkei – Ergebnisse einer Befragung in ausgewählten Betrieben in den Regionen Istanbul, Bursa und Ankara“ dargestellt; eine Veröffentlichung ist beabsichtigt.



### Wie sah die Situation in der türkischen Berufsausbildung vor dem neuen Berufsbildungsgesetz aus?

Die Berufsbildung in der Türkei beruhte bisher – vereinfacht ausgedrückt –

- in der traditionellen Form der Lehrlingsausbildung beim Meister im Basar,
- im Absolvieren von berufsbildenden Vollzeitschulen und
- in einer Art Anlernpraxis im Betrieb.

In die **traditionelle Lehre beim Meister im Basar** gehen in der Regel Jungen im Alter von 13 bis 18 Jahren, um im Vollzug der alltäglichen Arbeit in 4 bis 6 Jahren einen Handwerksberuf – z. B. Schuster, Bäcker, Kupferschmied, neuerdings auch Kfz-Mechaniker – zu erlernen. Was in dieser herkömmlichen Lehrlingsausbildung tatsächlich fehlt, ist der theoretische Bezug: Eine organisierte, längerfristige theoretische – u. a. fachkundliche – Ausbildung findet in den Handwerksbetrieben nicht statt (vgl. DADAS, 1984, LAUTERBACH, 1986, und RÜTZEL, 1987). In Ausnahmefällen ist – als eine Art Modellversuch – in den letzten Jahren für diese Basarlehrlinge in einigen Berufsschulzentren (u. a. in Bursa) ein halbtägiger wöchentlicher Berufsschulunterricht mit den Fächern Rechnen/Mathematik, Fachkunde und Fachzeichnen organisiert worden.

Die **weiterführenden berufsbildenden Schulen** (berufliche und technische Lyzeen) wiederum legen das Hauptgewicht ihres Bildungsbemühens auf die theoretische Kenntnisvermittlung. Eine Werkstattausbildung ist in der Regel je nach Fachrichtung und Klassenstufe mit unterschiedlichem Anteil im Stundenplan vorgesehen. Die Absolventen dieser Schulen gelten als theoretisch versiert, finden aber zu einem großen Teil keine angemessene Beschäftigung, da es ihnen an ausreichender praktischer Berufsausbildung und -erfahrung mangelt. (Vgl. DADAS, 1984, LAUTERBACH, 1986, und RÜTZEL, 1987).

Ein Teil der **türkischen Betriebe** qualifiziert ihre Betriebsangehörigen in einer Art „Anlernverfahren“ am Arbeitsplatz unter betriebsspezifischen Gesichtspunkten; Dauer und Intensität sind dabei sehr unterschiedlich. In diesem Zusammenhang von einer systematisch betrieblichen beruflichen Berufsbildung zu sprechen, erscheint in vielen Fällen nicht angebracht.

Allerdings betreibt eine Reihe von staatlichen Unternehmen des Fahrzeugs- und Flugzeugbaus, der eisenverarbeitenden Industrie und der Bahn seit den 50er Jahren eine mehr oder minder systematische Nachwuchsförderung in Form einer betrieblichen Lehrlingsausbildung.

Man kann aber zusammenfassend sagen, daß nur ein kleiner Teil der türkischen Jugendlichen und arbeitsfähigen Erwachsenen eine akzeptable Berufsausbildung erhalten hat (vgl. DADAS, 1984; LAUTERBACH, 1986; RÜTZEL, 1987). Einigermaßen zuverlässige statistische Angaben hierzu fehlen bisher. Es lassen sich gewisse zahlenmäßige Vorstellungen gegenwärtig nur nach Überschlagsrechnungen gewinnen: Nach Rützel (S. 19 f., 1987) haben von den ungefähr 6,2 Millionen Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren in der Türkei rund 550.000 allgemeinbildende, rund 300.000 technische und berufsbildende Lyzeen, jeweils etwa 200.000 lehrerbildende Anstalten und Priesterseminare und knapp 100.000 eine Hochschule bzw. Universität besucht. Es ist zu vermuten, daß der übrige Teil, d. h. die Mehrheit der Jugendlichen, nach Verlassen der fünfjährigen Grundschule bzw. der darauf folgenden dreijährigen Mittelschule irgendeiner (gelegentlichen) Beschäftigung nachging, in eine herkömmliche Ausbildung eintrat oder, was wohl öfter zutraf, arbeitslos dastand.

### Was beinhaltet das Berufsbildungsgesetz vom 5. Juni 1986?

In Kenntnis dieser Sachlage ist vor allem der türkische Staat bestrebt, das Berufsbildungswesen zu modernisieren. Dies entspricht einem traditionellen zentralstaatlichen Denken, wie es in der Türkei vielerorts vorherrscht (vgl. ISOPLAN, 1983). In die Modernisierungsbestrebungen fand schnell das Konzept eines

dualen beruflichen Bildungssystems Eingang. In Anbetracht der vielfältigen deutsch-türkischen Beziehungen verwundert es nicht, daß der Auf- und Ausbau eines derartigen Berufsbildungssystems in der Türkei mit Blick auf die duale Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland erfolgt.

Einen ersten Niederschlag fanden derartige Gedanken und Überlegungen in dem Gesetz Nr. 2089 für Lehrlinge, Gesellen und Meister vom 20. Juni 1977. Jedoch verhalf dieses Gesetz der dualen Berufsbildung in der Türkei nicht zum großen Durchbruch. Weiterhin dominierte die berufliche Ausbildung in Vollzeitschulen und Hochschulen (vgl. RÜTZEL, 1987). Deshalb kam es zu einer Novellierung.

Das Gesetz Nr. 33.08 vom 05.06.1986 über die Lehrlingsausbildung und über die Berufsbildung hat die Gleichstellung von praktischer und betrieblicher Bildung einerseits und theoretischer und schulischer Bildung andererseits zur Folge. Im einzelnen regelt das neue türkische Berufsbildungsgesetz

- die Einrichtung von berufsvorbereitenden Maßnahmen für Jugendliche und Erwachsene, die u. a. keine abgeschlossene Schulausbildung vorweisen können,
- die Berufsausbildung in Betrieb und Schule auf der Grundlage des dualen Prinzips und
- die berufliche Weiterbildung als Aufstiegs- und Anpassungsbildung unter besonderer Berücksichtigung der Meisterqualifizierung.

Schließlich ist auch die Errichtung eines Berufsbildungsinstituts gesetzlich vorgesehen.

Diese dreifache Schwerpunktsetzung entspricht den derzeitigen Bedingungen und Bedürfnissen beruflicher Bildung in der Türkei: Nur ein relativ kleiner Teil der türkischen Jugendlichen und arbeitsfähigen Erwachsenen hat bzw. wird in absehbarer Zeit eine akzeptable Berufsausbildung erhalten. Deshalb sind in dem neuen Berufsbildungsgesetz nicht nur die gesetzlichen Grundlagen für eine duale Berufsausbildung gelegt worden, sondern es wird dem riesigen Heer der Türken im Jugendlichen- und Erwachsenenalter (vgl. RÜTZEL, 1987), die zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine Aussichten auf einen qualifizierten Berufsabschluß haben, die Möglichkeit geboten, durch berufsvorbereitende Maßnahmen und in einer Art „Nachqualifizierung“ berufliche Qualifikation zu erwerben.

Darüber hinaus soll auch der Weiter- und Fortbildungsbereich gefördert werden, um beispielsweise den technologischen Entwicklungen und den damit verbundenen Anforderungen an die Arbeitnehmer gerecht zu werden.

### Wie ist es im Vergleich zur deutschen Gesetzgebung einzuschätzen?

Trotz prinzipieller Übereinstimmung mit der dualen Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. MASLANKOWSKI, 1986) weist das türkische Gesetz einige wichtige Unterschiede im Gesetzesvergleich auf.\*)

So besteht zum Beispiel eine **Ausbildungspflicht** für die türkischen Betriebe und das Handwerk im Rahmen fester Lehrlingsquoten (5 bis 10 %) entsprechend den Belegschaftszahlen. Andernfalls sind die Betriebe und die Handwerksmeister gehalten, entsprechend festgelegte Beiträge in einen dafür speziell geschaffenen Fonds zu entrichten.

In der Bundesrepublik Deutschland dagegen herrscht das „Freiwilligkeitsprinzip“ vor; allerdings wird immer wieder in die bildungspolitische Diskussion die Forderung – insbesondere von

\*) U. Lauterbach stellt die Berufsbildungsgesetze der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Türkei im Textauszug gegenüber (Lauterbach, 1986). Außerdem befindet sich in seiner Studie eine deutsche Fassung des Gesetzes Nr. 33.08 vom 05.06.1986.

gewerkschaftlicher Seite — gebracht, daß nichtausbildende Betriebe Abgaben in einen speziellen Berufsbildungsfonds zu leisten hätten.

Schließlich ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß wichtige Wirtschaftszweige in der Türkei wie die Landwirtschaft, die Montanindustrie, die Schifffahrt und die Fischerei, große Teile des Dienstleistungssektors und die Industrieunternehmen in der militärischen Verfügungsgewalt von der Ausbildungspflicht fürs erste entbunden sind. Die Ausklammerung ganzer Wirtschaftszweige ist um so bemerkenswerter, als ein Teil der Anlaufschwierigkeiten bei der Einführung der dualen Berufsbildung darauf zurückzuführen ist, daß nicht genügend geeignete Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen.

In der Türkei besteht auch nach dem neuen Gesetz eine **staatliche Dominanz** in der Berufsbildung fort. Während in der Bundesrepublik Deutschland die Berufsbildung im dualen System bei der Rahmensetzung — beispielsweise im Ordnungsbereich — auf dem Konsensprinzip aller an der Berufsbildung Beteiligten beruht und die Ausführung als Selbstverwaltungsaufgabe der einzelnen Wirtschaftszweige verstanden wird, setzen in der Türkei staatliche Instanzen, in erster Linie das zuständige Ministerium für Nationale Erziehung, Jugend und Sport, die entscheidenden Märgen: Die Betriebe führen die Berufsausbildung im staatlichen Auftrag durch; die Überwachung und das Prüfungswesen werden von staatlichen Instanzen durchgeführt. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, daß aufgrund der zentralstaatlichen Verfassungsstruktur der Republik Türkei die Zuständigkeit für die Lernorte „Betrieb“ und „Berufsschule“ in der Hand des Ministers für Nationale Erziehung, Jugend und Sport in Ankara liegt.

Inwieweit die gesetzlich vorgeschriebene Einsetzung eines nationalen Berufsbildungsbeirats und weiterer Provinzbeiräte eine qualitative Veränderung in der Politik (zentral-)staatlicher Steuerung und Administration in der Berufsbildung bewirkt, bleibt abzuwarten. Dem nationalen Beirat ist zwar die Behandlung von sich aus dem Berufsbildungsgesetz vom 05.06.1986 ergebender grundsätzlicher Fragen übertragen worden, wodurch er zu einem zentralen, übergeordneten Organ der Berufsbildung geworden ist. Dadurch, daß er aber zur Hälfte mit staatlichen Vertretern besetzt wird, sichert sich der Staat einen ausreichenden Einfluß.<sup>\*)</sup>

Die Provinzbeiräte wiederum haben an den regionalen Belangen orientierte Aufgaben zu lösen. Hier tritt die staatliche Seite mit ihrer personellen Präsenz etwas zurück. Neben den Arbeitgebern mit sechs, den Gewerkschaften mit einem und den Lehrenden mit vier sind die staatlichen Instanzen nur mit drei Beiratsmitgliedern vertreten. Dies wird jedoch durch die Regelung wettgemacht, daß alle Beiratsbeschlüsse durch die Provinzgouverneure bestätigt werden müssen.

#### **Eröffnet das Berufsbildungsgesetz vom 5. Juni 1986 allen türkischen Jugendlichen eine Ausbildungschance?**

Die erklärte Absicht der türkischen Gesetzgeber war es, mit dem Berufsbildungsgesetz vom 05.06.1986 eine solide gesetzliche Grundlage für ein umfassendes, modernen Entwicklungen offenes und nach Möglichkeit allen türkischen Jugendlichen (und Erwachsenen) zugängliches Berufsbildungssystem zu schaffen.

Wie so oft sind aber der politische Anspruch und die gegebene Realität nicht ohne weiteres in Übereinstimmung zu bringen. Dies betrifft im vorliegenden Falle vor allem die Chancengleichheit der türkischen Jugendlichen bei der Erlangung einer qualifizierten Berufsausbildung.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt haben nämlich nur diejenigen Jugendlichen berechnete Aussichten, eine Ausbildung nach dem neuen Berufsbildungsgesetz zu erhalten, die gleichzeitig in beiden Lernorten, das heißt: sowohl in einem Betrieb oder bei einem Handwerksmeister als auch bei einem überbetrieblichen Ausbildungszentrum — bzw. bei Vorliegen der schulischen Voraussetzungen — in einem technischen und beruflichen Lyzeum, Aufnahme finden.

Dies ist relativ günstig für jene Jugendlichen, die eines der dreijährigen technischen oder beruflichen Lyzeen (Voraussetzungen: erfolgreicher Besuch einer Mittelschule, Bestehen der Aufnahmeprüfung für das Lyzeum) besuchen. Ihre Schwierigkeit besteht bestenfalls darin, einen geeigneten betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten; die Schule ist ihnen in der Regel dabei behilflich.

Die Schüler der fünfjährigen Grundschule und der anschließenden nicht obligatorischen dreijährigen Mittelschule hingegen können nur dann das neue Gesetz in Anspruch nehmen, wenn sich ein Industriebetrieb oder ein Handwerksmeister bereit erklärt, mit ihnen einen Lehrvertrag nach den neuen gesetzlichen Bestimmungen abzuschließen. Diese Bestimmungen schreiben neben der praktischen eine theoretische Ausbildung verbindlich vor, die in der Regel in einem Ausbildungszentrum durchgeführt werden soll. Der theoretische Teil der Berufsausbildung für Jugendliche mit einfacher Schulbildung ist unabdingbar. Derartige Ausbildungszentren sind aber in der Türkei gegenwärtig noch die Ausnahme. Die Ausgangslage für diese Jugendlichen verschlechtert sich noch dadurch, daß sie die Mehrzahl eines Jahrgangs ausmachen, der einer qualifizierten Berufsausbildung bedarf.

In der Konsequenz heißt dies nichts anderes, als daß die Mehrheit eines Ausbildungsjahrgangs heute und in absehbarer Zeit kaum eine reelle Chance hat, bzw. haben wird, einen Ausbildungsplatz in einem Industriebetrieb oder bei einem Handwerksmeister nach dem neuen Berufsbildungsgesetz zu finden. Sofern dies doch gelingt, hängt das Ausbildungsvorhaben davon ab, ob vor Ort ein Ausbildungszentrum bzw. ein berufliches oder technisches Lyzeum vorhanden ist, das den theoretischen Teil der Berufsausbildung übernehmen will bzw. kann.

Bessere Chancen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz können sich jedoch die Schüler der technischen und beruflichen Lyzeen ausrechnen. Es gelingt ihnen, mit Unterstützung ihrer Schulen und mit dem Vorteil höherer Schulbildung meist leichter, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden. Aufgrund dessen ist zu vermuten, daß sich das neue Berufsbildungsgesetz vom 05.06.1986 erst einmal für diesen Jugendlichenkreis nachhaltig positiv auswirkt. Ihre schulische Berufsausbildung wird jetzt durch betriebspraktische Elemente angereichert. Es bleibt an dieser Stelle nur zu fragen, inwieweit der Lernort „Betrieb“ eine Gleichrangigkeit gegenüber dem gymnasialen Lernort erlangt.

Allerdings ist die türkische Regierung bestrebt, im Vollzug einer ausgleichenden Gegensteuerung die Zahl der auszubildenden Jugendlichen unterhalb der Gymnasialstufe zu vergrößern. So ist es beabsichtigt, mit Hilfe der Fondseinzahlungen in den nächsten Jahren in jeder größeren Kommune ein Ausbildungszentrum aufzubauen. Es ist aber zu erwarten, daß knappe Finanzen auch hier enge Realisierungsgrenzen setzen.

Deutscherseits ist bereits praktische Unterstützung auf diesem Sektor durch die Berliner Gesellschaft für deutsch-türkische Zusammenarbeit (BGZ) geleistet worden, die im Verein mit der türkischen Stiftung zur Förderung der Berufsausbildung und der Klein- und Mittelindustrie in der Türkei (MEKSA VAKFI) bisher sieben Werkstattprojekte in Istanbul, Ankara, Bursa und Izmir initiiert hat; zur Zeit befinden sich etwa 1.200 Lehrlinge in der Ausbildung (vgl. Informationsblatt die MEKSA). Das bedeutet leider nicht mehr, als den berühmten „Tropfen auf den heißen Stein“.

<sup>\*)</sup> Nach § 4.3 des Berufsbildungsgesetzes setzt sich der nationale Berufsbildungsrat zur anderen Hälfte aus Vertretern der Dachorganisationen aus Industrie und Handwerk, den Gewerkschaften und der Hochschulen zusammen (vgl. LAUTERBACH, 1986).

Ein weiterer Weg bietet sich durch die zu erwartende Entlastung der beruflichen und technischen Lyzeen im Verlauf der Einführung des dualen Systems an. Es ist davon auszugehen, daß durch die Einbeziehung der Betriebe in die Berufsausbildung der Schüler dieser Schulen Kapazitäten (Lehrer, Unterrichtsräume, Werkstätten usw.) freierwerden, die für die gesetzlich vorgeschriebene theoretische Ausbildung von Jugendlichen unterhalb der Gymnasialstufe eingesetzt werden könnten, die ein Lehrverhältnis nach dem neuen Berufsbildungsgesetz eingehen wollen.

Voraussetzung ist freilich der politische Wille, diese Schultypen – beispielsweise durch Angliederung spezieller Abteilungen – für diesen Kreis von Jugendlichen zu öffnen. Angesichts der sozialen und gesamtgesellschaftlichen Risiken, die eine derart „gespaltene“ Entwicklung bei der Verteilung der Ausbildungschancen für die heranwachsende Generation in der Türkei andernfalls mit sich bringt, bieten sich kaum andere Ausweichmöglichkeiten an.

#### Exkurs:

##### Wie sehen die Betriebe das neue Berufsbildungsgesetz?

Übereinkunft herrschte bei allen befragten Betrieben darüber, daß für die wirtschaftliche, technologische und soziale Entwicklung in der Türkei eine leistungsfähige Berufsbildung eine der Voraussetzungen sei. Es blieb unbestritten, daß beim Auf- und Ausbau eines derartigen Berufsbildungssystems die Betriebe einen Anteil tragen müßten.

Da von der Lehrlingsausbildung nach dem neuen Gesetz erst einmal Schüler der dreijährigen beruflichen und technischen Lyzeen profitieren, erwarten die Betriebe eine generelle Anhebung der schulischen Vorbildung der türkischen Facharbeiter.

Allerdings war man sich nicht sicher, ob diese ausgebildeten Jugendlichen auch tatsächlich als Facharbeiter tätig werden und nicht statt dessen ein Hochschulstudium bzw. Tätigkeiten anstreben, die sozial höher eingestuft werden (sog. white-collar-Syndrom).

Für beide Seiten werden Vorteile gesehen:

- Die Schüler der technischen und beruflichen Lyzeen erhalten die Gelegenheit, ihren Qualifikationsstand durch eine betriebsnahe Ausbildung zu verbessern.
- Die Betriebe wiederum erhalten die Möglichkeit, die Besten für den Eigenbedarf auszuwählen.

Was aber nach Meinung der Betriebe zur Kritik führt, sind

- die geringe gesetzlich ermöglichte Partizipation der Betriebe und der Handwerksmeister an der Gestaltung und Durchführung der beruflichen Ausbildung,
- gegenwärtig fehlende personelle und materielle Voraussetzungen für die Ausgestaltung betrieblicher Ausbildung sowie
- eine noch nicht einkalkulierbare Kostenbelastung, vor allen Dingen für Klein- und Mittelbetriebe.

Anlaufschwierigkeiten werden auch dadurch erwartet, daß die meisten Betriebe noch keine Erfahrung in der Ausbildung von Schülern und Praktikanten der beruflichen und technischen Lyzeen gesammelt haben und erst jetzt Überlegungen anstellen, wie sie dem Berufsbildungsgesetz und der damit verbundenen praktischen betrieblichen Ausbildung nachkommen können. Schwierigkeiten werden vor allem erwartet durch den Mangel

- an erprobten, die betrieblichen Verhältnisse berücksichtigenden Ausbildungsordnungen,
- an geeigneten Lehr-/Lernmaterialien,
- an entsprechend ausgestatteten Lehrwerkstätten und
- an qualifizierten Ausbildern in den Betrieben.

Es wird auch zunächst nicht in jedem Falle möglich sein, Lehrlinge in den Betriebsablauf und in die Produktion ohne ernsthafte Störungen des Betriebs- und Produktionsablaufs zu integrieren.

Hierzu müßten erst Erfahrungen gesammelt werden. Ebenso ist es für einzelne Betriebe schwierig, in den betrieblichen Ausbildungsteilen die gesetzlich verankerten Ausbildungsziele, die auf eine breitere Vermittlung von beruflichen Qualifikationen hinweisen, zu vermitteln, denn einzelne Betriebe sind oft nur in der Lage, Teilqualifikationen bzw. betriebsspezifische Ausbildungsinhalte zu vermitteln.

Ferner werden die Betriebe nach ihren eigenen Angaben zu einem großen Teil die gesetzlich festgelegten 5 bis 10 Prozent an Lehrstellen in Relation zu den Belegschaftszahlen nicht aufnehmen können. Verschiedene Betriebe deuteten an, daß sie in solchen Fällen eher bereit wären, Beiträge in den gesetzlichen Fonds einzuzahlen, als Lehrlinge einzustellen.

Insgesamt kam zum Ausdruck, daß die Realisierung des dualen Berufsbildungssystems viel Zeit, noch mehr Geduld und Überzeugungskraft erfordere. Immerhin sei mit dem neuen Gesetz – hier das Zitat eines Interviewten – „ein Stein ins Wasser geworfen mit dem Erfolg, daß sich erst einmal etwas bewegt“.

##### Was können die Deutschen tun?

Die Aussagen der Betriebe lassen erahnen, welche immensen Probleme noch gelöst werden müssen, um das „Jahrhundertwerk der Türkei auf dem Gebiet der Berufsbildung“ zu vollenden. Wichtig für den Erfolg dieses Werkes wird es sein, ob es gelingt, alle an der beruflichen Bildung beteiligten gesellschaftlichen Kräfte in der Türkei – insbesondere die Wirtschaftsverbände mit den Betrieben und die Gewerkschaften – zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zu gewinnen.

Was von deutscher Seite an flankierender Unterstützung zum gegenwärtigen Zeitpunkt beim Aufbau des türkischen Berufsbildungssystems und in Hinblick auf die Realisierung des neuen Berufsbildungsgesetzes geleistet werden könnte, ist in erster Linie praktische Unterstützung, die sehr gezielt zu leisten und die entsprechend mit der türkischen Seite abzustimmen ist. Sie sollte einerseits in Form von technischer (finanzieller) Hilfe bei der Ausstattung von Werkstätten, Labors usw. gegeben werden und andererseits im direkten Transfer von Know-how, d. h. im Rahmen von Beratung, bestehen.

So ist beispielsweise an eine beratende Unterstützung bei

- Informations- und Beratungsveranstaltungen für Betriebe und Berufsschulen,
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Ausbilderseminaren,
- Einrichtung von örtlichen Arbeitsgemeinschaften unter Beteiligung der Betriebe und der Berufsschulen, die praktische Ausbildungsfragen vor Ort behandeln,
- Zusammenarbeit mit dem neugeschaffenen türkischen Berufsbildungsinstitut bei der Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsordnungen und entsprechenden Lehr-/Lernmaterialien und
- der Lösung konzeptioneller und methodologischer Fragen im Bereich der Berufsbildungsforschung

zu denken.

Man muß generell davon ausgehen, daß die Türkei gerade in der Anlaufphase bei der Einführung des dualen Berufsbildungssystems und bei der Etablierung einer eigenen Berufsbildungsforschung auch von den Impulsen des Auslands abhängt und daß sie eine Unterstützung dann immer gern in Anspruch nehmen wird, wenn sie sachgerecht und in ihren Rahmenbedingungen akzeptabel erscheint. In diesem Zusammenhang spielt traditionell die Bundesrepublik Deutschland eine besondere Rolle.

#### Literatur

DADAS, Y.: Berufliche Bildung und Qualifikation in der Türkei. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Sonderveröffentlichung, Berlin und Bonn 1984.



ISOPLAN (Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung GmbH): Türkei — Länderkundliche Informationen. Saarbrücken 1983.

LAUTERBACH, U.: Berufliche Bildung des Auslands — Türkei — In: Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft e. V. Heft 3. Baden-Baden 1986.

MASLANKOWSKI, W.: Das duale System der Berufsausbildung der Republik Türkei. In: Informationen für Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit. Nr. 31. Nürnberg 1986.

RÜTZEL, J.: Berufsausbildung in der Türkei. Situation und Entwicklungstendenzen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 83. Band, Heft 1/1987.

Tutula Nanakos

## Die berufliche Situation der Geistigbehinderten von Lakkia-Thessaloniki — Griechenland

### Einleitung

In Griechenland liegen keine genauen statistischen Angaben über die Anzahl der geistig Behinderten vor. Man nimmt aber an, daß ihre Zahl bei etwa 1,5 Prozent der Gesamtbevölkerung liegt. Infolge des technischen Fortschritts muß jedoch für die Zukunft diese Zahl höher veranschlagt werden, weil viele einfache Tätigkeiten wegfallen. Nach dieser Einschätzung müssen über 80.000 geistig behinderte Menschen in Griechenland rehabilitiert werden. Rehabilitierungsprogramme richten sich in jedem Land nach dem jeweiligen Entwicklungsstand.

Die Europäische Gemeinschaft bemüht sich, den Behinderten durch berufliche Ausbildung neue Wege zu öffnen. Infolgedessen setzt sich auch in Griechenland der Staat, gemäß EG-Vertrag, für die berufliche Förderung der geistig Behinderten ein.

Diese spezielle Berufsförderung ist allerdings nicht mit einer Beschäftigungsmöglichkeit nach Abschluß des Ausbildungs-Trainingsprogramms verbunden. Nach einem 3jährigen Trainingsprogramm bleibt der geistig Behinderte in der Regel ohne jegliche Beschäftigung. Der Staat bemüht sich, das Problem dadurch zu lösen, daß er Betriebe der freien Wirtschaft auffordert, Behinderte einzustellen und das für ein Jahr finanziert. Der Betrieb ist aufgefordert, den Behinderten nach diesem Jahr weiter zu beschäftigen.

In einer Umwelt aber, wo man den geistig Behinderten noch heute als „Schande“ betrachtet, kann diese Initiative des Staates nicht zum Erfolg führen.

Die geistig Behinderten sind Stiefkinder unserer Gesellschaft — die unterste Stufe in der „Behindertenhierarchie“.

In Griechenland hat die Arbeit für die geistig Behinderten erst vor 25 Jahren begonnen. Es gibt auch heute erst wenige heilpädagogische Schulungsmöglichkeiten, wenngleich der Staat es als seine Aufgabe betrachtet, dies zu fördern. Es fehlen die Fachleute, die sich für diese Arbeit einsetzen. Wenn man bedenkt, daß in Griechenland, im „Geburtsland“ der Psychologie, es kein volles Psychologiestudium gibt, versteht man den niedrigen Entwicklungsstand auf diesem Gebiet. Dennoch haben sich mutige Persönlichkeiten in verschiedenen Vereinen für dieses Problem eingesetzt. Nach einem Rückblick auf die letzten 29 Jahre ihrer Tätigkeit können sie heute feststellen, daß sich immerhin zwei autonome Institutionen mit Hilfe des Staates für dieses Problem einsetzen. Man darf dabei nicht vergessen, daß am Anfang der Einführung des heilpädagogischen Gedankenguts in Griechenland die europäischen Länder den Anstoß gegeben haben. Innerhalb eines Zeitraumes von 25 Jahren hat die Heilpädagogik in Griechenland die gleiche zügige Entwicklung wie in anderen europäischen Ländern erfahren.

Die verschiedenen Gebiete umfassen:

- Beschulung,
- Ausbildung in heilpädagogischen Beratungsstellen,
- Frühförderung,

- Therapie,
- Berufliches Förderungs-Trainingsprogramm,
- Wohngemeinschaften.

Es fehlen jedoch nach wie vor die Beschäftigungsmöglichkeiten für geistig Behinderte.

### Stand der Situation

Im Juni 1987 hat eine Gruppe von 12 geistig Behinderten ihr Trainingsprogramm bei der Bearbeitung von Holzspielzeug, in der Weberei und bei der Herstellung von kleinen Artikeln, absolviert, und zwar im Berufsbildungswerk „Protos Biotechniki Monas-Thessaloniki“. Diese gemeinnützige Ausbildungswerkstätte wurde bis zum 18. Juni 1985 durch einen gemeinnützigen Träger getragen. Ab Juni ist die „OAED“ in Athen, vergleichbar mit der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg, der Träger.

Dieser Träger ist nur für die Ausbildung zuständig — nicht aber für die Beschäftigung. Die OAED unterstützt die freien Unternehmen, wenn sie Behinderte einstellen. Sie übernimmt für jeden Behinderten den Tageslohn und die Krankenkassenversicherung für ein Jahr. Trotzdem ist bisher kein Unternehmer bereit, auch geistig Behinderte einzustellen.

So ergeht es auch den Absolventen von Lakkia, die eine 3jährige Ausbildung als Hilfsschreiner hinter sich haben und anschließend keine Anstellung finden. Es handelt sich hierbei um fünf Lernbehinderte, die keine Familie haben und die infolgedessen auf die Hilfe der früheren Träger von Lakkia angewiesen sind.

Angeichts dieser aktuellen Notsituation bemühen sich zwei Vereine, das Psychologische Zentrum für Nordgriechenland e. V. und die Lebenshilfe für Nordgriechenland e. V., eine „Mini-Werkstatt“ für diese Gruppe einzurichten.

Die beiden Vereine wollen gemeinsam mit den in der Werkstatt arbeitenden Personen gemäß der geltenden gesetzlichen Bestimmungen einen neuen Träger bilden, und zwar als Form einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung.

Man ist in Griechenland bemüht, durch dieses Projekt ein Modell zu schaffen, wobei sich Persönlichkeiten im In- und Ausland durch ihre aktive Mitwirkung für dieses Projekt einsetzen.

Eine gute Chance bei der Errichtung der „Werkstatt“ kann darin gesehen werden, daß von Betrieben der freien Wirtschaft zur Zeit kein pädagogisches Spielzeug hergestellt wird und auch keine Kindermöbel für die Kindergärten und Tagesstätten. So kann davon ausgegangen werden, daß sich die Produkte aus der Mini-Werkstatt leicht und ohne Konkurrenz in Griechenland verkaufen lassen. Die dort hergestellten Produkte sind bei den Kindergärten bekannt und werden sehr geschätzt. Aufgrund der Empfehlung des Sozialministeriums, das die Waren als „gut geeignet“ empfiehlt, können die Kindergärten diese Spielsachen und Möbel anderen Anbietern vorziehen.

### Die Realisierung einer Idee

Damit diese Werkstatt-Idee in die Realität umgesetzt werden kann, braucht sie für die erste Zeit viel Unterstützung. Eine Grundlage zur Hilfe ist durch die besondere Mitwirkung von Spielzeug-Aktionen in Deutschland geschaffen.

Durch die Hilfe von „Hellas-Spandau e. V.“, die Mitwirkung der Berliner Behindertenwerkstätten, der „Lebenshilfe“ in Ingolstadt und anderen treuen Gönnern des Lebenswerkes der Familie Nanakos, werden entscheidende Schritte zur Abrundung der Hilfsmaßnahmen geschaffen.

Die Realisierung einer solchen Werkstatt mit Modellcharakter hat das Ziel, die griechische Öffentlichkeit, die Behörden und nicht zuletzt auch die Eltern der Behinderten von dieser Arbeitsmöglichkeit zu überzeugen.

Es kann keine Reform in der Psychiatrie geben, solange man für diese Menschen nicht Werkstätten (vorerst mit Modellcharakter) errichtet und dadurch die Öffentlichkeit von dem lebenswürdigen Leben der geistig Behinderten überzeugt. In der Aufbau-phase ist ein solches Projekt deshalb auf ausländische Hilfe angewiesen.

Griechenland hat dem Abendland kulturelle Wege eröffnet und auch das Christentum nach Europa getragen. Wäre es nicht eine Geste der Solidarität, nun ein Projekt dieser Art als Zeichen der Menschlichkeit realisieren zu helfen?

Griechenland gehört seit 1960 nicht zu den Entwicklungsländern. Aber in Anbetracht dessen, daß das Psychologische Zentrum für Nordgriechenland e. V. die Heilpädagogik in Griechenland eingeführt hat, ist eine Art eigener Entwicklungshilfe geleistet worden, die von vielen guten Nachbarn gefördert wurde. Das Vorhaben wurde durch verschiedene Institutionen aus Deutschland, Holland, Schweiz, Österreich und Schweden unterstützt. In Deutschland zählten zu den Helfern die Caritas, das Diakonische Werk, Misereor, Brot für die Welt, Ministerien, der Senator für Familie, Jugend und Sport in Berlin, das Rote Kreuz, die Lebenshilfe, Berliner Werkstätten für Behinderte, das Bundesinstitut für Berufsbildung u. a. Nach dem Eintritt Griechenlands in die Europäische Gemeinschaft sind noch mehr Möglichkeiten gegeben, daß Europa als eine Geste der Solidarität dieses Projekt weiterfördert.

Unsere gemeinsamen Bestrebungen stellen auch einen Beitrag zur europäischen Zusammenarbeit und Verständigung dar.

Helmuth Mai / Johann Steinringer

## CNC-Ausbildung in Österreich\*)

Ausgangspunkt dieser Studie war die Frage, wie sehr in Österreich die Automatisierung im Bereich der numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen bereits fortgeschritten ist, und inwiefern derzeitige Ausbildungswege und -normen für die Bedienung dieser Maschinen den zukünftigen Anforderungen entsprechen.

Um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten, wurde eine Gesamterhebung bei sämtlichen einschlägigen österreichischen Betrieben in der Art einer Fragebogenerhebung durchgeführt. In dieser Untersuchung konnten 247 von 770 antwortenden Betrieben erfaßt werden, die numerisch gesteuerte Werkzeugmaschinen in der Produktion einsetzen. Diese 247 Betriebe besitzen insgesamt 1.935 numerisch gesteuerte Maschinen, wobei den größten Anteil der Bestand an CNC-Maschinen (1.223 Stück) ausmacht. Regional betrachtet zeigt sich, daß im Westen Österreichs (insbesondere Tirol und Vorarlberg) und in der Steiermark der Anteil der CNC-Maschinenverwender höher liegt, als in den anderen Bundesländern.

Bis 1988 wird sich bei den befragten Betrieben der Stand voraussichtlich um 549 Maschinen erhöhen, wobei der größte Anteil der Neukäufe (498 Stück) auf derzeitige Maschinenverwender entfällt, und nur 51 Maschinen von insgesamt 38 Betrieben erworben werden, die neu in die CNC-Technik einsteigen.

Aus der Tatsache der Investitionsfreudigkeit von CNC-Maschinenbesitzern in weitere Maschinen, und der zurückhaltenden Investitionstätigkeit in CNC-Maschinen von bisherigen Nichtverwendern läßt sich jedoch eine mögliche technologische Auseinanderentwicklung der beiden Gruppen ableiten.

Aus der erhobenen Entwicklung der Maschinenausstattung der Betriebe bis 1988 läßt sich schlußfolgern, daß Industriebetriebe

durch starke Flexibilisierung ihrer Produktion zukünftig auch kleine Losgrößen wirtschaftlich fertigen können und damit in die bisherige Domäne kleinerer Betriebe eindringen können. Gewerbebetriebe hingegen, die mittels CNC-Maschinen fertigen, sehen ihre Marktchancen darin, auftragsorientiert Produkte mit hoher, gleichbleibender Qualität und kurzer Lieferzeit anbieten zu können.

Bei den Bedienern der CNC-Maschinen handelt es sich zu 77 Prozent um Facharbeiter, die ihr Wissen hauptsächlich in Kursen beim Werkzeugmaschinenhersteller und in der innerbetrieblichen Ausbildung erworben haben. Da die Programmerstellung zu 50 Prozent an der Maschine erfolgt, sind an die Ausbildung dieser Personen besonders hohe Anforderungen gerichtet. Dies zeigt auch das Ergebnis, daß nach erfolgter Einschulung für die Einarbeitung an der Produktionsmaschine, durchschnittlich ein Zeitraum von sieben Wochen aufgewendet werden muß.

Wie in der kommerziellen EDV zeigt sich bei der CNC-Technik, daß der Einstieg wesentlich angstfreier, schneller und reibungsloser verläuft, je jünger der Lernende ist. In der Studie wurden 109 von 461 Lehrbetrieben erfaßt, die eine CNC-Lehrlingsausbildung durchführen. Bemerkenswert hierbei ist, daß die auszubildenden Lehrberufe nicht nach dem Kriterium ausgewählt werden, ob CNC-Kenntnisse im Berufsbild verankert sind.

41 Prozent der antwortenden Betriebe erwarten, daß in den nächsten Jahren ein zusätzlicher Bedarf an CNC-Fachkräften, insbesondere für die Bedienung von Fräsmaschinen und Bearbeitungszentren, entstehen wird. Hierfür soll das bestehende Personal qualifiziert werden. Für die Grundausbildung werden gleichermaßen die Ausbildung in der Berufsschule, die überbetriebliche Ausbildung und Kurse beim Werkzeugmaschinenhersteller bevorzugt. Für die weiterführende Ausbildung soll nach Meinung der Betriebe vorwiegend das überbetriebliche und das Kursangebot der Werkzeugmaschinenhersteller in Anspruch genommen werden.

Auf die Frage, wie viele Betriebe ein zwischen- bzw. überbetriebliches Bildungsangebot an CNC-Kursen in Anspruch nehmen

\*) Dem Beitrag liegt die Studie des ibw-Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft von Helmuth Mai / Johann Steinringer: „CNC-Ausbildung in Österreich“ im ibw-Forschungsbericht Nr. 52, Wien 1987, zugrunde. Der Abdruck dieses Beitrags, der in den Mitteilungen, Nr. 8, August 1987, erschien, wurde freundlicherweise von der ibw-Redaktion genehmigt.

würden, antworteten 323 Betriebe mit „ja“ und 288 mit „nein“, wobei die Nachfrage nach Facharbeiterkursen größer ist als nach Lehrlingskursen.

Bemerkenswert ist das große Interesse an CNC-Kursen von Betrieben, die keine CNC-Maschinen verwenden (44 Interessenten für Lehrlingskurse und 116 für Facharbeiterkurse). Als Zeitrahmen wird eine durchschnittliche Kursdauer von 49 Stunden für Lehrlingskurse und 46 Stunden für Facharbeiterkurse gewünscht.

122 von 565 Betrieben bekunden ein Interesse an einem größeren Angebot an CNC-Kursen für Ausbilder. Bei den gewünschten Themenschwerpunkten solcher Ausbilderkurse läßt sich keine Präferenz für ein bestimmtes Thema erkennen, d. h., daß der Bildungsbedarf von CNC-Grundlagen bis CAD/CAM breit gestreut ist.

Die Fragebogenergebnisse zeigen, daß Informationsmängel über CNC-Technik bei vielen Betrieben bestehen und die Einführung

dieser Technik oft erschweren oder verhindern; Betriebe hingegen, die den „Sprung ins Neue“ frühzeitig gewagt haben, investieren weiterhin in diese Neue Technik, weil sie offensichtlich wirtschaftliche Vorteile in der Produktion bietet.

Das Informationsbedürfnis wird seitens der Betriebe, die keine Maschinen verwenden, erkannt, kann jedoch nicht genau spezifiziert werden. Im Gegensatz dazu zeigen Maschinenverwender, daß mit Zunahme der Kenntnisse die Nachfrage nach weiterführender Bildung steigt.

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, daß es Aufgabe der Bildungsträger ist, eine Verbesserung, vor allem eine Diversifikation der Bildungsangebote zu schaffen. Gerade im Bereich der Neuen Techniken erschweren Informationsmängel den Zugang zu Bildungsangeboten für die Beherrschung eben dieser Techniken.

## REZENSIONEN

**Henning Müller: Auswirkungen der beruflichen Weiterbildungsförderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz. Frankfurt/Bern/New York/Paris 1987; 248 Seiten.**

Die Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildungsförderung nach dem AFG steht im Zentrum der von MÜLLER vorgelegten bildungsökonomischen Untersuchung. Ziel dabei war es, die vorhandenen Steuerungsinstrumente der AFG-Förderung zu analysieren und nach deren Leistungsvermögen bezüglich der quantitativen und qualitativen beruflichen Weiterbildungsvorsorgung zu fragen. Die vom Autor zur Beurteilung entfaltete Wirkungsanalyse gliedert sich in drei zentrale aufeinanderbezogene Ebenen: a) der Feldanalyse als Beschreibung der im Untersuchungsfeld wirkenden Bildungsinstitutionen im Zusammenhang mit den Auswirkungen, die Veränderungen in den Finanzierungsinstrumenten auf die Struktur der Bildungsträger hinterlassen; b) der Wirkungsweise der Förderungsregelungen und der Steuerungsinstrumente (z. B. Anreizsysteme, normative Steuerung, Steuerung der Infrastruktur) und c) der Evaluation der Auswirkungen von Förderungsverfahren. Für die Evaluationsebene entwickelt der Autor vier wesentliche Bestimmungskriterien, die zur Bewertung vorgegebener Zielbestimmungen herangezogen werden können. Dabei handelt es sich um Fragen nach den generellen quantitativen Effekten des Ausbaus von beruflicher Weiterbildung einerseits und den eher qualitativen Bereichen der Veränderungen in den Angebots- und Teilnehmerstrukturen und der pädagogischen Qualität im Bildungsangebot andererseits. Ausgehend von der Definition der Bildung als „marktgängiges Gut“ kommt MÜLLER zum Ergebnis, daß die Herausbildung von „funktionierenden Märkten“ kaum bzw. nur unzureichend aufgrund von Unterfragen nach beruflicher Weiterbildung zustande kommt. Für diese „Nachfragedefizite“ sind vielfältige

Faktoren verantwortlich (z. B. fehlende Informationsbasis der Nachfrageseite). Dieses Ungleichgewicht zwischen individueller Nachfrage und dem gesellschaftlichen Bedarf (des Beschäftigungssystems) müßte folglich durch politische Interventionen reduziert werden, zumal dann, wenn die private (betriebliche bzw. überbetriebliche) Bildungsproduktion erhebliche quantitative und qualitative Mängel aufweist, soziale Benachteiligungen produziert und zudem eine (z. B. regionale) „Grundversorgung“ nicht gewährleistet ist. Gerade aus diesem Gesamtkontext müßte die AFG-Förderung mit ihren spezifischen Steuerungsmechanismen ja einen besonderen bildungspolitischen Stellenwert beziehen; durch die primär arbeitsmarktpolitische Ausrichtung der beruflichen Weiterbildungsförderung bleibt die übergeordnete bildungspolitische Dimension jedoch nur sehr unvollkommen realisiert. Auf Basis der Analyse bestehender Unzulänglichkeiten in den Wirkungen – gemessen an den potentiellen (und wünschbaren) Steuerungsmöglichkeiten – unterbreitet der Autor plausible Verbesserungsvorschläge in Richtung einer differenzierenden und dadurch vermutlich effektiver greifenden arbeitsmarkt- und bildungspolitisch orientierten Anwendung vorhandener Instrumentarien. Diese reichen von Veränderungen in der Differenzierung der Anreizsteuerung (Kosten- und Angebotsaspekte) bis zu Einflußnahmen auf die qualitativ-pädagogischen Standards in den Angebotsstrukturen. Wenngleich die Untersuchung als bildungsökonomische Analyse angelegt und ausgewiesen ist, bleibt jedoch kritisch anzumerken, daß es sich als zentraler Mangel der Veröffentlichung erweist, daß die zunehmende Bedeutung von bildungs- und sozialpolitischen Aspekten in der AFG-Förderung in der Analyse und Bewertung zu kurz kommt. Insgesamt bietet der leistungswerte Band jedoch interessante Anregungen und Hinweise.

**Michael Röchner: Personenspezifische Aspekte und Determinanten der Weiterbildungsteilnahme. Frankfurt/Bern/New York/Paris 1987; 226 Seiten.**

Die von RÖCHNER vorgelegte Studie reiht sich in eine Vielzahl von bildungssoziologischen und -psychologischen Untersuchungen zur Frage nach den beeinflussenden Faktoren der Weiterbildungsteilnahme, spricht der Identifizierung fördernder bzw. hemmender Einflußbedingungen ein. Angesichts der Theoriedefizite in der Weiterbildung, speziell in der Teilnehmer- und Adressatenforschung, und in Anbetracht vieler ungeklärter Fragen, die in diesem Zusammenhang durch die bildungssoziologische Forschung erst aufgeworfen wurden, versucht der Autor ein „multivariates Modell“ zu den Determinanten der Weiterbildung zu entwickeln. Ausgangspunkt der Überlegungen hierzu bildet die Rezeption von Befunden der angloamerikanischen individual- und sozialpsychologischen Partizipationsforschung mit dem zentralen Konstrukt der Motivation bzw. den Motivstrukturen. Dieser Zugriff leitet sich für den Autor notwendigerweise aus der geringen Theorietiefe und den erheblichen Problemen bei der empirischen Umsetzung makrosoziologischer – zumeist explorativer – Determinantenmodelle ab, die vorwiegend im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden. Sein Modell hebt im wesentlichen auf die Betonung personenbezogener, subjektivistischer, die Lebenswelt und die individuellen Deutungsmuster präferierenden Kriterien ab, die eher die individualpsychologische Dimension (Selbstkonzepte) betreffen, wobei die weitgehend objektiv determinierenden Faktoren eine zu vernachlässigende Größe darstellen. Mit diesem Ansatz befindet sich der Autor im Trend der erwachsenenpädagogischen Diskussion, die mittlerweile die Abkehr von „kollektivistischen, quantitativen“ hin zu „kasuistischen und qualitativen“ For-



schungsmethoden und -verfahren der Erkenntnisgewinnung weitgehend vollzogen hat. Ob, wie der Autor vermutet, dem Schwenk von „sozialstrukturellen“ zu „personenbezogenen-dynamischen“ Modellen der Erklärung von Weiterbildungs-partizipation ein erheblicher Erkenntnisfortschritt zuzumessen ist, der sogar Perspektiven der Entwicklung tiefergehender Konstruktionsprinzipien für einen Theoriebaustein in der Weiterbildung verspricht, muß offen bleiben. Empirisch abgesichert ist, daß der jeweilige individuelle Lebens- und Arbeitszusammenhang unterschiedliche Bildungsdispositionen produziert bzw. Bildungschancen eröffnet oder verhindert. Nicht von der Hand zu weisen ist die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung personenbezogener Determinanten bezüglich der Beurteilung von Partizipationsmöglichkeiten in der Weiterbildung. Aus den Augen verloren werden dürfen aber nicht die realen Bedingungen der Partizipations- und Teilhabechancen an der Weiterbildung. Kritisch anzumerken bleibt folgendes: der vom Autor erhobene Anspruch der weitgehenden Verarbeitung der deutschsprachigen Literatur ist nicht durchgehalten. So fehlen die Arbeiten von Seidel: Motive und Weiterbildungsbedarf; Kejcz u. a.: Bildungsurlaub, Angebotsplanung und Teilnehmersmotivation; Gronemeyer: Motivation und politisches Handeln, um nur einige zu nennen. Ferner ist bei dem hohen Theorienanspruch der Studie noch keine Praxisrelevanz sichtbar, die Arbeit bleibt im Theoriebereich der Weiterbildungsmotivation verhaftet. Von nicht unerheblicher Bedeutung ist die schlechte Lesbarkeit des Textes, der teilweise durch sein künstlich elaborierten Sprachstil eine hohe Motivation vom Leser abverlangt.

*Rolf Dobischat, Hagen*

**H. Lamszus / H. Sanmann (Hrsg.): Neue Technologien, Arbeitsmarkt und Berufsqualifikation. Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart, 1987**

Die Auswirkungen der neuen Technologien auf die Beschäftigung und Qualifikation sind zentrale Fragen der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung. Der vorliegende Sammelband widmet sich diesem Thema und enthält die Ausführungen einer an der Universität der Bundeswehr, Hamburg, 1986, veranstalteten Vortragsreihe. Die Vorträge gliedern sich in zwei Gruppen: zum einen wird die Bedeutung der neuen Technologien aus volkswirtschaftlicher und sozialpolitischer, zum anderen aus betrieblicher und berufsbildungspolitischer bzw. -pädagogischer Sicht behandelt. Dabei kommen Fachleute aus Wissenschaft und Praxis zu Wort.

W. Michalski (OECD) geht in seinem Beitrag auf die gesamtwirtschaftlichen Zusammenhänge des technischen Fortschritts ein und weist auf die Bedeutung der historischen Perspektiven hin. Er kommt zu der optimistischen Aussage, „daß technischer Fortschritt, von wenigen Ausnahmefällen abgesehen, zumindest in längerfristiger Sicht, mit einer Erhöhung der Beschäftigung einhergeht“ (S. 25).

Diese optimistische Auffassung wird auch von F. H. Himmelreich von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände vertreten. Er beruft sich dabei auf eine große Zahl von Branchenanalysen in der Bundesrepublik Deutschland. Er weist auch auf den in einigen Untersuchungen festgestellten Trend zur Höherqualifizierung hin. Himmelreich bezeichnet die Flexibilisierung und Differenzierung der Arbeitszeit sowie die berufliche Qualifizierung als die zentralen Aufgaben zur Bewältigung des technischen Wandels.

Weniger optimistisch äußert sich der Leiter des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institutes der Gewerkschaften, H. Markmann. Er schildert das Dilemma der Gewerkschaften in der Technologiepolitik wegen des „Januskopfes“ der Neuen Techniken für die Beschäftigung. Nach seiner Meinung „gehen vom Technischen Wandel mehr negative als positive Wirkungen auf Umfang und Inhalt der Beschäftigung aus“ (S. 59).

In beiden Beiträgen ist die Vielfalt der Hinweise auf empirische Untersuchungen eindrucksvoll – erwähnt sei aber auch ihre selektive Verwertung.

Mit dem Beitrag von W. Dostal kam die Arbeitsmarktforschung zu Wort. Er beurteilt die Beschäftigungswirkung des technischen Wandels wesentlich zurückhaltender als die beiden soeben genannten Autoren. Er weist mit Recht darauf hin, daß die Frage, ob der statistisch „erkennbare Strukturwandel durch die Technik bedingt ist, sich zwar vermuten, aber nicht nachweisen läßt“ (S. 38). Er hebt hervor, daß für den Grund der Arbeitsteilung die Qualifikationsstruktur der Arbeitnehmer wesentlich wichtiger sei als die jeweilige Technik.

Nachdenkenswert sind seine Hinweise, daß die extrafunktionalen Qualifikationen vorwiegend im Umstellungsprozeß (beim Übergang zu neuen Techniken) notwendig sind und nach einer gewissen Einführungszeit an Bedeutung verlieren.

H. J. Rösner (Universität der Bundeswehr) beschäftigt sich mit den neuen Beschäftigungsformen infolge des Einsatzes der neuen Techniken. Er sieht die Gefahr einer wachsenden Segmentierung des Arbeitsmarktes auf Stamm- und Randbelegschaften (S. 106). Er beschreibt dann die Probleme der Beschäftigungsrandgruppen (Teilzeit- und Zeitarbeit) und ihre sozialen und individuellen Risiken. Auch der Beitrag von H. Sanmann (Universität der Bundeswehr) widmet sich den möglichen Risiken für das System der sozialen Sicherung durch die Beschäftigungswirkung (breite Einsatzmöglichkeiten für Teilzeitarbeit der neuen Techniken). Im Gegensatz zu Rösner stellt er die makroökonomischen Konsequenzen in den Vordergrund. Der berufsbildungspolitische Teil des Sammelbandes wird von Fr. Stooß eingeleitet. Er gibt einen Überblick über die Untersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) zum Wandel der beruflichen Qualifikationen und analysiert die Folgen für die berufliche Bildung. Er befürchtet eine verstärkte „Spaltung der Arbeitsmärkte in ein Segment ‚Berufsanfänger-

stellen‘ beziehungsweise für den beruflichen Neubeginn (z. B. bei Arbeitslosen) und ein Segment der berufserfahrenen, im Umgang mit neuen Techniken vertrauten Fachkräfte“ wegen der firmen- und behördeninternen Aktivitäten der Schulung im Anwendungsfeld neuer Technologie“ (S. 157). Stooß weist, wie bereits Dostal, darauf hin, daß wegen der schnellen Ausbreitung neuer Techniken oft das notwendige Fachwissen bei Berufsanfängern und Neubeeginnern nicht vorhanden ist, wodurch Verhaltensweisen und Sozialkompetenz als Einstellungskriterien an Bedeutung gewinnen.

Auch der Beitrag von A. Chaberny (IAB) beschäftigt sich mit den veränderten Anforderungen aus der Qualifikationsentwicklung für die berufliche Bildung. Kritisch ist hierzu zu vermerken, daß in diesem Beitrag zentrale Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung (Neuordnung von Ausbildungen, Medien, Ausbilderqualifizierung, Modellversuche u. a. m.) keine Erwähnung finden.

R. Schultz (Universität der Bundeswehr) analysiert den Wandel der „Arbeitstugenden“ von den „puritanischen“ Tugenden, wie Disziplin, Pünktlichkeit, zu den „neuen Tugenden“, wie Fähigkeiten zur Kooperation und Kommunikation, Verständnis für organisatorische Zusammenhänge und soziale Prozesse. Er vertritt die Meinung, daß betriebliche Sozialbeziehungen und soziale Innovationen für die Produktivitätssteigerung immer wichtiger werden. Diesen mehr allgemeinen Ausführungen zur Qualifikationsentwicklung und Qualifizierungsstrategie folgen konkrete betriebliche „Fallbeispiele“. In den Beiträgen von P. Meyer-Dohm (Volkswagenwerk) und H. Stempel (B. A. T.) werden die Konsequenzen des technischen Wandels für die betriebliche Bildungsplanung bei zwei Großunternehmen gezeigt. Beide Darstellungen belegen eindrucksvoll, mit welcher Sorgfalt und welchem Aufwand manche Großunternehmen heute systematisch das betriebliche ‚Humankapital‘ entwickeln.

Die betrieblichen Bedingungen zur (Weiter-)Qualifizierung der Beschäftigten sind in Kleinbetrieben aus organisatorischen Gründen eingeschränkt. Der Beitrag von J. HogeForster schildert die Fortbildungsangebote des Hamburger Handwerks. Besonders hervorzuheben ist dabei das „duale“ Fortbildungsmodell der Handwerkskammer Hamburg (Kombination überbetrieblicher Weiterbildung mit job sharing).

Der Sammelband schließt mit den Ausführungen von H. Lamszus (Universität der Bundeswehr) zu der Bedeutung der neuen Technologien für die Berufspädagogik allgemein und für die Didaktik und Curriculumentwicklung im kaufmännischen Bereich im besonderen.

Insgesamt vermittelt der Sammelband einen umfassenden und guten Überblick über die Herausforderung der neuen Techniken an Berufsbildung, Beschäftigung und Soziale Sicherung. Der Band eignet sich wegen seiner reichhaltigen Literaturhinweise auch als Nachschlagewerk.

*Laszlo Alex, Berlin/Bonn*

*Neuerscheinung*

**Bundesinstitut für Berufsbildung**

**Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung  
der Bundesanstalt für Arbeit**

**(Herausgeber)**

# **Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen**

**Analyse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86**

In dem Bericht werden aktuelle Informationen über den Einsatz von neuen Technologien vorgelegt: über ihre Verbreitung, ihre Auswirkungen auf Qualifikationen und Arbeitsbedingungen, über Arbeitszufriedenheit und Akzeptanz. Die Ergebnisse beruhen auf einer Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) bei 26 500 deutschen Erwerbstätigen im Jahre 1985/86.



**BeitrAB 118**

Institut für Arbeitsmarkt-  
und Berufsforschung der  
Bundesanstalt für Arbeit

**Beiträge zur  
Arbeitsmarkt- und Berufsforschung**

Bezugsmöglichkeit: Landesarbeitsamt Nordbayern,  
Geschäftsstelle für Veröffentlichungen, Postfach,  
8500 Nürnberg, Schutzgebühr: 20.-DM



# Neuerscheinung

## Dezember 1987

Die Zwischenprüfung in der Berufsausbildung ist ein bildungspolitisches Reformprodukt. Sie soll den Ausbildungsstand ermitteln, doch keine Prüfung im technischen Sinn sein: Mit ihr sind keine Berechtigungen verknüpft, und damit auch keine Sanktionen verbunden. Sie ist eine Neuerung, für die es Vergleichbares im allgemeinbildenden Bereich nicht gibt, denn obligatorische Lern- und Leistungskontrollen sind stets auch mit Zuweisungs- und Auslesefunktionen verbunden, ob es sich nun um Klassenarbeiten, Tests oder Klausuren handelt. Bei der Zwischenprüfung in der Berufsausbildung sind also gute Voraussetzungen gegeben, das Instrument Prüfung als pädagogische Mittel einzusetzen und Lernleistungen vor allem unter dem Aspekt des Förderns zu bewerten.

Wie hat nun die Ausbildungspraxis diese Neuerung aufgenommen, wie gehen Ausbilder und Auszubildende, Berufsschullehrer und Prüfungsausschüsse mit einer Prüfung um, deren Zielsetzung das herkömmliche Prüfungsverständnis durchbricht? An dieser Frage setzt eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung an, mit der erstmals auf breiter empirischer Grundlage versucht wird, Aufschluß über die Wirksamkeit einer beruflichen Prüfung zu erhalten. Im Fall der Zwischenprüfung wird beschrieben, wie sich Zielkonflikte, Bedingungen und Prüfungstradition auf die Gestaltung der Prüfung auswirken, auf ihre Effekte und ihre Wirksamkeit.

Dagmar Lennartz  
Margitta Klähn

### Die Zwischenprüfung in der Berufsausbildung

Anspruch und Wirklichkeit

Bundesinstitut für Berufsbildung

DM 19,--

163 Seiten

broschiert, B 5

ISBN 3-88555-258-2 Code-Nr. 10.196

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim Bundesinstitut für Berufsbildung  
Veröffentlichungswesen - Fehrbelliner Platz 3 - 1000 Berlin 31 -  
Telefon: (0 30) 86 83-520

