

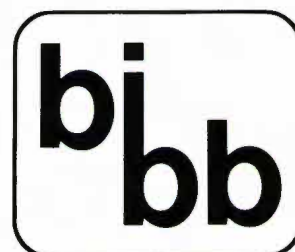
A 6835 F

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Postvertriebsstück – Gebühr bezahlt

Beuth Verlag GmbH

Burggrafenstraße 6, 1000 Berlin 30



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

2 April 1988

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)
— vormals Zeitschrift für Berufsbildungsfor-
schung —

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
— Der Generalsekretär —
Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 und
Friesdorfer Straße 151, 5300 Bonn 2

Redaktion

Henning Bau (verantwortlich)
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Telefon (030) 86 83-2 40 oder 86 83-2 39
Beratendes Redaktionsgremium:
Richard von Bardeleben; Hilde Biehler-Baudisch;
Bent Paulsen; Fred Steuerwald; Ilona Zeuch-
Wiese

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

Editorial 29

Dieter Euler / Martin Kröll / Martin Twardy

Modellversuch „Pädagogische Beratung im Handwerk“ 29

Günter Walden

Die Beteiligung von Beschäftigten an Maßnahmen zur beruflichen
Fortbildung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) 35

Holm Gottschalch

Berufliche Situation und Ausbildung technischer Zeichner
bei CAD-Einführung 38

Hannelore Paulini

Die Fortbildungssituation der verschiedenen Beschäftigtengruppen
in Sozialstationen 43

Oskar Hecker / Gerhard Zimmer

Berufliche Weiterbildung für Softwarenutzung am Arbeitsplatz 50

AUS DER ARBEIT DES BIBB

Laszlo Alex

Ausgewählte Ergebnisse zur Qualifikationsentwicklung
deutscher Erwerbstätigen 52

AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB

Diskussion im Hauptausschuß des BIBB:
Qualifikationen in der beruflichen Bildung

(Berichterstatte: Hermann Benner / Klaus Pampus) 56

Kurzbericht über die Sitzung 1/88
des Hauptausschusses am 4./5. Februar 1988 57

Empfehlungen des Hauptausschusses 58

zur beruflichen Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe,
zur Erhebung personenbezogener Daten von Prüfungsteilnehmern,
zur Einbeziehung von Fragen des Umweltschutzes in die
berufliche Bildung,
zu Bildungsauftrag, Kapazitäten, Kosten und Finanzierung
überbetrieblicher Berufsbildungsstätten.

REZENSIONEN 62

„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 55.

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

es ist unser Bestreben, BWP für Sie noch interessanter und informativer zu gestalten. Aus diesem Grunde haben wir im Heft 1/88 mit einer regelmäßigen Berichterstattung über Sitzungen des Hauptausschusses des BIBB begonnen, in den die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber, die Gewerkschaften, die Länderregierungen und die Bundesregierung ihre für die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland verantwortlichen Repräsentanten entsenden. Der Hauptausschuß ist das einzige bildungspolitische Gremium mit einem gesetzlichen Auftrag, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildungspolitik zu beraten. Er ist auch das einzige bildungspolitische Gremium, in dem der Dialog zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften sowie Regierungsvertretern unterschiedlicher politischer Richtungen aus Bund und Ländern über die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in den letzten elf Jahren nicht abgerissen ist.

Die „gemeinsame Adresse der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ hat wesentlichen Anteil daran, daß ein Grundkonsens über die berufliche Bildung zwischen den gesellschaftlichen Gruppen und auf dieser Grundlage eine beachtliche Qualitätssteigerung in der beruflichen Bildung erreicht werden konnte.

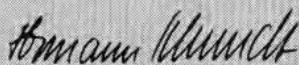
Dieser Grundkonsens, der von allen Beteiligten trotz unterschiedlicher Interessen und politischer Auffassungen getragen wird, ist für das BIBB eines der wesentlichsten Fundamente seiner Arbeit.

In der Vergangenheit hat BWP häufiger Beschlüsse des Hauptausschusses veröffentlicht, die sich als Empfehlungen an die Bundesregierung, an die mit der Durchführung der Berufsbildung befaßten Stellen und an die Öffentlichkeit wandten. Wir wollen dem nun eine neue und für Sie sicher nicht uninteressante Form der Berichterstattung hinzufügen:

Aus den nichtöffentlichen Sitzungen des Hauptausschusses soll auch über kontroverse Diskussionen zu wichtigen Themen der beruflichen Bildung berichtet werden, die nicht zu gemeinsamen Empfehlungen des Hauptausschusses führen. Wir beginnen in diesem Heft mit dem Thema: „Qualifikationen in der beruflichen Bildung.“

Wir hoffen, daß damit einerseits die Positionen zu gesellschaftlich bedeutsamen Themen der beruflichen Bildung verdeutlicht werden können und andererseits ein verstärkter Dialog mit den Lesern von BWP erreicht wird; denn wir hoffen auf Ihre Zuschriften, die wir zur Bereicherung der Diskussion veröffentlichen möchten.

Über diese Berichterstattung hinaus dokumentieren wir die Beschlüsse des Hauptausschusses zu Forschungsprojekten des Instituts, zur Ordnung von Ausbildungsberufen und anderen Vorhaben.



Dr. Hermann Schmidt

Dieter Euler / Martin Kröll / Martin Twardy

Modellversuch „Pädagogische Beratung im Handwerk“ [1]

Erste Erfahrungsskizzen einer theoriegeleiteten Wissenschaft-Praxis-Kommunikation

George Orwell antwortete einmal auf die Frage, wie ein uferlos erscheinendes Thema knapp und präzise abgehandelt werden könne, mit der Empfehlung, man solle einfach das Semikolon auslöschen. Eigentlich wäre es erforderlich, auch bei unserem Thema weit auszuholen: zu viele Grundsatzfragen sind angeschnitten, zu viele schlagwortbesetzte Bereiche werden berührt und unterliegen der Gefahr einer schnellen Fehlinterpretation. Der Einhaltung des vorgegebenen Darstellungsrahmens soll hin und wieder auch durch die Erinnerung an Orwell entsprochen werden, im wesentlichen jedoch durch die Konzentration auf drei zentrale Fragestellungen:

1. Wie kann – unter Aufrechterhaltung noch darzustellender wissenschaftlicher Ansprüche – eine theoriegeleitete, problemorientierte Kooperation mit dem ausgewählten Praxisfeld aufgebaut und gestaltet werden? (Kap. 1–3)
2. Welche praktischen Auswirkungen lassen sich nach den ersten Erfahrungen des Modellversuchs absehen? (Kap. 4)

3. Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse sind aus einer solchen Kooperation zu erwarten? (Kap. 5)

1 Das Praxisfeld: Pädagogische Beratung im Handwerk

Mit Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes in 1969 wurde in der Berufsbildung die Funktion des *Ausbildungsberaters* geschaffen. Im Handwerk, wie auch in anderen Wirtschaftsbereichen, sind die derzeit etwa 140 Ausbildungsberater aus der täglichen Berufsbildungspraxis nicht mehr wegzudenken. Als Angestellter der Handwerkskammer hat er die Aufgabe, die Durchführung der Berufsausbildung zu überwachen sowie durch Beratung der Lehrlinge und Auszubildenden zu fördern. Neben dem Ausbildungsberater gibt es im Handwerk etwa 6000 *Lehrlingswarte*. Der Lehrlingswart übt sein Amt als Ehrenamt in der Handwerksinnung aus, d. h., er engagiert sich neben seinen fortlaufenden Verpflichtungen als selbständiger Betriebsinhaber. Der Lehrlingswart ist Repräsentant der Innung (freiwillige Mit-

gliedschaft der Handwerksbetriebe), der Ausbildungsberater ist Vertreter der Kammer (Zwangsmitgliedschaft der Betriebe). Der Lehrlingswart ist Kollege, aber auch Konkurrent der von ihm zu betreuenden Betriebsinhaber, während der Ausbildungsberater zwar stark in die Entscheidungsstrukturen der Kammer eingebunden ist (d. h. an die Weisungen seiner Vorgesetzten gebunden ist), aber vom Gesetz mit einer größeren Sanktionsmacht ausgestattet wurde. Der Lehrlingswart findet im Gegensatz zum Ausbildungsberater kein klar vorstrukturiertes Aufgabenfeld vor: sein persönliches Engagement und seine individuellen Interessen bestimmen letztlich Richtung und Intensität der Arbeit. Als Problem hat sich dabei gezeigt, daß in der Handwerksorganisation nur sporadisch Unterstützungsangebote vorhanden sind, die es ihm erlaubten, etwa über Seminare oder Medien Klarheit über sein Amt bzw. ein Aufgabenverständnis zu entwickeln. Bildungspolitisch bedeutet dies die Vernachlässigung einer enormen Zahl engagierter Praktiker, die im Interesse einer Qualitätssteigerung der handwerklichen Berufsausbildung wirksam werden könnten. Handwerkspolitisch könnte der Lehrlingswart eine aktive Rolle übernehmen, wenn es darum geht, in der Öffentlichkeit sachkompetent die Möglichkeiten einer handwerklichen Berufsausbildung darzustellen und so den Berufsfindungsprozeß insbesondere der auf dem Ausbildungsmarkt benachteiligten Jugendlichen durch praxisbezogene Information und Beratung mit anzuleiten. Ein schlechtes Argument kann hier eine guten Sache mehr Abbruch tun als drei gute Gründe ihr nützen.

Aus dieser knapp skizzierten Problemsituation heraus lassen sich die *Ziele* des Modellversuchs skizzieren. Es sind Konzepte zu entwickeln, mit deren Hilfe Ausbildungsberater und Lehrlingswarte im Handwerk qualifiziert werden sollen,

- zur *Erhöhung der Qualität* der handwerklichen Berufsausbildung beizutragen;
- verstärkt die *Integration von Problemgruppen* der Berufsausbildung (insbesondere ausländische Jugendliche, Mädchen in „Männerberufen“, Lernbeeinträchtigte zu fördern;
- Maßnahmen zur *Nachwuchssicherung* in den bevorstehenden Jahren rückläufiger Schulabsolventenzahlen zu planen;
- die *Zusammenarbeit untereinander* im Interesse einer wirksamen Abstimmung der Aufgaben zu intensivieren.

Von den bundesweit über 40 Handwerkskammern wurden die folgenden neun in die erste Phase des Modellversuchs einbezogen: Flensburg, Hamburg, Lüneburg, Bielefeld, Berlin, Düsseldorf, Köln, Koblenz und Stuttgart.

2 Wissenschaftskonstruktiver Aspekt:

Theoriegeleitete Wissenschaft-Praxis-Kommunikation

Ein in die Praxis hineinwirkender Modellversuch benötigt eine methodologische Basis, die eine methodisch angeleitete *Theoriebildung* (Interesse der Wissenschaft) mit einer problemorientierten *Theorieanwendung* (Interesse der Praxis) zu verbinden vermag. Als eine solche Basis dient uns ein hier nur andeutungsweise skizzierbarer Ansatz, der als „theoriegeleitete Wissenschaft-Praxis-Kommunikation“ bezeichnet werden soll. [2] Dieser Ansatz sieht Wissenschaft nicht nur als Instrument der Beschreibung, Erklärung und Kritik von Praxis, sondern auch als Motor der Gestaltung, der Entdeckung, Entwicklung, Erprobung und Überprüfung von Handlungsmöglichkeiten mit der Praxis. Wie die Praxisforschung ist der Ansatz in seinem Erkenntnisinteresse und damit seinen Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen, er will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen, vollzieht sich in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen praktischen Lösungsversuchen und hebt zu einem Grad bewußt und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Aktionsfeld auf der anderen Seite auf: [3] „Für den Forschungsprozeß bedeutet dies, daß einerseits die auf strukturelles Wissen abhebenden wissenschaftlichen

Theorien (der Forscher) das Alltagswissen (der Erforschten) zu erweitern und zu relativieren, während andererseits die Komplexität und Konkretion des Alltagswissens das wissenschaftliche Wissen zu korrigieren und zu komplettieren haben.“ [4]

Das bedeutende Gegensatzpaar lautet nicht Theorie vs. Praxis, sondern Wissenschaft vs. Praxis. Im hier vertretenen Verständnis benennt die Unterscheidung von theoretischem und praktischem Handeln lediglich zwei verschiedene Zugangsformen zur gleichen Wirklichkeit: Theorie bezeichnet die *Reflexion über* Bereiche der Wirklichkeit, während Praxis das *Agieren in* das Erleben der Wirklichkeit kennzeichnet. Das bedeutet, daß auch der sogenannte Praktiker theoretisch handeln kann, nämlich dann, wenn er über sein Erleben reflektiert. Theorie ist dann aber nicht etwas, was nur in den Universitäten geschieht; praktisches und theoretisches Handeln sind prinzipiell nicht mit Exklusivitätsansprüchen versehen. Der Unterschied zwischen Alltagstheorie und wissenschaftlicher Theorie besteht darin, daß letztere an die Beachtung vereinbarter Methoden gebunden ist, d. h., eine Theorie wird dann als wissenschaftlich bezeichnet, wenn sie über intersubjektiv nachvollziehbare Methoden gewonnen wurde. Wissenschaft wiederum ist eine Institution, die nach bestimmten Methoden Theoriebildung betreibt.

Zwischen praktischem, alltagstheoretischem und wissenschaftlichem Handeln besteht die Beziehung zunehmenden Abstraktionsgrades. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Lehrlingswart wird in die Ausbildungsprobleme eines ausländischen Jugendlichen mit seinem Ausbilder einbezogen. Der Ausbilder berichtet ihm, daß der Jugendliche dauernd Fehler begehe, obwohl ihm die notwendigen Zusammenhänge soeben erst erklärt worden seien. Dieses Erlebnis interpretiert der Lehrlingswart (als seine Alltagstheorie) dadurch, daß dem Jugendlichen „die notwendige Motivation fehle“. Der Ausbilder hingegen ist sich sicher, daß der Jugendliche „ziemlich dumm ist und die Ausbildung wohl nie schaffen wird“. Eine wissenschaftliche Betrachtung würde die Situation in einen komplexeren Problemzusammenhang stellen und empirische Aussagen etwa über die Bedeutung der Sprachfähigkeit zur Erreichung kognitiver Lernziele oder des Verhaltens von ausländischen Jugendlichen gegenüber Autoritätspersonen (wie Vater oder auch Ausbilder) testen, bevor eine Erklärung formuliert würde. Das Beispiel soll zeigen, daß praktisches Handeln zumeist von Theorien geleitet wird. Diese Theorien können jedoch eine sehr unterschiedliche Qualität annehmen: sie können den Charakter unhinterfragter Vorurteile bis hin zu als wissenschaftlich bewährt geltenden Aussagen annehmen. Damit soll nicht behauptet werden, wissenschaftliche Theorien seien generell höherwertiger als Alltagstheorien: oft haben Alltagstheorien für den Handelnden einen Orientierungsvorteil und sind für ihn überlegen. [5] Für eine Wissenschaft-Praxis-Kommunikation bedeuten diese Zusammenhänge, daß die Wissenschaft die Praxis nicht als unreflektiertes „Durchwursteln“ begreifen kann, sondern als eine mit konkurrierenden Theorien ausgestattete Handlungseinheit, die subjektiv ihre Probleme mehr oder weniger zufriedenstellend zu lösen meint.

Als Ausgangspunkt einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation ist vor diesem Hintergrund das *unterschiedliche Handlungsverständnis von Wissenschaft und Praxis* zu sehen. „Während es der Wissenschaft eher um Vollständigkeit des Problemzusammenhangs geht, bemüht sich die Praxis verstärkt um – standardisierbare – Problemlösungsmuster.“ [6] „Die Praxis liefert geschlossene Konzepte. Diese werden aus der Sicht der Wissenschaft nicht der Komplexität der Welt gerecht. Mithin gibt es ein Komplexitätsproblem der Praxis. ... (Die Wissenschaft) liefert komplexe Modelle, die in dieser Weise nicht ohne weiteres implementiert werden können. Mithin gibt es ein Reduktionsproblem (der Wissenschaft).“ [7] Die Praxis handelt demnach oft auf der Grundlage von (Alltags-)Theorien, die eng an konkret erfahrene, situationsspezifische Problemlösungen gebunden sind. Für (genau) diese Problemsituation funktionieren sie, ein Zweifel an

der Leistungsfähigkeit der Theorie entsteht bei veränderten Problemsituationen jedoch erst dann, wenn die Akzeptanz der Problemlösung auffällig nachläßt. Entscheidungsdruck, Prozesse der psychischen Umstellung und sozialen Abstimmung, Probleme der Durchsetzbarkeit veränderter Lösungen u. a. begründen ein gewisses Beharrungsvermögen mit der Tendenz der Praxis, nicht nach maximalen, sondern nach zufriedenstellenden Lösungen zu streben. Die von der Wissenschaft konstruierten Modelle erscheinen für die Praxis oft von nur begrenzter Bedeutung, weil sie viele Zusammenhänge explizieren, die die Praktiker als „Ballast“ empfinden.

Welche Rolle kann bei einem solch unterschiedlichen Handlungsverständnis eine an der Gewinnung und Anwendung von (wissenschaftlichen) Theorien interessierte Wissenschaft übernehmen? Prinzipiell kann sie die Alltagstheoretischen Annahmen und Problemlösungsansätze der Praxis interpretieren, alternative Deutungen vorschlagen und so die Betrachtungsperspektive für die Praxis erweitern. Der Wissenschaftler wird vom Beobachter zum aktiven Teilnehmer, er nimmt in performativer Einstellung an dem Verständigungsprozeß teil, den er erklären möchte. Damit setzt er seine Deutungen grundsätzlich derselben Kritik aus, der die Praktiker ihm gegenüber ausgesetzt sind. „Wer, was die Beteiligten bloß voraussetzen, zum Thema macht und eine reflexive Einstellung zum Interpretandum einnimmt, stellt sich nicht außerhalb des untersuchten Kommunikationszusammenhangs, sondern vertieft und radikalisiert diesen auf einem Wege, der prinzipiell allen Beteiligten offensteht.“ [8] Die Implementation wissenschaftlicher Theorien [9] in die Praxis hängt zentral von der Kommunikationsgestaltung ab. Wissenschaft bekommt so eine didaktische Komponente – und stellt neue Qualifikationsanforderungen an die Betroffenen.

Unter dem Aspekt der Theoriegewinnung bietet die Kommunikation für den Wissenschaftler jeweils neue Einzelfallanalysen. Diese „dienen der schrittweisen Entdeckung allgemeiner Strukturen sozialen Handelns, während der Einzelfall selbst... als historisch-konkrete Antwort auf eine konkret-historische Situation und Strukturfordernis interpretiert“ [10] wird. Ausgehend von seinem Vorverständnis sucht der Wissenschaftler seine Perspektive von Strukturen und Prozessen iterativ zu präzisieren, zu modifizieren und ggf. zu revidieren (iterative Heuristik). Dieses Verfahren ließe sich als *abduktiv* bezeichnen, d. h. als eine vom Zentrum auslaufende Verstellung in die Peripherie, als Prozeß zunehmender Verfeinerung der Interpretation. Im positiven Fall treffen sich die überlegene Interpretationskompetenz der Wissenschaftler mit dem überlegenen Erfahrungswissen der Praktiker und führt in einer „gegenseitigen Asymmetrie“ [11] zu Gewinnen für beide Seiten. Den skizzenhaften Darstellungen ist anzufügen, daß die Methodendiskussion über qualitative Ansätze der Sozialforschung noch lückenhaft ist. [12]

3 Wissenschaftspraktischer Aspekt: Organisatorische Implementierung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation

Die oben festgehaltenen Vorstellungen einer Kommunikation von Wissenschaft und Praxis sind mit ihrer Konzeptualisierung durch die Wissenschaft natürlich noch nicht im Praxisfeld akzeptiert, geschweige denn implementiert. Ohne ein auf das Praxisfeld zugeschnittenes Implementationskonzept kann es dazu kommen, daß beide Seiten zwar bald am gleichen Strick ziehen – jedoch an entgegengesetzten Enden! Die Dualität von Rat und Tat, von Aktion und Reflexion kann sich erst dann entfalten, wenn beide Seiten nicht in den fatalen Kreislauf von Arroganz (der Wissenschaft) und Ignoranz (der Praxis) geraten. Im folgenden soll angelehnt an die Erfahrungen des Modellversuchs [13] dargestellt werden, wie diese Problematik aufgegriffen und zu lösen versucht wurde.

Grundsätzlich hat sich das Vorgehen bewährt, vorhandenes Engagement bzw. Identitäten von Interessen in der Organisation aufzugreifen. Dies setzt eine ausgeprägte Kenntnis der Organisa-

tion voraus. Es stellte sich zudem als wichtig heraus, die unmittelbar Betroffenen möglichst früh in die Planung und Vorbereitung konkreter Maßnahmen einzubeziehen. Die Erreichung von Ausbildungsberatern und Lehrlingswarten als unmittelbare Zielgruppen des Modellversuchs setzt die Akzeptanz von Projektzielen und Projektteam auch in deren Umfeld voraus,

- (a) weil direkte formale Weisungslinien die *Kooperationsmöglichkeiten* der Berater vereiteln können,
- (b) weil informale Kommunikationsstrukturen die Information der Zielgruppen über den Modellversuch kanalisieren und so die *Kooperationsbereitschaft* beeinflussen.

Die vorhandene Akzeptanz bei den Personen, die den Zutritt zum Praxisfeld regulieren (sogenannte „gatekeeper“, z. B. Geschäftsführer, Verbandsfunktionäre), ist unterschiedlich. Sie ist abhängig von der wahrgenommenen Identität der Projektziele mit den legitimen Eigeninteressen, der Intensität und Ausprägung der persönlichen Beziehung zur Projektgruppe, dem wahrgenommenen Problemdruck hinsichtlich der Projektthemen, der Existenz latenter oder manifester Konflikte im Praxisfeld u. a. m. Festzuhalten bleibt, daß als ein erster wichtiger Implementationsschritt der *Auf- und Ausbau von Kontakt- und Informationswegen* zwischen den Verantwortlichen des Praxisfeldes und dem Projektteam geleistet werden muß.

Dieser sehr zeit- und arbeitsintensive Schritt ist verbunden mit der *Klärung der Ziele*. Dabei geht es im einzelnen u. a. darum, Probleme des Praxisfeldes aufzudecken und daraus Ziele für eine gemeinsame Arbeit abzuleiten. Aufgabe der Wissenschaft ist es dabei, Ziele transparent zu machen sowie vorhandene Werthaltungen aufzudecken. In einem ersten Schritt kann es noch nicht gelingen, die Ziele bis auf die operationale Ebene abzuleiten – ihre Präzisierung muß letztlich schrittweise im Prozeß der Kommunikation mit den unmittelbar Betroffenen erfolgen. In der Kommunikation mit den „gatekeeper“ geht es zunächst darum, *Problembewußtsein und Akzeptanz auf- und auszubauen*. Dabei ist nicht zu übersehen, daß die Problemaufbereitung durch die Wissenschaft die Kraft entfalten kann, für die Praxis Wirklichkeit zu setzen. [14] Die Praxis muß die Zuversicht und das Vertrauen bekommen, als könnte die Wissenschaft mit ihren Theorien eine geeignete Lösung für die praktischen Probleme bieten. Kriterium für die Praxis ist also nicht eine methodische, sondern eine Problemlösungs-Adäquatheit. [15] Dabei muß der Gefahr entgegengewirkt werden, daß die Wissenschaft in die Rolle des „magischen Wunderheilers“ gedrängt wird, der schon die richtige Medizin einsetzen wird und dafür sorgen kann, die Probleme ohne eigenes Zutun zum Verschwinden zu bringen.

Auf der Grundlage vermuteter Problemstrukturen bei den unmittelbar Betroffenen wird der thematische Einstieg als Gegenstand eines ersten Seminars vereinbart. Dort wird mit den Teilnehmern zunächst das angestrebt, was vorgängig mit den „gatekeeper“ umgesetzt worden ist: Klärung der Ziele, Schaffung von Problembewußtsein und Akzeptanz sowie der Versuch der *Aufdeckung und Abstimmung von Problemstrukturen* im Erleben der unmittelbar Betroffenen. Dieser Schritt erscheint vordergründig als problemlos, gestaltet sich praktisch jedoch oft als enorm schwierig. Die vermuteten Probleme werden häufig nicht als Problem gesehen, im Gegenteil: die Dinge werden so dargestellt, als seien sie gedanklich durchdrungen und erfolgreich bewältigt. [16] Sobald die gemeinsame Arbeit eine bestimmte Intensität erreicht hat, gelingt es zumeist, einzelne Probleme aufzudecken und daraus Ziele für die weitere gemeinsame Arbeit abzuleiten. Diese Ziele stehen nie komplett fest, sie werden im Prozeß detailliert und modifiziert. Dies ergibt sich aus der Tatsache, daß sich mit wachsendem Problembewußtsein und fortschreitendem Lernprozeß die Problemeinschätzung verschieben kann.

In aufeinander aufbauenden Seminaren werden so Probleme aufgedeckt und *Lösungswege entwickelt*. Für die Wissenschaft ent-

steht die Aufgabe, die analysierten Probleme in Handlungsentwürfe im Sinne von Handlungsmöglichkeiten zur Lösung der Probleme zu überführen. Diese bilden ein „Interpretationsangebot, das im Hinblick auf die dialogische Phase den Erforschten didaktisch-methodisch aufzubereiten ist. Dies geschieht nicht mit der Intention, die Interpretation dem Adressaten geschickt aufzudrängen...“ [17] Die entwickelten Lösungen werden von den Praktikern in ihre Praxis mitgenommen, getestet und als neue Erfahrung in einem späteren Seminar der Wissenschaft rückgemeldet.

Ein wesentlicher Strang des Modellversuchs ist das Ziel, im Praxisfeld Strukturen aufzubauen, die sich nach Ablauf des Modellversuchs selbst tragen. [18] Drei Konzeptlinien sollen dieses Ziel erreichen helfen:

- (a) Entwicklung von Medien und Materialien, mit deren Hilfe einerseits die Teilnehmer die in den Seminaren erarbeiteten Zusammenhänge nacharbeiten und verfügbar halten können, andererseits sogenannten Multiplikatoren (z. B. Ausbildungsberater, engagierte Lehrlingswarte) die Planung und Durchführung eigener Schulungsmaßnahmen erleichtert werden soll.
- (b) Die Vorbereitung der Multiplikatoren auf die Übernahme eigener Schulungstätigkeit, so daß sich die Wissenschaftler zunehmend aus dem Praxisfeld zurückziehen können.
- (c) Die Konstituierung von Gesprächs- und Arbeitskreisen im Praxisfeld als Forum, über das die Bildungsberater ihre Erfahrungen austauschen und abgestimmte Problemlösungen entwickeln können.

4 Blick zurück:

Erste Erfahrungen aus der begonnenen Kommunikation

Nach Auf- und Ausbau der notwendigen Kommunikationsstrukturen und Sicherung einer Anfangsakzeptanz konnte in den einbezogenen Kammerbereichen die Seminararbeit vor Ort begonnen werden. In 1987 wurden insgesamt 14 Seminare (jeweils mit mehreren Arbeitsgruppen) organisiert, an denen insgesamt knapp 500 Lehrlingswarte und Ausbildungsberater teilnahmen. Entsprechend den unterschiedlichen regionalspezifischen Problemstrukturen variierten die „Einstiegsthemen“, exemplarisch:

- Aufgaben von Lehrlingswarten und Ausbildungsberatern und Möglichkeiten einer gemeinsamen Aufgabenbewältigung;
- Rechtliche und organisatorische Grundlagen der Berufsausbildung;
- Besonderheiten in der Ausbildung sog. Problemgruppen der Berufsausbildung (wie z. B. Mädchen in gewerblich-technischen Berufen, ausländische Jugendliche, Lernbeeinträchtigte);
- Gesprächsführung für Lehrlingswarte als Vorbereitung auf ihre kommunikative Aufgaben (in Konflikten vermitteln, Zusammenarbeit mit handwerksinternen und -externen Stellen gestalten, in der Öffentlichkeit informieren und überzeugen u. a. m.).

Die Seminare sind angelegt als Erfahrungsaustausch und *Konfrontation mit anderen Perspektiven*. Aus didaktischer Sicht widerspricht es den Erfahrungen einer pädagogischen Arbeit mit relativ lernungewohnten erwachsenen Lernern, diese mit Informationen zu überfrachten, die sie nicht aktiv im Gespräch integrieren können. Je mehr auf sie eingeredet wird, desto weniger fühlen sie sich dann angesprochen. Seminare, die zur Beantwortung der von der Wissenschaft selbstgestellten Fragen dienen, die nur solche Probleme zulassen, für die vorgedachte Antworten existieren, sind i. d. R. zum Scheitern verurteilt. Die Teilnehmer kommen nicht mit einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse in das Seminar, sondern häufig mit Alltagserlebnissen, die ihre Bedeutung oft erst dadurch gewinnen, daß andere sich darüber aufregen. Vor diesem Hintergrund muß es zunächst darum gehen, im Gespräch die Erfahrungen, die Alltagstheorien der Teil-

nehmer aufzugreifen, gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungen herauszuarbeiten und zentrale Problemstrukturen zu identifizieren. Dies bedeutet auch für uns als Moderatoren eine Umstellung und die Notwendigkeit der Anpassung an gegenüber der Arbeit mit Studenten sehr abweichende Lernsituationen. Die Teilnehmer bevorzugen keinen „akademisch“ geprägten Lernstil (Zuhören; Mitschreiben; stark im Grundsatz verhaftete Reflexion u. a.), sie orientieren sich an praktischen Erfahrungen, sind auf den erlebten Einzelfall fixiert und haben manchmal Schwierigkeiten, außerhalb der persönlichen Erlebnissphäre stehende Ereignisse gedanklich zu integrieren. In Gruppensituationen haben einzelne Teilnehmer oft ein starkes Mitteilungsbedürfnis, was für die Gesprächssituation die Gefahr des Abgleitens auf eine episodisch-anekdotenhafte Ebene in sich birgt.

Ein gelungener Erfahrungsaustausch bringt i. d. R. eine Fülle von gegensätzlichen Perspektiven zum Vorschein und beinhaltet so bereits zahlreiche Lernchancen. Die Konfrontation mit anderen Perspektiven wird durch die Wissenschaft verstärkt, indem Erfahrungen anderer Praxisbereiche (die in vorausgegangenen Seminaren aufgenommenen Alltagstheorien aus anderen Kammerbereichen) sowie wissenschaftlich aufgearbeitete Erfahrungen (wissenschaftliche Aussagen und Theorien etwa aus anderen Modellversuchen) eingeführt und zur Diskussion gestellt werden. Dieses Vorgehen hat zum Ziel, daß zunächst die verfestigten Einstellungen und Lösungswege „aufgetaut“ werden, d. h., die Grenzen und Probleme der bisherigen Verhaltensweisen erlebbar gemacht und verdeutlicht werden. Die eigenen Einstellungen und praktizierten Problemlösungen werden – z. T. über videoaufgezeichnete Rollenspiele besonders herausgearbeitet – auf den Prüfstand der Gruppendiskussion gestellt und erfahren dort sowohl Zustimmung als auch kritische Gegenrede. Die Kontroverse innerhalb der Praktiker, aber auch die zwischen Praktikern und Wissenschaftlern erreicht zumeist dann ihre Höhepunkte, wenn entweder „Reizthemen“ (z. B. Frage der Notwendigkeit des 2. Berufsschultags) oder stark in die individuelle Wertordnung hineinreichende Themen (z. B. Ausbildung von Mädchen oder ausländischen Jugendlichen) zur Diskussion kommen.

Die jeweils beobachtbaren gruppenspezifischen Prozesse können hier nur angeschnitten werden. Das Auftauen verfestigter Einstellungen und Problemlösungsmuster erschüttert oft die vorhandene Unbefangenheit und Selbstverständlichkeit, mit der den praktischen Problemen der Ausbildungspraxis begegnet wird. Die Integration anderer Perspektiven in das eigene Verhalten ist damit jedoch noch nicht bewirkt. Die Vielfalt der unterschiedlichen Perspektiven nimmt zunächst die vorhandene Sicherheit, ohne daß das richtige Verhalten, die richtige Lösung direkt erkennbar ist. Gleichsam dem Tausendfüßler, der so lange seinen Bewegungsablauf routiniert beherrschte, bis ihn jemand auf die enorm komplizierten Koordinationsleistungen hinter seinen Bewegungen aufmerksam machte und so in die Handlungsunfähigkeit trieb, kann auch der Praktiker durch die Vielfalt möglicher Perspektiven gelähmt werden. Für das Seminar bedeutet dies, zu verdeutlichen, daß die Wissenschaft keine Rezepte liefern kann, deren Anwendung zu der richtigen Lösung für die jeweiligen Probleme führen müssen. Der Komplexität von Problemsituationen kann nur entsprochen werden, indem Wissen als Orientierungswissen erkannt wird, das situationsspezifisch angewendet werden muß. Wird dies nicht deutlich, so besteht die Gefahr, vorhandene (Alltags-)Theorien durch neue (wissenschaftliche) Theorien zu ersetzen, d. h., eine Rigidität durch eine andere zu ersetzen. Deutlich treten diese Zusammenhänge in den Vordergrund, wenn in einem Seminar die Lehrlingswarte ein Aufgabenverständnis für ihre Arbeit entwickeln sollen. Viele Lehrlingswarte sind schon über Jahre in ihrer Funktion, ohne systematisch in ihre Aufgaben eingeführt worden zu sein. Dennoch haben sie im Laufe ihrer praktischen Tätigkeit ein (oft diffuses) Verständnis über ihre Aufgaben gewonnen. So kommen sie dann oft in das Seminar mit dem Grundgefühl, „doch eigentlich schon alles zu wissen“. Einzelne Themen („Konflikte schlichten“, „über ausbildungsrechtliche Grundlagen informieren“ u. a.) sind dann ober-

flächlich geläufig, wenngleich sie in ihrer Bedeutung und Tragweite nicht übersehen und beherrscht werden. Nach der Konfrontation mit anderen Perspektiven entsteht dann häufig das Bedürfnis nach „klaren und eindeutigen Anweisungen“ anstelle problemorientierter Erörterungen mit offenen Lösungsansätzen.

Sicherlich gestalten sich die Lernprozesse individuell, und welche Konsequenzen ein jeder Teilnehmer aus einem Seminar zieht, ist letztlich nur zu vermuten. Zumindest bei einigen Teilnehmern wird jedoch schon während des Seminars deutlich, daß sie sich erstmals mit ihrer Funktion und den jeweiligen Themen intensiver auseinandersetzen. Einige konstatieren für sich, daß sie allzulang am Katzentisch der Innungsarbeit gesessen haben und ihrem Amt ein deutlicheres Profil geben wollen. Andere entdecken, daß auch karge Umstände (insbesondere ihr begrenztes Zeitbudget) reiche Möglichkeiten in sich bergen, und sie erhalten im Seminar den Anstoß zu aktivem Handeln. Letztlich gilt aber das, was Radtke in einem anderen Zusammenhang so formulierte: „Erst in der Aktion erweist sich letztlich die Tragfähigkeit einer Deutung. Da es aber die Praktiker sind, die handeln, Handlungen durchsetzen und verantworten müssen, wird hier ihr Interesse und ihre Kompetenz gegen allzu idealistisch abgehobene Entwürfe wirksam.“ [19]

Ein uns wesentlich erscheinender Aspekt der praktischen Seminararbeit soll angefügt werden. Die Praktiker erhalten über die Kommunikation mit der Wissenschaft einen konkreten Eindruck von deren Möglichkeiten und Grenzen. Das Seminargeschehen kann dazu beitragen, daß bestehende Vorurteile relativiert werden, mögen diese Vorurteile die Ausprägung einer ehrfurchtsvollen Mystifizierung und ein blindes Vertrauen in die Ergebnisse der allwissenden Wissenschaft annehmen, oder eher dem Bild vom „Fußnotenfanatiker im Elfenbeinturm“, der distanziert von der Praxis unverständliche und für die Praxis unbrauchbare Theorien schreibt, entsprechen.

5 Blick nach vorne: Theorien, die erst einmal Fragen sind

Abschließend bleibt die Erläuterung der zweiten Seite der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation, die Reflexion über die Kommunikation im Interesse einer wissenschaftlichen Theoriegewinnung. „Welche Erkenntnisse lassen sich fallübergreifend behaupten und für andere nutzbringend einbringen? Wie lassen sich übergreifende Strukturen des Handlungsgeschehens, typische Problemfigurationen, Handlungs- und Interaktionsmuster, Erfahrungen usw. herausfinden, die ihrerseits zugleich geeignet sind, als Ausgangspunkte für Lösungswege gegenüber typischen Problemstellungen zu dienen...?“ [20] Es geht also darum, vom Denken in der Einzahl zum Denken in der Mehrzahl zu kommen. Dabei bildet jedes Seminar eine Einzelfallstudie; ob sich daraus verallgemeinerbare Aussagen ableiten lassen, hängt zunächst von der vergleichenden Analyse verschiedener Einzelfälle ab. Erst ein solcher Vergleich kann das Allgemeine im Besonderen zeigen.

Die theoriegeleitete, problemorientierte Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis in Seminaren vor Ort muß eine Ergänzung finden durch die Reflexion der Erfahrungen zwischen den beteiligten Wissenschaftlern. [21] In der Stringenz der oben getroffenen Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und Alltagstheorien können die aus einer solchen Reflexion gewonnenen Aussagen nur dann das Prädikat „wissenschaftlich“ beanspruchen, wenn sie an eine nachvollziehbare Methode gebunden werden. Die Literatur über qualitative Methoden der Sozialforschung, die den vorfindlichen Zusammenhang befriedigend diskutiert und zu ähnlich konsensfähigen Regeln wie die zur quantitativen Methodologie gelangt, ist nach unserem Kenntnisstand nicht vorhanden. [22] Die Theoriegewinnung über qualitative Ansätze der Sozialforschung ist nicht so stringent intersubjektiv angebunden, da die Einzigartigkeit der (Seminar-)Situation nur begrenzt über standardisierbare Verfahren ausgedrückt werden kann. In Anlehnung an Kleinig können folgende Regeln skizziert werden, die den reflexiven Prozeß der Gewinnung wissenschaftlicher Theorien anleiten. [23]

- Haltung des kritischen Zweifels, d. h., das Vorverständnis über die zu untersuchende Gegebenheit wird als solches bewußt gehalten und in einer Haltung des Zweifels immer wieder in Frage gestellt (vergleichbar dem Falsifikationskriterium des Kritischen Rationalismus);
- Aktive Suchhaltung, d. h., der Gegenstand wird in der reflexiven Kommunikation immer als potentiell tiefgründiger angenommen;
- Regel der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven, d. h., der Gegenstand soll von möglichst vielen Seiten angegangen werden; „wann immer von einem Faktor ein Einfluß auf die Ergebnisse vermutet werden kann, muß dieser Faktor variiert werden“. [24]
- Analyse der Daten auf Gemeinsamkeiten.

Die über qualitative Methoden gewonnenen Erkenntnisse ordnen sich innerhalb der von uns vertretenen deontologisch pragmatischen Position [25] als empirische Aussagen ein, die einerseits im Sinne eines „Methodendualismus“ [26] durch quantitative Methoden komplementiert werden können [27], andererseits in jedem Fall aber hinsichtlich ihrer normativen Anbindung und Ausrichtung transparent zu machen sind.

Im Blick nach vorne können in dieser Phase des Modellversuchs noch keine Befunde erläutert werden. Statt dessen sollen abschließend die vier Bereiche benannt werden, zu denen im Laufe des Modellversuchs begründete Theorien angestrebt werden.

1. Welche Tragfähigkeit besitzt die forschungskonzeptionell zugrundeliegende Methodologie der theoriegeleiteten Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (Aspekt der methodologischen Leistungsfähigkeit)?
2. Welche Möglichkeiten und Probleme bestehen und entstehen bei dem Versuch, Bildungsinnovationen in einer Organisationsstruktur wie der des Handwerks zu implementieren (Aspekt der Organisationsentwicklung)?
3. Welche Möglichkeiten und Grenzen besitzen fremdproduzierte Medienkonzepte für die Qualifizierung von lernunbewohnten Erwachsenen (Aspekt der Mediendidaktik)?
4. Welche Probleme der Bildungspraxis sind wissenschaftlich unzulänglich aufgegriffen und erfordern eine intensivere Beschäftigung durch vertiefte Forschungsarbeiten (Aspekt der Exploration praktischer Problemsituationen)?

Während die drei erstgenannten Bereiche im Vorverständnis der Forschungsarbeit liegende Fragestellungen aufgreifen, drückt der vierte Bereich die explorative Haltung und Offenheit gegenüber neuen Fragen aus. Die Außenlegitimität der Wissenschaft gründet sich letztlich darin, daß sie nicht im Drahtverhau der eigenen Fragen steckenbleibt, sich nicht nur mit sich selbst beschäftigt und die Fragen der Praxis aus den Augen verliert. Denn letztlich ist nichts wertvoller als die identifizierten Probleme der Praxis – und die Offenheit derer, die den Mut haben, sich zu ihnen zu bekennen!

Anmerkungen

- [1] Der Modellversuch „Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Beratung – Förderung von Lehrlingswarten und Ausbildungsberatern im Handwerk“ wird durch das Bundesinstitut für Berufsbildung mit Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft sowie mit Mitteln des Deutschen Handwerks gefördert. Der Modellversuch begann am 1.1.1987 und ist auf eine Laufzeit von vier Jahren terminiert.
- [2] Es wäre eine eigene Betrachtung, sollten hier die methodologischen Entwicklungslinien nachgezeichnet werden. Der oftmals verfolgbare Tendenz, mit dem Bekenntnis zu einem (als abgeschlossen vorausgesetzten) Paradigma die „methodologische

- Seite“ wissenschaftlichen Handelns geklärt zu haben, kann hier nicht gefolgt werden. Gleichwohl kann die Diskussion methodologischer Fragestellungen lediglich im Hintergrund dieser Untersuchung mitgeführt werden. Vgl. auch die beiden Aufsätze von Sloane in: TWARDY, M. (Hrsg.): Problemorientierte Pädagogische Beratung, 2 Bände, Band I. Köln 1985, S. 15 ff.
- [3] Vgl.: KLAFFI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 60.
- [4] HEINZE, T.: Qualitative Sozialforschung. Opladen 1987, S. 32.
- [5] Der kognitive Stil der Praxis „sichert Schnelligkeit und soziale Akzeptanz alltäglicher Reaktion und stellt mit den Problemlösungsroutinen ein immerhin häufig funktionierendes Instrument zur Bewältigung neuer Gegebenheiten und Probleme zur Verfügung, allerdings auch eines, das das Neue als solches nicht erkennt, sondern zum bereits Bekannten umformt“; vgl.: SOEFFNER, H. G.: Alltagsverstand Wissenschaft, Kurseinheit 1 der FU-Hagen, Hagen 1983, S. 24.
- [6] SLOANE, P. / TWARDY, M.: Basis und Perspektiven der Bildungsberatung im Handwerk. Köln 1986, S. 24.
- [7] SLOANE, P.: Fragen der Theorie – Antworten der Praxis. Über die Umkehrung der Absichten bei theoretischen und praktischen Konzepten. In: Twardy, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 35–46, S. 44.
- [8] Vgl.: HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1, Frankfurt 1981, S. 188.
- [9] Ganz in der Stringenz des bisherigen Argumentationsgangs bedeutet Implementation dabei nicht lineare Übernahme und unkritische Akzeptanz eingeführter wissenschaftlicher Aussagen in die Praxis, sondern argumentative Auseinandersetzung über den Orientierungsvorteil alternativer Problemlösungsansätze.
- [10] HEINZE, T.: Qualitative Sozialforschung. Opladen 1987, S. 156.
- [11] Vgl. GRUSCHKA, A. / GEISSLER, H.: Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 28 (1982), Heft 4, S. 625–634, S. 629.
- [12] Vgl. KLEINING, G.: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 34 (1982), S. 224–253.
- [13] Die spezifischen Erfahrungen dieses Modellversuchs übersteigen die Erfahrungsberichte vieler Praxisforschungsprojekte, die zumeist in einem mehr oder weniger lokal überschaubaren Rahmen agieren. Dieser Modellversuch ließe sich demgegenüber als eine Form der Organisationsentwicklung einordnen.
- [14] Zur wirklichkeitsstiftenden Kraft des Gesprächs, vgl.: BERGER, P. / LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1984, S. 163 f.
- [15] Vgl.: ebenda, S. 188 f.
- [16] Hier zeigen sich dann zumeist die unterschiedlichen Perspektiven von Wissenschaft und Praxis mit dem Bemühen der Wissenschaft, vermeintliche Schlagworte als leere Vorurteile zu enthüllen und dem Bestreben der Praxis, die Theorien der Wissenschaft als „praxisfremd“ zu entlarven und zurückzuweisen. Dabei können sich beide Seiten phasenweise recht unwohl fühlen: die Wissenschaft empfindet sich als aufdringlich und hinterfragt das eigene Engagement der „Hilfe für die Praxis“; die Praxis fühlt sich kontrolliert und stellt die dauernden Zweifel in Zweifel.
- [17] GRUSCHKA, A. / GEISSLER, H.: a. a. O., S. 630.
- [18] Dadurch soll die oft im Zusammenhang der Praxisforschung aufgeworfene Frage: „Sind die Praktiker fähig, auch ohne die Forscher den eingeleiteten Veränderungsprozeß zu tragen, oder bricht dieser Prozeß zusammen?“ beantwortet werden; vgl.: HEINZE, T.: a. a. O., S. 54.
- [19] RADTKE, F. O., zitiert in: Heinze, T.: a. a. O., S. 32 f.
- [20] HEINZE, T.: a. a. O., S. 58.
- [21] Dies sind zum einen die Moderatoren des Projektteams in den Seminaren, darüber hinaus jedoch auch außerhalb des Projektteams stehende wissenschaftliche Mitarbeiter, die z. T. ebenfalls Seminare durchführen, z. T. Supervisionsaufgaben wahrnehmen, d. h., in eine Metaposition zu den agierenden Wissenschaftlern treten.
- [22] Vgl. auch die ähnlich lautende Bewertung von KLEINING, G.: a. a. O., S. 224.
- [23] Vgl. KLEINING, G.: a. a. O., S. 231 ff.
- [24] KLEINING nennt u. a. folgendes Beispiel: „Bei der Beobachtung wird man annehmen, daß der Beobachter die Ergebnisse beeinflusst. Also wird man sie variieren: mehrere Beobachter einsetzen.“ Kleinig, G.: a. a. O., S. 234 f.
- [25] Vgl.: JONGEBLOED, H. C. / TWARDY, M.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen. In: Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, 3 Bände. Düsseldorf 1983, Band 1, S. 1–73, insb. S. 57 ff.
- [26] Vgl. ESSER, H.: Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der Sozialforschung, oder: Über den Nutzen methodologischer Regeln bei der Diskussion von Scheinkontroversen. In: Voges, W.: Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987, S. 87–101.
- [27] „Qualitative Forschung ist demnach in der Forschungspraxis auch ‚früher‘ als quantitative anzusetzen. Sie muß in jedem Fall der quantitativen Forschung vorausgehen, braucht aber nicht von ihr gefolgt zu werden. ... Deswegen sind die Zielsetzungen der beiden Forschungsarten verschieden: Aufdeckung von Bezügen dort und Messen unterschiedlicher Ausprägungen schon bekannter Bezüge hier.“ Kleinig, G.: a. a. O., S. 226 f.



Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1988

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

Beuth

Günter Walden

Die Beteiligung von Beschäftigten an Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG)

Die Förderung beruflicher Weiterbildung nach dem AFG von 1969 sollte ursprünglich in erster Linie eine präventive Funktion erfüllen; Weiterbildung sollte vor allem einen Beitrag zur Verhinderung von Arbeitslosigkeit leisten. In den ersten Jahren des Bestehens des AFG standen deshalb beschäftigte Arbeitnehmer im Mittelpunkt der Weiterbildungsförderung. Seit einigen Jahren sind die vorrangige Zielgruppe des AFG die Arbeitslosen, die Förderung (noch) beschäftigter Arbeitnehmer ist demgegenüber in den Hintergrund getreten. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten, eingegangen wird auf die quantitative Entwicklung in den vergangenen Jahren sowie die Struktur der nicht arbeitslosen Weiterbildungsteilnehmer anhand ausgewählter Merkmale.

Rechtlicher Rahmen

Als zentrale Zielgruppe der Förderung beruflicher Weiterbildung nach dem AFG gelten in jüngerer Zeit die Arbeitslosen. Die Förderung beschäftigter Arbeitnehmer genießt dagegen weit weniger Aufmerksamkeit. So war z. B. die Diskussion um die sogenannte Qualifizierungsoffensive vorrangig auf die Gruppe der Arbeitslosen gerichtet.

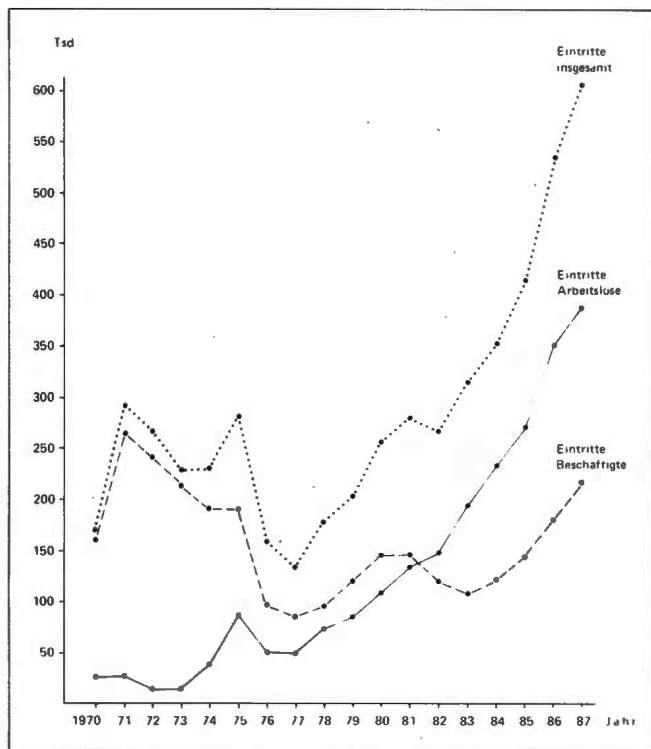
Dabei hatte das AFG aus dem Jahre 1969, welches jedem Arbeitnehmer erstmals einen Anspruch auf berufliche Weiterbildungsförderung einräumte, ursprünglich primär eine präventive Funktion zu erfüllen. Als Instrument einer aktiven Arbeitsmarktpolitik sollte Weiterbildung vor allem einen Beitrag zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit leisten und nicht erst dann erfolgen, wenn Arbeitslosigkeit bereits eingetreten ist. So heißt es in den arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen des § 2 AFG u. a., daß die Maßnahmen des Gesetzes dazu beizutragen haben, daß

- weder Arbeitslosigkeit und unterwertige Beschäftigung eintreten,
- die berufliche Beweglichkeit der Erwerbstätigen gesichert wird,
- nachteilige Folgen des wirtschaftlichen und technischen Wandels vermieden werden.

Folgerichtig nahmen in den ersten Jahren nach Inkrafttreten des AFG überwiegend Erwerbstätige an Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung und Umschulung teil, der Anteil von Arbeitslosen war demgegenüber gering. In den Jahren 1971 bis 1973 lag er sogar weit unter 10 Prozent (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Eintritte in Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung nach dem AFG 1970–1987

Jahr	Arbeitslose absolut	%	Beschäftigte absolut	%	Eintritte insgesamt
1970	19.243	11,3	150.923	88,7	170.166
1971	19.969	6,9	168.421	93,1	288.390
1972	16.586	6,4	243.699	93,6	260.285
1973	13.177	5,8	213.765	94,2	226.942
1974	37.796	16,2	194.801	83,8	232.597
1975	84.251	31,1	186.602	68,9	270.853
1976	49.820	32,9	101.707	67,1	151.527
1977	53.117	39,1	82.809	60,9	135.926
1978	76.311	43,5	98.916	56,5	175.227
1979	89.772	42,9	119.657	57,1	209.429
1980	106.996	43,2	139.979	56,7	246.975
1981	131.519	47,1	147.988	52,9	279.507
1982	146.161	55,0	119.366	45,0	265.527
1983	196.846	64,3	109.355	35,7	306.201
1984	233.143	66,0	119.997	34,0	353.140
1985	268.892	65,7	140.432	34,3	409.324
1986	349.876	66,0	180.166	34,0	530.042
1987	383.136	64,2	213.218	35,8	596.354



In der Frühphase des AFG gab es für alle Arbeitnehmer relativ großzügige finanzielle Förderungsmöglichkeiten, mit Verschlechterung der Arbeitsmarktsituation und damit verbunden der Haushaltssituation der Bundesanstalt für Arbeit wurden die Förderungssätze jedoch reduziert. Besonders drastische Einschnitte gab es dabei in der Förderung beschäftigter Arbeitnehmer:

Im ersten Haushaltsstrukturgesetz von 1975 wurde die Unterscheidung in eine notwendige und eine nur noch zweckmäßige berufliche Fortbildung und Umschulung vorgenommen. Als notwendig gilt die Teilnahme an einer Weiterbildung seither vor allem für Arbeitslose; für Beschäftigte nur noch dann, soweit sie un- oder angelernt sind und einen Berufsabschluß nachholen wollen. [1] Für die Teilnahme an einer nur zweckmäßigen Vollzeitmaßnahme wurde ein reduziertes Unterhaltsgeld gezahlt (58 % des letzten Nettoverdienstes, in der Frühphase des AFG dagegen rd. 90 %), die Erstattung der Maßnahmekosten wurde außerdem begrenzt.

Weitere Einschränkungen der beruflichen Weiterbildungsförderung für Beschäftigte ergaben sich durch das Arbeitsförderungs-Konsolidierungsgesetz (AFKG) von 1982. Das bereits abgesenkte Unterhaltsgeld bei nur zweckmäßiger Weiterbildung wird seither nur noch als Darlehen gezahlt. Im Vergleich zur Förderung einer notwendigen Weiterbildungsteilnahme (die überwiegend Arbeitslose betrifft) ergeben sich für die Förderung einer nur zweckmäßigen Weiterbildungsteilnahme (die überwiegend Beschäftigte betrifft) insbesondere folgende Schlechterstellungen:

- Zahlung eines Unterhaltsgeldes von 58 Prozent des letzten Nettoverdienstes als Darlehen gegenüber einem festen Zuschuß von 65 Prozent (bzw. 73 % bei Verheirateten mit Kindern) als nichtrückzahlbaren Zuschuß,
- Begrenzung der Erstattung der Maßnahmekosten auf DM 4,00 [2] pro Stunde gegenüber einer vollen Erstattung der notwendigen Maßnahmekosten.

Entwicklung der Teilnehmerzahlen

In den letzten Jahren sind die Eintritte in Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung und Umschulung der Bundesanstalt für Arbeit deutlich angestiegen. Im Jahr 1987 wurde mit rd. 596.000 Eintritten in berufliche Bildungsmaßnahmen ein neuer Höchststand in der Geschichte des AFG erreicht.

Parallel zur positiven Entwicklung der Teilnehmerzahlen in jüngster Zeit ist der Anteil arbeitsloser Teilnehmer stark angestiegen. Lag der Anteil der Arbeitslosen 1974 noch bei rd. 16 Prozent, so sind seit 1984 rd. zwei Drittel der Teilnehmer vor Eintritt in die Bildungsmaßnahme arbeitslos. Absolut gesehen ist die in jüngster Zeit erfolgte Steigerung der Eintrittszahlen in Fortbildung und Umschulung überwiegend in der Gruppe der Arbeitslosen zu beobachten. Wie aus Tabelle 1 und aus dem Schaubild hervorgeht, gab es bei generellen Zuwächsen der Teilnehmerzahlen zeitweilig sogar Rückgänge bei den zuvor beschäftigten Teilnehmern. So waren im Zeitraum 1981 bis 1983 die Eintritte von Beschäftigten in Fortbildung und Umschulung von rd. 148.000 auf rd. 109.000 zurückgegangen, die Eintrittszahlen insgesamt jedoch von rd. 280.000 auf rd. 306.000 gestiegen. Seit 1984 steigen die Eintrittszahlen auch von Beschäftigten wieder an, 1986 konnten dabei mit rd. 180.000 Eintritten erstmals die Zahlen von 1981 wieder übertroffen werden. 1987 gab es eine deutliche Steigerung, die Zahl der Eintritte liegt nun bei 213.000.

Diese jüngste Steigerung der Eintrittszahlen ist allerdings kein Grund, die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten besonders euphorisch zu sehen. So entsprechen die Zahlen des Jahres 1987 in etwa denen des Jahres 1973; die Weiterbildung hat nach Aussage von Bildungsexperten und politisch Verantwortlichen für die Arbeitnehmer und die Stärkung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit von Unternehmen in den 80er Jahren aber eine ungleich größere Bedeutung als in früheren Jahren. Dieser gewichtigere Stellenwert der beruflichen Weiterbildung müßte sich auch in einer deutlicheren Zunahme der Beteiligung von Beschäftigten an AFG-geförderten Weiterbildungsmaßnahmen niederschlagen. Relativierend zu der in jüngster Zeit zu verzeichnenden Zunahme bei den Eintritten von Beschäftigten in Fortbildung und Umschulung ist darüber hinaus auf zwei weitere Entwicklungen aufmerksam zu machen. So ist die wesentliche Rekrutierungsgruppe für AFG-geförderte, aufstiegsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen, die Gruppe der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten zwischen 20 und 30 Jahren, zwischen 1980 und 1986 stark angestiegen (rd. eine halbe Million Personen). Zusätzlich gibt es einen Trend zu höheren Schulabschlüssen und einer abgeschlossenen Berufsausbildung, wobei für die betreffenden Personengruppen traditionell auch eine höhere Weiterbildungsbeteiligung unterstellt werden kann.

Eine rückläufige Entwicklung zeigt sich, wenn die Eintritte von zuvor nicht arbeitslosen Personen in berufliche Vollzeitmaßnahmen betrachtet werden (vgl. Tabelle 2). Bei einer Reduktion von rd. 82.000 Personen im Jahr 1981 auf rd. 44.000 Personen im Jahr 1984 gab es hier fast eine Halbierung der Teilnehmerzahlen. Die Eintrittszahlen für 1987 (rd. 80.000) liegen immer noch knapp unter denen des Jahres 1981.

Für die immer noch relativ geringe Beteiligung von nicht arbeitslosen Arbeitnehmern an AFG-geförderten Bildungsmaßnahmen kann sicherlich eine Reihe von Gründen genannt werden. Eine wesentliche Ursache dürfte dabei in der Verschlechterung der Förderungsmöglichkeiten in den vergangenen Jahren zu suchen sein. Offensichtlich gibt es einen großen Kreis von Arbeitnehmern, der sich bei den bestehenden Förderungssätzen nicht in der Lage sieht, eine Weiterbildung aufzunehmen. Es gibt daneben eine relativ kleine Gruppe von Arbeitnehmern, die auch bei einer relativ geringen finanziellen Förderung genügend Anreize zur Beteiligung an Weiterbildung sieht. Im folgenden soll die Struktur der beschäftigten Weiterbildungsteilnehmer anhand ausgewählter Merkmale kurz beschrieben werden.

Teilnehmerstruktur

Die nicht arbeitslosen Teilnehmer an AFG-geförderten Bildungsmaßnahmen sind überwiegend Männer (rd. 73 %). Der Anteil der Frauen bei den arbeitslosen Weiterbildungsteilnehmern beträgt demgegenüber rd. 41 Prozent und liegt leicht über dem Frauenanteil bei den Erwerbstätigen (38 %).

Tabelle 2: Eintritte von zuvor nicht arbeitslosen Personen in Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) nach der Art des Unterrichts 1980–1987

	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Vollzeit-Maßnahmen	79.307	57	82.110	55	52.887	44	42.990	39	44.574	37	51.512	37	66.990	37	80.424	38
Teilzeit-Maßnahmen/ Fernunterricht	60.672	43	65.878	45	66.479	56	66.365	61	75.423	63	88.920	63	113.176	63	132.794	62
Insgesamt	139.979	100	147.988	100	119.366	100	109.355	100	119.997	100	140.432	100	180.166	100	213.218	100

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit

Auffällig ist weiterhin, daß es zwischen den nicht arbeitslosen Männern und Frauen beträchtliche Unterschiede in der Struktur des genutzten Bildungsangebotes gibt. Männer beteiligen sich überwiegend an Maßnahmen der Aufstiegsweiterbildung (57 %, Frauen: 38 %), Frauen nehmen eher an Maßnahmen zur Anpassungsweiterbildung teil (53 %, Männer: 37 %). [3]

Die zuvor nicht arbeitslosen Teilnehmer an AFG-geförderten Bildungsmaßnahmen haben darüber hinaus nur selten keine abgeschlossene Berufsbildung (rd. 10 %), bei den Arbeitslosen beträgt der entsprechende Prozentwert dagegen rd. 34 Prozent. [4] Dies ist insofern bemerkenswert, als nicht arbeitslose Un- oder Angelernte bei Teilnahme an Maßnahmen mit dem Ziel des Nachholens eines Berufsabschlusses in ihren Förderungsmöglichkeiten wie Arbeitslose gestellt sind und demzufolge eine bessere Förderung als die übrigen beschäftigten Arbeitnehmer erhalten. Auch hier hat sich die Förderung allerdings (verglichen mit der Situation zu Beginn der 70er Jahre) verschlechtert. Festgehalten werden kann, daß Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung sich im wesentlichen erst dann an einer Weiterbildung beteiligen, wenn sie arbeitslos geworden sind. Die finanzielle Förderung bietet hier für beschäftigte Un- oder Angelernte offensichtlich nicht genügend Anreize zur Aufnahme einer Weiterbildung.

Regionale Verteilung

Hinsichtlich der Beteiligung von Nichtarbeitslosen gibt es – wie bei den Arbeitslosen [5] – beträchtliche Unterschiede zwischen den Arbeitsamtsbezirken. So schwankt ein gebildeter Indikator [6] der Weiterbildungsbeteiligung zwischen 30 und 130. Die Weiterbildungsbeteiligung ist höher in ländlichen und mittelständischen Arbeitsamtsbezirken gegenüber großstädtisch geprägten Regionen [7] und sie liegt im Süden der Bundesrepublik höher als im Norden. [8] Gründe für diese Unterschiede könnten z. B. in voneinander abweichenden Beschäftigtenstrukturen, unterschiedlichen Verwertungsbedingungen für Qualifikationen und Unterschieden im Weiterbildungsangebot begründet liegen. [9]

Vergleicht man den Indikator der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten mit der Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitslosen [10], so zeigt sich eine gleichgerichtete Beziehung. [11] Eine stärkere Einbeziehung von Arbeitslosen in die Weiterbildung führt also in einer Region nicht zu einem Absinken der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten. Die Weiterbildungsindikatoren für beide Gruppen weisen eine negative Korrelation [12] mit der Arbeitslosenquote auf. Dieses generelle Absinken der Weiterbildungsbeteiligung in arbeitsmarktschwachen Regionen ist evtl. auf relativ schlechte Verwertungschancen für neuschaffene Qualifikationen zurückzuführen.

Fazit

Die Beteiligung von Beschäftigten an AFG-geförderten Bildungsmaßnahmen muß – trotz einer Steigerung in jüngster Zeit – als unzureichend betrachtet werden. Die Eintrittszahlen in berufliche Weiterbildungsmaßnahmen entsprechen etwa der Situation in den frühen 70er Jahren, der gestiegene Stellenwert beruflicher Weiterbildung für Arbeitnehmer und Betriebe schlägt sich in der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten nicht ausreichend nieder. Darüber hinaus scheint es sich um einen Teilnehmerkreis zu handeln, der über relativ gute Bildungsvoraussetzungen verfügt, bildungsferne Gruppen stehen dagegen weitgehend abseits. Erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung ergeben sich darüber hinaus in regionaler Hinsicht.

Die finanziellen Förderungsmöglichkeiten für Beschäftigte scheinen insgesamt unzureichend. Für eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung sollte deshalb vom Gesetzgeber eine Verbesserung der Förderungsmöglichkeiten für Beschäftigte angestrebt werden.

Anmerkungen

- [1] Darüber hinaus gilt seit 1979 die Umschulung in einen Mangelberuf ebenfalls als notwendig im Sinne des Gesetzes.
- [2] Bis zur 7. Novelle des AFG 1986 lag die Begrenzung der Erstattung der Maßnahmekosten bei DM 3,00 pro Stunde.
- [3] Zahlen des Jahres 1986.
- [4] Zahlen des Jahres 1986.
- [5] Vgl.: SAUTER, E., u. a.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit. Bildungsmaßnahmen im Auftrag der Arbeitsämter. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin/Bonn 1984. (Materialien und Statistische Analysen zur beruflichen Bildung. Heft 47) sowie HOFBAUER, H., DADZIO, W.: Berufliche Weiterbildung für Arbeitslose. In: MittAB 2/1984, S. 183–200.
- [6] Weiterbildungsfälle von Beschäftigten bezogen auf je 10.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte pro Arbeitsamtsbezirk, die Regionalanalyse stützt sich auf Datenmaterial des Jahres 1985.
- [7] Die Einteilung der Arbeitsamtsbezirke nach Siedlungstypen darf dabei nicht mit einer Betrachtung nach den Kategorien „Stadt“ und „Land“ gleichgesetzt werden, da hierzu eine Differenzierung der Daten innerhalb eines Arbeitsamtsbezirkes erforderlich wäre.
- [8] Für den Weiterbildungsindikator wurde eine Varianzanalyse mit den beiden Einflußfaktoren „Siedlungsstruktur“ und „geographische Zuordnung“ gerechnet ($R^2 = 0,39$, $PR > F$ jeweils 0,0001). Bei der Variable „Siedlungsstruktur“ lag folgende Einteilung zugrunde: Großstadt, Großstadt mit Umland, Mittelstadt, ländliche Bezirke. Bei der Variable „geographische Zuordnung“ wurden die Arbeitsamtsbezirke den Typen Nord bzw. Süd zugeordnet. Zum Norden gehören hiernach die Arbeitsamtsbezirke Schleswig-Holstein – Hamburg, Niedersachsen – Bremen, Nordrhein-Westfalen und Hessen sowie Berlin, zum Süden gehören die Landesarbeitsamtsbezirke Rheinland-Pfalz – Saarland, Baden-Württemberg, Nord- und Südbayern.

- [9] Für Großstadtreionen spielen darüber hinaus Einpendler eine größere Rolle als in ländlichen und mittelstädtischen Bezirken. Einpendler senken tendenziell den Weiterbildungsindikator, da der Nenner (sozialversicherungspflichtig Beschäftigte) vergrößert wird. Auf diese Verzerrung dürften aber die Unterschiede des Indikators nach der Siedlungsstruktur nicht generell zurückzuführen sein. So hat Berlin als eine Stadt ohne Umland keine Einpendler, weist aber fast identische Werte zu Hamburg, Köln und Frankfurt auf.
- [10] Eintritte von Arbeitslosen in Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung und Umschulung bezogen auf die Arbeitslosen eines Arbeitsamtsbezirks.
- [11] Pearson-Korrelationskoeffizient von 0,44.
- [12] Pearson-Korrelationskoeffizient von 0,30 für den Weiterbildungsindikator von Beschäftigten.

Holm Gottschalch

Berufliche Situation und Ausbildung technischer Zeichner bei CAD-Einführung

Die in den letzten Jahren rapider voranschreitende Einführung von CAD-Systemen in die Konstruktionsbüros bewirkt dort eine Veränderung der Arbeitsteilung und der Tätigkeitsstrukturen, folglich auch der Aufgaben für Konstrukteure und technische Zeichner sowie ihrer Qualifikationsanforderungen. Insbesondere der Beruf des technischen Zeichners gerät unter starken Entwicklungsdruck und den Auszubildenden droht die berufliche Perspektive verstellt zu werden.

Schon vor vier Jahren hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) das vielfältige Aktionsprogramm „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“ gestartet, in dessen Rahmen in geförderten Modellversuchen erprobt werden sollte, ob und wie neue Technologien in die Ausbildung eingeführt werden können und unter welchen Voraussetzungen und auf welche Weise eine Ausbildung beispielsweise zum technischen Zeichner künftig noch sinnvoll sein kann. Besonders in den vier betrieblichen Modellversuchen zur CAD-Ausbildung sollen Erfahrungen gesammelt werden, die eine Neuformulierung des Berufsbildes des technischen Zeichners und der Ausbildungsordnung in Berufsschule und Betrieb vorzunehmen erlauben. Es wurden bisher an die 200 technische Zeichner nach einer neuen Konzeption ausgebildet; sie umfaßt eine EDV-Grundbildung, CNC-Programmieren und -Fertigen sowie die CAD-Ausbildung, insgesamt etwa 300 Stunden, die in die bisherige Ausbildung aufgenommen worden sind. Die Teilnehmer der Modellversuche aus Betrieben und Universitäten diskutieren regelmäßig ihre Erfahrungen mit selbsterstellten Lehrmitteln und teilweise differierenden Konzeptionen und Ausbildungsmethoden.

In allen vier Modellversuchen ist man der Meinung, daß man den Beruf und die Ausbildung zum technischen Zeichner beibehalten sollte, daß dies aber nur möglich ist bei einer inhaltlichen Anpassung und einer Integration der neuen Anforderungen der Informationstechniken im Konstruktionsbüro (CAD) und in der Fertigung (CNC-Steuerungen). Unser Beitrag unterstreicht die Notwendigkeit einer grundlagenorientierten und systematischen Ausbildung, die die Zusammenhänge der Informationstechniken aufweist und überdies die betrieblichen ökonomischen und sozialen Zusammenhänge des Wandels der Arbeit einbeziehen sollte.

Wir führen Argumente vor, die Auszubildenden und Lehrern die Konzipierung von Lehrgängen erleichtern und zu begründen helfen sollen. Dabei spitzen wir unsere Vorschläge thesenartig zu und formulieren manchmal holzschnittartig vergrößernd. Wir sprechen verallgemeinerte Erkenntnisse und Erfahrungen der Modellversuche aus, stehen aber für deren Formulierungen hier allein gerade. Wir hoffen auf Verständnis des Lesers, daß wir einem allseitig abgesicherten und vorsichtig abgefederten Text eine zur Diskussion anregende Gedankenführung vorziehen.

Unser Hauptziel ist die Darstellung einer Perspektive für Ausbildung und Beruf des technischen Zeichners, die aus der immer

ungünstigeren, ja bedrohlichen Situation hinausführt. Wir möchten den Berufsschulen und Betrieben Anregungen und Orientierungshilfen bieten, wenn sie mit der Konzipierung und dem Aufbau ihrer CAD-Ausbildung beginnen. In den ersten beiden Abschnitten stellen wir die berufliche Situation des technischen Zeichners angesichts neuer Informationstechniken und starken Rationalisierungsdruckes dar; die folgenden sechs Abschnitte erläutern die nach unserer Auffassung wesentlichen und notwendigen inhaltlichen Säulen einer CAD-Ausbildungskonzeption für junge technische Zeichner.

1 Rationalisierungsdruck auf technische Zeichner

Wenn CAD in die Konstruktions- und Zeichenbüros eingeführt wird, so verbinden die Betriebe damit nicht nur Hoffnungen auf Verkürzung der Entwicklungszeit und auf Verbesserung der Qualität der Konstruktionen, sondern sie erwarten auch – in vielen Fällen sogar hauptsächlich – Rationalisierungseffekte durch Personalkostenminderung.

Zwar ist die Konstruktionsabteilung in einem Betrieb nur ein vergleichsweise kleiner Kostenträger und ein entscheidend wichtiger Kostenverursacher, so daß es sich betriebsstrategisch weniger lohnt, Personalkosten in der Konstruktion zu minimieren als durch Einführung von CAD die Qualität der Konstruktionsarbeit zu steigern und die Entwicklungszeit zu verkürzen und damit vielfältige und möglicherweise vielfache Kosten in der Produktion zu senken. Aber in den Betrieben wird häufig viel kurzfristiger kalkuliert und man ist an vorweisbaren Rationalisierungsschnitten im Personalbereich interessiert. So muß oft eine Reduktion der Personalkosten in die Waagschale geworfen werden, um das sehr große Gewicht der Investitionskosten für Informationstechnologien schon in Drei- oder Fünf-Jahres-Zeiträumen betrieblich tragbarer erscheinen zu lassen.

Personalkosten kann man durch Einführung von CAD allenfalls mittelfristig reduzieren in den Aufgabenbereichen des konkreten Entwerfens, in der Varianten- und Detailkonstruktion, beim Ausarbeiten und Zeichnen, Stücklisten Erstellen und Vorbereiten von Fertigungsunterlagen. Die CAD-Technik als Rationalisierungsmittel im Betrieb greift mit dieser Stoßrichtung hauptsächlich die Aufgaben und Tätigkeiten der technischen Zeichner an.

Rationalisierungserfolge in den Konstruktionsphasen des Entwerfens oder gar Konzipierens werden nur langfristig möglich sein und kaum in Personalreduktion bestehen, sondern in der Nutzung der CAD-Technik für 3-D-Konstruktionen, für Bewegungs-Simulationen und Berechnungen, für bessere räumliche geometrische Darstellungen und Erprobungen schon in der Gestaltungsphase. Dies sind Aufgaben und Tätigkeiten von Konstrukteuren, (Berechnungs-)Ingenieuren und Technikern.

Zwar kann man mit großen CAD-Systemen anspruchsvollere Konstruktionsarbeiten durchführen als lediglich Zeichnungen erstellen, (dieses ist sogar umständlicher und aufwendiger, beansprucht in der Regel mehr Zeit als am konventionellen Zeichenbrett); ja, die CAD-Technik erweist sich erst in der dreidimensionalen Konstruktion im Flächen- oder Volumenmodell als mächtiges Werkzeug in der Hand des Konstrukteurs in den frühen Entwurfsphasen (Schnitte, Durchdringungen, Abwicklungen, Berechnungen, geometrische Analyse von Körpern, Zusammenbau, Erprobung und Bewegungssimulation der konstruierten und rechnerintern wirklichkeitsnah und vollständig dargestellten Objekte).

Aber es ist ein langer Weg und setzt einen langen Lernprozeß der gesamten Konstruktionsabteilung voraus, bis die CAD-Technik in den anspruchsvolleren Konstruktionstätigkeiten genutzt werden kann. Im Unterschied dazu kann man bei CAD-Unterstützung der Routineoperationen des Zeichnerstellens und -änderns (sofern große Anteile von Zeichnungen bereits auf CAD-Datenträgern zur Verfügung stehen), der Variantenkonstruktion oder auch beim Leiterplatten-, Rohrleitungs- oder Schaltungszeichnen schon nach einjähriger Einführungszeit erwarten, daß man mit CAD diese Aufgaben schneller, besser, rationeller und mit sehr viel weniger Personal durchführen kann.

Es scheint, als werde insbesondere das berufliche Aufgabenfeld des technischen Zeichners in CAD-Technik im Sinne des computergestützten Zeichnens (inklusive Detaillieren, Variantenkonstruktion, Stücklisten, Erstellen, Ausarbeiten von Fertigungsunterlagen) aufgelöst. Darüber hinaus gibt es in manchen Betrieben Vorstellungen und Pläne, auch die NC-Programmierung als Nebenaufgabe in das CAD-Konstruktionsbüro zu integrieren, so daß eine Aufgabe der Fertigungsvorbereitung in die Vertikale der Organisation abgezogen und teilweise automatisiert würde. Diese einfachen Aufgaben konnten bisher am erfolgreichsten transformiert und in CAD-Software programmiert werden. Sie stehen als Software-Pakete in vielen CAD-Systemen zur Verfügung; man kann sich umstandslos per Knopfdruck ihrer bedienen.

2 Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten mit CAD-Ausbildung

Sowohl wenn technische Zeichner künftig in weit geringerer Anzahl bloße Bediener von CAD-Anlagen zum Zeichnungs-erstellen würden als auch wenn das geometrische Darstellen und Zeichnen zur Rest- oder Nebenaufgabe von Entwurfsprozessen im Aufgabenfeld der Konstrukteure und Techniker würde, gäbe es keine berufliche Perspektive mehr für den technischen Zeichner.

Dem Rationalisierungsdruck der Informationstechnik im Rahmen betrieblicher Strategien der Personalreduktion können technische Zeichner nur standhalten, wenn sie sich die Qualifikation erwerben, als CAD-Zeichner und Teilkonstrukteure oder Detaillierer auch in anspruchsvolleren Ausarbeitungs- und Entwurfsprozessen mitzuwirken. Das setzt voraus, daß das Aufgabenfeld für technische Zeichner nach Einführung von CAD weiter gesteckt wird; und dies wiederum setzt voraus, daß die technischen Zeichner ausreichend qualifiziert sind, die Aufgaben in dem durch CAD erweiterten Feld auch wahrzunehmen.

Für den technischen Zeichner gibt es auf Grundlage seiner traditionellen beruflichen Qualifikation keine Entwicklungsperspektive. Ohne eine Ergänzung seiner Qualifikation um die Informationstechnik einerseits und vertiefte Fachkenntnisse in der darstellenden Geometrie sowie einfache Grundlagen der Konstruktionslehre andererseits wird er keine erweiterten und neuen Aufgaben übernehmen können und sein traditionelles Tätigkeitsfeld wird aufgelöst.

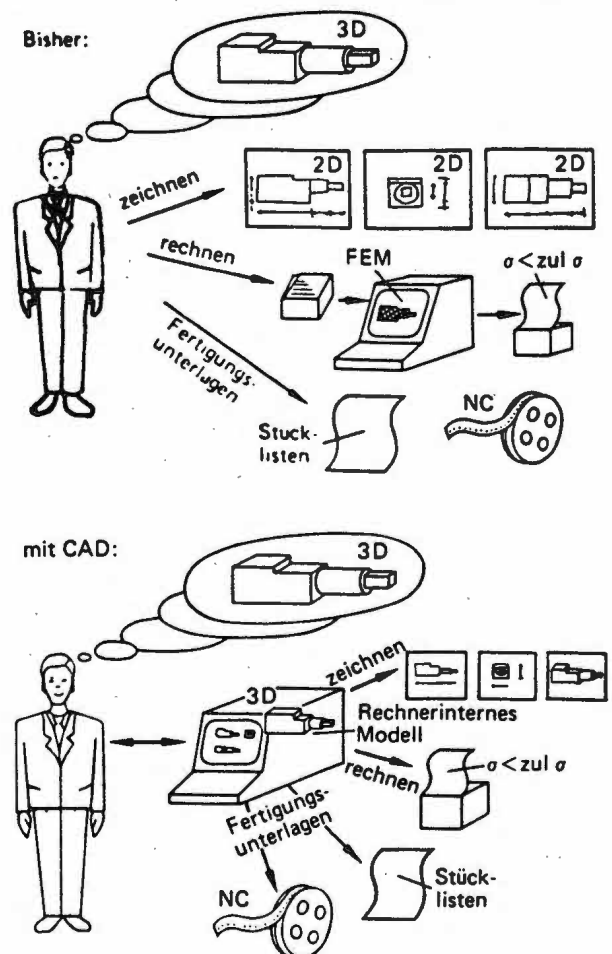
Da Ingenieure und Techniker seine traditionellen Aufgaben mittels CAD nebenbei übernehmen könnten und damit ihre berufliche Perspektive festigen würden, müßte das neue und erweiterte Aufgabenfeld für Zeichner als CAD-Teilkonstrukteure mit Kompetenz im Bereich der darstellenden räumlichen

Geometrie mittels der CAD-Technik im Vorlauf herausgehoben und bestimmt werden, und die Zeichner müßten sich einen entsprechenden Platz in der Organisations- und Aufgabenstruktur der Konstruktionsabteilung und Fertigungsverfahren erkämpfen. Dies könnten sie allenfalls in der CAD-Einführungsphase, bevor die Aufgabenstrukturen erneut verknöchert sind, d. h., indem sie an der betrieblichen organisatorischen Gestaltung der Arbeit mit CAD mitwirken und ihren Beruf in erneuter Form behaupten.

Das aber setzt frühzeitig erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten im Arbeiten mit der CAD-Technik voraus, die berufsbegleitend in Weiterbildungskursen anzueignen wären. In die Ausbildung der Jugendlichen zum Beruf des technischen Zeichners muß angesichts der rapiden und breiten Einführung von CAD-Technik frühzeitig eine breite und grundlegende CAD-Ausbildung in Schule und Betrieb eingeführt werden, wenn dem Nachwuchs noch gewisse Chancen für den Einstieg ins Berufsleben gesichert werden sollen.

Im Rahmen unserer allgemeinen Konzeption der CAD-Ausbildung wollen wir hier die Methoden der Ausbildung darstellen, die den technischen Zeichnern helfen sollen, sich beruflich weiterzuentwickeln und sich durch Qualifizierung zu wehren gegen die Auflösung ihrer beruflichen Tätigkeit einerseits in CAD-Technik und Softwarepakete und andererseits in betrieblicher Organisation mit den Tendenzen der informationstechnischen Integration der Abteilungen und Abläufe, beispielsweise die Verbindung zum PPS-System (Produktions-, Planungs- und Steuerungssystem) über die Stücklisten und zur NC-Programmierung über die Teilegeometrie.

Schaubild 1: Der Konstruktionsprozeß ohne und mit CAD



Quelle: W. Poths, R. Löw: CAD/CAM-Entscheidungshilfen für das Management, Frankfurt 1985, S. 14

Es ist offenbar, daß diese Qualifizierung für CAD-Aufgaben und CAD-Tätigkeiten nicht nur die an die CAD-Technik verlorengegangene Fähigkeit z. B. der Zeichnungs- oder Stücklisten-erstellung kompensieren muß, sondern darüber hinaus auch zu anspruchsvolleren Aufgaben im Bereich der darstellenden Geometrie befähigen muß, die bei der selbständigen Teilekonstruktion und beim Detaillieren im 3-D-Volumenmodell vorkommen, wenn der CAD-Zeichner neben Ingenieuren und Technikern einen Platz im Konstruktionsbüro behaupten will.

Unter Ausbildung für Arbeit mit Informationstechniken oder, genauer, CAD-Ausbildung für technische Zeichner, muß also viel mehr und viel Grundlegenderes verstanden werden als Anwender-Lehrgänge oder Benutzer-Einführungen über wenige Wochen, wie sie in der Industrie meist praktiziert werden.

In einem der Modellversuche will man das aufgewertete Ausbildungsziel des CAD-Teilkonstruktors erreichen, der in der Lage sein soll, mit Hilfe der CAD-Technik nach Anweisung selbständig dreidimensionale Teile zu konstruieren, Zeichnungen zu ändern, Detaillierungen und Ausarbeitungen von Entwürfen durchzuführen. [1] Nachdem wir das Ziel und die Konzeption der CAD-Ausbildung vorgestellt haben, halten wir es für wichtig, den Weg zu beschreiben, auf dem man als Ausbilder im Betrieb oder in der Schule zusammen mit den Jugendlichen dieses Ziel erreichen kann.

Wir können in unseren folgenden Vorschlägen zur CAD-Ausbildung auf das CNC-Programmieren verzichten, da es inzwischen einige pädagogisch und psychologisch vorbildlich gestaltete Lehrgänge und Projekterfahrungen gibt. [2] Die Darstellung der Ausbildungsmethoden bleibt ferner so allgemein, daß wir die Verteilung auf Betrieb und Schule im dualen System nicht behandeln; den Lehrkräften im Betrieb und in der Schule wird es unter ihren konkreten Bedingungen besser möglich sein, die Ausbildung sich vorzustellen und zu organisieren.

3 Informationstechniken im Zusammenhang

Die Informationstechnik durchdringt, von der Produktion mittels NC-Maschinen ausgehend, die Arbeitsvorbereitung und Fertigungssteuerung und -planung und in den letzten Jahren auch die Konstruktionsabteilungen. Aufgrund der Integration aller betrieblichen Abläufe und Abteilungen auf Basis der Informationstechnik wird das Aufgabenfeld des technischen Zeichners nicht auf das Zeichnen am Brett beschränkt bleiben. Seine Arbeit wird künftig enger mit angrenzenden Abteilungen zusammenhängen und wird sich unmittelbarer auswirken. Es können – unter bestimmten Voraussetzungen – Aufgaben der Fertigungsvorbereitung oder auch Produktionsplanung, der NC-Teile-Programmierung oder Fertigungssteuerung hinzukommen, obschon der technische Zeichner natürlich nicht über langjährig erworbene Produktionserfahrungen und differenziertes fertigungstechnisches Wissen verfügt wie ein Facharbeiter an Werkzeugmaschinen.

Die Ausbildung für die künftige Arbeit mit neuen Technologien darf sich daher nicht beschränken auf die Arbeit mit einem CAD-System, sondern sie muß den Zeichnern den Zusammenhang und den Informationsfluß mittels Informationstechnik erfahrbar machen. Zunächst sollte ein EDV-Kurs über etwa 30 Stunden in die allgemeinen Grundlagen der Informationstechnik einführen. Dieser könnte die Interaktion mit graphisch orientierten Kleincomputern wie Macintosh oder Programmen wie Logo eröffnen und bis an die Schwelle zum Programmieren reichen. Darauf aufbauend sollte den Zeichnern, die bereits eine ¼-jährige Grundausbildung in der Metallbearbeitung in der Werkstatt mitgemacht haben, in einem zweiteiligen Lehrgang der Einstieg in das Programmieren (60 Stunden) und Produzieren (60 Stunden) mittels CNC-Werkzeugmaschinen ermöglicht werden. Erst im Anschluß daran und nach weitgehend abgeschlossener Grundausbildung im technischen Zeichnen kann ein CAD-Grundlagen- und Praxis-Kurs mit 120 Stunden und später vielleicht ein CAD-Aufbaukurs für das 3-D-Modelling mit 30 Stun-

den anschließen. Danach begänne die praktische Arbeit der Auszubildenden in den verschiedensten betrieblichen Abteilungen, in denen teilweise ebenfalls Informationstechniken angewandt werden.

In diesem Sinne sprechen wir im folgenden von einer CAD/CAM-Ausbildung, weil sie Konstruktion und Fertigung mittels Informationstechniken zugleich umfaßt, wenn auch die Phase der metalltechnischen Werkstattausbildung für Zeichner im Vergleich zu Werkzeugmaschinen- oder Zerspanungsfacharbeitern nur kurz ist (1/4 Jahr). Die Zeichner in den Modellversuchen haben selbständig Teile entworfen und konstruiert, haben die CNC-Programme dafür geschrieben und die Teile auch selbst mit CNC-Dreh- oder -Fräsmaschinen gefertigt; in einem Modellversuch wurden die Teile zu einem funktionsfähigen Plotter montiert.

Aufgrund dieser Konzeption der Ausbildung, mit EDV-Grundlagen zu beginnen und dann mit Anwendungen der Informationstechnik in der Produktion und dann in der Konstruktion fortzusetzen, kann der Zusammenhang auf der Grundlage der neuen Technologien praktisch erfahren werden. Die Anwendung einer universellen Informationsverarbeitungstechnik, die man in ihren wesentlichen Grundzügen verstanden hat, verdeutlicht in verschiedenen betrieblichen Bereichen ihre Wirkungen als eine Organisationstechnologie. Das betriebliche Gefüge wird informationstechnisch vermittelt. Die Auszubildenden erfahren diese neuen Zusammenhänge in den erweiterten Aufgaben, die ihnen in dieser Ausbildung gestellt werden und die sie an den verschiedenen Arbeitsplätzen im Betrieb bearbeiten.

4 Systematisch aufgebaute allgemeine CAD/CAM-Grundlagen

Die Ausbildung muß systematisch aufgebaute und allgemeine Kenntnisse zur CAD/CAM-Technik und ihrer Funktionsweise vermitteln. Für technische Zeichner in der Berufsausbildung reichen kurze Bedienerkurse, die Hersteller von CNC-Maschinen oder CAD-Systemen durchführen, um Anwender in deren Bedienung einzuweisen, nicht aus. Sie werden in ihrer künftigen Arbeit zum einen sicher an anderen Maschinen arbeiten als in der Ausbildung; zum anderen ist die Informationstechnik selbst in schneller Entwicklung begriffen und die Bedieneroberfläche verändert sich bei allen Systemen.

Daher sind die drei Ausbildungsabschnitte EDV, CNC und CAD jeweils zu unterteilen in eine Theorie-Phase, in der allgemeine und systematische Grundlagen vermittelt werden, wofür es bereits sehr brauchbare und bewährte Lehrmaterialien gibt [3], und in eine Praxis-Phase, in der das Grundwissen angewandt und umgesetzt wird. Man darf nicht bei den allgemeinen Grundlagen stehenbleiben, ohne an einer bestimmten Anlage auch praktisch gearbeitet zu haben, und andererseits müßte eine übermäßige Fixierung auf bestimmte CNC-Steuerungen oder CAD-Systeme überwunden werden.

Die CNC- und CAD-Grundlagen dürfen nicht eng begrenzt werden auf die für die Bedienung der Anlagen notwendigen Kenntnisse. Ziel der Ausbildung ist nicht der CNC-Maschinenbediener oder der CAD-Zeichner, sondern eine CAD/CAM-Fachkraft, die in der Lage ist, in einem integrierten betrieblichen Gefüge auf informationstechnischer Grundlage Aufgaben mittels der neuen Technologien als begriffenen und beherrschten Werkzeugen zu bearbeiten. Das setzt systematische und grundlegende Kenntnisse der wesentlichen Eigenschaften der neuen Technologien und ihrer prinzipiellen Funktionsweise voraus.

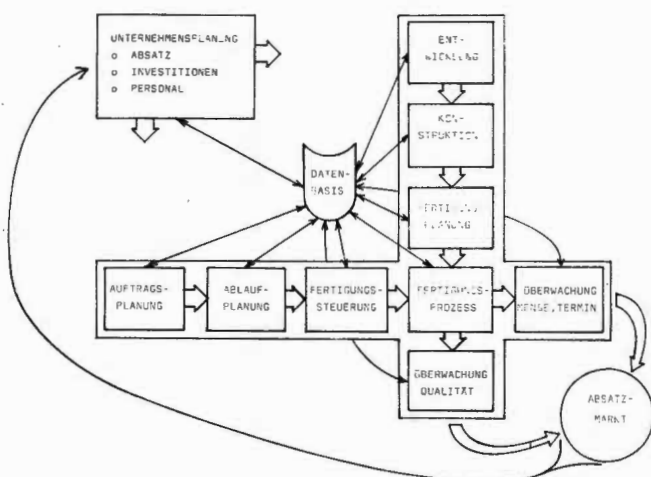
Die künftigen CAD/CAM-Fachkräfte sollen nicht nur fertige Programme in die CNC-Steuerung einlegen und die Maschine bedienen können, sondern in der Lage sein, in der Werkstatt an der Maschine selbst ein Programm einzugeben, zu optimieren und danach Teile zu fertigen. Sie sollen das Programmsystem der CAD-Anlage nicht nur bedienen und im Editor Befehlsketten absetzen, sondern auch selbst Menueknöpfe für bestimmte Operationen definieren und einrichten können.

Die jungen Zeichner sollen nicht das System bedienen, sondern sich des Systems als eines Werkzeugs bedienen können. Für ihre künftige Arbeit mit einem CAD-System ist das Verständnis der Funktionsweise und des Prozesses der Informationsverarbeitung notwendig, sie müssen die Hardware-Komponenten und Kapazität des Zentralrechners kennen, den prinzipiellen Aufbau der System- und Anwender-Software (obschon sie nicht programmieren können müssen), die Eigenschaften der Datenträger der Bibliothek, den Aufbau und die Logik des Menues, die mathematischen Modelle, die der rechnerinternen Darstellung der Geometrie (besonders im 3-D-Flächen- und Volumenmodell) zugrunde liegen. Ohne dieses systematische und grundlegende Wissen stieße der Zeichner in seiner alltäglichen Arbeit immer wieder schnell auf Grenzen, an denen er sich der Voraussetzungen seiner Arbeit beim Konstruieren nicht sicher wäre und potentielle neuartige Fehlerquellen nicht einschätzen könnte.

5 Betriebliche CAD/CAM-Zusammenhänge

Wenn der technische Zeichner in seiner künftigen Berufstätigkeit abteilungsübergreifend in einem weiten Aufgabenbereich einsetzbar sein soll, so muß er sich an einem jeweiligen Arbeitsplatz in einem kooperativen Gefüge verstehen können, das durch Einsatz von Informationstechnologien vertikal und horizontal integriert wird, und er muß in diesen Strukturen kompetent und flexibel zu handeln lernen.

Schaubild 2: Horizontale und vertikale Integration des betrieblichen Informationssystems



Quelle: P. Brödner: Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft, Berlin 1986, S. 96

Die Auszubildenden eignen sich umfassende betriebsorganisatorische Kenntnisse an und erfahren die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen, in die ihre Arbeit am Zeichenbrett oder CAD-Terminal im Verhältnis zur gesamten Produktion gespannt ist, indem sie in den verschiedenen Fachabteilungen der Konstruktion, Produktionsplanung, Fertigungsvorbereitung und Fertigungssteuerung bis hin zur Produktion und Qualitätssicherung arbeiten. In allen Abteilungen sind die technischen Zeichnungen und die NC-Programme die wichtigsten Informationsunterlagen.

Die technische Zeichnung ist die allen verständliche Sprache in Konstruktion und Produktion. [4] Insofern können technische Zeichner, die das Zeichnungswesen, die dreidimensionale darstellende Geometrie, die arbeitsvorbereitenden Aufgaben und die NC-Programmierung beherrschen, besonders flexibel in der computerintegrierten Produktion eingesetzt werden. Jenseits der Grenzen ihrer Kompetenz liegt einerseits die Konstruktion auch mit CAD-Anlagen (Konzipierung und Entwurf), die technische und ingenieurwissenschaftliche Grundlagen voraussetzt, und

andererseits die Fertigung mit computergesteuerten Werkzeugmaschinen, die bei anspruchsvollen Teilen in kleinen Serien erhebliche (oft unterschätzte) technologische Kenntnisse voraussetzt.

In Ausbildungsbetrieben, die bereits in manchen Abteilungen informationstechnische Inseln oder Teilzusammenhänge entwickelt haben, wäre es sinnvoll, alle Stationen eines Arbeitsauftrages schrittweise bei einer Betriebserkundung nachzuvollziehen und insbesondere an den Schnittstellen zwischen Abteilungen zu erkennen, welchen Verlauf die Information nimmt. Ist der Betrieb einmal auf Basis der Informationstechnik integriert, so ist der Informationsfluß in einem Programmsystem systematisiert, verkürzt und als solcher nur noch schwer für die Auszubildenden praktisch und konkret nachvollziehbar.

Bei Einführung von Informationstechniken erfährt der Betrieb in bestimmten Abteilungen eine Reorganisation; betriebliche Strukturen werden neu gesetzt und integriert; alte Aufgaben verschwinden und gerinnen in Programmsystemen oder sie werden neu zugeschnitten. Die Arbeitenden sind von der CAD/CAM-Technik unmittelbar in ihren Tätigkeiten und – gesellschaftlich vermittelt – in ihrer beruflichen Existenz betroffen.

Es entstehen Probleme der Betriebsdatenerfassung, des Schutzes von Personaldaten, der Überwachbarkeit der CAD-Arbeitszeit, der Kontrolle des Rechnerzugangs (über Codenummer und Passwort), eventuelle Geheimhaltungsvorschriften. Aber obwohl auch den Auszubildenden diese neue betriebliche Kontrolldimension am CAD-Terminal stets präsent ist, halten wir doch die Restrukturierungswirkung der neuen Technologien für ihre berufliche Zukunft für wichtiger.

Die auszubildenden technischen Zeichner könnten daher beispielsweise in Interviews, bei Betriebsbesichtigungen oder Besuchen in bestimmten Abteilungen zu erkunden versuchen, wie sich die CAD/CAM-Technik auf die Aufgaben, Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen auswirkt und wie die Arbeitenden in neue betriebliche Zusammenhänge eingespannt sind und ihnen andere Aufgaben gestellt werden. Diese Erkundungen wären insbesondere wichtig bei den Berufen, die mit dem des Zeichners betriebsstrukturell eng zusammenhängen: bei Technikern in der Teilekonstruktion, bei den in der Arbeitsvorbereitung und NC-Programmierung Arbeitenden, bei Produktionsplanern und Fertigungssteuerern. Sie könnten auf diese Weise die soziale oder berufliche Seite der Einführung von Informationstechniken in betriebliche Organisationsstrukturen im Gespräch mit den betroffenen Menschen kennenlernen.

6 Soziale Bedingungen und Folgen der CAD/CAM-Einführung

Spätestens am Ende der Ausbildungszeit wird es für den Zeichner notwendig, über die Grenzen des Betriebes hinauszudenken und seine berufliche Perspektive in gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhängen zu erkennen. Die Schwierigkeiten des Einstiegs ins Berufsleben unter Bedingungen der Massenarbeitslosigkeit erzeugen unter den Jugendlichen subjektive Betroffenheit vom Prozeß der Einführung von Informationstechniken. Sie stoßen auf soziale Widersprüche in der technisch-organisatorischen Entwicklung, beginnen gesellschaftliche Interessenkonstellationen zu erkennen und müssen versuchen, ihre Stellung und ihre Rolle in diesen sozialen Prozessen zu bestimmen. Die Ausbildung sollte an diese subjektive Betroffenheit anknüpfen und in Gruppengesprächen die Interessen und Motive der Jugendlichen auf der Schwelle zum Berufsleben offenlegen und bearbeiten.

Unter ungünstigen konjunkturellen Bedingungen, die regional noch aussichtsloser sein mögen als allgemein, und zu Beginn einer wahrscheinlich anschwellenden Welle von CAD-Einführungen in die Betriebe könnte eine Fortsetzung der Ausbildung, z. B. zum Techniker, sinnvoll erscheinen.

Da es unter den jungen Zeichnern (logischerweise und nach unseren Beobachtungen bestätigt) keine Akzeptanzschranken gegen die Informationstechniken gibt und sie sich diese viel-

mehr mit Faszination und Lernbereitschaft aneignen, halten wir es für sehr wichtig, diese Motivation zu stützen und die technisch-ökonomische Entwicklung nicht als sachlogisch zwingend und unbeflüßbar darzustellen, als ob man ihr ohnmächtig ausgeliefert wäre, sondern sie als interessenbestimmt und gestaltbar zu erkennen. So sind Alternativen der organisatorischen Einbettung der CAD-Technik in der Konstruktionsarbeit und Varianten der Gestaltung von CAD-Arbeitsplätzen mit unterschiedlichen Konsequenzen für die Arbeit der Zeichner miteinander zu vergleichen. [5]

Hat man die technisch-organisatorische Entwicklung auch als bestimmt von gesellschaftlichen und politischen Interessen und damit prinzipiell als gestaltbar dargestellt, so öffnet man der Lernbereitschaft der Jugendlichen die Perspektive der Partizipation an betrieblichen Prozessen der Einführung neuer Techniken und der Gestaltung der Arbeit in einem weiten Spielraum denkbarer Alternativen. Gerade weil das traditionelle Aufgabenfeld des technischen Zeichners durch CAD-Technik aufgelöst wird und neue Arbeitsinhalte hinzukommen können, entsteht für sie die Chance, an der Strukturierung eines neuen und erweiterten betrieblichen Aufgabenfeldes mitzuwirken, für das sie im Vorlauf bereits die Qualifikationsvoraussetzungen erworben haben.

Die Ausbildung muß zeigen, daß Qualifikationsanforderungen nicht als feste Wirkungen und Resultate der technisch-organisatorischen Entwicklung zu betrachten sind, als sei es schicksalhaft hinzunehmen, daß beispielsweise nach den Setzern und Druckern nun die technischen Zeichner der Informationstechnik zum Opfer fallen.

Vielmehr gilt es umgekehrt zu zeigen, daß die berufliche Qualifikation als CAD/CAM-Fachkraft ein Faktor für die betriebliche Gestaltung der Aufgaben, Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen in Konstruktionsbüros und des Berufsbildes allgemein ist und damit eine Voraussetzung oder günstige Ausgangsbedingung für die berufliche Entwicklung der jungen Zeichner sein kann.

Wir halten Besichtigungen von CAD-Konstruktionsbüros mit alternativen Organisationsformen, Interviews mit betroffenen Zeichnern, eine Beratung über die gesetzlichen Grundlagen der Mitwirkung an Prozessen der Gestaltung der Arbeitsplätze für geeignete Erkundungsformen dieses komplexen Themas.

7 CAD/CAM-spezifische Lernprozesse und Ausbildungsmethoden

Die Charakteristika der neuen CAD/CAM-Techniken (wie z. B. die Abstraktheit und Komplexität, die Vernetztheit, Schnelligkeit und Massenhaftigkeit des Prozesses der Informationsverarbeitung) bedingen auch eine Veränderung der Struktur des Arbeitshandelns. Die Regulation der Arbeitshandlungen beim technischen Zeichnen erfolgt auf anspruchsvollerer und intellektueller Grundlage, der Planungsanteil wird höher und längerfristig, die Tätigkeiten sind hauptsächlich kognitive mit erhöhten Kooperations- und Kommunikationsanforderungen. Damit werden auch neuartige Wege des Handeln-Lernens und Methoden des Lehrens erforderlich.

Nach unseren Erfahrungen in der CAD-Ausbildung wird ein mentales Modell des gesamten komplexen Prozesses der Informationsverarbeitung in einem CAD-System zur notwendigen Voraussetzung der CAD-Interaktion und zur Grundlage des Arbeitshandelns der technischen Zeichner. Die pädagogischen Methoden müssen die Bildung differenzierter und komplexer mentaler Modelle im Aneignungsprozeß unterstützen und vorbereiten. Darüber hinaus müssen die Zeichner die neuartige Struktur ihres CAD-Arbeitsmittels und dessen Funktionsweise erkennen. Die Trainingsmethoden müssen Schwerpunkte auf das mentale und verbale Training setzen; die traditionell bewährten Methoden des observativen und operativen Trainings sind für die neuartigen kognitiven Tätigkeiten an den CAD-Geräten nicht adäquat.

Auch halten wir es für wichtig, einen theoretischen Einstieg in die Interaktion am CAD-Gerät vorzubereiten statt unmittelbar am Bildschirm elementare Bedienungsweisen zu lernen; die Ausbildung sollte erst auf einem breiten Niveau allgemeinen informationstechnischen Wissens, auf einer Orientierungsgrundlage beginnen, praktisch zu werden. Wir haben einige den neuen CAD/CAM-Techniken angepaßte Grundlinien unserer Ausbildungskonzeption und entsprechende neu entwickelte Ausbildungsmethoden an anderer Stelle ausführlich dargestellt [6] und möchten sie hier nicht wiederholen.

8 Intensivierung der zeichnerischen Fachausbildung

Schließlich muß auf eine paradoxe Konsequenz bei Einführung der CAD-Technik in die Tätigkeit des technischen Zeichners aufmerksam gemacht werden; in allen vier CAD-Modellversuchen wurde sie in der Ausbildung als notwendig erkannt. Die CAD-Technik kann die fachliche Grundqualifikation des technischen Zeichners nicht ersetzen, sondern erfordert vielmehr in bestimmten Bereichen deren Vertiefung und Differenzierung. Wenn technische Zeichner ein CAD-System bei der Detailkonstruktion einsetzen und sich die Eigenschaften (oder „Fähigkeiten“) der Software des Systems zunutze machen wollen, so benötigen sie eine gründlichere Fachausbildung, beispielsweise in der darstellenden Geometrie.

Mit konventionellen Zeichenmethoden ist es sehr umständlich und aufwendig, die Schnittlinien oder -flächen zweier sich durchdringender Körper zu ermitteln. Abwicklungen komplexer Körperoberflächen durchzuführen, ist oft schwierig und langwierig. Einen Schnitt durch ein konstruiertes Modell wie z. B. einen Hohlkörper zu legen, um dessen Inneres geometrisch zu analysieren, ist eine anspruchsvolle Aufgabe; ebenso die geometrischen Flächen- oder Volumenberechnungen. Die während der gesamten Ausbildungszeit entwickelten Kenntnisse und Fähigkeiten des räumlichen Vorstellens zweidimensional in drei Ansichten dargestellter Körper werden aufs äußerste gefordert, wenn ein isometrisch dargestellter Körper im Raum (d. h. im Koordinatensystem) in einen optisch günstigeren Projektionswinkel gedreht werden soll.

All diese für technische Zeichner typischen Aufgaben scheut man in konventionellen Zeichenbüros, weil sie sehr zeitaufwendig sind. Mittels eines CAD-Systems können sie, ist die Geometrie des Körpers einmal gespeichert, in unvergleichlich kurzer Zeit bewältigt werden. Das Aufgabenspektrum des technischen Zeichners könnte also auf Grundlage der CAD-Technik erweitert werden. Der CAD-Zeichner könnte anspruchsvollere und bedeutendere Aufgaben im Bereich der darstellenden Geometrie übernehmen als lediglich nachzuzeichnen, er träte in ein Kooperationsverhältnis zu den Konstrukteuren, die seine Ergebnisse benötigen; er trüge somit zur Verbesserung der Qualität der Konstruktion bei und nicht nur zu einer Verkürzung der Entwicklungszeit beim Zeichnen.

Das setzt jedoch voraus, daß der technische Zeichner in der Lage ist, seine mit dem CAD-System leichthändig und verblüffend schnell erzeugten Konstruktionen oder Darstellungen auch zu überprüfen und zu beurteilen. Er muß nicht nur seine Irrtümer bei der Dateneingabe oder in seinen Instruktionketten erkennen, sondern die neuartigen Fehlerquellen kontrollieren können. Solche liegen z. B. in der Verletzung der mathematisch-geometrischen Modellvoraussetzungen, in der informationstechnischen Datenverarbeitung oder in Mängeln der verwendeten Software (wobei es keine fehlerfreie Software gibt).

Das bedeutet keineswegs, daß er die Programme lesen oder überprüfen können soll, wohl aber, daß er durch quasi-experimentelle systematische Variation seiner Instruktionen und Analyse der Reaktionen des Systems eine Software-Schwäche aufdecken und präzise definieren soll. Überdies muß der technische Zeichner, um die generierte CAD-Darstellung überprüfen zu können und etwa einzelne ihrer Merkmale nachzumessen, das konventionelle Verfahren beherrschen und seine geschulte räumliche Vorstellungsfähigkeit noch steigern.

Es wäre langfristig verhängnisvoll für die in der gesamten Fertigung zentrale Bedeutung der technischen Zeichnung als einer von allen verstandenen Sprache oder eines Mediums technischen Denkens [7] und es hätte unabsehbare Konsequenzen für die Qualität der Konstruktion, ließe man zu, daß CAD-Software-Pakete die geometrische Darstellungsfähigkeit der technischen Zeichner ersetzen.

Eine Steigerung der Qualität der Konstruktionsarbeit durch Integration eines CAD-Systems muß auch beruhen auf einer vertieften konventionellen Fachausbildung in der darstellenden Geometrie. Diese wird ergänzt von der oben vorgestellten informationstechnischen Grundlagen-Ausbildung. Die erforderliche Zeit kann teilweise durch Verkürzung der Übungen für zeichnerische Grundfertigkeiten gewonnen werden; denn als Zeichmaschine ist das CAD-System dem Menschen allemal überlegen.

Anmerkungen

- [1] An dem Modellversuch des BMBW, wissenschaftlich begleitet vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin, BIBB, nehmen vier Betriebe teil: Krupp MaK Maschinenbau in Kiel, Kienzle Mannesmann Apparate in Villingen-Schwenningen, SMS Schloemann-Siemag in Hilchenbach und eine Gruppe kleiner Betriebe um die Industrie- und Handelskammer in Paderborn; die Modellversuche laufen seit Anfang 1985; sie enden 1988.
- [2] Zunächst die CNC-Programmierer und -Maschinenarbeiter-Lehrgänge des Maschinenbau-Betriebes Heckler und Koch; neuerdings

die sehr praktisch orientierten CNC-Lehrgänge des Karlsruher Instituts für angewandte Organisationsforschung; vor allem aber das Projekt zu sprachlich gestützten Lehr- und Lernmethoden für lernungsgewohnte Maschinenarbeiter am Beispiel der CNC-Fertigungstechnik, T. Krogoll und W. Pohl am Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation in Stuttgart.

- [3] EIGNER, M., MAIER, H.: Einstieg in CAD, Lehrbuch für Anwender, München 1985. HETTICH, G.: CAD – Ein Lehrbuch für die Ausbildung an Fachhochschulen, Heidelberg 1986. HELMERICH, R.; SCHWINDT, P.: CAD-Grundlagen, Lehr- und Arbeitsbuch für Konstrukteure und technische Zeichner, Würzburg 1985.
- [4] Der Ausdruck „Sprache der Technik“ ist übernommen von A. LIPSMEIER: Die technische Zeichnung: didaktische und methodische Grundprobleme des Unterrichts unter dem Aspekt neuer Techniken, in W. Blumberger (Hrsg.): Gewerkschaft und Computer: Das Beispiel CAD/CAM, Linz 1985, S. 185.
- [5] Die Möglichkeiten organisatorischer Einbettung der CAD-Technik in die Konstruktion und Gestaltungsalternativen des Auswahl-, Einführungs- und Arbeitsprozesses sind – praxisgerecht – dargestellt in BURR, M.: CAD-Systeme – Entscheidungshilfen für Auswahl und Gestaltung. Hrsg.: Weiterbildungszentrum Ruhr-Universität Bochum und IG Metall, Bochum 1984.
- [6] Vgl. die Kapitel 5 bis 9 in dem CAD/CAM-Werkstattbericht Nr. 8: „Methoden der Ausbildung für Arbeit mit Informationstechniken am Beispiel von CAD/CAM-Lehrgängen für technische Zeichner“, Holm Gottschalch, IPN an der Universität Kiel, Dezember 1986.
- [7] LIPSMEIER, A.: Didaktische und methodische Grundprobleme des Unterrichts im technischen Zeichnen unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien, in R. Sträßer (Hrsg.): Bausteine zu einer Didaktik des mathematischen Unterrichts in Berufsschulen, Bielefeld 1984, S. 70–96.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat zu Qualifikationsfragen der Gesundheits- und Sozialberufe eine Reihe wichtiger Forschungsarbeiten geleistet. So hat die Hauptabteilung „Erwachsenenbildung“ hierzu u. a. eine Untersuchung über „Qualifikationsanforderungen und Fortbildungsangebote für Beschäftigte in ambulanten gesundheits- und sozialpflegerischen Diensten“ durchgeführt, über deren Ergebnisse bereits in einer früheren Ausgabe der BWP (4/1985) berichtet wurde bzw. der daraus abgeleiteten Empfehlung zur Gestaltung einer Fortbildungskonzeption in: Forum Sozialstationen, 1988, Nr 42 und 43, berichtet wird. Ein wesentliches Ziel der Projektarbeit insgesamt besteht in der Unterstützung des Modellversuchsprogramms „Ambulante Dienste für Pflegebedürftige“ des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Zugleich wurden die Ergebnisse zur Erarbeitung einer Empfehlung zur Neukonzeptierung der Fortbildung der Beschäftigten in ambulanten Diensten genutzt. Diese Empfehlung wurde im Dezember 1987 einvernehmlich vom Ausschuß „Ambulante sozialpflegerische Dienste“ der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege dem Dachverband der Wohlfahrtsverbände, zur Kenntnis genommen und soll in den Verbänden weiter beraten werden. Sie wurde vom zuständigen Fachminister gegenüber dem Bundestag (BT-Drucksache 11/1528 vom 11.12.1987) in ihrer Bedeutung für die Arbeit der Sozialen Dienste herausgestellt und wird auf einer der nächsten Sitzungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts beraten.

Der folgende Beitrag befaßt sich mit einem Teil der Projektergebnisse, in dem er die Fortbildungsangebote analysiert und die daraus ableitbaren Defizite aufzeigt.

Die Redaktion

Hannelore Paulini

Die Fortbildungssituation der verschiedenen Beschäftigtengruppen in Sozialstationen

Die Sozialstation, eine Einrichtung unter den ambulanten gesundheits- und sozialpflegerischen Diensten, ist in den letzten Jahren im Rahmen gesundheits- und sozialpolitischer Diskussion [1] verstärkt ins Blickfeld geraten: zum einen stellt sie im Gesundheitswesen eine Alternative zur herkömmlichen stationären Versorgung dar, zum anderen bietet sie eine neue Beschäftigungsmöglichkeit für Angehörige des Berufsfeldes Gesundheit.

Das Tätigkeitsfeld „Sozialstation“ weist besondere Merkmale im Vergleich zum Krankenhaus auf. An die Beschäftigten dieser Einrichtung werden deshalb veränderte Anforderungen gestellt, für deren Erfüllung sie spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen aufbringen müssen.

Wie diese für die Arbeit in einer Sozialstation notwendigen Qualifikationen aussehen, in welchen Fortbildungsmaßnahmen sie vermittelt werden und wie die Fortbildungsmaßnahmen gegenüber den Anforderungen einzuschätzen sind, soll Inhalt der folgenden Darstellung sein. Zielsetzung dabei ist, neben der Analyse des Ist-Standes der Fortbildung daraus ableitbare Defizite aufzuzeigen.

1 Spezifische Tätigkeitsanforderungen in Sozialstationen

In diesem Kapitel werden zunächst die Besonderheit der Vergütung in Sozialstationen, ihre Tätigkeitsbereiche und Strukturen und ihre veränderten Qualifikationsanforderungen behandelt.

1.1 Unterschiede zum Krankenhaus

Während das Krankenhaus als eine schwer zu überschauende Großorganisation [2] anzusehen ist, stellt die Sozialstation [3] eine kleinere, übersichtlichere Dienstleistungseinheit dar, die häusliche Kranken- und Altenpflege [4], Haus- und Familienpflege, Laienarbeit und selten Sozialarbeit anbietet. Von der Sozialstation als zentraler Vermittlungsstelle aus werden die dort tätigen Fach- und Laienkräfte ausgesandt, um Hilfsbedürftige, kranke und behinderte Patienten für eine begrenzte Zeit in ihren eigenen vier Wänden zu betreuen, zu pflegen und zu versorgen.

Die eingesetzten Kräfte müssen sich als „Gast in der Wohnung des Klienten“ [5] auf die häuslichen Bedingungen und auf die soziale und psychische Situation des Klienten einstellen im Unterschied zum Krankenhaus [6], in dem diese aus ihrem alltäglichen Lebenszusammenhang herausgerissen sind.

Die Arbeitskräfte müssen mit einfachen Arbeitsmitteln kreativ und improvisierend umgehen, z. B. die zur Verfügung stehenden Gebrauchsgegenstände zur Lagerung bettlägeriger Klienten nutzen.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist, daß die Pflegekräfte in Sozialstationen selbständig und eigenverantwortlich arbeiten müssen und auch bei problematischen Klienten und Notfällen schnelle Entscheidungen alleine vor Ort treffen müssen, während sie im Krankenhaus die entsprechend zuständigen Fachkräfte schnell zur Beratung und Beurteilung hinzuziehen können. Die Tatsache, daß die Klienten nur für eine begrenzte Zeit von den Beschäftigten in Sozialstationen versorgt werden, macht es notwendig, die Klienten zur Selbständigkeit zu motivieren bzw. ihre Angehörigen zur Übernahme der Versorgung anzuleiten.

Die Klientel von Sozialstationen ist überwiegend alt bis hochbetagt und leidet unter chronischen Erkrankungen. Sie benötigt auch nach Ablauf des Bewilligungszeitraumes noch eine Hilfestellung.

Die Arbeit im häuslichen Umfeld zeichnet sich somit durch Ganzheitlichkeit, geringe Arbeitsteilung, geringen Einsatz technischer Hilfsmittel und Anpassung an den familialen Zusammenhang im Vergleich zum Krankenhaus aus.

1.2 Tätigkeitsbereiche und Berufsstrukturen in Sozialstationen

Die Tätigkeitsbereiche in Sozialstationen im Zusammenhang mit den Berufsstrukturen sind nicht einheitlich, sondern variieren je nach Sozialstation und Träger. Überwiegend werden häusliche Krankenpflege einschließlich Altenpflege, Haus- und Familienpflege, Laienarbeit und selten Sozialarbeit angeboten. Zum Teil wird dieses Angebotsspektrum durch angrenzende

Dienste wie Mobile Soziale Hilfsdienste ergänzt, in ihnen arbeiten fast nur die unterschiedlichen Gruppen von Laienkräften wie Zivildienstleistende und Frauen des Freiwilligen Sozialen Jahres.

Im Bereich der **häuslichen Krankenpflege** arbeiten überwiegend ausgebildete Krankenschwestern/Krankenpfleger, aber auch Krankenpflegehelfer/Krankenpflegehelferinnen und Altenpfleger/Altenpflegerinnen, die überwiegend pflegerische, aber auch psychosoziale und präventive, rehabilitative Aufgaben leisten.

Im Bereich der qualifizierten **Haus- und Familienpflege** arbeiten Haus- und Familienpflegerinnen [7], Dorfhelferinnen (im ländlichen Bereich) und Familienpflegehelferinnen. [8] Die Aufgaben dieses Bereichs liegen zum einen bei der Betreuung und Erziehung von Kindern und bei der Haushaltsführung, wenn der haushaltsführende Elternteil zur Kur oder im Krankenhaus ist, zum anderen bei der Durchführung hauswirtschaftlicher und leichter pflegerischer Aufgaben bei alten Menschen. Die Dorfhelferin übernimmt zusätzlich landwirtschaftliche Aufgaben.

Als **Laienkräfte** sind die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen in Sozialstationen zu verstehen, die keine spezifische Ausbildung für diesen Einsatzbereich aufweisen können, wie Hauspflegekräfte, Nachbarschaftshelferinnen, Ehrenamtliche, Zivildienstleistende und Frauen des Freiwilligen Sozialen Jahres. Zum Teil werden die Laienkräfte je nach Region unterschiedlich benannt, z. B. in Süddeutschland Nachbarschaftshelferin und in Berlin Hauspfleger/Hauspflegerin. Sie unterscheiden sich nach ihrem Beschäftigungsstatus: in Süddeutschland sind die Nachbarschaftshelferinnen stundenweise und/oder ehrenamtlich beschäftigt, in Berlin die Hauspfleger/Hauspflegerinnen haupt- oder nebenamtlich. Alle Laienkräfte – auch die Zivildienstleistenden und die Frauen des Freiwilligen Sozialen Jahres – führen hauswirtschaftliche Aufgaben, Gartenarbeiten, Betreuungsaufgaben und Botendienste durch, die Hauspflegekräfte zusätzlich leichte Pflegeaufgaben [9].

Sozialarbeiter/Sozialarbeiterinnen werden selten in Sozialstationen eingesetzt. Ausnahme ist eine Region, dort arbeiten in jeder geförderten Sozialstation Sozialarbeiter/Sozialarbeiterinnen. Bisher betreuten Sozialarbeiter/Sozialarbeiterinnen in Sozialstationen die Aufgabenbereiche „Soziale Beratung“, „Leitung“ z. B. für die Hauspflege und „Betreuung von ehrenamtlichen Kräften“.

Die Verwaltungskräfte haben mittlerweile ihren festen Platz im Team einer Sozialstation. Sie kommen aus unterschiedlichen Ausgangsberufen und übernehmen die Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, insbesondere die Abrechnung, also die Aufgaben, die für die Pflegekräfte als berufs fremd angesehen werden. In der Übersicht 1 werden die beschriebenen Tätigkeitsbereiche nach den zentralen Aufgaben und den eingesetzten Berufen zusammenfassend dargestellt. [10]

Übersicht 1: Tätigkeitsbereiche und Berufsstrukturen in Sozialstationen sowie ihrer angrenzenden Dienste

Tätigkeitsbereiche	Aufgaben	eingesetzte Berufe
Häusliche Krankenpflege	Grund- und Behandlungspflege, psychosoziale Betreuung, rehabilitative, präventive Aufgaben	Krankenschwester/Krankenpfleger, Altenpfleger/Altenpflegerin, Krankenpflegehelfer/Krankenpflegehelferin
Haus- und Familienpflege	Haushaltsführung, Erziehung und Betreuung von Kindern, Versorgung/Pflege von alten Menschen, landwirtschaftliche Aufgaben bei Dorfhilfe	Haus- und Familienpflegerin, Dorfhelferin, Familienpflegehelferin
Laienhilfe	Hauswirtschaft, Betreuungs- und leichte Pflegeaufgaben bei alten Menschen	Hauspfleger/Hauspflegerin, Nachbarschaftshelferin, Ehrenamtliche, Zivildienstleistende
Sozialarbeit	soziale Beratung, Betreuung Ehrenamtlicher, arbeitsorganisatorische Aufgaben	Sozialarbeiter/Sozialpädagogen
Verwaltung	Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, Abrechnung	Verwaltungskräfte
Mobiler Sozialer Hilfsdienst	Hauswirtschaft, Betreuung, Gartenarbeiten, Begleitung zu Ämtern, Botendienste	Zivildienstleistende, Frauen des Freiwilligen Sozialen Jahres

Von allen in Sozialstationen eingesetzten Berufen spielt der Krankenpflegeberuf die bedeutendste Rolle. [11] Dieser Beruf bereitet mit seiner vorrangig medizinisch-pflegerischen Orientierung eher auf die Tätigkeiten im Krankenhaus als auf die ambulante Pflege vor. Diese Situation hat sich durch die Notwendigkeit eines vierwöchigen Einsatzes von Krankenpflegeschülern Krankenpflegeschülerinnen in Sozialstationen nach Inkrafttreten des neuen Krankenpflegegesetzes vom 4.6.1985 erheblich verbessert. Auf diese Weise wird den Lernenden ein Einblick in dieses Aufgabengebiet gewährt. [12]

Die Berufsangehörigen der Altenpflege sind speziell für den ambulanten und stationären Bereich der Altenhilfe ausgebildet. Der Altenpflegeberuf wird einerseits nach Meinung einiger leitender Kräfte in Sozialstationen als idealer Beruf zur Pflege alter Menschen im ambulanten Bereich angesehen, andererseits nach Meinung der Beschäftigten in Sozialstationen für medizinisch-pflegerische Aufgaben als nicht ausreichend qualifiziert eingeschätzt.

Der Beruf „Haus- und Familienpflege“ qualifiziert als einziger Beruf speziell für den häuslichen Bereich, allerdings in erster Linie zur Betreuung von Kindern und nur ersatzweise zur Versorgung von alten Menschen.

1.3 Veränderte Qualifikationen

Aufgrund der spezifischen Anforderungen in Sozialstationen sowie der beruflichen Ausgangsbedingungen müssen die dort Beschäftigten folgende veränderte Qualifikationen [13] aufbringen:

- **Veränderte medizinisch-pflegerische Kompetenz**
 - durch die Pflege insbesondere von chronischen Erkrankungen,
 - durch die Einbeziehung von Prävention und Rehabilitation,
 - durch die Schwerpunktverlagerung der Pflege von der fachlich orientierten Pflege zur alltäglichen Basishilfe,
 - durch die hohe Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit vor Ort;
- **Psychosoziale Kompetenz**
bei Fragen des Umgangs mit Klienten, im häuslichen Umfeld besonders im Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Abgrenzung, auch die Fähigkeit zur Gesprächsführung;
- **Kooperationswissen und -fähigkeit**
bei Fragen der Zusammenarbeit und der Abstimmung nach innen innerhalb des Teams und nach außen mit anderen regionalen Einrichtungen, zusätzliches Wissen über die Aufgaben der anderen angrenzenden Berufe und Dienste in ambulanten Einrichtungen;
- **Kompetenz der Praxisanleitung**
bei Schülern/Schülerinnen, Praktikanten/Praktikantinnen, bei den verschiedenen Mitarbeitergruppen und bei der Anleitung von Angehörigen;
- **Leistungs- und Führungskompetenz [14]**
für leitende Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen, Rechtskenntnisse, Kenntnisse über Finanzierungsfragen für sämtliche Mitarbeitergruppen.

Hier stellt sich die Frage, ob und inwieweit diese Kompetenzen bzw. Teile dieser Kompetenzbereiche in Fortbildungsmaßnahmen vermittelt werden. Dieser Frage wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

2 Fortbildung für Beschäftigte in Sozialstationen

Fortbildung und Weiterbildung im Berufsfeld Gesundheit werden im Unterschied zu den übrigen Berufsfeldern als zwei Formen beruflicher Weiterbildung [15] angesehen. Dabei ist

Fortbildung eine kurzfristige Veranstaltung und bietet die Möglichkeit der Anpassung des Wissens und der Fähigkeiten an neue Anforderungen und Entwicklungen, aber auch die Möglichkeit des Erhalts und der Vertiefung von Wissen und Fähigkeiten. Weiterbildung dagegen ist eine längerfristige Bildungsmaßnahme, entweder zusammenhängend oder in Bausteinform und führt zu einem qualifizierten Abschluß mit einer Prüfung. Sie kann auch zu einer veränderten Berufsbezeichnung führen, wird die/der Krankenschwester/Krankenpfleger zur Fachkrankenschwester/zum Fachkrankenpfleger in der Gemeinde. [16]

Die Fortbildungsmaßnahmen nehmen gegenüber der Weiterbildung den größeren Raum ein. Die Weiterbildung ist nur für den Tätigkeitsbereich „Häusliche Krankenpflege“ relevant, und zwar entweder als breite, umfassende Qualifizierung für den gesamten Tätigkeitsbereich oder als Teilqualifikation für bestimmte Aufgaben wie Leitung einer Sozialstation. Die meisten der Weiterbildungskurse sind noch in einer Entwicklungsphase. Im Rahmen dieses Beitrages wird die Weiterbildung nicht näher betrachtet.

Bevor das konkrete Fortbildungsangebot dargestellt wird, werden zunächst die Institutionen, die Fortbildungsmaßnahmen anbieten, und die angesprochenen Zielgruppen behandelt.

2.1 Träger und Einrichtungen

Die Institutionen, die für die Beschäftigtengruppen in Sozialstationen Fortbildung anbieten, zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus. Es gibt eine Vielzahl und Vielfalt von Trägern und Einrichtungen, die auf unterschiedlichen organisatorischen und regionalen Ebenen angesiedelt sind, z. B. die zuständigen Wohlfahrtsverbände auf Kreis-, Landes- und Bundesebene, kommunale Einrichtungen, regionale, dezentrale Einrichtungen wie Bildungswerke unterschiedlicher Träger, Volkshochschulen und alternative Projekte, überregionale Bildungsstätten und Fachverbände.

Für die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen in Sozialstationen werden die Fortbildungskurse überwiegend als geschlossene Veranstaltungen angeboten, d. h. für Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen der jeweils zuständigen Wohlfahrtsverbände. Offene Kurse, zu denen jeder Interessierte Zugang hat, gibt es auf regionaler Ebene bei den Volkshochschulen und Bildungswerken. Die Themen behandeln allgemeine Fragestellungen, die auch für Berufsangehörige des Berufsfeldes Gesundheit von Interesse sein könnten.

Für die vorliegende Darstellung wurden in fünf Regionen 63 Einrichtungen, die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen anbieten [17], berücksichtigt.

2.2 Zielgruppen

Als Zielgruppen für Fortbildungsmaßnahmen werden die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen eines bestimmten Tätigkeitsbereichs angegeben, aber nicht der jeweilige Berufsangehörige. Zum Beispiel werden in der häuslichen Krankenpflege keine getrennten Veranstaltungen für den Kranken- und Altenpflegeberuf durchgeführt. Ausnahme bilden drei Einrichtungen, die aufgrund von Zuständigkeiten nur einen der beiden Berufe ansprechen, dann aber für den ambulanten und stationären Bereich gemeinsam. Aus den Ausschreibungen der Fortbildungsangebote ist nicht erkennbar, ob z. B. der Altenpflegeberuf aufgrund der dominanten Stellung des Krankenpflegeberufes vergessen wurde oder ob bewußt beide Berufe interdisziplinär einbezogen wurden. Innerhalb der einzelnen Tätigkeitsbereiche werden aber auch Veranstaltungen für Beschäftigte mit spezifischen Funktionen angeboten, wie z. B. für leitende Kräfte. Fortbildungsangebote für Laienkräfte werden für die einzelnen Gruppen wie z. B. für Hauspflegekräfte, Zivildienstleistende usw. getrennt durchgeführt.

Im folgenden werden die Fortbildungsmaßnahmen nach ihrer Struktur und ihren Bildungsinhalten dargestellt.

2.3 Struktur des Fortbildungsangebotes

Die Struktur des Fortbildungsangebotes wird nach Anzahl, Dauer, Kosten und Abschlüssen der Lehrgänge behandelt.

2.3.1 Anzahl

Insgesamt wurden 807 Fortbildungskurse innerhalb des Beobachtungszeitraumes erfaßt (vgl. Übersicht 2). Hiervon stellen die Fortbildungsmaßnahmen für den Bereich der häuslichen Krankenpflege mit 61 Prozent den hauptsächlichen Anteil dar. Die Haus- und Familienpflege ist mit einem Anteil von 2 Prozent an eigenständigen Fortbildungskursen gering vertreten.

Regional gesehen ist der städtische gegenüber dem ländlichen Bereich besser mit Fortbildungsmaßnahmen ausgestattet. Von allen Regionen werden in einer der großstädtischen Regionen die meisten Kurse angeboten (39 %). Das resultiert zum einen aus den dezentralen, unkoordinierten Aktivitäten des erst kürzlich eingerichteten flächendeckenden Netzes an Sozialstationen, zum anderen aus der Konzentration sämtlicher Träger und Bildungseinrichtungen auf engem Raum. In einer ländlichen Region hat das niedrige Fortbildungsangebot seine Ursache in großen Anfahrtswegen, der geringen Trägervielfalt und der spezifischen Schwerpunktsetzung des zuständigen Trägers auf den Bereich „Ehrenamtliche“.

2.3.2 Dauer der Lehrgänge

Die einzelnen Fortbildungskurse haben entweder eine Dauer von 3 bis 5 Tagen oder es handelt sich in den gut erreichbaren städtischen Bereichen um mehrstündige Kurse als Fortbildungsreihen über mehrere Wochen oder Monate hinweg. Vereinzelt, qualifizierende Fortbildungskurse wie z. B. die Onkologiekurse, die Kurse zur Verbesserung der Betreuung von Krebskranken, dauern in Etappen 2 bis 3 Wochen.

2.3.3 Kosten

Die Kosten für die Fortbildungsmaßnahmen sind relativ niedrig. Sie bewegen sich zwischen DM 30,— und DM 50,— pro Tag bei ganztägigen Veranstaltungen einschließlich Unterkunft und Verpflegung oder bei Einzelterminen zwischen DM 5,— und DM 9,—. Einige Träger fordern eine noch geringere Eigenbeteiligung, in einer Großstadt fallen bei den von der Kommune finanzierten Kursen überhaupt keine Kosten an.

2.3.4 Abschlüsse

Fortbildungsmaßnahmen führen nicht zu Abschlüssen. Ausnahme sind qualifizierende Kurse, die vom Arbeitsamt gefördert wer-

den, wie z. B. der bereits genannte Onkologiekurs in einer überregionalen Bildungsstätte.

2.4 Bildungsinhalte

Die Bildungsinhalte bilden das Kernstück der Fortbildungsmaßnahmen. Sie weisen eine große Fülle und Vielfalt an Themen in allen Kompetenzbereichen auf. Übersicht 3 zeigt die verschiedenen, angebotenen Themen nach Kompetenzbereichen im Querschnitt aller untersuchten Einrichtungen. Dieser Katalog an Bildungsinhalten ist ein erster Schritt zur Systematisierung der einzelnen Kompetenzbereiche und bildet in der Gesamtheit der aufgelisteten Problembereiche mögliche Qualifikationsbausteine für das Tätigkeitsfeld „Sozialstation“.

Im folgenden werden die Fortbildungsthemen nach den Tätigkeits- und Qualifikationsbereichen dargestellt.

2.4.1 Häusliche Krankenpflege

- Einführungsveranstaltungen sind überwiegend im ländlichen Raum oder in überregionalen Bildungsstätten auffindbar, aber kaum im städtischen Raum. Sie müßten in allen Einrichtungen zum regelmäßigen Fortbildungsprogramm gehören, um für alle neuen Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen eine gute Einarbeitung zu gewährleisten.
- Das Fortbildungsangebot im medizinisch-pflegerischen Kompetenzbereich zeigt ein großes Spektrum an Themen:
 - Sämtliche chronische Krankheitsbilder und Pflegeprobleme, die im häuslichen Umfeld auftreten, werden thematisiert.
 - In den großstädtischen Regionen wurde auf das akute Krankheitsbild „AIDS“ reagiert und das Thema in das Fortbildungsprogramm aufgenommen. In den übrigen Regionen ist dieses Thema (noch) nicht aufgetaucht.
 - Das Thema „Naturheilkunde“, das vom klassischen Fortbildungsangebot der Krankenpflege abweicht, gehört in einer der großstädtischen Regionen zu einem wichtigen Bestandteil der Fortbildung in dezentralen, konfessionellen Einrichtungen. Das hängt meines Erachtens damit zusammen, daß in dieser Region eine Umorientierung im (para-)medizinischen Bereich durch den Einfluß von Selbsthilfegruppen und alternativen Diensten stattgefunden hat.
 - Ein Beispiel für die ganzheitliche Behandlung medizinischer Krankheitsbilder sind die mehrteiligen, qualifizierenden Onkologiekurse. In diesen Kursen wird die Situation der Krebskranken aus medizinischer, pflegerischer, sozialer und psychischer Sicht beleuchtet. [18]

Übersicht 2: Anzahl der Fortbildungsmaßnahmen *) nach Tätigkeitsbereichen und Regionen

Tätigkeitsbereiche	Regionen		städtisch/ländliche Mischstruktur	insgesamt
	Stadt	Land		
Häusliche Krankenpflege	287	104	102	493
Haus- und Familienpflege	9	9	32	50
Laienkräfte	138	10	6	154
Verwaltung	5	5	4	14
Sozialarbeit	13	—	1	14
Übergreifende Angebote	49	25	8	82
Alle Bereiche	501	153	153	807

*) Fortbildungsmaßnahmen werden nur einmal erfaßt. Wiederholungen gleicher Kurse innerhalb eines Jahres oder über mehrere Jahre verteilt werden nicht berücksichtigt.

Kurse, die in mehreren Tätigkeitsbereichen auftauchen, werden nur einmal in Betracht gezogen. Zum Beispiel werden in der Haus- und Familienpflege mehr tätigkeitsbereichsübergreifende als eigenständige Kurse angeboten (neben 54 eigenständigen 79 übergreifende), bei den Laienkräften genausoviel eigenständige wie übergreifende Kurse.

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Neuordnung der Berufsausbildung:

Ist die Arbeit eigentlich schon getan?

Mit der Neuordnung der Berufe im gesamten industriellen Metall- und Elektrobereich haben Arbeitgeber und Gewerkschaften eine für die Zukunftsorientierung der Berufsausbildung ganz allgemein höchst wichtige Erfahrung gemacht. Die Ordnungsdiskussion hat dem Metall- und Elektrobereich selbst einen spürbaren Schub nach vorn verliehen und eines deutlich gezeigt: Moderne Ausbildungsordnungen entwickeln eine erhebliche eigene Schubkraft und strahlen einen nicht zu übersehenden Werbeeffect für das ganze betriebliche Lernen aus.

Andiesen Erfahrungen teilzuhaben möchte man allen wünschen, die es sich angelegen sein lassen, die Zukunftsorientierung ihrer Berufsausbildung als (noch) gewährleistet ansehen, weil die Ausbildungsordnungen doch erst in den 70er Jahren entstanden sind. Es sind dies Berufsbereiche, wie etwa die kaufmännischen, in denen geradezu revolutionäre technische und arbeitsorganisatorische Änderungen erfolgt sind. Das einzige, könnte man überspitzt feststellen, was sich in der Ausbildung der Kaufleute nicht geändert hat, sind die Ausbildungsordnungen.

Eine eigentümliche Diskrepanz zwischen Rechtsverordnung

Neugeordnete Ausbildungsberufe gut angenommen

Im Jahre 1987 trat die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe und des Berufs Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel in Kraft. Für die am stärksten besetzten Berufe wurde die Anzahl der neu abgeschlossenen Verträge zum 30.9.1987 erhoben sowohl für die neu-geordneten wie auch für die entsprechenden auslaufenden Berufe.

Die Verträge für die auslaufenden Berufe gingen zugunsten der neuen Berufe durchweg sehr stark zurück, meist um die Hälfte und mehr. Dies ist um so bemerkenswerter, als den Betrieben eine Übergangsfrist zur Umstellung auf die neuen Berufe eingeräumt wurde. So wurden bei dem auslaufenden Beruf Werkzeugmacher/-in 6700 Ausbildungsverträge im Jahre 1986 abgeschlossen, 1987 nur noch 3100, das sind 47% des Vorjahres.

Im entsprechenden neugeordneten Beruf mit der Bezeichnung „Werkzeugmechaniker/-in, Fachrichtung Stanz- und Umformtechnik“ wurden bereits 2700 Verträge abgeschlossen.

Ähnlich liegen die Verhältnisse im Bereich Maschinenschlosser/-in, Betriebsschlosser/-in und Mechaniker/-in. Diese auslaufenden Berufe weisen nur noch rd. 40% so viele Neuabschlüsse auf wie 1986.

Noch stärkere Umschichtungen zugunsten der neugeordneten Berufe weisen der Elektro- und Einzelhandelsbereich auf. Bei den Elektroanlageninstallateuren wurden nur noch ein Viertel

(26%) „Altverträge“ und bei den Einzelhandelskaufleuten 32% abgeschlossen.

Eine Zuordnung der neuen Berufe zu den auslaufenden ist meist nur möglich, wenn mehrere zusammengefaßt werden, da die neuen Berufe anders abgegrenzt sind. In der Erhebung zum 30.9.1987 wurden jedoch nicht alle Berufe einzeln erfaßt. Es ist daher nur in Einzelfällen ein Vergleich möglich. So bedeuten die 2700 Verträge für die Werkzeugmechaniker – Fachrichtung Stanz- und Umformtechnik, daß im Vergleich zu den 3100 Verträ-



und Ausbildungspraxis wird beispielsweise erkennbar, wenn die Ausbildungsbetriebe der Banken darauf hinweisen, daß sie – insbesondere unter Berücksichtigung des technischen Wandels – viel mehr tun, als in der Ausbildungsordnung vorgeschrieben ist. Im Klartext heißt das, die Mindeststandards der Ausbildungsordnung reichen für die Erfordernisse der Ausbildung schon heute bei weitem nicht mehr aus.

Aber wen wundert das? Die geltende Ausbildungsordnung stammt aus dem Jahr 1979. Sie ist auf die Arbeitsorganisation in den Banken Mitte der 70er Jahre abgestellt. Diese Arbeitsorganisation gehört jedoch selbst beim kleinsten Filialbetrieb längst der Vergangenheit an. Die Gliederung der Lerninhalte des geltenden Ausbildungsrahmenplans orientiert sich aber – wie bei den übrigen kaufmännischen Ausbildungsordnungen – an der betrieblichen Ablauforganisation der Mitte der 70er Jahre. Die von der Informationstechnologie im Bankwesen und im Büro ausgegangene Änderung der Arbeitsabläufe, die erheblich verstärkte Kundenorientierung und Kundenberatung, die Internationalisierung des Geldverkehrs und viele andere neue Elemente prägen heute die Ausbildung, werden aber von den geltenden Ausbildungsordnungen nicht abgebildet. Auch wenn die Betriebe die Anpassung an die Veränderungen in ihren betrieblichen Ausbildungsplänen vollziehen, wären sie gut beraten, sich den Herausforderungen der 90er Jahre nicht mit den Ausbildungsordnungen der 70er Jahre zu stellen.

Die Neuordnung der kaufmännischen Berufe, insbesondere im Kreditgewerbe, für eine zukunftsorientierte Ausbildung ist überfällig. Die technischen und

Alte und neugeordnete Ausbildungsberufe in den Bereichen Metall, Elektro und Einzelhandel

	Neuabschlüsse		Anteil des alten Berufs 1987 zu 1986 %
	1986	1987	
Alte Berufe			
Maschinenschlosser/-in	14 400	6 300	44
Betriebsschlosser/-in	10 400	4 300	42
Mechaniker/-in	5 300	2 200	41
Neuer Beruf			
Industriemechaniker/-in			
– Maschinen- und Systemtechnik	–	4 800	–
– Betriebstechnik	–	6 600	–
– Produktionstechnik	–	1 800	–
Anteil des neuen Berufs an den entsprechenden Neuabschlüssen 1987: 51%			
Alter Beruf			
Werkzeugmacher/-in	6 700	3 100	47
Neuer Beruf			
Werkzeugmechaniker/-in			
– Stanz- und Umformtechnik	–	2 700	–
Anteil des neuen Berufs an den entsprechenden Neuabschlüssen 1987: 46%			
Alter Beruf			
Elektroanlageninstallateur/-in (1. Stufe)	6 833	1 800	26
Neuer Beruf			
Energieelektroniker/-in			
– Anlagentechnik	–	3 300	–
– Betriebstechnik	–	3 900	–
Anteil des neuen Berufs an den entsprechenden Neuabschlüssen 1987: 80%			
Alter Beruf			
Einzelhandelskaufmann/ Einzelhandelskauffrau	10 800	3 400	32
Neuer Beruf			
Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel	–	16 500	–
Anteil des neuen Berufs an den entsprechenden Neuabschlüssen 1987: 83%			
Weitergeltender Beruf			
Verkäufer/-in	42 400	32 000	75

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung; Erhebung der Neuabschlüsse zum 30. September

arbeitsorganisatorischen Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die betrieblichen Qualifikationsanforderungen bedürfen einer gründlichen und wissenschaftlich einwandfreien Untersuchung. Eine solche Bestandsaufnahme ist eine wesentliche Voraussetzung für eine

Neuordnung der Berufe, die für eine Dienstleistungsgesellschaft von morgen von überragender Bedeutung sind.

Hermann Schmidt

Dr. Hermann Schmidt

Sozialpädagogisches Handeln in der Umschulung

In Kooperation mit dem Bundesinstitut entwickelt die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes Praxishilfen für Lehrkräfte in Umschulungsmaßnahmen.

gen des alten Berufs Werkzeugmacher/-in rechnerisch 46 % der Verträge für den neuen Beruf abgeschlossen wurden. Eine direkte Umschichtung ist damit jedoch nicht impliziert. Es können in der Praxis auch Zugänge und Abgänge aus anderen Berufen stattgefunden haben.

Ein ähnlicher Wert (51 %) wird erreicht, wenn man den Industriemechaniker/die Industriemechanikerin mit den Berufen Maschinenschlossler/-in, Betriebsschlossler/-in und Mechaniker/-in vergleicht.

Diese hohen Werte wie auch die Tatsache, daß in den auslaufenden Berufen erheblich weniger Verträge abgeschlossen wurden, lassen den Schluß zu, daß bereits im ersten Jahr des Geltens der Neuordnungen ungefähr die Hälfte der Verträge, teilweise auch mehr, auf die neuen Berufe entfallen.

In den Einzelhandelsberufen wurden 1987 insgesamt ungefähr so viele Verträge (52 000) abgeschlossen wie 1986 (53 000). Der Rückgang um 1000 dürfte mit der demographischen Entwicklung zusammenhängen. Es hat eine erhebliche Umschichtung zugunsten des neuen Berufes Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel stattgefunden. Bei den Verkäuferinnen wurden rd. 10 000 Verträge, das ist ein Viertel, weniger abgeschlossen als 1986. Umgekehrt ist für die dreijährigen Berufe ein Plus von 10 000 zu verzeichnen, überwiegend zugunsten des neuen Berufs Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel. Dieser weist 16 500 neue Verträge auf.

Dies sind wesentlich mehr als vergleichsweise der Beruf Einzelhandelskaufmann/-kauffrau im Jahre 1986 aufgewiesen hat (10 800). In diesem auslaufenden Beruf wurden 1987 nur noch 3400 Verträge abgeschlossen.

Wer

Fragen wir einen Sozialpädagogen nach seinem Aufgabenfeld, so sehen wir, er ist Mädchen für alles, immer auf Achse und ständig in Zeitnot. Er müßte, um den objektiven Anforderungen in der Umschulung zu genügen, ein Kommunikationsgenie sein und vier Hände haben. Muß das so sein? Wir meinen, es kann auch anders gehen: Denn Sozialpädagogik in der Umschulung meint nicht nur, daß der Sozialpädagoge für das Soziale zuständig ist. Viele Konflikte könnten vermieden werden, wenn das diffuse Aufgabenfeld des Sozialpädagogen und die hiermit einhergehenden Rollenprobleme den übrigen Kollegen transparent gemacht werden könnten, die Arbeit besser organisiert wäre und die Aufgaben im Team geteilt würden.

Im ersten Kapitel der Handreichung werden **Ziele und Konzepte** vorgestellt, die sich unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen bewährt haben und die in zunehmendem Ausmaße die sozialpädagogische Perspektive integrieren: Die Konzepte der Sozialpädagogischen Begleitung, der Sozialpädagogischen Orientierung oder Sozialpädagogischen Integration werden in ihren Unterschieden aufgezeigt. Bei der Vermittlung der Sozialpädagogischen Orientierung im Team kommt dem Sozialpädagogen eine Schlüsselfunktion zu, denn diese ist in der beruflichen Bildung noch weitgehend unbekannt.

Sozialpädagogik in der Umschulung – warum? Erst seit Ende der siebziger Jahre wurden aufgrund sozialer spezieller Probleme der

Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher in der Erstausbildung Sozialpädagogen zur Unterstützung hinzugezogen. Deren Erfahrungen sind jedoch nur eingeschränkt auf die Umschulung von Erwachsenen übertragbar, die vor zusätzlichen Problemen im Alltag stehen. Folglich müssen die Fachkräfte, einschließlich der Sozialpädagogen, erst lernen, eine ganzheitliche Perspektive einzunehmen, in der Alltag und Lernen nicht voneinander getrennt zu sehen sind.

Die Umschulung Erwachsener ist weit stärker als die Erstausbildung Jugendlicher von Einflüssen im sozialen Umfeld abhängig und in dieses eingebunden:

■ Die finanzielle Lage ist ungesichert, verlangt oft nach einem Zuverdienst.

■ Fehlzeiten sind nicht selten durch unkalkulierbare Ehe- und Familienprobleme bedingt.

■ Die unzureichende Unterbringung und Versorgung der Kinder wirft alle Planungen über den Haufen.

■ Das Lernverhalten ist durch frühere Erfahrungen und Versagensängste geprägt.

■ Wieder Schüler zu sein, bedeutet auch eine Infragestellung der bisherigen Identität.

■ Unterschiedlichste Vorerfahrungen aus Schule, Beruf und Familie prallen in der Lerngruppe aufeinander.

Damit sind aber auch schon **Funktionen und Aufgaben** umrissen, die sich dem Sozialpädagogen – und mit ihm dem Team – stellen, auf die die Fachkräfte in der Regel nicht vorbereitet sind. Exemplarisch wird so im zweiten

Kapitel die Vielfalt der Aufgaben, die sich dem Sozialpädagogen stellen, anhand eines Tagebuches vorgeführt.

Hauptaufgabe des Sozialpädagogen ist es, die Kooperation mit den Umschülern, die Kooperation im Team sowie die Außenkontakte zu Betrieben und Behörden zu koordinieren. Jedem dieser Funktionsbereiche ist ein gesondertes Kapitel gewidmet, in dem Anregungen und direkte Planungshilfen an die Hand gegeben werden, um der Aufgabe besser gerecht zu werden, denn Kooperation setzt Organisation voraus.

Der Kooperation mit den Umschülern ist das dritte Kapitel gewidmet, in dem Strukturierungshilfen für die Einzel- und Gruppenberatung vermittelt werden. Im Fall der Einzelberatung ist die Lebensberatung in existentiellen Notlagen von der Krisenintervention in einem akuten Handlungsproblem und schließlich der Familienberatung, in die auch andere einbezogen sind, zu unterscheiden, die eine je verschiedene Intervention erforderlich machen. Für den Bereich der Gruppenberatung, die oftmals zu kurz kommt, werden auch organisatorische Empfehlungen für das tägliche Gruppengespräch und die wöchentliche Lerngruppenstunde ausgesprochen sowie typische Störungen in der Gruppe am Beispiel aufgezeigt.

Im vierten Kapitel kommen Probleme der **Kooperation im Team** zur Sprache, die oft nur ad hoc erfolgt, soweit keine klaren Absprachen über Zuständigkeiten getroffen sind und ein festinstitutionalisierter Rahmen der Verständigung fehlt. Der Mangel an Information bewirkt den Rückgriff auf früher erworbene Gewohnheiten und läßt Konflikte im Team unvermeidlich werden. So wird vor allem für eine bessere Koordination der Aufgaben bei wöchentlichen Teamsitzungen, monatlichen Gesamtkonferen-

zen und internen Fortbildungsveranstaltungen plädiert.

In einem Schlußkapitel wird schließlich die Nahtstelle der **Sozialkontakte nach außen** erörtert, die immer wieder zu Reibungsverlusten führt, weil hierbei die je andere Perspektive und Interessenlage nicht ausreichend berücksichtigt wird. Es werden mögliche Erleichterungen im Kontakt zu Betrieben und Berufsschulen vorgeschlagen, die sich bisher bewährt haben. Bei der Kooperation mit den Betrieben muß zunächst ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, damit Beschwerden nicht erst dann kommen, wenn es bereits zu spät ist. Im Kontakt zu den Berufsschulen geht es vor allem darum, Theorie und Praxis besser aufeinander abzustimmen und den Berufsschullehrer auf die erwachsenen Umschüler einzustimmen.

Doch all dies reicht nicht aus, wenn die Finanzierung der Umschulung nicht gesichert ist. Welche Ansprüche die Umschüler

haben, wissen oft auch Erwachsene nicht, oder sie tun sich schwer mit den Behördengängen. So sind Merkblätter für Teilnehmer im Anhang beigelegt, die eine unmittelbare Hilfestellung bei der Beantragung finanzieller Hilfe geben sollen.

Handreichungen zu den Themen „Teilnehmergewinnung“ (1), „Vorförderung“ (2) und „Sozialpädagogisches Handeln in der Umschulung“ (3) liegen bereits als Erprobungsfassungen vor, die bei der Pädagogischen Arbeitsstelle erhältlich sind.

Im Verlauf des Frühjahrs 1988 werden zwei weitere Handreichungen zu den Themen „Frauen in der Umschulung“ und „Abbruch – Wege und Verhinderung“ erscheinen, die ebenfalls bei der Pädagogischen Arbeitsstelle zu beziehen sind.

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
Holzhausenstr. 21
6000 Frankfurt a. M.

Anstieg der Qualifikation von Beschäftigten

Die Zahl der Beschäftigten ohne Berufsausbildung geht seit Jahren kontinuierlich zurück. 1980 hatten 6,7 Millionen, das sind 35 % aller Beschäftigten, keine Ausbildung, 1986 waren es 1,2 Millionen weniger (5,5 Millionen, 29 %). Im gleichen Zeitraum ist die Zahl der Arbeiter und Angestellten mit Qualifizierung von 12,6 Millionen auf 13,4 Millionen, also um 800 000 gestiegen. Der Beschäftigungsrückgang von 400 000 zwischen 1980 und 1986 geht ausschließlich auf Kosten der Ungelernten.

Die abhängig Beschäftigten, die als Arbeiter und Angestellte sozialversicherungspflichtig sind und für die diese Daten erhoben werden, umfassen rd. 80 % aller Erwerbstätigen; auch unter den Selbständigen, Mithelfenden Familienangehörigen und Beamten gibt es Erwerbstätige ohne Berufsausbildung, wenn auch zu einem geringeren Prozentsatz.

Unter den ausländischen Beschäftigten ist die Ungelerntenquote besonders hoch. Zwei Drittel haben keine Berufsausbildung gegenüber 26 % bei den deutschen Beschäftigten. Im Jahre 1986 wurden 400 000 ungelernete Ausländer weniger beschäftigt, was einen Rückgang um ein Viertel dieser Gruppe bedeutet. Bei den deutschen Be-

schäftigten ohne Berufsausbildung beträgt der Rückgang 15% (–800 000). Diese Zahlen zeigen, daß die sinkende Beschäftigungszahl für Ungelernte bei den Ausländern besonders gravierend ist, – verstärkt sicher auch noch durch die zunehmende Rückwanderung. Aber auch bei den deutschen Beschäftigten sind erhebliche Einbußen zu verzeichnen.

Unter den weiblichen Beschäftigten war 1980 die Ungelernten-

quote noch sehr hoch (42%). Sie ist sehr stark zurückgegangen (1986: 35%), das sind 500 000 beschäftigte Frauen weniger. Im gleichen Zeitraum wurden 500 000 Frauen mit Qualifikation eingestellt, so daß die Zahl der insgesamt beschäftigten Frauen gehalten werden konnte, ausschließlich durch Steigerungen bei den Frauen mit Berufsausbildung.

In den letzten Jahren hat die Zahl der Hochschul- und Fachhoch-

schulabsolventen stark zugenommen. Diese machen sich jedoch häufig selbständig oder werden Beamte, so daß sie unter den abhängig Beschäftigten nicht so stark vertreten sind. Trotzdem ist ihr Anteil von 4% (1980) auf 6% (1986) gestiegen.

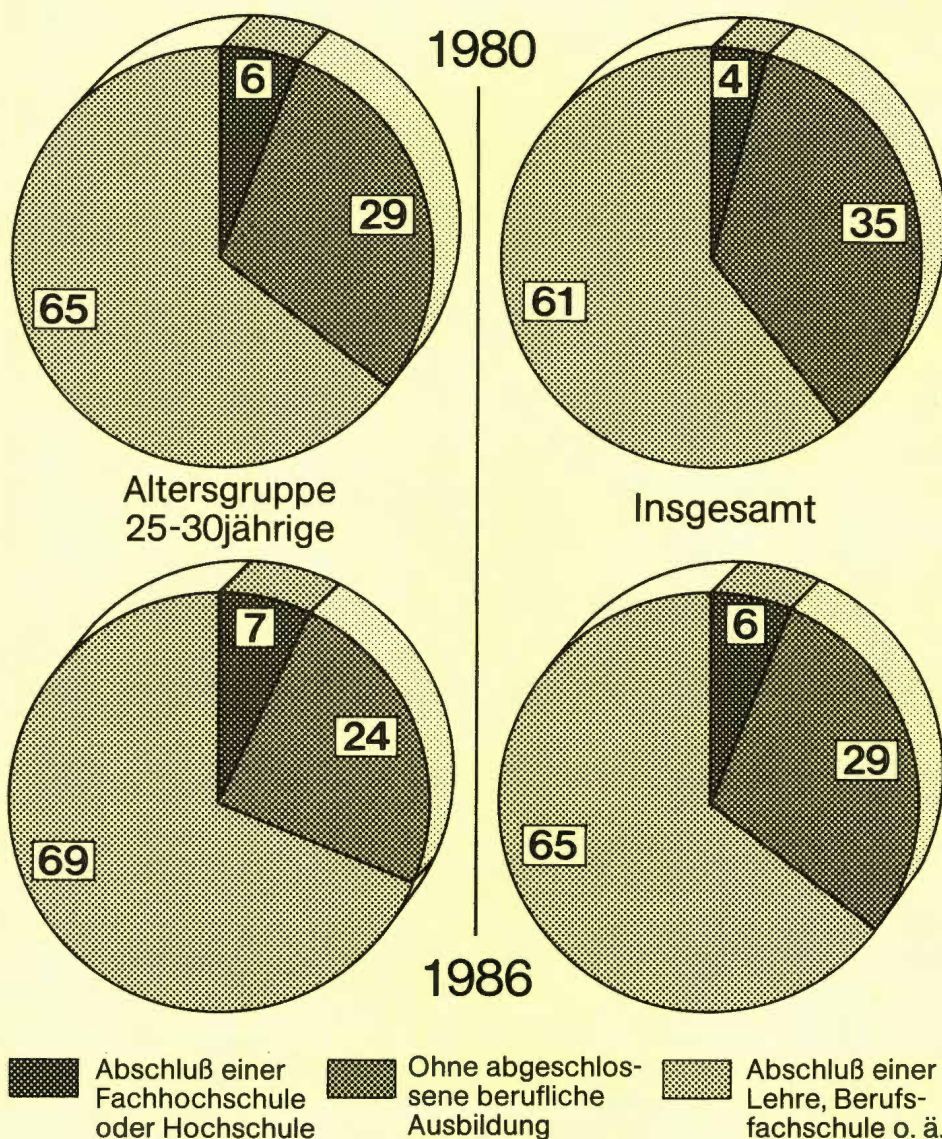
Die Qualifikationsstruktur der Beschäftigten wird vor allem durch die nachwachsende Generation verändert, wobei seit einigen Jahren die geburtenstarken Jahrgänge ins Gewicht fallen. An der Altersgruppe der 25- bis 30jährigen ist dies deutlich zu erkennen. Diese haben ihre Ausbildung in der Regel abgeschlossen und bei den Männern ist der Wehrdienst abgeleistet. Bis 1983 gab es rd. 1,6 Millionen Beschäftigte mit Ausbildung in dieser Gruppe. Seither ist die Zahl innerhalb von drei Jahren auf 1,9 Millionen angewachsen, was auf die starken Jahrgänge dieser 1960 bis 1965 Geborenen und die Steigerung des Ausbildungsplatzangebotes zurückzuführen ist. Auch der Frauenanteil dieser Beschäftigtengruppe ist von 40 auf 43% gestiegen, entsprechend der Entwicklung im Ausbildungssystem. Insgesamt hat diese Gruppe nur noch einen Ungelerntenanteil von 24%, für Männer und für Frauen gleichermaßen. Darin kommt die steigende Qualifizierung der Frauen zum Ausdruck, bei denen 1980 in der gleichen Altersgruppe noch 32% (Männer 27%) als Ungelernte tätig waren.

Modellrechnungen zeigen, daß das Arbeitsplatzangebot für Ungelernte weiter zurückgehen wird. Nach einer IAB/Prognos-Projektion wird der Anteil im Jahre 2000 nur noch 20% betragen. Dies zeigt die Dringlichkeit der Ausbildung auch für die anstehenden geburtenschwachen Jahrgänge, insbesondere für Gruppen wie Ausländer, Behinderte und auch für junge Frauen.

Wer

Ausbildungsstand der Beschäftigten 1980 und 1986

– in % –



Am 24. Februar 1988 im Bundesinstitut für Berufsbildung:

Informationsbesuch des Bundestagsausschusses für Bildung und Wissenschaft

Im Rahmen seiner 16. Sitzung in der laufenden Wahlperiode war der Bundestagsausschuß für Bildung und Wissenschaft am 24. Februar 1988 in Berlin, um sich über Aufgaben und Tätigkeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung zu informieren. An dieser Sitzung nahm auch die Parlamentarische Staatssekretärin beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Frau Irmgard Karwatzki, teil.

In seinem einleitenden Bericht über die Aufgabenstellung und Aktivitäten des Bundesinstituts betonte Generalsekretär Dr. Hermann Schmidt, daß im Institut Forschungs- und Dienstleistungsaufgaben integriert wahrgenommen werden. Integrierte Aufgabendurchführung bedeute, daß Teams von Wissenschaftlern und Sachbearbeitern sowohl Forschungsprojekte durchführen als auch Vorhaben im Auftrage der Bundesregierung oder Beratungsaufgaben wahrnehmen. Zentrale Aufgabe sei die Berufsbildungsforschung, aus der die Mitarbeiter die Erkenntnisse gewinnen, die für die Durchführung der übrigen Aufgaben erforderlich sind.

Schmidt wies weiter auf die enge Zusammenarbeit mit der Betriebspraxis hin. Allein bei der Neuordnung von über 200 Ausbildungsberufen hätten in den letzten 15 Jahren mehr als 1000 Betriebsexperten aus allen Bereichen der Wirtschaft neue Strukturen und Inhalte gemeinsam mit den Wissenschaftlern des Instituts erarbeitet. Als zentrale Arbeitsgebiete des Instituts nannte der Generalsekretär:

- die Strukturforschung, die sich mit Bildungs- und Berufsverläufen von Personen und mit dem Bildungsverhalten von Betrieben befaßt;

- die Forschung auf dem Gebiet der Lehr- und Lernprozesse;

- die Betreuung von Modellversuchsprogrammen der Bundesregierung;

- die Weiterbildung von Ausbildern;

- die Vorbereitung der Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen im Auftrage der Bundesregierung;

- die Untersuchung der Lernprobleme Erwachsener und der Qualität beruflicher Weiterbildung;

- die Entwicklung von Vermittlungskonzepten und Ausbildungsmitteln für die betriebliche Aus- und Weiterbildung;

- die Untersuchung der Kosten der beruflichen Bildung;

- die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten;

- die Beratung der Bundesregierung und der Berufsbildungspraxis auf dem Gebiet der beruflichen Bildung.

In der dann folgenden Diskussion zwischen den Mitgliedern des Ausschusses und den anwesenden Vertretern des Instituts standen folgende Themen im Mittelpunkt:

- Koordination in der Forschungstätigkeit des Bundesin-

stituts und Effizienz der Forschungsarbeiten;

- Zusammenarbeit des Bundesinstituts mit Hochschulen und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen;

- Möglichkeiten, die Arbeiten des Instituts stärker in das Bewußtsein der Öffentlichkeit zu rücken;

- Vergleichbarkeit von Berufsbildungsabschlüssen in den Staaten der Europäischen Gemeinschaft;

- „Zukunftsorientierte Berufe“;

- Modellversuche zu Qualifizierungsmaßnahmen für Frauen;

- Frauenförderung im Bundesinstitut für Berufsbildung;

- Rückkehr türkischer Frauen mit qualifizierter Berufsausbildung in ihr Heimatland;

- Fernunterricht im Bereich der beruflichen Weiterbildung, Nachfrageentwicklung im Fernunterricht;

- Hilfe des Bundesinstituts beim Aufbau eines ägyptischen Berufsbildungsinstituts; Möglichkeiten von Entwicklungshilfe in der beruflichen Bildung;

- Qualifizierung von Ausbildungsplatzbewerbern ohne Hauptschulabschluß, Teilqualifikationen;

- Verwertung von Qualifikationen im Berufsleben;

- Übergang von der Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem;

- Ausbildung von Verwaltungsfachangestellten im Bundesinstitut für Berufsbildung.

Im Anschluß an diese Diskussion referierte der Stellvertretende Generalsekretär des Instituts, Dr. Helmut Pütz, über die Forschungsarbeiten und die künfti-

gen Forschungsschwerpunkte des Bundesinstituts für Berufsbildung. Er erläuterte unter anderem, daß sich nach dem jetzigen Stand der noch laufenden Diskussion folgende Schwerpunkte für die künftigen Forschungsarbeiten des Instituts abzeichnen:

■ Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechnik auf Arbeitsorganisation und Qualifizierung;

■ Vermittlung und Verwertung berufsübergreifender Qualifikationen;

■ Qualifikationsbedarf und Qualifizierung im Umweltschutz;

■ Bedeutungswandel von Arbeit, Beruf und Lernen;

■ berufliche Integration und Reintegration.

Zum Abschluß der Sitzung hob der Vorsitzende des Ausschusses,

Herr Dietrich Wetzel (DIE GRÜNEN), hervor, daß der Bundestagsausschuß für Bildung und Wissenschaft beabsichtige, seine Kontakte mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung weiter zu vertiefen. Es wurde vereinbart, daß beim nächsten Besuch des Ausschusses im Institut insbesondere Ergebnisse ausgewählter Forschungsprojekte präsentiert werden sollen.

Wissenschaftler austausch zwischen dem BIBB und dem CEREQ in Paris

Die Kooperation zwischen dem BIBB und dem Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications konnte dank der finanziellen Unterstützung durch die Carl Duisberg Gesellschaft jetzt durch den Austausch von wissenschaftlichen Mitarbeitern weiter intensiviert werden.

Im Herbst 1987 untersuchte ein Mitarbeiter des BIBB, Herr Dr. Richard Koch, in Paris die Probleme und Entwicklungstendenzen der Berufsausbildung in Frankreich. Im Frühjahr 1988 hielt sich eine Mitarbeiterin des CEREQ, Frau Martine Möbus, in Berlin und Köln/Bonn auf und befaßte sich mit dem Vergleich der Berufsausbildung in Banken und Versicherungen in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich. Die Ergebnisse der Forschungsaufenthalte werden demnächst veröffentlicht.

Dem CEREQ kommt in Frankreich eine ähnliche Funktion in der Berufsbildungsforschung zu wie dem BIBB in der Bundesrepublik Deutschland. Das Forschungsfeld des CEREQ ist aber nicht deckungsgleich. So betrachtet das CEREQ im Gegensatz zum BIBB die gesamte Bandbreite der beruflichen Bildung (Schule, Betrieb, Hochschule),

klammert jedoch die Analyse von Lernprozessen in pädagogischer Perspektive aus. Ein Dekret des Erziehungsministers legt folgende Aufgaben des Instituts fest:

1. Die Durchführung von **Forschungsarbeiten** auf folgenden Gebieten:

■ die Qualifikationsstruktur der Erwerbsbevölkerung und die Bedingungen des Qualifikationserwerbs durch die Aus- und Weiterbildung;

■ die Qualifikationsentwicklung im Zusammenhang mit dem technischen, organisatorischen und wirtschaftlichen Wandel;

■ die berufliche und soziale Mobilität in Abhängigkeit von der erworbenen Ausbildung und der Personalpolitik der Unternehmen.

2. Die Formulierung von **Vorschlägen** zu den Konsequen-

zen, die aus den Forschungsergebnissen für die Entscheidungen in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik zu ziehen sind.

Das CEREQ beschäftigt 130 Mitarbeiter. Sein vom Bildungs- und vom Arbeitsministerium finanzierter Grundhaushalt beläuft sich auf rund 10 Mio DM. Darüber hinaus kann das Institut mit nationalen und internationalen Organisationen Verträge über Forschungsarbeiten abschließen.

Das CEREQ hat Kooperationsverträge mit einem Netz von zur Zeit 11 regionalen Forschungseinrichtungen bzw. Forschergruppen, die insbesondere bei Großerhebungen an den Projekten des Instituts mitarbeiten.

Das Forschungsprogramm des CEREQ wird jährlich aufgestellt und durch einen wissenschaftlichen Beirat beraten. Forschungsprogramm und Budget werden durch den Verwaltungsrat beschlossen. Dieser setzt sich zusammen aus Vertretern von Ministerien, der Sozialparteien, des Personals und weiterer von der Leitung des CEREQ vorgeschlagenen Persönlichkeiten.

Seit Januar 1988 ist das CEREQ in vier Forschungsabteilungen gegliedert.

Abteilung I: Übergang in das Erwerbsleben

Aufgabe der Abteilung ist es, den Übergang der Jugendlichen von der schulischen Ausbildung in den Beruf zu beobachten und hierbei auch insbesondere die Wirksamkeit der staatlichen Maßnahmen zur Verbesserung der Eingliederungschancen der Jugendlichen zu analysieren.

Hierzu werden Panelerhebungen zum Übergang in den Beruf und zum Berufsverlauf bis 5 Jahre nach Abschluß der Ausbildung durchgeführt.

Abteilung II: Unternehmen und Berufsbildung

Die Abteilung untersucht die ökonomischen, organisatorischen, technischen und personellen Anpassungsprozesse der Un-

ternehmen einzelner Wirtschaftssektoren oder -branchen an die sich verändernden Rahmenbedingungen unter besonderer Berücksichtigung der Personal- und Weiterbildungspolitik.

Der Blickwinkel ist die branchenspezifische „Logik“ betrieblichen Verhaltens. Der typische methodische Ansatz in Forschungsprojekten ist die Verbindung von Sekundäranalysen amtlicher Statistiken und Betriebsfallstudien.

Darüber hinaus wird eine Panelerhebung bei Betrieben durchgeführt.

Abteilung III: Arbeit und Berufsbildung

Die Abteilung beschäftigt sich, ausgehend von einem eher arbeitssoziologischen Ansatz, mit

den Auswirkungen der branchenübergreifenden Qualifikations- und Organisationsentwicklung auf ausgewählte Berufsgruppen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Berufsbildung. Expertenbefragungen und z. T. sehr intensive Betriebsfallstudien sind die hauptsächlich genutzten Forschungsmethoden.

Abteilung IV: Berufe

Die Abteilung wird 1988 neu gegründet und soll die Inhalte, den Arbeitsmarkt, die Ausbildungsgänge und die zu erwartenden Entwicklungstendenzen einzelner Berufe bzw. Berufsgruppen analysieren. Mittelfristig ist geplant, zu einzelnen Berufsfamilien eine Dokumentation aufzubauen. Kc

Prof. Dr. Gustav Grüner zum Gedenken

Nach schwerer Krankheit verstarb am 20. Februar 1988 in einer Heidelberger Klinik Prof. Dr. Gustav Grüner, seit 1966 Ordinarius für Berufspädagogik an der Technischen Hochschule Darmstadt. Die deutsche Berufspädagogik verlor damit einen ihrer profiliertesten Vertreter, und das Bundesinstitut für Berufsbildung einen kritisch-konstruktiven Gesprächspartner, der sich sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis der Berufsbildung ein hohes Ansehen erworben hatte.

Die ungewöhnliche Breite seines Schaffens, seine ausgeprägte Fähigkeit, Theorie und Praxis als gleichberechtigte Teile eines Ganzen zu vermitteln, werden aus dem eindrucksvollen Lebens- und Berufsweg verständlich:

Gustav Grüner legte an der Höheren Staatsgewerbeschule in Eger (West-

böhmen) 1943 sein erstes Examen als Maschinenbauingenieur ab. Nach der Rückkehr aus Krieg und Gefangenschaft studierte er am Berufspädagogischen Institut in Frankfurt/M. und wurde 1949 Gewerbelehrer für das Metallgewerbe in Korbach (Hessen). Das nebenberufliche Studium an der Universität Marburg endete 1957 mit der Promotion zum Dr. phil. Seit 1959 war er Berufsschuldirektor, Leiter eines Studienseminars und zeitweise auch in der Schulaufsicht tätig. 1965 habilitierte G. Grüner bei Heinrich Abel (TH Darmstadt) und Josef Dolch (Universität Saarbrücken) für das Fach „Didaktik des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens“.

Seine Habilitationsschrift zur Entwicklung der Ingenieurschule markiert einen seiner wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte, die Erforschung der Geschichte der Berufsbildung. Innerhalb der vergleichenden Erziehungswissenschaft galt G. Grüner als einer der besten Kenner der Berufsausbildung Osteuropas und der DDR. Besonders wichtige Beiträge leistete er zum Aufbau einer praxisnahen Didaktik und Methodik der Berufsausbildung.

Als Forum diente ihm insbesondere „Die berufsbildende Schule“, deren Profil er als Schriftleiter seit 1961 entscheidend mitgeprägt hat. Aber auch in „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ und vielen anderen Fachzeitschriften sind immer wieder fundierte wissenschaftliche Analysen aus der Feder Grüners erschienen. Ausbildungsbetriebe kennen Gustav Grüner insbesondere als Herausgeber und Verfasser der Reihe „Berufspädagogik für Ausbilder“, deren Band 1 (Technik der Unterweisung) bereits sieben Auflagen erlebt hat.

Durch eine Fülle von Publikationen hat Prof. Grüner selbst dafür gesorgt, daß sein Name in der Wissenschaft und Didaktik der Berufsbildung unvergessen bleiben wird. Was wir sicher vermissen werden, sind seine scharfsinnigen Essays, seine unverwechselbaren Leitartikel und kritischen Analysen aktueller berufspädagogischer Probleme. Er hat damit immer wieder zur Reflexion, zur Diskussion und auch zum Widerspruch herausgefordert – vor allem anderen aber: zum Engagement für die berufliche Bildung, das die bestimmende Richtschnur seines Lebens war. Dr. Hermann Schmidt

Übersicht 3: Kompetenzbereiche und Themen der angebotenen Fortbildungskurse

Kompetenzbereiche	einzelne Themen
allgemeine Themen	Einführung, Informationen, Erfahrungsaustausch, Grundlagen.
medizinisch-pflegerischer Bereich	<ul style="list-style-type: none"> • Auffrischung von Medizin und Pflege; • chronische Krankheitsbilder wie Parkinson, Multiple Sklerose, Diabetes, Apoplex, Herz- und Krebserkrankungen, Rheuma; • akutes Krankheitsbild „AIDS“; • Pflegeprobleme wie Prophylaxe, Dekubitus, Inkontinenz, Stomaversorgung, Pflegetechniken; • Arzneimittel, Naturheilkunde, Erste Hilfe • medizinische Fachgebiete wie Immunologie und Hämatologie; • Prävention/Rehabilitation: Gesundheitserziehung, Selbsthilfe, Vorbereitung auf das Alter, Ernährung, Vorsorge, Mobilisierung/Krankengymnastik, Behinderung, Nachsorge.
psychosozialer Bereich	<ul style="list-style-type: none"> • Betreuung, Umgang mit Klienten, insbesondere mit schwerkranken, sterbenden und schwierigen Klienten; • Gerontologie; Gerontopsychiatrie, Sucht, psychosomatische Krankheiten; • Familiendynamik, Betreuung von Angehörigen; • Seelsorge, religiöse Fragen; • Psychohygiene wie Streßbewältigung, Hilflosigkeit, Helferproblematik, eigene Verfassung, Belastung, Grenzsetzung, Motivation; • Supervision, Selbsterfahrung, Gruppendynamik, Selbst- und Fremdwahrnehmung; • außerberufliche Aktivitäten.
Bereich der Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation nach innen: Konfliktbewältigung, Mitarbeitergespräch, Teamarbeit, auch mit Ehrenamtlichen, Zivildienstleistenden usw.; • Kooperation nach außen: Zusammenarbeit mit Krankenhaus, Heim und anderen Einrichtungen der Altenhilfe, mit dem Heilpraktiker, dem Träger, mit Behörden und Krankenkassen; • Berufsbilder, Selbstverständnis.
Bereich der Anleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisanleitung von Schülern, Praktikanten, Ehrenamtlichen und anderen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen; • Lehrgangsleiter für Pflegeseminare, Hauskrankenpflegekurse, Ausbilder-Lehrgänge.
Bereich der leitenden, organisatorisch-verwaltenden Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung einer Sozialstation, Arbeitsorganisation, Koordinierung von Einsätzen; • Führung und Begleitung von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen; • Pflegeplanung/-dokumentation; • Verwaltung, Buchhaltung, Finanzierungsfragen, Computer-Einsatz, Fragen der Trägerschaft und der sozialen Sicherung; • rechtliche Fragen (Arbeitsrecht, Haftung, Bundessozialhilfegesetz, Reichsversicherungsordnung, Kirchengesetze); • Sozial- und Gesellschaftspolitik; • Öffentlichkeitsarbeit, Exkursionen/Studienfahrten.

- Themen der Prävention und Rehabilitation als Erweiterung eingegrenzter medizinisch-pflegerischer Fragestellungen sind insgesamt wenig und weitgehend unsystematisch vertreten. Am häufigsten werden die Themen „Mobilisierung“ und „Ernährung“ (in 4 Regionen), etwas weniger die Themen „Behinderung“, „Prävention“ und „Nachsorge“ (in 2 Regionen) angeboten. Bei diesen Themen folgt das Fortbildungsangebot nicht dem aktuellen Trend nach mehr Prävention und Rehabilitation zugunsten von Kuration.
- Das Angebot an psychosozialen Themen ist in allen Regionen das umfassendste. Von den patientenbezogenen psychosozialen Themen sind die gebräuchlichsten „Sterbegleitung/Umgang mit Sterbenden“, „Gerontopsychiatrie“, „Gerontologie“ und „Gesprächsführung“. Allerdings greifen alle Themen dieses Bereiches ineinander, da man beispielsweise zur Sterbegleitung Gesprächstechniken benötigt und ein Verständnis für die Situation alter Menschen aufbringen muß. Die personalbezogenen psychosozialen Themen sind

als Möglichkeit der Regeneration der körperlichen und psychischen Handlungsfähigkeit des Pflegepersonals anzusehen. Es sind Fragen der Psychohygiene, Supervision (letzteres insbesondere in einer Großstadt), ergänzt um religiöse Fragen und außerberufliche Aktivitäten bei kirchlichen Trägern.

- Themen des Bereichs der Kooperation und des beruflichen Selbstverständnisses haben insgesamt eine untergeordnete Bedeutung im Vergleich beispielsweise zu den psychosozialen Themen. Das ist deshalb erstaunlich, weil durch die Konstruktion der Sozialstation eine Zusammenarbeit notwendig ist: zum einen arbeiten im Team verschiedene Berufe mit einem unterschiedlichen beruflichen Verständnis zusammen, zum anderen ist die Sozialstation in ein Geflecht verschiedener regionaler Einrichtungen eingebunden, über das die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen Kenntnis haben müssen. Auch das Wissen über die Aufgaben und Grenzen der angrenzenden Berufe müßte im Rahmen von Fortbildung vermittelt werden. Bisher wurden aber Selbstverständnis-Fragen eher als Selbstverständnis der Einrichtung (in 6 Ein-

richtungen) als im Hinblick auf die Berufsbilder (in 2 Einrichtungen) behandelt.

- Das Angebot an Themen der Praxisanleitung, insbesondere von Krankenpflegeschülern/Krankenpflegeschülerinnen, hat nach Inkrafttreten des neuen Krankenpflegegesetzes allmählich zugenommen, allerdings nur in zwei Regionen sowie in 5 weiteren Einrichtungen anderer Regionen. Bei diesem Kompetenzbereich spielt in drei Wohlfahrtsverbänden auch die Qualifizierung zum Kursleiter/zur Kursleiterin von Hauskrankenpflegeseminaren, von Seminaren zur Anleitung von pflegenden Angehörigen, eine große Rolle.
- Die Themen des leitenden, organisatorisch-verwaltenden Bereiches haben im Fortbildungsangebot einen Aufschwung erfahren. Kurse für leitende Kräfte sind entweder als längerfristige Qualifikationskurse „Leitung einer Sozialstation“ oder als Informationsveranstaltungen in allen Regionen anzutreffen. Themen der Pflegeplanung und -dokumentation sind nur in zwei Regionen von Bedeutung. Rechtliche Fragen, z. B. Fragen des Bundessozialhilfegesetzes, der Reichsversicherungsordnung usw. werden entweder in einer der großstädtischen Regionen, in der die Sozialstationen noch nicht so lange etabliert sind, behandelt oder in einigen überregionalen Bildungsstätten.

2.4.2 Haus- und Familienpflege

Für die Haus- und Familienpflege [19] gibt es nur ein kleines Fortbildungsangebot an eigenständigen Kursen, z. B. für die Qualifizierung zu einer verbandsspezifischen Haus- und Familienpflegehelferin oder Kurse mit psychosozialen Themen, die die beiden Schwerpunkte der Haus- und Familienpflegerin betreffen, nämlich die Versorgung von Kindern und von alten Leuten. Den größeren Anteil an Fortbildungskursen bilden die tätigkeitsübergreifenden Kurse, die neben den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen der häuslichen Krankenpflege und den Ehrenamtlichen auch für die Mitarbeiterinnen der Haus- und Familienpflege zugänglich sind.

2.4.3 Laienkräfte

Die Fortbildungsmaßnahmen für die verschiedenen Laienkräfte werden im folgenden getrennt dargestellt:

- Das Angebot für Nachbarschaftshelferinnen ist insbesondere in einem Wohlfahrtsverband in Süddeutschland auffindbar, entweder als Angebot gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen der Haus- und Familienpflege oder als eigenständige Veranstaltungen mit überwiegend medizinisch-pflegerischen Themen und Themen der Einführung in das Aufgabengebiet.
- Die Hauspflege spielt in einer großstädtischen Region eine große Rolle. Hervorzuheben sind dort die qualifizierenden Grund- und Aufbaukurse bei fast allen Trägern. Aber auch medizinisch-pflegerische und psychosoziale Themen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen stehen als Fortbildungskurse zur Verfügung. Themenbezogene Kurse werden dezentral auch für die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen der häuslichen Krankenpflege angeboten.
- Angebote für Ehrenamtliche und pflegende Angehörige sind nur in einigen Einrichtungen vorhanden. Insbesondere in einer Großstadt gibt es dezentral bei den konfessionellen Wohlfahrtsverbänden Einführungs- und Aufbaukurse und Kurse mit psychosozialer Themenstellung als eigenständige Veranstaltungen. Erwähnenswert sind auch die Kurse für pflegende Angehörige und zur Qualifizierung als „Schwesternhelferin“ in einem Wohlfahrtsverband auf Kreisebene.
- Angebote für Zivildienstleistende [20] und Frauen des Freiwilligen Sozialen Jahres sind nur bei einigen Trägern/Einrichtungen in Form von Einführungskursen auffindbar.
- Für Allgemeininteressierte/Betroffene werden in einer großstädtischen Region von Volkshochschulen und alternativen Projekten Kurse über chronische Krankheitsbilder und Ernährungsfragen angeboten.

2.4.4 Sozialarbeit

Für Sozialarbeiter/Sozialarbeiterinnen, die in Sozialstationen beschäftigt sind, besteht ein kleines Fortbildungsangebot in einer Großstadt. Dabei hat das Thema „Kooperation“ den größten Stellenwert, gefolgt von der Thematik „Anleitung von Ehrenamtlichen“.

Die Notwendigkeit der Behandlung des Themas „Kooperation“ resultiert daraus, daß die Sozialarbeit als neuer Schwerpunkt in Sozialstationen sich in vorhandene berufliche Strukturen einfinden muß.

2.4.5 Verwaltungskräfte

Angebote für Verwaltungskräfte tauchen nur vereinzelt als Informationsveranstaltungen auf. Ausnahme bildet eine Einrichtung auf Landesebene, die tätigkeitsübergreifende Einführungsveranstaltungen für alle Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen in Sozialstationen anbietet. Eine Einrichtung auf Bundesebene führt Computerkurse für diese Gruppe durch.

2.4.6 Übergreifende Angebote

Berufs-/bereichsübergreifende Fortbildungsangebote sind solche, die keine Differenzierung nach Berufen aufweisen oder die als Zielgruppen sämtliche Berufe und Arbeitsbereiche im Gesundheits- und Sozialwesen angeben. Diese Kurse liegen im psychosozialen Kompetenzbereich bei den Themen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Psychohygiene sowie einer längerfristigen Seelsorge-Ausbildung in einem konfessionellen Bildungswerk einer Großstadt. Diese Angebote sind als Ergänzung zu den tätigkeitspezifischen Maßnahmen sehr wichtig. Es besteht aber die Gefahr, daß das Erlernte nicht auf den eigenen Arbeitsbereich übertragen werden kann. Deshalb muß die eigene Arbeitssituation bei den eher persönlichen Themen im Auge behalten werden.

3 Abschließende Bemerkungen

Abschließend wird die Frage beantwortet, ob die für die Arbeit in Sozialstationen notwendigen Kompetenzen durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen vermittelt werden und bei welchen Themen noch Defizite bestehen.

Insgesamt ist anzumerken, daß über die untersuchten Regionen verteilt eine Fülle und Vielfalt von Fortbildungsmaßnahmen für alle Tätigkeitsbereiche mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vorhanden sind. Neuere Entwicklungen und Anforderungen an die Beschäftigten in Sozialstationen, wie z. B. die Information über das Krankheitsbild „AIDS“ und die Problematik der Praxisanleitung von Schülern/Schülerinnen nach Inkrafttreten des neuen Krankenpflegegesetzes, wurden bereits in das Fortbildungsprogramm aufgenommen.

Die „Renner“ sowohl von der Anzahl und Vielfalt der Themen her liegen eindeutig im psychosozialen Qualifikationsbereich bei den patientenbezogenen und den personalbezogenen Themen. Aber auch die Themen der Praxisanleitung, des leitenden, organisatorisch-verwaltenden Bereichs erlangen zunehmende Bedeutung, insbesondere bei den Berufen der häuslichen Krankenpflege. Ergänzend dazu nehmen auch die medizinisch-pflegerischen Themen, orientiert an den besonderen Belangen der Arbeit in Sozialstationen, einen großen Raum ein.

Am besten ist das Fortbildungsprogramm für Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen der häuslichen Krankenpflege ausgestattet. Aber auch für die verschiedenen Gruppen von Laienkräften werden umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen, vor allem in dezentralen Einrichtungen, angeboten. Diese Gruppe, die für die Tätigkeit in Sozialstationen keine einschlägige Vorqualifikation aufweist, hat nach Meinung von Sachverständigen [21] auch den größten Fortbildungsbedarf. Dem wird von einzelnen Einrichtungen Abhilfe geschaffen; sie wenden sich sogar schwerpunktmäßig der Qualifizierung von Laienkräften, wie z. B. von Ehrenamtlichen und Hauspflegekräften, zu. Inwieweit allerdings der verstärkte Einsatz „fortgebildeter Laienkräfte“ zu einer

Entprofessionalisierung dieses Tätigkeitsfeldes führen kann, bleibt als offene Fragestellung bestehen. [22]

Das festgestellte umfassende Fortbildungsangebot für die verschiedenen Mitarbeitergruppen in Sozialstationen ist jedoch an einigen Punkten nach Inhalt und Struktur ergänzungsfähig:

- Einführungsfortbildung für neue Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen hat noch nicht ihren festen Platz in den meisten Einrichtungen gefunden. Sie müßte nach übereinstimmender Meinung von Sachverständigen [23] für den Einstieg in das neue Tätigkeitsfeld verbindlich sein.
- Insgesamt sind die Themen „Rehabilitation/Prävention“ und „Kooperation/berufliches Selbstverständnis“ unterrepräsentiert beim Fortbildungsangebot, auch wenn z. T. einige Einrichtungen diese Themen als Schwerpunkt in ihr Fortbildungsprogramm aufgenommen haben. Um diese Themen in jeder Einrichtung zu verankern, ist eine Erweiterung des engen, berufsspezifischen Pflegebegriffs auf eine umfassende Sichtweise des Krankheitsgeschehens notwendig.
- Die gegenwärtige Praxis der Fortbildung erscheint durch die Auswahl der Themen vereinzelt und zufällig, orientiert am punktuellen Bedarf. Diese Situation würde durch eine systematische Vermittlung bei der Fortbildung verbessert werden, indem einzelne Themen zu Kompetenzbereichen zusammengefaßt würden, die wiederum einzelne Qualifizierungsbausteine für das gesamte Tätigkeitsfeld „Sozialstation“ bildeten (vgl. Übersicht 3). Um die Verbindlichkeit eines solchen Fortbildungskonzeptes zu gewährleisten, könnte beispielsweise nach Absolvierung eines Qualifikationsbausteines ein Zertifikat ausgestellt werden.
- Die Vermittlung methodischer Kenntnisse und Fähigkeiten bleibt weitgehend unberücksichtigt. Diese Methodenkompetenz als Ergänzung zur fachlichen Kompetenz könnte z. B. zur Verbesserung der individuellen Arbeitsorganisation führen. In einem Bereich, in dem der Mensch der Arbeitsgegenstand ist und die Arbeitssituation geprägt ist von gleichzeitig auftretenden Anforderungen in einer gering arbeitsmäßig organisierten Berufsarbeit, wäre diese Kompetenz von Nutzen.
- Folgende zielgruppenorientierte Aspekte werden nicht explizit bei den angebotenen Fortbildungsmaßnahmen behandelt: zum einen ein interdisziplinärer Ansatz entsprechend der kooperierenden Berufe innerhalb eines Teams, zum anderen eine berufsspezifische Orientierung in Form von stützenden Kursen zur Kompensation der unterschiedlichen Ausbildungsvoraussetzungen der Berufe, wie z. B. beim Altenpflegeberuf im medizinisch-pflegerischen Kompetenzbereich. Die Berücksichtigung beider Aspekte würde neben der themenbezogenen Orientierung die Kooperationsfähigkeit der Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen verbessern.

Anmerkungen

- [1] Als Konsequenz aus der Kritik am Gesundheitswesen, die sich z. B. an den Stichworten Kostenexplosion und Anonymität/Unmenschlichkeit des Krankenhauses äußerte. Vgl.: MEIFORT, B., PAULINI, H.: Das Berufsfeld Gesundheit – Entwicklungen, Probleme, Lösungsvorschläge. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 7/8, 1983, S. 170–176.
- [2] Das Krankenhaus als Gesamtorganisation hat Kennzeichen einer „totalen Institution“. Alle, die sich dort für kürzere oder längere Zeit aufhalten, müssen sich den Prinzipien dieser Organisation unterwerfen. Vgl.: GOFFMAN, I.: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M. 1973, S. 15–17.
- [3] Hier wurde der Begriff Sozialstation gewählt. Dazu gehören aber auch die Einrichtungen mit anderen gebräuchlichen Bezeichnungen wie Diakoniestationen, Gemeindepflegestationen, Sozialzentren, ambulante Dienste usw. Dieser Begriff wird in Anlehnung an die Definition des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge gewählt, als „Bündelung ambulanter gesundheits- und sozialpflegerischer Dienste“. Vgl.: Vorläufiger Begriffskatalog für ambu-

lante sozial-pflegerische Dienste. Sonderdruck aus dem Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, 60. Jg., Nr. 3/1980.

- [4] Das Kernangebot Altenpflege bedeutet entweder generell die Betreuung alter Menschen im Unterschied zur Pflege, aber auch den Einsatz des Altenpflegeberufes in der häuslichen Krankenpflege. Das zeigte sich bei den Fallstudien in der ersten Projektphase.
- [5] Hierbei wird der Begriff „Klient“ gewählt, da es sich bei der Versorgung nicht nur um Kranke, sondern auch um Gebrechliche und Hilfsbedürftige handelt.
- [6] Die Besonderheit der Sozialstation wurde bereits im folgenden Aufsatz beschrieben: MEIFORT, B.: Ambulante Gesundheitsdienste stellen veränderte berufliche Anforderungen an die Gesundheitsberufe. In: BWP, 14. Jg. (1985), Heft 4, S. 145–147. Die Tätigkeitsanforderungen im Krankenhaus wurden im Rahmen des Projektes 4.033 des BIBB „Auswirkungen der Entwicklungen in der Medizin auf nicht-ärztliche Gesundheitsberufe“ analysiert.
- [7] Die weibliche Form der Berufe wird im folgenden gewählt, wenn die Berufe nur von Frauen besetzt sind.
- [8] Der Beruf der „Familien- und Altenpflegehelferin“ ist nur in Baden-Württemberg landesrechtlich geregelt. Ferner gibt es vom Deutschen Roten Kreuz eine verbandsspezifische Ausbildung als Haus- und Familienpflegehelferin.
- [9] Es handelt sich um solche Kräfte, die kontinuierlich und mehrere Stunden pro Tag in der Sozialstation eingesetzt sind.
- [10] Diese Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da sie als Untersuchungsbasis nur die von den Trägern und Einrichtungen zur Verfügung gestellten und ausgewerteten Materialien sowie die eigenen Erhebungen berücksichtigt.
- [11] Das hängt z. T. mit der Tradition des Krankenpflegeberufes zusammen, bei kirchlichen Trägern schon in der Gemeinde eingesetzt worden zu sein, bevor es Sozialstationen in der heutigen Form gab, z. T. aber auch mit der Abrechenbarkeit der von diesem Beruf geleisteten Aufgaben. In einem Sachverständigengespräch am 4./5. Dezember 1986 im BIBB wurde das als Begründung genannt.
- [12] Das kann aber kein Ersatz für notwendige Fortbildungsmaßnahmen für die Tätigkeit in Sozialstationen sein. Vgl. auch die vergleichende Curriculumanalyse in: MEIFORT, B., PAULINI, H.: Analyse beruflicher Bildungsinhalte und Anforderungsstrukturen bei ausgewählten nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen. Auf der Grundlage einer vergleichenden Curriculumanalyse für ausgewählte nicht-ärztliche Gesundheitsberufe (Bearbeiter: Petra Botschafter-Leitner, Rainer Maikowski) und von Sachverständigengesprächen mit Berufspraktikern. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 76; hrsg. vom BIBB, Berlin/Bonn 1984.
- [13] Die Definition und Beschreibung der veränderten Qualifikationen basieren weitgehend auf folgenden Quellen:
 - Vgl. Literaturangabe in Anmerkung [6];
 - Im o. g. Projekt 4.033 wurden bereits die Kompetenzbereiche psychosoziale Kompetenz, Kooperationswissen und -fähigkeit und die Kompetenz der Praxisanleitung thematisiert. Vgl. u. a.: MEIFORT, B.: Berufsschneidung im Berufsfeld Gesundheit unter dem Gesichtspunkt einer ganzheitlichen, patientenorientierten, kooperativen Gesundheitsversorgung. In: U. Hoffmann u. a. (Hrsg.): Berufsübergreifende Gruppenpraxen. Neue Formen medizinisch-psychosozialer Versorgung im ambulanten Bereich. München 1983, S. 85–94. MEIFORT, B., PAULINI, H.: Kooperation in der Gesundheitsarbeit erfordert neue Ausbildungsformen. In: Fachzeitschrift „Das Krankenhaus“, 1/1985, S. 18 ff.
- [14] Anstelle dieses Begriffs wird auch im Rahmen der Projektarbeit der Begriff „betriebswirtschaftliche Aufgaben“ verwendet. Vgl.: MEIFORT, B.: Qualifikationsanforderungen und Fortbildungsangebote für Beschäftigte in ambulanten gesundheits- und sozialpflegerischen Diensten. Zusammenfassende ausgewählte Ergebnisse aus Fallstudien für die Diskussion mit Sachverständigen aus den betroffenen Erhebungseinheiten, unter Mitarbeit von H. Paulini, Berlin, Oktober 1986 (unv. Manuskript).
- [15] Im Unterschied zur Begrifflichkeit im Berufsbildungsgesetz und im Arbeitsförderungs-gesetz, die als berufliche Weiterbildung nur die Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung kennen, weist das Gesundheitswesen seine eigene Definition auf. Vgl.: NOACK, M., MEIFORT, B.: Materialien zur beruflichen Bildung im Gesundheitsbereich Teil I: Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Gesundheits- und Sozialbereich. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin/Bonn 1982 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 42); hier wird die dem Gesundheitswesen eigene Definition von Fort- und Weiterbildung thematisiert.
- [16] Die Weiterbildung zur/zum Fachkrankenschwester/Fachkrankenschwester in der Gemeinde Hessen und Niedersachsen landesrechtlich geregelt.

- [17] Von den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wurden Material-/ Dokumentenanalysen ihrer Programme und Ausschreibungen aus den Jahren 1984–1986 erstellt, soweit die Programme noch verfügbar waren.
- [18] Zur Konzeption der Onkologiekurse vgl.: Arenberger Caritasvereinigung e. V., Seminar für Gemeindekrankenpflege (Hrsg.): Gemeindekrankenpflege heute. Konzeption einer Weiterbildung, Koblenz 1986 (2. Aufl.) S. 142 ff.
- [19] Die Dorfhilfe wird hier nicht weiter betrachtet, weil nur die Fortbildungsangebote eines Fachverbandes zur Verfügung standen. Deshalb können keine näheren Aussagen zur Fortbildung in diesem Beruf gemacht werden.
- [20] Hierbei ist zu berücksichtigen, daß Angebote für Zivildienstleistende in den Fortbildungsprogrammen oft nicht erfaßt werden, da die Wohlfahrtsverbände eigene Zivildienstschulen unterhalten, in denen die Betreffenden Einführungslehrgänge absolvieren.
- [21] Äußerung im Rahmen eines Sachverständigengesprächs im BIBB am 4./5.12.1986.
- [22] Das Leistungspotential von professionellen Kräften im Vergleich zu Laienkräften ist unterschiedlich ausgeprägt: Bei einem Teil der Träger/Regionen sind die Fachkräfte hinsichtlich der Anzahl der geleisteten Arbeitsstunden in der Überzahl, bei einem anderen Teil die Nicht-Qualifizierten. Das wurde u. a. im Rahmen eines Sachverständigengesprächs im BIBB am 14.3.1985 festgestellt. Dieser Aspekt kann in diesem Beitrag nicht näher untersucht werden.
- [23] Vgl.: Anmerkung [21].

Oskar Hecker / Gerhard Zimmer

Berufliche Weiterbildung für Softwarenutzung am Arbeitsplatz

Bericht von einer Fachtagung

Mitte Dezember 1987 hat das Forschungsprojekt „Softwarenutzung am Arbeitsplatz und berufliche Weiterbildung“ der Forschungsgruppe Verwaltungsautomation an der Gesamthochschule Kassel die Ergebnisse seiner dreieinhalbjährigen Forschungsarbeit präsentiert. Im Rahmen einer Fachtagung wurden die Ergebnisse mit einem Kreis von etwa neunzig Fachleuten aus Betrieben, Software-Herstellung, Weiterbildungsinstitutionen, Hochschulen, Gewerkschaften und betrieblichen Interessenvertretungen diskutiert.^{*)} Das Forschungsprojekt wurde vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft gefördert, erhielt vom Hessischen Minister für Wirtschaft und Technik eine finanzielle Zuwendung und wurde durch einen Beirat wissenschaftlich begleitet, in dem Oskar Hecker als Vertreter des Bundesinstituts für Berufsbildung vertreten war. Das Forschungsprojekt hat die Veränderungen der Tätigkeiten, der Arbeitsorganisation, der Qualifikationsanforderungen und der beruflichen Weiterbildung empirisch untersucht, die mit der Nutzung „gestaltungsflexibler Software“ durch kaufmännische und technische Fachkräfte verbunden sind. Unter „gestaltungsflexibler Software“ wird ein Teil der Standard- bzw. Anwendersoftware verstanden, die vom Benutzer für seine konkreten Aufgaben verändert und entwickelt werden kann. Dies wird auch als „Benutzerprogrammierung“ bezeichnet. Für die Untersuchung wurden postalische Befragungen und Fallstudien in Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen durchgeführt.

Problemstellung und Lösungsansätze

Die im Tagungstitel formulierte Frage: „Benutzerprogrammierung am Scheideweg?“ soll auf die vorhandenen Widersprüche in dieser neuen Form von Software aufmerksam machen. Die derzeitige Situation wird vom Projekt wie folgt beschrieben: Die Beziehungen zwischen den Fachkräften der betrieblichen Funktionsbereiche und den DV-Spezialisten sind seit langem gespannt und reibungsvoll. Bekannt ist etwa, daß an der Diskrepanz zwischen Anforderungen der Fachkräfte und Anwendersoftware der DV-Produzenten schon manches DV-Projekt gescheitert ist, oder daß in vielen Großbetrieben und Gemeinschaftsrechenzentren die DV-Entwickler die Anforderungen der Fachkräfte nicht aus-

reichend berücksichtigen. Bietet vor diesem Hintergrund die Verlagerung der Anwendungsentwicklung zu den Fachkräften einen Ausweg? In rascher Folge wird seit einiger Zeit Software auf den Markt gebracht, die es Fachkräften ermöglicht, die konkreten Anwendungen der Software selbst zu entwickeln. Die sich abzeichnenden neuen Möglichkeiten der Benutzerprogrammierung gaben zunächst vielfach Anlaß zu einer euphorischen Stimmung. Doch schon bald folgte der Euphorie Ernüchterung. Die notwendigen organisatorischen Vorleistungen waren größer als zunächst angenommen wurde; auf dem betrieblichen Aufgabengefüge lastete ein wachsender Veränderungsdruck und zugleich leisteten mächtige Beharrungskräfte Widerstand. Folgende Schwierigkeiten und Spannungen ergaben sich unter anderem:

- 1) In der betrieblichen Praxis stellte sich bald heraus, daß zur Übersetzung der konkreten Fachaufgaben in entsprechende Anwendungen der Software die Fachkräfte qualifizierter sein müssen als für die bloße Bedienung der Software.
- 2) Die stärkere Nutzung individueller Kompetenzen der Fachkräfte wurde dadurch erschwert, daß Fachvorgesetzte an gegebenen Kompetenzverteilungen festhalten.
- 3) Klein- und Mittelbetriebe schafften die erforderlichen Vorarbeiten nicht aus eigener Kraft; sie benötigten Unterstützung durch erprobte Lösungswege.
- 4) Durch die Einführung der Benutzerprogrammierung wurde nicht nur die Aufgabenteilung zwischen DV-Zentrale und Fachabteilung berührt, sondern vor allem auch die Aufgabenteilung innerhalb der Fachabteilung.

Anwendung von Software – Stärkung der DV-Zentralen oder der Benutzer?

Die Gründe für das entstandene Machtungleichgewicht zuungunsten der fachlichen Funktionsbereiche werden darin gesehen, daß die Komplexität der Computer unvergleichbar größer sei als man das von aller bisherigen Technik kennt. Die Modifikation der Computersysteme hätte daher an Spezialisten delegiert werden müssen, die über das erforderliche Wissen verfügten und in der Lage seien, Problemlösungen an den Computersystemen zu realisieren. Die Fachkräfte seien damit die Verlierer im Gestaltungsprozeß.

Dieses Machtungleichgewicht könne nur dann revidiert werden, wenn die Modifikation der Softwaresysteme und die Schaffung neuer Funktionalitäten informationstechnisch so erleichtert werden, daß die Fachkräfte dies jeweils selbständig tun können. Auf

^{*)} Claudia Döbele-Berger, Gisela Schwellach, Werner van Treeck, Gerhard Zimmer, unter Mitarbeit von Hanna Bielefeld-Hart, Ottmar Döring, Frank Götzke, Christoph Grüninger: Softwarenutzung am Arbeitsplatz und berufliche Weiterbildung. Eine explorative Studie. Forschungsgruppe Verwaltungsautomation an der Gesamthochschule Kassel (Veröffentlichung in Vorbereitung); in zahlreichen Beiträgen haben die Projektmitarbeiter bereits Zwischenergebnisse vorgelegt.

zwei Seiten seien dazu die Voraussetzungen zu schaffen: Auf der einen Seite müßten sich die DV-Zentralen zu einer Dienstleistungsabteilung entwickeln und die für die Benutzerprogrammierung geeigneten Systeme bereitstellen; auf der anderen Seite müßten in den betrieblichen Funktionsbereichen arbeitsorganisatorische Veränderungen vorgenommen werden und die Qualifikationsentwicklung der Fachkräfte den neuen Anforderungen Rechnung tragen; außerdem seien die Ziele, Inhalte und Formen der Weiterbildung diesen Veränderungen entsprechend neu zu bestimmen. Auf diese drei Aspekte konzentrierten sich die Vorträge und die Diskussionen in den Arbeitsgruppen.

Arbeitsorganisation – Motor oder Bremse der Benutzerprogrammierung?

Im ersten Themenkomplex wurden die für erforderlich gehaltenen arbeitsorganisatorischen Veränderungen vorgestellt und diskutiert.

In untersuchten Betrieben habe beobachtet werden können, daß die durch die Benutzerprogrammierung erzielbaren Produktivitätssteigerungen häufig von engagierten Fachkräften gegen starke Beharrungskräfte durchgesetzt werden mußten. Diese Beharrungskräfte bestünden zum einen auf seiten des Managements, das seine bestehenden Machtpositionen gefährdet sähe, zum anderen auf seiten der Fachkräfte selbst, die ungern gewohnte Arbeitsweisen und Aufgabenteilungen aufgeben würden und sich schwer tun würden, neue zu entwickeln, zumal sie dies meist selbständig und ohne Unterstützung tun müßten.

Damit verbunden sei die Entstehung vielfältiger Konflikte, sowohl zwischen den Fachkräften und dem Management als auch der Fachkräfte untereinander, und nicht zuletzt müsse jede Fachkraft den Konflikt zwischen dem erforderlichen Aufwand für die Entwicklung neuer Problemlösungen und dem aktuellen Aufgabendruck selbst lösen.

Benutzerprogrammierung verlange nicht nur eine Dezentralisierung der Datenverarbeitung, sondern auch eine Dezentralisierung der Entscheidungen. Die Erarbeitung einer neuen Problemlösung und das Sammeln und Verarbeiten der Daten an einem Arbeitsplatz drängten schon allein aus zeitökonomischen Gründen darauf, an diesem Arbeitsplatz auch die entsprechenden Entscheidungskompetenzen zu lokalisieren.

In diesem Zusammenhang wurde auch vorgeschlagen, über die Erarbeitung eines Konzepts für „Verwaltungsinseln“, analog den „Fertigungsinseln“ nachzudenken, um die erforderliche Selbständigkeit der Fachkräfte organisatorisch zu stärken. Dem wurde entgegengehalten, daß im Verwaltungsbereich ein Satz an Gesetzes- und Verwaltungsvorschriften existiert, der die Einrichtung teilautonomer Gruppen unmöglich mache.

Qualifikation – arbeitsplatzbezogen reduziert oder betriebsbezogen erweitert?

Im zweiten Themenkomplex wurde die Qualifikationsentwicklung im Zusammenhang mit der Benutzerprogrammierung vorgestellt und diskutiert.

Es wurde ausgeführt, daß die meisten Qualifizierungen im Betrieb und teilweise auch in außerbetrieblichen Weiterbildungsinstitutionen dem Motto folgen: „Was passiert, wenn Sie diese Taste drücken?“ Nach dieser induktiven Lernmethode ließen sich jedoch nicht nur die Funktionsprinzipien der Software nicht erlernen, sondern damit würde auch der Herausforderung subjektiver Handlungsfolgen Vorschub geleistet, die immer in der Gefahr stünden, suboptimal, begrenzt und unangemessen zu sein. Demgegenüber sei eine systematische, theoretisch fundierte, aber auf konkrete Anwendungen bezogene Schulung nötig. Nicht nur DV-Grundkenntnisse, Kenntnis der systemspezifischen Programmiersprache sowie Kenntnisse über die Installations-, Anpassung, Wartung, Fehlererkennung und eventuell -behebung seien von den Benutzern verlangt, sondern mehr noch Kenntnisse über die Methoden der Analyse der zu programmierenden Aufgaben und der Synthese eines Lösungskonzeptes. Die Notwendigkeit einer Art systemanalytischer Qualifikation der Benutzer werde zwar inzwischen von einigen Betrieben als ein zentrales Problem erkannt, aber brauchbare Qualifizierungskonzepte seien dafür bislang noch nicht entwickelt worden, was auch damit zusammenhänge, daß bislang von der Informatik noch keine ausgearbeiteten Methoden für die Benutzerprogrammierung bereitgestellt worden seien.

Die dauernde Schaffung neuer Funktionalitäten für die Bearbeitung der normalen Aufgaben in den fachlichen Funktionsbereichen durch die Benutzerprogrammierung mache innovatorisches, strategisch-planendes Handeln der Fachkräfte notwendig, wobei die Ziele und Bedingungen nicht nur des jeweiligen Arbeitsplatzes, sondern des ganzen Betriebes in den Blick genommen werden müßten. Für diesen Sachverhalt wurde der Begriff der „strategischen Qualifikation“ vorgeschlagen. Die Entwicklung der „strategischen Qualifikation“ wird als der Kernprozeß der Qualifikationsveränderung bei der Benutzerprogrammierung angesehen, der in den Betrieben sehr konfliktbeladen sei. Drei Wege der Entwicklung seien beobachtet worden:

Die dauernde Schaffung neuer Funktionalitäten für die Bearbeitung der normalen Aufgaben in den fachlichen Funktionsbereichen durch die Benutzerprogrammierung mache innovatorisches, strategisch-planendes Handeln der Fachkräfte notwendig, wobei die Ziele und Bedingungen nicht nur des jeweiligen Arbeitsplatzes, sondern des ganzen Betriebes in den Blick genommen werden müßten. Für diesen Sachverhalt wurde der Begriff der „strategischen Qualifikation“ vorgeschlagen. Die Entwicklung der „strategischen Qualifikation“ wird als der Kernprozeß der Qualifikationsveränderung bei der Benutzerprogrammierung angesehen, der in den Betrieben sehr konfliktbeladen sei. Drei Wege der Entwicklung seien beobachtet worden:

- 1) Fachkräfte übernehmen die strategischen Arbeiten, sie gerieten dann in Konkurrenz zum Management oder würden bei ausbleibenden Entscheidungskompetenzen handlungsunfähig.
- 2) Leitungskräfte sichern sich den strategischen Posten dadurch, daß sie selbst das erforderliche informationstechnische Wissen erwerben.
- 3) Leitungskräfte teilen sich die strategischen Arbeiten mit DV-Spezialisten.

In den beiden letzten Fällen verblieben bei den Fachkräften lediglich Restarbeiten.

Der Begriffsvorschlag wurde heftig diskutiert. Dafür wurde ins Feld geführt, daß er geeignet sei, die Beziehung der innovatorischen und planenden Befähigungen der Fachkräfte auf den Betrieb als Ganzes herzustellen und die Entwicklung der Handlungsorientierungen in die Qualifizierung einzubeziehen; dem Begriff unterliege eine Theorie der Persönlichkeitsentwicklung. Dagegen wurde eingewendet, der Begriff decke die im Betrieb fortbestehenden Konflikte zwischen Arbeit und Kapital zu und beziehe nicht die entwerteten Qualifikationen der zurückbleibenden Fachkräfte ein.

Weiterbildung – notwendiges Übel oder produktive Chance?

Im dritten Themenkomplex wurde die Ist-Situation der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung gewertet und Vorschläge für verbesserte Weiterbildungsmaßnahmen diskutiert.

Die Situation sei durch folgende zentrale Probleme gekennzeichnet:

- 1) Zwischen Qualifizierungsnotwendigkeiten und tatsächlich durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen bestehe ein Widerspruch, insbesondere in Klein- und Mittelbetrieben.
- 2) In der Praxis orientierten sich die Maßnahmen beinahe ausschließlich an der Software und nicht an den Fachproblemen.
- 3) Im Vordergrund stehe die Vermittlung instrumenteller Kompetenz, die sich auf das Bedienungswissen konzentriere.
- 4) Fachübergreifende Qualifikationen, methodisches/planendes Vorgehen, Zergliederung von Arbeitsabläufen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit würden meist nur im Ansatz vermittelt.
- 5) Eine Anwendungs- bzw. Aufgabenorientierung der Weiterbildung mit der Einbeziehung betrieblicher Probleme und Aufgabenstellungen werde so gut wie nicht praktiziert.

- 6) Wegen der mangelnden organisatorischen Einbettung der beruflichen Weiterbildung in die allgemeine Planung würden die Schulungen nicht zum richtigen Zeitpunkt durchgeführt und seien in der Regel zu kurz.
- 7) Das Schulungspersonal verfüge häufig nicht über die pädagogischen Fähigkeiten, um das vorhandene Erfahrungswissen in ein methodisch-didaktisches Konzept umzusetzen.

Diese Randbedingungen seien insbesondere für Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Benutzerprogrammierung eine Hemmschwelle für die optimale Nutzung dieser Systeme, zumal zu erwarten sei, daß in Zukunft die Software verstärkt in Richtung auf größtmögliche Flexibilität für die Anwender entwickelt werde.

Eine Verbesserung der Situation könne nur dann erreicht werden, wenn die Randbedingungen der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung verbessert würden, die Inhalte an der komplexen Aufgabenstellung des Einsatzes gestaltungsflexibler Software orientiert und das „learning by doing“ eine neue Qualität erhalten würde. Insbesondere seien folgende Verbesserungen notwendig:

- Technik- und Weiterbildungsplanung müssen gleichzeitig und gleichrangig erfolgen.
- Die Softwareschulung muß auf die Stärkung der Fachkompetenz abzielen und sowohl technische und fachliche als auch soziale Kompetenz vermitteln.
- Die Weiterbildung muß insbesondere zur Stärkung der Planungs-, Entscheidungs- und Kontrollkompetenz führen.
- Das selbständige Lernen und das Lernen im Team/Projekt müssen gefördert werden, damit die in der Praxis notwendigen Kooperations- und Kommunikationsprozesse eingeübt werden.
- Die Vermittlung von informationstechnischen Inhalten soll nach Möglichkeit über den konkreten Inhalt hinausgehen und sowohl Randgebiete als auch Grundlagenwissen vermitteln.

Zur Perspektive der Benutzerprogrammierung

Die Fachtagung hat gezeigt, daß das Projekt einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Veränderungen erbracht hat, die sich im Zuge der Nutzung von gestaltungsflexibler Software in den kaufmännischen und technischen Büros ergeben. Es wurde eine realitätsgerechte Problembeschreibung der Veränderungen im Bereich der Arbeitsorganisation, der Tätigkeiten, der Qualifikation und der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung geliefert. Neue Begriffe, z. B. der Begriff der strategischen Qualifikation und der Begriff der Qualifikationsschneidung, wurden vorgeschlagen, um die Veränderungen adäquat begrifflich erfassen und verstehen zu können. Herausgearbeitet wurde auch, daß weitere Untersuchungen erforderlich sind, insbesondere im Bereich des „tacit knowledge“ bzw. der Explikation des fachlichen Erfahrungswissens, der Reintegration von Arbeiten und Lernen am Arbeitsplatz auf einer qualitativ höheren Stufe und der methodisch-didaktischen Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung von Lernsoftware. Auf den Forschungsergebnissen sollten nun die Erarbeitung von Vorschlägen für die Arbeitsgestaltung und die Verbesserung der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung aufsetzen.

AUS DER ARBEIT DES BIBB

Laszlo Alex

Ausgewählte Ergebnisse zur Qualifikationsentwicklung deutscher Erwerbstätigen

1985/86 hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) eine breit angelegte repräsentative Erhebung bei rund 26.500 deutschen Erwerbstätigen durchgeführt. In vielen Teilen war diese Erhebung so angelegt, daß sie mit der im Jahre 1979 durchgeführten Untersuchung der beiden Institute vergleichbar ist. Dies gilt insbesondere für die Merkmale der Aus- und Weiterbildung.

Über ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung wurde erstmals im Berufsbildungsbericht 1987 berichtet. Die Ergebnisdarstellung wird in dem diesjährigen Bericht fortgesetzt. Mit dem Titel:

Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen ist soeben der gemeinsame Bericht des BIBB und des IAB erschienen. Hier sollen weitere Ergebnisse der Erhebung dargestellt werden.

1. Qualifikationsstruktur und ihre Veränderung

Unter der Qualifikationsstruktur wird hier die formale, durch Ausbildungsabschlüsse gekennzeichnete Struktur verstanden. Im Gegensatz zu amtlichen Erhebungen, z. B. im Mikrozensus, wurden in der BIBB/IAB-Erhebung nicht nur der höchste Ausbil-

**Übersicht 1: Erwerbstätige nach Alter und Berufsausbildung
in Prozent**

Erwerbstätige nach Alter							
Ausbildung	Erwerbstätige insgesamt	Befragung 1985/86					Befragung 1979 Erwerbstätige insgesamt
		bis 24 Jahre *)	25 bis 34 Jahre	35 bis 44 Jahre	45 bis 54 Jahre	55 Jahre und älter	
Ohne Berufsausbildung							
Insgesamt	21	19	13	19	28	29	28
Männlich	16	17	11	14	21	22	21
Weiblich	29	20	18	27	45	45	40
Ausschließlich Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr, Berufsfachschule							
Insgesamt	3	4	3	2	3	3	2
Männlich	1	2	1	1	1	2	1
Weiblich	6	6	6	6	6	7	4
Ausschließlich betriebliche Berufsausbildung							
Insgesamt	51	64	53	50	47	42	43
Männlich	54	69	55	52	53	47	47
Weiblich	46	60	51	45	36	33	36
Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule und betriebliche Berufsausbildung							
Insgesamt	6	7	7	6	5	5	7
Männlich	5	7	6	5	5	5	7
Weiblich	7	8	8	7	5	5	7
Fachhochschule ohne betriebliche Berufsausbildung							
Insgesamt	2	2	3	2	1	2	4
Männlich	2	2	3	2	1	1	3
Weiblich	2	2	3	3	1	2	5
Fachschule mit betrieblicher Berufsausbildung							
Insgesamt	7	1	7	10	8	9	8
Männlich	10	1	9	13	12	12	12
Weiblich	2	2	2	3	2	2	3
Fachschule ohne betriebliche Berufsausbildung							
Insgesamt	1	1	2	1	1	2	1
Männlich	1	1	3	1	1	1	1
Fachhochschule mit betrieblicher Berufsausbildung							
Insgesamt	2	1	2	2	2	2	2
Männlich	3	1	2	3	3	3	2
Weiblich	1	0	1	1	0	1	—
Universität ohne betriebliche Berufsausbildung							
Insgesamt	6	1	9	7	4	5	5
Männlich	6	0	9	8	4	6	5
Weiblich	6	2	10	6	5	4	4
Universität mit betrieblicher Berufsausbildung							
Insgesamt	1	—	1	1	1	1	1
Männlich	1	—	1	2	1	2	1
Weiblich	1	—	1	1	0	0	—
Befragte Insgesamt	26.515	3.767	6.150	6.938	6.352	3.307	27.709
Männlich	16.519	1.799	3.762	4.468	4.293	2.196	17.653
Weiblich	9.996	1.970	2.388	2.469	2.059	1.111	10.056

Quelle: Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1985/86 und 1979 (BIBB/IAB-Befragung)

*) Ergebnis nicht mit den anderen Altersgruppen vergleichbar, da ein großer Teil der Jugendlichen in diesem Alter noch in Ausbildung ist.

Übersicht 2: Verbleib der Erwerbstätigen im unmittelbaren Anschluß an die betriebliche Berufsausbildung nach Abschlußjahren in Prozent

Erwerbstätige im unmittelbaren Anschluß an die betriebliche Berufsausbildung

Abschlußjahr der betrieblichen Berufsausbildung	Tätigkeit		Arbeitslos, Gelegenheits-job	weiterführende Ausbildung	Wehr- und Zivildienst	Sonstige Tätigkeit, z. B. im Haushalt
	im erlernten Beruf	nicht im erlernten Beruf				
vor 1960	68,5	10,7	3,3	4,2	10,8	2,4
1960 bis 1969	62,9	8,4	2,0	4,7	18,1	3,8
1970 bis 1979	61,9	8,7	5,0	3,7	18,5	2,2
nach 1980	67,0	7,5	15,1	2,1	7,2	1,1
Insgesamt	65,3	9,2	4,9	4,0	14,1	2,6

Quelle: Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1985/86 (BIBB/IAB-Befragung).

Befragtenkreis:

- BIBB/IAB-Befragung: alle Absolventen
- Absolventenbefragung: Auswahl von Absolventen

Übersicht 3: Weiterführende berufliche Qualifizierung von Absolventen mit einer abgeschlossenen Lehre in Prozent

Erwerbstätige mit einer abgeschlossenen betrieblichen Berufsausbildung

Abschlußjahr der Lehre	Fachschule	Fachhochschule	Hochschule Universität	Meister Techniker	keine höhere Qualifizierung insgesamt	darunter	
						Männer	Frauen
Vor 1960	5,3	3,1	1,3	10,2	82,7	78,8	95,8
1960 bis 1969	7,3	4,2	1,7	9,4	81,0	76,7	91,4
1970 bis 1979	6,1	3,1	1,5	5,5	85,8	81,4	94,1
nach 1980	2,9	1,2	0,3	0,5	95,5	94,6	96,5
Insgesamt	5,6	3,1	1,3	7,2	85,2	80,9	94,5

Quelle: Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1985/86 (BIBB/IAB-Befragung).

Befragtenkreis:

- BIBB/IAB-Befragung: alle Absolventen
- Absolventenbefragung: Auswahl von Absolventen

dungsabschluß, sondern alle in der Individualbiographie anfallenden Abschlüsse erfragt. Daher ist auch der Ausweis von Kombinationen möglich, wie z. B. von allen Erwerbstätigen, die neben einer Lehre auch noch andere Ausbildungsabschlüsse erworben haben.

Von den in Übersicht 1 dargestellten Ergebnissen sind hervorzuheben:

- 79 Prozent (72 %) der deutschen Erwerbstätigen hatten 1985/86 (1979) eine abgeschlossene betriebliche oder schulische Ausbildung.
- Der Anstieg der Qualifikation war bei Frauen besonders stark. Der Anteil der weiblichen Erwerbstätigen mit Ausbildungsabschluß stieg von 60 Prozent (1979) auf 71 Prozent (1985/86). Die korrespondierenden Zahlen bei Männern lauten 79 zu 84 Prozent.

- An dem allgemeinen Anstieg des Qualifikationsniveaus hat die Schrumpfung der Gruppe der Ungelernten in höheren Altersgruppen einen höheren Anteil als das steigende Qualifikationsniveau der Jüngeren. Bei den Erwerbstätigen unter 25 Jahren ging der Anteil der Ungelernten von 21 Prozent (1979) auf 19 Prozent (1985/86)*), dagegen bei Erwerbstätigen über 55 Jahren von 40 Prozent (1979) auf 29 Prozent (1985/86) zurück. Der starke Rückgang ist vor allem eine Folge der ungünstigen Arbeitsmarktsituation für ältere Arbeitnehmer ohne Berufsausbildung. Sie gehen oft, von Arbeitslosigkeit bedroht, vorzeitig in den Ruhestand. Dabei übertrifft der Rückgang von älteren Frauen (60 auf 45 %) erheblich den von Männern (29 auf 22 %).
- Die Zunahme qualifizierter Erwerbstätiger ist insbesondere auf die Ausweitung der betrieblichen Ausbildung zurückzuführen. Der Anteil der Erwerbstätigen mit abgeschlossener Lehre stieg von 60 Prozent auf 67 Prozent.

2 Duale Ausbildung und weitere Qualifizierung

2.1 Übergang nach Abschluß der Ausbildung

Von den Ausbildungsabsolventen des Jahres 1984 in Metall-, Elektro- sowie in kaufmännischen Berufen gaben in einer anderen BIBB-Untersuchung**) an, daß sie ein halbes Jahr nach Abschluß der Ausbildung zu 54 Prozent im erlernten und zu 15 Prozent in einem nicht erlernten Beruf tätig sind, zu 13 Prozent auf eine weiterführende Schule/Hochschule gingen und zu je 9 Prozent erwerbslos waren oder Wehr- und Zivildienst leisteten. Es lag nahe, daß in der BIBB/IAB-Untersuchung der Frage nachgegangen wurde, wie der Übergang früher war bzw. wie sich diese Ergebnisse von 1984 in einem Zeitvergleich und im Vergleich zu der Gesamtgruppe von Ausbildungsabsolventen darstellen (hierzu siehe Übersicht 2).

Bei der BIBB/IAB-Befragung ist die Tätigkeit **unmittelbar** nach Abschluß erfragt worden, was verständlicherweise den Teilnehmerkreis für eine weiterführende schulische Ausbildung einschränkt.

Herauszuheben aus den Ergebnissen ist:

- Rund zwei Drittel arbeiten nach Ausbildungsabschluß im erlernten Beruf und knapp 10 Prozent an einem Arbeitsplatz, der nicht der Ausbildung entspricht; an diesen Anteilen hat sich über Generationen wenig geändert;
- stark gestiegen ist der Anteil der Arbeitslosen in den jüngsten Absolventenjahrgängen: 15 Prozent waren aus den Absolventenjahrgängen nach 1980 arbeitslos oder hatten nur einen Gelegenheitsjob.

2.2 Weiterführende Qualifizierung

Bereits aus der Übersicht 1 ist ersichtlich, daß ein nicht geringer Teil der Ausbildungsabsolventen mit einer weiterführenden Ausbildung abschließt. Läßt man die „Doppelqualifizierungs-Kom-

bination“ mit Berufsfachschulabschluß außer acht (die Berufsfachschule wird ganz überwiegend vor der Lehre besucht), so zeigt die Übersicht 3, daß 15 Prozent der Erwerbstätigen mit Lehrabschluß eine weiterführende Ausbildung absolvierten. Dieser Anteil ist durch die jüngeren Absolventenjahrgänge „verzerrt“: Die weiterführende Qualifizierung setzt relativ spät an, dies gilt allgemein und nicht nur für die Ausbildung zum Meister. Betrachtet man in der Übersicht 3 nur die beiden ersten Absolventengenerationen (Abschlußjahr vor 1969), bei denen die formale Weiterqualifizierung weitgehend abgeschlossen sein dürfte, so stellt man fest, daß der Anteil der „Weiterqualifizierten“ leicht ansteigt; etwa jeder Fünfte absolvierte nach Abschluß der Lehre eine weiterführende Ausbildung. Dieser Anteil dürfte durch die steigende Zahl der Abiturienten mit Lehre in Zukunft steigen.

Krasse Unterschiede in der Teilnahme an Weiterqualifizierung bestehen zwischen Männern und Frauen (letzte Spalte in der Übersicht 3). Die Unterschiede erstrecken sich auf alle Bereiche der Weiterqualifizierung; am stärksten sind die Differenzen bei Meister/Technikerausbildung: Während 10 Prozent der Männer mit Lehre einen solchen Abschluß haben, ist es bei den Frauen lediglich 1 Prozent. Dies hängt allerdings auch damit zusammen, daß Meister- und Technikerqualifikationen überwiegend im gewerblichen Bereich erworben wurden, der für Frauen bisher wenig attraktiv war.

2.3 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Überblick

Von 1980 bis 1985 haben 23 Prozent der befragten deutschen Erwerbstätigen an mindestens einem Kurs/Lehrgang der beruflichen Fortbildung oder Umschulung teilgenommen.

Für den Zeitraum von 1974 bis 1979 betrug die Teilnahmequote dagegen 20 Prozent. Damit ergibt sich im Vergleich der beiden Zeiträume eine Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung um 3 Prozentpunkte oder um etwa 650.000 Erwerbstätige.

Die Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen mit einer abgeschlossenen betrieblichen Berufsausbildung lag im Durchschnitt bei 23 Prozent (1980/85). Weitere 1,4 Prozent der Befragten mit Lehre (knapp 1 % der Erwerbstätigen insgesamt) befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einem Meister- oder Technikerlehrgang.

Eine ausführliche Darstellung über die Struktur der Weiterbildungsbeteiligung enthält die bereits eingangs erwähnte gemeinsame Veröffentlichung des BIBB und des IAB.

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Dr. Laszlo Alex / Dr. Hermann Benner / Oskar Hecker / Klaus Pampus / Hannelore Paulini / Günter Walden / Dr. Gerhard Zimmer; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und Friesdorfer Straße 151, 5300 Bonn 2

Dieter Euler / Martin Kröll / Prof. Dr. Martin Twardy; Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Straße 2, 5000 Köln 41

Dr. Holm Gottschalch; Universität Bremen, Fachbereich Produktionstechnik, Bibliothekstraße, 2800 Bremen 33

*) Der Rückgang ist wahrscheinlich höher als hier zum Ausdruck kommt, da sich viele Jugendliche in diesem Alter noch in Ausbildung (Hochschule) befinden und daher die Ungelernten unter den erwerbstätigen Jugendlichen überproportional vertreten sind.

**) Herget, H., Schöngen, Kl., Westhoff, G.: Berufsausbildung abgeschlossen und was dann? Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin/Bonn 1987 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 85).

AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB

Diskussion im Hauptausschuß des BIBB

Qualifikationen in der beruflichen Bildung

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat in seiner Sitzung am 25./26.11.1987 das Thema „Qualifikationen in der beruflichen Bildung“ diskutiert mit der Absicht, einen Beitrag zur begrifflichen Klärung zu leisten. Selbst wenn das nicht zu einer endgültigen Festlegung führen konnte, sollte die Aussprache doch die bildungspolitische Diskussion befruchten. Der folgende Beitrag gibt die wesentlichen Aussagen der Diskussion wieder.

Der Begriff Qualifikation hat seit Ende der 60er Jahre in der Berufspädagogik und Berufsbildungspraxis zunehmend den traditionellen Begriff der Bildung verdrängt, der zur Umschreibung der zentralen Ziele und Inhalte berufspädagogischer Bemühungen immer weniger geeignet erschien.

Die relativ rasche Verbreitung des Begriffs Qualifikation im Bereich der Berufsbildung hängt auch mit seinem zweidimensionalen Bedeutungsgehalt zusammen: Er bezeichnet einerseits das individuelle Handlungspotential des Berufstätigen, andererseits die qualitativen Anforderungen der Arbeitswelt. Es ist zweifellos eine wesentliche Aufgabe der Berufsbildung, diese beiden Aspekte miteinander zu verbinden.

Inzwischen hat der Ursprungsbegriff eine Reihe von Ableitungen erfahren, beispielsweise Grund-, Basis-, Zusatz-, Ergänzungs-, Teil-, Querschnitts- oder Schlüsselqualifikationen, die unterschiedlich interpretiert und voneinander abgegrenzt werden.

Eine größere begriffliche Klarheit ist nicht nur für den deutschen Sprachgebrauch wünschenswert, sondern ebenso im Hinblick auf die internationale Verwendung. So ergibt sich aus vergleichbaren Diskussionen im angelsächsischen und im französischen Sprachraum, daß dort der Begriff „Qualifikation“ prinzipiell nur für zertifizierte Berufsabschlüsse verwendet wird. Im Englischen wird die Befähigung zur Ausübung beruflicher Tätigkeiten vielfach als „competences“ bezeichnet; über „skills“ und „knowledge“ hinaus wird die Bedeutung von „performance“ hervorgehoben. Im Französischen wird versucht, die berufliche Handlungsfähigkeit mit der Begriffstrilogie „savoir, connaître“, „savoir faire“ und „savoir être“ zu erfassen.

Im allgemeinen deutschen Sprachgebrauch versteht man unter Qualifikation die Befähigung und Eignung einer Person zur Bewältigung von Lebenssituationen auf allen Gebieten, die sich in Umfang und Tiefe des Anforderungsniveaus erheblich unterscheiden.

Der Begriff „Berufsqualifikation“ kann grundsätzlich berufliche Handlungsfähigkeit auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen bezeichnen. Bezieht man ihn auf Facharbeiter-/Fachangstelltenniveau, kennzeichnet er eine berufliche Handlungsfähigkeit, die in Ausbildungsordnungen für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe beschrieben ist.

Im Berufsbildungsgesetz kommt der Begriff „Berufsqualifikation“ – oder „Qualifikation“ – selbst nicht vor, doch kann das Gesetz Hinweise zur inhaltlichen Konkretisierung geben. So wird in § 1 Abs. 2 BBiG über die Berufsausbildung, also den Prozeß des Erwerbs einer Berufsqualifikation, ausgesagt, daß sie eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln sowie den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen hat.

Die berufliche Handlungsfähigkeit beruht danach auf drei wesentlichen Elementen: breit angelegter beruflicher Grundbildung, fachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen sowie Berufserfahrungen. Ohne die fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in ihrer Bedeutung für die Berufsqualifikation zu unterschätzen, wird damit offenkundig, daß sie allein nicht ausreichen, die Berufsqualifikation im anspruchsvollen Sinne von beruflicher Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Mit der Forderung, daß die Berufsausbildung den Erwerb der „erforderlichen Berufserfahrungen“ ermöglichen soll, wird auf weitere Qualifikationskomponenten verwiesen, die über Fertigkeiten und Kenntnisse hinausgehen. In den neu erlassenen Ausbildungsordnungen für die industriellen Metall- und Elektroberufe wurde erstmals versucht, dies zu verdeutlichen, indem zum Ausdruck gebracht wird, daß eine qualifizierte berufliche Tätigkeit insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt.

Die Anforderungen der Berufstätigkeit werden zweifellos in zunehmendem Maße durch Qualifikationskomponenten bestimmt, die mit den Worten „Fertigkeiten und Kenntnisse“ als Ausdruck der Fachkompetenz, die auch als Fachqualifikation bezeichnet werden kann, nur unvollkommen gekennzeichnet sind. Methoden- und Sozialkompetenz gehören dazu, ferner Schlüsselqualifikationen, Einstellungen und Verhaltensweisen wie Motivation, Verantwortungsbewußtsein und die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung der Arbeitsorganisation und Arbeits-tugenden wie Zuverlässigkeit, Disziplin, Initiative, Engagement sowie soziale Fähigkeiten wie Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft, soziale Mitverantwortung, Fähigkeit und Bereitschaft zur Weiterqualifizierung u. a.

In der beruflichen Bildung wird der Begriff „Qualifikation“ in verschiedenen Zusammensetzungen verwendet. Sie lassen sich auf folgende Weise zueinander in Beziehung setzen:

Berufsqualifikation ist der Ausgangsbegriff. Ihre fachliche Struktur kommt in relativ allgemeiner Form im Ausbildungsberufsbild zum Ausdruck. Sie setzt sich aus einzelnen in der Berufswelt durchaus verwertbaren Segmenten zusammen, die als **Teilqualifikationen** bezeichnet werden können und die nicht mit einzelnen Fertigkeiten oder Kenntnissen eines Ausbildungsberufsbildes etwa verwechselt werden dürfen. Eine umfassende Berufsqualifikation auf Facharbeiter-/Fachangstelltenniveau stellt allerdings eine inhaltlich strukturierte Einheit dar, die nicht durch ein Baukasten- oder Modulsystem einzelner isolierter Qualifikationselemente ersetzt werden kann.

Berufsqualifikation im Sinne beruflicher Handlungsfähigkeit in den verschiedenen Kompetenzbereichen (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz) setzt **Basisqualifikationen** voraus, zu denen u. a. Kulturtechniken, Einstellungs- und Verhaltensweisen gehören, die Voraussetzung für einen erfolgreichen beruflichen Qualifizierungsprozeß sind. Sie sind zu unterscheiden von **beruflichen Grundqualifikationen** im Sinne einer „breit angelegten beruflichen Grundbildung“, die den gemeinsamen Teil der Qualifikation mehrerer Berufe darstellt und Voraussetzung für die Zusammenfassung dieser Berufe in der ersten Phase des Vermittlungsprozesses ist.

Die berufliche Einsatzfähigkeit kann durch Ergänzung einer bestehenden Berufsqualifikation unter Umständen verbessert werden. Solche **Ergänzungsqualifikationen** treten zu einer definierten Berufsqualifikation hinzu und erweitern sie. Sie führen dann zu

neuen Berufsqualifikationen auf höherer Ebene, wenn sie im Rahmen der Aufstiegsfortbildung vermittelt werden.

Der Beruf ist in seiner jeweiligen Ausprägung dynamisch und wandelt sich aufgrund technischer, wirtschaftlicher, arbeitsorganisatorischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Um die Träger einer einmal erworbenen Berufsqualifikation in die Lage zu versetzen, diesen Veränderungen zu folgen, kommt die Vermittlung von **Zusatzqualifikationen** in Betracht. Sie sollen den Anschluß an die gewandelten Berufsanforderungen sicherstellen. Die Vermittlung erfolgt im allgemeinen im Rahmen der Anpassungsfortbildung.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß Berufsqualifikation in immer stärkerem Maße von Schlüsselqualifikationen im zuvor erwähnten Sinne abhängt. Gleichzeitig muß gesehen werden, daß Schlüsselqualifikationen nur an konkreten Inhalten vermittelt werden können.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Qualifikationsbegriff in die Ausbildungsordnungen aufgenommen werden sollte und wie weit Schlüsselqualifikationen als Lernziele operationalisiert und Prüfungsgegenstand werden können. Zweifellos werden zu ihrer Vermittlung didaktische Instrumentarien und Handreichungen beitragen müssen, insbesondere Umsetzungshilfen, Ausbildungsmittel, Seminarkonzepte und ausbildungsmethodische Vorschläge für Ausbilder.

Die Diskussion im Hauptausschuß hat deutlich werden lassen, daß die Definition des Begriffes „Berufsqualifikation“ nicht allein eine Frage der terminologischen Übereinkunft ist, sondern vom Verständnis der zentralen Zielsetzungen der Berufsbildung und der Art ihrer Durchführung bestimmt wird. Angesichts der Reaktivierung des Begriffes „Bildung“ in der aktuellen pädagogischen Diskussion ist auch das Verhältnis zum Qualifikationsbegriff neu zu durchdenken. Auch die Fragen nach den Beziehungen zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, nach der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildungsgänge und Abschlüsse sowie nach dem Beitrag, den der berufliche Qualifizierungsprozeß zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit leistet, stehen damit in Verbindung. Der Hauptausschuß hat sich vorgenommen, das komplexe Thema weiter zu erörtern.

Berichterstatte: Hermann Benner / Klaus Pampus

Kurzbericht über die Sitzung 1/88 des Hauptausschusses des BIBB am 4./5. Februar 1988

Am 4./5. Februar fand in Bonn die erste Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 1988 statt.

Berufsbildungsbericht 1988 – Diskussion mit Bundesminister Möllemann

Der Hauptausschuß diskutierte im Zusammenhang mit der Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1988 die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Ein Schwerpunkt der Debatte bezog sich auf den in der Öffentlichkeit aufgrund von Presseberichten entstandenen Eindruck, für den Ausbildungsstellenmarkt könne „Entwarnung“ gegeben werden. Als

negatives Zeichen für die privaten Anbieter von Ausbildungsplätzen wurde die Absicht der Bundespost gewertet, mit dem Hinweis auf die gestiegenen Kosten und die sinkende Nachfrage das Angebot gerade in modernen Berufen zu senken.

Bundesminister Möllemann unterstrich, daß von einer Entwarnung keine Rede sein könne. Zwar sei die Zahl der Nachfrager unübersehbar zurückgegangen, aber die regionalen und sektoralen Unterschiede in der Versorgung mit Ausbildungsplätzen ließen ein Nachlassen im Bemühen um die Bereitstellung hochwertiger Ausbildungsplätze nicht zu. Er werde sich deshalb auch im Kabinett dafür einsetzen, daß der Bund seine Ausbildungsleistungen nicht verringere.

Der Hauptausschuß beschloß eine Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht, zu der die Beauftragten der Arbeitnehmer ein Minderheitsvotum abgaben. Diese Stellungnahmen werden dem BMW zugeleitet und werden mit dem Berufsbildungsbericht abgedruckt.

Anhörung durch den Bundestagsausschuß für Bildung und Wissenschaft

Der Vorsitzende des Hauptausschusses, Gustav Fehrenbach, berichtete über die Anhörung der Hauptausschussvorsitzenden und des Generalsekretärs durch den Bundestagsausschuß für Bildung und Wissenschaft am 3. Februar 1988 zu den Ergebnissen der Evaluierung des Bundesinstituts. Die Diskussion mit den Parlamentariern habe gezeigt, daß die Arbeit des Instituts von allen Fraktionen als für die berufliche Bildung wichtig angesehen werde. Das vom BMW festgestellte Ergebnis der Evaluierung, die Weiterführung der im Gesetz verankerten Aufgaben mit der geltenden Institutsverfassung sei auch nicht in Frage gestellt worden. Besondere Bedeutung sei dem Einfluß des Hauptausschusses auf das Forschungsprogramm des Bundesinstituts beigegeben worden, weil damit die Praxisbezogenheit seiner Forschung sowie die Umsetzung der Ergebnisse durch die Berufsbildungspolitik und die Berufsbildungspraxis erleichtert werde.

Haushaltsplan 1989 des Bundesinstituts für Berufsbildung

Der Hauptausschuß beschloß den Haushaltsplan des Bundesinstituts für das Jahr 1989. Er sieht Ausgaben in Höhe von 33.327.000,- DM vor.

Die endgültige Entscheidung über die für 1989 zur Verfügung stehenden Mittel trifft der Deutsche Bundestag im Zusammenhang mit seinen Beschlüssen über den Bundeshaushalt. Erst danach kann der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft den Haushalt genehmigen.

„Probleme des Ausbildungsabbruchs“ standen bereits auf der Tagesordnung der Hauptausschuß-Sitzung 4/87. Die dort begonnene Diskussion wurde am 5. Februar 1988 weitergeführt. Der Bericht über Verlauf und Ergebnis der Diskussion wird in einer der nächsten Ausgaben der BWP abgedruckt.

Im einzelnen wurden auf der Hauptausschuß-Sitzung folgende Beschlüsse gefaßt:

– Forschungsprogramm 1988/89

Der Hauptausschuß hat die Aufnahme folgender Projekte in das Forschungsprogramm 1988/89 beschlossen:

1. Ermittlung des Bedarfs und der Rahmenbedingungen für ein Informations-System „Berufliche Weiterbildung“
2. Förderung von Systemdenken und Zusammenhangsverständnis – konkretisiert am Beispiel des Arbeitens in komplexen Fertigungsprozessen der Metallindustrie
3. Umsetzungshilfe „Büroinformationselektroniker/-in“

4. Qualifikation für publikumsgerechtes Verwaltungshandeln in den nichttechnischen Angestelltenberufen des öffentlichen Dienstes
5. Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Deutschen Demokratischen Republik
6. Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Türkei
7. Entwicklung eines abgestimmten Erhebungskonzeptes für Kosten und Nutzen der beruflichen Bildung

– Empfehlungen

Der Hauptausschuß hat die folgenden Empfehlungen verabschiedet, die in dieser Ausgabe der BWP im Wortlaut wiedergegeben sind:

- Empfehlung zur beruflichen Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe
- Empfehlung zur Erhebung personenbezogener Daten von Prüfungsteilnehmern bei Prüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung
- Empfehlung zur Einbeziehung von Fragen des Umweltschutzes in die berufliche Bildung
- Empfehlung zu Bildungsauftrag, Kapazitäten, Kosten und Finanzierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten

– Anhörung zu Rechtsverordnungen

Der Hauptausschuß wurde zu folgenden Entwürfen von Rechtsverordnungen angehört:

- Entwurf einer Verordnung über die Berufsausbildung von Rechtsanwaltsgehilfen bei Rechtsbeiständen
- Entwurf einer Verordnung über die Anrechnung eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres, einer einjährigen und einer zweijährigen Berufsfachschule auf die Ausbildungszeit in den handwerklichen Elektroberufen.

Zwei neuen Mitgliedern des Hauptausschusses überreichte Minister Möllemann ihre Berufungsurkunden: Felix Zimmermann wurde als Nachfolger von Anton Nindl (Beauftragter der Arbeitnehmer) berufen, Hanshorst Viehof trat die Nachfolge des auf dieser Sitzung verabschiedeten Felix Kempf (ebenfalls Beauftragter der Arbeitnehmer) an. Am Abend des ersten Sitzungstages wurde Herrn Felix Kempf mit einem Empfang für seine verdienstvolle Arbeit gedankt.

Die nächste Sitzung des Hauptausschusses wird am 14./15. Juni 1988 in Berlin stattfinden.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur beruflichen Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe im Hinblick auf technische Veränderungen vom 5. Februar 1988

Bei der Einführung neuer Technologien in Klein- und Mittelbetrieben sind die Akzeptanz durch Führungskräfte und Mitarbeiter der Betriebe wie auch deren berufliche Qualifikation von besonderer Bedeutung. Dies gilt in besonderem Maße für die Einführung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Deshalb werden vielfach zusätzliche und spezifische Qualifikationsanforderungen gestellt.

Die häufig in Schüben stattfindende Innovation erfordert eine weitere Verstärkung der bisherigen Weiterbildungsbemühungen in allen Formen des Lernens, am Arbeitsplatz, im Betrieb und in der über- bzw. außerbetrieblichen Weiterbildung. Ziel ist es,

die Fähigkeit zur Weiterbildung aus eigener Initiative zu erwerben und zu erhalten und grundlegende wie fachspezifische Qualifikationen im Umgang mit den neuen Technologien zu vermitteln.

Trotz der bisherigen anerkannten Erfolge der Klein- und Mittelbetriebe in der Weiterbildung bringen die spezifischen Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen von Klein- und Mittelbetrieben für die Verstärkung von Weiterbildungsmaßnahmen besondere Probleme mit sich; sie liegen teilweise in der Finanzkraft begründet, in der Zahl ihrer Mitarbeiter (z. B. Freistellungsproblematik) wie auch in ihrer Organisationsform.

Klein- und Mittelbetriebe sind häufig mehr auf überbetriebliche Angebote angewiesen sowie auf eine zusätzliche Beratung und Information.

Betroffen sind die einzelnen Qualifikations- bzw. Funktionsebenen in unterschiedlicher Weise:

- Von entscheidender Bedeutung ist es, diejenigen Unternehmensinhaber und -leiter, die den Stellenwert von Weiterbildung für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit des eigenen Betriebes noch unterschätzen und daher den entstehenden Weiterbildungsbedarf nicht erkennen, für die Weiterbildung zu motivieren. Eine nachhaltige Verbesserung der Situation erfordert die entschiedene Bereitschaft der Unternehmensleitungen, die Weiterbildung der Mitarbeiter zu fördern.
 - Auch die Führungskräfte der Unternehmen haben Verantwortung für die Organisation betrieblicher Weiterbildung und für eine ausreichende Inanspruchnahme über- und außerbetrieblicher Weiterbildung. Dabei müssen sie auch die Motivation der Mitarbeiter zur Weiterbildung stärken. Auf diese Aufgabe sind manche Führungskräfte vielfach nicht vorbereitet.
 - Fachkräfte benötigen bei veränderten Aufgaben häufig zusätzliche berufliche Qualifikationen. Dieses setzt die Fähigkeit voraus, Weiterbildungsmöglichkeiten eigenständig wahrzunehmen und erworbene fachliche und soziale Qualifikationen für die betrieblichen Belange nutzbar zu machen.
 - Un- und Angelernte sind besonders betroffen. Ihre Weiterbildung stellt in allen Unternehmen besondere Anforderungen an die Organisation und Gestaltung von Lernprozessen. Sie müssen durch Nachqualifizierung oder Umschulung in die Lage versetzt werden, ihre Beschäftigungschancen zu verbessern.
 - Bereits länger Berufstätige sind zum Teil lernungsgewohnt. Vielen von ihnen fehlen auch die heute erforderlichen Grundkenntnisse. Zudem ist ihre berufliche Bildung teilweise in der Vergangenheit unter anderen Bedingungen und Zielsetzungen erfolgt. Dies ist bei der Organisation und Gestaltung der Weiterbildung entsprechend zu berücksichtigen.
 - Zukünftig wird in einer praxisnahen Qualifizierung häufig auch ein höherer Anteil an analytischer Denk- und systematisch vorplanender Arbeitsweise zu vermitteln sein. In der Weiterbildung eingesetzte Fachkräfte sollen daher nicht nur über vertiefte fachliche, sondern stärker als in der Vergangenheit auch über erwachsenengerechte methodisch-didaktische Kompetenzen verfügen, um die oben genannten Qualifikationen vermitteln zu können. Entsprechende Weiterbildungsangebote sind auszuweiten.
 - Auch Beratungsinstitutionen, Dienstleistungseinrichtungen und Wirtschaftsorganisationen, die zur Lösung von Weiterbildungsproblemen beitragen sollen, haben einen zunehmenden Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften für Organisation, Informations- und Kommunikationstechnik, Verfahrens- und Produktionstechnik, technischen Vertrieb usw.
- Klein- und Mittelunternehmen nehmen die externe Beratung noch nicht ausreichend in Anspruch. Mittlere Unternehmen werden in steigendem Maße entsprechende Fachkräfte auch als eigene Mitarbeiter benötigen.

Bei den genannten Personengruppen besteht nicht nur die Notwendigkeit, Weiterbildung stärker in das Bewußtsein zu rücken, sondern auch die dafür erforderlichen Qualifikationsgrundlagen zu schaffen und die Rahmenbedingungen für die Realisierung entsprechender Weiterbildung zu verbessern und zu sichern.

Empfehlungen:

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung sieht die Notwendigkeit, daß die Einführung neuer Technologien durch eine Ausweitung der Weiterbildungsbemühungen in Klein- und Mittelbetrieben unterstützt wird.

Hierzu gibt er folgende Empfehlungen:

- Eine breite Akzeptanz der neuen Technologien bei den Klein- und Mittelbetrieben setzt voraus, daß Leitungs- und Führungskräfte noch besser in der Lage sind, den Nutzen und die Risiken von Innovationsentscheidungen zu erkennen und zu vertreten. Für eine entsprechende Qualifizierung auch dieser Personengruppen muß das Angebot an praxisnaher Weiterbildung und Weiterbildungsberatung stärker ausgebaut werden. Hier sind insbesondere die Verbände, Kammern, Gewerkschaften, andere Institutionen der Wirtschaft sowie deren Bildungseinrichtungen gefordert.
- Die bei vielen bestehende Unsicherheit über Art und Umfang von Qualifikationsanforderungen muß abgebaut werden. Hier kann Technologie- und Weiterbildungsberatung Hilfe leisten. Auch muß den Betrieben und Arbeitnehmern erleichtert werden, die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen besser beurteilen und die Verwertbarkeit der zu vermittelnden Qualifikationen besser einschätzen zu können. Die bisher bereits erarbeiteten Mindestanforderungen an Weiterbildungsmaßnahmen, u. a. ausreichende Ziel- und Inhaltsbeschreibung, zeitliche Gliederung, geeignete qualitätssichernde Unterrichtsmethoden, Anforderungen an Ausbildung und Berufserfahrung der Lehrkräfte, müssen im Interesse einer größeren Transparenz des Angebots weiterentwickelt werden. Damit werden auch ein gezielter Leistungsausbau von Weiterbildungseinrichtungen und die Innovationsakzeptanz wie die Weiterbildungsmotivation ermöglicht.
- Um die Leistungsfähigkeit von Klein- und Mittelbetrieben bei der Organisation und Durchführung betriebsbezogener Weiterbildung zu steigern, sollte die Kooperation zwischen Betrieben und betriebsexternen Weiterbildungseinrichtungen sowie von Betrieben untereinander als Weiterbildungsverbünde systematisch gefördert und die Verbreitung derartiger Modelle gezielt vorangetrieben werden. Auch Fernunterricht und andere geeignete Weiterbildungsmedien sollten verstärkt genutzt werden.
- Die überbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen müssen mit den fachlichen und organisatorischen Problemen der Klein- und Mittelbetriebe gut vertraut sein, wenn sie mit ihnen zusammenarbeiten wollen. Auf dieser Grundlage sollten sie durch geeignete Weiterbildung ihre Mitarbeiter qualifizieren. Hierfür sollten die Trägerorganisationen entsprechende Weiterbildungsangebote fortführen und weiterentwickeln.
- Bund und Länder sollten ihre Technologieentwicklungsprogramme daraufhin prüfen, wieweit sie durch flankierende Qualifizierungsprogramme für Klein- und Mittelbetriebe ergänzt werden können, um ihre Umsetzbarkeit in den Betrieben und ihre Beschäftigungswirksamkeit zu fördern.
- Die Modellversuchsprogramme von Bund und Ländern sollten verstärkt auf die Situation von Klein- und Mittelbetrieben eingehen und ein größeres Gewicht auf die Verbreitung erfolgreicher Modelle legen.
- Es sollte geprüft werden, wieweit die bisherige Weiterbildungsförderung durch innovationsorientierte Zusatzförderung der unterschiedlichsten Träger gezielt ergänzt und koordiniert werden kann, um u. a. auch potentieller Arbeitslosigkeit der

in Klein- und Mittelbetrieben Beschäftigten vorzubeugen. Durch geeignete Anschubfinanzierung von Qualifizierungsprogrammen ließen sich ggf. neue Aktions- und damit Beschäftigungsfelder für Klein- und Mittelbetriebe eröffnen.

- Es ist eine generell verbesserte Information und Beratung über bestehende Weiterbildungsmöglichkeiten und ihre Nutzung anzustreben. Die derzeit auf diesem Gebiet arbeitenden Institutionen sollten diese Aufgabe verstärkt wahrnehmen und dafür angemessen ausgerüstet werden.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Erhebung personenbezogener Daten von Prüfungsteilnehmern bei Prüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung vom 5. Februar 1988

Das vom Bundesverfassungsgericht festgestellte Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung erfordert eine modifizierte Handhabung von Prüfungsordnungen. Bis zu einer umfassenden Überarbeitung der Richtlinien für Prüfungsordnungen gemäß § 41 Berufsbildungsgesetz und § 38 Handwerksordnung empfiehlt der Hauptausschuß, die Prüfungsordnungen für die Durchführung von Abschlußprüfungen/Gesellenprüfungen in anerkannten Ausbildungsberufen mit folgenden Maßgaben anzuwenden:

1. Der Anmeldung zur Prüfung soll nach § 10 Abs. 4 Buchstaben a) und b) jeweils das letzte Zeugnis der zuletzt besuchten berufsbildenden Schule beigelegt werden.
2. Auf die Beifügung eines (tabellarischen) Lebenslaufes soll verzichtet werden.

Bei der Vorbereitung und Durchführung anderer Prüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung soll die Erhebung personenbezogener Daten von Prüfungsteilnehmern auf solche Daten beschränkt werden, die

1. für die Entscheidung über die Zulassung zur Prüfung nach den im jeweiligen Fall anwendbaren Zulassungsvoraussetzungen,
2. für die Vorbereitung und Durchführung der Prüfung nach den im jeweiligen Fall anwendbaren Prüfungsanforderungen und Prüfungsverfahren

erforderlich sind.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Einbeziehung von Fragen des Umweltschutzes in die berufliche Bildung vom 5. Februar 1988

I.

Fragen des Umweltschutzes und der Ökologie haben hohe Bedeutung für die Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft. Deshalb tragen alle gesellschaftlichen Gruppen für diese Bereiche besondere Verantwortung.

Auch beruflich Tätige können im Rahmen vorgegebener betrieblicher Bedingungen zum wirksamen Umweltschutz beitragen. Die berufliche Bildung hat deshalb für Umweltschutz und Umweltverbesserung einen wesentlichen Stellenwert.

II.

Aufbauend auf dem umweltbezogenen Unterricht der allgemeinbildenden Schulen ist es daher notwendig, in beruflicher Aus- und Fortbildung Einsichten in die konkreten Zusammenhänge zwischen Berufsausübung und möglichen Auswirkungen auf die Umwelt sowie in die Probleme zu vermitteln, die aus Umweltveränderungen entstehen. Umweltschutzrelevante Berufsbildungsinhalte sollen bei jedem Berufstätigen den Aufbau einer Haltung bewirken, aus der heraus er Naturgüter verantwortungsvoll nutzt und die Gefährdungen unserer Lebensgrundlagen in Verantwortung für nachfolgende Generationen und im Einklang mit anzustrebendem wirtschaftlichen Wachstum und technischen Fortschritt vermeidet. Die Vermittlung umweltschutzrelevanter Inhalte der Berufsbildung verbessert zugleich deren Qualität.

Umweltschutzrelevante Fertigkeiten und Kenntnisse können entsprechend der Aufgabenteilung in Betrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und in beruflichen Schulen vermittelt werden.

Ausmaß und Intensität hängen vom Grad der Umweltrelevanz des jeweiligen Berufes ab. Einige Berufe sind besonders umweltrelevant oder eigens für den Umweltschutz geschaffen worden. Alle Berufe sind jedoch für den Umweltschutz zumindest von indirekter Bedeutung.

Generell sollten – auch zur Erhöhung des Handlungsbezuges und der Lerneffizienz – die umweltbezogenen Berufsbildungsinhalte in direkter Verbindung mit einschlägigen fachlichen Inhalten des jeweiligen Aus- oder Fortbildungsganges vermittelt werden.

Die bisherigen Bemühungen zur Berücksichtigung des Umweltschutzes in der beruflichen Aus- und Fortbildung sind beachtlich und verdienen Anerkennung. Berufsbezogene umweltschutzrelevante Inhalte und Prüfungsanforderungen sind bei den in den letzten Jahren erlassenen Aus- und Fortbildungsordnungen bereits berücksichtigt, bei einigen besonders umweltrelevanten Berufen schon seit Anfang der 70er Jahre. 1984 ist als erster Umweltschutz-Beruf der „Ver- und Entsorger/Ver- und Entsorgerin“, 1987 ist die Fortbildung „Meister/Meisterin in die Ver- und Entsorgung“ durch Rechtsverordnung des Bundes geregelt worden. Bei der Neuordnung der naturwissenschaftlich-technischen Berufe 1986 lag ein besonderer Schwerpunkt in der Berücksichtigung umweltschutzbezogener Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen.

Ausbildungsbetriebe führen die Auszubildenden zunehmend in die betriebliche Praxis des Umweltschutzes ein. Viele überbetriebliche Berufsbildungsstätten, vor allem im landwirtschaftlichen Bereich und im Handwerk, vermitteln umweltschutzrelevante Qualifikationen.

Für den Bereich der beruflichen Schulen werden in einem neuen Förderschwerpunkt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Maßnahmen zur verstärkten Aufnahme umweltschutzrelevanter Themen in den Unterricht entwickelt und erprobt.

Weitere Anstrengungen in allen Bereichen der beruflichen Bildung und für alle Lernorte sind notwendig.

III.

Der Hauptausschuß empfiehlt daher:

- Aufnahme berufsbezogener umweltschutzrelevanter Berufsbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen in neue und zu überarbeitende Aus- und Fortbildungsordnungen;
- Erstellen umweltschutzrelevanter Unterlagen für die Berufsbildungspraxis (Medien und Umsetzungshilfen, Lehr- und Lernmaterial);
- Fortbildung des Berufsbildungspersonals in Betrieben und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten sowie der Lehrer an beruflichen Schulen;

- Intensivierung der Forschung zu Fragen des Umweltschutzes in der beruflichen Bildung;
- Kooperation vor Ort zwischen Betrieben und berufs- und allgemeinbildenden Schulen bei der Vermittlung umweltschutzrelevanter Bildungsinhalte.

Alle an der beruflichen Bildung Beteiligten werden aufgefordert, im Rahmen ihrer Möglichkeiten durch Berufsbildung zur höheren Effizienz des berufsbezogenen Umweltschutzes beizutragen.

**Empfehlung des Hauptausschusses
des Bundesinstituts für Berufsbildung
zu Bildungsauftrag, Kapazitäten,
Kosten und Finanzierung überbetrieblicher
Berufsbildungsstätten vom 5. Februar 1988**

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat sich im Rahmen seiner Diskussion über Fragen der künftigen finanziellen Förderung der beruflichen Bildung intensiv mit den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten befaßt. In einer Empfehlung an die Bundesregierung hatte sich der Hauptausschuß bereits im Dezember 1985 für eine dauerhafte Fortführung und eine Neuorientierung der öffentlichen Förderung dieser Bildungszentren ausgesprochen.

Auf der Grundlage dieser Stellungnahme und einer Reihe umfangreicher Untersuchungen des Bundesinstituts hat der Hauptausschuß seine weiteren Beratungen schwerpunktmäßig auf Bildungsauftrag, Kapazitätsbedarf, Kosten und Finanzierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten konzentriert und konkrete Vorstellungen zu ihrer Berücksichtigung im Rahmen der Berufsbildungspolitik der Bundesregierung entwickelt.

Der Bildungsauftrag überbetrieblicher Berufsbildungsstätten

Klein- und Mittelbetriebe können Teile der ihnen obliegenden Ausbildungsaufgaben häufig nicht oder nur unter überaus schwierigen Bedingungen erfüllen. Hieraus ergibt sich der Bildungsauftrag überbetrieblicher Berufsbildungsstätten, in deren Werkstätten der betriebliche Teil der Ausbildung durch überbetriebliche Unterweisung ergänzt wird. Diese Form der Ausbildungsorganisation soll einerseits zu einer breiten beruflichen Grundbildung beitragen und andererseits die Aneignung vertiefter Fachkenntnisse ermöglichen. Sie erleichtert so den Auszubildenden die Bewältigung von Lernproblemen, die durch die technische Entwicklung entstehen. Sie entlastet gleichzeitig die Ausbildungsbetriebe von schwierigen Unterweisungsaufgaben, die unter Einbeziehung der Berufsschulen intensives und systematisches Lernen erfordern.

Im Rahmen der Berufsausbildung im dualen System haben die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten auch dazu beizutragen, eine möglichst gleichmäßig hohe Ausbildungsqualität herbeizuführen und zu erhalten. Die Entwicklung hat gezeigt, daß die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten bei der Bewältigung dieser Aufgabe auch ihren Anteil dazu erbringen konnten, daß der hohen Nachfrage junger Menschen nach einem Ausbildungsplatz entsprochen werden konnte. Durch ihr, den betrieblichen Teil ergänzendes, Ausbildungsangebot haben sie die Ausbildungsfähigkeit und -bereitschaft insbesondere von kleinen und mittleren Betrieben wesentlich gefördert.

Das Spektrum ihres Bildungsauftrages mußte für die Bewältigung des Problems der Ausbildungsversorgung geburtenstarker Jahrgänge erweitert werden. Durch berufsvorbereitende Maßnahmen haben die Bildungsstätten manchen benachteiligten Jugendlichen den Weg in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis geöffnet. Durch geschlossene Ausbildungsgänge haben sie insbesondere in Problemregionen, in denen eine schwache bzw. zu einseitige

Wirtschaftsstruktur ein ausreichendes betriebliches Ausbildungsplatzangebot nicht zuließ, Jugendlichen zu einem vollqualifizierenden Berufsabschluß verhelfen.

In den vergangenen Jahren hat der Anteil der Weiterbildung in den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zugenommen. Der sich in der Wirtschaft beschleunigt vollziehende technische und strukturelle Wandel hat eine zunehmende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung auch der in Klein- und Mittelbetrieben beschäftigten Arbeitnehmer zur Folge.

Die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten müssen auf den zunehmenden Bedarf von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung schnell und umfassend reagieren können, ohne ihren Ausbildungsauftrag zu vernachlässigen. Dafür sind eine Ausstattung mit modernen, ausbaufähigen technischen Geräten und die Möglichkeit zum Einsatz hochqualifizierten Ausbildungspersonals erforderlich. Im Rahmen der beruflichen Höher- und Weiterqualifizierung können sie so die Aneignung von Qualifikationen ermöglichen, die sich aus den steigenden Anforderungen in der Praxis ergeben.

Mit ihren Beiträgen zu einer modernen Berufsausbildung und einer den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes entsprechenden beruflichen Weiterbildung werden die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten auch zunehmend bei Aufgaben im Bereich des Technologie-Transfers einbezogen.

Der Hauptausschuß stellt fest, daß die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten heute für wichtige Bereiche der beruflichen Bildung zu unverzichtbaren Einrichtungen und zu effektiven Instrumenten der Integration in den Arbeitsmarkt geworden sind, ohne daß sie ihren originären Bildungsauftrag vernachlässigt haben und reglementierenden Vorgaben ausgesetzt waren. Er bewertet diesen von den individuellen Bildungsbedürfnissen ebenso wie durch die wirtschaftliche Notwendigkeit bewirkten Entwicklungsprozeß positiv und hält es für erforderlich, daß die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten die Vielfalt ihrer Qualifizierungsaufgaben im Interesse einer leistungsfähigen Wirtschaft auch in Zukunft ohne Einschränkungen wahrnehmen können.

Überbetriebliche Berufsbildungskapazitäten

Die mannigfaltigen Bildungsaufgaben überbetrieblicher Berufsbildungsstätten erfordern zur Sicherung und Verbesserung der Qualität langfristig nutzbare und gut ausgestattete Werkstattplatzkapazitäten in ausreichender Zahl.

Ausgehend vom gegenwärtig vorhandenen Bestand und dessen Nutzung für die unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen hat der Hauptausschuß anhand von Modellrechnungen des Generalsekretärs untersucht, wie hoch der zukünftige Bedarf an überbetrieblichen Bildungskapazitäten sein könnte, wenn man die zu erwartende demographische und technische Entwicklung sowie die eventuellen Änderungen im Bildungsverhalten von Schulabgängern und Beschäftigten in Rechnung stellt.

Der Hauptausschuß ist der Auffassung, daß mit dem gegenwärtig verfügbaren Bestand überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und den zur Zeit noch geplanten überbetrieblichen Berufsbildungsstätten – von einigen berufs- und regionalbedingten Ausnahmen abgesehen – im wesentlichen ein den zukünftigen Anforderungen des Berufsbildungssystems genügendes Potential bereitsteht, das allerdings hinsichtlich der Ausstattung der ständigen Anpassung an die technische Entwicklung bedarf.

Die Feststellungen sieht der Hauptausschuß durch folgende Entwicklungstendenzen begründet:

- Die infolge des Rückgangs an Auszubildenden zu erwartende geringere Beanspruchung der Kapazitäten wird teilweise ausgeglichen durch die in manchen Bereichen notwendige Ausweitung des überbetrieblichen Unterweisungsprogramms, das auch wegen der starken Inanspruchnahme durch die geburtenstarken Jahrgänge bisher nicht im zeitlich erforderlichen Umfang realisiert werden konnte.

- Auch in den kleinen und mittleren Betrieben wird der Anteil automatisierter und computergestützter Produktion ebenso zunehmen, wie die Planungs- und Steuerungstätigkeiten, Installations-, Wartungs- und Reparaturarbeiten. Das bedeutet, daß in einer Vielzahl von Berufen die Anforderungen am Arbeitsplatz ein systematisches Lernen auf der Grundlage von Ausbildungsmethoden und Ausstattungskonzepten notwendig machen, die eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis voraussetzen. Klein- und Mittelbetriebe werden oft nicht in der Lage sein, entsprechende Maßnahmen zu organisieren und entsprechende Kapazitäten zu finanzieren. Ein Teil von ihnen müßte seine Ausbildungsaktivitäten einschränken bzw. einstellen, wenn keine geeigneten überbetrieblichen Bildungsmöglichkeiten angeboten werden können.
- Die Veränderungen in der Vorbildung der Schulabgänger, die einen Ausbildungsplatz im dualen System nachfragen, führen zu veränderten berufspädagogischen und fachlichen Anforderungen an die Ausbilder, die entsprechende Qualifizierungsangebote erforderlich machen.
- Auch in Zukunft werden alle Ausbildungsberufe für alle Schulabgänger offen sein. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Auszubildenden können sowohl ein Angebot an Zusatzqualifikationen als auch an intensiven Stützkursen notwendig machen.
- Der gesamte Bereich der überbetrieblichen Weiterbildung wird in einem ganz erheblichen Umfang expandieren. Technischer und wirtschaftlicher Wandel haben Anforderungen des Beschäftigungssystems zur Konsequenz, die in den vergangenen Jahren in der Ausbildung noch nicht berücksichtigt werden mußten. Die große Zahl bereits Ausgebildeter wird sich daher in einer hohen Nachfrage nach Fortbildung und Umschulung niederschlagen.

Kosten überbetrieblicher Berufsbildungsstätten

Wie bei allen Bildungseinrichtungen entstehen auch beim Betrieb überbetrieblicher Berufsbildungsstätten erhebliche Kosten. Der Kapazitätsbestand an Werkstatt- und Internatsplätzen beläuft sich nach Modellrechnungen des Generalsekretärs auf ein Investitionsvolumen von rund 5,3 Milliarden DM. Allein die Aufwendungen für die Durchführung des Lehrbetriebs im Bereich der beruflichen Erstausbildung erreichen danach ein jährliches Gesamtvolumen von annähernd 500 Mio. DM.

Unter Berücksichtigung der Grundsätze einer betriebswirtschaftlichen Gesamtkostenrechnung müssen aber darüber hinaus die erforderlichen Abschreibungen für die Gebäude und die sich schnell abnutzenden Gegenstände der Ausstattung mitberücksichtigt werden. Sie erreichen nach diesen Modellrechnungen eine jährliche Größenordnung von rund 250 Mio. DM.

Der Hauptausschuß hält es für geboten, besonders eindringlich auf diese Kostendimension hinzuweisen, die allein den jährlich erforderlichen Finanzbedarf für die Erhaltungs- und Ersatz- bzw. Anpassungsinvestitionen darstellt.

Der Hauptausschuß unterstreicht in diesem Zusammenhang erneut seine in der Empfehlung vom Dezember 1985 zum Ausdruck gebrachte Auffassung, wonach der Erhaltung funktionstüchtiger moderner überbetrieblicher Berufsbildungsstätten im Interesse der Aus- und Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben eine ganz besondere Bedeutung zukommt.

Finanzierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten

Die Wirtschaft hat mit maßgeblicher finanzieller Unterstützung des Bundes, der Länder und der Bundesanstalt für Arbeit mit den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten die Leistungsfähigkeit der Bildungsinfrastruktur wirkungsvoll verbessert. Gemeinsam wurde die Finanzierung der laufenden Aufwendungen für die Durchführung der beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaß-

nahmen in den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten sichergestellt.

Der Hauptausschuß hält es im Interesse einer gemeinsam verantworteten Berufsbildungspolitik für erforderlich, daß auch in Zukunft Investitionen und laufende Kosten aus öffentlichen Mitteln gefördert werden. Die hohen beim Betrieb überbetrieblicher Berufsbildungsstätten anfallenden Kosten können von den Trägern aufgrund ihrer Finanzausstattung nicht allein aufgebracht werden. Ein Auslaufen der öffentlichen Förderung würde insbesondere die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten kleiner und mittlerer Betriebe in einem ganz erheblichen Ausmaß beeinträchtigen.

Die finanziellen Zuschüsse aus öffentlichen Haushalten sind staatliche Beiträge, mit denen die dauerhafte Sicherung einer funktionsgerechten Berufsbildungsinfrastruktur gewährleistet wird. Der Hauptausschuß unterstreicht in diesem Zusammenhang die

im Subventionsbericht der Bundesregierung vertretene Auffassung, daß dies keine Subventionen sind.

Anlaß zur Sorge bereiten dem Hauptausschuß insbesondere die Ansätze im Bundeshaushalt für die weitere finanzielle Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten. Er appelliert an die Bundesregierung, im Rahmen der Gestaltung künftiger Haushalte den beträchtlichen Finanzbedarf der Träger überbetrieblicher Berufsbildungsstätten für die laufende Unterhaltung und für die unerläßlichen Reinvestitionen angemessen zu berücksichtigen.

Er fordert die Fortsetzung der Folgekostenförderung ohne zeitliche Begrenzung und unter Behebung der Mischfinanzierungsprobleme im Rahmen der Fehlbetragsbezuschung. Der Hauptausschuß erwartet auch die Einbeziehung der nicht investiv aus dem Schwerpunktprogramm der Bundesregierung geförderten überbetrieblichen Berufsbildungsstätten.

REZENSIONEN

Antonius Lipsmeier: Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa. Ein Arbeitsbuch. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Baden-Baden, 1987. DM 59,—, 219 Seiten.

Berufliche Weiterbildung wird zunehmend zu einer der entscheidenden Zukunftsaufgaben im Bildungssektor. Wenn in der Vergangenheit die Erstausbildung dem Menschen einen gesicherten Fundus für die Bewältigung seiner Aufgaben im Beschäftigungssystem vermittelte, so wird in Zukunft dies nur eine systematische Weiterbildung leisten können.

Diese Erkenntnis, die inzwischen eine breite Akzeptanz gefunden hat, ist auch das Leitmotiv Lipsmeiers vergleichenden Studien. Der Autor nahm sich vor, die Bildungs- und Beschäftigungssysteme einzelner Länder im breiten Rahmen West- und Osteuropas zu vergleichen und darauf hin zu untersuchen, welchen Stellenwert die berufliche Weiterbildung einnimmt, welche Voraussetzungen angesichts der unterschiedlichen Grundstrukturen in der Ausbildung, Berufsbildung, Arbeit, Arbeitsorganisation und in den Wirtschaftssystemen vorhanden sind, und wo die Parallelen und Gemeinsamkeiten eine Strategie ermöglichen. Eine besondere Aufmerksamkeit widmet der Autor dem Phänomen der Arbeitslosigkeit, das wohl nicht nur in den westeuropäischen Industrienationen eine Negation darstellt. Dabei geht der Autor von zwei grundsätzlichen Annahmen aus, nämlich daß Arbeitslosigkeit ein internationales Problem darstellt und ebenso ein internationaler Zusammenhang zwischen Einführung neuer Technologien sowie der Weiterbildung besteht.

Lipsmeier zeigt aber auch, daß in der beruflichen Weiterbildung eine Chance ver-

borgen ist, ein aktives Mittel gegen die Massenarbeitslosigkeit. Die Geborgenheit alter Wirtschaftsstrukturen, in denen man mit der Erstausbildung über die gesamte Lebensarbeitszeit ausgekommen ist, die gibt es nicht mehr. Die Zukunft erwartet von den Menschen eine ständige Anpassungsfortbildung, was soviel bedeutet wie Lifelong Learning.

Dieses Buch ist aus Studienbriefen der Fernuniversität Hagen hervorgekommen, was es nicht leugnet. Alleine die Literaturhinweise lassen ahnen, daß der Autor beinahe die gesamte deutschsprachige Literatur durchgeforstet hat, was diesem Buch zugute kam. So ist dieses Werk auch eine reiche, wenn nicht gar eine ausschöpfende Quelle für deutschsprachige Literatur aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung.

Aber eine Anmerkung über den vielversprechenden Titel „West- und Osteuropa“, den der Text nicht widerspiegelt, muß ich schon machen. Dieses Osteuropathema wurde nur am Rande gestreift, und man kam zu der vielleicht überraschenden Feststellung, daß es über die berufliche Weiterbildung in den Industriestaaten Osteuropas so gut wie keine wissenschaftlich fundierte, und schon gar nicht vergleichende Literatur gibt, was ich nicht dem Autor dieses Buches anlasten möchte.

Diese Absenz an Literatur gibt zu denken, ob wir unsere Lustlosigkeit, einen Blick über den Zaun ostwärts zu werfen, nicht rasch überwinden sollten. Damit wäre nämlich eine Lücke geschlossen, die dieses gewiß wertvolle Buch nicht zu schließen vermochte.

Ivan Oslejsek, Berlin

M. Hoppe, J.-P. Pahl, H.-D. Schulz (Hrsg.): FACHARBEIT UND CNC-TECHNIK, Berichte und Ergebnisse der Tagung „Rechnergestützte Facharbeit“. 102 Seiten, Format DIN A5, gebunden, DM 8,50.

Der Berichtsband „Facharbeit und CNC-Technik“ ist als Nachtrag zur Fachtagung „Rechnergestützte Facharbeit“ der Fachgruppe Metalltechnik im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung Okt. '86 in Essen und als Weiterführung der dort stattgefundenen Diskussion zu verstehen.

Im Teil 1 REFERATE sind die auf der Fachtagung Metalltechnik gehaltenen Einführungsvorträge abgedruckt. Das Referat „Rechnergestützte Facharbeit: Herausforderung für die Berufliche Bildung“ führt in die Problemstellung der Fachtagung ein. Dabei geht es im Kern um die Beantwortung von Fragen nach dem gegenwärtigen und langfristigen Bedarf an Qualifikationen für rechnergestützte Facharbeit, den erforderlichen und gewünschten Qualifikationen sowie deren Vermittlung in der Ausbildung. Der anschließende Vortrag „Qualifizierung zur Facharbeit im Hinblick auf technische und arbeitsorganisatorische Veränderungen“ konzentriert die Betrachtung auf gewandelte Fertigungskonzepte und veränderte Qualifikationen. Insbesondere wird hierbei auf Möglichkeiten eingegangen, die fachliche Kompetenz der Werkstatt zu stärken.

Der Teil 2 BERICHTe umfaßt Kurzdarstellungen aus einzelnen Veranstaltungen der Fachtagung „Rechnergestützte Facharbeit“. Verlauf und Ergebnisse der Podiumsdiskussion „Rechnergestützte Facharbeit“, der Arbeitsgruppen „Ausbildungsangebote im Lernfeld Steuerungstechnik“ und „Lernen mit der CNC-Ausbildungs-

fräsmaschine" sowie dem Abschlußplenum „Arbeitsschwerpunkte der Fachtagung Metalltechnik 1986 bis 1988" werden hier skizziert.

Im Teil 3 BEITRÄGE wird mit dem Aufsatz „Simulator, Ausbildungs- und Produktionsmaschine als Medien beruflichen Lernens für rechnergestützte Facharbeit" der Kern der Fachtagung aufgegriffen und inhaltlich weitergeführt. Dabei werden nicht nur Ausführungsformen, Merkmale und mediale Leistungsfähigkeiten der einzelnen Medien betrachtet (dieses geschieht zwar auch, aber eben nicht allein), sondern ein Zusammenhang zu Zielen und Inhalten des Themenbereichs „CNC-Technik" hergestellt und Überlegungen zur Integration der Medien in einem Gesamtkonzept angeschlossen. Es wird herausgestellt, daß der Einsatz bestimmter Lernsysteme mit der angestrebten Ausbildungskonzeption begründet werden muß (und nicht umgekehrt) und somit vor einer zu schnellen Festlegung auf ein bestimmtes Qualifikationsmittel zu warnen ist.

Der Beitrag „Aussichten und Meinungen zu technikdidaktischen Problembereichen im Zusammenhang mit rechnergestützter Facharbeit" schließt den Berichtsband ab. Als Grundlage für die Ausführungen zu dem Thema dient eine Befragung, die während der Fachtagung bei den Teilnehmern durchgeführt wurde und deren Auswertung zumindest tendenziell die Auffassungen in der Fachgruppe Metalltechnik widerspiegelt.

Der Berichtsband „Facharbeit und CNC-Technik" ist zu beziehen bei JUGENDWERKSTATT e. V., Gartenstraße 3, 7524 Östringen.

H.-D. Schulz, Bremen

Winfried Sommer: Neue Medien in der Aus- und Weiterbildung. Eine Untersuchung über die Einsatzmöglichkeiten von Medien- und Telekommunikationssystemen in der Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Situation in den USA.

In: J. Münch (Hrsg.), *Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung*. Band 26, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1987 (323 Seiten).

Das Buch will – so der Autor – einen Überblick über den Einsatz der neuen elektronischen Medien- und Telekommunikationssysteme insbesondere auf dem Gebiet der (akademischen) Weiterbildung in den USA geben, aber auf keinen Fall Rezepte für entsprechende Maßnahmen in der Bundesrepublik Deutschland liefern. Eine unmittelbare Übertragbarkeit der in den USA praktizierten Modelle auf die

deutschen Verhältnisse verbietet sich aufgrund der beachtlichen politischen, gesellschaftlichen, bildungsmäßigen und nicht zuletzt geographischen Unterschiede.

Einen wesentlichen Anstoß für die durchgeführten Recherchen und die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse gab die sich auch in der Bundesrepublik zunehmend durchsetzende Einsicht, daß in naher Zukunft ein gewaltiger Weiterbildungsbedarf entstehen wird, der mit den bekannten traditionellen Mitteln und Maßnahmen nicht zu bewältigen sein wird. Die modernen, auf dem Mikrocomputer basierenden Techniken, der rasche Verfall spezialisierter Wissens sowie die demographische Entwicklung der Bevölkerung in der Bundesrepublik machen eine weitaus intensivere Ausschöpfung der Qualifikationspotentiale von Erwerbstätigen künftig erforderlich. Die Formel vom „lebenslangen Lernen" muß Realität werden. Dabei weiß sich W. Sommer mit dem BMBW und Wirtschaftsverbänden einig, wenn er primär für solche Weiterbildungskonzepte plädiert, die sich direkt am Arbeitsplatz oder zu Hause umsetzen lassen. Hierfür bieten sich s. E. die neuen elektronischen Medien unmittelbar an.

Der größte Teil des Buches stellt eine Sammlung von aktuellen und historischen Beispielen für die Kooperation renommierter US-amerikanischer Universitäten (von Stanford bis M.I.T.) mit Unternehmen und staatlichen Institutionen sowie von den Aktivitäten zahlreicher privater Sender- und Produktionsgesellschaften auf dem Gebiet der Weiterbildung unter Verwendung neuer Informations- und Kommunikationstechniken dar. Man erfährt Verschiedenes über die direkte Telekommunikation von Lehrveranstaltungen oder ihre Übertragung per Videokassetten zu den „off-campus-Empfängern", über den erforderlichen technischen, organisatorischen und finanziellen Aufwand, über Teilnehmerzahlen und die von ihnen zu tragenden Kosten (keine Weiterbildung „zum Nulltarif") die bevorzugten Inhalte (Technik, Medizin) und die begleitenden Aktivitäten dieses technikgestützten Fernlernens. Die reine Beschreibung überwiegt; eine kritische Analyse wird nur ansatzweise versucht und stützt sich meist auf Untersuchungen anderer.

Im Vergleich zur Fülle der Maßnahmen in den USA (und auch in Japan) erscheinen die (in Abschnitt 3.2) skizzierten Versuche in der Bundesrepublik, die neuen Techniken für die Weiterbildung zu nutzen, äußerst zaghaft und punktuell. Die Pilotprojekte zur Kabelkommunikation, die in einigen Bundesländern in den letzten Jahren durchgeführt werden, haben den Bildungssektor eher randständig behandelt.

Natürlich könnte nach W. Sommer auch bei uns auf diesem Gebiet mehr getan werden, und er referiert zahlreiche Vorschläge, die das Heinrich-Hertz-Institut, Berlin, in einer Studie (1986) über die Nutzungsmöglichkeiten der neuen Medien- und Kommunikationssysteme (vom computergesteuerten Videosystem bis hin zur Telekonferenz) zusammengestellt hat. Aber wie im einzelnen die praktische Umsetzung und Implementation dieser Ideen aussehen könnte, bleibt offen; die institutionellen und technischen Voraussetzungen, meint der Autor, seien recht günstig. Aber es fehlt an wirklich tragfähigen, fundierten Konzepten für derartige Qualifizierungsmaßnahmen. W. Sommer beklagt diesen Mangel, ohne jedoch selbst zu seiner Beseitigung beizutragen. Er beschränkt sich auf die eher formale Darstellung von Beispielen; pädagogisch-didaktische Fragen werden dabei weitgehend ausgeklammert und auch eine Zielgruppendifferenzierung wird nicht geführt: Eignen sich diese Formen des Fernlernens auch für Ungelernte, für Facharbeiter, insgesamt für die große Gruppe der akademisch Nicht-Vorgebildeten? In den USA wenden sie sich in erster Linie an Akademiker bzw. an solche Interessenten, die sich universitär weiterbilden wollen. Die „Qualifizierungsoffensive" auf dem Gebiet beruflicher Weiterbildung in der Bundesrepublik erfaßt jedoch gerade auch den Facharbeiter und Fachangestellten sowie benachteiligte Gruppen. W. Sommer hat diese nicht primär im Auge, was sich in seiner kurzen abschließenden Empfehlung niederschlägt, einen Modellversuch zum Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechniken für die Weiterbildung von Ingenieuren und „Technischem Personal" durchzuführen, bei dem Hochschulen und Wirtschaft in allen Phasen eng kooperieren sollten.

Das Buch vermittelt einen Eindruck vom vielfältigen Einsatz „alter" und neuer Kommunikationstechniken (Bildungsfernsehen, Satellitensysteme, Breitbandkabelkommunikation, Videokassetten usw.) in den USA, in denen das Fernlernen eine weitaus größere Tradition hat als bei uns. Der Leser vermißt jedoch eine systematische Aufbereitung der zahlreichen Beispiele nach relevanten Kriterien (z. B. Kosten, Teilnehmerstruktur, -anzahl, Zeitaufwand/Länge, Inhalte, didaktische Konzepte, Begleitmaterialien, Tutorensystem, Lernerfolg, Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen), die erst eine fundierte Auswertung und Evaluation der zusammengetragenen Fälle zulassen würde. So bleibt es bei einer facettenreichen Darstellung mit sicher zum Teil interessanten Details über das, was in den USA auf diesem Gebiet geschieht.

Ute Laur-Ernst, Berlin

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,
Geschäftstelle für Veröffentlichungen, Postfach,
8500 Nürnberg, Schutzgebühr: 20.-DM

Neuerscheinungen aus dem BIBB

In der Reihe: Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung. Band 6

Berufsausbildung und Industrie

Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung

von Wolf-Dietrich Greinert, Georg Hanf,
Hermann Schmidt, Karlwilhelm Stratmann

1987, 348 Seiten, DM 25,00

ISBN 3-88555-328-7
(Code-Nr. 04.006)

Das war ein langer Weg, ehe aus dem „tüchtigen Gesellen“ als Leitbild der deutschen Berufsbildung der „Facharbeiter“ geworden war. Berufsbildungshistoriker haben im Rahmen der 750-Jahr-Ausstellung „Wissenschaften in Berlin“ diesen Weg erstmals in seiner ganzen Breite erhellt. Mit zum Teil ganz neuen Fragestellungen und Methoden: Die industrietypische Lehrlingsausbildung

- als Konsequenz der Differenzierung von Handwerk und Industrie;
- als Wirkung staatlicher Kontrollansprüche zum Schutze der jugendlichen „Arbeitskraft“;
- als Ergebnis kategorisierender und zentralisierender wissenschaftlicher „Ordnungsarbeit“.

Neben einer Vielzahl historischer Erkenntnisse bietet der Band auch Analogien und Anknüpfungspunkte zu aktuellen Entwicklungen und liefert somit neue Sichtweisen zur Neuordnung der Berufe in der „3. industriellen Revolution“.

Interessenten: Berufspädagogen, Ausbilder, Historiker und alle an der Entwicklung der Berufsbildung Interessierten.

– Ein Lesebuch für viele! –

RATGEBER FÜR FERNUNTERRICHT



Fernunterricht ist eine erfolgreiche und praxisnahe Weiterbildungsform. Die steigende Anzahl seiner Teilnehmer in den letzten Jahren belegt, daß die Möglichkeit, sich unabhängig vom Veranstaltungsort und den Veranstaltungsterminen weiterqualifizieren zu können, von vielen genutzt wird.

Die speziellen Vorteile des Fernunterrichts ebenso wie sein Veranstaltungsangebot sind jetzt in einer Broschüre beschrieben, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) gemeinsam herausgegeben wurde.

Der „Ratgeber für Fernunterricht '88“ ist geeignet, diese besondere Form der Weiterbildung transparenter zu machen und damit den Teilnehmerkreis zu erweitern. Die zusammengestellten Informationen, Hinweise und Empfehlungen sind ein nützlicher Leitfaden für alle Interessenten und eine praktische Arbeitshilfe für diejenigen, die sich als Bildungs-, Berufs- oder Arbeitsberater mit dem Fernunterricht befassen.

Die Broschüre gibt

- einen Überblick über alle derzeit zugelassenen Fernlehrrängebote und -anbieter,
- Informationen über Teilnehmervoraussetzungen und die Möglichkeiten der finanziellen Förderung,
- Entscheidungshilfen durch praktische Hinweise und Empfehlungen und
- Auskunft über Ziele, gesetzliche Grundlagen und didaktische Besonderheiten des Fernunterrichts.

Der „Ratgeber für Fernunterricht '88“ ist kostenlos erhältlich beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Abteilung Fernunterricht, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, Tel.: (030) 86 83-321/424, und bei der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht, Peter-Welter-Platz 2, 5000 Köln 1.