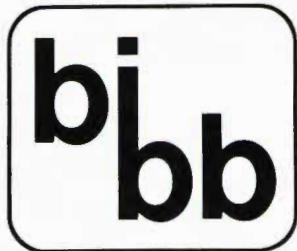


A 6835 F

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



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

17. Jahrgang

Heft 4

August 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 Biebler-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.	
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 - 4515	

INHALT

Editorial	101
<i>Rolf Dobischat / Antonius Lipsmeier</i>	
Zukunftsperspektiven der beruflichen Weiterbildung	102
<i>Günter Kühn / Klaus-Detlef R. Breuer / Ingegerd Schäuble</i>	
Das soziale Umfeld bei Langzeitarbeitslosen als Einflußfaktor in der Umschulung	107
<i>Bent Paulsen</i>	
Wiedereingliederung arbeitsloser Erwachsener durch Qualifizierungsmaßnahmen	112
<i>Werner Markert</i>	
Berufliche Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen im betrieblichen Rahmen	115
<i>Sybille Keicher / Gabriele de Sully</i>	
Berufliche Förderung und Umschulung von Frauen durch ein integriertes Bildungskonzept	119
<i>Erika Niehoff</i>	
Zum gemeinsamen Lernen von Frauen und Männern	122
<i>Dietrich Harke</i>	
Fortbildung des Weiterbildungspersonals – ein Ansatzpunkt zur Qualitätsverbesserung der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen	125
INTERVIEW mit Friedrich Edding zur Frage einer Bundesrahmen- ordnung für die Weiterbildung	126
<i>Rosemarie Klein / Wolfgang Nieke / Reinhold Jende</i>	
Berufliche Qualifizierung von längerfristig arbeitslosen Erwachsenen – Empfehlungen zu einem Rahmenmodell für Regelmäßigkeiten	129
<i>Thomas Clauß</i>	
Erwerbstätige in Büroberufen	131
ZUR DISKUSSION	
<i>Richard Koch</i>	
Weiterbildung in Kleinbetrieben beim Einsatz neuer Techniken	136
AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB	
Kurzbericht der Sitzung 2/88	137
Beschluß zum Arbeitsprogramm / zu den Forschungsprojekten	138
Empfehlung zur Berufsbildung Behindter	139
REZENSIONEN	139

„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 124.

Weiterbildung – eine Hilfe für Langzeitarbeitslose?

In den letzten Jahren hat sich in der Mehrheit der Bevölkerung – nicht zuletzt aufgrund der wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen – zunehmend die Ansicht durchgesetzt, daß eine schulische, betriebliche oder universitäre Berufsausbildung nur den Einstieg in ein lebenslanges Lernen und Bildungsgeschehen darstellt. Lernen soll sich auch in Verbindung mit **Arbeiten** fortsetzen, ja sogar ein wesentlicher Bestandteil unseres Arbeitslebens werden. Deshalb wird der Weiterbildung inzwischen ein eigener Platz im Bildungssystem eingeräumt: die Rede ist von der Weiterbildung als der **vierten Säule des Bildungssystems**.

Berufliche Weiterbildung unterliegt seit jeher den sich wandelnden Gegebenheiten des Arbeitsmarktes und der Arbeitsorganisation. In Zeiten wirtschaftlichen Wachstums mit relativ stabilen Verhältnissen in der Arbeitsorganisation stand insbesondere die Aufstiegsfortbildung der unteren und mittleren Führungskräfte im Vordergrund. Seit den Ölshocks und den dadurch ausgelösten Wirtschaftskrisen der 70er Jahre und dem Vordringen der Informationstechniken in alle Berufsbereiche wird berufliche Weiterbildung sowohl als Instrument der Arbeitsmarktpolitik wie auch als strategisches Mittel der Organisationsentwicklung in den Unternehmen eingesetzt.

Weiterbildung als Instrument des **Arbeitsförderungsgesetzes (AFG)**, 1969 als „Schönwettergesetz“ konzipiert, hatte ursprünglich **präventiven Charakter** zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Es sollte die Anpassung der Beschäftigten an die sich ändernden Anforderungen erleichtern und die Berufschancen Ungelernter im Betrieb verbessern. Heute ist die AFG-geförderte Weiterbildung zu vier Fünfteln ein **kuratives Instrument**, das mit dem höchsten finanziellen Aufwand in der Geschichte unseres Landes dennoch nur einen Teil der Symptome der Massenarbeitslosigkeit kurieren kann.

Im Hinblick auf die mit dem Zustandekommen des gemeinsamen Binnenmarktes in 1992 zu erwartende stärkere wirtschaftliche Verflechtung innerhalb der Gemeinschaft wird die **europäische Dimension** der Weiterbildung der Beschäftigten und der Arbeitslosen erheblich an Bedeutung gewinnen. Der **Zweite Europäische Weiterbildungskongress**, der am 27. und 28. Oktober 1988 in Berlin unter dem Motto „Weiterbildung in Europa für Beschäftigung und Strukturwandel“ stattfindet, soll deshalb deutlich machen, daß Weiterbildung aus der Rolle des Reagierens und Reparierens herausgebracht und zu einem offensiven Instrument für die Gestaltung des Strukturwandels entwickelt werden muß. Das Bundesinstitut für Berufsbildung behandelt als Mitveranstalter dieses Kongresses in einem Workshop das Thema „Langzeitarbeitslose – neue Wege der Weiterbildung“ und stellt gemeinsam mit Kollegen aus Belgien, Griechenland und Großbritannien Modelle der Problemlösung vor.

Dieses Heft von **BWP** ist im Schwerpunkt eben dieser arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe gewidmet. Es dient gleichzeitig der inhaltlichen Vorbereitung auf das Thema des Zweiten Europäischen Weiterbildungskongresses.

Einleitend machen ROLF DOBISCHAT / ANTONIUS LIPSMAYER in ihrem Beitrag „**Zukunftsperpektiven der beruflichen Weiterbildung**“ auf dem Hintergrund des technischen Wandels und der Qualifikationsentwicklung Aussagen zur künftigen Gestaltung beruflicher Weiterbildung. Sie gehen insbesondere auf die Öffnung der Betriebe, auf Qualitätsgesichtspunkte und die öffentliche Förderpolitik ein.

GÜNTER KÜHN / KLAUS-DETLEF R. BREUER / INGEGERD SCHÄUBLE stellen unter dem Thema „**Das soziale Umfeld bei Langzeitarbeitslosen als Einflußfaktor in der Umschulung**“ Verbesserungsvorschläge zur Sicherung des Lebensunterhalts der in Weiterbildung eintretenden Langzeitarbeitslosen, zur sozialpädagogischen Betreuung, zur Bewältigung von Lernanforderungen, zur Kinderbetreuung und zur Beratung durch das Arbeitsamt dar. Sie verweisen dabei auf wichtige Aspekte des sozialen Umfeldes von Langzeitarbeitslosen, die sich durch Weiterbildung um bessere Arbeitsmarktchancen bemühen.

In einer Modellversuchsreihe des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich betreut und wissenschaftlich ausgewertet wird, werden Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung Erwachsener, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen, erprobt. BENT PAUSEN stellt in dem Beitrag „**Wiedereingliederung arbeitsloser Erwachsener durch Qualifizierungsmaßnahmen**“ diese Modellversuchsreihe vor. Er unterstreicht den Zusammenhang zwischen existenzsichernder individueller Förderung und Erfolgchancen von Weiterbildungsmaßnahmen für benachteiligte Erwachsene.

In den folgenden Beiträgen werden spezifische Aspekte dieser Modellversuchsreihe eingehender beschrieben. WERNER MARKERT geht in seinem Beitrag „**Berufliche Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen im betrieblichen Rahmen**“ vor allem auf die Einbeziehung von Betrieben in das gesamte Weiterbildungskonzept ein und nennt konkrete Modelle. Im Beitrag „**Berufliche Förderung und Umschulung von Frauen durch ein integriertes Bildungskonzept**“ von SYBILLE KEICHER / GABRIELE DE SULLY stehen die besonderen Aspekte von Frauen im Vordergrund. ERIKA NIEHOFF gibt schließlich in ihrem Beitrag „**Zum gemeinsamen Lernen von Frauen und Männern**“ Hinweise auf unterschiedliche Lernhaltungen und Aneignungsweisen von Frauen und Männern.

Die wichtigste Personengruppe für eine erfolgreiche Weiterbildung stellt DIETRICH HARKE in den Mittelpunkt seines Beitrags „**Fortbildung des Weiterbildungspersonals – ein Ansatzpunkt zur Qualitätsverbesserung der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen**“. Auf der Grundlage einer Beschreibung von Situationen und Problemen sowohl der Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung als auch der Dozenten werden Perspektiven zur Fortbildung des Weiterbildungspersonals speziell für die Bildungsarbeit mit Arbeitslosen aufgezeigt.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hofft, mit diesem Heft einen Beitrag zur Lösung eines der schwierigsten Probleme beruflicher Bildung, der Weiterbildung von Arbeitslosen, leisten zu können.



Dr. Hermann Schmidt

Rolf Dobischat / Antonius Lipsmeier

Zukunftsperspektiven der beruflichen Weiterbildung

Risiken und Chancen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen

Zur Ableitung von Perspektiven für die künftige Ausgestaltung beruflicher Weiterbildung werden die Probleme des Arbeitsmarktes und der Arbeitslosigkeit, des technologischen Wandels und der sich daraus ergebenden Qualifikationsentwicklung sowie der beruflichen Weiterbildung zwischen betrieblichen und öffentlichen Interessen dargestellt und diskutiert. Dabei werden die strukturellen Bedingungen analysiert, unter denen sich die berufliche Weiterbildung gegenwärtig entfaltet.

Vorbemerkungen

Vor dem Hintergrund der bislang abschätzbaren Konsequenzen im Beschäftigungssystem, die sich durch den technischen Wandel in immer schärfer werdenden Konturen insbesondere am Arbeitsmarkt abzeichnen, drängt sich die Frage nach den Perspektiven einer künftigen Ausgestaltung von beruflicher Weiterbildung auf. Die Frage nach den Zukunftsperspektiven muß dabei die Analyse der Bedingungen miteinbeziehen, unter denen sich die berufliche Weiterbildung etabliert hat und unter denen sie ihre Wirkungsweisen gegenwärtig entfaltet.

An Zukunftsszenarien über die Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem bis ins Jahr 2000 herrscht scheinbar kein Mangel („Arbeitslandschaft 2000“, „Berufsschule 2000“, „Bildung für das Jahr 2000“, „BIBB-Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995“ usw.). Unstrittig ist dabei, daß der technologische Wandel erhebliche Erosionsprozesse in den Berufs- und Qualifikationsstrukturen verursacht und Veränderungen im Beschäftigungssystem einen wachsenden Problemdruck und Handlungsbedarf auf das berufliche Bildungswesen auslösen werden. Unterschiedliche Bewertungen finden sich hingegen in den dabei einzuschlagenden Strategien, wobei teilweise mit hochgesteckten Ansprüchen ein spezifischer Beitrag der beruflichen Weiterbildung zur Bewältigung des strukturellen und technologischen Wandels eingefordert wird. Die Notwendigkeit der informationstechnischen Modernisierung sowohl des Beschäftigungssystems als auch – gewissermaßen als Reaktion – des Bildungssystems hat u. a. die Lösung der „Informationsgesellschaft“ hervorgebracht. Die sich hinter diesem Begriff verborgende Annahme einer bestimmten Richtung gesellschaftlicher Entwicklungsdynamik suggeriert vordergründig eine scheinbar historische Gesetzmäßigkeit in der Durchsetzung neuer Techniken, wobei zunächst der Weiterbildung die Führungsrolle zufalle, bevor in Etappen die Infiltration der dort gewonnenen Erfahrungen bzw. der dort nicht lösbar Probleme in das allgemeine und berufliche Bildungswesen angegangen wird. Die dabei zum Tragen kommenden bildungsstrategischen und bildungsprogrammatischen Setzungen dieses bis dato weitgehend noch visionären Gesellschaftsbildes der Informationsgesellschaft (etwa im Sinne einer „Homutergesellschaft“, vgl. HAEFNER 1982, S. 235 ff.) haben u. a. deshalb zu einer starken Resonanz und Adaption in der Fachöffentlichkeit geführt, als hieraus technologisch bedingte Anforderungsprofile in unmittelbare Bildungsformeln umgesetzt werden können. Die verbreitete Rezeption dieser populistisch-modernistischen Gesellschaftsformel in der alltäglichen Thematisierung von Weiterbildung verweist u. a. auf die dem Begriff innewohnende Eleganz, mit der sich funktionalistische Verwendungstauglichkeit von beruflicher Weiterbildung pragmatisch begründen, ableiten und konstruieren läßt. Die ohnehin verkürzte, wenn auch gern formulierte Frage, ob die propagierte „Informationsgesellschaft“ zugleich auch wesentliche Elemente einer den demokratischen Grundprinzipien mit dem Anspruch von Chancengleichheit und Entfaltungsmöglichkeiten verpflichteten Bildungsgesellschaft

beinhaltet (und sich hiermit dann auch die euphorischen Hoffnungen und ambitionierte Erwartungen erfüllen würden), muß aus gegenwärtiger Sicht skeptisch beurteilt werden. Vielmehr scheint es, daß ernst zunehmende Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit dem technologischen Wandel und den Zielbestimmungen von beruflicher Weiterbildung über eine Neubestimmung von Inhalten, Organisationsformen, Adressatengruppen, Finanzierungsregelungen usw. geführt werden müssen. Die wichtigste Akzentsetzung einer Neuorientierung läge dabei aktuell sicherlich in der Abwehr einer weiteren Zerklüftung am Arbeitsmarkt mit der Folge vertiefter sozialer Ungleichheit, mit der das Postulat „der Chancengerechtigkeit unerträglich verfehlt wird“ (vgl. EDDING 1988, S. 2). Die Ansatzpunkte liegen dabei deutlich im Bereich der betrieblichen Weiterbildung als dem „Konfliktfeld der Zukunft“ (vgl. BAETHGE 1988, S. 23), wobei sie, angesichts ihrer selektiven Wirkungen, mit der Folge einer Verfestigung bestehender struktureller Ungleichheiten in den Teilhabechancen an betrieblichen Weiterbildungsprozessen, ins Blickfeld der Betrachtung rücken muß.

Arbeitslosigkeit und die Spaltung des Arbeitsmarktes

Trotz des jüngsten konjunkturellen Aufschwungs verharrt die Zahl der registrierten Arbeitslosen auf einem Niveau von 2,3 Mio., wobei die Beschäftigungszuwächse den Abbau der Arbeitsplätze einerseits und den weiteren Angebotsüberhang an Arbeitskräften andererseits nicht kompensieren konnten. Es ist davon auszugehen, daß für die nächsten Jahre der Druck des Arbeitskräfteangebots bestehen bleibt. Hinter diesem scheinbar starren Block der Arbeitslosigkeit stehen aber erhebliche Bewegungen am Arbeitsmarkt, die im Verlauf der Beschäftigungskrise zur Strukturalisierung der Arbeitslosigkeit im Sinne massiver Selektion der Arbeitslosen selbst geführt haben. Diese Selektionsprozesse verteilen die Wettbewerbsfähigkeit der davon betroffenen Arbeitslosen erheblich, so daß sich die hinlänglich bekannten chancenmindernden individuellen Merkmale (Langzeitarbeitslosigkeit, unzureichende Qualifikation, höheres Alter, Geschlecht u. a.) verstärkt durch regionale Arbeitsmarktstrukturen als fast unüberwindbare Barrieren für eine dauerhafte Wiedereingliederung ins Erwerbsleben herausstellen. Negativ flankiert werden diese Prozesse durch staatliche und betriebliche Maßnahmen der Arbeitspolitik. Die in diesem Zusammenhang greifenden Flexibilisierungsstrategien am Arbeitsmarkt lassen Entwicklungen einer Zweiteilung des Arbeitsmarktes erkennen, indem einer Demontage der „Normalarbeitsbiographie“ und des „Normalarbeitsverhältnisses“ Vorschub geleistet wird. Die Ausdünnung geschützter Arbeitsverhältnisse, z. B. in Richtung von Zeitarbeitsverträgen oder Teilzeitarbeit als Prozeß der „Neuverteilung des Arbeitsmangels“, beschleunigt die Spaltung des Arbeitsmarktes in einen „industriegesellschaftlichen einheitlichen Normalarbeitsmarkt“ und einen „risikogesellschaftlichen flexibel-pluralen Markt für Unterbeschäftigung“ (vgl. BECK 1986, S. 228 ff.). In diesem Konzept bleibt die Frage, ob durch die Verbreiterung des Spektrums von „Nichtarbeit“ und „Nichterwerbswirtschaftlicher Arbeit“ die Zentralität der Kategorie „Arbeit“ („Erwerbsarbeit“) als sinnstiftendes Element der Analyse der bürgerlichen Gesellschaft noch uneingeschränkt aufrechterhalten werden kann, wenngleich die Definitionskraft von Arbeit für die Verteilung von Lebens- und Arbeitschancen nach wie vor Gültigkeit besitzt (vgl. BAETHGE/KERN/SCHUMANN 1988; OFFE 1984; BECK 1986), auch und vor allem aus berufspädagogischer Sicht. Denn die Auflösung von bisher geltenden Kategorien betrifft auch den für die Berufsbildungstheorie, die Lernplantheorie und die theoriege-

leitete Berufsbildungspolitik zentralen Begriff des „Lebensberufs“, der vor dem Hintergrund der Veränderungen im Qualifikationsgefüge einerseits seine statusdistributive Funktion zugunsten anderer statuszuweisender Funktionen im Beschäftigungssystem tendenziell einbüßt und von daher zunehmend fossile Charakterzüge zugewiesen bekommt (vgl. LIPSMEIER 1987).

Studien zur Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten (vgl. SENGBERGER 1987) zeigen für die Bundesrepublik Deutschland die besondere Bedeutung berufsfachlicher Arbeitsmärkte in Verbindung mit betrieblichen Arbeitsmärkten. Die informationstechnische Modernisierung des Beschäftigungssystems wird in den Gleisen dieser beiden Arbeitsmarkttypen an Dynamik gewinnen, wobei das Segment der sogenannten Jedermanns- oder Ungelerntenarbeitsmärkte von dieser Dynamik nur in geringem Maße profitieren wird. Diese Dualisierung des Arbeitsmarktes von Qualifizierten und Nichtqualifizierten überträgt sich in die berufliche Weiterbildung, strukturell-organisatorisch, aber mit bedeutsamen Auswirkungen auf quantitative und qualitative Aspekte des Weiterbildungsangebots, folgt sie doch dem Muster der Arbeitsmarktsegmentation (vgl. BAETHGE 1988, S. 23). Ein aussagekräftiger Beleg dieser Entwicklung ist die betriebliche Weiterbildung, die die Stammbelegschaften (zumeist als „Rationalisierungsgewinner“) ins Zentrum betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten rückt und die Randbelegschaften (folglich die potentiellen „Rationalisierungsvorlierer“) weitgehend ausschließt.

Für den Großteil der qualifizierten Kerngruppen des Arbeitsmarktes in den berufsfachlichen und betrieblichen Arbeitsmarktsegmenten wirkt die Spaltung des Arbeitsmarktes als doppelte Privilegierung insofern, als ihr Verbleib im abgesicherten „Normalarbeitsmarkt“ mit all den dazugehörigen Attributen und Gratifikationen aus heutiger Sicht weitgehend sichergestellt zu sein scheint und sie zudem durch betriebsinterne Bindungen am technologischen Fortschritt mittels der betrieblichen Weiterbildung partizipieren können. Hingegen gestalten sich die Vorteile für die unqualifizierten Randbelegschaften in den Segmenten der Jedermanns- oder Ungelernten-Arbeitsplätze im Sinne einer doppelten Benachteiligung negativ. Drohende Arbeitslosigkeit, Destabilisierung des Beschäftigungsverlaufs und Zunahme des generellen Risikos eines sozial-ökonomischen Abdriftens in die „Neue Armut“ gehen einher mit den geringen Teilhabechancen der davon Betroffenen an der betrieblichen Weiterbildung, wobei die Chancen betrieblicher und überbetrieblicher Arbeitsplatzmobilität im Sinne beruflicher Übergänge in berufsfachliche Segmente ebenfalls tendenziell sinken dürften. Für die öffentliche Arbeitsmarktpolitik zeigt sich die Problematik der Spaltung des Arbeitsmarktes und der Weiterbildung im Zusammenhang mit der „Qualifizierungsoffensive“ deutlich. Trotz der Bemühungen, die Betriebe zunehmend für die berufliche Weiterbildung von deprivilegierten Arbeitslosen zu gewinnen, sind die Erfolge eher skeptisch zu beurteilen (vgl. DOBISCHAT/NEUMANN 1987b).

Technologischer Wandel und Qualifikationsentwicklung

Triebkraft des strukturellen Wandels im Berufs- und Qualifikationsgefüge ist die Implementation der neuen Technologie im Produktions- und Dienstleistungssektor. Folgt man den neuen Untersuchungen zum Verbreitungsgrad dieser Techniken, so wird erkennbar, daß bereits ein Teilstück in der breiten Anwendung insbesondere bei den DV-Anlagen/Computern/Bildschirmen/Terminals hinter uns zu liegen scheint, wobei sich die Anteile der Anwender derartiger Arbeitsmittel (Computer/Terminals) im Zeitraum von 1979 bis 1985/86 mehr als verdreifacht haben (vgl. TROLL 1987, S. 39 ff.). Schwerpunkte dieses Einsatzes nach Branchen liegen eindeutig im Bereich der Banken und Versicherungen, in der Energiewirtschaft (Bergbau) und in der öffentlichen Verwaltung. Ein differenziertes Bild der Hauptanwender nach dem beruflichen Status im Zeitvergleich auf die

Folie der Repräsentanz der Statusgruppen unter den Erwerbstägigen verdeutlicht in eklatanter Weise die Spaltungstendenz im Anwendungsspektrum auf den Ebenen der betrieblichen Arbeitsplatzhierarchie. Als Profiteure im Anwendungsbereich gelten zweifellos die qualifizierteren Angestellten, an deren Arbeitsplätzen die neuen Techniken weite Verbreitung besitzen und in die jeweiligen Tätigkeitsbereiche integriert sind. Demgegenüber ist das Anwendungsniveau auf der Facharbeiterebene und insbesondere bei den Angelernten/Hilfsarbeitern weitaus geringer ausgeprägt, im Vergleich zum Jahr 1979 sogar erheblich rückläufig (ähnlich so bei den einfachen Angestellten).

Tabelle 1: Hauptanwender programmgesteuerter Arbeitsmittel nach beruflichem Status im Vergleich der Jahre 1979 und 1985/86 (in Prozent)

BERUFLICHE STATUSGRUPPEN	Erwerbstätige 1985/86	Hauptanwender 1985/86	Veränderungen gegenüber 1979
Angelernter/Hilfsarbeiter	21	7	- 9
Facharbeiter	18	10	- 3
Meister/Poliere	2	3	- 1
Einfache Angestellte	14	14	- 10
Mittlere Angestellte	17	36	+ 18
Gehobene/leitende Angestellte	10	20	+ 3
Beamte/einfacher/mittlerer Dienst	4	3	0
Beamte/gehobener/höherer Dienst	4	2	- 2
Selbständige	10	4	-

Quelle: Eigene Zusammenstellung der Daten nach: TROLL, L., u. a.: Verbreitungsgrad neuer Technologien und Veränderungen seit 1979. In: BIBB/IAB (Hrsg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analyse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86, BeitrAB. 118, Nürnberg 1987, S. 31 und 38.

Unterstellt man nun die simple Formel des durch den Einsatz neuer Technologien induzierten generellen beruflichen Weiterbildungsbedarfs, die geradezu in ideologischer Überhöhung in den betrieblichen und unternehmerischen Argumentationssträngen zentrale Priorität genießt (vgl. SCHLAFFKE 1987), so ist zu konstatieren, daß der Bedarf schwerpunktmäßig in den Bereichen mit relativ hohem Technikeinsatz anfällt; dieser dann aber nur für den qualifizierten Teil der betrieblichen Kernbelegschaften fruchtbar wird. So weisen die Tätigkeitsbereiche, die im Kontext des technischen Innovationsprozesses eine hohe Dynamik aufweisen, auch ein Ansteigen der Weiterbildungsquoten der darin Beschäftigten auf. Die betrieblichen Bedarfsstrukturen, die nur die arbeitsplatzbezogenen Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten partiell einbeziehen, finden ihren Niederschlag in den selektiven Strukturen der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. Belege für diese einerseits privilegierenden, andererseits ausgrenzenden Teilhabechancen, die eine Spaltungslinie durch die Belegschaft ziehen, sind durch Untersuchungen hinreichend geliefert (vgl. von BARDELEBEN/BÖLL/KÜHN 1986; KOCH 1987). Betriebliche Weiterbildung im Kontext der neuen Technologien ist gleichfalls eine Komponente der betrieblichen Arbeitskräfte- und Personalpolitik und untrennbar mit den unternehmerischen Zielen (Investitionsentscheidungen, Produktpalette, Rationalisierungsvorhaben usw.) verwoben.

Bedarfsanalysen beziehen sich zumeist nur auf das unmittelbare kurzfristige betriebliche Kalkül. Deshalb sind übergeordnete und somit für die berufliche/betriebliche Weiterbildungsplanung generell verwertbare Aussagen zur Befriedigung längerfristiger branchenübergreifender, sektoraler und regionaler Anforderungsprofile, die mittels einer vorausschauenden Qualifizierungs-politik abgedeckt werden können, kaum zu erwarten (vgl. DOBISCHAT/NEUMANN 1987a; BOSCH 1987).

In neueren Untersuchungen der Arbeits- und Industriesoziologie (z. B. KERN/SCHUMANN 1984; BAETHGE/OBERBECK 1986) werden der Umbruch industrieller Arbeit thematisiert und die bisher vorherrschenden tayloristischen Muster betrieblicher Rationalisierung tendenziell in Frage gestellt. Wenngleich in der industriesoziologischen Diskussion insbesondere die Ergebnisse von KERN/SCHUMANN umstritten sind (vgl. MALSCH/SELTZ 1987), so herrscht doch weitgehende Einigung darüber, daß sich in den Kernbereichen industrieller Produktions- und Dienstleistung eine technisch-organisatorische Rationalisierungsdynamik durchsetzt, die die „Qualität der Arbeit“ unter neue Bewertungskriterien subsumiert. Die Richtung der Neubewertung setzt dabei die Akzente auf die fachlich-qualifikatorischen und auf die sozial- und handlungskompetenzlichen Entfaltungspotentiale lebendiger Arbeit im Prozeß neuer betrieblicher Rationalisierungsmuster, die in den Begriffen von „Reorganisation“, „Reprofessionalisierung“ und „Ganzheitlichkeit der Arbeit“ ihren Ausdruck finden. Die Intensität dieser sich andeutenden Entwicklungsrichtung ist dabei eng an die variablen Einsatzmöglichkeiten der neuen Techniken, vor allem an die damit verknüpften arbeitsorganisatorischen Flexibilitätspotentiale, gekoppelt. Euphorie und die Vision paradiesischer Zustände, daß diese „Neue Qualität der Arbeit“ ein durchgängiges Anforderungsprofil qualifizierter Fach- und Sacharbeit auslösen werde und sich hiermit auch eine Expansion von beruflicher/betrieblicher Bildung quer durch alle Ebenen des betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes auch auf unteren und mittleren Beschäftigungsebenen legitimieren ließe, wären aber drastisch überzogen. Wahr läßt sich einerseits zweifelsfrei konzedieren, daß sich infolge der technisch-organisatorischen Rationalisierung der Typus von Arbeit verändert. Die Veränderungsrichtung deutet dabei sicherlich auf die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Notwendigkeit einer Verbreiterung und Anreicherung berufstheoretischer, berufsfachlicher und sozialkommunikativer Qualifikationselemente über Prozesse der Aus- und Weiterbildung an. Andererseits darf nicht übersehen werden, daß z. B. die von KERN/SCHUMANN empirisch analysierten „neuen Produktionskonzepte“, in denen diese Anforderungsprofile wirksam werden, erst in Teilbereichen der industriellen Produktion Faktum des Rationalisierungsprozesses sind und es ein „wenig leichtfertig ist“, von einer generellen Dominanz dieser Konzepte für die industriellen Kernsektoren zu sprechen (vgl. LUTZ 1987).

Aus gegenwärtiger Sicht bleibt deshalb festzustellen, daß durch den Umbruch in der industriellen Arbeit über Formen der Rationalisierung kaum abgesicherte Aussagen zu den qualifikatorischen Reichweiten, also die Richtungen, in die sie letztlich tendieren, und die Arbeitskräftegruppen, die überproportional positiv bzw. negativ tangiert werden, möglich sind. Dagegen ist schon Realität und gehört keineswegs nur „zu den Standardvorwürfen vieler Sozialwissenschaftler und Publizisten“, wie SCHLAFFKE meint (vgl. SCHLAFFKE 1987, S. 14), daß sich die Schattenseite der Implementation der neuen Techniken und des damit greifenden neuen Rationalisierungstyps in der Zuspritzung der Segmentation des Arbeitsmarktes bereits niedergeschlagen hat. Im Szenario von KERN/SCHUMANN wird somit die künftige Arbeitsmarktsituation für die „Rationalisierungsdulder“ schwieriger, für die „Arbeitnehmer in den krisenbestimmten Branchen“ und die „Arbeitslosen“ immer prekärer. Insbesondere für die nicht formal Qualifizierten am Arbeitsmarkt, die bereits jetzt das Schwergewicht unter den Arbeitslosen stellen, droht die Ausfilterung in gesellschaftliche Randbereiche (vgl. GOTTSLEBEN 1987). Folgt man den Bedarfsprognosen des IAB für den Zeitraum bis zum Jahr 2000, so wird sich der Qualifikationsbedarf in der Arbeitskräftebilanz eindeutig zuungunsten der Nichtqualifizierten (ohne Berufsausbildung) mit einem projizierten Rückgang von ca. 3,1 Mio. Arbeitsplätzen verändern (vgl. KLAUDER 1987). Wahr spricht dies in der Lesart des IAB für einen wachsenden Bedarf an Fortbildung und Umschulung für diese Personengruppen; dagegen steht jedoch, daß der in anderen Bereichen expandierende Arbeits-

kräftebedarf zum erheblichen Teil in Qualifikationsstufen anfällt (z. B. Fachschul- und Hochschulabsolventen), die von verdrängten Nichtqualifizierten selbst durch intensive Weiterbildung kaum erreicht werden können. Spätestens hier wird der Mythos von Weiterbildung als positivem Versprechen der Partizipation am technischen Fortschritt entzaubert. Solange die quantitativen Ungleichgewichte am Arbeitsmarkt und die Rationalisierungsschübe die Markierungslinien zwischen den segmentierten und weitgehend abgeschotteten Teilarbeitsmärkten enger ziehen und die berufliche/betriebliche Weiterbildung in ihrer an den einzelbetrieblich orientierten Nutzen- und Rationalisierungskalkülen verharrenden Bedienerfunktion die Zerknüpfung am Arbeitsmarkt vorantreibt und die soziale Ungleichheit verfestigt, bleibt der an sie vielstimmig herangetragene Anspruch, einen die aktuellen Strukturen überwindenden Beitrag zur Bewältigung des gesellschaftlich-technischen Wandels zu liefern, uneingelöst.

Berufliche Weiterbildung zwischen betrieblichen und öffentlichen Interessen

Mit der öffentlich propagierten „Qualifizierungsoffensive“ durch die Allianz von Arbeitgeberverbänden, Bundesanstalt für Arbeit, Bundesregierung und Gewerkschaften wurde die berufliche Weiterbildung ins Spektrum der technologischen Modernisierung des Bildungs- und Beschäftigungssystems gesetzt und in die bildungspolitische Prioritätenkala inthronisiert (vgl. DOBISCHAT/NEUMANN 1987a). Mit der „Qualifizierungsoffensive“ sollte ein Brückenschlag zwischen den betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten und der öffentlichen Finanzierung von beruflicher Weiterbildung vollzogen werden. Durch die Schaffung lernorganisatorischer und finanzieller Bindeglieder sollte der Lernort Betrieb im Kontext mit einer stärkeren öffentlichen Finanzierung Aufwertung erfahren, zumal die Arbeitgeberverbände in ihrer Argumentation einen wachsenden betrieblichen Qualifikationsbedarf reklamierten. Zudem war beabsichtigt, die verfestigte Spaltung der beruflichen Weiterbildung in einen betrieblich-finanzierten Sektor einerseits und einen öffentlich-finanzierten andererseits durch Schaffung neuer Schnittstellen tendenziell aufzubrechen. Gleichzeitig sollten Bedarfsaspekte und die Interessen der Betriebe mit den öffentlichen sozial-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Interessen der Weiterbildung von Arbeitslosen eine „Harmonisierung“ erfahren. Als eine der Zielperspektiven galt es, die selektiven Wirkungen der betrieblichen Weiterbildung durch Angebote einer finanziell attraktiven öffentlichen Förderung nach dem AFG, verbunden jedoch mit dem Zuschnitt auf „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes und der Weiterbildung, abzumildern. Inwieweit die formulierten Ansprüche, über die keinesfalls unter allen an der „Qualifizierungsoffensive“ beteiligten Gruppen Konsens bestand, bisher eingelöst wurden, bleibt späteren, aber um so notwendigeren Analysen vorbehalten. Es deutet sich aber bereits jetzt schon an, daß unter den generellen „Opfern des Arbeitsmarktes“ auch „Opfer der Qualifizierungsoffensive“ (vgl. GEISSLER/HEID 1987) im Sinne doppelter Betroffenheit zu beklagen sein werden.

Wie bereits schon an anderer Stelle festgestellt, folgt die berufliche/betriebliche Weiterbildung dem Muster der Arbeitsmarktsplaltung. Diesem Muster entsprechend hat sich die berufliche Weiterbildungsteilnahme nach Qualifikationsgruppen in den letzten Jahren verschärft. So wird im vorläufigen Schlußbericht des „Berichtsystems Weiterbildungsverhalten“ (1985) konstatiert, daß sich im Vergleich zu früheren Jahren deutliche Polarisierungstendenzen abbilden, wobei insbesondere die Teilnahmequote der Arbeiter, die ja bereits zu den Unterprivilegierten in der Weiterbildung zählen, rückläufig ist (vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1986, S. 18 ff., dazu auch KOCH 1987).

Mit der „Qualifizierungsoffensive“ sind die Teilnahmezahlen an der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung nach dem AFG im Jahr 1986 markant (+ 30 % im Vergleich zu 1985)

angestiegen. Für das Jahr 1987 sind die Zahlen noch einmal um 13 Prozent auf fast 600 Tsd. Personen gesteigert worden. Selbst die aktuellen Budgetprobleme der Bundesanstalt lassen zumindest für das erste Quartal 1988 in der Teilnehmerstatistik noch keine „Rückzugsgefechte“ – um in der Sprache der Initiatoren zu bleiben – in der „Qualifizierungsoffensive“ erkennen, wenngleich spätestens im zweiten Quartal aufgrund enger werdender finanzieller Spielräume der Bundesanstalt für Arbeit eine Konsolidierung sehr wahrscheinlich ist und im Muster der Stop-and-Go-Förderungspolitik nunmehr auf Stop umgeschaltet wird. Die beabsichtigten neuen Richtlinien der Bundesanstalt für Arbeit nehmen dabei die bisher geltenden Akzentsetzungen mit der Politik „Bildung auf Vorrat“ zurück und setzen die „Arbeitsvermittlung“ künftig in der Prioritätenliste hoch. Diesem Ziel folgend, soll der betrieblichen Einarbeitung Vorrang vor Weiterbildung eingeräumt werden. Einerseits sind die Erfolgsquoten dieses Instruments bei der Wiedereingliederung ins Erwerbsleben positiv zu beurteilen (vgl. HOFBAUER/DADZIO 1987), andererseits werden mit diesem Maßnahmetyp auch die Interessen der Betriebe an einen möglichst schnellen Einsatz der Arbeitskräfte in der Arbeitspraxis weitgehend eingefangen (vgl. MALCHER 1987; HEIMANN 1988), und zwar auch für Zielgruppen, die ja, wie eingangs dargelegt, zu den Randbelegschaften zählen (Tab. 2).

Betrachtet man das Maßnahmespektrum, so dominiert die Fortbildung die anderen Bereiche (Umschulung und betriebliche Einarbeitung) sehr deutlich. Nimmt man die Fortbildungsberichte (Aufstiegsfortbildung und Umschulung), die über ihre anerkannten und arbeitsmarktgängigen Zertifikate einen Schlüssel zum Eintritt in berufsfachliche Arbeitsmarktsegmente darstellen können, so fällt diese Zahl mit einem Anteil von 27 Prozent (1987) an den insgesamt geförderten Maßnahmen eher gering aus. Eine nachhaltige Verbesserung der Mobilitätswirkung, insbesondere für die nicht formal Qualifizierten unter den Ar-

beitslosen, kann aber nur über die berufliche Umschulung als Kompen-sation fehlender beruflicher Erstausbildung gelingen. Der Stellenwert der „klassischen“ Umschulung gewinnt aber auch bei denjenigen zunehmend an Bedeutung, deren Berufsausbildung am Arbeitsmarkt nicht mehr oder in anderen Profilzuschneidungen nachgefragt wird. Das wachsende Potential dieser Gruppe unter den Arbeitslosen würde eine quantitative Expansion des Umschulungssektors über ihren jetzigen Anteil von 11 Prozent hinaus dringend notwendig machen, zumal die Umschulung im Vergleich zur Fortbildung bessere Chancen der Wiedereingliederung von Problemgruppen ins Erwerbsleben eröffnet (vgl. HOFBAUER/DADZIO 1987). Im breiten Feld der zumeist nicht mit einem anerkannten Abschluß versehenen und daher eingeschränkt arbeitsmarktgängigen Anpassungsqualifizierung rangieren unterschiedlichste Maßnahmetypen, wobei das Spektrum kurzzeitige bis mittelfristige Erweiterungs- und Anpassungslehrgänge z. B. im Umgang mit den neuen Technologien bis hin zu beruflichen Trainingskursen abdeckt. Diese Struktur im Maßnahmespektrum der AFG-Förderung mit dem Schweregewicht der eher kurzzeitigen Anpassungsfortbildung oder Einarbeitung ist in der betrieblich-finanzierten Weiterbildung noch in stärkerem Maße ausgeprägt. Neben den selektiven Funktionen erhöht die betriebliche Weiterbildung zudem die Arbeitsplatz- und Betriebsbindung der an ihr partizipierenden Arbeitnehmer, in deren Folge eine weitere Segmentierung und Abschottung der Facharbeitsmärkte steht (vgl. BOSCH 1988). Die fehlenden qualitativen Standards (z.B. Zertifikate) und unzureichende Transparenz der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten verlagern somit zunehmend die individuellen Berufs- und Arbeitskarrieren, Statuszuweisungen und damit auch die generellen Lebenschancen in den nicht öffentlich kontrollierbaren Bereich (vgl. GEISSLER/HEID 1987). Der betriebliche Qualifikationsbedarf bei der Festlegung von Maßnahmeinhalten und -zielen und die Teilnehmerrekrutierung einschließlich der Einbindung

Tabelle 2: Teilnehmer an AFG-geförderten beruflichen Bildungsmaßnahmen

TEILNEHMER AN AFG-GEFÖRDERTEN BERUFLICHEN BILDUNGSMASSNAHMEN 1970–1987 (EINTRITTE)											
Jahr	Teilnehmer insgesamt	Steigerung auf das Vorjahr in Prozent	davon								
			Fortbildung				Umschulung		Einarbeitung		
			insges.	in %	davon		insges.	in %	insges.	in %	von Spalte 2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	von Spalte 2
1970	170.166	0	117.167	68,8	25,3	74,7	23.420	13,6	29.582	17,8	
1971	288.390	+ 69	224.879	77,9	42,7	57,3	34.099	11,3	29.412	10,1	
1972	260.285	- 10	212.783	81,7	45,9	54,1	31.901	12,2	15.601	5,9	
1973	226.942	- 13	185.199	81,6	43,6	56,4	31.430	13,8	10.313	4,5	
1974	232.597	+ 2	185.873	79,9	45,3	54,7	36.560	15,7	10.164	4,3	
1975	270.853	+ 16	216.853	79,9	62,0	38,0	36.575	13,5	17.871	6,6	
1976	151.527	- 78	151.527	77,4	59,3	40,7	19.061	12,6	15.115	10,0	
1977	135.926	- 10	100.509	74,0	54,0	46,0	20.048	14,7	15.369	11,3	
1978	175.227	+ 28	128.858	73,5	57,5	42,5	25.825	14,7	20.544	11,7	
1979	209.429	+ 16	149.766	71,5	57,2	42,8	30.867	14,7	28.796	13,3	
1980	246.975	+ 18	176.467	71,5	57,7	42,3	37.927	15,4	32.581	13,2	
1981	279.508	+ 13	214.716	76,8	60,5	39,5	47.498	17,0	17.293	6,2	
1982	265.527	- 5	211.928	79,8	63,1	36,9	42.103	15,8	11.496	4,3	
1983	306.201	+ 15	243.752	79,6	68,3	31,7	42.322	13,8	20.127	6,6	
1984	353.140	+ 15	290.746	82,3	72,7	27,3	43.057	12,1	19.337	5,5	
1985	409.324	+ 16	336.520	82,2	73,7	26,3	45.111	11,0	27.693	6,8	
1986	530.042	+ 30	425.976	80,4	80,5	19,5	59.139	11,2	44.927	8,4	
1987	596.354	+ 13	482.661	80,9	76,3	23,7	64.515	10,8	49.178	8,3	

Anpassung = Anpassungsfortbildung/Erweiterung/Erhaltung/Nachholen eines beruflichen Abschlusses/
Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlungsaussichten.

Aufstieg = Aufstiegsfortbildung.

Quelle: Eigene Berechnungen; Zusammenstellung der Daten nach: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, Jahreszahlen, fortlaufende Jahre.

der Teilnehmerinteressen und -möglichkeiten in möglichst enger Ankopplung an die betrieblich formulierten Ziele und Inhalte muß aus der Sicht der Unternehmerverbände das bestimmende Kriterium bleiben (vgl. MALCHER 1987). Die damit verknüpfte Implementation eines „utilitaristisch verstümmelten Bildungsgriffs“ (BAETHGE 1988, S. 23), der pädagogische Ansprüche an Bildung und Qualifizierung degradiert und unter das Prinzip betriebswirtschaftlich-funktionalistischer Verwertung von lebensdiger Arbeit stellt, forciert den gesellschaftlichen Bedarf an Ungleichheit. Eingebettet in die Forderung nach mehr Geltung des „marktwirtschaftlichen Bedarfs-, Wettbewerbs- und Konkurrenzprinzips“ in der Weiterbildung muß dementsprechend die staatliche Bildungspolitik mit ihren Gestaltungsspielräumen zurücktreten (vgl. GÖRS 1986; DOBISCHAT/NEUMANN 1987a).

Begleitet ist dieses Szenario vom Plädoyer für eine „Renaissance der Allgemeinbildung“ (vgl. BMBW 1986). Durch positive Versprechen an die Arbeitnehmer, am technisch-organisatorischen Wandel insofern teilzunehmen, als selbstverantwortete Ausdehnung der Handlungs- und Gestaltungsspielräume über stärkere Flexibilität und Mobilität sich quasi aus der Sachlogik der neuen Techniken ergäbe, zielt in erster Linie auf die Herstellung und Vergrößerung von Akzeptanz dieser Techniken durch die Betroffenen. Durch die Bindung der zu erbringenden Anpassungsleistungen an die sich permanent verändernden Qualifikationserfordernisse stellt sich die Frage nach der Interventionsfähigkeit des Individuums bezüglich der sozialen Dimension der Technikproduktion und -verwendung nur noch partiell. Die Forderung nach mehr „Neuer Allgemeinbildung“ bleibt somit in den „objektiv sachgesetzlichen Anforderungen“ bei weitgehender Ausblendung der dahinterstehenden Interessen im Kontext des Technikeneinsatzes verhaftet, sie folgt dem „Prinzip und dem Mechanismus permanenter Entwertung bisher erworbener Bildung“, privilegiert die Besitzer „klassischer Allgemeinbildung“ und schreibt die traditionellen Muster sozialer Selektion fest (vgl. GEISSLER/HEID 1987).

In der Konsequenz bleibt zu fragen, in welche Richtung berufliche Weiterbildungsstrategien insbesondere für die sogenannten bildungs- und arbeitsmarktpolitisch benachteiligten Problemgruppen zu entfalten sind. Problematisch bleibt hier, daß die gegenwärtig greifenden Maßnahmenbündel für diese sozialen Gruppen die Gefahr weiterer Stigmatisierung beinhalten können. Flankiert wird dies durch die zunehmende Etablierung einer beruflichen „Benachteiligtenpädagogik und -didaktik“, die die behebbaren Defizite diagnostiziert und sie ins Blickfeld des didaktisch-methodischen Bemühens (z. B. „Lernschwäche“) setzt (vgl. DOBISCHAT/VOIGT 1986; LISOP/HUISINGA 1984). Dagegen ist zu fordern, daß bereits entwickelte und bewährte zielgruppenbezogene Förderkonzepte verstärkt in das berufliche Bildungssystem integriert und aus dem Sichtwinkel der individuell begründeten und zudem modellhaften „Ausnahmeregelungen“ herausgelöst werden müssen. Dies würde u. a. die Akzeptanz einer besonderen beruflichen Integrationsförderung als gesellschaftlich-strukturell verursachtes Problem im Bildungs- und Beschäftigungssystem fördern.

Literatur

- BAETHGE, Martin: Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis: Herausforderungen an die Bildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1988, Heft 1, S. 15–23.
- BAETHGE, Martin/KERN, Horst/SCHUMANN, Michael: Arbeit und Gesellschaft – Rückblicke und Ausblicke aus 25 Jahren Göttinger Soziologischen Forschung. In: Mitteilungen des SOFI Göttingen, Feb. 1988, Heft 15, S. 1–15.
- BAETHGE, Martin/OBERBECK, Herbert: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung, Frankfurt/New York 1986.
- BARDELEBEN, Richard von/BÖLL, Georg/KÜHN, Heidi: Strukturen betrieblicher Weiterbildung – Ergebnisse einer empirischen Kostenuntersuchung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin/Bonn 1986 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 83).
- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986.
- BIBB (Hrsg.): Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995, Berlin 1986 (Sonderveröffentlichung).
- BIBB/IAB (Hrsg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen, BeitrAB 118, Nürnberg 1987.
- BMBW (Hrsg.): Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Bildungsverständnis, Bonn 1986.
- BOSCH, Gerhard: Qualifizierungsoffensive und regionale Weiterbildungspolitik. In: WSI-Mitteilungen, 1987, Heft 10, S. 589–599.
- ders.: Der bundesdeutsche Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich: „Euroslerose“ oder „Modell Deutschland“?. In: WSI-Mitteilungen, 1988, Heft 3, S. 176–185.
- DOBISCHAT, Rolf/GIESBRECHT, Arno: Leere Versprechungen – oder Retter in der Not? Überlegungen zu Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose. In: ZBW, 1987, Heft 2, S. 180–187.
- DOBISCHAT, Rolf/NEUMANN, Godehard: Qualifizierungsoffensive in wessen Interesse? Anmerkungen zu einer berufsbildungspolitischen Strategie. In: BWP, 16. Jg. (1987a), Heft 1, S. 6–13.
- ders.: Betriebliche Weiterbildung und staatliche Qualifizierungsoffensive – Qualifizierungsstrategien zwischen privatwirtschaftlicher Modernisierung und staatlichem Krisenmanagement. In: WSI-Mitteilungen, 1987b, Heft 10, S. 599–607.
- DOBISCHAT, Rolf/VOIGT, Joachim: Lernung gewohnte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung oder auf dem Weg vom Benachteiligtenprogramm zum „Benachteiligungsprogramm“. In: GÖRS, D./MARKERT, W./VOIGT, W. (Hrsg.): Wandel der Arbeitsanforderungen als Herausforderung an die berufliche Weiterbildung, Bremen 1986, S. 163–183.
- EDDING, Friedrich: Lernen menschlich. Überlegungen zu einer menschengerechten Ordnung der beruflichen Weiterbildung. In: BWP, 17. Jg. (1988), Heft 1, S. 1–3.
- GEISSLER, Karlheinz/HEID, Helmut: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive. Wohin führt die Bildungspolitik? – Thesen zur Qualifizierungsoffensive. In: GEISSLER, Kh. u. a. (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive, Tutzing 1987, S. 11–21.
- GÖRS, Dieter: Weiterbildung im Spannungsfeld von Marktmacht und sozialstaatlicher Verpflichtung. In: GLASER, H./PREISS u. a.: Qualifizieren statt Entlassen. Volksbildung statt Eliteförderung, Hamburg 1986, S. 53–74.
- GOTTSLEBEN, Volkmar: Randgruppen in der zertifizierten Arbeitsgesellschaft. Zur abnehmenden Bedeutung der nicht formal Qualifizierten (NFQ) am Arbeitsmarkt. In: MittAB, Heft 1, 1987, S. 1–14.
- HAEFNER, Klaus: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik durch Bildung und Ausbildung, Basel, Boston, Stuttgart 1982.
- HEIMANN, Klaus: Qualifizierungsoffensive im Arbeitnehmerinteresse mitgestalten. In: DOBISCHAT, Rolf/LIPSMEIER, Antonius/SEIDEL, Christoph (Hrsg.): Berufsbildungspolitik und Qualifizierungsoffensive, FernUniversität Hagen, Hagen 1988.
- HOFBAUER, Hans/DADZIO, Werner: Mittelfristige Wirkungen beruflicher Weiterbildung. Die berufliche Situation von Teilnehmern zwei Jahre nach Beendigung der Maßnahme. In: MittAB, 1987, Heft 2, S. 129–141.
- INFRATEST SOZIALFORSCHUNG: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1985. Vorläufiger Abschlußbericht, München 1986.
- KERN, Horst/SCHUMANN, Michael: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion, München 1984.
- KLAUDER, W.: Tendenzen des Qualifikationsbedarfs bis ins Jahr 2000. In: Lernfeld Betrieb, 1987, Heft 3, S. 80–82.
- KOCH, Richard: Weiterbildung im Zusammenhang mit der technischen Modernisierung der Arbeitswelt. In: BIBB/IAB (Hrsg.): Neue Technologien . . . , a.a.O., S. 149–208.
- LIPSMEIER, Antonius: Neue Technologien, Technikwissenschaft und Technikdidaktik in ihrer Relevanz für eine Didaktik beruflichen Lernens. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen und Kollegschen in NW (Hrsg.): Berufliche Schulen. Multiplikatoren technologischer Innovation, Krefeld 1987, S. 42–75.
- LISOP, Ingrid/HUISINGA, Richard (Hrsg.): Bildung zum Sozialschrott? Ausbildungsbeeinträchtigte, 10. Schuljahr und ihre speziellen Pädagogiken, Frankfurt 1984.
- LUTZ, Burkart: Wie neu sind die „neuen Produktionskonzepte“?. In: MALSCH, Thomas/SELTZ, Rüdiger (Hrsg.): Die neuen Produktionskonzepte . . . , a.a.O., S. 195–207.
- MALCHER, Wilfried: Qualifizierungsoffensive: Zwischenbilanz und Perspektiven einer arbeitsmarktpolitischen Strategie. In: BWP, 16. Jg. (1987), Heft 5, S. 125–132.

MALSCH, Thomas, SELTZ, Rüdiger (Hrsg.): Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit, Berlin 1987.

OFFE, Claus: Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie. In: ders.: Arbeitsgesellschaft. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven, Frankfurt/Main; New York 1984, S. 13–43.

SCHLAFFKE, Winfried: Wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Wandel – Die Aufgaben des Bildungswesens. In: GÖBEL, Uwe/SCHLAFFKE, Winfried (Hrsg.): Berichte zur Bildungspolitik 1987/88 des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1987, S. 9–39.

SENGENBERGER, Werner: Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik im internationalen Vergleich, Frankfurt, New York 1987.

TROLL, Lothar, u. a.: Verbreitungsgrad neuer Technologien und Veränderungen seit 1979. In: BIBB/IAB (Hrsg.): Neue Technologien . . . a.a.O., S. 11–43.

WEYMANN, Ansgar: Strukturwandel im Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Soziale Welt, Sonderband 5, hrsg. von WEYMANN, A., Göttingen 1987, S. 3–24.

Günter Kühn / Klaus-Detlef R. Breuer / Ingegerd Schäuble

Das soziale Umfeld bei Langzeitarbeitslosen als Einflußfaktor in der Umschulung

Der zunehmenden Zahl von Langzeitarbeitslosen steht eine unveränderte Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften gegenüber. Sofern überhaupt Langzeitarbeitslose eine realistische Chance der beruflichen Wiedereinmündung haben sollen, sind umfassende, auf diesen Personenkreis ausgerichtete Maßnahmen der beruflichen Umschulung und Weiterbildung notwendig.

Wie die Erfahrung zeigt, weisen entsprechende Maßnahmen häufig hohe Abbruchquoten auf. Die Gründe hierfür liegen oftmals weniger in pädagogisch-inhaltlichen Ursachen, als vielmehr in einer Reihe von Umständen, zu denen auch das soziale Umfeld gehört. Dieser in der einschlägigen Forschung bisher noch nicht in seiner tatsächlichen Bedeutung für die berufliche Bildung gewürdigte Sachverhalt ist Gegenstand des folgenden Beitrags.

1 Langzeitarbeitslosigkeit als Dauerphänomen

Über zwei Millionen offiziell gemeldete Arbeitslose, dazu die sog. stille Reserve – seit 1983 scheint sich die bundesdeutsche Öffentlichkeit mit einem Phänomen abzufinden, welches sein Pendant in anderen europäischen Industrienationen findet. Ist die hohe Zahl von Arbeitslosen schon erschreckend an sich, so verschärft sich die Problematik, wenn man genauer untersucht, was sich hinter dieser Zahl verbirgt.

An dieser Stelle soll das Problem der Langzeitarbeitslosigkeit gesondert aufgegriffen werden. Je weniger sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt entspannt, desto höher wird die Anzahl derjenigen, deren Arbeitslosigkeit länger als zwölf Monate andauert: von 1980 bis 1985 stieg ihr Anteil von 12,9 auf 31,0 Prozent [1], eine Tendenz, die auch in den Folgejahren nicht zurückgehen wird.

Verfolgt man Langzeitarbeitslosigkeit an der Zahlenentwicklung, so ergibt sich folgendes Bild: Im September 1986 waren 684.000 Arbeitslose bereits länger als ein Jahr ununterbrochen beschäftigungslos. Mehr als zwei Jahre waren über 320.000 Personen arbeitslos.

Im September 1987 waren rund 330.000 Männer und Frauen zwischen einem bis zwei Jahren ohne Beschäftigung und 340.000 bereits zwei Jahre und länger. Damit setzt sich auch statistisch seit 1974 ein Trend zur längeren Dauer der Arbeitslosigkeit fort. [2]

Als Ursache für Langzeitarbeitslosigkeit sind sowohl strukturelle, konjunkturelle als auch individuelle Gründe anzuführen. Langzeitarbeitslosigkeit tritt vor allem dort auf, wo eine traditionell hohe Konzentration von Beschäftigten auf niedrigem Qualifikationsniveau mit hohen Anteilen manueller Arbeit zu verzeichnen ist. [3] Als individuelle Merkmale von Langzeitarbeitslosen gelten in der Regel:

- höheres Alter,
- gesundheitliche Beeinträchtigung und

- ein niedriges berufliches Qualifikationsniveau.

Die Arbeitsverwaltung spricht in Übereinstimmung mit internationalen Gepflogenheiten von Langzeitarbeitslosigkeit, wenn die Dauer der Arbeitslosigkeit unabhängig von anderen Kriterien ein Jahr und länger beträgt. Diese Definition von Langzeitarbeitslosigkeit orientiert sich an der ursprünglichen Höchstdauer des Bezuges von Arbeitslosenunterstützung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Sie ist ausgesprochen formal und läßt inhaltliche Problemaspekte außer acht. Zur ganzheitlichen Bewertung des komplexen Themas Langzeitarbeitslosigkeit muß man u.a. auch berücksichtigen, daß

- die Betroffenen häufig bestimmten sozialen Gruppen (wie z. B. Un- und Angelernte, Frauen, Ausländer, ältere Arbeitnehmer, Berufsanfänger mit langjährigen Berufseinmündungsschwierigkeiten) angehören,
- das subjektive Ausmaß der persönlichen Betroffenheit von Arbeitslosigkeit Auswirkungen auf die Persönlichkeitsstruktur hat und Veränderungen der sozialen Beziehungen nach sich zieht,
- die materielle Schlechterstellung aufgrund von Einkommensverlusten oft auch noch durch Verschuldungsproblemen verschärft wird.

2 Berufliche Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen

Nur vordergründig erscheint es als Widerspruch, wenn der großen Anzahl von (Langzeit-)Arbeitslosen der vielfach beklagte Mangel an Facharbeitern gegenübergestellt wird. In der Tat können zahlreiche qualifizierte Arbeitsplätze wegen der auf dem Arbeitsmarkt nicht vorhandenen Qualifikation nicht besetzt werden. Geradezu zwingend drängt sich hier die Überlegung auf, durch geeignete Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung – in der Regel durch Umschulung – einerseits die Chancen für eine berufliche Wiedereinmündung von Arbeitslosen nachhaltig zu verbessern und andererseits den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken.

Dieser Ansatz wird seit geraumer Zeit von der Arbeitsverwaltung und einer großen, kaum überschaubaren Zahl von öffentlichen wie privaten Trägern von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen verfolgt.

In der Praxis der Umschulung stößt die Umsetzung dieses Anliegens jedoch auf vielfältige Schwierigkeiten. Neben den immer noch zu verzeichnenden Vorbehalten grundsätzlicher Art gegenüber erwachsenen Umschülern treten auch andere Schwierigkeiten auf, die ihre Erklärung nicht mehr in pädagogischen Sachverhalten finden. Darüber hinaus entscheiden auch die materiellen Rahmenbedingungen und die jeweils spezifischen Verhältnisse des sozialen Umfelds von Weiterbildungsteilnehmern über Erfolg oder Mißerfolg der Teilnahme.

Diese hier zunächst sehr allgemein formulierte Hypothese war die Grundlage für drei im Forschungsprojekt 4.059 des Bundesinstituts für Berufsbildung vergebene Forschungsaufträge, deren Ergebnisse jetzt weitgehend vorliegen. [4]

Das BIBB hat mit der Frage nach dem sozialen Umfeld Betroffener und seinem möglichen Einfluß auf Teilnahme und Erfolg an Umschulung und Weiterbildung „Forschungsneuland“ betreten, für dessen Bearbeitung auf einschlägige Literatur nicht zurückgegriffen werden konnte. Die ersten jetzt vorliegenden Untersuchungsergebnisse können zwar wegen der nicht hinreichenden quantitativen Basis nur als Resultate aus Pilotuntersuchungen gewertet werden, berechtigen aber bereits zur Formulierung erster Thesen, die zukünftig vertieft untersucht werden müssen.

Die Vermutung des Einflusses von sozialer Umwelt auf Lernverhalten und Lernerfolg steht schon lange im Raum. In den im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung durchgeföhrten Untersuchungen geht es darum, erste qualitative, wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse zu diesem vermuteten Sachverhalt zu gewinnen. Diese sollen als Entscheidungsgrundlage für die Verbesserung der praktischen Durchführung von Umschulungsmaßnahmen dienen. Die nachstehend mitgeteilten Ergebnisse beziehen sich auf Teile des Untersuchungsberichts von I. Schäuble/K. Schreifeldt (vgl. Quellenverzeichnis) und vermögen aufzuzeigen, welchen Fiktionen Langzeitarbeitslose während der Umschulung ausgesetzt sind, wie diese die Umschulung beeinflussen und welche Veränderungen erforderlich sind, um die Effizienz von Umschulungsmaßnahmen für Teilnehmer, Förderer und Anbieter zu erhöhen.

In der Vergangenheit ist diese Effizienz häufig durch hohe Abbruchquoten verfehlt worden. Nach übereinstimmenden Erfahrungen von Bildungspraktikern konnte die Abbruchquote in den einzelnen Bildungsmaßnahmen bis zu zwei Dritteln der ursprünglichen Teilnehmerzahlen betragen – ein schon aus ökonomischen Gründen nicht zu akzeptierender Sachverhalt, der noch mehr an Bedeutung gewinnt, wenn man an die Auswirkungen auf die unmittelbar Betroffenen denkt.

Federwisch [5] bezeichnet Abbruch als „jede Form der vorzeitigen Beendigung einer beruflichen Bildungsmaßnahme nach Eintritt in dieselbe bis zur Abschlußprüfung“, wobei er das Nichtbestehen einer Abschlußprüfung ausdrücklich nicht als Abbruch bezeichnet. Als Gründe oder Erklärung für vorzeitigen Abbruch führt er an, daß für einen konkreten Abbruch keine monokausalen Erklärungen gegeben werden können, sondern die Abbruchsgründe meist in einer komplexen Problemkonstellation bestehen, sich wechselseitig bedingen und sich zu einem wachsenden Problemdruck verdichten, bis der Abbruch der Teilnahme an der Maßnahme unvermeidlich ist. An Ausnahmen in dieser Hinsicht sind in erster Linie Abbrüche wegen Arbeitsaufnahme, wegen längerer Erkrankungen während der Maßnahme oder wegen nachträglich festgestellter Berufsuntauglichkeit zu nennen.

Ursachen für die durch die o. g. Problemkonstellation verursachten Abbrüche sind

- die finanzielle Situation – u. a. teilweise daraus resultierende Verschuldung bzw. der Zwang, nach Zusatzeinnahmen (z. B. durch Schwarzarbeit) zu suchen;
- eine prekäre persönliche Lebenssituation, u. a. auftretende Partnerschaftsprobleme, Wohn- bzw. Mietschwierigkeiten, Kinderbetreuungs- bzw. Versorgungsprobleme;
- Alkohol- und Drogenmißbrauch, psychosoziale Schäden infolge chronischer Krankheiten bzw. infolge längerer Arbeitslosigkeit;
- aufgrund einer problematischen Rollensituation als Lernende(r) bzw. in der Konfrontation mit den Lernanforderungen und ihrer Bewältigung wie Lern- und Konzentrationsprobleme, veränderliche Interessen- und Motivationslage, aussichtslos erscheinende Lernanforderungen angesichts großer Kenntnislücken, z. B. bei Ausländern gravierende Sprach-

probleme; ungünstige „Rahmenbedingungen“ wie lange Anfahrtsweg, dem Lernen abträgliche Wohnverhältnisse.

An dieser Stelle wird deutlich, daß die Gründe für den Abbruch bei einer Umschulung in vielen Fällen nicht pädagogisch-inhaltslicher Natur sind, sondern daß ihre Ursachen häufig im sozialen Umfeld der Teilnehmer zu suchen sind.

3 Das soziale Umfeld von Umschülern

3.1 Methodischer Ansatz

Um die komplexen Netzwerke, über die die einzelnen Weiterbildungsteilnehmer/Umschüler mit ihrem sozialen Umfeld verbunden sind, adäquat erfassen zu können, haben sich Schäuble/Schreifeldt in ihrer Studie auf sozialpsychologische Untersuchungsansätze bezogen. Die Ergebnisse zu diesen „Netzwerk-Analysen“ stellen einen eigenen thematischen Teil dar und werden hier nicht referiert. Korrespondierend dazu erwiesen sich die in der empirischen Sozialforschung normalerweise eingesetzten Methoden zum Teil als zu grob, zum Teil als zu ausschließlich fakt-orientiert und größtenteils auch als zu wenig sensibel für derart diffizile Untersuchungsfragen. Deshalb wurden aus psychologischen und therapeutischen Gesprächspraktiken Elemente übernommen und in die Methode des „personenzentrierten Gesprächs“ übersetzt.

Auf der Grundlage unterschiedlicher Gesprächsleitfäden wurden mit den eigentlich Betroffenen – den Umschulungsteilnehmern – und mit von diesen zu benennenden Bezugspersonen aus ihrem familiären oder weiteren sozialen Umfeld Tiefeninterviews nach der Methode des personenzentrierten Gesprächs durchgeführt. Diese Befragungen wurden in einigen Fällen durch Gruppendiskussionen ergänzt.

Wegen der hohen Sensibilität der Befragten und wegen der aus dem Gesprächsverlauf resultierenden Belastungen der Befrager erwies sich eine der Untersuchung parallel geschaltete Supervision für die Interviewer als notwendig.

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse beruhen auf 39 Einzelfällen. Insgesamt sind 76 Tiefeninterviews (bzw. Gruppendiskussionen) durchgeföhrte worden. Diese Zahl läßt keine im statistischen Sinne repräsentativen Verallgemeinerungen zu. Jedoch haben die in unterschiedlichen Regionen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeföhrten Befragungen äußerst ähnliche Ergebnisse gebracht.

Diese Ergebnisse decken sich auch weitgehend mit Erfahrungen, die im Rahmen der Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und die ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen, gemacht wurden.

Als Prämisse der Untersuchungen läßt sich formulieren, daß das soziale Umfeld entscheidenden Einfluß auf die psychosoziale Persönlichkeitsbildung des Weiterbildungsteilnehmers ausübt, und daß der Erfolg einer Umschulungsteilnahme durch die psychosoziale Persönlichkeit des Teilnehmers entscheidend beeinflußt wird. Als soziales Umfeld sollen dabei all jene sozialen Beziehungen und Verflechtungen bezeichnet werden, die für die betreffende Person nach ihrer eigenen Einschätzung von Bedeutung sind. Sicher ist dabei zu berücksichtigen, daß je nach Teilnehmer das engere und weitere soziale Umfeld unterschiedlich ausgestaltet ist und unterschiedliche Einflüsse ausübt.

3.2 Ergebnisse und Veränderungsvorschläge *Zur Sicherung des Lebensunterhaltes*

Die weitaus meisten Befragten waren vor Beginn der Maßnahme bereits längere Zeit arbeitslos. Hatten sie sich in früheren Zeiten der Berufstätigkeit einen Notgroschen zugelegt, so war er in der

Zeit der Arbeitslosigkeit meist schon aufgebraucht worden. Deshalb haben die meisten der Befragten während der Maßnahme keinerlei finanzielle Spielräume zur Verfügung, um eventuell auftretende Sonderzahlungen abzudecken.

Viele der Befragten sind auf Zuwendungen aus ihrem Bekannten-/Verwandtenkreis angewiesen, um einigermaßen überleben zu können.

Dadurch werden sie aber in eine Abhängigkeit getrieben, die der angestrebten beruflichen Verselbständigung entgegensteht. Andere, die auf solche Hilfe nicht zurückgreifen können oder wollen, versuchen, durch Gelegenheitsjobs ihre Einkünfte aufzubessern. Dies geht jedoch in der Regel auf Kosten der Gesundheit und auch auf Kosten der Umschulung, denn der mit solchen Nebentätigkeiten verbundene psychische Stress mindert die Leistungsfähigkeit der Betroffenen merklich. Um der Abhängigkeit von Verwandten und dem psychischen Stress von Gelegenheitsjobs zu entgehen oder diese zumindest zu vermindern, schränken sich viele der Befragten ein:

- Gespart wird u. a. an Urlaub/Ferien, bei der Haushalts-Ausstattung und bei Familienfeierlichkeiten.
- In der Regel werden auch die Ausgaben für Kleidung, Auto u. ä. während der Zeit der Umschulung/Weiterbildung deutlich gekürzt, was für viele sehr schmerhaft ist. Ganz besonders leiden darunter die Kinder der betroffenen Familien, die dann mit ihren Freunden/Klassenkameraden nicht mehr „mithalten“ können und deshalb oft ausgestoßen werden.

In wenigen Fällen wurde auch berichtet, daß die Teilnehmer bei der Ernährung sparen. Für viele ist dies jedoch nicht möglich, weil sie die Zeit schon gar nicht haben, um nach Sonderangeboten Ausschau zu halten, um in die entsprechenden Geschäfte zu fahren.

Bei einigen Befragten wurde die Situation zusätzlich erschwert, weil sie Schulden aus früheren Jahren noch zu tilgen hatten. Dabei zeigte sich ganz deutlich, daß die Möglichkeiten für eine Umschulung gerade für Weiterbildungsteilnehmer recht gering sind, wenn sie nicht durch einen kompetenten Schuldenberater unterstützt werden. Ein Weg, der jedem normalen Arbeitnehmer zur Verfügung steht, die Kreditaufnahme bei einer Bank, ist Umschülern nicht gangbar, weil sie in den Augen dieser Institute nicht kreditwürdig sind. Von daher ist ihre Beweglichkeit außerordentlich eingeschränkt.

Dabei war auch festzustellen,

- daß sich die soziale Ungleichheit in Zeiten von Arbeitslosigkeit/Umschulung reproduziert: Wer ein besseres Alltagswissen besitzt, hat in der Regel mehr Informationen und „social skills“ zur Verfügung und kann in der Folge die „normalen“ Unterstützungsquellen problemloser ausschöpfen als die ohnehin schon sozial Benachteiligten,
- daß die Förderungsbeträge, die einzelne Teilnehmer erhalten, in der Höhe stark schwanken. Dies wurde als große Unrechtmäßigkeit und psychisch belastend angesehen. Daher wird gefordert, daß die staatlichen Förderbeiträge bei Eintritt in eine Bildungsmaßnahme nicht mehr auf der Grundlage bereits vorher erbrachter Leistungen und erworbener Leistungsansprüche festgelegt werden, sondern einheitlich auf

DM 1.400 für Ledige,

DM 1.800 für Verheiratete,

DM 300 pro Kind.

Wohngeldzuschüsse und andere Leistungen sollten dadurch nicht tangiert sein; [6]

- daß vor allem für Vollzeitteilnehmer, die kaum eine Möglichkeit für Gelegenheitsjobs oder regelmäßige Nebenverdienste haben, eine solche Grundfinanzierung die beste Garantie wäre, um eine Maßnahme erfolgreich zu beenden.

Zur sozialpädagogischen Betreuung

Die sozialpädagogische Betreuung, die den interviewten Teilnehmern angeboten wurde, war in den meisten Fällen für den Verlauf und Erfolg der Maßnahme förderlich. Aus diesem Grunde bedarf die Klausel im AFG, nach der solche Hilfen nur für jugendliche Teilnehmer vom Arbeitsamt finanziert werden, dringend einer Modifikation, so daß auch Erwachsene diese Hilfestellung für sich in Anspruch nehmen können.

Bei der sozialpädagogischen Betreuung werden sehr verschiedene Konzepte realisiert: während in einem Fall den Teilnehmern eher Tips und Informationen gegeben werden, damit sie sich selbst helfen, gibt es Fälle, wo Sozialpädagogen ihre Klienten fast psychotherapeutisch beraten und betreuen. Zwischen diesen beiden Polen werden zahlreiche Mischformen praktiziert. Welches sozialpädagogische Konzept im Einzelfall das geeignete ist, läßt sich weder verallgemeinern noch dogmatisch festlegen. In Abhängigkeit von der zu beratenden Person, ihren spezifischen Problemen und den zur Verfügung stehenden anderen Beratungsleistungen (z. B. Suchtberatung, Rechtsberatung) ist letztlich eine individuell zugeschnittene Form der sozialpädagogischen Betreuung zu finden.

Dabei sind nicht selten Barrieren beim Klienten selbst zu überwinden, wenn er befürchtet, durch die sozialpädagogische Betreuung in seiner Entscheidungsfreiheit und in seinem Selbstwertgefühl gefährdet zu sein. Manche Personen sehen ihre grundsätzliche Lebenseinstellung in Frage gestellt, wenn ein Sozialpädagoge sich „einmischt“. Anderen fehlt die Routine im Umgang mit Beratungsstellen und die Bereitschaft, Hilfe überhaupt anzunehmen.

Wie dem auch sei: sozialpädagogische Konzepte, in denen die Ratsuchenden mit ihren Stärken und Schwächen und ihrer spezifischen sozialen Eingebundenheit anerkannt werden, haben große Aussicht, ein tragfähiges Vertrauensverhältnis zwischen Umschüler und Helfenden aufzubauen. Ist eine sozialpädagogische Betreuung gar in die fachliche Betreuung einer Umschulung/Weiterbildung integriert, so kann der Wirkungskreis gezielt erweitert werden. Eine größere Verzahnung zwischen Ausbildungspersonal und sozialpädagogischer Betreuung macht die Hilfeleistung zielgerichteter und wirksamer.

In einigen Fällen – so wurde berichtet – wäre die sozialpädagogische Betreuung eines einzelnen Teilnehmers nur dann wirklich erfolgreich gewesen, wenn sich auch seine wichtigste Bezugsperson (z. B. Ehepartner/Lebensgefährte/Freund/Freundin) in diese Betreuung hätte einbeziehen lassen.

Letztendlich ist bei der Konzeption von sozialpädagogischen Hilfen immer auch schon die Beendigung dieser Hilfen im Auge zu behalten und dafür Sorge zu tragen, daß die Hilfesuchenden nicht in eine soziale Leere abgleiten und im Schock die neuworbenen beruflichen und sozialen Fertigkeiten nicht mehr nutzen können. Die Beratung sollte deshalb nicht streng formalistisch an die Maßnahme selbst gekoppelt sein, sondern bei gegebenem Anlaß auch darüber hinaus angeboten werden.

Zur Bewältigung der Lernanforderungen

Ganz allgemein kann vorausgeschickt werden, daß in der Regel die Lernanforderungen in Umschulungen außergewöhnlich hoch sind, weil der Lernstoff auf knappe Ausbildungszeiten verdichtet wird. Allein deshalb schon müssen die Teilnehmer große Lernleistungen erbringen, was zum Teil zu außerordentlichen Belastungen bei den Teilnehmern führt.

In den Befragungen stellte sich weiter heraus, daß in der überwiegenden Zahl der Fälle viele Lernprobleme nicht in erster Linie aufgrund von mangelnder Intelligenz entstanden sind, sondern psychisch oder sozial bedingt waren. Aus diesem Grund war es auch oft möglich, durch sozialpädagogische Hilfsangebote aus den Lernschwierigkeiten herauszuholen.

Bei der Bewältigung von Lernproblemen spielt die Gruppe eine wesentliche Rolle. Wenn der Gruppenzusammenhalt unter den Teilnehmern innerhalb der Maßnahme groß war, konnten Lernprobleme leichter gelöst werden. In einem Fall wurde ganz bewußt – vor Beginn der eigentlichen Umschulungsmaßnahme – eine tragfähige soziale Gruppe aufgebaut: die Solidarität unter den Gruppenmitgliedern, die Konflikt- und Kritikfähigkeit und Toleranz, die in dieser Gruppe gelebt werden konnten, halfen den Teilnehmerinnen auch über schwerwiegendere Motivationseinbrüche und existentielle Konfliktsituationen hinweg. Die Teilnehmerinnen hatten eine Gruppe, in der sie sozial und emotional aufgefangen wurden, wenn dies notwendig war. Dieses und der bedingungslose Einsatz der zuständigen Sozialpädagogin garantierten den Umschulungserfolg für die Betroffenen, obwohl gerade sie extreme Lebenssituationen zu bewältigen haben.

Bei der Entstehung von Lernproblemen sind aber nicht nur Persönlichkeits- oder soziale Faktoren im Spiel. Oft sind es die sogenannten Rahmenbedingungen, die das Lernen zum Problem werden lassen. Insbesondere in Familien mit engen Wohnverhältnissen wird das Lernen nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich schwierig. Manche Umschüler konnten erst lernen, wenn die Kinder im Bett waren, andere mußten die Wohnung umstellen, um sich eine ruhige Arbeitsecke zu schaffen, und wieder andere versuchten, möglichst in der Umschulungseinrichtung selbst ihre Aufgaben zu erledigen, um die Familie nicht zu stören.

Für alle diejenigen, die nebenbei arbeiten müssen, um ihre Einkünfte aufzubessern, ist das Lernen in der Regel eine große Belastung. Schnell geraten sie ins Hintertreffen. Auch für Mütter bzw. Väter, die ihre Kinder wegen Krankheit zu Hause betreuen müssen, wird die Umschulung zum Problem.

Zusammenfassend kann man sagen, daß sich im Verlauf der Befragungen deutlich herausstellte, daß vor allem dort Lernprobleme auftraten, wo der Zwang zu einem zusätzlichen Gelderwerb bestand und sich die Familienverhältnisse – oft in unterschiedlicher Weise – als schwierig erwiesen. Dabei war es offensichtlich, daß im günstigsten Fall bereits die Zurverfügungstellung von entsprechenden Räumlichkeiten eine Verbesserung bringen konnte. Weiter könnten zusätzliche Stütz- und Förderangebote vorhandene Lernprobleme minimieren. In manchen Fällen würde es schon ausreichen, eine gute soziale Arbeits- und Lernatmosphäre im Rahmen der Umschulung herzustellen, um Lernprobleme entweder überhaupt nicht entstehen zu lassen oder aber sie schnell zu beseitigen.

Zur Kinderbetreuung

Bei 22 von 39 Befragten lebten Kinder im Haushalt, die während der Umschulung untergebracht werden mußten. Fünf Teilnehmer waren alleinerziehend, und in 17 Fällen handelte es sich um Familien bzw. familienähnliche Konstellationen.

In den Befragungen bestätigte sich wieder einmal, wie geschlechtspezifisch unterschiedlich die Belastungen der Umschüler durch die Betreuung von Kindern sind.

In der Regel haben hauptsächlich die Frauen, ob alleinerziehend oder mit einem Partner zusammenlebend, die Aufgabe der Kinderbetreuung zu erfüllen. Vor allem alleinerziehende Frauen sind einer äußerst hohen Belastung durch

- Umschulung,
- Kinderbetreuung,
- Haushaltsorganisation

ausgesetzt. Sehr oft sind sie am Rande ihrer physischen Kräfte angelangt, was nicht selten auch zu Motivationseinbrüchen gegenüber dem Vorhaben, sich umschulen zu lassen, führt. Eine Reihe von Befragten haben zusätzliche psychische Belastungen zu verkraften, wenn sie sich gerade von ihrem Partner trennen bzw. getrennt haben. In diesen Fällen ist oft ihre existentielle Situation noch nicht geklärt, die Versorgung der Kinder hat sich noch

nicht eingespielt, und es fehlt meist an emotionaler Zuwendung und Stütze von anderer Seite. Wenn dann, durch die Umschulung bedingt, die sozialen Konflikte außerhalb der Familie nicht mehr gepflegt werden, können Zusammenbrüche die Folge sein, sofern nicht eine Umschulungsgruppe solche Auffangfunktionen übernimmt.

Schließlich ist noch auf das Phänomen der Verselbständigung der Frauen hinzuweisen! Vor allem bei Frauen, die durch die Umschulung eine emanzipatorische Entwicklung durchmachen, kann es zu Gegenreaktionen seitens der Familie kommen: „Du vernachlässigst die Familie/den Haushalt/den Partner“. Dadurch können Schuldgefühle, Selbstzweifel und Selbstvorwürfe entstehen, die dem Umschulungsvorhaben Energie entziehen. Manche Frauen reagieren dann allerdings auch selbst mit einer Gegenstrategie nach dem Motto „jetzt erst recht“. Sie erkennen die Bildungsmaßnahme als eine wichtige Aktivität, um aus dem tradierten Verhaltensmuster ihres Hausfrauen- und Familienlebens herauszukommen.

Die Belastung durch eine Kinderbetreuung hängt wesentlich vom Alter der Kinder ab. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß die von Kindern vorgegebenen Zeitstrukturen nicht besonders flexibel sind (Kindergarten, Schule, Mahlzeiten u. ä. m.). Verständlicherweise gilt dies wegen ihrer mangelnden Selbständigkeit für kleinere Kinder mehr noch als für größere.

Welche praktischen Schlüsse sind aus diesen Aussagen zu ziehen? Von besonderer Bedeutung wäre es,

- Teilzeit-Umschulung einzurichten und die Vollzeitmaßnahmen für Alleinerziehende oder für die Erziehung hauptsächlich Verantwortlichen statt mit bisher 40 Wochenstunden mit 30 zu absolvieren und die Regelzeit der Maßnahme bis zu 30 Monaten zu erhöhen;
- das Angebot individuellen Förderunterrichts für Teilnehmer anzubieten, die der Betreuung erkrankter Kinder wegen der Maßnahme vorübergehend fernbleiben müssen, um Wissensdefizite rechtzeitig wieder aufzuholen und den weiteren Verlauf der Maßnahme zu erleichtern;
- einen mobilen Notdienst von pädagogischen Fachkräften einzurichten, die Umschüler in schwierigen Situationen von der Kinderbetreuung entlasten. Dabei wäre ein Verbund aller Bildungsträger auf regionaler Ebene mit ABM-finanziertem Personal denkbar.
In diesem Zusammenhang ist auch angeregt worden, die zur Betreuung erkrankter Kinder gewährten arbeitsfreien Tage zu erhöhen (auf mindestens 10 Tage bei Kindern bis zu 12 Jahren);
- die in § 45 angegebene Höchstgrenze für Kinderbetreuungskosten bis zur Höhe der tatsächlich entstehenden Kosten auszuweiten;
- schließlich das Bewilligungsverfahren in Fragen der Kinderbetreuung generell neu zu überdenken: Der Grundsatz der Arbeitsverwaltung, eine Umschulung bei Alleinerziehenden erst dann zu genehmigen, wenn die Versorgung der Kinder gesichert erscheint, schließt von vornherein zahlreiche arbeitslose Frauen aus. Sie geraten oft bei der Vergabe von Kindergarten- und Hortplätzen ins Hintertreffen mit dem Hinweis, „sie hätten ja genug Zeit für die Versorgung ihrer Kinder“. So entsteht für sie die paradoxe Situation, daß sie als Arbeitslose nur nachrangig bei der Vergabe von Kindergarten- bzw. Hortplätzen berücksichtigt werden und deshalb zum Zeitpunkt der Umschulung keine Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder vorweisen können.

Verständlich ist, daß die Sorge um eine vernünftige Unterbringung und Versorgung ihrer Kinder die Mütter in besonderem Maß psychisch belastet und keine gute Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an einer Umschulung ist.

Zur Beratung durch das Arbeitsamt

Eine zentrale Bedeutung im Leben eines Arbeitslosen nimmt naturgemäß die Arbeitsverwaltung ein. In den Intensivgesprächen mit den Arbeitslosen und ihren Angehörigen hatte der Themenbereich „Betreuung und Beratung“ durch das Arbeitsamt einen großen Stellenwert, wobei viele der Äußerungen hierzu sehr spontan kamen.

Die von den Betroffenen geäußerte Kritik deckt sich in vielen Punkten mit Erfahrungen aus der Modellversuchspraxis. In sehr differenzierter Form wird auf diese Thematik auch in einem Bericht über ein Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung eingegangen. [7]

Die Kritik der Befragten bezieht sich zumeist auf

- die Wahl des Berufs als Ergebnis der Beratung,
- die Leistungsabwicklung, insbesondere im Hinblick auf lange Bearbeitungsfristen.

Ohne pauschalisierend die Gesamtheit der Arbeitsberatung zu kritisieren, wird in der Grundtendenz der Aussagen der Betroffenen deutlich, daß

- das Arbeitsamt in seiner Verwaltungsstruktur häufig als unübersichtliche und friktionsreiche Bürokratie erscheint und daß
- verschiedentlich wohl auch einzelne Sachbearbeiter ein eher rigides, administratives Abwicklungsverhalten den Betroffenen gegenüber zeigen.

In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, daß in einer Situation, in der die einzelnen durch vorangegangene Lebenskrisen psychisch bereits „geschwächt“ sind, sie durch solche Kommunikationsprobleme mit dem Arbeitsamt weitaus mehr getroffen werden, als jemand, der ein stabiles Selbstbewußtsein und klare Zielvorstellungen hat.

Gefühle von Wertlosigkeit, sozialer Isolation, sozialem Abstieg und eine Stigmatisierung als Drückeberger oder Angsthase sollten in der Arbeitsberatung nicht auch noch verstärkt, sondern als Symptom erkannt und möglichst teilnehmer-adäquat angesprochen werden. Dazu wäre es sinnvoll und notwendig, das Wissen der Berater über die Folgen der Arbeitslosigkeit, über die Auswirkung auf Familie und Freundeskreis und über die unterschiedlichen Bewältigungsformen zu erhöhen. Sonst kommt es leicht dazu, daß (Langzeit-)Arbeitslose als Versager degradiert und der Mangel an Arbeit in eine persönliche Schuld umgewandelt werden.

Ein höheres Maß an Problemwahrnehmung von Seiten der Arbeitsberater könnte durch eine intensivere Schulung dieses Personenkreises erreicht werden. Allerdings setzt dies auch voraus, daß der Personalschlüssel deutlich verbessert würde. Ein Berater, der jedem Ratsuchenden lediglich 10 Minuten seiner Zeit widmen kann, kann ein so hohes Maß an Verstehen, Empathie und individuell angemessener Umsetzung freilich nicht leisten.

Schlußbemerkung

Die hier mitgeteilten wesentlichen Ergebnisse aus der Münchner Untersuchung werden, wie eingangs schon erwähnt, vielfach bestätigt. [8] Notwendige Veränderungen und Verbesserungen für den betroffenen Personenkreis bedürfen zu ihrer Realisierung mehr politischen Willens als pädagogischer Einflußnahme. Immerhin läßt sich nicht verkennen, daß eine weitgehende Realisierung der hier gemachten Vorschläge zu einer nachhaltigen Verbesserung der Situation der beruflichen Umschulung für einen Personenkreis führt, der in der Vergangenheit häufig nur unzureichend in seiner spezifischen Problemlage identifiziert war. So sind beispielsweise von den Teilnehmern des Werkstattgesprächs [9] konkrete Vorschläge genannt worden, die bei

der Einrichtung von Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose zu beachten sind:

- Informationen und Beratung sollten sich nicht nur an den potentiellen Teilnehmer, sondern auch an die Bezugsperson richten.
- In Fällen notwendiger sozialpädagogischer Betreuung sollte von vornherein das soziale Umfeld der Teilnehmer mit einbezogen werden.
- Es sollte überlegt werden, ob es im Rahmen der Maßnahme möglich gemacht werden kann, das neue Betätigungsfeld der Qualifizierung den vertrauten Bezugspersonen der Arbeitslosen, z. B. durch offene Tage, gemeinsame Veranstaltungen und Wochenendseminare, zu öffnen. Dies gilt insbesondere im Falle einer Abbruchgefährdung. Hier sollten Familienangehörige rechtzeitig bei der Frage nach der Ursache mit einbezogen werden.

Sie sind allerdings im Zusammenhang mit einer Reihe weiterer Maßnahmen zu sehen. [2] Eine berufliche Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen kann nur als ein flankierendes Mittel verstanden werden. Die Verbesserung der individuellen Situation von Langzeitarbeitslosen und ihren Familien hängt letztlich von der arbeitsmarktpolitischen Lösung ab, d. h. von der Frage, ob Arbeitsplätze diesen Personen angeboten werden können.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: MittAB 2/87.
- [2] KÜHN, G.: Zwischenbericht zum Forschungsprojekt 4.059, „Möglichkeiten zur Qualifizierung von langfristig Arbeitslosen“, Berlin 1988.
- [3] Vgl. hierzu und zum folgenden: KÜHN, G., und BREUER, K.-D.: Langzeitarbeitslose und ihre berufliche Qualifizierung. In: BWP, 17. Jg. (1988), Heft 1, S. 23–25.
- [4] Die Forschungsaufträge sind zeitlich versetzt von der Firma AgaS GmbH, München (Frau Schäuble, Frau Schreifeldt), der Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk Hamburg e. V. (Frau Burow-Auffarth, Herr Klaß) und der Universität Stuttgart (Herr Prof. Dr. Endruweit u. a.) bearbeitet worden.
- [5] FEDERWISCH, J.: Umschulungsabbruch (unveröffentl. Manuskript), Hamburg, April 1988, S. 1 f.
- [6] Vgl. hierzu auch: BREUER, K.-D., und KLEINSCHMIDT, R.: Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen. Ergebnisse einer Arbeitstagung der Träger und Projektleiter. In: BWP, 16. Jg. (1987), Heft 2, S. 66–67.
- [7] SAUTER, E., und HARKE, D.: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Bericht über ein Projekt zur Festlegung und Sicherung der Qualität von Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin/Bonn 1988 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 99).
- [8] Siehe Quellenverzeichnis.
- [9] Vgl.: Werkstattgespräch zum Thema „Das soziale Umfeld von Weiterbildungsteilnehmern“ im Rahmen des Forschungsprojekts 4.059 am 26.01.1988 im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin.

Quellenverzeichnis

- Schäuble, Ingegerd, und Schreifeldt, Karin: Soziales Umfeld von Weiterbildungsteilnehmern – Analysebericht (unveröffentlichtes Manuskript), München 1987.
- Burow-Auffarth, Käte, und Klaß, Dieter: Der Einfluß des sozialen Umfelds auf das Teilnehmerverhalten im MVI (unveröffentlichtes Manuskript), Hamburg 1988.
- Breuer, Klaus-Detlef, und Kühn, Günter: unveröffentl. Protokoll zur Sitzung des Werkstattgesprächs am 26.01.1988 zum Thema „Das soziale Umfeld von Weiterbildungsteilnehmern“, Berlin 1988.

Bent Paulsen

Wiedereingliederung arbeitsloser Erwachsener durch Qualifizierungsmaßnahmen*)

Der Bericht stellt den bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Hintergrund dar, vor dem berufliche Nachqualifizierungsmaßnahmen als Modellversuche [1] erprobt werden. Zielgruppe sind arbeitslose Erwachsene, die als Benachteiligte im Hinblick auf ihre Chance zur Wiedereingliederung in das Erwerbsleben gelten. Verdeutlicht werden soll mit der Darstellung auch, daß die hier vorgenommene Bündelung von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik mit Hilfe von Forschungsergebnissen im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung besser geeignet erscheint, die in Regel-Umschulungsmaßnahmen schier unüberwindlich erscheinenden Hindernisse bei der Re-Integration von Langzeitarbeitslosen und anderen Problemgruppen des Arbeitsmarktes erfolgreich zu überwinden.

1 Das arbeitsmarktpolitische Problem der Langzeitarbeitslosen

Für einen großen Teil der Erwachsenen, die an Umschulungsmaßnahmen nach dem AFG teilnehmen, steht die Entscheidung darüber an, ob es ihnen gelingt, trotz vielfacher Beeinträchtigungen wieder in das berufliche und soziale Leben eingegliedert zu werden. Für nahezu alle Umschulungsteilnehmer, die im Rahmen der Modellversuchsreihe in einem anerkannten Ausbildungsbereich umgeschult werden, gibt es ausgesprochen negative Re-Integrationsprognosen: Sie gelten aufgrund ihrer beruflichen und sozialen Beeinträchtigungen nicht nur als nicht-vermittelbare Arbeitslose, es werden ihnen überdies wegen ihrer Beeinträchtigungen auch keine Erfolgsaussichten bei einer sogenannten Regel-Umschulung zugetraut.

Der Umfang der Dauerarbeitslosigkeit hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen: „Im September 1987 waren rund 330.000 Arbeitslose zwischen ein und zwei Jahren arbeitslos, fünfmal soviel wie in 1980; 340.000 Arbeitslose suchten bereits zwei Jahre oder länger vergeblich Arbeit, achtmal soviel im Vergleich zu 1980, mehr als doppelt soviel wie 1983, mehr auch als 1985. Fast ein Drittel der Arbeitslosen (Bestände) sind damit länger als ein Jahr als Arbeitslose registriert . . .“. [2].

Als typisch gilt bei langdauernder Arbeitslosigkeit vor allem eine Häufung von Beeinträchtigungsmerkmalen, wie sie in der Geschäftsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit erhoben werden:

- gesundheitliche Einschränkungen,
- älter als 55 Jahre,
- ohne abgeschlossene Berufsausbildung.

Nur knapp 38 Prozent aller Arbeitslosen zum Zeitpunkt Ende September 1986 waren ohne diese Merkmale, bei dem weitaus größeren Anteil der Arbeitslosen traten diese Merkmale dagegen in mehrfacher Kombination auf. [3]

Hinzu kommen zusätzliche Benachteiligungen bei Frauen, die nach längerer Unterbrechung der Erwerbstätigkeit wieder aus der ausschließlichen oder überwiegenden Hausfrauenaktivität heraus eine Erwerbsarbeit aufnehmen wollen, und gegen einen verschärften Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt antreten müssen. Ein ähnlicher Wettbewerbsnachteil gilt auch für Ausländer mit Nicht-EG-Staatsangehörigkeit, zumal bei geringer beruflicher Qualifikation.

Mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit und dem wiederkehrenden Mißerfolgerlebnis bei der Suche nach einem Arbeits-

platz treten zu den objektiven Beeinträchtigungen auch subjektive Belastungen, die den Re-Integrationserfolg weiter mindern: Unstabile physische und psychische Verfassung, Verlust der Zeitsouveränität, steigende Schuldenlasten u. a. m. [4]

2 Die Zielsetzung der Modellversuchsreihe: Entwicklung eines Förderkonzepts für benachteiligte Erwachsene in der Regelumschulung

Eine solche Konstellation aufzulösen, die für die Betroffenen einem Teufelskreis gleichkommt, erforderte ein komplementäres erwachsenenpädagogisches und förderrechtliches Konzept. Dieses stand mit dem Instrumentarium der Arbeitsmarktpolitik zwar nicht unmittelbar zur Verfügung, es mußte jedoch direkt mit den Maßnahmeformen aus dem Bereich Fortbildung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungsgesetz verknüpfbar sein, um die Finanzierung sowohl der Maßnahmen als auch des Lebensunterhalts der Teilnehmer zu gewährleisten.

Unter Berücksichtigung gerade des stärksten Beeinträchtigungsmoments bei Langzeitarbeitslosen, der bei über 50 Prozent der Personen fehlenden beruflichen Ausbildung [5], mußte jeder ernsthafte Versuch zur Wiedereingliederung dieser Personen in den Arbeitsmarkt auf die (Wieder-)Herstellung einer ausreichenden beruflichen Qualifikation zielen.

Die Rahmenbedingungen hierfür waren allerdings zunächst unklar – und zwar in jeder Hinsicht: Wie sollte ein Personenkreis mit derartigen Beeinträchtigungen zu einer erfolgreichen Teilnahme an beruflichen Umschulungslehrgängen geführt werden? Welche Umschulungsträger könnten unter diesen schwierigen Voraussetzungen Bereitschaft zeigen, für derartig vorbelastete Personen Bildungsmaßnahmen anzubieten und durchzuführen? Wie könnte die Arbeitsverwaltung bei so ungewisser Erfolgsaussicht einer Maßnahmefinanzierung zustimmen? Und – last but not least – wie könnten Menschen mit nahezu ausschließlich negativen Bildungserfahrungen davon überzeugt werden, daß sie einen Umschulungslehrgang nicht nur „durchstehen“ sondern auch erfolgreich abschließen und damit ihre Aussichten auf einen Arbeitsplatz wesentlich verbessern könnten?

Aus Untersuchungen über Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungseinschränkungen von sogenannten Problemgruppen, die in der Vergangenheit einen – nicht unumstrittenen – Arbeitsschwerpunkt der Abteilung „Berufliche Andragogik“ im Bundesinstitut gebildet hatten, konnten die wesentlichen erwachsenenpädagogischen Innovationen abgeleitet werden: Zur Überwindung des bei diesen Personengruppen besonders ausgeprägten Problems der Lernungswohntheit müßten Stütz- und Förderangebote eingerichtet werden, um die Voraussetzungen für den Einstieg in die fachliche Ausbildung zu schaffen. [6]

Neben den schon angesprochenen Forschungsergebnissen des Bundesinstituts für Berufsbildung hat eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zusätzliche Aufschlüsse über Gestaltungsansätze zur Umschulung benachteiligter Erwachsener gegeben [7]: Wenn Umschulung für benachteiligte Erwachsene erfolgreich verlaufen soll, dann muß ein integriertes sozialpädagogisches, erwachsenenpädagogisches und förderrechtliches Konzept der persönlichen Beratung und Förderung für die Teilnehmer entwickelt und eingesetzt werden.

Dies muß bereits bei den Vorgesprächen beginnen, die zur Teilnahmeentscheidung hinführen; es muß sich fortsetzen in einer beruflichen Orientierungsphase; es muß die fachliche Ausbildung mit sozialpädagogischen Stütz- und Förderkursen

*) Überarbeitete Fassung eines Vortrags beim 10. Deutsch-Israelischen Seminar über Fragen der Berufsbildung vom 25. bis 29.04.1988 in Berlin.

begleiten und nach Abschluß der Umschulung den Übergang in die Arbeitsplatzsuche und Erwerbstätigkeit unterstützen.

Insbesondere aber mußten mit der Arbeitsverwaltung Modalitäten zur Förderung dieser zusätzlichen, kostenwirksamen Aktivitäten entwickelt und vereinbart werden, um auch und vor allen Dingen solche Teilnehmer in die Umschulungsmaßnahmen hineinzubekommen, die ihrer am dringendsten bedürften.

Mit dieser Beschreibung sind auch die Ziele umrissen, die der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und das Bundesinstitut für Berufsbildung der Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen . . . gegeben haben: „Ziel . . . ist die Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zur Umschulung Erwachsener, die aufgrund ihrer sozialen Situation, schulischer Defizite, wegen ihrer Nationalität oder wegen ihres Geschlechts bisher keine volle berufliche Qualifizierung erreicht haben. Besonders betroffen sind Erwachsene, die aus mehreren dieser aufgezählten Gründe benachteiligt sind. Da diese Erwachsenen besonders stark von Arbeitslosigkeit bedroht oder bereits arbeitslos sind, ist ihre berufliche Qualifizierung von großer Bedeutung für eine dauerhafte Eingliederung in das Beschäftigungssystem. Die Regelförderung der Umschulung nach dem Arbeitsförderungsgesetz, wie sie bisher angeboten wird, ist oft noch zu wenig auf die Bedürfnisse dieser Personengruppe ausgerichtet. Gegenstand der Modellversuche ist die Entwicklung und Erprobung von Wegen zur Ermöglichung der Bedingungen, die für eine erfolgreiche Qualifizierung von Erwachsenen ohne Berufsausbildung erforderlich sind.“ [8]

3 Zur Durchführung der Modellversuche

Träger – Teilnehmer – Auswertungsverfahren

Aktuell werden elf Modellversuche durchgeführt, weitere drei befinden sich im Vorbereitungsstadium – eine Übersicht findet sich in diesem Heft.

Durchführungsträger sind Betriebe, Bildungswerke, Gewerkschaften, Kammern, Volkshochschulen, Sozialpädagogische Vereine u. a.

Der Umschulung der Teilnehmer mit 18 bis 24 Monaten Dauer ist eine Vorbereitungsphase von sechs Monaten Dauer vor- und eine Nachbetreuungsphase von ebenfalls sechs Monaten Dauer nachgeschaltet.

Jeder Modellversuch wird wissenschaftlich begleitet, um den Verlauf der Maßnahme zu dokumentieren, die je nach Teilnehmergruppe unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Konzepte zu entwickeln und zu evaluieren und Hinweise für die Umsetzung in Regelmaßnahmen zu erarbeiten.

Zur Zeit nehmen rund 430 Personen an den Modellversuchen teil; einschließlich der Teilnehmer in den drei Modellversuchen, die noch 1988 und 1989 beginnen werden, wird die Teilnehmerzahl dann über 500 Personen betragen. Annähernd zwei Drittel der jetzigen Teilnehmer sind Frauen. In vier Modellversuchen sind Männer und Frauen als Teilnehmer angesprochen; fünf Modellversuche haben ausschließlich weibliche Teilnehmer; in zwei Modellversuchen sind ausschließlich männliche Teilnehmer.

Der Auftrag des Bundesinstituts beschränkt sich nicht auf die haushaltsmäßige und fachliche Betreuung der Modellversuchsdurchführung. Zum Betreuungskonzept gehört auch die Querauswertung von Ergebnissen im Hinblick auf die Übertragung in Regel-Umschulungsmaßnahmen, auf die bildungs- und sozialpolitische Umsetzung durch die Bundesregierung und im Hinblick auf erforderliche Veränderungen der Förderung beruflicher Fortbildung und Umschulung durch die Arbeitsverwaltung.

Ein Spezifikum dieser Modellversuchsreihe ist die kontinuierliche Umsetzung von Ergebnissen während der laufenden Arbeit. Grundlage hierfür sind die Berichte der Träger und der wissenschaftlichen Begleitungen, die vom Bundesinstitut ausgewertet werden, der ständige Gesprächskontakt zwischen den fachlichen Betreuern im BIBB und den Beteiligten in den Maßnahmen sowie

regelmäßige Konferenzen mit Vertretern aller Modellversuche im Bundesinstitut. Diese laufende Auswertung erfolgt mit dem Ziel unmittelbarer Verbesserungen zugunsten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Umschulungschancen anderer Benachteiligter in Regel-Umschulungsmaßnahmen.

Parallel dazu werden im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes Arbeitshilfen für Durchführungsträger in Form von Handreichungstexten entwickelt und Fortbildungsveranstaltungen für Beratungs- und Lehrpersonal durchgeführt. Grundlage hierfür sind ebenfalls die detaillierten Berichte aus der Praxis der Modellversuche.

4 Einige Ergebnisse aus den laufenden Modellversuchen

Unter den Erkenntnissen, die bereits jetzt als gesichert anzusehen sind, will ich beispielhaft zwei Komplexe skizzieren:

4.1 Zum Zusammenhang von existenzsichernder individueller Förderung und Teilnahme-Erfolgschancen

Der sozialpolitische Grundsatz, daß nur nach der Dauer und nach der Höhe früher geleisteter Beiträge ein Anspruch auf Unterhalts geld nach dem Arbeitsförderungsgesetz besteht, verweist einen wachsenden Anteil der Langzeitarbeitslosen in die Sozialhilfe. Durch die niedrig bemessene, vielfach kaum existenzsichernde Höhe der Sozialhilfeträge wird diesen Menschen die Teilnahme an einer beruflichen Umschulung auf indirektem Wege erschwert oder sogar unmöglich gemacht: Schon die unvermeidlichen Nebenkosten in der Lebensführung, die durch zusätzliche Fahrten, außerhäusliche Mahlzeiten u. a. m. entstehen, nehmen dann dramatische Formen an. Dies gilt ganz besonders für alleinerziehende Mütter, deren Kinder noch nicht im schulpflichtigen Alter sind und ganztags betreut werden müssen. [9]

Wer sich unter diesen Voraussetzungen dennoch zu einer Umschulungsteilnahme entschließt, wird – so zeigen es die Erfahrungen aus den Werbe- und Vorlaufphasen in den Modellversuchen – zwangsläufig überdurchschnittlich hohe Fehlzeiten haben; denn jedes fehlende Fahrgeld oder jede, auch kurze, Kindeserkrankung stellen dann ein kaum überwindbares Hindernis dar. Sehr häufig gehen mit derart prekären Lebensverhältnissen auch Schuldenbelastungen einher, die – gemessen am aktuellen Lebenseinkommen – bedrohliche Ausmaße annehmen. [10] Ein Ausweg wird unter solchen Umständen in – unerlaubter – Arbeit in Gelegenheitsjobs (Schattenarbeit) gesucht und gefunden. Auch dies beeinträchtigt Anwesenheit und Erfolgschancen der Umschüler maßgeblich.

Bedenkt man die gesellschaftlichen Dauerkosten und die sozialen Folgelasten einer so zugesetzten Lebenssituation, dann ist es nur konsequent, in diesen Fällen für eine von dem oben angesprochenen sozialpolitischen Prinzip abweichende Regelung zu plädieren. Das heißt, es sollte ein existenzsichernder Lebensunterhalt für die Teilnahme an Umschulungsmaßnahmen, sozusagen ein Bildungsbonus, gewährt werden. [11]

Erwähnt sei nur am Rande, daß auf kommunaler Ebene zunehmend solche Formen der Lebensunterhaltssicherung entwickelt werden, bei denen die Teilnahme an einer beruflichen Qualifizierung als versicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis definiert und damit mittelfristig eine Entlastung des kommunalen Haushalts erwartet wird. [12] Schon kurzfristig kann hierdurch dazu beigetragen werden, daß die Teilnehmer die Maßnahme nicht nur nicht abbrechen, sondern sogar erfolgreich abschließen.

4.2 Zur Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen für benachteiligte Erwachsene

Es hat sich bei der Durchführung der Modellversuche bestätigt, daß es unbedingt erforderlich ist, die Umschulung benachteiligter Erwachsener nicht direkt mit der berufsfachlichen Ausbil-

dung zu beginnen, sondern davor eine – je nach Population angemessen lange – Phase der Persönlichkeitsstabilisierung und der Berufswahl einzurichten. Nahezu jeder Langzeitarbeitslose hat, so zeigen es die Erfahrungen, zunächst große Mühe, an seine Erfolgsfähigkeit zu glauben und neigt daher dazu, einen rationalen Entscheidungsprozeß, wie es die Entscheidung für einen Umschulungsberuf sein könnte, als fremdgesteuerte und daher zufallsabhängige Schicksalsfügung anzusehen. Dieser Fatalismus läßt sich durch einen mühevollen Lernprozeß abbauen, an dem der einzelne Teilnehmer gemeinsam mit den übrigen Gruppenmitgliedern unter qualifizierter sozialpädagogischer Anleitung während der Vorbereitungsphase arbeiten muß. [13]

Ein spezielles Problem, zu dessen Lösung ebenfalls eine qualifizierte sozialpädagogische Betreuung erforderlich ist, stellt sich, wenn es darum geht, Frauen in gewerblich-technischen Berufen umzuschulen, die traditionell als Männerberufe gelten. Nicht nur das soziale Umfeld, das sind Lebenspartner, Kinder, Freunde und Bekannte, sondern sowohl die Frauen selbst als auch die Umschulungsbetriebe benötigen einen langwierigen Überzeugungsprozeß, um einen solchen Schritt zu ermöglichen. [14] Durch Stärkung des Selbstwertgefühls und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten kann bei den Frauen die Bereitschaft zur Ausbildung in diesen Berufsbereichen geweckt werden. [15]

Auch während der eigentlichen Umschulung ist eine ständige qualifizierte Hilfe zur Bewältigung persönlicher Krisen und zum Ausgleich von Lern- und Leistungsschwächen notwendig, um das Abbruch-Risiko zu mindern. Dies ist am besten in der Form von Stütz- und Förderkursen zu organisieren, aber auch die sozialen Kontakte in der Teilnehmergruppe lassen sich sinnvoll zur Stabilisierung nutzen.

Durch die erfolgreiche Arbeit in den Modellversuchen können darüber hinaus auch Betriebe zur Bereitstellung von Regel-Umschulungsplätzen für solche Personen gewonnen werden, die jetzt noch zu den Zielgruppen der Modellversuchsreihe gehören. Damit wird ein zusätzlicher Effekt zur Wiedereingliederung erzielt, denn insbesondere die Umschulung in einem Betrieb erleichtert den anschließenden Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis.

Ein Einwand gegen das beschriebene aufwendige Vorgehen lautet, daß die Umschulung zu sehr in die Nähe einer therapeutischen Veranstaltung gerät, durch den hohen zusätzlichen Personaleinsatz im sozialpädagogischen Feld unverhältnismäßig hohe Kosten verursacht und durch die Vorphase die Dauer der gesamten Maßnahme unnötig verlängert.

Nach den uns bisher vorliegenden Ergebnissen aus der Modellversuchsreihe können diese Argumente entkräftet werden:

Der Grad der sozialen und beruflichen Benachteiligung von Langzeitarbeitslosen kann – wie einleitend geschildert – nicht hoch genug eingeschätzt werden. Wenn die Teilnahme an Umschulungsmaßnahmen nicht bloß eine vorübergehende geringfügige Bereinigung der Arbeitslosenstatistik bewirken soll, dann ist es unumgänglich, Konzepte für die Umschulung zu entwickeln und zu realisieren, die diesen Rahmenbedingungen gerecht werden und den Erfolg der Umschulung so weit wie möglich sicherstellen.

Berücksichtigt man ferner, daß der weitaus überwiegende Teil der Menschen, die an den Vorbereitungsmaßnahmen teilgenommen haben und nun in der Umschulung sind, nach ihrer individuellen Leistungsprognose als nicht umschulungsfähig eingestuft worden waren, dann ist bereits die Teilnahme an der Umschulung ein unbestreitbarer Erfolg. Die zusätzlichen Kosten schließlich, die mit den Methoden in den Modellversuchen verbunden sind – hier ist nicht von den zusätzlichen Kosten der Modellversuche und der wissenschaftlichen Begleitung selbst die Rede – sind in Beziehung zu setzen erstens zu den Aufwendungen und Einnahmeverlusten, die gesellschaftlich und den Sozialversicherungsträgern durch Langzeitarbeitslosigkeit entstehen, zweitens zu den ertragslosen Aufwendungen für Maßnahmebeteiligung,

die abgebrochen wird und wieder in Arbeitslosigkeit mündet, und drittens zu den Erträgen aus sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, die nach erfolgreichem Abschluß einer Umschulung zu erwarten ist.

Als vorläufige Bilanz aus dem bisherigen Ablauf läßt sich feststellen, daß diese Modellversuchsreihe nicht nur einen innovativen Weg zur Verbindung von Berufsbildungspolitik, praxisorientierter Erwachsenenbildungsorschung und Arbeitsmarktpolitik zu beschreiten versucht hat. Noch viel wichtiger ist, daß sich mit diesen Modellversuchen auch praktisch nachweisen läßt, wie ein integriertes Förderkonzept innovativer erwachsenenpädagogischer Arbeit in Regel-Umschulungsmaßnahmen übertragen werden kann. [16]

Anmerkungen

- [1] Der Titel der Modellversuchsreihe lautet: „Zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“. Die Modellversuchsreihe wird aus Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft gefördert und vom Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich und wissenschaftlich betreut.
- [2] BRINKMANN, Chr.: Langzeitarbeitslosigkeit – Stand, Entwicklung, Perspektiven, Maßnahmen. In: Autorengemeinschaft: Individuelle und sozialstrukturelle Folgen der Massenarbeitslosigkeit. Arbeitspapiere des Arbeitskreises sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF), 1988 (in Vorbereitung), S. 4.
- [3] Vgl.: a. a. O., S. 29, Übersicht 3a.
- [4] Vgl. hierzu die klassische Studie von Marie JAHODA, Paul F. LAZARSFELD und Hans ZEISEL: Die Arbeitslosen von Marienthal, Leipzig 1933, 2. unv. Aufl. 1960, Allensbach und Bonn sowie MARKERT, Werner: „Lebens- und berufsbiographische Krise bei Langzeitarbeitslosen – Zur Einführung“. In: Markert, W., und Zimmer, G. (Hrsg.): Lernen in Umschulungsmaßnahmen – Lebens- und berufsbiografische Krise und Lernprozesse bei Langzeitarbeitslosen. Bundesinstitut für Berufsbildung – Modellversuche zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen. Heft 10, Berlin 1988.
- [5] Vgl.: BRINKMANN, Chr.: a. a. O., S. 28, Übersicht 1.
- [6] Vgl.: MARKERT, Werner, und KÜHN, Günter: „Berufliche Qualifizierung von lernungsgewohnten Arbeitslosen in Betrieben und berufsbildenden Einrichtungen im Rahmen des Forschungsprojekts 4.047“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 14. Jg. (1985), Heft 4, S. 152–153, sowie HARKE, Dietrich, und FREIBICHLER, A.: Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener – FLE. Sonderveröffentlichung des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin 1982.
- [7] Vgl.: DICKERT-LAUB, Margit, und ROSE, Annemarie: Analyse der Erfahrungen in der Qualifizierung von Personengruppen, die aufgrund sozialer Benachteiligungen oder schulischer Defizite oder aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer Nationalität im Alter der Erstausbildung keine volle Qualifikation erhalten haben – Empfehlungen für Modellversuchsträger. Forschungsstudie im Auftrag des BMBW, vervielf. Manuskript, Essen 1985.
- [8] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen. Hektorgraphiertes Manuskript, Bonn 1984.
- [9] Vgl.: AXHAUSEN, Silke, und DORN, Charlotte: Zur Konzeptierung eines Modellversuchs sowie zu Ablauf und Erfolg einer Vorbereitungsphase – Ergebnisse aus dem Modellversuch „Umschulungsvorbereitung und Umschulung alleinerziehender Sozialhilfeempfängerinnen. Bundesinstitut für Berufsbildung – Modellversuche zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen...“, Heft 12, Berlin 1988.
- [10] Vgl.: KLEINSCHMIDT, Rolf: Weiterbildung von Arbeitslosen – Probleme und Lösungsansätze. Vortrag bei den Informations- und Kommunikationstagen am 02. und 03.05.1988 im Berufsförderungszentrum Essen.
- [11] Vgl.: BREUER, Klaus-Detlef, und KLEINSCHMIDT, Rolf: „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen – Ergebnisse einer Arbeitstagung der Träger und Projektleiter.“ In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 16. Jg. (1987), Heft 2, S. 66–67.
- [12] Vgl.: GABRIEL, Hans: „Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik – Was können die Kommunen tun? – Einige ausgewählte Beispiele.“ In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 2/88, S. 42 ff.

- [13] Vgl.: PETERS, Sybille: Berufliche Selbstdeutungen nach längerfristiger Arbeitslosigkeit und Veränderungen in einer betrieblichen Umschulung" – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Berufliche Qualifizierung von längerfristig Arbeitslosen in Metallberufen". Bundesinstitut für Berufsbildung – Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen . . . , Heft 4, Berlin 1987.
- [14] Vgl.: BUSCH, Carola, und KOCH, Christiane: „Raus aus der Familienphase“ – Konzeption des Modellversuchs und der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Qualifizierung arbeitsloser Frauen nach der Familienphase“, Bundesinstitut für Berufsbildung – Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen . . . , Heft 7, Berlin 1987.
- [15] Vgl.: dies.: „Keine Zwangsemanzipation bitte!“ – Auswertung der Vorlaufphase und der Orientierungsphasen – Bundesinstitut für Berufsbildung – Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen . . . , Heft 13, Berlin 1988.
- [16] Vgl. hierzu auch die weiteren Beiträge in diesem Heft.

Werner Markert

Berufliche Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen im betrieblichen Rahmen

Konzeptionelle und didaktische Ansätze

Beteiligung von Betrieben an Qualifikationsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose

Die 1986 von der Bundesregierung und der Bundesanstalt für Arbeit proklamierte „Qualifizierungsoffensive“ hatte das erklärte Ziel, in verstärktem Maße Betriebe als Träger von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu gewinnen. Trotz großen Engagements der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft hat eine deutlich erkennbare Steigerung der Beteiligung von Betrieben an Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose nicht stattgefunden. Das haben auch Anfragen bei den Landesvereinigungen der Arbeitgeberverbände für 1987 bestätigt. Insgesamt kommt weiterhin der Einarbeitung – mit gut 70 Prozent aller betrieblich durchgeführten Maßnahmen – das stärkste Gewicht bei AFG-Maßnahmen zu (vgl. DOBISCHAT/NEUMANN 1987, MALCHER 1987 und MARKERT 1987).

In die Modellversuchsreihe zur „Nachqualifizierung“ von Langzeitarbeitslosen (vgl. den Beitrag von Bent Paulsen in diesem Heft) sind zwei Großbetriebe und mehrere Klein- und Mittelbetriebe einbezogen. In diesen Modellversuchen hat sich die Chance geboten, exemplarisch Konzeptionen für die berufliche Weiterbildung verschiedener Zielgruppen von Langzeitarbeitslosen zu entwickeln. Die Maßnahmen bieten eine abschlußorientierte Umschulung unter betrieblichen Bedingungen an. Gleichzeitig wurden in einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung Betriebe und Bildungswerke der Wirtschaft befragt, die AFG-Maßnahmen für Langzeitarbeitslose veranstaltet haben. Eine Auswertung dieser Befragungen und der ersten Modellversuchsergebnisse soll im folgenden aufzeigen, welche Schwierigkeiten Betriebe bei der Beteiligung an Maßnahmen für Langzeitarbeitslose haben, aber auch welche berufs- und erwachsenenpädagogischen Konzeptionen in betrieblichen Modellversuchen realisiert wurden.

Es hat sich gezeigt, daß bei Betrieben und vor allem den Ausbildern noch häufig große Vorbehalte bestehen, (Langzeit-)Arbeitslose in die betriebliche Weiterbildung einzubeziehen. So wurde zuallererst darauf hingewiesen, daß die Ausbildungswerkstätten nach wie vor überbelegt seien und freie Ausbildungsplätze für andere Gruppen nicht zur Verfügung stünden. Zudem schaffe die noch immer hohe Ausbildungsquote ohnehin betriebliche Probleme, da nur mit großen Schwierigkeiten die jungen Ausbildungsabsolventen auch übernommen werden könnten. Erst wenn ein deutlicher Rückgang der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen sichtbar sei, könnten arbeitslose Erwachsene in betriebliche Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen aufgenommen werden. Wenn aber Betriebe AFG geförderte Maßnahmen für Arbeitslose anbieten, dann läßt sich als Tendenz eindeutig feststellen, daß in der Regel primär die gut vorqualifizierten Arbeitslosen mit Betriebserfahrung in die betriebliche Weiterbildung aufgenommen

werden. Arbeitslose, die besonderer (sozial-)pädagogischer Hilfen bedürfen, werden den freien Trägern „überlassen“. Vor allem die Ausbilder in Betrieben weisen darauf hin, daß die bei Langzeitarbeitslosen zumindest zu Anfang einer Maßnahme häufigen Fehlzeiten den Prüfungserfolg der Teilnehmer bei einer nur ein- bis zweijährigen Regel-Umschulung stark gefährden. Auch seien in der kurzen Umschulungszeit weder eine breite Grundausbildung noch die notwendigen betrieblichen Übungsphasen für Teilnehmer zu leisten, die längere Zeit aus dem Arbeitsprozeß ausgeschieden sind. Vor allem die Erfahrung, daß insbesondere Langzeitarbeitslose zu Beginn einer Fortbildungsmaßnahme gezielter Hilfen durch Sozialpädagogen und Stützkurse bedürfen, erscheint den Betrieben als nicht zumutbare Belastung für das Ausbildungspersonal (vgl. auch LAURITZEN 1987).

Es entstehen aber zunehmend Initiativen, um im Rahmen von Lernort-Verbund-Modellen auch Betriebe in die berufliche Weiterbildung Arbeitsloser zu integrieren.

Besondere Aktivitäten entwickeln die Bildungswerke der Wirtschaft vor allem in Bayern, Berlin und Hessen. Aus der Arbeit der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes ist bekanntgeworden, daß es bereits über 40 Lernortverbunde zwischen Betrieben und Volkshochschulen bundesweit gibt. Industrie- und Handelskammern fordern koordinierte Weiterbildungsprogramme unterschiedlicher Träger als Instrument einer effektiven Regionalpolitik.

Im folgenden sollen zwei Gruppen von Maßnahmen dargestellt werden, die von Betrieben und Bildungswerken der Wirtschaft angeboten werden.

Wie bereits betont, beteiligen sich Betriebe überproportional an Einarbeitungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit. Sie sind bereit, Arbeitslose einzubeziehen, wenn sie das Vorhandensein betrieblicher „Arbeitstugenden“ erwarten können. Um die Arbeits- und Berufsfähigkeit von Arbeitslosen wieder aufzubauen, finanzieren die Arbeitsverwaltungen Übungswerkstätten von halbjähriger Dauer, in denen Teil-Berufsfeld-Qualifikationen erworben werden sollen. Das Berufsbildungszentrum eines Bildungswerkes der Wirtschaft führt solche Maßnahmen für Langzeitarbeitslose durch. Die Konzeption dieses Bildungswerkes besitzt exemplarischen Charakter für die berufliche Fortbildung der Zielgruppe und wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

Unter dem Gesichtspunkt des Trends zur „Höherqualifizierung“ fördert die Modellversuchsreihe zur „Nachqualifizierung“ von Langzeitarbeitslosen nur abschlußorientierte Umschulungen. Die Ergebnisse sollen in Regelmaßnahmen der Bundesanstalt umgesetzt werden. Die ersten Erkenntnisse aus den Modellversuchen werden im letzten Abschnitt beschrieben.

Konzeption einer Übungswerkstatt für Langzeitarbeitslose

Ein Bildungswerk der Wirtschaft führt in enger Abstimmung mit dem Arbeitsamt eine Übungswerkstatt für Langzeitarbeitslose durch. Das Arbeitsamt und das Berufsförderungszentrum sind eine Kooperationsvereinbarung eingegangen, die die Ausstattung des Trägers für die Fortbildung der Zielgruppen sichert. So werden Ausbilder, Lehrer, Sozialpädagogen und Psychologen beschäftigt. Die Teilnehmer können Teil-Berufsfeld-Qualifikationen in den Bereichen Bau, Metall und Dienstleistungen (Floristik, Hotel- und Gaststätten) erwerben. Die Übungswerkstatt (ÜW) wird im Ganztagsunterricht durchgeführt zu Gruppen von je 15 Teilnehmern und dauert sechs Monate. Teilnehmer, die nach Abschluß keine Arbeit finden, können drei Monate länger bleiben. Die gemeinsamen Überlegungen von Arbeitsamt und Träger zur Einrichtung der ÜW beruhen auf der Information, daß seitens der Betriebe ein Interesse an angelernten Arbeitskräften anmeldet wird, die im Betrieb „zuverlässig eingearbeitet“ werden können, wie Betriebsleiter äußern. Diesem Bedarf korrespondiert das Interesse der potentiellen Teilnehmer, möglichst schnell wieder der Arbeit zu finden und nicht zu lange „auf der Schulbank zu sitzen“, wie Interessenten an der Maßnahme betonen. Teilnehmer, die aus eigener Motivation die ÜW besuchen wollen, erhoffen sich ein „Wiederauffrischen“ früher erworbener Qualifikationen und die Chance für eine berufliche Karriere zum Facharbeiter. Von vielen Langzeitarbeitslosen wird auch die Hoffnung geäußert, im Beruf und überhaupt im Leben „wieder Tritt zu fassen“, nachdem die lange Arbeitslosigkeit zu wachsenden persönlichen Schwierigkeiten geführt hat. Die Mehrheit der Teilnehmer, die vom Arbeitsamt in die Maßnahme vermittelt werden, kommt allerdings mit pessimistischen und resignativen Einstellungen in die ÜW. Bei älteren Teilnehmern fällt oft der Satz: „Ich alter Mann soll noch lernen“.

Um diesen Ängsten und diffusen Orientierungen von Anfang an zu begegnen, informiert der Träger zunächst in einem Beratungstag über das Programm und die Ziele der ÜW. Dafür wurde in der Vorbereitungsphase vom gesamten Ausbildungsteam eine Konzeption entwickelt. Dieses Konzept beginnt mit der Fortsetzung der Beratung in der ersten Woche der Maßnahme. Es werden Eingangstests durchgeführt; sie sind die Basis der Verständigung zwischen Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagogen/Psychologen für die Aufteilung der Teilnehmer in Stützkurse, Deutsch für Ausländer, notwendige Einzelberatungen und Gruppenbildung im Fachunterricht. In allen Phasen wird versucht, Team-Teaching zu praktizieren und den Unterricht möglichst in Kleingruppenarbeit zu differenzieren, um eine teilnehmerorientierte Einführungsphase zu realisieren. Tests, die wiederholt durchgeführt werden, sind dabei keine Selektions-Instrumente, sondern Informationsbasis für die Kommunikation im Team und für die Einbeziehung des Psychologen, wenn Einzelberatung notwendig erscheint.

Bei der Aufnahme der Teilnehmer ist mit dem Arbeitsamt abgesprochen, daß in erster Linie ungelernte Langzeitarbeitslose ausgesucht werden. Auf deren spezifische „Defizite“ oder besser: Selbst-Konzepte ist die Arbeit der ÜW orientiert. Dadurch kann von dem Vorhandensein der Lernprobleme ausgegangen werden, die aus der Bildungsarbeit mit der Zielgruppe bekannt sind. Zur Vorbereitung der Maßnahme hatte das Team eine sechswöchige Vorlaufphase. Es wurden Informationen zur Lernsituation der Zielgruppe bei anderen Trägern gesammelt, das ÜW-Programm entwickelt und regelmäßige Teamsitzungen durchgeführt, um die Interaktion und Kommunikation zwischen den Team-Mitgliedern zu verbessern. Um die Prinzipien Team-Teaching und Kleingruppenarbeit zu realisieren, versuchen Ausbilder und Sozialpädagogen, soweit möglich, in der Einführungsphase gemeinsam Fachunterricht durchzuführen. Die Abbrüche von Teilnehmern kamen durch finanzielle Situation (geringes Unterhaltsgeld, hohe Verschuldung) und gesundheitliche Beeinträchtigungen zustande. Die bestehenden „Bildungsdefizite“ oder anfänglichen resignativen Orientierungen der Teilnehmer seien kaum als Abbruchgrün de aufgefallen, insofern habe das pädagogische Konzept positiv

gegriffen, war übereinstimmend die Einschätzung der Lehrkräfte zum „Erfolg“ der ÜW aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Bei den Teilnehmern, die die Maßnahme beendeten und auch ein Zertifikat über die erworbenen Qualifikationen erhalten haben, führte dieser „Lern-Erfolg“ zu einer erkennbaren sozialen Lebensstabilisierung. Das Qualifikationsniveau der Absolventen wird von den Ausbildern als das eines „qualifizierten Fachwerkers“ gekennzeichnet. Zur Verbesserung der Vermittelbarkeit in einen Beruf werden nicht nur Betriebskundungen durchgeführt, sondern auch Betriebsleiter und betriebliche Fachkräfte in die ÜW eingeladen. Dabei kommt der ÜW der Status einer Maßnahme des Bildungswerkes der Wirtschaft offenbar zugute. Im Durchschnitt konnten bislang ca. 50 Prozent der Absolventen sofort vermittelt werden, für etwa 20 Prozent werden Zusatzqualifikationen in Schweißen, Maschinenausbildung im Holzbe reich, CNC-Kenntnisse, in gastronomischen Sonderbereichen u. a. in einer dreimonatigen Fortbildung angeboten. Diese Zusatzqualifizierungen werden im Prinzip aber nur dann durchgeführt, wenn eine betriebliche Übernahmegarantie nach dem Erwerb dieser Qualifikationen vorliegt. Nur etwa 10 Prozent der Absolventen bewerben sich beim Arbeitsamt für eine abschlußorientierte Umschulung und ca. 20 Prozent finden nach Abschluß keine Beschäftigung.

Der Träger dieser ÜW verfolgt den Anspruch, in einer Verzahnung von Teil-Berufsfeld-Qualifikation und identitätsstabilisierenden pädagogischen Elementen wie Kleingruppenarbeit, Stützkurse, beratende und integrierende sozialpädagogische Arbeit sowie Arbeits- und Qualifizierungsberatung durch Betriebsvertreter die Vermittelbarkeit der Teilnehmer auf dem regionalen Arbeitsmarkt zu verbessern.

Insbesondere durch gezielte Information der Betriebe, die einer Einarbeitung von ehemals Langzeitarbeitslosen skeptisch gegenüberstehen, erwartet man eine Steigerung der Vermittlungsquote sowie eine personenbezogene Fortbildungsberatung. Künftig ist auch geplant, die Beratung für die Aufnahme einer abschlußorientierten Umschulung zu vertiefen, insbesondere bei Teilnehmern, die im Verlaufe der ÜW den Wunsch nach einer Aufstiegsfortbildung artikulieren.

Eine ÜW für Langzeitarbeitslose in dieser Form und der praktizierten umfassenden didaktischen Konzeption ist sicher im Rahmen betrieblicher Weiterbildung kaum durchzuführen. Sie ist sinnvoll für ältere und ausländische Langzeitarbeitslose, die oft eindeutig artikulieren, eine längere Umschulung nicht mehr absolvieren zu wollen.

Jedoch sollte das Angebot an Zusatzqualifikationen verbessert werden, da angelernte Tätigkeiten und Teil-Qualifikationen immer weniger Bedeutung für künftige Berufsanforderungen besitzen. In diesem Sinne sollte auch die Beratung der Teilnehmer, nach Abschluß der ÜW eine abschlußorientierte Umschulung aufzunehmen, verstärkt und in der Umschulung dann der Lernort Betrieb einzogen werden.

Didaktische Konzepte zur Umschulung von Langzeitarbeitslosen unter Einbeziehung von Betrieben sind in der Modellversuchsreihe entwickelt worden.

Betriebliche Modellversuche zur abschlußorientierten Umschulung von Langzeitarbeitslosen

Aus den Erfahrungen der Modellversuche zur „Nachqualifizierung“ von Langzeitarbeitslosen werden hier erste Ergebnisse einer konzeptionellen Gestaltung von Umschulungen für Langzeitarbeitslose am Beispiel von Betrieben dargestellt.

Der berufs- und erwachsenenpädagogische Ansatz der Versuche war das Interesse, nicht an lernpsychologisch getesteten „Defiziten“ der Teilnehmer/Teilnehmerinnen anzusetzen, sondern die in der Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmer/Teilnehmerinnen angelegten Orientierungen und Eigenschaften zum Ansatzpunkt für die Gestaltung von beruflichen Lernprozessen zu machen.

Die im Modellversuch der Thyssen-Edelstahlwerke (TEW/Dortmund) entwickelte didaktische Konzeption wurde bereits dargestellt (vgl. MARKERT u. a., 1986). Hier sollen nur die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse zusammengefaßt werden.

Das Ziel dieses Modellversuchs ist eine berufliche Qualifizierung dieser Zielgruppen in Metallberufen, die in der Region auf absehbare Zeit gute Beschäftigungschancen bieten. Arbeitsmarkt-Analysen sowie die bisherigen Erfahrungen des zuständigen Arbeitsamtes bei der Vermittlung entsprechend qualifizierter Metallfacharbeiter bildeten die Grundlagen für ein Qualifizierungsangebot in den typischen Metallberufen vom Betriebs-schlosser bis zum Werkzeugmacher.

Hinsichtlich der fachlichen Qualifizierung erprobt der Modell-versuch die Auswirkungen zweier Bedingungen, von denen eine Verbesserung der Chancen für eine Wiedereingliederung der Teilnehmer in das Erwerbsleben erwartet werden kann:

Die Qualifizierung der Teilnehmer erfolgt in einem Betrieb; dies ermöglicht eine enge Verbindung zwischen der Ausbildung im Berufsbildungszentrum und einer Erprobung des Gelernten an Arbeitsplätzen in der Produktion der Magnetfabrik. Diese Nähe zwischen Lern- und Ernstsituation begünstigt erfahrungsgemäß die Lernmotivation und verbessert als Ausbildungsprädikat die Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt.

Das Ausbildungsangebot umfaßt das Spektrum der regional aus-sichtsreichen Metallberufe; dadurch erhöhen sich für den einzelnen Teilnehmer nach erfolgreich abgeschlossener Qualifizierung die Beschäftigungschancen.

Wie auch in der UW ist im Verlauf dieses Modellversuchs eine hohe Abbruchquote zu verzeichnen, die Haupt-Abbruch-Gründe waren ebenfalls finanzielle Belastungen und gesundheitliche Beeinträchtigungen. So sind gegen Ende der Umschulungsphase jene Teilnehmer/Teilnehmerinnen übriggeblieben, die trotz eines Lebens an der Armutsgrenze die Energie aufbrachten, die Herausforderung des Lernprozesses auf sich zu nehmen (vgl. MAR-KERT 1988 und PETERS 1988).

Das wesentliche erwachsenenpädagogische Kriterium der Modell-versuche war eine identitätsstützende Gestaltung der Lernprozesse. Im Modellversuch bei TEW sind folgende „Grobrichtli-nien“ für die Vorbereitungsphase entwickelt worden:

- Vermittlung des Unterrichtsstoffes orientiert sich an den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer;
- Theorie- und Praxis-Phasen sollen ineinander greifen im Rahmen einer kontinuierlichen und engen Kooperation zwischen Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagogen;
- die integrierte Aufgabenwahrnehmung des Lehrkräfteteams wird durch eine praxisorientierte Fortbildung in Form eines „In-Service-Trainings“ praktiziert, d. h., die Lehrkräfte ver-mitteln sich ihre jeweiligen Erfahrungen und Kompetenzen – unter Einbezug der wissenschaftlichen Begleitung – gegen-seitig;
- mit dem Prinzip der „kleinschrittigen“ didaktischen Vorge-hensweise soll erreicht werden, daß das negative Selbstbildnis der Teilnehmer ihren Lernfähigkeiten gegenüber durch den Aufbau kontinuierlicher Erfolgsergebnisse verändert wird.

Die Mitarbeiter des TEW-Modellversuchs (MV) sprachen daher von einem „Selbstkonzept“-Ansatz.

Diese aufwendige didaktische Konzeption wurde in der sechs-monatigen Berufsvorbereitungsphase und der sechsmonatigen Grundausbildung Metall entwickelt und praktiziert (vgl. KLEIN/ NIEKE/PETERS 1987). In diesem Jahr stand MV-Team und Teilnehmern eine eigene Werkstatt zur Verfügung. Die einjährige Fachausbildung wurde in der betrieblichen Ausbildungswerkstatt im Rahmen der Regel-Umschulungen durchgeführt. Vor diesem Übergang fand ein zweitägiges Fortbildungsseminar mit dem MV-Team und allen betrieblichen Ausbildern statt. Diese Form des MV-Verlaufs basierte auf der Überlegung, daß die MV-

Teilnehmer (längerfristig arbeitslose deutsche und ausländische Männer sowie Frauen, die aber eine Minderheit darstellten) nach einem Jahr so weit persönlich und beruflich stabilisiert sind, daß sie in der betrieblichen (Regel-)Umschulung bestehen können.

Der erste Durchgang des MV ist erst kurz vor dem Schreiben dieses Beitrags abgeschlossen worden, so daß eine systematische Auswertung noch nicht vorlag.

In ähnlicher Weise wirkt sich das „Selbstwirksamkeits“-Konzept des Modellversuchs bei HOESCH aus (vgl. PFIRRMANN 1988). Ausgehend von der Theorie der „erlernten Hilflosigkeit“ wird konstatiert, daß Langzeitarbeitslose sich durch mangelnde Erfolgsergebnisse im Laufe ihrer Lerngeschichte und Berufserfah- rung subjektiv als ohnmächtig erfahren. Der Aufbau eines Selbst-wertgefühls wird möglich sein über Lernprozesse, in denen Erfolgsergebnisse gemacht werden können. Zur Erfahrung von Selbständigkeit im Lernprozeß wird bereits in der Anfangs-phase mit „Leittexten“ gearbeitet. Das Modellversuchs-Team entwickelte „Erkundungsleittexte“ zum Kennenlernen der betrieblichen Arbeitsplätze, die ein selbständiges Agieren und Kommunizieren mit den Kollegen im Betrieb ermöglichen. Die selbständigkeitsfördernden Elemente der „Leittextmethode“, die bei HOESCH in einem Modellversuch für Auszubildende entwickelt wurde (vgl. KOCH 1986), wird vom Modellversuchs-team in drei Formen des Lernens gesehen:

1. Es kann allein und selbständig mit schriftlichen Unterlagen gelernt werden.
2. Bei Bedarf und zur Kontrolle wird mit dem Ausbilder gearbeitet.
3. Die Teilnehmer arbeiten in Gruppen zusammen, können fachliche Fragen gemeinsam diskutieren und sich bei Schwierigkeiten gegenseitig helfen“ (PFIRRMANN 1988, S. 125).

Die Leittextmethode soll durchgängiges Prinzip in der Vorbe-reitungsphase sowie in der 21monatigen Umschulung zum „Ver-fahrensmechaniker“ sein.

Das „selbständige Handeln“ im Lernprozeß ist auch ein durch-gängiges Prinzip der didaktischen Gestaltung fast aller Modell-versuche. Am ausgeprägtesten ist das Prinzip „Handlungsori-en-tierung“ sicher im Münchener Modellversuch angelegt, wo die Teilnehmerinnen neue persönliche und berufliche Handlungs-perspektiven dadurch gewinnen sollten, daß sie bereits in der Vorbereitungsphase den sie interessierenden Umschulungsberuf selbst ausgesucht haben. Aus der fremdbestimmten Erwerbsbio-graphie entstand damit die Chance einer individualisierten und interessenorientierten Berufsfindung. Die schrittweise Stabilisie-rung der zunächst „gebrochenen“ oder „resignativen“ Selbstkon-zept- oder Identitäts-Orientierungen der Teilnehmer/Teilnehmer-innen wirkte sich durchgängig auf die gesamte Lebenssituation aus. Wenn es in diesem Sinne verstanden wird, erhält auch das Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ einen bildungs- und lebenspraktischen Sinn. Die im Lebensprozeß erworbenen Fähigkeiten können zunächst einmal als „Qualifikationen“, die auch „transferfähig“ sind, (wieder) produktiv in das Bewußtsein der Teilnehmer/Teilnehmerinnen gebracht werden. „Transferfähig-keit“ heißt dann nämlich „die Fähigkeit, Dinge aus vertrauten Zusammenhängen herauszulösen und in neue zu integrieren“ (DE SULLY/SCHRÖDER-JÄNECKE 1987, S. 66). Das spezifi sche „Selbstkonzept“ der Teilnehmer/Teilnehmerinnen, die Erfahrung der prinzipiellen Austauschbarkeit im Arbeitsprozeß, eine lebensgeschichtliche Berufserfahrung als marginalisierende „Individualisierung“, kann in solchen positiven Lernerfahrungen abgebaut werden. Insofern sehe ich die hier skizzierten didakti-schen Ansätze, zum eigenen Können wieder Zutrauen zu finden und diese Erfahrung auf berufliche Lernprozesse zu transferieren, als grundlegende Ansatzpunkte einer zielgruppenspezifischen „Schlüsselqualifikation“ an (vgl. hierzu besonders die Ausführungen bei DE SULLY/SCHRÖDER-JÄNECKE 1987). Dieser Modellversuch fand in Kooperation zwischen einer großstädti-

schen Volkshochschule als Träger, einer Berufsschule und Betrieben statt.

In zwei weiteren Modellversuchen mit arbeitslosen Frauen werden ebenfalls Kooperationsformen zwischen einem Bildungswerk der Wirtschaft bzw. einem überbetrieblichen Träger und (Klein-)Betrieben durchgeführt. Der MV des Bildungswerks der Wirtschaft beginnt mit einer Vorbereitungsphase, in der über Arbeitsmarktanalysen, Qualifikationsberatung bis zu Motivationsproblemen und Thematisierung des sozialen Umfeldes der Teilnehmerinnen die Berufswahlentscheidung vorbereitet wird (vgl. C. BUSCH und CHR. KOCH 1987). Die Umschulung ist dann in (Klein-)Betrieben vorgesehen, und zwar als Wechsel der Lernorte zwischen Lernen im zwischenbetrieblichen Verbund, Tätigkeit am betrieblichen Arbeitsplatz und außerbetriebliches Lernen beim Bildungswerk.

Im anderen Modellversuch für Frauen beginnt der überbetriebliche Träger mit einer eigenständig konzipierten und durchgeführten Vorbereitungsphase, in deren Zentrum Betriebspakta standen, die den anfangs geäußerten Berufsmotiven der Teilnehmerinnen entsprachen. Erst nach den Erfahrungen am Arbeitsplatz im Praktikum sollte eine Berufswahlentscheidung getroffen und der entsprechende Umschulungsbetrieb gefunden werden (vgl. WEINDEL 1988).

Beide Modellversuche sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Mai 1988) noch nicht abgeschlossen, so daß noch keine systematischen Auswertungen vorliegen.

Diese umfassenden didaktischen Konzeptionen der Modellversuche, basierend auf einer gelungenen Integration von teilnehmergerechten didaktischen Ansätzen und „versuchsstützender“ wissenschaftlicher Begleitung, sollen allerdings nicht vergessen lassen, daß viele dem „gebrochenen“ Typus (vgl. PETERS 1987) zugerechnete Teilnehmer/Teilnehmerinnen ausgeschieden sind, weil ihre materiellen und persönlichen Lebensbedingungen eine weitere Teilnahme offenbar unmöglich machen.

Die Abbruchquoten betragen zum Teil mehr als 50 Prozent, die Haupt-Abbruch-Ursachen waren die materielle Situation, gesundheitliche Beeinträchtigungen und persönliche Probleme im sozialen Umfeld, aber auch die Aufnahme einer angelernten Arbeitstätigkeit. Bei vielen Teilnehmern ist die Schuldenlast im Verlauf des Modellversuchs erheblich angewachsen.

Zusammenfassung

Die verschiedenen differenzierten Ansätze der einzelnen Modellversuche können hier nicht weiter entfaltet werden (die einzelnen Berichte können beim Bundesinstitut für Berufsbildung bezogen werden). Zusammenfassend möchte ich festhalten:

- Berufliche Weiterbildung für Langzeitarbeitslose kann nur erfolgreich sein, wenn die materielle Lebenssituation der Teilnehmer ausreichend gesichert ist. Wenn das AFG nicht kurzfristig geändert werden kann, müßte den Teilnehmern eine Art „Bildungsbeihilfe“ gezahlt werden.
- Das Bildungsziel der Weiterbildungsmaßnahmen wäre an der Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ zu orientieren, um eine Transferfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Diese können im Prinzip nur in abschlußorientierten Umschulungen erworben werden. Weiterbildungskurse, die nicht an der Vermittlung arbeitsmarktgängiger Qualifikationen orientiert sind, laufen Gefahr, die soziale „Marginalisierung“ der Teilnehmer nicht aufzuheben.
- Die didaktische Gestaltung der Modellversuche hat die Verbindung von Berufsorientierung, Zielgruppenbezug (ältere Langzeitarbeitslose, Frauen nach der Familienphase, arbeitslose ungelernte Ausländer u. a.) und Identitäts- bzw. Selbstkonzept-Entwicklung differenziert ausgeführt.
- Dieser didaktische Ansatz kann seinen Integrationsanspruch nur realisieren, wenn eine kontinuierliche Kooperation im

Weiterbildungsteam (Ausbilder, Pädagoge und Lehrer) möglich ist. Die Umsetzung kann konzipiert werden in „kombinierten Bildungsmaßnahmen, die vom Einstieg in eine bestimmte Grundqualifikation bis hin zu Weiterqualifikationen“ (THIEL 1987, S. 140) im Rahmen einer kommunalen oder regionalen Weiterbildungsplanung auch von der Bundesanstalt für Arbeit zu fördern wären. In der Kooperation verschiedener Lernorte erhält der Betrieb für die Praktika in der Berufsvorbereitungsphase sowie als Ausbildungsplatz ein besonderes Gewicht für die berufliche Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen.

Die Modellversuchsreihe ist noch nicht abgeschlossen, so daß systematische Auswertungen zu den Bedingungen und Erfahrungen bei der Umsetzung der differenzierten didaktischen Konzeptionen und Kooperations-Modelle noch nicht vorliegen. Insbesondere die Erfahrungen mit den an der Modellversuchsreihe beteiligten Betrieben wird ein Schwerpunkt der Auswertung der Modellversuchsergebnisse bleiben.

Literatur

- BUSCH, C./KOCH, CH.: „Raus aus der Familienphase“, Konzeption des Modellversuchs und der wissenschaftlichen Begleitung, BIBB, Modellversuchsreihe, Bericht 7, Berlin 1987.
- DOBISCHAT, R./NEUMANN, G.: Qualifikationsoffensive in wessen Interesse? Anmerkungen zu einer berufsbildungspolitischen Strategie. In: BWP, 16. Jg. (1987), Heft 1, S. 6–13.
- LAURITZEN, G.: Beteiligung von arbeitspolitischen Zielgruppen an betrieblichen Bildungsmaßnahmen mit Abschluß, Gutachten für das BIBB, Salzgitter 1987.
- KLEIN, R./NIEKE, W./PETERS, S.: Teilnehmergewinnung. Ergebnisse aus dem Modellversuch „Berufliche Qualifizierung von längerfristig Arbeitslosen in Metallberufen“, BIBB, Modellversuchsreihe, Bericht 3, Berlin 1987.
- KOCH, J.: Ausbilden nach der Leittextmethode. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 6/1986.
- MALCHER, W.: Qualifizierungsoffensive: Zwischenbilanz und Perspektiven einer arbeitsmarktpolitischen Strategie. In: BWP, 16. Jg. (1987), Heft 5, S. 125–132.
- MARKERT, W., u. a.: Berufliche Qualifizierung von längerfristig arbeitslosen Erwachsenen in Metallberufen. In: BWP, 15. Jg. (1986), Heft 6, S. 177–181.
- MARKERT, W.: Qualifizierungsoffensive – bildungspolitische Konzeption und Programm zur beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen. In: GÖRS, D./MARKERT, W./VOIGT, W. (Hrsg.): Wandel der Arbeitsanforderungen als Herausforderung an die berufliche Weiterbildung. Beiträge zu den Hochschultagen Berufliche Bildung '86, Bremen (Universität) 1987.
- MARKERT, W.: Lebens- und berufsbiographische Krise bei Langzeitarbeitslosen. In: MARKERT, W./ZIMMER, G. (Hrsg.): Lernen in Umschulungsmaßnahmen, BIBB, Modellversuchsreihe, Bericht 10, Berlin 1988.
- PETERS, S.: Berufliche Selbstdeutungen nach längerfristiger Arbeitslosigkeit und Veränderungen in einer betrieblichen Umschulung, BIBB, Modellversuchsreihe, Bericht 4, Berlin 1987.
- PETERS, S.: Lebensgeschichtlich erworbene Selbstdeutungen und Lerninteressen von längerfristig Arbeitslosen in einer Umschulung für Metallberufe. In: MARKERT, W./ZIMMER, G. (Hrsg.): a. a. O., BIBB Berlin 1988.
- PFIRRMANN, I.: Förderung der Selbstwirksamkeit als Lernkonzept. In: MARKERT, W./ZIMMER, G. (Hrsg.): a. a. O., Berlin 1988.
- DE SULLY, G./SCHRÖDER-JÄNECKE, V.: Frauen und Schlüsselqualifikationen. Chancen eines beruflichen Neuanfangs. München 1987.
- THIEL, G.: Aktivitäten für Arbeitslose in der Volkshochschule. In: TIETGENS, H. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987.
- WEINDEL, K.: Modellversuchsbedingungen, theoretischer Rahmen und Anfangsphase einer Umschulungsmaßnahme für Frauen, BIBB, Modellversuchsreihe, Bericht 11, Berlin 1988.

Sybille Keicher / Gabriele de Sully

Berufliche Förderung und Umschulung von Frauen durch ein integriertes Bildungskonzept

Gegenläufige Entwicklungstendenzen bestimmen derzeit die berufliche Situation von Frauen: Die infolge ihrer stärkeren Erwerbsorientierung hervorgerufenen Veränderungsprozesse in der Lebensplanung und Lebenssituation stoßen auf der arbeitsmarktbezogenen Seite weiterhin auf Einschränkungen und Hindernisse. Die berufliche Gleichstellung von Frauen scheitert angesichts der unzureichenden Versorgung mit Arbeitsplätzen, die eine Verbindung von Beruf und Familie ermöglichen, sowie an Vorurteilen und diskriminierenden Einstellungspraktiken der Betriebe. In der überproportionalen Arbeitslosenquote von Frauen manifestieren sich diese beruflichen Mißstände.

Diese gegenläufigen Bewegungen kulminieren noch in der Tatsache, daß die Frauen gerade zu einem historischen Zeitpunkt auf den Arbeitsmarkt drängen, an dem der Prozeß der technischen Rationalisierung einen erneuten qualitativen Schub erhält, in dessen Verlauf eine ganze Reihe bisheriger beruflicher Qualifikationen erweitert werden, Arbeitsplätze verlorengehen und die verbleibenden bzw. neu entstehenden Arbeitsplätze höhere Anforderungen stellen. Die Integrationsbestrebungen von Frauen in die Arbeitswelt fallen also mit der „Krise der Arbeitsgesellschaft“ zusammen.

Die möglichen Auswirkungen dieser Prozesse lassen sich bislang kaum abschätzen oder bewerten. Allerdings sollte die berufliche Weiterbildung von Frauen, die eine „wichtige Maßnahme in der komplexen Strategie zur Verbesserung der beruflichen Situation von Frauen“ [1] darstellt, in bezug auf diese Umwälzungen betrachtet und analysiert werden.

1 Allgemeine Bestandsaufnahme

Obwohl Arbeitslose inzwischen fast zwei Drittel der Teilnehmer an den von der Bundesanstalt geförderten Weiterbildungsangeboten ausmachen, sind Frauen trotz ihrer hohen Arbeitslosenquote bei diesen Maßnahmen weiterhin unterrepräsentiert: Ihre Beteiligung stieg zwar von 33,5 Prozent im Jahr 1985 auf 35 Prozent 1986, dieser Anteil entspricht aber immer noch nicht ihrem fast 40prozentigen Anteil an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und ihrem Anteil von rund 46 Prozent an den Erwerbslosen. [2] Zudem zählen sie innerhalb der von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen zu den besonderen Problemgruppen: Ungefähr die Hälfte aller arbeitsloser Frauen hat keine abgeschlossene Berufsausbildung und der Anteil dieser Arbeitslosengruppe an Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen (FuU) ist rückläufig.

In diesem Zusammenhang fällt auf, daß der Anteil der Frauen an Umschulungen sogar prozentual deutlich abgenommen hat. [3] Demgegenüber sind weibliche Teilnehmer vornehmlich bei solchen Lehrgängen vertreten, die „Teilqualifikationen“ vermitteln, z. B. Buchhaltung oder Textverarbeitung, die aber selten auf eine qualifizierte Berufstätigkeit vorbereiten. Besonders unterrepräsentiert sind Frauen bei der betrieblichen Weiterbildung, die immerhin rund die Hälfte der beruflichen Weiterbildung ausmacht. Diese wendet sich vor allem an Führungskräfte und konzentriert sich auf die Stammbelegschaft.

Ein weiterer zentraler Aspekt, der im Rahmen der üblichen Umschulungen kaum berücksichtigt wird, ist die **Arbeitslosigkeit** mit ihren Auswirkungen. Die hohen Abbruchquoten bei Umschulungen verweisen auf ein ganzes Bündel von Schwierigkeiten, denen sich Teilnehmer aus Umschulungsmaßnahmen gegenübersehen, und denen sie nicht gewachsen sind. [4]

Da Arbeitslosigkeit von den Betroffenen selbst in aller Regel als sozialer und persönlicher Einbruch, oft als biographische Katastrophe, als Zusammenbruch vieler Hoffnungen und Perspektiven erlebt wird, kann man davon ausgehen, daß dem Eintritt in eine Umschulungsmaßnahme auf der Seite der Teilnehmer **stets eine persönlich-biographische Krise vorausgeht**. [5] Hier ist in vielen Fällen Hilfestellung von außen nötig, damit diese Krisen- und Bruchsituationen als Chancen für einen neuen beruflichen Anfang gesehen und ergriffen werden können.

Die Bilanz ist düster: Von der geringen Weiterbildungsbeteiligung bei Frauen wurde bislang meist auf deren geringe Motivation geschlossen. Erst in den letzten Jahren rückten bei der näheren Betrachtung zunehmend auch die Lebenszusammenhänge von Frauen ins Blickfeld. Unter dieser Perspektive hat sich ergeben, daß ein Grund für die geringe Beteiligung darin liegt, daß in der Gestaltung der beruflichen Weiterbildungspraxis diesen Zusammenhängen keine Rechnung getragen wird. [6]

So wurden im Rahmen von Modellversuchen zur beruflichen Qualifizierung von Frauen und auch in von Frauen selbst ins Leben gerufenen Bildungsinitiativen neue Konzeptionen entwickelt (siehe den Beitrag von Erika Niehoff in diesem Heft), die die Lebensbezüge der Teilnehmerinnen berücksichtigen und einen bewußten, persönlichkeitsorientierten Lernprozeß zu initiieren versuchen.

Betrachtet man die Weiterbildung für Frauen, so fällt auf, daß sich die Bildungsangebote zwischen zwei unterschiedlichen Polen bewegen:

- Die eine Zielstrategie läßt sich am besten als „Bildung zur Anpassung an den Arbeitsmarkt“ beschreiben. Hierunter fallen vor allem solche Maßnahmen, die fachliche Berufsqualifikationen vermitteln, um die Beschäftigungschancen zu verbessern.
- Demgegenüber steht ein Bildungskonzept, in dessen Vordergrund ein umfassender, an der Gesamtpersönlichkeit orientierter Lernprozeß steht, in dem die Gestaltung des eigenen (Berufs-)Lebens stärker im Mittelpunkt steht.

Bisherige AFG-geförderte Weiterbildungsmaßnahmen sind am ehesten der erstgenannten Zielperspektive zuzuordnen. Diese Maßnahmen orientieren sich an der Problematik der Arbeitslosigkeit und bieten konkret arbeitsmarktbezogene Angebote an. In ihrer Konzeption sind bislang Ansprüche der Frauen an Bildungsprozesse kaum berücksichtigt worden. Man ging von der Geschlechtsneutralität der Weiterbildung aus und hat frauenspezifische Lebensbedingungen (Doppelbelastung durch Kinder/Haushalt, finanzielle Situation, bisherige Lernerfahrungen, z. B. in bezug auf Technik, Auswirkungen von Arbeitslosigkeit usw.) als nicht entscheidend für die Weiterbildungsbeteiligung erachtet.

Andererseits tragen auch die Rahmenbedingungen nicht dazu bei, daß solche Aspekte stärker ins Blickfeld rücken. Da die Weiterbildung nicht in die staatliche Regelungskompetenz fällt, wird sie meist in Auftragsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung durchgeführt, die außerbetrieblich stattfinden. Die Träger müssen um öffentliche Fördermittel konkurrieren und haben wenig Spielraum bzw. Interesse, für Frauen günstige, d. h. aber auch personal- und kapitalaufwendigere Einrichtungen zu schaffen.

Eher dem zweiten Pol zuzuordnen sind solche Bildungsmaßnahmen, die eine umfassende individualisierte Beratung, Orientierung und Qualifizierung mit der Vermittlung berufsspezifischer Qualifikationen integrieren.

2 Erfahrungen einer integrierten Bildungsmaßnahme

Das an der Münchner Volkshochschule seit 1984 durchgeführte Modellprojekt „Motivation und Umschulung längerfristig arbeitsloser Frauen in Zusammenarbeit mit Klein- und Mittelbetrieben“ soll dafür als Beispiel aufgeführt werden.

Es wurden zwei Kurse zu je 15 Teilnehmerinnen (arbeitslose Frauen im Alter von 22 bis 44 Jahren) durchgeführt. Ein Kurs umfaßte jeweils eine dreimonatige Motivations- und Orientierungsphase, der eine Umschulung in verschiedensten Betrieben folgte, die im Rahmen des Projekts begleitet wird (Hilfe bei der Ausbildungsstellensuche, Kontakt zu Betrieben und Berufsschulen, Stützunterricht, sozialpädagogische Betreuung der Frauen, Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen, Hilfen bei der Prüfungsvorbereitung und der Einmündung ins Berufsleben). Ein wesentlicher Bestandteil des Modellprojekts ist das Angebot dieser Vorbereitungskurse, in deren Mittelpunkt die Aufarbeitung der bisherigen Berufsbiographie steht, die **Berufsfundung** und Umschulungentscheidung sowie die Entwicklung und Förderung von Schlüsselqualifikationen, von beruflichen Qualifikationen wie auch die Stärkung von personenbezogenen Fähigkeiten.

Diese M/O-Phasen wurden als **integrierte Bildungsmaßnahmen** konzipiert mit dem Ziel, einen Prozeß der beruflichen Orientierung und Handlungsfähigkeit einzuleiten. Eine integrierte Bildungsmaßnahme beinhaltet das Zusammenwirken beruflicher, allgemeiner und persönlicher Bildungsprozesse, in denen auch bisherige und künftige Lebensentwürfe und das Spannungsverhältnis zwischen den unterschiedlichen Anforderungen des privaten Lebens und Erwerbsbereiches Lerngegenstand sind.

2.1 Bisherige Lebensbedingungen und berufliche Erfahrungen

Die meisten der insgesamt 30 Frauen waren an- und ungelernte Hilfskräfte. 10 Frauen hatten zwar eine betriebliche Ausbildung abgeschlossen, nur fünf arbeiteten jedoch für längere Zeit in entsprechend qualifizierten Arbeitsverhältnissen. Durchschnittlich lag die Arbeitslosigkeit bei 27 Monaten, wobei fünf Frauen drei Jahre und länger arbeitslos waren.

Die berufliche Laufbahn der ungelernten Frauen begann mit negativen Schul- und Ausbildungserfahrungen. Nach Abbruch der Lehre bzw. Beendigung der Schule haben sie meist wechselnd in drei Bereichen (Industrie, Dienstleistung, Büro) als Hilfskräfte gearbeitet.

Ihre **Arbeitserfahrungen** waren geprägt von monotonen Hilfsarbeiten, die nur wenig Qualifikationen verlangten und wenig Strukturierungs- und Entfaltungsmöglichkeiten boten. Häufige Arbeitsplatzwechsel und mehrmalige Arbeitslosigkeit bzw. Unterbrechung der Erwerbstätigkeit wegen eines Kindes waren weitere Kennzeichen. In den seltensten Fällen suchten die Frauen eine Arbeit in einem bestimmten Berufsfeld, sie nahmen Jobs an, „weil etwas frei war“, weil die Arbeitsstelle nicht weit von der Wohnung entfernt lag (das war besonders für Frauen mit Kindern wichtig) oder weil sie mit einer besseren finanziellen Belohnung rechneten. Entsprechend den Untersuchungsergebnissen zur beruflichen Orientierung von Frauen [7] wurde auch hier der **sozialen Dimension von Arbeit** ein hoher Stellenwert eingeräumt, was auf ganzheitliche Ansprüche verweist, die für ihr berufliches Verhalten kennzeichnend sind.

2.2 Familiäre – berufliche Orientierung

Der Einfluß der Familie und des sozialen Umfelds auf das berufliche Verhalten der Frauen wird insbesondere an den Wendepunkten in ihrem Leben deutlich. Der Abbruch der beruflichen Ausbildung, der Wechsel des Arbeitsplatzes wurden oft aufgrund familiärer Konflikte oder Veränderungen unternommen, die Berücksichtigung solcher „unvorhersehbarer Ereignisse“ erschwerte die Gestaltung einer kontinuierlichen beruflichen Laufbahn, die **Zerrissenheit** zwischen familiärer Orientierung

und der Notwendigkeit oder auch dem Wunsch zu arbeiten wurde zu einem wesentlichen Bestandteil ihrer Lebensentwürfe.

Fast alle Frauen mit Kindern hätten unter der Voraussetzung einer befriedigenden Partnerschaft, in der sie auch materiell abgesichert wären, sich längere Zeit aus dem Erwerbsleben zurückziehen wollen. Die Familie, die Arbeit als Hausfrau oder Mutter ist auch für die Frauen ohne Kinder immer wieder eine überlegbare Alternative gewesen. Nur ein Fünftel war dazu jedoch in der Lage, sie haben für längere Zeit die Erwerbstätigkeit „freiwillig“ unterbrochen. Auf der anderen Seite heißt das für das Leben der Frauen nicht, daß sie der Erwerbsarbeit an sich einen geringeren Stellenwert einräumen, ihre **Arbeitsorientierung** war sehr hoch. So hatte keine Frau vor, sich für immer aus dem Erwerbsleben zurückzuziehen, auch die Frauen, die vorrangig als Hilfskräfte gearbeitet hatten, fühlten sich in dieser Zeit sozial anerkannter und selbstbewußter als während ihrer Zeit als Hausfrau. In den seltensten Fällen konnten sich die Frauen jedoch bewußt für den einen oder anderen Weg entscheiden. [8]

Selbst wenn die Frauen langjährige qualifiziertere Tätigkeiten verrichteten, z. B. Geschäftsführerin in einer Boutique/Diskothek, konnten Brüche im beruflichen Werdegang nicht oder nur selten dadurch überwunden werden, daß an diesen Qualifikationen in anschließenden Tätigkeiten angesetzt wurde. Entlassungen bzw. Kündigungen führten vielmehr zur Dequalifizierung und Aufgabe des bisherigen Berufsfeldes. Damit ist auch die mangelnde **berufliche Handlungsfähigkeit** angesprochen, die das Wissen um den Einsatz jeweiliger Fähigkeiten und Interessen umschließt und für den Aufbau einer qualifizierten beruflichen Laufbahn unerlässlich ist.

Hier müssen Strategien entwickelt werden, die mit dem Begriff der „biographischen Gestaltungsfähigkeit“ in der Literatur umfassend beschrieben worden sind. [9]

Der Umschulung sind solche Bildungsmaßnahmen vorzuschalten, die den Frauen eine Auseinandersetzung mit ihrer bisherigen Berufsbiographie ermöglichen und aufzeigen, wie bisher ihre Schwierigkeiten zustande gekommen und wie sie bewältigbar sind, um so die Grundlage für einen befriedigenderen, neuen beruflichen Anfang zu setzen.

2.3 Umschulung als neue Lebensperspektive

Die Erwartungen der Teilnehmerinnen zu Beginn der jeweiligen M/O-Phasen nach „Lebenshilfe“ bzw. der Vermittlung einer „neuen Lebensperspektive“ entsprechen dieser Konzeption. Viele kamen aus gescheiterten Partnerbeziehungen, sie mußten sich darauf einstellen, längerfristig für sich (und u. U. das Kind) zu sorgen. Der Druck, etwas zu machen, war um so größer, als sie nicht mehr mit verschiedenen Hilfsarbeiten den Lebensunterhalt verdienen konnten oder wollten. Viele Arbeitsplätze für ungelernte Frauen in der Industrie sind wegrealisiert worden, auch im Büro finden „Verdrängungsprozesse bei weniger qualifizierten Frauen durch besser qualifizierte statt“. [10] Jüngere Frauen werden an den übriggebliebenen Arbeitsplätzen bevorzugt, zusätzlich waren viele Frauen auch gesundheitlich bzw. psychisch belastet und konnten die bisherigen Tätigkeiten nicht mehr ausüben. Einige hatten zwar schon entsprechende Schritte zur Verbesserung ihrer beruflichen Situation unternommen, waren jedoch daran gescheitert (Umschulungsabbruch, Weiterbildung und anschließende Arbeitslosigkeit usw.).

Zum Zeitpunkt des Eintritts in den Modellversuch waren viele Frauen an einem Punkt angelangt, an dem ihr Unbehagen über ihre Situation nach einer Veränderung verlangte, sie diese Änderung jedoch nicht alleine einleiten konnten. Ihre Teilnahme an der Bildungsmaßnahme sollte „eine neue Linie in mein Leben bringen“ oder ein „neues Leben schaffen“. Die Umschulung bedeutete für die Frauen, sich nicht nur für einen entsprechenden Beruf zu entscheiden, darauf vorbereitet zu werden und die Umschulung erfolgreich abzuschließen, sondern auch zugleich ihre bisherigen Verhaltensmuster und Orientierungen zu ändern.

thema: berufsbildung

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Qualität der betrieblichen Berufsausbildung gebessert

Die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung hat sich seit der letzten umfassenden Qualitätsuntersuchung im Jahr 1973 in vielen Bereichen gebessert. Dies ist das Ergebnis einer repräsentativen schriftlichen Erhebung, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Jahre 1987 in über 4000 Ausbildungsbetrieben von Industrie, Handel und Handwerk durchgeführt hat.

Als positive Entwicklung ist hervorzuheben:

■ Die Ausbildung am Arbeitsplatz wird in immer mehr Betrieben durch interne Einrichtungen (z. B. Lehrwerkstatt, innerbetrieblicher Zusatzunterricht) und externe Maßnahmen (z. B. überbetriebliche Unterweisung, externe Kurse, Betriebskooperation) ergänzt.

■ In weitaus mehr Betrieben als vor 15 Jahren geben pädagogische Gesichtspunkte bei der Gestaltung der Ausbildung am Arbeitsplatz den Ausschlag:

- 27 % aller befragten Ausbildungsbetriebe geben den Jugendlichen Gelegenheit, selbständiges Arbeiten im Team unter Ernstfallbedingungen zu lernen.

- In 64 % aller Betriebe achten die Ausbilder darauf, daß die

Günstige Entwicklung im Beruf „Technischer Zeichner“

Immer wieder wird in Veröffentlichungen die Zukunft des Technischen Zeichners in Frage gestellt. Begründet werden die negativen Einschätzungen mit dem Strukturwandel durch das rechnerunterstützte Zeichnen. CAD (Computer Aided Design), heißt es, bedrohe in besonderem Maße die Arbeitsplätze des Technischen Zeichners.

Betrachtet man nur einmal die verfügbaren Daten der Beschäftigtenstatistik, so muß eine solche Ansicht schon stutzig machen. Wie das Schaubild zeigt, hat die Zahl der beschäftigten Technischen Zeichner seit 1950 um mehr als 100 000 ständig zugenommen; im letzten Jahr betrug sie 142 199 Beschäftigte. In dieser Zahl sind ausgebildete Technische Zeichner, Bauzeichner, Teilzeichner u. a. einschlägige Fachkräfte statistisch zusammengefaßt. Auch die Arbeitslosenquote der Technischen Zeichner von 6,8 % im September 1987 rechtfertigt nicht das seit Jahren düster gemalte Bild der Zu-

kunftsperspektiven in diesem Beruf. Sie liegt um 1,6 Prozentpunkte unterhalb der Gesamtarbeitslosenquote 1987.

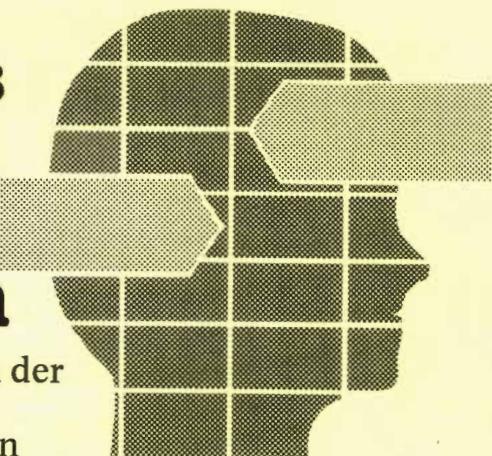
Zweifelsohne hat der Strukturwandel, der durch den Einsatz neuer Technologien in Konstruktions- und Planungsbüros erfolgt, nicht vor den Zeichenbrettern haltgemacht. Gefragt sind heute vor allem Technische Zeichner mit CAD-Qualifikationen zusätzlich zu den Kenntnissen und Fertigkeiten traditionellen Zeichnens.

Die technisch-zeichnerischen Berufe gelten als Querschnittsberufe. Sie sind in ca. 50 Wirt-

Seite 3:

BIBB-Kongreß '88 Neue Berufe – Neue Qualifikationen

Neue Ausbildungsberufe in der Praxis – Lösungswege und Entwicklungstendenzen



Auszubildenden auch mit der Lösung schwieriger Aufgaben vertraut werden, wenn sich die Arbeiten für Ausbildungszwecke eignen.

- In 87% der Ausbildungsbetriebe entscheidet das Lerntempo der Auszubildenden mit darüber, wie lange die Jugendlichen mit bestimmten Arbeiten befaßt werden.

Neben diesen positiven Aspekten sind bei der Untersuchung jedoch auch Mängel deutlich geworden.

■ Fast ein Drittel aller Ausbildungsbetriebe hat keinen schriftlichen betrieblichen Ausbildungsplan. Innerhalb der letzten 15 Jahre hat sich die Zahl der Ausbildungsbetriebe, die einen solchen gesetzlich vorgeschriebenen Ausbildungsplan haben, zwar um 27 % erhöht, dennoch werden wichtige Normen des Berufsbildungsgesetzes auch heute noch in einem großen Teil der Betriebe unzureichend verwirklicht.

■ Obwohl den nebenberuflichen Ausbildern im dualen System eine zentrale Bedeutung zukommt, sind in 42% der befragten Betriebe nur ein oder zwei Personen teilweise in der Ausbildung tätig oder unterweisen gelegentlich Auszubildende.

■ 18 % der Ausbildungsbetriebe sind kaum oder gar nicht über den Unterrichtsstoff der Berufsschule informiert.

Fazit der Erhebung ist, daß sich das qualitative Niveau der betrieblichen Berufsausbildung trotz der quantitativen Belastungen erhöht hat. Allerdings sind die qualitativen Unterschiede der Ausbildung zwischen verschiedenen Berufen und innerhalb von Berufen weiterhin erheblich. Diese Unterschiede sind heute weniger als früher mit der Größe der Ausbildungsbetriebe zu erklären.

(BIBB)

schaftszweigen in den Berufsfeldern Metall-, Elektro-, Holz- und Bautechnik zu finden. Der technische Zeichner wird nicht nur in der Industrie und im öffentlichen Dienst beschäftigt, sondern vermehrt auch im Handwerk. In diesem Ausbildungsberuf stellt das Handwerk inzwischen über 1000 von rd. 16 000 Ausbildungsplätzen. Das Aufgabengebiet reicht von schematischen Zeichenarbeiten bis hin zur Lösung konstruktiver Detailaufgaben. Es wird häufig nicht gesehen, daß ein Technischer Zeichner mehr als nur die Zeichenregeln beherrschen muß und exakt zeichnen kann; er muß die ganze Palette der Fertigungstechniken seines Tätigkeitsbereiches verstehen.

Nur dann ist er in der Lage, den Entwurf des Konstrukteurs oder Architekten in Zeichnungen umzusetzen, nach denen in der Werkstatt oder auf der Baustelle gearbeitet wird.

Der Technische Zeichner ist ein Beruf mit vergleichsweise hohem

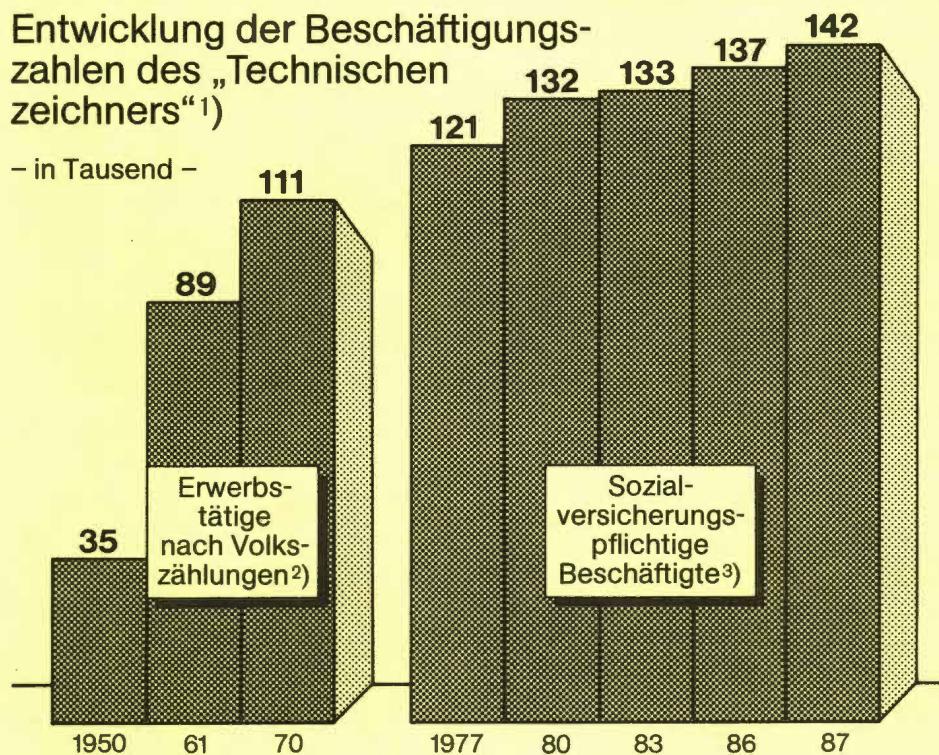
Aufstiegspotential zum Teilkonstrukteur und zum Konstrukteur. Nicht wenige Zeichner besuchen nach Abschluß der Erstausbildung eine Techniker-, Fachhochschule oder Hochschule.

Um die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten und das breite Tätigkeitspektrum sowie Aufstiegschancen zu erhalten, muß die Ausbildung des Technischen Zeichners auch die Unterweisung in den neuen Technologien einschließen. In vier Modellversuchen, die das Bundesinstitut fachlich betreut, werden moderne Ausbildungskonzepte erprobt. Es hat sich bereits gezeigt, daß für den Technischen Zeichner nach wie vor fundierte Kenntnisse der Fertigungsverfahren und der betrieblichen Arbeitsabläufe sowie Fertigkeiten und Kenntnisse der traditionellen Zeichentechnik unerlässlich sind. Allerdings müssen die herkömmlichen Ausbildungsinhalte überprüft und gestrafft wer-

Fortsetzung Seite 4

Entwicklung der Beschäftigungszahlen des „Technischen Zeichners“¹⁾

- in Tausend -



1) Dazu zählen die Ausbildungsberufe „Technische(r)“, „Bau-“, „Teilzeichner(in)“

2) Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden

3) Quelle: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (Stichtag: 30. Juni)

BIBB-Kongreß '88 vom 7. bis 9. Dezember 1988 im ICC Berlin:

Neue Berufe – Neue Qualifikationen

Die fachlichen Schwerpunkte des Kongresses auf einen Blick:

Forum M

Neue industrielle Berufe in der Metalltechnik

- Arbeitskreis M1: Neue Technologien in der metallindustriellen Berufsausbildung
- Arbeitskreis M2: Qualifizierungskonzepte in Betrieb und Schule
- Arbeitskreis M3: Die neue Prüfungspraxis

Neue Ausbildungsordnungen verlangen von Betrieben, Schulen, Prüfungsausschüssen, Planungsgremien und Produzenten von Lehr- und Lernmitteln umfangreiche Umstellungen ihrer bisherigen Praxis: die neuen Inhalte müssen in den von Betrieb und Schule organisierten Ausbildungsprozeß integriert werden, erfordern eine Veränderung der Prüfungsinhalte, verlangen die Herstellung neuer Medien und unter Umständen auch die Anwendung neuer Vermittlungsmethoden.

Forum E

Neue Berufe in der Elektrotechnik

- Arbeitskreis E1: Qualifizierungsanforderungen und Eignung der Jugendlichen für die elektrotechnische Ausbildung
- Arbeitskreis E2: Qualifizierungskonzepte in Betrieb und Schule und die neue Prüfungspraxis
- Arbeitskreis E3: Die neuen handwerklichen Elektroberufe und ihre Umsetzung in die Praxis

So unterschiedlich wie die Rahmenbedingungen an jedem Lernort sind, gehen die an der Berufsausbildung Beteiligten mit diesen Anforderungen um. Wie auch immer jedoch die individuelle Situation sein mag – jede/r Ausbilder/in und Lehrer/in kann von den in der Praxis der Umsetzung neuer Ausbildungsordnungen gewonnenen Erfahrungen anderer Fachleute lernen.

Forum K

Neue Entwicklungen in den kaufmännischen Berufen

- Arbeitskreis K1: Ein Jahr Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel – Eröffnungsbilanz und Perspektiven
- Arbeitskreis K2: Die Neuordnung der Büroberufe – was erwartet die Praxis?
- Arbeitskreis K3: Neue Vermittlungsformen und Medien in der kaufmännischen Berufsbildung

Der BIBB-Kongreß '88 konzentriert sich auf die Bereiche, in denen in den letzten Jahren die umfangreichsten Neuordnungen stattgefunden haben: Metallindustrie, Elektroindustrie, Einzelhandel und Umweltschutz. Er wendet sich an alle für die Berufsausbildung in diesen Bereichen Verantwortlichen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Darstellung unterschiedlicher Wege bei der Umsetzung neuer Ausbildungsordnungen sowie die Diskussion neuer Lösungswege zwischen allen Beteiligten aus Praxis, Planung und Politik. Der Fachkongreß soll damit anregen, die eigene Ausbildungspraxis und -planung besser einzuschätzen und sie auf der Grundlage gesammelter Informationen weiterzuentwickeln.

Forum U

Umweltschutz – Qualifikationsbedarf und Qualifizierung

- Arbeitskreis U1: Vier Jahre Ausbildung zu Ver- und Entsorgern/Ver- und Entsorgerinnen. Erfahrungen mit dem ersten anerkannten Ausbildungsberuf im technischen Umweltschutz
- Arbeitskreis U2: Umweltschutz in den naturwissenschaftlich-technischen Ausbildungsberufen
- Arbeitskreis U3: Neue berufliche Handlungsfelder im Umweltschutz

Dabei soll auch die kongreßbegleitende Ausstellung helfen, die dem aktuellen Thema „Interaktive Kommunikationssysteme in der Ausbildung“ gewidmet ist. (Mek)

Fortsetzung von Seite 2

den, um Zeit für die Vermittlung zusätzlicher Inhalte zu gewinnen. Dazu gehören: Grundlagen der Datenverarbeitung, der CAM-Technik sowie eine Grund- und Fachbildung in der CAD-Technik.

Die Ergebnisse der Modellversuche finden großes Interesse bei den Ausbildungsbetrieben. Von immer mehr Betrieben ist zu erfahren, daß die Umstellung der Ausbildung auch im Rahmen der noch geltenden Vorschriften aus dem Jahr 1964 vorgenommen werden kann. Die eingeleitete Neuordnung des Ausbildungsberufes Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin - der Bauzeichner/die Bauzeichnerin wurde bereits 1987 neu erlassen - berücksichtigt die vorliegenden Erkenntnisse der Ausbildung in den neuen Technologien. Die Sozialparteien haben sich auf eine neue Struktur der Zeichnerausbildung verständigt.

Die dreieinhalbjährige Ausbildung wird wie folgt gegliedert:

Zwei Jahre gemeinsam und eineinhalb Jahre spezialisiert in einer Fachrichtung. Drei Fachrichtungen werden den Metallbereich abdecken und jeweils eine den Elektro- und den Holzbereich. Zur Zeit wird im Bundesinstitut mit Sachverständigen der Qualifikationskatalog erarbeitet, der Voraussetzung für den Beginn des formellen Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahrens der Ausbildungsordnung mit dem Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht ist. In etwa zwei Jahren ist mit dem Erlaß einer neuen Ausbildungsordnung für den Technischen Zeichner zu rechnen.

Durch die parallele Entwicklung einer bundeseinheitlichen Fortbildungsverordnung sollen für Technische Zeichner und Facharbeiter im Bereich „Technisches Zeichnen/Konstruktion“ die beruflichen Aufstiegschancen erhöht werden. (Bhs)

Die Teilnahme an Fernlehrgängen hat weiter zugenommen

Mit einer Teilnehmerzahl von rd. 91 500 in 1987 liegt die Beteiligung an Fernlehrgängen höher als je zuvor. Das sind schätzungsweise 90 % aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen, so daß erstmals über 100 000 Personen an Fernlehrgängen teilgenommen haben dürften.

Dies ist das Ergebnis der zum fünften Mal durchgeführten freiwilligen Erhebung unter den

Fernlehrinstituten, deren Zahl von 121 (1986) auf 128 (1987) gestiegen ist.

Teilnehmer an Fernunterrichtslehrgängen nach Themenbereichen bzw. angestrebten Abschlüssen in den Jahren 1983 bis 1987

Themenbereich	Teilnehmer									
	1983		1984		1985		1986		1987	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Zeitgeschehen, Politik, Gerichte, Soziologie, Recht	814	1,1	689	8,8	4.017	4,5	2.134	2,4	2.385	2,6
Pädagogik, Psychologie, Eltern- und Familienbildung	1.493	2,0	1.502	1,8	2.167	2,4	1.424	1,6	1.356	1,5
Geisteswissenschaften incl. Kunst und Musik	2.310	3,2	2.384	2,9	3.107	3,5	2.600	2,9	1.674	1,8
Sprachen	12.691	17,4	12.639	15,2	12.984	13,6	11.269	12,5	10.913	11,9
Wirtschaft, kaufmännische Praxis	23.138	31,7	29.007	34,9	27.857	31,4	32.487	36,0	33.421	36,5
Mathematik, Naturwissenschaft, Technik	10.162	13,9	9.865	11,9	10.545	11,9	11.662	12,9	11.832	12,9
Freizeit, Gesundheit, Haushaltsführung	6.485	8,9	11.150	13,9	13.805	15,6	9.612	10,6	8.222	9,0
Schulische Abschlüsse u. sonstige Lehrgänge incl. Betriebswirte- und Technikerlehrgänge	15.968	21,9	15.385	18,5	15.008	16,9	19.067	21,1	21.697	23,7
Insgesamt	73.061	100,0	83.019	100,0	88.590	100,0	90.255	100,0	91.482	100,0

Gegenüber 1983, als die Fernunterrichtsstatistik zum ersten Mal durchgeführt wurde, ist die **Zahl der teilnehmenden Personen** um rd. 25% gestiegen. Der Trend zu anschlußbezogenen bzw. längerlaufenden berufsbildenden Fernlehrgängen hält an. Das zeigt sich z. B. in einer seit 1983 überdurchschnittlich angestiegenen Teilnehmerzahl in den Bereichen „Wirtschaft/Kaufmännische Praxis“ (45%) sowie „Schulische Lehrgänge einschließlich Techniker und Betriebswirte“ (35%).

Über ein Drittel aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen hat einen kaufmännischen Fernlehrgang belegt.

Weiterhin rückläufig und sogar unter den Stand von 1983 gefallen ist das **Interesse an Lehrgängen** in den Bereichen „Pädagogik/Psychologie/Elternbildung“, „Geisteswissenschaften“ und „Sprachen“, wie die folgende Übersicht zeigt. Seit 1985 sinkt die Teilnehmerzahl im Bereich „Freizeit/

Gesundheit/Haushaltsführung“. Das ist zum Teil auf eine im Jahre 1986 von den privaten Fernlehrinstituten durchgeführte Marktbereinigung, d. h. die Verringerung des Angebots zurückzuführen.

Der **Anteil der Frauen** beträgt nach wie vor ein Drittel. Unter durchschnittlich häufig absolvierten sie naturwissenschaftliche und technische Kurse, insbesondere auch Technikerkurse. Über dem Durchschnitt liegt die Quote teilnehmender Frauen in den Bereichen „Schulische Abschlüsse (hier besonders Abitur)“, „Pädagogik/Erziehungsfragen“ und „Sprachen“ (jeweils fast 50%), „Geisteswissenschaften“ (65%) sowie „Freizeit/Gesundheit/Haushaltsfragen“ (45%). Wie im Vorjahr belegte fast jede zweite Teilnehmerin einen kaufmännischen Fernlehrgang.

Angaben zum **Alter** wurden für zwei Drittel aller Teilnehmer und

Teilnehmerinnen gemacht. Nicht älter als 30 Jahre sind 55%. Innerhalb dieser Altersgruppe dominieren die 25 bis 30jährigen. Zwei Drittel von ihnen bereiten sich auf eine öffentlich-rechtliche oder staatliche Prüfung vor (insgesamt sind es nur ein Drittel).

Knapp ein Drittel ist 30 bis 40 Jahre alt, der Rest älter als 40 Jahre.

Rechnet man zu den Teilnehmern im Bereich Wirtschaft noch die angehenden Techniker und Betriebswirte sowie diejenigen, die andere gewerblich-technische Lehrgänge und wirtschaftssprachliche Kurse belegt haben, hinzu, so ergibt sich, daß weit mehr als die Hälfte aller Teilnehmer sich durch Fernunterricht beruflich weiterbilden will.

Die Zahl wird noch höher, wenn man das Nachholen eines Schulabschlusses als Vorstufe einer Planung der beruflichen Karriere ansieht.
(Sto)

Handreichungen für eine projekt-orientierte Berufsausbildung

Für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher hat das Bundesinstitut für Berufsbildung eine Veröffentlichung vorgelegt, in der über den von Jugendlichen durchgeführten Ausbau und die Restaurierung eines Oldtimerbusses vom Piccadilly Circus in London – das sogenannte **Ausbildungsprojekt „Doppeldecker“** berichtet wird.

Dieses Projekt wurde durchgeführt von Auszubildenden und Mitarbeitern des Ausbildungsbundes Metall – Verein zur Förderung der Berufsausbildung e.V. – Rüsselsheim im 3. Ausbildungsjahr Betriebsschlosser/Betriebsschlosserin. Entstanden aus

einer Initiative von Eltern und Pädagogen und unterstützt durch die Stadt Rüsselsheim, den Landkreis Groß Gerau, verschiedene Kommunen des Landkreises und den BMBW, trägt die Einrichtung seit 1980 zur Linderung der Ausbildungsnot von Jugendlichen in der Region bei.

Diese Jugendlichen haben sich lange Zeit vergeblich um Ausbildungsplätze bemüht und berufsvorbereitende Lehrgänge sowie verschiedene Lehrgänge der Arbeitsverwaltung durchlaufen.

Im Ausbildungsbund Metall erhalten sie die Möglichkeit der qualifizierten Berufsausbildung

zum Facharbeiter, zur Facharbeiterin. Projekt- bzw. Produktorientierung gehören ebenso zu dieser Ausbildung, wie die enge inhaltliche Verzahnung von Praxis und Theorie. Neben der Erlangung beruflicher Fachkompetenz sind berufliche Handlungskompetenz und soziale-gesellschaftliche Kompetenz gleichberechtigte Ausbildungsziele.

Die Veröffentlichung ist als Heft 9 – Projekt „Doppeldecker“ – der Handreichungen für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, Berufsfeld Metalltechnik, erschienen und kann beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, K 3/Referat Veröffentlichungswesen, Telefon: (030) 86 83-5 20, bezogen werden.
(p)

Milchwirtschaftlicher Laborant' ist ein attraktiver Ausbildungsberuf

Qualität, Zusammensetzung und Unschädlichkeit unserer Nahrung ist in den letzten Jahren verstärkt zum öffentlichen Thema geworden.

Bei der Neuordnung der Ausbildung zum Milchwirtschaftlichen Laboranten/zur Milchwirtschaftlichen Laborantin war dies von ebenso grundlegender Bedeutung wie die Tatsache, daß das Laboratorium inzwischen eine besondere Position im modernen Molkereibetrieb erhalten hat.

Aufgabe des Milchwirtschaftlichen Laboranten/der Milchwirtschaftlichen Laborantin ist es im wesentlichen, Untersuchungen und technische Arbeiten in den Molkereilaboratorien und milchwirtschaftlichen Untersu-

chungs- und Versuchsanstalten sowie verwandten Bereichen der Ernährungswissenschaft durchzuführen. Sie wirken mit bei Untersuchungen für Forschungszwecke und bei Kontrolluntersuchungen und sind betei-

ligt an der Entwicklung milchwirtschaftlicher Erzeugnisse. Besonders anspruchsvoll ist in diesem Zusammenhang ihre Tätigkeit im mikrobiologischen Bereich.

Folgende Anforderungen bestimmen den insgesamt dreijährigen Ausbildungsgang:

- die strikte Beachtung der geforderten Hygienemaßnahmen;
- die zuverlässige Durchführung der Laborarbeiten, insbesondere die lebensmittelrechtliche Sorgfaltspflicht;
- der sachgerechte Umgang mit den hochwertigen technischen Laboreinrichtungen und die lau-

Fortsetzung Seite 8

Alternative Wege des Berufseinstiegs

Jugendliche und junge Erwachsene erlernen gegenwärtig in etwa 3000 selbstverwalteten Betrieben und alternativen Ausbildungsprojekten einen Beruf.

Würde das Angebot der Initiativen voll genutzt, könnten im Bundesgebiet in relativ kurzer Zeit etwa 6000 selbstorganisierte Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen. In einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeföhrten Studie geht es um die Frage, welchen Beitrag der „alternative Sektor“ zur Lösung der Ausbildungs- und Beschäftigungskrise leistet und dies vor allem im Hinblick auf die Qualität der Lernprozesse und Erfahrungen. Es wird außerdem gefragt, für welche Jugendlichen diese Ausbildung eine wünschbare Alternative zu einer „normalen“ Ausbildung ist, welche spezi-

fischen Qualifikationen vermittelt werden und ob auch nach der Lehre von einer alternativen Sozialisation der Ausgebildeten ausgegangen werden kann.

Die Studie mit dem Titel „Berufsausbildung in selbstverwalteten Betrieben und alternativen Ausbildungsprojekten“ wurde als DJI-Materialien vom Deutschen Jugendinstitut München herausgegeben und ist beim Juventa Verlag GmbH, Ehretstraße 3, 6940 Weinheim/Bergstraße zu beziehen. (BIBB)

verschiedenen Themenbereichen untergliederten – Projekte, wobei in kurzgefaßten Texten über

- Ausgangslage,
 - Ziele,
 - Ergebnisse,
 - methodische Hinweise,
 - bisherige Auswirkungen und Veröffentlichungen
- berichtet wird.

Allein 13 der 23 in 1987 abgeschlossenen Forschungsprojekte entfallen auf den Themenbereich 3 „Entwicklung und Ordnung beruflicher Bildungsgänge“, wodurch erneut unterstrichen wird, mit welcher Intensität das Bundesinstitut die Ordnungsarbeiten vorangetrieben hat.

Die Sonderveröffentlichung „Forschungsergebnisse 1987“ kann beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, K 3/Referat Veröffentlichungswesen, Telefon: (030) 8683-520, bezogen werden. (BIBB)

Forschungsergebnisse des BIBB auf einen Blick

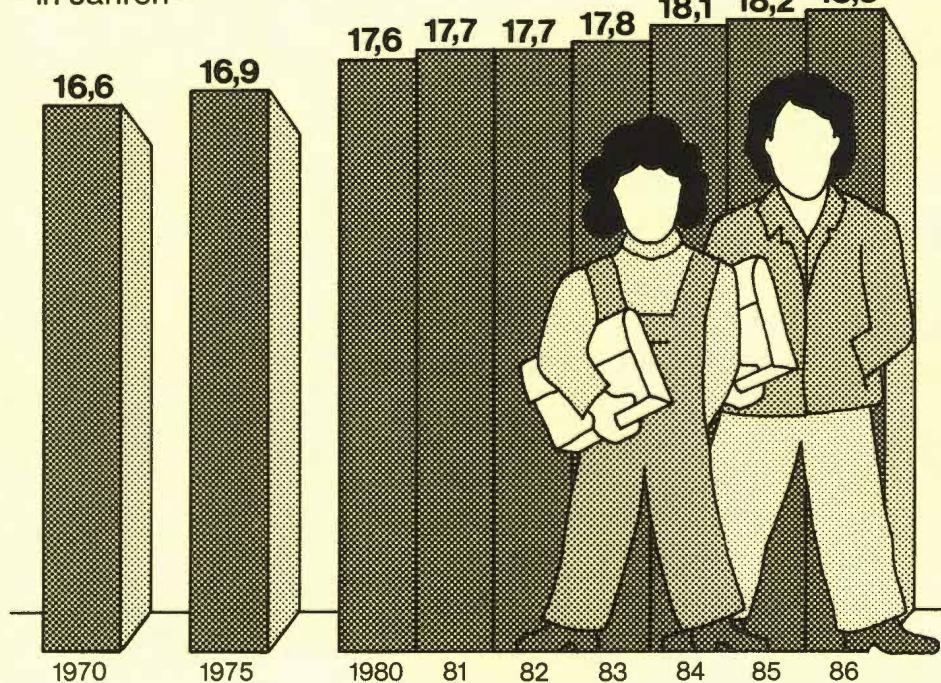
Eine Übersicht der 1987 abgeschlossenen Forschungsprojekte hat das Bundesinstitut soeben in Form einer Sonderveröffentlichung herausgegeben. Sie informiert über die – nach neun

Alter der Auszubildenden deutlich gestiegen

18 Jahre alt sind heute im Durchschnitt Jugendliche, die mit einer Berufsausbildung beginnen – fast zwei Jahre älter als die Auszubildenden von 1970. Dies ist das Ergebnis der vom BIBB ausgewerteten Statistik von 1986 über Beschäftigte in der beruflichen Ausbildung.

Durchschnittsalter der Auszubildenden

– in Jahren –



Generalsekretär des BIBB:

Teilnahme an einer Anhörung im Bundestag zur Weiterbildung

Der „öffentliche Handlungsbedarf in der Weiterbildung“ war Thema einer Anhörung der SPD-Bundestagsfraktion im Deutschen Bundestag, an der der Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung Hermann Schmidt am 13. Juni 1988 teilgenommen hat. Schmidt nahm in seiner Antwort zu folgenden Fragen Stellung:

■ Gegenwärtige und zukünftige Aufgaben der Weiterbildung

- Zusammensetzung der Weiterbildungsstruktur aus öffentlichen, privaten, betrieblichen und außerbetrieblichen Angeboten
- Standardisierung der Transparenz von Weiterbildungsgängen
- Aufgaben des Staates in der Weiterbildung
- Weiterbildung im Rahmen des Bildungsschlusses. (BIBB)

Von 1970–1986 stieg das Durchschnittsalter der Auszubildenden von 16,6 auf 18,3 Jahre (vgl. Abbildung). War im Jahr 1970 nur fast jeder fünfte (22 %) 18 Jahre und älter, so sind es derzeit fast zwei Drittel der Auszubildenden (64 %).

Gründe sind

- das veränderte Bildungsverhalten der Jugendlichen: Die Nachfrage nach höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen und damit längeren Schulzeiten ist deutlich gestiegen – ebenso wie das Interesse von Schulabgängern mit höheren Schulabschlüssen an einer dualen Ausbildung.
- der bis 1983 wachsende Besuch von Berufsgrundbildungss-(BGJ) und Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie der Berufsfachschulen vor Beginn einer betrieblichen Ausbildung. Beweggründe dürften hier die Entwicklung am Lehrstellen- und Arbeitsmarkt in den vorangegangenen Jahren sein.

Der Altersaufbau in den einzelnen Berufen unterscheidet sich allerdings beträchtlich und ist weitgehend ein Spiegelbild der schulischen Vorbildung der Auszubildenden. Während Berufe, die bevorzugt von Abiturienten ergriffen werden, einen geringen Anteil von unter 20jährigen aufweisen (Werbeaufmann/Werbeaufrau 14 %, Buchhändler/Buchhändlerin 19 %, Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskaufrau 25 %) gilt das Gegenteil für die Mehrzahl der handwerklichen Ausbildungsberufe (Fleischer/Fleischerin 89 %, Bäcker/Bäckerin 88 %, Kraftfahrzeugmechaniker/Kraftfahrzeugmechanikerin 81%). (BIBB)

Besuch des EG-Bildungsausschusses im Bundesinstitut für Berufsbildung

Am 28. Juni besuchte der EG-Bildungsausschuß unter Leitung von Ministerialdirektor Brenner (BMBW) das Bundesinstitut. Diesem Ausschuß gehören Vertreter der Kultus- und Bildungsministerien der zwölf Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft sowie des General-Direktorats V der Kommission der Europäischen Gemeinschaften und des Sekretariats des Rats der EG an.

Der Ausschuß, der sich in der Vergangenheit vorwiegend mit Problemen der allgemeinen und beruflichen Schulen befaßte, nahm die deutsche Präsidentschaft in der Gemeinschaft zum Anlaß, sich im Bundesinstitut über das System der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und die Funktion des Bundesinstituts in diesem System zu informieren. Der Generalsekretär stellte in seinem

Referat vor den Gästen ausführlich die gesetzlichen Grundlagen, die Aufgaben und Arbeitsschwerpunkte des Instituts sowie den rechtlichen Rahmen, die Strukturen und neueren Entwicklungen der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland dar.

Die sich anschließende, sehr lebhafte Diskussion konzentrierte sich auf folgende Themen:

- Erfahrungen mit dem dualen System in der Bundesrepublik Deutschland,
- Kooperation in der Berufsbildung zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften, Bund und Ländern, Wissenschaft und Praxis im Bundesinstitut,
- Bedeutung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten für die Handwerksausbildung,
- Bedeutung der Modellversuche für die Innovation in der Berufsbildung,
- BIBB-Medien für die Aus- und Weiterbildung in neuen Techniken.

Abschließend betonte der Generalsekretär den hohen Stellenwert, den die Berufsbildung künftig für alle europäischen Länder habe und sprach die Hoffnung aus, daß nicht zuletzt im Hinblick auf den europäischen Binnenmarkt ab 1992 auch die Europäisierung der Berufsbildung in der nächsten Zeit zügig vorankomme. (Hf)

Fortsetzung von Seite 6

fende Mitwirkung bei der Überwachung der Wirtschaftlichkeit der Produktion.

Außerdem soll der Milchwirtschaftliche Laborant/die Milchwirtschaftliche Laborantin über vertieftes Wissen der naturwissenschaftlichen Grundlagen und Zusammenhänge verfügen. Zur Durchführung und Auswertung der Untersuchungen sind gute mathematische Kenntnisse nötig.

Die Entwicklung der Molkereistruktur in der Bundesrepublik Deutschland hat zunehmend zur Einrichtung neuer Betriebslaboratorien und somit zur Schaffung zusätzlicher Arbeits- und Ausbildungsplätze geführt. Anhand der vorliegenden Zahlen über die abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse wird deutlich, daß ein ständiger Bedarf an qualifizierten Fachkräften im milchwirt-

Bildungsinstitute setzen Informationsaustausch fort

Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und das Bundesinstitut für Berufsbildung haben ihren im Januar 1988 begonnenen Informations- und Erfahrungsaustausch am 29. Juni 1988 fortgesetzt. Im Mittelpunkt des Gesprächs standen dieses Mal Referate über die Forschungsarbeiten des Max-Planck-Instituts; insbesondere wurden Forschungsfragen und -ergebnisse aus den Projekten „Lernen im Alter“, „Arbeitsbiographie als Persönlichkeitsentwicklung“, „Hochschulforschung“ und „Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder“ vorgestellt und diskutiert. Eine weitere Runde dieser „Netzwerk-Gespräche“ wurde für Oktober 1988 vereinbart. (BIBB)



schaftlichen Bereich besteht. Vom Jahre 1964/65 bis zum Ende des Jahres 1986 hat die Anzahl der Auszubildenden von 159 auf 557 zugenommen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung war federführend an der Neukonzeption der Ausbildung beteiligt. Sie wurde am 31.05.1988 vom Bundesminister für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten erlassen und im Bundesgesetzblatt Nr. 22, Teil I, S. 694 veröffentlicht. Sie trat am 1. August 1988 in Kraft. (BIBB)

2.4 Die offene Berufsfindung

Die Teilnehmerinnen wurden nicht von vornherein auf bestimmte Berufe festgelegt, sondern konnten in der M/O-Phase solche Berufe wählen, die ihren Interessen und Fähigkeiten wie auch den Erfordernissen des Arbeitsmarkts gerecht werden. Neben den beruflichen Informationsteilen, Betriebsbesichtigungen und Praktika wurden hier vor allem solche Unterrichtseinheiten eingesetzt, die es den Frauen erleichterten, ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten zu erkennen und solche Bereiche kennenzulernen, wo diese einsetzbar sind. Eine große Rolle spielte hierbei der Ansatz an den bisherigen Qualifikationen und Tätigkeiten, wobei solche Wege aufgezeigt wurden, wie mit den Qualifikationen umzugehen ist, wie sie zielgerichtet in bestimmten Berufen einzusetzen sind und welche zusätzliche Qualifikationen noch zur Erreichung dieser Ziele notwendig sind. Obwohl die Frauen bereits wichtige Qualifikationen im privaten und beruflichen Bereich erworben hatten (Flexibilität, Einfühlungsvermögen, kommunikative Kompetenz usw.), wußten sie oft nicht, was sie können und wie sie ihr Können einsetzen sollen. Diese Fähigkeit, Dinge aus vertrauten Zusammenhängen herauszulösen und in neue zu integrieren, wurde im Rahmen der Berufsfindung entwickelt und gefördert.

Für diesen offenen, personen- und qualifikationsbezogenen Ansatz sprechen folgende Überlegungen:

- Die Frauen werden zu Expertinnen ihrer eigenen Situation herangebildet. Der Berufsfindungsprozeß wird in der Reflexion des bisherigen beruflichen Lebens gestaltet, auf der Grundlage einer individuellen Bearbeitung. Neben der Entscheidung für einen Beruf werden auch der **kompetente Umgang mit dem Beruf erlernt** sowie die jeweiligen Gestaltungsmöglichkeiten und Entwicklungen im Beruf thematisiert. [11]
- Die bisherigen beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen der Frauen werden ernstgenommen. Damit wird abgegangen von der Zuschreibung eines defizitären Status, sie werden im Gegenteil in ihren Fähigkeiten bestärkt.
- Ein Beruf, der den individuellen Interessen und Neigungen entgegenkommt, der selbstverantwortlich gewählt wurde, erhöht das Engagement der Frauen, auch bei Schwierigkeiten während der Umschulung durchzuhalten, und vergrößert die Chance, einen der Ausbildung gemäßen Arbeitsplatz zu erhalten. [12]
- Nicht zuletzt angesichts des raschen Wandels der Arbeitsmarktlage erscheint es nicht sinnvoll, allein diese als Kriterium für die Berufswahl zu nehmen. Bestätigt wird diese These durch Maßnahmen, in denen Frauen, die explizit in sogenannten Zukunftsberufen oder im gewerblich-technischen Bereich ausgebildet wurden, anschließend große Schwierigkeiten hatten, in ihrem ausgebildeten Beruf zu arbeiten. [13]
- In verschiedenen Untersuchungen zur Weiterbildungsmotivation von Frauen wurden als Teilnahmehemmnisse angebotsunabhängige Akzeptanzprobleme genannt. [14] Neben der Angst vor zu starker Belastung ist damit vor allem der Informations- und Nützlichkeitsaspekt einer Weiterbildung angesprochen. Die Angst, nach den Mühen einer Weiterbildung bzw. Umschulung erneut arbeitslos zu sein, hat viele Frauen bisher davon abgehalten, sich beruflich weiterzuqualifizieren. Weiterbildung in der von uns vorgestellten Konzeption bedeutet jedoch **mehr, als einen neuen Beruf zu erlernen**: sie zeigt Wege auf, wie eine neue Lebens- und Arbeitsperspektive entwickelt werden kann.

Bei einem wie hier dargestellten offen verlaufenden Berufsfindungsprozeß ist allerdings davon auszugehen, daß die Frauen meist Berufe wählen, die vorwiegend dem traditionellen weiblichen Berufsspektrum zuzuordnen sind. (Beim Münchner Modellversuch wählten viele Teilnehmerinnen kaufmännische Berufe).

Die Entscheidung für weibliche Berufsfelder hängt natürlich davon ab, daß den Frauen aufgezeigt wurde, in welchem Ausbil-

dungsberuf sie ihre bereits erworbenen Qualifikationen einbringen können, und daß sie ihren beruflichen Neigungen folgen konnten. Außerdem ist es in einer berufsunspezifischen Motivations- und Orientierungsmaßnahme nicht möglich, direkte, fachbezogene Kenntnisse zu vermitteln.

Insofern ist bei einem solchen Bildungskonzept seltener mit einer Erweiterung des weiblichen Berufsspektrums zu rechnen (allerdings bestätigen Ausnahmen die Regel!).

3 Ausblick auf weitere innovative Ansätze

Gerade die Erweiterung des weiblichen Berufsspektrums war die Absicht, die seit Ende der 70er Jahre mit einer Reihe von Modellversuchen verfolgt wurde. Durch die Ausbildung und Umschulung sollte den Frauen der Zugang zu gewerblich-technischen Berufen eröffnet werden. Hintergrund dieser Zielsetzung war die Erfahrung, daß die Benachteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt entscheidend durch die enge weibliche Berufspalette mitbedingt ist.

Allerdings haben die Ergebnisse und Erfahrungen aus diesen Modellversuchen gezeigt, daß dieser Bildungsweg nicht in vollem Ausmaß die darin gelegten Erwartungen und Hoffnungen erfüllen konnte. [15] Zwar konnten Vorurteile in bezug auf die Technikfeindlichkeit bzw. Technikdistanz von Frauen und Mädchen differenziert werden, es zeigten sich vielmehr spezifisch weibliche Zugangs- und Umgehensformen mit Technik, die – wenn sie beim Lernen berücksichtigt werden – zu erfolgreichen Facharbeiterinnenprüfungen führen. Als viel kritischer und hürdenreicher erwies sich dagegen der anschließende Weg zu einem der fachlichen Ausbildung angemessenen Arbeitsplatz. So wurden viele Frauen nicht berufs- und qualifikationsadäquat eingesetzt. Zudem stellte sich heraus, daß einige der Ausbildungsgänge in solchen Sparten angesiedelt waren, aus denen sich die Männer gerade wieder zurückzogen (Tischler, Mechaniker).

Betrachtet man diese als ambivalent einzuschätzenden Erfahrungen und Ergebnisse, dann kann die Öffnung gewerblich-technischer Berufe nicht als **einige** Zielperspektive bei der Berufsbildung von Frauen gelten.

Ein anderer Weg wird derzeit im Rahmen von Projekten und Initiativgruppen gesehen, die versuchen, Nischenberufe für Frauen zu erkunden und zugänglich zu machen. [16] Diese Ansätze versuchen (Einfach-)Technologien für zukünftig anwachsende Tätigkeitsfelder (z. B. im Ökologie- und Umweltbereich) Frauen zu vermitteln. Ziel ist dabei weniger, die Frauen in Betriebe zu integrieren, sondern Qualifikationen zu vermitteln, die im Rahmen einer selbständigen Tätigkeit oder einer im sogenannten alternativen Sektor angesiedelten Betriebsform ausgeübt werden können.

Angesichts der doch begrenzten Perspektiven der hier vorgestellten Maßnahmenarten werden in jüngster Zeit verstärkt Ansätze diskutiert, die darauf abzielen, die angestammten Arbeitsplätze von Frauen zu sichern und zu erhalten. Damit ist der Büro- und Verwaltungsbereich gemeint, der ca. einem Drittel aller Frauen Erwerbsmöglichkeiten bietet. Die Bedeutung dieses Beschäftigungssektors für Frauen liegt vor allem darin, daß ihnen hier im Vergleich zu den anderen Arbeitsbereichen qualitativ höherwertige Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, die körperlich weniger anstrengend sind, mehr Aufstiegmöglichkeiten enthalten und Teilzeitarbeit ermöglichen.

Auch in Anbetracht der Hinweise, die eher auf einen „weichen“ denn „harten“ Strukturwandel hindeuten, d. h., daß weniger mit „neuen Berufen“ zu rechnen ist, sondern im Rahmen der existierenden Arbeitsfelder von einer ständigen Veränderung der Inhalte und Verfahren auszugehen ist [17], bekommt diese Bildungsperspektive der Qualifizierung im Bürobereich Bedeutung.

Die hier dargestellten Ansätze und Strategien sollten jeweils die darin enthaltenen Chancen wie auch Grenzen beleuchten. Sie

sind keineswegs sich ausschließende Perspektiven. Schließlich sind Frauen – trotz vieler Gemeinsamkeiten – keine homogene Gruppe. Deshalb ist ein möglichst (auch regional) differenziertes Bildungsangebot für Frauen anzustreben, das diesen unterschiedlichen Qualifikationen und Bedürfnissen gerecht werden kann.

Am wenigsten kann es darum gehen, nur ein einziges Bildungsziel und -konzept zu verfolgen, sondern – angesichts der beständigen hohen Arbeitslosenzahlen, der Arbeitsmarktlage und den unsicheren Prognosen des Strukturwandels – Bildungsmaßnahmen möglichst breit anzulegen und so zu gestalten, daß die berufliche Handlungsfähigkeit gefördert und gestärkt wird.

Anmerkungen

- [1] SCHIERSMANN, Ch., SCHREIBER, R.: Berufliche Weiterbildung von Frauen. In: Frauenforschung, Heft 4/1987, S. 1.
- [2] ENGELEN-KEFER, U.: Chancen für die Arbeitslosen. In: Die Zeit, Nr. 16 vom 10.4.1987.
- [3] Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Frauen in Familie, Beruf und Gesellschaft, Wiesbaden 1987, S. 108.
- [4] HARKE, D.: Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung. In: BWP, 9. Jg. (1980), Heft 3, S. 4–7. DIERL, B.: Vorzeitige Beendigung von Umschulungsmaßnahmen. Ursachen, Folgen. BFZ-Bericht 17. Berufsförderungszentrum Essen 1979.
- [5] KEICHER, S., BRATER, M.: Berufskrise und Biographiegestaltung. Erfahrungen aus einer Umschulungsvorbereitung arbeitsloser Frauen (Modellversuchsbericht der wissenschaftlichen Begleitung). München 1986.
- [6] FOSTER, H.: Weiterbildung von Frauen im gewerblich-technischen Bereich. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/87.
- [7] Vgl. dazu: WILLMS-HERGET, A.: Frauenarbeit – Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt. Frankfurt am Main 1985.
- [8] Einen guten Überblick über die Problematik dieses Teilnehmerkreises, über die Zerrissenheit der Frauen zwischen Familie und Beruf gibt die Untersuchung über Arbeiterfrauen zwischen Familie und Fabrik. BECKER-SCHMIDT, R., KNAPP, G.: Eines ist zuwenig, beides ist zuviel, Bonn 1984.
- [9] Vgl.: KEICHER, S., BRATER, M.: a. a. O.
- [10] ENGELBRECH, G.: Zukunftsperspektiven für Mädchen und Frauen im Erwerbsleben. In: Soziale Welt, 1/1987, S. 67.
- [11] MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4, 1984.
- [12] Bis auf eine Ausnahme fanden im Münchner Modellprojekt alle Frauen, die ihre Umschulung/Weiterbildung abgeschlossen haben, einen entsprechenden qualifizierten Arbeitsplatz; vgl. dazu: DE SULLY, G., SCHRÖDER-JÄNECKE, U.: Frauen und Schlüsselqualifikationen. Chancen eines beruflichen Neuanfangs. München 1987.
- [13] Siehe u. a.: DERICHS-KUNSTMANN, K., KAPLAN, K.: Weiterbildung für Frauen. In: Jahrbuch Arbeit und Technik in Nordrhein-Westfalen 1985, Bonn 1985, S. 235–242. DICKERT-LAUB, M., GOLDMANN, M.: Berufliche Qualifizierung von arbeitslosen Frauen im gewerblich-technischen Bereich. Hrsg.: Berufsförderungszentrum Essen, Essen 1981, BFZ-Bericht 22.
- [14] POSTLER, J.: Arbeitslose Frauen und berufliche Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz. In: Frauenforschung, Heft 4/1987, S. 68.
- [15] Vgl. z. B.: SCHIERSMANN, Ch.: Computerkultur und weiblicher Lebenszusammenhang. In: Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Nr. 4, Bad Honnef 1986. WOLF, B.: Problemfelder bei der Ausbildung und Beschäftigung von Frauen in gewerblich-technischen Berufen. In: Frauen und Beruf: Zwischen Wunsch und Realität. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 41, Bad Honnef 1986.
- [16] Verschiedene diesem Ansatz zuzurechnende Projekte wurden auf dem Workshop des Instituts Frau und Gesellschaft „Berufliche Bildung von Frauen“ im Juni 1987 in Hannover dargestellt. Siehe dazu: Frauenforschung. Informationsdienst des Instituts Frau und Gesellschaft, Heft 4, 1987.
- [17] MERTENS, S.: a. a. O.

Erika Niehoff

Zum gemeinsamen Lernen von Frauen und Männern

Seit Oktober 1985 wird in Hamburg beim Träger Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk – ein Modellversuch durchgeführt: Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsbüro. 23 Teilnehmerinnen und 18 Teilnehmer werden zu Energiegeräteelektroniker/innen bzw. Informationselektroniker/innen ausgebildet. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen haben keinen bzw. keinen verwertbaren Berufsabschluß. Alleinerziehende wurden bevorzugt. Unter den derzeit Teilnehmenden befinden sich acht alleinerziehende Frauen und ein alleinerziehender Mann.

Die eigentliche Umschulung erfolgte vom 01.07.86 bis zum 30.06.88 und endete mit der Facharbeiter-/Facharbeiterinnenprüfung vor der Handelskammer. Der Umschulung vorgeschaltet waren eine zwölfwöchige Orientierungsphase für Frauen und eine vierwöchige Berufsorientierung für Frauen und Männer. Besondere Bedeutung kommt der sozialpädagogischen Begleitung zu. Zwei Fach- und Kursberaterinnen übernehmen Einzelhilfe, steuern Gruppenprozesse und arbeiten mit den Lehrer/Lehrerinnen und Ausbilder/Ausbilderinnen zusammen.

Orientierungsphase für Frauen

„Keine Angst vor Elektronik“ war das Motto, mit dem wir gezielt Teilnehmerinnen warben. Wir konnten feststellen, daß die Bereitschaft vieler Frauen zum Ausprobieren sehr groß war.

Die Frauen-Orientierungsphase hatte vor allem die Funktion, den Teilnehmerinnen eine Entscheidungsgrundlage für bzw. gegen die Umschulungsteilnahme zu geben. Die Teilnehmerinnen sollten einen konkreten Erfahrungsvorsprung vor den später

dazukommenden männlichen Teilnehmern erwerben. Wir gingen davon aus, daß Frauen durchschnittlich weniger Erfahrungen und Kenntnisse im handwerklichen Umgang und mit der Anwendung technischer Zusammenhänge haben als Männer. Ein weiteres Anliegen war, die einzelnen Frauen zu stärken und zu unterstützen, wo es möglich und notwendig war (z. B. Unterhaltsgeldregelung, Kinderbetreuung usw.). Ebenso sollte auf Gruppenbildungsprozesse hingewirkt werden, in denen die Frauen sich gegenseitig Hilfestellungen geben und es so für sie leichter sein würde, eine Umschulung in einem sogenannten „Männerberuf“ „durchzuhalten“.

Die teilnehmenden Frauen bekamen theoretisch und praktisch einen Einblick in Elektrotechnik und Elektronik. Sie übten den Umgang mit Werkzeugen und lernten handwerkliche Fertigkeiten wie Feilen, Löten, Zurichten von Kabeln, Installieren von Schaltungen u. a. und bauten zum Abschluß eine elektronische Schaltung. Daneben gab es Raum zum Besprechen individueller Probleme, der gesellschaftlichen Situation von Frauen, geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung u. a. Ein weiteres wichtiges Thema war Lernen lernen. In den letzten Wochen der Orientierungsphase drehten die Teilnehmerinnen einen etwa 1 1/2stündigen Videofilm zum Themenkomplex „Frauen und Arbeit“. Während der selbständigen Filmarbeit wurden viele Talente entdeckt, die sonst nicht so zum Tragen gekommen wären.

Die Frauen-Orientierungsphase hat weitgehend die beabsichtigten Funktionen erfüllt. Die teilnehmenden Frauen konnten ihre Eignung und ihr Interesse an einem handwerklichen Elektronikberuf ausprobieren. Sie erwarben einen konkreten praktischen und theoretischen Erfahrungsvorsprung vor den dazukommen-

den Männern. Die Solidarität unter den Frauen war sehr groß; sie unterstützten sich gegenseitig bei Lernproblemen oder auch anderen Schwierigkeiten, und es entstanden Freundschaften. Eine Teilnehmerin antwortete ein Jahr später in einer Gruppendiskussion auf die Frage, ob sie rückblickend die Frauenorientierungsphase sinnvoll fand:

„Die fand ich ganz toll. Weil man da so hemmungslos ausprobieren konnte. Und keiner hat da irgendwie mit seinen Erfahrungen protzen können; wir waren alle ziemlich gleich. Wir wußten alle noch nicht so viel, wir konnten da einfach mal ausprobieren. Fand ich gut, könnte auch gern ein bißchen länger sein. Man wird irgendwie sicherer auch.“

Ihrer Aussage zufolge war das Nicht-Wissen – oder das Nicht-soviel-Wissen – das unter den Frauen Gemeinsamkeit Herstellende. **Frei von Konkurrenz und Leistungsdruck** konnten sie sich Wissen und praktische Fertigkeiten aneignen. Daß alle Frauen gleich wenig Vorerfahrungen und Vorkenntnisse mitbrachten, stimmt so natürlich nicht. Aber das subjektive Erleben muß so gewesen sein, daß bereits vorhandenes Wissen nicht als Behinderung für andere aufgetreten ist.

Berufsorientierung mit Frauen und Männern

Die anschließende vierwöchige Berufsorientierungsphase sollte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen, sich für einen der beiden angebotenen Umschulungsberufe – Energiegeräteelektronik oder Informationselektronik – zu entscheiden. In einem verzahnten Fachkunde- und Werkstattunterricht wurde jeweils exemplarisch ein Einblick in Aufgabenfelder gegeben. Ergänzt wurden diese inhaltlichen Einführungen durch Betriebsbesichtigungen.

Als die männlichen Teilnehmer dazukamen, veränderte sich für viele Teilnehmerinnen schon innerhalb sehr kurzer Zeit die Lernsituation im Unterricht. Nach zwei Wochen äußerten die Frauen heftige Kritik:

Die männlichen Teilnehmer würden mit ihrem Vorwissen den Unterricht dominieren. Unterstützt würde dies von den männlichen Fachlehrern. Einige Männer würden den Frauen nicht zuhören und sie nicht zu Ende sprechen lassen.

Es gäbe keine Gruppenarbeit mehr, wie es in der Frauen-Orientierungsphase der Fall war. Die Männer hätten Konkurrenzdenken und -verhalten mitgebracht. Sie orientierten sich an denen, die schnell mit ihren Arbeiten waren und versuchten, ihnen nachzueifern.

Persönliche Unsicherheiten würden nicht mehr öffentlich gemacht. Die Männer würden nicht sagen, was sie nicht können und was sie nicht verstehen.

Insgesamt fühlten sich die Frauen weder von ihren Mitschülern noch so richtig von den männlichen Lehrern ernstgenommen.

Die Teilnehmerinnen hatten während der Frauen-Orientierungsphase soviel an solidarischem Verhalten, Selbstbewußtsein und Sensibilität entwickelt, daß sie sich gegen die veränderte Lernsituation wehrten. Das Problem der Dominanz einiger Männer ist vor allem in einer Klasse lange Zeit immer wieder aktuell gewesen und hätte fast zum Abbruch einer Teilnehmerin geführt. Insbesondere von den Fach- und Kursberaterinnen wurde dies immer wieder in und mit der Lerngruppe thematisiert. Für die abbruchgefährdete Teilnehmerin konnte dadurch eine Lösung gefunden werden, daß sie die Klasse wechselte.

In der erwähnten Gruppendiskussion antwortete eine andere Teilnehmerin auf die Frage, was sich am Gruppenklima seit dem Dazukommen der männlichen Umschüler verändert habe:

„Es war auch noch das, daß die Frauen nicht mehr das Zusammengehörigkeitsgefühl hatten. Die Männer waren da, und es war nicht mehr da, dieses auch gegenseitige Vertrauen und so . . . Es war nicht mehr da, und es ist auch jetzt nicht mehr da. Es ist nicht wieder das, wie es damals war in der Orientierungsphase.“

Daß die ersten Konflikte zwischen Frauen und Männern so heftig waren, hat sicher auch einen Grund darin, daß die Männer als einzelne kamen. Sie kannten weder sich untereinander noch die Frauen, so daß ihre Situation am Anfang vermutlich auch schwierig und für sie unsichernd war. Aber auch neun Monate später bemerkten einzelne Teilnehmerinnen noch Unterschiede im Lernverhalten:

„Wir hatten auch extreme Schwierigkeiten mit den Männern . . . Das merke ich auch heute noch. Die Männer kriegen eine Aufgabe, d. h. nicht nur die Männer, alle kriegen eine Aufgabe. Aber die Männer rasen los, die besorgen sich das Material und die werkeln los, gucken nicht mehr links und rechts. Zu Anfang habe ich zwischen den Männern gesessen, und da waren rundherum noch zwei andere Frauen. Es war schon von Anfang an total komisch aufgeteilt in der Werkstatt. Die Frauen hatten sich mehr in die eine Ecke verzogen, die Männer hielten in die andere. Ich saß so in der Männer-Ecke. Ich merkte, ich hatte so gar keinen Spaß mehr an der Arbeit. Ich kann nicht mehr quatschen nebenbei, ich kann nicht mehr meinen Spaß haben, die helfen einem nicht, die gucken nur ab und zu. Wie weit bist du und so, und wenn du halt weiter bist, dann siehst du sie ,rumhängen‘. Es ist wirklich furchterlich gewesen. Es hat sich mittlerweile aber auch gebessert. Ich denke, die sind selber auch bewußter geworden.“

Erste Hinweise auf unterschiedliche Lernhaltungen und Aneignungsweisen von Frauen und Männern

In einer Klasse war auffallend der **Widerstand der männlichen Teilnehmer** (alle bis auf einen sehr dominant, zumal in der Gruppe) gegen eine bestimmte Form des Unterrichts, der von einer Fachkundelehrerin praktiziert wurde und wird. Sie macht in der Regel keinen traditionellen „Tafelunterricht“ oder Frontalunterricht, d. h., sie stellt sich nicht vor die Tafel, um zu dozieren und Merksätze anzuschreiben. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen sollen selbstständig arbeiten lernen, indem sie ihr Wissen, ihre Themen, Fragen, Wünsche und Vorstellungen einbringen können und sich die fachlichen Inhalte unter Anleitung der Lehrerin möglichst selbstständig, z. B. mit Hilfe von Arbeitsblättern, aneignen. Damit hatten die teilnehmenden Männer der erwähnten Klasse vor allem in der ersten Zeit erhebliche Probleme. Sie forderten einen autoritären Unterrichtsstil und klagten ein, was sie aus ihrer Schulzeit kannten: Der Lehrer/die Lehrerin steht vor der Klasse an der Tafel, bestimmt, was gemacht wird, gibt „richtige“ Antworten auf Fragen und notiert die Merksätze an der Tafel, die die Schüler/Schülerinnen abschreiben und lernen sollen. Die Teilnehmerinnen hatten diesen Widerstand nicht; vermutlich kam diese Unterrichtsform ihren Lernbedürfnissen eher entgegen*).

Aufgrund von Interviews mit Lehrer/Lehrerinnen, Ausbilder/Ausbilderinnen und Teilnehmer/Teilnehmerinnen aus dem Modellversuch sowie aufgrund eigener Unterrichtsbeobachtungen möchte ich folgende Thesen zu unterschiedlichen Lernhaltungen und Aneignungsweisen von Frauen und Männern zur Diskussion stellen:

• Gruppenarbeit/Einzelarbeit

Frauen haben aufgrund ihrer Vergesellschaftung kooperativer Arbeits- und Lernformen entwickelt; viele arbeiten lieber und besser in Gruppen als allein. Ihr Vorgehen ist demokratischer, vieles wird diskutiert und auch zur Disposition gestellt. Diese größere Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit geht teilweise aber auch einher mit Unsicherheit und geringerem Selbstvertrauen beim Alleinarbeiten.

Bei Männern ist eher die entgegengesetzte Tendenz zu beobachten. Sie haben häufig größeres Selbstvertrauen, wenn

*) Vgl.: HOLZKAMP, Klaus: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, Bd. 20, Berlin/Hamburg 1987.

sie allein und selbständig arbeiten. Auf der anderen Seite haben Männer öfter Schwierigkeiten in der Gruppenarbeit; ihr Konkurrenzverhalten bedingt Kooperationsschwäche.

● Handwerkliches Arbeiten

Frauen arbeiten überwiegend sorgfältig und präzise. Ihr Herangehen an handwerklich-technische Arbeiten ist eher vorsichtig, zurückhaltend und mit vielen Nachfragen verbunden.

Die meisten Männer dagegen probieren schneller und selbstbewußter auch etwas Neues und Unbekanntes aus. Sie lernen eher nach dem „Trial-and-error“-Prinzip und arbeiten eher selbständig. Manche arbeiten schnell und oberflächlich, wobei auch mal etwas kaputtgeht.

Eine Teilnehmerin äußerte dazu:

„Da war es so, die Männer haben ein Ding nach dem anderen durchgekloppt, und ich habe mir hinterher die Sachen mal angeguckt, was die gemacht haben. Die waren teilweise so gepfuscht, ich als Ausbilder hätte die noch mal von vorne anfangen lassen.“

● Alltagssprache/Fachsprache

In der Regel ist für Frauen die technische Fachsprache zunächst eine Fremdsprache. In ihren Alltag und in ihre AlltagsSprache haben Fachbegriffe und -vorstellungen weniger Eingang gefunden. Zum Verständnis technischer Abläufe und Zusammenhänge ist es notwendig, einen Zusammenhang zwischen den Alltagserfahrungen der Frauen und dem zu vermittelnden Fachgebiet herzustellen, d. h., sozusagen Übersetzungsleistungen vorzunehmen.

Männer bringen häufiger schon ein technisches Vorwissen mit, nicht selten entwickeln sie schon früh ein Interesse an Technik (Autos, Motorräder, Baukästen) und haben bereits einen selbstverständlicheren Umgang mit der Materie. So war z. B. eine Erfahrung, daß einige Männer – zugespitzt formuliert – sich selbst so abbilden, als hätten sie bereits im zarten Alter von drei Jahren die Stereoanlage der Eltern auseinandergebaut. Fachbegriffe und Zusammenhänge sind ihnen häufig nicht völlig fremd. Fachbücher beispielsweise setzen in der Regel ein derartiges Alltagswissen schon voraus, welches Frauen häufiger fehlt und ihnen damit den Einstieg in die Materie erschwert.

● Abstraktes Denken

Frauen fragen bei Theorievermittlung ausführlicher nach; sie wollen Zusammenhänge, Begründungen und Hintergründe möglichst genau wissen, den Dingen sozusagen auf den Grund gehen. Oft treten dabei Schwierigkeiten auf, abstrakte Modelle zunächst einmal hinzunehmen und mit ihnen zu arbeiten, wenn genauere Erklärungen erst zu einem späteren Zeitpunkt möglich sind („Black-box“-Denken).

Männer bringen eine größere Bereitschaft zum abstrakten Denken mit. Sie sind eher bereit, mit „black boxes“ zu arbeiten, und haben mehr Übungen im Abstrahieren.

Eine Teilnehmerin, die mathematisch-technisches Vorwissen bereits hatte, machte für sich in der Frauen-Orientierungsphase (FOS) folgende Erfahrung:

„Sie (die Frauen, d. V.) hatten ganz andere Schwierigkeiten, als wenn ich einem männlichen Kollegen Mathematik beigebringe. In der FOS hatte ich Mathe-Nachhilfe gegeben. Von den Frauen wird wesentlich mehr nachgefragt. Wieso, weshalb, wie kommst du darauf, das kannst du doch nicht so machen. Die haben auch eine ganz andere Logik, die ich nicht schlecht finde. Sogar besser, weil sie sehr ursprünglich ist. Man geht noch mal zur Basis zurück. Das ist viel gründlicher. Die Männer, denen konntest du das erklären, die haben das einfach angenommen. Da war die Sache erledigt.“

Mit der Behauptung, Frauen hätten größere Schwierigkeiten mit Abstraktionen, wollte ich keineswegs den Gedanken nahelegen, Frauen seien doch dümmer als Männer. Für die Frauenforschung war seit Beginn der 70er Jahre ein wichtiger Motor die Kritik an den bisherigen – männlich dominierten, – Wissenschaften, daß sie von den Erfahrungen und Praxen der Frauen abstrahierten. In den derzeitigen Diskussionen um Frauen und Naturwissenschaften und Technik wird eine Hoffnung darauf gesetzt, daß Frauen einen anderen Zugang und Umgang mit Naturwissenschaften erarbeiten könnten als Männer und damit möglicherweise eher der Zerstörung von Natur entgegenarbeiten würden. Sicher sind Abstraktionen zum einen notwendig. Zum anderen scheint es mir aber wichtig, genauer zu fragen und zu prüfen, wovon jeweils abstrahiert wird. Wenn Frauen eher die Herangehensweise haben, genauer wissen zu wollen, warum etwas wie funktioniert, dann finde ich diese Haltung unterstützenswert und sehe darin ein Veränderungspotential.

In unserem Modellversuch haben wir den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß drei Fachfrauen in der Ausbildung arbeiten, zwei Lehrerinnen und eine Ausbilderin. Zum einen können sie sich in bestimmte Situationen und Probleme von Frauen leichter hineinsetzen, weil sie ihnen vertraut oder nachvollziehbar sind. Zum anderen haben die Teilnehmerinnen Identifikationsangebote, die ihnen sonst meistens fehlen. Es bleibt zu hoffen, daß zukünftig noch mehr Frauen in die Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich gehen, um so auch andere Vermittlungsformen technischer Inhalte zu entwickeln.

Literatur

BROSIUS, Gerhard; HAUG, Frigga (Hrsg.): Frauen/Männer/Computer, Berlin 1987.

GAME, A., und PRINGLE, R.: Gender at work, Sydney 1983.

LIPPMANN, Christa (Hrsg.): Technik ist auch Frauensache. Frauenförderung im Industriebetrieb, Hamburg 1986.

Projekt Automation und Qualifikation (Hrsg.): Zerreißproben – Automation im Arbeitsleben. Empirische Untersuchungen. Teil 4, Berlin 1983.

DE SULLY, Gabriele; SCHRÖDER-JÄNECKE, Ursula: Frauen und Schlüsselqualifikationen. Chancen eines beruflichen Neuanfangs, München 1987.

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Klaus-Detlef Breuer / Thomas Clauß / Dietrich Harke / Dr. Richard Koch / Günter Kühn / Dr. Werner Markert / Bent Paulsen; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und Frieshofer Straße 151, 5300 Bonn 2

Dr. Rolf Dobischat; FernUniversität, Lehrgebiet Berufliche Weiterbildung, Postfach 9 40, 5800 Hagen

Prof. Dr. Friedrich Edding; em. Professor an der TU Berlin und em. Mitglied des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

Reinhold Jende; THYSSEN Edelstahlwerke AG, Magnetfabrik Dortmund, Ostkirchstraße 177, 4600 Dortmund 41

Sybille Keicher / Gabriele de Sully; Münchner Volkshochschule, Postfach 80 11 64, 8000 München 80

Rosemarie Klein / Dr. Wolfgang Nieke; Universität Essen – Gesamthochschule, Fachbereich 2, Universitätsstraße 11, 4300 Essen 1

Prof. Dr. Antonius Lipsmeier; Institut für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe, Kaiserstr. 12, 7500 Karlsruhe

Erika Niehoff; Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk, Wendenstraße 493, 2000 Hamburg 26

Ingegerd Schäuble; Arbeitsgemeinschaft für angewandte Sozialforschung GmbH, Beratung – Forschung – Planung, Blutengburgstraße 93, 8000 München 19

Dietrich Harke

Fortbildung des Weiterbildungspersonals – ein Ansatzpunkt zur Qualitätsverbesserung der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen

Zwei Umstände kennzeichnen die Notwendigkeit zur pädagogischen Fortbildung des mit Problemgruppen arbeitenden Weiterbildungspersonals in besonderem Maße: Arbeitslose haben im Zusammenhang mit ihrer Biographie und den Rahmenbedingungen der Weiterbildung erhebliche Schwierigkeiten, und das Personal ist auf die Probleme dieser Zielgruppe von seiner Ausbildung her nicht ausreichend vorbereitet. Erforderlich ist eine stärkere Qualitätsorientierung beruflicher Weiterbildung, – und die pädagogische Fortbildung des Personals ist ein wichtiger Ansatzpunkt dafür. Es werden Beispiele für solche Fortbildungsansätze genannt und Perspektiven skizziert.

Arbeitslosigkeit wird mittelfristig die Aufgaben der AFG-geförderten Weiterbildung vorwiegend bestimmen. Etwa zwei Drittel der Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung (FuU) waren 1987 bei ihrem Eintritt arbeitslos, viele bereits für einen längeren Zeitraum. Dies erfordert eine stärkere Orientierung der Weiterbildung an den besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen dieser Zielgruppe. Mit einer Orientierung an der Zielgruppe „Arbeitslose“ – insbesondere auch an „Langzeitarbeitslosen“ – ergeben sich verschiedene Konsequenzen für die Weiterbildung:

- Für **Bildungsmaßnahmen** hinsichtlich ihrer Konzeption und inhaltlichen Schwerpunkte,
- für das **Weiterbildungspersonal** hinsichtlich seiner Arbeit, Qualifikation und Fortbildung,
- für die **Rahmenbedingungen der Weiterbildung** hinsichtlich der Berücksichtigung von Besonderheiten dieser Zielgruppe.

In diesem Beitrag werden das Weiterbildungspersonal und dessen pädagogische Fortbildung behandelt. Dabei wird zunächst von den Teilnehmern ausgegangen – ihre Lern- und Lebenssituation macht die veränderten Anforderungen an das Personal und an die Weiterbildung insgesamt sehr deutlich.

Situation und Probleme der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung

Mit dem stark gestiegenen Anteil arbeitsloser Teilnehmer in der AFG-geförderten Weiterbildung traten zunehmend Schwierigkeiten in Erscheinung. Die vor allem aus der Situation dieser Zielgruppe bzw. aus den Rahmenbedingungen ihrer Weiterbildung resultierenden Probleme haben drei Schwerpunkte [1]:

- finanzielle Schwierigkeiten; bedingt durch den zum Teil unzureichenden Rahmen der finanziellen Förderung und die oft schleppende verwaltungsmäßige Abwicklung. Bei Langzeitarbeitslosen ist darüber hinaus zu berücksichtigen, daß häufig eine Verarmung und Überschuldung eingetreten ist;
- Zweifel daran, ob die Weiterbildung zu einer Verbesserung der beruflichen Zukunftsaussichten beitragen wird, da keine Verbesserung der angespannten Arbeitsmarktlage zu erkennen ist. Besondere Skepsis ist dann zu erwarten, wenn die Teilnehmer sich durch das Arbeitsamt zur Weiterbildung gedrängt fühlen;
- private bzw. familiäre Probleme, z. B. Alkohol- oder Partnerschaftsprobleme sowie Fragen der Kinderbetreuung, die sich im Zusammenhang mit der Weiterbildung ergeben. Derartige Schwierigkeiten werden häufig von finanziellen Problemen begleitet oder ausgelöst.

Die genannten Belastungen verstärken jene Lernprobleme, die auch bei sonstigen Weiterbildungsteilnehmern anzutreffen sind [2]:

- kognitive Lernprobleme, vor allem bei der Informationsaufnahme und Stoffverarbeitung sowie bei Lern- und Arbeitstechniken,
- Motivationsprobleme, z. B. fehlendes Lerninteresse und geringe Leistungsorientierung sowie
- affektive Probleme, wie z. B. Prüfungs- und Leistungsängste oder Selbstunsicherheit in der neuartigen Lern- und Gruppensituation.

Die Ursachen für diese Probleme werden nicht in erster Linie den Teilnehmern zugeschrieben. Es wird vielmehr davon ausgegangen, daß es sich oft um „Fehlanpassungen“ handelt – zwischen den Rahmenbedingungen und Anforderungen von Weiterbildung und den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Bedürfnissen der besonderen Zielgruppe.

Situation und Qualifikation des Weiterbildungspersonals

Die zunehmende Einbeziehung von Problemgruppen des Arbeitsmarktes konfrontiert das Weiterbildungspersonal mit Anforderungen, auf die es in der Regel von seiner Ausbildung her nicht vorbereitet ist. Drei Gesichtspunkte sind dabei vor allem von Bedeutung:

- Durch das didaktische Vorgehen und die Ansprache der Teilnehmer muß deren Motivation geweckt oder stabilisiert werden.
- Die unzureichenden und oft sehr heterogenen Teilnehmervoraussetzungen sind durch entsprechende Anpassung der Lehrgangsanforderungen zu berücksichtigen.
- Das Weiterbildungspersonal sollte in der Lage sein, Teilnehmer sachkompetent bei der Klärung und Lösung ihrer Probleme zu beraten und nach Möglichkeit zu unterstützen.

Das Personal in der beruflichen Weiterbildung umfaßt vor allem drei haupt- oder nebenberuflich tätige Personengruppen mit sich berührenden oder überschneidenden Aufgaben:

- **Weiterbildungslehrer**, auch als Dozenten, Referenten, Kursleiter, Trainer oder Teamer bezeichnet;
- **Ausbilder oder Meister**,
- **Betreuungspersonal**, wie Sozialpädagogen, Rehabilitationsberater oder Psychologen.

Darüber hinaus ist auch noch an weitere für die berufliche Weiterbildung wichtige Personengruppen zu denken: z. B. an die Führungskräfte in Bildungseinrichtungen und an die im Bereich FuU tätigen Mitarbeiter der Arbeitsämter. Die letztgenannten sind nicht nur mit der Information und beruflichen Beratung von Arbeitslosen befaßt, sondern haben für die im Auftrag der Bundesanstalt durchgeführten Bildungsmaßnahmen und deren Teilnehmer besondere Verantwortung.

Bei Weiterbildungslehrern und Ausbildern ist unstrittig, daß sie über berufsfachliche und über pädagogische Kompetenzen verfügen sollen. Berufsfachliche Kompetenzen sind in der Regel durch einen einschlägigen Berufs- bzw. Studienabschluß und

Ist eine Bundesrahmenordnung für die Weiterbildung notwendig und welche kostenmäßige Auswirkungen hätte sie?

Ein Interview mit Prof. Dr. Friedrich Edding

In letzter Zeit wird wieder häufiger gefordert, die strikte Trennung zwischen den verschiedenen Teilsystemen des Bildungswesens (Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung) aufzuheben und die Bildungsanstrengungen zielerreichender über die gesamte Schult-, Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitszeit zu verteilen. Im Rahmen dieser Diskussion fordert Prof. Edding, die Rahmenbedingungen der Weiterbildung, insbesondere der beruflichen Weiterbildung, mehr als bisher bundeseinheitlich zu ordnen, um dem Ziel lebenslanger Integration der Bildung mit der Lebens- und Berufspraxis näherzukommen und nun die Probleme der auf dem Arbeitsmarkt Benachteiligten wirksamer zu entschärfen. Das folgende Interview mit Prof. Edding entstand im Zusammenhang mit der Veröffentlichung seiner beiden Beiträge in der BWP¹⁾.

BWP: Die Bundesregierung hat sich bei der Ordnung der Weiterbildung bisher sehr zurückgehalten. Viele Beobachter der Entwicklung finden das richtig. Sie meinen, daß sich die Weiterbildung ohne starke Eingriffe des Bundes im ganzen gut entwickelt habe. Wenn Sie jetzt solche Eingriffe fordern, müßte doch eine Mehrheit im Bundestag und möglichst auch im Bundesrat dafür zu gewinnen sein. Halten Sie das für möglich?

Edding: Wenn es gelingt, klarzumachen, daß es um Probleme geht, die primär von der Bundesebene her angegangen werden müssen, wäre es möglich, vielleicht sogar in großer Koalition für diesen Zweck. Wer allerdings nur auf die Weiterbildung

sieht, wird wohl nur einen Bedarf für allerlei kleine Verbesserungen erkennen. Er wird kaum einen Grund finden für einen großen Eingriff. Der Notstand zeigt sich erst, wenn man auf die ungeordnete Gesamtheit der Bildungseinrichtungen achtet und auf die Schäden, die durch diese Unordnung entstehen. Sehen Sie sich doch die Mängel an, die ich aufgelistet habe. Sie summieren sich zu einem Krankheitsbild, das verlangt, über die Rahmenbedingungen der Weiterbildung, aber auch über eine Reform der Gesamtordnung des Bildungswesens nachzudenken. Was kann Weiterbildung tun für die Dauerarbeitslosen und für die vielen von Arbeitslosigkeit Bedrohten, für die Familienfrauen, die in der Lebensmitte wieder erwerbstätig werden wollen? Wie können genügend Halbtagsstellen verfügbar und annehmbar gemacht werden? Das sind Fragen, für die der Bund zuständig ist, selbstverständlich in Abstimmung mit den Ländern und den betroffenen Verbänden. Es geht um mehrere Gesetze und Zuständigkeiten.

¹⁾ Vgl. Edding, F.: Lernen menschlich – Überlegungen zu einer menschenrechten Ordnung der beruflichen Weiterbildung. In: BWP, 17. Jg. (1988), Heft 1, S. 1–3, und EDDING, F.: Der Ausbau der Weiterbildung verlangt eine Ordnung durch den Bund. In: BWP, 17. Jg. (1988), Heft 3, S. 96–98.

BWP: Sie sehen ein bildungspolitisches Kernproblem offenbar in der fehlenden Abstimmung zwischen Hochschulstudium und Weiterbildung. Ist die berufliche Erstausbildung nicht auch vom Fehlen einer Gesamtordnung betroffen?

Edding: Die unkoordinierte Verlängerung der Ausbildungszeiten in den Teilsystemen wirkt auch auf die Erstausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz. Wie weit eine Verlängerung hier richtig ist und zum Programm gemacht werden sollte, hängt größtenteils davon ab, was vorher in der Schule und hinterher in Hochschule und Weiterbildung angeboten und praktiziert wird. Soll das Prinzip „Praxis bildet“ weiterhin in der Schule vernachlässigt werden? Warum wurden aus dem Prinzip „Recurrent Education“ so wenig Konsequenzen gezogen? Wer in eine Lehre eintritt, entscheidet sich nicht nur aufgrund des dort Gebotenen. Die Lernlaufbahnen im ganzen werden verglichen. Sind da nach der Lehre und nach begonnener Berufspraxis noch schulische Abschnitte möglich, oder auch Studiengänge? Zu welchen Bedingungen? Wird es auch künftig kaum reguläre Teilzeitstudien neben der Berufstätigkeit geben? Wenn man in Laufbahnen denkt und daneben auch an die Familiengründung und Kindererziehung, dann treten die Inhumanität und auch die ökonomische Ineffizienz hervor, die im ungeplanten Neben- und Nacheinander der Teilordnungen begründet sind. Das Teilsystem der dualen Erstausbildung ist davon sicherlich mitbetroffen.

BWP: Sie möchten das Hochschulstudium als berufliche Erstausbildung rigoros verkürzen und als Kompensation einen verstärkten Anspruch auf Weiterbildung schaffen. Die wissenschaftlichen Hochschulen haben bisher keine große Bereitschaft zur Verkürzung der Studiengänge erkennen lassen. Bedeutet Ihr Vorschlag nicht, daß die Autonomie dieser Hochschulen stark eingeschränkt wird?

entsprechende Praxiserfahrungen nachzuweisen; pädagogische Kompetenzen müssen für eine Tätigkeit in der Weiterbildung hingegen nicht durch den Nachweis einer erwachsenenpädagogischen oder vergleichbaren Ausbildung belegt werden. Insbesondere die Vielzahl nebenamtlicher Spezialisten, die in der beruflichen Weiterbildung tätig sind, verfügt zum größeren Teil nur über berufsfachliche Kenntnisse und praktische Lehrerfahrungen. Die für Ausbilder und Meister in der Ausbilder-Eignungsverord-

nung (AEVO) geforderten Kenntnisse in der Berufsbildung Jugendlicher sowie die entsprechenden Berufserfahrungen vieler Ausbilder und Meister sind nicht als Äquivalent für eine erwachsenenpädagogische Grundausbildung anzusehen: sie entsprechen meist nicht den Besonderheiten der andersartigen Lernsituation erwachsener Weiterbildungsteilnehmer.

Auch für die Qualifikation des Betreuungspersonals gibt es keine allgemein verbindlichen Anforderungen. In diesem Tätigkeits-

Edding: Es handelt sich um eine krasse Fehlentwicklung, der abzuheften die Hochschulen offensichtlich nicht imstande sind. Auch die Länderregierungen sind da anscheinend überfordert. Die Autonomie soll die Freiheit von Forschung und Lehre schützen. Aber wenn daraus schwere gesellschaftliche Schäden entstehen, dann muß eingegriffen werden.

BWP: Sie fordern u. a. eine Freistellung von Erwerbstätigkeit zur Teilnahme an Veranstaltungen der Weiterbildung eigener Wahl von 3 Jahren im Laufe von 40 Arbeitsjahren, d. h. etwa 4 Wochen pro Jahr. Das würde gegenwärtig nach vorsichtigen Schätzungen jährlich etwa 70 Mrd. DM Kosten verursachen, wenn jeder sozialversicherungspflichtige Erwerbstätige die Freistellung in Anspruch nehmen würde. Gehen diese Kosten Ihres Reformvorschages nicht weit über das hinaus, was in absehbarer Zeit finanziert werden?

Edding: Die von Ihnen geschätzten 70 Mrd. DM Bruttokosten der Freistellung sind unrealistisch. Sie unterstellen, daß alle Berechtigten von der Freistellmöglichkeit Gebrauch machen. Aber in den Bundesländern, in denen es gesetzlichen Bildungsurlaub gibt, nutzen nur 2 bis 4 Prozent dieses Recht. Das liegt großenteils daran, daß die Mehrheit große Hemmungen hat, sich auf Lehrgänge und dergleichen einzulassen. Bei der hier diskutierten Freistellung könnte die Quote erheblich höher sein. Es hängt von den Bedingungen ab. Ich nehme aber an, daß diese Beteiligungsquote in absehbarer Zeit ein Drittel keinesfalls übersteigen wird. Dementsprechend müßte Ihre Schätzung von 70 Mrd. um zwei Drittel verringert werden. Von diesen Bruttokosten müßten Sie außerdem die Kosten der Freistellung abziehen, die schon jetzt den öffentlichen und privaten Arbeitgebern entstehen. Wie viele Milliarden das sind, ist umstritten, zumal im öffentlichen Dienst die Lehrgangsteilnahme als Dienst gilt, so daß dort keine Ausfallkosten kalkuliert wer-

den. Auch einige existierende Leistungen nach dem Arbeitsförderungsgesetz wären vom Bruttopreis abzuziehen. Von den so reduzierten Bruttokosten müßten noch die Kosten abgesetzt werden, die nach meinem Vorschlag künftig wegfallen, nämlich die Kosten des jetzigen Bildungsurlaubs sowie die sehr großen direkten und indirekten Kosten des überlangen vorberuflichen Studiums großer Massen. Dabei kommen nicht nur die Ausgaben der Hochschulen je Student in Betracht, sondern auch die Sozialausgaben für Studenten und die Ausfallkosten, die entstehen, weil die Langzeitstudierende keine Steuern und Abgaben zahlen. Es handelt sich sicherlich um einige Milliarden jährlich, die als fortfallende Kosten zu kalkulieren sind, um auf die wirklichen Nettomehrkosten meines Vorschlags zu kommen. Das dürften Beträge sein, die durchaus zu verkraften sind, wenn der Notstand anerkannt und das Ziel gewollt wird. Eine Verteilung der Kostenlast auf Staat, Betriebe und private Haushalte nach dem anzunehmenden Nutzenanteil ist anzustreben.

BWP: Die direkten individuellen Kosten der Weiterbildung sollen nach Ihren Vorstellungen bis zu einer Höchstgrenze von der Einkommensteuerschuld abgesetzt werden können. Wo würden Sie die Höchstgrenze ansetzen und wie sollen sich diejenigen refinanzieren, die wegen niedriger Einkünfte keine Steuern zahlen?

Edding: Ich denke, daß eine Obergrenze von 2.000 DM dem gesellschaftlichen Interesse an solcher Lernleistung etwa entsprechen würde. In der kommerziell angebotenen Weiterbildung liegen die individuell zu tragenden Kosten für Lehr- und Studiengänge oft höher. Aber da dem Teilnehmer auch ein Nutzen erwächst, sollte er in der Regel auch einen Teil der Kosten selbst tragen. Das erhöht auch den Lernerfolg. Für die wenig Verdienenden, u. a. auch für die teilzeitlich Beschäftigten, ist dieser Vorschlag problematisch. Das Arbeitsförderungsgesetz bietet zwar

eine Möglichkeiten der Refinanzierung. Sie sind jedoch sehr beschränkt. Die Kosten eines Teilzeitstudiums zu finanzieren, ist in diesem Gesetz nicht vorgesehen. Gesetze lassen sich ändern. Aber Ihre Frage erinnert mich daran, daß ich in meinen Überlegungen zu diesem Thema ursprünglich die Ausgaben von Gutscheinen für die Weiterbildung an alle Schulentlassenen vorgeschlagen habe. Die Vorteile eines solchen Verfahrens für die Chancengerechtigkeit und für die Erfüllung von Marktprinzipien sind in der bildungswissenschaftlichen Literatur oft dargestellt worden. Es gibt leider keine nachprüfbare Praxis. Mir wird vielerorts geraten, das Bündel von Reformvorschlägen nicht mit einer Finanzierungsempfehlung zu belasten, die nirgends erprobt sind. Dem bin ich hier gefolgt, obwohl ich die Gutscheinfinanzierung auf längere Sicht für das bessere Verfahren halte.

BWP: Welche Wirkung versprechen Sie sich von Ihren Vorschlägen?

Edding: Ich hoffe, daß sie dazu beitragen, die bildungspolitische Diskussion wiederzubeleben und einige Gedanken hineinzubringen, die bisher oft vernachlässigt wurden. In der Bildungspolitik wird zu einseitig in Institutionen gedacht, wobei deren separate Entwicklung die Sicht bestimmte. Ich denke mehr von Lebensläufen und Laufbahnen her, in denen unter anderem auf der ganzen Strecke gelernt wird. Ich stelle die Frage, wie die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die freie Wahl der Bildungswege gegenüber der Dominanz der verfestigten Institutionen hier und da eine Chance bekommen könnten. Als Bildungswissenschaftler erinnere ich an das Ziel der Effizienz des ganzen Bildungsaufwands, an die Zusammenhänge mit dem Arbeitsmarkt und an Grundsätze der sozialen Marktwirtschaft. Ich hoffe auch, daß mein Beitrag das Bestreben unterstützt, für die Schätzung von Kosten alternativer bildungspolitischer Entscheidungen eine solidere Basis bereitzustellen.

feld sind Sozialpädagogen, Sozialarbeiter und Psychologen tätig – aber auch Absolventen sonstiger Ausbildungsgänge. Und die bereits erwähnten Mitarbeiter von Arbeitsämtern im FuU-Bereich sind von ihrer Ausbildung her vor allem auf die verwaltungsmäßige Abwicklung und berufsfachliche Beratung vorbereitet – wenig aber auf die curriculare Vorbereitung und Überwachung von Bildungsmaßnahmen und auf die Motivierung und Betreuung schwieriger Personengruppen.

Ansatzpunkte zu einer stärkeren Qualitätsorientierung der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen

Über die allgemeine Notwendigkeit einer Professionalisierung hinaus machen die beschriebenen Schwierigkeiten vorher arbeitsloser Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung erhebliche Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen erforderlich:

- Die Konzepte der Bildungsmaßnahmen müssen qualitativen Mindestkriterien entsprechen, das bedeutet häufig auch, sie

noch stärker auf die geringen und meist heterogenen Voraussetzungen der Zielgruppe abzustimmen.

- Das **Weiterbildungspersonal** sollte besser auf die Erfordernisse der Bildungsarbeit mit dieser Zielgruppe vorbereitet werden. Die methodische Qualität von Unterricht und Unterweisung ist oft wesentlich geringer als der berufsfachliche Anspruch der Lehrkräfte. Auch die Zusammenarbeit zwischen dem Lehr- und Beratungspersonal und mit den Arbeitsberatern ist oft nicht im erforderlichen Umfang vorhanden.
- Die **Rahmenbedingungen** der Weiterbildung sind zum Teil wenig förderlich und beeinträchtigen häufig die Lernmotivation und den Durchhaltewillen der Teilnehmer sowie die Fortbildung und Kooperation des Personals.

Qualitätsorientierung erscheint besonders wichtig, denn bei der quantitativen Steigerung im Verlauf der „Qualifizierungs offensive“ sind Qualitätsgesichtspunkte zum Teil in den Hintergrund geraten. Orientierungsgeichtspunkte zur Festlegung und Sicherung der Qualität für Bildungsmaßnahmen im Auftrage der Arbeitsämter finden sich als Ergebnisse eines Projekts, das vom Bundesinstitut in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt wurde. [3]

Pädagogische Fortbildung des Weiterbildungspersonals – Beispiele und Perspektiven

Die Bedeutung der Fortbildungsthematik ist nicht neu, sondern wurde immer wieder durch Untersuchungen und bildungspolitische Stellungnahmen bestätigt. [4] Für die berufliche Weiterbildung hat z. B. das Bundesinstitut seit 1975 in einer Reihe von Arbeiten Informationen zur Situation, Qualifikation und zu Fortbildungswünschen von Lehrkräften bereitgestellt. [5] In weiteren Arbeiten wurden oder werden Konzepte, Arbeitshilfen oder Fortbildungsmaterialien zu speziellen Themen vorgelegt, wie z. B. „Lernprobleme“, „Lernförderung“, „Lern- und Problemlösung“, „Prüferschulung“ oder „Qualifizierung des pädagogischen Personals im berufsbildenden Fernunterricht“. [6]

Auch die Bereitstellung öffentlicher Mittel zur Entwicklung trägerübergreifender Fortbildungsprogramme und -angebote belegt den Stellenwert dieser Thematik. Gedacht für die Weiterbildung insgesamt sind das SESTMAT-Projekt (Selbststudienmaterialien) des Deutschen Volkshochschulverbandes [7] sowie das NQ-Projekt (Nebenberuflichenqualifikation) des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung/AUE. [8] Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung sind z. B. das „Situative Lehrtraining“ [9], das in der Stiftung Rehabilitation Heidelberg entwickelt wurde, und das „Pädagogisch-psychologische Seminar“ für Lehrer des Berufsförderungsinstitutes Oberösterreich/BFI. [10]

Wichtige Fortbildungsansätze sind auch im Rahmen einiger vom Bundesinstitut betreuter Modellversuche entstanden, z. B.:

- ein „Lehrgang für Ausbilder“ als Modell einer Fortbildung für Ausbilder in kaufmännischen Übungsfirmen [11],
- eine Fortbildungskonzeption und Materialsammlung für Fachkräfte in Werkstätten für Behinderte [12],
- eine erwachsenenpädagogisch-psychologische Fortbildungskonzeption und Materialsammlung für Weiterbildungslehrer mit dem Schwerpunkt „Lernberatung“ [13],
- die im Rahmen der „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ erarbeiteten Handreichungen, Arbeitshilfen und Fortbildungskonzepte für das Weiterbildungspersonal. [14]

In diesem Zusammenhang soll auch auf den Bereich „Ausbilderförderung“ des Bundesinstitutes verwiesen werden, in dem Aufgaben des ehemaligen AFZ e. V. in Essen weitergeführt werden und innovative Ansätze der Berufsbildung in Seminarkonzepte

und Materialien für die Aus- und Weiterbildung von Ausbildern umgesetzt werden.

Nicht im einzelnen aufgeführt werden können übergreifende Fortbildungsansätze einzelner Bildungsträger: beispielhaft genannt sei hier nur das Berufsförderungszentrum Essen/BFZ, von dem Fortbildungsseminare trägerübergreifend für Fachkräfte, Ausbilder und Lehrkräfte – auch des Rehabilitationsbereichs – angeboten werden.

Am Beispiel des Fortbildungskonzepts „Lernberatung“ aus dem Berufsförderungswerk Hamburg können einige Schwerpunkte der 18monatigen berufsbegleitenden Langzeitfortbildung skizziert werden. Das Fortbildungsangebot wurde zunächst für Lehrkräfte in der beruflichen Rehabilitation entwickelt, hat aber übergreifenden Charakter.

Ansatzpunkte des im Rahmen eines Modellversuches erprobten Konzepts waren das **Früherkennen, Vorbeugen und Verringern von Lernproblemen** der Weiterbildungsteilnehmer durch Fortbildung des Personals – vor allem der Weiterbildungslerner. Wichtige Zielsetzungen auf dem Wertehintergrund einer humanistischen Psychologie und Pädagogik waren dabei, die Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Kooperationsfähigkeit der Lernenden zu fördern. Das Fortbildungskonzept hatte drei inhaltliche Schwerpunkte:

- Die **Vermittlung von Gruppenkompetenz**, d. h. der Fähigkeit, Gruppen zu leiten und selbst in Gruppen produktiv zu arbeiten. Das Fortbildungskonzept orientierte sich dabei an der „Themenzentrierten Interaktion (TZI)“ [15];
- Die **Vermittlung von Beratungskompetenz**, dabei wurde der Akzent auf die Förderung wichtiger Beraterfähigkeiten gelegt. Beim methodischen Vorgehen standen Übungen zur Verbesserung der Wahrnehmung, der Kommunikation und Gesprächsführung im Vordergrund;
- Die **Vermittlung didaktischer Entscheidungskompetenz** diente zur Förderung der Fähigkeit, Gesichtspunkte der Lernenden und der Lerninhalte situations- und prozeßorientiert zu berücksichtigen. Auch Möglichkeiten einer Lernförderdidaktik zur Verringerung von Lernproblemen wurden behandelt.

Die Fortbildung wurde von einrichtungsinternen Leitern/Leiterinnen mit phasenweiser Unterstützung durch Externe durchgeführt und konnte so genau auf die speziellen Erfordernisse der Fortbildungsteilnehmer und der Zielgruppen abgestellt werden. Verschiedene Bildungseinrichtungen haben die Modellversuchsergebnisse und -materialien bereits als Hilfe beim Auf- oder Ausbau der eigenen Mitarbeiterqualifizierung verwenden können. Diese können auch für die Fortbildung von Weiterbildungspersonal genutzt werden, das sich vor allem mit Arbeitslosen befaßt.

Abschließend soll in vier Thesen noch auf einige Perspektiven der Fortbildung des Weiterbildungspersonals hingewiesen werden:

- Die Qualifikation des Personals ist eine der zentralen Voraussetzungen für die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Dazu gehört die fachliche wie auch die pädagogische Handlungskompetenz des pädagogischen Personals. Bildungseinrichtungen oder Betriebe ohne einen pädagogischen Mindeststandard ihres Personals werden bei einem zunehmenden Qualitätswettbewerb in der Weiterbildung längerfristig in Rückstand geraten.
- Da es keine verbindliche pädagogische Ausbildung für Lehrkräfte in der Weiterbildung gibt, kann die erforderliche pädagogische Mindestqualifikation nur durch entsprechende Fortbildung erreicht und gesichert werden. „Pädagogisch“ bedeutet in jedem Fall eine „erwachsenenpädagogische“ Qualifikation – für die Weiterbilder von Arbeitslosen sollten zusätzliche „sozialpädagogische“ Qualifikationsanteile vorgesehen werden.

- Eine wirksame Qualifizierung des Personals kann nicht allein durch sporadische, kurzzeitige Trainings bewirkt werden, sondern bedarf einer längerfristigen Fortbildungskonzeption und -strategie. Diese sind unter Berücksichtigung von Gesichtspunkten der Organisations- und Personalentwicklung aufzubauen. Es sollten keine kurzfristigen Erfolge erwartet werden, sondern längerfristige Vorlauf- und Entwicklungszeiten eingeplant werden.
- Fortbildung des Personals – und damit die Qualitätsorientierung beruflicher Weiterbildung – ist nicht kostenneutral oder zu einem „Spartarif“ zu haben. Deshalb sollten auch in der öffentlich geförderten Weiterbildung die Leistungsträger nachgewiesene Aufwendungen der Bildungseinrichtungen für pädagogische Fortbildung als Qualitätskriterien und notwendige Kostenbestandteile von Bildungsmaßnahmen akzeptieren. Damit würden nicht nur Fortbildungsansätze gestärkt, sondern es könnte so auch ein Beitrag zur Verbesserung der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen geleistet werden.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, FORSCHUNGS-PROJEKT 4/6.048: Planung, Gestaltung und Betreuung von Auftragsmaßnahmen. Auswertung einer Befragung in 15 Arbeitsamtbezirken. Vervielfältigtes Arbeitspapier, Berlin 1987.
- [2] Vgl.: HARKE, D.: Lernprobleme und Gesichtspunkte der Lernförderung in der nicht-aufstiegsbezogenen Weiterbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Forschungsergebnisse und Empfehlungen zur Verbesserung der beruflichen Bildung benachteiligter Personengruppen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1985, S. 77–96.
- [3] Vgl.: SAUTER, E., u. HARKE, D.: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Bericht über ein Projekt zur Festlegung und Sicherung der Qualität von Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1988.
- [4] Vgl. z.B.: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Berufliche Weiterbildung. Bericht, April 1988.
- [5] Vgl. vor allem: KÜHN, G.: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, Teil I. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Berlin 1976.
- PREUSS, V.: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, Teil II – Curriculare Aspekte von Konzeptionen zur Qualifizierung des Lehrpersonals in der beruflichen Erwachsenenbildung. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Berlin 1977.
- WOLF, B.: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, Teil III – Gesetzliche Anforderungen an Lehrkräfte und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung – Vergleich der gesetzlichen Bestimmungen in der Bundesrepublik Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Berlin 1977.
- KÜHN, G., PREUSS, V., u. WOLF, B.: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, Teil IV – Ergebnisse von Inter-
- views mit Fortbildungsbeauftragten und Lehrkräften über Stand und Entwicklung der andragogischen Qualifizierung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1978.
- [6] Vgl. z. B.: HARKE, D., u. FREIBICHLER, H.: Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener, – FLE – Arbeitshilfe für Lehrende und Lernende. Sonderveröffentlichung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1982.
- FISCHER, T.: Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Sonderveröffentlichung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1987.
- BRAUN, H. P., FREIBICHLER, H., u. HARKE, D.: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen Erwachsener, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, in Vorbereitung.
- PAULSEN, B., u. WOLF, B.: Prüfungen in der beruflichen Erwachsenenbildung – Analysen und Anregungen zur Organisation erwachsenengemäßer Prüfungen. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 64. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin/Bonn 1984.
- [7] PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBANDES (PAS) (Hrsg.): Selbststudienmaterial für Mitarbeiter der Erwachsenenbildung. PAS, Bonn/Frankfurt/M. 1975/76.
- [8] ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG (AUE) in Zusammenarbeit mit der UNIVERSITÄT OLDENBURG (Hrsg.): NQ-Nebenberufliche Qualifikation. Acht Lerneinheiten und Dozentenleitfaden. Beltz, Weinheim und Basel 1982.
- [9] CLEMENS-LODDE, B., JAUS-MAGER, J., u. KOHL, K.: Situations Lehrtraining in der Erwachsenenbildung. Westermann, Braunschweig 1978.
- [10] CZYCHOLL, R., u. GEISSLER, Kh. A.: Dozentenqualifizierung. Konzepte und Maßnahmen zur pädagogischen Qualifizierung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. In: Schriftenreihe der Abteilung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Johannes Kepler Universität Linz. Band 1, Linz 1985.
- [11] GOLAS, H. G., u. a.: Lehrgang für Ausbilder. Fachbezogene pädagogische Weiterbildung von Ausbildern in Übungsfirmen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1984.
- [12] DÜRR, W., u. a.: Die praxisbezogene Qualifizierung von Fachkräften in der beruflichen und sozialen Rehabilitation Behindter. Ein Lehrgangsprogramm mit Lerngruppen „vor Ort“ – ein Beitrag zur Lösung des Transferproblems. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 14. Jg. (1985), Heft 6, S. 206–210.
- [13] HARKE, D., u. VOLK-VON BIALY, H. (Hrsg.): Modellversuch „Lernberatung“ – Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, in Vorbereitung.
- [14] Von der PÄDAGOGISCHEN ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBANDES liegen z. B. Handreichungen zu den Themen „Teilnehmergewinnung“, „Vorförderung“ und „sozialpädagogisches Handeln in der Umschulung“ vor.
- [15] Vgl. z. B.: BIRMELIN, R., u. a. (Hrsg.): Erfahrungen lebendigen Lernens. Grundlagen und Arbeitsfelder der TZI. Grünwald, Mainz 1985.

Rosemarie Klein / Wolfgang Nieke / Reinhold Jende

Berufliche Qualifizierung von längerfristig arbeitslosen Erwachsenen – Empfehlungen zu einem Rahmenmodell für Regelmaßnahmen [1]

Einleitung

Im Rahmen der Modellversuchsreihe des BMBW „zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“, führt die Thyssen Edelstahlwerke AG, Magnetfabrik Dortmund, seit April 1986 einen Einzelversuch durch. Dieser wird zu 75 Prozent aus Mitteln des BMBW und mit 25 Prozent

Eigenanteil des Durchführungsträgers gefördert. Gegenstand der Förderung sind die Maßnahmen, die zusätzlich zu den nach dem AFG geförderten Regelmaßnahmen erforderlich sind. Der Modellversuch wird in enger Kooperation mit dem Dortmunder Arbeitsamt durchgeführt, vom Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich und von der Universität – Gesamtschule – Essen wissenschaftlich begleitet.

Ausgehend von Beobachtungen, daß die Regelförderung der Umschulungsmaßnahmen nach dem AFG, so wie sie bisher angeboten wird, zu wenig auf die Bedingungen und Bedürfnisse dieser Personengruppen ausgerichtet wird, verfolgt dieses Modellvorhaben zwei Hauptfragestellungen:

- Gelingt es, mit einer beruflichen Qualifizierungsmaßnahme, die in ihrer Gesamtheit versucht, den besonderen Lebens- und Lernbedingungen längerfristig arbeitsloser lernungsgewohnter Erwachsener Rechnung zu tragen, diese erfolgreich zu Facharbeitern in anerkannten Metallberufen auszubilden?
- Gelingt es, mit einer erfolgreichen Qualifizierung in Metallberufen die Vermittlungschancen dieser Zielgruppe in ein Beschäftigungsverhältnis zu verbessern?

Der erste Durchlauf des Modellvorhabens ist mittlerweile abgeschlossen und weist positive Ergebnisse auf, von denen hier kurz drei wesentliche Aspekte skizziert werden:

1. Teilnehmer, die sich im Anschluß an die sechsmonatige Vorbereitungsphase für die Aufnahme der beruflichen Qualifizierungsmaßnahme entscheiden, treffen damit eine stabile Entscheidung: von den 19 Teilnehmern/Teilnehmerinnen, die nach der Vorbereitungsphase die Umschulung begonnen haben, brachen 5 (26 %) die Maßnahme frühzeitig ab, während in Regelumschulungsmaßnahmen üblicherweise bis zu 50 Prozent der Teilnehmer/Teilnehmerinnen vorzeitig ausscheiden.
2. Der Prüfungserfolg der Teilnehmer/Teilnehmerinnen war hoch: von 16 Teilnehmern/Teilnehmerinnen bestanden 13 (81 %) die Abschlußprüfung.
3. Von den 13 in insgesamt 6 verschiedenen Metallberufen ausgebildeten Facharbeitern/Facharbeiterinnen konnten in den ersten vier Wochen seit der Abschlußprüfung bereits 11 (85 %) in ein Arbeitsverhältnis vermittelt werden.

Der Modellversuch ist noch nicht zu Ende; der zweite Durchlauf wird weitere Erkenntnisse bringen. Die bisher vorliegenden Erfahrungen und Ergebnisse ermutigen jedoch dazu, die Erkenntnisse über die berufliche Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen zu einem Grund- bzw. Rahmenmodell für Regelmaßnahmen zu verdichten.

Zum Anspruch des Rahmenmodells

Die nachfolgenden Ausführungen verstehen sich als Empfehlungen für die abschlußbezogene berufliche Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen in Regelmaßnahmen. Formuliert werden solche Aspekte, die

- a) auf der Grundlage der vorliegenden Erfahrungen und Erkenntnisse des Modellversuchs bereits zum jetzigen Zeitpunkt als übertragbar erachtet werden,
- b) im Sinne eines Grundmodells als Mindestforderung an die Ausstattung von Regelmaßnahmen zu richten sind.

Die Empfehlungen bewegen sich in folgenden Bereichen:

maßnahmenbezogene Empfehlungen

Aufbau und Dauer der beruflichen Weiterbildung
personelle Ausstattung

teilnehmerbezogene Empfehlungen

finanzielle Absicherung der Teilnehmer

maßnahmeflankierende Empfehlungen

Fortbildung der Ausbildungs- und Lehrkräfte

Eine Abstimmung mit dem jeweiligen örtlichen Arbeitsamt oder mit dem Landesarbeitsamt wird verbindlich klären müssen, was davon mit den Förderungsinstrumentarien der BA zu finanzieren ist und was von anderer Seite einstweilen zusätzlich gefördert werden muß.

Die Empfehlungen

- Die abschlußbezogene berufliche Weiterbildung von längerfristig arbeitslosen Erwachsenen sollte in drei Abschnitten erfolgen: Vorbereitungs- und Entscheidungsfindungsphase, berufliche Qualifizierungsphase und Nachbetreuungsphase.

Es hat sich als günstig erwiesen, alle drei Abschnitte bei einem Träger durchzuführen.

- Die Vorbereitungs- und Entscheidungsfindungsphase sollte 6 Monate umfassen.

Dieser Zeitraum ist erforderlich, um verschüttete Lernpotentiale zu aktivieren, erste Qualifikationen zu vermitteln und eine stabilere Entscheidung für eine Umschulung zu erzielen.

- Die berufliche Qualifizierungsphase sollte 24 Monate umfassen.

Dies ist im Hinblick auf die Neuordnung vieler Berufe, den damit einhergehenden hohen Qualifikationsprofilen und aufgrund der besonderen Lernschwierigkeiten der Zielgruppe erforderlich. Die Möglichkeit einer vorgezogenen Prüfung bleibt davon unbenommen.

- Durch eine 6monatige Nachbetreuungsphase sollten die Erfolgsschancen der Teilnehmer bei der Integration in das Berufsleben verbessert und damit der eigentliche Maßnahmerfolg sichergestellt werden.

Die Nachbetreuung ist einmal für die gezielte Förderung auf die Wiederholungsprüfung hin erforderlich. Sie hat sich zudem zur Förderung extrafunktionaler Qualifikationen und individuellen Unterstützung bei der Integration in das Arbeitsleben als notwendig erwiesen.

- Die berufliche Weiterbildung längerfristig arbeitsloser lernungsgewohnter Erwachsener erfordert eine Sozialpädagogische Begleitung in allen drei Abschnitten.

Die Weiterbildung dieser Zielgruppe ist von psychosozialen Einflüssen in besonderem Maße abhängig und bedarf deshalb einer (sozial-)pädagogischen Perspektive, in der teilnehmerbezogene und lernprozeßbezogene Funktionen zu erfüllen sind. Dies erfordert spezifische Qualifikationen im Einsatz von Sozialpädagogen.

- Die berufliche Weiterbildung von längerfristig arbeitslosen lernungsgewohnten Erwachsenen erfordert den Einsatz von (erwachsenen-)pädagogisch und didaktisch-methodisch qualifizierten Lehrkräften.

Den Schwierigkeiten der Zielgruppe ist durch eine besondere didaktisch-methodische Konzeption zu begegnen, die sich durch ein hohes Maß an Differenzierung und Individualisierung auszeichnet. Dies erfordert die Funktion und Qualifikation von Lehrkräften.

- Die berufliche Weiterbildung dieser Zielgruppe muß in einem engen Theorie-Praxis-Verbund erfolgen. Dies erfordert den Einsatz von Lehrkräften beim Träger der Weiterbildungsmaßnahme.

Das erwachsenendiffektive Prinzip des „Lernens in Zusammenhängen“ hat sich bei dieser Zielgruppe durch eine enge Theorie-Praxis-Abstimmung bewährt, wo Qualifikationen von Ausbildungskräften verbunden werden mit Qualifikationen von Lehrkräften und so zu einer zielgruppenspezifischen Didaktik verdichtet werden. Dies ist am besten unter der Bedingung einer „Umschulung“ in einer Hand zu gewährleisten.

- In der beruflichen Weiterbildung von längerfristig arbeitslosen lernungsgewohnten Erwachsenen sollte die Ausbilder-Teilnehmer-Relation 1 : 15 nicht überschreiten.

Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Berufserfahrungen und die mit der Neuordnung verbundenen prozeßübergreifenden Qualifikationen und neuen Technologien fordern eine erheblich intensivere Ausbildungstätigkeit; eine

Senkung der bislang üblichen Ausbilder-Teilnehmer-Relation ist damit unabdingbar.

- Die materielle Situation der Teilnehmer muß verbessert werden:

Das Unterhaltsgeld sollte generell auf 80 Prozent des letzten Nettolohnes erhöht werden, mindestens aber auf 1.200 DM für Alleinstehende und auf 1.700 DM für Verheiratete.

Der Mehrbedarf für Erwerbstätige laut § 23 Abs. 4 BHSG sollte auf 400 DM erhöht werden.

Die Grundfreibeträge für Pfändungen des Arbeitslohnes sollten auf 1.200 DM für Alleinstehende und 1.700 DM für Verheiratete erhöht werden.

Die zu starke Einschränkung der Subsistenzmittel verhindert den Lernerfolg, den es zu fördern gilt, führt zu Fehlzeiten und in der Folge zu unaufholbaren Leistungsrückständen und Maßnahmabbruch.

- Die Ausbildungs- und Lehrkräfte in der beruflichen Weiterbildung von längerfristig arbeitslosen lernungswohnten Erwachsenen sollten erwachsenenpädagogisch fortgebildet werden.

Für die berufliche Weiterbildung dieser Zielgruppe sind Lehr- und Ausbildungskräfte nicht hinreichend qualifiziert. Fehlende Qualifikationen sollten berufsbegleitend in überregionalen und regionalen Fortbildungsgesangeboten und in einer Bildungsberatung vor Ort vermittelt werden, um die Qualität und den Erfolg der beruflichen Weiterbildung dieser Zielgruppe zu sichern.

Anmerkung

- [1] Der vollständige Wortlaut der im Rahmen des Modellversuchs Lambda (Längerfristig Arbeitslose in Metallberufen – Berufsqualifikation in Dortmund-Aplerbeck) erarbeiteten Empfehlungen ist über die Thyssen Edelstahlwerke AG, 4600 Dortmund 41 (Aplerbeck), Ostkirchstraße 177, sowie über die Universität-Gesamthochschule Essen (c. o. Dr. W. Nieke, FB 2, Universitätstr. 11, 4300 Essen 1) zu beziehen.

Thomas Clauß

Erwerbstätige in Büroberufen

Aus einer Untersuchung zur beruflichen Situation von Bürofachkräften

Technikeinsatz hat in den letzten Jahren auch die Bürotätigkeiten einem Wandel unterworfen. Das Tätigkeitspektrum von Bürofachkräften hat sich erweitert, hinzugekommen sind Aufgaben im Zusammenhang mit dem Einsatz von Bürokomunikationssystemen und damit verbunden neue Anforderungen an schulische und berufliche Vorbildung.

Das Bildungssystem, insbesondere die Bildungsplanung, hat die Aufgabe, derartige Entwicklungen bei der Gestaltung beruflicher Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zu berücksichtigen. Hierzu werden differenzierte und aktuelle Daten zur Ausbildungs- und Beschäftigungssituation benötigt.

Auf der Grundlage von zwei repräsentativen Erwerbstätigenbefragungen von 1979 und 1985/86 bei jeweils ca. 26.000 Personen wurden hierfür umfangreiche Auswertungen vorgenommen, die im vorliegenden Beitrag auszugsweise vorgestellt werden sollen. [1]

Unter Bürofachkräften werden hier entsprechend der Systematik der amtlichen Statistik alle Erwerbstätigen der Berufsordnung 781 verstanden. Die 1985/86 durchgeföhrte Erhebung erbrachte 2.887 Beschäftigte, die sich selbst einem entsprechenden Erwerbsberuf zuordneten. Für die vorliegende Untersuchung wurden hieraus folgende Untergruppen gebildet:

- Bürogehilfinnen,
 - Bürokaufleute,
 - Verwaltungsangestellte,
 - Industriekaufleute,
 - Kaufmännische Angestellte,
 - Sachbearbeiter
- sowie eine Restgruppe
— übrige Bürofachkräfte.

Damit bleiben in der Analyse folgende Berufsgruppen unberücksichtigt: Stenographen, Stenotypistinnen, Maschinenschreiber (Berufsordnung 782), Datentypistinnen (783) sowie Bürohilfskräfte (784).

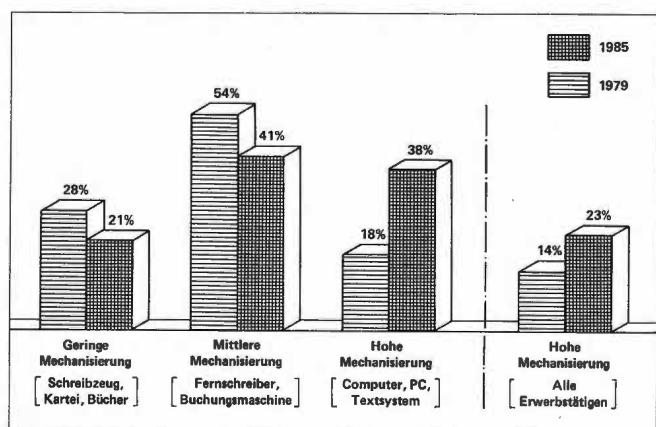
Berufsstruktureller Wandel – Bürofachkräfte 1979 und 1985

Büroarbeitsplätze sind durch den Einsatz moderner Informationstechnologien einem tiefgreifenden Wandel unterworfen.

38 Prozent der Bürofachkräfte arbeiten gegenwärtig mit programmgesteuerten Arbeitsmitteln, d. h. mit Computern, EDV-Anlagen, Personalcomputern, Textverarbeitungssystemen und ähnlichem. In einzelnen Berufen (Sachbearbeiter, Industriekaufleute) liegt der Nutzungsgrad sogar schon bei 50 Prozent.

Gegenüber 1979 hat die Verbreitung programmgesteuerter Arbeitsmittel („Hohe Mechanisierung“, vgl. Schaubild 1) um 20 Prozent-Punkte zugenommen, erheblich mehr als bei den Erwerbstätigen insgesamt (+ 9 Prozent-Punkte).

Schaubild 1: Mechanisierungsgrad*) der Arbeitsmittel bei Bürofachkräften (Vergleich 1979 und 1985/86)

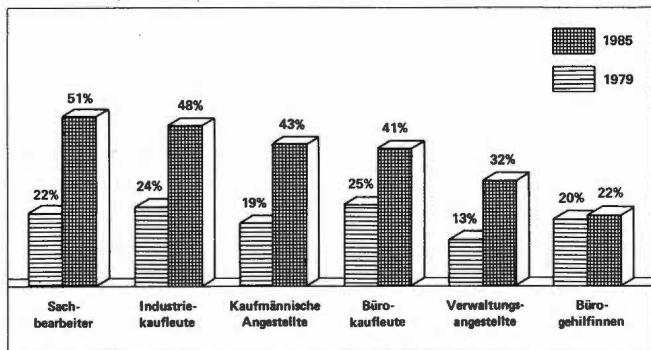


*) Mehrere Angaben waren möglich, die jeweils höchste „Mechanisierungsstufe“ wurde berücksichtigt.

Quelle: BIBB/IAB — Erhebung 1979 und 1985/86

Die Steigerung des Technikeinsatzes verlief in den einzelnen Büroberufen sehr unterschiedlich. Kaum Veränderungen gab es bei Bürogehilfinnen (+ 2 Prozent-Punkte), eine starke Expansion dagegen bei den Industriekaufleuten, den kaufmännischen Angestellten (+ 24 Prozent-Punkte) und den Sachbearbeitern (+ 29 Prozent-Punkte).

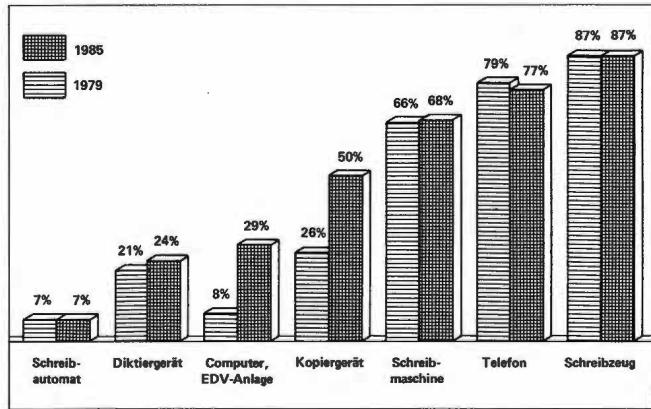
Schaubild 2: Anteile der Anwender programmgesteuerter Arbeitsmittel in einzelnen Büroberufen (Vergleich 1979 und 1985/86)



Quelle: BIBB/IAB – Erhebung 1979 und 1985/86

Bei Betrachtung der einzelnen **Arbeitsmittel** zeigt sich, daß neben den Computern/EDV-Anlagen auch andere technische Geräte wie Kopier- und Diktiergeräte eine weitere Verbreitung gefunden haben. Dennoch werden traditionelle Arbeitsmittel wie Schreibmaschine, Telefon oder Schreibzeug nach wie vor am häufigsten genutzt. Überraschenderweise haben Schreibautomaten bei Bürofachkräften (ohne Schreibkräfte! – vgl. Einleitung) keine weitere Verbreitung seit 1979 gefunden, vermutlich, weil ihre Funktion von den universeller einsetzbaren Personalcomputern mitübernommen wurde (Schaubild 3).

Schaubild 3: Ausgewählte Arbeitsmittel von Bürofachkräften (Vergleich 1979 und 1985/86)



Quelle: BIBB/IAB – Erhebung 1979 und 1985/86

Den entscheidenden Technikimpuls brachte demnach der Einsatz von anwendungsoffenen DV-Systemen: Personalcomputer, EDV-Anlagen, Terminals oder Bildschirmgeräte. Der Einsatz dieser Systeme konzentriert sich hierbei auf die Industriekaufleute und Sachbearbeiter, von denen bereits 44 Prozent solche Bürosysteme einsetzen.

Unveränderte **Tätigkeitsschwerpunkte** bilden Schreiarbeiten/Schriftverkehr und Formulararbeiten (von 84 % der Bürofachkräfte genannt) sowie interne (Buchen, Kalkulieren, Berechnen 42 %) und externe kaufmännische Tätigkeiten (Kauf/Verkaufen, Kunden beraten usw. 34 %). Mit der zunehmenden

Verbreitung moderner Bürokommunikationssysteme korrespondiert die Zunahme von EDV-Tätigkeiten/Programmieren von 3 Prozent (1979) auf 23 Prozent (1985/86) (ohne Abbildung). Welche weiteren berufsstrukturellen Merkmale kennzeichnen die Bürofachkräfte 1985/86? Wie veränderten sich Qualifikation, Arbeitszeit, Einkommen?

Sowohl das schulische als auch das berufliche Bildungsniveau der Bürofachkräfte liegt erheblich über den Anteilswerten der übrigen Erwerbstätigen. Über einen höheren **Schulabschluß** (Realschule, Gymnasium) verfügen 51 Prozent gegenüber 32 Prozent bei den Erwerbstätigen insgesamt. Eine **betriebliche Berufsausbildung** haben 78 Prozent der Bürofachkräfte abgeschlossen (Erwerbstätige insgesamt: 67 %), von Büro- und Industriekaufleuten sogar über 90 Prozent. Die Teilnahme an **berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen** liegt bei 31 Prozent (Erwerbstätige insgesamt: 23 %), wobei sich allerdings Bürogehilfinnen und Bürokaufleute sehr viel seltener beteiligt haben (11 bzw. 20 %) (Tabelle 1).

Gegenüber 1979 hat sich der Bildungsabstand zu den Erwerbstätigen insgesamt damit nochmals vergrößert: die Anteilswerte derjenigen mit höherer Schulbildung stiegen um 8 Prozent-Punkte (Gesamtgruppe: + 4 Prozent-Punkte), die Fortbildungsteilnahme um 6 Prozent-Punkte (Gesamtgruppe: + 3 Prozent-Punkte). Offenbar ergaben sich aus dem erweiterten Anwendungsspektrum moderner Bürotechniken höhere Anforderungen sowohl bei der Personalrekrutierung (Schule, Lehre) als auch bei der Personalentwicklung (Fortbildung).

Der **Frauenanteil** erweist sich erwartungsgemäß als überdurchschnittlich hoch (55 % gegenüber 38 % bei allen Befragten) und gegenüber 1979 nahezu unverändert. Besonders hohe Frauenanteile finden sich bei den Bürogehilfinnen (87 %) und den Bürokaufleuten (66 %), allerdings mit sinkenden Anteilswerten.

Altersspezifische Besonderheiten finden sich bei den Bürogehilfinnen sowie bei den Büro- und Industriekaufleuten, von denen nahezu jede(r) zweite unter 30 Jahre alt ist. Zu vermuten ist, daß das Vorhandensein eines zuordenbaren Ausbildungsberufes bei jüngeren Beschäftigten zur Angabe ihrer (Ausbildungs-) Berufsbezeichnung führt, ältere hingegen funktionsübergreifende Arbeitserfahrungen besitzen und daher eher unspezifische Berufsbezeichnungen wählen („Kaufmännischer Angestellter“, „Sachbearbeiter“ u. ä.). Hinzu kommt bei Bürogehilfinnen und Bürokaufleuten ein erhöhter Anteil von Frauen, welche aus familiären Gründen häufig ihren Beruf vorwiegend in jüngeren Jahren ausüben.

Während sich allerdings bei den Industriekaufleuten der Anteil jüngerer Beschäftigter seit 1979 erhöht hat, sind die meisten anderen Berufe seither „gealtert“, insbesondere die Bürokaufleute (Jüngere: – 20 Prozent-Punkte). Diese überraschende „Alterung“ ist teilweise auch darauf zurückzuführen, daß der Beruf erst 1962 geordnet wurde, 1979 also im Unterschied zu 1985/86 nur wenige Abschlußjahrgänge älter als 30 Jahre waren.

Die **Teilzeitarbeit** der Bürofachkräfte unterscheidet sich nur unwesentlich von der Gesamtgruppe aller Erwerbstätigen, mit Ausnahme von erhöhten Anteilen bei den Bürogehilfinnen (39 %) und geringen Werten bei den Industriekaufleuten (5 %). Tendenz gegenüber 1979: zunehmend bei Bürogehilfinnen und Bürokaufleuten, ansonsten kaum Veränderungen.

Der **Berufswechsleranteil**, d. h. der Anteil von Personen, die seit Abschluß ihrer Berufsausbildung ihren Beruf ein- oder auch mehrfach gewechselt haben, liegt bei 30 Prozent, bei Büro- und Industriekaufleuten sehr viel niedriger (11 bzw. 8 %). Eine Tätigkeit im Sachbearbeiterbereich wird gegenüber 1979 offenbar eher als Spezialisierung, seltener als Berufswechsel empfunden (Berufswechsleranteil: minus 18 Prozent-Punkte gegenüber 1979).

Beim **Einkommen** lassen sich die Berufe in drei Gruppen teilen: Spitzenverdiener sind die Industriekaufleute und die Sachbear-

Tabelle 1: Bürofachkräfte 1985 – Berufsstrukturelle Merkmale (in %) und ihre Veränderungen gegenüber 1979 (in Prozent-Punkten)

	Erwerbstätige insgesamt	Bürofachkräfte insgesamt	Bürogehilfin	Bürokaufmann	Verwaltungsgestellte	Industriekaufmann	Kaufmännische Angestellte	Sachbearbeiter	Öbrige Bürofachkräfte
Höhere Schulbildung (Realschule, Gymnasium)	32 + 4	51 + 8	32 - 3	48 + 12	51 + 9	67 + 15	42 + 9	56 + 4	50 + 6
Lehrabschluß kaufmännisch*)	15	50	39	87	54	95	40	53	41
insgesamt	67	78	60	94	80	98	79	82	74
+ 5	+ 8	+ 9	+ 2	+ 2	+ 8	+ 5	+ 2	+ 13	+ 15
Fortbildungsteilnahme	23 + 3	31 + 6	11 0	20 - 1	31 + 5	26 + 4	33 + 12	40 + 8	32 + 6
Junge Erwerbstätige (unter 30 Jahren)	26 - 2	29 - 5	44 - 6	55 - 20	22 - 11	49 + 5	21 - 6	27 0	26 - 4
Frauenanteil	38 + 2	55 0	87 - 5	66 - 7	56 - 3	41 + 1	59 + 1	58 - 4	50 0
Teilzeit (bis 35 Stunden)	15 + 3	17 + 2	39 + 14	17 + 10	17 + 3	5 - 1	18 - 3	13 - 1	17 + 2
Berufswechsler	32 - 5	30 - 9	36 - 1	11 - 3	40 - 8	8 - 3	32 - 10	33 - 18	32 - 10
Hohes Bruttoeinkommen (über 3.000,- DM)	25 + 11	21 + 11	9 + 8	12 + 11	23 + 16	30 + 16	23 + 13	31 + 15	21 + 11
Befragte insgesamt (abs.)	26.500	2.887	92	205	421	178	306	266	1.420

*) Kaufmännische Ausbildungsberufe: Berufskennziffern 6811, 6812, 7811 bis 7822.

Quelle: BIBB/IAB – Erhebung 1985/86.

beiter, von denen nahezu jeder Dritte ein monatliches Bruttoeinkommen von mehr als 3.000,- DM bezieht. Der Einkommensunterschied zu den übrigen Bürofachkräften hat sich hierbei seit 1979 deutlich vergrößert. Von den Verwaltungs- und Kaufmännischen Angestellten beziehen 23 Prozent, von Bürogehilfinnen und -kaufleuten sogar nur etwa 10 Prozent Einkünfte in dieser Höhe.

Zur Erklärung kann angeführt werden, daß Industriekaufleute zu einem Großteil über eine einschlägige kaufmännische Berufsausbildung verfügen. Bürokaufleute können allerdings trotz gleichermaßen hoher einschlägiger Qualifikation diese Einkommensklasse nur selten erreichen. Ausgebildete Bürokaufleute finden sich allerdings – ebenso wie eine relativ große Zahl von ausgebildeten Industriekaufleuten – häufig in der anderen Berufsgruppe der Spitzenverdiener, den Sachbearbeitern. Dies deutet darauf hin, daß für ausgebildete Bürokaufleute erst eine Spezialisierung bzw. Zusatzqualifizierung (z. B. Personalsachbearbeitung) zur Verbesserung des Einkommens führt.

Ebenfalls von Bedeutung ist vermutlich, daß Spitzengehälter eher in Großbetrieben zu erzielen sind, wo Industriekaufleute und Sachbearbeiter häufiger beschäftigt sind.

Die Tätigkeitsbereiche von Bürofachkräften

Zur Darstellung und Beschreibung der Berufssituation von erwerbstätigen Bürofachkräften wurden die in der Erhebung ermittelten Tätigkeiten, Betriebsabteilungen, Kenntnisanforderungen und Arbeitsmittel zu 9 Bereichen zusammengefaßt.

Die Bildung dieser Bereiche erfolgte in Anlehnung an die in den Grundsätzen zur Neuordnung der bürowirtschaftlichen Ausbildungsberufe vom 14.8.1987 festgelegten Lernbereiche [2] (Arbeitstitel: Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation und Kaufmann/Kauffrau für Organisation).

Das Verfahren der Zusammenfassung soll am Beispiel des Tätigkeitsbereiches „Textbe- und -verarbeitung“ erläutert werden. Als Angabe zu diesem Komplex wurde gewertet, wenn aufgrund der

- **Tätigkeiten** („Schreibarbeiten/Schriftverkehr, Formulararbeiten“),
- berufliche **Kenntnisanforderung** („Schreibmaschinenschreiben“),
- **Büroarbeitsmittel** (Schreibautomat/Textverarbeitungsgeräte) oder
- aufgrund der **Abteilungszugehörigkeit** (im Schreibtisch oder zentralen Schreibbüro)

Schreibarbeiten zum beruflichen Aufgabenspektrum gehören.

Insgesamt wurden – unabhängig voneinander – folgende 9 Tätigkeitsbereiche definiert:

1. Textbe- und -verarbeitung (Beschreibung s. o.)

2. Rechnungswesen

Tätigkeiten: kalkulieren, berechnen, buchen
Kenntnisse: Buchhaltung, Rechnungswesen;
Geld-, Kredit-, Steuerwesen, Finanzierung
Abteilung: Rechnungswesen, Betriebsabrechnung, Buchhaltung
Arbeitsmittel: Buchungsmaschine, Fakturiermaschine

3. Leistungserstellung und -verwertung

Tätigkeiten: kaufen, verkaufen, kassieren;
vermitteln, beraten
Kenntnisse: Warenkunde, Produktkenntnisse, Werkstoffkunde, Materialkenntnisse; Einkauf, Beschaffung; Vertrieb, Verkauf, Marketing, Werbung
Abteilung: Verkauf, Handel, Absatz, Kundenbetreuung

4. Informations- und Kommunikationstechniken

Tätigkeiten: EDV-Tätigkeiten, programmieren
 Kenntnisse: Computertechnik (EDV-Hardware); Programmierung (EDV-Software)
 Arbeitsmittel: Fernschreiber, Fernkopierer; Telex-, Bildschirmtextgeräte; Personalcomputer, Computer-, EDV-Anlagen, Terminal, Bildschirmgeräte

5. Betriebliche Organisation/Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge/Bürowirtschaft

Tätigkeiten: disponieren, koordinieren, organisieren; führen, leiten; transportieren, zustellen, sortieren, ablegen
 Kenntnisse: Betriebsführung, Management, Organisation, Personal
 Abteilung: Geschäftsleitung, Organisation, Rechtsabteilung

6. Wirtschafts- und Arbeitsrecht

Tätigkeiten: Gesetze, Vorschriften anwenden, auslegen; beurkunden
 Kenntnisse: Grundkenntnisse im Arbeitsrecht

7. Personalwesen

Tätigkeiten: Mitarbeiter anleiten, anweisen, einstellen
 Kenntnisse: Vertiefte Kenntnisse im Arbeitsrecht
 Abteilung: Personalwesen

8. Fremdsprachen

Kenntnisse: Fremdsprachen

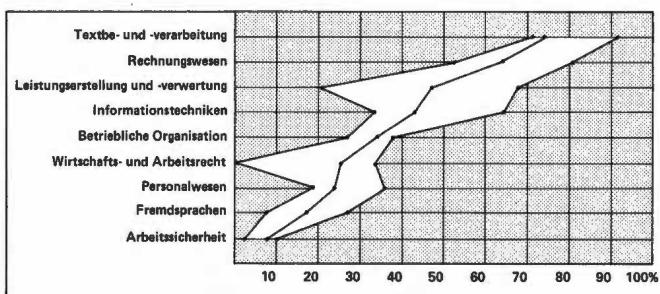
9. Arbeitssicherheit

Tätigkeiten: sichern, bewachen
 Kenntnisse: Unfallverhütung, Sicherheits- und Umweltschutzvorschriften

Ordnet man die Tätigkeitsbereiche nach der Häufigkeit ihrer Nennungen und berücksichtigt man die in den Einzelberufen jeweils erreichten niedrigsten und höchsten Anteilswerte, so ergeben sich folgende Kennlinien (Schaubild 4):

Die zentralen Tätigkeitsbereiche der Bürofachkräfte bilden demnach die Bereiche Textbe- und -verarbeitung sowie das Rechnungswesen mit Durchschnittswerten zwischen 75 und

Schaubild 4: Berufliche Tätigkeitsbereiche von Bürofachkräften*)



*) Niedrigster und höchster bei einer Berufsgruppe gefundener Wert sowie Mittelwert aller Bürofachkräfte.

Beispiel Rechnungswesen:
 niedrigster Wert: Verwaltungsangestellte (53 %);
 höchster Wert: Industriekaufleute (81 %);
 Mittelwert aller Bürofachkräfte: 65 %

Quelle: BIBB/IAB – Erhebung 1985/86

65 Prozent. Bei der Textbe- und -verarbeitung dominieren Bürogehilfinnen und Bürokaufleute mit etwa 90 Prozent, was sich bei Bürogehilfinnen auf Grund- und erweiterte Kenntnisse in Schreibmaschinenschreiben gründet, bei Bürokaufleuten hingegen genereller auf Schriftverkehr und Formulararbeiten.

Leistungserstellung und -verwertung sowie Informations- und Kommunikationstechniken liegen im Mittel knapp unter 50 Prozent, wobei insbesondere der Bereich Leistungserstellung und -verwertung stark unterschiedliche Anteilswerte ausweist (21 Prozent Verwaltungsangestellte, 68 Prozent Industriekaufleute – Tabelle 2).

Von jeder dritten Bürokraft werden Anforderungen aus dem Bereich „Betriebliche Organisation/Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge/Bürowirtschaft“ genannt, jede vierte nennt Anforderungen aus Wirtschafts- und Arbeitsrecht (bei Bürogehilfinnen keine Nennung!) sowie Personalwesen. Eine geringere Rolle spielen Fremdsprachen (17 %) und der Bereich Arbeitssicherheit (8 %).

Tabelle 2: Tätigkeitsbereiche von Bürofachkräften (in %)

	Bürofach-kräfte insgesamt	Büro-gehilfin	Bürokauf-mann	Verwal-tungsan-gestellte	Indstrie-kaufmann	Kauf-männische Angestellte	Sach-bearbeiter	Öbrige Bürofach-kräfte
Arbeitssicherheit	8	7	2	5	5	9	4	10
Leistungserstellung und -verwertung	47	32	57	21	68	62	56	45
Betriebliche Organisation/Betriebswirtschaftl. Zusammenhänge/Bürowirtschaft	34	32	27	30	32	33	38	37
Textbe- und -verarbeitung	75	88	92	72	75	73	77	72
Rechnungswesen	65	61	76	53	81	73	66	62
Personalwesen	24	19	19	30	20	24	36	23
Informations- und Kommunikationstechniken	44	35	45	37	65	53	44	39
Wirtschafts- und Arbeitsrecht	25	0	16	34	15	21	33	28
Fremdsprachen	17	7	21	9	26	13	25	18
Befragte insgesamt (abs.)	1.204	33	98	156	90	182	78	568

Quelle: BIBB/IAB – Erhebung 1985/86 (BIBB-Spezialteil)

Eine **geschlechtsspezifische Betrachtung** der Einsatzfelder erbrachte in den Bereichen Rechnungswesen, Informations- und Kommunikationstechniken sowie bei den Fremdsprachenkenntnissen für Männer und Frauen gleiche Anteilswerte, bei der Textbe- und -verarbeitung dominieren erwartungsgemäß die weiblichen Bürofachkräfte, während alle übrigen Aufgabenbereiche bei Männern häufiger vorkommen (Betriebliche Organisation + 17 Prozent-Punkte; Wirtschafts- und Arbeitsrecht + 14 Prozent-Punkte; Leistungserstellung und -verwertung + 13 Prozent-Punkte; Personalwesen + 9 Prozent-Punkte).

Die Aufgabenprofile der **Statusgruppen** („Un- und Angelernte“ bzw. „Fachkräfte“) unterscheiden sich zwar im Niveau, d. h. in der Häufigkeit der Vorkommen der einzelnen Einsatzfelder erheblich. So finden sich Unterschiede bis zu 20 Prozent beim Rechnungswesen, bei der Leistungserstellung und -verwertung oder den Informations- und Kommunikationstechniken. Der Profilverlauf, d. h. die Reihenfolge gemäß Häufigkeit ihres Vorkommens unterscheidet sich allerdings nicht von der Gesamtgruppe. Damit gibt es kein spezifisches „Angelerntenprofil“ bei den Bürofachkräften, eher ist davon auszugehen, daß es sich bei den angelernten Erwerbstätigen um homogene, mehr einseitig ausgerichtete Arbeitsplätze handelt, während Fachkräfte häufiger Mehrfachangaben machten, was auf Mischarbeit und integrierte Aufgabenwahrnehmung hindeutet.

Einige Anmerkungen zur Neuordnung bürowirtschaftlicher Ausbildungsberufe

I. Lediglich 30 Prozent der Bürofachkräfte machen Berufsangaben, für die zuordenbare Ausbildungsberufe existieren, davon 10 Prozent aus den zur Neuordnung anstehenden Berufen „Bürogehilfin“ und „Bürokaufmann“. Einige Erwerbsberufe ließen sich noch einer Aufgaben- oder Statusgruppe wie „Sachbearbeiter“ (9 %) oder „Kaufmännischer Angestellter“ (11 %) zuordnen, während für fast 50 Prozent keine weitere Gruppierung möglich war („übrige Bürofachkräfte“ – vgl. Tabelle 1).

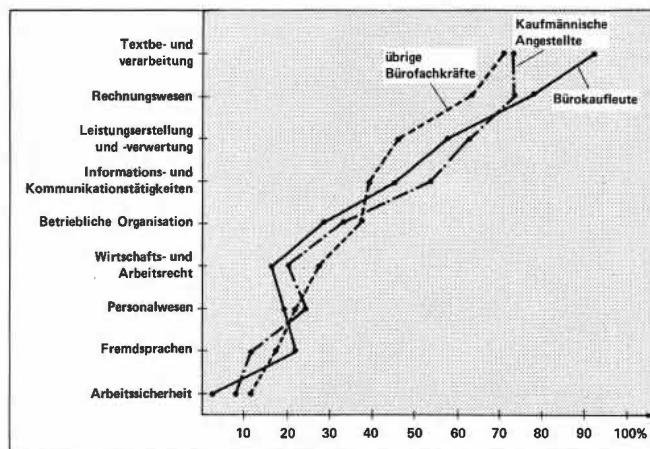
Die Neuordnung von Ausbildungslehrgängen in diesem Bereich müßte auch für diese Berufe einen Kristallisierungspunkt bilden, der berufliche Orientierungen ermöglicht, über Kenntnisse und Fertigkeiten der Berufsinhaber möglichst eindeutig informiert und somit Hilfestellung bei der Arbeitsplatzsuche und Karriereplanung gibt.

II. Sowohl bei den Anforderungen als auch bei der Entlohnung liegen die Bürogehilfinnen am Ende der Bewertungsskala. Der Beruf der „Bürogehilfin“ bedarf damit sowohl hinsichtlich der fachlichen Zuständigkeit als auch der einem Fachangestellten angemessenen Entlohnung dringend der Überarbeitung und Ergänzung, um ihn zu einem vollwertigen Beruf und damit vertretbaren Ausbildungsgang zu machen. Der im Neuordnungsentwurf eingeschlagene Weg zur Schaffung von zwei gleichwertigen Ausbildungsgängen erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll. Voraussetzung für den Erfolg ist allerdings, daß das Berufsprofil „Bürokommunikation“ nicht dazu führt, daß die sonstigen gemeinsamen Inhalte (Leistungserstellung und -verwertung, Büroorganisation usw.) in der Ausbildungspraxis vernachlässigt werden.

III. Von den Bürofachkräften verfügen 50 Prozent über keinen bzw. keinen kaufmännisch-bürowirtschaftlichen Lehrabschluß. Dieser Anteil ist in den Berufen mit zuordenbarem Ausbildungsberuf in der Regel geringer (Bürokaufleute: 13 %, Industriekaufleute: 5 %), bei einem Großteil der „unspezifischen“ Büroberufe hingegen wesentlich höher (kaufmännische Angestellte sowie „übrige Bürofachkräfte“ um 60 %).

Vergleicht man unter diesem Aspekt die beruflichen Einsatzfelder der Büroberufe mit den niedrigsten Anteilen einschlägig qualifizierter Personen, den kaufmännischen Angestellten und den nicht zugeordneten „übrigen Bürofachkräften“ (immerhin 60 % aller Bürofachkräfte!) mit den Einsatzfeldern der Bürokaufleute, so ergibt sich folgendes Bild (Schaubild 5).

Schaubild 5: Vergleich ausgewählter Tätigkeitsbereiche: Bürokaufleute, Kaufmännische Angestellte und übrige Bürofachkräfte



Quelle: BIBB/IAB – Erhebung 1985/86

Der Profilvergleich ergibt, daß sich die Bürokaufleute von den übrigen dargestellten Berufen im wesentlichen dadurch unterscheiden, daß sie häufiger mit Textbe- und -verarbeitung sowie Rechnungswesen befaßt sind, während die Bereiche „Betriebliche Organisation“, „Wirtschafts- und Arbeitsrecht“ sowie „Personalwesen“ seltener vorkommen. Sollen daher für diese, bislang mit einschlägig qualifizierten Kräften unversorgten Berufsbereiche im Rahmen der Neuordnung ebenfalls Zugangsqualifikationen geschaffen werden, so ist eine entsprechende Gewichtung der Ausbildungsinhalte vorzunehmen.

Anmerkungen

- [1] Ein ausführlicher Materialband kann beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, Bereich Veröffentlichungswesen, angefordert werden.
Zum gleichen Thema wurde veröffentlicht: S. DAMM-RÜGER, W. FRITZ: Qualifikation und Beschäftigung in den Büroberufen. Berlin 1984. Beiträge zur beruflichen Bildung, Heft 67.
- [2] Vgl. hierzu: STILLER, I.: Zur Neuordnung der bürowirtschaftlichen Ausbildungsberufe. In: BWP, 17. Jg. (1988), Heft 1, S. 10–15.



Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1988

Zu beziehen durch: Beuth Verlag GmbH · Abteilung Werbung
Burggrafenstraße 6 · 1000 Berlin 30
Telefon (030) 2601-285

Beuth

ZUR DISKUSSION

Richard Koch

Weiterbildung in Kleinbetrieben beim Einsatz neuer Techniken

Haben kleinere Betriebe in der Weiterbildung im Vergleich zu großen Betrieben aufgeholt oder sind in den kleinen Betrieben die Probleme gewachsen, den gerade im Zusammenhang mit dem Einsatz moderner Techniken entstehenden Qualifikationsbedarf hinreichend zu befriedigen? Diese Frage spielt in der aktuellen berufsbildungspolitischen Debatte eine zentrale Rolle.

Die Ergebnisse einer Analyse aus den BIBB/IAB-Erwerbstätigkeitenbefragungen 1979 und 1980/85 [1] liefern hierzu wichtige Hinweise. Wilfried Malcher greift in einem Beitrag für die Zeitschrift „Der Arbeitgeber“ [2] auf Ergebnisse dieser Analyse zurück. Er zieht aus seiner Interpretation des Datenmaterials u. a. zwei Schlußfolgerungen:

- Die Weiterbildungsaktivitäten der kleineren Betriebe sind als beachtlich einzuschätzen.
- Zumindest auf programmgesteuerte Arbeitsmittel bezogen, ist das Angebot an betrieblicher Weiterbildung nicht in dem Ausmaß von der Betriebsgröße abhängig, wie es häufig unterstellt wird.

Stimmte man dieser Interpretation uneingeschränkt zu, bräuchte man die kleineren Betriebe in der Berufsbildungspolitik nicht länger als eine besondere „Problemgruppe“ zu betrachten, wie es unlängst noch der Hauptausschuß des BIBB in seiner Empfehlung vom 5.3.88 zur beruflichen Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben in Zusammenhang mit technischen Veränderungen getan hat. Überprüft man die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erwerbstätigkeitenbefragungen nochmals im Hinblick auf die genannten Schlußfolgerungen Malchers, so ist festzustellen:

- daß auf der einen Seite Kleinbetriebe gerade im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Techniken zwar einiges an Weiterbildungsanstrengungen unternehmen,
- daß aber auf der anderen Seite die kleinen Betriebe in ihren Weiterbildungsaktivitäten bei technischen Innovationen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht deutlich hinter den großen Betrieben herhinken.

Im folgenden sollen diese Fragestellungen nochmals anhand einiger Ergebnisse aus den BIBB/IAB-Erhebungen untermauert werden. Dabei werden zum Teil auch bislang nicht veröffentlichte Zahlen herangezogen. Als Kleinbetriebe werden Betriebe mit bis zu 49 Beschäftigten und als Großbetriebe solche mit 500 und mehr Beschäftigten bezeichnet.

Bei der Teilnahme an Kursen/Lehrgängen der beruflichen Weiterbildung liegen die Mitarbeiter kleiner Betriebe zurück

Erwerbstätige in kleinen Betrieben bis 49 Beschäftigte haben im Zeitraum von 1980 bis 1985 seltener an Weiterbildungskursen teilgenommen als Erwerbstätige in größeren Betrieben ab 500 Beschäftigte (21 % zu 29 %). Hinter der für Kleinbetriebe durchaus beachtlichen, durchschnittlichen Teilnahmequote an Weiterbildung verbirgt sich jedoch eine ebenso bemerkenswerte Spanne in der Weiterbildungsteilnahme, die von 5 Prozent bei un- und angelernten Arbeitern bis zu 43 Prozent bei höheren/leitenden Angestellten reicht.

Anzumerken ist auch, daß der Abstand in den Weiterbildungskräftequoten der Mitarbeiter kleiner gegenüber denen der Mitarbeiter

großer Betriebe bei Facharbeitern mit 13 Prozent zu 21 Prozent und vor allem bei Meistern mit 27 Prozent zu 51 Prozent besonders ausgeprägt ist. Bei un- und angelernten Arbeitern liegen die Teilnahmequoten an Weiterbildung mit 5 Prozent zu 7 Prozent näher beieinander. Auch die Inhaber kleiner Betriebe besuchten mit 25 Prozent deutlich seltener Weiterbildungskurse als die Inhaber mittlerer und größerer Betriebe ab 50 Beschäftigten (Weiterbildungsquote = 42 %).

Im Vergleich der Zeiträume 1974 bis 1979 und 1980 bis 1985 hat sich der Abstand in der Weiterbildungsteilnahme zwischen den Erwerbstätigen in kleinen und den Erwerbstätigen in großen Betrieben nicht verringert, sondern leicht auf 8 Prozentpunkte vergrößert. Bezogen auf Wirtschaftsbereiche zeigt sich im Zeitvergleich ein deutlich gewachsener Abstand in der Weiterbildungsteilnahme zwischen den Erwerbstätigen im kleinbetrieblich strukturierten Handwerk (Teilnahmequote 15 %) und den Erwerbstätigen in allen anderen Wirtschaftsbereichen.

Der Einsatz programmgesteueter Arbeitsmittel führt auch in kleinen Betrieben zu verstärkten Weiterbildungsmaßnahmen

Die Anwendung moderner Techniken ist in kleinen und großen Betrieben ein zentraler Auslöser von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Während die Weiterbildungsquote derjenigen, die noch nicht mit programmgesteuerten Arbeitsmitteln in Berührung kamen, im Zeitvergleich 1974 bis 1979 und 1980 bis 1985 in kleinen Betrieben stagnierte und in großen Betrieben sogar leicht zurückging, zeigt sich eine starke Zunahme der Weiterbildungsquoten bei den Anwendern programmgesteueter Arbeitsmittel. Diese Zunahme liegt mit 14 Prozentpunkten in Kleinbetrieben sogar höher als in Großbetrieben mit 11 Prozentpunkten. Von 1980 bis 1985 haben 41 Prozent der Anwender in Kleinbetrieben und 48 Prozent der Anwender in Großbetrieben an mindestens einem Weiterbildungskurs teilgenommen.

Zwar bildeten die neuen Techniken einen eindeutigen Schwerpunkt in der Weiterbildung. Fachliche und berufsübergreifende Inhalte blieben aber auch bei denjenigen, die in kleinen oder großen Betrieben mit den modernen Techniken arbeiten, ein zumindest gleichgewichtiges Thema der Weiterbildung.

Bemerkenswert ist, daß die Anwender im Status von Un- und Angelernten sowohl in kleinen als auch in großen Betrieben in etwa die gleichen Teilnahmequoten an Weiterbildungskursen aufweisen (um 13 %). Das gleiche gilt für die mit den neuen Techniken arbeitenden Facharbeiter kleiner und großer Betriebe (Quote jeweils um 37 %). Demgegenüber liegen die Angestellten und Meister in Kleinbetrieben, die programmgesteuerte Arbeitsmittel anwenden, in der Weiterbildung jeweils deutlich hinter der entsprechenden Arbeitskräftegruppe in Großbetrieben. Dies legt die Vermutung nahe, daß die Kleinbetriebe dem beim Einsatz neuer Techniken entstehenden Weiterbildungsbedarf in gewerblich-ausführenden Funktionen eine größere Aufmerksamkeit widmen als dem entsprechenden Weiterbildungsbedarf in kaufmännischen und leitenden Funktionen. Diese Haltung könnte auf längere Sicht die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der kleinen Betriebe beeinträchtigen.

Die Qualifizierung für die neuen Techniken erfolgt überwiegend am Arbeitsplatz

Die im Zeitraum von 1980 bis 1985 von technischen Umstellungen Betroffenen in kleinen und in großen Betrieben mußten sich zu etwa gleichen Anteilen (83 % bzw. 84 %) zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen, um mit den neuen Maschinen oder Anlagen arbeiten zu können. Im Hinblick auf die Formen, in denen diese Qualifikationen erworben wurden, gibt es jedoch deutliche Unterschiede. Während in großen Betrieben der Besuch eines Weiterbildungskurses oder eine gründliche Einarbeitung durch Kollegen/Vorgesetzte mit 44 Prozent bzw. 34 Prozent die häufigsten Qualifikationsformen darstellen, dominierte in kleinen Betrieben eine kurze Einweisung am Arbeitsplatz (37 %). Das Selbstlernen und Ausprobieren spielte in kleinen Betrieben ebenfalls eine größere Rolle als in großen Betrieben. Ein Kurs wurde nur von 32 Prozent der Neuanwender moderner Techniken besucht, die in einem kleinen Betrieb beschäftigt sind. Die Kombination von Kursbesuch und systematischem praktischem Einarbeiten kam, unabhängig von der Betriebsgröße, nur selten vor.

In kleinen Betrieben haben demnach 68 Prozent der Erwerbstätigen, an deren Arbeitsplatz programmgesteuerte Arbeitsmittel eingeführt wurden, die zusätzlich erforderlichen Qualifikationen ausschließlich durch eine Einweisung bzw. Einarbeitung am Arbeitsplatz oder das Selbststudium und Ausprobieren erworben. Der entsprechende Anteil liegt in großen Betrieben bei 56 Prozent.

Wenn Erwerbstätige in kleinen Betrieben Kurse mit technikbezogenen Inhalten besuchten, so mußten sie sich zudem häufiger als die Erwerbstätigen in größeren Betrieben mit Kurzkursen begnügen. In besonderem Maße trifft dies für un- und angelernte Mitarbeiter sowie die Inhaber kleiner Betriebe zu.

Im Vergleich zu den Jahren 1974 bis 1979 zeigt sich eine allgemeine Tendenz zu einer kürzeren Dauer der (Vollzeit)-Weiterbildungskurse. Diese Tendenz ist in den Kleinbetrieben jedoch besonders ausgeprägt. Dauerten im Zeitraum 1974 bis 1979 von den beruflich am besten zu verwertenden Vollzeitkursen in Kleinbetrieben 32 Prozent und in Großbetrieben 21 Prozent nur unter einer Woche, so stieg dieser Anteil im Zeitraum 1980 bis 1985 auf 39 Prozent bzw. 27 Prozent.*)

* Die Kursdauer wurde bei einer mehrfachen Teilnahme an Weiterbildungskursen nur für den Kurs erhoben, der in der Einschätzung der Befragten beruflich am besten zu verwerten war. Eine Zunahme des Anteils an Kurzkursen kann jedoch nicht, wie es Malcher tut, dahingehend interpretiert werden, daß kürzere Kurse im Vergleich zu längeren Kursen von den Befragten häufiger als im Beruf gut verwertbar eingeschätzt werden.

Innovationsdruck erfordert von den kleinen Betrieben verstärkte Weiterbildungsanstrengungen

Die dargelegten Ergebnisse bestätigen, daß die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe gerade auch im Zusammenhang mit technischen Innovationen weiterhin maßgeblich von ihrer Größe beeinflußt werden. Als wesentliche Ursachen für den anhaltenden Rückstand in der Weiterbildung der kleinen gegenüber den größeren Betrieben sind anzusehen, daß in kleinen Betrieben der tatsächliche Weiterbildungsbedarf bei technischen Innovationen zum Teil unterschätzt wird, daß vielfach die notwendigen personellen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen für die Realisierung der erforderlichen Weiterbildungsaktivitäten fehlen, und daß auch ein für kleinere Betriebe geeignetes Angebot an herstellerunabhängigen und trotzdem betriebsnahen und kostengünstigen Weiterbildungsmöglichkeiten häufiger nicht verfügbar ist.

Wenn man davon ausgeht, daß Weiterbildung zunehmend zu einem zentralen Faktor der betrieblichen Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit wird, müssen die kleineren Betriebe zukünftig ihre Weiterbildungsaktivitäten vor allem dort ausweiten, wo heute noch erhebliche Defizite liegen:

- Eine über die Vermittlung von Bedienerkenntnissen hinausreichende Weiterbildung bei der Einführung neuer Techniken,
- eine stärkere Einbeziehung der unteren Qualifikationsstufen in die Weiterbildung,
- ein verbessertes Innovationsmanagement durch vermehrte Weiterbildung der Firmeninhaber und Führungskräfte.

Die Berufsbildungspolitik, die Arbeitsverwaltung, die Wirtschaftsverbände und die Tarifparteien bleiben demnach weiterhin gefordert, die Kleinbetriebe in ihren Weiterbildungsbestrebungen wirksam zu unterstützen. Ansonsten besteht die Gefahr, daß die kleineren Betriebe wirtschaftlich gegenüber den größeren Betrieben an Terrain verlieren.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: KOCH, R.: Weiterbildung im Zusammenhang mit der technischen Modernisierung der Arbeitswelt. In: BIBB/IAB (Hrsg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 118, Nürnberg 1987, S. 149–248.
- [2] MALCHER, W.: Betriebe zu Unrecht in der Kritik. In: Der Arbeitgeber, Nr. 6, 25.3.88, S. 203–204.

AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB

Kurzbericht über die Sitzung 2/88 des Hauptausschusses des BIBB am 14./15. Juni 1988

Die Sitzung des Hauptausschusses fand auf Einladung des Direktors des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) am 14./15. Juni 1988 im CEDEFOP, Berlin, statt. Herr Dr. Piehl begrüßte die Mitglieder und stellte das CEDEFOP und seine Aufgaben vor.

Im Mittelpunkt der 2. Sitzung des Hauptausschusses im Jahre 1988 stand die Beratung der künftigen Gliederung des Arbeits-

programms des Bundesinstituts für Berufsbildung. Damit zog der Hauptausschuß in Abstimmung mit dem Generalsekretär Konsequenzen aus seiner Stellungnahme zum Gutachten der Evaluierungskommission. Der Beschuß zur Gliederung des Arbeitsprogramms und zum Konkretisierungsgrad der Forschungsprojekte ist weiter unten im vollen Wortlaut abgedruckt.

Auf Initiative des Ausschusses für Fragen Behindter, der das Bundesinstitut bei seinen Aufgaben auf dem Gebiet der beruflichen Bildung Behindter berät, beschloß der Hauptausschuß eine Empfehlung zur beruflichen Bildung Behindter. Diese Empfehlung wird ebenfalls unten im Wortlaut wiedergegeben.

Die Aufnahme neuer Projekte in das Forschungsprogramm 1988/1989 wurde einstimmig beschlossen:

- Entwicklung und Erprobung von Vermittlungsformen und Medien für die kaufmännische Ausbildung in der Industrie (FP 5.065)
- Berufsausbildung im Gartenbau (FP 3.623)
- Berufsausbildung für Informations- und Dokumentationseinrichtungen (– Arbeitstitel –) (FP 3.898)
- Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Sozialistischen Republik Rumänien (FP 3.908)
- Entwicklung einer Fortbildungsverordnung nach § 46.2 BBiG im Bereich technisches Zeichnen/Konstruktion (FP 4.068)
- Teilnehmerbetreuung als Ansatzpunkt zur Verbesserung der Lernsituation Arbeitsloser (FP 4.061)

Der Hauptausschuß hat den zuständigen Unterausschüssen die **Erarbeitung von Beschußvorlagen** zu folgenden Themen zugewiesen:

- Probleme des Ausbildungsabbruchs
- Weiterbildungsverbund

Die nächste Sitzung des Hauptausschusses (3/88) soll am 22./23. September 1988 in Berlin stattfinden.

**Beschluß des Hauptausschusses
des Bundesinstituts für Berufsbildung
zur Gliederung des Arbeitsprogramms
und zum Konkretisierungsgrad der
Forschungsprojekte**

Gliederung des Arbeitsprogramms

Der Hauptausschuß trägt als eines der beiden Organe des Bundesinstituts für Berufsbildung für dessen Gesamtaufgabe eine berufsbildungspolitische Mitverantwortung. Sie findet darin ihren Ausdruck, daß der Hauptausschuß anlässlich der Vorlage des jährlichen Arbeitsprogramms durch den Generalsekretär eine forschungspolitische Grundsatzdebatte führt.

Das Arbeitsprogramm (I) gliedert sich in Vorhaben (1) und in das Forschungsprogramm (2), das der Hauptausschuß gemäß § 6 Abs. 2 Nr. 4 BerBiFG zu beschließen hat.

Die Daueraufgaben (II) werden nicht in das Arbeitsprogramm aufgenommen, müssen jedoch bei dessen Aufstellung durch den Generalsekretär berücksichtigt werden. Sie bedürfen aufgrund ihrer besonderen Eigenart nicht der regelmäßig wiederkehrenden Darstellung, zum Teil sind sie weder einer Planung noch einer Beratung zugänglich.

I. Arbeitsprogramm

(1) Vorhaben

Vorhaben sind insbesondere die Aufgaben des Bundesinstituts, die nach Weisung des zuständigen Bundesministers wahrzunehmen sind, also die Mitwirkung an der Vorbereitung von Bildungsordnungen und sonstigen Rechtsverordnungen (§ 6 Abs. 2 Nr. 1a BerBiFG), an der Vorbereitung des Berufsbildungsberichts (§ 6 Abs. 2 Nr. 1b BerBiFG) und an der Durchführung der Berufsbildungsstatistik (§ 6 Abs. 2 Nr. 1c BerBiFG) sowie die Förderung von Modellversuchen einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen (§ 6 Abs. 2 Nr. 1d BerBiFG). Außerdem gehören z. B. die Durchführung von Fachtagungen und die Maßnahmen zur Ausbilderförderung dazu.

(2) Forschungsprogramm

Mit der Durchführung des Forschungsprogramms, das vom Hauptausschuß zu beschließen ist, erfüllt das Bundesinstitut

den ihm allgemein erteilten Auftrag, Berufsbildungsforschung zu betreiben (§ 6 Abs. 2 Nr. 4 BerBiFG). Im Forschungsprogramm werden die Forschungsprojekte des Instituts festgelegt. Das Forschungsprogramm schließt auch solche Projekte ein, die den zuständigen Bundesministern als Grundlage für Weisungen dienen können. Das Forschungsprogramm enthält weiter die Projekte, die der Förderung der Bildungstechnologie dienen (§ 6 Abs. 2 Nr. 4 BerBiFG) und zur Verbesserung und Ausbau des berufsbildenden Fernunterrichts beitragen (§ 6 Abs. 2 Nr. 6d BerBiFG). Soweit die Umsetzung von Forschungsergebnissen als wissenschaftliche Aufgabe durch das Bundesinstitut erfolgt, sind entsprechende Projekte ebenfalls in das Forschungsprogramm aufzunehmen.

Ein Teil der Projekte wird Forschungsschwerpunkten zugeordnet. Forschungsschwerpunkte, die der Generalsekretär entsprechend vorrangigem Forschungsbedarf der Berufsbildungspraxis und der Berufsbildungspolitik setzt, sind mehr als eine sachliche Gliederung des Forschungsprogramms. Sie sind nicht Gegenstand der Beschußfassung im Hauptausschuß.

Ein weiterer Teil der Projekte berücksichtigt, daß das Bundesinstitut wegen des umfassenden gesetzlichen Auftrags seine Forschungstätigkeit nicht auf Schwerpunkte beschränken kann. Hierzu gehören auch die Projekte, die einem Forschungsschwerpunkt zugeordnet waren, jedoch erst nach neuer Schwerpunktsetzung enden.

II. Daueraufgaben

Im Rahmen seiner gesetzlichen Aufgabenstellung hat das Institut Daueraufgaben wahrzunehmen, die Vorhaben oder Forschungsprojekten nicht zugeordnet werden können. Ein Teil der Daueraufgaben des Bundesinstituts bedarf wegen seiner besonderen Eigenart keiner regelmäßig wiederkehrenden Darstellung.

Die Unterstützung der Planung, Errichtung und Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten erfolgt nach allgemeinen Verwaltungsvorschriften des zuständigen Bundesministers (§ 6 Abs. 2 Nr. 2 BerBiFG). Die Beratung der Bundesregierung (§ 6 Abs. 2 Nr. 3 BerBiFG) ist nicht planbar und vom Einzelbegehr abhängig. Für die Führung und Veröffentlichung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe (§ 6 Abs. 2 Nr. 5 BerBiFG) hat der Hauptausschuß Richtlinien gemäß § 10 Abs. 1 Satz 3 BerBiFG erlassen. Das gleiche gilt für die Aufgaben im Zusammenhang mit dem berufsbildenden Fernunterricht (§ 6 Abs. 2 Nr. 6a, b, c und e BerBiFG), für die zusätzlich die Bestimmungen des Fernunterrichtsschutzgesetzes gelten. Die Mitwirkung an der Vorbereitung der Hauptausschusssitzungen ist vom Bedarf im Einzelfall abhängig und deshalb nicht vorhersehbar.

Aus den gesetzlichen Aufgaben des Bundesinstituts leiten sich Dienstleistungsfunktionen gegenüber Unternehmen, Ausbildern, Verbänden usw. ab.

Zu den Daueraufgaben des einzelnen Mitarbeiters gehört ferner die ständige Beobachtung des Forschungs- und/oder Arbeitsfeldes. Sie ist Voraussetzung sowohl für sachgerechte Erledigung von Weisungsaufgaben als auch für die wissenschaftliche Bearbeitung von Forschungsprojekten. Diese Daueraufgaben sind nicht auf unmittelbar verwertbare Ergebnisse ausgerichtet. Sie finden ihren Niederschlag in Anregungen an die zuständigen Bundesminister, die Erarbeitung oder Überprüfung von Bildungsordnungen und sonstigen Rechtsverordnungen einzuleiten, oder in Vorschlägen an den Generalsekretär, andere Forschungsschwerpunkte zu setzen oder neue Forschungsprojekte in das Forschungsprogramm aufzunehmen.

Konkretisierungsgrad der Forschungsprojekte

Der Generalsekretär legt dem Hauptausschuß für jedes Forschungsprojekt eine Beschußvorlage (1) und eine Informationsvorlage (2) vor.

1. Beschußvorlage

Die Beschußvorlage enthält folgende Angaben:

1. Titel des Projekts, der den Forschungsgegenstand möglichst kurz umschreibt;
2. kurze Problemdarstellung und – soweit zugeordnet – Angabe des Schwerpunktes;
3. Forschungsziel, dessen Beschreibung die Forschungshypothesen wiedergibt und die angestrebten Wirkungen für Berufsbildungspraxis, -politik, -verwaltung oder -forschung verdeutlicht;
4. Zeitrahmen, der im allgemeinen drei Jahre nicht überschreiten soll und der durch das Kalendervierteljahr des Beginns und das des vorgesehenen Endes bezeichnet wird;
5. vorgesehene Zwischenberichte.

2. Informationsvorlage

Die Informationsvorlage enthält folgende Angaben:

1. Problemaufriss mit Beschreibung des Forschungsstandes;
2. Erläuterung des Forschungsziels;
3. in Aussicht genommene Methoden, vorgesehene Fachauschüsse/-beiräte, etwaige Fremd-Forschungsaufträge;
4. vorgesehener Personaleinsatz sowie geschätzte Kosten für Personal, Dienstleistungen Dritter, Sachverständige, Fachbeiräte und Sonstiges;
5. Hinweise auf Forschungsprojekte, deren Ergebnisse von Bedeutung sein können.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berufsbildung Behindter vom 14. Juni 1988

1. „Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung sieht wie der Ausschuß für Fragen Behindter, der das Bundesinstitut bei seinen Aufgaben auf dem Gebiet der beruflichen Bildung Behindter berät, mit Sorge die Gefahr, daß die von der Bundesanstalt für Arbeit geförderte berufliche Bildung Behindter und Lernbeeinträchtigter nicht hinreichend weitergeführt werden kann.“

Berufliche Bildung ist eine Investition für die Zukunft. Es wäre daher nicht vertretbar, wenn Behinderte künftig nicht mehr ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend die für eine berufliche Bildung und Eingliederung erforderlichen Maßnahmen erhalten könnten.

Es ist sicherzustellen, daß im Jahre 1988 ausreichend Mittel zur Verfügung stehen.

Besonders dringlich ist für alle Beteiligten die Gewährleistung einer verlässlichen Perspektive und kontinuierlichen Weiterentwicklung im Bereich der beruflichen Rehabilitation und der beruflichen Bildung Behindter und deren finanzielle Absicherung auf Dauer.“

2. Der Hauptausschuß empfiehlt der Bundesregierung, im Sinne dieses Beschlusses zu handeln.
3. Der Generalsekretär wird gebeten, diese Empfehlung in geeigneter Weise zu veröffentlichen.

REZENSIONEN

Münch, J., u. H.-J. Müller: **Evaluation in der betrieblichen Weiterbildung als Aufgabe und Problem.** In: Dürr, W.; W. Liepmann; D. Merkens u. F. Schmidt: **Personalentwicklung und Weiterbildung in der Unternehmenskultur, Baltmannsweiler 1988 (= Schriftenreihe Unternehmensdidaktik. 13).** S. 17–60.

(Pädagogischer Verlag Burg-Bücherei Schneider)

Mit den schon ritualisierten Aussagen über die wachsende Bedeutung der Weiterbildung und den Angaben zu einer quantitativen Expansion im Rahmen der Qualifizierungsoffensive werden die Fragen nach dem Nutzen, dem Erfolg und der Qualität der Bildungsarbeit leicht in den Hintergrund gedrängt. Die Publikation von Münch/Müller steuert hier gegen den Trend; sie rückt die Evaluation wieder ins Blickfeld und mit ihr die vielfältigen Dimensionen des Erfolges einer problemlösungsorientierten Weiterbildung. Zugleich werden die unterschiedlichen Funktionen der Evaluation betont; sie wird nicht nur eingeschränkt als Lernerfolgskontrolle gesehen, sondern in ihren differenzierten Funktionen als Instrument für

eine rationale Programmplanung und Gestaltung der Maßnahme, als Grundlage für die Legitimation der Weiterbildungsausgaben und vor allem in ihrer Aufgabe, das Lernen in synergetisch-selbststeuern den Weiterbildungsmaßnahmen zu intensivieren.

Die wichtigsten Gründe, daß der Evaluation jetzt eine größere Bedeutung in den betrieblichen Weiterbildungsaufstellungen eingeräumt wird, sehen die Autoren zum einen in dem erhöhten Rechtfertigungsdruck, dem diese bei steigenden Weiterbildungsausgaben ausgesetzt sind; zum anderen ist es aber der gewandelte und erweiterte Erfolgsbegriff, der das nachhaltige Interesse geweckt hat, diese Erfolge auch nachzuweisen. Nachdem es heute nahezu zum unternehmerischen und betriebspädagogischen Dogma geworden ist, daß letztlich das Humankapital, der Faktor Mensch, für den Unternehmenserfolg bestimmt ist, ist der Weiterbildung eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Weiterbildung ist nicht mehr nur das Instrument für die Vermittlung fachlicher Qualifikationen, immer stärker wird vielmehr ihr Beitrag zum sozialen Lernen, zum Erwerb sozialer Qualifikationen, wie z. B. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit oder Eigen-

verantwortung, geschätzt. In der Verhaltens- und Werteorientierung liegen die erweiterten Dimensionen des Weiterbildungserfolges. Weiterbildung ist letztlich der bestimmende Faktor für das, was heute – etwas prätentiös – „Unternehmenskultur“ genannt wird; mit diesem Begriff werden die in einer Unternehmung wirksamen Werte und Normen zusammengefaßt, die vor allem auf Lernprozesse zurückgehen. „Unternehmenskultur und Weiterbildungskultur (als Teil der Unternehmenskultur) müssen soweit wie möglich identisch sein“ (S. 15), denn sonst kann es zu Störungen in der Umsetzung und praktischen Anwendung dessen kommen, was in der Weiterbildung gelernt wurde.

Vor diesem Hintergrund einer problemlösungsorientierten Weiterbildung, die als betriebliche Bildungsarbeit nicht mehr als ein auf das Lernfeld bezogener Vorgang, sondern nur noch als Organisationsentwicklung möglich ist, gehen die Autoren auf die Probleme der Evaluation betrieblicher Weiterbildung ein. Die ohnehin schon kaum zu lösenden Schwierigkeiten der Erfolgsmessung der traditionellen Bildungsarbeit, wie sie sich im Zurechnungsproblem widerspiegeln (Läßt sich eine

spezifische fachliche Leistung einer Person oder einer Organisation auf den Faktor Bildungsmaßnahme zurückführen?), werden durch die „weichen“ Erfolgsfaktoren einer werte- und verhaltensorientierten Weiterbildung noch kompliziert. Zu den immer schon vorhandenen Evaluationsproblemen (Mangel an Zeit, finanziellen Mitteln, kompetentem Personal), die bereits bisher viele Betriebe vor dieser Aufgabe resignieren ließen, kommen weitere: die curriculare Unbestimmtheit der meisten betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen und die Dissonanzen zwischen Lernfeld und Funktionsfeld.

In dem Anwendungsbeispiel einer „integrierten Transferevaluation“, bei der die Evaluation in die Weiterbildungsmaßnahme integriert ist, sehen die Autoren eine Evaluationsform, die sich längerfristig deshalb durchsetzen werde, weil sie nicht nur die Rahmenbedingungen betrieblicher Weiterbildung (Ziele, Zeitrahmen, Kosten), sondern auch die Erwartungen der Teilnehmer und der Betriebe an die Weiterbildungsmaßnahme berücksichtige. Das Anwendungsbeispiel – ein fünftägiges Kommunikations- und Kooperationstraining für Führungskräfte mit Nachbereitungstreffen nach drei Monaten Transferphase – zeigt ein qualitativ orientiertes Evaluationskonzept, das die übliche „reaktive“ Evaluationspraxis (auf der Grundlage von Manöverkritikfragebogen) am Ende einer Maßnahme überwindet und den Teilnehmern die Chance gibt, den Lernprozeß im Rahmen der Evaluation weiterzuführen und zu intensivieren.

Zugleich wird aber deutlich, daß auch dieses Vorgehen Einschränkungen unterliegt; nicht nur, weil sich für diese Evaluationsform nur solche Weiterbildungsmaßnahmen eignen, die „hinreichend bewährt sind“, auch bei der Variation der Zielgruppe, der Dauer der Maßnahme oder der Verlängerung bzw. Wiederholung der Transferphase(n) wird das Evaluationskonzept entsprechend modifiziert und/oder ergänzt werden müssen. Entscheidend aber bleibt, und das macht den Beitrag von Münch/Müller zu einer wichtigen Lektüre, daß mit der „integrierten Transferevaluation“ die Richtung gewiesen wird, in der künftig Konzepte für die betriebliche Weiterbildung gestaltet werden müssen.

Edgar Sauter, Berlin

Unter dem Herausgeber von Ansgar Weymann ist soeben der Sonderband Nr. 5 **SOZIALE WELT: Bildung und Beschäftigung** (Verlag Otto Schwartz & Co. Göttingen) erschienen. Der Band gibt einen umfassenden Überblick über einzelne Themen des **STRUKTURWANDELS IM VERHÄLTNIS ZWISCHEN BILDUNGS- UND BESCHAFTIGUNGSSYSTEM**.

Der Band umfaßt 20 Beiträge, in denen ausführlich die Probleme der Bildungsexpansion im Schul- und Hochschulbereich,

die Lehrstellenknappheit der 80er Jahre und ihre Folgen, die Übergangsprobleme an der 2. Schwelle, die veränderten Qualifikationsanforderungen infolge der technisch wirtschaftlichen Entwicklung, die wachsenden Herausforderungen an die Weiterbildung, die Risiken und Chancen der Frauenbeschäftigung behandelt werden.

Der Band beinhaltet nicht nur wissenschaftliche Analysen zu den genannten Themen, er lotet auch Handlungsspielräume aus. Er ist forschungs- und anwendungsnah konzipiert und enthält deshalb auch eine Reihe von Beiträgen aus der politischen Praxis. Der wirtschaftliche Strukturwandel verlangt, wie Weymann in seiner Einleitung schrieb, „eine fortlaufende Anpassung von Ausbildungsordnungen und anerkannten Ausbildungsbereufen, eine Umgewichtung zwischen den Fächern und Fachgruppen im Hochschulbereich, um eine intensivierte Rolle der betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildung. Die ‚Qualifikationsoffensive‘ ist eine der wenigen verbliebenen bildungspolitischen Programme der Gegenwart“.

Laszlo Alex, Berlin/Bonn

Inhaltsverzeichnis des Sonderbandes:

Einleitung

Strukturwandel im Verhältnis von Bildung und Beschäftigung
Von Ansgar Weymann

I. Bilanz und Perspektive im Hochschulbereich

Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem
Erfordern die Entwicklungen der achtziger Jahre neue Erklärungsansätze?
Von Ulrich Teichler

Gesellschaftliche Organisation der Arbeit und Hochschulbildung

Zur Kritik vorherrschender Sicht- und Handlungsweisen im Zusammenhang von wissenschaftlicher Qualifikation und Arbeitsmöglichkeit
Von Paul Kellermann

Bildungsexpansion und Wirtschaftskrise in der Weimarer Republik
Von Paul Windolf

II. Beschäftigungschancen durch Ausbildung und Weiterbildung? Differenzierungen und Entdifferenzierungen von Strukturen und Übergängen

Jugendliche: Orientierungslos im Wandel von Ausbildung und Beschäftigung?
Orientierungen und Verarbeitungsweisen beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung
Von Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff

Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution
Von Heinz-Herbert Noll

III. Neue Technologien: Qualifikationsentwicklung, Arbeitsorganisation und Bildungskonzepte

Neue Technologien, Qualifikationsentwicklung und Bildung: Utopien, Realitäten und Alternativen
Von Henry M. Levin, Russel W. Rumberger

Dienstleistungen im Zeichen technologieorientierter Rationalisierungstendenzen: Kann das soziale Konzept „Beruf“ überleben?

Von Else Fricke, Wilgart Schuchardt
Berufliche Bildung im Spannungsfeld zwischen Qualifikationsbedarf und Qualifikationsangebot
Von L. Alex

Auswirkungen der Mikroelektronik auf Arbeitsplätze und Qualifikationen
Eine VDI/VDE-Studie unter Anwendern und Nichtanwendern
Von Andreas Scholz

IV. Frauen: Arbeitsmarktsegregation, Bildungs- und Berufsverläufe

Frauen auf dem Arbeitsmarkt – Wachsende Risiken oder neue Chancen?
Von Karin Gottschall, Jürgen Müller

Berufseinstieg und Segregationsprozeß
eine Kohortenanalyse über die Herausbildung von geschlechtsspezifischen Strukturen im Bildungs- und Berufsverlauf
Von Hans-Peter Blossfeld

V. Grauzone: Neue Selbständige, Alternative, Telearbeit

Selbständige im Beschäftigungssystem
Von Dieter Bögenhold
Selbständige in „neuen“ Gesellungsformen
Von Manfred Kaiser

Elektronische Heimarbeit – Telearbeit:
was nicht ist, kann ja noch werden?
Von Albert Löhr

VI. Politik und Wissenschaft

Die Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungspolitik im Spiegel sozialwissenschaftlicher Etikettierungen
Zur öffentlichen Begründung berufsbezogener Weiterbildung
Von Ansgar Weymann, Matthias Wingens

Technologiebezogene Weiterbildung aus der Sicht der Bundesanstalt für Arbeit
Von Ursula Engelen-Kefer

Bildung und Beschäftigung
Zur Position des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft
Von P. H. Piazolo

Berufliche Bildung und Qualifikation – Analysen zur Reformnotwendigkeit aus der Sicht des DGB
Von S. Oliver Lübke

Bildungsforschung heute
Postscriptum aus journalistischer Sicht
Von Malte Buschbeck

Neuerscheinungen aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 99

Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung

Bericht über ein Projekt zur Festlegung
und Sicherung der Qualität von
Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter

von Edgar Sauter, Dietrich Harke

1988, 80 Seiten, DM 12,00

ISBN 3-88555-340-6
(Code-Nr. 02.099)

Die Bundesanstalt für Arbeit muß bei der Planung und Gestaltung von Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen der Arbeitsämter Qualität sicherstellen.

In enger Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) deshalb Qualitätsstandards für die Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter entwickelt, die es ermöglichen, bei der Vergabe von Auftragsmaßnahmen die Qualität zum zentralen Entscheidungskriterium zu machen. Die BA hat bereits die Umsetzung dieser Standards in die Praxis eingeleitet.

Der jetzt veröffentlichte Bericht des BIBB benennt die zentralen Elemente dieses Qualitätskonzepts:

- Für die **Vergabe von Auftragsmaßnahmen** an die Bildungsträger wurden Qualitätskriterien formuliert. Dabei wird zwischen maßnahmebezogenen und trägerbezogenen Kriterien unterschieden. Maßnahmebezogene Kriterien, wie z. B. Dauer, Anzahl und Qualifikation der Lehrkräfte, dienen den Arbeitsämtern als Grundlage für die Entwicklung von ausschreibungsreifen Rahmenkonzepten für Auftragsmaßnahmen. Von den Bildungsträgern, die Auftragsmaßnahmen für die Arbeitsämter durchführen, wird z. B. erwartet, daß sie ihr pädagogisches Personal regelmäßig fortbilden und ihre Teilnehmer umfassend informieren, beraten und betreuen.

Erst wenn diese Anforderungen an die Qualität der Maßnahmen und an die Bildungsträger erfüllt sind, soll der Preis den Ausschlag bei der Vergabe geben.

- Für die kontinuierliche **Sicherung der Qualität** der Bildungsmaßnahmen ist die fachliche Kontrolle der Träger und die Betreuung der Teilnehmer erforderlich. Mit Hilfe eines „Erfahrungsbogens für Teilnehmer/-innen“, der inzwischen in den Arbeitsämtern angewendet wird, können Mängel frühzeitig erkannt und abgestellt werden; so läßt sich eine teilnehmerorientierte Gestaltung der Weiterbildung sichern.

Neuerscheinungen aus dem BIBB

In der Reihe: Sonderveröffentlichungen

Weiterbildung im Bereich Wirtschaftsinformatik 1986

von Dieter Blume

1988, 368 Seiten, DM 25,00

ISBN 3-88555-329-5
(Code-Nr. 10.206)

Dieses Lehrgangsverzeichnis informiert gezielt über das exemplarische derzeitige Weiterbildungsangebot von Trägern im schnell wachsenden Bildungsbereich der Wirtschaftsinformatik. Die Broschüre enthält Anschriften, Auswertungen und Darstellungen zu über 5.000 Bildungsgängen von etwa 650 Anbietern in diesem Bereich der Weiterbildung. Gegenstand der Beschreibung sind Lehrgänge der Fachschulen, Akademien und entsprechender Bildungseinrichtungen, der Unternehmensberater, Volkshochschulen, Fachverbände, Fernstudienanbieter, des Bundes und der Kammern – sowie in aggregierter Form der DV-Hersteller. Das Bildungsverzeichnis informiert u. a. über Art, Dauer, Zugangsvoraussetzungen, Prüfungen, Kosten und Förderungsmöglichkeiten sowie über regionale Bildungsmöglichkeiten von Kurz-, Mittel- und Langzeitlehrgängen, die das Bundesinstitut im Rahmen einer umfangreichen Erhebung in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West) erfaßt hat.

Das vorliegende Verzeichnis ist die dritte Auflage, die das Bundesinstitut seit 1978 für diesen Bildungsbereich herausgegeben hat. Es ist nicht nur umfangreicher als die früheren Ausgaben, sondern enthält auch einen straffer gegliederten tabellarischen Dokumentationsteil, der eine leichtere Handhabung, insbesondere zum Aufsuchen von Lehrgängen, ermöglichen soll.

Die Darstellungen und Beschreibungen vermitteln einen weitgehenden Einblick in Struktur und Differenzierung in diesem Bereich der Weiterbildung. Dadurch soll zunächst eine wirksame Hilfe zur Orientierung über Qualifizierungsmöglichkeiten für private Interessenten und Betriebe an diesen Bildungsmaßnahmen geboten – zum anderen aber auch Trägern der Weiterbildung Informationen über den Bildungsmarkt zur eigenen Einschätzung gegeben werden.