

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

I D 20155 F

Kaufmännische Ausbildung

- Berufliche Grundbildung überprüfen
- Kundenorientierte Ausbildung verstärken

1

**Januar
1990**

Fehlende Fachkräfte?

- Mehr benachteiligte Jugendliche ausbilden

Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000

- Kommission veröffentlicht Zwischenbericht

Hauptausschuß des BIBB

- Positionspapier zur Kooperation in der
Weiterbildung

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



W. Bertelsmann Verlag KG, Postfach 10 20, 4800 Bielefeld 1

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

19. Jahrgang

Heft 1
Januar 1990

Impressum

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
— Der Generalsekretär —
Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und
Friesdorfer Straße 152, 5300 Bonn 2

Redaktion

Henning Bau (verantwortlich)
Monika Mietzner (Redaktionsassistenz)
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31
Tel. (0 30) 86 83-2 40/2 39

Beratendes Redaktionsgremium

Richard von Bardeleben
Ursula Hecker
Dr. Fred Steuerwald
Dr. Gerhard Zimmer

Verlag

W. Bertelsmann Verlag KG
Auf dem Esch 4, 4800 Bielefeld 1

Erscheinungsweise

Zweimonatlich
(Geweils zweite Monatshälfte Januar,
März, Mai, Juli, September, November)

Bezugspreise

Einzelheft 10,— DM
Jahresabonnement 38,— DM
Studentenabonnement /
Mitarbeiterabonnement 24,— DM
Auslandsabonnement 46,— DM
zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Copyright

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Manuskripte + Beiträge

Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung der Redaktion als angenommen; unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion dar.

ISSN 0341-4815

Inhalt

Kommentar

Hermann Schmidt

Die Sprache ist der Schlüssel zu den Qualifikationen
— Zum Internationalen Jahr der Alphabetisierung 1990

1

Fachbeiträge

Kathrin Hensge

Schule verweigert — Ausbildung bestanden

2

Ingrid Stiller

Berufliche Grundbildung für kaufmännische und verwaltende Ausbildungsberufe

6

Peter Schenkel

Kundenorientierte Ausbildungsinhalte in kaufmännischen Ausbildungsordnungen

9

Eva Klippenstein

Berufliche Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz
— Qualifizierung auch für Frauen?

15

Gisela Notz

Nicht am Bestehenden, sondern am Wünschenswerten
orientieren

23

Zur Diskussion

Peter-Werner Kloas

Ausgegrenzte Jugendliche und fehlende Fachkräfte:
Zwei Probleme — eine Gegenstrategie

28

Aus der Arbeit des Hauptausschusses

Kurzbericht über die Sitzung 5/89

32

Positionspapier des Hauptausschusses zur Kooperation in
der Weiterbildung

33

Thema Berufsbildung

Neuere Entwicklungen beim Erlaß von Berufsbildungsförderungsprogrammen durch die EG

36

Qualifizierte Beschäftigung ist wichtig für den Berufsstart!
Die Situation junger Fachkräfte nach der Berufsausbildung

37

Zwischenbericht der Enquete-Kommission veröffentlicht

38

Rezensionen

Rezension

39

Die Sprache ist der Schlüssel zu den Qualifikationen – Zum Internationalen Jahr der Alphabetisierung 1990

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die Vereinten Nationen haben das Jahr 1990 zum „Internationalen Jahr der Alphabetisierung“ erklärt. Wer dies in den sogenannten hochentwickelten Industriestaaten als eine Angelegenheit der Entwicklungsländer abtut, weiß entweder nicht Bescheid oder beteiligt sich an der Tabuisierung eines Problems, das auch in unserem Land viele Menschen als außerordentlich bedrückend erleiden.

Nach Schätzungen von Experten der Deutschen UNESCO-Kommission lag die Zahl der Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland Ende der 70er Jahre bei immerhin über einer Million. Trotz Schulpflicht verlassen immer noch zahlreiche Jugendliche unser Bildungssystem ohne ausreichende Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen. Viele Erwachsene, die zum Zeitpunkt des Ausscheidens aus der Schule durchaus des Lesens und Schreibens mächtig waren, haben diese Fähigkeiten im Laufe eines Erwerbslebens, das ihnen die ständige Übung in diesen „Kulturtechniken“ nicht abverlangte, nach und nach verloren. Bei vielen Langzeitarbeitslosen, die sich durch Weiterbildung wieder in den Arbeitsmarkt eingliedern wollen, zeigen sich die negativen Auswirkungen dieses „erworbenen Analphabetismus“.

Nach der UNESCO-Definition von 1978 ist ein „Analphabet“ derjenige, der an allen Tätigkeiten nicht teilnehmen kann, die Literalität verlangen . . . und dem die Befähigung zum fortlaufenden Gebrauch von Lesen, Schreiben und Rechnen zu seiner eigenen und der gesellschaftlichen Weiterentwicklung fehlt“. In dieser Beschreibung werden die Folgen des Analphabetismus deutlich: Die Betroffenen können kaum aktiv am beruflichen und sozialen Leben teilnehmen, sie werden ausgegrenzt.

In der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik fallen die Analphabeten unter die Personengruppe der „Nicht formal Qualifizierten“ (NFQ). Das allgemeine Bildungsniveau dieser Gruppe ist sehr unterschiedlich; zu dieser Gruppe gehören ein Teil der Abbrecher von beruflichen Bildungsgängen ebenso wie Analphabeten, die aufgrund ihres allgemeinen Bildungsniveaus keinen Berufsabschluß erreichen konnten. Die sich abzeichnende Verschlechterung der Arbeitsmarktchancen für Ungelernte wird die Analphabeten unter ihnen in eine immer bedrückendere Lage bringen:

Anzahl und Anteil der Erwerbstätigen ohne beruflichen Ausbildungsabschluß haben in den vergangenen Jahren stark abgenommen (1976: 36%; 1985: noch 25%). Angesichts der sich verschlechternden Arbeitsmarktchancen für Ungelernte verzichten immer weniger Jugendliche auf eine Ausbildung. Dies bedeutet, daß der Nachqualifizierungsdruck für Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung weiter steigt und die Analphabeten unter ihnen davon besonders betroffen sein werden. Fehlende Schriftsprachenkompetenz macht die Berufsausbildung fast unmöglich, aber auch die Anforderungen an einfachen Arbeitsplätzen gehen mehr und mehr von Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen als selbstverständlicher Voraussetzung aus. Menschen mit Lese-Rechtschreib-Problemen haben überdurchschnittliche Schwierigkeiten, ihre beruflichen, familiären und auch ihre Freizeitaufgaben zu erfüllen. Für sie bieten sich kaum noch „Nischen“ im Arbeitsmarkt.

Im Rahmen dieser Entwicklung dürfte sich die „Stigmatisierung“ der Analphabeten verstärken; Motivation und Mut der Betroffenen, sich den täglich härter werdenden Anforderungen zu stellen, lassen nach. Es besteht die Gefahr, daß diese Randgruppe in ein Niemandsland unseres sozialen Rechtsstaates abgedrängt wird. Ihre Lage wird nämlich dadurch erschwert, daß ihre Probleme in keine eindeutige Zuständigkeit fallen: Für eine Schulbildung sind die Betroffenen zu alt, für die Teilnahme an Weiterbildung fehlen die einfachsten Voraussetzungen. Die Herausforderung stellt sich deshalb für das gesamte Bildungssystem. Hier geht es um eine wirksame Vorbeugung: Wenn heute immer noch Jugendliche die Schule als Analphabeten verlassen, muß hier als erstes angesetzt werden; Ansatzpunkt hierfür ist zunächst eine andere und verbesserte Lehreraus- und -fortbildung, aber auch kleinere Klassen, die auf die spezifischen Lernprobleme dieser Gruppen bezogen sind.

Noch mehr als in der Ausbildung geht es jedoch um Hilfen für die Betroffenen im Rahmen der Weiterbildung. Seit 12 Jahren finden Alphabetisierungsmaßnahmen in einzelnen Volkshochschulen, kleinen Vereinen und bei freien Trägern statt, wobei die öffentliche Förderung der Kursarbeit unzureichend ist. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat seit Anfang der 80er Jahre Modellvorhaben zur Förderung der Alphabetisierungsarbeit mit 4,4 Millionen Mark gefördert. Dieses Projekt, an dem besonders die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) beteiligt war, wurde von der UNESCO ausgezeichnet. Es liegen also wichtige Ergebnisse vor, die der Verbreitung bedürfen.

Darüber hinaus sind weitere Projekte zu nennen, wie z. B. zur „Elementarbildung“ oder das „Medienverbund-Programm Alphabetisierung“, die praxisnahe Problemlösungen bereitgestellt haben. Eine breitenwirksame Umsetzung dieser Ergebnisse steht jedoch noch aus. Hier gilt, die Erfahrungen und Kenntnisse aus der Nachqualifizierung von lernungswenigen Langzeitarbeitslosen, wie sie in den vergangenen Jahren durch die Modellversuchsreihe des Bundesinstituts gewonnen wurden, für die Alphabetisierungsarbeit zu nutzen. Hierzu gehört die Diagnose von Lernproblemen Erwachsener ebenso wie die Ansätze zu ihrer Bewältigung im Rahmen der Lernberatung sowie der sozialpädagogischen Begleitung von Weiterbildungsmaßnahmen.

Man kann davon ausgehen, daß der Anteil von Analphabeten unter der immer noch wachsenden Anzahl von Arbeitslosen nicht unerheblich ist; es sollte deshalb nichts unversucht bleiben, die Alphabetisierungsarbeit zu einem Instrument zu machen, mit dem man den Sockel der Langzeitarbeitslosigkeit aufbrechen kann. Die Bundesrepublik Deutschland könnte einen hervorragenden Beitrag zum Internationalen Jahr der Alphabetisierung leisten, wenn sie hier einen Schwerpunkt ihrer Aktivitäten setzte.



Hermann Schmidt

Schule verweigert – Ausbildung bestanden

Kathrin Hensge

Die Berufsausbildung ist eine Ausbildungsform ohne formelle Eingangsvoraussetzungen und steht prinzipiell allen Jugendlichen offen. Die Einlösung dieses Anspruchs stellt an Bildungspolitik und Ausbildungspraxis hohe Anforderungen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es Personengruppen wie die sogenannten Schulverweigerer zu integrieren gilt, die sich bereits dem Bildungssystem entzogen haben. Kann der Anspruch eines voraussetzungsfreien Zugangs zur Berufsausbildung auch für diese Personengruppe aufrechterhalten werden? Formal handelt es sich um Jugendliche ohne Schulabschluß. Dies ist an sich kein Ausschlußkriterium. De facto bleibt ihnen jedoch zumeist der Zugang ins duale System verschlossen. Wenn es bildungspolitisch nicht gewollt ist, eine Personengruppe wie die Schulverweigerer vom dualen System auszuschließen, was muß dann für diese Zielgruppe getan werden, um ihre berufliche Integration zu fördern? Es lag nahe, dieses bislang wenig beachtete Problem im Rahmen eines Modellversuchs aufzugreifen und nach Lösungswegen zu suchen. Dieser Aufgabe widmete sich ein vom Bremer Arbeiter-Bildungs-Centrum der Arbeiterkammer*) durchgeföhrter Modellversuch zur „Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung von Schulverweigerern“.



Kathrin Hensge, Dr. phil.
Diplom-Kauffrau und Wirtschaftspädagogin; wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hauptabteilung 2 „Curriculumforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin, in der sie sich mit Problemen besonderer Personengruppen in der beruflichen Bildung sowie mit Fragen der Ausbildungserqualifizierung befaßt.

die sogenannten „Nullbockleute“, die „Schulverweigerer“, die „Ausgestiegenen“, besonders die Benachteiligten sehr wohl ausbildungswillig und auch ausbildungsfähig sind, wenn man ihnen nur die entsprechende Perspektive und die entsprechenden Lernbedingungen gibt.¹⁾

Die Hauptaufgabe des Modellversuchs war es, Antworten zu finden auf die Frage: „Wie muß eine Berufsausbildung curricular und lernorganisatorisch gestaltet werden, um Jugendliche zu einem erfolgreichen Berufsausbildungsabschluß zu führen, die sich bereits aus dem Bildungssystem – hier der allgemeinbildenden Schule – verabschiedet haben?“

Eine Bildungsmaßnahme mit dieser Zielsetzung steht vor einem grundsätzlichen Problem: Sie muß einer Klientel die Sinnhaftigkeit von Ausbildung und Lernen vermitteln, die eigentlich genau vom Gegen teil überzeugt ist und sich deshalb der Schule, dem Lernen und der Berufs- und Arbeitswelt weitgehend verweigert.

Die Aufnahme einer Berufsausbildung verlangt von den Jugendlichen die Überwindung ihrer Verweigerungshaltung sowie Einsicht in die Notwendigkeit einer Berufsausbildung als Mindestvoraussetzung für eine sichere berufliche Zukunft, die sie jedoch bezweifeln. Sie nehmen vorweg, daß der er-

folgreiche Berufsausbildungsabschluß ihnen keineswegs eine Arbeitsplatzgarantie vermittelt und sie viel Mühe und Energie für eine Ausbildung aufbringen, deren Nützlichkeit für eine qualifizierte Erwerbsarbeit bezweifelt wird.

Erscheinungsformen und Erklärungsansätze von Schulverweigerung

Schulverweigerung ist eine Verweigerungshaltung, die sich nicht eindimensional erklären läßt. In der Regel sind eine ganze Reihe von Gründen ausschlaggebend, die ihrerseits eng miteinander in Beziehung stehen. Dabei ist zunächst zu klären, was unter Schulverweigerung zu verstehen ist. Handelt es sich beispielsweise um ein längeres, unentschuldigtes Fernbleiben von der Schule, nach dem Motto: „Schulverweigerer ist, wer die Schule verweigert“, oder gehören auch Formen der Verweigerung schulischer Leistungs- und Verhaltensnormen dazu, die durch Widerstände innerhalb der Schule zum Ausdruck gebracht werden?

Die formale Definition von „Schulverweigerung“, wie sie auch vom Schulermittlungsdienst aufgefaßt wird, geht von der ersten Verweigerungsform aus, d. h., Schulverweigerung bedeutet ein unerlaubtes Fernbleiben von der vorgeschriebenen Anwesenheitspflicht im Rahmen der gesetzlichen Schulpflicht.

Unabhängig von dieser Formaldefinition liegen jedoch die beobachtbaren Erscheinungsformen von Schulverweigerung auf beiden Ebenen, also sowohl in der Verweigerung schulischer Anwesenheitspflicht als auch in der schulinternen Verweigerung, die meist auch durch partielles Wegbleiben von der Schule begleitet wird.²⁾

Auf der Suche nach den Ursachen von Schulverweigerung stößt man auf die zentrale Frage, ob – Schulverweigerung eine passive Reaktion auf die vorhandenen Bedingungen in Familie, Schule und Gesellschaft oder

Zur Personengruppe der Schulverweigerer

Im Modellversuch sollte der Nachweis erbracht werden, daß selbst

*) Die Arbeiterkammer Bremen ist die gesetzliche Interessenvertretung der Arbeiter im Lande Bremen. Zur Realisierung ihrer bildungspolitischen Aufgaben hat sie das „Arbeiter-Bildungs-Centrum der Arbeiterkammer e.V.“ gegründet. Dieses ist eine der 15 nach dem Bremer Weiterbildungsgesetz anerkannten Weiterbildungseinrichtungen und inzwischen im gewerblich-technischen Bereich der Träger mit dem größten Angebot an Berufsvorbereitungs-, Ausbildungs-, Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen in Bremen. Verantwortlich für die Durchführung des Modellversuchs ist der Leiter der Abteilung Qualifikationsentwicklung, Claus Schroer.

- eine aktive, d. h. bewußte Verweigerung von als sinnlos erlebten Anforderungen, ist.

Die Beantwortung dieser Kernfrage hängt im wesentlichen von der theoretischen Standortbestimmung ab, von der aus Schulverweigerung erklärt wird. Im Modellversuch wurden die nachfolgenden Ansätze diskutiert und vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Zielgruppe kritisch reflektiert:

Bildungssoziologische Erklärungsansätze

Bildungssoziologische Ansätze erklären Schulverweigerung mit Schulfunktion und -struktur. Die Schule als Institution gesellschaftlicher Chancenzuweisung präjudiziert den weiteren beruflichen Lebensweg der Jugendlichen insofern, als hier die Weichen für einen beruflichen Auf- bzw. Abstieg gestellt werden. Hier sammelt der Jugendliche erste Lernerfahrungen, die sein Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken bzw. beeinträchtigen. Die Schule ist selten in der Lage, als Katalysator für individuelle Lernprobleme zu fungieren. Ihren Bildungsauftrag des individuellen Chancenausgleichs kann Schule nur in viel zu geringem Umfang erfüllen. Insofern ist die Selbsteinschätzung von Schulverweigerern aus dem Modellversuch „die Schule bringe ihnen nichts und kann ihnen beruflich nicht helfen“ durchaus naheliegend, ebenso wie die Reaktion auf diese Einschätzung, dieser Institution fernzubleiben.³⁾

Sozialisationstheoretische Erklärungsansätze

Die Fähigkeit eines Schülers, sich innerhalb des Systems schulischer Anforderungen zurechtzufinden und sich ihnen anzupassen, wird wesentlich durch die familiär erzeugte Einstellung zur Schule geprägt. Die Fähigkeit der Schule, ursprüngliche Schulbindungen zu korrigieren, ist zwar gegeben, ihre Erfolge in dieser Hinsicht hängen jedoch von der jeweiligen sozialen Herkunft des Schülers ab. Je niedriger der soziale Status der Her-

kunfts Familie, desto geringer ist häufig der Erfolg der Schule, die daraus resultierenden negativen Schulbindungen zu korrigieren. Schulen, die Beurteilung kognitiver Fähigkeiten eines Schülers mit seiner Anpassungsleistung an formale Hierarchien und Autoritätsstrukturen verbinden, favorisieren ein Verhalten, das im außerschulischen Bereich so nicht vorkommt. Die Schüler solcher Schultypen und insbesondere in Hauptschulen scheinen diesem Typ zu entsprechen, sehen sich so im Schulalltag Verhaltensanforderungen gegenüber, die ihnen im außerschulischen Bereich zunehmend erspart bleiben.⁴⁾ Daß dadurch schulische Verweigerungsstrategien begünstigt werden, erscheint verständlich. Wenn es der Jugendliche nicht schafft, den Bruch zwischen familiar vermittelten und schulisch geforderten Einstellungen und Werthaltungen zu überwinden, dann kann es zu Verweigerungen kommen, die letztlich von der Institution „Schule“ nicht mehr aufgefangen werden. Wenn „Schule“ für den Jugendlichen „keinen Sinn ergibt“, weil die mit ihrem erfolgreichen Abschluß erwarteten Ereignisse — wunschgemäße Berufseinmündung, qualifizierte Erwerbsarbeit — nicht möglich sind, dann kann Verweigerung aus der Sicht der Betroffenen durchaus eine logische Konsequenz sein. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist Schulverweigerung eine mehr oder weniger bewußte — wenn auch hilflose — Antwort der Jugendlichen auf eine permanente Überforderung durch die Schule. Wenn keine adäquate Hilfestellung durch Dritte erfolgt, kommt es zu Verweigerungen, weil andere Lösungswege nicht möglich sind.

Psychologische Erklärungsansätze
Weisen Schulverweigerer spezifische Lern- und Verhaltensmerkmale auf, die sie von erfolgreichen Schulabsolventen unterscheiden und ihr Versagen bzw. ihre Verweigerung erklären? Diese Frage ist nicht losgelöst vom familiären Umfeld und den schulischen Rahmenbedingungen zu beantworten, weil sich spezifische Lerneigenheiten in

Wechselwirkung zwischen dem Jugendlichen und seinem Lernumfeld entwickeln. Eine ausschließlich personenbezogene Erklärung greift deshalb zu kurz.

Die Beobachtungen im Modellversuch zeigen, daß die Lerngewohnheiten der betroffenen Jugendlichen nicht auf kognitive Störungen zurückzuführen sind, sondern auf im Umgang mit Schule erworbene Eigenheiten. Dies zeigt, daß es sich nicht um manifeste Verhaltensmerkmale handelt, sondern um korrigierbare Lerneigenheiten, die pädagogischen Interventionen zugänglich sind.

Fazit

Die Erfahrungen im Umgang mit Schulverweigerern in der Berufsausbildung verdeutlichen, daß Schulverweigerung selten eine passive Reaktion auf vorhandene Lernbedingungen ist. Vielmehr ist sie in der Mehrzahl der Fälle eine bewußte Verweigerung von Anforderungen, deren „mühevole Erfüllung“ aus der Sicht der Jugendlichen wenig lohnenswert erscheint, weil die Erfolge dieser Mühen wenig greifbar sind.

Ferner wird deutlich, daß die Einstellungen und Verhaltensweisen dieser Jugendlichen keine unveränderbaren Persönlichkeitsmerkmale dieser Zielgruppe sind. Vielmehr hoffen sie auf Verständnis für ihre Situation und auf Unterstützung, die ihnen hilft, ihre Verweigerung und Isolation zu überwinden.

Gestaltung von Bildungsmaßnahmen

Die Veranstalter von Bildungsmaßnahmen für diese Jugendlichen stehen vor dem Problem, Anforderungen an Motivation und Leistung stellen zu müssen, die den Vorfahrungen der Zielgruppe nicht entsprechen: Sie müssen Einsicht in die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Lernen und Ausbildung als Voraussetzungen für eine gesicherte berufliche Zukunft vermitteln. Zur Einlösung dieses Ziels be-

darf es Zeit, die i. d. R. in der Ausbildung nicht oder kaum vorhanden ist. Deshalb ist eine Vorlaufphase vor Aufnahme der Berufsausbildung dringend notwendig.

Ausbildungsvorbereitung

Dabei nutzt es nichts, wenn die Vorerfahrungen losgelöst von der Berufsausbildung angeboten werden. Vielmehr ist eine inhaltliche und organisatorische Integration mit einer sich unmittelbar an diese Vorlaufphase anschließende Berufsausbildung unerlässlich. Erst diese Verknüpfung von Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung vermittelt die den Jugendlichen solange vorenthaltene berufliche Perspektive und damit jene Einsicht in die Sinnhaftigkeit einer Bildungsmaßnahme, die notwendig ist, um diese erfolgreich durchzustehen. Die Einlösung dieses Prinzips der integrierten Ausbildung und Ausbildungsvorbereitung bedeutet zugleich die Abkehr von der allgemein üblichen Berufsvorbereitung, die berufsspezifisch und ohne Anschluß an eine Berufsausbildung angeboten wird, hin zu einer Ausbildungsvorbereitung, die den Charakter einer Eingangsphase für eine sich anschließende Berufsausbildung trägt. Das bedeutet dann aber auch eine Abkehr vom Berufsvorbereitungsjahr als arbeitsmarktpolitisches Instrument hin zu einem Förderkonzept für Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten. Ziel darf nicht ihr Verschwinden aus der Arbeitslosenstatistik sein, sondern die Eingliederung ins Erwerbsleben auf der Basis einer qualifizierten Berufsausbildung.⁵⁾

Die Ausbildung

Generell gilt, daß Ausbildung um so „besser“ gestaltet werden muß, je ungünstiger die Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen sind.⁶⁾

Gestaltungsspielräume sind durch die Ausbildungsordnungen auf methodische und didaktische Maßnahmen weitgehend begrenzt. Diesen Handlungsspielraum gilt es systematisch zu nutzen und konsequent im Sinne der Zielgruppe zu gestalten.

Bei der Gestaltung von Lernarrangements in der Ausbildung gilt es, schulische Lernformen weitgehend auszuschließen. Dies gilt auch für die Vermittlung von Fachtheorie. Schulverweigerer haben aufgrund ihrer Erfahrungen mit „Schule“ starke Vorbehalte gegen abstraktes Lernen fernab von jedem Praxisbezug. Deshalb ist es für diese Zielgruppe so wichtig, die Vorteile einer Berufsausbildung, Lernen im Handlungsvollzug, für die Berufsausbildung von Schulverweigerern nutzbar zu machen. Bewährt haben sich dabei Lernformen, die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen fördern sowie die Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Jugendlichen aufzubauen. Aktivierende Lernformen und ganzheitliche Vermittlungsansätze, wie die Projektmethode und die leittextorientierte Ausbildung, sind für die Zielgruppe deshalb so entscheidend, weil sie einerseits schulische Lernformen überwinden und andererseits jene Einsicht in die Sinnhaftigkeit von Lernen, Ausbildung und Beruf vermitteln, die den Jugendlichen weitgehend abhanden gekommen ist. Es muß alles daran gesetzt werden, die ausschließlich instrumentelle Lernhaltung der Schulverweigerer im Verlauf des Ausbildungsprozesses aufzubrechen. Lernen ist für die Zielgruppe in erster Linie darauf ausgerichtet, Zensuren schlechter als die Note „vier“ zu vermeiden. Dies bedeutet „Lernen“, um Strafe und Mißerfolg zu vermeiden, jedoch nicht „Lernen“, um ein persönlich als sinnvoll angesehenes Ziel zu erreichen. Die „Projektausbildung“ ist ein Ausbildungsprinzip, das eine ganzheitliche Lernbehandlung umfaßt und dadurch mehr ist als die isolierte Fertigkeitsvermittlung (z. B. Bohren oder Schweißen). Die Verknüpfung von Informationsbeschaffung, Planung, Ausführung und Kontrolle sowie die Auswertung einer Arbeitsaufgabe sollen instrumentelle Lernhaltungen abbauen helfen und eine tragfähige Arbeitsmotivation fördern.⁷⁾

Die Projektmethode ist prinzipiell eine „offene“ Lernform, bei der das eigentliche „Projekt“ im Zen-

trum steht, aber je nach erreichtem Stand und auftretenden Problemen bekommen Theorie und Praxis und die verschiedenen Formen, in denen sie vermittelt und geübt werden, ihren Stellenwert: Der Lernprozeß selbst kann den Projektverlauf verändern.⁸⁾

Auch bei der Übernahme bereits derart bewährter Ausbildungsmethoden wie die Projekt- und Leittextmethode gilt der eingangs erwähnte Grundsatz, daß ihre Anwendung in der Ausbildung um so gründlicher geplant werden muß, je schlechter die Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen sind. Eine unreflektierte Übertragung dieser Ausbildungsprinzipien auf die speziellen Lernvoraussetzungen dieser Jugendlichen kommt deshalb nicht in Frage. Wenig geeignet für die Zielgruppe erwies sich die Durchführung großer, komplexer Projekte. Bewährt haben sich viele kleinere Projekte, die den Lernfortschritten der Jugendlichen flexibel angepaßt werden können. Darüber hinaus sind kleinere Projekte sehr viel „offener“ gestaltbar als der Nachvollzug mehrfach durchgeföhrter und bereits mehr oder weniger standardisierter Projekte.

Die Erfahrungen aus dem Modellversuch zeigen, daß ein Höchstmaß an Wissen, Kreativität und persönlicher Überzeugung von den Ausbildungsverantwortlichen verlangt werden muß, um die in der Ausbildung vorhandenen Handlungsspielräume für eine zielgruppengerechte Gestaltung der Berufsausbildung nutzbar zu machen und die Jugendlichen zu einem erfolgreichen Berufsabschluß zu führen.

Übertragbarkeit der Ergebnisse und offene Fragen

Die Verbesserung der beruflichen Zukunftschancen benachteiligter Personengruppen – zu denen ohne Zweifel auch die Personengruppe der Schulverweigerer zählt –

gehört mit zu den zentralen Anliegen der Berufsbildungspolitik. Die Qualität des Berufsbildungssystems bemüht sich auch an seiner Fähigkeit, diese Personengruppen zu integrieren und ihnen den Zugang zu einer qualifizierten Berufsausbildung zu eröffnen. Die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher ist mehr als eine fachliche Qualifizierung im engeren Sinne. Sie ist zugleich Persönlichkeitsentwicklung und Erziehungsauftrag.⁹⁾ Hier Mittel und Wege aufzuzeigen und damit einen Beitrag zur Einlösung dieser bildungspolitischen Standortbestimmung zu leisten, war Ziel des Modellversuchs, der sich einer speziellen Personengruppe innerhalb der sogenannten benachteiligten Jugendlichen widmete. Seine Ergebnisse weisen theoretisch begründete und praktisch erfolgversprechende Wege der Berufsausbildung von Schulverweigerern auf. Es ist gelungen, scheinbar lernunwillige Jugendliche für eine Berufsausbildung zu gewinnen und sie zu einem erfolgreichen Ausbildungsanschluß zu führen. Dafür mußten eingefahrene Wege der Berufsvorbereitung verlassen und ein neues Konzept der integrierten Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung entwickelt werden. Desgleichen mußte ein Ausbildungskonzept entwickelt und erprobt werden, das die schwierige Gratwanderung des Ausgleichs zwischen Lernanforderungen — wie sie die Ausbildungsordnung festlegt einerseits — und Lernvoraussetzungen von jugendlichen Schulverweigerern andererseits, bewältigt. Da das Konzept überzeugen konnte, wird in Bremen auch künftig im Umgang mit dieser Personengruppe so verfahren werden.

Für diejenigen, die sich für das Konzept im einzelnen interessieren, liegt ein gesonderter Band des Abschlußberichtes vor, der Entwürfe projektorientierter Lehrgänge in Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung benachteiligter Jugendlicher bereithält.¹⁰⁾ Aus ihm können konkrete Anregungen für die eigene Ausbildungspraxis entnommen und auf ihre Umsetzbar-

keit unter den speziellen Einsatzbedingungen des jeweiligen Anwenders überprüft werden.

Alle curricularen Materialien und lernorganisatorischen Gestaltungshilfen für die Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung sind in zwei Durchgängen erprobt worden. Auf diesem Wege war eine kritische Reflexion und Überarbeitung des Konzepts möglich. Dies hat die Verlässlichkeit des Förderansatzes gesteigert und ihre Übertragbarkeit erhöht. Das im Modellversuch erprobte Konzept weist Wege zur Umsetzung des Erziehungsauftrages in die Berufsausbildung, auf deren Einlösung insbesondere diese Zielgruppe angewiesen ist. Werden Erziehungsauftrag und Förderansatz in die Praxis umgesetzt, dann wird möglich, was zunächst wenig wahrscheinlich erschien: Scheinbar bildungsunwillige Jugendliche werden über eine Bildungsmaßnahme ins Bildungssystem re-integriert, schließen diese erfolgreich ab und schaffen sich hiermit eine wichtige Voraussetzung für ihre berufliche Integration.

Literaturverzeichnis

- ¹⁾ Paarmann, R.; Schroer, C.: „Kein Bock auf Schule“, aber „Scharf auf Ausbildung!“ In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 2/88, DGB-Bundesvorstand (Hrsg.), Düsseldorf 1988, S. 41.
- ²⁾ Hensge, K.: Schulverweigerung und Schulversagen / Biographische Erklärungsversuche. In: BWP, Jg. 15 (1985), Heft 3, S. 108.
- ³⁾ Vgl.: Voigt, B.: Berufliche Qualifizierung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen, Bremen 1987; Hensge, K.: Ausbildungabbruch im Berufsverlauf. Eine berufsbiographische Studie. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 87, BIBB (Hrsg.), Berlin 1988.
- ⁴⁾ Vgl.: Voigt, B.: Schulverweigerung und Schulversagen. ABC-Dokumentation, Bremen 1986, S. 11.
- ⁵⁾ Schroer, C.: Abschlußbericht zum Modellversuch. Unveröffentlichtes Manuskript, Bremen 1989, S. 5.
- ⁶⁾ Zielke, D.: Ansätze zu einer Didaktik der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Planung und Durchführung der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche. Praxisberichte aus Modellversuchen. BIBB (Hrsg.), Berlin 1986.
- ⁷⁾ Vgl.: Aktivierende Lernformen für benachteiligte Jugendliche. In: Durchblick 1/88, S. 6.
- ⁸⁾ Schroer, C.: a.a.O., S. 86.
- ⁹⁾ Vgl.: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1988, Bonn 1988.
- ¹⁰⁾ Schroer, C.: Entwürfe projektorientierter Lehrgänge in Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung sozial benachteiligter Schulverweigerer. ABC-Dokumentation, Bremen 1989.

Veröffentlichung aus dem BIBB

Kathrin Hensge, Klaus Meyer, Marlies Fischer

Arbeitsteilige Ausbildung im Verbund mehrerer Betriebe

Fallanalytische Aufbereitung der betrieblichen Verbundpraxis 1989, 108 Seiten, 15,— DM (ISBN 3-88555-380-5)
(Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“, Heft 109)

Betriebliche Verbundausbildung, d. h. die arbeitsteilige Zusammenarbeit mehrerer Betriebe in der Ausbildung, hat sich als moderne Form der Ausbildungsorganisation in der Praxis bewährt: Mit der Überwindung einzelbetrieblicher Spezialisierung durch ein betriebsübergreifendes Ausbildungskonzept eignet sich dieses Modell besonders, fachübergreifende Schlüsselqualifikationen im Rahmen einer abwechslungsreichen Berufsausbildung zu vermitteln und damit die veränderten Anforderungen an die Ausbildungsqualität zu erfüllen.

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim Bundesinstitut für Berufsbildung — Referat Veröffentlichungswesen — Fehrbelliner Platz 3 — 1000 Berlin 31 — Tel.: (0 30) 86 83-5 20 oder 86 83-1



Berufliche Grundbildung für kaufmännische und verwaltende Ausbildungsberufe

Ingrid Stiller

Seit 20 Jahren — mit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 — ist berufliche Grundbildung ein verbindlicher Bestandteil der Ausbildung (§ 1 Abs. 2 BBiG).

Eine Form beruflicher Grundbildung ist das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ). Es wird als erstes Jahr der Ausbildung verwandter, einem Berufsfeld zugeordneter Ausbildungsberufe durchgeführt, und zwar grundsätzlich vollzeitschulisch (BGJ/s) oder kooperativ in Schule und Betrieb (BGJ/k). Beide Formen sind in den Zielen und Berechtigungen identisch. Die Anrechnung des BGJ/s auf die Ausbildung sichern gem. § 29 Abs. 1 BBiG erlassene Anrechnungs-Verordnungen (AVO).

Im Berufsfeld I — Wirtschaft und Verwaltung — wird bisher nur ein BGJ/s durchgeführt. Die Abstimmung mit der Fachstufe erfolgte bisher nur im Rahmen der Ausbildungsordnung zum/zur Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb. Hierfür wurden die Lerninhalte des Rahmenlehrplans der Kultusministerkonferenz (KMK) für das BGJ/s im Berufsfeld I auf die Lernorte Betrieb und Berufsschule verteilt. Diese Vorgehensweise wurde nicht auf andere Neuordnungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich übertragen.

Eine Möglichkeit beruflicher Grundbildung in der Form des BGJ in Ausbildungsordnungen gem. § 25 BBiG zu verankern, erfordert die inhaltliche Ausgestaltung eines BGJ/k.

Zu diesem Zweck wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung ein Forschungsprojekt durchgeführt. Nachfolgend werden Projektergebnisse skizziert. Die Differenz zwischen Zielsetzungen und Realität des BGJ/s, die Ausbildungsbedingungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich sowie nicht zuletzt absehbare technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen, führen zu Lösungsansätzen, die in diesem Berufsfeld über das BGJ hinausweisen. Am Beispiel der Neuordnung der Büroberufe werden diese Überlegungen zu einer neuen Form beruflicher Grundbildung im Berufsfeld I vorgestellt.



Ingrid Stiller
Bildungswissenschaftlerin, M. A.; und Leiterin der Abteilung 3.3 „Kaufmännische und verwaltende Berufe“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin

BBiG konkretisiert, daß „in einer ersten Stufe beruflicher Grundbildung ... als breite Grundlage für die weiterführende berufliche Fachbildung und als Vorbereitung auf eine vielseitige berufliche Tätigkeit Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse vermittelt sowie Verhaltensweisen geweckt werden (sollen), die einem möglichst großen Bereich von Tätigkeiten gemeinsam sind.“ Diese Konkretisierungen gelten nicht für die Ausbildungsordnungen gem. § 25 BBiG, d. h. unterschiedliche Formen beruflicher Grundbildung sind möglich.

Zur Zeit des Inkrafttretens des BBiG bestimmten einschlägige Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates die Diskussion in Bildungsforschung und -politik. Danach sollte u. a. der weitgehend zu enge Ansatz der beruflichen Bildung, der Korrekturen in der Berufswahl und die notwendige Weiterbildung erschwert, dadurch erweitert werden, daß „alle Schüler, die am Ende der Sekundarstufe I die allgemeinbildende Schule verlassen, mit einer Berufsgrundbil-

dung im 11. obligatorischen Bildungsjahr beginnen“. (Strukturplan, 1970)

Berufliche Grundbildung gem. § 1 Abs. 2 BBiG wurde auf Bundesebene und Länderebene in der Form des BGJ/s in folgenden Aspekten konkretisiert:

- zeitlich auf das 1. Ausbildungsjahr,
- inhaltlich auf das Gemeinsame „verwandter“ Ausbildungsberufe und
- organisatorisch auf den Lernort Schule.

Mit der Einführung des BGJ/s waren vor allem folgende Ziele verbunden:

1. systematische produktionsunabhängige Vermittlung einer breiten beruflichen Grundbildung für die Ausübung mehrerer Berufe, die einem Berufsfeld zugeordnet sind,
2. die Gelenkfunktion, d. h. der didaktische Zusammenhang mit vorberuflicher Bildung und nachfolgender beruflicher Fachbildung,
3. Erleichterung der Berufsfindung und der Berufswahl durch eine stufenweise Berufswahlentscheidung (Berufsfeld/[Schwerpunkt]/Ausbildungsberuf)
4. Verbesserung der Voraussetzungen zur Erlangung weiterführender schulischer Abschlüsse.

Zur qualitativen Umsetzung des BGJ/s

Die Zielübertragung dieses einen Bildungsjahres wurde durch eine pragmatische Berufsfeldschneidung und Zuordnung der Ausbildungsberufe ergänzt.

Das Berufsfeld I ist in drei Schwerpunkte differenziert und umfaßt seit 1980 insgesamt 32 Ausbildungsberufe.

Die KMK verabschiedete 1978 den einschlägigen BGJ-Rahmenlehrplan, der als einjähriges „betriebswirtschaftliches Grundstudium“ charakterisiert werden kann.

Zur Ausgangssituation

Gem. § 1 Abs. 2 BBiG wird zwischen beruflicher Grundbildung, fachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen sowie Berufserfahrungen unterschieden. Aussagen über Ziele und Struktur beruflicher Grundbildung erfolgen auf dieser Ebene nicht. Allein für das Konzept der Stufenausbildung wird in § 26 Abs. 2

Die vorgenannten Zielsetzungen „Gelenkfunktion“ und „Erleichterung der Berufswahl“ wurden nicht realisiert. Es erfolgte keine Abstimmung des allgemeinbildenden Bereichs mit der Sekundarstufe I und des berufsfeld- und schwerpunktbezogenen Bereichs mit der nachfolgenden Fachstufe in den zugeordneten Ausbildungsbufen.

Das Spektrum der „verwandten“ Ausbildungsbufen für die Berufswahl wurde aus schulorganisatorischen Gründen grundsätzlich bereits zu Beginn des BGJ/s durch die Schwerpunktdifferenzierung eingegrenzt.

Die Gleichwertigkeit des erfolgreichen BGJ/s-Abschlusses mit dem Hauptschulabschluß erlangt im Berufsfeld I für wenige Absolventen Bedeutung. 1986 verfügten nur 0,7% der Auszubildenden, die eine kaufmännische Ausbildung aufnahmen, nicht über einen Hauptschulabschluß.

Zur quantitativen Umsetzung des BGJ/s

Von allen Auszubildenden im 1. Ausbildungsjahr befinden sich im Durchschnitt 30% in Ausbildungsbufen, die dem Berufsfeld I zugeordnet sind. Der Anteil der BGJ-Schüler im Berufsfeld I an den BGJ-Schülern aller Berufsfelder beträgt durchschnittlich nur ca. 15%. Gemessen an der Anzahl der Auszubildenden im 1. Ausbildungsjahr im Berufsfeld I besuchen rd. 10% der Jugendlichen ein BGJ. Gemessen an allen Auszubildenden im 1. Ausbildungsjahr befinden sich ca. 3% BGJ-Schüler im Berufsfeld I.

Entsprechend den Schulpflichtregelungen in den einzelnen Ländern besuchten im Schuljahr 1987/88 ein BGJ/s im Berufsfeld I 8 729 Schüler und Schülerinnen im 10. Schuljahr und 2 452 Schüler und Schülerinnen im 11. Schuljahr.

Die regionale Bedeutung des BGJ ist in Niedersachsen am stärksten

mit 3 899 BGJ-Schülern im Schuljahr 1987/88. Das sind rd. 35% aller BGJ-Schüler im Berufsfeld I. Sie werden vornehmlich in strukturschwachen Regionen beschult.

Bezogen auf die Ausbildungsbufen ergreifen BGJ-Absolventen, abgesehen von der Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb, vor allem Ausbildungsbufen zum Verkäufer/zur Verkäuferin, zum Bürokaufmann/zur Bürokauffrau, zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel und zum Tankwart/zur Tankwartin.

Für das Berufsfeld I bleibt festzuhalten, daß die Einführung des BGJ/s – sicher auch bedingt durch die demographische Entwicklung und die Entwicklung auf dem Ausbildungstellenmarkt – in qualitativer und quantitativer Hinsicht nicht den Intentionen gerecht wird, die mit dieser Maßnahme vor 20 Jahren generell verbunden waren.

Probleme der Umsetzung eines BGJ/k

Die Realisierung des BGJ/k im Berufsfeld I steht nach Untersuchungsergebnissen aus Rheinland-Pfalz vor folgenden Schwierigkeiten:

- Der Branchenbezug der kaufmännischen Ausbildungsbufen. Mit dem BGJ/k ist der Anspruch an den Ausbildungsbetrieb verbunden, dem Auszubildenden einen Wechsel in einen anderen zugeordneten Ausbildungsbefuf zu ermöglichen. Die Branchenorientierung der kaufmännischen Ausbildungsbufen lässt dies aber grundsätzlich nicht zu.
- Die Tradition kaufmännischer Ausbildung, die keine Lehrwerkstätten, sondern die Ausbildung am Arbeitsplatz vorsieht.
- Das Problem der Trennung von Fachpraxis und -theorie. Dem BGJ-Konzept liegen die Erfahrungen aus dem Metallbereich zugrunde. Die Übertragung dieses Konzepts auf das Berufsfeld I bedeutet im ersten Ausbildungsjahr betriebliche Ausbildung in Maschinenschreiben,

ggf. Kurzschrift und Bürotechnik, d. h. Arbeitstechniken, deren Grundlagen traditionell in der Berufsschule vermittelt werden. (Höhn, 1983)

Diese besonderen Bedingungen im Berufsfeld I lassen ein BGJ/k nicht als überzeugende alternative Form beruflicher Grundbildung für dieses Berufsfeld erscheinen.

Veränderte Situation für berufliche Grundbildung

Wie kann nun der im Berufsbildungsgesetz verankerte gesellschaftliche Konsens über berufliche Grundbildung als Teil der Berufsausbildung für kaufmännische und verwaltende Ausbildungsbufen realisiert werden?

Zunächst ist zu berücksichtigen, daß sich die Ausgangslage gegenüber 1969 im Hinblick auf die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Erfordernisse verändert hat und weiter verändert wird. Beispielhaft werden im folgenden drei Aspekte umrisen, die für die Ausgestaltung beruflicher Grundbildung relevant sind:

1. Die KMK prognostiziert bei den Absolventen der allgemeinbildenden Schulen einen Trend zu höheren formalen Bildungsabschlüssen. Daher ist davon auszugehen, daß die insgesamt überdurchschnittlich hohe schulische Vorbildung der Auszubildenden im kaufmännisch-verwaltenden Bereich zukünftig dem heutigen Standard entsprechen bzw. weiter steigen wird.
2. Die Erleichterung von Berufswahlentscheidungen durch das BGJ ist angesichts der höheren schulischen Vorbildung und in Folge davon des höheren Alters der potentiellen Auszubildenden nicht mehr von zentraler Bedeutung, zumal heute weit mehr Informationsmöglichkeiten bestehen als vor 20 Jahren.
3. Berufliche Handlungsfähigkeit für qualifizierte kaufmännische Tätigkeiten erfordert insbesondere angesichts arbeitsorgani-

satorischer und qualifikatorischer Herausforderungen der Einsatzmöglichkeiten moderner Informations- und Kommunikationstechniken fachliche und fachübergreifende Qualifikationen, die integriert zu vermitteln sind.

In Modellversuchen werden entsprechende Unterrichts- und Ausbildungskonzepte entwickelt und erprobt.

Auf der schulischen Seite ist diesen Modellversuchen (im vollzeitschulischen Bereich) gemeinsam,

- den herkömmlichen Fächerkanon zu überwinden, und damit auch das Problem der Stofffülle und des Zeitaufwandes zu lösen,
- informationstechnische Bildung auch in den Fachunterricht zu integrieren sowie
- aktive Lehr-/Lernformen zu fördern.

Auf der betrieblichen Seite ist diesen Modellversuchen (die in Großbetrieben durchgeführt werden) gemeinsam,

- fachliche und fachübergreifende Qualifikationen integriert zu vermitteln,
- den Arbeitsplatz als Ausbildungsort zu erhalten,
- Arbeitsaufgaben lernwirksam zu gestalten,
- aktive Lehr-/Lernmethoden zu fördern.

In diesem innovativen Bereich der Berufsausbildung spielt das Berufsgrundbildungsjahr keine Rolle mehr.

lung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die Förderung von Fähigkeiten einschließt, bedeutet für das Berufsfeld I Wirtschaft und Verwaltung eine Abkehr vom BGJ-Rahmenlehrplan aus 1978.

Wenn ursprüngliche Zielsetzungen, die mit dem BGJ verbunden waren, wie „Erleichterung der Berufswahlentscheidung“ und „Erlangung weiterführender schulischer Abschlüsse“ für die Ausbildung im Berufsfeld I nicht mehr von zentraler Bedeutung sind, bleibt die Frage nach den gemeinsamen Qualifikationen verwandter Ausbildungsberufe und dem Zeitpunkt ihrer Vermittlung.

Berufliche Grundbildung der 90er Jahre für kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe sollte vor dem Hintergrund der Erfahrungen und der Herausforderungen der technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen im Rahmen eines integrativen Ausbildungskonzeptes dazu beitragen, Ausgebildete zum „begreifenden Durchdringen und Gestalten“ anschließender Tätigkeitsbereiche und zur Erhaltung und Weiterentwicklung ihrer Qualifikation zu befähigen. Der Zeitpunkt der Vermittlung beruflicher Grundbildung sollte nicht auf das erste Jahr der Ausbildung fixiert werden, denn das Lernen und damit auch die Entwicklung der Persönlichkeit wird nicht als Akt, sondern als Prozeß gefördert.

Wie ist ein integratives Ausbildungskonzept im kaufmännisch-verwaltenden Bereich auf der Ordnungsebene zu verankern? In Vorbereitung der Neuordnung der bürowirtschaftlichen Ausbildungsberufe haben die Spitzenorganisationen auf der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite ein Verbundmodell für die neuen Querschnitts-Ausbildungsberufe Kaufmann/Kauffrau für Organisation (Arbeitstitel) und Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation (Arbeitstitel) vereinbart.

Dieses Verbundmodell wird inhaltlich getragen durch Sockelqualifi-

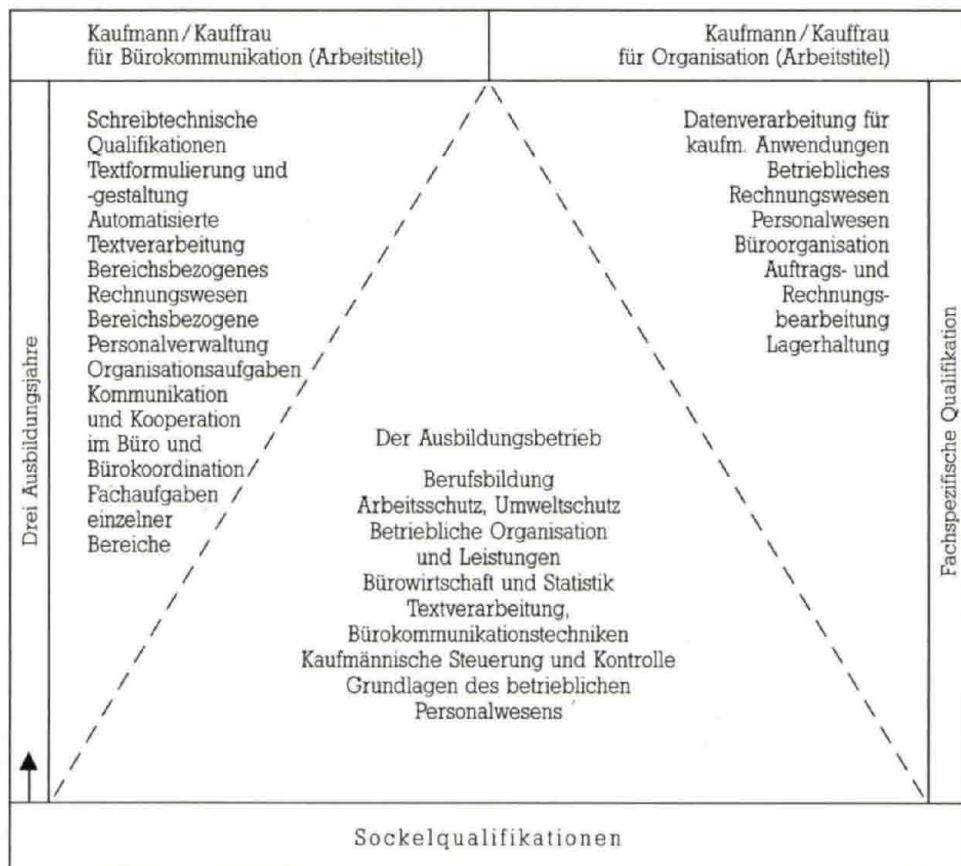
kationen, d. h. beiden Berufen gemeinsame fachliche und fachübergreifende Qualifikationen, die integriert mit fachspezifischen Qualifikationen zu vermitteln sind mit dem Ziel, die berufliche Flexibilität und Mobilität sowie eine breite kaufmännische Qualifikation zu sichern. Nach dem derzeitigen Stand der Konkretisierung sind folgende Berufsbildpositionen vorgesehen: (vgl. nebenstehendes Schaubild)

Sockelqualifikationen sind nicht zu verwechseln mit einem zeitlichen Sockel, d. h. den ersten eineinhalb Jahren der Ausbildung, sondern zu verstehen als inhaltlicher Sockel von Qualifikationen, die schwerpunktmäßig im ersten Ausbildungsjahr vermittelt und im zweiten und dritten Ausbildungsjahr erweitert und vertieft werden. Insgesamt umfassen die Sockelqualifikationen die Hälfte der Ausbildungszeit.

Dieses Strukturkonzept geht also nicht von einem gemeinsamen ersten Ausbildungsjahr aus, obwohl formal die Anrechnung des BGJ/s gewährleistet bleibt, da u. a. diese Ausbildungsberufe dem Berufsfeld I Wirtschaft und Verwaltung zugeordnet werden.

In den Grundsätzen zur Neuordnung der bürowirtschaftlichen Ausbildungsberufe haben die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände den Auftrag formuliert, zu prüfen, ob dieses Modell der Sockelqualifikationen auf andere kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe zu übertragen ist. Dieser Auftrag wird daher ein Gegenstand der Forschungsarbeiten zur Vorbereitung künftiger Neuordnungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich sein.

Danach wird sich zeigen, ob dieser Teil des bildungspolitisch getragenen Konzepts für die kaufmännischen Querschnittsberufe als berufliche Grundbildung kaufmännisch-verwaltender Ausbildungsberufe inhaltlich trägt und akzeptiert wird.



Literaturhinweise:

BIBB-Datenbank AZUBI

Bunk, Gerhard P., u. a.: Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich. Berufsfeldbreite Grundbildung und monoberufliche Teilzeitausbildung in Rheinland-Pfalz, Band I und II, Gießen 1988.

Der Niedersächsische Kultusminister: Materialien – Vergleichende Betrachtung der Vorläufigen Richtlinien für das Berufsgrundbildungsjahr Wirtschaft und Verwaltung mit Ausbildungsrahmenplänen für die Berufsausbildung in Kaufmännischen Ausbildungsberufen, Hannover 1986.

Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates – Strukturplan für das Bildungswesen, Hrsg.: Deutscher Bildungsrat, Stuttgart 1970.

Höhn, E., u. a.: Berufliche Grundbildung in verschiedenen Organisations- und Kooperationsformen, Abschlußbericht. Hrsg.: Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Mainz 1983 (Schulversuche und Bildungsforschung – Berichte und Materialien, Band 43).

Pampus, K.: Entwicklungstendenzen beruflicher Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland, 1. und 2. Teil. In: Die berufsbildende Schule 3 und 4/82.

Stiller, I.: Berufsgrundbildung in Kaufmännischen und verwaltenden Ausbildungsberufen, Hrsg.: BIBB (Berichte zur beruflichen Bildung, in Vorbereitung).

Kundenorientierte Ausbildungsinhalte in kaufmännischen Ausbildungsordnungen

Peter Schenkel

Die Orientierung am Markt und an den Bedürfnissen der Kunden wird für nahezu alle Unternehmen immer wichtiger. Solange jedoch die damit verbundenen Ausbildungsprobleme ungelöst sind, werden Erfolge auf sich warten lassen.

Die bevorstehenden Neuordnungen wichtiger kaufmännischer Berufe bieten einen hervorragenden Ansatz, um die markt- und kundenorientierte Sichtweise bereits in die Erstausbildung einzubeziehen. Der Aufsatz stellt die gegenwärtige Situation dar und entwickelt konkrete Vorschläge, wie dies geschehen könnte.



Ausbildungsordnungen und Ausbildungspraxis

Ein wesentliches Instrument zur Durchsetzung betrieblicher Entscheidungen sind die Qualifikationen der Beschäftigten. Technische Innovationen können nur eingeführt, Organisationssysteme nur verändert und Absatzpolitiken können nur gestaltet werden, wenn sie mit den Qualifikationen der Beschäftigten korrespondieren. Die Wettbewerbsfähigkeit eines Betriebes im Markt, aber auch einer

Volkswirtschaft im internationalen Zusammenhang, hängt wesentlich vom Ausbildungsstand der Beschäftigten ab.

Traditionell wurde Ausbildung als ein Reflex auf bereits vollzogene betriebliche Strategien in anderen Bereichen gesehen. Die Ausbildung hatte die Qualifikationen bereitzustellen, die zur Realisierung betrieblicher Planungen erforderlich waren. Der sich beschleunigende technische Fortschritt und der sich verstärkende Wettbewerb haben verdeutlicht, daß diese Sichtweise in vielen Fällen zu eng ist. Wenn die Ausbildung stets nur auf Entwicklungen reagiert, werden die organisatorischen, technischen und absatzpolitischen Spielräume von vornherein eingeschränkt und/oder die Realisierung betrieblicher Entscheidungen verzögert. Deshalb scheint sich gegenwärtig die Auffassung durchzusetzen, daß zwischen Ausbildung und Betriebspolitik keine einseitige Abhängigkeit, sondern eine Wechselwirkung besteht. Aus-

Peter Schenkel, Dr. rer. pol.
Projektleiter für kaufmännische Ausbildungsberufe
in der Abteilung 3.3 „Kaufmännische und verwaltende Berufe“ des BIBB in Berlin

bildung hat auch Potentiale bereitzustellen, die betriebspolitische Spielräume eröffnen. Sie muß deshalb als eigenständiger Produktionsfaktor begriffen werden. Angesichts der Bedeutung der Ausbildung, der dynamischen technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, und der immer vorhandenen Unsicherheit jeder Entwicklung ist dies auch gar nicht anders möglich.

So gestaltet und reagiert die betriebliche Ausbildung überaus flexibel auf alle Arten von Entwicklungen, ist in ständiger Veränderung begriffen. Ausbildungsordnungen sind dagegen vergleichsweise statisch und fixieren die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Ausbildung sind, für einen längeren Zeitraum. Sie legen einen Mindeststandard fest, der für einen begrenzten Zeitraum Ordnung und Einheitlichkeit der Berufsbildung sichern soll.

Die daraus entstehende Spannung zwischen der Dynamik der betrieblichen Ausbildung und der Statik von Ausbildungsordnungen hat zu sehr unterschiedlichen Lösungen für die Gestaltung von Ausbildungsordnungen geführt. Natürlich ist die Spannung dann am geringsten, wenn Ausbildungsordnungen so abstrakt gestaltet sind, daß sie den einzelnen Betrieben einen größtmöglichen Gestaltungsspielraum lassen und für jedwede Entwicklung offen sind. Diese Flexibilität bedeutet jedoch zugleich einen Verlust der ordnenden und vereinheitlichenden Funktion von Ausbildungsordnungen. Schreibe man dagegen die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse sehr konkret vor, so wäre zwar Ordnung und Einheitlichkeit gesichert, restriktive Ausbildungsordnungen dieser Art würden jedoch die erforderliche Anpassung an unterschiedliche und sich verändernde Gegebenheiten erschweren.

Die Vorbereitung von Ausbildungsordnungen im Bundesinstitut und die Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen in einem konsensbildenden Verfahren

haben, trotz mancher Friktionen, im allgemeinen zu einem vernünftigen Kompromiß zwischen Einheitlichkeit und Flexibilität und zwischen statischer Festschreibung und dynamischer Entwicklung geführt.

Ausbildungsordnungen sind aber nicht zeitlos gültig. Technische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen lösen nach § 25 BBiG Anpassungen der Ausbildungsordnungen an diese Entwicklungen aus. Ein weiterer, wenn auch interpretationsfähiger Maßstab, an dem die Aufhebung bestehender oder die Anerkennung neuer Ausbildungsberufe gemessen wird, sind die Kriterien des Bundesausschusses für Berufsbildung für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsordnungen.

Nachdem die Ausbildungsordnungen für die Industrie, das Bankgewerbe, das Versicherungsgewerbe und für den Groß- und Außenhandel bereits vor mehr als zehn Jahren erlassen wurden, stellt sich die Frage, ob sich in diesen Wirtschaftszweigen Entwicklungen vollzogen haben, die eine Neuordnung erfordern. Ganz konkret lautet die Frage dieses Aufsatzes, ob es absatzpolitische Entwicklungen gibt, die eine veränderte Bewertung der kundenorientierten Ausbildung erkennen lassen und die in den jetzt geltenden Ausbildungsordnungen nicht ausreichend berücksichtigt sind. Wenn dies so ist, schließt sich daran die Frage an, ob es eine gemeinsame Perspektive gibt, aus der heraus die kundenorientierte Ausbildung in kaufmännischen Ausbildungsordnungen geregelt werden könnte. In dem Aufsatz wird nicht allein ein Beitrag zur Neuordnung der kundenorientierten Ausbildung, sondern ein genereller Beitrag zur Neukonstruktion des Berufsfeldes angestrebt.

Entwicklungstendenzen kaufmännischer Tätigkeiten

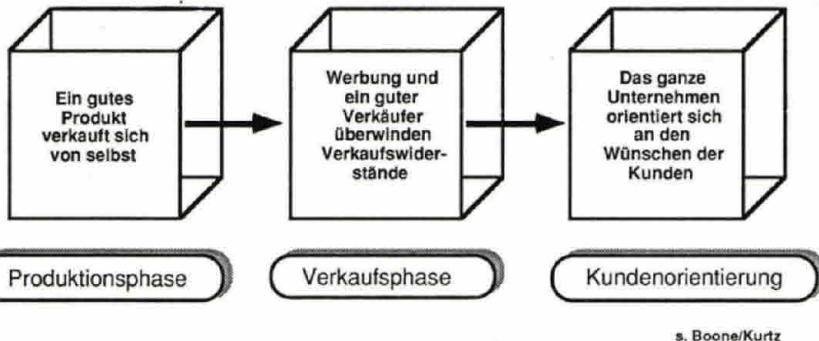
In einer Reihe von repräsentativen Untersuchungen haben das Institut

für Arbeitsmarkt- und Berufsfor- schung und das IfO-Institut für Wirtschaftsforschung die produktivitätsfördernden Maßnahmen in verschiedenen Wirtschaftsbereichen erfragt und Prioritäten erhoben. Für vier wichtige Bereiche dokumentiert die Befragung die Priorität der Aus- und Fortbildung in einem überraschenden Ausmaß. Aus- und Fortbildung haben im Bank- und Versicherungsgewerbe und im Groß- und Einzelhandel die größte Bedeutung unter allen produktivitätssteigernden Maßnahmen. Deutlich wird zugleich, daß bei Versicherungen, Banken und im Einzelhandel weniger die Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der EDV als vielmehr kundenbezogene Strategien im Vordergrund stehen.¹⁾ Die Intensivierung von Kundenberatung und -betreuung (Versicherungen), Service und Beratung (Kreditgewerbe) und Werbung (Einzelhandel) werden unter den drei wichtigsten produktivitätssteigernden Maßnahmen aufgeführt.²⁾

Aus dem Blickwinkel des Ausbildungsordnungskonstrukteurs mögen die Aussagen des voranstehenden Abschnitts überraschen. Aus der Sicht der Betriebswirtschaftslehre und des Praktikers sind sie eher ein Gemeinplatz. Solange Betriebe in Verkäufermärkten operierten, also weitgehend sicher sein konnten, daß ihre Angebote vom Markt auch aufgenommen wurden, standen produktions-technische Fragen im Mittelpunkt der Unternehmensstrategien. Der Übergang zum Nachfragermarkt hat die Prioritäten radikal verschoben. Eine kostengünstige Produktion allein reicht nicht mehr aus, die Waren müssen auch abgesetzt werden. Die Kunden müssen umworben werden. So wurden in einer zweiten Stufe der betriebspolitischen Entwicklung das absatzpolitische Instrumentarium verfeinert und die Ausbildung des Außen- dienstpersonals verbessert.

Die Marktkräfte gewannen schließlich eine Bedeutung, die zu einer Ausrichtung des gesamten Unternehmens am Markt und an den Be-

Kundenorientierung als Absatzstrategie der Zukunft



dürfnissen der Kunden führte. Von den USA ausgehend, setzte sich die Marketing-Konzeption durch und begann zu einer ganz neuen Sicht der unternehmerischen Prioritäten zu führen. Marketing ist nicht eine zusätzliche Funktion zu den bereits vorhandenen, sondern eine das gesamte Unternehmen umfassende Kundenorientierung mit dem Ziel des langfristigen Unternehmenserfolges.³⁾ Dazu gehören z. B. die Identifikation der Wünsche der Kunden, die Information über das Angebot des Betriebes, die Bereitstellung der betrieblichen Leistungen und alle Maßnahmen, die die Kundenzufriedenheit nach dem Kauf sichern.

Dieser betriebspolitische Paradigmenwandel ist nicht neu und kommt für keinen Praktiker überraschend. Er beherrscht den betrieblichen Alltag und dokumentiert sich u. a. in den oben wiedergegebenen empirischen Befunden über die produktivitätssteigernden Maßnahmen in wichtigen Wirtschaftsbereichen. Angesichts bevorstehender Neuordnungen großer kaufmännischer Ausbildungsberufe ist unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten vor allem interessant, in welcher Weise die geltenden Ausbildungsordnungen diese Entwicklungen aufnehmen oder vorbereiten.

Kundenorientierung in Ausbildungsordnungen

Die vier „großen“ kaufmännischen Ausbildungsordnungen Industriekaufmann/-frau, Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Bankkaufmann/-frau und Versicherungskaufmann/-frau sind seit dem Erlass des Berufsbildungsgesetzes (1969) zweimal geordnet worden. Die erste Neuordnung (1972/73) stellte die Berufsausbildung auf die Grundlage des Berufsbildungsgesetzes. Die Neuordnungen der Jahre 1978/79 führten zu einer Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen Schule und Betrieb zu einer funktionalen Gliederung des Ausbildungsberufsbildes, zu tätigkeits- und lernzielorientierter Formulierung des Ausbildungsrahmenplanes und zu einer realitätsnahen Gestaltung der DV-Ausbildung in Schule und Betrieb. Hinter beiden großen Ordnungswellen stand also ein einheitliches inhaltliches und strukturelles Konzept.

In das funktionale Gliederungsschema wurden beratungsorientierte Ausbildungsinhalte entsprechend den Bedürfnissen der jeweiligen Wirtschaftszweige eingepaßt. Kundenorientierung wird vorwie-

gend als korrekte Sachbearbeitung, bestenfalls als fachgerechte Kundenberatung gedeutet (Bankkaufmann). Eine einheitliche Perspektive oder modulare Strukturen lassen sich bei den kundenbezogenen Ausbildungsinhalten nicht ausmachen.

Angesichts der marktorientierten Perspektive der Betriebspolitik und der Bedeutung der Kundenorientierung für die Produktivität bedarf es kaum einer Begründung, daß diese Ausbildungsinhalte nicht mehr mit den betrieblichen Anforderungen korrespondieren. Sie erlauben aufgrund ihres Abstraktionsgrades eine weitgehend freie Gestaltung der betrieblichen Ausbildungspläne und Ausbildungsprozesse und stehen insofern einer Anpassung an die neuen Erfordernisse nicht im Wege. Einheitlichkeit und Ordnung sichern sie jedoch nur noch unzureichend. Der Mindeststandard der Ausbildung hat sich wahrscheinlich bereits weit von den kodifizierten Ausbildungsinhalten entfernt. Fraglich ist auch, ob diese Lernziele dem Betrieb genügend Anhaltspunkte für die Entwicklung betrieblicher Ausbildungsinhalte geben.

Kundenorientierung im Rahmenlehrplan

In den bundeseinheitlichen Rahmenlehrplänen sind kunden- und marktorientierte Ausbildungsinhalte sehr unterschiedlich geregelt. Beim Bankkaufmann, Versicherungskaufmann und Kaufmann im Groß- und Außenhandel sind die marktorientierten Inhalte in der allgemeinen Wirtschaftslehre in der Unterposition „Der betriebliche Leistungsprozeß“ und dem Lernziel „wichtige Instrumente der Absatzpolitik unterscheiden“ enthalten. In der Handelsbetriebslehre (Groß- und Außenhandel) wird unter dem Lernabschnitt „Absatz“ zusätzlich Marketing als unternehmerische Grundeinstellung und Denkweise angeführt. Der Rahmenlehrplan für den Industriekaufmann enthält in der Industriebe-

triebslehre den Bereich Absatzwirtschaft mit detaillierten Inhalten. In der Warenverkaufskunde des Kaufmanns im Einzelhandel sind differenzierte verhaltensorientierte und warenbezogene Lernziele zu den Bedürfnissen der Kunden, den Warenkenntnissen, der Präsentation und dem Verkaufsverhalten enthalten. Zusätzliche absatzbezogene Inhalte sind der Position Warenabsatz in der Wirtschaftslehre zugeordnet.⁴⁾

Wie diese Intentionen in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer umgesetzt werden, wäre nur durch eine Befragung für die relevanten fünf Berufe in allen Bundesländern zu klären. Deutlich ist aber bereits auf der Ebene des Rahmenlehrplanes, daß die Regelungen sehr unterschiedlich sind und ein einheitliches Konzept fehlt.

Konzeptionelle Ansätze für eine Kundenorientierung in Ausbildungsordnungen

Die Neuordnung „Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel“

Die Ausbildungsordnung „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ (Erlaß 1987) verläßt die 1978/79 vorgezeichneten Strukturen und Inhalte. Für das Verkaufsgespräch und die fachlich-warenbezogenen Fertigkeiten und Kenntnisse wurden neue inhaltlich-didaktische Konzeptionen entwickelt und in neue Ordnungsstrukturen umgesetzt. Den Vorschlägen einer empirischen Untersuchung zur Vorbereitung dieser Neuordnung folgend⁵⁾, wird das Verkaufsgespräch von einem interaktionistischen Ansatz ausgehend interpretiert.

Interaktionssituationen im Verkauf lassen sich danach unterscheiden, welche Spielräume zum Rollenhandeln sie zulassen. „Während in ritualisierten Verkäufer-Käufer-Beziehungen stereotype Erwartungen vorherrschen, in denen nur minimale Spielräume für die Interpretation der gegenseitigen Erwartungen und Wünsche gegeben sind, zeichnen sich individuierte Bezie-

hungen gerade dadurch aus, daß die Fähigkeit zur Rollenübernahme situationsspezifisch an den individuellen Bedürfnissen der Handlungspartner ausgerichtet ist.“⁶⁾ Individuierte Verkaufsbeziehungen erfordern das Wissen um eine Perspektive des anderen, eine Analyse dieser Perspektive, die Unterscheidung relevanter Rollenmerkmale, das Wahrnehmen und Gestalten der eigenen Perspektive und das Umsetzen in Verkaufshandlungen.⁷⁾

Die Verkaufshandlung kann nicht aus dem rezeptartigen Befolgen von Handlungsanweisungen gestaltet werden – dies ist das traditionelle Verkaufskonzept – sondern setzt ein situationsadäquates Agieren und Reagieren mit dem Kunden als Partner voraus. Dies bedeutet, daß soziale und verhaltensorientierte Lernziele in Ausbildungsordnungen aufgenommen werden müssen.

Auch die fachlich-warenbezogene Ausbildung wurde neu konzipiert. Angesichts der Warenvielfalt des Einzelhandels, des nahezu uferlosen Umfangs der darauf bezogenen Fertigkeiten und Kenntnisse und der sehr heterogenen Betriebsstrukturen des Einzelhandels galt es eine Konzeption zu entwickeln, die eine didaktisch begründete Auswahl der Ausbildungsinhalte, eine flexible Anpassung an die betrieblichen Strukturen und ein abgestuftes Instrumentarium verschiedener ordnungspolitischer Instrumente sicherte. Diese Konzeption leitet sich aus einer Abstraktionskette ab, die vom einzelnen Artikel über Warengruppen und Warenbereiche (Fachbereiche, Branchen) bis zum gesamten Einzelhandel reicht.

Die warenbezogenen Fertigkeiten und Kenntnisse können sich warenallgemein auf alle Waren des Einzelhandels beziehen. Auf dieser sehr hohen Abstraktionsebene wird gleichsam ein Rahmen gezogen, der Ausbildungsinhalte für alle Bereiche des Einzelhandels festlegt. Auf der darunterliegenden Ebene des Fachbereichs (Bran-

chen) werden Inhalte formuliert, die für die Betriebe einer bestimmten Branche, unabhängig von ihrem Sortiment, zu vermitteln sind. Sie werden als grundlegende Inhalte bezeichnet, weil sie für das berufliche Handeln in der gesamten Branche eine grundlegende Bedeutung haben. Die dritte Ebene wird durch die jeweiligen Warengruppen für jeden Fachbereich konkretisiert. Die warenbezogenen Inhalte umfassen die Besonderheiten einzelner Warengruppen.

Zur Anpassung an die Sortimentsstrukturen werden dem Betrieb verschiedenartige Auswahlmöglichkeiten eingeräumt. Zunächst kann sich jeder Betrieb einem von insgesamt 20 Fachbereichen zuordnen. Fachbereiche sind z. B. Bürofachhandel oder Zoobedarf. Innerhalb jedes Fachbereichs werden in einer Empfehlung Warengruppen aufgelistet, die der Ausbildung zugrunde zu legen sind. Der Betrieb kann sich jedoch nach einer vorgegebenen Auswahlempfehlung ein „Ausbildungssortiment“ zusammenstellen, das seinen Sortimentsstrukturen am nächsten kommt.

Didaktisches Strukturkriterium der Inhalte sind die Beratungsbedürfnisse der Kunden. Sie erwarten vom Berater zunächst Informationen über die Verwendungsmöglichkeiten der Waren. Erst in zweiter Linie interessieren sie diejenigen Eigenschaften des Produktes, durch die die Verwendung bestimmt wird. Nur in vertieften Gesprächen sind bei einer Minderheit von Kunden und bei bestimmten Produkten Kenntnisse der Materialien, technischer Daten oder ähnlichem erforderlich.

Wählt man die Beratungsbedürfnisse der Kunden als Auswahlkriterium, so bedeutet dies eine Abkehr von der traditionellen technologischen Warenkunde. Die Auswahl der fachlichen Inhalte und ihre Vermittlung geht nicht mehr von den technologischen Besonderheiten, sondern von den Beratungserwartungen der Kunden aus. Der überkommene Ansatz wird gleichsam umgekehrt.

Die folgenden Lernzielbeispiele verdeutlichen die zunehmende Konkretisierung der Ausbildungsinhalte auf den verschiedenen Ebenen und ihre didaktische Strukturierung.

Jede Neuordnung kann nur als der Endpunkt einer bestimmten Entwicklung angesehen werden. So kann auch die Neuordnung der Berufsausbildung für den Einzelhandel nur als ein Stadium eines rollierenden Prozesses begriffen werden. Die Neuordnung ist zugleich Endpunkt einer Entwicklung und Ausgangspunkt für die Ausbildung der dann einsetzenden technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozesse. Bei Überschreiten einer kritischen Grenze wird dann eine erneute Neuordnung ausgelöst.⁹⁾ Neuordnungen sind in dieser Sichtweise Markierungspunkte, die einen gegebenen Zustand festschreiben, bestimmte Entwicklungen zulassen, andere ausschließen. Die Strukturen der Verordnung ergeben sich aus einem Prozeß, dessen Beobachtung die eigentliche Herausforderung der Ausbildungsordnungsforschung ist.

Marketing in der Weiterbildung

Der zentrale Platz des Marketing in der betriebswirtschaftlichen Disziplin und im praktisch-unternehmerischen Handeln ist unbestritten. Marketing wird jedoch auch heute noch, viele Jahre nach der Übernahme dieses Ansatzes aus den USA und seiner praktischen Entfaltung in den Unternehmen, der universitären Ausbildung bzw. der Weiterbildung zugeordnet. Die starke Theorieorientierung der Vorschriften von Fortbildungsprüfungen zeigt die enge Verbindung von theoretischer Disziplin und Weiterbildung.

Eine Übersicht über kaufmännische Weiterbildungsmöglichkeiten mit Abschlußprüfung (Stand 1985) zeigt¹⁰⁾, daß für den Fachkaufmann Marketing 34 Weiterbildungslehrgänge angeboten und an 25 Kammern in zehn Bundesländern Prüfungen abgenommen werden. Die Prüfungen erfordern relativ ein-

heitlich Kenntnisse des Marketinginstrumentariums, der Informationsquellen des Marketing, der Organisation des Marketing, der Planungs- und Kontrolltechniken und Kenntnisse von rechtlichen und volkswirtschaftlichen Grundlagen.

Marketing als übergreifende Perspektive

Folgt man der Definition der amerikanischen Marketing Association, so ist Marketing the „Process of planning and executing the conception pricing, promotion and distribution of ideas, goods and services to create exchanges that satisfy individual and organizational objectives.“¹⁰⁾ Marketing ist also keine ausschließliche Funktion der Unternehmensleitung und auch nicht auf Produktionsbetriebe oder Waren beschränkt. Marketing durchdringt alle Funktionen eines Betriebes, schließt ausführende Tätigkeiten ein und dehnt sich auf alle Arten von Institutionen aus.

Die Definition läßt bereits die Bereiche des Marketing erkennen:

1. Produkt- bzw. Servicestrategie
2. Verteilungsstrategie
3. Absatzförderung einschließlich persönlicher Verkauf
4. Preispolitik

Bezöge man diese, hier nur als Gliederungspunkte aufgeführten, Marketingbereiche auf die verschiedenen hierarchischen Ebenen und die Funktionsbereiche eines Betriebes, so entstünde eine dreidimensionale Matrix, in der man fachsystematische Inhalte auf einer groben Ebene identifizieren könnte.

Die in traditioneller Sichtweise wichtigste, im Bereich der Erstausbildung häufig sogar einzige Marketingfunktion, der persönliche Verkauf (s.o. Verkaufskonzept), ist in den gesamten Marketingzusammenhang eingebettet. Verkaufen gewinnt seine spezifische Ausprägung nicht aus der Verkaufshandlung oder dem Produkt allein, sondern aus einer unternehmensumfassenden Marketingstrategie. Auch Fragen der sozialen Verant-

wortung des Verkaufens lassen sich aus dieser Perspektive eindeutiger ordnen und erläutern.

Auf dem BIBB-Kongreß 1988 hat H. Geißler für eine Marketing-Konzeption des Verkaufens plädiert. „Im Gegensatz zur Absatzwirtschaft... eröffnet das Marketing die Möglichkeit, eine pädagogische Konzeption von Verkaufen zu entwickeln, weil Marketing den Dialog des Unternehmens mit seinen Kunden als Schlüsselbegriff zugrunde legt.“¹¹⁾

Der Marketing-Ansatz ermöglicht aber nicht allein ein vertieftes Verständnis der Ausbildung im Verkaufsbereich, sondern eröffnet Perspektiven für die Ausbildung in allen Funktionsbereichen und allen kaufmännischen Berufen. Während die Marketingorientierung des Verkaufsgesprächs eher als Erweiterung einer grundsätzlich erkannten und mehr oder weniger gut gelösten Ausbildungsproblematik ist, bietet die Marketingsichtweise für alle anderen Betriebsbereiche etwas grundsätzlich Neues. Wenn es richtig ist, daß die Kunden- und Marktorientierung nicht mehr auf den Verkauf beschränkt ist, sondern zur Ausrichtung des gesamten Unternehmens am Kunden und am Markt führt, dann muß das berufliche Handeln aller Beschäftigten auch in eine Beziehung zum Marketingansatz gebracht werden können. Marketing wird zum Ausbildungsinhalt für alle Beschäftigten — unabhängig von dem späteren Einsatz in bestimmten Funktionsbereichen und von der hierarchischen Position. Bei allen Unterschieden zwischen der dualen Ausbildung in der Bundesrepublik und der Vocational Education in den USA kann der amerikanische Ansatz der Marketing Education ein wichtiger Ausgangspunkt für die Entwicklung der kundenbezogenen Ausbildung in der Bundesrepublik werden.¹²⁾

Dabei muß dann für die verschiedenen Berufe sehr genau geprüft werden, welche Perspektiven der Marketingansatz eröffnet und welche Inhalte der Produkt- bzw. Ser-

vicestratégie, der Verteilungsstrategie, der Absatzförderung einschließlich des persönlichen Verkaufs und der Preispolitik Bedeutung haben.

Eine weitere Perspektive zeichnet sich ab. Zunehmend hängt die berufliche Handlungsfähigkeit nicht allein von fachlichen Qualifikationen ab. „Schlüsselqualifikationen“ wie Eigeninitiative, Motivation, Flexibilität, Selbständigkeit usw. gewinnen an Bedeutung. Eine dieser Qualifikationen ist sicher auch das kundenorientierte Denken und Handeln.¹³⁾ In dieser Sichtweise erfordert es vom Auszubildenden eine Identifikation mit den Zielen des Unternehmens. Die in der Berufsbildung auch in Ansätzen noch nicht thematisierten Bereiche der Corporate Identity und der Unternehmenskultur gewinnen für die Erstausbildung eine hohe Bedeutung.

Die generelle Bedeutung des Marketingparadigmas

Überlegungen zur Neustrukturierung kaufmännischer Ausbildungsberufe sind selten geworden. Dabei sind die mit der Neuordnung kaufmännischer Ausbildungsberufe verbundenen Probleme aktuell wie selten zuvor. Die Banken sind an einer Neuordnung ihres Berufes interessiert; Forschungen haben bereits begonnen. Die gegenwärtige Neuordnung der Büroberufe kann nicht ohne Auswirkungen auf die Ausbildung zum/zur Industriekaufmann/-frau bleiben. Die Versicherungen und der Groß- und Außenhandel werden sich dieser Entwicklung voraussichtlich nicht entziehen können. So hat die dritte Welle (nach 1973 und 1977/79) der Neuordnungen kaufmännischer Ausbildungsberufe für die großen Wirtschaftsbereiche schon begonnen.

Während aber bei den vorangegangenen Neuordnungsverfahren für die vier „großen Berufe“ gemeinsame Strukturen angestrebt wurden, scheinen sich gegenwärtig

partialisierte Lösungen durchzusetzen. Eine einheitliche Leitlinie oder ein Verfahren, aus dem heraus eine irgendwie geartete Koordinierung abgeleitet werden könnte, ist nicht zu erkennen. So sind gegenwärtig Entwicklungen in alle Richtungen denkbar – zum möglichen Nutzen oder Schaden für die kaufmännische Ordnungsarbeit. Dabei gibt es Probleme, die allen kaufmännischen Ausbildungsberufen gemeinsam sind.

In diesem Aufsatz wurde eine gemeinsame Perspektive für die kundenbezogene Ausbildung in kaufmännischen Ausbildungsberufen gefordert. Sie könnte aus den Lösungsansätzen der Praxis, aus den Erfahrungen der Neuordnung „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“, aus dem Marketingansatz der Betriebswirtschaftslehre, aus dem Strukturplan und dem Kerncurriculum für Marketing Education in den USA und aus vorhandenen Weiterbildungsprogrammen im Bereich des Marketing entwickelt werden. Das selbst in dieser skizzenhaften Darstellung erkennbare Marketingparadigma könnte als eine Art von Erklärungsmodell die Neuordnung der markt- und kundenbezogenen Ausbildung in den kaufmännischen Ausbildungsberufen leiten.

Anmerkungen

- 1) Die vom IAB im Rahmen des Projektes „Frühindikatoren zur Produktivitätsentwicklung“ 1986 durchgeföhrte Befragung umfaßte leider nicht den Fragenkomplex zu Maßnahmen der Produktivitätsverbesserung.
- 2) Vgl.: Pusse, L.; Ruppert, W.: Mittelfristige Entwicklung von Beschäftigung und Arbeitsproduktivität im Versicherungsgewerbe: Tendenzen und betriebliche Maßnahmen. In: MittAB 3/87, S. 321 ff.; Pusse, L.; Ruppert, W.: Mittelfristige Entwicklung von Beschäftigung und Arbeitsproduktivität im Kreditgewerbe: Tendenzen und betriebliche Maßnahmen. In: MittAB 2/88, S. 222 ff.; dies.: Mittelfristige Entwicklung von Beschäftigung und Arbeitsproduktivität im Groß- und Einzelhandel: Tendenzen und betriebliche Maßnahmen. In: MittAB 3/87, S. 387 ff.
- 3) Siehe dazu: Kotler, P.; Armstrong, G.: Marketing – eine Einführung, Wien 1988, und Boone, L. E.; Kurtz, D. L.: Contemporary Marketing, fifth edition, New York 1986.
- 4) Für den Kaufmann/die Kauffrau im Einzelhandel ist in Nordrhein-Westfalen eine eigene Fortbildungsunterlage für Marketing erschienen. Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Marketing-Konzeptionen im Einzelhandel, 2. Auflage 1989.
- 5) Bargmann, H.; u. a.: Qualifikationsanforderungen im Einzelhandel, Weinheim und Basel 1981.
- 6) Bargmann, H.; u. a.: a. a. O., S. 35.
- 7) Bargmann, H.; u. a.: a. a. O., S. 31 f. und S. 309 ff. Dieser interaktive Ansatz wurde Grundlage der vom Bundesinstitut entwickelten Medien für das personenbezogene Verkaufsgespräch im Textileinzelhandel.
- 8) Insofern ist die jeder Neuordnung folgende Diskussion über Defizite der neuen Ausbildungsordnung keinesfalls schädlich, sondern wünschenswerter Beitrag für eine Evaluation, die nach einem gewissen Zeitraum zu einem Neuordnungsvorschlag führen wird.
- 9) Sowade, B.; Neuber, R.: Kaufmännische Weiterbildung 1984/85, BiBB-Sonderveröffentlichung, Berlin 1986, aktualisierte Neuauflage in Vorbereitung.
- 10) zitiert bei Kotler, a. a. O., S. 8
- 11) Geißler, H.: Die Interaktion Kunde – Verkäufer: Ansatzpunkte zur Umsetzung verkaufsbegleiter Lernziele in Ausbildungsplänen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Neue Entwicklungen in den kaufmännischen Berufen. BIBB-Kongreß und aktuelle Informationen, Nürnberg 1989. Vorbereitet wird diese Sichtweise in dem Beitrag „Die Verkäufer-Kunde-Kommunikation als Bildungspraxis – eine interaktionspädagogische Begründung des Kompetenzprofils für Verkäufer und Verkäuferinnen im Einzelhandel“. In: Kutsch, G.; Schanz, H.: Berufsbildung im Einzelhandel, Beiträge zur Neuordnung und Kritik, Stuttgart 1988.
- 12) Vgl. dazu Schenkel, P.: Marketing Education in den USA. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 10/1989.
- 13) Der neue Typ des „Universalsachbearbeiters“ in Versicherungen wird stärker zum Mittler zwischen Kunden und Unternehmen. Er beobachtet den Markt und die Bedürfnisse seiner Kunden und gibt sie weiter an die Verkaufsstelle, er hat auch mitzureden bei Produktentwicklung und Absatzstrategien.“ Verlangt werden neue Einstellungen und Verhaltensweisen. Vgl.: Brenn, V.: Die Förderung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung. In: Versicherungswirtschaft 23/1988, S. 1557.

Berufliche Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz – Qualifizierung auch für Frauen?

Eva Klippenstein

Dem Konzept der beruflichen Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) liegt ein kompensatorischer und emanzipatorischer Gedanke zugrunde. Die Weiterbildung soll dazu dienen, die berufliche Beweglichkeit zu verbessern und die Folgen des technischen Fortschritts und des Strukturwandels für die Erwerbstätigen zu beseitigen. Darüber hinaus soll durch Weiterbildungsmaßnahmen die berufliche Eingliederung von Frauen gefördert werden.

Bei gut einem Drittel weiblicher Beteiligung an den Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung reicht es nicht aus, das fehlende Interesse der Arbeitnehmerinnen an ihrer Qualifizierung zu beklagen – das Konzept selbst muß auf den Prüfstand. Wie die Analyse von Entwicklung und Struktur der Teilnehmerinnen zeigt, sind Frauen nicht nur bei den qualifizierten Maßnahmen deutlich unterrepräsentiert, sondern werden auch viel seltener finanziell gefördert. Die Untersuchung bezieht sich auf das Land Nordrhein-Westfalen.



Eva Klippenstein
Diplom-Soziologin; Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Arbeitsschwerpunkte u. a. geschlechtsbezogene berufliche Strukturforschung

Strukturelle Entwicklung der Weiterbildung von Frauen

Bei dem kontinuierlichen Aufschwung, den die Förderung der beruflichen Weiterbildung (Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung) in den nordrhein-westfälischen Arbeitsämtern in den 80er Jahren erfahren hat, fällt auf, daß er vor allem bei den Frauen stattfand (+ 154 % gegenüber insgesamt + 135 %). Die Zunahme war jedoch nicht kontinuierlich, sondern bis 1984 verlief sie langsamer; insgesamt stieg der Frauenanteil von 32 auf 34 %. Die restriktivere Förderungspolitik ab 1988 brachte

zwar einen Rückgang der Teilnehmerzahlen, hob aber den Frauenanteil auf 37 % 1989 an.

Dieser Aufschwung der Frauenförderung geht auf Steigerungen bei

den Fortbildungszahlen zurück, die rd. 80 % aller Weiterbildungsmaßnahmen umfassen, während Umschulungsmaßnahmen eine leicht fallende Tendenz aufweisen. An der Steigerung der Eintritte in Fortbildungsmaßnahmen haben § 41 a-Maßnahmen einen maßgeblichen Anteil. Auswirkungen der 7. Novelle in bezug auf eine stärkere Zunahme der Frauen lassen sich jedoch anhand dieser Zahlen kaum nachweisen.

In bezug auf Alter, Dauer und Zugang zu Teilzeitmaßnahmen hat sich seit 1983 keine Strukturveränderung gezeigt, soweit sich dies anhand der Eintritte erkennen läßt. Obwohl der Anteil der jungen Frauen (und ebenso junger Männer) unter 25 Jahren deutlich zurückgegangen ist, liegt das Durchschnittsalter der teilnehmenden Frauen noch immer deutlich unter dem der Männer.

Tabelle 1: Eintritte in berufliche Bildungsmaßnahmen in Nordrhein-Westfalen im Zeitvergleich*

Maßnahme Jahr	Fortbildungsmaßnahmen					Umschulung	Einarbeitung	Fortbildung und Umschulung	
	§ 41 a-Maßnahmen	Anpassung	Meister/Techniker/Betriebswirt	sonstiger Aufstieg	insgesamt			insgesamt	darunter arbeitslos in %
Frauen									
1983	4 615	16 075	728	3 532	24 950	3 938	2 087	30 975	81,8
1984	4 638	18 062	727	3 513	26 940	4 064	1 249	32 253	81,4
1985	5 747	20 626	888	3 990	31 251	4 438	2 280	37 969	79,9
1986	5 775	25 947	1 050	5 205	37 977	6 013	4 030	48 020	78,5
1987	7 863	28 969	1 242	5 282	43 356	6 733	4 440	54 529	76,8
Männer									
1983	6 865	27 425	10 427	8 049	52 766	9 949	5 523	68 238	67,1
1984	7 415	33 694	10 390	8 241	59 740	9 692	3 247	72 679	67,5
1985	7 973	37 086	11 079	9 451	65 589	10 325	6 048	81 962	66,8
1986	8 678	45 372	12 657	10 232	76 939	13 085	9 919	99 943	66,7
1987	11 197	50 215	13 320	9 559	84 291	13 505	9 331	107 127	64,8
Insgesamt									
1983	11 480	43 500	11 155	11 581	77 716	13 887	7 610	99 213	71,7
1984	12 053	51 756	11 117	11 754	86 680	13 756	4 496	104 932	71,8
1985	13 720	57 712	11 967	13 441	96 840	14 763	8 328	119 931	70,9
1986	14 453	71 319	13 707	15 437	114 916	19 098	13 949	147 963	70,6
1987	19 060	79 184	14 562	14 841	127 647	20 238	13 771	161 656	68,9

* bis 1986 Zahlen nach Maßnahmorte, ab 1987 nach Wohnort

Schon das Übergewicht der Fortbildung, insbesondere der nicht abschlußbezogenen Fortbildung und die geringere Teilnahme an Umschulungsmaßnahmen erklärt teilweise die geringere Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen von Frauen. Darüber hinaus spielt auch die Anwartschaft auf das Unterhaltsgehalt eine Rolle.

Tabelle 2: Eintritte in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen nach Altersgruppen in %

Alter Jahr \	bis 25 Jahre	25–45 Jahre	über 45 Jahre	absolut
Frauen				
1983	41,2	51,6	7,2	30 975
1984	40,9	52,0	7,1	32 253
1985	38,5	54,0	7,5	37 969
1986	35,3	56,4	8,3	48 020
1987	33,3	57,8	8,9	54 529
Männer				
1983	26,7	65,4	7,9	68 238
1984	26,1	65,9	8,0	72 679
1985	25,6	65,9	8,5	81 962
1986	23,9	67,0	9,1	99 943
1987	23,8	67,4	8,8	107 127

*Tabelle 3: Dauer der Weiterbildung bei Eintritten in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen — ohne § 41a-Maßnahmen
(Angaben in %)**

Dauer \ Jahr	1983	1984	1985	1986	1987
Frauen					
bis einschließlich					
6 Monate	45,8	48,7	48,1	49,6	49,4
7–12 Monate	37,3	34,1	34,3	31,1	30,9
1–2 Jahre	14,3	15,1	15,1	17,1	17,5
über 2 Jahre	2,6	2,1	2,5	2,2	2,2
absolut	26 360	27 619	32 222	42 245	46 666
Männer					
bis einschließlich					
6 Monate	44,2	48,2	49,1	50,2	51,1
7–12 Monate	29,6	26,6	27,0	26,2	25,8
1–2 Jahre	19,0	18,3	17,4	17,6	17,5
über 2 Jahre	7,2	6,9	6,5	6,0	5,6
absolut	61 373	65 264	73 989	91 265	95 930

* bezogen auf Maßnahmeneinträge

entweder Fortbildung, Umschulung oder Einarbeitung. Der Komplex Fortbildung umfaßt Maßnahmen zu

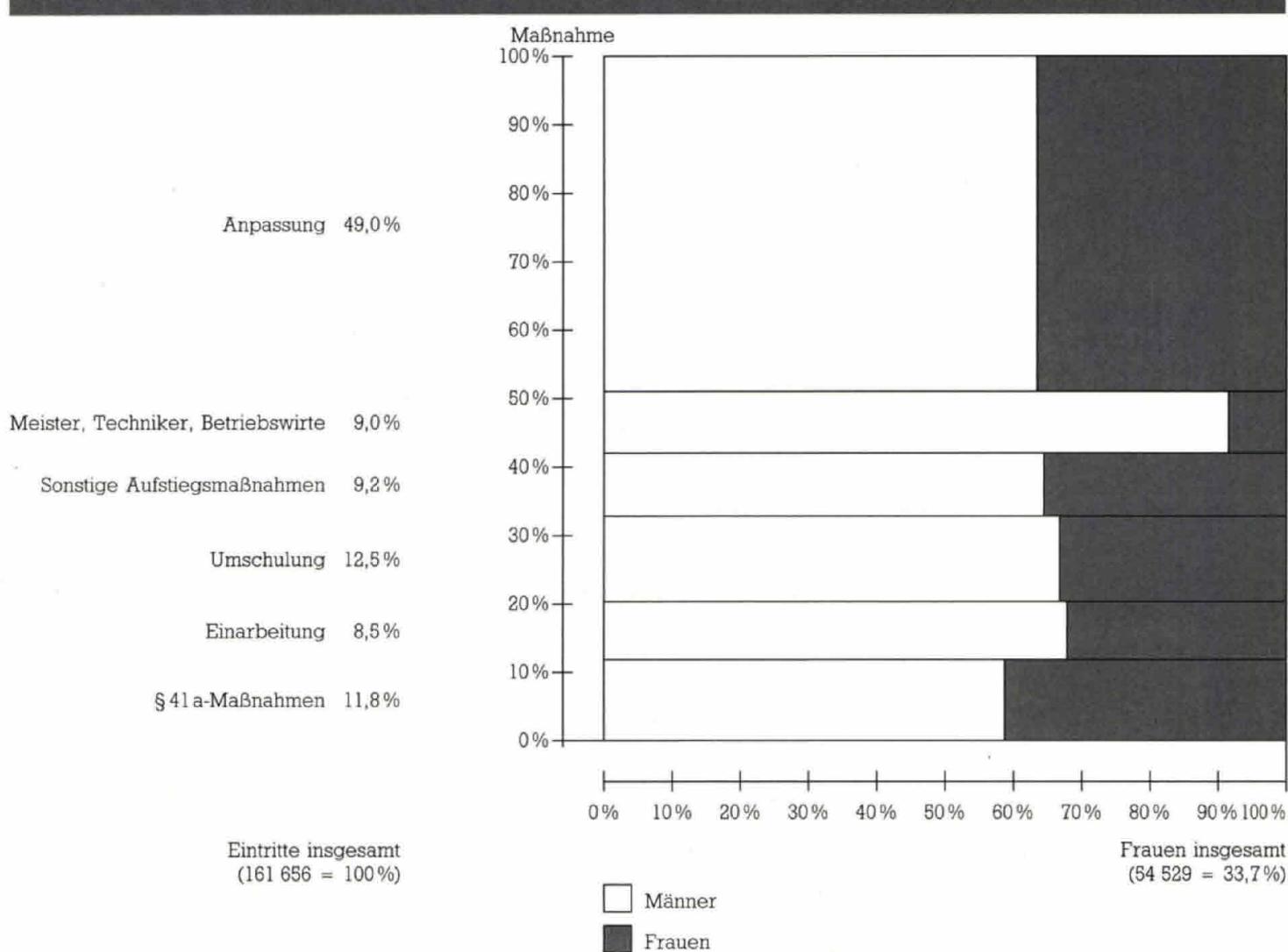
- Aufstieg (Meister, Techniker, Betriebswirte, sonstiges),
- Feststellung, Erhaltung, Erweiterung von Kenntnissen (auch in Übungswerkstätten und Übungsfirmen),
- Nachholen eines beruflichen Abschlusses,
- Heran-, Fortbildung von Ausbildungskräften — diese zuletzt genannten drei Typen werden im folgenden als Anpassungsfortbildung zusammengefaßt,
- Verbesserung der Vermittlungsmöglichkeiten (sog. § 41a-Maßnahmen).

Die von der Statistik so beschriebenen sozialen Vorgänge lassen nur ausnahmsweise qualifizierte Aussagen zu. Sogar zwischen Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung sind die Übergänge fließend, da ein „Aufstieg“ nicht immer mit einem Abschluß endet und dieses Kriterium letzten Endes nicht über den persönlichen Erfolg entscheidet. Der Frauenanteil in den einzelnen Maßnahmen ist, wie Schaubild 1 zeigt, sehr verschieden.

Neben der Art der Maßnahme spielt die Frage eine Rolle, ob die Förderung notwendig (d. h. um Arbeitslosigkeit abzuwenden) oder „nur“ zweckmäßig ist (d. h. um das berufliche Fortkommen zu sichern), da in der Praxis die zweckmäßige Förderung bessere Verwertungschancen verspricht. Aber besonders diese Unterscheidung — sie bezieht sich auf die finanzielle Förderung — wird individuell getroffen, sie erscheint nicht in der Weiterbildungsstatistik.

Eine weitere Möglichkeit zur Bewertung des Weiterbildungsangebots in bezug auf seine eher soziale oder arbeitsmarktliche Orientierung bietet die Unterscheidung in freie und Auftragsmaßnahmen. Die jeweils unterschiedliche Entstehung: freies Angebot von Bildungsträgern, Anerkennung durch die Bundesanstalt für Arbeit aufgrund gegebener Mindeststandards vs.

Schaubild 1: Verteilung der Eintritte in Maßnahmen für Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung 1987 in Nordrhein-Westfalen und Frauenanteil in %



Einrichtung durch das Arbeitsamt für zumeist definierte Zielgruppen — wirkt sich so aus, daß Auftragsmaßnahmen eher sozial-therapeutisch, freie Maßnahmen dagegen eher arbeitsmarktorientiert sind. Verallgemeinern läßt sich das zwar kaum, auch nicht in der Art, daß freie Maßnahmen ausschließlich oder vornehmlich von arbeitsuchenden (bzw. beschäftigten, d. h. nicht arbeitsuchenden) Arbeitnehmern, Auftragsmaßnahmen dagegen vorrangig von Arbeitslosen besucht würden. Dennoch läßt sich nachweisen, daß Aufstiegsmaßnahmen überwiegend in der „freien“ Form angeboten und vorwiegend von Personen besucht werden, die nicht arbeitslos sind. Auf der ande-

Tabelle 4: Eintritte von Arbeitslosen und Nichtarbeitslosen in Auftragsmaßnahmen und freie Maßnahmen 1987 in %

	Frauen				Männer			
	freie Maß- nahmen	Auftrags- maß- nahmen	ins- gesamt	= absolut	freie Maß- nahmen	Auftrags- maß- nahmen	ins- gesamt	= absolut
Arbeitslose								
— mit Leistung	6,7	57,3	64,0	34 887	6,4	53,6	60,0	64 287
— ohne Leistung	1,9	10,9	12,8	6 975	0,8	4,0	4,8	5 179
Arbeitsuchende	2,4	4,3	6,7	3 665	3,4	4,1	7,5	7 988
Beschäftigte*	18,6	0,9	16,5	9 002	26,3	1,4	27,7	29 673
insgesamt	26,5	73,5	100,0	54 529	37,0	63,0	100,0	107 127
absolut	14 475	40 054			39 626	67 501		

* weder arbeitsuchend noch arbeitslos gemeldet

ren Seite läßt sich aber zeigen, daß Anpassungs- und Umschulungslehrgänge keineswegs ausschließ-

lich oder überwiegend Arbeitslose aufnehmen (vgl. hierzu Tabellen 4 und 5).

Tabelle 5: Zielgruppenspezifische Verteilung der Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen bei Frauen und Männern 1987 von jeweils 100 Eintritten von Frauen bzw. Männern entfielen auf... (Angaben in %)

	freie Maßnahmen	Auftragsmaßnahmen	Arbeitslose				insgesamt	= absolut
			mit Leistung	ohne Leistung	Arbeitsuchende	Beschäftigte*		
Frauen								
Anpassung	11,4	41,7	36,0	6,5	3,4	7,3	53,1	28 788
Aufstieg	10,9	1,3	2,2	0,6	1,1	8,3	12,2	6 614
Umschulung	3,7	8,2	7,4	2,1	1,6	0,9	12,0	6 478
Einarbeitung	—	8,2	5,7	1,7	0,8	—	8,2	4 451
§ 41a-Maßnahmen	—	14,5	12,7	1,8	—	—	14,5	7 857
insgesamt	26,1	73,9	64,0	12,8	6,7	16,5	100,0	54 188**
= absolut	14 125	40 063	34 665	6 925	3 657	8 941		
Männer								
Anpassung	13,8	33,0	31,7	2,0	3,1	10,0	46,8	49 687
Aufstieg	20,4	0,9	2,5	0,3	2,2	16,3	21,3	22 618
Umschulung	2,1	10,5	9,2	0,9	1,5	1,0	12,6	13 411
Einarbeitung	—	8,8	7,0	1,1	0,6	—	8,8	9 326
§ 41a-Maßnahmen	—	10,5	10,0	0,5	—	—	10,5	11 198
insgesamt	36,3	63,7	60,3	4,8	7,4	27,4	100,0	106 240**
= absolut	38 549	67 691	64 073	5 145	7 910	29 112		

* weder arbeitsuchend noch arbeitslos gemeldet

** Eintritte nach Maßnahmehorten

Tabelle 6: Eintritte in berufliche Weiterbildung (ohne § 41a-Maßnahmen) — Vollzeit- und Teilzeitmaßnahmen in %

Jahr	Vollzeit	Teilzeit	Fernunterricht	absolut *
Frauen				
1983	83,8	15,7	0,5	26 360
1984	82,4	17,1	0,6	27 619
1985	82,1	17,3	0,6	32 222
1986	83,1	16,5	0,4	42 245
1987	80,7	18,9	0,5	46 666
Männer				
1983	74,2	24,2	1,6	61 373
1984	74,1	24,4	1,5	65 264
1985	74,5	24,5	1,1	73 989
1986	75,7	23,4	0,9	91 265
1987	73,8	25,2	0,9	95 930

* bezogen auf Maßnahmehort

Erleichterungen des Wiedereinstiegs?

Seit 1980 wurde das Förderungsrecht mehrmals geändert (AFKG ab 1982, Haushaltsbegleitgesetz ab 1984, 7. Novelle zum AFG ab 1986, 8. Novelle ab 1988, 9. Novelle ab 1989) — hinzu kamen Änderungen der Anordnung Fortbildung und Umschulung, der Verwaltungsvorschriften sowie weitere Regelungen auf dem Erlaßwege. 1986 wurden die Förderungsbedingungen für Frauen, die „zur Sicherung ihres Lebensunterhalts zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit gezwungen“ sind, erleichtert: ihnen wurde die Rahmenfrist erlassen, wenn sie eine Mindestbeitragszeit von zwei Jahren erbracht hatten. Für alle anderen Frauen mit Familienpflichten wurden die Rahmenfristen erheblich erweitert, gleichzeitig die Bedingungen für ein Teilzeit-Unterhaltsgeld verbessert.

Nach den zahlreichen Verlautbarungen über die Erleichterung des Wiedereinstiegs von Frauen durch die Einführung des Teilzeit-Uhg mit der 7. Novelle ist der erwartete Zuwachs bei dieser Förderungsform nicht eingetreten.

Im Gegenteil: Der Anteil der Eintritte in Teilzeit-Maßnahmen war bei Frauen zunächst sogar rückläufig und seit 1983 geringer als bei Männern, obwohl die 7. Novelle die günstigere Regelung für teilzeitarbeitende Jugendliche nach der Ausbildung erst 1986 in Kraft setzte!

Von großem Interesse wären Hinweise auf den Wiedereinstieg von Frauen. Leider sagt der Arbeitsuchendenstatus nichts über das Erwerbsverhalten aus. Eine andere Angabe über die bisherige Erwerbstätigkeit ist da hilfreicher: 7% der weiblichen Eintritte bestehen aus Frauen, die entweder in den letzten sechs Jahren (5%) oder überhaupt noch nicht erwerbstätig waren (2%). Bei Männern beträgt der Anteil dieser „(Wieder-)Einstieger“ ca. 2,5%. Vermutlich liegt dieser Anteil der Berufsunterbre-

cherinnen etwas darüber, aber eventuell nicht soviel mehr. Weitere Hinweise ergeben sich aufgrund der Art der Förderung (Tabelle 8).

Unzureichende Vorbildung von Frauen?

Bekanntlich wird für die Weiterbildung in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung ver-

langt. Um festzustellen, ob der geringere Anteil der Aufstiegsfortbildung (12 % bei Frauen gegenüber 21 % bei Männern) auf Bildungsnachteile zurückzuführen ist, muß nach der Qualifikation der weiblichen Eintritte gefragt werden (Schaubild 2). Die Antwort lautet: 88 % der Frauen weisen eine Berufsausbildung vor, aber nur 70 % der Männer. Insbesondere bei betrieblicher Ausbildung und Hochschulqualifikation ist der Frauenanteil hoch.

Es ist möglich, daß die Setzung von Standards für die Weiterbildungsteilnahme: abgeschlossene Berufsausbildung, Praxis usw. auf Frauen eine stärker selektierende Wirkung ausübt als auf Männer und daß folglich benachteiligte Frauen, die keinen Ausbildungsabschluß haben, nicht im Erwerbsleben standen usw., desto weniger gefördert werden. Diese Vermutung verstärkt sich, wenn der Umfang der Ausbildungsqualifikation in den einzelnen Maßnahmarten be-

Schaubild 2: Eintritte in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen nach Berufsabschlüssen 1987 in Nordrhein-Westfalen in %

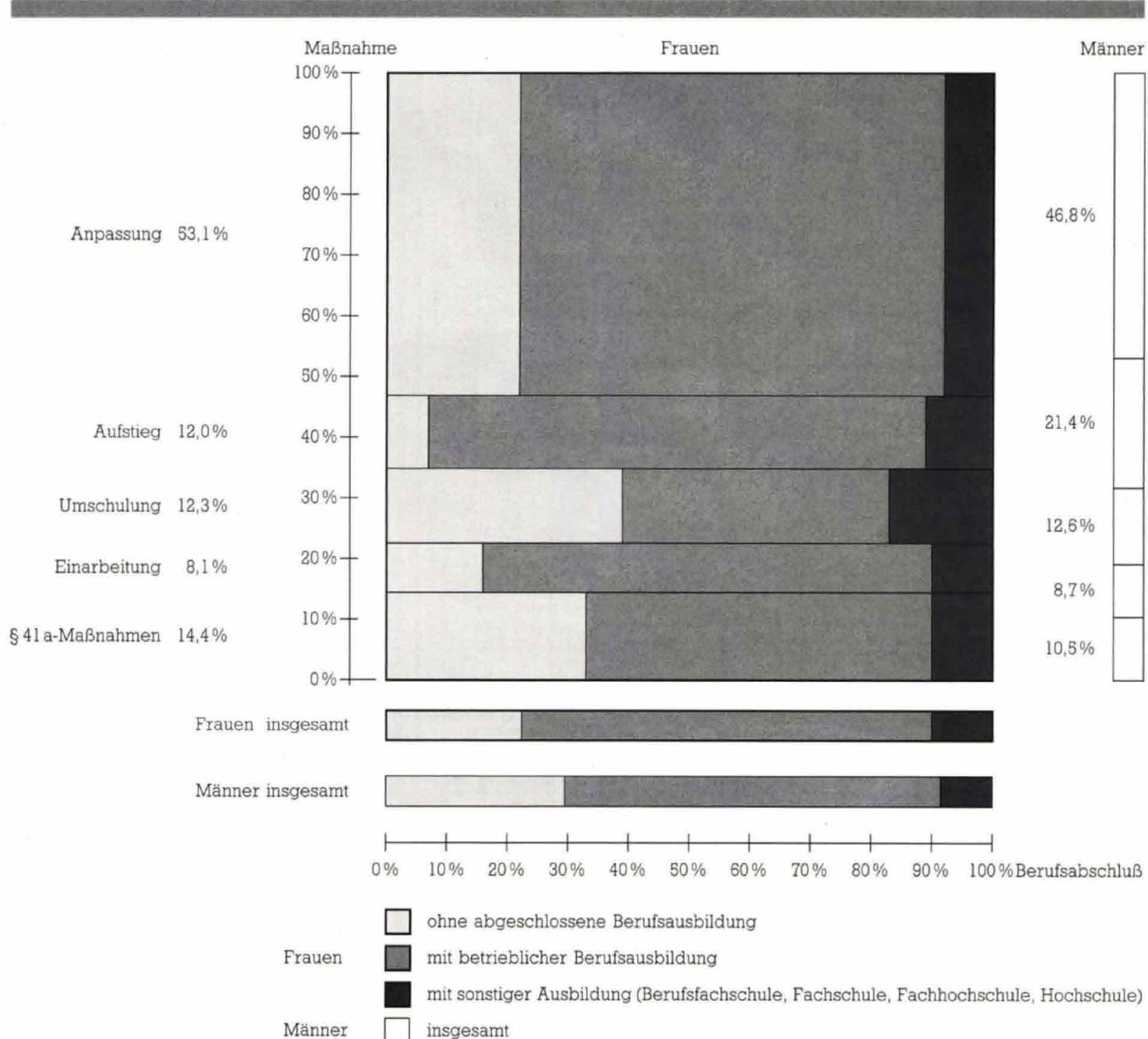
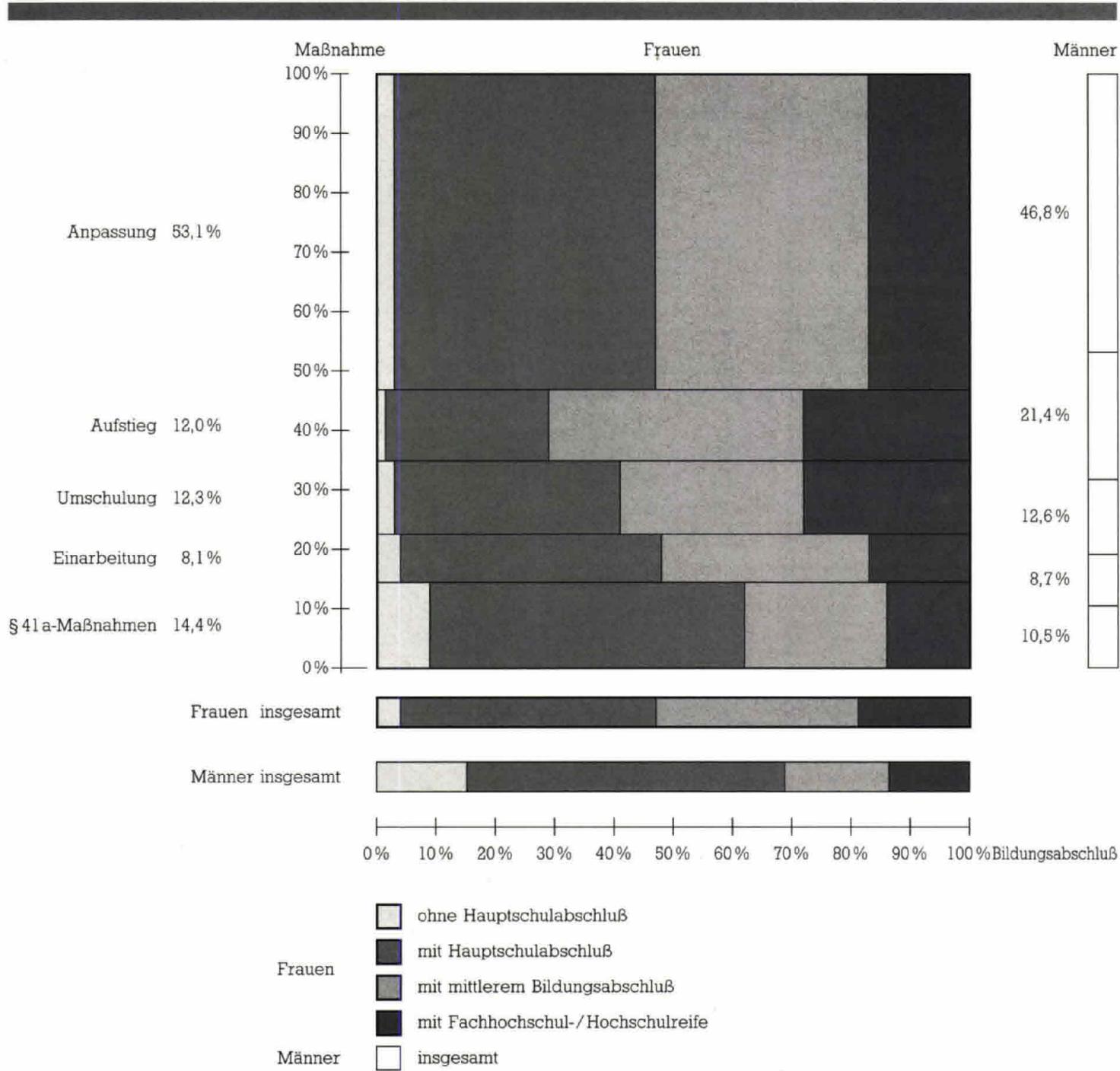


Schaubild 3: Eintritte in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen nach Bildungsabschlüssen 1987 in Nordrhein-Westfalen in %



trachtet wird. Das vorliegende statistische Material läßt die Verteilung nach schulischen Abschlüssen erkennen (Schaubild 3). Diese Verteilung zeigt, daß mehr als die Hälfte aller weiblichen (53%), aber nur ein knappes Drittel (31%) aller männlichen Eintritte über einen „weiterführenden“ Bildungsab-

schluß“ (mehr als Hauptschulabschluß) verfügt, bildungsbenachteiligte Frauen folglich stark unterrepräsentiert sind.

Es wurde schon gesagt: nur 17% der weiblichen, aber 21% der männlichen Weiterbildungsteilnehmer besuchen Fortbildungs- und

Umschulungskurse von mehr als einjähriger Dauer. Die Unterschiede sind größer, wenn die Eintritte in die extrem kurzen § 41a-Kurse mitgerechnet werden. Für jede vierte Teilnehmerin eines § 41a-Kurses, das waren 4,4% aller Frauen, dauerte die Fortbildung nicht einmal zwei Wochen!

Von Einfluß auf die Dauer der Maßnahmen ist auch der Umfang der Umschulungsfälle: ca. zwei Drittel aller Umschülerinnen besuchen Kurse, die länger als ein Jahr dauern, dagegen nur vier von zehn Teilnehmerinnen an Aufstiegsmaßnahmen.

Weniger finanzielle
Förderung

Die Tatsache, daß Frauen in größerem Umfang Leistungen beziehen

als Männer (mit Ausnahme der Leistung nach § 44, 2a) deutet zunächst eine Begünstigung von Frauen an. Im Zusammenhang mit dem höheren Arbeitslosenanteil bei den Frauen ergibt sich jedoch eine erhebliche Schlechterstellung: während 77% aller weiblichen Eintritte arbeitslos sind (männlich 65%), beziehen nur 68% von ihnen ein Unterhaltsgeld (Männer 63%). Dabei ist noch in Erwägung zu ziehen, daß die Unterhaltsgeld-Sätze bei Frauen aufgrund der kürzeren Beitragszeiten, des geringeren Bemessungs-entgelts und der ungünstigeren Lei-

stungsgruppenstruktur im Durchschnitt erheblich niedriger ausfallen als bei Männern. Da (im Vergleich zu Männern) zuwenig Frauen in Aufstiegsmaßnahmen qualifiziert werden, wird ihre schlechtere finanzielle Absicherung durch die Maßnahmestruktur sogar noch kaschiert, denn mehr Anpassungs- und §41a-Maßnahmen bedeuten relativ höhere Förderungsanteile. Gleichzeitig ergibt sich aus dieser Sachlage ein Hinweis für die notwendige Veränderung der Förderungspolitik: unabhängig von der beruflichen und qualifikatorischen Strukturverbesserung des Weiterbildungsbildungsangebotes für Frauen ist eine Verbesserung ihrer Teilnahmequoten nur möglich, wenn auch die Förderungsbedingungen günstiger gestaltet werden.

Tabelle 7: Vorgesehene Dauer in Monaten bei Eintritten in Weiterbildungs-Maßnahmen 1987 in %

	Frauen						insges. = absolut*
	bis 3	4–6	7–12	13–24	über 24		
Anpassung	17,2	14,6	17,0	3,8	0,5	53,0	28 788
Aufstieg	1,2	2,5	3,6	4,1	0,8	12,1	6 614
Umschulung	0,8	0,7	2,8	7,0	0,7	12,0	6 478
Einarbeitung	0,8	4,4	3,0	—	—	8,2	4 451
§ 41a-Maßnahmen	14,5	—	—	—	—	14,5	7 857
Frauen insgesamt	34,6	22,1	26,4	15,0	1,9	100,0	
absolut	18 735	11 990	14 319	8 113	1 031		54 188
Männer insgesamt	33,7	22,6	23,1	15,6	5,0	100,0	
absolut	35 763	24 043	24 506	16 623	5 305		106 240

* Eintritte nach Maßnahmestarten

Tabelle 8: Eintritte in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen nach Art der Förderung 1987 in %

	Frauen	Männer
„großes“ Unterhaltsgeld (§ 44, 2 AFG)	60,0	48,9
Unterhaltsgeld als Darlehen (§ 44, 2a AFG)	2,3	6,1
Teilzeit-Unterhaltsgeld für Jugendliche (§ 44, 2b Nr. 1 AFG)	0,4	0,3
Teilzeit-Unterhaltsgeld für Frauen (§ 44, 2b, Nr. 2 AFG)	0,2*	0,1*
Unterhaltsgeld entsprechend Arbeitslosengeld oder Arbeitslosenhilfe (§ 46, 2 AFG)	5,0	7,8
	insgesamt	67,9
Sachkosten (§ 46, 3 AFG)	4,4	2,5
Sachkosten (§ 45 AFG)	19,5	25,6
	insgesamt	23,9
ohne Leistung	8,1	8,7
	absolut	100,0
		54 529
		107 127

* absolut: Frauen 130, Männer 78

Gegen eine zureichende finanzielle Absicherung der Weiterbildungsteilnehmerinnen sprechen auch die Angaben, die zum Familienstand der teilnehmenden Frauen erhoben worden sind. Nur von den Frauen, die nicht an §41a-Maßnahmen teilnehmen (das sind 46 666) und Leistungen beziehen (das sind davon 90,5%) sind Angaben zum Familienstand vorhanden; bei diesen Frauen beträgt der Anteil der Verheirateten 31 %. Zwar ist die Angabe höchst unvollständig, da kein Vergleich mit den Restgruppen möglich ist, sie läßt aber immerhin darauf schließen, daß bei den Leistungsbezieherinnen (und überhaupt bei Teilnehmerinnen) eine Bevorzugung der jüngeren, unverheirateten Frauen besteht. Da das Ergebnis aber so isoliert dasteht, insbesondere keine Unterscheidung zwischen ledigen (jüngeren) und alleinstehenden (geschiedenen), überhaupt von Frauen mit und ohne Kinder und darüber hinaus kein Vergleich mit Altersgruppen, Nichtleistungsbeziehern und Teilnehmerinnen insgesamt möglich ist, sei vor einer weitergehenden Interpretation vorerst gewarnt. Ein gesichertes Wissen über die Sozialstruktur der Weiterbildungsteilnehmerinnen existiert nämlich vorläufig nicht und läßt sich auch nicht kurzfristig herstellen.

Bedarfsgerechte Schulungsziele?

Das Interesse richtet sich zunächst auf die angestrebten Schulungsziele bzw. Berufsfelder bei der Fortbildung, weil insbesondere der Bereich „sonstige Aufstiegsfortbildung“ zusätzliche Aufschlüsse darüber verspricht, in welche Richtung die Schulungsziele zu erweitern sind.

Von den 35 500 Frauen, die 1987 in Nordrhein-Westfalen in Fortbildungsmaßnahmen (ohne § 41 a) eingetreten sind, hatten 29 200 eine Berufsausbildung abgeschlossen. Die folgende Tabelle 9 stellt einen Vergleich zwischen den Berufsfeldern der Ausbildungsberufe und den derzeit bzw. zuletzt ausgeübten Berufen dar und vermittelt gleichzeitig Anhaltspunkte über etwaige Strukturveränderungen, durch die die Fortbildungspolitik unterstützt werden könnte.

Zunächst fällt auf, welche geringe Bedeutung die Ausbildung in Fertigungsberufen für die Fortbildung von Frauen hat. Dies zeigt sich bereits bei der beruflichen Vororientierung der Eintritte, noch deutlicher jedoch am geringen Schulungsangebot für Aufstiegsmaßnahmen. Relativ mehr Aufstiegsmöglichkeiten als von der Zahl der ausübenden (und an Fortbildung teilnehmenden) Frauen her zu erwarten gewesen wären, finden sich bei den Dienstleistungskaufleuten, bei den Organisations-, Verwaltungs- und Büro- und bei den Gesundheitsdienstberufen. Auf Warenkaufleute sowie Körperfleger/Gästebetreuer entfällt dagegen nur ein wesentlich geringeres Angebot an „sonstigen Aufstiegsmaßnahmen“.

Daneben zeigt die Weiterbildungsstatistik, daß fast die Hälfte aller Meisterkurse von Friseurinnen besucht wird und daß die Fortbildung zur Technikerin, Werkmeisterin oder DV-Fachkraft nur eine untergeordnete Rolle spielt. Die insgesamt recht einseitige Struktur des Weiterbildungsangebotes kommt

Tabelle 9: Eintritte von Frauen in Fortbildungsmaßnahmen (ohne § 41 a-Maßnahmen) nach dem Berufsfeld des Ausbildungsberufs und des derzeit oder zuletzt ausgeübten Berufs 1987

	Berufsfeld	erlernter Beruf	derzeit oder zuletzt ausgeübter Beruf	Schulungsziel der sonstigen Aufstiegsmaßnahmen
01–09	Berufe im Pflanzenbau . . . Mineralgewinnung	267	268	15
10–54	Fertigungsberufe	1 523	2 788	146
60–63	technische Berufe	1 190	1 022	291
68	Warenkauffrauen	6 166	4 577	224
69–70	Dienstleistungskauffrauen	960	1 009	273
71–74	Verkehrsberufe	40	413	18
75–78	Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe	11 286	16 010	2 905
79–81	Ordnungs- und Sicherheitsberufe	97	119	11
82–83	schriftwerkschaffende sowie künstlerische Berufe	243	187	16
84–85	Gesundheitsdienstberufe	3 315	3 076	817
86–89	sozial- und geisteswissenschaftliche Berufe	2 241	1 924	453
90–93	Körperpfleger / Gästebetreuerinnen	1 779	1 931	41
97–99	sonstige Arbeitskräfte	65	105	72
	ohne Ausbildung	6 321		
	ohne Erwerbstätigkeit		2 064	
	Insgesamt	35 493	35 493	5 282

auch darin zum Ausdruck, daß 54 % aller Eintritte von Frauen in Verwaltungs- und Büroberufen erfolgen, aber nur rund 31 % aller weiblichen Beschäftigten in diesem Bereich tätig sind. Es ist nicht vorteilhaft, wenn diese Berufe so begünstigt werden, denn dadurch werden die herrschenden Arbeitsstrukturen nur verfestigt.

Schlußfolgerungen für die Weiterbildungspolitik

Obwohl die Weiterbildungsstatistik soziale Fragestellungen nur sehr unvollständig ausleuchtet, geht aus der Analyse hervor, daß die Praxis hinter dem emanzipatorischen Anspruch des Arbeitsförderungsgesetzes zurückbleibt, ganz besonders bei der Weiterbildung für Frauen. Ihre „Wiedereingliederung“ findet vorwiegend in der Form von Anpassungsmaßnahmen, daneben in Lehrgängen zur Verbesserung der Vermittlungsmöglichkeiten, sog. § 41 a-Kursen statt,

die oft nur wenige Wochen dauern und, falls sie eingeschränkt werden sollten, zu einer Verminderung des Frauenanteils führen könnten.

Die Analyse zeigt auch, daß die Ursachen für die starke Unterpräsenzierung von Frauen bei Aufstiegsmaßnahmen nicht bei der fehlenden beruflichen und schulischen Vorbildung zu suchen sind, sondern beim zu einseitigen Schulungsangebot in allen wichtigen Frauenberufen (mit Ausnahme einiger kaufmännischen Berufe) sowie bei der Verknüpfung der Förderung mit der eigenen Vorleistung, wodurch Frauen mit familienbedingten Arbeitsmarktrisiken strukturell benachteiligt werden. Auch eine Erweiterung der Rahmenfristen nützt den Frauen nichts, die nicht wenigstens zwei Jahre lang einen festen und einigermaßen gut bezahlten Arbeitsplatz erhalten konnten. Von daher ist es nicht verwunderlich, daß so wenige Arbeitnehmerinnen in mittleren Altersgruppen an der beruflichen Förderung teilnehmen.

Nicht am Bestehenden, sondern am Wünschenswerten orientieren

Warum einem weiblichen Bewerber im Vergleich zu einem männlichen in kaufmännischen Berufen die entsprechende Qualifikation (oft) wenig nützt.

Gisela Notz

Die zunehmende Computerisierung in den kaufmännischen Berufen wird einschneidende Veränderungen der Arbeitsbedingungen der dort Arbeitenden zur Folge haben, darüber sind sich Experten einig. Mit beruflicher Bildung befaßte Politiker, Wissenschaftler und Praktiker verweisen auf die Notwendigkeit einer veränderten Qualifikationsvermittlung in der Aus- und Weiterbildung in diesen Bereichen. Gewerkschaften und Arbeitgeber setzen sich seit Jahren über eine Neuordnung der Ausbildung auseinander. Wie eine „reformierte“ Berufsausbildung und darauf aufbauende Weiterbildung aussehen soll, mit welchen pädagogischen Mitteln, durch welche Lernprozesse sie an welchen Orten durchgeführt werden soll, wird kontrovers diskutiert. Offen ist auch die Frage der Auswirkung der Computerisierung auf die Berufs- und Lebensperspektiven der dort (mehrheitlich) arbeitenden Frauen. Anzeichen deuten darauf hin, daß sie im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen durch die verstärkte Technisierung wiederum den schlechteren Teil abbekommen. Damit das in der Zukunft anders wird, bedarf es einer Vermittlung und Unterstützung von Qualifikationen, die in der gegenwärtigen Berufsausbildung nicht gefördert werden.



Gisela Notz, Dr. phil.
Diplom-Pädagogin; wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Arbeitsgebiete: Forschung zu bezahlter und unbezahlter Frauenarbeit, berufliche Bildung, berufliche (Wieder-)Eingliederung von Frauen.

Einleitung

Die mechanische Schreibmaschine, die mir im August 1958 zugewiesen wurde, als ich begann mit einer Tätigkeit als Angestellte in der Verwaltung mein Brot zu verdienen, hat heute, ebenso wie die Einrichtung meines damaligen Büros, musealen Charakter. Eine rasante technologische Entwicklung kennzeichnet die 30 dazwischenliegenden Jahre. Kaum ein Büro einer

schen Mitteln und durch welche Lernprozesse sie an welchen Orten durchgeführt werden soll, ist noch offen. Offen ist auch die Frage der Auswirkung der Computerisierung auf die Berufs- und Lebensperspektiven der dort (mehrheitlich) arbeitenden Frauen. Dieser Frage will ich in meinem Beitrag nachgehen.

Das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem

Die Prämissen der Proportionalität von wirtschaftlichem Wachstum und Qualifikationsbedarf ist von sozialwissenschaftlicher Seite bereits seit Beginn der 70er Jahre vielfach in Frage gestellt worden. Die Fragwürdigkeit der Behandlung von Bildung als vornehmliches oder ausschließliches Problem von qualifikatorischer Anpassung an wirtschaftliche Anforderungen wird deutlich, wenn man die damals geführte Diskussion über die Folgen des „technischen Wandels“ für die Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur näher betrachtet. Die Ergebnisse erstellter Studien reichen von der Annahme der Notwendigkeit einer generellen Höherqualifikation der Arbeitenden bis zur Behauptung einer völligen Dequalifizierung (vgl. Fischbach, Notz 1981).

Das Grunddilemma der meisten Konzepte zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem liegt darin, daß ihnen die Annahme einer ständigen Reproduktion bestehender Machtverhältnisse zugrunde liegt. Die Möglichkeit der Veränderbarkeit bestehender Herrschaftsverhältnisse und geschlechtshierarchischer Strukturen — wie sie gerade in den kaufmännischen Berufen zum Tragen kommen, wird nicht anvisiert. Vermittelt werden Qualifikationen, die im bestehenden Beschäftigungssystem verwertbar sind. Die Auszubildenden werden auf die arbeitsteiligen hierarchisch organisierten Produktions- und Reproduktionsprozesse mit ihren bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen vorbereitet.

Die geschlechtsspezifisch-hierarchische Arbeitsteilung, die die Erwerbsarbeit von den Haus- und Sorgearbeiten, die planenden und kontrollierenden von den ausführenden Arbeiten, die unbezahlten von den bezahlten Arbeiten trennt und sie geschlechtlich zuordnet, wird so laufend reproduziert. Die Arbeitskraft der Frauen soll je nach den Erfordernissen der wirtschaftlichen Situation auch in der Zukunft doppelt vernutzbar sein, d. h. sowohl im Bereich bezahlter als auch unbezahlter Arbeit, wenn die wirtschaftliche Situation das erfordert oder auf den Bereich der unbezahlten Arbeiten beschränkt bleiben, wenn dies nicht der Fall ist. Konservative Bildungspolitiker und Wissenschaftler beobachten mit Sorge, daß Frauen sich diese Beschränkungen immer weniger zumuten lassen, und sie überlegen sich nun Konzepte zur stundenweisen flexiblen Nutzung der Frauenarbeitskraft und stellen Überlegungen an, wie deren im Lebenslauf gesammelte Qualifikationen aus ihrer Erfahrung mit Haus- und Familienarbeit optimal genutzt werden können, ohne daß sie die notwendigen Reproduktionsarbeiten in Haushalt und Familie vernachlässigen. Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem machen den Frauen Angebote, durch die der Rückzug in die Bereiche der Haus- und Sorgearbeiten, der teilweise Verbleib in der Erwerbsarbeit oder die Wiedereingliederung auf Arbeitsplätze mit dequalifizierenden, fremdbestimmten Tätigkeiten und Arbeitszeitformen, die keine eigene Existenzsicherung ermöglichen, vorprogrammiert ist. Auf Flexibilität und Fristigkeit hin angelegte Erwerbsarbeitsplätze können oft ohne größere Ausbildungs- und Qualifizierungsinvestitionen ausgeübt werden. Das heißt aber nicht, daß solche Tätigkeiten wirklich anspruchslos und ohne Qualifikationsanforderungen sind.

Es sind Erwerbsarbeitsplätze, die von der Belastungssituation und vom Einkommensniveau (das meist zur eigenen Reproduktion, geschweige denn zum Unterhalt von Kindern, nicht ausreicht) aus be-

trachtet, keine lebenslange Berufsperspektive eröffnen. Wenn eine Berufsausbildung vorausgesetzt wird, ist dies bisher nicht selten ein zweijähriger Ausbildungsgang, der kaum breite, auch in der Zukunft verwendbare Qualifikationen als Basis für lebenslange Berufstätigkeit vermittelt. Dazu gehören die Ausbildungen für die Berufe Bürogehilfin, Arzthelferin, Rechtsanwaltsgehilfin, die als reine „Jungmädchenberufe“ angesehen werden müssen. Frauen nehmen diese Ausbildungen und darauf folgende Erwerbsarbeiten an, weil sie sich damit eine leichtere Erfüllung der an sie gestellten Rollenerwartungen versprechen. Die Benachteiligung von Frauen in der Erwerbsarbeit ist also nicht (nur) Folge der geschlechtshierarchischen Zuweisung der Haus- und Sorgearbeiten an Frauen, sondern sie schafft diese Zuweisung mit (vgl. Weg 1985, S. 3).

Für die Zukunft sollten wir uns bei der Ermittlung des Zusammenhangs von Arbeitsprozeß, Arbeitsanforderungen und Berufsbildung auf keinen Fall auf die Notwendigkeit der Bewältigung **gegebener** oder durch technische Neuerungen zu erwartender Arbeitsanforderungen beschränken. Bei allen Überlegungen für Neuorientierungen und Neuordnungen müssen die Interessen der Auszubildenden und Beschäftigten an eine interessante und abwechslungsreiche sinnvolle Lebensarbeit, die durch **alle** Menschen unabhängig von anderen Menschen leben können, berücksichtigt werden. Das hieße, daß solche Überlegungen sich nicht am Bestehenden, sondern am **Wünschenswerten** orientieren und alle Reformstrategien daran gemessen werden, inwieweit sie einen geeigneten Beitrag zur Realisierung einer wünschenswerten Lebens-Arbeits-Welt unter gleichmäßiger Beteiligung von Männern und Frauen in allen Bereichen von Produktion und Reproduktion leisten. Hierfür bedarf es einer grundlegenden Reformierung beruflicher Bildung oder besser Reorganisation und Neudeinition.

Die gegenwärtige Situation im kaufmännisch-verwaltenden Bereich — Möglichkeiten und Un-Möglichkeiten —

Immer mehr Jugendliche sehen die Notwendigkeit für eine qualifizierte Ausbildung, dies gilt heute für junge Frauen ebenso wie für junge Männer. Nicht alle bekommen die Möglichkeit. Der Bildungsbericht 1988 des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zeigt, daß trotz eines deutlichen Rückgangs der Schulabsolventen für das Jahr 1987 nach wie vor ein erheblicher **Fehlbedarf** an Ausbildungsplätzen besteht. Dies gilt auch für die kaufmännischen Berufe. Obwohl der Anteil von Frauen an den Ausbildungsplatzbewerbern weiter zunimmt, werden „junge Frauen, ausländische Jugendliche, Haupt- und Sonder-schüler“ nach wie vor als besonders benachteiligt bezeichnet.

„Zunehmende Formalisierung der Ausbildungsvoraussetzungen und sich verschärfende Selektionsprogramme in den meisten Betrieben“, die ihren Ausdruck darin finden, daß vor allem für Schüler mit mindestens Realschulabschluß, eher Abiturienten, Chancen für kaufmännische Ausbildungsgänge ausgerechnet werden können und eine Verschärfung der Auslesemechanismen mit Erhöhung der Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber, haben Baethge und Oberbeck (1986) bei ihren Betriebsfallstudien festgestellt. Dabei fanden sie heraus, daß viele Betriebspрактиker die Abiturienten weniger wegen ihres größeren Wissens, als wegen der ihnen unterstellten „größeren Reife“ und der „gediegene-n Umgangsformen“ bevorzugen. Die Ergebnisse von Untersuchungen zum Wandel der Berufsarbeit und der Berufsausbildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich unterstreichen diese Tendenzen: (Dienstleistungs-)Unternehmen — ausgenommen Handel — lassen Bewerberinnen und Bewerber mit Hauptschulabschlüssen für die

kaufmännisch-verwaltende Ausbildung kaum noch zu. Mit der Vergabe von Ausbildungsplätzen an Abiturienten wird die Erwartung an eine gute Allgemeinbildung, ein gewisses Abstraktionsvermögen sowie sicheres gewandtes Auftreten verbunden.

Die ständig anwachsende Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern für kaufmännisch-verwaltende Ausbildungen schafft die Möglichkeit, derartige Auslesekriterien anzuwenden. Von einer untersuchten Bank wurde angegeben, daß sich rd. 1 000 Schulabsolventen um 15 Ausbildungsplätze als Bankkauffrau oder Bankkaufmann bewarben (vgl. Fricke, Schuchardt, 1987).

Neben der Güte des Schulabschlusses wird das Geschlecht als Auslesekriterium definiert, mit dem Ziel, den Anteil der männlichen Angestelltenbelegschaften zu erhöhen, so „daß einem weiblichen Bewerber im Vergleich mit einem männlichen das entsprechende Schulzeugnis wenig nützt.“ (Baethge u. Oberbeck 1986, S. 334). Die in letzter Zeit verstärkt geführte Diskussion um eine Quotierung von Frauen in Ausbildungs- und Arbeitsplätze, auf denen sie bis jetzt unterrepräsentiert sind, bekommt hier eine ganz andere Bedeutung. In manchen Betrieben bestehen bereits „informelle Quotierungsregelungen zugunsten männlicher Bewerber“: „Die Hälfte der Auszubildenden sollten schon Männer sein.“ (Fricke, Schuchardt, 1987, S. 17). Die geschlechtshierarchische Selektion setzt sich dann innerhalb der Tätigkeitsbereiche fort, indem Männern die anspruchsvollen, markt- und entscheidungsbezogenen Bereiche sowie Führungs- und Leitungspositionen, die mit größerem gesellschaftlichem Ansehen und höherem Einkommen versehen sind, zugewiesen werden, während Frauen auf die ihnen scheinbar zukommenden Positionen festgelegt werden, wo sie den Männern zuarbeiten sollen. Die Erschwernisse, die Frauen beim Zugang zu anspruchsvollen Tätigkeiten haben, werden nicht nur durch die Differenzie-

rung von heute üblichen Berufsbildern und Ausbildungsgängen vervielfältigt. Selbst wenn Frauen bessere Ausbildungen durchlaufen und bessere Abschlüsse erzielen, werden sie — mit Blick auf die zu erwartende „Vereinbarkeitsproblematik“ von Berufs- und Familienarbeit — auf diese Plätze verwiesen. Eine erfolgreich absolvierte Ausbildung garantiert noch lange keinen Arbeitsplatz im angestrebten Beruf. Nach dem Berufsbildungsbericht von 1988 war nach abgeschlossener Berufsausbildung fast jede und jeder siebte Auszubildende eine Zeitlang erwerbslos. 37% der arbeitslosen Jugendlichen haben keine abgeschlossene Lehre. 1984 wurden im kaufmännisch-verwaltenden Bereich lediglich 54% der Ausgebildeten, die den Wunsch nach Übernahme hatten, in ein Beschäftigungsverhältnis übernommen. Beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem, der sog. „zweiten Schwelle“, sind Frauen überproportional von Erwerbslosigkeit betroffen. Manche überlegen, ob sie angesichts der geringen Verwendbarkeit ihres Gelernten auf dem Arbeitsmarkt ihre Qualifikation noch durch eine weitere berufliche Ausbildung oder Umschulung verbessern sollen. Viele Dienstleistungsunternehmen nutzen das „Überangebot“ auf dem Beschäftigungsmarkt zur Auslese durch den Abschluß von Zeitverträgen nach der Ausbildung. Besonders Frauen werden immer prekärere Erwerbstätigkeiten angeboten, deren Verdienst eine eigenständige Existenzsicherung unmöglich macht (vgl. Möller, 1989).

Die Auswirkungen neuer Techniken

Von einem wachsenden zu einem schrumpfenden Tätigkeitsfeld

In den kaufmännisch-verwaltenden Bereichen werden sich in der Zukunft die Beschäftigungsmöglichkeiten noch verschlechtern, weil es sich bei den Bürotätigkeiten um Arbeitsbereiche handelt, die sich

„von einem wachsenden zu einem schrumpfenden Tätigkeitsfeld wandeln“ (vgl. Volkholz, 1987, S. 13). Weitere Schrumpfungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich sind vor allem für Bürohilfstätigkeiten, Steno- und Datentypistinnen, Sekretärinnen und andere nicht kaufmännisch qualifizierte Tätigkeiten zu erwarten. Zunahmen gibt es noch bei qualifizierten **Kaufmännern**, **Unternehmensberatern**, **Organisatoren** und **Datenverarbeitern** (Baethge u. Oberbeck, 1987, S. 303). Vor allem wird eine fortschreitende Aufteilung zwischen anspruchsvoller Sachbearbeitung und rationalisierungsgefährdeten Arbeitsplätzen in der Administration (vorwiegend Frauenarbeitsplätze) beobachtet.

Es wird immer wieder darauf verwiesen, daß die Computerisierung von Textverarbeitung und Sachbearbeitung gleichermaßen auf Tendenzen der weiteren Zerstückelung (Taylorisierung) wie der Integration von Arbeitsvollzügen hinweist, bei gleichzeitig abnehmendem quantitativen Arbeitskräftebedarf und Arbeitsvolumen. Im Rahmen von Forschungsprojekten konnte jedoch festgestellt werden, daß die meisten Unternehmen die Chancen, neue Techniken zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen zu nutzen, gar nicht oder nur unzureichend wahrnehmen. Über 70% der Arbeitsplätze in den Bereichen Handel, Kreditinstitute und Versicherungsgewerbe werden als routinisierte und damit tendenziell automatisierbare Funktionsbereiche bezeichnet. Rationalisierungsprozesse im kaufmännisch-verwaltenden Bereich greifen vor allem in Bereichen, wo sog. einfache, vorwiegend Frauen zugewiesene Bürotätigkeiten anfallen (z.B. Textverarbeitung, Dateneingabe, routinisierte Sachbearbeitung). Folgen sind neben Arbeitsplatzverlusten die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, Belastungsanhöhungen und qualitative Unterforderungen, die aus ungenutzten Qualifikationen resultieren. In den weniger routinisierten Funktionsbereichen ist das Verhältnis von Männern zu Frauen vier zu

eins. In den leitenden Positionen sind Frauen kaum anzutreffen. Die Tatsache, „daß der Ausschluß aus der Beschäftigung überproportional stark die Frauen trifft“ (Baethge u. Oberbeck, 1986, S. 305), kann weder von Wissenschaftlern noch von Praktikern übersehen werden. Ohne die Durchsetzung von staatlichen und betrieblichen Maßnahmen zur Entpatriarchalisierung (sog. Frauenförderpläne), Maßnahmen zur Vermeidung der Wie-

dereingliederungsproblematik von Frauen nach der „Familienphase“ und ohne die Quotierung in Berufsausbildungen, bei denen Frauen bisher unterrepräsentiert sind, sind auch für die Zukunft keine Verbesserungen zu erwarten.

Prognosen für die Zukunft

Nach einer Untersuchung (Volkholz, 1987, S. 13) zeichnet sich bis zum Jahr 2000 die folgende Entwicklung ab:

Entwicklung der Bürotätigkeiten 1980–2000 (in 1 000)

Tätigkeiten	1980	2000	Saldo
Einfachere Bürotätigkeiten	1 611	1 155	-456
Integrierte Sach-/ Antragsbearbeitung	1 258	1 495	+237
Entscheidungsvorbereitung/ Assistenz	306	397	+ 91
Insgesamt	3 175	3 047	-128

Aus dieser Übersicht geht hervor, daß vor allem die einfacheren Bürotätigkeiten abnehmen, während die komplexeren zunehmen. Aus der Prognose wird für die Aus- und Weiterbildung in den Berufen, die auf Bürotätigkeiten vorbereiten, die Notwendigkeit einer Qualifizierung für erweiterte Tätigkeitsfelder abgeleitet. Dies alleine wird jedoch bei einem geringer werdenden Arbeitsplatzangebot nicht ausreichen, wenn die Konkurrenz der Beschäftigten untereinander nicht ins Unermeßliche steigen soll.

Baethge und Oberbeck (1986) leiten aus ihren Untersuchungen eine für die „Angestelltenbelegschaften wie für die Sozialstruktur in gleicher Weise“ hochbrisante Polarisierung ab. Für die qualifizierten Angestelltengruppen sehen sie günstige Prognosen für neue Qualifikationsanforderungen bei fortschreitender Rationalisierung, für die Angestellten im unteren Bereich eher „Enteignung des individuellen Arbeitsvermögens“ durch Übertragung von Arbeitsabläufen an technische Systeme. Kompetenzverluste werden von den Beschäftigten nach ihren Beobachtun-

gen vor allem da erfahren, wo Korrespondenztätigkeiten integraler Bestandteil des Tätigkeitsprofils sind und dieselben zunehmend über automatische Korrespondenz abgewickelt werden. In der Konsequenz heißt das eine Verschärfung der geschlechtshierarchischen Segmentierung für die Zukunft, denn die weitaus größere Zahl der Korrespondenztätigkeiten wird von Frauen ausgeführt.

Nach den Ergebnissen einer Befragung (Friedrich, Jansen, Manz, 1987) ist vor allem bei den unteren Angestelltenpositionen (Sekretariats- und Schreibbereich) mit einer weiteren Ausbreitung von Bildschirmarbeit zu rechnen. Für das Jahr 2000 wird damit gerechnet, daß an mehr als 80% der Arbeitsplätze Bildschirmgeräte stehen werden. Auch in den Fachabteilungen (Sachbearbeitung, Stabsstellen) sollen bis dahin über 60% der Arbeitsplätze mit einem Bildschirm versehen sein. Für das „Büro von morgen“ werden vier mögliche integrative Organisationskonzepte zur Rationalisierung kaufmännisch-verwaltender Arbeit unterschieden:

- Rückdelegation = Anlagerung der Routinetätigkeiten an qualifizierte Aufgabenbereiche
- Reintegration = Anreicherung von Routinetätigkeiten mit qualifizierten Aufgabenelementen
- Horizontale Integration = Zusammenziehen sachverwandter Aufgaben der gleichen Hierarchieebene
- Zentralisierung von Routinetätigkeiten.

Hinzu kommen

- geographische Dezentralisierung durch Tele-Heimarbeit
- elektronische Selbstbedienung als unbezahlte Kundenarbeit, durch die ebenfalls Auswirkungen auf die Beschäftigungssituation, besonders von Frauen, zu erwarten sind.

Daß die Dequalifizierungstendenzen durch Einsatz von EDV und Computertechniken für die Zukunft nicht mehr nur die Arbeitsplätze auf den unteren Qualifikationsebenen betreffen, prognostiziert Walter Volpert (1986) aus der Sicht der Arbeitspsychologie. Nach seiner Meinung würden die Möglichkeiten dieser Technologien, standarisierbare und formalisierbare menschliche Denk- und Handlungsabläufe nachzubilden und deshalb zu ersetzen, zunehmend auch zu wirksamen Rationalisierungsmitteln bei Tätigkeiten, die sich bisher wegen ihrer Komplexität dem Zugriff von neuen Bürotechniken entzogen haben: wie beispielsweise verwalten, disponieren, entwerfen. Maschinelle Prozeduren werden menschliche Formen des Denkens und Handelns ersetzen, was zur Einschränkung menschlichen Wissens und Kreativität führen kann. Planungs- und Entscheidungsaufgaben werden dadurch immer strenger von den ausführenden Tätigkeiten getrennt (Volpert, 1986, S. 522).

Bei der Frage um die Konsequenz für eine Verbesserung der Berufsausbildung darf die Möglichkeit der Dequalifizierung auf den verschiedenen Ebenen ebensowenig ausgeklammert werden, wie die

Sichtweise, daß durch den Einsatz von EDV und neuen Technologien Höherqualifizierung möglich wird.

Die Neuordnung für die kaufmännische Berufsausbildung
Gelingt es, die neue Ausbildungsordnung durchzusetzen, werden neue Anforderungen auf die mit der Berufsausbildung Beauftragten zukommen. Der Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung appellierte bereits an die **Umsetzungsbereitschaft** der Betriebe und Ausbilder, das in den Ausbildungsorten formulierte neue Qualifizierungskonzept sowohl inhaltlich wie methodisch zu realisieren. Ein neues Rollenverständnis zur Bewältigung der neuen Aufgaben wird für den „Ausbilder der Zukunft“ erwartet. Hierzu wird eine gezielte methodische Ausbildung der Ausbilder notwendig.

Ob sich die Hoffnung gewerkschaftlicher Bildungspolitiker erfüllt, mit diesem Neuordnungsvorhaben „einer durchgängigen Linie entgegenzuwirken, die Einführung und Anwendung neuer Techniken im Bürobereich zwecks weiterer Profitmaximierung und zum Abbau von Arbeitnehmerrechten sowie zur Wegrationalisierung von Arbeitsplätzen zu mißbrauchen“ und „die frauentypische Sonderrolle und die Benachteiligungen abzubauen und insbesondere jungen Frauen bessere Berufs- und Aufstiegsmöglichkeiten zukünftig zu öffnen“ (Oppel, 1988), muß sich noch beweisen.

Offensichtlich ist, daß die Auseinandersetzung zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften um die „Neuordnung“ nicht primär geführt wird, um Frauen (oder gar Männern) die „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ zu erleichtern und so einen Berufsausstieg zu verhindern, sondern „der zunehmende Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik in Büro und Verwaltung bildet nach wie vor einen zentralen Begründungsstrang für die Veränderung von Berufsbildungskonzepten.“ (Benteler, Thomas, o.J.).

Konsequenzen und Perspektiven

Subjektive Erwartungen an Beschäftigung

Die Annahme, daß die Berufsausbildung die Grundlage für die Entwicklung einer langfristigen Arbeits- und Lebensperspektive bedeutet, wird durch die Ergebnisse von Befragungen von jungen Verkäuferinnen bestätigt: „Die breite Mehrheit aller Befragten wollte unbedingt eine Berufsausbildung im dualen System absolvieren, um ‚etwas auf der Hand zu haben‘, womit man auf dem Arbeitsmarkt einen relativen Vorteil hat.“ Für befragte junge Frauen, die „Familie“ in ihre Lebensplanung einbezogen haben, soll Berufsausbildung außerdem gegen das mögliche Scheitern der Eheperspektive absichern und davor schützen, eines Tages nicht mehr aus dem Hausfrauendasein herauskommen. Daß eine qualifizierte Berufsausbildung auch eine persönlichkeitsformende Wirkung hat, unterstreicht die Aussage einer jungen Verkäuferin: „... ich will wissen, daß ich was weiß und daß ich was kann“ (Goldmann u. Müller, 1986, S. 31).

Für eine andere Bewertung von Qualifikationen

Damit Frauen die von optimistischen Bildungsexperten gesehenen „vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten“ in ihrem Sinne ausloten und ausnützen können bzw. kollektive Gegenstrategien entwickeln können, für den Fall, daß diese Lücken nicht in ihrem Sinne gestaltbarer sind, wird es notwendig, neben den erforderlichen fachlichen Qualifikationen **ganz andere Qualifikationen** zu unterstützen und zu fördern. Dazu gehören Qualifikationen, die zur Konfliktbewältigung notwendig sind, um in einer Welt voller Bedrohung und Zumutungen zurechtzukommen, ohne den Kopf in den Sand zu stecken und soziale Qualifikationen wie Wahrnehmen, Denken, Umgang mit Affekten, Emotionalität und Verstand. Man braucht sie, um „mit sich selbst, seinen Mitmenschen und seiner

Umwelt umzugehen, ohne Schaden zu nehmen oder anzurichten“ (Becker-Schmidt u. Knapp 1987) und um sein eigenes Verhaltensspektrum zu erweitern. Es gilt aber auch, Qualifikationen zu stützen, die heute als „**Un-qualifikationen**“ bewertet werden. Diese besitzen Frauen und Männer, die sich offen zu einer kritischen oppositionellen Haltung gegenüber manchen Techniken bekennen, ihren Willen zur Veränderung oder Nichtnutzung der Technik und der kapitalistisch-patriarchalischen Bedingungen, unter denen sie entstanden ist, kundtun und sich gegen autoritäre Strukturen und die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung auflehnen. Solche Qualifikationen werden in der gegenwärtigen Berufsausbildung nicht gefördert. Dort, wo sie entfaltet werden, stoßen sie heute auf vielfältige Barrieren. Sie sind jedoch notwendig, um auf die perspektivische Gestaltung von Arbeits-Leben ernsthaft einzuwirken, so daß eine Veränderung von Organisation, Form, Zweck, Ziel und Inhalt aller anstrebbenden Arbeitsverhältnisse eingeleitet wird. Notwendig wäre eine Veränderung und Neuverteilung von Erwerbsarbeit, aber auch von Haus- und Sorgearbeiten und politischen Tätigkeiten. Ziel wäre eine kollektiv organisierte sinnvolle Arbeit in allen Arbeitsbereichen, die den Menschen als Ganzes fordert, die Weiterentwicklung der menschlichen Fähigkeiten ermöglicht und durch die weder die physische noch die psychische Gesundheit des Menschen verletzt, noch die Mit- und Umwelt weiter geschädigt wird. Es müssen Spiel-, Denk- und Handlungsräume für alle Bereiche menschlichen Lebens geschaffen werden, um Bildung so zu gestalten, daß alle Menschen in die Lage versetzt werden, individuelle und kollektive Lebensarbeitsentwürfe zu formulieren, Wege zu deren Realisierung zu suchen, für deren Durchsetzung zu kämpfen und kollektive Widerstandspotentiale gegen hinderliche Strukturen zu entwickeln. Vor allem wird es notwendig, daß die Auszubildenden sich einmischen und an neuen Entwürfen mitarbeiten.

ten, wie es z. Z. der Lehrlingsbewegung in Ansätzen der Fall war, als die Lehrlinge begannen, die Widersprüche, die dieser Gesellschaft immanent sind, in ihrem Bereich zu erkennen, nach den Gründen zu fragen und ihre eigenen Bedingungen zu verändern.

Literatur zum Thema

- Baethge, M.; H. Oberbeck, Zukunft der Angestellten, Frankfurt 1986
- Becker-Schmidt, R.; G.-A. Knapp, Geschlechtertrennung — Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens, Bonn 1987
- Benteler, P.; V. Thomas, Technologische und arbeitsorganisatorische Entwicklungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich und ihre Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung. Manuskript unveröffentlicht, Bonn o. J.
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Pressemitteilung vom 13. 10. und 25. 10. 1988
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Berufsbildungsbericht 1987 u. 1988
- Fischbach, D.; G. Notz, Lernprozesse in der beruflichen Bildung, Weinheim und Basel 1981
- Fricke, E.; W. Schuchardt, Dienstleistungen im Zeichen technologieorientierter Rationalisierungstendenzen: Kann das soziale Konzept „Beruf“ überleben? Sonderband 5 Soziale Welt 1987
- Friedrich, J.; K. Jansen; T. Manz, Organisationsmodelle für das Büro von morgen, in: office management 3 (1987)
- Goldmann, M.; U. Müller, Der Verkaufsberuf: Probleme und Möglichkeiten eines typischen Frauenberufs. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Frauen und Beruf. Zwischen Wunsch und Realität, Bonn 1986, S. 31
- Mertens, D., Das Qualifikationsparadox. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4/1984
- Möller, C., Flexibel in die Armut. Empirische Untersuchung und theoretische Verortung prekärer Arbeitsverhältnisse, Köln 1987, Hamburg 1988
- Notz, G., Frauen im sozialen Ehrenamt, Freiburg 1989
- Oppel, W., Neuordnung von Ausbildungsberufen, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 7/8 1988, Beilage
- Volkholz, V., Frauenerwerbsarbeit im Jahr 2000. Manuskript eines Vortrags für eine Anhörung der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag, 1987
- Volpert, W., Perspektiven der „5. Vomputer-Generation“, in: Gewerkschaftliche Monatshefte H. 9/1986
- Weg, M., Das Patriarchat verteilt die Arbeit — wie verteilen wir sie um? Oder: Gesellschaftliche Lösungsmöglichkeiten zum Abbau der geschlechts-hierarchischen Arbeitsteilung, in: Stiegler, B., Blaumann über der Schürze. Über die Chancen für Frauen in technischen Berufen, Bonn 1988, S. 101

Ausgegrenzte Jugendliche und fehlende Fachkräfte: Zwei Probleme — eine Gegenstrategie

Peter-Werner Kloas

Ist die Gefahr der Ausgrenzung Jugendlicher in den kommenden Jahren überhaupt noch Thema der Bildungspolitik? Bei oberflächlicher Betrachtung der Arbeitslosenstatistik und unkritischem Einlassen auf „Erfolgsmeldungen“ müßte man diese Frage verneinen: Die Zahl arbeitsloser junger Menschen (der unter 20jährigen) rückte 1988 erstmals wieder unter die magische 100 000er-Grenze. Der parlamentarische Staatssekretär beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft bezeichnet in seiner Rede vor dem Deutschen Bundestag im Juni 1989 die Lage der Berufsbildung „dank der klaren und engagierten Berufsbildungspolitik und der erfolgreichen Wirtschaftspolitik der Bundesregierung (als) so gut wie nie ... Der Berufsbildungsbericht 1989 dokumentiert die beste Ausbildungsplatzbilanz seit 1976. Wir hatten 1988 einen Angebotsüberschuß von 6% ... Seit Beginn der Berufsbildungsberichterstattung war die Situation für die Bewerber nicht mehr so gut wie heute ... Die 13 (es ist der 13. Berufsbildungsbericht) ist diesmal eine Glückszahl!“

Eine differenzierte Betrachtung des empirischen Zahlenmaterials und der Entwicklungstendenzen bis Ende der 90er Jahre zeigt demgegenüber, daß trotz der beschriebenen Entspannungstendenzen auch zukünftig besondere Anstrengungen zur beruflichen Integration Jugendlicher und junger Erwachsener erforderlich sind — und dies nicht nur aus sozialstaatlichen Motiven, sondern auch aus dem bereits jetzt erkennbaren Interesse der Wirtschaft, eine drohende „Fachkräftelücke“ durch die Qualifizierung zusätzlicher Gruppen von Jugendlichen zu schließen.

Der folgende Beitrag begründet die Notwendigkeit zusätzlicher Qualifizierungsanstrengungen und stellt Überlegungen zur Diskussion, auf welchem Wege, durch welche maßnahmemeimmanente und — strukturellen Verbesserungen — den Integrationsanforderungen und dem Fachkräftebedarf der nächsten Jahre entsprochen werden kann.



Peter-Werner Kloas, Dr. rer. pol.
Diplom-Volkswirt/Diplom-Betriebswirt; wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Hauptabteilung 1 „Strukturforschung, Planung, Statistik“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin. Leiter des Projekts „Qualifizierung in den ersten Berufsjahren“

Ausgrenzungsgefahren und Integrationschancen

Eine „problemglättende“ Zukunftsprognose — die auch von den Folgen her bedenklich wäre (nicht wenige Politiker möchten schon jetzt

zum Rotstift greifen, um die Programme gegen Jugendarbeitslosigkeit zu kürzen) — ist aus mehreren Gründen nicht zulässig:

- Die Ausbildungs- und Arbeitsmarktprobleme der vergangenen Jahre wirken als Hypothek für das nächste Jahrzehnt. Eine retrospektive Betrachtung zeigt, daß Ende 1985 1 207 000 Jugendliche bzw. junge Erwachsene in der Altersgruppe der 15- bis 25jährigen ohne Berufsqualifikation (Abschluß einer Ausbildung) geblieben waren. Bis Ende 1990 werden sich — optimistisch geschätzt — vielleicht 3% jährlich nachqualifiziert haben, so daß Ende nächsten Jahres mit rund 1 025 000 „Nicht-formal-Qualifizierten“ in der Altersgruppe der dann 20- bis 29jährigen zu rechnen ist (Datengröße: Bundesanstalt für Arbeit II/I/VII—6700/5.016/8000, Nürnberg, Februar 1989). Hinzu kommen nach Berechnungen der BLK (Bericht „Gesamtbe trachtung zu den Beschäftigungs perspektiven von Absolventen des Bildungssystems“ vom 14.

März 1989) 410 000 Jugendliche, die im Zeitraum von 1986 bis 1990 das Bildungssystem verlassen und keinen Ausbildungsabschluß erwerben. Ende 1990 werden somit rund **1 435 000** Jugendliche und junge Erwachsene in der Altersgruppe der 15- bis 29jährigen ohne formalen Ausbildungsabschluß sein. Die Nachqualifizierung dieser Gruppe ist eine zentrale Aufgabe, der sich das Bildungssystem stellen muß.

- In dem Zeitraum von 1991 bis zum Jahre 2000 werden ca. **630 000** Absolventen und Abgänger aus dem Bildungssystem ohne Ausbildungsabschluß hinzukommen (nach BLK-Prognose). Auch dieser Zahl liegen eher optimistische Annahmen zugrunde. In der BLK-Modellrechnung wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die gegenüber früheren Prognosen reduzierte Größenordnung nur erreicht werden kann, „wenn z. B. die Abbrecherquote verringert und die Erfolgsquote verbessert sowie erhebliche Anstrengungen zur Nachqualifizierung von solchen Jugendlichen unternommen werden, die eine Ausbildung zunächst nicht beginnen bzw. abbrechen“. Die Aufnahme einer Berufsausbildung zu fördern und den Abbruch von Bildungsmaßnahmen bei der nachwachsenden Generation zu verhindern, ist eine weitere zentrale Aufgabe im nächsten Jahrzehnt.
- Addiert man zur Zahl der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die in der Vergangenheit ohne Berufsausbildung geblieben sind, die Zahl der neu hinzukommenden Jugendlichen ohne Berufsqualifikation, so ergibt sich eine Größenordnung von **über 2 000 000** Personen (geschätzt 2 065 000), auf die sich zusätzliche Qualifizierungsanstrengungen richten müssen.
- Die Chancen, ohne eine qualifizierte Ausbildung den Berufseinstieg zu schaffen und eine mit früheren Jahren vergleichbare Berufsperspektive zu erreichen, werden drastisch zurückgehen.

Die Zahl der Einfacharbeitsplätze (unterhalb der Qualifikation anerkannter Ausbildungsabschlüsse) wird sich bis zum Jahr 2000 halbieren (Datenquelle: IAB/PROGNOS).

Strategien gegen die berufliche Ausgrenzung Jugendlicher sind nicht nur aus der sozial- und berufspolitischen Verpflichtung gegenüber den einzelnen erforderlich, sondern — und dies ist eine neue, integrationsfördernde Perspektive — auch aus dem Interesse der Wirtschaft und des gesamten Beschäftigungssystems, alle Qualifikationsreserven der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen auszuschöpfen: Schon jetzt gibt es in Teilebereichen des Berufsbildungssystems in einigen Regionen mehr Ausbildungsplätze als nachfragernde Jugendliche. Die spätestens ab Mitte der 90er Jahre drohende Fachkräftelücke kann nur geschlossen werden, wenn es gelingt, auch diejenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen beruflich zu qualifizieren, die unter den bisherigen Bedingungen keine Ausbildung aufgenommen, die Ausbildung abgebrochen oder die Prüfung nicht bestanden haben oder auch trotz Ausbildungsabschluß aufgrund z. B. von Arbeitslosigkeit keine Möglichkeit hatten, ihre Qualifikation durch Berufserfahrung in der Praxis zu komplettieren. Bisherige Erfahrungen belegen, daß auch solche Jugendliche — bei adäquater Förderung — eine Berufsausbildung mit Erfolg abschließen können.

Doppelstrategie: Nachqualifizierung und Erstqualifizierung

Zielgruppen zusätzlicher Qualifizierungs- und Integrationsbemühungen sind insbesondere Jugendliche bzw. junge Erwachsene ohne Hauptschulabschluß, sozial Benachteiligte, Behinderte, Aussiedler, Ausbildungsbrecher, junge Ausländer und junge Frauen. Aufgrund der unterschiedlichen Vor-

erfahrungen und der voneinander abweichenden berufsbiographischen Phasen (der Schulabgänger ohne Berufsqualifikation aus früheren Jahren einerseits und der neu hinzukommenden Schulabgänger andererseits) müssen die verschiedenen Instrumente zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit auf zwei sich verzahnenden Ebenen ansetzen:

- Ein Schwerpunkt der Integrationshilfen muß bei den 20- bis 30jährigen liegen, die das „Potential“ der Nachqualifizierer ausmachen. Ein Großteil dieser jungen Erwachsenen wird durch jugendtypische Qualifizierungsformen, die auf 15- bis 19jährige Schulabgänger zugeschnitten sind, nicht mehr erreichbar sein. Die Gründe liegen nicht nur in negativen Erfahrungen von „Maßnahmekarrieren“, sondern auch in den altersgemäßen Ansprüchen an materielle Versorgung, die durch die normale Ausbildungsvergütung bzw. Ausbildungsbeihilfe nicht zu befriedigen sind.
- In einem zweiten Schwerpunkt muß versucht werden, von vornherein den Anteil der Schulabgänger, die keine Berufsausbildung aufnehmen, weiter zu reduzieren und auch die Abbrecherquote herunterzudrücken. Das Instrumentarium der beruflichen Erstqualifizierung ist so weiterzuentwickeln, daß möglichst viele junge Menschen Ausbildungsabschlüsse und stabilisierende, vertiefende Berufserfahrung erwerben können. Wegen des Wegfalls von vielen Einfacharbeitsplätzen bis zum Jahr 2000 und dem bereits jetzt sichtbaren Fachkräftemangel in der Wirtschaft kann dies nicht unterhalb des Niveaus der bisherigen Facharbeiter-/Fachangestellten-Ausbildung geschehen. Qualifizierungsbemühungen sind von allen drei Säulen der „Benachteiligten-Ausbildung“ gefordert, der betrieblichen Ausbildung, der außerbetrieblichen Ausbildung und der kooperativen Ausbildung im Verbund von Betrieben und außerbetrieblichen Trägern.

ZUR DISKUSSION

Weiterentwicklung innerhalb bestehender Strukturen

Die Gründe, warum Jugendliche keine Ausbildung aufnehmen oder in einer begonnenen Ausbildung scheitern, sind differenziert. Sie können z. B. in fehlender Ausbildungsmotivation liegen, in mangelnder Vorbildung oder Leistungsfähigkeit, in vehementer Ablehnung schulischer Lernformen, in sozialen Benachteiligungen, in gesundheitlichen Einschränkungen und Behinderungen oder Bildungs- und Sprachdefiziten bei jungen Aussiedlern und Ausländern. Sie können aber auch in Fehlentscheidungen aufgrund unzureichender Information und Beratung oder in Struktur, Umfang und Qualität von regionalem Angebot an Ausbildung begründet sein. Häufig treffen mehrere dieser Ursachen zusammen.

Eine entscheidende Senkung des Anteils beruflich nicht-ausgebildeter Jugendlicher muß zu verstärkten Qualifizierungsbemühungen in den einzelnen Bereichen – angefangen von der allgemeinbildenden Schule bis zur Übernahme nach Abschluß der Berufsausbildung – führen. Einige Stichworte zu entsprechenden konzeptionellen Überlegungen sind:

– In den **allgemeinbildenden Schulen** sollten Maßnahmen intensiviert werden, die zur Minderung des Anteils der Jugendlichen ohne Schulabschluß beitragen sowie berufsorientierende und berufsmotivierende Unterrichtsangebote inhaltlich weiterentwickeln und bedarfsgerecht ausweiten. Eine zentrale Rolle spielen dabei die schulischen Rahmenbedingungen (Personalkapazität, materielle Ausstattung), die Qualifizierung von Lehrern speziell für diese Aufgaben, der Ausbau der Schulsozialarbeit, eine verbesserte Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung (Berufsberatung) sowie mit Betrieben (Praktika) und außerbetrieblichen Einrichtungen (z. B. Werkstattunterricht in außer- oder überbe-

trieblichen Ausbildungsstätten für Sonderschüler).

– Die **Berufsinformation und Berufsberatung** der Arbeitsverwaltung müßte weiter ausgebaut werden und stärker auf die individuellen Belange der einzelnen Zielgruppen eingehen (Ziel: beruflicher Qualifizierungs- und Eingliederungsplan für jeden Jugendlichen; vgl. Seite 31). Gezielt anzusprechen sind auch die Eltern, da sie den größten Einfluß auf die Berufswahl der Jugendlichen haben.

– Soweit bei den Jugendlichen die Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung noch nicht erreicht sind, sind **ausbildungsmotivierende und ausbildungsvorbereitende** Maßnahmen notwendig. Die Ausbildungsvoraussetzungen können verbessert werden z. B. durch das Nachholen schulischer Abschlüsse, die Vermittlung fachpraktischer und fachtheoretischer Grundkenntnisse und Fertigkeiten, die Beseitigung von Sprachdefiziten (Ausländer, Aussiedler), die Vermittlung sozialer Qualifikationen und die Unterstützung bei der selbstständigen Bewältigung von Problemen, die sich aus dem sozialen Umfeld des Jugendlichen und den Schwierigkeiten der Berufsorientierung, Ausbildungsplatzsuche etc. ergeben.

– Insbesondere in den noch von Ausbildungsplatzengpässen betroffenen Regionen und Berufsbereichen ist das Ausbildungangebot der **Betriebe und der außerbetrieblichen Einrichtungen** für die bisher „unversorgten“ Jugendlichen zu öffnen.

– In den **Betrieben und Berufsschulen** sind die Ausbildungsbedingungen, die Lernmethoden und die Lernprozesse so weiterzuentwickeln, daß zusätzliche Gruppen von Jugendlichen eine Ausbildung erfolgreich abschließen können. Im betrieblichen Bereich belegen Modellversuche und Modellversuchsvorhaben (z. B. des DHKT), daß dies selbst in anspruchsvollen Ausbildungsberufen möglich ist. Im Bereich der Berufsschule be-

steht demgegenüber ein wesentlich höherer konzeptioneller Nachholbedarf. Auch sind dort die Ressourcen (Lehrer, materielle Ausstattung) i. d. R. unzureichend.

– Die betriebliche Ausbildung kann durch **ausbildungsbegleitende Hilfen** wirksam unterstützt werden. Dazu rechnen beispielsweise Stützunterricht zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten sowie zur Förderung des Erlernens von Fachpraxis und Fachtheorie oder die allgemeine sozialpädagogische Begleitung (Hilfe bei auftretenden Problemen).

– Für Jugendliche, die auch durch ausbildungsbegleitende Hilfen nicht in den betrieblichen Alltag integriert werden können, ist eine **außerbetriebliche Ausbildung** erfolgversprechend. Der Erfolg des Benachteiligten-Programms zeigt, daß der „Schonraum“ einer außerbetrieblichen Werkstatt in besonderer Weise dazu benutzt werden kann, um Spannungen im sozialen Umfeld oder individuelle Ängste, Aggressionen, negative Schulerfahrungen und ähnliches abzubauen und die Lernmotivation, die Leistungsfähigkeit und die Stabilisierung der Persönlichkeit des Jugendlichen zu fördern. Auch in diesem Ausbildungsbereich sind Kooperationsformen mit (Ausbildungs-)Betrieben weiterzuentwickeln: dazu rechnen vor allem der Ausbau von Betriebspraktika und die Übernahme von „Außerbetrieblichen“ in die betriebliche Ausbildung (z. B. nach dem 1. oder 2. Ausbildungsjahr). Auch umgekehrt scheint eine stärkere Kooperation sinnvoll: Im Hinblick auf die recht hohe Zahl von Jugendlichen, die eine betriebliche Ausbildung abbrechen – z. Z. 8 bis 10 % der Neuabschlüsse – könnte es erfolgversprechend sein, wenn diejenigen Jugendlichen, die ihre Lehre wegen Konkurses des Betriebes oder unlösbarer Konflikte mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal beenden müssen und keinen Wiedereinstieg schaf-

fen, durch schnelle und ergänzende Förderhilfen des Benachteiligtenprogramms ihre Lehre außerbetrieblich abschließen können (gegebenenfalls kann der Ausbildungsabbruch schon vorher durch den Einsatz ausbildungsbegleitender Hilfen verhindert werden).

— Da selbst Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die eine Ausbildung erfolgreich abschließen, noch Ausgrenzungsgefahren drohen (Arbeitslosigkeit, dequalifizierte Beschäftigung) sind **Konzepte zur Übernahme in qualifiziertere Beschäftigungsverhältnisse** (betriebliche Übernahmemodelle, Gründung von Beschäftigungs-GmbHs, die den Erwerb weiterer Berufserfahrung ermöglichen) weiterzuentwickeln. Neuere Forschungsergebnisse des BIBB zeigen, daß die Sammlung von beruflichen Erfahrungen nach Abschluß der Ausbildung ein unumgänglicher beruflicher Integrationsbaustein ist.

Strukturverbesserung I: Kontinuität

Die genannten konzeptionellen Verbesserungen beziehen sich auf die einzelnen „Bausteine“ im Gesamtsystem der beruflichen Qualifizierung Jugendlicher bzw. junger Erwachsener. Durch eine gestiegerte Integrationsleistung in den einzelnen Bereichen können sicher weitere Jugendliche und junge Erwachsene einen Berufsbildungsabschluß erwerben und sich über den Nachweis von Berufserfahrung eine relativ sichere Einstiegsposition in das Erwerbsleben schaffen. Mindestens ebenso wichtig sind aber strukturelle Verbesserungen, die über die einzelnen Bausteine und Instrumentarien hinausweisen:

Was bisher in dem Gesamtsystem fehlt, ist die Kontinuität der Qualifizierung und Förderung. Dies gilt sowohl auf der Ebene der Institutionen als auch auf der Ebene der finanziellen Förderung und der Ebene des einzelnen Jugendlichen

bzw. jungen Erwachsenen. Die beteiligten Institutionen wie Schule, Arbeitsverwaltung, Betriebe, außerbetriebliche Einrichtungen kooperieren zwar von Fall zu Fall, von einer klaren, verbindlichen Kontinuität im Sinne des nahtlosen ineinander greifens von z.B. schulischen Aktivitäten, Berufsorientierung und Beratung, Ausbildungsvorbereitung, Ausbildung und Beschäftigungsaufnahme kann aber nicht gesprochen werden. Ursache dafür, daß jeder Bereich sozusagen „für sich alleine kämpft“, ist — neben unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen, Zuständigkeiten und Eigeninteressen — vor allem die Zersplitterung des finanziellen Instrumentariums. Es gibt keine geschlossene, die gesamte Integrationsphase umfassende Finanzierung. Für ausbildungsvorbereitende Maßnahmen stehen z.B. Programme der Länder und der Bundesanstalt für Arbeit nebeneinander, davon getrennt gibt es Bundes- und Länderprogramme zur Ausbildung benachteiligter Jugendlicher und davon wiederum getrennt Eingliederungshilfen. Erst das Ineinandergreifen der einzelnen Förderungsbereiche und ein entsprechend geschlossenes Finanzierungsinstrumentarium würde die Voraussetzung schaffen für die Kontinuität, um die es eigentlich geht: Die Kontinuität aus der Sicht und der Betroffenheit des Jugendlichen. Der einzelne muß die klare Perspektive vor Augen haben, über bestimmte Qualifizierungsschritte in erkennbaren Zeiträumen die einzelnen Integrationshürden überwinden zu können. Ergebnis der Berufsorientierung und Beratung sollte ein **individueller Qualifizierungs- und Integrationsplan** sein, der den optimalen Weg und mögliche „Notalternativen“ beschreibt, mit dem/denen der Abschluß einer Ausbildung und eine Berufseinmündung als qualifizierte Fachkraft erreichbar ist.

Kontinuität für den Jugendlichen bedeutet auch, während der gesamten Integrationsphase möglichst ein und denselben Ansprechpartner zu haben, an den er sich bei Schwierigkeiten, Proble-

men und Unsicherheiten wenden kann. Bisher hat er mit den unterschiedlichsten Beratern und Sozialbetreuern zu tun, sei es im Vorfeld oder während einer Qualifizierungsmaßnahme oder im Rahmen einer „Nachbetreuung“, an die sich dann wieder — bestenfalls — die „Vorbetreuung“ einer Folgemaßnahme anschließt. Manchmal hat er auch niemanden, an den er sich ratsuchend und mit dem Anspruch auf Hilfe wenden kann, beispielsweise bei Abbruch einer Ausbildung.

Dieser zerstückelte und lückenhafte Betreuungsprozeß mit wechselnden Personen sollte durch eine **Beratung und Betreuung „in einer Hand“** ersetzt werden. Der Jugendliche müßte seine feste Ansprechstelle — „seinen Mentor“ in einem Beratungsteam — haben, an die er sich jederzeit wenden kann.

Strukturverbesserung II: Verbindung von Beschäftigung und Qualifizierung

Gemeint ist hier nicht die Verbindung von Qualifizierung und Beschäftigung in der zeitlichen Abfolge von Ausbildung und Erwerbstätigkeit, sondern die Parallelität, die **Qualifizierung über Beschäftigung** oder in enger Anlehnung und Ergänzung von Beschäftigung.

Ausgangspunkt einer solchen Überlegung ist die Erfahrung, daß es zwei wesentliche Teilgruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt, die durch eine berufliche Qualifizierung, die unter dem „Etikett“ von Beschäftigung läuft, eher motivierbar und beruflich integrierbar sind als über eine „klassische“ Berufsausbildung im festgefügten zeitlichen Rahmen von drei bis dreieinhalb Jahren.

Die eine Teilgruppe besteht aus Jugendlichen, die sich fachpraktisch und fachtheoretisch eher über konkrete gegenständliche Arbeiten qualifizieren können und die aufgrund ihrer Voraussetzungen für den Abschluß mehr Zeit benötigen

AUS DEM HAUPTAUSSCHUSS

als andere Auszubildende. Zur zweiten Gruppe rechnen Jugendliche und vor allem junge Erwachsene, die von ihren Fähigkeiten her durchaus eine Ausbildung aufnehmen und abschließen könnten, aber nicht dafür motiviert sind, weil sie aufgrund ihres Alters, ihrer Lebenssituation (z. B. Partner, Kinder, Ablösung vom Elternhaus) und zurückliegender „Maßnahmekarrieren“ unmittelbar arbeiten und Geld verdienen wollen bzw. müssen. Mit der Ausbildungsvergütung können sie ihren Lebensbedarf nicht decken (sie liegt z. T. niedriger als der Sozialhilfesatz), sie wollen endlich erwachsen werden (d. h. arbeiten); Qualifizierungsmaßnahmen, Schule, Lehrer, Ausbilder und soziale Betreuung gehören nicht (mehr) zu ihrem Lebensbild.

In welchen Organisationsformen sich die Qualifizierung über Beschäftigung erreichen lässt, kann an dieser Stelle nur angedacht werden. Eine Möglichkeit bestünde darin, einige heute bereits existierende — aber nur schwer zusammenfügbare — Finanzierungsinstrumente unter dem Dach eines Benachteiligtenprogramms für Erwachsene zusammenzufassen (z. B. berufliche Orientierung nach § 41 AFG zur Erstellung eines Bildungs- und Beschäftigungsplanes, Beschäftigung und Qualifizierung nach § 19.1 BSHG oder ABM oder FuU mit unterschiedlichen Arbeits- und Qualifizierungsteilen, Qualifizierung und Beschäftigung durch Vollzeit-FuU mit aufgestocktem Unterhaltsgeld oder Teilzeitbeschäftigung mit FuU, ergänzt durch Einarbeitungszuschüsse, Eingliederungsbeihilfen oder Lohnkostenzuschüsse).

Zu überlegen wäre aber auch ein anderes Konzept, nämlich die Verbindung von Teilzeitbeschäftigung und Teilzeitqualifizierung als zwar vertraglich getrenntes, aber faktisch integratives Arbeits- und Ausbildungsverhältnis. Durch eine entsprechende Ausgestaltung dieses Beschäftigungs- und Qualifizierungsverhältnisses könnten mehrere Vorteile erreicht werden:

- Im Vordergrund steht die Beschäftigung, man hat „Arbeit“ und gehört zur Erwachsenenwelt.
- Das Teilzeiteinkommen und die Teilzeitausbildungsvergütung liegen zusammengenommen über der normalen Ausbildungsvergütung (oder dem Sozialhilfegesetz). Bei Erreichen einzelner Qualifikationsschritte — z. B. Bestehen der Ausbildungzwischenprüfung — könnte das Arbeitseinkommen angepaßt werden, wodurch sich wiederum die Ausbildungsmotivation erhöht.
- Durch die Kombination von Teilzeitarbeit und Teilzeitausbildung steht mehr Zeit zur Verfügung, um den Ausbildungsabschluß und einzelne Qualifizierungsziele zu erreichen.
- Bei gezielter Auswahl der Arbeitsaufgaben können Motivierungs- und Lernprozesse genutzt werden (z. B. learning by doing), die in der normalen Ausbildung kaum zur Verfügung stehen und oft nur über den Umweg von Ersatzkonzepten (z. B. Projektmethode) „nachgeahmt“ werden können.

Auch wenn mit einer solchen Überlegung der Verbindung von Teilzeitbeschäftigung und Teilzeitqualifizierung Neuland beschritten wird — so ungewöhnlich ist dieser Gedanke nicht: Für andere Zielgruppen ist die Kombination von Beschäftigung und Qualifizierung durchaus üblich (es sind allerdings nicht benachteiligte Jugendliche, sondern eher die privilegierten Schulabgänger mit Hochschulberechtigung). Bei der Ausbildung zu Assistentenberufen (z. B. Informatikassistent, mathematisch-technischer Assistent) werden Teilzeitarbeitsverträge abgeschlossen und durch Qualifizierungsbausteine (z. B. Universitätsgrundkurse und Seminare) ergänzt. Auch wenn die hier angesprochenen Zielgruppen der von Ausgrenzung bedrohten Jugendlichen und jungen Erwachsenen eher den Gegenpol ausmachen — ein Verbund von Beschäftigung und Ausbildung könnte einen wesentlichen Schritt darstellen, um die Zahl der jungen Erwachsenen, die in der Vergangenheit ohne Berufsausbildung geblieben sind, durch Nachqualifizierung zu verringern. Auch könnte damit der Anteil der „Nicht-formal-Qualifizierten“ bei den zukünftigen Schulabgängern weiter reduziert werden.

Kurzbericht über die Sitzung 5/89 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 30. November/1. Dezember 1989 in Berlin

Die letzte Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 1989 stand ganz im Zeichen der beruflichen Weiterbildung:

Der Hauptausschuß diskutierte Möglichkeiten und Notwendigkeiten der „Förderung des Personals in der beruflichen Weiterbildung“ mit dem Ergebnis, daß zur nächsten Sitzung der Entwurf von Empfehlungen des Hauptausschusses zu diesem Komplex vorbereitet werden soll.

Weiter verabschiedete der Hauptausschuß das weiter unten abge-

druckte Positionspapier zur Kooperation in der Weiterbildung.

Der Hauptausschuß beauftragte seinen Unterausschuß „Berufliche Weiterbildung“ damit, Beschußvorlagen zu den folgenden Themen vorzubereiten:

- Aspekte einer leistungsfähigen Weiterbildungsberatung
- Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen
- Qualifizierung von Aussiedlern durch Weiterbildung.

Mitarbeiter des Bundesinstituts präsentierten im Rahmen des Ta-

gesordnungspunktes „Aus der Arbeit des Bundesinstituts“ Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „**Möglichkeiten der Qualifizierung längerfristig Arbeitsloser**“.

Ebenfalls Gegenstand der Beratungen waren **Konsequenzen aus der Realisierung des Europäischen Binnenmarktes 1992**. Es wurde vereinbart, in der nächsten Sitzung zum Entwurf für ein **Aktionsprogramm Weiterbildung der Kommission der Europäischen Gemeinschaft** Stellung zu nehmen. Um schneller zu Richtlinienentwürfen oder Empfehlungsentwürfen der Europäischen Gemeinschaft Stellungnahmen abgeben zu können, setzte der Hauptausschuß eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe „EG-Angelegenheiten“ ein.

Der Hauptausschuß beschloß folgende **Forschungsprojekte**:

- Neue Führungs- und Kommunikationsstile in der gewerblichen Ausbildung (FP 1.201)
- Neue Technologien in der beruflichen Bildung — Ergebnisse und Perspektiven aus Modellversuchen (FP 2.101)
- Neue Qualifikationsanforderungen in der Oberflächentechnik (FP 3.914)
- Berufseinstmündung von Verwaltungsfachangestellten (FP 1.504).

Das vom Generalsekretär aufgestellte **Arbeitsprogramm für 1990** wurde beraten und das darin enthaltene **Forschungsprogramm** beschlossen.

Der Hauptausschuß stimmte den Entwürfen der Verordnungen über die Berufsausbildung zum **Bergmechaniker** und zum **Glasveredler/zur Glasveredlerin** zu.

Der Hauptausschuß wurde zum Entwurf der Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß **Geprüfter Bilanzbuchhalter/Geprüfte Bilanzbuchhalterin** angehört und stimmte der Verordnung zu.

Schließlich wählte der Hauptausschuß für das Kalenderjahr 1990 Herrn **Ulrich Gruber** (Gruppe der

Beauftragten der Arbeitgeber) zum **Vorsitzenden**, Herr **Gustav Fehrenbach** (Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer), Herr **Prof. Dr. Hans Sehling** (Gruppe der Beauftragten der Länder) und Herr **Dr. Alfred Hardenacke** (Gruppe der Beauf-

tragten des Bundes) wurden zu **stellvertretenden Vorsitzenden** gewählt.

Die nächste Sitzung des Hauptausschusses findet am 7./8. Februar 1990 in Bonn statt.

Positionspapier des Hauptausschusses zur Kooperation in der Weiterbildung

I. Beschreibung der Zusammenarbeit in der beruflichen Weiterbildung

In der beruflichen Ausbildung sind Modelle zur Kooperation von Betrieben und über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten eingeführt und bewährt. Sie ermöglichen dann eine erfolgreiche Ausbildung im Rahmen einer Ausbildungsordnung, wenn der einzelne Betrieb den Jugendlichen nicht vollständig ausbilden könnte. Diese Form der Ausbildung wird häufig als Ausbildungsverbund bezeichnet und ist als solcher in der Öffentlichkeit bekannt.

Die Einführung von Ausbildungsverbundsystemen hat einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung des Ausbildungspotenzials geleistet und gleichzeitig die Einhaltung qualitativer Ausbildungsstandards gesichert. Die Einrichtung von Ausbildungsverbünden wird wegen ihrer rechtlichen Wirkungen bei den zuständigen Stellen registriert.

Verbundformen in der beruflichen Weiterbildung sind vergleichsweise wenig bekannt. Dies ergab eine Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Anlaß zur Frage, ob Weiterbildungsverbünde oder offensere Kooperationsformen auch für den Bereich beruflicher Weiterbildung in Betracht kommen können, ist die Erkenntnis, daß betriebliche Weiterbildung vor allem in kleinen und mittleren Betrieben aufgrund ihrer spezifischen Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen nicht immer in

dem Maße stattfinden kann, wie sie in Großunternehmen möglich ist.

Kooperationen können zum Ziel haben, die Kompetenz der Beteiligten bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs der Betriebe und der Beschäftigten zu erhöhen, geeignete Angebote zu ermitteln oder die Weiterbildung kostengünstig und mit einem hohen Maß an Effektivität durchzuführen. Es können somit bestehende Einrichtungen besser genutzt, neue Kapazitäten erschlossen und die Qualität der Weiterbildung erhöht werden.

Die Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung beruflicher Weiterbildung findet bereits in vielfältigen Formen statt, ohne daß darüber umfassende Informationen und systematische Erkenntnisse vorliegen.

Folgende Kooperationsformen, die auch miteinander kombiniert werden können, lassen sich in der beruflichen Weiterbildung unterscheiden:

I. Kooperation zwischen Betrieben
Überwiegend handelt es sich hierbei um lokale oder regionale Zusammenschlüsse von mittelständischen Unternehmen, zum Teil auch unter Beteiligung größerer Betriebe, auf dem Gebiet der betrieblichen Weiterbildung mit dem Ziel einer kostengünstigen Durchführung eines definierten betriebsorientierten Weiterbildungsangebots. Kennzeichnend ist der weitgehende Verzicht auf eine Institutionalisierung der Zusammenarbeit. Es gibt aber auch Beispiele dafür, daß Betriebe sich zu einem Verein zusammengeschlossen haben. Die

AUS DEM HAUPTAUSSCHUSS

Weiterbildungskompetenz großer Betriebe wird häufig in Form von „Anker-Betrieben“ genutzt, um die Mitarbeiter kleiner und mittlerer Betriebe zu qualifizieren.

2. Kooperation zwischen Betrieben und außerbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen

Ziele dieser Kooperation sind die gegenseitige Information und Beratung insbesondere der kleinen und mittleren Betriebe bei der Ermittlung ihres Weiterbildungsbedarfs und die Durchführung entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen mit Hilfe außerbetrieblicher Weiterbildungseinrichtungen.

3. Kooperation zwischen außerbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen

Die Zusammenarbeit geht hier von den Weiterbildungseinrichtungen aus mit dem Ziel, ein bedarfsgerechtes Weiterbildungsangebot für interessierte Betriebe zu entwickeln, diese im Einzelfall bei der Bedarfsermittlung zu unterstützen und entsprechende Weiterbildung durchzuführen. An solchen Kooperationen beteiligen sich Weiterbildungseinrichtungen privater, verbandlicher und staatlicher bzw. kommunaler Träger sowie der Kammern.

II. Zielsetzung der Kooperation in der beruflichen Weiterbildung

Kooperationen in der Weiterbildung kommen in erster Linie für betriebsbezogene — innerhalb oder außerhalb eines Betriebes durchgeführte — Weiterbildungsmaßnahmen in Betracht. Aus der Vielfältigkeit des Weiterbildungsbedarfs ergibt sich auch die Vielfalt der denkbaren und praktizierten Kooperationsformen.

Kooperation bietet sich an, wenn z. B. im Zuge technischer und organisatorischer Veränderungen kleine und mittlere Betriebe Weiterbildungsbedarf erkannt haben, dem aber innerbetrieblich oder durch das Angebot von Trägerseite kaum

oder gar nicht entsprochen werden kann. Gemeint ist u.a. die rechtzeitige und vorbeugende Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, deren Kenntnisse und Fertigkeiten künftigen Arbeitsanforderungen, z. B. im Rahmen flexibler Fertigungskonzepte, nicht gewachsen sind oder deren Beschäftigungschancen verbessert werden sollen.

Kooperation zwischen den Betrieben kann dazu beitragen, Erfahrungen mit vorbeugender Qualifizierung auszutauschen, sich gegenseitig „Lernplätze“ zur Verfügung zu stellen und damit den nötigen Praxisbezug der Weiterbildung zu sichern.

Die bekanntgewordenen Beispiele für Kooperation in der beruflichen Weiterbildung weisen ferner darauf hin, daß Zusammenarbeit u. a. dann hergestellt werden sollte, wenn aufgrund der regionalen Bedingungen die Angebote der Weiterbildungsträger dem spezifischen Bedarf der Betriebe und Arbeitnehmer/-innen nur unzureichend entsprechen, beispielsweise in strukturschwachen Regionen mit besonders hohem Anteil von Klein- und Mittelbetrieben. Ebenso bietet sich Zusammenarbeit dann an, wenn in einer Region ein Großbetrieb die Weiterbildung des eigenen Personals mit Hilfe einer eigenen Weiterbildungsabteilung organisiert und dieses organisatorische Know-how kleineren Betrieben aus der Umgebung zur Verfügung stellen kann. Im Zusammenhang mit Zuliefererverträgen oder im Rahmen der Herstellerschulung wird dies bereits vielfach praktiziert.

Der Bedarf für Kooperation in der beruflichen Weiterbildung, z. B. als Weiterbildungsverbund, kann sich neben der allgemeinen Zielsetzung — Deckung des Weiterbildungsbedarfs aus der Sicht der Betriebe und der Arbeitnehmer/-innen — aus folgenden speziellen Gründen ergeben:

- Die besonderen fachlichen Lerninhalte einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme sind zweckmäßiger an verschiedenen Lernstätten zu vermitteln,

— die Voraussetzungen eines Bildungsträgers für die qualifizierte Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme reichen nicht aus, so daß eine Kooperation mit anderen Bildungs- oder betrieblichen Einrichtungen erforderlich ist,

— Wirtschaftlichkeitsüberlegungen (z. B. eine geringe Anzahl Mitarbeiter/-innen, die für eine bestimmte Weiterbildungsmaßnahme vorgesehen sind) veranlassen einen Betrieb/mehrere Betriebe oder Bildungsträger untereinander oder mit anderen Einrichtungen zusammenzuarbeiten.

III. Voraussetzungen für die Kooperation in der beruflichen Weiterbildung

Es ist zu klären, welche organisatorischen, inhaltlichen und rechtlichen Voraussetzungen gegeben sein sollten, um Kooperation in einer der möglichen Formen für alle Beteiligten attraktiv zu machen.

Zunächst ist zu fragen, welches Maß an Verbindlichkeit bestehen muß, um den zur Kooperation unumgänglichen Organisationsaufwand unter Kosten- und Nutzenaspekten als effektiv zu verdeutlichen.

Die bisherigen Erfahrungen geben keine Auskunft darüber, unter welchen konkreten Voraussetzungen es zur Kooperation in einer der genannten Formen gekommen ist. Genauso verhält es sich mit der detaillierten Darstellung organisatorischer und finanzieller Fragen. Das Ziel, Information und Beratung für Betriebe bei der Ermittlung und Deckung ihres Weiterbildungsbedarfs zu geben, ist jedoch in den bekanntgewordenen Beispielen ausdrücklich angesprochen.

Aus den vorliegenden Vereinbarungen wird hingegen nicht deutlich, wie durch die Organisation der Kooperation über den unmittelbaren Aspekt der Weiterbildungsbedarfsdeckung hinaus die Fragen des arbeitsorientierten Lernens

von Erwachsenen gelöst werden können, ob eine Verzahnung bzw. ein Wechsel von Lernzeiten und Arbeitszeiten vorgesehen ist, wie weiterbildungserne Beschäftigte in den Betrieben erreicht werden können, d. h., wie die Kooperation zur Steigerung der Weiterbildungsqualität und -quantität beitragen kann.

1. Berücksichtigung der Lernorganisation und Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen in der Weiterbildung

Erwachsene sind zur Teilnahme an Weiterbildung dann am ehesten bereit, wenn sie positive Lernerfahrungen machen können. Zur positiven Lernerfahrung gehört neben der Umsetzung des Erlernten am Arbeitsplatz in der Regel auch die Sicherung und der Ausbau der beruflichen Position. Diese Feststellung ist mit dem Umkehrschluß verbunden, daß erwachsene Berufstätige, die keine positiven Lernerfahrungen haben, wenig Weiterbildungsbereitschaft zeigen. Das kann die Unsicherheit über die berufliche Perspektive vergrößern.

Mit den bisher vorliegenden Erkenntnissen aus einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde festgestellt, daß berufliche Weiterbildung vor allem für solche Beschäftigten, die sich nur wenig an Weiterbildung beteiligen, erfolgreich sein kann, wenn u. a. das berufliche Lernen

- eine Vorqualifizierung der Arbeitnehmer/-innen vorsieht,
- einen unmittelbaren und einsichtigen Bezug zu den beruflichen Anforderungen im Arbeitsbereich hat,
- eine Erprobung des Erlernten im Arbeitsbereich vorsieht und
- verbunden ist mit einer auf die Lernziele abgestimmten Entwicklung der Arbeits- und Anforderungssituation im Arbeitsbereich.

Standardangebote von (betriebsexternen) Weiterbildungsträgern sind häufig dadurch charakterisiert, daß sie weder auf die Voraussetzungen von Arbeitnehmer/-innen noch auf die Erfordernisse der Betriebe hinreichend eingehen

und daß sie in kompakter Kursform durchgeführt werden. Vielfach werden damit weiterbildungserne Beschäftigte nicht erreicht.

Nicht immer sind Träger oder Betriebe auch aus Kostengründen in der Lage, Weiterbildung anzubieten bzw. wahrzunehmen, die die o. g. Voraussetzungen erfüllt. Demgegenüber kann Kooperation dazu beitragen, solche Voraussetzungen zu erfüllen und damit eine erhebliche Verbesserung der Weiterbildung zu erreichen: Betriebe definieren ihren jeweiligen Weiterbildungsbedarf für spezielle Mitarbeitergruppen und Lernziele zunächst eigenständig und suchen dann nach der geeigneten Maßnahme oder organisieren sie gemeinsam mit Kooperationspartnern. Durch die Betonung der Nachfragerseite wird es auch ermöglicht, stärker am Bedarf orientierte Organisationsformen des Lernens im Sinne der oben beschriebenen Erfolgsbedingungen einzusetzen.

2. Information und Beratung

Mit der Verstärkung der Nachfrageorientierung kann ein Weiterbildungsverbund oder eine andere Kooperationsform einen Beitrag leisten zur besseren und überzeugenderen Information über Notwendigkeit und Zweck von beruflicher Weiterbildung sowohl bei den Betriebsleitungen als auch bei den Beschäftigten. Information ist für beide gleichermaßen erforderlich, um die Weiterbildungsangebote der Träger im Hinblick auf den tatsächlichen Bedarf besser einschätzen zu können. Beratung, insbesondere für die Beschäftigten, setzt kompetente Bewertung von Angebot und Bedarf voraus. Hierbei stehen vor allem kleine und mittlere Betriebe an Grenzen. Auch Weiterbildungsträger können üblicherweise nur über ihr eigenes Angebot informieren; eine beratende Funktion über den am Arbeitsplatz bestehenden Weiterbildungsbedarf können sie u. a. wegen des dafür nötigen Betriebszugangs und Zeitbedarfs in der Regel nicht leisten. Demgegenüber kann z. B. ein von Betrieben getragener Verbund das Know-how zur Bedarfsermittlung

und Beratung zur Verfügung stellen und gemeinsam mit Betriebsleitungen und Beschäftigten geeignete Weiterbildungskonzepte entwickeln.

3. Organisatorische und finanzielle Anforderungen

Die Regelung der organisatorischen und finanziellen Verpflichtungen, die die Kooperationspartner miteinander vereinbaren, läßt unterschiedliche Formen zu.

Eine bestimmte Rechtsform kann nicht generell empfohlen werden. Je längerfristiger die Zusammenarbeit geplant ist, um so eher kann eine Formalisierung — z. B. in Vereinsform — sinnvoll sein. Die Zusammenarbeit darf sich nicht wettbewerbsbeschränkend auswirken.

Gegenstand solcher Vereinbarungen sollten insbesondere sein:

- Ziele und Inhalte der Weiterbildungsmaßnahmen
- räumliche, personelle und sachliche Ausstattung
- Finanzierung
- Organisationsfragen.

Kooperationen können zusätzliche Kosten verursachen. Als solche kommen z. B. in Betracht:

- Entwicklung gemeinsamer Konzepte
- Lehrpersonal
- Raummiere und Ausstattung
- Organisation.

Art und Höhe der Kosten sind abhängig von den Zielen und Formen der Kooperation. Für die Finanzierung der verschiedenen Kooperationsformen sind unterschiedliche Möglichkeiten — z. B. nach Nutzungsanteilen — denkbar:

- Austausch von Leistungen
- gegenseitige Kostenverrechnung
- Umlagen
- Beiträge
- sonstige Mischformen.

Den Kosten können neben quantitativen und qualitativen Verbesserungen durchaus finanzielle Vorteile gegenüberstehen:

- Einrichtungen können durch gemeinsame Nutzung besser ausgelastet werden.

- Bei kleinen Teilnehmergruppen kann auf den Aufbau eigener Kapazitäten verzichtet werden.
- Die Nutzung des Know-hows anderer kann Beratungs- und Entwicklungskosten vermindern.

IV. Förderung von Kooperation in der beruflichen Weiterbildung

Um die Zusammenarbeit in der Weiterbildung mehr als bisher zu

fördern, sollte die Information und Beratung über die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten und Vorteile im Interesse einer besseren Weiterbildungsbeteiligung intensiviert werden. Dabei kommt den zuständigen Stellen, den Verbänden, Gewerkschaften, Weiterbildungseinrichtungen sowie den in der Betriebsberatung tätigen Institutionen eine besondere Aufgabe zu. Gegebenenfalls sollten sie bei der Gestaltung der Kooperation helfen und über finanzielle Fördermöglichkeiten informieren.

Lokale und regionale Weiterbildungsmessen, Informationsveranstaltungen für Betriebe, Betriebs- und Personalräte und anderes mehr können zusätzlich dazu beitragen, die Kontaktaufnahme von Kooperationswilligen zu erleichtern.

Darüber hinaus sollte das Bundesinstitut für Berufsbildung die Ergebnisse seiner Forschungs- und Modellprojekte unter dem Aspekt der Kooperation auswerten und darstellen.

Neuere Entwicklungen beim Erlaß von Berufsbildungsförderungsprogrammen durch die EG

Der Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaften hat mit zwei Urteilen vom 30. Mai 1969 (Rechtssachen 242/87; 56/88) seine Grundsatzentscheidung vom 13. Februar 1985 (Garvier, Rechtssache 293/83; hierzu Thomas Oppermann, *Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung, BMBW, Bonn 1987*) um bedeutsame verfahrensrechtliche Interpretationen im Bereich der Berufsbildungsaktivitäten der Gemeinschaft weitergeführt.

Streitgegenstand waren zwei vom Rat verabschiedete Aktionsprogramme: ERASMUS (Amtsblatt L 166, S. 20) — Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten — und PETRA (Amtsblatt L 346, S. 31) — Berufsbildung Jugendlicher —. Beim ERASMUS-Verfahren klagte die Kommission gegen den Rat, dem die Bundesrepublik Deutschland, die Französische Republik und das Vereinigte Königreich von Großbritannien und Nordirland als Streitgenossen beitraten. Das PETRA-Verfahren wurde von dem Vereinigten Königreich von Großbritannien und Nordirland gegen den Rat angestrengt, der von der Kommission unterstützt wurde. Beide Klagen wurden abgewiesen. In den jeweiligen Urteilsgründen verdeutlicht der Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaften jedoch übereinstimmend seine Rechtsauffassung zu den verfahrensmäßigen Anforderungen bei der Beschlusfasung über allgemeine Maßnahmen auf dem von ihm weitgespannten Feld der Berufsausbildung.

Ausgangspunkt des Streitverhältnisses ist die Regelung des Artikels 190 des EWG-Vertrages. Danach sind alle Rechtsakte mit Gründen zu versehen. Sie müssen auf die nach dem Vertrag vorgesehenen Vorschläge und Stellungnahmen Bezug nehmen. Aufgrund dessen beginnt jeder Beschuß des Rates mit einer Beschreibung der Rechtsgrundlagen, auf den er gestützt wird und erwähnt sodann die weiteren Verfahrensschritte. Beim ERASMUS-PROGRAMM nannte der Rat Art. 128 und 235 des Vertrages sowie den Ratsbeschuß 63/266 vom 2. April 1963. Demgegenüber war der PETRA-Beschluß nur auf Art. 128 und den Beschuß 63/266 gestützt worden.

Die jeweiligen Kläger bemängelten nunmehr die Hinzufügung des Art. 235 oder dessen Fehlen. Dieser auf den ersten Blick sehr formalistische Streit hat jedoch einen bedeutsamen politischen Hintergrund. Artikel 235, der den Erlaß von Vorschriften für im Vertrag nicht vorgesehene Fälle behandelt, fordert ei-

nen einstimmigen Ratsbeschuß. Wenn dagegen lediglich Art. 128 in Verbindung mit einem früheren Grundsatzbeschuß als Ermächtigungsgrundlage gewählt werden kann, genügt ein einfacher Mehrheitsbeschuß zur Verabschiedung.

Hierzu verweist der Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaften zunächst auf die Auffangfunktion des Art. 235, die nur dann zum Tragen komme, wenn keine anderen sachgebietsbezogenen Kompetenznormen einschlägig seien. Da der Vertrag insoweit keine in sich geschlossene Systematik aufweise, sei eine jeweils bereichsbezogene eingehende Prüfung notwendig. Sodann führte er aus, daß Art. 128 in Verbindung mit dem Beschuß 63/228 für Aktionsprogramme der beruflichen Ausbildung eine ausreichende Ermächtigungsgrundlage bilde. Die in Art. 128 angesprochene gemeinsame Politik in bezug auf die Berufsausbildung habe sich ausgehend von den im Beschuß 63/266 genannten zehn Grundsätzen schrittweise entwickelt. Die Verwirklichung dieser Grundsätze durch praktische politische Maßnahmen obliege den Mitgliedsstaaten und der Gemeinschaft. Daher müsse der Rat als Organ der Gemeinschaft auch über die Mittel verfügen, die zur Verwirklichung dieser Politik notwendig seien. Unausgesprochen kommt damit zum Ausdruck, daß die Verwirklichung einer einmal einstimmig getroffenen Richtungsentscheidung nicht

ständig wieder an das Einstimmigkeitsprinzip gekoppelt werden kann.

Zur Klarstellung führt der Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaften jedoch zusätzlich aus, daß dies dann nicht gelte, wenn besondere Vertragsbestimmungen für einzelne Bereiche etwas anderes vorschreiben. So würden beispielsweise die allgemeinen Befugnisse nach Art. 128 durch die Spezialvorschrift des Art. 57 (Erlaß von Richtlinien über eine gegenseitige Anerkennung von Befähigungsnachweisen) verdrängt. Derartige Rechtsakte bedürfen der qualifizierten Mehrheit nach Maßgabe der Stimmenwägung des Art. 148 Abs. 2 EWG-Vertrag. Weil das ERASMUS-PROGRAMM im übrigen auch Fragen der wissenschaftlichen Forschung behandelt, war es nicht mehr durch Art. 128 allein gedeckt; vielmehr war die Hinzufügung des Art. 235 rechtens.

Festzuhalten bleibt, daß zumindest Aktionsprogramme zur Verwirklichung der allgemeinen Grundsätze des Beschlusses 63/266 nicht mehr einstimmig gefaßt werden müssen. Dies könnte dazu führen, daß die zwischen Bund und Ländern durch das Gesetz zur Einheitlichen Europäischen Akte vom 28. Februar 1986 (BGBl. II S. 1102) vorgesehene und inzwischen abgeschlossene besondere Verfahrens- und Beteiligungsvereinbarung nicht durchweg die intendierten Folgerungen zeitigt. Zwar wird durch die Einheitliche Europäische Akte auch die Luxemburger Erklärung von 1966 bestätigt, derzufolge bei „sehr wichtigen eigenen Interessen“ eines Staates nach wie vor der Konsens gesucht werden muß, jedoch dürfte dieses Instrument nur wohl dosiert eingesetzt werden können.

Für eine weitere Verwirklichung der Europäischen Berufsbildungspolitik haben die Entscheidungen des Gerichtshofes der Europäischen Gemeinschaften wichtige Klarstellungen gebracht.

(Hans-Jürgen Bender,
Leiter des Referats „Recht“ im BIBB)

Qualifizierte Beschäftigung ist wichtig für den Berufsstart! Die Situation junger Fachkräfte nach der Berufsausbildung

In jüngster Zeit werden rückläufige Arbeitslosenzahlen zum Anlaß genommen, „Entwarnung“ an der zweiten Schwelle, d. h. beim Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit zu geben. Aber sind die Probleme tatsächlich gelöst? Muß nicht vielmehr berücksichtigt werden, daß die Arbeitslosenstatistik die Situation an der zweiten Schwelle unzureichend erfaßt, da sie zum einen nur die registrierte Arbeitslosigkeit ausweist und zum anderen nichts über den tatsächlichen Verbleib der Ausbildungsabsolventen aussagt?

Diesen Fragen des Verbleibs wurde auf einer vom Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) veranstalteten Tagung nachgegangen, an der sich zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Einrichtungen*) beteiligten. Die Diskussion unter den beteiligten Wissenschaftlern hat übereinstimmend gezeigt:

Selbst wenn die registrierte Arbeitslosigkeit direkt nach der Berufsausbildung aufgrund der demographischen Entwicklung und der augenblicklichen konjunkturrellen Situation rückläufig ist, bedeutet das nicht, daß den jungen Fachkräften Arbeitsplätze, die ihrer Berufsausbildung entsprechen, in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Vielmehr mündet ein Teil der Absolventen in befristete Beschäftigungsverhältnisse ein, nimmt eine berufsfremde Arbeit an, qualifiziert sich unmittelbar nach Ausbildungsabschluß weiter und ähnliches — oft nur, um drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden. Für diesen Personenkreis, dessen Anteil nach wie vor hoch ist, sind die Probleme an der zweiten Schwelle nicht gelöst, sondern lediglich in die Zukunft verlagert. Darüber hinaus sind selbst erfolgreiche Übergänge nicht immer reibungslos verlaufen. Oftmals müs-

sen junge Fachkräfte ein kaum zumutbares Maß an Mobilität und Flexibilität zeigen, um einen Arbeitsplatz zu erhalten, der ihrer Ausbildung entspricht.

Die Ergebnisse unterstreichen, daß nach wie vor erheblicher Forschungsbedarf bei der Erfassung, Beschreibung und Erklärung der Probleme an der zweiten Schwelle besteht. So müssen zum einen weitere Indikatoren entwickelt werden, die die Situation angemessen erfassen, als es mit Arbeitslosenquoten allein möglich ist. Zum anderen sind Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, um die Ausbildungsabsolventen in qualitativ anspruchsvolle und dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse zu bringen.

Neue Anforderungen ergeben sich sowohl an das berufliche Bildungssystem als auch an das Beschäftigungssystem. Dies bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als daß breite berufliche Grundbildung und eine entsprechende Fachbildung ergänzt werden müssen durch einen gezielten und geplanten Arbeitseinsatz von Berufsanfängern und entsprechend qualifizierten Arbeitsplätzen der Fachangestellten- und Facharbeiterebene. Wenn nach der ersten wichtigen Phase der beruflichen Ausbildung der Erwerb von Berufserfahrung nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen möglich ist, so wird der gesamte Berufsverlauf negativ beeinflußt. Da betriebliche Berufsausbildung und die jeweiligen Personalrekrutierungsstrategien sehr eng miteinander zusammenhängen, müssen Überlegungen und politisches Handeln zur Reduzierung der Hindernisse

*) Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kamen aus dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung, den Universitäten Bremen, Duisburg und Regensburg, dem Deutschen Jugendinstitut, dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, dem Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, dem Institut für Markt- und Werbeforschung, dem Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, dem Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Deutschen Gewerkschaftsbund.

an der zweiten Schwelle sowohl in Richtung auf eine Qualitätsverbesserung der betrieblichen Erstausbildung als auch auf die Bedingungen des betrieblichen Arbeitseinsatzes nach abgeschlossener Ausbildung gelenkt werden.

Ein ausführlicher Tagungsbericht (Projekte, Diskussionen) mit dem Titel „Entwarnung an der zweiten Schwelle – Übergänge von der Berufsausbildung in die Beschäftigung am Ende der 80er Jahre“ wird derzeit vorbereitet. (BIBB, ISO)

Daneben hat die Kommission eine Reihe von Informationsbesuchen bei Lehrenden und Lernenden, beim BIBB und IAB und anderen Institutionen durchgeführt. Eine weitere wichtige Basis für die Kommissionsarbeit stellen insgesamt 16 von ihr vergebene Gutachten dar, in denen vor allem Fragestellungen zu den Arbeitsschwerpunkten Berufliche Bildung und Erwerbsarbeit sowie Weiterbildung untersucht werden. Einige der Gutachten behandeln zudem zentrale Querschnittsfragen (Lebensentwürfe von Jugendlichen, Gleichstellung der Geschlechter, neue Informations- und Kommunikationstechnologien, ökologische Herausforderungen für die Bildungspolitik, regionaler Strukturwandel, benachteiligte Gruppen in der beruflichen Bildung, interkulturelle Bildung). Die Ergebnisse aller Gutachten sollen rasch öffentlich zugänglich gemacht werden.

Zwischenbericht der Enquete-Kommission veröffentlicht

Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ hat nach einerinhalb Jahren Arbeit ihren Zwischenbericht (Drucksache 11/5349) vorgelegt. Die Kommission erhofft sich von diesem Tätigkeitsbericht eine breitere öffentliche Diskussion zur langfristigen Orientierung der Bildungspolitik: Der Einsatzbeschuß [Drucksache 11/1448*] nennt gesellschaftliche Faktoren (Gleichstellung der Geschlechter, ökologische Erfordernisse, technologische Umwälzungen in der Industriegesellschaft, internationale Verflechtungen und Konflikte, sozialer Wandel), denen die Bildungspolitik des Bundes vorausschauend Rechnung tragen müsse. Weiter soll die Kommission „Insbesondere“-Fragen der Bildungsbeteiligung, des Übergangs in das Bildungs- und vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem, der Bildungsziele und ihrer Vermittlung, der Konsequenzen neuer Kommunikationstechnologien und der Organisation und Finanzierung des Bildungswesens untersuchen, soweit der Bund hierfür Zuständigkeiten hat. Die Empfehlungen der Kommission sollen sich auch auf das Zusammenspiel der Bildungspolitik des Bundes mit anderen relevanten Politikfeldern beziehen.

Das Instrument einer Enquete-Kommission, der gleichberechtigt Abgeordnete und von den Fraktionen benannte Sachverständige angehören, die einen festgelegten Auftrag bearbeiten und die dem Bundestag vor dem Ende der Legislaturperiode Empfehlungen unterbreiten soll, ist auf Bildungsfragen im Bundestag noch nicht angewandt worden.

Die Enquete-Kommission fügt sich ein in eine wieder in Bewegung gekommene internationale Debatte um eine Neuorientierung der Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Die neugewonnene Bedeutung, die der Bildung und Ausbildung zugemessen wird, findet international ihren Ausdruck in zahlreichen neuen Kommissionsberichten und Empfehlungen. Zwei Gesichtspunkte zeichnen diese Arbeiten aus: der Verweis auf die Bedeutung von Zusammenhängen zwischen Bildung und nationalem Wohlstand und der Verweis auf die

Notwendigkeit von Bildung für den sozialen Zusammenhalt und die Entwicklung der Demokratie.

Im Mittelpunkt der Aktivitäten in der ersten Phase der Kommissionsarbeit stand neben Überlegungen, auf welche Zukunft das Bildungswesen vorbereitet sein und selbst aktiv mit vorbereiten sollte, die Frage, vor welchen Aufgaben die zukünftige Bildungspolitik des Bundes steht, damit sich Jugendliche und Erwachsene auf neue Herausforderungen und insbesondere auf die Übernahme von Verantwortung in Arbeit und Beruf vorbereiten können. Die Kommission hat dieser Schwerpunktsetzung folgend große Verbändeanhörungen zu Fragen der beruflichen Erstausbildung und Erwerbsarbeit und zur beruflichen Weiterbildung durchgeführt sowie eine Reihe von Expertengesprächen veranstaltet.

Die Auswertung dieser öffentlichen Anhörungen – noch ohne Wertung der von den Experten vorgetragenen Problembeschreibungen und Handlungsvorschläge – steht im Mittelpunkt des Zwischenberichts.

Der Zwischenbericht ist – abgesehen von zwei Minderheitsstimmen zu den Themen „Bildungsreformtraditionen und neue Herausforderungen“ sowie „Zuständigkeiten und Möglichkeiten des Bundes in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik“ – einstimmig beschlossen worden. In einem Anhang werden von Sachverständigen und Abgeordneten für die Beratungen zum Zwischenbericht vorgelegte Entwürfe zu einigen Problemzonen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung abgedruckt. Diese „Namensbeiträge“ sollen in der zweiten Phase zusammen mit den inzwischen abgeschlossenen Gutachten in der Kommission erörtert werden.

Der Zwischenbericht enthält eine Fülle von Detailaussagen zu Problemen und möglichen Maßnahmen im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. Drei wesentliche Gesichtspunkte sind:

- Der Bund hat wichtige bildungspolitische Zuständigkeiten. Die Zusammenarbeit des Bundes mit den Ländern und mit anderen relevanten Politikbereichen ist geboten, um die eingangs

* Anschrift des Sekretariats: Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“, Bundeshaus, Haus V, 5300 Bonn 1

skizzierten Aufgaben zu bewältigen und um die bildungspolitischen Möglichkeiten der (Mit-) Gestaltung aller Lebensbereiche wirksam nutzen zu können. Die europäische Einigung erhöht den Zwang zur Kooperation.

— Aus einer Vielzahl von Gesprächen und Diskussionsveranstaltungen, auch mit Vertretern von Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen, hat die Kommission den Eindruck gewonnen, daß der Wille zu einer zweiten Phase der Bildungsreform in allen gesellschaftlichen Gruppen wieder deutlicher artikuliert wird. „Alte“ wie „neue“ Probleme erfordern zukunftsorientierte Lösungen.

— Eine Reihe von Problemen ist von Parteien und Sachverständigen gemeinsam erkannt worden: Dazu gehört insbesondere der aktive Beitrag des Bildungswesens zur Schaffung des Europäischen Binnenmarktes und seiner kulturellen und sozialen Dimension. In Zukunft werden mehr und breitere Qualifikationen für möglichst viele erforderlich sein. Insbesondere in der Weiterbildung wird es nicht mehr ausreichen, nur für Fach- und Führungskräfte Qualifikationsanpassung und Qualifikationserweiterung regelmäßig vorzusehen. Dies ist auch für un- und angelernte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer notwendig. Dafür müssen schon in

der Erstausbildung die Voraussetzungen hinsichtlich der Bereitschaft zur Weiterbildung und der Fähigkeit zum selbständigen Wissenserwerb gelegt werden.

In die zweite Phase hat die Kommission die Diskussion von Empfehlungen gelegt, die auftragsgemäß zu „bildungs-, gesellschafts-, wissenschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitischen Entscheidungen im Rahmen der Gesetzgebungszuständigkeit sowie des Haushaltungs- und Kontrollrechts des Deutschen Bundestages“ führen sollen. — Der Schlußbericht soll bereits Ende Juni 1990 fertiggestellt sein.

(Eckart Kuhlwein, MdB, Vorsitzender)

Rolf Derenbach:

Berufliche Eingliederung der nachwachsenden Generation in regionaler Sicht

Band 13 der „Forschungen zur Raumentwicklung“ der Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumentwicklung, Bonn 1984 (119 Seiten).

Die berufliche Integration der nachwachsenden Generation ist für jede Gesellschaft ein Prozeß von grundlegender Bedeutung, in dessen Verlauf die regionale Dimension eine wichtige Einflußgröße darstellt. Obwohl die ökonomischen und demographischen Bedingungen seit Mitte der 70er Jahre die berufliche Eingliederung der Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland erschwert haben, hat die regionale Bildungsforschung diesen Problembereich z. T. vernachlässigt. Dies ist der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit, die das berufliche Schicksal junger Menschen unter besonderer Berücksichtigung der regionalen Bedingungen behandelt. Ziel der Untersuchung ist, vor dem Hintergrund einer arbeitsknappen Gesellschaft „erstens

durch Analyse der Versorgungsprobleme den Handlungsbedarf abzuschätzen und zweitens durch Analyse der Mechanismen der beruflichen Integration und ihrer Beeinflussbarkeit die Fördermöglichkeiten zu verdeutlichen“.

In fünf Kapiteln wird diese Aufgabe in den einzelnen Schritten gut durchgehalten. Nachdem in einem einführenden Kapitel die spezifische Forschungssicht der Studie im einzelnen dargelegt wurde, wird anhand der vier daraus abgeleiteten Untersuchungsdimensionen:

- der institutionellen Ebene
- der zeitbedingten Ebene
- der regionalen Ebene
- der instrumentellen Ebene

die berufliche Integration der Jugendlichen empirisch untersucht. Dazu arbeitet der Autor umfangreiches statistisches Material auf, das in zahlreichen Tabellen, Abbildungen und Karten anschaulich vermittelt wird. Ausgehend von den institutionellen Rahmenbedingungen und der globalen Trendwende von den günstigen zu den ungünstigen Bedingungen auf dem Ausbildungsbereich und Arbeitsmarkt, werden zunächst sowohl beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung (erste Schwelle) als auch beim

Übertritt von der Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem (zweite Schwelle) erhebliche regionale Versorgungsunterschiede nachgewiesen sowie die bisher ergriffenen Maßnahmen erörtert und die Ursachen der Disparitäten aufgezeigt.

Im Mittelpunkt der Darstellungen steht die Auswertung und Analyse von Indikatoren zur Erfassung der Versorgung mit Ausbildungsplätzen und Berufsstartpositionen. Dabei wird neben der betrieblichen auch die vollzeitschulische Berufsausbildung und ihre kompensatorische Wirkung im regionalen Ausbildungsbereich untersucht. Leider sind die Ausführungen sehr knapp, wodurch wichtige Zusammenhänge nicht deutlich genug werden. So ist es zwar gerechtfertigt, daß der Autor nur die Schulabgänger der Sekundarstufe I in die Bedarfs-/Kapazitätsrechnung auf dem Ausbildungsstellenmarkt einbezieht, da er Vergleiche über die Zeit durchführt und mit Durchschnittswerten arbeitet. Für die Erfassung der aktuellen Situation hingegen und eine problemadäquate handlungsorientierte Beurteilung der Situation der nachwachsenden Generation bei der Ausbildungsplatz-

suche müssen auch Abiturienten, Altbewerber, Absolventen berufsvorbereitender Maßnahmen und andere Nachfrager nach Ausbildungsplätzen berücksichtigt werden. Ein „verhaltensneutrales“ Maß, wie der Autor es fordert, wäre dann kaum aussagefähig. Der Vorteil der Einfachheit würde durch die Nachteile aufgehoben.

Ähnliches gilt für die Analyse der regionalen Versorgung mit Berufsstartpositionen. Wie der Autor zurecht betont, resultieren die Probleme bei der Erfassung der Situation junger Menschen an der zweiten Schwelle des beruflichen Eingliederungsprozesses daraus, daß nur eine indirekte Erfassung über die Arbeitslosigkeit möglich ist, der sich aber gerade junge Leute möglichst zu entziehen versuchen. Allerdings ist die Berechnung einer Betroffenheitskennziffer aus der Arbeitslosenquote insgesamt und dem Anteil arbeitsloser Jugendlicher an allen Arbeitslosen in der Region angesichts dieser Mängel problematisch, zumal Quoten- und Anteilswerte miteinander kombiniert werden. Es stellt sich die Frage, ob an Stelle des Anteils arbeitsloser Jugendlicher, der wesentlich von der Altersstruktur einer Region abhängig ist, die Arbeitslosenquote der Jugendlichen nicht der bessere Indikator wäre. Zumindest aber muß diese Abhängigkeit bei der Interpretation regionaler Unterschiede immer beachtet werden.

Besonders bedauerlich ist, daß eine spezifische Schwäche regionaler Analysen völlig außer acht gelassen wird. Regionalanalysen, die auf künstlichen, zu Verwaltungszwecken abgegrenzten Untersuchungseinheiten wie Arbeitsamtsbezirken beruhen, nehmen oft keine Rücksicht auf gewachsene Strukturen. Das heißt, auch wenn die Ausbildungs- und berufsbedingte Abwanderung von Jugendlichen nicht die Regel darstellt, findet räumliche Mobilität über die Verwaltungsgrenzen hinweg statt. So befanden sich beispielsweise 1981 7,6% der Jugendlichen in einer Ausbildung außerhalb des ei-

genen Arbeitsamtsbezirkes (Berufsbildungsbericht 1983). Vor allem Ballungsräume, Großstädte und größere Zentren innerhalb eines ländlichen Umfelds, übernehmen wichtige Ausbildungs- und Beschäftigungsfunktionen für andere Regionen. Eine siedlungsstrukturelle Typisierung nach dem Anteil der Einwohner in Städten mit 50 000 und mehr Einwohnern an der Gesamtbevölkerung der Arbeitsamtsbezirke bringt hier keine Lösung, da sie den Land-Stadt-Gegensatz eher noch betont.

Das Bestreben des Autors, möglichst einfache Typisierungen zu entwickeln, fällt insbesondere bei der Ursachenanalyse der regionalen Disparitäten auf. Dabei wäre angesichts der Vielfalt der Einflüsse auf die berufliche Eingliederung der jungen Generation gerade hier eine ausführliche Begründung der Wahl der Indikatoren sowie ihrer Aussagekraft wünschenswert. Dies wird im zweiten Teil der Arbeit teilweise nachgeholt, in dem die Untersuchung der Integrationshemmnisse auf funktionaler Ebene fortgesetzt wird und Handlungsmöglichkeiten einer von regionalen Einrichtungen getragenen Eingliederungspolitik aufgezeigt werden. Um Ansatzpunkte von Maßnahmen und deren Wirkungen detailliert nachzuvollziehen zu können, zerlegt der Autor den Prozeß der beruflichen Integration in vier „Integrationsfelder“:

- Integration im Generationenwechsel
- Integration durch regionales Wirtschaftswachstum
- Integration durch berufliche Flexibilität und regionale Mobilität
- Integration durch andere Formen der Erwerbstätigkeit

Unter Verwendung statistischen Materials werden die Mechanismen und ihre Durchlässigkeit auf regionaler Ebene im einzelnen untersucht und fachpolitischen Maßnahmen zugeordnet. Schließlich werden die montangeprägten Verdichtungsgebiete und die am stärksten ländlich geprägten Arbeitsamtsbezirke als Regionen aus-

gewiesen, die zusätzliche Interventionen zur Integrationsförderung aufbringen müssen. Wie im ersten Teil bleiben die Analysen aber auch hier auf globale Indizes beschränkt. Qualitative Merkmale wie die Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten in den verschiedenen Berufen sowie die unterschiedlichen Wirkungen regionaler Merkmale auf einzelne Gruppen von Jugendlichen (Ausländer, Frauen, Bildungsgruppen usw.) werden nicht berücksichtigt. Sie gehen erst in die Überlegungen im letzten Kapitel der Untersuchung mit ein. Auf der Grundlage beruflicher Qualifikation und betrieblicher Innovation entwickelt der Autor eine Strategie regionaler Entwicklungspolitik und stellt Maßnahmen vor, die sich vor allem für die regionale Bildungspolitik und die regionale Wirtschaftsförderung ergeben.

(Rita Stockmann)

Autoren

Eva Klippenstein

Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen
Josef-Gockeln-Straße 7
4000 Düsseldorf

Dr. Gisela Notz

Forschungsinstitut der
Friedrich-Ebert-Stiftung
Godesberger Allee 149
5300 Bonn 2

Dr. Kathrin Hensge

Dr. Peter-Werner Kloas

Dr. Peter Schenkel

Ingrid Stiller

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

„Aus der Situation lernen“

Ein Trainerseminar zur Gestaltung von
situationsorientierter Weiterbildung



Die Erfahrungen bei unserer täglichen Arbeit beeinflussen in hohem Maße unser Handeln. Daraus entwickeln sich Verhaltensweisen, mit denen wir uns auf neue Situationen einstellen.

An diese Erfahrung knüpft das vorliegende Seminarkonzept an und rückt die alltägliche und komplexe berufliche Handlungssituation in den Mittelpunkt des Lehr-/Lernprozesses.

An diesen selbsterfahrenen Situationen wird gelernt.

Im Seminar erleben die Teilnehmer eine für ihre Berufstätigkeit typische Situation – den Anfang in Seminaren. Durch die **exemplarische Bearbeitung und Reflexion** solcher Situationen erhalten die Teilnehmer Anregungen und Instrumentarien zur Gestaltung von weiteren beruflichen Situationen in der Durchführung von Seminaren für Ausbilder/-innen.

Dieses für die Zielgruppe der Weiterbilder/-innen entwickelte Seminar ist ein **Multiplikatorenkonzept** mit dem Ziel, Ausbilder/-innen zur Gestaltung eines situationsorientierten Ausbildungsprozesses im Betrieb zu befähigen.

	BIBB-Best.-Nr.	Preis	ISBN
Seminarpaket (3 Teile)	12614	58,— DM	3-8555-360-0
Teilnehmerunterlagen	12644	je 5,— DM (ab 10 Expl.)	

Betr.:

Integration der Übersiedler aus der DDR

**Anerkennung von Übersiedlerzeugnissen
Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der
Deutschen Demokratischen Republik**

Von Wolf-Dieter Gewande
1989, 400 Seiten, 25,— DM
ISBN 3-88555-389-9

Die Veröffentlichung gibt einen umfassenden Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR. Die Darstellung des Systems der beruflichen Bildung erfolgt dabei unter den Aspekten

- Das Recht auf Bildung
- Von der Schule zum Ausbildungsvertrag
- Die Systematik der Ausbildungsberufe
- Grundberufe und berufliche Grundlagenfächer
- Inhalt und Organisation der Berufsausbildung
- Das Prüfungswesen
- Das Handwerk in der DDR
- Die Aus- und Weiterbildung der Meister in der DDR

Die Veröffentlichung vergleicht die beiden Qualifikationsebenen des Facharbeiters und des Meisters in Industrie und Handwerk unter den Gesichtspunkten der §§ 92 und 71 des Bundesvertriebenengesetzes und des § 7 Absatz 7 der Handwerksordnung. Sie empfiehlt den für die Anerkennung der in der DDR erworbenen Qualifikationen, Abschlüsse und Zertifikate zuständigen Behörden eine Gleichstellung mit den entsprechenden Qualifikationen in der Bundesrepublik Deutschland unter Berücksichtigung der im einzelnen aufgeführten Auslegungskriterien des Rechtsbegriffs „Gleichwertigkeit“.

Zur Erleichterung der Arbeit der Anerkennungsbehörden enthält der umfangreiche Anhang der Veröffentlichung Verzeichnisse aller Ausbildungsberufe ab 1960 mit vielen zusätzlichen Informationen wie Geltungsdauer der Berufe und ihrer Spezialisierungsrichtungen, Eingangsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer, Zulassung zur „Berufsausbildung mit Abitur“ usw., Verzeichnisse der Handwerksberufe, der „seltenen“ Handwerksberufe und der kunsthandwerklichen Berufe sowie Verzeichnisse der Meisterfachrichtungen in Industrie und Handwerk. Der Anhang enthält außerdem Auszüge aus einschlägigen, für die Berufsbildung relevanten Gesetzestexten.

Als wichtigstes Vergleichsmaterial für die Beurteilung von Gleichwertigkeiten konnten erstmals für rund 70 Facharbeiterberufe der DDR die **Berufsbilder** veröffentlicht werden, die jeweils die Charakteristik der beruflichen Tätigkeit beschreiben und die der Autor aus den in der Bundesrepublik Deutschland nicht verfügbaren „Ausbildungsunterlagen für die Facharbeiterausbildung“ der DDR zusammengestellt hat. Darüber hinaus wurden auch Zuordnungsmöglichkeiten zu entsprechenden anerkannten Ausbildungsberufen in der Bundesrepublik Deutschland aufgezeigt.