

# BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

1 D 20155 F

## Berufsbildung DDR

Lehrlingsbefragung zu sozialen Beziehungen  
im Unterricht

5

September  
1990

## Lehrstellennachfrage

Analyse der demographischen Entwicklung  
und Arbeitslosigkeit 1974 bis 1988

## Berufliche Weiterbildung

Vorschläge zum Aufbau eines verbesserten  
statistischen Informationssystems

## Berufsbildung UNESCO

Internationales Übereinkommen zur  
beruflichen Bildung beschlossen

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



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

# Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

## 19. Jahrgang

Heft 5  
September 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  
(jeweils 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 0341-4515

## Inhalt

### Kommentar

Hermann Schmidt  
Stellenwert der Ökologie in der beruflichen Bildung erhöht

1

### Fachbeiträge

Heinrich Althoff Lehrstellennachfrage, demographische Entwicklung und Arbeitslosigkeit 1974 bis 1988	2
Günter Weghenkel Interpersonale Beziehungen im berufspraktischen Unterricht bei Lehrlingen in der DDR	8
Christian Köhler Neue integrierte Unterrichtsformen bei der DV-Qualifizierung	15
Manfred Hilzenbecher Berufliche Weiterbildung — Überlegungen zum Aufbau eines kombinierten angebots- und nachfragebezogenen statistischen Informationssystems	18
Hans Kröninger, Winfried Purgand Das internationale Übereinkommen zur beruflichen Bildung	23

### Aus Modellversuchen

Heinke Heyken Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“	28
Friedhelm Franz Qualifizierungsberatung als Instrument regionaler Strukturpolitik	32

### Thema Berufsbildung

„Multimediales Lernen in der Berufsbildung“ — Neue Veröffentlichungsreihe aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung	35
Anmerkungen zur jüngsten Entwicklung des Frauenanteils in einigen qualifizierten kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufen	37
Dokumentation zur Berufsbildungsforschung in Belgien	38
4. Fachtagung „Informatik und Schule“ 1991 Informatik: Wege zur Vielfalt beim Lehren und Lernen	38

### Rezensionen

Rezensionen	39
-------------	----

# Stellenwert der Ökologie in der beruflichen Bildung erhöht

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die Enquête-Kommission „Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre“ des Deutschen Bundestages legt in Kürze ihren abschließenden Bericht vor. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft berief bereits im Januar 1990 eine Expertenkommission, die in den Arbeitsgruppen „Schule“, „Berufliche Bildung“, „Hochschule“ und „Weiterbildung“ Vorschläge zur Umsetzung der Empfehlungen der Enquête-Kommission erarbeiten sollte. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hatte die Federführung in der Arbeitsgruppe „Berufliche Bildung“.

Bundesminister Möllemann stellt in diesen Tagen die Vorschläge der Expertenkommission der Öffentlichkeit vor. In Anbetracht der vor uns liegenden gewaltigen Aufgaben einer ökologischen Erneuerung im vereinigten Deutschland kommt den Vorschlägen eine noch größere Bedeutung zu: Neben einer umweltgerechten Wirtschafts- und Bildungspolitik in Bund und Ländern ist das engagierte Eintreten eines jeden einzelnen für die Erhaltung natürlicher Lebensgrundlagen eine entscheidende Voraussetzung. Als Konsument durch entsprechend zum Ausdruck gebrachte Werthaltungen und Kaufverhalten sowie als Unternehmer und Arbeitnehmer durch verantwortliches berufliches Handeln können konkrete Akzente für eine ökologische Erneuerung gesetzt werden. Hierzu kann die Bildungspolitik künftig einen wesentlichen Beitrag leisten. Es gilt insbesondere, während des schwierigen Anpassungsprozesses der ehemaligen DDR-Wirtschaft und Privathaushalte an westliche Ökologiestandards, Umweltbildung und Umweltschutz im vereinigten Deutschland weiterzuentwickeln.

Die Enquête-Kommission des Bundestages betont, daß die Emissionen aus der Energieversorgung zu den wesentlichen Ursachen des Treibhauseffektes gehören, so daß Energieeinsparung und Effizienzsteigerung des Energieeinsatzes insbesondere in den Industrieländern erste Priorität bei der Suche nach Lösungen haben. Bei den Vorschlägen für die berufliche Bildung stehen daher die Handlungsmöglichkeiten zur Reduzierung der Gasemissionen (vor allem Kohlendioxid, Methan und Fluor-Chlor-Kohlenwasserstoff FCKW) im Vordergrund. In nahezu allen Berufen, aber auch im privaten Bereich, bestehen Zusammenhänge zwischen dem Handeln von Einzelpersonen und der Freisetzung klimarelevanter Spurengase. In der Berufsbildung müssen diese Zusammenhänge thematisiert und Handlungsmöglichkeiten zur Verringerung oder Vermeidung von klimawirksamen Emissionen aufgezeigt werden. Die Empfehlungen der Expertengruppe „Berufliche Bildung“ zur Umsetzung der Ergebnisse der Enquête-Kommission knüpfen an den gegenwärtigen Stand an.

## Umweltbezogene Handlungsfähigkeit als Qualifikationskomponente

Eine Analyse von Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrplänen der wichtigsten Berufsbereiche hat erbracht, daß die Voraussetzungen für eine integrierte Vermittlung von umweltorientierten Berufsqualifikationen bisher nicht konsequent genug geschaffen wurden. Daher empfiehlt die Expertengruppe, bei den neu zu ordnenden Ausbildungsberufen die umweltbezogenen Lernziele nach den wichtigsten Handlungsmöglichkeiten zu differenzieren und einzelnen Ausbildungsabschnitten zuzuordnen. Um die Umsetzung in den betrieblichen Ausbildungsplan zu erleichtern, sollten diese Lernziele mit Zeitrichtwerten versehen werden. Die bisher üblichen Formulierungen in Ausbildungsordnungen zur rationellen Energieverwendung müßten erweitert werden, da sie keinen originären ökologischen Ansatz im Sinne der Kommissions-Empfehlung darstellen.

Bestehende Ausbildungsordnungen einschließlich der Prüfungsanforderungen sind ggf. in diesem Sinne zu überarbeiten, um umweltbezogene Inhalte konsequent einzubeziehen. Während in der Vergangenheit Revisionen von Ausbildungsordnungen oder Neuordnungen weitgehend von den veränderten Qualifikationsanforderungen aufgrund des technisch-organisatorischen Wandels bestimmt wurden und Aspekte des Umweltschutzes demgegenüber eine Rolle minderen Ranges spielten, zeichnet sich für zukünftige Ordnungsverfahren ein didaktisches Gleichgewicht der Inhaltsbereiche Ökologie, Ökonomie und Technik ab. Zielsetzung eines integrierten Qualifikationskonzeptes muß es sein, alle beruflichen Qualifikationsfelder um die Komponente „umweltbezogene Handlungsfähigkeit“ zu erweitern.

## Handlungsorientierung als Umsetzungsprinzip

Für die Vermittlung umweltrelevanter Qualifikationen in der Ausbildung müssen alle betrieblichen und schulischen Möglichkeiten konsequent genutzt werden. Dabei sind die Rahmenbedingungen der Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben, namentlich in Handwerksbetrieben, durch Arrangements für situationsbezogenes Lernen am Arbeitsplatz zu berücksichtigen. Umsetzungshilfen können hierfür einen wichtigen Beitrag leisten. Bei der Aufbereitung von Materialien sollten das handlungsorientierte Lernen, die Ganzheitlichkeit im Sinne einer Entwicklungsfächer- und berufsübergreifenden Denkens sowie die unausweichliche Konfliktthematisierung und -bewältigung als wichtige didaktische Leitsätze für das Umweltlernen angewendet werden. Methodisch sollten Ansätze zur eigenverantwortlichen Tätigkeit des Lernenden und zur Entwicklung von Sozialkompetenz bevorzugt werden, z. B. Lernen in Projekten oder auftragsbezogenes Lernen im Klein- und Mittelbetrieb.

Es bedarf sicher noch großer Anstrengungen, damit die Ergebnisse der Enquête-Kommission Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre in der Ausbildungspraxis umgesetzt werden und — als Fernziel — das Handeln aller in Beruf und Betrieb bestimmt. Es ist deshalb höchste Zeit, daß wir diese Aufgabe offensiv in Angriff nehmen.



Hermann Schmidt

## Lehrstellennachfrage, demographische Entwicklung und Arbeitslosigkeit 1974 bis 1988

Heinrich Althoff

*Die hohe Lehrstellennachfrage in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten lässt sich mit demographischen Faktoren allein nicht erklären. Die parallele Entwicklung von Ausbildungsbeteiligung und Arbeitslosigkeit legt nahe, daß etwa die Hälfte der Nachfrageentwicklung auf ungünstige Arbeitsmarktbedingungen zurückzuführen ist. Die quantitative Bewältigung dieser Nachfrage vollzog sich über unterschiedliche Mechanismen, die im vorliegenden Beitrag untersucht werden.*



Heinrich Althoff  
Diplom-Soziologe; wissenschaftlicher Mitarbeiter  
in der Hauptabteilung 1 „Strukturforschung, Statistik, Planung“; Auswertung von Sekundärstatistiken  
des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin.

Die vergangenen anderthalb Jahrzehnte der betrieblichen Berufsausbildung lassen sich am griffigsten als Periode der geburtenstarken Jahrgänge kennzeichnen. Eine prägnante, aber nicht sonderlich treffende Charakterisierung, die leicht die Vorstellung weckt, alle wesentlichen Probleme dieser Zeit seien demographischen Ursprungs gewesen. Das ist ein Irrtum, der den Blick auf eine andere, in ihren Konsequenzen nicht minder gravierende Entwicklung verstellt. Wie einschneidend dieser Irrtum ist, lässt sich anhand der Fehleinschätzungen des Ausbildungsbeteiligungsbetrags belegen.

Nach den Prognosen aus der ersten Hälfte der siebziger Jahre<sup>1)</sup> hätte der Gipfel der Nachfrage in den Jahren 1980/81 überschritten werden müssen. Waren die Bedarfsschätzungen für diese Jahre noch recht treffend, so nahmen die Prognosefehler im Jahre 1984, dem

tatsächlichen Höhepunkt der Ausbildungsbeteiligung, ein unerwartetes Ausmaß an, stand doch der geschätzten Nachfrage von 590 000 bis 615 000 eine reale von 764 000 gegenüber.

Die Ursachen der Fehleinschätzungen sowie die Formen der Flexibilität, mit denen die betriebliche Berufsbildung auf die extreme Nachfrage reagierte, sind Gegenstand der folgenden Untersuchung.

### Veränderung der Ausbildungsbeteiligung

Beginnend beim Jahr 1974 stellt die erste Graphik den zeitlichen Verlauf einiger für das duale System wichtiger Einflußgrößen dar: Die für Jugendliche in betrieblicher Berufsausbildung einschlägigen Jahrgangsstärken, der Anteil der Arbeitslosen sowie die Entwicklung der Ausbildungsbeteiligung.

Bemerkenswert ist die zunehmende Entkopplung von Jahrgangsstärken und Ausbildungsbeteiligung.<sup>2)</sup> Damit sinkt der Erklärungswert der geburtenstarken Jahrgänge sowohl für die wachsende Zahl von Auszubildenden als auch für die expandierende Ausbildungsbeteiligung: Zur Zeit der größten Nachfrage nach Lehrstellen (1984/85) war beispielsweise nicht mehr als ein Drittel des Zuwachses an Auszubildenden gegenüber 1974, noch auf ein Anwachsen der Jahrgangsstärken zurückzuführen<sup>3)</sup>; und selbst im gesamten Zeitraum 1974 bis 1988 geht allenfalls die Hälfte der durchschnittlichen Zunahme an Ausbildungsbeteiligung

sen (24 %) auf die geburtenstarken Jahrgänge (9 %) zurück.<sup>4)</sup>

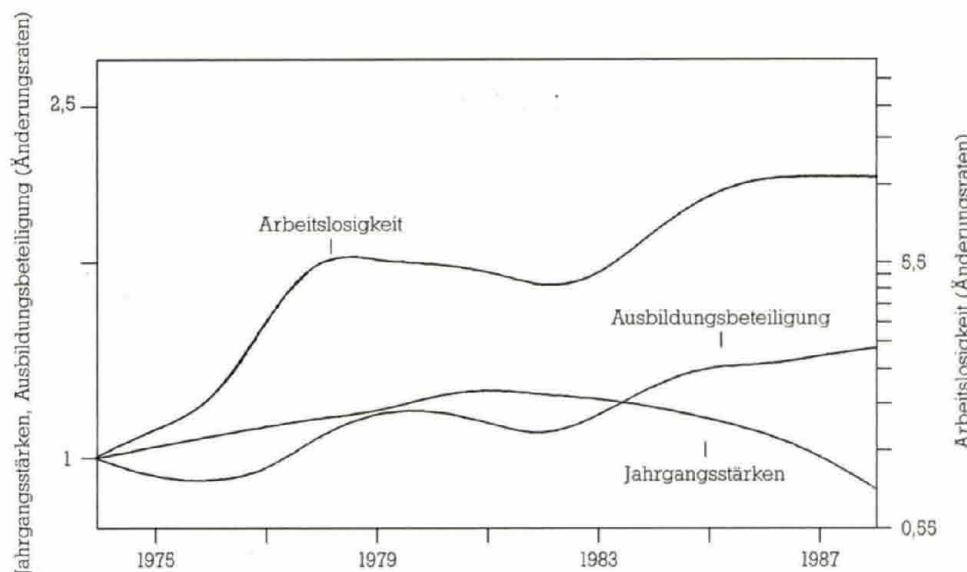
Woher aber stammt die andere Hälfte des Zuwachses, und was ist die Ursache der Entkopplung, die sich nicht nur in der völligen Fehleinschätzung des Ausbildungsbeteiligungsbetrags niederschlug, sondern auch in einer in der Nachkriegszeit einmaligen, 1988 bei nahezu 70 % liegenden Ausbildungsbeteiligung? Angesichts der geburtenstarken Jahrgänge wäre das Gegenteil zu erwarten gewesen, ein eher abnehmender, die betriebliche Berufsausbildung durchlaufender Jahrganganteil von Jugendlichen.

Da Arbeitslosigkeit und Ausbildungsbeteiligung einen recht ähnlichen Verlauf nehmen (Schaubild 1, Seite 3), liegt es nahe, die seit 1982 nicht mehr in Einklang mit der Jahrgangsentwicklung stehende Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsbeteiligung vor allem als Reflex der langanhaltenden, auf hohem Niveau verlaufenden Arbeitslosigkeit zu deuten.

Der auffallende Zusammenhang zwischen Lehrstellennachfrage und Arbeitslosigkeit lässt sich leichter noch begreifen, wenn letztere als Indikator für weitere Arbeitsmarktprobleme gesehen wird. Darunter fallen erzwungener Berufswechsel und unterwertige Beschäftigung ebenso, wie Statusverlust, Kurzarbeit und vorzeitiger Ruhestand. Mit solchen Schwierigkeiten sind die Jugendlichen durch Elternhaus, Bekannte und Medien vertraut, und Rückwirkungen auf Lebensplanung wie Berufsentcheidung daher verständlich.

Der langanhaltenden Arbeitslosigkeit der siebziger und achtziger Jahre ging ein Strukturwandel im Bildungsverhalten der Jugendlichen voraus, der schon Ende der sechziger Jahre einsetzte und für die duale Ausbildung nicht ohne Konsequenzen blieb. Immer mehr der ehemals eine betriebliche Ausbildung nachfragenden Jugendlichen wanderten zu weiterführenden Schulen und Hochschulen ab.

Schaubild 1: Veränderungsraten der Arbeitslosigkeit, Ausbildungsbeteiligung und Jahrgangsstärken (log. Maßstab)



Obgleich die geburtenstarken Jahrgänge bereits 1981/82 ihren Höhepunkt überschritten, nahmen aufgrund wachsender Arbeitslosigkeit die Auszubildenden und vor allem die Ausbildungsbeteiligung weiter zu.

An ihre Stelle traten solche, die früher keine Ausbildung begonnen hatten. Diese Potentialverschiebung veränderte weniger die Ausbildungsbeteiligung — nach wie vor durchliefen etwa die Hälfte eines Alterjahrganges eine betriebliche Berufsausbildung — als vielmehr die Zahl der Ungelernten. Denn binnen eines Jahrzehnts halbierte sich der ohne beruflichen Abschluß ins Erwerbsleben tretende Anteil von Jugendlichen.<sup>5)</sup>

Diese Entwicklung setzte sich auch während der ersten, 1975 ihren Höhepunkt (4,4%) erreichenden Welle der Arbeitslosigkeit noch fort. Gleichzeitig begannen aber jene Gruppen, die der betrieblichen Berufsausbildung, mit Blick auf höhere schulische und berufliche Abschlüsse, schon den Rücken gewandt hatten, unter dem Druck der angespannten Arbeitsmarktlage zurückzukehren. Als sich in einer zweiten Welle die Arbeitslosigkeit noch einmal wesentlich verschärfte (1983/84: 8,5%), und die Jugendarbeitslosigkeit (20–25jährige) ein bisher kaum gekanntes Ausmaß

(12,1%) erreichte<sup>6)</sup>, stieg nach vorübergehender Abschwächung auch die Rückwanderung erneut an.

Damit hatte die betriebliche Berufsbildung unter erschwerten demographischen Bedingungen beide Gruppen aufzunehmen. Erst jene Jugendlichen, die aufgrund der Arbeitslosigkeit keine Chance mehr sahen, nach der Schule eine existenzsichernde Erwerbstätigkeit als Ungelernte zu beginnen, und künftig nur mit Berufsausbildung eine zu erwarten hatten. Und ab 1981/82 jene andere Gruppe, die unter normalen Bedingungen mit dem Abschluß einer Berufsfach-, Fachschule oder Hochschule eine Erwerbstätigkeit begonnen hätten, aufgrund der Arbeitsmarktentwicklung ihre künftigen beruflichen Chancen aber ohne den zusätzlichen Nachweis einer marktgängigen Qualifikation gefährdet sahen, oder einfach der drohenden Arbeitslosigkeit zu entgehen suchten.

Nicht die geburtenstarken Jahrgänge, die ihren Höhepunkt schon Anfang der achtziger Jahre über-

schritten, waren also das eigentliche Problem der betrieblichen Berufsausbildung. Eher war es eine durch Arbeitslosigkeit induzierte Nachfrage der oben genannten Gruppen, die sich über die nur langsam sinkende Nachfrage der geburtenstarken Jahrgänge zu schieben begann. Die Konsequenzen waren Doppel- und Mehrfachqualifizierungen sowie die äußerste Anspannung des Ausbildungstellenmarktes.

Vermutlich ist ein Teil der auffallenden Elastizität, mit der das duale System selbst auf diesen letzten Nachfrageschub noch reagierte, auf die hohe schulische Vorbildung jener Jugendlichen zurückzuführen, die zwar zur sozialen Absicherung eine betriebliche Berufsausbildung durchliefen, einen endgültigen beruflichen Status jedoch oberhalb des Facharbeiterniveaus anstrebten.

Ein weiterer, die Aufnahmefähigkeit des dualen Systems verbessender Einfluß, ging gleichfalls von den Jugendlichen aus. Sie begannen unter dem Druck der Arbeitslosigkeit auch solche Berufe zu ergreifen, die früher außerhalb ihres Berufswahlspektrums gelegen hätten. Die schmerzhafte, schon am Beginn ihres Erwerbslebens stehende Erfahrung, die ursprünglichen Berufswünsche aufzugeben zu müssen, hatte indes nicht nur negative Aspekte, wie sich zeigen wird.

## Veränderungen der großen Ausbildungsbereiche

Die beiden Perioden der Arbeitslosigkeit prägen auch den Verlauf der Kurven des zweiten Schaubildes. Auf die wachsende Nachfrage reagierte die betriebliche Berufsbildung mit verschiedenen Formen der Expansion, die sich bei den Ausbildungsbereichen von Industrie/Handel und Handwerk besonders gut beobachten lassen. Etwa vier Fünftel aller Jugendlichen werden in diesen Bereichen ausgebildet.

Offenkundig ist, daß beide Bereiche in sehr unterschiedlichem Ausmaß zur Linderung des Ausbildungssatzmangels beitrugen. Und zwar hat das Handwerk eine genau doppelt so hohe „Überlastquote“ getragen wie Industrie und Handel. Lag im ersten Falle das durchschnittliche Bestandsniveau um 32% über dem von 1974, so waren es im zweiten nur 16%<sup>7)</sup>; für die gesamte betriebliche Berufsausbildung betrug die „Überlastquote“, wie bereits erwähnt, 24%.

An Stelle der Veränderungen der Ausbildungsbereiche können auch die Veränderungen der zugeordneten Ausbildungsberufe untersucht werden. Mit diesem Kunstgriff, der von der Betrachtung der Bereiche, zur Betrachtung der durchschnittlichen Veränderung der Berufe innerhalb der Bereiche übergeht, lassen sich die verschiedenen Reaktionsweisen der beiden großen Ausbildungsbereiche auf die wachsende Nachfrage anschaulich darstellen (Schaubild 2).

Wird die berufsorientierte Betrachtungsweise gewählt, so kehren sich die Verhältnisse zwischen

den Bereichen um: Obgleich das Handwerk einen weitaus höheren Anteil zusätzlicher Jugendlicher aufnahm, lag die durchschnittliche Veränderung der Ausbildungsberufe im Handwerk „nur“ um 65% über dem Niveau von 1974, während es im Bereich von Industrie und Handel 150% waren.<sup>8)</sup>

Zuerst ist darzulegen, wie überhaupt ein derartig auffallender Unterschied zwischen der Veränderung von Ausbildungsberufen und -bereichen zustande kommen kann. Dazu ist erforderlich zu wissen, daß die Ausbildungsberufe eine sehr unterschiedliche Besetzungsstärke haben, es gibt wenige große und sehr viele kleine Ausbildungsberufe. Hätten in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten alle, kleine wie große Berufe, um den gleichen Anteil ihres Bestandes zugenommen, so hätten sich Berufe und Bereiche übereinstimmend entwickelt.

Der Prozeß verlief aber aus noch zu erörternden Gründen anders. Gemessen an ihrer Besetzungsstärke nahmen die großen Berufe sehr viel weniger Auszubildende auf als

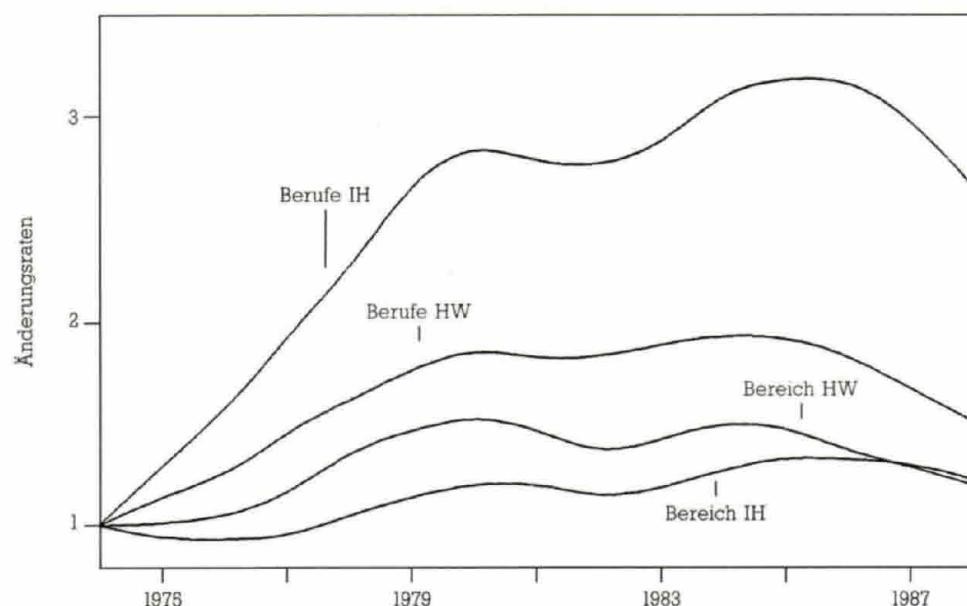
die kleinen. Tendenziell galt: je kleiner der Beruf, desto größer der Anteil, den er hinzugewann. Unter solchen Bedingungen aber wird die Veränderung der vielen besetzungsschwachen Berufe ausschlaggebend für die durchschnittliche Veränderung der Berufe, und auch verständlich, wie die Berufe im Mittel stärkere Veränderungen aufweisen können als die Bereiche, denen sie angehören. — Die berufsorientierte Betrachtungsweise erlaubt nunmehr, die unterschiedlichen Formen der Flexibilität beider Ausbildungsbereiche auf die stetig wachsende Nachfrage zu beschreiben.

Ausgehend vom Ideal einer am Eigenbedarf orientierten Nachwuchsausbildung, kann als bekannt vorausgesetzt werden, daß diesem Ideal weder Handwerk noch Industrie und Handel gerecht werden. Bildet der erste Bereich offenkundig über den Eigenbedarf hinaus aus, so besteht beim zweiten eine Deckungslücke.<sup>9)</sup> Das entstehende Potentialgefälle trägt zu den Wanderungsströmen nach der Ausbildung bei.

Nun ist einleuchtend, daß Bereiche, die zusätzliche Fachkräfte aus anderen aufnehmen und daher eine positive Wanderungsbilanz aufweisen wie Industrie und Handel, den eigenen Auszubildenden eher die Übernahme nach der Ausbildung anbieten können. Der Wert eines solchen Angebotes steigt in dem Maße, wie es rar wird. Und in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit kommt einer quasi garantierten Übernahme so hohe Bedeutung zu, daß ursprüngliche Berufswünsche gegebenenfalls modifiziert werden. Das erleichtert den Betrieben eine am Eigenbedarf orientierte Nachwuchsausbildung.

Bei der auffallenden Expansion besetzungsschwacher Berufe ist ergänzend zu berücksichtigen, daß besonders hier Berufswünsche und Nachwuchsbedarf der Betriebe nicht identisch sind. Denn generell richten sich die Berufswünsche zu sehr auf die besetzungsstarken Ausbildungsberufe mit der Folge,

Schaubild 2: Änderung der Ausbildungsbereiche und ihrer Berufe



Das Handwerk nahm zwar relativ mehr Auszubildende als Industrie und Handel auf, die durchschnittliche Zahl der Ausbildungsverhältnisse pro Beruf wuchs aber bei Industrie und Handel wesentlich stärker.

daß besetzungsschwache eher unter Nachwuchsmangel leiden.<sup>10)</sup> Durchaus nicht immer, wohl aber in Zeiten ausgeprägter Arbeitslosigkeit, können Bereiche, die eine vergleichsweise hohe Arbeitsplatzsicherheit bieten — und darunter fallen Industrie und Handel — auch Lehrstellen außerhalb des Kanons typischer Wunschberufe ohne größere Schwierigkeiten besetzen, vor allem in kleinen Ausbildungsberufen.

Im Gegensatz zum Ausbildungsberreich von Industrie und Handel gibt das Handwerk ausgebildete Fachkräfte ab. Die Übernahmehancen nach der Ausbildung sind also geringer. Eine Veränderung der Berufswünsche ist daher weniger erfolgversprechend und auch seltener erforderlich, weil relativ viele Lehrstellen in den gefragteren Berufen angeboten werden. Das wiederum ist angesichts einer weniger am Nachwuchsbedarf orientierten Ausbildung eher möglich. Die ermittelte hohe „Überlast-quot“ (32 %) des Handwerks hat hier ebenfalls einen ihrer Gründe.

Wegen des stärker an der Nachfrage orientierten Lehrstellenangebots nehmen die einzelnen Ausbildungsberufe im Handwerk eher proportional ihrer Besetzungsstärke zu. Daraus folgt eine weniger ausgeprägte Verschiebung in Richtung besetzungsschwacher Berufe, die für Industrie und Handel so charakteristisch ist. — Die unterschiedlichen Verschiebungen spiegeln sich noch einmal in der doppelt so hohen Abnahme der Konzentration (1974/88) bei Industrie und Handel im Vergleich zum Handwerk (— 21 % bzw. — 11 %).

## Veränderungen der Ausbildungsberufe

In der dritten Graphik wird die Entwicklung der mittels einer Clusteranalyse nach ihren Veränderungsraten (1974—1988) gruppierten Ausbildungsberufe dargestellt.<sup>11)</sup> Die erste Gruppe (Übersicht)<sup>12)</sup>, mit recht hohen durchschnittlichen Ra-

ten (jährlich + 11 %), umfaßt 33 Berufe. Eine zweite Gruppe mit 80 Berufen hat etwas kleinere Veränderungsraten (+ 8 %). Die dritte Gruppe mit 151 Berufen weist die geringste jährliche Veränderung auf (+ 1 %).

Auch die Kurvenzüge der dritten Graphik werden von den zwei aufeinanderfolgenden Perioden verstärkter Arbeitslosigkeit geprägt. Besonders auffallend ist der Rückzug aus den besetzungsschwachen Berufen (erste Gruppe) bei rückläufiger Nachfrage aufgrund abnehmender Arbeitslosigkeit (Sattel der Kurve 1982).

Die geringe Besetzungsstärke der Berufe der ersten Gruppe und deren steiler Anstieg nach 1974 signalisieren in erster Linie Nachwuchsmangel. Die starke Prägung durch industrielle Berufe (Übersicht)<sup>12)</sup> weist auf die Ursache der Akzeptanz seitens der Jugendlichen hin, es ist deren Sicherheitsbedürfnis (Übernahme nach der Lehre). Einschlägige Berufe sind: Forstwirt/in, Steinmetz/in, Chemicaborjungwerker/in, Papiermacher/in, Gießereimechaniker/in, Kabeljungwerker/in, Feinpolierer/in, Segelmacher/in, Müller/in (IH).

Die Kurve der zweiten Gruppe von Berufen steigt offenkundig weniger steil an. Eine geringere Attraktivität der Berufe, zum Teil auch weniger günstige Übernahmehancen aufgrund einer eher handwerklichen Ausrichtung der Gruppe, sowie eine höhere Besetzungsstärke, die auf tendenziell geringeren Nachwuchsmangel schließen läßt, könnten dafür ausschlaggebend sein. Berufe wie Universalhärtter/in, Galvaniseur/in (IH und HW), Schmelzschweißer/in, Stricker/in, Bäcker/in, Dachdecker/in, Straßenbauer/in, Tischler/in, Hotelfachmann/frau und Gebäude reiniger/in sind hier zu finden.

Bei der dritten Gruppe geht es um Berufe, deren Entwicklung einen relativ stetigen Verlauf nimmt. Hier sind vor allem die großen industriellen und handwerklichen Metall- und Elektroberufe vertre-

ten, in denen heute über Facharbeitermangel geklagt wird, aber auch die besetzungsstarken Waren-, Dienstleistungs-, Verwaltungs- und Büroberufe. Darüber hinaus gibt es allerdings auch gering besetzte jedoch sehr gefragte Berufe wie: Zahntechniker/in, Goldschmied/in, Tierpfleger/in sowie die Mehrzahl der Laborantenberufe. Insgesamt handelt es sich um Berufe, die auch in Zeiten einer rückläufigen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen angesichts ihrer Attraktivität unter Nachwuchsmangel in der Regel nicht zu leiden haben. Und vermutlich ist das auch der Grund, daß die politische Forderung nach einer „Ausbildung auf Vorrat“ hier auf eher geringe Resonanz stieß.

Die beiden expansionsstarken Gruppen weisen eine ausgeprägte gewerbliche Ausrichtung ihrer Berufe auf und etwas ungünstigere Werte bei der Vertragslösung und der schulischen Vorbildung als die Gruppe mit relativ stabilem Verlauf (Übersicht).<sup>12)</sup>

Die weniger günstige Merkmalsstruktur der expandierenden Gruppen legt den Schluß nahe, geburtenstarke Jahrgänge und Arbeitslosigkeit hätten eine Verdrängung leistungsschwächerer Jugendlicher in die relativ gering besetzten Berufe eingeleitet; die Ergebnisse widersprechen dem. Denn die Unterschiede zwischen den Gruppen (Übersicht)<sup>12)</sup> gehen im Untersuchungszeitraum zurück, weil das Niveau der schulischen Vorbildung (mittlere Reife und höhere Abschlüsse) in den beiden wachstumsstarken Gruppen rascher zunimmt als in der relativ stabilen Gruppe. Besetzungsschwache Berufe wurden also angesichts knapper werdender Lehrstellen eher von schulisch besser qualifizierten Jugendlichen ergriffen. Das wird an deren industriellen Arbeitssicherheit signalisierenden Ausrichtung liegen. Die Veränderung der Vertragslösungsrate bilden demgegenüber kein einheitliches Bild. Sie steigen zwar in der ersten Gruppe am geringsten, in der zweiten jedoch am stärksten.

## Diskussion der Ergebnisse

Die Resultate verdeutlichen in erster Linie die außerordentliche Elastizität der betrieblichen Berufsausbildung, deren Spitzenbelastung im Jahre 1984/85 um 44 Prozent über dem Niveau von 1974 lag. Im gesamten Zeitraum 1974 bis 1988 betrug die durchschnittliche „Überlast“ 24 %, wovon allenfalls die Hälfte auf die demographische Entwicklung entfällt. Wie weit die extreme Belastung auf Kosten der Ausbildungsqualität ging, ist den dargestellten Zusammenhängen nur begrenzt zu entnehmen.

Bemerkenswert sind die unterschiedlichen Mechanismen, mit denen die Elastizität erzielt wurde: Der durchschnittliche Zuwachs an Lehrstellen war bei Industrie und Handel (16 %) weniger ausgeprägt als im Handwerk und vollzog sich eher über die Erschließung gering besetzter Berufe. Das Handwerk verzeichnete demgegenüber eine doppelt so hohe Zunahme (32 %), die sich aber gleichmäßiger über die Ausbildungsberufe verteilte. — Auf die Ursachen der unterschied-

lichen Bewältigungsmechanismen der extremen Nachfrage, auf Berufswahlverhalten, soziale Absicherungsstrategien sowie eine disproportionale, nicht am Fachkräftebedarf orientierte Ausbildung in beiden Bereichen, wurde hingewiesen.

Daß der Ausbildungsplatzmangel der vergangenen anderthalb Jahrzehnte zu spezifischen Verdrängungsmechanismen führte, läßt sich recht gut belegen. Mit wechselndem Mangel wechselte vor allem die Nachfrage nach geringer besetzten Ausbildungsberufen. Das führt zu den ausgeprägteren Schwankungen der entsprechenden Kurvenverläufe (Schaubild 3).

Eine Verdrängung weniger gut Qualifizierter konnte aus diesem speziellen Zusammenhang nicht hergeleitet werden. Denn die schulische Vorbildung in den geringer besetzten Berufen wuchs eher überdurchschnittlich. Das läßt sich erklären, sofern davon ausgegangen wird, daß in solchen Berufen auch dann noch geeignete Lehrstellen mit vergleichsweise günstigen Übernahmehancen angebo-

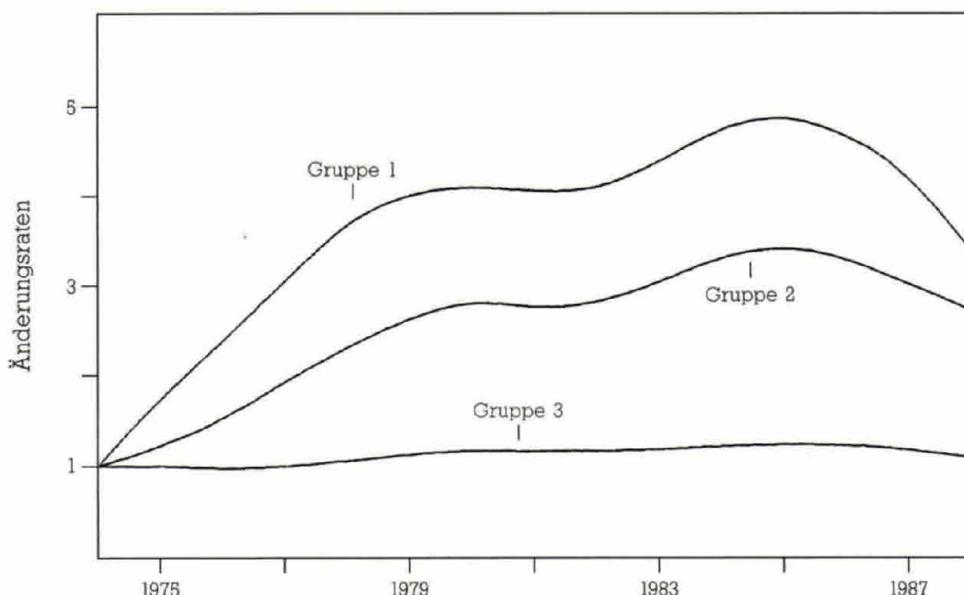
ten werden, wenn sie in den besetzungsstarken Berufen aufgrund größerer Nachfrage bereits ausgeschöpft sind. Schulisch höher qualifizierte Jugendliche reagieren auf solche Differenzen anscheinend flexibler. Sie sind vermutlich eher bereit, bei ihren Berufentscheidungen auch andere, vor allem ökonomische Gesichtspunkte zu berücksichtigen, und gegebenenfalls ihre Wünsche zu modifizieren.

Angesichts der eingangs referierten Vorausschätzungen des Ausbildungsplatzbedarfs und einer quantitativen Entwicklung, die alle Prognosen weit übertraf, soll noch einmal der Frage nachgegangen werden, wie es zu diesen Fehleinschätzungen kommen konnte und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind.

Auffallend ist, daß alle Vorausschätzungen aus der Mitte der siebziger Jahre im wesentlichen nur von den Schulabgängerzahlen und einem als konstant vorausgesetzten Übergangsverhalten ausgegangen. Die eintretende Arbeitslosigkeit, vor allem die Wechselwirkungen zwischen Arbeitslosigkeit und Übergangsverhalten, blieben daher unberücksichtigt. Erst die brisante Mischung beider aber schuf das eigentliche Dilemma, bei dem eine durch demographische Entwicklungen bedingte Nachfrage, und der daraus erwachsende Mangel an Ausbildungsplätzen, mit einer durch Arbeitslosigkeit induzierten Nachfrage zusammenstieß, und dergestalt ein Mangel den anderen zu nähren begann.

Beide Entwicklungen vollzogen sich vor dem Hintergrund einer politischen „Großwetterlage“, die das eigentliche Problem anfangs weniger im Mangel an Ausbildungsplätzen, denn in der „Übervölkerung“ weiterführender Bildungsgänge sah, vor allem der Hochschulen. Die Kürzung der Ausbildungsförderung (BAföG) — die nur teilweise und erst dann zurückgenommen wurde, als die Nachfrage nach Lehrstellen schon zu sinken begann, die publizistische Hervorhe-

Schaubild 3: Änderungsraten dreier Gruppen von Ausbildungsberufen



Die Zahl der Auszubildenden in den besetzungsschwachen Berufen der Gruppe 1 verändert sich bei wechselndem Angebot an Ausbildungsplätzen am ausgeprägtesten. Das Gegenteil gilt für die Gruppe 3, der beinahe alle großen kaufmännischen und gewerblichen Ausbildungsberufe angehören.

bung der Akademikerarbeitslosigkeit — die immer unter der allgemeinen lag, und die Betonung ungünstiger Chancen von Abiturienten beim Übergang in die betriebliche Berufsbildung — die sich vor allem auf Fehlinterpretationen der Berufsberatungsstatistik stützte, all dies trug zu einem Klima bei, in dem die lehrstellenzehrenden Absicherungsstrategien der Jugendlichen gediehen und aus ihrer Sicht auch zu rechtfertigen waren, dienten sie doch dem Ziel, sozialem Abstieg und Arbeitslosigkeit zu entgehen. Um nicht mißverstanden zu

werden, stichhaltige Einwände gegen den Arzt mit Krankenpflegerausbildung oder die Ingenieurin mit einer Lehre als Maschinen- schlosserin lassen sich kaum erheben. Doch belasteten solche und ähnliche Mehrfachqualifikationen das verfügbare Lehrstellenangebot in einem Ausmaße und zu einer Zeit, in der darauf wohl hätte verzichtet werden können.

Rückblickend ist festzustellen, daß Fehleinschätzungen verbreitet waren und sich nicht auf die Unterschätzung der Lehrstellennachfra-

ge beschränkten, die ihrerseits aus der Unterschätzung der Folgewirkungen von Arbeitslosigkeit entstand. Unterschätzt wurde auch der Wunsch nach weiterführenden schulischen wie beruflichen Abschlüssen, was zu Mehrfachqualifikationen führte und wesentlich zur Verengung des Ausbildungsstellenmarktes beitrug. Und unterschätzt wurde in den vergangenen Jahren schließlich auch der Bedarf an einschlägig qualifizierten Fachkräften. Das trug zu der von der Wirtschaft derzeit beklagten Facharbeiterlücke bei.

Zahlenbasis für Schaubild 1

	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
gemittelte Jahrgangsstärken in Tsd. *)	902	928	956	982	1007	1022	1068	1087	1071	1059	1039	1007	971	917	837
Änderungsraten (Basis 1974=1)	1,00	1,03	1,06	1,09	1,12	1,13	1,18	1,21	1,19	1,17	1,15	1,12	1,08	1,02	0,93
Bestand 2. Ausbildungsjahr in Tsd.	462	451	460	485	554	595	624	615	579	609	650	664	638	619	577
Änderungsraten (Basis 1974=1)	1,00	0,98	0,99	1,08	1,20	1,29	1,35	1,33	1,25	1,32	1,41	1,44	1,38	1,34	1,25
Quote der Arbeitslosen, versetzt! (**)	0,7	0,9	1,0	2,4	4,4	4,0	3,9	3,7	3,1	3,4	5,2	7,3	8,5	8,5	8,4
Änderungsraten (Basis 1974=1)	1,0	1,3	1,4	3,4	6,3	5,7	5,6	5,3	4,4	4,9	7,4	10,4	12,1	12,1	12,0
Ausbildungsbeteiligung pro Jahrgang	51,2	48,6	48,1	49,3	55,0	58,2	58,4	56,6	54,1	57,5	62,5	65,9	65,7	67,6	69,0
Änderungsraten (Basis 1974=1)	1,00	0,96	0,95	0,96	1,06	1,12	1,13	1,08	1,03	1,10	1,20	1,27	1,28	1,37	1,38

\*) Die Jahrgangsstärken wurden nach dem oben genannten (vgl. Anmerkung 2) gleitenden Verfahren errechnet.

\*\*) Die Arbeitslosigkeit ist maßgebend für die Berufsentscheidung; sie muß daher gegenüber dem zweiten Ausbildungsjahr um etwa drei Jahre verschoben werden. Beispielsweise wird dem Jahr 1974 die Quote des Jahres 1971 zugeordnet.

Zahlenbasis für Schaubild 2

	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Änderungsraten*) IH, 2. Jahr	1,00	0,93	0,93	0,95	1,07	1,16	1,22	1,22	1,14	1,20	1,29	1,36	1,34	1,33	1,25
Änderungsraten*) HW, 2. Jahr	1,00	1,01	1,04	1,16	1,39	1,48	1,56	1,48	1,35	1,44	1,53	1,51	1,38	1,31	1,22
Änderungsraten*) IH, Berufe	1,00	1,29	1,56	1,95	2,29	2,73	2,90	2,79	2,77	2,88	3,16	3,21	3,22	3,03	2,68
Änderungsraten*) HW, Berufe	1,00	1,15	1,24	1,48	1,63	1,79	1,89	1,83	1,84	1,91	1,96	1,94	1,86	1,69	1,53

\*) Basis: 1974=1

Zahlenbasis für Schaubild 3

	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Änderungsraten*) Gruppe 1	1,00	1,76	2,39	3,08	3,77	4,05	4,11	4,03	4,05	4,36	4,78	4,92	4,69	4,28	3,38
Änderungsraten*) Gruppe 2	1,00	1,20	1,51	1,97	2,35	2,67	2,86	2,73	2,79	3,04	3,34	3,44	3,31	3,01	2,71
Änderungsraten*) Gruppe 3	1,00	1,00	0,96	0,99	1,06	1,14	1,18	1,15	1,16	1,17	1,21	1,24	1,23	1,17	1,08

\*) Basis: 1974=1

#### Anmerkungen

1) Vgl.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Diagnose der Beschäftigungsrisiken von Jugendlichen; Bonn 1976. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB): Zum Ausbildungspotenzial im kommenden Jahrzehnt; Bonn 1976. — Die Nachfragekalkulation des KWB berücksichtigt keine Sonderschüler. ZDH-Kontakte 26/1978, Bonn 1978, S. 223. Informationsdienst des Instituts der Deutschen Wirtschaft (iwd), 9/1979, Köln 1979. Eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Prognosen sowie eine kritische Würdigung wird vorgenommen von: P.-W. Klosas, B. Selle, P. Wordelmann: Die Entwicklung der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen — Grundlagen und Probleme von Prognoserech-

nungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 8. Jg. (1979), Heft 3, S. 1. — Die Autoren legten auch eine eigene Kalkulation vor: Berufsbildung für alle — eine Modellrechnung der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen bis 1995. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1979, Heft 12, S. 322.

Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft hat sich in einem vorbereitenden Arbeitskreis ebenfalls mit dem Problem der geburtenstarken Jahrgänge befaßt. Villa-Hügel-Gespräch am 25. 5. 1976: Die geburtenstarken Jahrgänge und die Aufnahmefähigkeit des Bildungssystems. Von G. Kühlwind, D. Mertens, M. Tessarasing wurde in diesem Zusammenhang eine Modellrechnung vorgelegt: Zur drohenden Ausbildungskrise im nächsten Jahrzehnt.

2) Vgl.: Brosi, W. H.: Aktuelle „Schleifen“ und Umwege in der beruflichen Bildung. In: Berufliche Verbleibforschung in der Diskussion (Hrsg.: M. Kaiser, R. Nuthmann, H. Stegmann): Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 90.1), Nürnberg 1985.

Im vorliegenden Aufsatz wird für die Berechnung des maßgebenden Jahrgangs (Bezugsbasis) das Durchschnittsalter der Teilzeitberufsschüler (vgl. Berufsbildungsbericht 1989, S. 46. Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) herangezogen. Es wird dabei ein gleitendes Verfahren gewählt: Betrag beispielsweise das Durchschnittsalter 18,3 Jahre (1986), so wurden 20 % vom Altersjahrgang (Mikrozensus) der 17–18jährigen (1986) und 80 % vom Altersjahrgang der 18–19jährigen addiert. — Dies

Verfahren berücksichtigt das im Untersuchungszeitraum um ca. ein Jahr anwachsende Durchschnittsalter der Auszubildenden. Die Quote der Arbeitslosen wurde entnommen: K. Ermann: Arbeitsmarktstatistische Zahlen in Zeitreihenform. Jahreszahlen für die Bundesrepublik Deutschland — Ausgabe 1988 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3.1), Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Nürnberg 1988, S. 148. Die Ausbildungsbeteiligung wurde errechnet als Anteil der im zweiten Ausbildungsjahr stehenden Jugendlichen an der Jahrgangsstärke, die nach dem oben genannten gleitenden Verfahren ermittelt wurden. Die Ausbildungsverhältnisse des zweiten Ausbildungsjahrs wurden gewählt, weil sie im Gegensatz zu den neuen Ausbildungsverträgen für den gesamten Untersuchungszeitraum vorliegen. Sie dürften wegen der Überzeichnung neuer Ausbildungsverträge auch valider sein. — Die Annahme, die wechselnde Ausbildungsbeteiligung sei ausschließlich Folge der Verlängerung der Pflichtschulzeit in NRW auf zehn Jahre, lässt sich widerlegen: Die Nachfrage sank im fraglichen Zeitraum (1981—1982) auch in den restlichen Bundesländern. (Zahlenbasis für Schaubild 1, s. Seite 7.)

<sup>3)</sup> Berechnung: Zuwachs des Bestands (2. Ausbildungsjahr) 1985 gegenüber dem von 1974 = 44%; Zuwachs der Jahrgangsstärke 1985 gegenüber der von 1974 = 15%; ca. ein Drittel des gesamten Zuwachses wird somit durch die Jahrgangsstärken erklärt. Die Zahlen entstammen der Zahlenbasis für Schaubild 1, s. Seite 7.

<sup>4)</sup> Berechnung: Durchschnittliche Änderungsrate aller Jahrgangsstärken (1974—1988):  $16,38 : 15 = 1,09$ ; Durchschnittliche Änderungsrate aller Bestände im 2. Ausbildungsjahr (1974—1988):  $18,57 : 15 = 1,24$ . Die Jahrgangskomponente (Zuwachs 9%) erklärt somit erheblich weniger als die Hälfte des Bestandszuwachses (Zuwachs 24%).

<sup>5)</sup> Vgl.: Althoff, H.: Strukturwandel im Bildungsverhalten der Jugendlichen am Beispiel der betrieblichen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1983, Heft 8, S. 563.

<sup>6)</sup> Ermann, K.: Arbeitsmarktstatistische Zahlen in Zeitreihenform a. a. O (Anmerkung 2).

<sup>7)</sup> Berechnung: Durchschnittliche Änderungsrate aller Bestände im Bereich Industrie und Handel (2. Ausbildungsjahr; 1974—88):  $17,40 : 15 = 1,16$  (Zuwachs 16%). Durchschnittliche Änderungsrate aller Bestände im Bereich des Handwerks (2. Ausbildungsjahr; 1974—88):  $19,86 : 15 = 1,32$  (Zuwachs 32%). — Die Zahlen entstammen der Zahlenbasis für Schaubild 2, s. Seite 7.

<sup>8)</sup> Berechnung: Durchschnittliche Änderungsrate der Bestände von Ausbildungsberufen im Bereich Industrie und Handel (1974—88):  $37,47 : 15 = 2,50$  (Zuwachs 150%). Durchschnittliche Änderungsrate der Bestände von Ausbildungsberufen im Bereich des Handwerks (1974—88):  $24,74 : 15 = 1,66$  (Zuwachs 68%). Die Zahlen entstammen der Zahlenbasis für Schaubild 2, s. Seite 7. Es wurden zum Teil aggregierte Berufe verwandt und sehr kleine ausgeschlossen [vgl. Anmerkung<sup>11)</sup>].

<sup>9)</sup> Etwa die Hälfte der im Handwerk Ausgebildeten wandert aus diesem Bereich ab, und zwar überwiegend in die Industrie. Vgl. Berufsbildungsbericht 1987, S. 82; Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. — Dieses Ergebnis stimmt auch mit älteren des IAB sowie Berechnungen aufgrund des Mikrozensus überein; es scheint sich daher um einen weitgehend stabilen Sachverhalt zu handeln.

<sup>10)</sup> Ursache dieses Zusammenhangs ist vermutlich eine zumeist geringere Markttransparenz bei besetzungschwachen Berufen; potentielle Bewerber haben kaum konkrete Vorstellungen vom jeweiligen Beruf; sie werden daher seltener gewählt. Hinzu kommt ein „regionaler“ Faktor: Bei unterstelliger räumlich gleichmäßiger Verteilung von Anbietern und Nachfragern ist die Distanz zwischen Wohnort des Jugendlichen, der einen bestimmten Ausbildungsberuf zu erlernen wünscht, und dem Ort des Betriebes, der eine solche Lehrstelle anbietet, bei besetzungschwachen Berufen notwendigerweise größer, als bei besetzungsstarken. Der längere Weg zum Ausbildungsbetrieb könnte daher ein Grund für die geringere Bereitschaft sein, solche Berufe zu ergreifen. Vgl.: Althoff, H.: Besonderheiten der Struktur von Ausbildungsberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 16. Jg. (1987), Heft 3, S. 83.

<sup>11)</sup> Die Clusteranalyse wurde auf der Basis von z. T. aggregierten Berufen durchgeführt, weil sich

sonst die erforderlichen Zeitreihen nicht immer hätten herstellen lassen. Da sich beispielsweise die neugeordneten Metallberufe nicht eindeutig den alten zuordnen lassen, wurden sie alle zu einem „Beruf“ zusammengefaßt, dadurch tritt ein Informationsverlust ein. Unberücksichtigt blieben auch solche Berufe, die im Durchschnitt weniger als 33 Auszubildende pro Jahr aufwiesen. Diese Einschränkungen sowie das verwandte Clusterverfahren (Relocate, Programmepaket: Clustan von David Wishart) lassen keine exakten Ergebnisse zu, es sind eher Tendenzaussagen, die sich für heuristische Zwecke jedoch gut eignen. (Zahlenbasis für Schaubild 3, s. Seite 7.)

## <sup>12)</sup> Übersicht\*

	erste Gruppe	zweite Gruppe	dritte Gruppe
Bestand Ausbildungsberufe in Tsd.	1,0	3,3	8,7
Veränderung des Bestands in %	11,2	8,1	0,6
Anteil weibliche Auszubildende in %	19,4	27,3	37,7
Veränderung des Anteils in %	12,4	11,5	13,5
Anteil gelöster Lehrverträge in %	21,6	22,4	18,8
Veränderung des Anteils in %	4,6	6,1	5,2
Anteil mittlere Reife und höher in %	30,6	31,1	46,1
Veränderung des Anteils in %	6,4	7,9	5,7
Anteil gewerbliche Berufe in %	87,9	82,5	60,3
Anteil Dienstleistungsberufe in %	12,1	17,5	39,7
Anteil Berufe Industrie/Handel in %	69,7	43,8	49,1
Anteil Berufe des Handwerks in %	21,2	43,7	37,8
Anteil Berufe anderer Bereiche in %	9,1	12,5	13,1

\* Bei den Anteilswerten handelt es sich jeweils um Mittelwerte aus 14 Jahreswerten (Zeitraum 1974—88); die Veränderungsraten sind gleichfalls Mittelwerte und daher Veränderungen pro Jahr.

## Interpersonale Beziehungen im berufspraktischen Unterricht bei Lehrlingen in der DDR

Günter Weghenkel

Es kann davon ausgegangen werden, daß die interpersonalen Beziehungen maßgeblich die Ausbildungsergebnisse beeinflussen und sich vor allem auf den Prozeß der schrittweisen Identifizierung mit Beruf und Betrieb sowie auf die Festigung damit verbundener Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensweisen bei den Lehrlingen auswirken. Im Rahmen einer vom Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR durchgeführten Untersuchung zur Nutzung von Erziehungspotenzen im berufspraktischen Unterricht wurde der Frage nach dem Niveau der interpersonalen Beziehungen als einer wesentlichen Determinante für die Entwicklung aktiven Lern- und Arbeitsverhaltens der Jugendlichen nachgegangen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen aus, daß teilweise noch größere Reserven bei einer zielgerichteten, planmäßigen berufspädagogischen Führung und Gestaltung interpersonaler Beziehungen durch die Lehrkräfte<sup>1)</sup> bestehen. Noch zu oft wird die Bedeutung dieser Beziehungen für den Bildungs- und Erziehungserfolg unterschätzt.



Günter Weghenkel, Dr. phil.  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR.

## Zur Anlage der Untersuchung

Die Analyse der interpersonalen Beziehungen der Lehrlinge im berufspraktischen Unterricht reiht sich im Gesamtkontext einer komplex angelegten Längsschnittuntersuchung neben weitere inhaltliche Problemstellungen ein.<sup>2)</sup> Solche weiteren inhaltlichen Aspekte waren beispielsweise Erziehungspotenzen des Tätigkeitsverlaufs beim Lernen und Arbeiten, Selbstreflexionen der Lehrlinge zu ihrem sozialen Status (Sozialisationsprozesse) sowie Lern- und Arbeitssituativen mit besonderem Anforderungscharakter (Bewährungssituativen). Das Gesamtziel bestand darin, Erkenntnisse über die Herausbildung aktiven Handelns der Lehrlinge im berufspraktischen Unterricht aus der Sicht der Potenzen und Anforderungen ihres Facharbeiterberufes zu gewinnen. Die Eingrenzung der Untersuchungen auf den berufspraktischen Unterricht erfolgte deshalb, weil vor allem hier die Lehrlinge zur Meisterung der Anforderungen ihres Berufes befähigt werden. Überdies sind nahezu drei Viertel der Ausbildungszeit dem berufspraktischen Unterricht vorbehalten. Insofern wurde davon ausgegangen, daß die weitere Vervollkommnung der Erziehung in der Berufsausbildung maßgeblich von der Erhöhung der Qualität und Effektivität des berufspraktischen Unterrichts beeinflußt wird. Zur Realisierung der Zielstellung wurden in die Untersuchungen aus 25 Einrichtungen der Berufsbildung 726 Lehrlinge vorwiegend aus neun Facharbeiterberufen in drei Etappen einzogen, und zwar zum Beginn ihrer Berufsausbildung, am Anfang des 2. Lehrjahres und am Ende ihrer Berufsausbildung. Die Grundlage für die empirischen Ergebnisse bildeten ein Aufsatz, in dem die Lehrlinge sich zur vorgegebenen Thematik frei äußern konnten, und ein Fragebogen mit vorwiegend geschlossenen Fragen.

Das methodische Anliegen, möglichst genaue Angaben zum Stand

der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrlinge zu erhalten, erforderte ein komplexes Herangehen. Dieses Erfordernis konnte durch die Kombination von schriftlicher Befragung, Explorationen und Hospitationen realisiert werden. Es wurden exploriert: 25 Direktoren, 25 Abteilungsleiter für berufspraktischen Unterricht, 25 Jugendsekretäre, 108 Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts und 53 Lehrfacharbeiter aus den in die Untersuchungen einbezogenen Einrichtungen der Berufsbildung. Bei 46 besonders erfolgreichen Lehrkräften des berufspraktischen Unterrichts wurde ein- oder mehrmals hospitiert.

In Form von Gruppengesprächen (jeweils 5 bis 8 Lehrlinge) konnten die Aussagen von insgesamt 168 Lehrlingen (24 Gruppen) mit den von ihnen bereits in schriftlicher Form vorliegenden Äußerungen kombiniert werden.

Für die folgenden Darlegungen wurde vor allem auf die Aussagen der Lehrlinge im zweiten Lehrjahr zurückgegriffen (N = 719). Das begründet sich aus folgendem. Während die Lehrlinge im ersten Lehrjahr aufgefordert waren, sich zu ihren Anforderungen (Wünsche, Vorstellungen) an die interpersonalen Beziehungen zu äußern, schätzten sie im zweiten Lehrjahr diese Beziehungen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen ein. Sie haben bis zu diesem Zeitpunkt das soziale Klima in ihrer unmittelbaren Lern- und Arbeitsumwelt in verschiedenen Situationen erlebt, eventuell vorhandene diesbezügliche Illusionen abgebaut und ihre eigenen Einflußmöglichkeiten erfahren.

## Kollektivatmosphäre<sup>3)</sup> und Engagement beim Lernen und Arbeiten

In ihren Darlegungen schätzten die überwiegende Mehrheit der Lehrlinge ein, daß sie an Beziehungen kollektiver Zusammenarbeit, kritischer Auseinandersetzung, Ehrlichkeit, Offenheit, gegenseitiger

Rücksichtnahme und Erfahrungsaustausch in großem Maße interessiert ist; und zwar sowohl bezüglich der Atmosphäre im Lehrlingskollektiv<sup>4)</sup> und des Verhältnisses zu ihren Lehrkräften als auch hinsichtlich ihrer Einbeziehung in die Arbeitskollektive.<sup>5)</sup>

Nach Meinung der befragten Lehrlinge ist bei fast allen (90 %) die Bereitschaft zur kameradschaftlichen Zusammenarbeit in „großem“ und „sehr großem“ Maße vorhanden. Es zeigte sich: für den Erziehungserfolg im berufspraktischen Unterricht ist wesentlich, eine schöpferische und leistungsstimulierende Kollektivatmosphäre zu entwickeln. Die Atmosphäre, das Klima in den Lehrlingskollektiven wirkt unmittelbar auf das Leistungsniveau des gesamten Kollektivs wie auch jedes einzelnen Lehrlings. Psychiatrisches Wohlbefinden, Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, Aktivität, Elan und Engagement für die Erfüllung der eigenen Arbeitsaufgaben wie auch für die Zielvorstellungen des Kollektivs werden von der Kollektivatmosphäre beeinflußt.

Das ist ein Grund, weshalb die Lehrlinge hohe Erwartungen an die Kollektivbeziehungen in ihren Lehrlings- und Arbeitskollektiven stellen. Die diesbezüglichen Erfahrungen der Lehrlinge sind sehr unterschiedlicher Art. Es zeichnet sich jedoch folgender Zusammenhang ab: dort, wo es durch die Initiative der Leiter oder der Lehrkräfte gelingt, im Lehrlings- oder Arbeitskollektiv eine Atmosphäre zu entwickeln, in der Leistungen gefragt sind und anerkannt werden, in der die kollektive Zusammenarbeit organisiert wird und gemeinsam leistungshemmende Bedingungen beseitigt werden, und in der die Meinung und die Initiative jeden Kollektivmitgliedes herausfordert und beachtet werden, dort wird von den Lehrlingen Initiative und Engagement für die bestmögliche Bewältigung ihrer Lern- und Arbeitsanforderungen entwickelt.

So wie die Lehrlinge in den Arbeitskollektiven aufgenommen wer-

den, wie sie hier unterstützt, geachtet und einbezogen werden, so entwickelt sich ihr Leistungsverhalten, ihre Freude an der Arbeit, ihre Verbundenheit zum Kollektiv, ihr Verantwortungsbewußtsein für die eigenen und die kollektiven Arbeitsleistungen.

In diesem Zusammenhang wurden die Lehrlinge danach befragt, wie bedeutsam für sie die Ratschläge oder Kritiken der Mitlehrlinge sind. Daraufhin äußerten 78% der Lehrlinge, daß ihnen die Ideen, Vorschläge und Kritiken ihrer Mitlehrlinge „wichtig“ und „sehr wichtig“ seien, wenn sie die unmittelbare Arbeitstätigkeit betreffen (siehe Übersicht 1). 67% meinen das bezüglich ihres eigenen Verhaltens im Kollektiv. Weniger, nämlich 41% der Befragten, halten die Ideen, Vorschläge, Kritiken für „wichtig“ und „sehr wichtig“, wenn diese die kulturellen und sportlichen Interessen des einzelnen betreffen oder den eigenen politischen Standpunkt (37%).

## Übersicht 1: Aufgeschlossenheit der Lehrlinge gegenüber Ideen, Vorschlägen und Kritiken des Kollektivs

Wie wichtig sind Ihnen Ideen, Vorschläge, Kritiken von Lehrlingen Ihres Kollektivs?						
	sehr wichtig	wichtig	teilweise wichtig	kaum wichtig	unwichtig	$\bar{x}$
	G m w	G m w	G m w	G m w	G m w	
a) wenn sie die eigene unmittelbare Arbeitstätigkeit betreffen	37 33 43	41 40 44	15 17 19	4 5 3	4 5 1	4,03 3,91 4,25
b) wenn sie das eigene Verhalten im Kollektiv betreffen	25 20 35	42 41 44	22 26 16	7 8 4	3 5 1	3,79 3,64 4,10
c) wenn sie den eigenen politischen Standpunkt betreffen	11 11 14	26 23 32	26 24 30	16 18 12	20 24 13	2,93 2,79 3,22
d) wenn sie die eigenen kulturellen und sportlichen Interessen betreffen	13 13 14	28 25 35	26 25 26	15 17 13	17 20 12	3,06 2,93 3,27

N = 719, Lehrlinge des zweiten Lehrjahres; Angaben in Prozent ( $\pm 1\%$  durch Rundung auf ganze Zahlen)

G = Gesamt      m = männlich      w = weiblich

$\bar{x}$  = Mittelwert der Skalenwerte von 5 = sehr wichtig bis 1 = unwichtig

## Die Beziehungsstruktur der Lehrlinge

Um die Widerspiegelung der sozialen Beziehungsstruktur der Lehrlinge zu bestimmen, wurden sie danach befragt, an wen sie sich vorrangig wenden, wenn sie Probleme, Vorschläge oder Sorgen haben. Es ergab sich folgendes Resultat (N = 719, Lehrlinge des zweiten Lehrjahres):

- a) wenn sie mit den Arbeitsanforderungen des berufspraktischen Unterrichts nicht zureckkommen, wenden sich die Lehrlinge vorrangig
  - an eine Lehrkraft (36%)
  - an Lehrlinge des Kollektivs (18%)
  - an einen Kollegen oder eine Kollegin im Betrieb (10%)
  - an die Eltern (9%)
- b) wenn sie Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen, der Arbeitsorganisation oder der Produktionstechnologie haben

- an eine bestimmte Lehrkraft (36%)
- an den Klassenleiter, Direktor oder Abteilungsleiter (19%)
- an Lehrlinge des Kollektivs (10%)
- an einen Kollegen oder eine Kollegin im Betrieb (9%)
- c) wenn sie sich durch eine Lehrkraft des berufspraktischen Unterrichts ungerecht behandelt fühlen
  - an den Klassenleiter, Direktor oder Abteilungsleiter (24%)
  - an Lehrlinge des Kollektivs (22%)
  - an die Eltern (13%)
  - an eine bestimmte Lehrkraft (11%)
- d) wenn die Kollektivatmosphäre im Lehrlingskollektiv nicht gut ist
  - an Lehrlinge des Kollektivs (26%)
  - an niemanden („das behalte ich für mich“) — (16%)
  - öffentlich an das gesamte Lehrlingskollektiv (15%)
  - an einen Freund oder eine Freundin außerhalb des Kollektivs (11%)
- e) wenn sie persönliche Sorgen haben
  - an einen Freund oder eine Freundin außerhalb des Kollektivs (42%)
  - an die Eltern (26%)
  - an niemanden („das behalte ich für mich“) — (15%)

- f) wenn sie Fragen zur aktuell-politischen Situation haben
  - an die Eltern (18%)
  - an den Sekretär der Jugendorganisation (16%)
  - an niemanden („das behalte ich für mich“) — (15%)
  - an eine bestimmte Lehrkraft (11%)
  - an den Klassenleiter, Direktor oder Abteilungsleiter (11%)

Einen Gesamtüberblick diesbezüglich gibt Übersicht 2.

Die Ergebnisse der Untersuchungen verdeutlichen, daß die dominierende Rolle für die Lehrlinge die Beziehung zur Lehrkraft des berufspraktischen Unterrichts spielen, wenn es um Fragen der Ausbildung und der Effektivität der Arbeit geht.

## Übersicht 2: Beziehungsstruktur der Lehrlinge

Problembereich	Bezugspersonen	Lehrlinge meines Kollektivs in vertraulichem Gespräch	Freund/-in außerhalb meines Kollektivs	Sekretär der Jugendorganisation	Klassenleiter, Direktor oder Abteilungsleiter	Lehrkraft des berufspraktischen/-theoretischen Unterrichts	Kollege/-in im Betrieb	Eltern	andere Personen	niemanden, das behalte ich für mich	Antwortmöglichkeiten: Ich wende mich an	
											Frage: An wen wenden Sie sich <b>vorrangig</b> , wenn Sie Probleme, Sorgen oder Vorschläge haben?	N = 719, Lehrlinge des zweiten Lehrjahres Angaben in Prozent (± 1% durch Rundung auf ganze Zahlen)
Wenn ich mit den Arbeitsanforderungen des berufspraktischen Unterrichts nicht zurechtkomme	18	8	1	2	7	36	10	9	1	8		
Wenn ich mich durch eine Lehrkraft des berufspraktischen Unterrichts ungerecht behandelt fühle	22	7	6	3	24	11	6	13	2	7		
Wenn die Kollektivatmosphäre im Lehrlingskollektiv nicht gut ist	26	11	15	7	7	8	2	5	2	16		
Wenn ich persönlich Sorgen habe (im privaten Leben)	5	42	1	0	1	1	2	26	6	15		
Wenn ich Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen, der Arbeitsorganisation oder der Produktionstechnologie habe	10	2	8	4	19	36	9	2	1	8		
Wenn ich Fragen zu aktuell-politischen Situationen habe	9	6	7	16	11	11	3	18	5	15		

In der Bundesrepublik Deutschland durchgeführte Untersuchungen von Schweikert ergaben bezüglich der Zufriedenheit Jugendlicher mit ihrer Ausbildung, daß 46% der Auszubildenden bei Beschwerden den direkten Weg beim zuständigen Meister oder Ausbilder bevorzugen.<sup>6)</sup>

Die Grundlage für die Bereitschaft der Lehrlinge, gemeinsam mit ihren Lehrkräften ihre Probleme zu klären wie auch für das Leistungsstreben der Lehrlinge, bildet eine günstige (positive) Beziehung der Lehrlinge zu ihren Lehrkräften des berufspraktischen Unterrichts.

## Lehrlinge und Lehrkräfte im berufspraktischen Unterricht

Optimale Lehrkraft — Lehrling — Beziehungen im berufspraktischen Unterricht sind für die Lehrlinge eine wesentliche Grundlage für die Gewinnung berufsbezogener Arbeitserfahrungen. Es sind Erfahrungen, deren Brauchbarkeit sofort erlebt wird und die von den Lehrlingen als sehr bedeutsam für ihr späteres Leben eingeordnet werden.

Aus psychologischer Sicht wird hervorgehoben, daß in der berufspraktischen Ausbildung die sozialen Beziehungen „aus dem traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnis heraustreten und in der Tendenz die Formen und das Niveau der Beziehungen von 'Arbeitspartnern' annehmen. Demzufolge werden die sozialen Beziehungen zu den Ausbildern in der Regel schon nach kurzer Frist als enger empfunden als zu den Lehrern des berufstheoretischen Unterrichts.“<sup>7)</sup>

Über diese sozialen Beziehungen im berufspraktischen Unterricht wird bewußt oder unbewußt die Leistungs- und Verhaltensdisposition der Lehrlinge — möglicherweise recht nachhaltig — beeinflußt. Wie eingangs bereits erwähnt, steht dem folgendes Untersuchungsergebnis gegenüber: Noch zu oft wird der Herausbildungsprozeß in-

terpersonaler Beziehungen durch die Lehrkräfte spontan oder unbewußt, unkontinuierlich und unplanmäßig und kaum zielgerichtet geführt — in seiner Bedeutung für den Ausbildungsprozeß unterschätzt. Das äußert sich darin, daß ein Teil der Berufspädagogen bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben kaum über das Niveau der interpersonalen Beziehungsstruktur reflektiert beziehungsweise Erfolge oder Mißerfolge in der Bildungs- und Erziehungsarbeit nicht durch diesen Filter betrachtet. Damit wird zweifellos nicht nur eine Potenz wirksamer Erziehung verschenkt, sondern der Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrlinge unzureichend unterstützt.

Von 719 befragten Lehrlingen des 2. Lehrjahres schätzen zwei Drittel ein, daß sie ein „gutes“ und „sehr gutes“ Verhältnis zu ihren Lehrkräften des berufspraktischen Unterrichts haben. Ein Viertel ist zufrieden und nur ein Zehntel der einbezogenen Probanden bewertet das Verhältnis als „mangelhaft“ oder „schlecht“. In den schon erwähnten Untersuchungen von Schweikert wurden für die Bundesrepublik Deutschland ähnliche Ergebnisse ermittelt.<sup>8)</sup>

Die männlichen Lehrlinge bewerten das Verhältnis durchschnittlich besser als die weiblichen. Leistungsstarke Lehrlinge sind in größerer Anzahl als leistungsschwache und Lehrlinge mit mittleren Leistungen der Meinung, daß die Beziehungen zwischen der Lehrlingsgruppe und der Lehrkraft für den berufspraktischen Unterricht gut seien.

Die Lern- und Arbeitserfolge der Lehrlinge stehen in enger Wechselwirkung zum Verhältnis zwischen den Lehrlingen und Lehrkräften. Während einerseits günstige soziale Beziehungen das Erfolgsstreben fördern, wirken sich andererseits Erfolge und ihre Stimulierung auf ein gutes Verhältnis zwischen Lehrling und Lehrkraft aus. Das erklärt, warum mehr lei-

stungsstarkere Lehrlinge das Verhältnis zwischen ihrer Lehrlingsgruppe und der betreffenden Lehrkraft für den berufspraktischen Unterricht als „gut“ und „sehr gut“ einschätzen als Lehrlinge mit mittleren und schwachen Leistungen. Somit erhalten Fragen der Gestaltung des Lern- und Arbeitsprozesses, der aktiven Einbeziehung der Lehrlinge in Belange ihrer Berufsausbildung, der Kommunikation und der Gestaltung einer leistungsstimulierenden Kollektivatmosphäre im Zusammenhang mit Umgangsformen, die unter anderem durch Achtung, Anerkennung, Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Offenheit und Korrektheit gekennzeichnet sind, für eine hohe Leistungsbereitschaft der Lehrlinge, dominierende Bedeutung. Das ist auch deshalb von Belang, da nach eigenen Einschätzungen lediglich ein Drittel der befragten Lehrlinge der Meinung sind, daß sie im berufspraktischen Unterricht ihr Leistungsvermögen immer weitestgehend ausschöpfen und stets bestrebt sind, bestmögliche Leistungen zu erreichen. Die Mehrheit der Probanden (zwei Drittel) bringt zum Ausdruck, daß sie teilweise — nämlich in Abhängigkeit beispielsweise von der konkreten Arbeitsaufgabe, dem Verhältnis zur Lehrkraft, der kollektiven Situation — ihr Bestmögliches im berufspraktischen Unterricht leistet.

Anhand weiterer Untersuchungsergebnisse zeigt sich deutlich folgender Zusammenhang: Lehrlinge, die das Verhältnis zur Lehrkraft für den berufspraktischen Unterricht positiv einschätzen, bewerten sich selbst aktiver bezüglich der Übernahme von Mitverantwortung und der Einflußnahme auf Veränderungen bzw. Verbesserungen im Lern- und Arbeitsprozeß. Das ist auf die enge Verbindung zwischen einem günstigen Verhältnis zur Lehrkraft und dem Selbstwertgefühl des Lehrlings gegenüber seinen Fähigkeiten in der Arbeit zurückzuführen. Eine höhere Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten ist wiederum mit stärkerem beruflichen Engagement (sich mitverant-

wortlich fühlen, offen und konstruktiv seine Meinung sagen) und höherer Arbeitszufriedenheit verbunden.<sup>9)</sup>

Diese Wechselwirkung zwischen Bewertung der Lehrkraft, Selbst einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Arbeitszufriedenheit ergibt sich daraus, daß bei günstigen sozialpersonalen Beziehungen zur Lehrkraft für den berufspraktischen Unterricht das Gefühl der Achtung ihrer Persönlichkeit und der Anerkennung ihrer Leistungen, der Akzeptanz ihrer Probleme und Schwierigkeiten, der Befreitung, Fragen zu stellen und Meinungen zu äußern, bei den Lehrlingen durch konkretes Erleben bestärkt wird.

Drei Viertel der befragten Lehrlinge sind der Meinung, daß ein gestörtes Verhältnis zur Lehrkraft des berufspraktischen Unterrichts für sie in starkem und sehr starkem Maße eine belastende Situation beim Lernen und Arbeiten darstelle oder darstellen würde.

Die Ergebnisse von den im Rahmen dieser Untersuchungen durch geführten Hospitationen bekräftigen, daß ein durch Vertrauen und kameradschaftliches Miteinander, aber auch durch hohe Forderungen an die fachlichen Leistungen und die Verhaltensweisen im Arbeitsprozeß, kontinuierliche Kontrolle und konsequente Bewertung gekennzeichnetes Verhältnis zwischen Lehrlingen und Lehrkräften für den berufspraktischen Unterricht sich auf das Leistungsverhalten der Lehrlinge positiv auswirkt. Ein solches Verhältnis stimuliert die Entwicklung einer Atmosphäre, in der Ideen gefragt sind, Initiativen herausgefordert und die Lehrlinge ermutigt werden, Neues anzupacken und bis zum Ergebnis zu führen, in der schöpferische Arbeit zur Norm wird und Anerkennung findet. Für die Lehrlinge kommt es darauf an, daß fachliche Meisterschaft der Lehrkraft mit pädagogischem Können (den Unterricht interessant durchführen, die Arbeitsaufgaben gut erklären), Durchsetzungsvermögen, Strenge,

offener Kritik und Gerechtigkeit gepaart sind. Besonders hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang sachliches und richtiges Reagieren bei Fehlern, die Einheit von Wort und Tat, Vertrauen und die Einbeziehung der Lehrlinge in die Planung, Verteilung und Bewertung der Arbeitsleistungen (siehe Übersicht 3).

Um das soziale Verhältnis weiter zu verbessern, ist aus der Sicht der Lehrlinge vor allem notwendig, daß ihre Lehrkräfte stets ein „offenes Ohr“ für die Jugendlichen haben, mit ihnen über ihre Probleme sprechen und sich für deren Lösung einsetzen.

Die Lehrlinge selbst können nach ihrer Meinung zu einem guten Verhältnis zwischen ihnen und ihren

Lehrkräften beitragen, wenn es ihnen gelingt, in ihrer Lehrlingsgruppe Offenheit und Ehrlichkeit durchzusetzen, in größerem Maße Eigeninitiative zu entwickeln, sich aktiv mit hemmenden Einstellungen zur Arbeit und zum Lernen sowie mit Disziplinverstößen in ihrer Lehrlingsgruppe auseinanderzusetzen und die gegenseitige Verantwortung füreinander zielstrebig zu entwickeln.

## Lehrlinge und Lehrfacharbeiter

Große Bedeutung — so betonen es auch die Lehrlinge — für Berufsverbundenheit, Aktivität und Leistungsentwicklung der künftigen Facharbeiter besitzen die sozialen

### Übersicht 3: Erwartungen der Lehrlinge an Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts

Komplex	Sachverhalte	Prozent	X
Eine Lehrkraft des berufspraktischen Unterrichts sollte in großem und sehr großem Maße			
1	— den Unterricht interessant durchführen	90	4,38
	— gute fachliche Kenntnisse besitzen	89	4,41
	— die Arbeitsaufgaben gut erklären	88	4,33
2	— den Lehrlingen verantwortungsvolle Aufgaben übertragen	70	3,86
	— die Lehrlinge selbstständig arbeiten lassen	69	3,94
3	— die Lehrlinge bei der Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben unterstützen	85	4,20
	— bei Eintritt eines Fehlers durch die Lehrlinge sachlich und ruhig bleiben	85	4,29
4	— die Arbeitsergebnisse streng, aber gerecht bewerten	71	3,90
	— die Arbeitsergebnisse kontinuierlich kontrollieren	69	3,84
	— die Bewertung der Arbeitsleistungen vor den Lehrlingen begründen	82	4,25
5	— die Lehrlinge in die Planung, Verteilung und Bewertung der Arbeitsleistungen einbeziehen	70	3,95
6	— streng und konsequent gegen Lehrlinge, die die Arbeitsdisziplin verletzen, vorgehen	60	3,70
7	— humorvoll, fröhlich, optimistisch sein	85	4,34
	— freundlich und höflich sein	81	4,19
8	— sich mit den Lehrlingen über alle Probleme (auch persönliche) unterhalten	61	3,72

N = 719 Lehrlinge des zweiten Lehrjahres, Angaben in Prozent

x = Mittelwert der Nennungen von 5 = in sehr großem Maße bis 1 = in sehr geringem Maße, überhaupt nicht

Beziehungen zwischen Lehrlingen und Lehrfacharbeitern.<sup>10)</sup> Während sich die Lehrfacharbeiter in vielen Fällen von den Lehrlingen mehr Selbständigkeit, Eigenaktivität und Engagement bei der Realisierung übertragener Arbeitsaufgaben wünschen, erwarten die Lehrlinge größere Unterstützung von den Lehrfacharbeitern (Rangfolge)

- beim Eingewöhnen in das Arbeitskollektiv,
- bei der Aneignung spezieller Kenntnisse,
- beim Erreichen der Facharbeiterleistung,
- bei der kollegialen Zusammenarbeit in der Brigade,
- bei der Gewöhnung an die betrieblichen Arbeitsbedingungen,
- beim sparsamen Umgang mit Material und Energie,
- bei der exakten Pflege und Wartung der Arbeitsmittel,
- beim Erreichen der erforderlichen Qualitätsnormen.

Hierzu ist ein intensiver Kontakt zwischen Lehrkräften des berufspraktischen Unterrichts und den Lehrfacharbeitern erforderlich. Dieses Bedürfnis haben die Lehrfacharbeiter in den mit ihnen geführten Interviews zum Ausdruck gebracht. Sie wünschen sich einen regelmäßigen Kontakt zu den Lehrkräften, um sich mit ihnen über die Entwicklung des Lehrlings auszutauschen. Von den Leitern wurde betont — und in vielen Einrichtungen hat sich das bewährt —, daß die Lehrfacharbeiter kontinuierlich inhaltlich angeleitet werden und die für ihre Betreuungsarbeit notwendigen aktuellen Richtlinien und Empfehlungen schriftlich in einer „Lehrfacharbeitermappe“ erhalten.

Es hat sich in Interviews und Hospitationen bestätigt, daß dort, wo der Kontakt der Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts und der Lehrfacharbeiter sehr eng ist, die Bewertungen der Leistungen sowie deren Auswertung mit den Lehrlingen exakt, kontinuierlich und mit Hinweisen für die weitere Leistungsentwicklung verbunden sind. Letzteres ist auch der Ansatzpunkt für

die weitere Entwicklung leistungsfördernder interpersonaler Beziehungen zwischen Lehrlingen und Lehrfacharbeitern. Mehr als die Hälfte der in die Untersuchungen einbezogenen Lehrlinge ist der Meinung, daß noch konsequenter und kontinuierlicher ausgeführte Arbeitsaufträge mit ihnen gemeinsam ausgewertet werden sollten. 47% der Befragten wünschen sich mehr Gespräche über den erreichten Leistungsstand. Die Mehrheit der Lehrlinge des zweiten Lehrjahres wollen zwar in großem Maße selbständig arbeiten und lernen, möchten aber bei Schwierigkeiten oder Problemen im Lern- und Arbeitsprozeß nicht alleingelassen werden. Das pädagogische Geschick liegt gerade darin, beide Extreme, die Bevormundung (übertriebene Anweisung jedes Lern- und Arbeitsschrittes) und das Alleinlassen bis zum Eintritt eines Fehlers zu vermeiden und rechtzeitig helfend einzutreten.

Insgesamt zeigen die Untersuchungsergebnisse, daß die leistungsstimulierende und -motivierende Wirkung optimaler interpersonaler Beziehungen von allen Bildungs- und Erziehungsträgern erkannt und vor allem bei der Gestaltung und Führung des berufspraktischen Unterrichts (und das gilt natürlich auch darüber hinaus) intensiver und zielgerichteter genutzt werden sollte. Auch in diesem Sinne ist ein Beitrag zur Erhöhung der Eigenverantwortung der Lehrkräfte für die Gestaltung der Bildung und Erziehung ihrer Lehrlinge zu leisten.

#### Anmerkungen

<sup>10)</sup> Lehrkräfte für den berufspraktischen Unterricht sind die in der Regel hauptamtlich Tätigen zur Sicherung der berufspraktischen Ausbildung. Lehrkräfte für die berufspraktische Ausbildung können Ingenieurpädagogen, Lehrmeister oder Lehrausbilder sein. Vgl. Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Sonderveröffentlichung, Berlin, Bonn 1990, S. 71.

<sup>11)</sup> Die hier vorgestellten Ergebnisse sind Teil einer Längsschnitterhebung des ZIB in den Jahren 1986 bis 1989. Einen Überblick über die Gesamtanlage geben G. Scheffler und G. Weghenkel: Untersuchungen zur moralischen Erziehung der Lehrlinge in ausgewählten Facharbeiterberufen. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung 20 (1986), 5, S. 184—187.

<sup>12)</sup> Die Kollektivatmosphäre bezeichnet hier das Niveau der sozialen Beziehungen (Qualität, Quantität, Intensität) in der Lern- und Arbeitsgruppe.

<sup>13)</sup> Das Lehrlingskollektiv ist die Gruppe der Lehrlinge, die gemeinsam die gesamte oder einen Teil der beruflichen Ausbildung durchläuft.

<sup>14)</sup> Die Ausbildung im Arbeitskollektiv ist eine „zeitweilige oder ständige Form der berufspraktischen Ausbildung von Lehrlingen unter Verantwortung eines Lehrmeisters an Ausbildungsplätzen, die den Anforderungen des Lehrplanes/Berufes entsprechen müssen. Ausbildung im Arbeitskollektiv kann auch unter Verantwortung des jeweiligen zuständigen Leiters erfolgen (z.B. Meister). Die Ausbildung im Arbeitskollektiv ist die bestimmende Form der berufspraktischen Ausbildung im 2. Lehrjahr und im Zeitraum der Einarbeitung am künftigen Arbeitsplatz.“ In: Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Sonderveröffentlichung, Berlin, Bonn 1990, S. 51.

<sup>15)</sup> Vgl. Schweikert, K.: Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg. (1989), Heft 3, S. 8ff.

<sup>16)</sup> Autorenkollektiv: Psychische Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter, Berlin 1987, S. 308f.

<sup>17)</sup> Vgl. Schweikert, K.: Ganz die alten? Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativstudie, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin, Bonn 1989, Heft 104, S. 62.

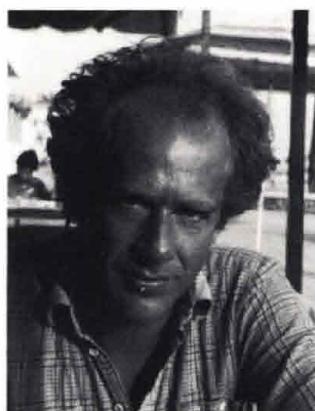
<sup>18)</sup> Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen G. Steiner und D. Villiger: Aspekte der Berufsbildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm EVA des Schweizerischen Nationalfonds über die nichtakademische Berufsbildung. Bd. 13, Aarau, Frankfurt am Main 1986.

<sup>19)</sup> Lehrfacharbeiter sind Werkträger, denen während der Ausbildung der Lehrlinge in Betriebsabteilungen Bildungs- und Erziehungsaufgaben übertragen werden. Sie führen diese Aufgaben in Einheit mit den ihnen übertragenen Arbeitsaufgaben durch. Vgl. Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Sonderveröffentlichung, Berlin, Bonn 1990, S. 70f.

## Neue integrierte Unterrichtsformen bei der DV-Qualifizierung

Christian Köhler

In neueren oder noch in der Neuordnung befindlichen Ausbildungsberufen wird der Anspruch erhoben, daß die Informationstechniken als Hilfsmittel der berufsbezogenen Aufgabenbewältigung starke Berücksichtigung finden sollen. Außerdem wird eine umfassende Handlungskompetenz durch die Förderung der sogenannten Schlüsselqualifikationen angestrebt. Ziel dieses Artikels ist es, Überlegungen zur Umsetzung dieses Anspruches anzustellen. Dazu wird zunächst eine formale Konzeption entwickelt, um EDV-Kompetenz, (kaufmännische) Fachkompetenz und Schlüsselqualifikationen integriert zu vermitteln. Anschließend wird auf Spezifika des Werkzeuges EDV eingegangen, nämlich die Möglichkeiten der Standardisierung und Variabilisierung von Arbeitsprozessen und die dazu erforderlichen Denkfähigkeiten. Zentrale These ist, daß kompetenter Umgang mit den Informationstechniken die Nutzung dieses dynamischen Potentials einschließen müsse.



Christian Köhler, von der Ausbildung Lehrer für die Fächer Mathematik und Sozialwissenschaften in der Sekundarstufe II, arbeitete nach Abschluß der Ausbildung zunächst für fünf Jahre als wirtschaftsmathematischer Berater und als EDV-Berater. Seit 1988 begleitet er am Berufs-Bildungs-Institut Bremen als wissenschaftlicher Mitarbeiter EG-Projekte. Inhaltlicher Schwerpunkt ist die Integration von informationstechnischer Ausbildung in die Büroberufe.

Die im folgenden dargestellten Überlegungen basieren auf einem EG-geförderten überbetrieblichen Modellversuch zur Ausbildung von Büro- und DV-Kaufleuten, der am Berufs-Bildungs-Institut Bremen (BBI) durchgeführt wurde. Die Jugendlichen erhielten 3,5 Tage fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht am BBI, hinzu kamen 1,5 Tage Berufsschulunterricht. Zwei jeweils viermonatige Betriebspрактиka erfolgten nach dem ersten sowie nach dem zweiten Ausbildungsjahr. Ziel des Modellversuchs war die Entwicklung von EDV-Unterrichtsmodulen, in denen die EDV als Werkzeug zur Lösung kaufmännischer Problemstellun-

gen genutzt wird, in denen somit EDV-Kompetenz, kaufmännische Fachkompetenz und die Entwicklung der sogenannten Schlüsselqualifikationen integriert vermittelt bzw. gefördert werden. Aufgrund der Integration von Theorie und im Übungskontor simulierter Praxis lassen sich die Überlegungen im Prinzip sowohl auf schulische wie auf betriebliche Ausbildung beziehen.

### Formaler Aufbau

Um die drei Elemente EDV-Kompetenz, kaufmännische Fachkompetenz und Schlüsselqualifikationen zu integrieren, wurden die Ausbildungseinheiten nach problem- und handlungsorientierten Methoden aufgebaut. Zugrunde gelegt wurde eine viergliedrige Struktur.

### Orientierungsgrundlage im EDV-Programm

Um EDV-(Programme) als Hilfsmittel zur Lösung kaufmännischer Problemstellungen nutzen zu können, ist ein Übersetzungsprozeß erforderlich: Die Struktur des kaufmännischen Problems muß in eine rechner- bzw. programmverständliche Form übersetzt werden, der alte Inhalt in neuen Formen gedacht werden. So muß z. B. ein Kalkulationsproblem mit Begriffen wie Zeile, Spalte und Zelle gedacht werden, ein Karteikarteninformationsystem muß hingegen in Termini wie Feld, Feldlänge und Typ, Zugriffs-schlüssel gedacht werden. Um die

sen Übersetzungsprozeß leisten zu können, bedarf es einer Orientierungsgrundlage im Programm, einer Übersicht über seine wichtigsten Strukturen, Begriffe und Möglichkeiten. In dieser Phase geht es um das Verständnis der Eigenschaftlichkeit eines Programmes, um die „Programmphilosophie“.

### Programmaneignungsphase

Auf dieser Orientierungsgrundlage aufbauend läßt sich dann die Vermittlung von kaufmännischer und EDV-Kompetenz bei Anwenderprogrammen während der Phase der Programmaneignung durch eine enge Verzahnung verfolgen. Wir unterscheiden zwischen Breiten- und Tiefenverzahnung.

Unter **Breitenverzahnung** ist gemeint, daß kaufmännische Probleme vielfältig zum Ausgangspunkt der Bearbeitung durch EDV werden. So können beispielsweise Gewinn- und Verlustrechnung, Kalkulation, Abschreibung, Rechnungsschreibung, Kapitalverzinsung, Umsatzstatistik sinnvolle betriebswirtschaftliche Themen im Rahmen von Tabellenkalkulationsprogrammen darstellen. Die Schüler bekommen so eine Vorstellung über die Anwendungsbreite des Programmes.

### Tiefenverzahnung

Damit die Schüler nicht in der Vielfalt des Möglichen untergehen, sondern einen roten Faden haben, der ihnen den Gesamtzusammenhang der Problem- und Programmstrukturen sichert, lassen sich Unterrichtseinheiten zu EDV-Anwendungsprogrammen entlang einer durchgängigen kaufmännischen Leitaufgabe (z. B. G + V-Rechnung für Kalkulationsprogramme) konstruieren.

Anhand dieser Leitaufgabe und ihres immer komplexer werdenden Ausbaues können systematisch die Programm-Techniken erschlossen werden (z. B.: Eingabetechniken von Tabellenstrukturen, Formatisierung, Formeln, Fenster und andere Techniken der Bildschirmübersicht, Tabellendruck und graphische Darstellungen von Tabellenteilen).

## Phase der Gesamtanwendung des Programmes

Im Anschluß an die Unterrichtsblöcke, in denen die Aneignung der Programm-Struktur und der einzelnen Programm-Techniken schwerpunktmäßig angestrebt wird, folgt eine Phase, in der die Entwicklung von Problemlösungen im Vordergrund steht und das Programm in seiner in wesentlichen Teilen dann bekannten Gesamtheit als Werkzeug dient. Dienten also zunächst die kaufmännischen Probleme als Mittel, das EDV-Programm zu erlernen, so ist die Ziel-Mittel-Relation jetzt vertauscht. Als Aufgabe dient ein komplexeres betriebliches Problem — z. B. die Umstellung einzelner betrieblicher Abteilungen auf EDV —, das sich entsprechend betrieblicher Entwicklungs dynamik weiterentwickeln läßt. Zum Beispiel führt der erste Schritt, einige bisher manuell ausgeführte Arbeiten mittels EDV zu bearbeiten, sehr schnell zu erweiterten Informationsmöglichkeiten, aber auch Informationsbedürfnissen, zu Möglichkeiten exakterer Planung, gezielter Vorgaben und Kontrollen, damit auch zu Herrschaftswissen und Datenzugriffsperren. Bei solchen betrieblichen Veränderungen kann es zu Interessenskonflikten kommen. Wenigstens ein Teil dieses eher politischen Wissens, das normalerweise säuberlich getrennt vom technischen Werkzeug EDV vorliegt, kann in den EDV-Unterricht einbezogen werden. Sobald EDV als Werkzeug auf ein Fachproblem bezogen eingesetzt wird, wird offensichtlich, daß es unterschiedliche technische Möglichkeiten gibt, die oft unterschiedliche Konsequenzen für die dann veränderten Arbeitsinhalte und die Arbeitsorganisation haben. Auch diese Technik-Folgeabschätzung gehört zu einem Verständnis der EDV als Werkzeug. Im Kern zielt diese Phase auf ein Verständnis der durch die EDV beeinflußten arbeitsorganisatorischen Zusammenhänge ab.

## Kritische Reflexion von Programmen und Anwendung

Abgeschlossen wird solch ein Lern- und Arbeitsprozeß, indem

noch einmal kritisch das gelernte Programm und die eigenen Erfahrungen damit bewußtgemacht werden. Welche Möglichkeiten bietet das Programm? Welche Probleme lassen sich technisch besonders gut/schnell/übersichtlich damit bearbeiten? Wo zeigt das Programm seine Grenzen, was ist unschön oder gar unmöglich? Wie kann man das Programm aus Bedienersicht beurteilen? Ist es leicht zu lernen und zu behalten? Ist es übersichtlich und schnell? Unterstützt es den Anwender in der Problemlösung oder gängelt es ihn? Was kann der Einsatz dieses Programmes in einem Betrieb bedeuten? Was steckt an Rationalisierungs- und Kontrollpotential in diesem Programm? Welche Möglichkeiten der Arbeitsorganisation ergeben sich? Hier steht also das Werkzeug EDV in seinen vielseitigen Auswirkungen selbst zur Debatte.

## Die Dynamik der EDV und das Denken in Standards und Variablen

Die oben beschriebene Struktur des Unterrichtes behandelt EDV noch wie ein zwar komplexes, aber dennoch konventionelles Werkzeug, sie erfaßt noch nicht die Spezifizität von EDV, ihre dynamischen Möglichkeiten. Tatsächlich aber ist das Resultat der Übersetzung von ehemals manuell bewältigten Aufgaben auf EDV-gestützte Arbeitsprozesse nicht der Endpunkt, sondern der Ausgangspunkt weiterer Entwicklungen: Der Arbeitsprozeß selbst erfährt Veränderungen (z. B. durch Verlagerungen von Routineaktivitäten auf die Maschine) und führt zu neuen Anforderungen an die EDV-Technik. Gerade dieses dynamische Wechselspiel ist eine Quelle von Produktivität. Ermöglicht wird diese Dynamik der EDV durch die Abstraktheit ihrer Wirkungsweise, ihre Offenheit und Variabilität hinsichtlich Einsatzzweck und Verwendungsart. Deshalb kann sie überhaupt zur allgemeinen Basistechnologie werden. Das in der EDV steckende Potential

nutzt also nur derjenige fachkompetent, der sie nicht auf ewig gleich, also statistischem Niveau einsetzt, sondern die Entwicklungsmöglichkeiten dieses Werkzeuges nutzt, um zu ständig verbesserten Problemlösungen zu gelangen. Die Dynamik, die die EDV im Wechselspiel von Fachproblem und technischer Lösung bietet, sollte daher auch im Unterricht bewußtgemacht und genutzt werden. Möglich ist das, weil die historisch vergangene Dynamik in ihren wichtigsten Zügen in der EDV-Technik von heute materialisiert ist.

## EDV-Programme — verständlichte Denk- und Arbeitsprozesse

EDV-Programme — seien es System- oder Anwenderprogramme — sind keineswegs bloß ein Sammelsurium von Befehlen und Tastendrücken. Im Gegenteil, es gibt hierarchische Strukturen auf der Menge der Befehle eines Programmes. Da Programme als Abbildungen von Arbeitsabläufen aufgefaßt werden können, unterliegt ihre Weiterentwicklung wie auch die ihrer Anwendungen ähnlichen Gesetzmäßigkeiten wie die Entwicklung von Arbeitsprozessen:

1. Immer wiederkehrende Handlungen werden als Standards identifiziert und können dann teil- bzw. vollautomatisiert werden.
2. Der Anwendungsbereich wird ausgedehnt und flexibilisiert durch Auffassung ehemals als konstant betrachteter Größen als abhängige Variable (Variablen-denken).

Die flexible Automatisierung in Produktion und Verwaltung ist also nicht nur ein Hauptanwendungszweck von EDV, sondern die EDV selbst entwickelt sich nach diesen Prinzipien weiter. Die beiden Operatoren Standardisierung und Be trachtung von ehemaligen Konstanten als Variable bilden eine Struktur auf der EDV. Nur wer dieses der EDV zugrunde liegende Denken versteht und selbst so denken kann, kann dieses Werkzeug kompetent handhaben. Diese in der

EDV vergegenständlichten Denkstrukturen gilt es daher im Unterricht herauszuarbeiten und handelnd nachzuvollziehen. Da meist mehrere Ergebnisse des Schülerhandelns möglich sind, kann nicht nur die vorfindliche Programmstruktur nachvollzogen, sondern sie kann zugleich mit eigenen abweichenden Ergebnissen kritisch verglichen werden. Im folgenden möchte ich diesen Ansatz inhaltlich kurz skizzieren.

### **Von der konventionellen Schreibmaschine zum Textsystem**

Die Darstellung beginnt mit einer zentralen Büroarbeit, dem Schreiben, und es wird sich herausstellen, daß Textverarbeitung mittels EDV auch ein logisch einfacher Einstieg in die EDV ist.

Bei der konventionellen Schreibmaschine gibt es nur konstante Verbindungen: Die Eingabe ist mit der Ausgabe, die Form mit dem Inhalt eines Textes, die einzelnen Textabsätze mit der Ganzheit des Textes verbunden, Routine-Texte werden auf gleiche Weise behandelt wie einmalige Texte. Die EDV löst zunächst die starre Verbindung von Ein- und Ausgabe auf, trennt sie in jeweils eigenständige Arbeitsschritte, schaltet eine Verarbeitungseinheit dazwischen. Das lernt jeder EDV-Schüler als das sogenannte EVA-(Eingabe-Verarbeitung-Ausgabe)Prinzip.

Dieses Prinzip ist die erste Erscheinungsform des Variablenkens: Die Ausgabe wird als abhängige Variable oder als Funktion der Eingabe betrachtet. Das EVA-Prinzip könnte man in der üblichen mathematisch-verdrehten Weise daher als  $A = V(E)$  ausdrücken, sicherlich eine Weiterentwicklung gegenüber dem konstanten  $A = E$  bei der Schreibmaschine.

Worin besteht nun die Verarbeitung, mittels derer die Eingabe in die Ausgabe umgeformt wird? Zunächst in einer Art „Nullverarbeitung“, denn für Texte ist die Verarbeitung zunächst gar nicht wesentlich: das Wysiwyg-Prinzip (What you see is what you get) ist ein we-

sentliches (ergonomisches) Ziel für die Entwicklung von Textsystemen, und in der Tat ist es ja schön, wenn ein Text in der Form, in der die Eingabe am Bildschirm sichtbar ist, auch schließlich die Ausgabe auf dem Papier erscheint. Dem widerspricht auch nicht der inzwischen zum Standard gewordene automatische Zeilenumbruch: Auch ohne dieses Komfortelement fehlt nichts Existentielles.

Obwohl also das mühsam gedachte  $A = V(E)$  sofort wieder zu  $A = E$  zu degenerieren droht, beginnen doch die neuen Möglichkeiten sofort zu sprießen: Eingabefehler können vor der Ausgabe noch korrigiert werden, der Arbeitsprozeß der Eingabe kann sich zunächst auf die Eingabe des Inhalts konzentrieren und sich anschließend Unterstreichungen, Einrückungen, Einfügungen von Leerzeilen etc. zuwenden. Schließlich kann sich die Auffassung von Textkorrektur sehr ausdehnen, dadurch, daß ganze Absätze in Reihenfolge und Inhalt verändert werden können, bis schließlich der ganze Entstehungsprozeß eines Textes auf die Maschine verlagert wird, weil er als Prozeß von Korrekturen verstanden wird. Die Verarbeitungsmöglichkeiten der Maschine werden hier also zunächst erschlossen über eine immer breiter werdende Auffassung von Fehlerkorrektur. An Fehlern offenbart sich die Potenz der Auffassung  $A = V(E)$ . Sie müssen daher als produktive Triebkraft im Unterricht genutzt werden.<sup>1)</sup>

### **Textverarbeitung und Variablenkennen**

Wo kommt aber bei Textverarbeitung die Verarbeitung als notwendiges und bewußt geplantes Element ins Spiel?

1. Ein Textverarbeitungsprogramm verfügt über Befehle zur Formatisierung von Texten. Ihre Existenz verdankt sich der Trennung von Form und Inhalt eines Textes, ihr bisheriger konstanter Zusammenhang wird variabel. Damit wird die Druckausgabe zur Funktion von zwei Arten von Eingaben, Inhalts- und Formeinga-

ben:  $A = V(E) = V(E_i, E_f)$ . Um Texten eine Form zu geben, braucht man oft sehr viele dieser Formatisierungsbefehle, einige kommen immer wieder vor. Das ist mühselig und fehleranfällig. Druckformatvorlage ist ein Begriff, der aus Denken und Handeln zur Lösung dieses Problems entstand. Sie dient dazu, arbeitsaufwendige, fehleranfällige, immer wiederkehrende Tätigkeiten zu vereinfachen, zu standardisieren, zu automatisieren. Man kann die Ebene des Verhältnisses von Form und Inhalt eines einzelnen Textes auch verlassen und sich mit dem Problem beschäftigen, wie man unterschiedlichen Typen von Inhalten (z. B. Bilanzen, Rechnungen usw.) aus der Menge der Formen die zum Inhalt passende Form automatisch zuweist. Werkzeug dafür liefert z. B. ein sogenannter Tastaturmacro, d. i. die Möglichkeit, mit Hilfe einer Tastenkombination eine Abfolge zuvor definierter Befehle ausführen zu lassen.

2. Die Möglichkeit, mit Hilfe von sogenannten Textbausteinen Texte zusammenzusetzen, ist die Standardisierung für immer wieder vorkommende Textteile. Gedanklich liegt die Auffassung von Textteilen als Variable innerhalb eines Textes zugrunde. Nebenbei ergibt sich die Trennung von Routinelementen und einmaligen Teilen innerhalb von Texten.

### **Grenzen der Textverarbeitung**

Der Übergang von konstant zu variabel führt auch zu den Grenzen der Textverarbeitung:

1. Bei Serienbriefen wird die Adresse als variabel aufgefaßt. Diese Auffassung wird zum Werkzeug, einen ansonsten immer wieder auszuführenden Vorgang (Adresse aus Datei in den Briefkopf übertragen, Rest des Briefes kopieren) zu automatisieren und damit auf die Maschine zu übertragen. Die Frage nach den Möglichkeiten der Bearbeitung von Adreßdaten (erfassen, ändern, löschen, sortieren, selektieren), führt zu den Grenzen der Textverarbeitungssysteme und zum Übergang zur

Beschäftigung mit Datenbanksystemen.

2. Oft kommen Rechenoperationen im Text vor. Der Text stellt z. B. eine Rechnung dar. Wird das Rechenergebnis als Variable der Eingabe aufgefaßt und automatisch korrigiert, sobald sich Eingabewerte ändern? Die Frage nach den möglichen Rechenverfahren und der Einfachheit und Schnelligkeit der Erstellung und Darstellung umfangreicher Rechnungen führt wiederum zu den Grenzen der Textverarbeitung und zum Übergang zu Kalkulationsprogrammen.

3. Derzeit wird auch stark an der Integration von Text und Graphik gearbeitet. Die sog. Desktop-Publishing (DTP)-Programme lieferten das Vorbild, die Textverarbeitungsprogramme eifern dem in ihrer fünften Generation nach. Hier liegt der Übergang von konstant zu variabel in der Zeichendarstellung: Nicht mehr eine konstante Zeichenmenge ist verfügbar, sondern jedes Zeichen wird aus Punkten erst aufgebaut.

Textverarbeitungsprogramme lassen sich aufgrund dieser Übergangsmöglichkeiten gut als Basis für die Vermittlung des gesamten Paketes der Standard-Software nutzen. Sie sind logisch am einfachsten aufgebaut, Datenbank- und Kalkulationsprogramme setzen Verarbeitung und damit die Trennung von Eingabe und Ausgabe immer schon voraus. Eine praktische Konsequenz besteht darin, das Denken in Variablen und Standards sehr konsequent schon in der Textverarbeitung zu trainieren, damit nicht etwa im später behandelten Kalkulationsprogramm Rechenergebnisse auf dem Taschenrechner ermittelt und als Eingabe in die Tabelle aufgenommen werden.

## Schlußbetrachtung

Der beschriebene didaktisch-methodische Ansatz fördert insgesamt stark die kognitiven Momente, also

z. B. das analytische Denken (Form und Inhalt trennen, Ein- und Ausgabe trennen, einzelne Textteile vom Textganzen trennen, einmalige Vorgänge von Routinevorgängen unterscheiden usw.), aber auch das synthetisch-zusammenfügende Denken (Wo liegen die Möglichkeiten der Integration, was ist das gleiche an verschiedenen gedachten Systemen?). Eng damit zusammen hängt die Fähigkeit zur Abstraktion (eine Variable zu konstruieren, bedeutet die Gleichartigkeit in der Verschiedenheit zu erkennen, und das ist nur von einem höheren Abstraktionsniveau aus möglich). Besonders in der Phase der Gesamtanwendung des Programmes werden aber auch andere Schlüsselqualifikationen, wie z. B. Kommunikations- und Kooperationsfähig-

keiten, Kritik- und Beurteilungsvermögen sowie Selbständigkeit und Eigeninitiative in besonderem Maße gefördert.

Diese auf umfassende Handlungskompetenz abzielende Förderung von Schülerfähigkeiten ist auch nötig, um die spezifischen Möglichkeiten des Werkzeuges EDV für die Weiterentwicklung des Arbeitsprozesses überhaupt erfahrbar und nutzbar zu machen. Wesentliche Elemente von EDV sind u. E. kaum im isolierten EDV-Unterricht vermittelbar, sondern es bedarf eben dieses integrierten Konzeptes der Entwicklung von EDV-Kompetenz, kaufmännischer Kompetenz und Schlüsselqualifikationen.

### Literaturverzeichnis

1) Vgl. dazu: Pappert, S.: Kinder, Computer und Neues Lernen. Basel, Boston, Stuttgart, 1982.

## Berufliche Weiterbildung – Überlegungen zum Aufbau eines kombinierten angebots- und nachfragebezogenen statistischen Informationssystems

Manfred Hilzenbecher

Beim Aufbau eines statistischen Informationssystems zur beruflichen Weiterbildung, das der wachsenden gesellschaftspolitischen Bedeutung dieses Bildungsbereichs Rechnung trägt, sind erhebliche terminologische und konzeptionelle Hürden zu überwinden. Grundlegenden Charakter erlangt insbesondere die Beantwortung der Frage, ob die Angebotsseite oder die Nachfrageseite des Weiterbildungsmarktes beleuchtet bzw. ob eine ex ante- oder eine ex post-Perspektive angelegt werden soll. Eine Zusammenfügung beider Betrachtungsweisen wurde in der vom Statistischen Landesamt Baden-Württemberg Ende 1988 durchgeführten „Piloterhebung Berufliche Weiterbildung“ angestrebt. Die im Rahmen dieser empirischen Studie abgeleiteten methodischen Überlegungen bilden die Grundlage für den folgenden Beitrag.



Manfred Hilzenbecher, Dr. rer. pol.  
Diplom-Volkswirt; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; Arbeitsschwerpunkte: Analysen des Bildungswesens.

## Mangelnde Transparenz und begriffliche Grauzonen im Weiterbildungsmarkt

Zahlreiche Aktivitäten zielen gegenwärtig darauf ab, die Transparenz im Weiterbildungsmarkt, insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung, zu erhöhen. Davon zeugen die Bemühungen zur Errichtung von „Weiterbildungs-Clearing-Stellen“, „Weiterbildungs-Informationssystemen“, „Weiterbildungs-Berichtssystemen“ u. ä. ebenso wie die Ende 1987 vom

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft ins Leben gerufene „Konzertierte Aktion Weiterbildung“. Solche Bestrebungen sind allesamt Ausdruck für das noch nicht erreichte Ziel, die wachsende Vielfalt von Angebot und Nachfrage in diesem „vierten Bildungssektor“ in den Griff zu bekommen.

Der Weiterbildungsmarkt wird auf der Angebotsseite durch eine seit Jahren steigende Anzahl von privaten und öffentlichen Trägern geprägt, die mit oftmals völlig unterschiedlichen Zielsetzungen als Anbieter von Weiterbildungsveranstaltungen auftreten. Dem steht auf der Nachfrageseite ein wachsendes Bündel der hier verfolgten Interessen gegenüber. Zusätzlich wird diese Heterogenität durch terminologische Unschärfe verstärkt, denn der Weiterbildungsbegriff wird häufig mit unterschiedlichen Vorstellungen belegt. Deshalb gilt wohl nach wie vor, „daß Weiterbildung nur über die Funktion, die ein bestimmter Bildungsprozeß für den Teilnehmer selbst hat, definiert wird“ (Gnahs, Beiderwieden, 1982, S. 46). Dennoch hat sich die auf Wilhelm von Humboldt zurückgehende Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung auch im Weiterbildungsbereich eingebürgert. Sie läßt sich damit erklären, daß beide Bereiche von verschiedenen Kompetenzträgern geregelt und meist aus unterschiedlichen Quellen finanziert werden. Angelegenheiten der allgemeinen Weiterbildung fallen überwiegend in die Zuständigkeit der Länder und jene der beruflichen Weiterbildung in die Zuständigkeit des Bundes. Eine solche Gegenüberstellung ist indessen nicht frei von Zuordnungsproblemen, abgesehen davon, daß sich für den Begriff „allgemeine Weiterbildung“ keine internationale Entsprechung findet.

Ein Beispiel für den augenfälligen Überschneidungsbereich wäre ein aus zunächst rein persönlichen Motiven belegter Sprachkurs, der später im beruflichen Alltag verwertet wird. Zuordnungsprobleme bestünden ferner bei einer privat

initiierten Teilnahme einer Verkäuferin an einem Schreibmaschinenkurs mit der Absicht, nach Absolvierung dieses Kurses eine Bürotätigkeit zu übernehmen. Bei einer Befragung hätte diese Verkäuferin möglicherweise Bedenken, ihre tatsächlichen Absichten offenzulegen, um Nachteilen am gegenwärtigen Arbeitsplatz zu entgehen. Daher könnte sie den belegten Kurs als allgemeine Weiterbildung deklarieren, obwohl er eindeutig als berufliche Weiterbildungsmaßnahme durchgeführt wird. Zudem scheint generell die Bedeutung vieler Weiterbildungsinhalte einem Wandel im Zeitverlauf zu unterliegen. So dürfte ein Computerkurs in der Vergangenheit fast ausschließlich aus beruflichen Gründen belegt worden sein, während er heute vielfach im privaten Bereich nutzbar gemacht werden kann.

Dies macht darauf aufmerksam, daß sich kaum eine exakte Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung durchführen läßt. Letztlich kann eben nur die einzelne Person entscheiden, ob eine bestimmte Bildungstätigkeit eher als allgemeine oder eher als berufliche Weiterbildungsmaßnahme anzusehen ist.

Deshalb sind frühzeitig Überlegungen zur Aufhellung solcher begrifflichen Grauzonen anzustellen, wenn mittels einer statistischen Untersuchung die Transparenz im Markt der beruflichen Weiterbildung erhöht werden soll. Am Anfang solcher Analysen ist aber stets zu fragen, welche Stellen worüber Auskunft geben sollen, denn prinzipiell kann entweder bei den Veranstaltungsteilnehmern oder bei den Veranstaltungsträgern angesetzt werden.

## Ansätze zur Analyse der Nachfrageseite

Eine statistische Erfassung der Nachfrageseite des Weiterbildungsmarktes richtet sich zweckmäßigerweise unmittelbar an den

betroffenen Personenkreis. Diesem Ziel dienen die seit einigen Jahren in bestimmten Zeitabschnitten durchgeführten Repräsentativerhebungen über das Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung.

So werden im Rahmen der Ein-Prozent-Bevölkerungsstichprobe des Mikrozensus seit 1978 Fragen zur Beteiligung an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung gestellt (vgl. Hilzenbecher, 1989, S. 31 ff., sowie ders., 1990a, S. 307 ff.). Über eine reine Teilnehmerstatistik hinaus geht das 1979 von Infratest Sozialforschung im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft gestartete „Berichtssystem Weiterbildungsverhalten“ (vgl. zuletzt Kuwan, 1989), das sich auf eine Befragung von etwa 7 000 Bundesbürgern im Alter von 19 bis 64 Jahren stützen konnte. Hier wurden soziodemographische Merkmale mit subjektiven Meinungen gekoppelt und gleichzeitig nach allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung getrennt.

Weitere Daten zur Nachfragestruktur sind einer 1979 und nochmals 1985/86 durchgeführten Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung zusammen mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (1987) entnehmbar, in der jeweils fast 30 000 ausschließlich Erwerbstätige erfaßt wurden.

Bei einem Vergleich dieser Erhebungen werden nun beträchtliche Ergebnisdifferenzen sichtbar, die zum großen Teil in den zugrunde gelegten unterschiedlichen definitorischen Abgrenzungen ihre Ursache finden. Zudem wird herausgestellt, „daß bei der Bevölkerung sehr verschiedene Bedeutungsinhalte mit Weiterbildung verbunden werden, so daß die angegebenen Größenordnungen nur mit Vorbehalt akzeptiert werden können“ (Gnahs, Back, Beiderwieden, Menke, 1984, S. 60). Dies unterstreicht, warum Befragungen der Bevölkerung nach ihrem Weiterbildungsverhalten nur geringe Rückschlüsse über tatsächlich gegebene Marktstrukturen erlauben.

## Ansätze zur Analyse der Angebotsseite

Die statistische Erfassung der Angebotsseite des Weiterbildungsmarktes rückt insbesondere dann in den Blickpunkt, wenn es um die Bereitstellung von Informationen geht, die den Weiterbildungsberechtigten und den Betrieben einen Überblick über die für sie relevanten Angebote geben sollen. Solche Daten können nur unmittelbar bei den Trägern eingeholt werden. Bislang allerdings haben nur wenige der zahlreichen Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen regelmäßige und umfassende Statistiken über ihre Aktivitäten erstellt bzw. nach außen gegeben.

Bereits Anfang der achtziger Jahre wurde deshalb im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft ein „Kernprogramm“ zur Erfassung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung entwickelt. Dieses sollte dazu dienen, die nach einem Minimalkatalog gestalteten Erhebungsmerkmale und -programme der Weiterbildungsträger zu vereinheitlichen und vergleichbar zu machen. Die jeweiligen Veranstaltungen sollten „nach ihrer thematischen Struktur bei allen Anbietern der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung erhoben werden können“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1988, S. 126), indem Grunddaten über ihre Dauer, ihre Anzahl, die Teilnehmer und die Unterrichtsstunden bereitgestellt werden sollten. Damit sei es möglich, „so etwas wie eine ‚quantitative Visitenkarte‘ einer Einrichtung oder eines Verbandes (zu liefern), die es Außenstehenden wie z. B. potentiellen Teilnehmern, staatlichen und kommunalen Stellen sowie anderen Einrichtungen und Verbänden erlaubt, die so ausgewiesene Institution einzuschätzen“. Den einzelnen Trägern sollte eine solche Bestandsaufnahme „der eigenen Standortbestimmung (dienen) zumal dann, wenn vergleichbare Statistiken von anderen Einrichtungen bzw. Verbänden vorliegen“ (Gnahs, Beiderwieden, 1982, S. 20).

Diese Absicht konnte jedoch nur unvollkommen realisiert werden, denn es hat sich gezeigt, daß das auf freiwilliger Beteiligung beruhende Kernprogramm „bisher nur von wenigen Bildungsträgern“ genutzt worden ist (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1988, S. 127). Das liegt zum Teil in den gewählten Themenkategorien begründet, die vor allem im Bereich der „Neuen Technologien“ einer ständigen Anpassung an die Entwicklung der letzten Jahre bedürfen. Möglicherweise wirkt sich aber auch die enge Anlehnung an die dem Arbeitsförderungsgesetz zugrunde liegende Systematik negativ aus. Die dort vorgenommene — allein am Veranstaltungsziel orientierte — Untergliederung der beruflichen Weiterbildung in Anpassungsfortbildung, Aufstiegsfortbildung und Umschulung kann letztlich wiederum nur aus der Sicht der Nachfrager, d. h. den Teilnehmern oder den die Teilnehmer entsendenden Betrieben, nachvollzogen werden. Für die Veranstaltungsträger wird es demgegenüber nur selten möglich sein, ihre Maßnahme einem dieser Bereiche zuzuordnen, weil in derselben Veranstaltung häufig sowohl Personen, die eine Umschulung oder eine Aufstiegsfortbildung als auch solche, die eine Anpassungsfortbildung absolvieren, vertreten sind.

Erfolgversprechender erscheint daher zum gegenwärtigen Zeitpunkt das im Oktober 1989 vom Deutschen Industrie- und Handelstag zusammen mit dem Zentralverband des Deutschen Handwerks gestartete „Weiterbildungs-Informationssystem (WIS)“ zu sein. Von dieser Datenbank wird erwartet, daß sie „das berufliche Weiterbildungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland transparent“ macht, und es wird hervorgehoben, sie stehe „allen Anbietern und Nutzern beruflicher Weiterbildung offen“ (Deutscher Industrie- und Handelstag, 1989, S. 6). Damit wird bereits auf die Bedeutung einer möglichst vollständigen Erfassung aller relevanten Einrichtungen aufmerksam gemacht. Sie ist zentrale

Voraussetzung dafür, die Angebotsstruktur im Weiterbildungsmarkt zufriedenstellend überblicken zu können.

Aber selbst, wenn sich die Erwartungen der Kammern erfüllen sollten, gilt für ihre Datenbank genauso wie für alle anderen Dokumentationen der Weiterbildungsbereiche, daß sie „weder Aufschluß über die realisierten Angebote noch über den Umfang der Inanspruchnahme der Weiterbildungmaßnahmen“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1988, S. 128) geben können.

## Erfordernisse einer kombinierten angebots- und nachfragebezogenen Betrachtung

Nicht nur die Angebotsseite, sondern auch die Nachfrageseite steht somit im Blickpunkt, wenn Entscheidungen über Aktivitäten auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung eine fundierte und empirisch abgesicherte Datenbasis aufweisen sollen. So werden Informationen über soziodemographische Strukturen der Weiterbildungsteilnehmer bei jeder Bedarfsplanung benötigt. Indem aufgezeigt werden kann, welche Bevölkerungsgruppen in welchen Veranstaltungen vertreten sind bzw. wo möglicherweise ein verstärktes Werben für eine höhere Weiterbildungsteilnahme geboten erscheint, könnten darüber hinaus zugleich Anknüpfungspunkte für ein politisches Tätigwerden geliefert werden. Bei solchen Fragestellungen wird es deshalb stets erforderlich, einen detaillierten „Soll-Ist-Vergleich“ zwischen den geplanten und den letztlich tatsächlich durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen anzustellen, der sowohl angebots- als auch nachfragebezogene Merkmale miteinbezieht.

Dem sind aber wohl erst dann Realisierungschancen einzuräumen, wenn die Informationsabfrage unmittelbar bei den Veranstaltungs-

anbietern angesiedelt ist. Nur die einzelnen Einrichtungen selber können nämlich einen umfassenden Überblick über ihren eigenen Veranstaltungskatalog geben, und sie sind gleichzeitig in der Lage, die ihnen zugänglichen teilnehmerbezogenen Daten bereitzustellen. Für den Aufbau eines statistischen Informationssystems zur beruflichen Weiterbildung lassen sich daraus wichtige konzeptionelle Richtlinien ableiten.

Um einen Überblick über die Angebots- und die Nachfrageseite des Marktes der beruflichen Weiterbildung geben zu können, ist zunächst den in diesem Bereich bestehenden terminologischen Unschärfen ausreichend Rechnung zu tragen. Diese finden in dem abgebildeten konzeptionellen Grundraster besondere Berücksichtigung. Gemäß diesem Raster würden die Träger von Weiterbildungsveranstaltungen als Auskunftsstellen für die vorab festzulegenden Erhebungsmerkmale fungieren. Zwischengeschaltet wäre ein „begrifflicher Filter“, der Kriterien für eine Untergliederung der Veranstaltungsthemen in „berufliche Weiterbildung“ und „nicht berufliche Weiterbildung“ zu liefern hätte. Unter Verweis auf diesen Filter wäre dann den zu befragenden Institutionen die Themenzuordnung mehr oder minder freizustellen.

nungsschema 'aus der Praxis für die Praxis' zu erhalten" (Landesgewerbeamt Baden-Württemberg, 1987, S. 103). Vor allem wegen der bewußt gewählten Praxisnähe dürfte es den als Auskunftsstellen fungierenden Bildungseinrichtungen vergleichsweise leichtfallen, ihr eigenes Veranstaltungsprogramm zuzuordnen. Diese Einschätzung gewinnt durch die Tatsache, daß die Themensystematik mit dem „Gliederungsschema für eine einheitliche Angebotsstruktur der Volkshochschulen im Bereich der beruflichen Weiterbildung“ (Volkshochschulverband Baden-Württemberg, 1988) in weiten Teilen identisch ist, zusätzliches Gewicht. Das Gliederungskonzept des Landesarbeitskreises baut auf sechs verschiedenen Weiterbildungsberufen auf:

1. Berufsbezogene Allgemeinbildung,
2. EDV, Informations- und Kommunikationstechnik,
3. Unternehmenswirtschaft,
4. Produktionstechnik,
5. Spezielle Themen für besondere Berufsgruppen,
6. Lehrgänge zur Vorbereitung auf anerkannte Prüfungsabschlüsse.

Diese werden unterteilt in Haupt- und Nebengruppen, und es wird gewährleistet, daß das Schema bei Bedarf weiter ausgedehnt werden kann. Den Zuordnungserfordernissen auf erhebungstechnischer

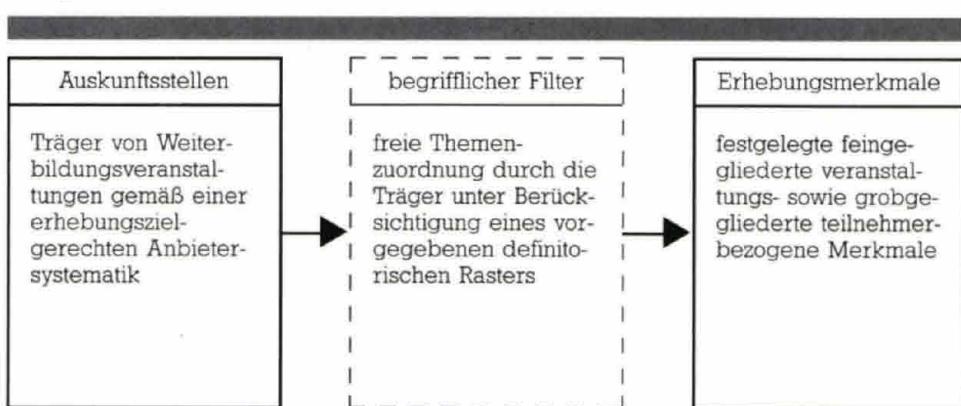
Ebene und den für auswertungs-technische Zwecke unbedingt notwendigen Verdichtungsmöglichkeiten — in jeder statistischen Tabelle hängen die Analysebreite bzw. die Kombination verschiedener oder die weitere Aufgliederung einzelner Merkmale in den Tabellenköpfen von den gleichzeitigen Verdichtungsmöglichkeiten in den Tabellenvorspalten ab, da bei einer vorgegebenen Grundmasse die Zellenbesetzung und damit auch die Repräsentativität der Ergebnisse mit jeder zusätzlichen Auffächerung sinkt — wird hier in überzeugender Weise entsprochen.

Ferner kommt diese Systematik den unterschiedlichen Schwerpunkten einer analytischen Be- trachtung des Weiterbildungsmarktes entgegen. Zum einen könnte zur Erhöhung der Angebots- transparenz auf einen feingegliederten Themenkatalog zurückgegriffen werden, der den Nachfragern von Weiterbildungsveranstaltungen die gewünschten Angaben über die sie interessierenden geplanten Maßnahmen liefert. Zum anderen könnte sich eine Auswertung über die Inanspruchnahme der Angebote im Rahmen eines „Soll-Ist-Vergleichs“ auf grobgegliederte Themengruppen beschränken, die dem Ziel einer Erhöhung der Nachfragetransparenz am ehesten zu entsprechen scheinen. Auch die

## Themensystematik

Bei der Konstruktion des zwischen- geschalteten „begrifflichen Filters“ könnte ein Rückgriff auf das Gliederungsschema der Weiterbildungsbereiche erfolgen, das der Landesarbeitskreis für berufliche Fortbildung in Baden-Württemberg bereits in seinem Bericht von 1987 vorgestellt hat. Durch empirisches Vorgehen wurde hier ein Gliederungssystem erstellt, das auf der Grundidee basiert, „auf dem Bildungsmarkt praktizierte Schemata auf gemeinsame Themen unter Be- achtung ihrer Häufigkeit zu analy- sieren und zu bewerten, um dann über die Synthese ein Gliede-

*Konzeptionelles Grundraster zum Aufbau eines angebots- und nachfrage- bezogenen statistischen Informationssystems zur beruflichen Weiterbil- dung*



Quelle: Hilzenbecher, 1990b.

weiteren Erhebungsmerkmale werden von dem einzelnen Analysepunkt, mit dem jeweils eine völlig unterschiedliche Betrachtungsweise verbunden ist, bestimmt.

## Erhebungsmerkmale bei ex ante- und bei ex post-Betrachtung

Einer angebotsbezogenen Analyse liegt prinzipiell eine ex ante-Betrachtung zugrunde. Deshalb ist die Erfassung teilnehmerbezogener Merkmale nicht möglich, und auch die Erfragung trägerbezogener Daten tritt in den Hintergrund. Im Mittelpunkt stehen hier detaillierte themen- und veranstaltungsbezogene Informationen, die den Weiterbildungsinteressenten das Auffinden der für sie optimalen Angebote erlauben. Während eine genaue thematische Zuordnung durch die Träger auf der Basis des vorgestellten Gliederungsschemas erfolgen könnte, wären die veranstaltungsbezogenen Daten über einen zusätzlichen Merkmalskatalog zu ermitteln. Neben dem Ort und den Kosten der Veranstaltung für die Teilnehmer sollte ein solcher Katalog vor allem Zeit- und Veranstaltungsformkriterien beinhalten. Zu den Zeitkategorien gehören die Dauer der Veranstaltung (Stunden, Tage, Wochen, Monate) sowie deren chronologische Einteilung (z. B. ganztags, abends, am Wochenende). Zur Typisierung der Veranstaltungsform kommen Angaben über die Darbietungsform (z. B. Kurs, Seminar, Gesprächskreis etc.), die maximale Teilnehmerzahl sowie der Hinweis auf die Möglichkeit zur Erlangung eines Zertifikatabschlusses oder eine eventuelle Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz in Betracht.

Solche feingegliederten themen- und veranstaltungsorientierten Informationen sind bei einer nachfragebezogenen Analyse, die grundsätzlich ex post ausgerichtet ist, nicht erforderlich. Hier sind, neben einer aggregationsfähigen Träger- und Themensystematik, ei-

nige weitere veranstaltungsbezogene sowie vor allem teilnehmerbezogene Merkmale von Bedeutung. Dazu zählt auch die Frage, wie oft eine Veranstaltung zu einem bestimmten Thema realisiert wurde. Erst die Information über die Durchführungshäufigkeit gestattet nämlich Einblicke in die tatsächliche Inanspruchnahme eines Themengebietes. Als nahezu unverzichtbar für nachfrageorientierte Analysen privater und öffentlicher Entscheidungsträger dürfte sich außerdem eine Aufgliederung der Anzahl der Weiterbildungsteilnehmer nach Geschlecht und nach Altersgruppen erweisen. Der Raum für die Aufnahme zusätzlicher teilnehmerbezogener Merkmale scheint hingegen sehr begrenzt zu sein, selbst wenn sich die Analyse solcher Merkmale nicht auf Einzelveranstaltungen, sondern auf grobgegliederte Themengruppen konzentrieren könnte.

Für den Aufbau eines statistischen Informationssystems zur beruflichen Weiterbildung sind nun neben kostenmäßigen und rechtlichen Aspekten zahlreiche weitere Fragen klärungsbedürftig und zusätzliche Arbeiten erforderlich. So ist stets zu bedenken, daß auf diese Weise Ausmaß und Inhalt der innerbetrieblichen Weiterbildung, die insbesondere in Großunternehmen an Bedeutung gewinnt, nur unvollständig zu ermitteln wären. Da deren Träger – die Betriebe – mit ihren Angeboten nicht auf dem offenen Markt auftreten, besteht von ihrer Seite aus kein prinzipielles Interesse, Informationen über angebots- und vor allem über nachfragebezogene Aspekte ihrer Weiterbildungsveranstaltungen einem breiteren Personenkreis zugänglich zu machen. Die Verwertungsmöglichkeiten solcher Daten für private und öffentliche Entscheidungsträger im Weiterbildungsbereich wären aber ohnehin begrenzt. Die internen Veranstaltungen sind meist auf ein spezifisches innerbetriebliches Ziel abgestellt und bleiben für externe Besucher verschlossen. Entsprechende Angaben würden den potentiellen Nachfragern somit keinen ver-

besserten Einblick in den für sie relevanten Angebotskatalog liefern. Sollen diese Maßnahmen hingegen auch Nichtbetriebsangehörigen zugänglich gemacht werden, was beispielsweise bei größeren Unternehmen auf dem Sektor der Informationstechnologie die Regel sein dürfte, wären sie aus deren Sicht ex definitione als außerbetriebliche Weiterbildung einzustufen und müßten als solche erhoben werden. Daten über Umfang und Inhalt der internen, ausschließlich für Betriebsangehörige angebotenen Veranstaltungen sind demzufolge höchstens von ergänzendem Interesse. Für deren statistische Abschätzung könnte deshalb auf das Instrument der Stichprobenerhebung oder auf die Ergebnisse der vorhandenen repräsentativen Bevölkerungsbefragungen zurückgegriffen werden.

Darüber hinaus wäre zu klären, ob die Bereitstellung von Daten über Angebot und Nachfrage getrennt oder zusammen erfolgen soll. Für eine Zusammenlegung spricht allerdings bereits der geringere Kosten- und Zeitaufwand. Die Veranstaltungsträger hätten hierbei nach einer ein- oder zweijährigen Übergangsphase in einer ex ante-Betrachtung über geplante Angebote und gleichzeitig oder in regelmäßigen Abständen in einer ex post-Betrachtung über tatsächlich durchgeführte Maßnahmen zu berichten, woraus ein zusätzlicher Kontrollmechanismus für die Informationsabgabe resultieren würde.

## Kooperation mit den Trägerorganisationen

Ein derart flächendeckend angelegtes Angebots- und Nachfrageinformationssystem könnte allen Weiterbildungsinteressenten die für sie relevanten Angaben zur Verfügung stellen. Für die Bildungseinrichtungen würde die Aufnahme in diesem Register, das problemlos regional und thematisch aufgeschlüsselt werden könnte, den Charakter eines bedeutenden Werbeträgers darstellen, und sie

könnten sich ein Bild über die vorzugsweise nachgefragten Themenbereiche verschaffen. Von daher könnte der Mitwirkungsbereitschaft der Träger durchaus optimistisch entgegengesehen werden.

Diese Einschätzung erschien vor allem dann gerechtfertigt, wenn eine Kooperation mit den Dachorganisationen von Bildungsträgern, z. B. den Verbänden der Wirtschaft oder der Volkshochschulen, gewährleistet werden könnte, die einen Rückgriff auf bereits vorhandene Statistiken erlauben würde. So könnte bei einer Anbindung an das vom Deutschen Industrie- und Handelstag und dem Zentralverband des Deutschen Handwerks gestartete bundesweite „Weiterbildungs-Informationssystem“ und bei einer Zusammenführung mit weiteren Trägerstatistiken die Angebotsseite des Weiterbildungsmarktes möglicherweise schon statistisch abgedeckt werden. Die hier aufgenommenen Bildungseinrichtungen hätten sodann in einer ex post-Betrachtung anzugeben, zu welchen Themenbereichen sie in der abgelaufenen Veranstaltungsperiode Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt hatten. Zu jenen, im Bedarfsfalle noch zu aggregierenden, Themenbereichen wären dabei mit Hilfe einer gezielten Befragung die relevanten veranstaltungs- und teilnehmerbezogenen Daten zu erheben, die einen fundierten Einblick in die Nachfragestruktur der beruflichen Weiterbildung gewährleisten könnten. Diese Abfrage müßte keineswegs jedes Jahr erfolgen, sondern könnte sich auf bestimmte Zeitabstände, etwa alle zwei oder drei Jahre, beschränken.

Wesentliche Elemente solcher Überlegungen zum Aufbau eines kombinierten angebots- und nachfragebezogenen statistischen Informationssystems zur beruflichen Weiterbildung konnten bereits im Rahmen der vom Statistischen Landesamt Baden-Württemberg Ende 1988 in Angriff genommenen „Piloterhebung Berufliche Weiterbildung“ getestet und ausgebaut werden (vgl. Hilzenbecher, 1990b). So wurde auf der Grundlage öffent-

lich zugänglicher Quellen ein Anbieterverzeichnis zusammengestellt, das allein für Baden-Württemberg annähernd 2 000 Einrichtungen zur beruflichen Weiterbildung umfaßt. Ein entsprechend bundesweit ausgerichtetes Konzept nähme sich vor diesem Hintergrund recht vielversprechend aus.

#### Literaturverzeichnis

Bundesinstitut für Berufsbildung; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analysen aus der BIBB-IAB-Erhebung 1985/86, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 118, Nürnberg, 1987.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1988, Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 19, Bad Honnef, 1988.

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): DIHT und ZDH: Weiterbildungs-Informationssystem. In: Aktuelle Informationen zur Weiterbildung, Nr. 11–12, 1989.

Gnahs, D.; Back, H.-J.; Beiderwieden, K.; Menke, R.: Stand und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Studien

zu Bildung und Wissenschaft 1, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bad Honnef, 1984.

Gnahs, D.; Beiderwieden, K.: Weiterbildung in Stichworten. Ein statistischer Leitfaden, Schriftenreihe Bildungsplanung 39, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bad Honnef, 1982.

Hilzenbecher, M.: Teilnehmer an Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung in Baden-Württemberg. In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl (1989), Heft 7, S. 313–318.

Hilzenbecher, M.: Berufliche Weiterbildung im Aufwind. In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl (1990a), Heft 7, S. 307–309.

Hilzenbecher, M.: Ansatzpunkte zur statistischen Ermittlung der beruflichen Weiterbildung. In: Jahrbücher für Statistik und Landeskunde von Baden-Württemberg, 35. Jg., Stuttgart, 1990b.

Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1988, Reihe Bildung — Wissenschaft — Aktuell 5/89, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn, 1989.

Landesgewerbeamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Vierter Bericht des Landesarbeitskreises für berufliche Fortbildung, Informationen für die Wirtschaft, Stuttgart, 1987.

Volkshochschulverband Baden-Württemberg (Hrsg.): Gliederungsschema für eine einheitliche Angebotsstruktur im Bereich der beruflichen Weiterbildung, Stuttgart, 1988.

## Das internationale Übereinkommen zur beruflichen Bildung



Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) beschloß eine weltweite Konvention<sup>1)</sup> zur Entwicklung der beruflichen Bildung

Hans Kröninger, Winfried Purgand

*Die gegenwärtige politische und wirtschaftliche Entwicklung in Europa führt zu erheblichen sozialen Umwälzungen, die auch nicht vor der beruflichen Bildung haltmachen. Auch außerhalb Europas wächst der Handlungsdruck auf die Berufsbildungspolitik.*

*Die UNESCO als weltweite Spezialorganisation der Vereinten Nationen hat deshalb nicht nur eine Reihe praktischer Maßnahmen zur Unterstützung der Berufsbildung in Entwicklungsländern durchgeführt<sup>2)</sup>, sondern auch versucht, durch internationale Übereinkommen die bildungspolitische Diskussion in den Mitgliedstaaten zu befürchten.*

*Jüngstes Beispiel ist das internationale Übereinkommen zur beruflichen Bildung, das von der Generalkonferenz der UNESCO am 10. November 1989 verabschiedet worden ist und nun den Mitgliedstaaten zur Ratifizierung vorliegt.*

*Die beiden Autoren dieses Beitrags haben in den vergangenen Jahren auf Beratung und Verabschiedung des Übereinkommens wesentlichen Einfluß genommen.*

### Aufbau des Übereinkommens

Das Übereinkommen gliedert sich in eine Präambel, in sechs materielle Artikel zur beruflichen Bil-

dung (Artikel 1 bis 6), einen Artikel zur Berichterstattung über die Anwendung des Übereinkommens (Artikel 7) sowie acht Artikel zum Ratifizierungsverfahren und anderen rechtlichen Fragen (Artikel 8 bis 15).



Hans Kröninger, Dipl.-Ing.  
ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung und Vorsitzender des Fachausschusses Bildung und Erziehung der Deutschen UNESCO-Kommission.



Winfried Purgand, Dr. sc. paed.  
ist Leiter des Bereichs „Internationale Vergleiche der Berufsbildung“ am Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR und Mitglied der Fachsektion Bildung der UNESCO-Kommission der DDR.

Der materielle Teil hat folgenden Aufbau:

#### Artikel 1: Geltungsbereich des Übereinkommens

- a) Begriffsbestimmung „berufliche Bildung“
- b) Anwendung auf verschiedene Formen, Ebenen und Träger
- c) Verhältnis des Übereinkommens zu Verfassung und Gesetzgebung der Vertragsstaaten

#### Artikel 2: Ziele und Grundsätze beruflicher Bildung

- (1) Ziele
- (2) Inhalte staatlicher Rahmenvorgaben
- (3) Diskriminierungsverbot
- (4) Benachteiligte und Behinderte

#### Artikel 3: Inhalte und Strukturen beruflicher Bildung

- (1) Inhalte beruflicher Bildung
- (2) Einordnung in das Bildungssystem
- (3) Allgemeine und berufliche Bildung
- (4) Unterstützung ausbildender Betriebe
- (5) Festlegung und Weiterentwicklung der Lernziele
- (6) Beurteilungswesen; Externenprüfung

#### Artikel 4: Weiterentwicklung der beruflichen Bildung

#### Artikel 5: Personal in der beruflichen Bildung

- (1) Qualifikation
- (2) Fortbildung
- (3) Beschäftigungsbedingungen

#### Artikel 6: Internationale Zusammenarbeit

- a) Erfahrungsaustausch
- b) Verwendung internationaler Normen
- c) Anerkennung von Abschlüssen
- d) Austausch von Personal
- e) Ausländische Lernende
- f) Zusammenarbeit zwischen Industrie- und Entwicklungsländern
- g) Mobilisierung von Mitteln.

Nachstehend wird zunächst der volle Wortlaut<sup>3)</sup> der sechs materiellen Artikel wiedergegeben und kommentiert.

#### Artikel 1

Die Vertragsstaaten kommen wie folgt überein:

- a) Für die Zwecke dieses Übereinkommens bezeichnet der Ausdruck „berufliche Bildung“ alle Formen und Stufen des Bildungsprozesses, die ergänzend zu allgemeinen Kenntnissen das Erlernen von Technologien und damit zusammenhängendem Wissen zum Ziel haben sowie auf den Erwerb praktischer Fertigkeiten und Erfahrungen, von Verhaltensweisen und Verständnis in bezug auf Berufe in den verschiedenen Bereichen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens gerichtet sind;
- b) dieses Übereinkommen findet auf alle Formen und Stufen der beruflichen Bildung Anwendung, die in Bildungseinrichtungen oder durch gemeinschaftliche Bildungsgänge vermittelt wird, die von Bildungseinrichtungen einerseits und gewerblichen, landwirtschaftlichen, kaufmännischen oder anderen mit der Arbeitswelt zusammenhängenden Betrieben andererseits gemeinsam organisiert werden;
- c) dieses Übereinkommen wird in Übereinstimmung mit den Verfassungsbestimmungen und Rechtsvorschriften jedes Vertragsstaates angewendet.

#### Zu Artikel 1: Geltungsbereich des Übereinkommens

Die Beschreibung des Geltungsbereichs erwies sich bei der Beratung der verschiedenen Entwürfe als ein unerwartet schwieriges Unterfangen. Dafür waren mehrere Gründe maßgebend:

● Nicht in allen Staaten wird der Begriff **berufliche Bildung** mit einem bestimmten Bereich des Bildungswesens (in der Bundesrepublik Deutschland vor allem mit dem Sekundarbereich II und der Berufsausbildung im dualen System) assoziiert. In vielen Staaten wird beispielsweise ein Hochschulstudium ebenso als berufliche Bildung verstanden.<sup>4)</sup> Es bestand jedoch Einvernehmen darüber, daß die Mitgliedstaaten berechtigt sein sollen, den in dem Übereinkommen benutzten Begriff **technical and vocational education** gemäß dem landesüblichen Verständnis in Bildungswesen und Gesetzgebung zu gebrauchen.<sup>5)</sup>

● Berufliche Bildung wird — anders als allgemeine Bildung — nicht in allen Staaten als integraler Bestandteil des öffentlichen Bildungswesens verstanden. Dies gilt in besonderem Maße für die unterschiedlichen Formen betrieblicher Berufsausbildung.<sup>6)</sup> Das Bestreben einiger Mitgliedstaaten, jegliche Form betrieblicher Berufsausbildung aus dem Geltungsbereich des Übereinkommens auszuklammern<sup>7)</sup>, hätte das Übereinkommen aber aus der Sicht anderer Mitgliedstaaten, insbesondere der beiden deutschen Staaten, weitgehend entwerten können. Das Übereinkommen sollte ja gerade einen Beitrag dazu leisten, die öffentliche Verantwortung auch für die außerschulische Berufsbildung zu dokumentieren.

● Schließlich wurde (auch von der Bundesrepublik Deutschland) vorgetragen, gerade wegen der Mitwirkung von Betrieben an der beruflichen Bildung könne jedenfalls in einem marktwirtschaftlichen System der Staat nicht uneingeschränkt für alle Aspekte der beruflichen Bildung (beispielsweise für das Angebot einer bestimmten Zahl und Qualität von Ausbildungs-

plätzen) garantieren. Auch die verfassungsmäßige Verteilung von Zuständigkeiten in Bundesstaaten — hier fühlten sich neben der Bundesrepublik Deutschland insbesondere Australien und Kanada angesprochen — sollte durch das Übereinkommen nicht in Frage gestellt werden. Mit der Klausel in Artikel 1 c) wurde eine Formulierung gefunden, die diesen Überlegungen Rechnung trägt.<sup>8)</sup>

## Artikel 2

(1) Die Vertragsstaaten kommen über ein, Grundsätze aufzustellen, Strategien zu entwickeln und entsprechend ihren Bedürfnissen und Mitteln im Bereich der beruflichen Bildung Bildungsgänge einzurichten und Lehrpläne anzuwenden, die dazu bestimmt sind, Jugendlichen und Erwachsenen im Rahmen des jeweiligen Bildungssystems die Möglichkeit zu geben, die Kenntnisse und praktischen Erfahrungen zu erwerben, die für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung sowie für die persönliche und kulturelle Entfaltung des einzelnen in der Gesellschaft wesentlich sind.

(2) Der allgemeine Rahmen für die Entwicklung der beruflichen Bildung wird in jedem Vertragsstaat durch geeignete Rechtsvorschriften oder andere Maßnahmen festgelegt, die folgendes vorsehen:

a) die Ziele, die in der beruflichen Bildung erreicht werden sollen, wobei die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungsbedürfnisse und die persönliche Entfaltung des einzelnen zu berücksichtigen sind;

b) das Verhältnis zwischen der beruflichen Bildung einerseits und anderen Arten der Bildung andererseits unter besonderer Berücksichtigung der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit der Bildungsgänge;

c) die von den verantwortlichen Stellen festgelegten Strukturen für die verwaltungsmäßige Organisation der beruflichen Bildung;

d) die Rolle der für Wirtschafts-, Sozial- und Entwicklungsplanung in den verschiedenen Bereichen der Wirtschaft verantwortlichen öffentlichen Stellen und gegebenenfalls der Berufsverbände, Arbeitnehmer, Arbeitgeber und anderen betroffenen Gruppen.

(3) Die Vertragsstaaten gewährleisten, daß niemand, der die bildungsmäßigen Voraussetzungen für die Zulassung zur beruflichen Bildung erfüllt, aufgrund der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der nationalen oder sozialen Herkunft, der politischen oder sonstigen Anschauung, der wirtschaftlichen Stellung, der Geburt oder aus anderen Gründen diskriminiert wird. Die Vertragsstaaten setzen sich für die Verwirklichung des Rechts auf glei-

chen Zugang zur beruflichen Bildung und für gleiche Lernmöglichkeiten während des gesamten Bildungsprozesses ein.

(4) Die Vertragsstaaten tragen den besonderen Bedürfnissen der Behinderten und anderer benachteiligter Gruppen Rechnung und treffen geeignete Maßnahmen, um es diesen Gruppen zu ermöglichen, aus der beruflichen Bildung Nutzen zu ziehen.

## Zu Artikel 2: Ziele und Grundsätze beruflicher Bildung

In diesem Artikel werden übergreifende Ziele und Grundsätze in der beruflichen Bildung genannt. Bei allen Unterschieden ihrer Berufsbildungssysteme bestand doch unter den Mitgliedstaaten schließlich Konsens darüber, daß gewisse staatliche Rahmenvorgaben unabdingbar sind — auch dann, wenn die berufliche Bildung nicht in staatlichen Einrichtungen durchgeführt wird.

Zu Artikel 2 Absatz 2 b) ist anzumerken, daß die Forderung nach Durchlässigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auf einen Vorschlag der Deutschen Demokratischen Republik zurückgeht, der von der Bundesrepublik Deutschland unterstützt wurde. Die Diskussion zeigte aber auch, daß diese Forderung für viele Mitgliedstaaten durchaus nicht selbstverständlich ist.

Artikel 2 Absatz 3 sieht ein Diskriminierungsverbot u. a. aufgrund der nationalen Herkunft vor. Derartige Diskriminierungsverbote finden sich auch in anderen Übereinkommen. Der letzte Satz, der darüber hinaus das Recht auf gleichen Zugang und gleiche Lernmöglichkeiten betont, geht auf einen Ergründungsvorschlag der DDR zurück. Beide Formulierungen heben aber nicht solche Vorschriften der Vertragsstaaten auf, die eine Zulassung zur Berufsausbildung an eine gültige Aufenthalts- oder Arbeitslaubnis knüpfen.

Der Hinweis auf eine besondere Förderung Behindeter und Be-

nachteiliger in Artikel 2 Absatz 4 wurde von Indien eingebbracht; die Bundesrepublik Deutschland hat dies unterstützt und zusätzlich auf eine Änderung der Formulierung hingewirkt mit dem Ziel, Behinderte und Benachteiligte nicht grundsätzlich in spezielle berufliche Bildungsgänge abzusondern.

## Artikel 3

(1) Die Vertragsstaaten kommen über ein, Bildungsgänge der beruflichen Bildung anzubieten und weiterzuentwickeln, die folgendes berücksichtigen:

a) die bildungsmäßigen, kulturellen und sozialen Lebensumstände der betroffenen Menschen und ihre beruflichen Ziele;

b) die in den verschiedenen Bereichen der Wirtschaft benötigten beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationsstufen sowie den zu erwartenden technologischen und strukturellen Wandel;

c) Beschäftigungsmöglichkeiten und Entwicklungsaussichten auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene;

d) Schutz der Umwelt und des gemeinsamen Erbes der Menschheit;

e) Gesundheit, Sicherheit und Wohlergehen am Arbeitsplatz.

(2) Die berufliche Bildung soll so geplant werden, daß sie sich im Rahmen offener und flexibler Strukturen im Zusammenhang des lebenslangen Lernens vollzieht; sie soll folgendes sicherstellen:

a) eine Einführung in Technik und Arbeitswelt für alle Jugendlichen im Rahmen der allgemeinen Bildung;

b) Bildungs- und Berufsberatung und -information sowie Eignungsberatung;

c) Vermittlung von Bildung, die darauf zielt, die für einen qualifizierten Beruf notwendigen Kenntnisse und praktischen Erfahrungen zu erwerben und auszubauen;

d) eine Grundlage für Bildung und Ausbildung, die für die berufliche Mobilität, die Verbesserung der beruflichen Qualifikationen und die Aktualisierung der Fertigkeiten, der Kenntnisse und des Verständnisses wesentlich sein kann;

e) eine ergänzende allgemeine Bildung für diejenigen, die eine berufliche Erstausbildung am Arbeitsplatz oder in anderer Form sowohl innerhalb als auch außerhalb von Berufsbildungseinrichtungen erhalten;

f) Weiterbildungs- und Ausbildungskurse für Erwachsene in erster Linie zum Zweck der Umschulung sowie der Vollständigung und Verbesserung der Qualifikationen derjenigen, deren Wissensstand infolge des wissenschaftlich-technischen Fortschritts oder von Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur oder der sozialen und wirtschaftlichen Lage überholt ist, sowie für Menschen in besonderen Lebensumständen.

(3) Die beruflichen Bildungsgänge sollen den fachlichen Anforderungen der betreffenden Bereiche des Beschäftigungssystems entsprechen und auch die allgemeine Bildung vermitteln, die für die persönliche und kulturelle Entwicklung des einzelnen notwendig ist, sowie unter anderem die für den betreffenden Beruf wichtigen sozialen, wirtschaftlichen und umweltbezogenen Grundgedanken umfassen.

(4) Die Vertragsstaaten kommen über ein, Unterstützung und Beratung solchen Trägern beruflicher Bildung zukommen zu lassen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen tätig sind, welche an gemeinschaftlichen Bildungsgängen der beruflichen Bildung mitwirken.

(5) Auf jeder beruflichen Ebene müssen die erforderlichen Fähigkeiten so klar wie möglich festgelegt und die Lehr- und Ausbildungspläne ständig auf dem neuesten Stand gehalten werden, damit neue Kenntnisse und Techniken einbezogen werden können.

(6) Bei der Beurteilung der Fähigkeit zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit sowie der Bestimmung angemessener Leistungsnachweise in der beruflichen Bildung sollen sowohl die theoretischen als auch die praktischen Aspekte des betreffenden Fachgebiets berücksichtigt werden; sie sollen sowohl auf Personen, die eine Ausbildung erhalten haben, als auch auf solche, die ihre Berufserfahrung im Beschäftigungssystem gewonnen haben, Anwendung finden.

Artikel 3 Absatz 6 fordert, daß es für Leistungsbewertung und Zeugnisse nicht darauf ankommen soll, ob die Fertigkeiten und Kenntnisse in einem formellen Bildungsgang erworben worden sind — für Bildungssysteme, die von schulischen Formen beruflicher Bildung geprägt sind, durchaus eine bedeutsame Feststellung.

## Artikel 4

Die Vertragsstaaten kommen überein, in regelmäßigen Abständen die Struktur der beruflichen Bildung, die Bildungsgänge und Lehrpläne, die Ausbildungsmethoden und -materialien sowie die Formen der Zusammenarbeit zwischen dem Schulsystem und der Arbeitswelt zu überprüfen, um zu gewährleisten, daß sie ständig dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt, dem kulturellen Fortschritt und den sich verändernden Anforderungen des Beschäftigungssystems in den verschiedenen Bereichen der Wirtschaft angepaßt werden und daß Fortschritte in der Bildungsforschung und -innovation berücksichtigt werden, damit die wirksamsten Lehrmethoden zur Anwendung kommen.

Tätigkeiten, welche die Verbindung zur Arbeitswelt herstellen, auf den neuesten Stand zu bringen; außerdem sollen sie über Neuerungen im Bildungswesen, die in ihrem besonderen Fachbereich Anwendung finden könnten, unterrichtet und darin ausgebildet werden sowie Gelegenheit erhalten, sich an der entsprechenden Forschung und Entwicklung zu beteiligen.

(3) Den Lehrkräften und dem sonstigen Fachpersonal im Bereich der beruflichen Bildung sollen ohne Diskriminierung gleiche Beschäftigungsmöglichkeiten geboten werden, und ihre Beschäftigungsbedingungen sollen derart sein, daß für das jeweilige Fachgebiet qualifiziertes Personal angeworben, eingestellt und gehalten werden kann.

## Zu Artikel 4: Weiterentwicklung der beruflichen Bildung

Im Artikel 4 verpflichten sich die Vertragsstaaten zur Überprüfung und Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. Als ein Beispiel, wie eine derartige Verpflichtung eingelöst werden kann, wurde während der Beratung der in der Bundesrepublik Deutschland jährlich zu erstellende Berufsbildungsbericht erwähnt.

## Artikel 5

(1) Die Vertragsstaaten kommen überein, daß alle im Bereich der beruflichen Bildung Lehrenden und Ausbildenden, gleichviel, ob sie als Voll- oder Teilzeitkräfte tätig sind, über angemessene theoretische und praktische Kenntnisse in ihrem beruflichen Fachbereich sowie über entsprechende pädagogische Fähigkeiten verfügen sollen, die der Art und dem Niveau der Bildungsveranstaltungen entsprechen, die sie durchzuführen haben.

(2) Im Bereich der beruflichen Bildung Lehrende und Ausbildende sollen Gelegenheit erhalten, ihr Fachwissen und ihre fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse durch besondere Lehrgänge, Betriebspraktika und andere organisierte

## Zu Artikel 5: Personal in der beruflichen Bildung

Bedeutsam ist bei den Aussagen des Übereinkommens zum Lehrpersonal, daß es gelungen ist, diesen Artikel über (Berufsschul-)Lehrer hinaus auch für anderes Lehrpersonal zu öffnen. Dies kommt durch die Wahl des Begriffs **Lehrende (persons teaching)** anstelle des ursprünglich vorgesehenen Begriffs **Lehrer (teachers)** zum Ausdruck. Damit ist festgehalten, daß auch der betriebliche Ausbilder neben den Fachkenntnissen über angemessene pädagogische Fähigkeiten verfügen soll. Auch hier waren bei einigen Mitgliedstaaten Tendenzen zu bemerken, den Staat von jeglicher Verantwortung für die berufliche Bildung außerhalb von Schulen freizustellen.

## Artikel 6

Zur Erleichterung der internationalen Zusammenarbeit kommen die Vertragsstaaten überein,

- die Sammlung und Verbreitung von Informationen über Neuerungen, Ideen und Erfahrungen in der beruflichen Bildung zu fördern und sich aktiv am internationalen Austausch im Bereich der Ausbildungspläne für Lernende und Lehrende, der Methoden, Ausstattungsstandards und Lehrbücher auf dem Gebiet der beruflichen Bildung zu beteiligen;
- in der beruflichen Bildung die Verwendung internationaler fachlicher Normen, die in der Industrie, im Handel und in anderen Bereichen der Wirtschaft angewendet werden, zu fördern;

## Zu Artikel 3: Inhalte und Strukturen beruflicher Bildung

Nach einer Nennung wesentlicher Bestandteile von beruflichen Bildungsangeboten in Absatz 1 folgen in Absatz 2 einige Kriterien für die Einordnung der beruflichen Bildung in das Bildungssystem. Bedeutsam ist der in Artikel 3 Absatz 2 e) dokumentierte Konsens, daß auch denjenigen eine ergänzende allgemeine Bildung vermittelt werden soll, die eine berufliche Ausbildung außerhalb von Bildungsinstitutionen erhalten haben.

Auf Vorschlag der Bundesrepublik Deutschland wurde in den Artikel 3 ein Absatz 4 eingefügt, in dem sich die Vertragsstaaten verpflichten, auch außerschulische Träger (z. B. Betriebe) bei der Erfüllung von Aufgaben der beruflichen Bildung zu beraten und zu unterstützen.

- c) Schritte zur Erreichung der Anerkennung der Gleichwertigkeit der durch berufliche Bildung erworbenen Qualifikationen zu fördern;
- d) den internationalen Austausch von Lehrkräften, Verwaltungspersonal und anderen Fachleuten im Bereich der beruflichen Bildung zu fördern;
- e) Lernenden aus anderen Ländern, insbesondere aus Entwicklungsländern, die Möglichkeit zu bieten, in ihren Einrichtungen, berufliche Bildung zu erhalten, insbesondere mit dem Ziel, das Erlernen, das Aneignen, die Anpassung, die Weitergabe und die Anwendung von Technologie zu erleichtern;
- f) die Zusammenarbeit zwischen allen Ländern, insbesondere aber zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, im Bereich der beruflichen Bildung zu fördern, um die Entwicklung der Technologien in den einzelnen Ländern voranzubringen;
- g) Mittel zur Stärkung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung zu mobilisieren.

## Stellenwert im Programm der UNESCO

Bereits im Jahre 1962 hatte die Generalkonferenz der UNESCO eine **Empfehlung zur beruflichen Bildung** verabschiedet. Diese Empfehlung wurde im Jahre 1974 als **Überarbeitete Empfehlung zur beruflichen Bildung** neu gefaßt.<sup>9)</sup> Der Umfang der Empfehlung von 1974 übertrifft jenen des jetzt verabschiedeten Übereinkommens um ein Mehrfaches. Sie ist erheblich breiter angelegt. So enthält die Empfehlung etwa ausführliche Abschnitte über die Bildungs- und Berufsberatung, über die berufliche Weiterbildung, über die Unterrichtstechnologie und über Organisationsfragen. Daß das Übereinkommen sehr viel knapper und auf das Grundsätzliche konzentriert ist, erklärt sich aus der unterschiedlichen rechtlichen Qualität eines UNESCO-Übereinkommens gegenüber einer Empfehlung.

## Rechtliche Bedeutung eines Übereinkommens der UNESCO

Empfehlungen und internationale Übereinkommen sind Instrumente der UNESCO, mit denen sie ihren Mitgliedstaaten Vorschläge unterbreitet. Gemeinsam ist beiden, daß sie von der Generalkonferenz verabschiedet werden (Empfehlungen mit einfacher, Übereinkommen mit Zwei-Drittel-Mehrheit). Sowohl Empfehlungen als auch Übereinkommen sollen innerhalb eines Jahres nach Verabschiedung den zuständigen Stellen (in der Regel den gesetzgebenden Körperschaften) der Mitgliedstaaten vorgelegt werden.<sup>10)</sup> Gemeinsam ist beiden Instrumenten auch, daß die Mitgliedstaaten zu gegebener Zeit berichten sollen, in welcher Weise sie der Empfehlung oder den Übereinkommen in ihrem Lande Gelung verschafft haben.<sup>11)</sup>

Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Instrumenten ist, daß

die Empfehlung Grundsätze und Regeln formuliert, deren Anwendung den Mitgliedstaaten nahegelegt wird. Ein internationales Übereinkommen hingegen bedarf der Ratifizierung durch die Mitgliedstaaten, die hierdurch die Einhaltung des Übereinkommens vertraglich miteinander vereinbaren.<sup>12)</sup>

## Bildungs- und entwicklungs-politische Bewertung des Übereinkommens

Welche bildungs- und entwicklungs-politische Bedeutung hat nun das verabschiedete Übereinkommen für die einzelnen Mitgliedstaaten der UNESCO?

Man wird hier sicherlich unterscheiden müssen. In Mitgliedstaaten, die über entwickelte Systeme beruflicher Bildung verfügen, läßt die Ratifizierung des Übereinkommens keine wesentlichen Änderungen erwarten. In den beiden deutschen Staaten dürften die Forderungen des Übereinkommens bereits heute erfüllt sein. Denkanstöße könnten aber durchaus von ihm ausgehen, nicht zuletzt hinsichtlich der Anpassung der Berufsbildung der DDR an die neuen marktwirtschaftlichen Bedingungen. Für das künftige Deutschland könnte das Übereinkommen Anlaß sein, einzelne Gesichtspunkte des Berufsbildungssystems weiterzuentwickeln, etwa zur Verbesserung von Mechanismen der Abstimmung zwischen Bund und Ländern im dualen System oder hinsichtlich einer verbesserten Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung in der beruflichen Weiterbildung. Angeichts der aktuellen politischen und sozialen Entwicklung in der bisherigen DDR und der damit verbundenen Unsicherheiten in der beruflichen Zukunft vieler Bürger ist die Festschreibung von Grundrechten für die dort arbeitenden und lernenden Menschen von elementarem Interesse.

Höhere Wirksamkeit wird das Übereinkommen aber mit Sicherheit in Staaten entfalten, in denen

## Zu Artikel 6: Internationale Zusammenarbeit

Dieser Artikel soll den Austausch von Informationen, aber auch von Fachpersonal und Lernenden fördern. Die internationale Anerkennung von Abschlüssen soll vorangestellt werden. Diese Forderung wurde in der Diskussion vor allem von Entwicklungsländern vorgetragen; einige westeuropäische Staaten, darunter auch die Bundesrepublik, zeigten sich in dieser Frage unter Hinweis auf vorrangige Vorhaben innerhalb der Europäischen Gemeinschaft reserviert. Ferner soll vor allem zwischen Industrie- und Entwicklungsländern die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung gefördert werden. Der Vorschlag, einen Sonderfonds zur Förderung der beruflichen Bildung einzurichten, wurde im Rahmen des Übereinkommens nicht weiter verfolgt; statt dessen wurde auf gemeinsamen Antrag mehrerer Mitgliedstaaten, darunter der beiden deutschen Staaten, der Generaldirektor der UNESCO daran erinnert, künftig der beruflichen Bildung im Programm der UNESCO höhere Priorität einzuräumen.

es noch weitgehend an Strukturen eines beruflichen Bildungssystems fehlt. Dies war auch das treibende Motiv vieler Staaten der Dritten Welt, von der UNESCO die Verabschiedung eines Übereinkommens zur beruflichen Bildung zu fordern. Schon allein die Ratifizierung eines solchen Übereinkommens sichert der beruflichen Bildung erhöhte Aufmerksamkeit in der öffentlichen politischen Diskussion. Vor allem aber ist zu erwarten, daß die öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung in einigen Mitgliedstaaten der UNESCO gestärkt wird. Dort, wo berufliche Bildung bisher den Betrieben und Berufsbildungspolitik den Wirtschafts- und Arbeitsministern überlassen blieb, wird sie in das Bewußtsein der Bildungsminister gerückt. Hier liegt die Stärke der UNESCO, die eher als die Internationale Arbeits-

organisation (ILO) in der Lage ist, auf die Gestaltung von Bildungspolitik in den Mitgliedstaaten Einfluß zu nehmen.

#### Anmerkungen

- 1) Der englische Begriff „Convention“ wird im amtlichen Sprachgebrauch der Bundesrepublik Deutschland mit „Übereinkommen“ übersetzt.
- 2) Zur UNESCO, ihren Aufgaben im Bildungswesen und ihren Aktivitäten in der beruflichen Bildung vgl. Kröninger, Hans: Was ist die UNESCO? In: BWP, 17. Jg. (1988), Heft 1, S. 6f.
- 3) Bei der nachstehenden deutschen Fassung handelt es sich um eine nichtamtliche Übersetzung. Eine mit der Schweiz und Österreich abgestimmte deutsche Fassung wird derzeit vorbereitet.
- 4) Nach der ständigen Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs beispielsweise gehört „jede Form der Ausbildung, die auf eine Qualifikation für einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Beschäftigung vorbereitet oder die besondere Befähigung zur Ausübung eines solchen Berufs oder einer solchen Beschäftigung verleiht“ zur Berufsausbildung. Daher rechnet er grundsätzlich auch Hochschulstudiengänge zur Berufsausbildung.

5) Vgl. Bericht der Drafting Group auf dem Treffen der Regierungsexperten vom 3.-7.4.1989 in Paris.

6) In der Bundesrepublik Deutschland klingt dies noch in den besonderen Zuständigkeiten für die betriebliche Berufsausbildung an – beispielsweise der Wirtschafts- und Arbeitsministerien.

7) Worführer dieser Gruppe war Japan. In Japan wird berufliche Bildung fast ausschließlich in Betrieben vermittelt; eine staatliche Regelung findet kaum statt.

8) Darüber hinaus wurde in Artikel 8 näher festgelegt, wie das Übereinkommen anzuwenden ist, wenn Kompetenzen auf die Zentralregierung einerseits und Untergliederungen wie Länder, Provinzen oder Kantone andererseits aufgeteilt sind.

9) Eine deutsche Fassung liegt als Bundestagsdrucksache 7/3850 vom 3.7.1975 vor.

10) Vgl. Verfassung der UNESCO, Artikel IV Absatz 4.

11) Vgl. Rules of Procedure concerning recommendations to Member States and international conventions covered by the terms of Article IV, paragraph 4, of the Constitution, Beschuß der Generalkonferenz der UNESCO auf ihrer 5. Sitzung, zuletzt geändert auf der 17. Sitzung, Abschnitt VI.

12) Ebenda, Abschnitt I.

## Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“

Heinke Heyken

Ausgangspunkt des Modellversuchs ist die besonders schwierige Arbeitsmarktsituation von Frauen. Frauenerwerbstätigkeit ist häufig gekennzeichnet durch geringere berufliche Qualifikationen, die zudem durch Unterbrechungen wegen Kindererziehungszeiten oft entwertet werden.

Traditionell auf wenige Berufsbeziehe beschränkt (in nur 15 Lehrberufen finden sich ca. 70 % aller weiblichen Auszubildenden) sind Frauen besonders von Arbeitslosigkeit bedroht durch den technologischen Wandel und daraus resultierenden Rationalisierungsmaßnahmen im Dienstleistungssektor.

Als ein Ausweg soll der Modellversuch für Frauen ein neues, bisher fast ausschließlich von Männern besetztes Berufsfeld eröffnen. Die Mikroelektronik bietet gute Zukunftsperspektiven, Hinderungs-

gründe für Frauen wie erforderliche Körperkraft o. ä. gibt es nicht.

Die Umschulung erfolgt in zwei Elektronikberufen, mindestens die Hälfte der Plätze ist für Frauen reserviert. Zum Konzept gehören ein vorgeschalteter Frauen-Orientierungskurs, integrierte sozialpädagogische Begleitung, kleine Lerngruppen (12 Teilnehmer und Teilnehmerinnen), Förderunterricht und Nachbetreuung.

Träger des 1985 angelaufenen Modellversuchs ist die Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg. Betreut und finanziert wird er vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in Hamburg im Rahmen der „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“.

Am Ende des Modellversuchs – im Juli 1991 – stehen Empfehlungen, wie Umschulungen im gewerblich-technischen Bereich auch für Frauen zugänglich gemacht werden sollten, sowie Handreichungen und erprobte Unterrichtseinheiten (Schaubild 1).

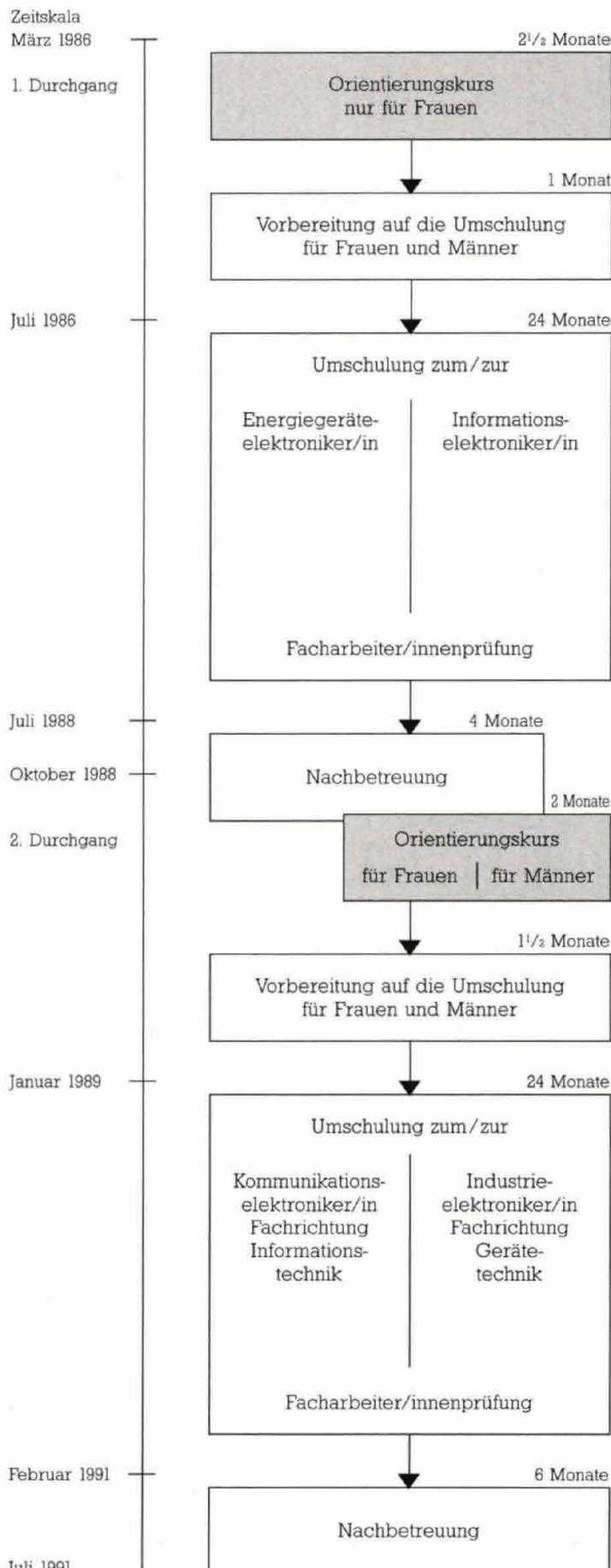
### Erste Ergebnisse

Der erste Umschulungsdurchgang mit 48 Teilnehmern und Teilnehmerinnen wurde im Juni 1988 abgeschlossen und der zweite endet im Januar 1991.

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, daß Frauenförderung im gewerblich-technischen Bereich nicht nur die Rahmenbedingungen einer Umschulung betrifft, sondern auch die Veränderung der Unterrichtskonzeptionen und die Entwicklung von selbstbewußtseins fördernden Konzepten erfordert.

# AUS MODELLVERSUCHEN

Schaubild 1: Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“



## Vorbereitungskurse:

- Orientierungsmöglichkeit und Entscheidungsgrundlage für eine Umschulung im Bereich E-Technik
- Erprobung anhand mehrerer Werkstattprojekte
- Auseinandersetzung mit der Situation von Frauen im gewerblich-technischen Bereich
- eigene Kurse für Frauen
- Einblick in die Berufsfelder anhand von mehreren Betriebsbesichtigungen
- Einblick in den Umschulungsaltag anhand ausgewählter Themen des Ausbildungsplans

## Umschulung:

- Erwerb der für die Facharbeiter/innenprüfung erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten in praktischen Unterweisungen in Werkstatt und Labor sowie Theorieunterricht in Fachkunde, Fachrechnen, Fachzeichnen und Politik
- Erwerb personaler Qualifikationen wie selbständiges Planen, Vorbereiten, Durchführen und Kontrollieren einer Arbeitsaufgabe
- Fähigkeit zur Teamarbeit
- Befähigung zur schriftlichen und mündlichen Darstellung von Arbeitsabläufen und -ergebnissen
- Nach ca. 1 Jahr erfolgt ein 6wöchiges Betriebspрактиkum
- Die Facharbeiter/innenprüfung wird vor der Handelskammer abgelegt
- Ziel des Modellversuchs ist die Erarbeitung von didaktischen und methodischen Konzepten, die spezifische Zugangsweisen von Frauen und Männern zur Technik berücksichtigen sowie den Erwerb der sogenannten Schlüsselqualifikationen (z. B. Teamarbeit, selbständiges Arbeiten) in die Ausbildung einbeziehen.

## Nachbetreuung:

- Unterstützung der Teilnehmer/innen durch die sozial-pädagogische Begleitung bei Bewerbungen und Behördenumgang

Es haben sich fünf „Knackpunkte“ herauskristallisiert, auf die wir uns in der Arbeit konzentrieren:

1. Berufswahlverhalten
2. Rahmenbedingungen der Umschulung
3. Unterrichtsgestaltung
4. Prüfungssituation
5. Arbeitsplatzsuche

## Berufswahlverhalten

Der Arbeitsmarkt ist aufgeteilt in typische Frauen-, typische Männer- und „Misch“-Berufe. Einen **untypischen** Beruf zu wählen, erfordert Mut.

Wir möchten Frauen ermutigen, ihrem Interesse an einer technischen Ausbildung zu folgen. Deshalb sprechen wir sie gezielt an mit unserem Motto „Keine Angst vor Elektronik“ und bieten ihnen an, in einem Frauen-Orientierungskurs Eignung und Interesse für eine Umschulung im Elektronik-Bereich zu überprüfen. Wir garantieren ihnen zudem, daß die Hälfte der Umschulungsplätze für Frauen reserviert ist, so daß sie keinesfalls als einzige dastehen.

Tatsächlich haben in beiden Durchgängen jeweils 50 bis 60 % Frauen an einer Umschulung teilgenommen.

## Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen der Umschulung müssen berücksichtigen, daß ein größerer Teil der Frauen Kinder hat und häufig allein dafür verantwortlich ist. Es sollte selbstverständlich sein, daß die morgendlichen Anfangszeiten so gelegt sind, daß auch weiter entfernt wohnende Frauen ihre Kinder vorher in den Kindergarten bringen können. Krankheiten von Kindern bringen zusätzliche Fehlzeiten mit sich, die wir durch Förderunterricht ausgleichen. Leider ist es uns bis heute kaum gelungen, Angebote zur Kinderbetreuung zu machen, hier scheitert es immer am Geld.

Die integrierte sozialpädagogische Betreuung hat sich besonders bewährt: Einerseits in der individuellen Unterstützung bei Behördenangelegenheiten (viele Frauen beziehen Sozialhilfe!), Partnerproblemen oder persönlichen Krisen, andererseits dem Herstellen eines Lernklimas in der Gruppe, das den Frauen ihren Raum läßt (vgl. Schaubild 2, Seite 31).

Ebenfalls ein wesentlicher Teil der Rahmenbedingungen ist es, daß dem Ausbildungsteam **Fachfrauen** angehören, die **Teilnehmerinnen** und **Teilnehmern** das Expertinnen- und Expertenwissen von Frauen in solch einer „Männerdomäne“ selbstverständlich werden lassen.

## Unterrichtsgestaltung

Männliche und weibliche Techniksozialisation unterscheidet sich üblicherweise noch immer stark; diese Unterschiede müssen bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden.

Wir nehmen als Maßstab das Vorwissen und die Vorerfahrungen von Frauen. Die Erarbeitung der fachlichen Inhalte erfolgt nach Prinzipien, die sich für sie inzwischen sehr bewährt haben:

- komplexe, im Gesamtzusammenhang dargestellte, anspruchsvolle Aufgabenstellung, deren Bewältigung jedoch auf der Grundlage der bis dahin **in der Umschulung** erworbenen Kenntnisse erfolgt;
- problemorientierter Unterrichtsaufbau, der immer wieder das „Warum“ und „Wozu“ berücksichtigt;
- weitestgehende Verzahnung von Theorie und Praxis, möglichst direkte Erklärung der praktischen Arbeiten durch den Theorieunterricht;
- häufige Phasen von selbständiger Arbeit und Erarbeitung — Projektphasen.

Selbstverständlich profitieren auch die männlichen Teilnehmer von dieser Unterrichtsgestaltung, ins-

besondere profitieren sie von den sozialen Kompetenzen, die viele Frauen einbringen: insistierendes Fragenstellen und damit „Schwäche zeigen“, Probleme in der Gruppe ansprechen, Kooperation mit einzelnen oder einer Gruppe usw. Zur Zeit erproben wir, ob zeitweilige getrennte Unterrichtsabschnitte von Frauen und Männern sinnvoll sind.

## Prüfungssituation

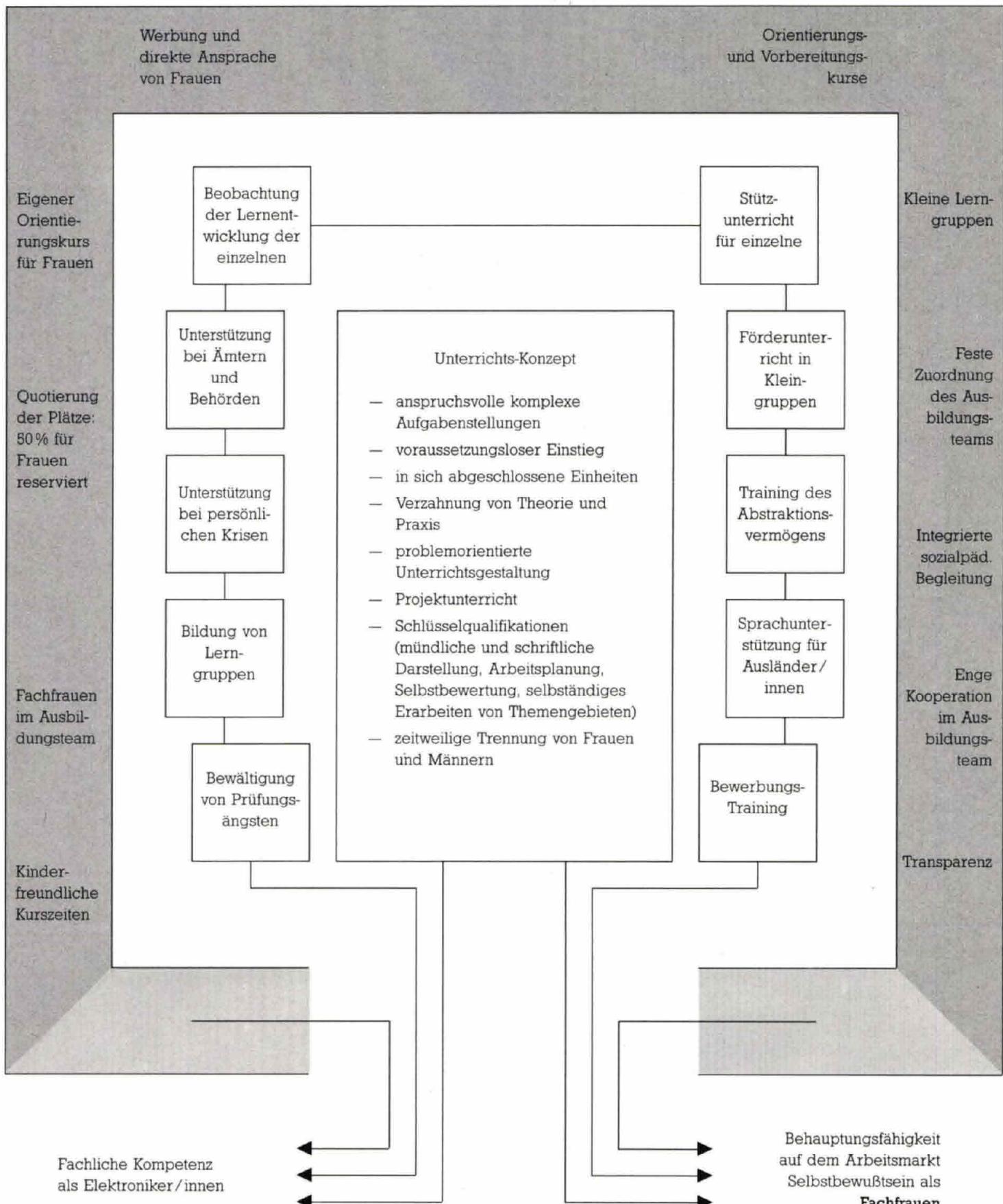
Die Prüfungssituation beinhaltet für viele Frauen einen enormen Druck, da sie sich jetzt als Frauen in einem Männerberuf beweisen müssen. Im ersten Durchgang ist es uns leider nur in zwei Gruppen gelungen, die Frauen ausreichend vorzubereiten. In diesen Gruppen haben Frauen wie Männer ihre Ergebnisse aus einer Probeprüfung drei Wochen vorher halten können. In den anderen zwei Gruppen, in denen die psychologische Vorbereitung nur ungenügend verlief, gelang dies zwar den Männern, die Frauen fielen jedoch im Durchschnitt um eine ganze Note ab.

Jetzt, beim zweiten Mal, haben wir ein umfassendes Konzept entwickelt. Viele Aspekte werden bereits im normalen Unterricht bewußt trainiert, z. B. mündliche und schriftliche Darstellung von Fachinhalten. Darauf hinaus gibt es eine gezielte psychologische und taktische Vorbereitung auf die Prüfungssituation, z. B.:

- Rollenspiele, in denen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen abwechselnd Prüfer oder Geprüfte spielen, um beide Seiten kennenzulernen,
- „Schwafelkurse“ für solche Teilnehmer und Teilnehmerinnen, denen bei mündlichen Prüfungen höchstens ein einzelnes Wort einfällt,
- individuelles Durchsprechen von Tests und Zeitarbeiten nach arbeitsökonomischen Gesichtspunkten (wie muß ich vorgehen, um die Mindestpunktzahl sicher zu kriegen) und entsprechendes Training.

# AUS MODELLVERSUCHEN

Schaubild 2: Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“  
Rahmenbedingungen, begleitende Maßnahmen, Unterrichtskonzept



## Arbeitsplatzsuche

Frauen haben es schwerer als ihre männlichen Kollegen, einen gesicherten Arbeitsplatz in ihrem Beruf zu finden.

Nach eineinhalb Jahren sah die Bilanz des ersten Durchgangs folgendermaßen aus:

Von 43 zur Prüfung Angemeldeten haben 37 bestanden (22 Frauen, 15 Männer). Von diesen 37 arbeiten 13 Männer (87 %) und 13 Frauen (59 %) auf angemessenen Arbeitsplätzen, davon sechs auf befristeten (ABM-)Stellen (fünf Frauen, ein Mann). Zwei weitere Frauen arbeiten als Angelernte.

Bemerkenswert ist, daß bis auf zwei Frauen alle weiterhin entschlossen sind, in ihrem Beruf zu arbeiten und sich darin eine berufliche Zukunftsperspektive aufzubauen. Keine einzige Frau empfindet die Umschulung nachträglich als falschen Schritt.

Unsere Arbeit setzt auf drei Ebenen an:

- Schon während der Umschulung bemühen wir uns, das fachliche Selbstbewußtsein der Frauen so zu stärken, daß sie sich durch Bewerbungs mißfolge nicht zu schnell entmutigen lassen. Dazu gehört auch ein Bewerbungstraining, das den Schwerpunkt auf das „Sich-verkaufen-Können“ legt.
- Aufbau von Kontakten zu Betrieben über die Praktikumszeiten, Besuche in den Betrieben, Gespräche mit Meistern und Ausbildungsleitern, Mitarbeit in Prüfungsausschüssen usw.
- Öffentlichkeitsarbeit in Form von Zeitungsartikeln und eigenen Veröffentlichungen, regelmäßige Kontakte mit Handelskammervertretern, Vertretern des Arbeitgeberverbandes usw.

Diese Arbeit soll dazu beitragen, Vorurteile und Rollenklischees zu überwinden.

Wichtig wäre es auch, daß Arbeitsstrukturen verändert werden: drei

der sechs noch arbeitslosen Frauen sind alleinerziehend, Arbeitsstellen, die zu lange Fahrtwege, zu frühe und starre Anfangszeiten oder Überstundenverpflichtungen haben, kommen für sie nicht in Frage. Auch im gewerblichen Bereich wären in vielen Betrieben flexible Zeitstrukturen (Teilzeitverträge, Gleitzeit) möglich. Es wird noch

viele Jahre so sein, daß jede Frau, die sich für unsere Umschulung entscheidet, hinterher in ihrem Beruf eine „Pionierin“ ist und sich entsprechend durchbeißen muß.

Andererseits gibt es keine Alternative zu diesem mühseligen Weg, wenn man ernsthaft dieses Berufsfeld für Frauen öffnen will.

## Qualifizierungsberatung als Instrument regionaler Strukturpolitik

Bilanz des Pilotprojekts Infostelle Weiterbildung in der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein

Friedhelm Franz

Bedarfsgerechte Qualifizierungsmöglichkeiten, die Transparenz des entsprechenden Angebotes und nutzerorientierte Qualifizierungsberatung gehören zu den Standortfaktoren einer Region, die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Unter Qualifizierung wird dabei weit mehr verstanden als die reine Ausbildungs-Infrastruktur. Durch die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe ist hinreichend deutlich geworden, daß in der Praxis zwischen Aus- und Weiterbildung kaum noch zu trennen ist. Ausbildung muß heute als Grundqualifizierung für den beruflichen Einstieg angesehen werden. Sie verlangt kontinuierliche Weiterbildung, um die für die Wirtschaft nötigen Fachkräfte bereitzustellen zu können. Daher verändern sich auch die Aufgabenstellungen der in der Ausbildung tätigen Institutionen. Ausbildungsberatung, bisher nach § 45 Berufsbildungsgesetz Domäne der Kammerarbeit, kann heute nur sinnvoll organisiert und betrieben werden, wenn sie als Qualifizierungsberatung begriffen wird, in die auch Elemente der Weiterbildungsberatung einfließen.

Die Industrie- und Handelskammern sind gehalten, ihre zuweilen

einseitige Fixierung auf Auszubildende und Ausbildungsbetriebe aufzugeben und in noch stärkerer Weise als bisher Unternehmen, Einzelinteressenten und Weiterbildungsträger zu den Zielgruppen ihres Handelns im Bereich regionaler Qualifizierung werden zu lassen. Vielfach können Einzelinteressenten und Unternehmen wegen fehlender Transparenz des regionalen Qualifizierungsangebotes keine marktgerechten Qualifizierungsentscheidungen treffen und/oder Regionalanbieter aus Unkenntnis des Qualifizierungsbedarfs ein entsprechendes Angebot nicht bereitstellen. Doppel- und Mehrfachangebote schließlich verursachen unnötige Kosten bei den Weiterbildungs-Anbietern.

## Kooperation — Konzept einer Region

Der Ansatz der Industrie- und Handelskammer Siegen zur Lösung dieser Probleme in der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein bestand in der Einrichtung einer zentralen Qualifizierungsberatungsstelle, der Infostelle Weiterbildung. Sie wurde im Januar 1988 unter Einbeziehung aller an beruflicher Qualifizierung Beteiligter (Weiterbil-

dungsträger, Gebietskörperschaften, Arbeitsamt) geschaffen und sollte sich als Forum regionaler Qualifizierungspolitik im wesentlichen mit drei Problemkomplexen beschäftigen:

- Erfassung des gesamten regionalen Angebotes beruflicher Weiterbildung durch den Aufbau einer regionalen Weiterbildungsdatenbank und transparente Darstellung dieses Angebots (**Informations- und Beratungsfunktion**)

**Zielgruppe: Einzelinteressenten**

- Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs der Unternehmen und Unterstützung bei Fragen der Personalentwicklungsplanung (**Signalfunktion**)

**Zielgruppe: Klein- und Mittelunternehmen der Region**

- Sicherstellung eines bedarfsgerechten, qualitätsorientierten Angebotes durch Flankierung enger Kooperation vor Ort (**Klammerfunktion**)

**Zielgruppe: Regional-Anbieter von Weiterbildung**

(siehe Grafik, unten)

Auf diesen drei Ebenen wurde das Konzept der Infostelle Weiterbildung in den letzten zweieinhalb Jahren vorangetrieben. Die dabei gemachten Erfahrungen und erzielten Ergebnisse werden nachstehend zusammengefaßt.

**1. Einzelinteressenten:**

**Nachfrage stetig steigend**

Zunächst wurde das komplette Lehrgangs- und Seminarangebot der Region in eine eigens ent-

wickelte Datenbank eingespeist. Alle 26 in der Region ansässigen Weiterbildungsanbieter stellten der Infostelle Informationen über ihre Angebote zur Verfügung. Schon bald wurde die angestrebte Transparenz erreicht. Inzwischen umfaßt die Datenbank, die halbjährlich aktualisiert wird, ca. 500 Veranstaltungen von etwa 30 Anbietern, die auch komplett in das bundesweite Weiterbildungs-Informations-System WIS von ZDH und DIHT regelmäßig eingespeist werden. Bezogen auf die in WIS repräsentierten Weiterbildungsträger ist der Kammerbezirk Siegen nach München der am zweitstärksten vertretene.

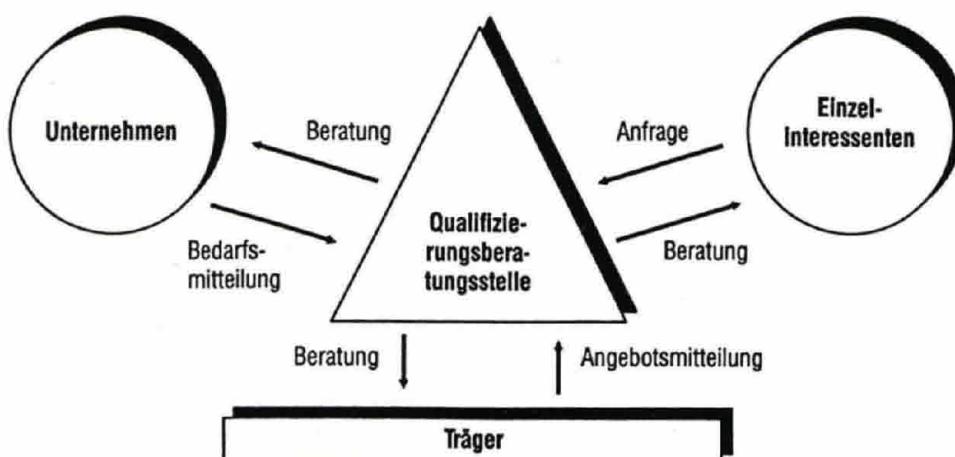
Bei einigen Anbietern von Weiterbildungsmaßnahmen schwang zunächst eine gesunde Portion Skepsis mit. Die Infostelle war rechtlich dem Berufsbildungszentrum der IHK angegliedert worden, das selbst eine bedeutende Rolle im regionalen Weiterbildungsmarkt spielt. Die neutrale Beratung durch die Mitarbeiter der Infostelle jedoch und ein regelmäßig gegenüber den Trägern abgegebenes Feedback über Inhalte und Verlauf von Beratungen zeigten den anderen Trägern schnell, daß hier keiner selektiven, interessengeleiteten Beratung zugunsten einzelner Anbieter der Weg geebnet wurde, sondern eine neue Infrastrukturreinrichtung innerhalb der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein im Entstehen war.

Die Ergebnisse gerade der Beratungsstatistik dokumentierten dies.

Die Informations- und Beratungsdienstleistungen der Infostelle Weiterbildung wurden in den ersten zwei Jahren von über 2 300 Einzelinteressenten in Anspruch genommen. Mittlerweile sind es über 3 500 Personen, die bei der Infostelle Rat suchten. Hierbei waren erwartungsgemäß große Unterschiede hinsichtlich Vorbildung, Alter, Geschlecht etc. der Ratsuchenden festzustellen:

- Die ersten Kontakte wurden in 70% der Fälle telefonisch geknüpft. 565 Personen nutzten in den ersten beiden Jahren die Möglichkeit, einen persönlichen Beratungstermin in der Infostelle zu vereinbaren. Die Tendenz zur Individualberatung war im Zeitablauf steigend.
- Der kaufmännische Bereich lag mit zwei Dritteln aller Anfragen deutlich vor dem gewerblich-technischen Bereich. Zwei von drei der Anfragenden waren Männer.
- Bezogen auf das Lebensalter lag der Anteil der 21- bis 35jährigen mit über 80% aller Interessenten an der Spitze. Ab dem 36. Lebensjahr sank das Interesse an Qualifizierungsberatung bei beiden Geschlechtern deutlich unter die 10%-Marke ab.
- Interessenten mit niedrigerem Bildungsniveau waren insgesamt unterrepräsentiert. So wurde nur einer von 200 Anfragern bei der Infostelle vorstellig, der keinen Hauptschulabschluß nachweisen konnte. Etwa ein Drittel der Interessenten waren Hauptschulabsolventen, während fast 70% aller Weiterbildungswilligen mindestens die Fachoberschulreife erworben hatten.

Eine wichtige Aufgabe der Infostelle und des Qualifizierungsverbundes für die Zukunft wird es daher sein, die während der Pilotphase unterrepräsentierten Zielgruppen (Frauen, Personen im Alter von über 40 Jahren, Personen ohne formalen Bildungsabschluß etc.) verstärkt für die berufliche Qualifizierung zu gewinnen und somit deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Darüber hinaus soll versucht werden, auch über das



Thema „EG 1992“ verstkt zu informieren. Hierzu gehören sowohl Informationen über die Strukturen anderer europäischer Bildungssysteme als auch über bestehende Weiterbildungsangebote, Sach- und Fachkenntnis von Unternehmensmitarbeitern noch stker auf Europa zu „trimmen“.

## 2. Weiterbildungsbedarf der Unternehmen — nicht nur ein Prognoseproblem

Die Erfassung des Qualifizierungsbedarfs, vor allem bei kleineren und mittleren Betrieben, ist eine unverzichtbare Voraussetzung, um regional existierende Angebotslücken erkennen und schließen zu können. So wurde wärend der Pilotphase der Infostelle eine erste Grobuntersuchung in der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein zum Thema „Qualifizierungsbedarf“ durchgefürt. Die Ergebnisse reichen jedoch zu einem gezielten Handeln bei weitem nicht aus. Schwierigkeiten bei der Erkennung und Formulierung des Qualifizierungsbedarfs bereitete schon die fehlende Kenntnis geeigneter Ansprechpartner in den Betrieben. Die Klientel der Ausbildungsberater der Industrie- und Handelskammern ist eben nicht identisch mit denjenigen Unternehmensakteuren, die im Bereich der Personalentwicklung maßgebend sind. Darer hinaus verlangen auch die Schwierigkeiten bei der Erkennung und Formulierung des Qualifizierungsbedarfs Interviewer mit großer Fachkompetenz und Grundkenntnissen in empirischer Sozialforschung.

Insgesamt sind die Ergebnisse im Bereich der Maßnahmen bezogen auf die Zielgruppe Unternehmen die am stksten defiziten. Dies ist im übrigen ein Ergebnis, zu dem auch andere ähnlich gelagerte Projekte gelangten, etwa der Modellversuch „Qualifizierungsberatung — eine Dienstleistung für die regionale Wirtschaft“, an dem auch das Bundesinstitut für Berufsbildung beteiligt war.

In der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein wurde der Weg gewählt,

diesem Problem durch eine Aufgabenerweiterung der Ausbildungsberater der Industrie- und Handelskammer Siegen in Richtung Qualifizierungsberatung Herr zu werden. Die Ausbildungsberater der Kammer werden zur Zeit auf ihren veränderten Einsatz vor Ort vorbereitet. Fundierte Markt- und Branchenkenntnisse flankiert durch Kenntnisse über neue Technologien, betriebswirtschaftliche Fragestellungen sowie Strukturen der Weiterbildung, Förderungsmöglichkeiten bis hin zu Kenntnissen über den EG-Binnenmarkt und Fragen des Arbeitsrechts sollen ihnen Kompetenz und Motivation zugleich vermitteln, ihren Beitrag zur regionalen Qualifizierungsbedarfsermittlung und Qualifizierungsberatung zu leisten.

## 3. Zusammenarbeit der Weiterbildungsträger — nutzbringend für alle

Die Zusammenarbeit zwischen den Weiterbildungsträgern hat sich in den letzten fünf Jahren kontinuierlich intensiviert. Sie konzentriert sich nicht nur auf **gemeinsame Werbeaktivitäten**. Derzeitige Schwerpunkte der Trgerkooperation sind die Sicherstellung eines qualitsorientierten Weiterbildungsangebotes durch **Qualitätsstandards** sowie umfangreiche **Projektkooperationen** zwischen den einzelnen Trägern.

Die Weiterbildungsträger der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein haben einen Arbeitskreis mit eigener Satzung eingerichtet, dem zur Zeit die Hälfte der regionalen Träger angehört und der über einen eigenen Etat verfügt, aus dem z. B. **gemeinsame Marketingaktionen** finanziert werden. Zur Zeit werben die Träger als Qualifizierungsverbund Siegen-Olpe-Wittgenstein in einem gemeinsamen Prospekt für berufliche Weiterbildung und die Möglichkeit der Qualifizierungsberatung durch die Infostelle Weiterbildung. Dieser Prospekt wurde in einer Auflage von 50 000 Exemplaren gedruckt und liegt bei allen wichtigen öffentlichen und privaten Einrichtungen im Kammerbezirk aus.

Der Arbeitskreis befaßt sich insbesondere auch mit der Sicherung der Qualität des Weiterbildungsangebotes. Zu diesem Zweck hat er **Qualitätsstandards** in Anlehnung an die vom BIBB für die Bundesanstalt für Arbeit entwickelten Standards erarbeitet. Veranstaltungen, die alle Qualitätsstandards erfüllen, werden von der Infostelle mit einem „Gutesiegel“ ausgezeichnet, um die Selektionsentscheidung der Interessenten zu erleichtern. Neben den Lehrgangsdaten bekommt jeder Interessent ein Merkblatt ausgehändigt, das über die Bedeutung der Qualitätsstandards informiert. Im einzelnen wurden folgende Standards festgelegt:

- Vor der verbindlichen Anmeldung werden Bildungsinteressenten an allen Lehrggen ausführliche Information zu Inhalten und Zielen der einzelnen Veranstaltungen, zu der Qualifikation der Dozenten und zur technischen Ausstattung der Maßnahmen bereitgestellt.
- Von den Dozenten wird fachliche und pagogische Eignung verlangt. Konkret bedeutet dies, daß Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, ein abgeschlossenes Hochstudium bzw. besondere Erfahrungen in der berulichen Praxis vorausgesetzt werden.
- Bei der Ausstattung der einzelnen Maßnahmen wird Industrienorm gefordert. Der Arbeitskreis legt jährlich beispielsweise im EDV-Bereich fest, welche Hard- und Software in welchen Versionen dieser Industrienorm entspricht.
- Die Teilnehmerzahlen der Veranstaltungen sollen nach pagogischen und technischen Erfordernissen festgelegt, Massenveranstaltungen vermieden werden. Bei EDV-Schulungen beispielsweise sollen maximal zwei Teilnehmer an einem PC-Platz lernen können.
- Der Einsatz einheitlicher Fragebogen soll sicherstellen, daß der Anbieter die Qualität seiner Veranstaltung regelmig kontrolliert.
- Lehrgangsbescheinigungen müssen detailliert und aussage-

kräftig sein, damit sie z. B. für Bewerbungen verwendbar sind.

Die Vergabe eines Gütesiegels wird von dem Anbieter bei der Infostelle Weiterbildung beantragt. In Zweifelsfällen entscheidet der Arbeitskreis. Es handelt sich dabei also um eine Art freiwilliger Selbstkontrolle der regionalen Weiterbildungsträger.

Auch im Bereich der **Projektkooperation** gibt es bereits zahlreiche Erfahrungen. Hierbei spielen zwar immer noch zweiseitige Kooperationen zwischen unterschiedlichen Trägern die dominante Rolle, zunehmend geraten jedoch Kooperationsformen ins Blickfeld, an denen zahlreiche regionale Weiterbildungsträger beteiligt sind:

- Bilaterale Kooperationen zwischen Trägern gab und gibt es traditionell in den Bereichen CAD oder auch bei der Wiedereingliederung von Frauen in den Beruf. Ein aktuelles Beispiel für diese Kooperationsform ist das von der EG-Kommission im Rahmen des PETRA-Programms finanzierte Projekt „Kaufen und Verkaufenlernen im Europa ohne Grenzen“, das von der Industrie- und Handelskammer Siegen gemeinsam mit der Deutschen Angestellten Akademie (DAA) durchgeführt wird. Hierbei handelt es sich um einen Lehrgang für junge Kaufleute, denen unmittelbar nach ihrer Ausbildung die Möglichkeit gegeben werden soll, sich in Markterschließungsaktivitäten speziell bei europäischen Partnern (Beispiel ist Spanien) zu üben. Nicht der Spracherwerb steht im Rahmen dieses Projekts im Vordergrund, sondern vielmehr das Erkennen und Einüben typischer Wege und Methoden, Kontakte zu knüpfen, aber auch Kontrakte zum Abschluß zu bringen.
- Die multilaterale Kooperationsform wird beispielsweise beim vom BIBB unterstützten Modellversuch „Industriemeister – Oberflächentechnik“ praktiziert. In diesen Modellversuch sind zahlreiche Weiterbildungs-

träger der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein eingebettet. Aber auch bei dem Projekt „Rekrutierung von DDR-Facharbeitern“ wird die regionale Kooperation der Weiterbildungsträger nutzbringend für alle eingesetzt. DDR-Facharbeiter sollen in Betrieben der Region 18 Monate beschäftigt werden. Dieser Beschäftigung ist eine dreimonatige Qualifizierung vorgeschaltet, die durch den Qualifizierungsverbund Siegen-Olpe-Wittgenstein gemeinsam konzipiert und umgesetzt wird. Durch diese konzertierte Aktion sollen die Fachkräfte für ihren Einsatz auf dem heimischen Arbeitsmarkt vorbereitet werden.

## Fazit

Die Infostelle Weiterbildung und das mit ihr verfolgte Konzept, durch Zusammenarbeit die regionale Strukturentwicklung voranzutreiben, hat sich bewährt. Das Konzept weist zwar Schwächen auf, an deren Überwindung zielstrebig gearbeitet werden muß. Dennoch

hat in den zweieinhalb Jahren ihres Bestehens die Infostelle Weiterbildung bei Unternehmen, Einzelinteressenten und Trägern regionaler Weiterbildungsaktivitäten eine Akzeptanz erreicht, die die Industrie- und Handelskammer Siegen veranlaßte, sie als feste Infrastruktur einrichtung aller an beruflicher Weiterbildung Beteigter fortzuführen. Vorrangige Aufgaben für die Zukunft werden neben einer noch stärkeren Motivation bestimmter Zielgruppen, die Förderung weiterer Kooperationen bei Qualifizierungsmaßnahmen, besonders auch hinsichtlich des EG-Binnenmarktes sowie die genaue Ermittlung des regionalen Qualifizierungsbedarfs zum Nutzen der gesamten Region Siegen-Olpe-Wittgenstein sein.

Eine umfangreiche Dokumentation der bisherigen Tätigkeit der Infostelle Weiterbildung ist vor wenigen Wochen in der Schriftenreihe der IHK Siegen erschienen und kann kostenlos über die Abteilung Berufsbildung der IHK (Tel.: 02 71 / 33 02 74) oder direkt bei der Infostelle Weiterbildung (Tel.: 02 71 / 33 09 33) bezogen werden.

## „Multimediales Lernen in der Berufsbildung“ — Neue Veröffentlichungsreihe aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung

**Der Einsatz von Computern in der beruflichen Aus- und Weiterbildung macht aktives und multimediales Lernen möglich: Indem vom Lernenden mit Hilfe eines Computers das Zusammenspiel der Medien (z. B. Filme, Bilder, Grafiken, Texte, Sprache, Musik) selbst gesteuert, die eigenen Lernwege selbst festgelegt, Lernkontrollen selbst bestimmt werden können, wird Lernen notwendigerweise zu einem selbstverantwortlichen aktiven bzw. interaktiven Handlungsprozeß.**

Medien werden bisher in beruflichen Bildungsprozessen vor allem zur Veranschaulichung bestimmter Lerninhalte genutzt — als „Präsentationsmedien“: Sie unterstützen Lehrer, Dozenten oder Ausbilder im Unterricht oder bei der Unterweisung. Ihr Einsatz ist jedoch zugeleich problematisch: Präsentationsmedien verurteilen den Lernenden im pädagogischen Prozeß

zur Passivität. Die für das Lernen so wichtigen aktiven Handlungen können nur „neben“ oder „nach“ der Medienvorführung entfaltet werden.

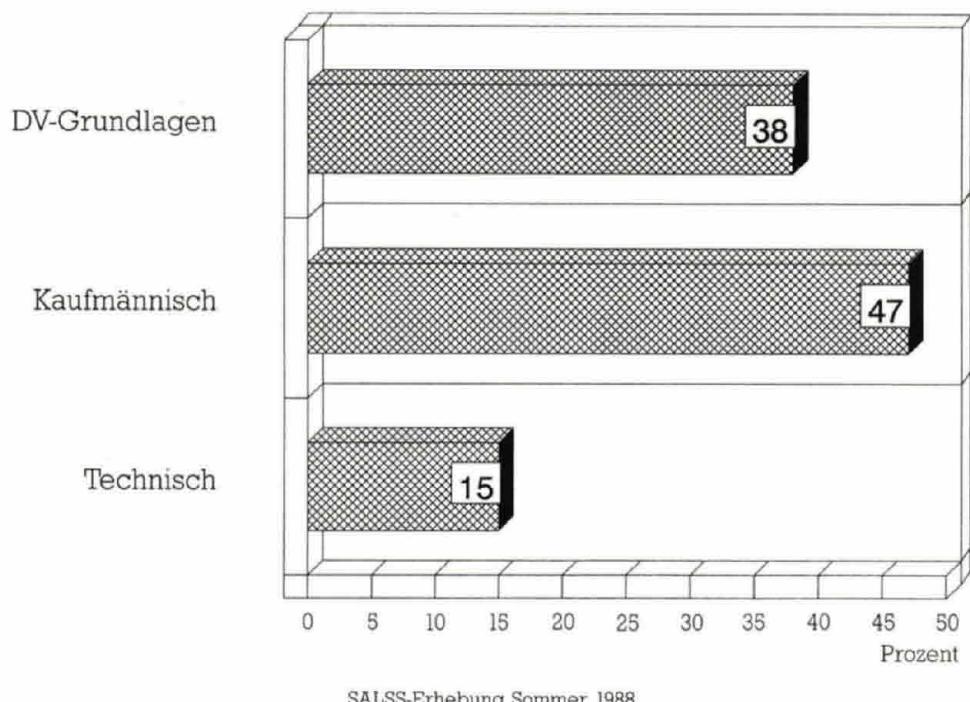
Berufliche Bildung steht heute vor neuen Aufgaben. Sie hat den Aus- und Weiterzubildenden zu selbstständigem beruflichen Handeln — und das heißt zur Selbstständigkeit

# THEMA BERUFSBILDUNG

im Informieren, Entscheiden, Planen, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten — zu qualifizieren. Berufliches Lernen erfordert daher die aktive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit den Inhalten ebenso wie mit den Medien, die sie vermitteln.

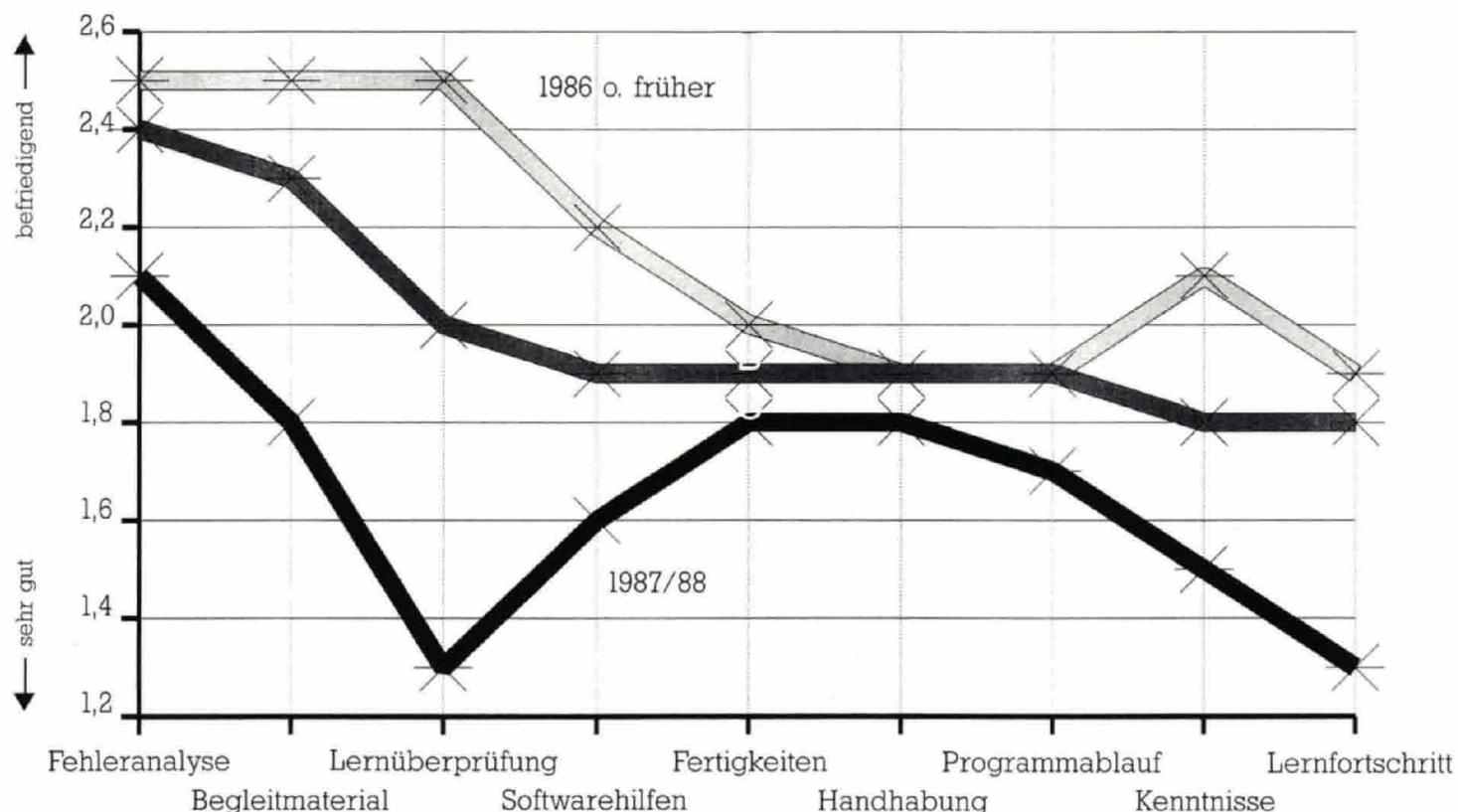
Der Computer, selbst ein neuartiges Medium, ermöglicht den Übergang von der Präsentation zur Interaktion mit Medien. Er wird zum technisch-organisatorischen Zentrum der Medien und damit zu einem entscheidenden Hilfsmittel für die Lehrenden und Lernenden. Seine Auswirkungen auf die Bildungsorganisation, die Lehrerrolle, die Methodik und die Didaktik müssen untersucht und ihre Aufgaben neu definiert werden; dasselbe gilt für die Lernorganisation und die Lernprozesse der Lernenden, die nicht weniger gravierenden Wirkungen ausgesetzt sind.

## Themen der Lernsoftware



## Bewertung der Qualität der Lernsoftware

Es bewerten mit ... nach Prod.-Jahr



SALSS-Erhebung Winter 1988/89

Um Fragen und Probleme, die bei einem neuen Umgang mit Medien, mit multimedialem Lernen auftreten, zu diskutieren und um Forschungsresultate sowie bereits vorhandene Problemlösungen und Hilfen für die berufliche Aus- und Weiterbildung einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung eine neue Veröffentlichungsreihe zum Thema „Multimediales Lernen in der Berufsbildung“ gestartet.

Der erste soeben erschienene Band „Interaktive Medien für die Aus- und Weiterbildung“ enthält im ersten Teil

- Analysen der Marktentwicklung sowie der betrieblichen Anwendung von Lernsoftware und Autorensystemen,
- Kriterien zur und einen Überblick über die Bewertung der Qualität von Lernsoftware,
- Anwendungsbeispiele aus der kaufmännischen und technischen Aus- und Weiterbildung
- und diskutiert die berufspädagogischen, arbeits- und organisationswissenschaftlichen sowie medienpädagogischen Aspekte und die Frage der Wirtschaftlichkeit.

Im zweiten Teil wird eine Marktübersicht der angebotenen Lernsoftware und Autorensysteme gegeben.

Weitere Bände befinden sich in Vorbereitung. Themen sind u.a.: Einsatz interaktiver Medien für Warenwirtschaftssysteme im Handel, eine Sammlung exemplarischer Medienanwendungen in Europa und den USA, die Marktentwicklung in den Ländern der EG, eine Didaktik für Lernprogramm-Autoren, Vorstellung von Instrumenten für die Entwicklung computergestützter Lernmedien, Nutzung multimedialer Lernsysteme zur kaufmännischen und planerischen Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben, insbesondere Handwerksbetrieben, Erweiterung der Markt- und Kursübersichten.

Die Reihe „Multimediales Lernen in der Berufsbildung“ wird heraus-

gegeben von Dieter Blume, Heinz Holz, Peter Schenkel, Heinrich Tillmann und Gerhard Zimmer im Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31.

Band 1: Gerhard Zimmer (Hrsg.), „Interaktive Medien für die Aus-

und Weiterbildung. Marktübersicht, Analysen, Anwendung“ (39,80 DM) kann bezogen werden beim BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Postfach 11 91 65, 8500 Nürnberg 1, Tel.: (09 11) 23 77-0.

(BIBB)

## Anmerkungen zur jüngsten Entwicklung des Frauenanteils in einigen qualifizierten kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufen

**In den letzten Jahren wurde in einigen qualifizierten Ausbildungsberufen des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs, in denen Frauen und Männer stark vertreten sind, ein Rückgang des Frauenanteils beobachtet. Die Befürchtung kam auf, es handele sich hier um den Beginn eines dauerhaften und möglicherweise stärker werdenden Zurückdrängens von Frauen in diesen qualifizierten kaufmännischen Ausbildungsberufen und Tätigkeitsfeldern.**

Wie aus der folgenden Übersicht zu ersehen ist, ging nach 1982 der Frauenanteil an den Auszubildenden in den qualifizierten Angestelltenberufen: Bankkaufmann/Bankkauffrau, Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau, und Industriekaufmann/Industriekauffrau leicht bis deutlich zurück. Für den Frauenanteil in den Ausbildungsberufen Bankkaufmann/-kauffrau und Versicherungskaufmann/-kauffrau zeigt die Übersicht dasselbe Phänomen — übrigens auch für die Zeit nach 1976. Der Rückgang des Frauenanteils in den genannten Berufen fiel beide Male in Phasen von Wirtschafts- und Beschäftigungskrisen.

Die Daten spiegeln wider, was auch aus anderen Zusammenhängen bekannt ist: Wirtschafts- und Beschäftigungskrisen haben immer auch geschlechtsspezifische negative Auswirkungen.

Zwischen 1978 und 1982 erholten sich die Frauenanteile bei den auszubildenden Bank- und Versicherungskaufleuten mit dem nachfolgenden Konjunkturaufschwung deutlich. Der nach 1982 einsetzende Rückgang in den Frauenanteilen der drei dargestellten Ausbildungsberufe konnte dagegen trotz nachfolgenden Aufschwungs bis 1988 nicht wieder ausgeglichen werden. Lediglich eine leichte Er-

Übersicht: *Entwicklung des Frauenanteils in drei ausgewählten qualifizierten Angestelltenberufen des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs zwischen 1976 und 1988 — in % —*

Ausbildungsberufe	Frauenanteil								
	1976	1978	1980	1982	1984	1985	1986	1987	1988
Bankkaufmann/-kauffrau	53,5	52,8	53,4	55,3	52,8	51,4	51,2	52,6	52,5
Versicherungskaufmann/-kauffrau	45,8	40,8	42,4	44,0	42,4	40,4	40,8	41,2	42,2
Industriekaufmann/-kauffrau	55,8	59,1	62,1	63,2	62,3	62,2	62,2	62,7	62,7
über alle Ausbildungsberufe des dualen Systems	36,1	37,3	38,2	39,0	39,9	40,6	41,3	42,1	43,1

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Berufliche Bildung 1976—1988, Fachserie 11, Reihe 3; Berechnungen des BIBB

höhung der Anteile ist ab 1987 zu verzeichnen. Die Entwicklung bleibt abzuwarten.

Durchaus denkbar ist allerdings, daß die gegenwärtig trotz Konjunkturaufschwungs anhaltende Beschäftigungskrise einerseits und die zunehmende Ausstattung des kaufmännisch-verwaltenden Arbeitsbereichs mit programmierten Arbeitsmitteln andererseits bewirkt, daß die Frauen in den genannten Angestelltenberufen nicht nur vorübergehend, sondern auch längerfristig und noch stärker zurückgedrängt werden.

So wird seit längerem wie auch in jüngsten Untersuchungen und Gutachten zur Entwicklung von Frauenausbildung und Frauenbeschäftigung in den qualifizierten Dienstleistungsberufen immer wieder hervorgehoben, daß die Zukunftsaussichten der Frauen in diesen Berufen problematisch seien, wenn es nicht gelingt, die traditionelle, rollenspezifische Technik-Trennlinie zwischen Männern und Frauen aufzuheben und den Frauen und Mädchen eine qualifizierte technische und naturwissenschaftliche Ausbildung zu ermöglichen.

(Sigrid Damm-Rüger)

## Dokumentation zur Berufsbildungsforschung in Belgien

Das europäische Dokumentationszentrum für die Berufsausbildung ICODOC/CIDOC (belgisches Mitglied in dem Informationsnetz des CEDEFOP) hat Ende 1989 ein Dossier „Forschung im Bereich der Berufsausbildung in Flandern-Belgien“ erstellt. Die Dokumentation liegt in französischer Sprache vor.

ICODOC/CIDOC will dieses Dossier in den europäischen Zentren der Berufsbildungsforschung verbreiten, um die Kooperation zwischen belgischen und anderen europäischen Forschungszentren mit

Projekten gleicher Themenstellung zu fördern.

Das Dossier enthält Informationen über rund zwanzig belgische Forschungszentren mit Projektbeschreibungen (Ziel, Inhalt, Methode, Forschungsdauer, Adressen) aus dem Forschungsfeld „Berufsbildung“. Interessierte Institutionen können das Dossier auf Anfrage bei folgender Adresse kostenlos beziehen:

VDAB, ICODOC, Frederik Geers, Keizerslaan 11, B-1000 Brüssel

(BIBB)

## 4. Fachtagung „Informatik und Schule“ 1991 Informatik: Wege zur Vielfalt beim Lehren und Lernen

Vom 7. bis 9. Oktober 1991 findet an der Universität Oldenburg die 4. Fachtagung des Fachbereichs „Ausbildung und Beruf“ der Gesellschaft für Informatik (GI) unter Mitwirkung des Bundesinstituts für Berufsbildung statt. Die Tagung steht unter dem Titel „Informatik: Wege zur Vielfalt beim Lehren und Lernen“. Es soll vor allem über Methoden, Techniken und Hilfsmittel zum Problemlösen, zum Strukturieren von Information, zur Kommunikation, zur Präsentation und zur Verknüpfung unterschiedlicher Medien und über Modellbildungen, Simulationen und Visualisierungen berichtet werden. Die Tagung wendet sich an Ausbildende in Betrieben, Schulen und Hochschulen sowie an Entwickler von Lehr- und Lernsoftware.

Forschungsrelevante und praxisbezogene Beiträge werden erbeten zu

- neuen Lernumgebungen, insbesondere unter Einbeziehung von Multimedia und Hypermedia sowie der Kommunikationstechnik
- Wissenserwerb und -repräsentation bei Lernsoftware, unter anderem durch Einbeziehung wissensbasierter Komponenten in tutorielle Software und in Programme zum angeleiteten entdeckenden Lernen
- Informations- und Kommunikationssystemen für den Fachunterricht unter Einbeziehung der didaktischen Gesichtspunkte
- Methoden der Entwicklung von Lehr- und Lernsoftware und zur

Gestaltung der Benutzeroberflächen, insbesondere selbsterklärende und selbstinstruierende Software und intelligente Hilfen

- grenzüberschreitenden Qualifikationen in Europa durch Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnik
- Informatik als Fach oder Unterrichtsgegenstand.

Beiträge sind bis zum 5. Januar 1991 in dreifacher Ausfertigung an das Tagungsbüro GI '91, Fachbereich Informatik, Universität Oldenburg, Postfach 25 03, 2900 Oldenburg, z. H. Prof. Dr. Peter Gorny, zu schicken. Nähere Auskünfte erteilt auch der Vorsitzende des Organisationsausschusses, Prof. Dr. Volker Claus.

(Peter Gorny)

Dieter Lenzen (Hrsg.):

## Pädagogische Grundbegriffe

Rowohlt-Taschenbuch Verlag, Rowohlt's Enzyklopädie Bd. 487 und 488, Reinbek bei Hamburg 1989, 1650 S., 29,80 DM pro Band

Das in zwei Taschenbüchern erschienene Handwörterbuch der Pädagogik hat den Anspruch, das Basiswissen der Erziehungswissenschaft auf neuem Stand zu präsentieren. Es richtet sich an pädagogisch Arbeitende in Schulen und außerschulischen Einrichtungen, an Studenten und Dozenten der Erziehungswissenschaft sowie an interessierte Laien. Mit dem Handwörterbuch steht ein komprimiertes pädagogisches Nachschlagewerk zur Verfügung, das sich an einen großen Interessentenkreis wendet und für die tägliche Arbeit von Nutzen sein soll.

Unter ca. zweihundert alphabetisch geordneten Stichwörtern werden Ansätze und Konzepte, wichtige Begriffe sowie Praxis- und Forschungsfelder der Pädagogik in Übersichtsartikeln dargestellt. Die Artikel sind zu etwa zwei Dritteln aus der zwölfbändigen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“\*) ausgewählt, ein Drittel ist neu verfaßt worden. Viele der übernommenen Beiträge wurden von den Autoren überarbeitet und aktualisiert. Zwischen den einzelnen Artikeln sind zusätzliche Stichwörter, sogenannte „Blankverweise“, mit einem Hinweis auf die Artikel aufgelistet, in denen Aussagen zur Stichwortthematik zu finden sind. Die Informationssuche wird allerdings dadurch erschwert, daß keine Seitenzahlen angegeben werden. Zusätzlich beeinträchtigt das Fehlen eines Namen- und Sachregisters die Handhabung des Wörterbuchs.

Als Auswahl- und Strukturierungshilfe für die Zusammenstellung der Pädagogischen Grundbegriffe sind von der Redaktion zehn Gruppen

von Stichwörtern gebildet worden, so z. B. Fachrichtungen der Erziehungswissenschaft wie „Betriebspädagogik“ und „Erwachsenenbildung“ oder Begriffe erziehungswissenschaftlicher Technik wie „Bildungstechnologie“ und „Informationstechnik“. Als übergreifender Gesichtspunkt für die Auswahl der Stichworte ist – entsprechend dem Titel des Lexikons – die Vorstellung von Grundbegriffen angegeben. Inwieweit mit Hilfe der Stichwörter-Gruppen tatsächlich eine einigermaßen repräsentative Zusammenstellung der als grundlegend anzusehenden Begriffe der Pädagogik gelungen ist, sei dahingestellt. In jedem Fall sind dafür ein wissenschaftstheoretisch ausgewiesenes Verständnis der Pädagogik sowie eine Eingrenzung ihres Wissensbestandes vorauszu setzen. Zumindest letzteres kann mit der 1986 abgeschlossenen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ als gegeben angenommen werden.

Welchen Stellenwert wird nun der Berufsbildung in dem Handwörterbuch beigemessen? Die Übersichtsartikel zur „Berufs-/Wirtschaftspädagogik“ und zur „Betriebspädagogik“ haben, wenn auch auf unterschiedlicher Ebene, berufliche Bildungs- und Sozialisationsprozesse zum Gegenstand. Zu beiden Pädagogikbereichen geben die Artikel einen guten Einblick in die jeweiligen Begründungen, Entwicklungslinien, Erkenntnisinteressen und Aufgabenstellungen. Besonders hervorzuheben ist, daß die Abhandlungen nicht fachlich verengt, sondern im Kontext der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion verfaßt sind. Die Beiträge gehen allerdings nicht über den Entwicklungsstand der 70er Jahre hinaus, was ihren Wert für die aktuelle Diskussion erheblich mindert. Die größtenteils noch in den 70er Jahren eingeleiteten und mittlerweile ausdifferenzierten gravierenden Veränderungen in der Berufsbildung und ihrem Umfeld finden keine Berücksichtigung. Zu nennen sind vor allem die Neuordnung beruflicher Bildungsgänge, die Neu-

bewertung der beruflichen Weiterbildung, die Entwicklung neuer didaktisch-methodischer Ansätze und neuer Lernortkombinationen, die Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Qualifikation oder die Tendenzen zur Requalifizierung und Horizontalisierung der Berufsarbeit. Auch gehen die Artikel nicht auf die massiven Orientierungs- und Legitimationschwierigkeiten ein, in denen sich die Pädagogik seit Ende der 70er Jahre befindet.

Die Berufsbildung wird in einer Reihe weiterer Artikel angesprochen. Darauf weisen bereits einige Überschriften hin, wie „Allgemeinbildung – Berufsbildung“, „Ausbildungsberuf“, „Bildungsökonomie“, „Management-Education“, „Qualifikation – Qualifikationsforschung“ oder „Weiterbildung“. Der Aktualitätsgrad der Beiträge ist unterschiedlich: Einige nehmen die Veränderungen der 80er Jahre auf, so z. B. die Entwicklung und Frequenzierung von Ausbildungsberufen unter dem Stichwort „Ausbildungsberuf“ oder die Entwicklung berufsbildender Schulen unter dem Stichwort „Bildungssystem“; andere Beiträge hingegen bleiben dem Informations- und Erkenntnisstand der 70er Jahre verhaftet. Dies gilt u. a. für die Stichwörter „Allgemeinbildung – Berufsbildung“ und „Qualifikation – Qualifikationsforschung“, die unverändert aus dem 1983 erschienenen Lexikon-Teilband der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ zur Sekundarstufe II übernommen sind und die sich bereits damals nicht durch Aktualität auszeichneten.

Aus der Sicht der Berufsbildung ist weiterhin anzumerken, daß wichtige und zentrale Begriffe der Berufsbildungsdiskussion nicht aufgenommen wurden, nicht einmal unter den Blankverweisen. Gemeint sind Begriffe wie „Berufsbildungsforschung“, „Berufsgrundbildung“ bzw. „berufliche Grundbildung“, „berufliches Lernen“, „Grundberuf“, „Modellversuch“, „Stufenausbildung“ oder auch „Leittextmethode“ und „Schlüsselqualifikation“. Sicherlich kann der

\*) Vgl. hierzu die Rezension von K. Pampus in BWP 12. Jg. (1983), Heft 4, S. 150f.

Berufsbildung nur eine begrenzte Aufmerksamkeit in einem allgemeinen Handwörterbuch der Pädagogik zukommen. Das Fehlen grundlegender Kategorien und Begriffe, die zumeist eine weit über die berufliche Bildung hinausgehende Bedeutung haben, ist jedoch eklatant und verengt Wirkungskreis und Allgemeinheitsanspruch des Lexikons. Zudem ist es geradezu desorientierend, wenn zu einigen Stichwörtern ausführliche Übersichtsartikel zu finden sind, die im Berufsbildungsbereich vorhandenen wichtigen Entwicklungen und Erkenntnisse dort jedoch ignoriert werden. Dies betrifft Begriffe wie „Berufsfeld“, „Erfahrung“, „Handeln“ oder „Handlungslernen“ und „Simulation“. Hierbei handelt es sich um Begriffe, die in der Berufsbildung seit Jahren in innovationsorientierten Forschungs- und Praxisfeldern von grundlegender Bedeutung sind. In zahlreichen allgemeinen Lexikonartikeln werden neuere Entwicklungen in und außerhalb der Erziehungswissenschaft betont. Besonderes Interesse verdient die Berücksichtigung bisher in der Erziehungswissenschaft nicht gängiger Stichwörter wie „Diskurs“, „Phantasie“ oder „Zeit“. Mit der Aufnahme dieser Begriffe und einer entsprechenden Bearbeitung weiterer Beiträge wird versucht, solche Zielsetzungen zu hinterfragen, die eine in wachsendem Maße lebenswerte Welt vorrangig mit Hilfe von wissenschaftlichen Methoden und Inhalten für einlösbar halten. Diese Infragestellung stellt sich spätestens seit Erscheinen der „Dialektik der Aufklärung“ für das gesamte System der vorherrschenden Wissenschaft. Die Möglichkeit des Umschlags der zum Nutzen des Menschen entwickelten Wissenschaft gegen die Umwelt und den Menschen selbst ist bisher in den wenigsten Einzelwissenschaften thematisiert worden. Auf die Pädagogik trifft dies sicherlich in besonderem Maße zu, sieht man einmal von der Teildisziplin der Kritischen Erziehungswissenschaft ab. Vermag nun der in mehreren Beiträgen vertretene Standpunkt der

Postmoderne Antworten auf die gestellten Fragen zu geben? Offensichtlich kaum. Die Verabschiebung von Zielen wie Mündigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit oder Chancengleichheit kann zwar mit Blick auf die nicht eingelösten Versprechungen der Erziehungswissenschaft vorgenommen werden, die Notwendigkeit aufklärerischer Zielsetzungen einschließlich ihrer Dialektik bleibt jedoch ohne Alternative. Dies ergibt sich insbesondere aus den politischen und ökologischen Katastrophen dieses Jahrhunderts und den damit ursächlich zusammenhängenden Mißständen in Bildungs- und Sozialisationsbereichen. Zudem droht mit der Abwendung vom sozialwissenschaftlichen Verständnis der Erziehungswissenschaft die Gefahr, daß realitätsbezogene Fragen und Sichtweisen, die sich auf die zentrale Stellung von Arbeit und Beruf für Gesellschafts- und Bildungsprozesse beziehen, erneut ausgeblendet werden. Dies wird in einigen Beiträgen deutlich.

Aber unabhängig von den im einzelnen vertretenen Positionen ist die im Handbuch geführte Selbstverständnisdiskussion der Erziehungswissenschaft äußerst sinnvoll. Für die Arbeits- und Berufspädagogik werden dabei — zumeist implizit — grundsätzliche Fragen und Probleme aufgeworfen. Es wird deutlich, daß für die Berufsbildung eine Bestandsaufnahme und Aufarbeitung der Innovativen, Projekte und Forschungsresultate der 70er und vor allem der 80er Jahre zwingend notwendig ist. Dazu und zur aktuellen Standortbestimmung ist ein eigenständiges Handwörterbuch zur Berufsbildung überfällig, das auf die vom BIBB vor anderthalb Jahrzehnten herausgegebenen „Schlüsselwörter zur Berufsbildung“ und den Lexikon-Teilband der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ zur Sekundarstufe II aufbauen sollte.

Für das Handbuch bleibt insgesamt festzustellen, daß es trotz der genannten Kritikpunkte ein empfehlenswertes Nachschlagewerk darstellt. Die Beiträge sind durch-

weg informativ, von hohem Standard und regen zur Auseinandersetzung und Weiterbeschäftigung an. Beim An- und Querlesen der Beiträge fallen die übersichtlichen Gliederungen und breiten Sachdarstellungen auf. Allerdings dürften einige Artikel für den „interessierten Laien“ kaum geeignet sein. Für die Berufsbildung ist das Nachschlagewerk vor allem deswegen von Nutzen, weil neben dem hohen Informationsgehalt zahlreicher Artikel Einblicke gegeben werden, die über den Rahmen einer verengten erziehungswissenschaftlichen und erst recht arbeits- und berufspädagogischen Sichtweise hinausgehen.

(Peter Dehnbostel)

## Autoren

### **Heinrich Althoff**

### **Hans Kröner**

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31

### **Dr. Friedhelm Franz**

Industrie- und Handelskammer  
Siegen  
Koblenzer Straße 121  
5900 Siegen

### **Heinke Heyken**

Stiftung Berufliche Bildung  
Arbeitslosenwerk  
Wendenstraße 493  
2000 Hamburg 26

### **Dr. Manfred Hilzenbecher**

Statistisches Landesamt  
Baden-Württemberg  
Postfach 10 60 33  
7000 Stuttgart 10

### **Christian Köhler**

Berufs-Bildungs-Institut  
Bremen GmbH  
Dölvesstraße 8  
2800 Bremen 1

### **Dr. Winfried Purgand**

### **Dr. Günter Weghenkel**

Zentralinstitut für Berufsbildung  
der DDR  
Reinhold-Huhn-Straße 5  
DDR-1086 Berlin

# Perspektiven der Weiterbildung - Zusammenarbeit in West- und Osteuropa

Neue Ideen - neue Wege

# Perspectives on Continuing Education and Training - Cooperation between Western and Eastern Europe

A new perspective - a new approach

# Les Perspectives sur la Formation Continue - Coopération entre l'Europe de l'Ouest et de l'Est

Des idées nouvelles - des voies nouvelles

# Перспективы повышения квалификации - Сотрудничество в Западной и Восточной Европе

Новые идеи - новые пути

3. Europäischer  
Weiterbildungs-  
kongress mit  
Fachausstellung

3rd European  
Congress and  
Exhibition on  
Continuing  
Education and  
Training

3ème Congrès  
Européen et  
Foire-Exposition  
sur la Formation  
Continue

3. Европейский  
Конгресс  
специалистов  
по повышению  
квалификации  
– со специали-  
зированной  
выставкой –



Berlin  
1991

14.-15.3.1991



Veranstalter/Organizer/Organisateur/Организатор  
Senatsverwaltung für Arbeit, Verkehr und Betriebe, Berlin  
in Zusammenarbeit mit / in collaboration with  
en collaboration avec / в сотрудничестве с  
BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung  
CEDEFOP Europäisches Zentrum  
für die Förderung der Berufsbildung  
EAP Europäische Wirtschaftshochschule



# **Kreative Aufgaben zur Förderung der Selbstständigkeit und Motivation**



Kreativität ist eine Fähigkeit, die heute als Schlüsselqualifikation für viele berufliche Tätigkeiten angesehen wird. Die damit verknüpften Vorstellungen sind jedoch sehr unterschiedlich: Versteht man darunter die schöpferische Gestaltung von Produkten und Dienstleistungen, so reduziert sich der Kreis der so zu Qualifizierenden auf Beschäftigte in Entwicklungs- und in Führungspositionen — allenfalls auf Tätige in gestaltenden Berufen.

In einem weiteren Sinne ist Kreativität jedoch heute vielfach erforderlich, um in komplexen Arbeitssituationen sachgerechte Entscheidungen treffen zu können. Mit zunehmender Übernahme von Routinetätigkeiten durch Maschinen entwickelt sich die Tätigkeit von Fach-

arbeitern und Büroangestellten immer mehr zur Beherrschung „der Ausnahme von der Regel“. Dabei geht es darum, auf der Grundlage fundierter Sachkenntnisse zu Einzelfallentscheidungen über Problemlösungen und Arbeitsabläufe zu kommen und diese zu realisieren.

Dies läßt sich naturgemäß nur dann erlernen, wenn in der Ausbildung entsprechende Fähigkeiten gefördert und gefordert werden. Die Möglichkeiten dazu sind vielfältig, setzen jedoch voraus, daß Ausbilder die möglichen Gestaltungsspielräume erkennen und systematisch weiterentwickeln.

In dem hier vorliegenden Seminarkonzept geschieht dies in zwei Schritten:

- Zunächst wird mit den Teilnehmern die Bedeutung kreativer Fähigkeiten als Ausbildungsziel erarbeitet, wobei gleichzeitig durch den Einsatz künstlerisch-kreativer Übungen ein Klima kreativer Offenheit geschaffen wird.
- Sodann werden mit Hilfe einer Vielzahl bereits erprobter Lösungen neue Ideen entwickelt, die die Seminarteilnehmer in ihrer jeweiligen Ausbildungssituation einsetzen können. Die Teilnehmerunterlagen enthalten dazu vielfältige Anregungen.

Wegen des im Seminar erforderlichen Einsatzes von künstlerisch-gestaltenden Übungen ist für die Durchführung ein entsprechend vorgebildeter (Co-)Referent erforderlich.

	BIBB-Best.-Nr.	Preis	ISBN
Seminarpaket	12611	58,— DM	3-88555-359-7
zusätzliche Teilnehmerunterlagen (Mindestabnahme 10 Stück)	12641	5,— DM pro Stück	
englischsprachige Ausgabe (nur Teilnehmerband)	12651	28,— DM	3-88555-401-1