

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

1 D 20155 F

Berufsbildungspolitik

- Die Zukunft des dualen Systems
- Gezielte Maßnahmen für Problemgruppen des Arbeitsmarktes
- Empfehlung zur Qualifizierung des Prüfungspersonals

1

**Januar
1991**

Aus den neuen Bundesländern

- Neue Daten zum Ausbildungsstellenmarkt
- Fachtagung zum Aufbau überbetrieblicher Berufsbildungsstätten
- BIBB-Seminar zur Ausbildung im Einzelhandel

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



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

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

20. Jahrgang

Heft 1
Januar 1991

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 (Redaktionsassistentin)
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 12,— DM
Jahresabonnement 47,50 DM
Auslandsabonnement 56,— 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.

Inhalt

Kommentar

Hermann Schmidt
Prüfungspersonal qualifizieren

1

Im Blickpunkt

Fritz Schaumann
Die Zukunft des dualen Systems

2

Fachbeiträge

| | |
|--|----|
| Sigrid Damm-Rüger Gleich gebildet — und auch gleichgestellt? | 11 |
| Ingrid Stiller Die neugeordneten Büroberufe | 16 |
| Ingeborg Weilnböck-Buck Zukunftsorientierte Anforderungen an eine arbeitspädagogische Weiterbildung von Ausbildern/innen in der Industrie | 20 |
| Frank Glücklich Anforderungen an die Qualität von Maßnahmen für „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes | 27 |
| Bent Paulsen Arbeitsorientiertes Lernen im Weiterbildungsverbund | 31 |
| Hannelore Albrecht-Kleiner Berufsbildender Fernunterricht — Erfahrungen und Ausblick — | 36 |

Aus Modellversuchen

| | |
|---|----|
| R. Enggruber / A. Fischer / A. Hahn / R. Reiser / M. Twardy Curriculare Materialien für die handwerksbetriebliche Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher | 40 |
|---|----|

Aus der Arbeit des Hauptausschusses

| | |
|---|----|
| Kurzbericht über die Sitzung 4/90 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 28./29. November 1990 in Berlin | 42 |
| Qualifizierung des Prüfungspersonals — Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 29. II. 1990 | 43 |

Aus den neuen Bundesländern

| | |
|--|----|
| Überbetriebliche Berufsbildungsstätten — Fachtagung in Berlin | 46 |
| Ausbildungsverhalten von Schulabgängern in den fünf neuen Bundesländern | 46 |
| 123 000 Ausbildungsverträge in den neuen Bundesländern | 47 |
| BIBB-Seminar zur Ausbildung im Einzelhandel | 48 |
| Zur Vergleichbarkeit der Meisterabschlüsse | 48 |
| Arbeitskreis Berufsausbildung an Hochschuleinrichtungen engagiert sich für Erhaltung des Lehrstellenangebots | 49 |
| Neue Schwerpunkte für Ausbildungsberufe in der ehemaligen DDR | 50 |

Rezensionen

| | |
|-------------|----|
| Rezensionen | 51 |
|-------------|----|

Prüfungspersonal qualifizieren

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

am 29. November 1990 hat der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung eine „Empfehlung zur Qualifizierung des Prüfungspersonals“ (s. S. 43) beschlossen und damit die vorliegenden Empfehlungen zu beruflichen Prüfungen in einem wichtigen Punkt ergänzt.

Um die Qualität der beruflichen Bildung zu sichern, sind nicht nur die Personen zu qualifizieren, die lehren und unterweisen, sondern auch die Prüfer. In dem Text wird herausgestellt, daß man die Empfehlung als eine Interpretation von § 37 (1) BBiG bzw. § 34 (1) HwO sehen kann: Danach müssen die Mitglieder von Prüfungsausschüssen „... für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein“.

Die Empfehlung bezieht sich nicht allein auf die Mitglieder von Prüfungsausschüssen, die „Prüfer“, sondern auf das „Prüfungspersonal“, d. h. auch auf alle anderen Personen, die in unterschiedlichen Funktionen an der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Prüfungen beteiligt sind. Es handelt sich hierbei um einen Personenkreis, der einen nicht unwesentlichen Einfluß auf die Prüfungspraxis ausübt. Immerhin sind 300 000 ehrenamtliche Prüfer eine nicht eben alltägliche Größenordnung, die millionenfach Entscheidungen über außerschulische Berufskarrieren trifft.

In Analogie zur Ausbilderqualifizierung wäre auch ein Pflichtkatalog zur Prüferqualifizierung denkbar gewesen. Ein solcher Ansatz wurde jedoch zu Recht vermieden. Vielmehr zielt die Empfehlung darauf ab, die bereits vorhandenen vielfältigen Qualifizierungsansätze zu unterstützen und weiterzuentwickeln.

Im ersten Teil der Empfehlung wird die gewiß nicht leichte Situation bei der Qualifizierung des Prüfungspersonals skizziert, die auf dem Hintergrund des durch BBiG und HwO geregelten Systems beruflicher Prüfungen zu sehen ist. Das Prüfungszeugnis beruht auf einer punktuellen Leistungsermittlung, die sich auf bundeseinheitliche Mindestanforderungen bezieht. Wegen der damit verbundenen formalen Berechtigungen hat sie für die Prüfungsteilnehmer eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Zugleich sollen sich die Prüfungskosten in Grenzen halten. Kurz – eine schwierige Aufgabe.

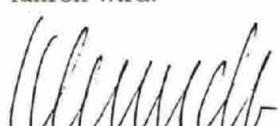
Im zweiten Teil der Empfehlung werden acht verschiedene Kategorien von Maßnahmen vorgeschlagen, um die Qualifizierung des Prüfungspersonals weiterzuentwickeln und zu intensivieren. Ein differenziertes Vorgehen ist angebracht, d. h. die von der Prüfungspraxis erwarteten Konzepte und Materialien für eine Qualifizierung sollten sich an typischen Verwendungszwecken orientieren.

Die Qualifizierung des Prüfungspersonals ist ein zentraler Teil von Innovationen und Verbesserungen im Prüfungswesen. Mit „Verbesserungen“ ist zunächst nur gemeint, daß in der Prüfungspraxis **alle** inhaltlichen und methodischen Vorgaben **gut** realisiert werden. Die Praxis zeigt, daß Prüfer dann besonders zu motivieren sind, wenn Qualifizierungsmaßnahmen mit einer durch andere zu verantwortenden Verbesserung der Prüfungspraxis verbunden werden. Dies kann auch eine Änderung bisheriger Vorgaben mit einschließen. Die Empfehlung ermuntert dazu, die bisherigen Erkenntnisse aus der Personalentwicklung und der Weiterbildung auf diesen speziellen Fall der Qualifizierung des Prüfungspersonals anzuwenden.

In diesem Zusammenhang ist auch die Forderung zu sehen, diese Qualifizierungsmaßnahmen wissenschaftlich zu unterstützen. Damit ist ein Feld für angewandte Forschung benannt, das bisher noch nicht die Aufmerksamkeit erfuhr wie etwa die Ausbilderqualifizierung. Schließlich wird durch den Anspruch auf die Förderung deutlich gemacht, daß hier die subsidiäre Verpflichtung des Staates, die überwiegend von privaten Betrieben finanzierte öffentliche Aufgabe Berufsbildung in bestimmten Bereichen mitzufinanzieren, unterstrichen wird.

Ein wichtiger und hochaktueller Anwendungsfall dieser Empfehlung ist die Qualifizierung des Prüfungspersonals auf dem Gebiet der ehemaligen DDR. Es wäre sicher verfehlt, den Beschuß wortwörtlich hierauf anwenden zu wollen. Andererseits bieten die Vorschläge eine sehr gute Voraussetzung, um die dringend erforderlichen Konzepte für eine Qualifizierung des Prüfungspersonals in den neuen Ländern zu entwickeln.

Die Empfehlung des Hauptausschusses schließt eine wichtige Lücke. Es ist zu hoffen, daß diese neue Grundlage zu einer Weiterentwicklung des beruflichen Prüfungswesens und damit zur Steigerung der Ausbildungsqualität führen wird.



Hermann Schmidt

Die Zukunft des dualen Systems

Differenzierung und Gleichwertigkeit als berufsbildungspolitische Perspektive der 90er Jahre

Fritz Schaumann

Die quantitativen und strukturellen Entwicklungen des Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarfs sowie die Entwicklungen der Bildungs- und Berufswahlorientierung junger Menschen sind wesentliche Rahmenbedingungen, durch die die Anforderungen an die Gestaltung des dualen Systems bestimmt werden. Seine Weiterentwicklung muß sich deshalb an diesen Rahmenbedingungen orientieren. Dabei darf allerdings nicht aus dem Auge verloren werden, daß die duale Berufsausbildung ein Teil des Sekundarbereiches II des Bildungssystems ist. Wie die schulischen Bildungswege der Sekundarstufe II hat sie damit auch einen allgemeinen Bildungsauftrag zu erfüllen, der auf die Entwicklung junger Menschen zu selbstständig und verantwortlich denkenden und handelnden Persönlichkeiten zielt. Der Anspruch der Auszubildenden auf umfassende Bildung muß deshalb mit den aus objektiven Rahmenbedingungen abzuleitenden Erfordernissen für die Gestaltung dualer Ausbildung in Einklang gebracht werden.

Eine pädagogische und inhaltliche Differenzierung der dualen Ausbildungspraxis in Schule und Betrieb sowie die Herstellung der Gleichwertigkeit dualer Berufsausbildung im Verhältnis zu den schulischen Bildungsgängen des Sekundarbereiches II sind berufsbildungspolitische Ziele, die diesem Anspruch entsprechen. Unter bedarfsoorientierten Gesichtspunkten könnten Differenzierung und Gleichwertigkeit zugleich einen wesentlichen Beitrag zur Stabilisierung der Nachfrage nach dualer Ausbildung auf hohem Niveau leisten.



Dr. Fritz Schaumann
Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

1. Mittel- und langfristige Rahmenbedingungen für die Entwicklung des Fachkräftebedarfs und der Nachfrage nach Berufsausbildung im dualen System

Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf werden quantitativ, strukturell und qualitativ vor allem durch das gesamtwirtschaftliche Wachstum und seine wirtschaftsstrukturelle Verteilung sowie durch die Entwicklung der Arbeitsproduktivität und der damit eng verknüpf-

ten Entwicklung der Arbeitsorganisation und der Arbeitsinhalte bestimmt. Diese Komponenten sind — bei einem im wesentlichen marktbestimmten Verhalten der Ausbildungsplatzanbieter — auch die mittel- und langfristigen Bestimmungsgrößen der quantitativen und strukturellen Entwicklung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes.

Die Gesamtnachfrage nach dualer Ausbildung wird in hohem Maße durch demographische Faktoren determiniert. Strukturell und qualitativ wird sie — in dem hier zu betrachtenden Bereich der Sekundarstufe II — durch die Verteilung der potentiellen Nachfrager auf die verschiedenen Bildungswege und Abschlußgruppen der Sekundarstufe I sowie von damit korrespondierenden Wertorientierungen beeinflußt, welche die (Wunsch)Vorstellungen von Arbeit, Beruf und Lebensgestaltung und die davon im wesentlichen bestimmte Bildungsmotivation und -aspiration der Jugendlichen und ihrer Bezugspersonen prägen.

Die Trends dieser Entwicklungen sind in den letzten Jahrzehnten in allen entwickelten demokratisch und marktwirtschaftlich organisierten

Industriegesellschaften in ähnlicher Weise verlaufen. Es kann deshalb auch davon ausgegangen werden, daß sich der Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf und die Bildungsnachfrage in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland relativ rasch den westdeutschen Verhältnissen anpassen wird. Bei mittelfristiger Betrachtung, um die es hier geht, werden sich deshalb die Rahmenbedingungen für die Zukunft des dualen Systems, das von den rechtlichen Grundlagen her seit August 1990 auch in den neuen Ländern etabliert ist, durch die Vereinigung nicht ändern.

1.1 Entwicklungen des Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarfs: Bedarf an dual ausgebildeten Fachkräften nimmt nicht ab, aber verändert sich strukturell

Die Verschiebung der Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen zu einem höheren Anteil an Beschäftigung im Bereich der primären und vor allem der hochqualifizierten sekundären Dienstleistungen, bei abnehmendem Beschäftigtenanteil in der Produktion und produktionsnahen Tätigkeitsbereichen wird anhalten und sich unter den Bedingungen des Europäischen Binnenmarktes weiter beschleunigen.¹⁾

Gleichwohl werden auch im Jahr 2010 voraussichtlich immer noch mehr als 60 Prozent aller Beschäftigten in den Bereichen produktionsorientierte Tätigkeiten im weitesten Sinne und primäre Dienstleistungen tätig sein. In diesen „klassischen“ Tätigkeitsbereichen für Fachkräfte wird sich die Substituierung an- und ungelernter Arbeitskräfte durch Fachkräfte infolge sich ändernder Arbeitsbedingungen und Qualifikationsanforderungen fortsetzen. Der Bedarf an dual ausgebildeten Fachkräften wird in diesen Tätigkeitsbereichen deshalb langfristig voraussichtlich weiter zunehmen. Entsprechend verringern sich die Beschäftigungsmöglichkeiten für An- und Ungelehrte.

An diesen Fachkräftearbeitsplätzen hält die Tendenz zu veränder-

ten Anforderungsprofilen und Qualifikationsanforderungen unter dem Einfluß neuer Technologien, ökologischer Erfordernisse und der Internationalisierung des Wirtschaftsgeschehens an. Weniger einfache Handarbeit, mehr qualifizierte Maschinenbedienung, -steuerung, -programmierung, -wartung, und -instandhaltung; weniger einfache Lager-, Versand- und Büroarbeiten, mehr moderne Arbeitsplätze mit Informations- und Kommunikations-Technik, integrierte Sachbearbeitung; Zunahme der Beratungs- und Betreuungstätigkeiten sind die vorherrschenden Entwicklungslinien. Die in den letzten Jahren neu geordneten Ausbildungsberufe (Beispiel: Metall und Elektro) dürften in dieser Hinsicht für einen längerfristigen Zeitraum Maßstab für die Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung bleiben.

Einfachere Fachkräftetätigkeiten fallen aber keineswegs gänzlich fort. Vor allem zwischen diesen und den Ungelerntentätigkeiten vollziehen sich wohl die Substitutionsprozesse, die vermutlich zu stark sinkenden Beschäftigungschancen für nicht ausgebildete Arbeitskräfte führen.

Eine Einschätzung des Bedarfs für die duale Ausbildung muß darüber hinaus davon ausgehen, daß — wie bisher — ein Teil des wachsenden Bedarfs an Arbeitskräften für höherqualifizierte Tätigkeiten durch beruflichen Aufstieg dual ausgebildeter Fachkräfte gedeckt werden wird. Es wird damit gerechnet, daß im Jahr 2010 rd. 35 Prozent aller Arbeitskräfte mit solchen hochqualifizierten Tätigkeiten, vor allem im Bereich sekundärer Dienstleistungen, beschäftigt sind.

Langfristig dürfte deshalb ein Anteil von rund 60 bis 65 Prozent dual Ausgebildeter pro Altersjahrgang eine realistische Größe sein.

1.2 Gegenwärtige Struktur der Bildungsnachfrage entspricht noch der langfristigen Entwicklung des Qualifikationsbedarfs

Die globale Verteilung der Altersjahrgänge auf die verschiedenen

Bildungsbereiche entspricht gegenwärtig noch annähernd den wahrscheinlichen mittel- bis langfristigen Entwicklungstendenzen des Beschäftigungssystems: Derzeit absolvieren 65 bis 70 Prozent eines Altersjahrgangs eine duale Berufsausbildung; knapp 30 Prozent beginnen ein Studium, mehr als ein Viertel davon nach absolviertem dualer Ausbildung.²⁾ Rund 60 Prozent aller jungen Erwachsenen nehmen demzufolge nach der dualen Ausbildung eine Fachkräftetätigkeit auf; von den rund 10 Prozent, die derzeit noch ohne Ausbildung bleiben, könnte ein größerer Teil — bei entsprechender Gestaltung der Ausbildung — ebenfalls dual ausgebildet werden.

Ebenso entspricht die Tendenz der Nachfrage nach dualer Ausbildung in den Bereichen anspruchsvollerer Dienstleistungstätigkeiten und hochqualifizierter industriell- und gewerblich-technischer Berufe der mittel- bis längerfristigen strukturellen Entwicklung des Beschäftigungssystems.

1.3 Veränderungen der potentiellen Nachfrager der dualen Ausbildung: Anforderungen an die Gestaltung der dualen Berufsausbildung werden differenzierter

Die Struktur der Nachfrager nach dualer Ausbildung entwickelt sich gegenwärtig in Richtung einer stärkeren Differenzierung des Vorbildungsniveaus, der sozialen Herkunft und des Alters bei Beginn der Ausbildung.³⁾

Der Anteil der Jugendlichen ohne Schulabschluß, die eine duale Ausbildung aufnehmen, steigt, weil das Bewußtsein der Bedeutung einer abgeschlossenen Berufsausbildung bei den Jugendlichen dieser Gruppe und ihren Eltern erheblich zugenommen hat, weil durch die Entwicklung wirksamer Förderinstrumente (Benachteiligtenprogramm) die Erfolgsaussichten dieses Personenkreises erheblich gewachsen sind und weil infolgedessen und durch den demographisch bedingten globalen Rückgang der Nachfrage am Ausbildungsstellenmarkt die Bereitschaft der Ausbil-

dungsbetriebe wächst, diese Jugendlichen auszubilden.

Der Anteil der Jugendlichen mit mittleren Bildungsabschlüssen und der Anteil der Hochschulberechtigten unter den Nachfragern nach Ausbildung im dualen System wächst, vor allem als Ergebnis der Entwicklungen des Bildungsverhaltens in der Sekundarstufe I. Der Anteil der Hauptschüler sinkt entsprechend. Damit nimmt zwangsläufig auch der Anteil junger Erwachsener in der dualen Ausbildung zu.

Wenn sie den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten und Motivationslagen ihrer Klientel gerecht werden will, muß die duale Ausbildungspraxis deshalb stärker differenzierte Ausbildungsmöglichkeiten anbieten. Individualisierung und Differenzierung der Lernangebote im Hinblick auf die individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten der Auszubildenden gehört neben den vermittelten Qualifikationsinhalten und der Systematik einer Ausbildung zu ihren wesentlichen Qualitätsmerkmalen.⁴⁾

1.4 Voraussichtliche Bevölkerungsentwicklung: Nachwuchs bleibt knapp

Die strukturelle Verteilung der Nachfrage nach dualer Ausbildung muß auf dem Hintergrund der demographischen Entwicklung gesehen werden, die das Gesamtangebot an nachwachsenden Arbeitskräften bestimmt und damit auch die quantitativen Größenordnungen des Nachwuchsangebotes in den Teilbereichen des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarktes.

Das Gesamtangebot an nachwachsenden jungen Arbeitskräften wird in den nächsten Jahrzehnten im Verhältnis zum Nachwuchsbedarf knapp bleiben.⁵⁾ Es ist vor allem diese demographische Komponente der Ausbildungsplatznachfrage, die bei deutlich gestiegenem Bedarf der Wirtschaft in Westdeutschland zur aktuellen Nachwuchsknappheit in den bei den jungen Erwachsenen derzeit weniger nachgefragten Ausbildungsbe-

reichen geführt hat, denn der relative Anteil der Jugendlichen, die dual ausgebildet werden, war in der Geschichte der Bundesrepublik noch nie so hoch wie heute.⁶⁾ Die Nachwuchslücken für die duale Ausbildung werden jedoch über diesen demographischen Faktor hinaus noch erheblich größer werden, wenn die Strukturen der Bildungsnachfrage sich weiter in Richtung Hochschulreife und Studium bewegen.

1.5 Tendenzen der Bildungs- und Berufswahlorientierung Jugendlicher: Bei Fortsetzung der gegenwärtigen Trends werden die Diskrepanzen zwischen Bildung und Beschäftigung größer

Die Trends der Bildungsorientierung Jugendlicher und ihrer Eltern lassen sich heute schlagwortartig als „Streben nach möglichst ‚hohen‘ Abschlüssen“ charakterisieren.⁷⁾ Der Grund liegt in der Erfahrung (oder begründeten Vermutung), daß solche Abschlüsse viele Optionen für den weiteren Bildungsweg eröffnen und aussichtsreiche Berufskarrieren versprechen.

Diese, weithin auf zutreffenden Annahmen beruhende Orientierung führt nicht nur zum „Austrocknen“ der Hauptschule, d. h. eines traditionellen Weges zur dualen Ausbildung. Sie macht auch die duale Ausbildung gegenüber konkurrierenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II, die ohne „Umwäge“ zur Hochschulreife oder zu sog. „mittleren Qualifikationen“ führen, in den Augen vieler Jugendlicher und ihrer Eltern zunehmend weniger attraktiv.⁸⁾

Im Zuge dieser Entwicklungen und der damit verbundenen Veränderungen der Ansprüche an Arbeit und Beruf, verändern sich auch die Berufswahlorientierungen. Der Zug hin zu den sogenannten „Weiße-Kragen-Berufen“ in Büro, Verwaltung und hochqualifizierten Dienstleistungstätigkeiten, fort von den „Blaumannberufen“ in Handwerk und Industrieproduktion sowie den einfacheren kaufmännischen Berufen, hält an. Darüber hinaus nimmt

bei den Absolventen mit mittleren Schulabschlüssen oder Studienberechtigung die Neigung zu, nach absolviertter dualer Ausbildung keine Fachkräftetätigkeit aufzunehmen, sondern eine weitere schulische Ausbildung (Fachoberschule etc.) oder ein Studium anzuschließen.⁹⁾

Die Auswirkungen dieser Trends auf die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im dualen System wurden bis in die zweite Hälfte der achtziger Jahre durch die großen Zahlen der geburtenstarken Jahrgänge und die Erfolge des dualen Systems bei der Ausbildung von Jugendlichen aus Gruppen, die früher ohne Ausbildung blieben, weitgehend verdeckt bzw. kompensiert. Bis etwa 1987 haben sich diese Trends deshalb in erster Linie in einem im Durchschnitt verzögerten Beginn dualer Ausbildung durch längeren Schulbesuch bemerkbar gemacht.¹⁰⁾ Mit dem demographisch bedingten Rückgang der Schulabgängerzahlen wird die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im dualen System davon auch quantitativ erheblich betroffen. Zugleich nimmt der Wettbewerb der dualen Berufsausbildung mit den anderen (schulischen) Bildungsgängen der Sekundarstufe II, die verstärkt um Schüler werben, zu.

Weitere Verschiebungen in Richtung dieser Trends würden mittel- und langfristig dazu führen, daß sich die Bildungsnachfrage von den Strukturen des Beschäftigungssystems zu weit entfernt. Dies könnte insbesondere zu dauerhaften Ungleichgewichten am Arbeitsmarkt für Fachkräfte führen. Schon mittelfristig würden dann auch die jetzt noch stärker nachgefragten Ausbildungsbereiche davon betroffen.

Zwar kann angenommen werden, daß sich das Beschäftigungssystem mittel- bis langfristig auf diese Situation einstellen würde, die dazu zwingen würde, zunehmend Hochschulabsolventen auf veränderten früheren Fachkräftearbeitsplätzen zu beschäftigen; gleichwohl sind damit gesamtwirtschaftliche, ein-

zelwirtschaftliche und individuelle Probleme verbunden, die bei einer Stabilisierung der gegenwärtigen Strukturen der Bildungsnachfrage vermieden werden könnten. Die Arbeitskräfteknappheit bei den Fachkräftetätigkeiten könnte damit nur teilweise behoben werden: Längere durchschnittliche Bildungszeiten und ein durchschnittlich späterer Eintritt in das Berufsleben würden dazu führen, daß größer werdende Anteile der unter 30jährigen dem Arbeitsmarkt nicht mehr zur Verfügung stünden. Zum anderen würde auch der notwendige zusätzliche Erwerb von berufsfachlichen und berufspraktischen Qualifikationen, die ein Hochschulstudium nicht vermittelt, Zeit brauchen und in die gleiche Richtung wirken. Zudem würden die mit einem Hochschulstudium heute noch verbundenen Erwartungen bei vielen Absolventen enttäuscht, während gleichzeitig dual Ausgebildete aus den attraktiveren Berufs- und Arbeitsbereichen verdrängt würden. Diese „Entwertung“ der Bildungsabschlüsse würde mit einer Verstärkung der schon heute vorhandenen Tendenz einhergehen, Zertifikate, insbesondere Hochschulabschlüsse, als Voraussetzung für den Einstieg in interessante und chancenreiche Berufspositionen höher zu bewerten als berufliche Leistung und Erfahrung. Dieses — sicher nicht unrealistische — Szenario muß bei rationalem Entscheidungsverhalten der Bildungsnachfrager zwangsläufig den Drang zu den Hochschulen weiter verstärken. Langfristig würde dies die deutsche Bildungslandschaft deutlich verändern und das duale System der Berufsausbildung nachhaltig schwächen. Diese mögliche Schwächung eines entscheidenden Standortvorteils der deutschen Wirtschaft, den das Qualifikationspotential dual ausgebildeter Fachkräfte mit einer weltweit konkurrenzlosen Mischung aus praktischem Können und theoretischem Wissen darstellt, kann in seinen negativen Wirkungen für die Wohlstandsentwicklung in Deutschland kaum überschätzt werden. Insgesamt würden die mit einer solchen Entwicklung verbun-

denen gesamtgesellschaftlichen und gesamtwirtschaftlichen, einzelwirtschaftlichen und individuellen Nachteile die möglichen Vorteile überwiegen. Es muß deshalb ernsthaft und vorurteilslos darüber nachgedacht werden, ob und wie dies durch eine zukunftsgerichtete Gestaltung dualer Ausbildung, aber vor allem auch durch eine höhere Bewertung der Fachkräftetätigkeit und attraktive Arbeitsplätze und Berufsperspektiven für dual ausgebildete Fachkräfte, verhindert werden kann. Die Bereitschaft der Wirtschaft, leistungsfähigen und weiterbildungskompetenten dual ausgebildeten Fachkräften auch ohne Hochschulstudium vergleichbare Arbeitsbedingungen, Einkommenschancen, Berufsperspektiven und Aufstiegsmöglichkeiten wie gleichaltrigen Hochschulabsolventen zu eröffnen, ist für Berufswahl- und Bildungswegentscheidungen letztlich das entscheidende Kriterium.¹¹⁾ Die Weiterentwicklung des dualen Systems ist insoweit ein notwendiger, aber keineswegs hinreichender Bestandteil einer mittel- bis langfristigen Strategie zur Stabilisierung einer bedarfsgerechten Bildungsnachfrage.

2. Berufsbildungspolitische Grundsätze für die mittelfristige Weiterentwicklung des dualen Systems

Aus den dargestellten Überlegungen ergeben sich eine Reihe von bildungspolitischen Grundsätzen und Schlußfolgerungen, von denen sich die Erarbeitung einer mittelfristigen Perspektive für die Weiterentwicklung des dualen Systems leiten lassen sollte.

2.1 Am Zugang zu den dualen Ausbildungsberufen unabhängig von vorhergehenden Bildungsabschlüssen sollte festgehalten werden.

Das duale System kann der differenzierten Nachfragestruktur nur entsprechen, wenn grundsätzlich am Zugang zu den dualen Ausbildungsberufen unabhängig von vorhergehenden Bildungsabschlüssen zentrale Prinzip darf aber

sen festgehalten wird. Dies ist unter dem Gesichtspunkt der qualifizierten Ausbildung für alle eine gesellschafts- und bildungspolitische Errungenschaft ersten Ranges. Weil die duale Ausbildung der bewährte Kern der Ausbildung für Fachkräftetätigkeiten ist, ist ein Zugang unabhängig von Vorbildung auch unter wirtschafts-, arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Gesichtspunkten unverzichtbar, wenn das vorhandene Fachkräftepotential im notwendigen Umfang für eine duale Berufsausbildung gewonnen werden soll.

2.2 Das Prinzip standardisierter Mindestanforderungen muß gewahrt bleiben.

Das Prinzip standardisierter Mindestanforderungen, die sich an der Leistungsfähigkeit des durchschnittlichen Hauptschülers orientieren und den Grundanforderungen der Berufspraxis entsprechen, muß gewahrt bleiben.

Die duale Berufsausbildung soll für alle Jugendlichen prinzipiell offen gehalten werden

Damit werden einerseits ein am Bedarf des Beschäftigungssystems orientierter, betriebsunabhängiger und für alle Beteiligten transparenter Grundstandard jeder dualen Ausbildung garantiert, die Ausbildungsfähigkeit einer großen Zahl von Betrieben sowie ein hinreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen und Ausbildungschancen für nahezu alle Jugendlichen gesichert.

Andererseits ist die Orientierung am Grundstandard Voraussetzung für das prinzipielle Offenhalten dualer Ausbildungsberufe für Jugendliche mit unterschiedlicher Vorbildung.

Dieses — deshalb sowohl für den bildungs- und gesellschaftspolitischen als auch für den beschäftigungs- und wirtschaftspolitischen Stellenwert des dualen Systems — zentrale Prinzip darf aber

nicht so verstanden werden, daß die duale Ausbildung am jeweils aktuellen Leistungsstand der Hauptschule auszurichten ist. Es läßt sich vielmehr nur dann realisieren, wenn die Hauptschule ihren Bildungsauftrag auch tatsächlich erfüllt.

Allgemeinbildung, Berufsbildung und Beschäftigungssystem müssen in ihren Wechselbeziehungen gesehen werden:

Wenn die erforderlichen Mindestqualifikationen für erfolgreiche Berufsausbildung sich durch technologische, wirtschaftsstrukturelle und gesellschaftliche Entwicklungen verändern, dann muß die Hauptschule (aber nicht nur diese) ihr Unterrichtsangebot und ihr Anforderungsprofil entsprechend weiterentwickeln.¹²⁾ Alles andere würde langfristig dazu führen, daß die Ausbildungschancen von Hauptschülern in einer größer werdenden Zahl von Ausbildungsberufen sinken und das Prinzip der Orientierung am Hauptschüler für immer mehr Ausbildungsberufe faktisch aufgegeben werden müßte. Die Grundlage für die Ausbildungschancen im dualen System werden deshalb in der allgemeinbildenden Schule gelegt, deren Auftrag es im übrigen auch ist, alles zu tun, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler mindestens bis zum Hauptschulabschluß geführt werden.¹³⁾

Unter diesen Voraussetzungen muß dann aber auch die Ausbildungspraxis die dualen Ausbildungsberufe tatsächlich für Jugendliche mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen offenhalten. Die während der Jahre der starken Ausbildungspotenzialnachfrage erkennbar gewordene Tendenz der Ausbildungspotenzialanbieter, an die schulische Vorbildung der Ausbildungspotenzialbewerber Anforderungen zu stellen, die bei entsprechender Ausbildungsgestaltung zur Bewältigung der Mindestanforderungen nicht notwendig sind, hat dem nicht entsprochen und dazu beigetragen, den Hauptschulabschluß als Einstiegsqualifikation in die duale Ausbildung zu entwerten.

Bei der Entwicklung und Weiterentwicklung von Ausbildungsberufen muß davon ausgegangen werden, daß der Zuschnitt von Berufen und Berufstätigkeiten sich nicht zwingend aus vorgegebenen und unveränderbaren Bedingungen ergibt. Das Beschäftigungssystem bzw. die Betriebe haben Spielräume, die sie auch vielfach nutzen, um Arbeitsplätze so zu gestalten, daß das vorhandene Qualifikationsangebot zu diesen Arbeitsplätzen paßt. Der bildungs- und gesellschaftspolitische Auftrag des dualen Systems als Teil des Sekundarbereichs II des Bildungssystems verpflichtet die an der Entwicklung von Ausbildungsordnungen Beteiligten und die Ausbildungsbetriebe dazu, diese Gestaltungsspielräume zu nutzen, um ein überzogenes Niveau der Mindestanforderungen zu vermeiden.¹⁴⁾

2.3 Die duale Ausbildung kann und muß differenziert gestaltet werden. *Das aus bildungs-, gesellschafts-, wirtschafts-, arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Gründen notwendige Festhalten an den Prinzipien des Zugangs unabhängig von vorhergehenden Bildungsabschlüssen und der Mindestanforderungen, die sich am Hauptschüler orientieren, heißt nicht, daß jeder das gleiche auf gleiche Weise lernen muß.* Das Berufsbildungsgesetz und die Ausbildungsordnungen lassen erheblichen Spielraum für eine differenzierte Förderung der Auszubildenden je nach ihrer Leistungsfähigkeit und -bereitschaft und erfordern sie zugleich.

Die Mindestanforderungen repräsentieren das durchschnittliche Niveau der Leistungsanforderungen eines Berufes an Arbeitsplätzen in Durchschnittsbetrieben. In der Praxis der dualen Berufsausbildung gibt es deshalb schon immer Differenzierungen des Anforderungsniveaus; z. B. zwischen Auszubildenden in verschiedenen Ausbildungsberufen mit unterschiedlich hohem Niveau der Mindestanforderungen; zwischen Auszubildenden im gleichen Ausbildungsberuf in Ausbildungsbetrieben mit unterschiedlichem Modernitäts-

grad und unterschiedlichen Ressourcen für die Ausbildung; innerhalb eines Ausbildungsbetriebes zwischen Auszubildenden im gleichen Ausbildungsberuf, aber unterschiedlicher Lern- und Leistungsfähigkeit.

Die beiden ersten Arten der Differenzierung ergeben sich aus den durch die Berufspraxis bestimmten Unterschieden des Anforderungsniveaus anerkannter Ausbildungsberufe sowie der gegebenen Spannbreite der Unterschiede zwischen den Mindestanforderungen, die jeder Ausbildungsbetrieb vermitteln muß und der darüber hinausgehenden Möglichkeiten der Ausbildung in den in dieser Hinsicht besonders leistungsfähigen Betrieben.¹⁵⁾ Differenzierung ist dabei im wesentlichen eine Folge der Wahl von Ausbildungsberufen und Ausbildungsbetrieben durch die Ausbildungsplatzbewerber und des Einstellungsverhaltens der Betriebe in einem differenzierteren Wirtschafts- und Beschäftigungssystem. Sie liegt in den Ordnungsprinzipien des dualen Systems begründet und wird im wesentlichen von den Angebots- und Nachfragebedingungen am Ausbildungsstellenmarkt bestimmt.

Differenzierung nach unterschiedlicher Lern- und Leistungsfähigkeit der Auszubildenden im gleichen Ausbildungsbetrieb und Ausbildungsberuf folgt hingegen einem pädagogischen Prinzip. Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen können prinzipiell die Flexibilität der Ausbildungsordnungen nutzen, um Auszubildende entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und -bereitschaft individuell und differenziert zu fordern und zu fördern. Diese in der dualen Ausbildung grundsätzlich gegebene Möglichkeit ist bisher vor allem im Rahmen des sogenannten Benachteiligtenprogramms für die Förderung von Jugendlichen, die ohne zusätzliche Hilfen den Mindestanforderungen nicht gerecht werden können, systematisch entwickelt und genutzt worden. Mit dem § 40c des Arbeitsförderungsgesetzes ist eine gesetzlich geregelte Basis geschaf-

fen worden, mit der diese Form der Differenzierung unterstützt wird.

Vergleichbar systematisch und mit ebensolcher Breitenwirkung sollten auch Konzepte für die differenzierte Förderung von Jugendlichen, die mehr leisten können und wollen als in den Mindestanforderungen festgeschrieben ist, weiterentwickelt und in der Ausbildungspraxis der Berufsschulen und möglichst vieler Ausbildungsbetriebe umgesetzt werden. Deshalb ist es unverzichtbar, die Begabtenförderung in der beruflichen Bildung – analog der von Studierenden systematisch auszubauen.

Systematischere Differenzierung der dualen Berufsausbildung hat zwei Zielrichtungen oder Komponenten. Zum einen geht es um eine individualisierte oder zielgruppen-spezifische Differenzierung der pädagogisch-didaktischen Strategien des Lehrens, Lernens und Förderns, die von den individuellen Fähigkeiten und Motivationen des Auszubildenden ausgehen muß.¹⁶⁾

Zum anderen geht es um eine an individueller Leistungsfähigkeit und -bereitschaft orientierte Differenzierung der Inhalte und Anforderungen „oberhalb“ des durch die (abschlußrelevanten) Grundstandards der Ausbildungsordnungen vorgegebenen Lern- und Leistungsniveaus.

Diese inhaltliche Differenzierung geht von den Mindestanforderungen der Ausbildungsordnungen aus, die für den erfolgreichen Abschluß einer dualen Ausbildung erforderliche Kern beruflicher Qualifizierung im dualen System sind.¹⁷⁾ Differenzierung kann sich deshalb sowohl entlang der grundständigen Inhalte und Anforderungen des jeweiligen Ausbildungsbefeuers (Vertiefung und Verbreiterung) vollziehen als auch zusätzliche, üblicherweise nicht zum „Standardrepertoire“ oder Kern der jeweiligen Ausbildung zählende Inhalte umfassen.

Solche „Zusatzzqualifikationen“ – wie z. B. kaufmännische Qualifikationen für Auszubildende in

gewerblich- und industriell-technischen Berufen, technische Qualifikationen für Kaufleute, erweiterte Umweltschutzqualifikationen, berufsorientiertes Fremdsprachenlernen und Vermittlung von Auslandserfahrung, Erweiterungen von Kenntnissen und Fähigkeiten in benachbarte Ausbildungsbereiche hinein (Hybridqualifikationen) – entsprechen sowohl einem wachsenden Bedarf des Beschäftigungssystems als auch den Erwartungen leistungsfähiger und -bereiter junger Erwachsener an eine duale Ausbildung. Entsprechende Modelle einer erweiterten dualen Ausbildung sollten in den nächsten Jahren systematischer entwickelt und erprobt werden.¹⁸⁾

Ein weiterer, damit zu verbindender Strang inhaltlicher Differenzierung und erweiterter dualer Ausbildung sollte an den Entwicklungen in neueren Ausbildungsordnungen und der Abiturientenausbildung im dualen System anknüpfen. Sie zeigen, daß der Bedarf an Fachkräften mit breiten allgemeinen und fachübergreifenden Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) entsprechend den sich wandelnden Qualifikationsanforderungen wächst. Dies legt, auch auf dem Hintergrund des Auftrages der Berufsschule zur Fortführung der Allgemeinbildung, nahe, die Ansätze zur Vermittlung einer „erweiterten fachübergreifenden berufsorientierten und berufszentrierten Allgemeinbildung“ für Auszubildende im dualen System wesentlich zu verstärken und hierzu je nach Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Auszubildenden nach Inhalt und Anspruchsniveau differenziertere Angebote zu entwickeln.

Inhaltlich dürfte dies allerdings nicht der Versuch einer Kopie und einer mehr oder weniger additiven Integration des Fächerkanons allgemeinbildender Schulen sein.¹⁹⁾ Das Prinzip muß vielmehr sein, mit berufsrelevanten und berufsspezifischen Inhalten und Methoden allgemeine, fachübergreifende Qualifikationen für selbständiges und verantwortliches Handeln in Beruf und Gesellschaft als integralen Be-

standteil beruflicher Bildung zu vermitteln. Dies entspricht den pädagogischen Ansprüchen und dem Bildungsauftrag der Sekundarstufe II und könnte die duale Ausbildung für leistungsstärkere Jugendliche mit hohen Bildungserwartungen attraktiver machen, insbesondere, wenn damit auch die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung verbunden wird.

2.4 Die duale Ausbildung muß ein gleichwertiger Bildungsgang der Sekundarstufe II werden.

Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung herzustellen, ist ein entscheidender Schlüssel zur besseren Berücksichtigung der Bildungsorientierungen junger Menschen im dualen System und zur dauerhaften Stärkung der dualen Ausbildung als Bildungsweg im Sekundarbereich II.

Der Abschluß einer dualen Ausbildung sollte auch Wege zum Hochschulstudium öffnen

Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung entspricht nicht nur der gesellschafts- und bildungspolitischen Forderung nach Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit für diejenigen, die sich für eine duale Berufsausbildung entscheiden. Jugendliche und ihre Eltern werden auch eher eine duale Ausbildung ins Auge fassen, wenn sie die gleichen Optionen eröffnet wie andere Bildungswege, die zur Wahl stehen. Dies wäre für junge Menschen und ihre Eltern auch eine gewonnene Chance, unterschiedlichen Neigungen und Lernstilen bei der Entscheidung für einen Bildungsweg der Sekundarstufe II mehr Rechnung zu tragen als der Orientierung an den Abschlußzertifikaten. Der Gewinn für die Attraktivität der dualen Ausbildung wäre erheblich.

Wirkliche Gleichwertigkeit würde die Wettbewerbsposition der du-

alen Berufsausbildung im Verhältnis zu anderen Bildungsgängen der Sekundarstufe II deutlich verbessern und könnte ein wesentlicher Beitrag sein, um einen weiteren Rückgang der Nachfrage nach dualer Ausbildung über die demographische Komponente hinaus zu verhindern. Mit Blick auf den zunehmenden Anteil von Jugendlichen, die vor oder nach einer dualen Ausbildung weiterführende Schulabschlüsse anstreben, wäre dies auch ein wirksamer Beitrag zur Verkürzung von Bildungszeiten.²⁰⁾

In Verbindung mit dem oben dargestellten Differenzierungskonzept sollte eine erweiterte duale Ausbildung deshalb – je nach individueller Leistungsfähigkeit und -bereitschaft – auch zu allen formalen Berechtigungen führen können, die in den anderen Bereichen der Sekundarstufe II vermittelt werden (mittlere Abschlußqualifikation, Zugangsberechtigung zu Fachhochschule und Hochschule).

Gleichwertigkeit darf dabei aber nicht nur formal – als Gleichwertigkeit von Abschlüssen – verstanden werden. Eltern und Jugendliche müssen auch davon überzeugt sein können, daß berufliche Bildung ein gleichwertiger Weg der Persönlichkeits- und Menschenbildung unter allen Aspekten der personalen, sozialen und kognitiven Entwicklung ist. Das in der deutschen Bildungstradition begründete Vorurteil, berufsorientierte Bildungsinhalte seien in dieser Hinsicht von minderer pädagogischer und inhaltlicher Qualität, ist eine der wirkungsvollsten gesellschaftlichen und politischen Barrieren gegen die Anerkennung inhaltlicher und formaler Gleichwertigkeit.²¹⁾ Die Forderung nach Gleichwertigkeit zielt deshalb in erster Linie auf die Anerkennung der Gleichwertigkeit der bildenden Qualität sowie des Anforderungs- und Lernniveaus beruflicher Bildung im dualen System, die die Gleichwertigkeit von Abschlüssen zur Folge haben sollte. Diese berufspädagogisch orientierte Argumentation geht davon aus, daß die

berufspraktischen wie die fachtheoretischen Inhalte der dualen Berufsausbildung als Medium von Bildung und Erziehung den (klassischen) Inhalten des Fächerkanons allgemeinbildender Schulen gleichwertig sind. Das heißt vor allem, daß die Bildungsziele des Sekundarbereiches II, wie z. B. Erziehung zur Selbständigkeit, zur Verantwortung, zu demokratischen Tugenden und Werthaltungen, zur Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, zum logischen und abstrakten Denken, zur Kooperationsfähigkeit, zum selbständigen und systematischen Arbeiten und Lernen, Vermittlung mathematischer und naturwissenschaftlicher Bildung, Sprachbeherrschung in Wort und Schrift (auch in fremden Sprachen) etc. und damit z. B. auch die allgemeine Studierfähigkeit prinzipiell auch mit Inhalten und Methoden der Berufsausbildung vermittelt und erlernt werden können.

Die längst überfällige Anerkennung inhaltlicher und pädagogischer Gleichwertigkeit berufspraktischer und berufstheoretischer Bildung im Verhältnis zur schulischen Allgemeinbildung muß deshalb letztlich bedeuten, daß alle formalen Berechtigungen des Sekundarbereiches II auch durch qualifizierte Berufsausbildung erworben werden können. Doppelqualifikationsmodelle, die auf ein Neben- oder Nacheinander beruflicher und eher berufsferner schulischer Qualifizierung hinauslaufen, entsprechen diesem Anspruch nicht, weil sie Gleichwertigkeit mit dem Anspruch auf größtmögliche Inhaltsgleichheit verbinden und sie gerade damit in Frage stellen. Sie laufen schon wegen des hohen Zeitbedarfs, den solche „curricularen Additionen“ für Unterricht und selbständiges Lernen der Auszubildenden erfordern, stets Gefahr zu Lasten der für das duale System charakteristischen – und für das Ziel der Vermittlung von Berufserfahrung und voller Berufsbefähigung auch unverzichtbaren – hohen Anteile berufspraktischen Lernens und Handelns zu gehen.²²⁾ Solche Konzepte vernachlässigen deshalb auch den in der berufs-

pädagogischen Diskussion neuerdings zu Recht wieder stärker betonten Bildungswert berufspraktischer Ausbildung im Betrieb.²³⁾ Doppelqualifikationsansätze, die vom Prinzip echter Gleichwertigkeit ausgehen, setzen deshalb ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft zwischen Betrieb und Berufsschule voraus. Das Berufsbildungsgesetz und die Anleitungen zur zeitlichen und inhaltlichen Gliederung der dualen Ausbildung in den Ausbildungsordnungen lassen rechtlich und inhaltlich solche Modelle im Rahmen der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zu. Bisher ist aber die Bereitschaft der meisten Bundesländer und der KMK, die schulrechtlichen Bedingungen für die Gestaltung der inhaltlichen Anforderungen und der Prüfungsmodalitäten für den landesrechtlich zu regelnden Teil „doppelqualifizierender Abschlüsse“ im dualen System zu schaffen bzw. die Bereitschaft zu entsprechenden Absprachen über die zeitliche und inhaltliche Gliederung solcher Bildungsgänge sehr gering. Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Haltung durch den Beitritt der neuen Länder, die an einer Weiterentwicklung der ehemaligen „Berufsausbildung mit Abitur“ im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes interessiert sind, ändert. Allerdings kann die „Berufsausbildung mit Abitur“, wie sie bis zum Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes in den neuen Ländern praktiziert wurde, schon wegen ihrer einseitigen Ausrichtung auf das Hochschulstudium und wegen der damit verbundenen vergleichsweise geringen berufspraktischen Anteile, die die Vermittlung von Berufserfahrung i. S. des Berufsbildungsgesetzes nicht erlauben, kein inhaltliches Vorbild für neue Entwicklungen sein.

3. Schlußbemerkung: Zum Zusammenhang zwischen Berufschancen und Bildungsentscheidungen

Die hier zur Diskussion gestellten mittelfristigen Entwicklungsper-

spektiven für das duale System der Berufsausbildung sind eine Herausforderung an die pädagogische und fachliche Qualifizierung der Ausbilder und Berufsschullehrer, an die methodisch-didaktische Gestaltung der Ausbildung in Betrieb und Schule und die Kooperationsfähigkeit der Lernorte, aber auch an die Fähigkeit der politischen Entscheidungsträger in einem föderalen Bildungssystem mit verteilten Zuständigkeiten, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, um Attraktivität und Bestand des dualen Systems langfristig zu sichern und die duale Berufsausbildung auf die Herausforderungen des Europäischen Binnenmarktes und einer sich wandelnden Arbeitswelt einzustellen.

Die Wettbewerbsfähigkeit der Absolventen des dualen Systems gegenüber Konkurrenten aus europäischen Partnerländern würde durch Differenzierung und Gleichwertigkeit entscheidend gestärkt und der Standortvorteil Qualifikation erhalten und weiter ausgebaut.

Ernstmachen mit der These von der Gleichwertigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung heißt aber auch, wir müssen in absehbarer Zeit dafür sorgen, daß qualifiziert ausgebildeten Fachkräften, die sich im Beruf bewährt haben und sich z. B. zum Meister oder Fachwirt fortgebildet haben, auch ohne eine schon in der Ausbildung erworbene formale „Doppelqualifikation“ der Zugang zum Hochschulstudium geöffnet wird.²⁴⁾ Auch dies ist ein wesentlicher Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit und zu mehr Attraktivität beruflicher Bildung und der Fachkräfte-tätigkeiten.

Eine andere Frage ist, wie sich junge Fachkräfte, denen durch die Anerkennung der Gleichwertigkeit neue Optionen eröffnet werden, entscheiden. Ob sie im Anschluß an ihre Ausbildung eine Fachkräftetätigkeit aufnehmen bzw. im Beruf bleiben oder z. B. ein Hochschulstudium aufnehmen, hängt vor allem von den mit den Fachkräftetätigkeiten verbundenen Ar-

beitsbedingungen, Weiterbildungs-, Berufs-, Karriere- und Einkommenschancen ab. Bei im wesentlichen marktwirtschaftlich geprägtem Arbeitsmarkt und Freiheit der Bildungswegs- und Berufswahl, ist es Sache der Arbeitgeber, diese Bedingungen so zu gestalten, daß leistungsfähige und weiterbildung aktive junge Erwachsene darin eine konkurrenzfähige Alternative zum Hochschulstudium sehen können. Das ist die eigentliche Meßlatte für die Gleichwertigkeit.

Damit soll der Handlungsbedarf auf Seiten des Staates nicht heruntergespielt werden. Zur Korrektur von Chancengleichgewichten zu Lasten junger Berufstätiger gehört auch, daß Kaufmannsgehilfen, Facharbeiter und Handwerksge sellen bei der Förderung ihrer Weiterbildung in den ersten Berufsjahren nicht schlechter gestellt sein sollten als gleichaltrige Studenten. Die auf Initiative des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft durchgesetzte Begabtenförderung für junge Fachkräfte ist deshalb ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung und notwendige Ergänzung des dargestellten Konzeptes für eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung.

Ähnlich dringenden Handlungsbedarf gibt es bei der Weiterbildungsförderung der Fachkräfte nach dem Arbeitsförderungsgesetz. Zum einen ist das Festhalten an einer Weiterbildungsförderung, die im wesentlichen Reparaturfunktion hat und erst einsetzt, wenn ein qualifikationsbedingtes Beschäftigungsrisiko vorliegt, weder unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit noch unter volkswirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten auf Dauer vertretbar. Kurzfristig muß zumindest Gleichgewicht zwischen der vorausschauenden arbeitsmarktpolitisch bedeutsamen Weiterbildungsförderung von Fachkräften und der beschäftigungspolitisch begründeten Förderung der Weiterbildung zur „Reparatur“ bereits eingetretener Qualifikationsdefizite wiederhergestellt werden.

Zum andern ist weder ökonomisch noch bildungspolitisch hinzunehmen, daß jedem Hochschulberechtigten – zu Recht – ein prinzipieller Anspruch auf einen kostenlosen Studienplatz und – bei entsprechenden Einkommensverhältnissen – ein Rechtsanspruch auf Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz, die zur Hälfte als Zuschuß gewährt wird, eingeräumt wird, ein junger Berufstätiger aber bei seiner – teilweise sehr kostenintensiven (Aufstiegs-)Weiterbildung erheblich schlechter gestellt wird.

Vorausschauende berufliche Weiterbildung und Weiterbildung zur Abwendung von Arbeitslosigkeit müssen gleichgewichtig gefördert werden

Die mit der 9. AFG-Novelle aus fiskalischen Gründen vorgenommenen Einschränkungen der Weiterbildungsförderung für Fachkräfte sollten deshalb sobald wie möglich zurückgenommen werden.

Anmerkungen

¹⁾ Vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Gesamtbetrachtung zu den Beschäftigungsperspektiven von Absolventen des Bildungssystems, Materialien zur Bildungsplanung, Heft 18, Bonn 1989, S. 32 ff. Rürup, B.: Wirtschaftliche und gesellschaftliche Perspektiven der Bundesrepublik Deutschland, Perspektiven und Orientierungen, Schriftenreihe des Bundeskanzleramtes, Band 7, München 1989, S. 27 ff.

²⁾ Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1990, Bonn 1990, S. 1; ders.: Grund- und Strukturdaten 1989/90, S. 148 f., S. 194.

³⁾ Vgl. zum folgenden: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsberichte 1977 bis 1990, Teil II Quantitative Entwicklungen der Berufsbildung.

⁴⁾ Vgl. Franke, G.: Individualisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 62, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1982, S. 7 ff.

⁵⁾ Vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): a. a. O., S. 26 ff.; Rürup, B.: a. a. O., S. 32 ff.

⁶⁾ Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1990, Bonn 1990, S. 1.

⁷⁾ Vgl. z. B. die Ergebnisse der 6. Repräsentativbefragung zu Schule und Bildung des Institutes für Schulentwicklungsfor schung (IFS) der Universität Dortmund (Veröffentlichung in Rolf, H.-G. u. a.: Jahrbuch für Schulentwicklung 1990, Band 6, München 1990).

⁸⁾ Nach der 6. Repräsentativbefragung des Instituts für Schulentwicklungsfor schung der Universität Dortmund streben 90 Prozent aller Schülereltern für ihr Kind den Real schulabschluß (34 Prozent) oder Abitur / Hochschulreife (56 Prozent) an; rund 60 Prozent würden, wenn sie die Wahl hätten, nach dem Real schulabschluß den Besuch der gymnasialen Oberstufe einer dualen Berufsausbildung vorziehen (Mitt. des Instituts vom 3. 5. 1990; vgl. auch die entsprechenden Daten in: Rolf, H.-G. u. a.: Jahrbuch der Schulentwicklungsfor schung, München 1990).

⁹⁾ Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1989/90, S. 194; ders.: Berufsbildungsbericht 1990, S. 70 ff.

¹⁰⁾ Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1990, S. 42.

¹¹⁾ Vgl. Lutz, B.: „... dann wird der Facharbeiter als Sozialfigur nicht überleben“. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 38 vom 15. 2. 1990, Jugend und Berufswahl, S. 38.

¹²⁾ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Integration arbeits- und berufsbezogener Bildung in die Allgemeinbildung in: Bojanowski, A.; Brater, M.; Dederling, H.: „Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und soziokultureller Entwicklung und Veränderungen“, Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages, Zusammenfassung veröffentlicht in der Anlage zur Bundestagsdrs. 11/7820 (Schlußbericht der Enquete-Kommission), S. 77 ff.

¹³⁾ Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): a. a. O., Bonn 1989, S. 47 f.

¹⁴⁾ Der Vorschlag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, für Jugendliche, die trotz differenzierter Förderung den Mindestanforderungen der derzeit anerkannten Ausbildungsberufe nicht entsprechen können, neue anerkannte Ausbildungsberufe im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes zu schaffen, ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Hier geht es nicht um generelle Absenkung der Anforderungen unter das Niveau angemessener Mindestanforderungen, sondern um eine stärkere Gewichtung der eher praktischen Anforderungen, die bei vielen einfacheren Tätigkeiten nach wie vor im Vordergrund des Anforderungsprofils stehen. Der Vorschlag läuft darauf hinaus, zu prüfen, ob derart strukturierte Tätigkeiten, sofern sie auch langfristig Beschäftigungschancen bieten können, zu anerkannten Ausbildungsberufen weiterentwickelt werden können, um damit die Bildungs- und Beschäftigungschancen für solche Jugendlichen auf Dauer zu verbessern. Differenzierungen dieser Art sind dem dualen System keinesfalls fremd. Es gibt sie auch heute schon. Sie entsprechen den differenzierten Anforderungen des Beschäftigungssystems, die zugunsten dieser Jugendlichen, bei der Ent

wicklung von neuen Ausbildungsberufen stärker und systematischer berücksichtigt werden sollten.

¹⁶⁾ Überbetriebliche Ergänzung betrieblicher Ausbildung und Berufsschulunterricht können und sollen diese Unterschiede – vor allem zwischen groß- und kleinbetrieblicher Ausbildung – so weit verringern, daß überall das gesamte Ausbildungsspektrum und die Grundstandards vermittelt werden können; darüber hinausgehende Unterschiede gehören aber in einem differenzierten Beschäftigungssystem und Ausbildungsmarkt zu den Charakteristika betriebs- und praxisorientierter Berufsausbildung.

¹⁷⁾ Vgl. hierzu insbes: Franke, G.: a. a. O., S. 37ff.

¹⁸⁾ Weil sie den einheitlichen Kern der abschlußrelevanten Qualifikationen nicht tangieren, schaffen die allgemein anerkannten pädagogischen Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung auch keine unterschiedlichen dualen Ausbildungssysteme oder ein „3-Klassen-System“ dualer Ausbildung. Diese, vor allem von Gewerkschaftsseite vorgebrachte Kritik am Differenzierungskonzept des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (vgl. Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstitutes für Berufsbildung zum Berufsbildungsbericht 1990) ist insoweit sachlich nicht begründbar.

¹⁹⁾ Ein gutes Beispiel ist der vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft geförderte Modellversuch der Handwerkskammer Koblenz „Betriebsassistent im Handwerk“.

²⁰⁾ An diesem Fehler krankten z. B. die meisten der bisherigen Versuche zur Entwicklung einer Doppelqualifikation „Abschluß einer anerkannten dualen Berufsausbildung plus Berechtigung zum Studium an Fachhochschulen/Hochschulen“; vgl. u. a. Dauenhauer, E. u. Kell, A.: Modellversuche zur Doppelqualifikation / Integration, Materialien zur Bildungsplanung, Heft 21, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1990; Kuhrt, W.: Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung – eine vergleichende Untersuchung einiger Modellversuche in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bildung und Erziehung, 4. Jg., Heft 1, März 1990, S. 25ff.

²¹⁾ Vgl. z. B. Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT) (Hrsg.): Zukunftssicherheit und Praxisnähe – Jugendliche zur Berufswahl, Ergebnisse einer Umfrage zu Berufsvorstellungen, Bonn 1990; von den befragten Gymnasiasten gaben 33 Prozent an, nach dem Abitur eine Berufsausbildung im dualen System anzustreben; 13 Prozent wollten danach noch studieren; Haupt- und Realschüler gaben zu 2 bzw. 7 Prozent an, nach einer dualen Ausbildung ein Studium anzustreben (Tab. 1 im Tabellenanhang).

²²⁾ Vgl. z. B. Hegelheimer, A.: Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 40, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1986, S. 13ff.

²³⁾ Vgl. Dauenhauer, E. u. Kell, A.: a. a. O., S. 15.

²⁴⁾ Das trifft auch für die entsprechenden Beschlüsse der KMK vom 11. 4. 1988 zur Neufassung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 7. 7. 1972 zu, die faktisch die Möglichkeit zum Erwerb einer Studienberechtigung in Verbindung mit beruflicher Bildung auf die landesrechtlich geregelten Schulberufe beschränken.

²⁵⁾ Diese Position wird vom Deutschen Industrie- und Handelstag und vom Zentralverband des Deutschen Handwerks vertreten. Vgl. Positions-

papier des DIHT: Hochschulzugang für Absolventen des dualen Systems, II Thesen für eine größere Durchlässigkeit der Bildungsebenen, Bonn 1990; Schleyer, E.: Die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung – Anspruch und Wirklichkeit, in: Deutsches Handwerksblatt Nr. 5/90 vom 9. 3. 1990, 42. Jg., S. 18ff.

Literatur

Bojanowski, A.; Brater, M.; Dedering, H.: „Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und soziokultureller Entwicklung und Veränderungen“, Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages, Zusammenfassung veröffentlicht in der Anlage zur Bundestagsdrs. II/7820 (Schlußbericht der Enquete-Kommission).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Gesamtbetrachtung zu den Beschäftigungsperspektiven von Absolventen des Bildungssystems, Materialien zur Bildungsplanung, Heft 18, Bonn 1989.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsberichte 1977 bis 1990.

Ders. (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1989/90.

Dauenhauer, E. u. Kell, A.: Modellversuche zur Doppelqualifikation / Integration, Materialien zur Bildungsplanung, Heft 21, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1990.

Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT) (Hrsg.): Zukunftssicherheit und Praxisnähe – Jugendliche zur Berufswahl, Ergebnisse einer Umfrage zu Berufsvorstellungen, Bonn 1990.

Ders.: Hochschulzugang für Absolventen des dualen Systems, II Thesen für eine größere Durchlässigkeit der Bildungsebenen, Bonn 1990.

Franke, G.: Individualisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 62, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1982.

Hegelheimer, A.: Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 40, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1986.

Institut für Schulentwicklungsforchung (IFS) der Universität Dortmund, Ergebnisse der 6. Repräsentativbefragung zu Schule und Bildung (Schriftl. Mitt. vom 3. 5. 1990; Veröffentlichung in Rolff, H.-G. u. a.: Jahrbuch für Schulentwicklung 1990, Band 6, München 1990).

Kuhrt, W.: Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung – eine vergleichende Untersuchung einiger Modellversuche in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bildung und Erziehung, 4. Jg., Heft 1, März 1990.

Lutz, B.: „... dann wird der Facharbeiter als Sozialfigur nicht überleben“. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 38 vom 15. 2. 1990, Jugend und Berufswahl.

Rürup, B.: Wirtschaftliche und gesellschaftliche Perspektiven der Bundesrepublik Deutschland, Perspektiven und Orientierungen, Schriftenreihe des Bundeskanzleramtes, Band 7, München 1989.

Schleyer, E.: Die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung – Anspruch und Wirklichkeit, in: Deutsches Handwerksblatt, Nr. 5/90 vom 9. 3. 1990, 42. Jg.



Gründerjahre der Berufsschule

Berufspädagogisch-historischer Kongreß
6. Oktober 1989
in Frankfurt (Main)

herausgegeben von
Ingrid Lisop,
Wolf-Dietrich Greinert,
Karlwilhelm Stratmann

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung

1990, 400 Seiten, 25,- DM

ISBN 3-88555-405-4 (Code-Nr. 04.007)

Den Kongreßbericht können Sie
beziehen beim

Bundesinstitut für Berufsbildung
K 3 / Veröffentlichungswesen

Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

Telefon: (0 30) 86 83-5 20 oder
86 83-5 16

Telefax: (0 30) 86 83-4 55

Gleich gebildet — und auch gleichgestellt?

Ein empirischer Vergleich der Berufssituation und des Berufserfolgs jüngerer Frauen und Männer in qualifizierten Angestelltenberufen des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs

Sigrid Damm-Rüger

Frauen haben in der Allgemeinbildung und der Berufsausbildung in den letzten Jahrzehnten große Fortschritte gemacht und gegenüber den Männern immens aufgeholt.¹⁾ Die bildungsmäßigen Verbesserungen schlagen sich jedoch nicht in entsprechenden Verbesserungen der beruflichen Situation von Frauen, d. h. in der Angleichung an die berufliche Situation der Männer nieder. Noch immer liegen die Frauen im Einkommen und in der beruflichen Position im Durchschnitt weit hinter den Männern. Das wird in der Regel darauf zurückgeführt, daß viele Frauen aufgrund familiärer Verpflichtungen teilzeitbeschäftigt sind oder die Erwerbsarbeit unterbrechen und eine geringere Beschäftigungsdauer bzw. -erfahrung vorzuweisen haben.

Im folgenden soll zunächst noch einmal kurz der Bildungsanstieg der bundesrepublikanischen Frauen und Mädchen veranschaulicht werden. Dann wird anhand eines empirischen Vergleichs des Berufserfolgs qualifizierter junger Frauen und Männer der Frage nachgegangen, ob die Faktoren Bildung, Arbeitszeitumfang und Beschäftigungsdauer für die berufliche Gleichstellung von Frauen und Männern ausschlaggebend sind. Wäre dem so, müßten gleich gut qualifizierte jüngere Frauen und Männer, die im erlernten Beruf vollzeitbeschäftigt sind, gleichgestellt sein.



Sigrid Damm-Rüger

Dipl.-Soziologin; wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Qualifikationsstrukturen, Berufsbildungsstatistik“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin. Arbeitsbereich: Erhebungen und Analysen zu Qualifikationsstruktur und Berufsverlauf einzelner Bevölkerungsgruppen; Berufsausbildung von Frauen.

Zur Entwicklung des Vorbildungs- und Ausbildungsniveaus der Frauen in der Bundesrepublik Deutschland

Die Bildungsexpansion, die in der Bundesrepublik seit Beginn der sechziger Jahre stattfindet, hat insbesondere auch zu einem beeindruckenden Anstieg des Bildungsniveaus der Frauen und Mädchen geführt. Das gilt sowohl für den all-

Hauptschule und immer mehr Schüler und Schülerinnen die Realschule oder das Gymnasium besuchten. Diese Entwicklung war bei den Schülerinnen aber noch einmal um etliches stärker.

In dem genannten Zeitraum

- sank der Anteil der Schülerinnen, die die Hauptschule besuchten, von 63% auf 29%, der entsprechende Anteil der Schüler aber nur von 57% auf 33%,
- stieg der Anteil der Schülerinnen, die das Gymnasium besuchten, von 20% auf 38%, der entsprechende Anteil der Schüler aber nur von 28% auf 36%.

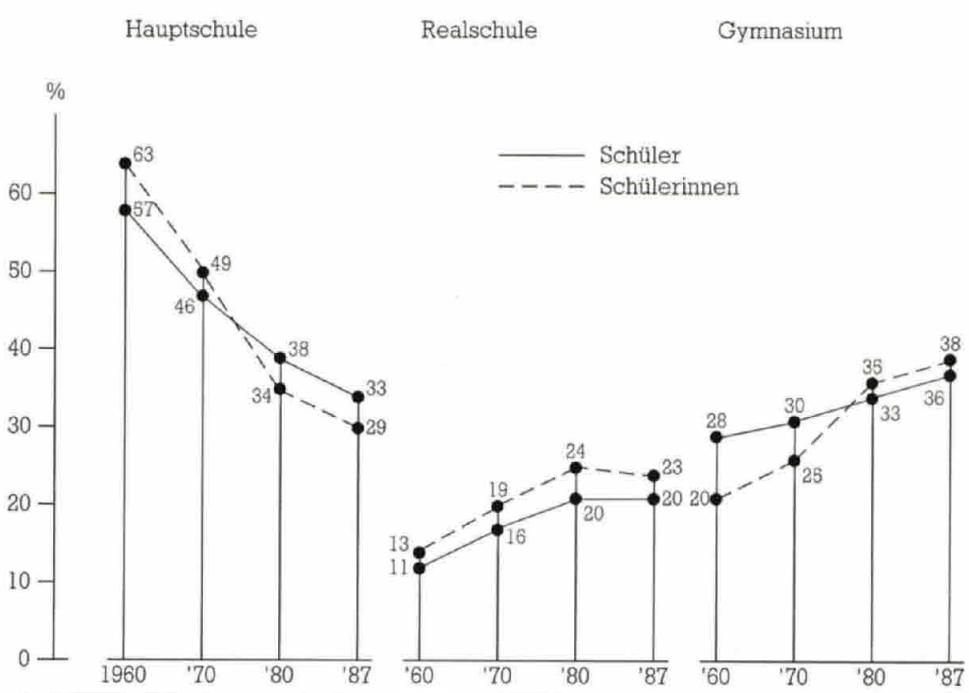
Dies bedeutet vor allem: Seit längerem schon, mindestens seit Ende der 70er Jahre, haben Frauen und Mädchen im Durchschnitt eine höhere Vorbildung bzw. Allgemeinbildung vorzuweisen als die jungen Männer.

Und auch in der beruflichen Bildung haben die Frauen gegenüber den Männern stark aufgeholt, al-

gemeinbildenden Bereich als auch für den beruflichen Bildung.

Die folgende Grafik zeigt, daß zwischen 1960 und 1987 immer weniger Schüler und Schülerinnen die

Entwicklung des Schulbesuchs (Sekundarstufe I und II) in den drei wichtigsten allgemeinbildenden Schulzweigen zwischen 1960 und 1987 getrennt nach Geschlecht.



Quelle: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1988/89

FACHBEITRÄGE

lerdings nicht im gleichen Maße wie im allgemeinbildenden Bereich. Dies verdeutlicht Übersicht 1, in der die Entwicklung des beruflichen Abschlußniveaus der weiblichen und männlichen Bevölkerung über drei Generationen hinweg dargestellt wird. Verglichen werden die (1987) 30- bis 34jährigen mit den 50- bis 54jährigen und den Menschen ab 65 Jahren — insgesamt und aufgegliedert nach Geschlecht — hinsichtlich ihrer **letzten** beruflichen Abschlüsse.²⁾

1987 hatten von den älteren Menschen ab 65 Jahren nur 45 % einen beruflichen Abschluß, von den 50- bis 54jährigen bereits 62 % und von den 30- bis 34jährigen knapp 80 %. Die Aufgliederung nach Geschlecht macht deutlich, daß dieser insgesamt starke Bildungsanstieg der Bevölkerung in der Bundesrepublik größtenteils auf das Konto der Frauen geht: 1987 besaßen von den älteren Frauen erst 30 % einen beruflichen Abschluß (Männer 72 %), von den 50- bis 54jährigen bereits 46 % (Männer 77 %), von den 30- bis 34jährigen 74 % (Männer 84 %). Und wie die Daten zur Entwicklung der Frauen innerhalb der vier dargestellten Abschlußebenen zeigen, haben die Frauen in allen vier Ausbildungssektoren aufgeholt, besonders stark aber in den beiden Bereichen „Lehr-/Anlernausbildung“ (einschließlich Berufsfachschulabschluß und dgl.) und „Abschluß an einer wissenschaftlichen Hochschule“.

Übersicht 1 mag den Eindruck vermitteln, im dualen Sektor der beruflichen Bildung („Lehr-/Anlernausbildung“) hätten die Frauen die Männer bereits seit geraumer Zeit überholt (30- bis 34jährige Frauen 58 %, Männer 56 %). Dieser Eindruck trügt: Die traditionelle, langsam geringer gewordene, aber noch heute zu verzeichnende Unterrepräsentanz der jungen Frauen im dualen System (1960 bis 1976 Frauenanteil in etwa konstant bei 36 %, 1988 43 %) kommt hier in den Daten deshalb nicht zum Ausdruck, weil im Mikrozensus unter die Kategorie „Lehr-/Anlernaus-

Übersicht 1: Bevölkerung 1987 nach ausgewählten Altersgruppen, Geschlecht und beruflichem Abschluß

| Alter | Personen absolut in Tsd. | mit beruflichem Abschluß | | | | |
|--------------------|-----------------------------|---|--------------------------------------|-----------------------------------|---|----------------|
| | | Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾ % | Fachschulabschluß ²⁾ % | Fachhochschule ³⁾ % | Wissenschaftliche Hochschule ⁴⁾ % | insgesamt % |
| Bevölkerung | | | | | | |
| 30–34 Jahre | 4 237 | 57 | 7 | 5 | 10 | 79 |
| 50–54 Jahre | 4 126 | 49 | 7 | 2 | 4 | 62 |
| 65 Jahre und älter | 9 625 | 38 | 4 | 1 | 2 | 45 |
| Männer | | | | | | |
| 30–34 Jahre | 2 141 | 56 | 10 | 7 | 11 | 84 |
| 50–54 Jahre | 2 086 | 57 | 11 | 4 | 5 | 77 |
| 65 Jahre und älter | 3 386 | 55 | 9 | 3 | 5 | 72 |
| Frauen | | | | | | |
| 30–34 Jahre | 2 096 | 58 | 4 | 3 | 9 | 74 |
| 50–54 Jahre | 2 040 | 41 | 2 | 1 | 2 | 46 |
| 65 Jahre und älter | 6 240 | 28 | 1 | 0 | 1 | 30 |

¹⁾ Einschließlich gleichwertigem Berufsfachschulabschluß sowie beruflichem Praktikum

²⁾ Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung

³⁾ Einschließlich Ingenieurabschluß

⁴⁾ Einschließlich Lehrerausbildung

Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.), Fachserie 1. Reihe 4.1.2 1987.

bildung“ unter anderem auch Teile der vollzeitschulischen Berufsfachschulausbildung subsumiert werden (vgl. Anmerkung 1 der Übersicht 1). Und in dieser sind die Frauen deutlich überrepräsentiert. Hinzu kommt, daß ein höherer Anteil von Männern als von Frauen an eine duale Ausbildung noch eine Fachschulausbildung und/oder ein Studium anschließt und damit einen höheren letzten Abschluß erreicht als den dualen.

Bildungsanstieg und berufliche Verbesserung

Eine Beantwortung der Frage, ob sich oder inwieweit sich die soziale und berufliche Situation der Frauen in der Bundesrepublik infolge ihres gestiegenen Ausbildungsniveaus verbessert bzw. an die Situation der Männer angenähert hat, ist nur schwer möglich. Zum einen sind die für eine umfassende Bearbeitung dieser Fragestellung not-

wendigen Daten nicht vorhanden bzw. nicht tief genug gegliedert oder aufgrund unterschiedlicher Datenbasen bzw. unterschiedlicher Erhebungszeitpunkte nicht aufeinander beziehbar. Zum anderen ist die Bewertung vorhandener Daten, das Verständnis von dem, was als Verbesserung der beruflichen Situation zu werten ist, höchst unterschiedlich. So wird z. B. von den einen die Tatsache, daß zwischen 1970 und 1987 — trotz zweier Konjunktur- und Beschäftigungskrisen — die Zahl der erwerbstätigen Frauen um rund 470 000 anstieg, während im gleichen Zeitraum die Zahl der erwerbstätigen Männer um rund 1,2 Millionen sank, als „Wandel der Beschäftigungsstruktur zugunsten der Frauen“³⁾ gewertet. Andere hingegen sehen in dieser Entwicklung aufgrund der Zusatzinformationen, daß es sich bei dem Zuwachs an weiblichen Erwerbstätigen vornehmlich um eine Zunahme teilzeitbeschäftiger Frauen handelt, deren Tätigkeit in den meisten Fällen unqualifiziert

und gering entloht sowie häufig tarif- und sozialversicherungsrechtlich nicht oder nicht voll eingebunden ist und daß der Anstieg an Teilzeitstellen von einer Abnahme an Vollzeitarbeitsplätzen für Frauen begleitet war, eine globale Verschlechterung der beruflichen Situation von Frauen, ja ein Indiz für einen Trend unserer Gesellschaft zur „Feminisierung von prekären Arbeitsverhältnissen und Armut“.⁴⁾

Daher sei das Feld umfassender Aufrechnungen und Vergleiche verlassen und der eingeschränkten Fragestellung nachgegangen, ob es Anzeichen dafür gibt, daß sich bei gleichen Qualifikationsvoraussetzungen von erwerbstätigen Frauen und Männern auch gleiche Berufssituationen dieser Frauen und Männer herstellen. Das sollte doch zumindest dort der Fall sein, wo nicht nur die eingebrachten Qualifikationen, sondern auch andere wesentliche Arbeitsbedingungen wie vor allem Beschäftigungsumfang (wöchentliche Arbeitszeit) und -dauer von Frauen und Männern gleich sind.

Methodische Anmerkungen zum Vergleich qualifizierter junger Frauen und Männer

Anhand von Daten aus einer repräsentativen Großerhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung⁵⁾ wird im folgenden untersucht, ob junge Frauen und Männer, die in denselben Berufen ausgebildet und einschlägig (d. h. im erlernten oder einem verwandten Beruf) vollzeitig beschäftigt sind, in bezug auf berufliche Position, Einkommen und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung gleichgestellt sind.

Verglichen werden Frauen und Männer im Alter von unter 35 Jahren (untergliedert in drei Altersgruppen), die 1986 in den nachstehenden sechs qualifizierten Berufen bzw. Ausbildungsberufen des kaufmännisch-verwaltenden Sektors ausgebildet und (unbefristet) ein-

schlägig vollzeitbeschäftigt waren: Versicherungskaufmann / Versicherungskauffrau, Bankkaufmann / Bankkauffrau, Industriekaufmann / Industriekauffrau, Verwaltungsfachangestellter / Verwaltungsfachangestellte, Kaufmann / Kauffrau im Groß- und Außenhandel, Bürokaufmann / Bürokauffrau.⁶⁾ Die Untersuchung bezieht nur die **unter 35jährigen** Vollzeitbeschäftigte ein, weil davon auszugehen ist, daß in dieser Gruppe Aufstiegsprozesse besonders deutlich werden, und weil von den Frauen dieser Gruppe angenommen werden kann, daß sie ihre Berufstätigkeit nicht für längere Zeit unterbrochen hatten.

Die Annahme, daß die hier untersuchten vollbeschäftigten Frauen unter 35 Jahren bis zum Zeitpunkt ihrer Befragung keine oder keine längere Berufsunterbrechung vorgenommen hatten, wird durch folgende Daten zur Struktur des untersuchten Samples gestützt: Während die drei Altersgruppen, in die die unter 35jährigen aufgegliedert wurden, insgesamt in etwa gleich besetzt waren, änderte sich die Zusammensetzung der Altersgruppen nach Geschlecht diametral: Von den unter 25jährigen untersuchten waren etwa zwei Drittel Frauen, von den 25- bis 29jährigen war die Hälfte weiblich, die Hälfte männlich und von den 30- bis 34jährigen waren zwei Drittel Männer. Daraus ist nicht nur zu schließen, daß viele qualifizierte junge Frauen aufgrund familiärer Verpflichtungen das Feld qualifizierter Vollzeitbeschäftigung auf Dauer verlassen, sondern auch, daß diejenigen, die dieses Feld nur zeitweilig verlassen, mit 35 Jahren noch nicht wieder zurückgekehrt sind. Hinzuzufügen ist in diesem Zusammenhang, daß in der Untersuchungsgruppe nur 16% der jungen Frauen, aber 42% (!) der jungen Männer Kinder hatten.

Die Untersuchungsgruppe umfaßte 1 164 Personen. Frauen und Männer waren zu etwa gleichen Teilen vertreten. Die Untergliederung der Untersuchungsgruppe in drei männliche und drei weibliche Altersgruppen ergaben sechs Teil-

sample. Durch ein Gewichtungsverfahren erhielt jeder der ausgewählten Berufe bzw. seine Daten jeweils innerhalb eines Teilsamples das gleiche Gewicht.⁷⁾

Die Ergebnisse des Vergleichs — berufliche Position, Einkommen und Weiterbildungsbeteiligung

Ein Vergleich der qualifizierten jungen Frauen und Männer nach ihrer beruflichen Position — siehe Übersicht 2 — ergibt deutliche Differenzen nach Geschlecht — trotz der für beide Geschlechtergruppen gleichen Ausbildungsvoraussetzungen sowie Arbeitsbedingungen (Arbeit im erlernten Beruf, Vollzeitbeschäftigung, ununterbrochene oder nur geringfügig unterbrochene Beschäftigungsdauer). Die Übersicht zeigt, daß die Differenzen zwischen den qualifizierten jungen Frauen und Männern schon in den ersten Berufsjahren beginnen und mit zunehmendem Alter wachsen: So sind von den Frauen unter 25 Jahren 4% in Leitungspositionen, von den entsprechenden Männern 7%, von den 25- bis 29jährigen Frauen 9% gegenüber 20% der vergleichbaren Männer und von den 30- bis 34jährigen Frauen nur 10% im Vergleich zu 30% der entsprechenden Männer.

Trotz gleicher qualitativer Voraussetzungen machen also jüngere erwerbstätige Männer auffallend häufiger Karriere als jüngere erwerbstätige Frauen.

Das schlägt sich auch sehr deutlich in den Einkommensunterschieden zwischen den qualifizierten jungen Frauen und Männern nieder (vgl. Übersicht 3).

Die Differenzen zwischen den qualifizierten jungen Männern und Frauen sind schon bei den Berufsanfängern und -anfängerinnen sichtbar. Mit zunehmendem Alter wachsen die Differenzen. So nimmt der Anteil der jungen Frauen im obersten Einkommensbereich

FACHBEITRÄGE

Übersicht 2: Berufliche Position qualifizierter junger Frauen und Männer

| Altersstufe/ Geschlecht | Anzahl der Befragten | Einfache Angestellte % | Qualifizierte Angestellte % | Leitende Angestellte % | Σ % |
|----------------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|---------------|
| unter 25 Jahren | | | | | |
| Männer | 136 | 23 | 70 | 7 | 100 |
| Frauen | 236 | 25 | 71 | 4 | 100 |
| 25–29 Jahre | | | | | |
| Männer | 206 | 14 | 66 | 20 | 100 |
| Frauen | 205 | 14 | 76 | 9 | 100 |
| 30–34 Jahre | | | | | |
| Männer | 256 | 10 | 60 | 30 | 100 |
| Frauen | 125 | 17 | 73 | 10 | 100 |

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1985/86; gewichtete Teilstichprobe nur vollzeitbeschäftigte gelernte Frauen und Männer unter 35 Jahren in ausgewählten qualifizierten Angestelltenberufen; zur Methode vgl. oben.

Übersicht 3: Monatliches Bruttoeinkommen qualifizierter junger Frauen und Männer

| Altersstufe/ Geschlecht | Anzahl der Befragten | bis 1 999 DM % | 2 000 bis 2 499 DM % | 2 500 bis 2 999 DM % | 3 000 bis 3 999 DM % | 4 000 DM und mehr % | Σ % |
|----------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------|
| unter 25 Jahren | | | | | | | |
| Männer | 111 | 40 | 42 | 14 | 4 | 0 | 100 |
| Frauen | 223 | 49 | 36 | 13 | 1 | 0 | 100 |
| 25–29 Jahre | | | | | | | |
| Männer | 183 | 11 | 25 | 36 | 18 | 9 | 100 |
| Frauen | 190 | 23 | 27 | 28 | 17 | 4 | 100 |
| 30–34 Jahre | | | | | | | |
| Männer | 233 | 7 | 13 | 26 | 32 | 22 | 100 |
| Frauen | 116 | 5 | 33 | 26 | 32 | 4 | 100 |

ohne Verweigerer (K. A. = 108)

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1985/86; gewichtete Teilstichprobe nur vollzeitbeschäftigte gelernte Frauen und Männer unter 35 Jahren in ausgewählten qualifizierten Angestelltenberufen; zur Methode vgl. oben.

(4 000 DM und mehr) mit zunehmendem Alter nur geringfügig zu und stagniert bei 4%; dagegen wächst der Anteil der jungen Männer in dem obersten Einkommensbereich mit dem Alter auf 22% an. Und in den unteren beiden Einkommensgruppen nimmt der Anteil der jungen Frauen mit dem Alter von insgesamt 85% nur auf knapp 40% ab, der Anteil der jungen Männer aber von insgesamt 82% auf 20%.

Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist nicht nur ein Indikator für berufliches Engagement von Beschäftigten, sondern auch eine Folge der von den Beschäftigten konkret wahrzunehmenden Aufgaben und Tätigkeiten mit daraus erwachsenden Notwendigkeiten und Chancen der Weiterbildung. Und schließlich ist sie auch Ausdruck einer besonderen Förderung von Beschäftigten durch deren Arbeitgeber.

Wie Übersicht 4 zeigt, nehmen unter den hier untersuchten deutlich mehr der jüngeren qualifizierten Männer als der entsprechenden Frauen an beruflicher Weiterbildung teil.

So haben in einem Zeitraum von ca. fünf Jahren 36% der untersuchten Männer unter 25 Jahren, aber nur 30% der entsprechenden Frauen an beruflicher Weiterbildung teilgenommen — von den 30- bis 34jährigen Männern 48%, von den entsprechenden Frauen aber nur 36%.⁸⁾

Da davon ausgegangen werden kann, daß die hier untersuchten jungen Frauen aufgrund ihrer guten Ausbildung und ihrer einschlägigen Vollzeitbeschäftigung ein generelles berufliches Engagement mitbringen, dürften diese Differenzen in der Fortbildungsteilnahme die Folge geschlechtsspezifischer Aufgabenzuweisung und Förderung sein.

Fazit

Selbst bei gleichen Voraussetzungen (Ausbildung, unbefristete Vollzeitbeschäftigung im erlernten oder verwandten Beruf, ununterbrochene oder nur geringfügig unterbrochene Erwerbstätigkeit) sind die berufstätigen Frauen den berufstätigen Männern nicht gleichgestellt. Das zeigen die Differenzen zwischen den hier untersuchten gleichermaßen qualifizierten und auch qualifiziert vollzeitbeschäftigten jungen Frauen und Männern unter 35 Jahren hinsichtlich berufliche Position, Einkommen und Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Die im Vergleich zu den befragten Männern erheblich ungünstigere berufliche Entwicklung der befragten Frauen dürfte auf — häufiger nicht einmal bewußte — geschlechtsspezifische betriebliche Personalstrategien bei der Zuweisung von Tätigkeiten, Gehalts- und Leistungsgruppen, Gratifikationen, Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten zurückzuführen sein.

Es wird deutlich, daß Qualifikation und beruflicher Einsatz der Frauen

Übersicht 4: Teilnahme qualifizierter junger Frauen und Männer an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung

| Altersstufe / Geschlecht | Anzahl der Befragten | Berufliche Weiterbildung 1980–1985/86 | | |
|--------------------------|----------------------|---------------------------------------|-----------|--------|
| | | ja % | nein % | Σ % |
| unter 25 Jahren | | | | |
| Männer | 136 | 36 | 64 | 100 |
| Frauen | 236 | 30 | 70 | 100 |
| 25–29 Jahre | | | | |
| Männer | 206 | 46 | 54 | 100 |
| Frauen | 205 | 36 | 64 | 100 |
| 30–34 Jahre | | | | |
| Männer | 256 | 48 | 52 | 100 |
| Frauen | 125 | 36 | 64 | 100 |

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1985/86; gewichtete Teilstichprobe nur vollzeitbeschäftiger gelernter Frauen und Männer unter 35 Jahren in ausgewählten qualifizierten Angestelltenberufen; zur Methode vgl. oben.

zwar notwendige Voraussetzungen ihrer beruflichen Gleichstellung sind, daß aber eine weitere unabdingbare Voraussetzung für die Gleichstellung der Abbau der geschlechtsspezifischen und geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung, Rollenzuweisung, Sozialisation und Berufszuordnung ist. Denn die in unserer Gesellschaft zwar teilweise in Frage gestellte, aber immer noch überwiegend praktizierte traditionelle Arbeits- und Aufgabenteilung unter den Geschlechtern bewirkt nicht nur, daß noch immer viele Frauen und Mädchen in der Bundesrepublik geringere Ausbildungsambitionen haben oder infolge familiärer Verpflichtungen aus dem Beruf ausscheiden oder berufliche Nachteile in Kauf nehmen (müssen). Sondern sie hat auch zur Folge, daß das weibliche Arbeitsvermögen grundsätzlich gering(er) geschätzt wird, den Mädchen und Frauen weniger zugetraut wird und (in Vorewegnahme der geringeren Verwertungschancen weiblicher Arbeitskraft) in die Frauen und Mädchen weniger investiert wird. Das trifft konsequenterweise auch die Frauen und Mädchen, die ohne Familie bleiben oder die wegen einer eigenen Familie auf eine eigenständige ökonomische Existenz und auf Berufsperspektiven nicht verzichten wollen.

Erst eine gesellschaftliche Situation, in der die Männer in der Lage und bereit sind, verantwortlich die Hälfte der Familien- und Hausarbeit zu leisten, und in der die Arbeitgeber sowohl bei den männlichen als auch bei den weiblichen Arbeitskräften mit Abwesenheiten, Fehlzeiten, Berufsunterbrechungen infolge familiärer Verpflichtungen rechnen müssen, wird der beruflichen und sozialen Diskriminierung der Frauen den Boden entziehen können.

Notwendig ist daher eine Gesellschaftspolitik, die die geschlechtliche Arbeitsteilung, Rollentrennung und Hierarchie zwischen Männern und Frauen als die eigentliche und strukturelle Ursache von Frauenbenachteiligung bewußt zu machen und abzubauen sucht. Und notwendig sind bildungs-, familien-, sozial-, arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Maßnahmen, die von dieser gesellschaftspolitischen Zielsetzung geleitet sind und eine Umsetzung der Bildungserfolge und des Berufsengagements der Frauen in berufliche Erfolge bzw. in berufliche Gleichstellung mit den Männern unterstützen, d.h. praktisch ermöglichen. Entsprechende Forderungen sind von den Frauen in den letzten zwanzig Jahren auch entwickelt und gestellt worden. Sie reichen von Forderun-

gen nach Abbau der Rollenfixierung in den Schulbüchern und Abbau der Rollenfixierung von Erziehern und Erzieherinnen, Lehrern und Lehrerinnen, Ausbildern und Ausbilderinnen, Berufsberatern und Berufsberaterinnen durch gezielte Fortbildung bis hin zu Forderungen nach gesetzlichem Elternurlaub unter Ausgleich des Verdienstausfalls (in Schweden existiert dafür z.B. eine staatliche Elternversicherung), nach Arbeitszeitverkürzung unter Lohnausgleich oder Verdienstausfall durch Fondsregelung für Eltern mit Kleinkindern (6-Stunden-Tag für Vollbeschäftigte), nach ausreichender und pädagogisch befriedigender außerhäuslicher Kinderbetreuung in Kindertagesstätten und Ganztagsschulen und nach Quotierung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen sowie Leitungspositionen für Frauen und Männer.

Anmerkungen

- ¹⁾ Vgl. dazu, aber auch zu den verbliebenen, beträchtlichen Problemen für Frauen und Mädchen im Bereich der beruflichen Bildung Damm-Rüger, S.: Frauen in der Bundesrepublik – ihre Vorbildung und ihre Ausbildung. In: Forschung zur Berufsbildung, Heft 5, 1990.
- ²⁾ Die Daten stammen aus dem Mikrozensus 1987. Als jüngste Generation werden hier die 30- bis 34jährigen präsentiert, weil von den noch Jüngeren viele ihre Fachhochschul- oder Hochschulausbildung noch nicht beendet haben. Es ist davon auszugehen, daß die 1987 20- bis 24jährigen am Ende ihres Ausbildungsverlaufs, also die 1997 dann 30- bis 34jährigen ein deutlich höheres Abschlußniveau zeigen werden als die heute (1987) 30- bis 34jährigen.
- ³⁾ Alex, L.: Ausbildung und Beschäftigung von Frauen, Vortragsmanuskript anlässlich einer Tagung der Industriegewerkschaft Chemie in Hattingen, März 1987, S. 2.
- ⁴⁾ Vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Frauen und Arbeitsmarkt. In: Quintessensen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 4, 1984 (überarbeitete Neuauflage); Büchtemann, Chr., Schupp, J.: Zur Sozioökonomie der Teilzeitbeschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1986 (discussion paper II M/LMP 86-18 des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung); Möller, C.: Flexibel in die Armut. In: Forschungsberichte des Hamburger Instituts für Sozialforschung, Hamburg 1988.
- ⁵⁾ 1985/86 wurde von den beiden Instituten gemeinsam eine repräsentative Befragung zur Ausbildung, zur aktuellen Beschäftigung und zum Berufsverlauf von rund 26 500 deutschen Erwerbstätigen (ohne Auszubildende und mithelfende Familienangehörige) durchgeführt; vgl. dazu Jansen, R.: Informationen zum Forschungsprojekt „Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, 1987.

① Als qualifizierte Angestelltenberufe können die sechs genannten Berufe gelten, weil auf sie in einer dreijährigen Ausbildung vorbereitet wird und weil sie in der von Clauß/Jansen entwickelten Rangskala stark besetzter Ausbildungsberufe, die sich auf eine Bewertung der Berufssituation und des Berufserfolgs von Ausgebildeten stützt, eine günstige Position einnehmen. Die ersten fünf der genannten Berufe nehmen in der Rangskala die vordersten Plätze ein, der Beruf Bürokaufmann/Bürokauffrau rangiert immerhin noch auf Platz 16. Vgl. Clauß, Th., Jansen, R.: Betriebliche Berufsausbildung und beruflicher Erfolg: Die Bewertung von Ausbildungsberufen mit Hilfe von empirisch gewonnenen Indikatoren. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 68, Berlin/Bonn 1984, S. 76. Als einschlägig beschäftigt galten die hier Untersuchten, wenn sie in einer der folgenden Berufsgruppen tätig waren: Warenkaufleute (Berufsgruppe 68), Bank- und Versicherungskaufleute (69), andere Dienstleistungskaufleute (70), Organisation-, Verwaltungs-, Büroberufe (75–78).

② Frauen und Männer waren zwar im gesamten Sample etwa gleich stark vertreten, aber nicht in den Einzelberufen. So waren z. B. die Bürokaufleute überwiegend Frauen und die Bank- und Versicherungskaufleute überwiegend Männer. Und auch insgesamt waren die Bürokaufleute stärker vertreten als die Bank- und Versicherungskaufleute. Dieser Umstand ließ befürchten, daß die Ergebnisse des angestrebten Geschlechtervergleichs (Berufserfolg von Frauen und Männern bei gleichen Voraussetzungen in Qualifikation und Beschäftigung) im Falle von signifikanten Differenzen nur zu einem Teil im Geschlecht begründete Differenzen widergespiegelt hätten. Zum anderen Teil hätten mögliche Differenzen lediglich berufsspezifische Unterschiede im Berufserfolg wiedergegeben. Denn die Einzelberufe unterscheiden sich in ihren durchschnittlichen Berufschancen, also hinsichtlich Einkommen, Weiterbildungsmöglichkeiten usw. Um die zu erwartende Verzerrung des hier anvisierten Geschlechtervergleichs durch berufsspezifische Effekte auszuschalten, wurden die im Sample vertretenen Berufe neu gewichtet: Ein Gewichtungsverfahren gab den ausgewählten Berufen (bzw. ihren Daten) jeweils innerhalb eines jeden Teilsamples das gleiche Gewicht. Der jeweilige Gewichtungsfaktor, mit dem jeder Beruf bzw. seine Daten hier multipliziert wurde, errechnete sich wie folgt:

$$\frac{n \text{ eines Teilsamples}}{n \text{ des Berufs}} = \frac{6}{\text{Anzahl der ausgewählten Berufe}}$$



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

Ausgangspunkt

Die Ausbildung basiert bisher auf den Berufsbildern zum Bürogehilfen/zur Bürogehilfin von 1941 und zum Bürokaufmann/zur Bürokauffrau von 1962.

Insgesamt bestanden in den beiden Alt-Ausbildungsberufen 1989 rd. 90 000 Ausbildungsverhältnisse, davon in dem dreijährigen Ausbildungsberuf Bürokaufmann/Bürokauffrau 73 830 Ausbildungsverhältnisse, von denen 18 099 im Handwerk abgeschlossen waren, und in dem zweijährigen Ausbildungsberuf Bürogehilfe/Bürogehilfin 14 481 Ausbildungsverhältnisse.

Die heutigen und zukünftig absehbaren technischen, wirtschaftlichen

und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung erfordern im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem zum einen, diese Ausbildungsberufe am Leitbild computerunterstützter Sachbearbeitung zu orientieren und zum anderen, bei der Konzeption dieser Ausbildungsberufe bildungspolitische Vorgaben wie Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zu berücksichtigen.

Erarbeitung der Ausbildungsordnungsentwürfe und Abstimmung mit dem Entwurf des Rahmenlehrplans

Im Sommer 1987 lagen die „Grundsätze zur Neuordnung der bürowirtschaftlichen Ausbildungsberufe“ vor. Im Sommer 1990 konnten die Sachverständigen des Bundes und der Länder die Arbeit an den Entwürfen der Ausbildungsordnungen und des Rahmenlehrplans erfolgreich abschließen.

In der Zwischenzeit fanden 14 „Gtrennte Sitzungen“ der Sachverständigen des Bundes, 17 „Gtrennte Sitzungen“ der Sachverständigen der Länder sowie 2 „Gemeinsame Sitzungen“ statt. Die Abstimmung von Ausbildungsrahmenplänen und Rahmenlehrplan wurde zusätzlich unterstützt durch Beobachter, die an den Sitzungen der anderen Partner im dualen System teilnahmen.

Auf der Seite des Bundes gab es 1989 zwei Unterbrechungen der Sachverständigenarbeit, da kein

Die neugeordneten Büroberufe

Ingrid Stiller

Ab dem 1. August 1991 kann in den neuen dreijährigen Ausbildungsberufen Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation und Bürokaufmann/Bürokauffrau ausgebildet werden. Mit dieser Neuordnung besteht endlich eine bundeseinheitlich verbindliche Basis für eine moderne und zukunftsorientiert gestaltete Ausbildung in Ausbildungsberufen, in denen vorwiegend Frauen in unterschiedlichen Betriebsgrößen, Wirtschaftszweigen und Branchen ausgebildet werden.

Die Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen und des Rahmenlehrplans in die Praxis der beruflichen Bildung sollte zügig vorbereitet werden, denn bis zum 1. August 1991 bleibt nur noch wenig Zeit.

Im folgenden werden zentrale Ergebnisse und Handlungsfelder aus dieser Neuordnung und deren Ausstrahlung auf künftige Neuordnungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich dargestellt.

Konsens zu den Themen „Zeitliche Gliederung“ und „Kurzschrift“ hergestellt werden konnte.

Das Ergebnis im einzelnen

Im folgenden werden Intentionen, die mit dieser Neuordnung verbunden waren, an dem Ergebnis gespiegelt.

Zur Gleichwertigkeit

1. **Beide Berufsprofile** sind gleichwertig.

Einsatzbereiche der Ausgebildeten in diesen Querschnittsberufen liegen in Betrieben unterschiedlicher Größe, Wirtschaftszweige und Branchen. Die Sachverständigen haben die **Einsatzbereiche** für Ausgebildete in den neuen Ausbildungsberufen wie folgt beschrieben:

Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation

Der Kaufmann/die Kauffrau für Bürokommunikation wird mit kaufmännisch-verwaltenden Funktionen sowie mit Assistenz- und Sekretariatsfunktionen in Betrieben verschiedener Wirtschaftszweige und Branchen eingesetzt.

Typische Aufgabengebiete sind die Arbeitsbereiche Bürokommunikation und -koordination, die Textformulierung und Textgestaltung, das bereichsbezogene Personal- und Rechnungsweisen sowie die Sachbearbeitung in den jeweiligen Einsatzbereichen.

Bürokaufmann/Bürokauffrau

Der Bürokaufmann/die Bürokauffrau wird mit kaufmännisch-verwaltenden Funktionen sowie mit organisatorischen Funktionen in Betrieben verschiedener Wirtschaftszweige und Branchen eingesetzt.

Typische Aufgabengebiete sind die Arbeitsbereiche Personalverwaltung und Entgeltabrechnung, Buchführung und Kostenrechnung sowie Auftrags- und Rechnungsbearbeitung und Lagerhaltung.

Gemeinsam ist beiden Einsatzbereichen, daß „die Aufgaben selbständig durchgeführt werden sollen. Der/die Ausgebildete soll daher betriebliche Zusammenhänge erkennen, Arbeitsabläufe überblicken und die Auswirkungen der Tätigkeiten auf andere Funktionsbereiche beurteilen können.

Für die Wahrnehmung der Aufgaben sind sowohl eine breite kaufmännische Fachkompetenz als auch die sichere Handhabung moderner Bürokommunikationstechniken erforderlich. Die Aufgaben erfordern Denken in Zusammenhängen, Flexibilität, Genauigkeit und Verantwortungsbewußtsein, mitarbeiter- und kundenorientiertes Verhalten sowie Fähigkeit zur Mitwirkung an einer wirtschaftlichen, humanen und ökologischen Gestaltung der betrieblichen Arbeit“.

2. Die **Ausbildungsdauer** beider Berufe beträgt drei Jahre.

3. Die gleichlautende Eingangsformel der **Berufsbezeichnungen** „Kaufmann/Kauffrau für ...“ wurde nicht beibehalten.

Die Sachverständigen des Bundes sprachen sich einvernehmlich für eine gleichlautende Eingangsformel aus, um auch mit veränderten Ausbildungsberufsbezeichnungen den neuen Berufsprofilen Rechnung zu tragen, die durch die neue Struktur, die neuen Inhalte und dem dahinterstehenden integrativen Ausbildungskonzept gekennzeichnet sind. Die Unterschiede zu den alten Büroberufen werden auch deutlich durch die Regelung, nach der nur Ausbildungsverhältnisse, die bei Inkrafttreten der Ausbildungsordnungen am 1. 8. 1991 im ersten Ausbildungsjahr bestehen, auf die Ausbildungsberufe umgeschrieben werden können.

Der Verordnungsgeber entschied, es bei der 1962 eingeführten Berufsbezeichnung „Bürokaufmann/Bürokauffrau“ zu belassen und als neue Berufsbezeichnung nur den Kaufmann/die Kauffrau für Bürokommunikation zuzulassen.

4. Das **Verbundmodell** wird formal nicht realisiert, d. h., die Ausbildungsberufe werden nicht in einer Rechtsverordnung, sondern jeweils gesondert erlassen.

Inhaltlich ist das Verbundmodell realisiert. Sockelqualifikationen, den beiden Ausbildungsberufen gemeinsame Qualifikationen, sind identisch formuliert in den Ausbildungsrahmenplänen verankert und umfassen die Hälfte der Ausbildungszeit. Die Vermittlung ist schwerpunktmäßig im ersten Ausbildungsjahr und darüber hinaus im zweiten und dritten Ausbildungsjahr vorgesehen. Fachübergreifende gemeinsame Qualifikationen sind soweit möglich integriert mit fachspezifischen zu vermitteln. Zum Beispiel sollten Bürokommunikationstechniken anwendungsbezogen im Zusammenhang mit fachlichen Qualifikationen vermittelt werden.

Die Struktur des Verbundmodells verdeutlicht das Schaubild auf S. 18.

Sockelqualifikationen bzw. Gemeinsame Qualifikationen sind in folgenden Berufsbildpositionen enthalten:

1. Der Ausbildungsbetrieb

- 1.1 Stellung des Ausbildungsbetriebes in der Gesamtwirtschaft
- 1.2 Berufsbildung
- 1.3 Arbeitssicherheit, Umweltschutz und rationelle Energieverwendung

2. Organisation und Leistungen

- 2.1 Leistungserstellung und Leistungsverwertung
- 2.2 Betriebliche Organisation und Funktionszusammenhänge

3. Bürowirtschaft und Statistik

- 3.1 Organisation des Arbeitsplatzes
- 3.2 Arbeits- und Organisationsmittel
- 3.3 Bürowirtschaftliche Abläufe
- 3.4 Statistik

4. Informationsverarbeitung

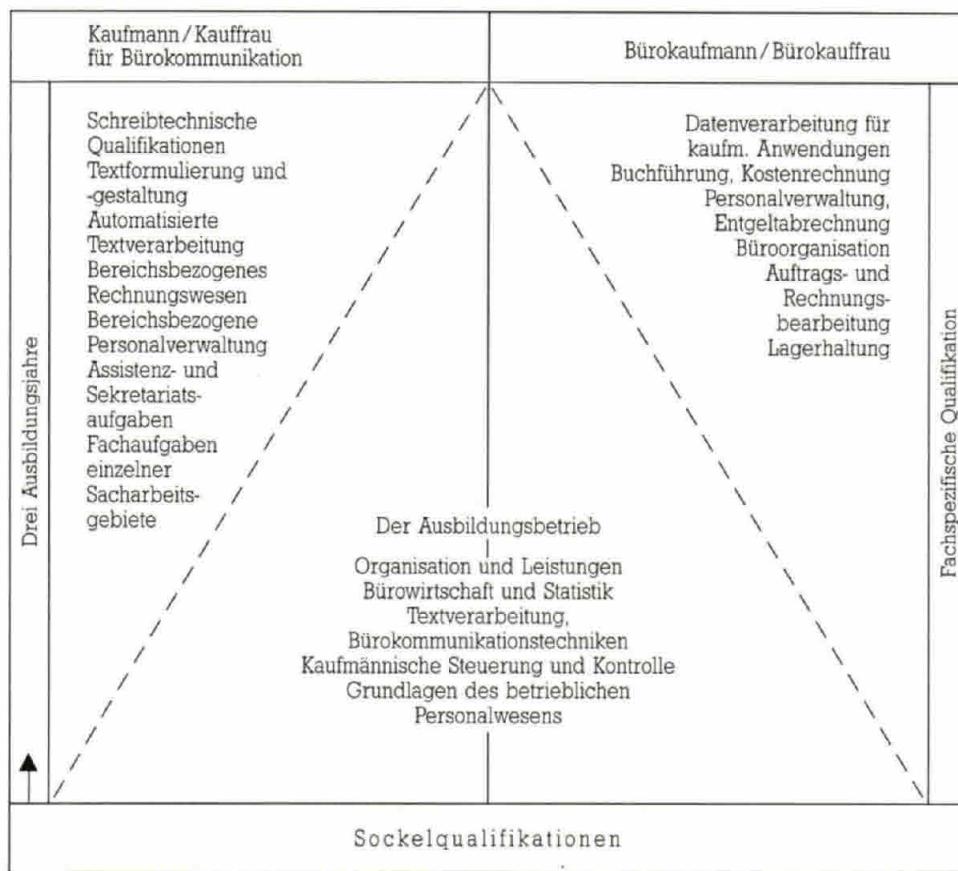
- 4.1 Textverarbeitung
- 4.3 Bürokommunikationstechniken

5. Bereichsbezogenes Rechnungswesen

- 5.1 Kaufmännische Steuerung und Kontrolle
6. Bereichsbezogene Personalverwaltung
- 6.1 Grundlagen des betrieblichen Personawesens

Zu den **fachspezifischen** Qualifikationen gehören beim **Kaufmann/bei der Kauffrau für Bürokommunikation** folgende Berufsbildpositionen:

FACHBEITRÄGE



4. Informationsverarbeitung

4.2 Schreibtechnische Qualifikationen, Textformulierung und -gestaltung

4.4 Automatisierte Textverarbeitung

5. Bereichsbezogenes Rechnungswesen

5.2 Aufgaben des bereichsbezogenen Rechnungswesens

6. Bereichsbezogene Personalverwaltung

6.2 Aufgaben der bereichsbezogenen Personalverwaltung

7. Assistenz- und Sekretariatsaufgaben

7.1 Kommunikation und Kooperation im Büro und Bürokoordination

7.2 Bereichsbezogene Organisationsaufgaben

8. Fachaufgaben einzelner Sacharbeitsgebiete

Bei der Vermittlung der Fertigkeiten und Kenntnisse dieser Berufsbildposition sind zum Beispiel die Fachaufgaben von zwei der folgenden Sacharbeitsgebiete des Ausbildungsbetriebes zugrunde zu legen:

1. Allgemeine Verwaltung
2. Berufsbildung
3. Öffentlichkeitsarbeit
4. Umweltschutz
5. Betriebsbüro
6. Kundendienst
7. Mitgliederverwaltung
8. Forschung

Zu diesem fachspezifischen Teil ist darauf zu verweisen, daß

- die anwendungsbezogene Vermittlung von Kurzschrift im Rah-

men der Berufsbildposition 4.2 enthalten ist,

- der Begriffsteil „bereichsbezogen“ in den Berufsbildpositionen 5., 6. und 7. abzielt auf die zu vermittelnden Qualifikationen außerhalb der einschlägigen betrieblichen Funktionen,
- die Berufsbildposition 8 die Qualifizierung in bürowirtschaftlichen Sachbearbeitungsaufgaben vorsieht, die u. a. in den o. g. Sacharbeitsgebieten erfolgen kann. Gerade diese Berufsbildposition ist für (potentielle) Ausbildungsbetriebe und Einsatzbereiche interessant, für die bisher keine adäquaten Ausbildungsberufe zur Verfügung standen.

Zu den **fachspezifischen Qualifikationen** gehören **beim Bürokaufmann/bei der Bürokauffrau** folgende Berufsbildpositionen:

4. Informationsverarbeitung

4.3 Datenverarbeitung für kaufmännische Anwendungen

5. Betriebsbezogenes Rechnungswesen

5.2 Buchhaltung

5.3 Kostenrechnung

6. Personalwesen

6.2 Personalverwaltung

6.3 Entgeltabrechnung

7. Büroorganisation

8. Auftrags- und Rechnungsbearbeitung, Lagerhaltung

8.1 Auftrags- und Rechnungsbearbeitung

8.2 Lagerhaltung

Zur zeitlichen Gliederung

Im Rahmen dieser Neuordnung sollte die bisher im kaufmännisch-verwaltenden Bereich vorwiegend angewandte Form der Ankreuzmethode weiterentwickelt werden im Hinblick auf eine stärkere Gewichtung der Lernziele untereinander.

Am 15./16. Mai 1990 beschloß der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung eine neue Empfehlung zur zeitlichen Gliederung. Die **Zeitrahmen-Methode** wurde erstmals in diesem Neuordnungsverfahren umgesetzt. Sie hat den Vorteil, neben der Angabe von Zeiträumen — und damit einer Gewichtung — für die Vermittlung der Qualifikationen bestimmter Berufsbildpositionen, den integrativen Vermittlungsansatz durch die Kombination einzelner Positionen beispielhaft zu verdeutlichen.

Zu den Prüfungsanforderungen

Bei der **Zwischenprüfung** wurde kein Neuland beschritten, sie ist schriftlich anhand praxisbezogener Fälle oder Aufgaben in insgesamt höchstens 180 Minuten in folgenden Prüfungsfächern durchzuführen:

Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation:

1. Bürowirtschaft

2. Betriebslehre

3. Wirtschafts- und Sozialkunde

Bürokaufmann/Bürokauffrau

1. Bürowirtschaft

2. Rechnungswesen

3. Wirtschafts- und Sozialkunde

Ein besonderes Problem im kaufmännisch-verwaltenden Bereich sind die Prüfungsanforderungen des praktischen Teils der **Abschlußprüfung**. Bisher standen praktische Übungen im Vordergrund, die als mündliche Prüfung

durchzuführen waren. Es ist im Rahmen dieser Neuordnung erstmals gelungen, die Prüfung in eine schriftliche und eine praktische Prüfung zu strukturieren und in der praktischen Prüfung die Bearbeitung von Aufgaben auszuweisen. Die damit verbundene zeitliche Umstrukturierung der Prüfung bewegt sich im Gesamtrahmen bisheriger Prüfungszeiten. Der schriftliche Teil wurde reduziert auf insgesamt 240 Minuten und der praktische Teil ausgeweitet auf insgesamt 150 Minuten. Die Ergebnisse beider Prüfungsteile gehen gleichwertig in das Gesamtergebnis ein. Damit ist das Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit auch in den Prüfungsanforderungen verankert.

Im schriftlichen Teil der Abschlußprüfung soll der Prüfling in den folgenden Prüfungsfächern je eine Arbeit anfertigen:

Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation:
 1. Bürowirtschaft 60 Min.
 2. Betriebslehre 90 Min.
 3. Wirtschafts- und Sozialkunde 90 Min.

Bürokaufmann/Bürokauffrau:
 1. Bürowirtschaft 60 Min.
 2. Regelungswesen 90 Min.
 3. Wirtschafts- und Sozialkunde 90 Min.

Im praktischen Teil der Prüfungsanforderungen soll der Prüfling Aufgaben im Rahmen zweier praktischer Prüfungsfächer bearbeiten. In einem Fach sind Bürokommunikationstechniken, in andere Arbeits- und Organisationsmittel einzusetzen. Im zweiten praktischen Prüfungsfach kann der Prüfling aus zwei ihm gestellten Aufgaben eine zur Bearbeitung auswählen. Diese Aufgabe bildet dann den Ausgangspunkt für das anschließende Prüfungsgespräch.

Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation:

1. Informationsverarbeitung (105 Minuten)
 Je eine praxisbezogene Aufgabe
 - a) zur Textformulierung und -gestaltung,
 - b) zur formgerechten Briefgestaltung nach kurzschriftlicher Aufnahme und
 - c) zur Aufbereitung und Darstellung statistischer Daten bearbeiten und dabei zeigen, daß er grundlegende Fertigkeiten und Kenntnisse von Bürokommunikationstechniken erworben hat. Für

die Aufgaben kommen insbesondere die Gebiete Bürowirtschaft und Statistik, Aufgaben des bereichsbezogenen Rechnungswesens und der bereichsbezogenen Personalverwaltung in Betracht.

Die Aufgabe zur Textformulierung und -gestaltung umfaßt die Konzipierung eines Textes nach stichwortartigen Angaben und die Erstellung und Gestaltung mit Hilfe einer alphanumerischen Tastatur unter Berücksichtigung von automatisierter Textverarbeitung.

Die Aufgabe zur formgerechten Briefgestaltung umfaßt die kurzschriftliche Aufnahme der Ansage eines Geschäftsbriefes von 5 Minuten Dauer in der Geschwindigkeit von 80 Silben je Minute und die formgerechte Übertragung mit Hilfe einer alphanumerischen Tastatur.

2. Sekretariats- und Fachaufgaben (45 Minuten)

Bei der Ermittlung des Ergebnisses der praktischen Prüfung hat das Prüfungsfach Informationsverarbeitung das doppelte Gewicht gegenüber dem Prüfungsfach Sekretariats- und Fachaufgaben.

Bürokaufmann/Bürokauffrau:

1. Informationsverarbeitung (105 Minuten)
 Der Prüfling soll drei praxisbezogene Aufgaben, davon eine Aufgabe zur Textverarbeitung bearbeiten und dabei zeigen, daß er grundlegende Fertigkeiten und Kenntnisse von Bürokommunikationstechniken erworben hat.

Für die Aufgaben kommen insbesondere die Gebiete Bürowirtschaft und Statistik, Buchführung und Personalwesen in Betracht.

2. Auftragsbearbeitung und Büroorganisation (45 Minuten)

Bei der Ermittlung des Ergebnisses der praktischen Prüfung hat das Prüfungsfach Auftragsbearbeitung und Büroorganisation das doppelte Gewicht gegenüber dem Prüfungsfach Informationsverarbeitung.

Zum Rahmenlehrplan

Der Entwurf des Rahmenlehrplans basiert auf einem Unterrichtsvolumen von jeweils insgesamt 880 Stunden:

| | Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation Stunden | Bürokaufmann/ Bürokauffrau Stunden |
|-----------------------------|--|--|
| Allgemeine Wirtschaftslehre | 200 | 200 |
| Spezielle Wirtschaftslehre | 200 | 200 |
| Rechnungswesen | 160 | 280 |
| Informationsverarbeitung | 320 | 200 |
| davon | | |
| Textverarbeitung | 120 | 120 |
| Datenverarbeitung | 80 | 80 |
| Kurzschrift | 120 | |

Im Rahmen der Neuordnung der Büroberufe haben die Sachverständigen des Bundes an die Länder appelliert, für die Unterrichtung einer Fremdsprache einen Rahmenlehrplan zu erarbeiten und eine Fremdsprache in einem Wahlfach anzubieten.

Ein weiterer Appell richtete sich auf länderübergreifende Empfehlungen zur Ausstattung und zur Lehreraus- und -fortbildung vor dem Hintergrund des integrativen Vermittlungskonzepts.

Bedeutung der Neuordnung für die weitere Ordnungsarbeit im kaufmännischen und verwaltenden Bereich

Mit den beiden neugeordneten Ausbildungsberufen werden 1991 im kaufmännisch-verwaltenden Bereich insgesamt 70% der Ausbildungsberufe (absolut insgesamt 40 Ausbildungsberufe) und 91% der Ausbildungsverhältnisse (absolut insgesamt rd. 550 000 Ausbildungs-

verhältnisse) auf der Grundlage von Ausbildungsordnungen gem. § 25 BBiG bestehen.

Zukünftige Ordnungsarbeiten sind daher auf die fortgeltenden Regelungen gem. § 108 BBiG zu richten, aber auch auf Ausbildungsordnungen der 70er Jahre, die gem. § 25 BBiG an die zwischenzeitlichen technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung anzupassen sind. Für diese Arbeiten sind insbesondere folgende Aspekte aus der jetzt abgeschlossenen Neuordnungsarbeit bedeutsam:

1. Das **Strukturkonzept** weist berufsübergreifende und fachspezifische Qualifikationen aus.

2. Das Ziel **berufliche Handlungsfähigkeit** im Sinne selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens wurde in den **Ausbildungsrahmenplänen und Prüfungsanforderungen** umgesetzt. Beide neuen Ausbildungsberufe ermöglichen sowohl die Vermittlung einer **breiten kaufmännischen Fachkompetenz**, die die anwendungsbezogene Vermittlung der Handhabung **moderner Bürokommunikationstechniken** einschließt, als auch die Förderung wirtschaftlicher, organisatorischer, technischer, ökologischer und sozialer **Kompetenzen**.

Die **praktischen Prüfungsanforderungen** fördern den Nachweis beruflicher Handlungsfähigkeit, die sich weder allein in Prüfungsgesprächen zeigt noch in schreibtechnischen Fertigkeiten erschöpft, sondern erfordert, daß der Prüfling fachliche, methodische und soziale Kompetenzen in spezifischen Handlungen realisieren kann.

3. Die zeitliche Gliederung in Form der Ankreuzmethode gehört der Vergangenheit an! Die neue Form der zeitlichen Gliederung — die **Zeitrahmen-Methode** —, wurde erstmals in dieser Neuordnung umgesetzt.

Aus der Erfahrung dieser Neuordnung heraus wäre es nicht zuletzt wünschenswert, bei zukünftigen Neuordnungen zunächst die alten Berufsbezeichnungen als Arbeitstitel zu führen, zumin-

dest soweit sie den Berufsfeldern zugeordnet sind. In diesem Fall muß die interessierte Öffentlichkeit, die seit 1987 über den Arbeitstitel „Kaufmann/Kauffrau für Organisation“ informiert war, nun hinter der Berufsbezeichnung Bürokaufmann/Bürokauffrau das Wörtchen „neu“ denken.

Was bleibt zu tun?

In den bisherigen — stark von Frauen besetzten — Ausbildungsberufen Bürogehilfin (99 %) und Bürokaufmann (81 %), die als letzte der quantitativ stark besetzten Ausbildungsberufe (abgesehen von der Verkäuferin) neu geordnet wurden, ist nunmehr eine qualifizierte zukunftsorientierte Ausbildung möglich, die auch die Durchlässigkeit insoweit fördert, als die

Berufsqualifikation beider Berufe den Zugang zu verschiedenen kaufmännischen Fortbildungsgängen eröffnet.

Aus Erfahrung wissen alle an der beruflichen Bildung Beteiligten, daß mit jeder Neuordnung zwar ein Meilenstein zur weiteren Verbesserung der beruflichen Bildung im dualen System erreicht ist, im Zuge der Umsetzung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in die Praxis der beruflichen Bildung die Abstände zur Zielerreichung aber wesentlich kürzer werden. Bis zum **1. August 1991** gilt es, die Zeit zu nutzen, insbesondere für Berufsberatung, Betriebe, Berufsschulen und Kammern, um die Ausbildung und Prüfung vorzubereiten.

Zukunftsorientierte Anforderungen an eine arbeitspädagogische Weiterbildung von Ausbildern/innen in der Industrie

Theoriebildung und Konzeptionen

Ingeborg Weilnböck-Buck

Die Veränderung der Rahmenbedingungen gesellschaftlicher Arbeit sowie ihre bildungsrelevanten Auswirkungen haben eine Diskussion darüber in Gang gesetzt, was unter diesen veränderten Bedingungen und im Horizont zukünftiger Entwicklungen als arbeitspädagogische Leistung betrieblicher Berufsbildung und damit als Bildungsbedarf ihrer Akteure zu fassen ist. Die Bandbreite, Intensität und Ideenvielfalt dieser Diskussion kann als Indiz dafür gewertet werden, daß der Wandel durch technisches Wissen und mit überkommenen Handlungsorientierungen nicht eingeholt werden kann. Denn bei aller Uneindeutigkeit seiner möglichen Veränderungsrichtung und -reichweite läßt sich doch ein qualitativer Sprung erkennen: ihn markiert die Entwicklung zur Handlungsfähigkeit in vernetzten Strukturen sowie zur selbständigen, phantasie- und verantwortungsvollen Mitgestaltung von Aufgaben. Um Aspekte für ein zukunftsorientiertes Konzept zur arbeitspädagogischen Weiterbildung von Ausbildern/innen zu gewinnen, sollen deshalb zentrale Dimensionen der gegenwärtigen Veränderungsprozesse herausgearbeitet und ihre Konsequenzen für betriebliche Arbeits- und Bildungsprozesse analysiert werden.

Veränderungen der Rahmenbedingungen gesellschaftlicher Arbeit

Die Veränderungen lassen sich in ihrer Tendenz und Problemhaftigkeit wie folgt charakterisieren:

Vom Angebots- zum Nachfragermarkt

Die Unternehmen sehen sich seit Jahren einer veränderten Marktsitu-

tuation gegenüber, die als Wandel von einem Angebots- zu einem Nachfragermarkt beschrieben werden kann. Die Umschichtung der Marktanforderungen (am weitesten gediehen in der Automobil-, Chemie-, Textilindustrie, im Werkzeugmaschinenbau und bei Banken und Versicherungen) führt bei den Unternehmen zu einem modifizierten Selbstverständnis, das als „Dienstleistung für Kunden“!) zu kennzeichnen ist. Diese Umorientierung hat weitreichende Konse-



Ingeborg Weilböck-Buck
Diplom-Soziologin; wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hauptabteilung 2 „Curriculumforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung; Schwerpunkt: Personal in der beruflichen Bildung.

quenzen; durch außenwirksame (z. B. Verringerung der Fertigungstiefe, just-in-time-production) und interne (technische, arbeitsorganisatorische, normative und qualifikatorische) Veränderungen werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, die **Individualisierung am Markt** sicherzustellen. Alle Maßnahmen dienen dem unternehmensstrategischen Ziel, sich durch flexible und variantenreiche Leistungsangebote gegen Konkurrenten abzugrenzen und gegenüber Kunden als „besondere Akteure“²⁾ zu profilieren. Die durch die neuen Technologien zur Verfügung stehenden Gestaltungspotentiale stellen für die Unternehmen in diesem Prozeß lediglich einen „gesellschaftlich innovatorischen Rohstoff“³⁾ dar. Welche Nutzanwendung, d. h. welches Rationalisierungskonzept das einzelne Unternehmen auswählt, hängt von der mittel- bis langfristigen Marktperspektive ab, die sich das Unternehmen mit einem bestimmten Technikkonzept ausrechnet.

Von der funktionsteiligen zur integrierten Aufgabenschneidung

Die Differenzierung der Marktsituation bedingt eine erhöhte binnenstrukturelle Flexibilität. Dementsprechend verläuft die arbeitsorganisatorische Rationalisierungsline entlang einer Richtung, nach der die steuernden, kontrollieren-

den, optimierenden, problemhaligen und antizipativen Anteile an den Arbeitstätigkeiten deutlich zunehmen. Im **Produktionsbereich** wird dies illustriert durch Alternativen zu traditionell tayloristisch-fordistisch geprägten Arbeitsabläufen in Form von informationstechnologischer Vernetzung, flexibel gestalteter Fertigungsprozesse und komplexer (kontextsensibler) Arbeitssysteme mit integrierten Funktionen. Sie führen zu fachlich und sozialkommunikativ vielschichtigeren, lernoffenen und variantenreicheren Aufgabenbündelungen für Facharbeiter. Den **Dienstleistungsbereich** charakterisiert gleichermaßen eine Entwicklung, die die Dominanz der funktionsteiligen, eng geschnittenen, an Routinen orientierten Arbeitsweisen relativiert durch eine problembezogene, integrierte und die konzeptuellen Fähigkeiten des einzelnen fordernde Aufgabenschneidung.⁴⁾

Von bürokratisch-hierarchischen zu partizipativen Organisationsstrukturen

Die tradierten aufbau- und ablauforganisatorischen Strukturen, d. h. die betrieblich etablierten Hierarchie-, Kooperations- und Kontrollformen des jeweiligen Sozialgefüges Unternehmen werden von der Dynamik der Individualisierungsprozesse miterfaßt. Die Veränderungsrichtung wird bestimmt vom vorsichtigen Abbau bürokratisch-hierarchischer Strukturen und der von ihnen geprägten Handlungsorientierungen, die sich angesichts der differenzierten, vielfältig entscheidungsoffenen und kommunikationsintensiven Arbeitsanforderungen als zu schwerfällig und adaptionsneutralisierend erweisen.

Angestrebt wird mehr Ermessens- und Handlungsspielraum auf unteren Funktionsebenen und „vor Ort“ bei verstärkter Kooperation; mehr Partizipation an der Veränderung des Unternehmens durch vertikale Kompetenzverflechtungen; mehr Mitverantwortung und Gestaltungsfreiheit in der Aufgabenwahrnehmung. Damit einher geht eine Neuakzentuierung von Fachlichkeit und Beruflichkeit, denn Berufsarbeit wandelt

sich tendenziell zum integralen Beitrag des einzelnen an der Lösung wechselnder Probleme; ihr Sinnbezug entfaltet sich wirkungsvoll erst in der selbstverantwortlichen und konfliktfähigen Kooperation mit anderen Fachrichtungen, Professionen und Funktionsebenen.⁵⁾

Individualisierung als Ausdruck dominanter Handlungsorientierungen

Was den einzelnen betrifft, so hat die gesellschaftliche Entwicklung in den letzten Jahrzehnten ebenfalls einen Prozeß der Individualisierung in Gang gesetzt, der die Lebenslagen und das Selbstverständnis der Menschen nachhaltig verändert hat. Phänomenologisch bezeichnet Individualisierung einen Kontinuitätsbruch mit ehemals selbstverständlichen und auf breiter sozialer Basis geteilten Lebensformen und Wertorientierungen; der einzelne wird in der Folge zum sozialen Handlungszentrum, zur „Reproduktionseinheit des Sozialen“⁶⁾. Zentriert um die individuelle Existenzsicherung werden Bildung und Beruf, Ehe und Elternschaft zu gesellschaftlich zwar vorgeprägten, aber modifikationsoffenen Angeboten, die immer neue Suchbewegungen auslösen, neu konfiguriert, ausgehandelt und legitimiert werden müssen. Dieser Individualisierungsschub bestärkt eine ich-bestimmte Handlungsorientierung und verstärkt gleichzeitig den Widerspruch zu anderen Handlungsorientierungen und Modi der Realitätsverarbeitung. Welches Selbstkonzept bevorzugt wird, hängt vom Verlauf der familiären Sozialisation und von schulischen sowie beruflichen Bildungsprozessen ab:⁷⁾

- Im notwendigen Aufbau marktorientierter Selbstdefinitionen und Handlungsorientierungen muß der einzelne unter den gegebenen Bedingungen lernen, in ich-zentrierter Einstellung zur Welt eine Wahl zu treffen zwischen dem, was seiner Selbstorganisation und seinem Fortkommen nützt, und verwerfen, was ihn behindert; er muß eine individuelle Handlungsorientierung aufbauen und fein formulieren.

Sich selbst als Handlungszentrum zu setzen, heißt somit, alles zu tun, um die eigenen Markttchancen zu erhöhen; um sich im konkurrenzbestimmten sozialen Austausch in seiner Einzigartigkeit und Überlegenheit gegenüber anderen Subjekten stilisieren zu können.

- Nun ist einerseits Individualisierung der Prozeß, in dem der einzelne eine ich-zentrierte Praxis ausbilden muß, andererseits findet er sich aber gerade als ver einzeltes Subjekt gleichzeitig in einem Verhältnis neuer Unmittelbarkeit zur Gesellschaft, mit der Folge einer erhöhten Ange wiesenheit auf gesellschaftliche Einrichtungen, insbesondere auf existenzsichernde Beschäftigung. Für den einzelnen bedeutet dies, sich entsprechend den gesellschaftlichen Setzungen zu verobjektivieren und eine **identitäre** Handlungsorientierung zu entwickeln. Der Individualisierungsprozeß bringt somit Menschen hervor, die in hohem Maße darauf verwiesen sind, sowohl ihre Individuations- als auch ihre Identifikationsfähigkeiten mit den gesellschaftlichen Zielen, Institutionen, Normen und Werten auszubilden und den damit gesetzten Widerspruch durch Verdrängung, Ab spaltung und Verleugnung zu entschärfen.
- Der Grundwiderspruch zwischen notwendiger (ich-zentrierter) Individualität und notwendiger (normorientierter) Identität kann vom einzelnen nur dann aufgehoben werden, wenn er auf eine dritte, in jeder Sozialisation angelegte Handlungsorientierung zurückgreifen kann: Diese beinhaltet die Fähigkeit, sowohl die Individualität als auch die Identität und die sie konstituierenden Werte in Frage stellen und eine **personale** Orientierung ausprägen zu können; eine Orientierung, die es erlaubt, sich empathisch auf einen Prozeß teilnehmender Auseinandersetzung mit der Welt einzulassen, in deren Mitteilungskarak ter nicht Verfügung, Ausgrenzung und Aneignung, son

dern Verstehen, Bewahren und lebensweltliche Verantwortung eingeprägt sind.⁹⁾

Ökologisierung als Ausdruck der Konfliktlinie zwischen Mensch und Natur

Die gesellschaftliche Gegenwart ist durch fortschreitende Individualisierung und intersubjektive Sozialformen geprägt; sie ist darüber hinaus gekennzeichnet durch eine Lage, in der Umweltbelastungen und Umweltzerstörung exponentiell wachsen und mit ihnen die irreversiblen Selbstgefährdungspotenti ale für Gesundheit und Leben von Pflanze, Tier und Mensch.⁹⁾

Ökologisierung signalisiert zum einen die immer deutlicher ins Bewußtsein tretende Konfliktlinie zwischen Mensch und Natur; zum anderen verweist sie auf divergent begründete Wahrnehmungsmuster der Menschen in ihrem Verhältnis zur Natur. Eine Analyse ergibt drei generelle, ethisch unterschiedlich verankerte Konfigurationen:¹⁰⁾

- Ein Subjekt-Objekt-Verhältnis, innerhalb dessen Natur fraglos im Rahmen menschlicher Zwecksetzungen ausgebeutet und verbraucht wird; dieses **Herrschaftsverhältnis** gerät aufgrund fortschreitender Naturzerstörung und der damit verbundenen Selbstgefährdung der Menschen unter wachsenden Legitimationsdruck;
- ein Subjekt-Subjekt-Verhältnis, innerhalb dessen Natur ein Eigenwert zuerkannt wird; das so konstituierte Verhältnis gestattet „Aushandlungsprozesse“ für menschliche Zweckverwirklichungen auf der Basis einer vom Menschen gesetzten **Ebenbürtigkeit von Mensch und Natur**. Indem der Mensch der Natur Subjekteigenschaften ansinnt, verwirklicht er seine Selbstan sprüche im Rahmen eines reflexiv gewordenen Verfüzungswilens;
- ein lebensweltliches Verhältnis, innerhalb dessen der Mensch seine Selbstenteignung aufhebt und sich nicht verfügend, sondern als **Teil der Natur teilnehmend auf Natur** bezieht; die

Selbstvernichtungsgefährdungen werden hier zum Anlaß, die Vorläufigkeit und Begrenztheit menschlichen Erkenntnisvermögens zu akzeptieren und die unterschiedlichen Wahrnehmungsgewohnheiten, Handlungsentwürfe und Argumentationsstrategien in bezug auf die Natur zu entschlüsseln, auf ihre Konsequenzen hin zu befragen sowie lebensweltliche Verantwortung überall dort einzuklagen, wo sie wegrationalisiert, verharmlost oder außer Kraft gesetzt wird.

Überlegungen zur Entwicklung eines zukunftsorientierten arbeits pädagogischen Weiterbildungskonzepts

Für ein Konzept zur zukunftsorientierten arbeitspädagogischen Weiterbildung haupt- und nebenberuflicher Ausbilder/innen in der Industrie lassen sich im Anschluß an obige Ausführungen eine Reihe von Thesen formulieren.

Thesen zur Veränderung der Ausgangssituation

- Die gegenwärtige Entwicklung gibt den Wechselwirkungen zwischen Unternehmen und gesellschaftlichem Umfeld deutliche Konturen: Die Verlagerung der Marktbedingungen und die wachsenden Ökologieprobleme rücken die Unternehmen — über den Aspekt ökonomischer Handlungsrationale hinaus — als eine der zentralen Interpretations- und Gestaltungsinstanzen gesellschaftlicher Realität in den Blick. Damit verstärkt sich einerseits der Legitimationsdruck für die Unternehmen, andererseits wächst die Chance für alle Beteiligten, konkurrierenden Orientierungen Geltung zu verschaffen. Die Diskussion und Modifikation von Zieldefinitionen sowie die Formen ihrer Realisierung können damit integraler Bestandteil des unternehmenskulturellen Arbeitszusammenhangs werden.

- Arbeit gewinnt durch die Individualisierungs- und Ökologisierungsschübe mehr und mehr den **Charakter wechselnder Problembündelungen**, deren Entstehungszusammenhänge, Vernetzungen und Folgewirkungen bei der Bearbeitung mitbedacht werden müssen. In der Abfolge modifizierter Probleme und Problemlösungen wird nicht nur der gesellschaftliche, der technisch-arbeitsorganisatorische und der unternehmenskulturelle Wandel innovativen Weiterentwicklungen zugänglich gemacht; auch die Arbeitsanforderungen werden dadurch perspektivisch entscheidungs- und gestaltungsoffen und für den einzelnen unvorhersehbarer, verantwortungs- und lernintensiver.

- Als Aktionszentrum von Berufsarbeit sowie als Garant für die Bestandssicherung und Entwicklungsfähigkeit des Arbeits- und Sozialsystems Unternehmen verliert der hierarchisch orientierte Funktionsträger zunehmend seinen Leitbildcharakter. Instrumentelles Arbeits- und Sozialverhalten ist zwar auch weiterhin strukturell angelegt; der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel fördert jedoch im Sinne der Absicherung des Unternehmensziels der Individualisierung **flexible Subjektkonzepte**.

- Zukunftsorientierte berufliche Handlungsfähigkeit in Produktion und Dienstleistung umfaßt die Beherrschung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, insbesondere jedoch die Fähigkeit ihrer flexiblen Umsetzung auf wechselnde Aufgaben, Probleme und Problemfelder, die soziale Mitgestaltung von Arbeitsbeziehungen und an die Entwicklung der Person gebundene Subjektleistungen. Die damit hervorgehobenen Fähigkeiten, wie Transferfähigkeit, Urteils- und Konfliktfähigkeit, Toleranz, Teamfähigkeit, Kreativität, selbstkritische Sensibilität und Verantwortungsfähigkeit stellen Abstraktions- und Integrationsleistungen dar, die an die **Ge-samtperson**, ihre kognitiven,

emotionalen und normativen Fähigkeiten, ihre spezielle Biographie und ihre Intentionen gebunden sind. Die jeweilige Ausprägung dieser Schlüsselqualifikationen ist abhängig davon, auf welches Subjektkonzept hin (individuell, identitär, personal) die empirisch vorfindlichen Bildungsziele formuliert sind.

- Mit dem Bedeutungsgewinn von Fähigkeiten, die an den einzelnen gebunden sind, sind nicht nur die curriculare und die didaktische Reflexion (Was muß wo vermittelt werden?), die Klärung des Sinnbezugs (Wozu dient das Gelernte?), die methodische Anlage von Lernprozessen (Welche Methode ist den verschiedenen Lernerfordernissen angemessen?) anspruchsvoller geworden; in bezug auf

***Personenbezogene
Ausbildung
kann von der Person
des Ausbilders
nicht abstrahieren***

die Vermittlung sozialer und person- wie umweltbezogener Fähigkeiten gewinnt die pädagogische Befähigung der Ausbilder (Selbstkonzept, Kommunikationsfähigkeit, interaktive Sensibilität, Interessenhorizont etc.) konstitutiven Charakter. Personenbezogene Ausbildung kann von der **Person des Ausbilders** und seiner arbeitspädagogischen Weiterbildung nicht abstrahieren.

Folgerungen für die arbeitspädagogische Weiterbildung der Ausbilder/innen

Die arbeitspädagogische Weiterbildung haupt- und nebenberuflicher Ausbilder/innen muß zweierlei Anforderungen entsprechen, soll sie der Berufssituation und der Komplexität der Aufgaben gerecht werden: Sie muß als **integrative** Weiterbildung fachlich-pädagogi-

sche, soziale und personale Aspekte miteinander verbinden, und sie muß als **arbeitsbegleitende** so konzipiert werden, daß sie auf strukturelle Dimensionen des Arbeits- und Ausbildungsprozesses bezogen bleibt. Diesen konzeptionellen Erfordernissen entsprechen diejenigen Schnittstellen in Funktion und Handeln von Ausbildern/innen, an denen sich eine systematische Wechselwirkung zu den Adressaten einerseits und zum Gesamtsystem Unternehmen andererseits herstellt. Die drei, im folgenden dargestellten Schnittstellen kennzeichnen somit Handlungszusammenhänge, in denen sich in Form veränderter Anforderungen an die Ausbildungs- und Ausbilderleistungen der gesellschaftliche Wandel der Arbeit niederschlägt, der Weiterbildungsbedarf lokalisiert werden kann und Impulse aus dem Ausbildungssektor in das Unternehmen eingespeist werden können.

Das Anforderungsniveau der Arbeit als Bezugsgröße der pädagogischen Interaktion in der Ausbildung

Unter systematischen Gesichtspunkten lassen sich in der industriellen Ausbildung drei Qualifikationskonzepte mit entsprechenden Qualifizierungsformen unterscheiden; sie markieren gleichzeitig den Wandel in der Arbeitsgestaltung und die sich verändernden Anforderungen an die pädagogischen Interaktionsleistungen der Ausbilder/innen:

- Die Tätigkeit von Ausbildern/innen in der Industrie war in den vergangenen Jahrzehnten durch die Planungsarbeit der Ausbildungsabteilungen geprägt. Ihnen kam die Aufgabe zu, die relevanten Ausbildungsinhalte so aufzubereiten, daß Inhalt, Gegenstand, Methode, Lernzielkontrollen und Bewertungsmaßstäbe festgelegt waren.¹¹⁾ Der Ausbilder war Anwender eines Lehrsystems; mittels der didaktisch-methodisch aufbereiteten Unterlagen konnte er die jeweiligen Ausbildungsabschnitte planen, durchführen und kontrollieren; der eigene gestalteri-

sche und pädagogische Handlungsspielraum war auf ein Minimum reduziert. Die sozialisatorische Absicht bestand bei dieser Qualifizierungsform darin, die Auszubildenden auf Arbeitsprozesse zu orientieren, in denen **ausführende Tätigkeiten** (nach Anweisung oder reguliert durch technisches Gerät) und Arbeitstugenden, wie Fleiß, Ausdauer, Ordnung und Gewissenhaftigkeit erwartet wurden.

- Eine Modifikation dieses Qualifizierungsverständnisses wurde notwendig, als durch ansteigende Flexibilitätserfordernisse und erhöhte Anforderungen an integrierte Aufgabenwahrnehmung, an Selbstinitiative und Eigenverantwortung weniger die Ausführung von Tätigkeiten, als vielmehr die **selbständige Durchführung** von Aufgaben erforderlich wurde. Entsprechend diesen Erfordernissen soll die gegenwärtig favorisierte Ausbildung zu Subjektleistungen befähigen und zu beruflich kompetenter und flexibler Handlungsfähigkeit führen, allerdings im Rahmen identifikatorischer Anpassung an vorgegebene und eindeutig definierte Ziele. Damit verbunden ist ein Wechsel von Lehr- zu Lernsystemen (z. B. projektorientierte, auf die Erstellung von Produkten gerichtete Ausbildung): Der Ausbilder wird nun instruiert (z. B. im Rahmen von Leittextunterlagen), innerhalb eines nach wie vor sozial-technologisch verstandenen Lernprozesses Methoden anzuwenden, die es den Auszubildenden gestatten, ihr Wissen im Rahmen einer fremdgesetzten Aufgabe selbstständig zu organisieren, untereinander abzustimmen und zielorientiert zu überprüfen. Die Rolle des Ausbilders wird dabei neu normiert: er wird zum Instrukteur und Kontrolleur selbständigkeitsoorientierter Zweckverwirklichung. Die Interaktion mit den Auszubildenden kann nun nicht mehr ausschließlich mit dem Repertoire der eigenen beruflichen und arbeitssozialisatorischen Erfahrung bewältigt werden; vor

allem methodisches Wissen gewinnt an Bedeutung und damit eine pädagogisch akzentuierte Weiterbildung.

- Mit den Individualisierungsschüben der jüngsten Zeit beginnt sich in Teilen der Industrie die Einsicht durchzusetzen, daß Arbeit und Zusammenarbeit nur begrenzt als geregelte Tätigkeiten im Sinne eines technologischen Prozesses verstanden werden können, daß es vielmehr neben den eindeutigen und planbaren, vermehrt situative Anforderungen gibt, die unter dem **Aspekt der Ungewißheit** in bezug auf Ablauf und Folgen bewältigt werden müssen. So geht es in den technik- und produktensiblen sowie den kundennahen Arbeitsbereichen der Industrie immer häufiger darum, neue Lösungen zu finden und zu verteidigen, unerprobte Lösungswege einzuschlagen und zu ermöglichen, Ideen zu generieren und Anwendungs-/Verwendungsfelder dafür zu erschließen. Von den Ausbildungsabteilungen und den Ausbildern werden deshalb zunehmend didaktische Konzepte und Vermittlungsleistungen erwartet, die es den Auszubildenden ermöglichen, in Ungewißheitssituationen und in unstrukturierten Handlungszusammenhängen umsichtig zu handeln, d. h. jene an die Person gebundenen Handlungsfähigkeiten auszubilden, aufgrund derer „offene“ Situationen interpretiert und strukturiert, Lösungsmöglichkeiten entworfen und „durchgespielt“, neue Ziele definiert, Entwicklungen antizipiert, Kooperation gestaltet und Ambivalenzen und Ambiguitäten balanciert werden müssen. Diesem Qualifizierungsanspruch korrespondiert eine Neubewertung der betrieblichen Lernorte (Aufwertung der in der jeweiligen Praxis der Lernorte liegenden Lernpotentiale), eine methodische Neuorientierung (erfahrungsgeleitetes, „entdeckendes“, situatives Lernen) und eine Personenorientierung der

pädagogischen Interaktionen; ihm entspricht ein **situatives Bildungskonzept**: Ausbildung ist im Rahmen dieses Bildungsverständnisses so zu konzipieren und didaktisch-methodisch zu gestalten, daß die Auszubildenden „Heuristiken zur Bearbeitung offener und vielschichtiger Situationen“¹²⁾ erwerben und weiterentwickeln können. Lehr-/Lernkonzepte mit definierter Vorgehensweise, die dem Regelprinzip verhaftet bleiben, haben für dieses Bildungskonzept nur einen begrenzten Stellenwert. Vielmehr benötigt der Ausbilder Vermittlungskonzepte, die ihm einen Orientierungsrahmen bereitstellen, innerhalb dessen er die inhaltliche Dimensionierung seiner Ausbildung (fachlich, umweltbezogen/sozial, personenbezogen) flexibel bestimmen kann. Durch diesen Paradigmenwechsel im Qualifizierungsverständnis wandelt sich der Status der Ausbilder/innen: Sie werden zu Gestaltern und Moderatoren personenbezogener Bildungsprozesse.

Praxis als Bezugsgröße der didaktisch-methodischen Konzeption von Ausbildung

Das situative Bildungskonzept gründet auf einem Praxisverständnis, das Arbeit als prinzipiell komplex und umweltorientiert strukturiert sowie personenbezogen und im sozialen Austausch begründet interpretiert. Personenbezogene berufliche Handlungsfähigkeit zu entwickeln, wird in diesem Kontext zu einem Prozeß, in dessen Verlauf dieses Praxisverständnis eingeübt, stabilisiert und entwicklungsfähig gehalten wird.

- Ausbildung, die für diese Praxis befähigen will, muß sich zunächst selbst als Praxis verstehen und organisieren lernen (z. B. Qualifikationszirkel für haupt- und nebenberufliche Ausbilder/innen; bereichsspezifische, hierarchieübergreifende „Lernfamilien“; routierende Multiplikatorenfunktionen; themenzentrierte, personenbezogene pädagogische Weiterbil-

dung); sie muß Lernhandeln und praxisbezogenes Arbeiten lernen miteinander vermitteln und als Ineinanderwirken von fachlichen Anforderungen, sozialen und umweltbezogenen Einflußnahmen sowie personengebundenen Interpretations- und Verarbeitungsweisen wahrnehmen, pädagogisch interpretieren und didaktisch-methodisch aufschlüsseln; sie muß sich auf den Lernprozeß selbst einlassen und auf die einzelnen an diesem Prozeß beteiligten Personen.

- Eine situationsorientierte Berufsausbildung muß in ihrer didaktisch-methodischen Konzeption dem Prinzip der **Ganzheitlichkeit** auf drei Ebenen gerecht werden:

- auf der **Ebene der Person** als Entwicklung ihrer kognitiven, emotionalen und normativen Verarbeitungs- und Ausdrucksformen;
- auf der **Handlungsebene** als Entwicklung, Gestaltung und Integration fachlicher, personaler und umweltbezogen/sozialer Fähigkeiten und
- auf der **Ebene des Unternehmens** durch die gleichwertige Berücksichtigung und Integration aller an den verschiedenen Lernorten vorhandenen Lernpotentiale.

Entsprechend dieser Betrachtungsweise ist Lernen als ein Prozeß zu gestalten, in dessen Verlauf Handeln und darauf bezogene Reflexion, Erfahrung und Umorientierung, der Erwerb neuen und die Differenzierung vorhandenen Wissens als einzelne Phasen einander ablösen und systematisch für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit genutzt werden. Lernen muß so arrangiert und in betriebliche Arbeitsprozesse eingebunden werden, daß Lerndimensionen aus den Erfahrungen erschlossen sowie Lerninhalte „entdeckt“ und als Herausforderung erfahren werden können.

Der Umsetzung dieses situationsorientierten Bildungskonzepts muß die unternehmensspezifische Be-

antwortung folgender Leitfragen vorausgehen:

- Welche umweltbezogenen, sozialen und persönlichkeitsrelevanten Qualifizierungspotentiale lassen sich aus den betrieblichen Aufgabenfeldern der jeweiligen Berufe erschließen, zukünftig absehen und in die Ausbildung integrieren?
- Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind **eindeutig** lehr- und lernbar und welche Fähigkeiten müssen in Interaktionsprozessen entwickelt werden und an die Interpretationsleistungen der Person des jeweilig Handelnden gebunden bleiben? Welche ausbildungsorganisatorischen Konsequenzen sind damit verbunden?

Lerndimensionen müssen aus Erfahrungen erschlossen werden

- Wie müssen Lernprozesse konzipiert und pädagogisch begleitet werden, damit die Auszubildenden lernen, Arbeit unter Ungewißheit umsichtig zu gestalten, wozu auch gehört, fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten als eine zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung ihrer Arbeit anzuerkennen?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten benötigen Ausbilder/innen, um diesen Bildungsprozeß aus fachlichen und situativen Anforderungen stimulieren, entwickeln, vertreten und begleiten zu können?

Organisationsentwicklung als Bezugsgröße der Ausbilderfunktion im Unternehmen

Eine dem Wandel angemessene Neubestimmung der Funktion des hauptberuflichen Ausbilders muß diese stärker als bisher als integra-

len Bestandteil der Organisationsentwicklung betrachten. Die Vermittlungsleistung zwischen betrieblichen Anforderungen und bildungsrelevanten Ansprüchen muß organisatorisch und qualifikatorisch abgestützt und um den Aspekt eines Moderators für die Weiterbildung der nebenberuflichen Ausbilder/innen ergänzt werden.

- Im Sinne der Organisationsentwicklung kann die Funktion des Ausbilders dann ausgestaltet werden, wenn dieser frühzeitig über die geplanten Veränderungen und die Veränderungsrichtung des Unternehmens informiert wird, Erfahrungswissen aus dem Ausbildungsbereich in die Zieldefinition des Unternehmens einbringen und ausbildungsrelevante Ansprüche geltend machen kann. In diesen Informations- und Erfahrungsaustausch sind auch die nebenberuflichen Ausbilder/innen mit einzubeziehen (z. B. interne Ausbildungstagungen). Der Bildungssektor muß im Sinne der Individualisierungsziele der Unternehmen verstärkt als Ideen generierender Bereich wahrgenommen, unterstützt und gefördert werden (vgl. die Diskussion über lerntransparente Technikgestaltung).

- Als Teil der Ausbilderfunktion muß die **eigenständige** Vermittlungsleistung zwischen betrieblichen Anforderungen, Ansprüchen der Auszubildenden und aus Bildungszielen resultierenden Konsequenzen für die Gestaltung der Ausbildung stärker akzentuiert werden (Erweiterung von Handlungs- und Ermessensspielräumen). Die haupt- und nebenberuflichen Ausbilder/innen sind verstärkt daran zu beteiligen, die neuen Anforderungen an die Berufsbildung (neue Ausbildungsordnungen, technische Innovationschübe, Individualisierung, Ökologisierung) unter pädagogischen Gesichtspunkten zu interpretieren und in die Praxis umzusetzen.¹³⁾ Die Orientierungsrichtung für die Umgestaltung betrieblicher Berufsbil-

dung muß von der Reintegration von Arbeiten und Lernen aller an diesen Prozessen Beteiligten ausgehen.

- Unter der generellen Prämisse, das Unternehmen als „reflexives, evolutionäres System“¹⁴⁾ dem Umfeld besser anzupassen, muß in die Funktion des hauptberuflichen Ausbilders als ein dritter Aspekt die systematische Betreuung nebenberuflicher Ausbilder aufgenommen werden. Die „Rückgewinnung“ der Lernpotentiale von Arbeit ist für die Entwicklung personenbezogener Handlungsfähigkeit unverzichtbar; ihre intentional kontrollierte Bildungswirksamkeit eine bewußt zu gestaltende Aufgabe. Die nebenberuflichen Ausbilder/innen müssen deshalb über veränderte Ziele der Berufsbildung informiert werden, die Umsetzung dieser Ziele in den verschiedenen Arbeitssituationen muß unter dem Gesichtspunkt der spezifischen fachlichen Lernpotentiale und subjektiven Entwicklungschancen der Auszubildenden diskutiert, methodisch durchdacht und mit denjenigen Lernsituationen vermittelt werden, die vom „Handlungsdruck“ entlastet sind. Um bei den nebenberuflichen Ausbildern/innen das dafür erforderliche Ausbildungsbewußtsein und die notwendigen pädagogischen und methodischen Fähigkeiten zu entwickeln, muß – eingebunden in gemeinsame Lernprozesse – eine systematische und spezifische Weiterbildung organisiert, moderiert und begleitet werden.¹⁵⁾

Anmerkungen

- 1) Vgl. u. a.: Brater, M.: Analyse neuerer Ausbildungs- und Medienkonzepte für die kaufmännische Ausbildung in der Industrie, Manuscript, München 1990. Krüger, D., Nagel, A., Schlicht, H.: a. a. O.; DFVLR/Projekträgerschaft „Humanisierung des Arbeitslebens“ (Hrsg.): Produktinsein und Auftragsteam. Ein ganzheitliches Organisationsmodell für mittelständische Betriebe, Frankfurt / New York 1988.
- 2) Vgl. Weilnböck-Buck, I.: Konzeptionelle Überlegungen zu einer zukunftsorientierten Weiterbildung betrieblicher Ausbilder/innen in der Industrie, Manuscript, Berlin 1990.
- 3) Vgl. Lisop, I.: Technischer Wandel und Bildung. In: Zwischenbericht der Enquête-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“, Anhang 5, S. 170.
- 4) Vgl. u. a.: Kern, H., Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion, München 1984; Baethge, M., Oberbeck, H.: Zukunft der Angestellten. Neue Technologie und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung, Frankfurt/M., New York 1986; Brödner, P.: Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft der Fabrik, Berlin 1986; Sachverständigenkommission Arbeit und Technik: Forschungsperspektiven zum Problemfeld Arbeit und Technik, Bonn 1986; Krüger, D., Nagel, A., Schlicht, H.: Formen qualifizierter Produktionsarbeit, Dortmund 1989.
- 5) Vgl. Brater, M.: Bedeutung bzw. Verstärkung der allgemeinbildenden oder persönlichkeitsfördernden Inhalte und Methoden in der Berufsausbildung. In: Bojanowski, A., Brater, M., Dederling, H.: Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und soziokultureller Entwicklung und Veränderungen, Gutachten für die Enquête-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“, S. 62 ff.
- 6) Vgl. Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- 7) Insbesondere zur Veränderung in der Struktur der Auszubildenden vgl. Bauer, H. G., Herz, G., Herzer, H.: Ausbilder als Partner. Eine Weiterbildungskonzeption für betriebliche Ausbilder als Ergebnis einer Studie über Alter und Vorbildung der Auszubildenden, Alsbach/Bergstraße 1990.
- 8) Zur systematischen Ableitung der unterschiedlichen Subjektkonzepte vgl. Buck, B.: Die Verneinung des Fremden. Zur Bedeutung von Arbeit und Bildung in der Subjektkultur, Manuscript, Berlin 1990.
- 9) Vgl. zu dieser Thematik Beck, U.: a. a. O.; Ders.: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit, Frankfurt/M. 1988; Dierkes, M., Fietkau, H.-J.: Umweltbewußtsein – Umweltverhalten, Karlsruhe 1988; Hillerich, I.: Bildung und Umwelt. In: Zwischenbericht der Enquête-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“, Anhang 6, S. 177ff.; Buck, B.: a. a. O.
- 10) Zur ethischen Begründung dieser unterschiedlichen Konstitutionsverhältnisse zwischen Mensch und Natur vgl. Buck, B.: a. a. O.
- 11) Vgl. Koch, J., Schneider, P. J.: Das Lernziel „Handlungsfähigkeit“ in der Facharbeiterausbildung. In: Arbeiten und Lernen, Nr. 27, 1983.
- 12) Vgl. Buck, B.: Technologie oder Praxis? Berufsbildungsverständnis und seine Auswirkungen auf Vermittlungsformen. In: BIBB-Fachkongreß „Neue Berufe – Neue Qualifikationen“, Forum K, Nürnberg 1989, S. 213 ff. Buck, B., Weilnböck, I.: Beratung und Verkauf im Einzelhandel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 17. Jg. (1988), Heft 5, S. 162–166.
- 13) Vgl. Steinborn, H.-Chr.: Ausbilder/innen im Spannungsverhältnis zwischen Bildungsziel und Organisation des betrieblichen Ausbildungswesens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg. (1989), Heft 4, S. 27–33; Schmidt-Hackenberg, B., Selka, R., Steinborn, H.-Chr.: Empfehlung für einen Rahmenplan zur Ausbildung der Ausbilder/Ausbilderrinnen, Entwurf, Berlin 1990.
- 14) Vgl. Weilnböck-Buck, I.: Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg. (1989), Heft 4, S. 21–26.
- 15) Vgl. Brater, M., Herz, G., Büchele, U.: Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilder und Ausbilderinnen in der Industrie, Manuscript, München 1990; Steinborn, H.-Chr.: Nebenberufliche Ausbilder – Träger handlungsorientierter Qualifizierung. In: Lernfeld Betrieb 5/1989, S. 27–29; Herz, G., Bauer, Hans G., Brater, M., Vossen, K.: Der Arbeitsplatz als Lernfeld. Ein innovatives Weiterbildungskonzept. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 19. Jg. (1990), Heft 3, S. 10–14.

Anforderungen an die Qualität von Maßnahmen für „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes

Brauchen wir einen neuen Qualitätskatalog oder ein neues Verständnis von Qualität?

Frank Glücklich

(Die hier vorgestellten Thesen bildeten die Grundlage für ein Referat, das der Autor im Rahmen des BIBB-Workshops **Qualität in der beruflichen Weiterbildung** am 27. Juni 1990 in Berlin gehalten hat.)

Die Wirtschaft sucht qualifizierte Arbeitskräfte – und kann sie nicht finden. Die Arbeitslosigkeit bleibt hoch – die Spaltung des Arbeitsmarktes nimmt zu. Die Gruppe der bildungsmäßig und sozial Benachteiligten in den Arbeitsmarkt zu reintegrieren, gelingt trotz vieler Bemühungen nur unzureichend. Der Autor fordert, die AFG-Instrumente Fortbildung und Umschulung für Benachteiligte gezielt einzusetzen.

Vor diesem Hintergrund stellt der Autor die Frage, welche Qualitätskriterien an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung gestellt werden müssen, damit dieses „wertvollste Instrument der Reintegration“ seine Wirkung voll entfalten kann.

Der Autor fordert, eine konsequente Evaluierung zum verbindlichen Bestandteil der Maßnahmen beruflicher Weiterbildung zu entwickeln. Die Evaluierung des Integrationserfolges wird als unabdingbare Voraussetzung gesehen, um die Effizienz von integrationsorientierten Maßnahmen bewerten zu können. Der Grad der Zielerreichung wird damit zum Maßstab für die Qualität von einzelnen Maßnahmen wie für die Arbeitsmarktpolitik insgesamt. Die Mittelvergabe müßte dann nach den Kriterien Zielsetzung und Optimierung der Zielerreichung erfolgen. Damit verbunden wäre, daß der gegenwärtige Preiswettbewerb zwischen den Trägern der beruflichen Weiterbildung durch einen Qualitätswettbewerb abgelöst würde.



Frank Glücklich
Dipl.-Ing., Dipl.-Wirtschaftsingenieur, Geschäftsführer der Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg.

Einleitung

Mit der anhaltend guten Konjunktur erlebt auch der Bereich der beruflichen Weiterbildung einen Boom.

Viele Betriebe suchen qualifizierte Mitarbeiter. Das Fehlen qualifizierter Personals führt mancherorts bereits zu Produktionsengpässen. Verstärkte Nachfrage nach Fachwissen und extrafunktionalen Qualifikationen bei immer kürzeren Halbwertzeiten des Wissens lassen

die berufliche Weiterbildung in den nächsten Jahren zu einem Nadelöhr bei der Auseinandersetzung um Wettbewerbsvorteile werden.

Der Druck nimmt zu, alle Qualifikationsreserven soweit wie möglich auszuschöpfen. Dabei zuerst und besonders an Arbeitslose zu denken, liegt nahe. Zum Problem wird, daß viele der Arbeitslosen, die heute als schwervermittelbar gelten, zur Gruppe der bildungsmäßig und sozial benachteiligten Erwerbspersonen zu rechnen sind. Es fehlt vielfach nicht nur die arbeitsmarktgerechte Berufsqualifikation. Oft fehlen auch die notwendigen (Lern-)Voraussetzungen, um an bestehenden Weiterbildungsangeboten mit Erfolgsaussicht teilnehmen zu können. Zu einer Schlüsselfrage an die berufliche Weiterbildung wird immer mehr ihre Leistungsfähigkeit bei der Qualifizierung von Problemgruppen:

Erreicht ihr Angebot die Problemgruppen?

Qualifiziert es bildungsmäßig und sozial Benachteiligte arbeitsmarktgerecht?

Wo liegen die inhaltlichen Grenzen von Qualifizierungskonzepten? Wie

steht es mit der sozialen Kosten-Nutzen-Rechnung?

Die Kluft zwischen den Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt und den vorhandenen Qualifikationen bei bildungsmäßig und sozial Benachteiligten hat sich zudem in den letzten Jahren eindeutig vertieft und nichts spricht dafür, daß sich diese Kluft von allein schließt. In dieser schwierigen Lage mit den Mitteln der beruflichen Weiterbildung kurativ einzugreifen, ist aufwendig. Um ein Bild zu gebrauchen: Eine Maßnahme der beruflichen Weiterbildung für benachteiligte Zielgruppen entspricht in der Intensität der notwendigen Förderung den Anforderungen, die im Gesundheitsbereich an eine Intensivstation gestellt werden. Die Zielsetzung „zügige Reintegration in die Arbeitsgesellschaft“ erfordert innovative Konzepte, besonders qualifizierte Mitarbeiter und einen hohen Personaleinsatz. Die notwendige intensive erwachsenenpädagogische Arbeit, sozialpädagogische Begleitung und Stütz- und Fördermaßnahmen, die dem Integrationsziel entsprechen, lassen die Kosten zielgruppenspezifischer Weiterbildungsmaßnahmen weit über die sog. Richtwerte der Arbeitsverwaltung schnellen. Und: wir können uns nicht damit begnügen, diesen Weiterbildungskosten nur die gesellschaftlichen Kosten der Dauerarbeitslosigkeit gegenüberzustellen – obwohl auch das zu einer gesellschaftlichen Kostenrechnung gehört.

Jeder Kostenträger muß ein Interesse daran haben, seriöse Auskunft über den „Erfolg“, der mit den eingesetzten Mitteln erreicht wurde, zu erhalten. Dabei sind es jedoch nicht die „Kosten pro Einheit“, die als Gradmesser der Effizienz taugen. Vielmehr ist es notwendig, das Optimum aus höchstmöglichen Erfolg bei möglichst geringen Kosten zu erzielen. Damit der Erfolg, d. h. Grad der Zielerreichung, handlungsleitend werden kann, ist Meßbarkeit mit dem Ziel der Vergleichbarkeit unabdingbare Voraussetzung.

Nicht nur die Interessenten an einer weitestgehenden Erschließung der vorhandenen Qualifikationsreserven bei den „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes (Wirtschaft, Gewerkschaften, Politik, Kostenträger) müssen auf Bewertbarkeit und Vergleichbarkeit arbeitsmarktpolitischer Konzepte zur Integration von Problemgruppen drängen.

Auch die Träger der beruflichen Weiterbildung haben ein objektives Interesse daran, daß es bei der arbeitsmarktgerechten Qualifizierung von beteiligten Problemgruppen zu einem Qualitätswettbewerb kommt. Jedermann weiß: Erfolge bei der Weiterbildung zur Integration von Problemgruppen des Arbeitsmarktes verursachen einen erhöhten Mittelaufwand. Ist die Zielsetzung der Integration ernst gemeint, müßte die so oder so bestehende Konkurrenz der Träger nicht mehr primär über die Kosten pro Teilnehmer, sondern über den Erfolg stattfinden.

Und, auch darüber sollte Klarheit bestehen, im Spannungsfeld der hohen Anforderungen am Arbeitsmarkt bei geringen Voraussetzungen der Teilnehmer ist die Frage nach den vertretbaren Kosten und dem „Grenznutzen“ der bestehenden Weiterbildungsinstrumente nur bei klaren Aussagen über die Integrationserfolge zu beantworten.

Die nachfolgenden Thesen sind der Versuch, den Anspruch der integrationsorientierten beruflichen Weiterbildung für beteiligte Zielgruppen deutlich herauszustellen und aus „Trägersicht“ der Debatte über Qualität in der beruflichen Weiterbildung einen neuen Impuls zu geben.

Die Spaltung des Arbeitsmarktes tritt offen zutage

Durch die anhaltend gute konjunkturelle Lage ist die tiefe, sich verhärtende Spaltung des Arbeitsmarktes unübersehbar geworden: Fachkräfte werden gesucht und

gebraucht — der Kern der sog. Problemgruppen bleibt weiter unvermittelbar.

Dieser Personenkreis erfüllt nicht mehr die Anforderungen, die in der Wirtschaft an Arbeitskräfte gestellt werden. Fehlende Berufsausbildung, lange Arbeitslosigkeit, gesundheitliche Einschränkungen: aus eigener Kraft können Erwerbspersonen ihre zunehmende Abkoppelung vom Arbeitsmarkt nicht überwinden. Der Sockel nicht mehr direkt in Arbeit vermittelbarer Problemgruppen bleibt auch bei anhaltendem wirtschaftlichen Wachstum hoch. Stellen wir uns auf eine — ein häßliches aber treffendes Wort — Bodensatzarbeitslosigkeit von über 500 000 Menschen ein? Im Falle eines konjunkturellen Einbruchs würde diese Zahl sprunghaft anwachsen.

Ausgrenzung oder Integration

Die Arbeitsmarktpolitik der 90er Jahre steht vor einer Grundsatzentscheidung: Integration der sog. Problemgruppen als absolute Priorität der aktiven Arbeitsmarktpolitik oder Chancenlosigkeit dieser Zielgruppen auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft. Letzteres heißt, soziale Abkoppelung und damit verbundene gesellschaftliche Ausgrenzung werden billigend in Kauf genommen, und damit auch: Qualifikationspotentiale bleiben ungeutzt und verlieren sich in der Dauerarbeitslosigkeit.

Konkret lautet die Alternative: Durch zielgruppen- und arbeitsmarktgerechte Qualifizierung die Integration der sog. Problemgruppen in das Beschäftigungssystem soweit wie nur irgendwie möglich zu fördern oder die dauerhafte Abkoppelung vom allgemeinen Arbeitsmarkt hinzunehmen und öffentlich zu alimentieren; sei dies in Form von Transferzahlungen oder in Form von wirtschaftlich unrentabler Beschäftigung in öffentlicher Verantwortung. Ein Zwischenweg existiert nicht.

Qualifikationsanforderungen setzt der Arbeitsmarkt

Zielgruppenorientierte Arbeitsmarktpolitik muß als Faktum akzeptieren, daß eine Integrationsstrategie die hohen und weiter wachsenden Anforderungen an Qualifikation und Leistungsfähigkeit berücksichtigen muß. Auch für bildungsmäßig und sozial Benachteiligte gelten nach der Weiterbildungsphase die Normen der Arbeitswelt. Wo diese Normen steigen und neue Qualifikationen verlangt werden, muß die Weiterbildungsmaßnahme angepaßt werden, muß gegebenenfalls die Intensität erhöht oder der Zeitraum der Qualifizierung verlängert werden.

Dauerhafte Integration zählt

Die Zielsetzungen, wie sie heute von der Wirtschaft und den Gewerkschaften gefordert werden, sind eindeutig: Forderungen nach Differenzierung, Zielgruppenorientierung und Innovation der Arbeitsmarktpolitik werden weitgehend im Konsens erhoben. Dauerhafte Reintegration in den Arbeitsmarkt ist bzw. sollte oberstes Ziel beim Einsatz von Finanzmitteln sein. Die inhaltliche Gestaltung sowie die Erfolgsmessung dieser Politik muß sich daher unmittelbar aus dem expliziten Ziel — der umfassenden und dauerhaften Integration der Problemgruppen ins Beschäftigungssystem — ableiten lassen.

Bildungsvoraussetzungen und Arbeitsmarktanforderungen — zwei Seiten einer Medaille

Integrationsorientierte Maßnahmen müssen die Lücke zwischen Qualifikationsniveau und Bildungsvoraussetzungen auf der einen Seite sowie nachgefragten Qualifikationen am Arbeitsmarkt auf der anderen Seite in kurzer Zeit schließen.

Konzeptionell heißt das:

- Maßnahmen müssen an den (Bildungs-)Voraussetzungen der Zielgruppen ansetzen und deren jeweiligen Benachteiligungsaspekten Rechnung tragen;
- Das Qualifikationsziel muß sich strikt am Arbeitsmarkt und an den Anforderungen der Wirtschaft orientieren.

Die berufliche Qualifizierung von „Problemgruppen“ unterliegt somit folgenden Prüfkriterien:

- Holt sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dort ab, wo sie persönlich, bildungsmäßig und sozial wirklich stehen?
- Bietet sie intensive Stütz- und Förderangebote beim Abbau und bei der Überwindung der Benachteiligungen?
- Fördert sie die Stabilisierung und Entwicklung der Persönlichkeit?
- Ermöglicht sie das Erreichen des individuell höchstmöglichen Qualifikationsniveaus?
- Eröffnet sie den Erwerb von anerkannten Berufsabschlüssen?

Konzepte bzw. Maßnahmen, die diesen „Prüfkriterien“ nicht entsprechen, sind auslese- und nicht integrationsorientiert. Sie widersprechen daher in ihrem Ansatz grundlegend dem Integrationsziel. In der Qualitätsdiskussion um Arbeitsmarktpolitik und bei der zielgruppenorientierten beruflichen Weiterbildung sind sie weder direkt noch indirekt zu berücksichtigen bzw. als Vergleichsmaßstab zu gebrauchen.

Integrationserfolg ist Qualität

Die oben genannten Prüfkriterien benennen notwendige Mindestanforderungen in bezug auf die Durchführungsqualität integrationsorientierter Maßnahmen, für eine (vergleichende) Qualitätsbewertung reichen sie jedoch nicht aus. Soll Qualität gemessen werden, muß sie zunächst definiert sein, dann operationalisiert werden.

Für eine integrationsorientierte Arbeitsmarktpolitik lautet die Quali-

tätsdefiniton somit: Die Qualität von Maßnahmen ist um so höher, desto mehr benachteiligte Zielgruppen unter geringstmöglichen Mitteleinsatz zu einem dauerhaften Integrationserfolg geführt werden.

- Die Messung des Integrationserfolges wird damit zur Grundlage aller Qualitätsaussagen.
- Weiter stellt sich die Frage: Wie wird ein bestimmter Integrationserfolg zu möglichst niedrigen Kosten erreicht?

Wird dieses Verständnis von Qualität anerkannt, folgt:

- Qualitätsvergleiche bei Maßnahmen sind nur für vergleichbare Zielgruppen möglich.
- Um den Erfolg zu bewerten, sind die „Kosten pro Einheit“ dem maßnahmeinduzierten Integrationserfolg gegenüberzustellen.
- Bei gleichen Erfolgsquoten entscheiden die Kosten über die Qualitätsbewertung von Maßnahmen.

Kurz: Für die zielgruppenbezogene, integrationsorientierte Arbeitsmarktpolitik spitzt sich die Qualitätsdiskussion auf die Frage zu: Mit welchen Instrumenten bzw. Maßnahmen ist auf günstigstem Wege die größtmögliche dauerhafte Integration von bildungsmäßig und sozial Benachteiligten in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu erreichen?

Mindeststandards bestimmen Qualität nur unzureichend

Qualitätsmerkmale für die Bewertung von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung wurden immer wieder gefordert und entwickelt. Insbesondere das Bundesinstitut für Berufsbildung (Sauter/Harke) hat 1988 explizite Qualitätskriterien formuliert, die sich auf eine Prüfung der Maßnahme, des Trägers und des Erfolges beziehen. Die Grundsätze der Bundesanstalt (FuU-Qualitätsstandards, Runderlaß 28/89 vom 22. 2. 89) haben in der Praxis gezeigt, daß eine Operationalisierung, die reale Messungen und Vergleiche der alltägli-

chen Leistungsfähigkeit von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung erlaubt, auf diese Weise nicht möglich ist.

Für die Qualifizierung von „Problemgruppen“ wurden ebenfalls detaillierte Qualitätskriterien — insbesondere vom Bundesinstitut für Berufsbildung und von der Stiftung Berufliche Bildung — vorgelegt. Wo sie operational faßbar sind, haben auch sie den Charakter von notwendiger Mindestanforderungen bezogen auf die Maßnahmeausstattung und Gestaltung der Rahmenbedingungen. Sie geben somit für die Planung und Bewertung eine wichtige und unverzichtbare Orientierungshilfe. Eine Messung der Qualität unter dem entscheidenden Gesichtspunkt der Integration ermöglichen sie aber nicht.

Qualitätsmessung erfordert Evaluierung

Eine seriöse und verbindliche Qualitätsmessung kommt bei der integrationsorientierten Qualifizierung von „Problemgruppen“ an einer systematischen Erfolgsmessung nicht vorbei. Konkrete Aussagen über den Grad des Erreichens von Problemgruppen sowie zu deren Verbleib nach Abschluß der Maßnahme ist für die Qualitätsbewertung unverzichtbar. Eine Erfolgsmessung benötigt verbindliche Angaben über:

- **Zielgruppe** — In welchem Umfang wurden welche Zielgruppen mit welchen Benachteiligungen erreicht?
- **Abbrüche** — Welche Abbrüche fanden wann aus welchen Gründen bei welchen Zielgruppen statt?
- **Lernzielkontrolle** — In welchem Umfang wurde das Lehrgangziel (Prüfungserfolg, soziale Kompetenz etc.) erreicht?
- **Verbleibanalyse** — Wie war der Verbleib nach der Maßnahme?

Wie hoch war der Übergang in Arbeit? Wie lange nach Ende der Maßnahme erfolgte er? Welche Qualität hat das neue Arbeitsverhältnis? Und: Wie wird der Wert der Maßnahme nachträglich durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewertet?

Erfolge messen — Vorabkriterien und Evaluierung

Erfolgsmessungen können zwangsläufig nur „ex-post“-Betrachtungen sein. Eine aussagekräftige Qualitätsbewertung, die für qualitätsorientierte Entscheidungen tauglich und in der Praxis umsetzbar ist, besteht daher aus einer Kombination von Vorab-Prüfkriterien und einer standardisierten Erfolgsmessung. Die Vorab-Prüfkriterien stellen dabei sicher, daß allein zielgruppengerechte und integrationsorientierte Maßnahmen berücksichtigt werden.

Auf Basis der standardisierten Erfolgsmessung werden die Qualität von Maßnahmekonzepten und die Leistungsfähigkeit der Träger beurteilt. Gleichzeitig ergeben sich daraus Hinweise für konzeptionelle Veränderungen.

Die durch die „ex-post“-Betrachtung bedingte zeitliche Verzögerung muß in Kauf genommen werden, um seriöse Qualitätsmessungen zu erhalten. Bei der in diesem Arbeitsbereich notwendigen Kontinuität ist dieser Nachteil in der Praxis kein tragfähiger Einwand gegen „ex-post“-Betrachtungen mit dem Ziel des Qualitätsvergleichs.

Erfolgsmessung — standardisiert und allgemein verbindlich

Die Erfolgsmessung muß standardisiert sein, damit die Vergleichbarkeit gegeben ist. Das bedeutet: Methoden und Verfahren müssen vorgegeben und bei allen Maßnahmen und Trägern gleich sein.

Die Erfolgsmessung beinhaltet eine standardisierte, aussagekräftige Teilnehmerstatistik und eine differenzierte Verbleibanalyse.

Auch wenn diese nach zentral vorgegebenen Verfahren durchgeführt werden muß, kann sie dezentral — z. T. durch die Träger selbst — realisiert werden. Dafür spricht nicht nur die Überlegung, eine weitere Belastung der Arbeitsämter zu vermeiden, sondern auch die Notwendigkeit, die Akzeptanz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewinnen. Vorliegende Erfahrungen zeigen, daß auf diesem Weg bei Nachbefragungen Rücklaufquoten von über 70% erzielt werden können. Die Kosten für die standardisierten Erfolgsmessungen werden anteilig mit den Maßnahmgebühren beglichen. Die ordnungsgemäße Anwendung wird geprüft.

Unter Effizienzgesichtspunkten ist dies nicht nur ein praktikables, sondern auch kostensparendes Verfahren der Qualitätsmessung bei der integrationsorientierten Qualifizierung von Problemgruppen.

Die Kernpunkte zusammengefaßt

a) So wie die Arbeitsmarktpolitik in politischem Konkurrenzfeld steht, stehen Instrumente der aktiven Arbeitsmarktpolitik zueinander in Konkurrenz.

Es ist somit eine politische Entscheidung, ob und in welchem Umfang eine aktive Arbeitsmarktpolitik betrieben wird, die Problemgruppen mit dem Instrument der zielgruppengerechten Qualifizierung in den allgemeinen Arbeitsmarkt (re-)integriert.

Die Entscheidung für zielgruppengerechte Qualifizierung beinhaltet, auch der Tatsache Rechnung zu tragen, dafür einem erhöhten konzeptionellen und kostenmäßigen „Aufwand pro Einheit“ zuzustimmen. Entscheidend ist jedoch, diese Mit-

tel erfolgsmaximierend einzusetzen. Eine aussagekräftige Qualitätsmessung und -kontrolle wird damit unerlässlich.

b) Qualität heißt bei integrationsorientierten Maßnahmen für „Problemgruppen“ immer zuerst: Erreichen der gesteckten Ziele. Dies läßt sich allein über eine seriöse Erfolgsmessung beurteilen. Eine Kostenbewertung ist in Abhängigkeit vom erzielten bzw. vom zu erwartenden Erfolg vorzunehmen.

c) Integrationsorientierte Maßnahmen für Problemgruppen sind deshalb zwingend mit einer standardisierten Erfolgsmessung — bestehend aus Teilnehmerstatistik und Verbleibanalyse — zu verbinden. Die Erfolgsmessung ist nach verbindlichen einheitlichen Vorgaben dezentral beim Träger durchzuführen und wird über die Maßnahmgebühren finanziert. Leistungsvergleiche zwischen Maßnahmen und Trägern bilden die Grundlage für jede neue, bilateral zu führende, Vertragsverhandlung. Soweit hierfür (noch) keine hinreichenden Werte vorliegen (z. B. bei neuen Maßnahmen oder Trägern) werden Prüfkriterien zur Sicherung der Mindestqualität zu Hilfe genommen.

d) Qualitätsmessung wird in diesem Sinne zur operationalen Bewertung der Effizienz von Maßnahmen, Instrumenten und letztendlich zur Bewertung der Qualität einer integrationsorientierten Arbeitsmarktpolitik.

Zugespitzt und auf den Punkt gebracht heißt das: Ein Verzicht auf die systematische Qualitätsmessung macht auch eine weitere Debatte über Qualitätsmerkmale überflüssig.

Arbeitsorientiertes Lernen im Weiterbildungsverbund

Neue Ansätze zur Lernortkombination in der betrieblichen Weiterbildung*)

Bent Paulsen

Das Konzept „Arbeitsorientiertes Lernen – lernorientiertes Arbeiten“ soll vor allem den Ausbau der betrieblich-beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten kleiner und mittlerer Betriebe vorantreiben.¹⁾ Ziel ist die präventive Weiterbildung von Beschäftigten, die aufgrund ihrer geringen berufsfachlichen Qualifikationen bei der Einführung flexibler Produktionskonzepte vom Verlust des Arbeitsplatzes und von Dauerarbeitslosigkeit bedroht sind. Ziel ist auch, Un- und Angelernte als Qualifikationspotential anzusprechen, das bislang in den betrieblichen Qualifizierungsstrategien weitgehend vernachlässigt wird. Erreicht werden sollen diese Ziele durch die methodische und organisatorische Anwendung neuer Ansätze der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Verschiedene Modelle zur Organisation und Finanzierung solcher Integrationskonzepte werden diskutiert und im folgenden unter dem Blickwinkel der inhaltlichen und organisatorischen Verknüpfung von betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung skizziert. Hierbei spielen außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen eine zentrale Rolle.



Bent Paulsen
Dipl.-Soziologe; Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, Abteilung 4.2 „Lehr- und Lernprozesse“. Arbeitsgebiet: Berufliche Weiterbildung mit Schwerpunkt betriebliche Weiterbildung und Organisationsentwicklung, berufliche Qualifizierung von Un- und Angelernten, berufliche Nachqualifizierung von Langzeitarbeitslosen.

Lernorientiertes Arbeiten setzt den Akzent auf die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsanforderungen, deren Bewältigung mit systematischer Qualifizierung verbunden wird. Lernort ist der betriebliche Arbeitsplatz. **Arbeitsorientiertes Lernen** setzt den Akzent auf den Transfer von neuen Wissensinhalten in berufliche Handlungs- und Verhaltenskompetenz, d. h. Orientierung der Lerninhalte an ganzheitlichen beruflichen Handlungsanforderungen. Lernort kann sowohl der Betrieb als auch eine

*) Überarbeitete Fassung eines Vortrags zur KAW-Fachtagung „Arbeitsorientiertes Lernen – lernorientiertes Arbeiten“ am 12. 9. 1990 in Bonn.

außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtung sein. Die Verbindung beider Akzente zielt auf die organisatorische und fachliche Verknüpfung des betrieblich-beruflichen Lernens. Dieses Konzept stellt daher eine unmittelbare Verbindung zur Rolle der Lernorte in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung her.

Vor dem Hintergrund programmatischer Aussagen zur Entwicklung von Weiterbildungsverbünden sowie einer Reihe von Versuchen zur Erprobung von Verbundkonzepten wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie sich das Konzept des arbeitsorientierten Lernens und lernorientierten Arbeitens auf die Aufgaben der Lernorte in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung auswirken wird und welche Rolle in diesem Zusammenhang außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen wahrnehmen können.

Die These lautet: Das Konzept „Arbeitsorientiertes Lernen – lernorientiertes Arbeiten“ integriert die bislang vereinzelt betrachteten klassischen Lernorte in der beruflichen Weiterbildung. Das bedeutet, daß der Ort für berufliche Weiterbildung nicht wahlweise in betrieblicher oder außerbetrieblicher Form je nach Angebotslage und verfügbaren Ressourcen bestimmt werden muß, sondern daß den einzel-

nen Lernorten ihre spezifische Funktion nach fachlichen und lernorganisatorischen Kriterien zugewiesen wird: Der **betriebliche Arbeitsplatz**, der im Zuge der Anwendung neuer arbeitsorganisatorischer Konzepte zum Arbeits- und Lernort gestaltet wird, der **Seminarraum** bzw. die **Übungswerkstatt der Weiterbildungseinrichtung** als außerbetrieblicher Lernort sowie die **Herstellerschulung** als vorgelagerter Ort der Handhabungsunterweisung sind mithin als zusammenhängende Elemente lernorientierten Arbeitens und arbeitsorientierten Lernens zu verstehen.

Der Einwand gegen außerbetriebliche Weiterbildung, sie sei mit großen Transferverlusten verbunden, bzw. sie berücksichtige die einzelbetrieblichen Bedingungen nur unzureichend, kann auf dieser Basis entkräftet werden: Sinn und Zweck der Integration ist vor allem die Transferierbarkeit von erworbenen Weiterbildungsinhalten in qualifizierte berufliche Handlungsfähigkeit.

Allerdings ist Integration kein automatischer Effekt, sie verlangt im Gegenteil Kompetenzen in organisatorischer und erwachsenenpädagogischer Hinsicht, die bei kleinen und mittleren Betrieben in der Regel nicht vorhanden sind und für die daher neue Kapazitäten geschaffen oder vorhandene neu organisiert werden müssen. Dies verursacht Kosten.

Das Kooperationskonzept: Weiterbildungsverbund

Der *Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung* hat 1989 ein *Positionspapier zur Kooperation in der Weiterbildung* verabschiedet, in dem Voraussetzungen und Ziele von Weiterbildungsverbünden beschrieben werden:²⁾ Beispielgebend für Kooperation in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung sind Verbundorganisationen, die im Bereich der beruflichen Ausbildung eingerichtet worden sind, um Quantität und Qualität der

Ausbildung im dualen System zu sichern. Ausgangspunkt der Zusammenarbeit ist jeweils zwischen verschiedenen Betrieben bzw. Unternehmungen mit dem Ziel, mit eigenen Mitteln nicht hinreichend zu lösende Qualifizierungsaufgaben gemeinsam zu bewältigen. Freilich sind der Analogie Grenzen gesetzt; da berufliche Ausbildung nach einem bundeseinheitlich verbindlichen Regelwerk durchgeführt wird, müssen die Partner eines Ausbildungsverbunds ihre jeweiligen Rechte und Pflichten detailliert festlegen und damit auch die Kostenfrage regeln.³⁾

Zur freiwilligen Einrichtung eines Weiterbildungsverbunds sind ein gleichartiger Qualifizierungsbedarf und ein gleichartiges Interesse der Partner vorausgesetzt. Weitere spezielle Ziele müssen hinzukommen, deren Lösung nur oder besser im Verbund zu finden ist. Das können zum Beispiel mangelnde Angebote außerbetrieblicher Einrichtungen am Ort bzw. in der Region oder Wirtschaftlichkeitsüberlegungen sein, die eine gemeinsame Nutzung vorhandener Angebote und Einrichtungen bei kleinen Mitarbeiterzahlen zum Ziel haben. Die Verbundorganisation kann somit geeignet sein, die Nachfragerseite, also die Betriebe und den Weiterbildungsbedarf ihrer Mitarbeiter gegenüber der Anbieterseite, also den Weiterbildungseinrichtungen, zu stärken und damit die Angebotsstruktur quantitativ und qualitativ zu beeinflussen. Der Verbund kann darüber hinaus fachlich qualifizierte Hilfestellung bei der Ermittlung und Umsetzung des einzelbetrieblichen Weiterbildungsbedarfs geben, indem er bei gemeinsamer Kostenträgerschaft eine entsprechende Service-Funktion einrichtet.

Bereits 1988 hatte ebenfalls der *Hauptausschuß* des Bundesinstituts als eines der zentralen Themen intensiver Kooperation die steigende Anwendung neuer Technologien in kleinen und mittleren Betrieben benannt. In seinen *Empfehlungen zur Unterstützung von Klein- und Mittelbetrieben bei der Ein-*

führung neuer Techniken schlägt der *Hauptausschuß* unter anderem vor, die „Kooperation zwischen Betrieben und betriebsexternen Weiterbildungseinrichtungen sowie von Betrieben untereinander als Weiterbildungsverbünde systematisch... (zu fördern). Auch Fernunterricht und andere geeignete Weiterbildungsmedien sollten verstärkt genutzt werden.“⁴⁾

Der zwischenbetriebliche Verbund

In einer Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft wird das *Ziel des zwischenbetrieblichen Verbunds* programmatic beschrieben: „... durch gegenseitige Nutzung jeweils vorhandener personeller, materieller und technischer Kapazitäten ihren Planungs-, Arbeits- und Qualifizierungsaufwand zur Lösung von Aufgaben, Problemen und Fragestellungen auf folgenden Kooperationsfeldern zu verringern: Know-how-Transfer, Konzeptentwicklungen, Weiterbildung...“⁵⁾

Das Projekt Bergisch Gladbach

Beispielhaft erprobt wurde dies bereits 1984 in einem vom BMBW geförderten Projekt in der Region Bergisch Gladbach.⁶⁾ Ziel war die Unterstützung kleiner und mittlerer Unternehmen bei der Einführung neuer Technologien, genauer: Hilfestellung bei der Ermittlung und Erzeugung derjenigen Qualifikationen, deren Fehlen die Implementation neuer Technologien zum ökonomischen Risiko machen.

Ohne Ausnahme wurden von den betroffenen Betrieben in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Defizite erkannt: Der Mangel an Strategien und Konzepten für Qualifizierungsmaßnahmen und der Mangel an Möglichkeiten, solche Maßnahmen selbst kompetent durchführen zu können. Die Einrichtung eines zwischenbetrieblichen Verbunds in der Form eines Vereins hatte daher zum Ziel, zum Abbau dieser Defizite beizutragen. Wesentliches Merkmal war der

Selbsthilfecharakter des Verbunds. Aus eigenen Mitteln — finanziert aus den Mitgliedsbeiträgen — wurde eine Kontakt- oder Leitstelle eingerichtet mit der Aufgabe, ein Konzept für die Weiterbildung der angeschlossenen Betriebe zu entwickeln, die Durchführung unter Einbeziehung von externen Weiterbildungseinrichtungen zu organisieren und nachzubereiten sowie weiteren Know-how-Transfer zu organisieren.

Das Projekt ist von den Partnern akzeptiert worden als leistungsfähiges Instrument zur Behebung akuter Qualifikationsdefizite; ob es auch geeignet war, wettbewerbsbedingte Abschottungstendenzen der Betriebe zu überwinden, läßt sich im nachhinein nicht feststellen. Es ist jedoch zu vermuten, daß dieser Faktor in der Regel einem Verbund in Selbsthilfeform zwischen Wettbewerbern auf Dauer enge Grenzen setzt.

Das Projekt Weiterbildungsverbund Hessen

Eine Variante des zwischenbetrieblichen Verbunds, die den zuletzt genannten Gesichtspunkt berücksichtigt, wurde als Modellversuch vom Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert. Im Rahmen der Modellversuchsreihe „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“ hat das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft einen **zwischenbetrieblichen Weiterbildungsverbund** entwickelt, in dem Facharbeiter aus Klein- und Mittelbetrieben sowohl in der überbetrieblichen Bildungseinrichtung als auch in Großbetrieben für den Umgang mit neuen Techniken qualifiziert wurden. Das Konzept sah mit hin als Beteiligte die angeschlossenen 55 Klein- und Mittelbetriebe, fünf Großbetriebe als Ankerbetriebe sowie das Bildungswerk als Leitstelle vor.⁷⁾

Aus den Projektberichten⁸⁾ geht hervor, daß der Verbund geeignet war, den akuten Weiterbildungsbedarf der beteiligten Betriebe (überwiegend mittlere Betriebe mit 100 bis 500 Beschäftigten) zu decken. Aufgrund der hervorgehö-

benen Handlungs- und Transferorientierung ist es gelungen, gegenüber den Betrieben den Nachweis zu führen, daß Investitionen in Weiterbildung wirtschaftlichen Nutzen bringen. Der Verbund hatte durch die Fokussierung auf **Ankerbetriebe** schließlich auch den Abschottungseffekt der Mittelbetriebe untereinander weitgehend auffangen können. Gleichwohl wird nach Abschluß des Versuchs als noch nicht hinreichend gelöstes Problem der Kostenfaktor benannt, den Einrichtung und Aufrechterhaltung des Verbunds bewirken; trotz der deutlich verbesserten Qualifikation der betrieblichen Mitarbeiter haben ihre Betriebe die in diesem Modell erforderlichen Freistellungszeiten als ertraglose betriebliche Aufwendungen betrachtet.⁹⁾

Das regionale Netzwerk

Im Sinne eines Netzwerks, in dem bereits bestehende Einrichtungen zusammenarbeiten und vorhandene Kapazitäten entweder besser nutzen oder erweitern, lassen sich vier beispielhafte Ansätze verstehen, die teilweise schon seit längerem verfolgt werden. Ein zentrales Anliegen ist der Versuch, auf der Basis des Wettbewerbs die Struktur der Weiterbildungsangebote stärker an den Nachfragerinteressen auszurichten und gleichzeitig die Entscheidungsprozesse in den Betrieben über die Durchführung beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen zu versachlichen.

Das Beispiel Baden-Württemberg: Regionale Arbeitsgemeinschaften

Kooperation in der beruflichen Weiterbildung ist das Ziel der seit 1969 bestehenden *Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung in Baden-Württemberg*¹⁰⁾, hier jedoch ausgehend von den Bildungseinrichtungen. Das Landesgewerbeamt fungiert als Leitstelle, die durch einen Landesarbeitskreis fachliche und organisatorische Hilfestellung für mittelständische Betriebe und Weiterbildungsträger in Form von Konzepten für Pilotseminare leistet. Darüber hinaus för-

dert das Landesgewerbeamt die Entwicklung von Fortbildungsprogrammen in den regionalen Arbeitsgemeinschaften, um dadurch zur Erweiterung des Fortbildungsumfangs in den Regionen, zum Abbau des Angebotsgefälles zwischen Ballungszentren und ländlichem Raum sowie zur Verbesserung der Transparenz der Angebote beizutragen.

Eine Besonderheit des Modells der regionalen Arbeitsgemeinschaften ist zunächst, daß ihnen Vertreter aller Träger beruflicher Weiterbildung angehören, d. h., daß auch kommunale Einrichtungen wie Volkshochschulen einbezogen sind. Eine zweite Besonderheit ist, daß die regionalen Arbeitsgemeinschaften neben der koordinierenden Unterstützung durch das Landesgewerbeamt nach den Richtlinien des zuständigen Landesministeriums Zuschüsse zu den Organisationskosten, zu den Kosten für die Entwicklung und Erprobung neuer Methoden in der beruflichen Weiterbildung und schließlich zu den Werbungskosten für die Bekanntmachung der Weiterbildungsangebote erhalten. Durch ihre regionale Gliederung haben sie darüber hinaus die Möglichkeit, ihre Angebote eng fachlich und organisatorisch mit den ansässigen Betrieben abzustimmen und dadurch sehr nahe an den Weiterbildungsbedarf der Betriebe und der Beschäftigten heranzukommen.

Gemeinsame Empfehlungen des Deutschen Industrie- und Handels- tages und des Deutschen Städte- tages

Von der Zielsetzung, Kooperation in der Weiterbildung auf regionaler bzw. lokaler Ebene zu fördern, sind auch die *Gemeinsamen Empfehlungen zur inhaltlichen Gestaltung von Verträgen zur Förderung der Kooperation in der Weiterbildung* getragen, die Ende 1989 vom Deutschen Städetag und dem Deutschen Industrie- und Handelstag verabschiedet wurden.¹¹⁾ Auch hier geht es um die Beteiligung einer Vielzahl von Partnern wie Betrieben und Kammern, berufsbildenden Schulen, Volkshochschu-

len, Einrichtungen des zweiten Bildungswegs und anderen.

Im Unterschied zum baden-württembergischen Modell wird in der gemeinsamen Empfehlung des Deutschen Städtetages und des DIHT die rechtliche und finanzielle Regelung des Verbunds auf vertraglicher Basis vorgeschlagen: in umfassenden Rahmenvereinbarungen für BGB-Gesellschaften einerseits und in Einzelverträgen zur Festlegung von Details andererseits. Erreicht werden soll eine wirtschaftlichere Nutzung von Weiterbildungskapazitäten sowie eine bessere Abstimmung und größere Transparenz des regionalen bzw. lokalen Weiterbildungsangebots.

Der Modellversuch PTQ

Seit 1989 wird im Ruhrgebiet ein Modellversuch durchgeführt, der die Entwicklung und Erprobung eines modularen Bildungskonzepts für die Vermittlung von produktionstechnischen Qualifikationen (PTQ) im Lernortverbund zum Ziel hat.¹²⁾ Innerhalb des aufzubauenden Kooperationsnetzwerkes sollen neue Methoden der Aus- und Weiterbildung in den Berufsfeldern Metall und Elektro entwickelt werden. Zielgruppen des Vorhabens sind Ausbilder und Lehrkräfte sowie Fachkräfte mit Zusatzqualifikationsbedarf. Aufgrund des Mangels an kostengünstigen und variabel einsetzbaren Qualifizierungskonzepten, insbesondere im Bereich der informationstechnischen Vernetzung von Produktionsanlagen, sollen im Rahmen des Vorhabens Qualifizierungsstrategien, Methoden und Ausbildungsmittel entwickelt werden.

Neben diese Innovationsziele tritt als besonderes Merkmal des Projekts PTQ zunächst die Gleichzeitigkeit von Information, Beratung und Entwicklung bei einer zentralen Einrichtung und den dezentralen Regionalverbünden. Die zweite Besonderheit: Im Kern zielen die Entwicklungsarbeiten zwar auf betrieblichen Bedarf; jedoch ist der Verbund insoweit globaler angelegt, als nicht der spezielle einzelbetriebliche Weiterbildungsbe-

darf angesprochen wird. Vielmehr soll „... der wirtschaftliche und technologische Umstrukturierungsprozeß der Region und der Wirtschaftsbetriebe ...“¹³⁾ unterstützt werden. Im Mittelpunkt der Partnerbeziehungen dieses Verbundmodells stehen folglich vorrangig Bildungsträger, Kammern, Verbände, schulische Einrichtungen und Gewerkschaften.

Der außerbetrieblichen Weiterbildung wird in diesem Vorhaben eher eine Substitutionsfunktion als eine Ergänzungsfunktion zugewiesen. Eine methodische Verknüpfung oder Integration von außer- und innerbetrieblicher Weiterbildung kann dieser Ansatz insoweit nicht herstellen.

Das Projekt „Bergische Großstädte“

Unmittelbar bei der Ermittlung und Realisierung des Weiterbildungsbedarfs von un- und angelernten Beschäftigten in Klein- und Mittelbetrieben setzt ein 1991 begonnener Modellversuch in der Region Bergische Großstädte¹⁴⁾ an. Ausgangspunkt ist der Qualifikationsengpaß, vor dem eine zunehmende Zahl kleiner und mittlerer Fertigungsbetriebe in der Umstellungsphase von konventionellen auf flexible Fertigungsprogramme steht.

Durch die Notwendigkeit, zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit rechnergestützte Fertigungsanlagen einzuführen, wird eine grundlegende Veränderung der Fertigungsorganisation und ein ebenso grundlegend verändertes personalwirtschaftliches Konzept in solchen Betrieben erforderlich¹⁵⁾, d. h., der dominierende Einsatz von Un- und Angelernten wird unter diesen Vorzeichen tendenziell unwirtschaftlich. Ebenso evident ist es, daß es vor allem in mittelständischen Betrieben an Strategien fehlt, um diese Entwicklungen aktiv zu gestalten oder sich kompetente Beratung zu verschaffen.¹⁶⁾

Der angestrebte Weiterbildungsverbund hat zum Ziel, Beratung auf dem Gebiet der Organisations- und Personalentwicklung zu kom-

binieren mit der Entwicklung und Bereitstellung von „maßgeschneiderten“ Weiterbildungsprogrammen. Im Zentrum steht das einzelbetriebliche Problem, das sich mittels der Beratung als Qualifikationsproblem identifizieren läßt. Um dieses Problem herum soll ein Netzwerk von Personalberatung, Weiterbildungsbedarfsermittlung, Weiterbildungsinformation und Weiterbildungsangeboten für innerbetriebliche wie außerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen gespannt werden: Betriebliche Führungskräfte werden in der Aufgabe unterstützt, innerbetriebliche Qualifizierung für Lernung gewohnte im Sinne des Konzepts lernorientierten Arbeitens zu gestalten und durchzuführen.¹⁷⁾

Die Qualifizierungsinhalte, die indessen im Einzelbetrieb nicht am Arbeitsplatz vermittelt werden können, sollen ergänzend in außer- oder überbetrieblichen Maßnahmen bei externen Bildungseinrichtungen angesiedelt werden. Die Lernortkombination schließt die Kombination von Einzel- und Gruppenlernen, von tätigkeitsbegleitender Qualifizierung und systematischem theoretischen Seminarunterricht ein.

Da eine einzelne Bildungseinrichtung fachlich wie organisatorisch mit der Aufgabe überfordert wäre, dies im Detail abzustimmen und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen anzubieten, ist der Einsatz von Moderatoren vorgesehen. Sie sollen die einzelnen Elemente des Netzwerks koordinieren sowie bei der Auswahl geeigneter bzw. „passender“ Weiterbildungsmaßnahmen ebenso unterstützend tätig werden wie bei der Weiterentwicklung des lokalen/regionalen Bildungsangebots.

Als ein weiteres besonderes Merkmal dieses Vorhabens ist die enge Verzahnung mit regionalpolitischen Zielen im Sinne mittelstandsorientierter Strukturförderung hervorzuheben, die durch die aktive Beteiligung der Wirtschaftsförderungsämter der drei Kommunen unterstrichen wird.

Kooperation als Dienstleistung

Mit der Darstellung des Netzwerk-Konzepts konnte verdeutlicht werden, daß die Realisierung des Weiterbildungsverbunds eher an zweiter Stelle von der Akzeptanz seitens der Betriebe abhängt. Die Leistungsfähigkeit des Verbundkonzepts zur Lösung akuter Bedarfs- und Angebotsengpässe wurde in den Erprobungsfällen dadurch praktisch nachgewiesen, daß die beteiligten kleinen und mittleren Betriebe eine Entlastung bei der Lösung ihrer Qualifikationsprobleme gefunden haben: Qualifizierung ist überwiegend aus den Betrieben ausgelagert worden; eine direkte Verknüpfung zur betrieblichen Arbeitsorganisation ist ebenso unterblieben wie die Entwicklung integrierter Bildungskonzepte für inner- und außerbetriebliche Maßnahmen. Die skeptische Beurteilung des Dauer-Kostenfaktors für die Aufrechterhaltung der Infrastruktur eines Verbunds und die wettbewerbsbedingte Zurückhaltung bei wechselseitiger Nutzung betrieblicher Lernplätze lassen daher mit Ausnahme des zuletzt skizzierten Vorhabens die Vermutung zu, daß eine dauerhafte Verbundkonstruktion zu aufwendig und womöglich zu schwerfällig ist.

Das Projekt Qualifizierungsberater

Vor diesem Hintergrund stellt eine Reihe von sieben Modellversuchen einen weitergehenden Ansatz zur Herstellung eines stabilen Verbundsystems dar. Ziel der Versuche war es, eine leistungsfähige „... Beratung der Betriebe zur Gewinnung einer umfassenden Entwicklungsperspektive ...“¹⁸⁾ aufzubauen und diese über die verschiedenen Bildungsträger hinaus verbundhaft zu organisieren. Pate für dieses Modell waren großbetriebliche Weiterbildungsabteilungen, die für die einzelnen Betriebsabteilungen beratend tätig sind. Diese Beratungsleistung — Hilfe bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs und dessen Umsetzung in spezifische Weiterbildungsprogramme — sollte mit den Mo-

dellvorhaben als sozusagen ausgelagerter Funktionsbereich von kleinen und mittleren Betrieben entwickelt und bei den beteiligten Weiterbildungsträgern angesiedelt werden. Damit ist die Aufgabe der Qualifizierungsberater in diesen Vorhaben beschrieben. Sie erhielten gleichsam eine Scharnierfunktion, die darin bestand, nicht nur den Betrieben als Berater zur Verfügung zu stehen, sondern auch gegenüber den Bildungsträgern Vorschläge zur Steuerung des Bildungsangebots zu entwickeln; mit anderen Worten: „... die Paßgenauigkeit zwischen Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsangebot zu erhöhen.“¹⁹⁾

Im Ergebnis der Modellerprobung ist festzustellen, daß sich bei den beteiligten Bildungsträgern nicht nur vorübergehend die Struktur der Weiterbildungsangebote für Beschäftigte in Klein- und Mittelbetrieben diesem Bedarf stärker angepaßt hat, sondern daß die Qualifizierungsberater ein beständiges Element der Weiterbildungsangebotsentwicklung und -evaluation bei den Bildungseinrichtungen geworden sind. Wo es sich um Bildungseinrichtungen von Körperschaften handelte, ist die Verbundorganisation als Kooperation zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen und Betrieben zum Tragen gekommen; allerdings mit einem deutlichen Schwerpunkt auf der außerbetrieblichen Angebotsform. Da die Kosten für die Qualifizierungsberater nach diesem Konzept bei den Bildungsträgern anfallen, werden sie gegenüber den Betrieben nicht unmittelbar wirksam, sondern können als allgemeine Akquisitionskosten umverteilt werden.

Das Projekt Bildungsmarketing

Seit Anfang 1989 wird ein vom BIBB geförderter Modellversuch unter dem Titel „Bildungsmarketing und neue Technologien für Klein- und Mittelbetriebe“ von den beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände (bfz) durchgeführt.²⁰⁾ Dieses Vorhaben zeigt Perspektiven auf, in denen sich eine stabile und ökono-

misch vertretbare Entwicklung des Weiterbildungsverbunds in Verbindung mit arbeitsorientiertem Lernen erkennen läßt. Der Titel des Modellversuchs verdeutlicht das vorrangige Ziel: Die unzureichende Weiterbildungsbeteiligung kleiner und mittlerer Betriebe wird als Marketingproblem der Weiterbildungseinrichtungen definiert, dem mit Erfolg nur durch strikte Bedarfsorientierung des Weiterbildungsangebots begegnet werden kann. Dabei geht es vor allem um die Ausweitung des Leistungsangebots der Weiterbildungseinrichtungen. Es bezieht zunächst die Ergebnisse der w.o. dargestellten Versuchsreihe „Qualifizierungsberater“ ein, indem es die Funktion des Qualifizierungsberaters zum festen Bestandteil der Dienstleistungspalette der Einrichtungen macht. Darüber hinaus verlangt das Marketingkonzept von den Einrichtungen, die Betriebe und ihre Beschäftigten auch darin zu beraten, wie sie eigene Weiterbildungaktivitäten durchführen können, um die externen Maßnahmen überhaupt systematisch zu nutzen und damit die erforderliche berufliche Planungs-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit ihrer Beschäftigten herstellen zu können.

Im ersten Zwischenbericht über den Modellversuch schlägt Thomas Stahl ein „integriertes Gesamtkonzept für die betrieblich-berufliche Weiterbildung mit verschiedenen Trägern und Lernorten“ vor.²¹⁾ In diesem Konzept haben

- der betriebliche Arbeitsplatz, der mit Hilfe des Qualifizierungsberaters zum Arbeits- und Lernort gestaltet wird,
- die Herstellerschulung, bislang eher ein Stiefkind didaktischer und methodischer Innovation, und
- die Weiterbildungseinrichtung als Organisator, als Moderator, als Informations-/Clearingstelle und als Veranstalter von Weiterbildungsmaßnahmen ihren Platz als systematisch aufeinander bezogene Lernorte.

Die fachliche und organisatorische Koordinierung und Steuerung wird

zur künftigen Hauptaufgabe der Weiterbildungsdienstleistung in diesem Prozeß.

Ergebnisse über die Erprobung dieses Konzepts liegen noch nicht vor; es ist jedoch zu erwarten, daß das Problem der nach wie vor defizitären Verknüpfung von inner- und außerbetrieblicher Weiterbildung gelöst werden kann durch die Integration der Lernorte im Dienstleistungsangebot der Weiterbildungseinrichtung. Dieser Ansatz erlaubt oder ermöglicht sogar erst die methodische Integration von lernorientiertem Arbeiten und arbeitsorientiertem Lernen, mit der die Lösung betrieblicher Qualifikationsprobleme gefunden werden kann, insbesondere deswegen, weil die Qualifikationsprobleme in den Zusammenhang umfassender betrieblicher Strategien zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit gestellt werden. Auf dieser Grundlage bestehen erheblich verbesserte Chancen, gegenüber dem klein- und mittelbetrieblichen Management die einzelwirtschaftlichen Vorteile systematischer Qualifizierungsmaßnahmen für alle Beschäftigtengruppen nachzuweisen.

Literaturverzeichnis

- ¹⁾ Vgl. Leilmann, D.: Lernorientiertes Arbeiten. In: Technische Innovation und berufliche Bildung (TIBB), Heft 2/89, S. 79 f. sowie Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bericht über die Konzertierte Aktion Weiterbildung Frühjahr 1988 bis Herbst 1989. Bonn 1989.
- ²⁾ Vgl. Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung: Positionspapier zur Kooperation in der Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 19. Jg. (1990), Heft 1, S. 33 ff.
- ³⁾ Vgl. Schwiedrzik, B.: Ausbildung im Verbund mehrerer Betriebe – Varianten, Motive, Aspekte. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1987, sowie Hensge, K. und Meyer, K.: Arbeitsteilige Ausbildung im Verbund mehrerer Betriebe – Fallanalytische Aufarbeitung der betrieblichen Verbundpraxis. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 109, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1989.
- ⁴⁾ Beschuß des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 4./5. Februar 1988.
- ⁵⁾ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Der zwischenbetriebliche Verbund – Ein neues Instrument. Bonn 1988.
- ⁶⁾ Vgl. hierzu und im folgenden Literaturhinweis 4.

7) Vgl. Dehnboestel, P. und Graß, G.: Zwischenbetrieblicher Weiterbildungsverbund. Ein Modellversuch zur Qualifizierung im Umgang mit neuen Technologien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 17. Jg. (1988), Heft 5, S. 172 ff.

8) Vgl. Siehlmann, G. (Hrsg.): Weiterbildung im zwischenbetrieblichen Verbund. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der deutschen Wirtschaft, Heft 140. Köln 1988.

9) Vgl. Grass, G. und Schmitt, G.: Weiterbildung für Facharbeiter im zwischenbetrieblichen Verbund. In: Siehlmann, G. (Hrsg.): Weiterbildung im zwischenbetrieblichen Verbund. Köln 1988.

10) Vgl. Richtlinien des Ministeriums für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie Baden-Württemberg für die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der beruflichen Bildung vom 28. Juni 1988. Das Landesgewerbeamt ist dem Geschäftsbereich des Landeswirtschaftsministeriums zugeordnet und hat u. a. den Auftrag, die Mittelstandsförderungspolitik des Landes Baden-Württemberg durchzuführen. In diesen Zusammenhang ist auch die Förderung der Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung eingordnet.

11) Vgl. Deutscher Städetag/Deutscher Industrie- und Handelstag: Kooperation in der Weiterbildung — Gemeinsame Empfehlungen zur Gestaltung von Verträgen zur Förderung der Kooperation in der Weiterbildung. Köln und Bonn 1989.

12) Vgl. hier und im folgenden: Berufsförderungszentrum Essen e. V.: PTQ — Zentraler Modellversuch im Ruhrgebiet. Essen 1989.

13) Dass.: PTQ-Projektinformation 1.89. Essen 1989.

14) Vgl. Cassens, D.; Gehl, D.; Grimm, W.: Weiterbildung von un- und angelernten Beschäftigten in kleinen und mittleren Betrieben der Region Bergische Großstädte. Projektantrag (unveröff. Manuskript). Köln und Düsseldorf 1990.

15) Vgl. Paulsen, B.: Technologische Innovation und betriebliche Weiterbildung. In: Betriebliche Ausbildungspraxis 194, 33. Jg., S. 66 f.

16) Vgl. ders.: Weiterbildung und Organisationsentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 16. Jg. (1987), Heft 3/4, S. 102 ff.

17) Vgl. Witzgall, E.; Wöcherl, H.: Qualifizierungs-konzept für Lernungsgewohnte in mittleren Industriebetrieben. Materialien zur beruflichen Bildung Erwachsener, Heft 8 (in Vorbereitung), hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1990.

18) Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Modellversuche in der außerschulischen beruflichen Bildung 1986/87. Berlin 1987, S. 39.

19) Koch, J.; Kraak, R.: Modellversuchsreihe Qualifizierungsberatung zur Verbesserung des Weiterbildungsangebots für kleine und mittlere Betriebe — Schwerpunkt: Neue Techniken. Salzgitter 1989, S. 16.

20) Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kurzinformation zum Modellversuch „Bildungs-marketing und neue Technologien in Klein- und Mittelbetrieben“, Berlin 1990.

21) Stahl, Th.: Bildungsmarketing und neue Technologien in Klein- und Mittelbetrieben — Prinzipielle Überlegungen und Interpretationen zur Expertenbefragung. Materialien zur beruflichen Bildung Erwachsener, Heft 5, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1990, S. 25.

Berufsbildender Fernunterricht

— Erfahrungen und Ausblick —

Hannelore Albrecht-Kleiner

Fernunterricht wird schon seit langem von bildungsinteressierten Arbeitnehmern zur beruflichen Weiterbildung genutzt. Seit etwa zehn Jahren steigen die Teilnehmerzahlen ständig. Das besagt zunächst jedoch nicht, daß das, was anhand des Lehrmaterials gelernt wird, auch vom einzelnen beruflich am jeweiligen Arbeitsplatz verwendet werden kann. Lernende schätzen ihn jedoch, weil er u. a. das Lernen nach individueller Zeitplanung erlaubt und sich im Endeffekt positiv auf ihre Berufschancen auswirkt.

Betriebe, falls sie überhaupt etwas über Fernunterricht wußten, standen dieser Lehr-/Lernmethode in früheren Jahren recht skeptisch gegenüber. Daß sie jedoch für die betriebliche Weiterbildung sinnvoll eingesetzt werden kann, haben inzwischen zahlreiche Betriebe erfahren.

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Berufsbildender Fernunterricht: Ein Beitrag zur didaktischen Verbesserung des Angebots“ hat das Bundesinstitut für Berufsbildung 65 Fernunterrichtsteilnehmer und — als Kontrastgruppe — 51 Direktunterrichtsteilnehmer, die eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme berufsbegleitend belegt hatten, anhand von Intensivinterviews befragt. Außerdem wurden unabhängig von diesen Teilnehmern (Weiter-)Bildungsverantwortliche von sieben Firmen mit insgesamt 10 Firmenniederlassungen ebenfalls anhand von Intensivinterviews in die Untersuchung mit einbezogen.



Hannelore Albrecht-Kleiner
Dipl.-Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Fernunterricht“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin.

Weiterbildungserfahrungen

Die befragten Teilnehmer verfügen über erhebliche Weiterbildungserfahrungen, nur ca. 30% beider Gruppen (Fernunterrichts- und Direktunterrichts-Teilnehmer) haben bisher noch keine Erfahrung mit beruflicher oder sonstiger Weiterbildung gemacht. Für diese Neulinge in der Weiterbildung erscheinen Fernunterricht und Direktunterricht gleichermaßen attraktiv.

Die (Weiter-)Bildungsverantwortlichen in den Betrieben verfügen über langjährige Erfahrungen mit betrieblicher Weiterbildung herkömmlichen Zuschnitts; Fernunterricht wird dagegen noch nicht lange eingesetzt. Diese Lernform wird nicht als Ersatz oder Alternative zur konventionellen betrieblichen Weiterbildung gesehen, sondern wird in das betriebliche Weiterbildungsangebot ergänzend integriert.

Die Wertschätzung von Fernunterricht steht in direktem Zusammenhang mit der grundsätzlichen Wertschätzung betrieblicher Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. Der Einsatz von Fernunterricht ohne Direktunterrichtsphasen erscheint den Verantwortlichen für die betriebliche Weiter-

bildung wenig sinnvoll, da ihrer Erfahrung nach nicht alle Fähigkeiten und Fertigkeiten im Selbststudium erlernt werden können.

Weiterbildungsmotivation der Teilnehmer

Für den einzelnen Teilnehmer gibt es in der Regel nicht nur ein einziges Motiv, sich weiterzubilden bzw. einen ganz bestimmten Lehrgang zu wählen. Eher ist ein „Bündel“ von individuellen Motiven, das zwar jeweils Schwerpunkte zugunsten einzelner Aspekte aufweist, aber nur schwer zu konkretisieren ist.

Ganz grob lassen sich zunächst „private“ und „berufliche“ Motive unterscheiden – wenngleich beide häufig gemeinsam genannt werden.

Als private Motive können „Freude am Lernen“, „Lernen nicht zu verlernen“ bezeichnet werden. Häufig ist es auch ein spezielles Hobby oder ein persönliches Interesse, das die intensivere Beschäftigung mit bestimmten Themenbereichen anregt, z. B. das Interesse am Computer, das durchaus berufliche Hintergründe haben kann.

Die Verbindung zwischen privater und beruflicher Orientierung liegt auf der Hand: Die Absicht, „am Lernen zu bleiben“, geht vielfach einher mit dem Bestreben, die beruflichen Kenntnisse der technischen Entwicklung anzupassen bzw. sich auf höhere Anforderungen vorzubereiten. Aus der intensiven Auseinandersetzung mit einem Hobby entsteht der Wunsch, die Freizeitbeschäftigung beruflich zu nutzen.

Analytisch lassen sich die beruflichen Motive nach den einzelnen Zielen unterscheiden, die mit der Weiterbildung verbunden werden:

- die Anpassung der Qualifikation an die (veränderten) Arbeitsanforderungen,
- der berufliche Aufstieg und
- die berufliche Neuorientierung.

Eine deutliche Unterscheidung zwischen genereller beruflicher Weiterbildungsmotivation und der Entscheidung für einen speziellen Kurs ist den meisten befragten Teilnehmern nicht möglich.

Den (Weiter-)Bildungsverantwortlichen in den Betrieben liegen selten präzise Angaben zur Struktur und Motivation der Teilnehmer an den betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen vor. Dies gilt insbesondere für Teilnehmer, die im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung auch Fernunterricht in die Maßnahme integriert haben.

Beurteilung und Auswahl der Lernmethode

Nach Aussagen der befragten Teilnehmer sind es vor allem zwei Merkmale, hinsichtlich derer sich die beiden Lernmethoden (Fernunterricht/Direktunterricht) unterscheiden: Die freie Lernzeitplanung und das Ausmaß der Kontakte zu anderen, insbesondere zu den Lehrkräften.

Der Fernunterricht wird hauptsächlich wegen all jener Merkmale bevorzugt, die sich auf die Möglichkeit zur freien Zeiteinteilung beziehen, z. B.: Das Lerntempo und die Zeit des Lernens kann selbst bestimmt werden, die Weiterbildung ist besser mit der Arbeit zu vereinbaren, der Kursus kann ohne Zielaufgabe unterbrochen werden. Ausschließen läßt sich die Vermutung, daß der Fernunterricht gewählt wird, weil er dem einzelnen ein größeres Maß an Anonymität bietet: Wenn man die Unabhängigkeit von einer Gruppe als Vorteil hervorhebt, dann, weil man nicht an das Leistungsniveau und an das Lerntempo anderer gebunden sein möchte, offensichtlich nicht aus Scheu vor sozialen Kontakten.

Der Direktunterricht wird hauptsächlich wegen der Kontaktmöglichkeiten zu den Dozenten und zu den Mitlernenden bevorzugt, z. B.: Gespräche, Diskussionen mit dem Lehrer, Erfahrungsaustausch. Der

Vorteil liegt darin, bei auftretenden Verständnisschwierigkeiten nachfragen zu können. Als weiterer positiver Aspekt wird auch der „Zwang“ zum Lernen (z. B. Gruppen-/Terminzwang) empfunden, der das Durchhaltevermögen beeinflussen soll.

Kostengründe spielten sowohl für Fernlehrgangsteilnehmer als auch für Direktunterrichtsteilnehmer bei der Wahl der Lernmethode offensichtlich keine Rolle, obwohl Fernlehrgänge zum Teil erheblich teurer sind als vergleichbare andere Lehrgänge.

Kennzeichnend für nahezu alle Teilnehmer (Fernunterricht/Direktunterricht) ist das relativ hohe Ausmaß an Selbständigkeit bei der Ausübung ihres Berufes. Auch hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit (Betrieb, Beruf) sind keine signifikanten Unterschiede feststellbar. Allerdings sind die Fernlehrgangsteilnehmer im Beruf deutlich mehr zeitlich belastet als die Direktunterrichtsteilnehmer. Bei Fernlehrgangsteilnehmern sind auch Planungsverhalten und Leistungsorientierung stärker ausgeprägt.

Die zeitliche Belastung ist ein Motiv, sich durch Fernunterricht und nicht durch Direktunterricht weiterbilden zu wollen; das Planungsverhalten und die Leistungsorientierung wirken sich positiv auf die im Rahmen des Fernlehrgangs immer wieder notwendige Selbstmotivation und das Durchhaltevermögen aus.

Die von den Betrieben im Fernunterricht angebotenen Themen und Inhalte entsprechen in jedem Fall dem, was auch sonst im Unternehmen in „konventioneller“ Form im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung angeboten wird.

Im wesentlichen sind es vier Motive, die der zusätzlichen Einführung von Fernlehrgängen zugrunde lagen:

- a) Die Absicht, bisher nicht berücksichtigte Gruppen besser mit Weiterbildungsangeboten zu versorgen,

- b) Kostenvorteile des Fernunterrichts,
- c) unzureichende betriebliche Kapazitäten oder fehlende örtliche Angebote und, allerdings sehr selten,
- d) methodisch-didaktische Vorteile des Fernunterrichts.

Nur wenige der befragten Betriebe bieten bestimmte Fernlehrgänge allen Mitarbeitern zur Wahl an. Bei den übrigen Unternehmen richtet sich das Angebot an spezielle Zielgruppen, und zwar vor allem an die Führungskräfte bzw. an den Führungsnachwuchs oder zumindest an besonders qualifizierte Mitarbeiter. Ausschlaggebend für diese Beschränkung des Angebots auf einzelne Zielgruppen ist zum einen das betriebliche Interesse daran, eine Qualifizierung nur solchen Mitarbeitern zugute kommen zu lassen, die diese im betrieblichen Interesse auch benötigen und später im weitesten Sinne am Arbeitsplatz dann einsetzen können. Zum anderen sind aber auch die beruflichen Wünsche und Pläne der Mitarbeiter für eine Teilnahme an einem kombinierten Fernlehrgang ausschlaggebend. Wie bei allen Fortbildungsveranstaltungen generell, sollen auch bei vom Unternehmen geförderten Fernlehrgängen die Teilnehmer in Abstimmung zwischen Vorgesetzten und Betroffenen bestimmt werden. Unabhängig davon, von wem zunächst die Initiative für eine Weiterbildung ausging, zeigt sich jedoch, daß der Teilnehmerkreis den Jüngeren, Lernerfahreneren, Motivierteren und damit häufig auch Qualifizierteren zuzuordnen ist.

Die Formen der Organisation und die Durchführung von Fernlehrgängen sind vielfältig. Dies beginnt bei der Auswahl der Teilnehmer, setzt sich fort über den Versand der Teilnehmerunterlagen und die Korrektur der Aufgaben und endet mit der Integration begleitender Maßnahmen. Drei der befragten Firmen haben selber Fernlehrgänge entwickelt bzw. entwickeln lassen. Auch in bezug auf eine Arbeitsfreistellung für die Bearbeitung des Lehrgangs und in bezug

auf die Kostenübernahme der Teilnehmergebühren handelt fast jede Firma anders. Daran wird deutlich, daß Fernunterricht in der betrieblichen Weiterbildung je nach Zielsetzung und Weiterbildungskonzept unterschiedlich eingesetzt werden kann, was sicherlich seine Attraktivität für Unternehmen jeder Größe erhöhen kann. Dazu müßten solche Einsatzmöglichkeiten aber auch bekanntgemacht werden.

die mangelnde Fähigkeit oder Unserfahrenheit des Dozenten, den Unterrichtsstoff systematisch zu gliedern bzw. auf die fehlende Abstimmung zwischen unterschiedlichen Dozenten eines Kurses. Die kritischen Äußerungen von Fernlehrgangsteilnehmern beziehen sich weniger auf die Systematik des Lehrgangs als vielmehr auf die Organisation und den Ablauf.

Insbesondere werden die langsame Bearbeitung von Kontrollaufgaben oder schriftlichen Anfragen bemängelt.

Beurteilung der Lehrgänge

Bei der Einschätzung der Kurse durch die Teilnehmer war nicht beabsichtigt, einzelne Lehrgänge als „gut“ oder „schlecht“ zu qualifizieren, d. h., anhand der Aussagen zu konkreten Hinweisen zur Überarbeitung bzw. Verbesserung einzelner Kurse zu kommen. Vielmehr sollte herausgefunden werden, ob und in welchem Umfang überhaupt Kritik hinsichtlich einzelner Aspekte geübt wird und welche Elemente als besonders positiv hervorgehoben werden. Folgende Dimensionen werden dabei berücksichtigt:

- a) Aufbau (Übersichtlichkeit, Systematik, Abwechslung, Organisation und Ablauf),
- b) Inhalt (Wichtigkeit einzelner Themen, Ausführlichkeit der Darstellung, Aktualität),
- c) Praxisnähe (praktische Beispiele, Übungen, Eingehen auf persönliche Fragen und Probleme),
- d) Verständlichkeit (Bedeutung von Vorwissen und Vorbildung auf der einen, der verständlichen Darstellung auf der anderen Seite) und
- e) Lernkontrollen (Zusammenfassungen, Wiederholungen und Übungsaufgaben).

Aufbau

Der Aufbau der Kurse wird allgemein positiv beurteilt (sehr oder ziemlich zufrieden). Relativ selten wird spontan Kritik geübt, daß z. B. einzelne Themen im Rahmen des Lehrgangs zu früh oder aber zu spät behandelt werden. Entsprechende Äußerungen beziehen sich beim Direktunterricht vor allem auf

Inhalt

Entweder wird der Lehrgang insgesamt oder aber einzelne Themen werden als besonders wichtig oder interessant bezeichnet, zum Teil wird dabei direkt auf die (berufliche) Verwertbarkeit verwiesen. Kritische Äußerungen beziehen sich auf die mangelnde Aktualität des Lehrstoffes. In einigen Fällen wird bedauert, daß die Inhalte des Kurses nicht mit den ursprünglichen Vorstellungen des Teilnehmers übereinstimmen. So wurde z. B. teilweise erwartet: mehr theoretisches Wissen, mehr Grundlagenwissen, aber auch praktische, anwendungsbezogene Arbeiten.

Von Befragten, die schon einiges fachliches Vorwissen haben, werden zahlreiche Inhalte als zu ausführlich beurteilt.

Praxisbezug

Zusätzlich mitgelieferte Materialien, z. B. schriftliche Unterlagen, Tonbänder, Bausätze, Videocassetten, zum Lehrgang erhöhen nach Ansicht der Fernlehrgangsteilnehmer die praktische Umsetzbarkeit des Gelernten. Teilnehmer am Direktunterricht finden, daß die Umsetzbarkeit vor allem dadurch gefördert wird, wenn man im Unterricht selbst praktische Probleme aus der betrieblichen Praxis thematisieren kann.

Kritisiert wird von manchen Fernlehrgangsteilnehmern, daß das praktische zusätzliche Material in Umfang oder Qualität nicht immer optimal ist.

Verständlichkeit

Die Verständlichkeit der Lehrbriefe bzw. der Unterricht der Dozenten wird mehrfach ausdrücklich gelobt. Wenn man allerdings Schwierigkeiten hat, der Vermittlung des Lehrstoffes zu folgen, wirkt sich dies erheblich auf die generelle Zufriedenheit mit dem Kurs aus. Die Kritik zielt dann auf z.B. umständliche, komplizierte, mißverständliche Formulierungen ab, bei Fernunterrichts-Teilnehmern speziell in bezug auf die Kontroll- und Übungsaufgaben. Daneben wird dann die Ausführlichkeit der Darstellung oder (bei Anfängern) das zu hohe Anspruchsniveau bemängelt.

Lernkontrollen

Sie werden durchweg als positiv und motivierend eingeschätzt. Kritik wird von den Teilnehmern (Fernunterricht/Direktunterricht) manchmal an den Formulierungen geübt (Verständlichkeit). Beide Gruppen bevorzugen Musterlösungen bei der Bearbeitung von Fragen. Mit den Korrekturen der eingesandten Unterlagen bzw. mit den Beurteilungen angefertigter abgegebener Arbeiten besteht auch manchmal Unzufriedenheit, teils, weil nicht genügend auf Fehler eingegangen wird, teils, weil man sie als unzurecht empfindet.

Aussagen der Betriebe zur Qualität der Fernlehrgänge werden dadurch erschwert, daß von Seiten der Teilnehmer zu wenige Rückmeldungen über den Lehrgang vorliegen. In der Regel aber fällt das Urteil bei externen Kursen positiv aus. Gelobt werden die Lernkontrollen, die verständliche Darstellung, die individuelle Betreuung der Teilnehmer durch das Fernlehrinstitut und die Aktualität der Materialien.

Berufliche Verwertbarkeit

Bestimmte Erfolge mit früheren Weiterbildungskursen tragen häufig dazu bei, daß Teilnehmer erneut eine Maßnahme belegen. So war für einige Befragte der frühere

Kurs Voraussetzung für die Ausübung ihrer jetzigen beruflichen Tätigkeit bzw. für ihren beruflichen Aufstieg; in anderen Fällen waren die erworbenen Kenntnisse teilweise nützlich für die ausgeübte Tätigkeit, da Kurs- und Arbeitsinhalte einander entsprachen; in weiteren Fällen hat die Teilnahme an früheren Maßnahmen Grundkenntnisse vermittelt, auf denen beruflich aufgebaut werden konnte.

Die von den Befragten angegebenen Motive für die Teilnahme an der jetzigen beruflichen Weiterbildung

- Anpassung der Qualifikation an die (veränderten) Arbeitsanforderungen,
 - beruflicher Aufstieg und
 - berufliche Neuorientierung
- stehen in engem Zusammenhang mit der von den Teilnehmern beobachteten bzw. von ihnen erwarteten beruflichen Verwertbarkeit der früheren und der zur Zeit belegten Weiterbildungsmaßnahme. Sie beabsichtigen mit der Teilnahme an dem Kurs vor allem:
- beobachtbare Veränderungen am Arbeitsplatz durch gezielte Weiterbildung aufzufangen,
 - mehr Grundkenntnisse zu erwerben,
 - den beruflichen Horizont allgemein zu erweitern,
 - Tätigkeitsanforderungen am Arbeitsplatz zu vertiefen und einzubüßen,
 - mehr Sicherheit und Selbstvertrauen am Arbeitsplatz zu gewinnen,
 - künftigen Veränderungen am Arbeitsplatz gewachsen zu sein,
 - die eigene betriebliche Stellung positiv beeinflussen zu können,
 - das Risiko einer Entlassung zu mindern und
 - auf dem Arbeitsmarkt besser vermittelbar zu sein.

Für einige Betriebe liegt die Aufgabe der Fortbildung nicht in erster Linie in einer sofortigen beruflichen Verwertbarkeit des Gelernten am Arbeitsplatz, sondern eher darin, die Teilnehmer auf einen Abschluß vorzubereiten. Andere Firmen wiederum setzen die Kurse dafür ein, den Teilnehmer sukzes-

sive für die Arbeitsplatzanforderungen zu befähigen, z.B. Verhandlungs- und Gesprächstechnik zu beherrschen. Vielfach geht es den Firmen aber auch um eine „allgemeine Horizonterweiterung“ oder darum, die Lernfähigkeit der Mitarbeiter zu erhöhen.

Was die Möglichkeit und Grenzen des Fernunterrichts in der Weiterbildung betrifft, so stehen sich zwei gegensätzliche Auffassungen gegenüber: Auf der einen Seite die häufiger vertretene Meinung, daß Fernunterricht zwar zur Wissensvermittlung eingesetzt werden könne, überall dort jedoch, wo Einstellungs- und Verhaltensänderungen gefordert seien, versagen müsse, es sei denn, ergänzender Direktunterricht würde gleichzeitig mit angeboten. Auf der anderen Seite wird der Fernunterricht auch als uneingeschränkt einsetzbar gesehen, vor allem weil auch der Direktunterricht nur beschränkte Möglichkeiten habe, Alltagssituationen und konkrete berufliche Anforderungen zu simulieren.

Fernunterricht wird in allen befragten Firmen mit Direktunterricht kombiniert, jedoch unterschiedlich organisiert bzw. eingesetzt:

- Das Fernunterrichts-Material wurde vom Betrieb entwickelt und die begleitenden Seminare erfolgen im Betrieb,
- das Fernunterrichts-Material wurde von einem Fernlehrinstitut für den Betrieb entwickelt, und die begleitenden Seminare liegen auch in der Hand des Fernlehrinstituts. Es kommt hier aber auch vor, daß der Betrieb die Seminare selbst durchführt oder durch externe Fachkräfte durchführen läßt,
- das Fernunterrichts-Material wurde von einem Fernlehrinstitut mit oder ohne begleitende Seminare für jedermann entwickelt, wird von einem Betrieb als brauchbar erachtet und eingesetzt. In dem Fall, daß der Lehrgang begleitende Seminare nicht vorsieht, wird wie oben verfahren: Der Betrieb führt selber Seminare durch oder setzt externe Kräfte dafür ein.

Didaktische und methodische Vorschläge zum Einsatz von Fernunterricht

Den Teilnehmern am Fernunterricht geht es im wesentlichen darum, welcher Lehrgang für das Erreichen ihres Weiterbildungszieles geeignet ist und in einem weiteren Schritt erst darum, was an diesem Lehrgang verbessert werden könnte. Aus den Antworten der Fernlehrgangsteilnehmer zu Fragen ihres Lehrgangs und zu ihren Erfahrungen mit den Materialien sind einige didaktische und methodische Anforderungen an Fernlehrgänge ableitbar, sie beziehen sich auf:

- Inhalt und Anspruchsniveau: Vorabinformationen zum Lehrgang sollten umfassender sein als bisher;
- Aufbau und Systematik: Mehr Abwechslung im Text anbieten, abgestufte Schwierigkeitsgrade bei der Vermittlung, deutliche Querverweise innerhalb des Lehrgangs, ausführliches Register anbieten;
- Verständlichkeit: Einfache, eindeutige, straff gegliederte Texte formulieren, Trennung von einführenden und weiterführenden Abschnitten vornehmen, auf Anfänger und Fortgeschrittene spezielle Rücksicht nehmen;
- Lernkontrollen: Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag nehmen, „Schummeln“ bei Selbstkontrollaufgaben erschweren, Musterlösungen für Fremdkontrollaufgaben anbieten;
- Praxisnähe und Umsetzbarkeit: Unterlagen dem jeweils aktuellsten Stand anpassen, für praktische Übungen im Rahmen von technischen Kursen entsprechende Materialien und Geräte anbieten, zu manchen Lehrgängen begleitenden Direktunterricht anbieten, Kontaktmöglichkeiten zwischen Teilnehmer und Fernlehrinstitut erhöhen, Erfahrungen der Teilnehmer in Kontrollaufgaben und Unterlagen übernehmen.

Den Betrieben geht es zunächst darum, ob Fernunterricht überhaupt eingesetzt werden soll, und wenn ja, welche Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung im Direktunterricht durch Fernunterricht (teilweise) ersetzt werden soll bzw. ersetzt werden kann.

Grundsätzlich wird die Einbindung von Fernlehrgängen in die betriebliche Weiterbildung von allen befragten Betrieben befürwortet. Folgende Einschränkungen bzw. Überlegungen werden geltend gemacht:

- Fernunterricht sollte nicht als Alternative, sondern als Ergänzung zu angebotenen Seminaren durchgeführt werden;

- Fernunterricht sollte für Betriebe genutzt werden, deren interne Kapazitäten für die Weiterbildung nicht ausreichen oder wo es die Arbeitsbedingungen erschweren, allen Mitarbeitern Weiterbildungsmaßnahmen anzubieten (z. B. in Klein- und Mittelbetrieben, in Filialen);
- Fernunterricht sollte nur Mitarbeitergruppen mit bestimmten Voraussetzungen angeboten werden, z. B. höher qualifizierten und jüngeren Mitarbeitern.¹⁾

¹⁾ Der vollständige Untersuchungsbericht ist in der Reihe „Informationen zum beruflichen Fernunterricht“, Heft 19, Hannelore Albrecht-Kleiner, Peter Jablonka: Berufsbildender Fernunterricht – Erfahrungen von Teilnehmern und Betrieben, erschienen und kann bezogen werden bei: Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31.

Curriculare Materialien für die handwerksbetriebliche Berufsausbildung lernbeeinträchtiger Jugendlicher

Enggruber, R./Fischer, A./Hahn, A./Reiser, R./Twardy, M.

Bildungspolitische Einordnung des Modellversuchs

Hintergrund des Modellversuchs ist das Anliegen, lernbeeinträchtigte Jugendliche*) über eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf in das Beschäftigungssystem zu integrieren und ihre Position auf dem Arbeitsmarkt zu stabilisieren. Zahlreiche Bemühungen in dieser Richtung mündeten in die Übernahme des Benachteiligungsprogramms des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (1980–1987) in das Arbeitsförde-

lungsgesetz. Über dieses Programm wird benachteiligten Jugendlichen (zu ihnen gehören lernbeeinträchtigte Jugendliche) die Möglichkeit eröffnet, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu durchlaufen. Hierbei können sogenannte ausbildungsbegleitende Hilfen (sozialpädagogische Begleitung, Stützunterricht und zusätzliche überbetriebliche Unterweisung) in Anspruch genommen werden. Die Ausbildung kann sowohl in überbetrieblichen Einrichtungen als auch in Betrieben auf dem Wege der normalen dualen Ausbildung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen durchgeführt werden. Der zweiten Lösung wird in den Durchführungsanweisungen zum Benachteiligungsprogramm der Vorrang gegeben. An der betrieblichen Ausbildung setzt der am 1. Januar 1990 angelau-fene Modellversuch der Handwerkskammer für Mittelfranken in Nürnberg an.

*) Zu lernbeeinträchtigten Jugendlichen werden laut AfD B und Durchführungsanweisungen vom 16. 3. 1988 folgende Personengruppen gezählt:
– Auszubildende ohne Hauptschulabschluß oder vergleichbaren Abschluß nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht
– Abgänger aus Sonderschulen für Lernbehinderte unabhängig vom erreichten Schulabschluß
– andere, wenn der Psychologische Dienst des Arbeitsamtes schwerwiegende Bildungsdefizite feststellt.

Die Ansiedlung des Modellversuchs im Handwerk verweist auf die zweite bildungspolitische Zielrichtung. Vor dem Hintergrund des Nachwuchsmangels im Handwerk geht es darum, über ein zielgruppenspezifisches Ausbildungsangebot auch lernbeeinträchtigte Jugendliche als qualifizierten Nachwuchs für Handwerksberufe zu gewinnen und so die Wettbewerbsfähigkeit und Existenz der kleinen und mittleren Betriebe des Handwerks zu sichern.

Die Zielsetzung und die zentralen Fragestellungen des Modellversuchs

Richtziel des Modellversuchs ist es, die Ausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher in Handwerksbetrieben zu fördern und zu unterstützen. Zu diesem Zweck werden in den drei Berufen Maler/in und Lackierer/in, Metallbauer/in (Fachrichtung Konstruktionstechnik) und Gas- und Wasserinstallateur/in ausbildungsvorbereitende und ausbildungsunterstützende Maßnahmen entwickelt, erprobt und geprüft, um darüber die Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher zielgruppengerechter und systematischer zu gestalten. Konkret werden in folgenden Bereichen Materialien und Konzepte erarbeitet:

Konzepte für die betriebliche Ausbildung

Kernstück der Maßnahmen zur Systematisierung der betrieblichen Ausbildungen sind Handreichungen für die Betriebe, in denen Arbeitsprojekte beschrieben und didaktisch aufbereitet werden. Die Arbeitsprojekte sind dabei so konzipiert, daß sie sich inhaltlich zum einen an tatsächlich in den Betrieben anfallenden Arbeiten orientieren. Zum anderen wird über die Arbeitsprojekte versucht, die in der Ausbildungsordnung aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse abzudecken und in praxisnahe Zusammenhänge zu bringen. Auf diese Weise soll den Ausbildern die Übersetzung der Ausbildungs-

ordnung in betriebliche Arbeiten erleichtert werden. Die Handreichungen umfassen aus didaktischer Sicht Lernziele, methodische Hinweise, Angaben zu Werkzeugen, Material und Hilfsmitteln, Hinweise zur Durchführung von Lehr-/Lernkontrollen und Informations- und Arbeitsblätter für die Ausbilder und die Jugendlichen.

Konzepte für den Förderungslehrgang

Der Förderungslehrgang dient der Berufsvorbereitung, Berufswahl und Betriebswahlhilfe. Hier durchlaufen die Jugendlichen in einem Jahr verschiedene Berufsfelder (Farbe, Metall, Holz, Bau), um diese kennenzulernen. In den Bereichen Farbe und Metall, die für den Modellversuch ausschlaggebend sind, werden Arbeitsaufträge eingesetzt. Diese werden in dem Sinne überarbeitet, daß sie den für die Betriebe entwickelten Arbeitsprojekten angeglichen werden.

Das dient zum einen einer Vereinheitlichung der didaktischen Basis und zum anderen bietet es die Möglichkeit, die Jugendlichen frühzeitig an die Arbeit mit Arbeitsprojekten zu gewöhnen.

Konzepte für ein gelenktes Betriebspрактиkum

Auch für die beiden Betriebspрактиkumsphasen (zweimal drei Wochen), die während des Förderungslehrganges durchgeführt werden, sollen Arbeitsaufträge entwickelt werden. Hierdurch wird gesichert, daß auch die Betriebe mit den in der Berufsausbildung einzusetzenden Materialien vertraut gemacht werden. Weiter erfolgt die Lenkung über Regeln zur Gestaltung des Praktikums.

Konzepte zur Lernortabstimmung

Als weiterer Schwerpunkt des Förderungslehrgangs wird über eine Abstimmung der Lernorte Berufsschule, Betrieb und arbeitsbegleitende Hilfen eine individuelle und effiziente Förderung der Jugendlichen angestrebt. Auch hierzu gilt es, verschiedene Maßnahmen zu entwickeln und zu implementieren.

Konzept zur sozialpädagogischen Begleitung

Die Ausweitung der sozialpädagogischen Begleitung auf die betriebliche Ausbildung erfordert die Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte im Sinne einer Aufgaben- und Rollenerweiterung. So ist zum Beispiel die sozialpädagogische Begleitung zunehmend im Rahmen der Lernortabstimmung bedeutsam, da ihr Aufgabenspektrum die Kontaktaufnahme zu allen Lernorten impliziert.

Das methodische Vorgehen

Die Konzepte werden im Rahmen einer Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Modellversuchsträger entwickelt. Dies erfolgt unter anderem in dem Sinne, daß insbesondere zur Erarbeitung der Arbeitsaufträge und Handreichungen für die Betriebe von der wissenschaftlichen Begleitung didaktische Vorstrukturierungen geleistet werden. Die praktische Umsetzung dieser Vorstruktur im Sinne einer inhaltlichen Füllung erfolgt in sogenannten „curricularen Arbeitskreisen“, die sich aus betrieblichen Ausbildern, Berufsschullehrern, Ausbildern des Förderungslehrgangs, der Modellversuchscoordinatorin und des Modellversuchsleiters zusammensetzen. Diese Arbeitskreise tagen wöchentlich.

Die Zusammensetzung der Arbeitskreise wurde zum einen vor dem Anspruch der Praxisnähe entschieden, zum anderen unterstützt sie die angestrebte Abstimmung der Lernorte in dem Sinne, daß ein inhaltlicher Erfahrungsaustausch zwischen Personen der betrieblichen und schulischen Ausbildung stattfindet.

Weitere Maßnahmen zur Lernortkoordination sind zum einen von der Handwerkskammer organisierte Ausbilder- und Lehrergespräche, in denen über die Arbeitskreise hinausgehend Erfahrungen diskutiert und Informationen weitergegeben werden. Die

Unterstützung und Förderung der betrieblichen Ausbildung wird über die Arbeitsprojekte hinaus durch Angebote von Weiterbildungsveranstaltungen sowie isolierte Ausbildergespräche angestrebt. In diesen Veranstaltungen sind die Besonderheiten der Unterweisung der Zielgruppe lernbeeinträchtigter Jugendlicher sowie die Handhabung der didaktischen Hilfsmittel zentrale Themen.

Die Rahmenbedingungen des Modellversuchs

Der Modellversuch wird seit 1.1.1990 von der Handwerkskammer für Mittelfranken durchgeführt und endet im April 1994. Die wissenschaftliche Begleitung wird von Seiten des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln vorgenommen.

Kontaktadressen:

Handwerkskammer
für Mittelfranken
Sulzbacher Straße 11–15
8500 Nürnberg 21

Forschungsinstitut für Berufsbildung
im Handwerk an der Universität zu
Köln
Herbert-Lewin-Straße 2
5000 Köln 41

Kurzbericht über die Sitzung 4/90 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 28./29. November 1990 in Berlin

Die vierte und letzte Sitzung des Hauptausschusses im Kalenderjahr 1990 fand am 28./29. November 1990 in Berlin statt.

Wie in den vorhergehenden Sitzungen stand auch diesmal die Beratung der **Berufsbildung in Deutschland** — und hierbei natürlich die besonderen Schwierigkeiten in den fünf neuen Bundesländern — im Mittelpunkt der Beratungen. Der Hauptausschuß beschloß in diesem Zusammenhang die beiden folgenden Empfehlungen an die Bundesregierung:

- I. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung ist der Auffassung, daß die Anrechnungsverordnungen gemäß § 29 Abs. 1 BBiG und § 27a HwO umgehend auch in den fünf neuen Bundesländern in Kraft gesetzt werden müssen, um Nachteile für die betroffenen Jugendlichen zu vermeiden. Die zuständigen Bundesminister werden aufgefordert, die im Einigungsvertrag vorgesehene Verordnungsermächtigung unverzüglich auszuüben.
- II. 1. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung ersucht die Bundesregierung, im Deutschen Bundestag den Entwurf zur Änderung des Berufsbildungsförderungsgesetzes mit dem Ziel einzubringen, daß die Zusammensetzung des Hauptausschusses der neuen Struktur der Bundesrepublik — bestehend aus nunmehr 16 Bundesländern — entspricht. Die Bestimmungen für den Länderausschuß (§ 9 Abs. 3 und 4) müßten ebenfalls der neuen Situation angepaßt werden.
2. Unabhängig davon erwartet der Hauptausschuß, daß der BMBW den Vorschriften des § 9 Abs. 2 BerBiFG Rechnung trägt und das Berufungsver-

fahren der Vertreter der 5 neuen Bundesländer über den Bundesrat sofort einleitet.

Da die Aufnahme der Teile in den **Berufsbildungsbericht 1991**, die die ehemalige DDR betreffen, zu Verzögerungen bei der Erstellung des Entwurfs geführt hat, kommt es zu zeitlichen Verschiebungen bei der Beratung im Hauptausschuß. Der Hauptausschuß einigte sich darauf, in der Sitzung 1/91 über den Entwurf des Berufsbildungsberichts 1991 zu beraten und in der Sitzung 2/91 aufgrund einer Vorlage der Beauftragten der Länder zum Bericht Stellung zu nehmen.

Eine weitere, in dieser Sitzung beschlossene Empfehlung betrifft die **Qualifizierung des Prüfungspersonals**. Der Wortlaut dieser Empfehlung ist weiter unten abgedruckt.

Der zweite Schwerpunkt der Sitzung war die Beratung des Themas **Umweltschutz in der beruflichen Bildung**. Hier wurden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt des Bundesinstituts „Umweltschutz in der beruflichen Bildung“ präsentiert sowie der Bericht der Expertenkommission zur Umsetzung der Empfehlungen der Bundestags-Enquête-Kommission „Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre“ in das Bildungssystem vorgestellt, allerdings ausschließlich die Ausbildung betreffende Teile. Mitarbeiter des Instituts haben maßgeblich am Teil „Berufliche Ausbildung“ des Berichts mitgearbeitet. In der anschließenden Diskussion wurde übereinstimmend festgestellt, daß die Empfehlungen des Hauptausschusses vom 4./5.2.1988 zur „Einbeziehung von Fragen des Umweltschutzes in die berufliche Bildung“ keiner Überarbeitung oder Ergänzung bedürfen.

Der Hauptausschuß beschloß einstimmig das **Arbeits- und Forschungsprogramm** des Bundesinstituts für 1991.

Dem Hauptausschuß lagen ferner Abstimmungsergebnisse (Entwürfe von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen) zu den Berufen **Molkereifachmann/Molkereifachfrau, Wasserbauer** und **Fachkraft für Lagerwirtschaft** zur Stellungnahme vor. Der Hauptausschuß stimmte allen Entwürfen zu.

Außerdem wurde der Hauptausschuß zu den folgenden Entwürfen von **Rechtsverordnungen** angehört:

- Verordnung über die Anforderungen in der Meisterprüfung zum Landwirt/zur Landwirtin
- Verordnung über die Anforderungen in der Meisterprüfung zum milchwirtschaftlichen Laboranten/zur milchwirtschaftlichen Laborantin
- Verordnung über die Eignung der Ausbildungsstätte für die Berufsausbildung zum milchwirtschaftlichen Laboranten/zur milchwirtschaftlichen Laborantin
- 2. Verordnung zur Änderung der Vorschriften über das Bestehen der Meisterprüfung in den Berufen der Landwirtschaft
- 6. Verordnung zur Änderung der Verordnung zur Gleichstellung französischer Prüfungszeugnisse mit Zeugnissen über das Bestehen der Abschlußprüfung oder Gesellenprüfung in anerkannten Ausbildungsberufen.

Am Ende der Sitzung wählte der Hauptausschuß die Vorsitzenden für das Kalenderjahr 1991:

Ulf Fink wurde zum Vorsitzenden (Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer), **Prof. Dr. Hans Sehling** wurde zum stellvertretenden Vorsitzenden (Gruppe der Beauftragten der Länder), **Dr. Alfred Hardenacke** ebenfalls zum stellvertretenden Vorsitzenden (Gruppe der Beauftragten des Bundes) und der bisherige Vorsitzende des Hauptausschusses, **Ulrich Gruber**, zum stellvertretenden Vorsitzenden für die Gruppe der Beauftragten der Arbeitgeber gewählt.

Die nächste Sitzung (1/91) findet am 31. 1./1. 2. 1991 in Bonn statt.

Qualifizierung des Prüfungspersonals

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 29. 11. 1990 zur Qualifizierung des Prüfungspersonals

Vorbemerkung

Die Qualität beruflicher Prüfungen hängt wesentlich davon ab, inwieviel die daran beteiligten Personen auf ihre schwierige Aufgabe vorbereitet wurden. Diese Qualifizierung ist insbesondere notwendig, um die gesetzlichen Anforderungen an die Mitglieder von Prüfungsausschüssen zu erfüllen [„Die Mitglieder müssen für die Prüfungsgebiete sachkundig und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein“, § 37 (1) BBiG / § 34 (1) HwO]. Zu den Aufgaben, für die Prüfer befähigt werden müssen, gehört u. a., Prüfungsaufgaben zu erstellen, Prüfungen durchzuführen, Prüfungsleistungen zu bewerten und das Ergebnis festzustellen.

Hohe Anforderungen an die Prüfer ergeben sich u. a. durch sich verändernde Prüfungsinhalte, neue Richtlinien und Empfehlungen zur Prüfungsdurchführung und die Weiterentwicklung der Prüfungsmethoden.

Gut vorbereitete und korrekt durchgeführte Prüfungen kommen den Auszubildenden als Prüfungsteilnehmern unmittelbar zugute. Darüber hinaus ergeben sich positive Rückwirkungen auf die Qualität der Ausbildung. Daher hat die Qualifizierung des Prüfungspersonals einen hohen Stellenwert.

Eine Qualifizierung des Prüfungspersonals ist notwendig. Diese Empfehlung soll dazu beitragen, daß bisherige Maßnahmen zur Qualifizierung des Prüfungspersonals weiterentwickelt werden.

I. Situation bei der Qualifizierung des Prüfungspersonals

1. Ausgangssituation

Die Ausgangssituation für eine Qualifizierung der Personen, die Prüfungen auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung vorbereiten

und durchführen sollen, ist durch eine Reihe von Bedingungen bestimmt.

Hervorzuheben sind

- die große Zahl von Prüfungen, die in jedem Jahr durchgeführt werden, und die Vielzahl von Ausbildungsberufen, in denen geprüft wird,
- die große Zahl beteiligter Personen (personalintensiv angelegtes Prüfungssystem) und die unterschiedlichen Personengruppen, die mit Prüfungen befaßt sind,
- die rechtlichen Vorgaben für Prüfungen (unterschiedliche inhaltliche Vorgaben sowie teilweise unterschiedliche Verfahrensnormen je nach Ausbildungsberuf),
- die Notwendigkeit, neue Prüfungsanforderungen, die sich aus der Neuordnung von Ausbildungsgängen ergeben, unverzüglich in entsprechende Prüfungen umzusetzen,
- die engen Zeiträume für Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Prüfungen,
- die Probleme bei der Freistellung für bzw. der Teilnahme an ehrenamtlichen Prüfertätigkeiten und Qualifizierungsmaßnahmen,
- die unterschiedliche personelle Zusammensetzung der Prüfungsausschüsse und die Kooperation zwischen betrieblichen und schulischen Experten,
- die unterschiedlichen Prüfungs-inhalte, -arten und -methoden und die sich daraus ergebenden Anforderungen,
- die integrierte Verwendung von Ausbildungsrahmenplan (Betrieb) und Rahmenlehrplan (Schule) als inhaltliche Prüfungsgrundlage für eine ganzheitliche Prüfung,
- die veränderte Struktur der Prüfungsteilnehmer,
- die Situation bei der Prüfung von Personen, bei denen besondere Bedingungen zu berücksichtigen sind.

2. Prüfungsprobleme aus der Sicht des Prüfers

Die in Abschnitt 1 beschriebene Ausgangssituation spiegelt sich wieder in einer Reihe von Problemen, die sich bei der Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen für die daran beteiligten Personen ergeben.

Aus der Sicht des Prüfers stehen hier u. a. folgende Bereiche im Vordergrund:

- Die Umsetzung von Prüfungsvorgaben insbesondere bei neugeordneten Ausbildungsberufen, dabei besonders die Berücksichtigung neuer Qualifikationsanforderungen.
- Die Berücksichtigung der besonderen Belange spezieller Personengruppen im Rahmen der rechtlichen Vorgaben für Prüfungen.
- Die qualifizierte Anwendung der Prüfungsmethoden.
- Der Zeitdruck, unter dem die Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen sowie die Bewertung der Prüfungsleistungen stattfindet.
- Die Schwierigkeit, in jedem einzelnen Fall zu einer „gerechten“ Bewertung und Prüfungsentscheidung zu kommen.
- Die sachgerechte Auswahl und Variation der Prüfungsinhalte im Rahmen der vorgesehenen Prüfungsanforderungen.

3. Bisherige Maßnahmen zur Qualifizierung des Prüfungspersonals

Für die Qualifizierung von Prüfungspersonal gibt es bisher eine Reihe von Lösungen, die sich jedoch beträchtlich unterscheiden hinsichtlich des Umfangs, der Inhalte und Ziele, der Adressaten von Qualifizierungsmaßnahmen und der dabei verwendeten Konzepte und Methoden.

Neben den Informationsveranstaltungen und Fortbildungsseminaren für das Prüfungspersonal sind besonders typische Ansätze z. B.

- regionale Einführungsveranstaltungen für neu berufene Prüfer,
- jährlicher Erfahrungsaustausch zwischen parallel arbeitenden Prüfungsausschüssen,

- Multiplikatorenmodelle als überregional konzipiertes Qualifizierungskonzept (z. B. als gestufte Prüferseminare),
- Entwicklung und Verwendung von Hilfen für Prüfer und Referenten,
- Einführungsveranstaltungen und Erfahrungsaustausch für „Aufgabenersteller“,
- Informationsveranstaltungen für Prüfungsausschußvorsitzende und deren Vertreter über die Prüfungsabläufe,
- Seminare für Prüfer, in denen Prüfungssituationen simuliert werden.

Von besonderer Bedeutung sind die von den Sozialparteien, den zuständigen Stellen und deren Spitzenorganisationen entwickelten und durchgeföhrten Maßnahmen zur Prüferqualifizierung.

4. Probleme bei der Durchführung der Qualifizierung des Prüfungspersonals

Bei der Planung und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen sind folgende Fragenkomplexe zu klären:

- Zielgruppe für eine Qualifizierungsmaßnahme (z. B. neu berufene Prüfer, „Aufgabenersteller“, Vorsitzende von Prüfungsausschüssen),
- Hauptziel der Maßnahme (z. B. Information über die rechtlichen Grundlagen, Umsetzung einer „neuen“ Ausbildungsordnung in Prüfungen, Erstellung von praxisorientierten Aufgaben unter Berücksichtigung übergreifender Qualifikationen),
- einzelne Ziele und Inhalte,
- Konzeption und methodischer Ansatz,
- organisatorischer Ablauf,
- Erfolgskontrolle der Qualifizierungsmaßnahme.

II. Vorschläge für eine Weiterentwicklung und Intensivierung der Qualifizierung des Prüfungspersonals

Die bisherigen Maßnahmen zur Qualifizierung des Prüfungspersonals haben sich bewährt und bieten eine gute Basis für einen weiteren Ausbau und die notwendige Intensivierung.

Es kommen hierzu insbesondere folgende Maßnahmen in Betracht:

1. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen verbessern

- Möglichst viele Prüfer sollten an Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen. Erreicht werden könnte dies z. B. durch eine breit angelegte Information über Veranstaltungen, durch die das Problembewußtsein der Prüfer zu wecken wäre. Es sollten auch die stellvertretenden Mitglieder in Prüfungsausschüssen und sonstige, am Prüfungsgeschehen beteiligte Personen angesprochen werden.
- Eine Freistellung mit praktikablen Regelungen für Teilnehmer sollte ermöglicht werden.

2. Konzepte und Materialien für spezielle Zwecke und Zielgruppen entwickeln

- Konzepte für typische Qualifizierungsbedürfnisse sollten erarbeitet werden, beispielsweise für Einführungsveranstaltungen für neu berufene Prüfer (vgl. Abschnitt I. 3.).
- Für Prüfer sollten Handreichungen und Trainingsmaterial bereitgestellt werden, z. B. eine Prüfer-Grundsatzmappe mit Informationen über rechtliche und pädagogische Grundlagen.
- Für Veranstalter und Referenten wären entsprechende Materialien zu entwickeln.

3. Übergreifende Konzepte und Kriterien für die Qualifizierung des Prüfungspersonals entwickeln

Für die weitere Entwicklung der Qualifizierung von Prüfungspersonal und für die Lösung der oben genannten Probleme sind übergreifende Konzepte und Kriterien wichtig, die generell bei der Planung und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen verwendet werden können.

Solche Konzepte und Kriterien sollen insbesondere den Praxisbezug von Qualifizierungsmaßnahmen verstärken. Sie können umfassen

- Verbindung von Qualifizierungsmaßnahmen mit einer inhaltlichen und methodischen Weiter-

- entwicklung und einer Verbesserung der Qualitätsanforderungen der entsprechenden Prüfungen. Beispielsweise wäre die Entwicklung neuer Formen von Arbeitsproben und Prüfungsstücken, mit denen z. B. die Planungsfähigkeit besser erfaßt werden kann, mit einer entsprechenden Qualifizierung der Prüfer zu verbinden.
- Zeitliche und inhaltliche Anpassung von Qualifizierungsmaßnahmen an den Ablauf bei Prüfungen. Beispielsweise wäre ein kurzer Zeitabstand zwischen Prüferqualifizierung und Anwendung in der Prüfungssituation wünschenswert.
 - Unmittelbare Verknüpfung der Qualifizierung mit der Vorbereitung und Durchführung einer Prüfung. So könnte z. B. eine Qualifizierung von Aufgabenerstellern direkt bei der Aufgabenerstellung erfolgen (Qualifizierung in der Ernstsituation).
 - Orientierung der Qualifizierungsmaßnahmen an den spezifischen Anforderungen der verschiedenen, mit unterschiedlichen Funktionen am Prüfungsgerochen beteiligten Personengruppen.
 - Anwendung von Baukasten- und Stufensystemen als Organisationsprinzip bei Qualifizierungsmaßnahmen.

4. Wichtige inhaltliche Schwerpunkte der Qualifizierung beachten

- Solche Schwerpunkte könnten beispielsweise sein
- rechtliche Vorgaben für den Prüfungsablauf,
 - inhaltliche Vorgaben im Rahmen neugeordneter Ausbildungsberufe,
 - Grundsätze und Vorgehensweise bei der Aufgabenerstellung,
 - Bewertung der Vorgehensweise bei Prüfungen mit Arbeitsproben,
 - Durchführung mündlicher Prüfungen,
 - Prüfung von Personen, bei denen besondere Bedingungen zu beachten sind,
 - fachliche Weiterqualifizierung von Prüfern.

5. Methoden der Qualifizierung des Prüfungspersonals weiterentwickeln

- Die Qualifizierungsmaßnahmen sollten erfahrungs- und situationsorientiert angelegt sein. Beispielsweise sollten in den Seminaren konkrete Probleme und Situationen aus der Prüfungspraxis zugrunde gelegt werden (Verwendung von Fallsammlungen).
- Es sollten zusätzliche Modelle der Prüfungspersonal-Qualifizierung entwickelt werden. Beispiele wären Hospitationen und Prüfungspraktika.
- Die Vermittlungsformen sollten vielfältig sein und die Möglichkeiten erwachsenengerechter Lernmethoden berücksichtigen. Kurzreferat, Gruppenarbeit mit Anwendungsaufgaben, Rollenspiele und videogestützte Prüferqualifizierung sind dafür Beispiele.
- Praxisgeeignete Verfahren zur Erfolgskontrolle von Qualifizierungsmaßnahmen sollten entwickelt und angewandt werden.

6. Wissenschaftliche Unterstützung bei der Planung und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen in Anspruch nehmen

- Bisherige Erfahrungen bei Qualifizierungsmaßnahmen sollten aufbereitet und ausgewertet werden. Dazu gehört auch die Nachbereitung von Seminaren.
- Forschungsergebnisse, die für die Prüfungspraxis von Bedeutung sind, sollten für die Qualifizierung des Prüfungspersonals nutzbar gemacht werden.

Die wissenschaftliche Unterstützung sollte in enger Kooperation mit der Qualifizierungspraxis erfolgen.

7. Referenten gewinnen und schulen bzw. kommerzielle Qualifizierungsangebote auswählen und nutzen

- Die Qualifizierung des Prüfungspersonals stellt eine Daueraufgabe dar. Es ist daher sinnvoll, einen Referentenstab aufzubauen.

- Schulung, Weiterbildung und Erfahrungsaustausch der Referenten sollten sichergestellt werden.

- Ergänzend können auch kommerzielle Qualifizierungsangebote genutzt werden.

8. Finanzielle Förderung sicherstellen

Die bewährten Fördermaßnahmen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft sollten verstärkt fortgeführt werden. Darüber hinaus sollten für die wichtige Aufgabe der Qualifizierung des Prüfungspersonals weitere Möglichkeiten der Förderung aus öffentlichen Mitteln erschlossen werden.

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten — Fachtagung in Berlin

Am 14. und 15. Januar 1991 führten das Bundesinstitut für Berufsbildung und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) gemeinsam eine ÜBS-Fachtagung im Christophorus-Gästehaus des Evangelischen Johannesstifts in Berlin durch. Im Rahmen der zweitägigen Veranstaltung mit etwa 100 Teilnehmern sollten vor allem Vertreter potentieller Träger überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) aus den neuen Bundesländern und dem östlichen Teil Berlins umfassend über Fragen der Förderung von ÜBS in diesen Gebieten aus Mitteln des BMBW informiert werden.

Zu folgenden Themen wurden Vorträge gehalten:

- Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern und im östlichen Teil Berlins
- Förderungsvoraussetzungen und -verfahren
- Grundzüge der Organisation einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte
- Planung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten — Bedarf, Bau, Ausstattung —.

Die Fachtagung fand bei den Teilnehmern großes Interesse. Es wurde angeregt, zu einem späteren Zeitpunkt ein erneutes Zusammentreffen zu organisieren, um Erfahrungen in der Anfangsphase auszutauschen und über die weitere Entwicklung zu diskutieren.

In den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten werden vorwiegend Bildungsmaßnahmen zur Unterstützung und Ergänzung der

Aus- und Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben durchgeführt. Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Sicherstellung eines quantitativ ausreichenden Ausbildungsplatz- und Weiterbildungsangebots geleistet sowie auch zur Überwindung regionaler, sektoraler und betriebsgrößenbedingter Qualifikationsunterschiede.

Die Schaffung eines flächen-deckenden Netzes von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten ist in den alten Bundesländern nachhaltig mit öffentlichen Mitteln, unter anderem aus dem Haushalt des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, unterstützt worden. Auch zum Ausbau eines vergleichbaren ÜBS-Netzes in den neuen Bundesländern und im östlichen Teil Berlins wird der BMBW Mittel aus seinem Haushalt bereitstellen. Für die finanzielle Förderung wurden allgemeine Orientierungshilfen verfaßt. Ergänzend dazu werden in Zusammenarbeit mit

dem Bundesinstitut für Berufsbildung, das nach § 6 Absatz 2 Nr. 2 des Berufsbildungsförderungsgesetzes (BerBiFG) die Förderung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten durchführt, konkrete Förderungskonditionen festgelegt.

In die Förderung sollen Bau- und Ausstattungsinvestitionen, Kosten der Vorbereitung des Betriebes, laufende Kosten sowie auch Kosten, die im Rahmen der Beratung durch westliche Betreuungspartner anfallen, einbezogen werden. In der Anfangsphase werden die Bundeszuschüsse voraussichtlich recht hoch ausfallen, da davon ausgegangen werden muß, daß sich die neuen Bundesländer noch nicht wesentlich an der Finanzierung beteiligen und die künftigen Träger nur geringe Eigenmittel aufbringen können. Die Zuschußhöhe soll der wirtschaftlichen Entwicklung entsprechend später zurückgeführt werden.

Weitergehende Informationen im Zusammenhang mit der Planung, Organisation und Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten gibt das
Bundesinstitut für Berufsbildung,
Bonn
(Tel.: 02 28/38 82 36)
und Berlin
(Tel.: 030/86 83-1).

(Theresia Dahm)

Ausbildungsverhalten von Schulabgängern in den fünf neuen Bundesländern

Zur Abschätzung des Nachfrage- und Qualifizierungsverhaltens der Schulabgänger wurden im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung im Oktober 1990 in den alten und neuen Bundesländern schriftliche Repräsentativerhebungen durchgeführt. Aus dem ostdeutschen Bundesgebiet wurden 7 000 Schüler in den Abgangsklassen der allgemeinen und beruflichen Schulen befragt. Die Befragung wurde unter aktiver Beteiligung von Klassenlehrern schriftlich abgewickelt. Die Klassenlehrer wurden auch gebeten, nach einem vorgegebenen Schema eigene Situationsberichte abzugeben.

Vorab sei vermerkt: Viele Aussagen aus den neuen Bundesländern sind nicht als das Spiegelbild konkreter Berufspläne, sondern eher als ein aus den Unwägbarkeiten des Augenblicks entstandenes Meinungsbild zu werten.

Situationsberichte der Klassenlehrer

An erster Stelle der Situationsberichte steht die Lehrstellenknappheit. Zum Befragungszeitpunkt war

im Schnitt mindestens die Hälfte aller Schüler ohne Aussicht auf einen Ausbildungsplatz. Das galt vor allem für die Hilfsschüler, deren Bewerbungen fast immer abschlägig

beschieden wurden. Die Ursachen des Angebotsrückgangs sind — abgesehen von den Konkursen — vor allem im Zögern und Abwarten vieler Betriebe zu sehen. Das Ausbildungsstellenangebot von Handwerksbetrieben wächst dagegen nur langsam nach. Lediglich in den früheren ostdeutschen Randgebieten wird die Ausbildungsstellensituation durch westdeutsche Angebote entlastet.

Die Schüler, Lehrer und Eltern sind über die Bildungswege und neuen Berufe sowie über schulische und betriebliche Ausbildungsgänge nur unzureichend informiert. Die Zusammenarbeit mit den Arbeits-

ämtern wird unterschiedlich beurteilt, kommt mittlerweile jedoch in Gang. Vielfach waren auch die Arbeitsämter zunächst ohne einschlägiges Informationsmaterial; freie Ausbildungsplätze wurden ihnen überdies kaum gemeldet.

Ergebnisse der Schülerbefragung
Etwa jeder fünfte Schüler hat die Frage nach der Lehre im Anschluß an die besuchten Schulen entweder nicht beantwortet (14 Prozent) und damit fehlendes Interesse signalisiert oder gesagt: „Ich weiß nicht genau“ (6 Prozent). Die mittlere Wunschübergangsquote aller Schüler ins duale System liegt daher zwischen 80 und 86 Prozent. Dieses Befragungsergebnis ist jedoch zu relativieren, denn es ist vor dem Hintergrund der alten Schulpflichtregelungen zu interpretieren. Aller Voraussicht nach wird es 1991 die Klassenstufe 8 nicht mehr geben, weil die neunjährige Schulpflicht eingeführt sein wird. Die Ergebnisse der einzelnen Schulformen lauten wie folgt:

- Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) 85 bis 93 Prozent
- Hilfsschulen 83 bis 98 Prozent
- 8. Klasse Polytechnische Oberschule 73 bis 85 Prozent
- 10. Klasse Polytechnische Oberschule 88 bis 93 Prozent
- 12. Klasse Erweiterte Oberschule 45 bis 50 Prozent

Knapp zwei Drittel wollen direkt im Anschluß an die Schule mit einer betrieblichen Berufsausbildung beginnen, gut ein Drittel nach „Umwegen“ in allgemeinen und beruflichen Schulen.

Das Wissen der Schüler über die Ausbildungsmöglichkeiten in den beruflichen Vollzeitschulen und den Berufen des dualen Systems ist sehr gering. Die Frage, wie gut sie über das BGJ und BVJ informiert sind, haben 50 Prozent vollständig verneint („gar nicht“), 39 Prozent fühlten sich „weniger gut“ und nur 11 Prozent „gut“ informiert.

Etwas kleiner, aber immer noch gravierend waren die Informationslücken bei den neuen Ausbil-

dungsberufen: 43 Prozent der Befragten gaben an, „gar nicht“ informiert zu sein, 52 Prozent „nicht ganz ausreichend“ und 5 Prozent hielten sich für „ausreichend“ unterrichtet. Auffallend waren die Unterschiede zwischen den Schulformen. Die Schüler des BVJ/BGJ waren zusammen mit denen der zehnten Klassen der Polytechnischen Oberschule die am wenigsten informierten Schüler. Abiturienten und Hilfsschüler bildeten das andere Extrem.

Zum Zeitpunkt der Befragung hatte nur jeder Dritte sich mit seinem Berufswunsch an das Arbeitsamt gewandt; 51 Prozent hatten dies noch vor und 15 Prozent hielten dies nicht für nötig; darunter wegen akademischer Interessen viele Abiturienten.

Ein ausführlicher Forschungsbericht dieser Schülerbefragung wird im Laufe des ersten Halbjahres 1991 vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, veröffentlicht.

(Laszlo Alex)

123 000 Ausbildungsverträge in den neuen Bundesländern

Rund 123 000 Jugendliche begannen ihre Ausbildung im Herbst 1990 in den fünf neuen Bundesländern (einschließlich östliches Berlin). Dies ergibt eine Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Zentralinstituts für Berufsbildung an den Berufsschulen dieser Länder.

Die überwiegende Zahl dieser Jugendlichen hat Verträge für Ausbildungsberufe nach dem Berufsbildungsgesetz. Etwa 25 000 Jugendliche, das sind 20 Prozent, werden noch nach Berufsbildern der früheren DDR ausgebildet; darunter sind 2 500 Verträge für Berufsausbildung mit Abitur.

Diese Zahlen spiegeln die Situation zu Beginn des Ausbildungsjahrs wider. Förderungsmaßnahmen der Bundesregierung haben zu weiteren Verträgen geführt, so daß vor allem Jugendliche, die von Betriebsschließungen und Kündigungen betroffen waren, noch einen Ausbildungsplatz erhalten konnten.

Eine große Anzahl von Verträgen wurde in Handwerksberufen wie

Kraftfahrzeugmechaniker, Tischler, Fleischer und Bäcker abgeschlossen. Aber auch industrielle Metallberufe wie Industriemechaniker und Werkzeugmechaniker sind stärker vertreten. Auch die Bauberufe haben einen erheblichen Zustrom zu verzeichnen.

Kaufmännische und Büroberufe wurden in der früheren DDR sehr wenig ausgebildet. Erfreulich ist, daß ein hoher Prozentsatz der Jugendlichen bereits Ausbildungsplätze in Berufen wie Industriekaufmann/-kauffrau, Bankkaufmann/-kauffrau und Bürokaufmann/-kauffrau erhalten hat. Auch im Einzelhandel werden mehrere Tausend Jugendliche ausgebildet. In den alten Bundesländern entfällt ein hoher Anteil des Ausbildung-

platzangebots (8 Prozent) auf die Freien Berufen (Ärzte, Zahnärzte, Rechtsanwälte, Steuerberater u. a.). Diese Berufe sind in den neuen Ländern noch sehr wenig vertreten; entsprechend gering ist auch die Zahl der Auszubildenden.

Die Auszubildenden erhalten in 850 Berufsschulen den theoretischen Unterricht. Viele dieser Schulen müssen in eine neue Trägerschaft überführt werden. 90 Schulen führen nur noch den berufspraktischen Teil der Ausbildung durch. Insgesamt ist die Zahl der Berufsschulen jedoch nur geringfügig niedriger als in der früheren DDR.

Das Ausbildungsplatzangebot weist regionale Unterschiede auf, die mit der jeweiligen Wirtschaftsstruktur zusammenhängen. Generell ist in Mecklenburg-Vorpommern die Zahl der Auszubildenden im Verhältnis zur Bevölkerungszahl geringer als in den übrigen neuen Ländern.

(Rudolf Werner)

AUS DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN

BIBB-Seminar zur Ausbildung im Einzelhandel

Das Bundesinstitut für Berufsbildung führt vom 20. bis 22. Februar 1991 ein Multiplikatoren-Seminar zum Thema „Beratung und Verkauf im Einzelhandel der neuen Bundesländer“ durch.

Themenstellung des Seminars

1. Die Einführung der sozialen Marktwirtschaft und die Übernahme des bundesrepublikanischen Berufsbildungsgesetzes haben erhebliche Auswirkungen auf Beschäftigte und Betriebe des Einzelhandels in der ehemaligen DDR. Der Einzelhandel in den neuen Bundesländern ist von den Umstellungen besonders betroffen, da die bisherigen Qualifikationen und Erfahrungen auf ein planwirtschaftliches System ausgerichtet waren.
2. Mit der Einführung marktwirtschaftlicher Strukturen in den fünf neuen Bundesländern sowie der Ausdehnung des Geltungsbereichs der neuen Ausbildungsordnung werden Lernziele bedeutsam, die auf die Realität des Käufermarktes ausgerichtet sind. Die 1987 in Kraft getretene neue dreijährige Ausbildungsordnung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel beschreibt unter dem Punkt „Beratung und Verkauf“ das komplexe Lernziel: „Verkaufsgespräche

kundenbezogen und situationsgerecht unter Berücksichtigung angemessener sprachlicher und nichtsprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten selbstständig führen“. Die vom Bundesinstitut erstellten Medien sollen die Ausbildungsbetriebe in ihrem Bemühen unterstützen, den in diesem Lernziel implizit formulierten Anspruch an personale, soziale und situative Aspekte verkäuferischen Handelns in der Ausbildung zu verwirklichen.

Seminarziel

In diesem Seminar sollen den Teilnehmern/innen Einsichten in die Mehrdimensionalität verkäuferischen Handelns vermittelt und Vorgehensweisen angeboten werden, mit deren Hilfe das Konzept eines integrativen (fachbezogene und fachübergreifende Aspekte verbindenden) und handlungsorientierten Lernens erprobt werden kann. Das intendierte Lehr-/Lernverständnis ist Grundlage für die Ausbildung kompetenter Mitarbeiter/innen in der heutigen Arbeitssituation des Einzelhandels.

Seminarinhalt

Im Seminar werden Grundlagen erarbeitet, die die Teilnehmer/innen befähigen sollen, anhand der BIBB-Medien selbstständig Aufgabenstellungen zu entwickeln, die sowohl fachliche als auch sozial-kommunikative und situative Lernanstöße enthalten. Dabei werden besonders die Veränderungen in den beruflichen Anforderungen aufgrund des sich durchsetzenden Käufermarktes berücksichtigt.

Methodik

Dem Seminar liegt eine handlungsorientierte Methodik zugrunde, die Planungs- und Gruppenarbeit mit den im Bundesinstitut entwickelten Medien ebenso einschließt wie künstlerisch-kreative Übungen. Über aktivierende Methoden sollen auch Selbsterfahrungen ermöglicht werden, aus denen heraus sich ein angemessenes Handlungsverständnis entwickeln kann.

Zielgruppe

Das Seminar wendet sich an Lehrer, Ausbilder, Ausbildungsleiter, Seminarleiter im Bereich Einzelhandel.

Veranstaltungsort:

Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin.

(Bernhard Buck)

Zur Vergleichbarkeit der Meisterabschlüsse

In diesem Jahr wird im Bundesinstitut für Berufsbildung ein Vorhaben begonnen, das sich aus der unterschiedlichen Fachrichtungs- und Fächerstruktur im Meisterbereich in den alten und in den neuen Bundesländern ableitet. Im Mittelpunkt dieses Projektes steht die Vergleichbarkeit und Anerkennung der Meisterabschlüsse.

Nach erster, grober Zuordnung, die im wesentlichen aufgrund der Fachrichtungsbezeichnung stattfand, aber nicht die einzelnen Inhalte gegenüberstellte, stehen den früheren 142 zentral geregelten „Meisterfachrichtungen der DDR“ 34 staatlich geregelte Fachrichtungen in Westdeutschland gegenüber. Davon lassen sich 22 Fachrichtungen dem Regelungsmodus nach § 46.2 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und 12 Fachrichtungen anderen Paragraphen des

BBiG bzw. anderen Gesetzen zuordnen (§ 81 BBiG, Meister in der Landwirtschaft; § 95 BBiG, Meister in der Hauswirtschaft; § 142 Seemannsgesetz).

Darüber hinaus existieren 53 Meisterfachrichtungen in der Bundesrepublik, die nach § 46.1 BBiG durch die zuständigen Stellen, die Industrie- und Handelskammern, geregelt sind.

Vergleicht man die 142 Meisterfachrichtungen der ehemaligen

DDR mit den Industriemeisterfachrichtungen, so zeigt sich, daß – 41 Fachrichtungen 34 bundeseinheitlich, nach § 46.2 BBiG und anderen Gesetzen, geregelten Meisterabschlüssen zugeordnet werden können, also abgedeckt sind,

– 23 Fachrichtungen weitgehend Handwerksmeisterfachrichtungen entsprechen und

– 78 Fachrichtungen den regionalen Kammerregelungen nach § 46.1 BBiG entsprechen oder nicht durch gleichwertige Regelungen abgedeckt sind.*)

* Vgl.: Dr. Simolke, Scholz, Dr. Ramlow: Zur Angleichung der Ausbildung der Meister in der bisherigen DDR an die Weiterbildung zum Industriemeister in der BRD; Die Berufsbildung, Oktober 1990.

Um die beiden unterschiedlichen Ordnungsstrukturen in absehbarer Zeit anzupassen, werden im Rahmen eines weiteren Vorhabens des BIBB die einzelnen Industriemei-

sterabschlüsse verglichen und Empfehlungen für die Gleichstellung der Meisterabschlüsse ausgesprochen werden. Detailliertere Informationen zum Meisterbereich

können beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 (Tel.: 0 30 / 86 83-3 71), erfragt werden.

(Dietrich Scholz)

Arbeitskreis Berufsausbildung an Hochschuleinrichtungen engagiert sich für Erhaltung des Lehrstellenangebots

Auf dem Gebiet der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik sind nicht nur viele Wirtschaftseinheiten von Ruin bedroht, sondern auch in hohem Maße die eng mit ihnen verbundene berufliche Ausbildung Jugendlicher. Es ist sicher von Interesse zu wissen, daß es auch an Universitäten und Hochschulen der ehemaligen DDR traditionell eine breitgefächerte Berufsausbildung gibt. Hier ist gegenwärtig noch eine relative Stabilität vorhanden, und deshalb sollte diese Tradition, besonders in Anbetracht der komplizierten Situation auf dem Lehrstellenmarkt, unbedingt fortgeführt werden.

Es ist so, daß die Kompetenz der Einrichtungen eine Erweiterung des Lehrstellenangebotes zuläßt – fehlende finanzielle Mittel erlauben es zur Zeit aber nur unter großen Schwierigkeiten, die Ausbildung im vorgesehenen Umfange zu realisieren.

Folgende Zahlen machen die Leistungen der bisherigen Lehrlingsausbildung deutlich: 1989 hatten 1 385 Jugendliche einen Lehrvertrag für eine zweijährige Berufsausbildung mit einer Hochschuleinrichtung. Dabei erfolgte die berufspraktische Ausbildung vorrangig in Werkstätten (Industriemechaniker oder Kommunikationselektroniker), in Laboratorien (Chemie-, Physik- und Biologielaborant), in Bibliotheken (Assistent für Bibliotheken), im Versorgungsbereich (Koch, Kellner, Gärtner) und in der Verwaltung (Facharbeiter für Schreibtechnik, Facharbeiter für Datenverarbeitung, Kauffrau/-mann). Insgesamt sind 30 hauptamtliche Mitarbeiter zur Betreuung in der Berufspraxis eingesetzt; ca. 650 Angestellte sind nebenamtlich mit Ausbildungsaufgaben betraut.

Für die berufliche Ausbildung an Universitäten und Hochschulen gab es einen festen Rahmen zur Sicherung eines anspruchsvollen Niveaus. Seit Jahren trafen sich die Ausbildungsleiter regelmäßig zum Erfahrungsaustausch, z. B. wenn neue Ausbildungsunterlagen eingeführt wurden. Die konzeptionelle Erarbeitung anderer Neuordnungsverfahren in der Berufsausbildung wurde durch diesen Kreis unterstützt.

Außerdem fanden ein- oder zweitägige Seminare statt, in denen die Ausbilder zum Inhalt neuer Ausbildungsunterlagen und zu deren praktischen Umsetzung geschult wurden.

Mit Blick auf die neue Zuordnung der Universitäten und Hochschulen entsprechend der Länderstruktur suchten die Ausbildungsleiter eine Form, sich diese für sie nützlichen Möglichkeiten des Austausches zu erhalten. So wurde folgerichtig im Juni 1990 ein „Arbeitskreis Berufsausbildung an Hochschuleinrichtungen e. V.“ gegründet. Mitglieder sind Universitäten und Hochschulen auf dem Gebiet der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik bzw. die Ausbildungsleiter dieser Einrichtungen. Unter anderem werden folgende Aufgaben und Ziele bestimmt:

- Förderung eines einheitlichen Niveaus der Berufsausbildung an den Hochschuleinrichtungen
- Pflege wissenschaftlicher und arbeitsorientierter Kontakte der Mitglieder zur Entwicklung der berufspraktischen Ausbildung an den Einrichtungen
- Hilfe und Förderung bei der Weiterbildung seiner Mitglieder und der in der berufspraktischen Ausbildung eingesetzten Personen.

Gegenstand einer Beratung im November 1990 waren „Aktuelle Fragen der Berufsausbildung nach der Bildung der Länder“.

In der kurzfristigen Arbeit geht es um die schnelle Anpassung an das Ausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Danach ist wieder eine stärkere Zuwendung zu den inhaltlichen und organisatorischen Fragen einer niveauvollen Berufsausbildung vorgesehen.

Es ist sicher verständlich, daß die Mitglieder des Arbeitskreises gegenwärtig das dringende Bedürfnis haben, sich mit erfahrenen Ausbildungsleitern aus Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland auszutauschen. Die Kontaktaufnahme für eine zukünftige gemeinsame Arbeit wäre sehr wünschenswert und könnte über die Vorsitzende des Arbeitskreises, Frau Dr. Neubert, unter dieser Adresse erfolgen:

Humboldt-Universität zu Berlin
Referat Aus- und Weiterbildung
Mittelstraße 7/8
1086 Berlin
Telefon: (Berlin-Ost)
20 93 29 32 oder 20 93 24 31

(Dr. Neubert)

Neue Schwerpunkte für Ausbildungsberufe in der ehemaligen DDR

In der bisherigen DDR wurden rd. 80 % der Auszubildenden in gewerblichen Berufen ausgebildet; in der Bundesrepublik sind dies nur etwa 50 %. Neben der Aufgabe eines quantitativ und qualitativ ausreichenden Angebots besteht auch das Problem, eine neue Berufsstruktur mit stärkeren Schwerpunkten in kaufmännischen und Dienstleistungsbereichen aufzubauen.

Insbesondere bei den jungen Frauen ist der Unterschied sehr groß; in der Bundesrepublik erlernen über 80 % Dienstleistungs- und Büroberufe, in der früheren DDR bisher nur 45 %. Hier wirkt sich auch aus, daß im Bereich der Freien Berufe (Ärzte, Rechtsanwälte, Steuerberater u. a.) sehr wenige Selbständige bisher erwerbstätig sind.

Viele Jugendliche wurden in der früheren DDR in Textil- und Bekleidungsberufen, in Chemieberufen und in der Landwirtschaft ausgebildet. Hier kommt die arbeitsintensive Produktion zum Tragen, die in der Zukunft wenig Chancen haben wird, was sich auch auf die Ausbildungsplätze auswirkt. Der Strukturwandel, der in der Bundesrepublik Deutschland in diesen Branchen vor längerer Zeit vonstatten ging, wird sicherlich auch dort eintreten.

Im kaufmännischen Bereich gab es auch sehr wenige Ausbildungsberufe, die überhaupt angeboten wurden (Wirtschafts- und Finanzkaufmann/-kauffrau, Fachverkäuferin). Diese Berufe wurden zudem fast ausschließlich von jungen Frauen erlernt. Das gleiche gilt übrigens auch für die Laborantenberufe, die ebenfalls in der ehemaligen DDR eine Domäne der Frauen waren.

Die Metallberufe sind bei den bisherigen DDR-Ausbildungsberufen

sehr stark besetzt. Fast 30 % der Auszubildenden erlernten Instandhaltungsmechaniker, Landmaschinen- und Traktorenschlosser, Kraftfahrzeugschlosser, Maschinen- und Anlagenmonteur und ähnliche Berufe (vergleichbare Berufe der Bundesrepublik Deutschland: 20,5 %). Auch bei den jungen Frauen waren diese Berufe stark vertreten (8 %, Bundesrepublik Deutschland: 2,4 %). Viele Schulabsolventinnen erlernten z. B. den Beruf „Facharbeiterin für Werkzeugmaschinen“. Im Verhältnis zur Bevölkerungszahl wurde in diesen Beru-

fen mehr ausgebildet als in der Bundesrepublik. Allerdings haben in der ehemaligen DDR Inhalte und Qualität der Ausbildung mit den modernen Erfordernissen nicht Schritt gehalten. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die Elektroberufe.

Überraschend ist die sehr starke bisherige Besetzung der Bauberufe in der früheren DDR. Jeder 12. Auszubildende (8,2 %) erlernte Maurer, Baufacharbeiter oder Zimmerer. In der Bundesrepublik sind dies nur 2,3 %, wobei ein erheblicher Mangel an Fachkräften besteht. Wegen des großen Nachholbedarfs im Baubereich sollten diese Ausbildungsplätze keinesfalls verringert werden, auch wenn erhebliche inhaltliche Veränderungen erforderlich sind.

(Rudolf Werner)

Struktur der Ausbildungsberufe in der Bundesrepublik Deutschland und der bisherigen Ausbildungsberufe in der ehemaligen DDR Anfang 1990

| | Anteile DDR % | Anteile BRD % | Differenz |
|---|---------------------|---------------------|-----------|
| <i>Berufsbereiche, die in der ehemaligen DDR stärker ausgebildet wurden</i> | | | |
| Metallberufe | 29,4 | 20,5 | + 8,9 |
| Landwirtschaftliche Berufe | 8,6 | 2,6 | + 6,0 |
| Textil- und Bekleidungsberufe | 5,1 | 1,3 | + 3,8 |
| Bauberufe | 8,2 | 2,3 | + 5,9 |
| Gewerbliche Berufe insgesamt | 78,3 | 52,0 | + 26,3 |
| <i>Berufsbereiche, die in der ehemaligen DDR weniger ausgebildet wurden</i> | | | |
| Organisations-, Verwaltungs-, Büroberufe | 3,9 | 15,3 | - 11,4 |
| Warenkaufleute | 4,9 | 13,6 | - 8,7 |
| Allgemeine Dienstleistungsberufe | 3,5 | 6,9 | - 3,4 |
| Kaufmännische, Büro-, Dienstleistungsberufe insgesamt | 21,7 | 48,0 | - 26,3 |

Ruth Enggruber:

Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung

Köln: Müller Botermann 1989 (Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte, Band 14)

Als „sozialpädagogisch orientierte“ Berufsausbildung wird seit einigen Jahren eine Variante unseres Berufsbildungssystems bezeichnet, die sich speziell an Jugendliche wendet, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden. Darunter befinden sich Jugendliche, die wegen ihrer schwachen schulischen Leistungen den gängigen Anforderungen einer Berufsausbildung zunächst nicht genügen, und junge Menschen, die sich nicht ohne weiteres in das von Erwachsenen vorgegebene Ausbildungsgeschehen integrieren wollen oder können, deren Verhalten als auffällig bezeichnet wird.

Diese Berufsausbildung wird zumeist in Ausbildungsstätten durchgeführt, die mit den Jugendlichen Ausbildungerverträge abschließen. Der Ausbildende ist also kein Betrieb, wie in unserem Ausbildungssystem üblich, sondern eine Ausbildungsstätte.

Die besondere Situation erfordert in der Berufsausbildung Vorgehensweisen, die mit dem schon zitierten Schlagwort von der „sozialpädagogisch orientierten“ Berufsausbildung programmatisch formuliert wurden. Nicht nur die ungewöhnlich schwierige Ausbildungsaufgabe, auch der hohe finanzielle Aufwand im Benachteiligtenprogramm, um das es in Enggrubers Arbeit ausschließlich geht (von 1985 bis 1989 1,9 Milliarden DM, wobei offen bleibt, ob es sich um Sollgrößen oder um tatsächlich verausgabte Mittel handelt, Seite 14), rechtfertigen, ja fordern es geradezu heraus, zu untersuchen, wie sich diese Ausbildungsstätten auf ihre Aufgabe einstellen und auf neue Entwicklungen reagieren.

Die Organisationsentwicklung möchte genau diesen Anpassungs-

prozeß in sozialverträgliche und wirtschaftlich vertretbare Bahnen lenken. Enggrubers Arbeit ist deshalb in einem für die sozialpädagogisch orientierte Ausbildung strategisch ganz zentralem Feld angesiedelt. Sie besteht inhaltlich aus vier Teilen: zunächst wird eine erkenntnistheoretische Basis gelegt, dann die Organisationsentwicklung im Rückgriff auf das „Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften“ entfaltet. Dann folgt ein empirischer Teil, in dem über Ergebnisse von Interviews aus drei handwerklichen Ausbildungsstätten berichtet wird, und schließlich wird auf dem Hintergrund dieser drei Argumentationsstrände ein Lösungsverfahren als praktische Organisationsentwicklung in sozialpädagogisch orientierten Ausbildungsstätten vorgestellt.

In ihren Interviews hat Enggruber viele Probleme aufgespürt, die bereits vorliegende Befunde bestätigen:

- Die strikte Arbeitsteilung zwischen Ausbildern und Sozialpädagogen, die dem Konzept einer sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung entgegensteht (Seite 270).
- Die Geringachtung der Stützlehrer, obwohl doch immer wieder gesagt wird, daß die Jugendlichen besonders in der Theorie Defizite hätten (Seite 291).
- Die mangelnde Vorbereitung der pädagogischen Mitarbeiter auf ihre schwierige Arbeit und deren Fortbildungsbedürfnisse (Seite 300).
- Die in allen drei Ausbildungsstätten nicht vorhandene Ausbildungskonzeption, deren strategischer Stellenwert für die Organisationsentwicklung einer sozialpädagogisch orientierten Ausbildungsstätte von Enggruber sicher erkannt wird (Seite 306).

Offensichtlich war es nicht einfach, die sozialpädagogische Orientierung in den von Enggruber untersuchten drei Ausbildungsstätten auszumachen. Auch dies ein Befund, der eine frühere Untersu-

chung des BIBB zur außerbetrieblichen Ausbildung bestätigt. Wenn das so ist, dann sollte man vielleicht aber auch zutreffend von „außerbetrieblicher“ Ausbildung sprechen, wenn man den Istzustand der Ausbildung im Benachteiligtenprogramm beschreibt. Die sozialpädagogische Orientierung ist zweifellos ein Ansatz, die außerbetriebliche Ausbildung adressatengemäß zu gestalten. Nur ist dies offensichtlich immer noch weitgehend eine Wunschvorstellung, die sich im pädagogischen Alltag nicht generell durchgesetzt hat. Fraglich ist auch, ob das je der Fall sein wird. Schließlich gibt es auch andere pädagogische Grundorientierungen, die sich zuweilen als Gegenposition zur sozialpädagogischen Orientierung verstehen. Die dafür in die Diskussion gebrachte „Arbeitsweltorientierung“ in der Berufsausbildung ist wohl der exponierteste Gegenpol zur sozialpädagogischen Orientierung. Die Frage stellt sich, welche Argumente die Autorin zu der Annahme bewegt hat, man könne in „arbeitsweltorientierten“ Ausbildungsstätten eine Organisationsentwicklung etablieren, die den — zugegebenermaßen immer noch recht vagen — Zielen einer „sozialpädagogisch orientierten“ Berufsausbildung verpflichtet sind?

Enggruber weiß um den Konflikt der divergierenden Orientierungen in der außerbetrieblichen Ausbildung. In ihrer Arbeit trägt sie ihn aber nicht offen aus, sondern bietet statt dessen ein „Lösungsverfahren“ (Seite 85) an, das mir recht technokratisch erscheint und den zugrunde liegenden Dissens in den verschiedenen konzeptionellen Orientierungen zwischen Trägern und Mitarbeitergruppen „unter den Teppich kehrt“.

Im Literaturverzeichnis habe ich 888 Titel gezählt. Das entspricht in etwa der Zahl der Nachweise in allen zwölf BIBB-Buchveröffentlichungen des Jahres 1988 (unter denen sich zwei Dissertationen befanden). Solche Fülle weckt Erwartungen. Werden sie eingelöst? Von Luhmann 19 Titel, zweimal Mollen-

hauer, einmal Hornstein. Versucht man, die originär sozialpädagogische Literatur zu identifizieren, dann muß man unter der Titelfülle akribisch suchen. Ich habe — abgesehen von der fast vollständigen Literatur im Umkreis der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher — nur recht wenige sozialpädagogische Titel ausmachen können.

Die Auszählung spiegelt natürlich nur wider, was im Text selber zu beobachten ist: die Sozialpädagogik kommt in dem Band wenig vor, was angesichts der Fragestellung und der Ansiedlung der Autorin an einem Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik schon verwundert. Ich könnte mir denken, daß Enggrubers Thema, das im Spannungsfeld zwischen Berufspädagogik, Sozialpädagogik und Organisationsentwicklung (deren Herkunft aus der Betriebswirtschaftslehre wohl nicht zu bestreiten ist), eine spannende Angelegenheit sein kann, zumal schon die Berufspädagogik mit der Sozialpädagogik recht wenig anzufangen weiß. Trifft dann noch die Betriebswirtschaftslehre als Basisdisziplin der Organisationsentwicklung hinzu, dann dürften die verschiedenen, sich zum Teil diametral entgegenstehenden Denkweisen und Handlungsziele unvermittelt aufeinanderprallen.

Ein offener Diskurs der drei Disziplinen könnte beim Leser vielleicht auch Verständnis für die konzeptionellen Spannungen wecken, die häufig in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten beobachtet werden und die auch Enggruber in ihren Fallschilderungen beschreibt. Damit würde dann auch eine Ursache für diese Spannungen sichtbar.

Enggruber läßt sich auf diese Auseinandersetzung nicht ein. Es bleibt folglich unklar, wo eigentlich die Ursache für Probleme einer Organisationsentwicklung in der außerbetrieblichen Berufsausbildung liegen. Und wenn man die nicht kennt, dann können auch die Lösungsansätze nicht so recht überzeugen.

Enggrubers Arbeit hatte ihren spezifischen Zweck (Promotion) und ihre Adressaten. Sie erweckt auch gar nicht erst den Anspruch, „der Praxis“ Handlungsanleitungen geben zu wollen. Denjenigen, die Organisationsentwicklung im Bereich der beruflichen Bildung, speziell der außerbetrieblichen, ein erkenntnistheoretisches Fundament geben wollen, bietet Enggruber einen reichen Fundus und Anlaß, die eigene Position zu schärfen. Damit erfüllt die Arbeit im Grunde genommen in hervorragender Weise eine Aufgabe, die theoretisch orientierte Veröffentlichungen leisten sollten, von denen es in der Berufspädagogik viel zu wenige gibt.

Enggrubers Ansatz muß man ja nicht teilen. Er ist weitgehendst abgehoben von den vorfindbaren Problemen der Ausbildungspraxis, die zwar gesehen und auch beschrieben werden. Nur nehmen sie sich wie Halligen in einem Meer formallogischer Operationen und Reflexionen aus. Dieses Phänomen erscheint mir eine Variante der strikten Trennung von Theorie und Praxis zu sein, die man nicht nur in der praktischen Berufsausbildung als Trennung von Berufsschule und betrieblicher Ausbildung beklagt, sondern eben auch in der Forschungsdisziplin wiederfindet, deren Aufgabe es ja wohl sein sollte, dazu beizutragen, daß pädagogisches Handeln menschengerechter wird und damit auch erfolgreicher.

Ich habe mich bei der Lektüre so mancher Seiten gefragt, welches pädagogische Potential beim erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs wohl verschüttet wird, wenn er sich derart intensiv mit formalen, methodologischen und erkenntnistheoretischen Problemen beschäftigen muß. Frei nach Hornstein stellt sich mir als Resümee die Frage: „Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung ohne wirtschafts- und sozialpädagogische Perspektive?“

(Dietmar Zielke)

Autoren

Hannelore Albrecht-Kleiner

Sigrid Damm-Rüger

Bent Paulsen

Ingrid Stiller

Ingeborg Weilböck-Buck

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

Dr. Ruth Enggruber

Angela Hahn

Prof. Dr. Martin Twardy

Universität zu Köln
Lehrstuhl für Wirtschafts- und
Sozialpädagogik
Herbert-Lewin-Straße 2
5000 Köln 41

Astrid Fischer

Reinhart Reiser

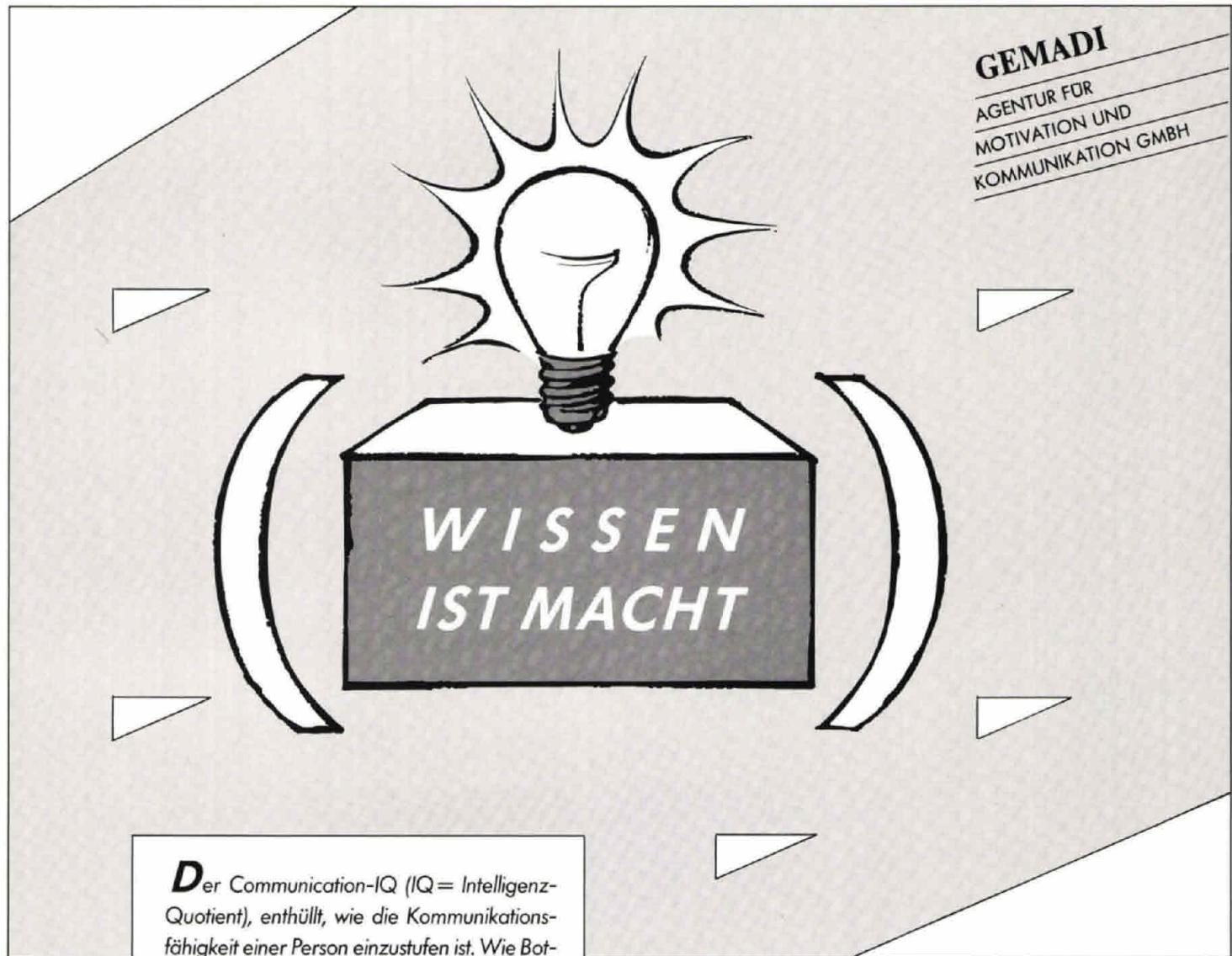
Handwerkskammer für
Mittelfranken
Sulzbacher Straße 11–15
8500 Nürnberg 21

Frank Glücklich

Stiftung Berufliche Bildung
Arbeitslosenbildungswerk
Wendenstraße 493
2000 Hamburg 26

Dr. Fritz Schaumann

Bundesministerium für
Bildung und Wissenschaft
Stresemannstraße 2
5300 Bonn 1



Der Communication-IQ (IQ = Intelligenz-Quotient), enthüllt, wie die Kommunikationsfähigkeit einer Person einzustufen ist. Wie Botschaften im Gespräch übermittelt werden, wie der Sender sein persönliches Image mit Sprache und non-verbalen Signalen weiter-

WISSEN SIE, WAS DER COMMUNICATION-IQ IST?

gibt . . . Der Communication-IQ ist heute von immenser Bedeutung, wie knallharte Fakten beweisen: unternehmenspolitisch verantwortliche Führungskräfte müssen zurücktreten, weil Presse, Funk und Fernsehen über sie herfallen, wenn ihnen ein Communication-Faux-pas unterläuft. Oder: es laufen die Kunden, weil der geschätzte Mitbewerber besser verkaufspsychologisch kommuniziert.

GEMADI, die führende deutsche Motivations- und Kommunikationsagentur, bekämpft in den GEMADI-Kommunikationsseminaren das Übel an der Wurzel.

Aber wissen Sie was? Informieren Sie sich doch einfach über das Gesamtprogramm der GEMADI-Kommunikationsseminare.

GEMADI

AGENTUR FÜR MOTIVATION UND KOMMUNIKATION GMBH

ADAM-OPEL-STRASSE 2-4, POSTFACH 1165, 6085 NAUHEIM, TELEFON 06152/637-152, TELEFAX 06152/637-137, TELEX 4191195 gein d

Neuerscheinung

Die anerkannten Ausbildungsberufe 1990

Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe nach § 6 Abs. 2 Nr. 5 des Berufsbildungsförderungsgesetzes (BerBiFG) vom 23. Dezember 1981 (BGBI. I S. 1692), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 28. Juni 1990 (BGBI. I S. 1221)

**mit Verzeichnis der zuständigen Stellen im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG)
zuletzt geändert durch das Berufsbildungsförderungsgesetz**

Stand: 1. Juli 1990

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Berlin / Bonn

Umfang 340 Seiten, Format 16,4 x 23,3 cm, kartoniert

Preis 36,— DM zuzüglich Versandkosten

Bestell-Nr. 60 01 114 62 z

Einige Informationen zu dieser Neuausgabe

Die Ausgabe 1990 (Stand: 1. Juli) bietet wiederum einen aktuellen und vollständigen Überblick über die Arbeiten zur Ordnung der beruflichen Bildung im nichtschulischen Bereich.

Die Gesamtzahl der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe ist gegenüber dem Vorjahr um 1 auf 377 gesunken.

Im Teil A des 1. Abschnitts (Alphabetisches Verzeichnis der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe) wurde eine eigene Spalte mit den Berufsklassen der Bundesanstalt für Arbeit (BA) zusätzlich eingeführt. Bisher wurden sie nur im Teil B ausgewiesen.

Im Berichtszeitraum (1. Juli 1989 bis 30. Juni 1990) sind Ausbildungsordnungen für 5 Ausbildungsberufe erlassen und damit die Ausbildungsgrundlagen von ehemals 6 Ausbildungsberufen (1 des Bereichs Handwerk, 5 des Bereichs Industrie) neu geregelt worden.

Von den 5 im Berichtszeitraum neu geordneten Ausbildungsberufen sind 2 unspezialisiert, 3 haben Spezialisierungen in Form von Fachrichtungen bzw. Schwerpunkten.

Die neuen Ausbildungsordnungen regeln die Ausbildung von 1 Ausbildungsberuf des Bereichs Handwerk und 4 Ausbildungsberufen des Bereichs Industrie.

Die Anzahl der Regelungen der zuständigen Stellen für die Berufsausbildung Behindter ist von 503 auf 538 gestiegen.

Ferner bestehen 174 Regelungen des Bundes für die berufliche Fortbildung und Umschulung einschließlich der Meisterregelungen des Handwerks.

Seit der Ausgabe 1985 sind im Verzeichnis die mit deutschen gleichgestellten französischen Prüfungszeugnisse enthalten. Nunmehr weist es erstmals auch die österreichischen Prüfungszeugnisse aus, die mit entsprechenden deutschen Zeugnissen über das Bestehen der Abschlußprüfung oder Gesellenprüfung in anerkannten Ausbildungsberufen gleichgestellt wurden.

Neben Frankreich ist Österreich somit das zweite Land, mit dem eine Vereinbarung über die Gleichstellung von Prüfungszeugnissen geschlossen wurde.

Zu beziehen bei:

W. Bertelsmann Verlag KG · Postfach 1020 · 4800 Bielefeld 1

Telefon (0521) 10 10 01 · Telefax (0521) 10 99 77