

# B|W|P

Berufsbildung  
in Wissenschaft  
und Praxis

Zeitschrift des  
Bundesinstituts  
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag  
Heft 2 / 1992  
März / April  
1 D 20155 F

- Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung •
- Die Rolle der Sozialparteien im Berufsbildungssystem •
- Überbetriebliche Berufsbildungsstätten in Ostdeutschland •

**Kommentar**

HERMANN SCHMIDT

- 01** Gegen Nepper und Schlepper in der Weiterbildung

**Fachbeiträge**

HERMANN BENNER

- 02** Die duale Berufsausbildung in Deutschland und Aspekte ihrer Weiterentwicklung im Hinblick auf die europäische Integration

S. OLIVER LÜBKE

- 08** Die Rolle der Sozialparteien im Berufsbildungssystem

DIETER BURKHARDT, KURT KIELWEIN

- 15** Entwicklung und Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern

MICHAEL LACHER

- 22** Angelernte: Ihre Weiterbildungs- und Lernerfahrungen — übertragbar in die Gruppenarbeit?

JOS FRIETMAN, BEN VAN ONNA

- 27** Das niederländische Lehrlingswesen zwischen Nachfrage und Angebot an Lehrarbeitsstellen

**Berufsbildung in Europa**

- 33** Treffen der nationalen Koordinatoren der Gemeinschaftsinitiative NOW am 17. und 18. Dezember 1991 im BIBB

- 34** Koordinatoren der Gemeinschaftsinitiative EUROFORM trafen sich im BIBB

- 34** BIBB-Koordinierungsstelle EUROTECNET

**Nachrichten und Berichte**

- 35** Ausbildungsvergütungen 1991 in den alten Bundesländern

- 37** Klaus Krüger — zum erfolgreichen Wirken eines internationalen Berufs-pädagogen

- 38** Osnabrücker Workshop zur Berufs-Begabungsforschung

- 39** BIBB erprobt Seminar über „Lernen in heterogenen Gruppen — Kooperation in der Ausbildung“

- 39** Neuerscheinungen des BIBB

**Arbeit des Hauptausschusses**

- 41** Kurzbericht über die Sitzung 1/92 des Hauptausschusses am 4./5. Februar 1992 in Bonn

- 41** Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1992

**Frauen und Berufsbildung**

- 43** Technik ist auch Frauensache

**Rezensionen**

- 44** Rezensionen

- 48** Impressum, Autoren

Jahresregister-Hinweis:

Jahresinhaltsverzeichnis 1991 mit Sachregister liegt dieser Zeitschrift bei.

## Gegen Nepper und Schlepper in der Weiterbildung

**Hermann Schmidt**

Die berufliche Weiterbildung befindet sich in einer Phase explosiven Wachstums. Einen entscheidenden Impuls dazu hat die Qualifizierungsoffensive in den neuen Bundesländern gegeben. Noch nie ist so viel Geld in diesen Bildungsbereich geflossen: z. B. lag der Anteil AFG-geförderter Weiterbildung 1991 mit 6,8 Mrd. DM in den neuen Bundesländern drei- bis viermal so hoch wie im Westen.

Zahlen sagen bekanntlich nichts über Qualität und Wirkweise der Bildungsmaßnahmen aus. Viel Schlimmes wird über die Seriosität mancher Weiterbildungsanbieter berichtet. Es droht Gefahr, daß die Qualität der Kurse und Lehrgänge bei der Masse der Maßnahmen in den Hintergrund gerät. Der überwiegende Teil der Weiterbildungsangebote führt nicht zu anerkannten staatlichen Abschlüssen. Die Hälfte aller Kurse und Lehrgänge 1991 dauerten nicht einmal drei Monate. Erfahrungsberichte zeigen, daß westdeutsche Anbieter im Osten ihre westdeutschen Kurse und Seminare vielfach ohne Anpassung an die Bildungsvoraussetzungen und -interessen den Menschen in den neuen Ländern überstülpen.

Zwar mißt die Bundesanstalt für Arbeit die AFG-geförderte Weiterbildung in Ost und West mit einheitlichen Qualitätsmaßstäben. Diese verhindern jedoch nicht immer, daß un seriöse Anbieter zum Zuge kommen. Außerdem decken sie nur das von den Arbeitsämtern finanzierte Weiterbildungsangebot ab; für die von den Teilnehmern selbst finanzierte Weiterbildung fehlt jegliche Qualitätsprüfung.

Die Bemühungen um eine ausreichende Qualität werden erfolgreicher sein, wenn die Weiterbildungsinteressierten selbst in der Lage sind, qualitätsbewußte Entscheidungen zu treffen, um als „kritische Nachfrager“ auf dem Weiterbildungsmarkt entsprechenden Druck auszuüben. Sie benötigen

gen Kriterien, mit denen sie Maßnahmen auswählen und selbst beurteilen können. Dazu gehören die Transparenz der Angebote und ein Instrument, das über vorhandene Qualitätskriterien sowie ihre Interpretation informiert.

Das Bundesinstitut hat als Einstieg in ein solches Qualitätsprüfungsverfahren eine „Checkliste“ entwickelt, die Weiterbildungsinteressierten bei der Entscheidung für eine geeignete Weiterbildungsmaßnahme helfen soll. Es ist ein Hilfsmittel, um die eigene Beurteilungskompetenz bei der Sichtung des Weiterbildungsangebots zu verbessern, z. B. bei der Klärung der Kostenfrage, der Einschätzung der Angebotsseriosität oder zur Bewertung unterschiedlicher Arten von Abschlüssen. In der Broschüre wird mit Hilfe von Erläuterungen und Ratschlägen gezeigt, worauf bei solchen Prüfungen im einzelnen zu achten ist, was ggf. nachgefragt und was u. U. skeptisch bewertet werden sollte.

Das positive Echo aus den neuen und alten Bundesländern belegt den enormen Informationsbedarf über qualitätsrelevante Kriterien und den Bedarf an Beratung und Entscheidungshilfe. Die Checkliste wird nicht nur von Einzelnachfragern bestellt, sondern auch von Institutionen aller gesellschaftlichen Gruppen, von Betrieben, Kammern, Beratungsstellen und Arbeitsämtern. Die große Resonanz zeigt, daß ohne entsprechende Hilfe offensichtlich viele überfordert sind, das unübersichtliche Weiterbildungsangebot zu sichten und die richtige Wahl zu treffen. Die Reaktion auf die Checkliste zeigt auch, daß sich trotz vielfältigen Weiterbildungsangebots ein echter Wettbewerb mit marktwirksamer Aussonderung des qualitativ unzureichenden Angebots nicht entwickelt hat.

# Die duale Berufsausbildung in Deutschland und Aspekte ihrer Weiterentwicklung im Hinblick auf die europäische Integration

**Hermann Benner**

Dr. phil., MA, Berufspädagoge, Leiter der Abteilung 5.1 „Medienentwicklung und Mediendidaktik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

**Die berufliche Bildung gilt als ein entscheidender Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft. Mit der Vollendung des EG-Binnenmarktes werden die Berufsbildungssysteme der EG-Staaten sowie deren Absolventen stärker als bisher miteinander konkurrieren. Daher ist es erforderlich, sich mit wesentlichen Fakten und Rahmenbedingungen des dualen Systems der Bundesrepublik Deutschland auseinanderzusetzen. Im Vergleich mit anderen Berufsbildungssystemen, besonders Frankreichs, sollen Möglichkeiten zur Weiterentwicklung erkannt werden.**

Das Bildungssystem und insbesondere das Berufsbildungssystem eines jeden Landes ist wesentlich durch seine sozio-kulturelle, wirtschaftliche und technische Entwicklung bedingt. Die Berufsbildungssysteme in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft sind insofern aufgrund ihres jeweils unterschiedlichen historischen Entwicklungsprozesses verschiedenartig strukturiert.

Zwar sieht die EG-Politik im Rahmen der europäischen Integration bisher nicht die Vereinheitlichung der Berufsbildungssysteme vor, doch wird sich mit der Vollendung des EG-Binnenmarktes und dem damit verbundenen freien Waren-, Personen-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr auch im Bereich der beruflichen Bildung ein gewisser Angleichungsdruck ergeben, der sich sowohl inhaltlich-curricular als auch systembezogen

auf die Ausbildungsgänge und -abschlüsse in Deutschland auswirken kann.

Insofern ist es notwendig, die konstitutiven Merkmale bzw. die Essentials der dualen Berufsbildung im Hinblick auf solche Sachverhalte der Berufsbildungssysteme anderer europäischer Staaten darzustellen, die dort auf andere Weise geregelt sind, um daran Aspekte potentieller Modifizierungsmöglichkeiten und -erfordernisse des dualen Systems erkennen zu können. Denn hierzu reicht die globale Feststellung, das duale System vermittelt eine Berufsausbildung im Betrieb und in der Berufsschule, nicht aus. Der Arbeitszeitteilung in der Berufsausbildung liegt ein für einen Außenstehenden kaum durchschaubares Geflecht von unterschiedlichen Zuständigkeiten, Entscheidungs- und Verantwortungsträgern, festgelegten Ordnungsstrukturen und -prinzipien, pädagogischen Wirkungsfeldern u. a. m. zugrunde.

Das Berufsbildungssystem in Deutschland ist äußerst differenziert. Vor allem das schulische Berufsbildungswesen bietet eine Vielzahl von unterschiedlichen beruflichen Bildungsgängen, deren Abschluß zumeist bildungssystembezogen und weniger berufsqualifizierend ausgerichtet ist. Die einzelnen Typen des beruflichen Schulwesens sollen hier jedoch nicht dargestellt werden.

Der quantitativ bedeutendste Qualifizierungsbereich des deutschen Bildungssystems überhaupt ist das duale System.<sup>1</sup> Mehr als 70 Prozent eines Altersjahrganges absolvieren eine Ausbildung in diesem System. Die Aussagen hierzu können allerdings auch nur generalisierend vorgetragen werden.

## **Merkmale der anerkannten Ausbildungsberufe**

**Der Bildungsgang des dualen Systems ist der staatlich anerkannte Ausbildungsberuf. Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe sind bildungs- und beschäftigungssystembezogene Konstrukte.**

Die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe sind als Qualifikationsbündel keine Abbildungen der im Beschäftigungssystem bestehenden Berufstätigkeiten. Sie sind vielmehr an den Tätigkeits- und Funktionsbereichen orientiert und unter bildungsbezogenen Aspekten so angelegt, daß sie einzelbetriebsunabhängig auf vielfältige Facharbeiter-/Fachangestelltentätigkeiten vorbereiten und einen Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung leisten. Die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe sind die Qualifikationsbasis für die in der Wirtschaft und Verwaltung von qualifizierten Fachkräften wahrzunehmenden Aufgaben. Diese Ausbildungskonzeption wird in Deutschland von allen gesellschaftlichen Gruppen akzeptiert, sie ist in derselben Weise in den europäischen Nachbarstaaten nicht gegeben.<sup>2</sup>

**Das duale System reduziert die Probleme an der Schnittstelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem.**

Der Übergang der Jugendlichen vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem ist, individuell und gesamtgesellschaftlich betrachtet, mit vielfältigen Problemen behaftet. Selbst wenn in Deutschland in Abhängigkeit von der wirtschaftlichen und demografischen Situation nicht immer alle Jugendlichen nach dem allgemeinbildenden Schulabschluß ihren primären Berufswunsch verwirklichen können, so sind hier doch gerade im Vergleich mit anderen europäischen Industriestaaten die Probleme des Übergangs der

Jugendlichen ins Beschäftigungssystem an der sog. ersten und zweiten Schwelle und das Problem der Jugendarbeitslosigkeit weniger stark ausgeprägt.<sup>3</sup>

**Durch Selbstbindung des Verordnungsgebers sind bei der Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe die an der Berufsausbildung Beteiligten mitverantwortlich einbezogen (Konsensprinzip).**

Das sogenannte Konsensprinzip gewährleistet in der Berufsbildungspraxis von Wirtschaft und Verwaltung die Akzeptanz der staatlich verordneten Ausbildungsgänge. Es garantiert im weiteren Sinne die vertraulose Zusammenarbeit der Beteiligten bei der Ordnung und Durchführung der Berufsausbildung und ist insofern die Basis für die Anpassung der Ausbildungsberufe an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse sowie für die Weiterentwicklung des Systems der anerkannten Ausbildungsberufe. Dieses für das Sozialklima der Berufsbildung so wichtige Konsensprinzip besteht in den anderen EG-Staaten in dieser Ausprägung nicht.<sup>4</sup>

**Für die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe gibt es keine rechtlich fixierten Zugangsvoraussetzungen.**

Jeder, der die Vollschriftpflicht erfüllt hat, kann unabhängig vom Niveau seiner schulischen Vorbildung in jedem der anerkannten Ausbildungsberufe ausgebildet werden. Die Ausbildungsberufe verwirklichen insofern ihrem Aufbau nach grundsätzlich Chancengleichheit. Die Regelausbildungsdauer der Ausbildungsberufe kann bei entsprechenden Leistungen unter den in § 29 Berufsbildungsgesetz (BBiG) festgelegten Bedingungen verkürzt oder verlängert werden. Insbesondere bei den schulischen Berufsbildungssystemen, die bei den meisten EG-Staaten bestehen,

sind Aufnahmeveraussetzungen zu erfüllen, um berufliche Erstausbildungsgänge absolvieren zu können.

**Die Abschlüsse der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe sind formal grundsätzlich gleichwertig.**

Unbeschadet der fachlich-inhaltlichen Unterschiede gilt für die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe derselbe im Berufsbildungsgesetz festgelegte Ordnungsrahmen und ist das Abschlußniveau eine gleichwertige Facharbeiter-/Fachangestelltenqualifikation (das Bundessozialgericht betrachtet allerdings in der Regel die wenigen Ausbildungsberufe mit einer Ausbildungsdauer von zwei und weniger Jahren als Anlernberufe). Im internationalen Vergleich ist das deutsche Facharbeiterniveau relativ hoch einzustufen. Das Aufgabenspektrum der deutschen Facharbeiter ist breit angelegt und bezieht Tätigkeiten ein, wie beispielsweise CNC-Programmierung, die in anderen Ländern von „Technikern“ wahrgenommen werden.

**Der Abschluß anerkannter Ausbildungsberufe ist unterhalb der Hochschulebene der hauptsächliche Zugang zu qualifizierten Berufstätigkeiten des jeweiligen Fachgebietes.**

Abgesehen von den quantitativ marginalen sonstigen berufsqualifizierenden Bildungsgängen (z. B. Assistentenberufe, Behindertenregelungen) gibt es unterhalb der Hochschulebene außer den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen in Deutschland keine Erstausbildungsgänge, die unmittelbar zur Wahrnehmung qualifizierter Berufstätigkeiten in Wirtschaft und Verwaltung befähigen. Das berufsqualifizierende Bildungssystem anderer EG-Staaten ist hingegen differenzierter. So bestehen beispielsweise in Frankreich verschiedenartige Erstausbildungsgänge mit berufsbefähigenden Abschlüssen auf

demselben Niveau (z. B. CAP und BEP) und auf unterschiedlichen Niveaustufen (z. B. CAP, BT, Bac.Pro.).<sup>5</sup>

### **Mit dem Abschluß in einem der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe werden generell sozial- und tarifrechtliche Berechtigungen erworben.**

Die soziale Sicherheit eines Beschäftigten wird durch die Art, die Dauer und den Umfang einer Berufsausbildung mitbestimmt. Absolventen staatlich anerkannter Ausbildungsberufe haben Anspruch auf den Nachweis hinreichend qualifizierter Berufstätigkeiten im Falle der Arbeitslosigkeit, auf staatliche Förderung bei Umschulung und Weiterbildung, auf Rente im Falle einer Berufsunfähigkeit, auf eine bestimmte tarifliche Eingruppierung bei einer der Ausbildung entsprechenden Beschäftigung. Selbst bei einer analytischen Arbeitsplatzbewertung orientiert sich die tarifliche Eingruppierung an den in den entsprechenden Ausbildungsberufen erworbenen Qualifikationen. Grundsätzlich sind jedoch den Ausbildungsberufsabsolventen auch diejenigen Beschäftigten sozialrechtlich gleichgestellt, die dieselben Berufstätigkeiten ständig, d. h. also nicht nur vorübergehend, ausüben. In Frankreich ist beispielsweise eine Kopplung von Ausbildungsabschluß und tarifliche Eingruppierung nicht gegeben.<sup>6</sup>

### **Mit dem Abschluß der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe sind nur bedingt bildungssystembezogene Berechtigungen verbunden.**

Die vielfach postulierte Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wurde in Deutschland bisher noch nicht generell verwirklicht.<sup>7</sup> Die Gleichwertigkeit kommt letztlich darin zum Ausdruck, daß den beruflichen Bildungsgängen dieselben Berechtigungen zugeordnet werden wie den entspre-

chenden allgemeinen. Häufig wird Gleichwertigkeit mit Gleichartigkeit verwechselt: Im Fall der Anerkennung der Gleichwertigkeit mit allgemeinen Abschlüssen wird von den beruflichen Bildungsgängen zusätzlich die Aufnahme allgemeiner Inhalte gefordert, oder es wird beispielsweise ergänzend zum beruflichen Abschluß als Studienvoraussetzung eine Aufnahmeprüfung verlangt.

### **Duale Berufsausbildung und anerkannte Ausbildungsberufe — ein nachahmenswertes Qualifizierungsmodell?**

Die schulischen Berufsbildungsgänge der anderen europäischen Staaten sind generell so angelegt, daß mit der beruflichen Qualifikation zugleich bildungssystembezogene Berechtigungen erworben werden können.

### **Qualifikationen oberhalb des Facharbeiter-/Fachangestelltniveaus setzen (abgesehen von Hochschulabschlüssen) generell den Abschluß eines anerkannten Ausbildungsberufes voraus.**

Die Wahrnehmung von Funktionen oberhalb des Facharbeiter-/Fachangestelltniveaus im Beschäftigungssystem und der Erwerb von entsprechenden Qualifikationen wie beispielsweise Meister, Techniker, Fachkaufmann oder Fachwirt setzt im allgemeinen eine Erstausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und eine Höherqualifizierung durch mehrjährige Berufserfahrung und/oder Weiterbildung voraus. Die Weiterbildungsabschlüsse sind beschäftigungssystembezogen; sie beinhalten generell keine Studienberechtigung (vgl. hierzu auch Anmerkung 7). Qualifikationen auf diesem Niveau sind in Deutschland nicht in einer beruflichen Erstausbildung zu erwerben. In ei-

nigen EG-Staaten wie z.B. in Frankreich bestehen jedoch berufliche Erstausbildungsgänge, die auf berufliche Tätigkeiten oberhalb des Facharbeiter-/Fachangestelltniveaus vorbereiten und darüber hinaus studienbezogene Berechtigungen verleihen.

### **Das Durchschnittsalter der Auszubildenden im dualen System lag 1989 bei 18,8 Jahren.**

Das Alter der Jugendlichen in dualer Ausbildung hat sich in den letzten 20 Jahren kontinuierlich erhöht. Dies ist auf die veränderte schulische Vorbildung der Auszubildenden zurückzuführen (längerer Verbleib in allgemeinbildenden Schulen, vorheriger Besuch von berufsvorbereitenden Schulen). Hieraus ergeben sich auch didaktische Konsequenzen für die Durchführung der Berufsausbildung. Im europäischen Vergleich sind die Absolventen des dualen Systems in Deutschland generell um etwa 2 Jahre älter als die entsprechender Erstausbildungsgänge anderer Länder.

### **Aspekte einer Weiterentwicklung des dualen Systems**

Die duale Berufsausbildung und das System der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe werden vielfach als nachahmenswertes Qualifizierungsmodell<sup>8</sup> betrachtet, das möglicherweise Basis für eine relativ hohe Arbeitsproduktivität und eine positive wirtschaftliche Entwicklung ist, sozialstabilisierende Funktionen wahrnimmt und relativ geringe öffentlich zu tragende Ausbildungskosten verursacht. Die Notwendigkeit der Vermittlung einer breit angelegten beruflichen Grundbildung und einer darauf aufbauenden Fachqualifikation für alle Ausbildungsberufe in einer insgesamt drei- bis dreieinhalbjährigen Ausbildungsdauer wird jedoch auch von Berufsbildungsexperten anderer EG-Staaten in Frage gestellt.

Dennoch, die Effizienz des dualen Systems steht außer Frage.<sup>9</sup> Insbesondere der Praxisbezug, die angestrebte berufliche Handlungsfähigkeit mit fachübergreifenden Qualifikationen und der Fähigkeit zum beruflichen Transfer werden durch die duale Berufsausbildung gefördert. Bezogen auf die Weiterentwicklung des dualen Systems sind diese pädagogischen Intentionen durch geeignete didaktisch-methodische Maßnahmen zu intensivieren.

Eine staatlich geordnete Berufsausbildung, die in Wirtschaft und Verwaltung freiwillig auf privatrechtlicher Basis durchgeführt wird, läßt sich nur verwirklichen, wenn der Ordnungsrahmen die beruflichen Bildungsmöglichkeiten und -grenzen der potentiellen Ausbildungsbetriebe berücksichtigt. Durch die Mitwirkung am Ordnungsprozeß<sup>10</sup> der an der Berufsbildung beteiligten gesellschaftlichen Gruppen werden die beschäftigungssystembezogenen und die bildungssystembezogenen Aspekte der Berufsausbildung hinreichend berücksichtigt. Der Konsens über die für einen betrieblichen Ausbildungsgang wesentlichen Merkmale (sog. Eckdaten) und die auf wissenschaftlicher Grundlage durchgeführte inhaltliche Entwicklung der anerkannten Ausbildungsberufe in Zusammenarbeit mit Sachverständigen der Berufs- und Berufsbildungspraxis sind unverzichtbar für das geordnete Funktionieren des dualen Systems und die systemadäquate Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung.

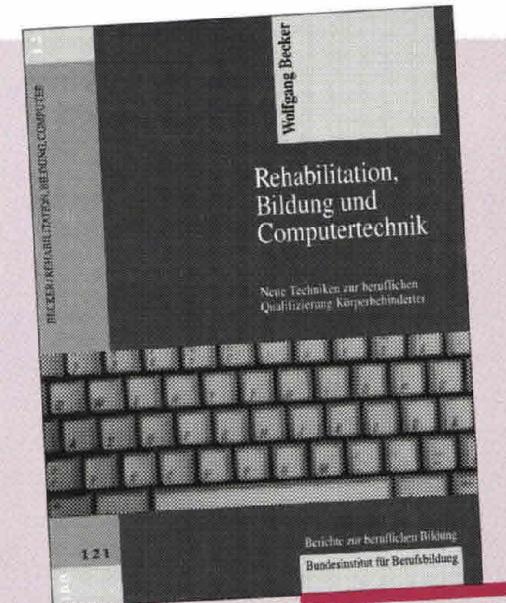
Der offene Zugang zu den anerkannten Ausbildungsberufen, d. h. die Tatsache, daß für anerkannte Ausbildungsberufe keine rechtlich vorgeschriebenen Zugangsvoraussetzungen festgelegt sind, räumt den Jugendlichen im hohen Maße berufliche Bildungschancen ein, die zu qualifizierten Berufstätigkeiten im Beschäftigungssystem führen. Der unterschiedlichen Vorbildung der Auszubildenden könnte durch eine stärkere Individualisierung<sup>11</sup> des jeweils persönlich zu gestaltenden Ausbildungsplanes Rechnung getragen wer-

den. Insbesondere von der Regelausbildungsdauer sollte je nach Vorbildung individuell abgewichen werden. Dabei ist grundsätzlich das Facharbeiter-/Fachangestellten-niveau anzustreben. Weniger leistungsfähige Auszubildende sind durch besondere pädagogische Maßnahmen so zu fördern, daß sie dasselbe Qualifikationsniveau erreichen (Umsetzung von entsprechenden Forschungs- und Modellversuchsergebnissen).<sup>12</sup>

## Der offene Zugang zu den Ausbildungsberufen räumt den Jugendlichen Bildungschancen ein

In engem Zusammenhang hierzu steht auch das Problem der Differenzierung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe in solche mit höherem und niederm Anforderungsniveau. Grundsätzlich ist das Qualifikationsprofil der Ausbildungsberufe unter fachlichen Aspekten verschiedenartig strukturiert. Die einzelnen Ausbildungsberufe stellen beispielsweise unterschiedliche Anforderungen bezüglich der praktischen, theoretischen, gestalterischen, sozialkommunikativen u. a. Fähigkeiten. Sie sind aber generell und im Hinblick auf das Abschlußniveau sowie auf den damit verbundenen sozialen und sozialrechtlichen Status gleichwertig. Von dieser Gleichwertigkeit sollte nicht abgerückt werden, d. h., es sollten in Deutschland keine Ausbildungsberufe erster, zweiter und dritter Ordnung eingerichtet werden.<sup>13</sup>

Eine Weiterentwicklung des dualen Systems wäre aber in der Weise denkbar, daß ähnlich wie bei den Berufsakademien in Verbindung mit einer Facharbeiter-/Fachangestellten-qualifikation eine weiterführende berufliche Qualifikation vermittelt wird. Beispielsweise könnte für leistungsfähige Auszubildende in einem kombinierten Bildungsgang zunächst der Facharbeiter- und unmittelbar anschließend der Technikerabschluß angestrebt werden



Wolfgang Becker

### REHABILITATION, BILDUNG UND COMPUTERTECHNIK

NEUE TECHNIKEN ZUR BERUFLICHEN QUALIFIZIERUNG KÖRPERHINDERTER

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 121  
Berlin, 1991, 106 Seiten, 15,-DM;  
ISBN 3-88555-417-8

Der Beitrag reflektiert vor dem Hintergrund umfangreicher praktischer Erfahrungen in der Praxis der beruflichen Rehabilitation Behindeter Inhalte, Methoden und Umsetzungsmöglichkeiten computergestützter beruflicher Bildungsmaßnahmen für Körperbehinderte in technischen Berufsbereichen und Varianten der Berufsbildung für diesen Personenkreis außerhalb gängiger Berufskonstrukte. Mit den in dieser Studie diskutierten Verfahrensansätzen, die auch Hinweise für die Praxis der Berufsbildung enthalten, sollen neue Wege der beruflichen und sozialen Integration Behindeter durch berufliche Bildung vorgestellt werden.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb  
Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31  
Telefon: 86 83-5 20/5 16  
Telefax: 86 83-4 55

oder zunächst der Industriekaufmann- und dann der Fachkaufmann- bzw. Fachwirtabschluß. Die Anerkennung der zweiten Qualifikation könnte beispielsweise noch an das anschließende Absolvieren einer entsprechenden fachpraktischen Tätigkeit gebunden sein. Auch ließe sich ein gewerblicher mit einem kaufmännischen Ausbildungsberufsabschluß in demselben Ausbildungsgang kombinieren. Die Praktikabilität eines in dieser Weise auf fachlichem Gebiet doppelt qualifizierenden Bildungsganges könnte in Modellversuchen erprobt werden.

Eine derartige Lösung hielte uneingeschränkt am Qualifikationsniveau des Facharbeiters/Fachangestellten als Erstausbildung fest. Sie eröffnete jedoch begabten und förderungsbereiten Auszubildenden eine weitergehende berufliche Qualifizierung. Die dadurch reduzierte Gesamtausbildungsdauer verringerte auch den bestehenden Wettbewerbsvorteil solcher Absolventen anderer europäischer Berufsbildungssysteme, die eine Erstausbildung auf Technikerniveau durchliefen.

Die Forderung nach Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung hat eine lange Tradition.<sup>14</sup> Sie betraf zunächst Absolventen schulischer Berufsbildungseinrichtungen, die dieselben Berechtigungen (Verkürzung der Wehrpflicht, Aufnahmeveraussetzungen für den öffentlichen Dienst, Studienberechtigung für die damals sogenannten Höheren Technischen Lehranstalten) erhalten sollten, wie die Absolventen allgemeinbildender Einrichtungen mit mittlerem Bildungsabschluß. Das berufliche Schulwesen hat nun immer neue berufsbezogene schulische Ausbildungsgänge entwickelt, deren Abschluß zum Besuch der jeweils weiterführenden beruflichen Schule und schließlich zum Studium an der Fachhochschule oder Hochschule berechtigt. Die duale Ausbildung fand dabei bisher keine angemessene Berücksichtigung. Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist jedoch

kein Problem der inhaltlichen Identität, sondern der bildungspolitischen Bewertung zweier unterschiedlicher Bildungsgänge. Die auf diesem Gebiet nur zögernd vorangehenden Gleichstellungsbemühungen könnten möglicherweise dadurch begünstigt werden, daß der Bund zur Förderung der beruflichen Bildung im Rahmen von Artikel 91 b Grundgesetz (GG) eine offene Universität<sup>15</sup> initiiert und finanziert, bei der die Studienberechtigung von der beruflichen Qualifikation (erworben durch einen beruflichen Bildungsgang und/oder praktische Berufstätigkeiten) abhängig gemacht wird.

### Die Forderung nach Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung hat eine lange Tradition

Ein derartiges Modell könnte hochschuldidaktisch und -organisatorisch neue Wege gehen und einen Beitrag zur generellen Klärung der Gleichstellungsproblematik liefern.

Im Hinblick auf die europäische Integration stellt sich natürlich auch die Frage der Gleichwertigkeit der Abschlüsse der anerkannten Ausbildungsberufe mit entsprechenden Berufsabschlüssen anderer EG-Staaten und umgekehrt.

Abgesehen von den relativ wenigen Berufsabschlüssen, bei denen auf der Basis eines bilateralen Abkommens<sup>16</sup>, wie z. B. zwischen Deutschland und Frankreich eine Gleichstellung durch Verordnung ausdrücklich festgelegt wurde, muß nach der ständigen Rechtsprechung des Bundessozialgerichtes von der Gleichwertigkeit solcher Berufe ausgegangen werden, die tariflich gleichwertig eingestuft sind. „In der tariflichen Einstufung kommt nämlich am zuverlässigsten zum Ausdruck, welchen qualitativen Wert die am Berufsleben teilnehmenden Bevölkerungskreise, d. h. die Tarifpartner einer bestimmten Berufstätigkeit zumessen.“<sup>17</sup>

Das bedeutet, daß durch die Beschäftigung und deren tarifliche Eingruppierung die Äquivalenz eines Berufsabschlusses, der außerhalb Deutschlands erworben wurde, indirekt festgelegt wird. Dies gilt in Deutschland für deutsche und ausländische Beschäftigte in gleicher Weise. Die Bewertung der deutschen Abschlüsse des dualen Systems in den anderen EG-Staaten ist allerdings von den dort geltenden sozialrechtlichen Gegebenheiten abhängig. Insofern wäre in allen EG-Staaten auf einheitliche sozialrechtliche Bedingungen hinzuwirken.

### Zusammenfassung

Im Hinblick auf die europäische Integration und eine mögliche Annäherung der Berufsbildungssysteme wäre davon auszugehen: Für die Berufsausbildung in Deutschland ist das duale System mit dem Konsensprinzip und dem offenen Zugang zu gleichwertigen Ausbildungsberufen unverzichtbar.

Eine Weiterentwicklung des dualen Systems sollte hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltung und der Individualisierung der Berufsausbildung erfolgen. Hierbei könnten die Ausbildungsdauer in stärkerem Maße als bisher der individuellen Lernfähigkeit angepaßt, kombinierte Aus- und Weiterbildungsgänge entwickelt und der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung beispielsweise durch die Errichtung einer offenen Universität Rechnung getragen werden.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. hierzu: *Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1991/92. Bonn 1991, S. 106.* Hiernach durchliefen 74,8 Prozent der Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 19 Jahren eine Ausbildung im dualen System.

<sup>2</sup> Beispielsweise besteht in Frankreich ein weitgehend schulisch organisiertes Berufsbildungssystem. Die französische Regierung hat jedoch im September 1991 „einen Plan zur Reform der Berufsausbildung vorgestellt, der dem Aufbau eines dualen Bildungssystems Vorrang einräumt.“ Vgl. hierzu: *Presse- und Informationsabteilung*

der französischen Botschaft (Hrsg.): Frankreich-Info Nr. 91-34. Bonn 1991

<sup>3</sup> Vgl. hierzu: Kommission der europäischen Gemeinschaft (Hrsg.): Beschäftigung in Europa 1991. Luxemburg 1991 (= KOM (91) 248 endg.) S. 24. Gemeinschaftsweit wird danach die Jugendarbeitslosigkeit mit rd. 35 Prozent der Gesamtarbeitslosen angegeben. Die Bundesrepublik Deutschland gehört dabei jedoch zu dem Gebiet mit einer Jugendarbeitslosenquote von unter 10 Prozent.

<sup>4</sup> In Frankreich hat z. B. bisher die Anhörung der Sozialpartner zu neu konzipierten Berufsbildungsgängen einen mehr informativen Charakter, zumal die Sozialpartner bei der Umsetzung der Curricula nicht beteiligt sind.

<sup>5</sup> Das „certificat d' aptitude professionnelle“ (CAP) und das „brevet d' études professionnelles“ (BEP) wird in Frankreich dem Niveau 5 (= qualifizierte Arbeiter/Angestellte) zugerechnet, während das „brevet de technicien“ (BT) und das „baccalauréat professionnel“ (BAC.PRO) dem Niveau 4 (= einfache Führungskräfte) zugerechnet wird. Bei allen Zertifikaten handelt es sich jedoch um Abschlüsse beruflicher Erstausbildungsgänge.

<sup>6</sup> Ob und inwieweit die sozial- und tarifrechtlichen Berechtigungen, die in Deutschland mit Berufsabschlüssen verknüpft sind, generell auch in der EG realisiert werden, hängt u. a. auch von der Umsetzung der beim EG-Gipfel am 11. 12. 1991 in Maastricht beschlossenen Sozialunion (außer Großbritannien) ab.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu Pampus, K.: Die Verbindung beruflicher Qualifikationen mit allgemeinen Schulabschlüssen. Eine Übersicht über bestehende rechtliche Regelungen. Sonderveröffentlichung, Berlin 1981. Inzwischen wurde eine Anzahl weiterer Regelungen erlassen. Eine aktualisierte Fassung dieser Veröffentlichung wurde jedoch bisher noch nicht herausgegeben.

<sup>8</sup> Insbesondere für EG-Staaten, in denen ein Berufsbildungssystem neu zu formieren ist, wie z. B. in Portugal, gilt das duale System als beispielgebend, aber auch Frankreich sieht neuerdings wesentliche Vorteile bei diesem System und plant dessen Ausbau. Vgl. hierzu Anmerkung 2.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu: Lipsmeier, A.: Das System der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – seine Voraussetzungen und Nachteile im EG-Binnenmarkt. In: Arnold, R. und Lipsmeier, A. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive, Baden-Baden 1989, S. 355–368.

<sup>10</sup> Vgl. hierzu: Benner, H.: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, Berlin und Bonn 1982 (= Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 48) und Heine-Wiedemann, D.: Ausbildungsordnungsforschung als angewandte Sozialforschung, Strukturen und Prozesse einer Ressortforschungsinstitution zwischen Wissenschaft und politischer Entscheidungsfindung. Berlin und Bonn 1988 (= Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 95).

<sup>11</sup> Vgl. hierzu: Keune, S.; Zielke, D.: Individualisierung und Binnendifferenzierung: eine Perspektive für das duale System? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21 (1992) 1, S. 32–37.

<sup>12</sup> Vgl. hierzu: Reisser, R.: Ansätze zur Lernortabstimmung in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 5 (1990), S. 29–36 und

Fischer, A.: Modellversuch „curriculare Materialien für die handwerkliche Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher – Erste Eindrücke zur Akzeptanz, Umsetzung in den Betrieben und den daraus erwachsenden Problemen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 5 (1990), S. 37–46 und

Bunk, G. P. u. a.: Berufseingliederung und Berufsausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß (DHKT-Modell). Berlin, Teil I 1980, Teil II 1981 (= Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 4 und Heft 8).

<sup>13</sup> Aus der Empfehlung des Haupptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 19. 6. 1989 (Veröffentlicht im Bundesanzeiger 120 vom 1. 7. 1989) zur „Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“ wird deutlich, daß der Haupptausschuß zur Verwirklichung des Grundsatzes „Berufsausbildung für alle“ differenzierte Maßnahmen zur Förderung der Ausbildung der betroffenen Jugendlichen in anerkannten Ausbildungsberufen vorschlägt und nicht eine Niveaudifferenzierung der anerkannten Ausbildungsberufe.

<sup>14</sup> Bereits in den 20er Jahren hat P. Ziertmann das Problem der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung unter dem Thema „Das Berechtigungswesen“ behandelt. In: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig 1923, S. 487. Vgl. hierzu auch: Benner, H.; Buschhaus, B. und Pampus, K.: Gleichstellung beruflicher und allgemeiner Bildungsabschlüsse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 12 (1983) 3, S. 93–98.

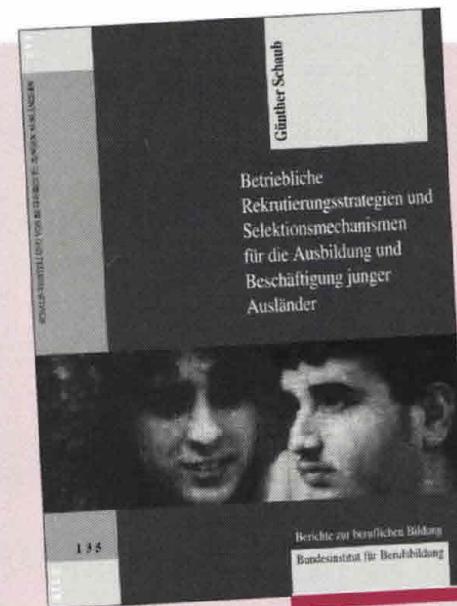
Der Haupptausschuß des BIBB hat in seiner Empfehlung vom 10./11. Mai 1984 zur „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ vorgeschlagen, den Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit einem mittleren allgemeinbildenden Abschluß gleichzusetzen und den Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen nach BBiG und HwO den Zugang zur Fachhochschule zu eröffnen. Inzwischen gibt es weitergehend Vorschläge verschiedener Institutionen und Ansätze (z. B. in Schleswig-Holstein) der Forderung nach Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung gerecht zu werden.

<sup>15</sup> Beispiel einer offenen Universität könnte die in Großbritannien sein. Vgl. hierzu Scheible, K.: Die offene Universität in Großbritannien. Tübingen 1975 (= Studien und Berichte zum Fernstudium im Medienverbund, Band 12) und

Berger, W.: Englands Open University. Wien 1987 (= Schriftenreihe Fernstudien an Universitäten, Band 4)

<sup>16</sup> Die aufgrund von Regierungsabkommen nach § 43 BBiG/§ 40 HwO gleichgestellten Prüfungszeugnisse der beruflichen Bildung sind jeweils in dem vom BIBB alljährlich herauszugebenden „Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe“ unter der Rubrik „Rechtsverordnungen zur Gleichstellung von Prüfungszeugnissen“ aufgelistet. Bei den durch CEDEFOP ermittelten Entsprechungen handelt es sich nicht um die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsabschlüssen, sondern um Hinweise für Beschäftiger, die darüber informieren, für welche Tätigkeiten Absolventen bestimmter Ausbildungsgänge hinreichend qualifiziert sind.

<sup>17</sup> Entscheidung des Bundessozialgerichts vom 30. 3. 1977, 5. Senat, 5 RJ 98/76.



Günter Schaub

## BETRIEBLICHE REKRUTIERUNGSSTRATEGIEN UND SELEKTIONSMECHANISMEN FÜR DIE AUSBILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG JUNGER AUSLÄNDER

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 135  
Berlin, 1991, 230 Seiten, 25,00 DM;  
ISBN: 3-88555-459-3

Die Studie hat zum Ziel, „die betrieblichen Entscheidungsprozesse hinsichtlich der Qualifizierung, Beschäftigung, aber auch innerbetrieblichen Weiterbildung zu analysieren, um Selektionskriterien zu bestimmen, die die berufliche Integration junger Ausländer erschweren“. Ferner sollten „die unterschiedlichen Sichtweisen und Entscheidungskompetenzen erhoben werden, um den komplexen Vorgang der Personaleinsatzplanung und die betriebliche Rekrutierungspraxis zu rekonstruieren.“

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb  
Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31  
Telefon: 86 83-5 20/5 16  
Telefax: 86 83-4 55

# Die Rolle der Sozialparteien im Berufsbildungssystem

S. Oliver Lübke



Referatsleiter für Berufliche Bildung beim DGB-Bundesvorstand/Mitglied des Verwaltungsrates des Europäischen Instituts für Berufsbildung (EIVT), Paris

**Der Beitrag\*) beschreibt die Situation und Notwendigkeiten der beruflichen Bildung als öffentliche Aufgabe, der inhaltlichen Rahmenstellung der gewerkschaftlichen Mitwirkung und Mitbestimmung sowie Leitlinien einer europäischen Berufsbildungspolitik. Er verknüpft Fragen einer Qualifizierungspolitik mit betrieblichen Organisationsstrukturen und nennt Stichworte für eine notwendige Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.**

## Geschichtliche Entwicklung: Kurzdarstellung und Bewertung

Die Wurzeln der betrieblichen Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland reichen — wie in einer Reihe anderer europäischer Länder — ins Mittelalter zurück. Das von den Zünften geschaffene Ausbildungsmodell der handwerklichen Ausbildung hatte sich im Spätmittelalter voll durchgesetzt. Die Zünfte regelten das Ausbildungswesen und unterwarfen den jungen Menschen mit dem Eintritt in die Lehre ihrer umfassenden Lebensordnung.

\*) Der Text stellt eine stark gekürzte Fassung des Referates des Autors anlässlich der 2. Ost-West-Europa-Konferenz, Prag 1991, des Europäischen Instituts für Berufsbildung dar.

Die Berufsausbildung der Mehrheit aller Jugendlichen in der Bundesrepublik erfolgt heute im Rahmen des „dualen Systems“ auf der gesetzlichen Grundlage des Berufsbildungsgesetzes, das im August 1969 als politischer Kompromiß der Großen Koalition verabschiedet wurde und in dem weitergehende Reformziele auf der Strecke blieben.

Von 1969 bis Mitte der 70er Jahre gab es in der Bundesrepublik intensive und harte Auseinandersetzungen über notwendige Reformansätze in der Berufsbildung und deren Finanzierung. Die Gewerkschaften forderten besonders

- eine inhaltliche und institutionelle Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung;
- öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung durch Verlagerung von Verwaltungs- und Kontrollfunktionen von den Kammern auf ein Bundesamt für Berufsbildung;
- Ablösung der einzelbetrieblichen Finanzierung durch einen zentralen Berufsbildungsfonds.

Die Unternehmerverbände kämpften erbittert gegen jede Art steuernder und regelnder Eingriffe in die privatwirtschaftlichen Verfügungsstrukturen beruflicher Bildung. Die Politik wichen vor den Nötigungen.

Rückblickend ist festzustellen: In 20 Jahren Berufsbildungspolitik und Praxis wurden schwerwiegende strukturelle Mängel im System der beruflichen Bildung nicht abgebaut, sondern als kennzeichnend

für das überwiegend privatwirtschaftlich gesteuerte duale System der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik festgeschrieben.

Zu den herausragenden Strukturmerkmalen des dualen Systems gehören:

- Ein Überangebot an Berufen, das auf dem Arbeitsmarkt nur schwer verwertbar ist, und eine Berufsstruktur, die nicht auf die künftige Beschäftigungsentwicklung ausgerichtet ist.
- Sehr starke Qualitätsunterschiede in den angebotenen Berufen. Dies gilt innerhalb der Regionen und Branchen ebenso wie zwischen Klein- und Großbetrieben und zwischen Industrie und Handwerk.
- Chancenungleichheit aufgrund betrieblicher Auswahlmechanismen beim Zugang zu qualifizierten Berufen für benachteiligte Gruppen von Jugendlichen (ethnische Minderheiten, Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen und/oder sozial schwacher Herkunft, junge Frauen).

Aber auch wichtige Qualitätsverbesserungen der beruflichen Bildung fanden in den letzten Jahren statt. Unmittelbare Folgen des Berufsbildungsgesetzes und dessen Weiterentwicklungen waren zum Beispiel

- Verbesserung der Statistik und Dokumentation durch das Bundesinstitut für Berufsbildung
- ein geregeltes Verfahren zur Überarbeitung von Ausbildungsordnungen
- der Ausbau institutionalisierter Beteiligungsmöglichkeiten der Gewerkschaften.

Ebenfalls ausgebaut wurden in Teilbereichen der betrieblichen Ausbildungspraxis, zum Beispiel über Modellversuche, innovative Ansätze zur Verbesserung der Ausbildungsqualität. Eine Entwicklung, die jedoch mit folgenden Makeln behaftet ist:

1. Betriebliche Ansätze zur Verbesserung der Ausbildungsqualität blieben in ihren Wirkungen auf eine Teilgruppe der Beschäftigten beschränkt.

2. Die Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsqualität erfolgte abgekoppelt von der Gesamtentwicklung des Systems beruflicher Bildung.

Es bleibt eine aktuelle Aufgabe, vorhandene Ansätze der Qualitätsverbesserungen in der beruflichen Bildung in eine konkretere Reformperspektive überzuführen.

## Situation und Notwendigkeiten der Beruflichen Bildung

### Berufliche Bildung als öffentliche Aufgabe ausbauen

Arbeitgeber und Gewerkschaften sind maßgeblich an der beruflichen Bildung beteiligt. Die unterschiedlichen Zuständigkeiten zum einen, eine notwendige Ordnungspolitik zum anderen, führten zur Gründung des Hauptausschusses für Berufsbildung. Diese Art der Mitbestimmung und Mitwirkung setzt sich auf der Ebene der Bundesländer (Landesausschüsse für Berufliche Bildung), der Regionen (Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen, in der Regel die Industrie- und Handelskammern und Handwerkskammern) und der Prüfungsausschüsse fort. Das Betriebsverfassungsrecht eröffnet den Betriebsräten und den Jugendvertretungen ein Mitbestimmungsrecht zur beruflichen Bildung im Betrieb.

Analysiert man die Situation allerdings genauer, so muß auch für die Bundesrepublik Deutschland festgestellt werden, daß das System der Berufsausbildung gekennzeichnet ist durch die alleinige Verfügungsgewalt der Arbeitgeber über die Ausbildungsplätze. Sie entscheiden, ob, wieviel und in welchen Berufen ausgebildet wird. Die Ausrichtung dieser Entscheidungen an Rentabilitätsinteressen führt dazu, daß die Qualifikationsmöglichkeiten der Arbeitnehmer von den kurzfristigen Anforderungen des Arbeitsmarktes und seinen regionalen Beschränkungen abhängig sind.

Die Forderungen der Gewerkschaften zur beruflichen Bildung sind darauf gerichtet, daß Ausbildungsplätze in qualifizierten Ausbildungsberufen und ausreichender Zahl geschaffen werden. Das Ausbildungspotenzial muß so gestaltet sein, daß jedem die Möglichkeit eröffnet wird, Beruf und Ausbildungsstätte nach seinen Interessen frei zu wählen. Auch wenn die Gewerkschaften sich für den Lernort „Betrieb“ aussprechen, fordern sie, daß berufliche Bildung eine öffentliche Aufgabe ist. Die Qualifikationsinteressen der Arbeitnehmer müssen im Rahmen eines integrierten, öffentlich kontrollierten Aus- und Weiterbildungssystems, das der staatlichen Verantwortung und gewerkschaftlichen Mitbestimmung unterliegt, durchgesetzt werden.

### Qualifizierte Ausbildung für alle setzt inhaltliche Rahmen voraus

Der Deutsche Gewerkschaftsbund fordert, die berufliche Bildung so zu gestalten, daß jeder Arbeitnehmer

- eine breite berufliche Berufsgrundbildung erhält
- in einer mindestens dreijährigen beruflichen Erstausbildung Qualifikationen erwerben kann, die ihn befähigen, eine vielseitige und anspruchsvolle Tätigkeit auszuüben und die Entwicklung in Arbeit und Wirtschaft mitzugestalten
- in die Lage versetzt wird, Veränderungen von Arbeitsprozessen zu bewältigen und im Sinne einer Humanisierung des Arbeitslebens zu beeinflussen
- befähigt wird, seine demokratischen Rechte aktiv in allen Lebensbereichen auszuüben
- aufgrund seiner Fähigkeiten und Neigungen Weiterbildungsmaßnahmen wahrnehmen kann.

Um diese Ziele zu erreichen, sind — unter Berücksichtigung mehrfach verwertbarer Inhalte — die bestehenden Berufe zu Grundberufen zusammenzufassen.

Die neuen Technologien machen Änderungen und Anpassungen von Ausbildungsordnungen erforderlich. In Zeiten der schnellen Entwicklung sind Anpassungen der Ausbildungsnormen, die für alle Betriebe verbindlich vorschreiben, welche Ausbildungsinhalte sie in einer Berufsausbildung mindestens vermitteln müssen, sehr sorgfältig abzustimmen. Die Grundlagen für das Arbeiten an Maschinen von morgen kann aber auch an Maschinen von heute erlernt werden.

### **Sozialpartner — Mitverantwortung setzt Mitbestimmung voraus**

Die berufliche Bildung und damit die Qualifikationspolitik gibt uns auf allen Ebenen Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung. Diese Möglichkeiten sind nach gewerkschaftlicher Auffassung nach wie vor nicht ausreichend, deshalb ergeben sich im Hinblick auf die Qualifikation verschiedene Ebenen gewerkschaftlichen Handelns. Die folgenden Ausführungen bleiben auf die Nutzung der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zur Qualifikationsverbesserung aller Jugendlichen und aller Arbeitgeber begrenzt.

Zielsetzung gewerkschaftlicher Qualifizierungspolitik — einschließlich der betrieblichen — ist die möglichst umfassende Sicherung und Erweiterung der Qualifikationen der Arbeitnehmer; allen Mandatsträgern der Mitwirkung und Mitbestimmung stellt sich die Aufgabe, die Strukturen und die Inhalte der beruflichen Bildung so zu beeinflussen, daß eine möglichst umfassende Qualifizierung erreicht wird. Die Probleme der Aus- und Weiterbildung sind dabei eng mit der technologischen Entwicklung und der Gestaltung der Arbeitsorganisation verknüpft. Die Anwendung der Technik ist keine Einbahnstraße. Vielmehr ergeben sich je nach Verknüpfung mit der Arbeitsorganisation unterschiedliche Auswirkungen auf die Anforderungen an die Arbeitnehmer. Hier liegen

Handlungsnotwendigkeiten bei den Sozialpartnern, der Mitbestimmung bei der betrieblichen Berufsbildung und Personalpolitik, die in der Vergangenheit nicht immer genutzt werden konnten.

Mitbestimmung in Qualifikationsfragen setzt nicht erst bei Maßnahmen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung im engeren Sinn ein. Vielmehr muß bei der technischen und organisatorischen Gestaltung der Arbeit darauf hingewirkt werden, Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen so anzulegen, daß sie den Arbeitnehmern die Sicherung und Erweiterung ihrer Qualifikation in der Arbeit ermöglichen. Erst Bildung verschafft den Arbeitnehmern die Qualifikation für ihre persönliche und berufliche Entfaltung. Dadurch wird auch Mitbestimmung möglich, um Aufgaben und Herausforderungen der Zukunft im Arbeitnehmerinteresse zu bewältigen.

Für die berufliche Bildung gilt dies vor allem für die Erarbeitung moderner Ordnungsmittel und deren Umsetzung im Betrieb.

### **Berufliche Bildung muß die technologische Entwicklung und deren Folgen beachten**

Die Gewerkschaften stehen zum „Lernort Betrieb“, aber es gilt die Chancen für Auszubildende zu verbessern. Die Neuordnung von Ausbildungsberufen geschieht mit dem Ziel, sie der veränderten Berufswirklichkeit anzupassen, sie aber auch gemäß neuer Ergebnisse und Einsichten aus Berufsbildungsforschung und -politik zu orientieren.

Die Gewerkschaften haben sich am mühseligen und langwierigen „Geschäft“ der Neuordnung von Ausbildungsberufen beteiligt, weil sie das Ziel verfolgen, die Chancen für die Auszubildenden zu verbessern.

Das bedeutet, daß die Überlegungen in die Zukunft voregrenzen müssen. Das Zuschnei-

den der Berufe, ihre Ausbildungsinhalte und die Art und Weise ihrer Vermittlung beeinflussen indirekt die künftigen Arbeitsstrukturen. Für die betrieblichen Entscheidungen über die Arbeitsorganisation ist von großer Bedeutung, welche Qualifikationen zur Verfügung stehen. Umgekehrt hängt es auch mit von den Qualifikationen der Arbeitnehmer ab, ob und in welcher Weise sie sich an der Gestaltung der Arbeitsverhältnisse im Betrieb beteiligen wollen und können. Neuordnung von Ausbildungsberufen ist also in einem umfassenden Sinn eine Politik der Qualitätsverbesserung der Berufsausbildung.

### **Bildung verschafft die Qualifikation für die persönliche und berufliche Entfaltung**

Da im Neuordnungsverfahren aber eine Einigung mit den Arbeitgebern und den beteiligten Ministerien erreicht werden muß, ist das verabschiedete Neuordnungspapier als ein Kompromiß, als ein Verhandlungsergebnis, anzusehen. Das Konsensprinzip bleibt für die Gewerkschaften ebenso wie für die Arbeitgeber eine Grundvoraussetzung für den Erlaß von Ordnungsmitteln.

Aufgabe und Herausforderung der Mitbestimmung unter Beachtung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den Kolleginnen und Kollegen im Betrieb und auf Bundesebene ist die aktive Unterstützung bei der Erarbeitung moderner Ordnungsmittel und der Umsetzung dieser Ordnungsmittel im Betrieb.

Dem Charakter der Neuordnung als Kompromiß entsprechend läßt das Ordnungsmittel dem Betrieb erhebliche Gestaltungsspielräume. Aus diesem Grund muß zur Wahrung der durch die Gewerkschaften im Neuordnungsverfahren vertretenen Arbeitnehmerinteressen die Umsetzung im Betrieb verhandelt werden, und zwar zwischen der Betriebs-

und Ausbildungsleitung und dem Betriebsrat. Hierzu sind die gesetzlichen Voraussetzungen im § 98 des Betriebsverfassungsgesetzes gegeben.

Qualitätsverbesserung der Ausbildung und in der Folge auch der Weiterbildung ist eine ständige Aufgabe der Betriebsräte. Die Umsetzung einer neuen Ausbildungsordnung ist keineswegs ein herausragendes Ereignis. Vielmehr ordnet sich eine solche Umsetzung in einen kontinuierlichen Strom von Modernisierungsbemühungen ein. Es wäre im Hinblick auf die Betriebsratsarbeit falsch und irreführend, alles auf die Umsetzung einer neuen Ausbildungsordnung zu orientieren. Der kontinuierlichen Modernisierungsarbeit der Firmenleitung muß eine kontinuierliche Beobachtung durch die Betriebsräte und eine Qualitätsverbesserung für die Auszubildenden und Arbeitnehmer entsprechen. Im Hinblick auf die Anforderungen an die Berufsausbildung bedeutet dies, daß die Frage nach Ausbildungsinhalten und nach der methodisch-didaktischen Gestaltung der Ausbildung immer wichtiger geworden ist. Wie man lernt, entscheidet mit darüber, ob man als Arbeitnehmer selbstbewußt, eigenständig, kompetent und flexibel beruflich handeln kann. Daraus ergeben sich auch Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder.

### **Staatliche Verantwortung setzt politischen Gestaltungswillen voraus**

Politik muß deutlich machen, welches Bild sie sich vom zukünftigen arbeitenden Menschen macht. Auch für die berufliche Bildung gilt, daß das Argument, die von der Technik erzwungene Arbeitsteilung schreibe die zukünftige Qualifikation vor, nicht mehr aufrechtzuerhalten ist. Deshalb sind nicht nur klare Zielvorgaben notwendig, sondern dies setzt auch politischen Gestaltungswillen, an den Interessen der Menschen orientiert, voraus.

Die alte Vorstellung, daß es in Zukunft in der Wirtschaft im Grunde nur noch zwei Qualifikationsebenen geben wird, die Ebene des anzulernenden Hilfsarbeiters und die des hochqualifizierten akademisch Ausgebildeten, geht als Anhänger dieser technisch innovativen Entwicklungslinie davon aus, daß zwischen beiden Ebenen im Grunde alles Wesentliche von Maschinen erledigt wird.

### **Qualitätsverbesserung von Aus- und Weiterbildung ist eine Aufgabe der Betriebsräte**

Aus gewerkschaftlich-sozialer Sicht betrachtet, ist eine solche Zukunftsvariante verhängnisvoll, weil sie den Menschen zum Anhänger der Ökonomie macht, ihn „enthumaniert“. Notwendig ist, daß prinzipiell jeder über umfangreiche Qualifikationen verfügt, daß er alle wesentlichen technisch-ökonomischen Zusammenhänge begreifen und deren betriebliche Abläufe mitgestalten kann, d. h., nicht schematisch kontrollieren, prüfen, bewachen, sondern verstehen und verändern kann.

Alle, die heute zu Facharbeiterinnen und Facharbeiter ausgebildet werden, benötigen eine höhere, nicht nur fachliche, sondern darüber hinausgehende intellektuelle und soziale Kompetenz. Dies gilt um so mehr, da mit der durch die Informationstechnologien möglich gewordenen Dezentralisierung der Entscheidung über Arbeitsabläufe auch eine Anreicherung von Arbeitsplätzen und damit verbunden eine Höherqualifizierung erfolgen kann.

Das regelt sich aber nicht von allein, sondern ist eine Frage des politischen Willens, eine Frage des Bewußtseins und der Bereitschaft, den Prozeß der Einführung der neuen Technik bewußt zu steuern und nicht nur auf ihn

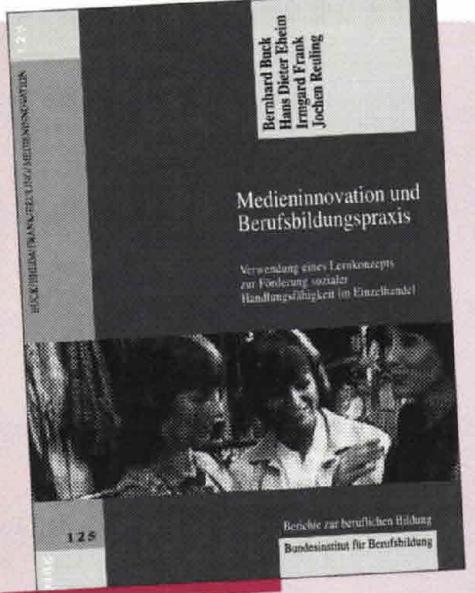
zu reagieren, da über diese schon in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung entschieden wird.

In der Auseinandersetzung um eine zukunftsorientierte, arbeitnehmergerechte Anwendung der neuen Technik sind die Gewerkschaften eine entscheidende politische Instanz, die ihren Beitrag leistet, damit sich einerseits neue Techniken im Interesse derjenigen entwickeln, die mit ihnen arbeiten und leben müssen, andererseits Beteiligte nicht durch diese Entwicklung ausgegrenzt werden.

### **Die deutsche Einigung und das Konzept „Qualifizieren statt Entlassen“**

Strukturwandel in einem geeinten Deutschland und der Zusammenbruch der Weiterbildung in den fünf neuen Bundesländern machten es notwendig, als arbeitsmarktpolitische Soforthilfe das Konzept des Qualifizierens statt Entlassens in den Vordergrund zu stellen. Angesichts des enormen Qualifizierungsbedarfs in den neuen, aber auch alten Bundesländern wurde vorgeschlagen, Beschäftigte nicht zu entlassen, sondern zu qualifizieren. Jede Hinauszögerung von Kündigungen erhöht die Chance einer Sicherung des Arbeitsplatzes, sei es aufgrund verbesselter Auftragslage, neuer Produkte oder auch der normalen Fluktuation. Durch rechtzeitige Qualifizierungsmaßnahmen erhalten die Betriebe die Möglichkeit der Durchführung von Umstrukturierungsmaßnahmen, ohne das Beschäftigungsverhältnis lösen zu müssen. Gleichzeitig sind verbesserte vorbeugende Bildungsmaßnahmen und die arbeitsmarktpolitischen Instrumente, die auch die individuelle Wettbewerbsposition der Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt verbessern, zu erweitern.

Die bisherige Strategie „Qualifizieren statt Entlassen“, mit der die Möglichkeit eröffnet wurde, die Zeit der Kurzarbeit für die



Bernhard Buck, Hans Dieter Eheim,  
Irmgard Frank, Jochen Reuling

#### MEDIENINNOVATION UND BERUFSBILDUNGSPRAXIS

VERWENDUNG EINES LERNKONZEPTS ZUR  
FÖRDERUNG SOZIALER HANDLUNGSFAHIGKEIT  
IM EINZELHANDEL

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 125  
Berlin, 1991, 214 Seiten, 19,00 DM;  
ISBN: 3-88555-427-5

Zentrales Ziel eines zunächst durchgeföhrten Entwicklungsprojekts war es, Medien für eine handlungsbezogene Verkaufsausbildung, verbunden mit entsprechenden Vermittlungskonzepten und Einführungsstrategien, unter Beteiligung von Ausbildungsbetrieben zu entwickeln und zu erproben. In einem Nachfolgeprojekt, das auf dem Entwicklungsprojekt aufbaute, waren Verwendung und Wirkung der Medien Gegenstand der Untersuchung. Wichtige Aspekte dieser Arbeit waren die Analyse betrieblicher Rahmenbedingungen, des Berufsbildungsverständnisses auf Seiten der Ausbilder/-innen, sowie des in der Ausbildung praktizierten Lehr-Lernkonzepts.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31  
Telefon: 86 83-5 20/5 16  
Telefax: 86 83-4 55

Qualifizierung zu nutzen, hat sich bewährt. Ein nächster Schritt bestand darin, Qualifizierungsgesellschaften zu bilden, die sich vor allem der Umschulung von Arbeitnehmern aus der Industrie für andere Bereiche, z. B. für die Infrastruktur widmen. Das oberste Ziel muß darin bestehen, Arbeitslosigkeit zu vermeiden.

Mit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) aus dem Jahr 1969 wurde der Arbeitsmarktpolitik auch ein strukturpolitischer Auftrag erteilt. Dies hat bisher weitgehend keine Beachtung gefunden. Bisher stehen keine ausreichenden Instrumente zur Verfügung, die eine sozialverträgliche Gestaltung des Strukturwandels fördern. Das AFG muß daher auch erweitert und eine weitere Interpretation der Bedrohung von Arbeitslosigkeit zugelassen werden. Zugleich sollte das vorhandene arbeitsmarktpolitische Instrumentarium um ein strukturpolitisches Anpassungsgeld erweitert werden.

Als Eckpunkte für das Konzept „Qualifizieren statt Entlassen“ sind zu nennen:

- Entlassungen sind soweit wie möglich zu verhindern. Notwendig ist eine Qualifizierungsoffensive als Gegenstrategie.
- Die vorhandenen Aus- und Weiterbildungskapazitäten müssen erhalten bleiben.
- Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften sind als Ergänzung erforderlich, um eine „Arbeitslosengesellschaft“ zu verhindern.
- Die Zusammenarbeit der Betriebe mit den Arbeitsämtern ist zu intensivieren.
- Die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen muß allen Arbeitnehmern des Betriebes offenstehen.
- Die Qualifikationsinhalte müssen breit und langfristig verwertbar sein.
- Für Bildungsbeteiligte ist ein zusätzliches Programm mit abgestimmten weiteren Fördermaßnahmen notwendig.
- Während der Weiterbildung sollten 90 Prozent des letzten Nettoeinkommens gesichert werden.

- Bei erfolgreicher Bildungsteilnahme sollte ein angemessener Arbeitsplatz in Aussicht gestellt werden.
- Die Weiterbildung des Ausbildungspersonals ist vordringlich.
- Die Mitbestimmung bei beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen muß erweitert werden.

Qualifizierung im Strukturwandel hat immer mehrere Dimensionen: die ökonomische, die technische und die soziale Dimension. Das traditionelle Instrument der Sozialpläne — welches in der Zeit des beschäftigungsexpansiven Wachstums seine Berechtigung hatte — ist durch neue Instrumente zu ergänzen und zu ersetzen. Diese neuen Instrumente sind Beschäftigungspläne und Qualifizierungsprogramme mit dem Ziel, der Qualifizierung der Arbeitnehmer auf neue produktive Aufgaben in den Betrieben oder auf neue Arbeitsplätze in der Region. Im geeinten Deutschland muß über berufliche Weiterbildung neu diskutiert und Entscheidungen für die Menschen getroffen werden.

Weitere arbeitsmarktpolitische Handlungsfelder wären zu nennen, doch müssen sie an dieser Stelle vernachlässigt werden.

#### Perspektiven in der beruflichen Bildung für alle Menschen in Europa öffnen

##### Bestimmung von grundsätzlichen Positionen mit Blick auf den Europäischen Binnenmarkt

An die grundsätzliche Zustimmung zum EG-Binnenmarkt haben die Gewerkschaften von Anfang an die Bedingung geknüpft, daß die Sozialpolitik auf europäischer Ebene nicht ausgeklammert wird. Diese geforderte Parallelität von wirtschafts- und sozialpolitischem Handeln muß auch tatsächlich realisiert werden.

Angesichts der hohen Arbeitslosigkeit in der Europäischen Gemeinschaft messen Deutscher Gewerkschaftsbund und Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeber einer wirksamen Arbeitsmarktpolitik im Binnenmarkt eine besondere Bedeutung zu. Sie haben gemeinsam auf die Bedeutung der hierfür vorhandenen Institutionen auf Gemeinschaftsebene hingewiesen, insbesondere auf den Ständigen Ausschuß für Beschäftigungsfragen, auf das Europäische Institut für Berufsbildung in Berlin und auf die sozialen Strukturfonds der Gemeinschaft.

## Bildungsinvestitionen – Voraussetzung für den Erfolg des gemeinsamen Binnenmarktes

Zugleich sollte in allen EG-Ländern eine flächendeckende öffentliche Arbeitsverwaltung garantiert werden, die ihre soziale Vermittlungsaufgabe wirksam erfüllen kann.

Verstärkte Bildungsinvestitionen sind eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg des gemeinsamen Binnenmarktes. Um die Qualifikation der Arbeitnehmer zu verbessern und die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen zu stärken, muß nicht nur eine qualifizierte berufliche Erstausbildung für alle Jugendlichen sichergestellt, sondern auch die Weiterbildungsmöglichkeiten ausgebaut und das Niveau der Weiterbildung angehoben werden.

Zur Umsetzung dieser Ziele sind Anstrengungen sowohl auf nationaler wie auf europäischer Ebene erforderlich. Gewerkschaf-ten und Arbeitgeber haben sich bereit erklärt, im Rahmen ihrer Verantwortung ihren Beitrag dazu zu leisten. Die von der EG bereitgestellten Instrumente der Bildungspolitik — insbesondere die Strukturfonds und die Aktionsprogramme der Gemeinschaft —

müssen unter Beteiligung von Gewerkschaf-ten und Arbeitgebern genutzt werden. Die „europäische Berufsbildungsskizze für die Zukunft“ läßt sich über die Grenzen der derzeitigen EG erweitern.

### Leitlinien zu einer europäischen Bildungspolitik aus deutscher Sicht eines Arbeitnehmervertreters

Im Rahmen des sozialen Dialogs hat sich der Deutsche Gewerkschaftsbund von folgenden Richtlinien im Themenfeld der beruflichen Bildung führen lassen, wobei zu beachten ist, daß Schule, Bildung und berufliche Bildung sowie Hochschule keine in sich geschlossenen Bereiche darstellen, sondern in wechselseitiger Beziehung stehen und entsprechend integrative Ansätze weiterzuentwickeln sind:

1. Eine zehnjährige schulische Basisbildung vor Beginn der Berufsausbildung muß für alle gewährt und inhaltlich und methodisch weiterentwickelt werden.
2. Zur beruflichen Bildung gelten folgende Leitlinien:
  - Qualifizierte berufliche Ausbildung für alle ist politisches Ziel.
  - Die qualitativ hochwertige Ausbildung muß geregelt sein. Elemente schulischer Vollzeitberufsausbildung, sofern sie verhindern helfen, daß veraltete industrielle Infrastrukturen in einer Region über das Ausbildungssystem in die Zukunft verlängert werden, sind ebenso möglich wie Ausbildung in dualer Form.
  - Die Vermittlung von Theorie und Praxis muß die technische Entwicklung im Hinblick auf Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt beachten. Kurzausbildungslehrgänge sind keine geeigneten Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels.
  - Den Arbeitnehmern ist durch besondere Maßnahmen, wie z. B. Fremdsprachenkurse, und durch Verbesserung der Chancengleichheit bzw. des Berufszugangs in ganz Europa verstärkt die Mobilität zu ermöglichen.
3. Demographische Veränderungen und neue Technologien bedingen den Ausbau der beruflichen Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. Von besonderer Bedeutung sind hierbei:
  - Gewährleistung von Weiterbildung im technologischen Wandel, besonders für gering Qualifizierte, die vom Arbeitsplatzverlust bedroht sind
  - Nutzung der beruflichen Weiterbildung für die Entwicklung und Restrukturierung benachteiligter Regionen
  - Sachbezogene Zusammenarbeit und Koordination verschiedener staatlicher Bildungsinstitutionen und Bildungsstufen zur Problemlösung in einer Region (Strukturwandel).
4. Berufliche Bildung und Hochschule im kooperativen Miteinander bedingen in einem vereinigten Europa folgende Leitlinien:
  - Ein öffentlich finanziertes Bildungssystem schließt freien Hochschulzugang ein. Deshalb sind auch verbesserte Möglichkeiten des Zugangs zur Hochschulausbildung

ohne formale Hochschulzulassung zu schaffen. Dabei kommt der stärkeren Öffnung von traditionellen „Männerberufen“ für junge Frauen im Hochschulbereich besondere Bedeutung zu.

- Anzustreben ist die Verwirklichung von Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung in praxis- und projektbezogenen Studiengängen.

Die Verwirklichung dieser Ziele muß nicht ausschließlich in europäischen Einrichtungen angestrebt werden. Vielmehr ist auch auf nationaler Ebene unter Berücksichtigung der jeweiligen nationalen Erfahrungen das Berufsbildungssystem weiterzuentwickeln.

### **Notwendigkeiten zur nationalen Weiterentwicklung am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland**

#### **Umfassender Bildungsauftrag**

In betrieblich organisierten Lernprozessen werden betriebliche Hierarchien, vorgegebene Arbeitsstrukturen oder der gesellschaftliche Nutzen der Produktion, auch wenn sie methodisch-didaktisch sinnvoll gestaltet werden, in der Regel nicht thematisiert. Der ökonomischen Zwecksetzung des Betriebes entsprechend bleibt berufliche Bildung auf die ökonomische Verwertbarkeit der Arbeitskraft beschränkt.

Hier sollte ein klar formulierter gesetzlicher Bildungsauftrag gegensteuern. Das Ziel der Integration allgemeiner und beruflicher, sozialer und politischer Bildungselemente müßte programmatisch festgeschrieben werden. Dies entspricht der wachsenden Bedeutung beruflicher Bildung zur selbständigen und gemeinsamen Bewältigung künftiger Arbeits- und Lebensbedingungen. Technische, soziale und ökologische Kompetenzen sind dafür notwendige Voraussetzungen. Darüber hinaus lassen sich u. a. nennen

- Rechtsanspruch auf qualifizierte Ausbildung für alle Jugendlichen

## **Bildungsaufgaben sind Investitionen zur Sicherung der Leistungsfähigkeit**

- Integration der beruflichen Weiterbildung im Betrieb
- Regelungen zur Vereinheitlichung und Verbesserung der Ausbildungsqualität (z. B. das Ausbildungspersonal, Kostenfreiheit für die Auszubildenden)
- Erweiterung der Planungsgrundlagen
- Aufwertung der Berufsschule
- überbetriebliche Ausbildungsstätten
- Ablösung der punktuellen Prüfung durch andere Formen der Lernerfolgskontrolle
- Prüfungsausschüsse (z. B. Freistellung, Qualifizierung des Prüfungspersonals)
- Einführung gesetzlicher Finanzierungsregelungen als Instrument der Qualitätskontrolle
- Integration der Weiterbildung in das Berufsbildungsgesetz
- öffentliche Verantwortung und Kontrolle der beruflichen Bildung sowie Stärkung der Mitbestimmung.

## **Schlußbemerkungen**

Es kam in diesem Beitrag nicht darauf an, bestehende Gesetze, Verordnungen und Organisationsformen darzustellen, sondern Handlungsnotwendigkeiten aus der Sicht eines deutschen Gewerkschafters für die Sozialparteien aufzuzeigen. Diese Darstellung ist nicht vollständig, sollte aber sowohl positive als auch negative Aspekte skizzieren.

Für alle Länder gilt: Bildungsausgaben sind langfristige Investitionen zur Befriedigung der Bedürfnisse der Arbeitnehmer und zur Sicherung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit. Es ist notwendig, die unermüdliche Arbeit um die politische und soziale Gleichberechtigung auch im Bereich der beruflichen und allgemeinen Bildung fortzuführen.

Das bundesdeutsche Berufsbildungssystem ist durch eine Reihe von historisch und kulturell gewachsenen Bedingungen gekennzeichnet, die in anderen Staaten nicht gegeben sind: das spezifische Berufsmuster, die Regulierung und Kontrolle von betrieblicher Ausbildung, die Kooperation der Sozialparteien durch Mitbestimmungsregelungen, die Einbeziehung von Ausbildung ins Beschäftigungssystem, die Einbeziehung von Praxis in die Ausbildung und schließlich die Einbettung des Berufsbildungssystems in das System der industriellen Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften. Im Zusammenwachsen Europas werden alle Berufsbildungssysteme gegenseitig voneinander lernen müssen. Während die europäischen Nachbarn von den Vorteilen eines ins Beschäftigungssystem integrierten Berufsbildungssystems lernen wollen, ohne es als solches „zu importieren“, müssen die Deutschen umgekehrt den Blick auf mögliche Vorzüge einer stärker betriebsunabhängigen und damit konjunkturunabhängigen Ausbildung und ihrer Integration in das allgemeine Bildungswesen richten. „Für Europa lernen“ heißt deshalb auch „von Europa lernen“.

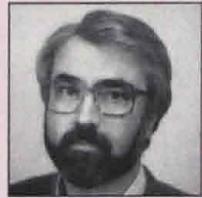
# **Entwicklung und Förderung überbetrieblicher Berufsbildungs- stätten in den neuen Bundesländern**

**Dieter Burkhardt**



*Dr. sc. oec., Diplomwirtschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.3 „Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS)“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin*

**Kurt Kielwein**



*Leiter der Abteilung 6.3 „Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS)“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn*

**Der Aufbau eines Netzes von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten im östlichen Teil Deutschlands ist berufsbildungspolitisch eine sehr bedeutsame Aufgabe, die wesentlich höhere konzeptionelle Anforderungen stellt, als dies bei der Schaffung überbetrieblicher Ausbildungskapazitäten in den alten Bundesländern der Fall war. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit, wird im folgenden beschrieben, welche Probleme aus heutiger Sicht zu meistern sind, was bei der Förderung ÜBS in den neuen Bundesländern zu bedenken ist und was gefördert werden kann.**

## **Ausgangssituation**

Bildet die mittelständische Wirtschaft in den alten Bundesländern rd. zwei Drittel aller Lehrlinge aus, so sind die Ausbildungsstrukturen in den neuen Bundesländern, aber auch weitgehend die Strukturen der beruflichen Weiterbildung von den regional übergreifenden Kombinaten und Großbetrieben geprägt worden. Den rd. 70 Prozent der betrieblichen Ausbildungsleistungen, die auf die volkseigenen Kombinate und Betriebe der Industrie, Bau- und Landwirtschaft entfielen, stand eine äußerst schwache Ausprägung der Leistungen für Betriebe des Handels und des Dienstleistungsbereichs mit 25 Prozent sowie des Handwerks mit fünf Prozent gegenüber. Die zentrale Steuerung der betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen hatte zu

diesen Disproportionen und zu Konzentrationen geführt. Während in den alten Bundesländern durchschnittlich drei Auszubildende pro Ausbildungsbetrieb zu verzeichnen sind, waren es in der ehemaligen DDR ca. 70. Auf ein Viertel der Ausbildungsbetriebe konzentrierten sich drei Viertel der Auszubildenden. Dies waren Betriebe mit mehr als 500 Beschäftigten. Sie bildeten für kleinere Betriebe in — verordneter und geplanter — „Kooperation“ mit aus.<sup>1</sup>

Die im Jahr 1991 in Gang gekommene Entflechtung der Kombinate und Betriebe hat deshalb regionale Überkapazitäten bzw. regionale Unterversorgungen an betrieblichen Ausbildungsplätzen entstehen lassen. Weitere, zum Teil gravierende Veränderungen in der Versorgung ergaben sich aus der Privatisierung bzw. Stilllegung von Betrieben oder Betriebsteilen. Auch von den unabdingbar notwendigen betrieblichen Sanierungs- und Rationalisierungsmaßnahmen gingen negative Auswirkungen auf das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen aus, ebenso von der erforderlichen Umstrukturierung des Angebots nach Berufsfeldern. Die Verluste an betrieblichen Ausbildungsplätzen (1990/91 mehr als 30 000) konnten im Vorfeld des Ausbildungsjahres 1991/92 nicht durch Neuschaffungen kompensiert werden. Zur kurzfristigen Schaffung von Ausbildungsplätzen erließ deshalb der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) die Ausbildungplatz-Förderrichtlinien vom 13. 6. 1991, wonach ein einmaliger Zuschuß von 5 000,— DM für jeden eingestellten Auszubildenden privaten Arbeitgebern mit

höchstens 20 Beschäftigten gewährt werden kann. Eine weitere Kompensation wird z. Z. durch außerbetriebliche Berufsausbildung in sogenannten Ausbildungsringen erreicht, die zumeist von den Industrie- und Handelskammern in Zusammenarbeit mit anderen Trägern gebildet werden. Ausbildung in Ausbildungsringen und außerbetrieblichen Einrichtungen freier Träger kann in den neuen Ländern als Übergang akzeptiert werden. Auf längere Sicht steht diese Übergangssituation dem Aufbau des dualen Berufsausbildungssystems entgegen, wenn nicht die Betriebe angehalten werden, sukzessiv die Ausbildung wieder in eigene Verantwortung zu übernehmen.

## Erfordernisse und konzeptionelle Ziele

Die wirtschaftlichen Erfordernisse, insbesondere die Auflösung der bisherigen Produktionstiefe der großen Betriebe in Richtung auf vielfältige selbständige Produktionsstufen geben die Entwicklungsrichtung in den neuen Ländern vor. Mit der Entwicklung einer kleinbetrieblichen mittelständischen Wirtschaftsstruktur und der Schaffung von neuen Ausbildungsplätzen im Handwerk wächst der Bedarf an ergänzender überbetrieblicher Berufsausbildung und an überbetrieblicher Fort- und Weiterbildung. Der Aufbau eines bedarfsgerechten, regional ausgewogenen Angebots an überbetrieblichen Berufsbildungsplätzen ist deshalb zwingend notwendig und gehört zu den vorrangigen Aufgaben der Berufsbildungspolitik. Überbetriebliche Berufsbildungsstätten haben in erster Linie die Aufgabe, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die Klein- und Mittelbetriebe als Ausbildungsleistungen nicht oder nicht ausreichend erbringen können (qualitativer Aspekt). Andererseits können diese Klein- und Mittelbetriebe erst durch überbetriebliche Berufsbildungsstätten betriebliche Ausbildungsplätze anbieten (quantitativer Aspekt).

Die Erfordernisse der Finanzierung und Förderung von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten in den neuen Ländern leiten sich somit prinzipiell aus den gleichen Grundsätzen her, wie sie für die Unterstützung der mittelständischen Wirtschaft auf westdeutschem Gebiet gegolten haben und noch gelten. Ausbildungsbereite kleine und mittlere Betriebe sollen in die Lage versetzt werden, eine vollwertige, modernen Anforderungen gerecht werdende, Ausbildung anbieten zu können. Der Situation in den neuen Bundesländern ist über die prinzipiell im gesamten Bundesgebiet geltenden Ziele hinaus mit verschiedenen Förderkonditionen entsprochen worden.

Dem Aspekt des Qualitätsgefälles zwischen der Ausbildung in Großbetrieben einerseits und der Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben andererseits muß hierbei in den neuen Ländern besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die übernommene Wirtschaftsstruktur sowie die materiellen Ausbildungsvoraussetzungen bieten den kleinen und mittleren Betrieben vergleichsweise ungünstige Startchancen, Ausbildung an modernen Maschinen und Geräten entsprechend den Anforderungen des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung sowie der anspruchsvoller werdenden Nachfrage des Beschäftigungssystems zu leisten. Die Berufsbildungspolitik der Bundesregierung für das Gebiet der neuen Länder soll deshalb u. a. auch durch zielgerichtete Förderung überbetrieblicher Berufsbildung dazu beitragen, daß die Ausbildungsleistungen der Klein- und Mittelbetriebe qualitativ und quantitativ mit den Inhaltsanforderungen der anerkannten Ausbildungsberufe und den Strukturveränderungen des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems mitwachsen können. Mit der Eigenfinanzierung der hierzu erforderlichen überbetrieblichen Berufsbildungsstätten wären die sich gerade erst konstituierenden zuständigen Stellen (Kammern) bzw. anderen Trägerorganisationen überfordert. Für das Gebiet der neuen Länder ver-

stärken sich die o. g. grundsätzlichen Finanzierungserfordernisse aus folgenden Gründen:

- Die Klein- und Mittelbetriebe sind auf qualifizierte Fach- und Führungskräfte angewiesen, wenn sie eine angemessene Marktposition erreichen wollen; ihre Aus- und Weiterbildungsbereitschaft muß gestärkt werden.

## ÜBS haben Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die Klein- und Mittelbetriebe nicht erbringen können

- Für das Aufholen des Modernitätsrückstandes bedürfen die kleinen und mittleren Ausbildungsbetriebe der verstärkten Unterstützung, denn in der Umstrukturierungsphase der Wirtschaft werden die Anstrengungen naturgemäß vorrangig und fast ausschließlich auf das wirtschaftliche Erstarken gerichtet sein.
- Die im Aufbau befindlichen Länderverwaltungen und Wirtschaftsorganisationen dürften erst in einigen Jahren in der Lage sein, einen angemessenen Finanzierungsbeitrag beim Aufbau eines Netzes von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zu leisten.
- Für die Finanzierung der laufenden Kosten der neugeschaffenen überbetrieblichen Berufsbildungsstätten werden sich wegen der voraussichtlichen erst mittelfristig überwindbaren Finanzschwäche der Trägerorganisationen wesentlich höhere Finanzierungsanforderungen an die öffentliche Hand — vorrangig an den Bund — ergeben, als dies im Rahmen des leistungsfähigen kleinbetrieblichen Sektors in West-Deutschland notwendig war.

Die Berücksichtigung der genannten Sachverhalte in modifizierten Förderkonditionen für die neuen Bundesländer und einer für gewisse Zeit vorzusehenden Erweiterung der förderbaren Kosten war notwendig, um den Umstrukturierungsprozeß zu beschleunigen.

## Bewilligte und beantragte Fördervorhaben Überbetriebliche Berufsbildungsstätten in der Stufenausbildung Bau — neue Länder

Stand: Oktober 1991



Im Zuge der zunehmenden Leistungsfähigkeit der Wirtschaft kann die Förderung von den spezifischen Anforderungen auf ein normales Maß zurückgeführt werden.

In der bildungspolitischen Diskussion wird zur groben Einschätzung des Bedarfs an überbetrieblichen Bildungskapazitäten in den

neuen Bundesländern eine Vergleichsberechnung vorgenommen, die vom Bestand an Kapazitäten in den alten Bundesländern ausgeht (bei 60,0 Mio. Einwohner rd. 600 überbetriebliche Berufsbildungsstätten mit rd. 77 000 Ausbildungsplätzen). Dies würde bedeuten, daß in den neuen Ländern ca. 150 überbetriebliche Berufsbildungsstätten mit

rd. 20 000 Ausbildungsplätzen geschaffen werden müßten. Aufgrund der Erfahrungen aus der bisherigen Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten nach dem sogenannten „Schwerpunkt-Programm“, wonach in den alten Bundesländern ein Ausbauziel von 77 100 Ausbildungsplätzen erreicht werden soll, sollten solche Bedarfssahlen keine festgeschriebenen Planungsziele werden. Welcher Bedarf an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern sich tatsächlich herauskristallisiert wird, läßt sich aus heutiger Sicht bei der unsicheren Datenlage nicht verlässlich feststellen. Sachverhalte wie z. B.

- Entwicklung der Betriebsstrukturen in den jeweiligen Regionen,
- Entwicklung der Leistungsfähigkeit und Finanzkraft der Wirtschaft,
- künftiges Bildungsverhalten der Jugendlichen,
- bildungspolitische Entscheidungen der Länder zum Auf- und Ausbau des Berufsschulsystems

bedürfen der ständigen Analyse, um einen sinnvollen Einsatz erheblicher Bundesmittel bei der Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten zu gewährleisten.

Unter diesem Aspekt hat der BMBW eine mehrstufige Förderkonzeption entwickelt:

- In der ersten Stufe orientiert sich die Förderung situationsbedingt auf das Handwerk, die Kleinindustrie und die Bauwirtschaft mit dem Schwerpunkt der Überbrückung regionaler und sektoraler Über- bzw. Unterkapazitäten (Umstrukturierungsphasen).
- Die aus der Umstrukturierungsphase gewonnenen Erkenntnisse müssen in die weitere Bedarfs- und Standortplanung eingehen. Deshalb soll sich die Förderung erst in der zweiten Stufe auf den längerfristigen Bedarf der Wirtschaft einstellen.
- In der dritten Stufe sollen Möglichkeiten zur Ausdifferenzierung angeboten werden.
- Die vierte Stufe dient der Arrondierung des verfügbaren Netzes an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und verlagert das

Schweregewicht der Förderung auf die Modernisierung der bestehenden Stätten.

Eine Einteilung der Förderung in bestimmte Zeitschnitte läßt sich daraus nicht ableiten. Die Umstrukturierung der Wirtschaft, die Entwicklung der Leistungsfähigkeit der Unternehmen und Wirtschaftsorganisationen und die sich mittel- und langfristig herausbildenden Erfordernisse an überbetriebliche Berufsbildungsmaßnahmen verlangen ein hohes Maß an Flexibilität. Situationsbedingt ist es erforderlich, bei der Bedarfs- und Standortplanung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten ein hohes Maß an Übereinstimmung mit den Spitzenorganisationen der Wirtschaft, mit den zuständigen Stellen nach dem Berufsbildungsgesetz, den Fachverbänden, den obersten Bundes- und Landesbehörden und der Arbeitsverwaltung zu erreichen.

Es zeichnet sich ab, daß sich zunächst regionale Schwerpunkte mit den früheren Bezirkshauptstädten und weiteren Orten mit erkennbar überdurchschnittlichen Qualifizierungsbedürfnissen der Wirtschaft herausbilden, und zwar überwiegend für die Berufsfelder Bau, Metall und Elektro und für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich.

Im Vorfeld der weiteren Planung soll der besonderen Lage in den neuen Bundesländern bei der Vielfalt unterschiedlicher Interessen Rechnung getragen werden, indem spezielle Konzepte und Planungshilfen entwickelt und erarbeitet werden, zum Beispiel

- Methoden zur Bedarfs- und Standortplanung,
- Information und Beratung potentieller Träger überbetrieblicher Berufsbildungsstätten über Planung und Projektdurchführung,
- Berücksichtigung des Umweltschutzes,
- Substanzerhaltung als Folge der Bauweise der ehemaligen DDR,
- Betriebswirtschaftliche Führung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (Management, Marketing),
- Umstrukturierung der Landwirtschaft,

- Möglichkeiten für die überbetriebliche Berufsbildung im Hotel- und Gaststättengewerbe, in der Tourismusbranche, für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich.

## Förderungsvoraussetzungen

Die Förderung aus dem Haushalt des BMBW erfolgt auf der Grundlage — der Veröffentlichung des BMBW „Orientierungen zu dem Förderprogramm überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern“ vom Juni 1991 — der näheren Ausführungen und Verfahrensregelungen zur Investitionskosten-Förderung bzw. zur Förderung laufender Kosten überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern (Handlungshinweise des BIBB) — der Haushalts- und Verwaltungsvorschriften des Bundes.

Die Förderung ist an Voraussetzungen zur Trägerschaft überbetrieblicher Berufsbildungsstätten gebunden:

### Inhaltlich

Entsprechend den „Orientierungen“ des BMBW sollen überbetriebliche Bildungsstätten in erster Linie in Ergänzung der betrieblichen Ausbildung fachpraktische, berufliche Fertigkeiten und fertigungsbezogene Fachkenntnisse durch systematische überbetriebliche Lehrgänge vermitteln. Bundeseinheitliche und, soweit solche nicht bestehen, landeseinheitliche oder vom BIBB genehmigte Lehrpläne sollen beachtet werden.

Die Lehrinhalte sind mit den beruflichen Schulen abzustimmen, damit Überschneidungen zur schulischen Ausbildung vermieden werden. Der Zugang zu den Lehrgängen darf nicht an eine bestimmte Organisationszugehörigkeit der Ausbildungsbetriebe gebunden werden. Für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind vergleichbare Unterweisungsprogramme zugrunde zu legen.

### Rechtlich/organisatorisch

Als Träger überbetrieblicher Berufsbildungsstätten kommen in Betracht:

- juristische Personen des öffentlichen Rechts wie Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft (z. B. Kammern) und kommunale Körperschaften (z. B. Städte),
- gemeinnützige juristische Personen des privaten Rechts (z. B. gemeinnützige Vereine, gemeinnützige GmbHs).

Einrichtungen, die überwiegend dem Zwecke eines Betriebes oder Verbandes oder dem Erwerb dienen, können nicht gefördert werden. Der Träger muß nachweisen, in welcher Form er die Finanzierung der Folgekosten der getätigten Investitionen sicherstellen will. Der Träger der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten hat einen Koordinierungsausschuß, in dem Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Vertreter der Berufsschulen mit gleichen Stimmanteilen vertreten sind, zu bilden. Der Ausschuß hat insbesondere die Aufgabe, eine regionale Abstimmung der Berufsbildungsmaßnahmen zwischen Betrieb, überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Berufsschule herbeizuführen. Beschlüsse des Ausschusses binden jedoch den Träger der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte weder in finanzieller noch in personeller Hinsicht. Ist der Träger eine öffentlich-rechtliche Selbstverwaltungseinrichtung der Wirtschaft, so kann der bei ihr bestehende Berufsbildungsausschuß die Funktion des Koordinierungsausschusses mit übernehmen.

### Gefördert werden können:

#### 1. Investitionskosten-Förderung

Gefördert werden können alle Investitionskosten, die zur Schaffung und Ausstattung notwendiger, moderner funktionstüchtiger Werkstatträume, sonstiger Lehr- und Unterrichtsräume, Internatsplätze, Küchen- und Kantinenräume, Verwaltungsräume anfallen (Bau- und Ausstattungskosten). Neubauten

sollten nur gefördert werden, wenn entsprechende Gebäude und Werkstätten im festgelegten Einzugsgebiet nicht zur Verfügung stehen. Zu den Bauinvestitionen zählen Neu-, Erweiterungs- und Umbaukosten sowie Kosten der baulichen Modernisierung. Zu den Ausstattungsinvestitionen zählen insbesondere die notwendigen Maschinen, Geräte, Werkzeuge und Gegenstände der Betriebs- und Geschäftsausstattung sowie Lehr- und Lernmittel.

Zur Beschleunigung des Antragsverfahrens und zur besseren Abwicklung der Durchführung des Projektes können auch Leistungen berücksichtigt werden, die durch die Betreuung einer westdeutschen Institution (Kammern oder Fachverbände) entstehen. Hierfür sind allerdings Förderhöchstgrenzen festgelegt worden.

Es werden Zuschüsse zu den ausgabewirksamen, förderfähigen Kosten gewährt (Anteilfinanzierung). Die Zuschußhöhe beträgt bis auf weiteres bis zu 90 Prozent der zuwendungsfähigen Ausgaben. Für Leistungen des Betreuungspartners beträgt der Zuschuß zunächst bis zu 80 Prozent der berücksichtigungsfähigen Ausgaben bzw. bis zu ein Prozent der zuwendungsfähigen Investitionskosten.

Es können auch Vorhaben in den alten Bundesländern gefördert werden, wenn sie der Durchführung überbetrieblicher Berufsbildungsmaßnahmen für Teilnehmer aus den neuen Ländern dienen und die Erweiterung der bestehenden überbetrieblichen Berufsbildungsstätten vergleichsweise wirtschaftlicher als eine Neuerrichtung in den neuen Bundesländern und in Ost-Berlin ist. In diesem Fall beträgt der Bundeszuschuß allerdings höchstens bis zu 65 Prozent der zuwendungsfähigen Ausgaben.

Die Eigenbeteiligung richtet sich nach der Finanzkraft des Antragstellers. Sie soll zehn Prozent der zuwendungsfähigen Ausgaben

betrugen. Die Förderung mit Bundesmitteln kann nur vom Rechtsträger der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten oder seinem westdeutschen Kooperationspartner beantragt werden.

## **Das Schwergewicht soll auf Maschinen- und Geräteausstattung gelegt werden**

Um zügig notwendige, überbetriebliche Berufsbildungskapazitäten aufzubauen, werden sich zunächst die Zuschüsse hauptsächlich für Investitionen bei Bauvorhaben auf die dringendsten Erfordernisse wie Bausanierung, Renovierungen, ggf. Umbauten beschränken. Das Schwergewicht der Förderung soll auf die für eine moderne Berufsbildung erforderliche Maschinen- und auch Geräteausstattung gelegt werden.

### **2. Förderung laufender Kosten**

Für einen begrenzten Zeitraum können die laufenden Kosten vom Bund gefördert werden, und zwar

- zur Vorbereitung des Betriebes,
- zum laufenden Betrieb überbetrieblicher Berufsbildungsstätten.

Die Förderung von Aufwendungen für die Vorbereitung des Betriebes setzt voraus, daß die Errichtung oder Erweiterung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten aus dem Haushalt des Bundes gefördert wurde (Investitionskosten-Förderung für Bau- und/oder Ausstattungsvorhaben) und die geschaffenen Bildungskapazitäten in erster Linie der Durchführung überbetrieblicher Berufsausbildungsmaßnahmen dienen. Die notwendigen Personal- und Sachausgaben können bezuschußt werden. Der Zuschuß beträgt bis auf weiteres bis zu 80 Prozent der zuwendungsfähigen Ausgaben, sofern andere öffentliche Mittel nicht gewährt werden. Die Förderung wird auf einen Zeitraum bis zu sechs Monaten je Förderabschnitt begrenzt.

Die Förderung des laufenden Betriebes überbetrieblicher Berufsbildungsstätten bezieht sich auf die Nutzung der vorhandenen Berufsbildungskapazitäten in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten für ergänzende überbetriebliche Berufsausbildungsmaßnahmen. Andere Bildungsmaßnahmen können nicht berücksichtigt werden. Die Förderung ist nicht von einer vorherigen Investitionskosten-Förderung durch den Bund abhängig. Sie ist begrenzt auf das Jahr der Inbetriebnahme und sechs folgende Haushaltsjahre. Der Zuschuß beträgt

- 6 000,— DM für einen gewerblichen Ausbildungsplatz,
- 4 800,— DM für einen kaufmännischen Ausbildungsplatz,
- 3 600,— DM für einen Internatsplatz.

Die Beträge gelten pro genutztem Platz als Höchstbeträge unter Zugrundelegung einer Nutzung/Auslastung von 40 Teilnehmerwochen pro Jahr. Der Pauschalbetrag wird nur für je voll erbrachte 40 Teilnehmerwochen pro Jahr gewährt.

Im übrigen darf darauf hingewiesen werden, daß auf die Förderung kein Rechtsanspruch besteht. Sie erfolgt nur im Rahmen verfügbarer Haushaltssittel.<sup>2</sup>

## **Zuständigkeiten**

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten können bundeseitig auch aus dem Haushalt des Bundesministers für Wirtschaft (BMWi) und der Bundesanstalt für Arbeit gefördert werden. Im Interesse eines koordinierten Aufbaus eines Netzes überbetrieblicher Berufsbildungsstätten wurde zwischen dem BMBW und dem BMWi ein abgestimmtes Verfahren zur Förderung ÜBS vereinbart, welches mit der Bundesanstalt für Arbeit hinsichtlich der Abgrenzung zwischen überbetrieblicher und außerbetrieblicher Berufsausbildung beraten wurde. Danach gilt folgendes:

1. Überbetriebliche Berufsbildungsstätten, die sowohl der ergänzenden Berufsausbil-

dung als auch der Qualifizierung Erwachsener in Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung dienen (multifunktionale Nutzung), werden grundsätzlich gemeinsam aus den Haushalten des BMBW und des BMWi gefördert.

2. Als Ausnahme von diesem Grundsatz gelten:

a) Überbetriebliche Berufsbildungsstätten, die ausschließlich der Berufsausbildung dienen, sowie überbetriebliche Berufsbildungsstätten für die Bauwirtschaft werden schwerpunktmäßig aus dem Haushalt des BMBW gefördert.

b) Überbetriebliche Berufsbildungsstätten, die ausschließlich Fortbildungszwecken des Handwerks dienen (z. B. Fortbildung zum Handwerksmeister), werden aus dem Haushalt des BMWi gefördert.

c) Überbetriebliche Berufsbildungsstätten, die der Lösung arbeitsmarktpolitischer Anforderungen dienen, werden grundsätzlich aus dem Haushalt der Bundesanstalt für Arbeit gefördert. Der BMBW und der BMWi können sich bei Bedarf an der Förderung dieser überbetrieblichen Berufsbildungsstätten beteiligen.

In Absprache übernimmt der federführende Zuwendungsgeber die Koordinierung des Antrags- und Bewilligungsverfahrens und schaltet die zur Prüfung des Bedarfs, der Zweckmäßigkeit und der Angemessenheit der Kosten zuständigen Stellen (Gutachterstellen, Bauverwaltung) ein.

Die Dimension der Umstellung des Berufsbildungssystems in den neuen Ländern (5 600 Berufsbildungseinrichtungen, 3 500 Trägerbetriebe, 54 000 Lehrkräfte, 350 000 Auszubildende, Ministerien, Verwaltungen, Institute usw.), unzureichende Kompetenzen auf allen Ebenen, der Wegfall staatlicher Zuschüsse für die praktische Berufsausbildung, das Ablaufen der Sperrfristen für die Auflösung von Internaten und Betriebsakademien, Informationsdefizite, Finanznöte u. a. Gründer führten zur Jahreswende 1990/91 zur Lösung von Lehrverträgen, Entlassung von Lehrkräften, Schließung von Ausbildungsstätten, Berufsberatungszentren u. a. Einrichtungen der Berufsbildung und verursachten einen hohen Bedarf an qualifizierter Beratung.

In einer Fachtagung des BMBW und des BIBB am 14./15. Januar 1991 wurde die Berufsbildungspraxis über die Förderkonditionen informiert.

Seit Januar 1991 besteht eine Arbeitsgruppe der zuständigen Abteilung im BIBB in Berlin. Sie führt umfassende Beratungen zu Fragen der Berufsbildungsstätten-Förderung, ausgehend von der Erläuterung des rechtlichen Rahmens des dualen Systems, bis zur praktischen Betreibung einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte durch.

In Koordinierungsgesprächen mit den Gutachter-Stellen wurde festgelegt, daß bei der Prüfung der Förderungsvoraussetzungen (z. B. regionaler Bedarf, Aus- und Fortbildungsprogramm, Raum- und Ausstattungsprogramm) auf die Nutzung regional vorhandener Kapazitäten geachtet und die Förderung auf Berufsfelder konzentriert wird, welche die wirtschaftliche Neustrukturierung erfordert.

In der Zusammenarbeit zwischen den Gutachtern und dem BIBB werden derzeit Planungshilfen überarbeitet bzw. neu aufgelegt und ein Weg angestrebt, in bestimmten Berufsfeldern die Bewilligung zu beschleunigen, indem sogenannte „Ausstattungsbau-

steine“ für den Werkstattbereich ÜBS in bestimmten Berufsfeldern angeboten werden. Diese Qualitätsstandards bezogen auf die zu schaffenden Plätze erleichtern den Antragstellern wie den Zuschußgebern die Realisierung des Fördervorhabens.

Schwierigkeiten der Antragsteller wegen der unsicheren Eigentumsverhältnisse an Grundstücken und Gebäuden sowie das Einbringen des geforderten zehnprozentigen Eigenanteils wurden mit Vertretern der Treuhand-Anstalt beraten. Dies führte zu den Beschlüssen des Vorstandes der Treuhand-Anstalt vom Februar und April 1991, wonach gemeinnützigen Trägern Ausbildungseinrichtungen unter bestimmten Auflagen zu bevorzugten Mieten, in Erbpacht oder zum Kauf unter Stundung des Kaufpreises zur Verfügung gestellt werden können.

Beispielhaft wurde in gemeinsamen Gesprächen und bilateralen Beratungen zwischen dem BMBW, dem BIBB, der Treuhand-Anstalt, dem Hauptverband der deutschen Bauindustrie, den Landesverbänden der Bauindustrie und den Gutachtern ein Netz von Lehrbauhöfen konzipiert und gefördert, welches mit 13 festen Standorten eine flächendeckende überbetriebliche Ausbildung in der „Stufenausbildung Bau“ sichern soll. Da von der Bauwirtschaft eine große Schubkraft für die Umstrukturierung ausgeht, wurde auch die akute Situation berücksichtigt, indem eine Mehrzahl von Provisorien an Standorten konzeptionell einbezogen wurden, die für die nächsten Jahre Ausbildung, Umschulung und Fortbildung anbieten, später aber entsprechend dem langfristigen Bedarf an ergänzender überbetrieblicher Ausbildung aufgegeben werden können (s. Abbildung). Diesem Beispiel folgend laufen derzeit Verhandlungen mit weiteren Wirtschaftsverbänden.

Zur Beschleunigung des Verfahrens und zur Koordinierung der verschiedenen Interessen werden mit Landesinstitutionen, mit den zuständigen Stellen der Industrie, des Hand-

## Bisherige Aktivitäten des BIBB

Es ist den Trägern ÜBS und den Antragstellern in den neuen Bundesländern freigestellt, ob sie sich bei der Profilierung ihrer Bildungsstätte und der Antragstellung für Fördermittel der Beratung durch die westdeutschen Partnerorganisationen oder durch das BIBB bedienen. Die weitaus meisten Beratungswünsche wurden an das BIBB herangereichten.

werks und der Landwirtschaft in den Landeshauptstädten sogenannte „Regionalgespräche“ durchgeführt. Dadurch sollen Fördermaßnahmen koordiniert, bedarfssprechende Standortverteilung gesichert, regionalen und sektoralen Über- bzw. Unterkapazitäten bei Ausbildungsplätzen begegnet, die kommunikative Arbeit verbessert, die Effektivität der Verfahrensabwicklung erhöht, die Verwaltungsarbeit rationalisiert werden.

Aus den bisher geführten zahlreichen Beratungsgesprächen und aus schriftlichen Eingaben war zu erkennen, daß wegen den bestehenden Unsicherheiten bei den Antragstellern diese eingehend informiert werden mußten über

- den Standort der überbetrieblichen Ausbildung im dualen Berufsausbildungssystem, um inhaltliche und begriffliche Klärungen zwischen über- und außerbetrieblicher Ausbildung herbeizuführen,
- die Notwendigkeit der regionalen Abstimmung mit allen an der Berufsbildung beteiligten Stellen,
- Organisation und Trägerschaft überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und über Zuständigkeiten,
- die Ausrichtung der Projekte auf das erforderliche Maß,
- Rechtsfragen, die mit der öffentlichen Förderung verbunden sind,
- die Eigenverantwortung, die aus der Trägerschaft einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte erwächst, insbesondere über die Folgelasten, die durch den Bau einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte entstehen.

Im Jahr 1991 konnten für 27 Standorte zur Schaffung von rd. 6 500 überbetrieblichen Werkstattplätzen Bewilligungen mit einem Volumen von rd. 36,0 Mio. DM ausgesprochen werden. Zu den zehn Folgekosten-Anträgen konnten Zuschüsse von insgesamt rd. 2,1 Mio. DM gewährt werden.

Für die Förderung von Investitionskosten überbetrieblicher Berufsbildungsstätten wurden 90 Anträge mit einem Antragsvolumen

von insgesamt 480,0 Mio. DM gestellt. Nach dem derzeitigen Planungsstand sollen damit rd. 9 000 überbetriebliche Werkstattplätze geschaffen werden.

## Ausblick

Für das gesamte Bundesgebiet sieht der Bundeshaushalt 1992 des BMBW

- für die Investitionskosten-Förderung 90,0 Mio. DM Ausgaben und 80,0 Mio. DM Verpflichtungsermächtigungen,
- für die Förderung der laufenden Unterhaltung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten 15,0 Mio. DM Ausgaben vor.

Entsprechend des gemeldeten und geprüften Bedarfs an weiterer Förderung durch den Bund wird die mittelfristige Finanzplanung fortgeschrieben.

Der Aufbau eines Netzes überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern bedarf

- der Bewertung und Einbindung regional- und sektorspezifischer Belange in ein Gesamtkonzept
- der förderpolitischen Steuerung und der planerisch sinnvollen Umsetzung berufsbildungspolitischer Zielsetzungen.

Diese Aufgabe kann das BIBB nicht allein leisten. Es ist auf die Mithilfe aller an der Berufsbildung beteiligten Stellen angewiesen. Im Interesse einer zügigen Umsetzung dieser gemeinsamen Aufgabe geht das BIBB davon aus, daß es die hierfür erforderliche Unterstützung erhält.

Die Probleme beim Aufbau eines Netzes leistungsfähiger überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern zeigen, daß man die historisch gewachsenen Strukturen sowie die demographischen, ökologischen, geistig-kulturellen und sozial-ökonomischen Rahmenbedingungen genau kennen muß, um gestaltend wirksam werden zu können. Weiterhin ist zu beachten, daß es

sich bei institutionellen Strukturveränderungen um einen langfristigen Prozeß handelt, in dem die Praxis durch Übergangslösungen gekennzeichnet ist. Unter diesen Gesichtspunkten ist die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in den neuen Ländern auch ein Prozeß der Sammlung von Erfahrungen und der Gewinnung von Handlungskompetenz für die Unterstützung der berufsbildungspolitischen Reformbestrebungen in den osteuropäischen Ländern sowie für das Aufzeigen von Konsequenzen des westeuropäischen Integrationsprozesses.

Da auf gesamteuropäischer Ebene in der Berufsbildung bisher überwiegend schulisch ausgebildet wurde, gilt es, die Attraktivität des dualen Berufsausbildungssystems mit seinen anerkannten Erfolgen auch durch die überbetriebliche Berufsbildung weiter zu stärken.

Dazu gehört u. a., die Verbindung zum Betrieb und zur Berufsschule noch enger zu ziehen, den Technologietransfer zu erweitern, die Förderung besonderer Personengruppen zu etablieren, Aus- und Weiterbildung über Bausteine zertifizierbarer Zusatzqualifikationen zu verzähnen, neue Informations- und Kommunikationstechnologien verstärkt einzuführen und auf das erweiterte berufliche Qualifikationsverständnis zu reagieren. Mit einem derartigen Entwicklungsansatz kann die überbetriebliche Berufsbildungsstätte die Innovation des eigenen Systems und die Adaption zu anderen Systemen fördern.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. Autsch, B.; Brandes, H.; Walden, G.: *Bedingungen und Aufgaben bei der Umgestaltung des Berufsbildungssystems in den neuen Bundesländern*. BIBB, Berlin und Bonn, 1991

<sup>2</sup> Nähere Informationen über Fördergrundsätze und Verfahrensregelungen erteilt das BIBB, Abteilung 6.3 im Dienststellenteil Berlin, Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, Telefon: 0 30/86 83-1. Die veröffentlichten „Orientierungen“ und „Handlungshinweise“ sowie die notwendigen Antragsvordrucke können dort angefordert werden.

# **Angelernte: Ihre Weiterbildungs- und Lernerfahrungen – übertragbar in die Gruppenarbeit?**

**Michael Lacher**



*Dr. rer. pol., Diplombetriebswirt, Diplomhandelslehrer, Mitarbeiter im Bereich der Personalentwicklung der VW AG, Schwerpunkte: Personalstrategie und Organisationsentwicklung*

**Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen orientieren sich an den Qualifikationsvoraussetzungen von Facharbeitern. Mit der Einführung der Gruppenarbeit stehen auch die Automobilhersteller vor dem Problem, angelernte Beschäftigte in Weiterbildungsaktivitäten einzubeziehen, ohne über deren Weiterbildungserfahrungen und Lernvoraussetzungen Kenntnis zu besitzen. Anhand einer Fallstudie wurden bei der Volkswagen AG das allgemeine Weiterbildungsverhalten von Montagearbeitern/-innen sowie deren Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten im Hinblick auf ihren Einsatz in der Gruppenarbeit überprüft.**

## **Angelernte: Eine Problemgruppe betrieblicher Weiterbildung?**

Vor allem der Automobilindustrie drängen sich als Folge von Umstrukturierungs- und Modernisierungsmaßnahmen Qualifikationsprobleme auf, die neben der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe auch das System der Personalplanung und der Personalentwicklung und hier insbesondere der betrieblichen Weiterbildung betreffen. Wenn es richtig ist, daß die personalintensiven, von kurzzyklischen Teilarbeiten geprägten Serienmontagen die Automationsaufgabe des Jahrzehnts sein werden<sup>1</sup>, dann ist davon

auszugehen, daß mit großen Teilen des vorhandenen Qualifikationsangebots veränderte Arbeitsaufgaben nicht mehr zu bewältigen sein werden. Dies umfaßt in dem hier besprochenen Fall 12 000 Belegschaftsmitglieder in den Montagen oder ca. 20 Prozent der Gesamtbelegschaft.<sup>2</sup> In der Industrie insgesamt sind 1,1 Mio. Erwerbstätige mit Montagetätigkeiten befaßt, von denen rund 600 000 Beschäftigte einfache Anlernfähigkeiten verrichten.<sup>3</sup> Neben der zahlenmäßigen Bedeutung des „Angelerntenproblems“ zeigen diese Zahlen auch die personenseitige Ausgangslage der Montageautomation an.

Kennzeichnend für den Ist-Stand der technischen Seite der Montageautomation ist die Tatsache, daß in diesem Beispiel 1975 gerade erst ein Automationsgrad von fünf Prozent erreicht war und bis 1983 ein Automationsgrad von 25 Prozent erzielt wurde. Mit diesem — verglichen mit der Teilefertigung — niedrigen Automationsgrad ist ein hoher Anteil manueller Tätigkeiten verbunden, der noch immer eine Domäne sogenannter un- und angelernter Arbeitskräfte ist. Mit der Entwicklung flexibler Automationssysteme werden auch Personaleinsatzkonzepte zur Disposition stehen, die der Gruppe der „qualifiziert Angelernten“ bei entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen einen Bedeutungszuwachs zumessen.

Offenbar besteht bei den Experten Einigkeit darüber, daß die künftigen rationalisierungsbedingten Umstellungen in den Montagen ein Mix aus Fördermittelgestaltung, der Integration logistischer Funktionen sowie beson-

ders von (arbeits)organisatorischen Gestaltungsmaßnahmen sein werden.<sup>4</sup> Neben der Fließbandmontage wird die Gruppenorganisation zur Bewältigung erhöhter Sonderausstattung und Variantenvielfalt der Produkte, der notwendigen Verringerung von Verlustzeiten, erhöhter Flexibilitäts- und Qualitätsansprüche die Montagen in arbeitsorganisatorischer Hinsicht prägen.

## Gruppenarbeit und Lernanforderungen

Für die Montagearbeit wird damit die manuelle Tätigkeit dominant bleiben. Eine Aufgabenerweiterung wird im geringeren Ausmaß im kognitiven Anforderungsbereich der Anlagenführung entstehen.<sup>5</sup> Mit der Einführung der Gruppenarbeit werden den Montagearbeitern/-innen neben veränderten fachlichen Aufgabenstellungen durch erhöhte Teilevielfalt, verstärkte Qualitätsansprüche etc. Aufgaben vor allem im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen zuwachsen. Diese Kompetenzbereiche werden künftig infolge der Verbreiterung der Tätigkeitsspektren und der Beschleunigung der Tätigkeitswechsel zu einer strategischen Lerngröße in den Montagen werden.

Einen Bedeutungszuwachs als Lernaufgaben werden besonders

- die Flexibilität im Sinne einer Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit und
- die Lermotivation im Sinne einer dauernden und möglichst umfassenden Lernbereitschaft gewinnen.

Im unmittelbaren Zusammenhang mit der Einführung der Gruppenarbeit werden notwendig

- die Kooperationsfähigkeit, die die Abstimmung von Handlungen und Entscheidungen bei der Bewältigung von Teilaufgaben beinhaltet,
- die Konflikt- und Konsensfähigkeit, die Abstimmungshemmnisse ausräumen und überwinden sollen, und

- die Kommunikationsfähigkeit, die eine verbesserte Artikulation bei der interpersonalen Abstimmung erreichen soll.

Mit dem Zuwachs an Handlungsspielraum bei der Gruppenarbeit korrespondiert die verstärkte Notwendigkeit der (gruppenorientierten) Selbststeuerungskompetenz, d. h. der subjektiven Fähigkeit zur selbstverantworteten Problemlösung.

Schließlich bedarf die Erschließung sämtlicher personenbezogener Ressourcen und Handlungspotentiale auch solcher Kompetenzen, die außerbetrieblich erworben und innerbetrieblich eingesetzt werden. Wir haben diese Fähigkeit Transferkompetenz genannt.

## Die Kompetenzbereiche werden zu einer strategischen Lerngröße in den Montagen

Neben der Frage nach diesen weitgehend informell zu erwerbenden Lernfähigkeiten, ist die Weiterbildungsbeteiligung Un- und Angelernter in der Vergangenheit zu Recht als mager eingeschätzt worden.<sup>6</sup> Bezieht man allerdings die betrieblichen Rahmenbedingungen des Weiterbildungsverhaltens in die Betrachtung mit ein, dann können sich auch die empirischen Ergebnisse ändern. Dies wollen wir im folgenden aufzeigen, indem wir anhand eines Fallbeispiels aus der Automobilindustrie in einem kurzen Überblick dem Weiterbildungsverhalten von Montagearbeitern/-innen nachgehen. Anschließend wollen wir die Frage nach den spezifischen Lernfähigkeiten der Sozial- und Selbstkompetenzen dieser Zielgruppe wieder aufgreifen. Damit sollen in doppelter Weise die Bildungsfähigkeit und Weiterbildungsbereitschaft dieser Beschäftigtengruppe nachgewiesen werden:

1. Die formalisierte Weiterbildungsbeteiligung von Montagearbeitern/-innen ist unter bestimmten Voraussetzungen höher als gemeinhin angenommen und vor allem beruflich orientiert.
2. Die Lernfähigkeit dieser Beschäftigtengruppe entwickelt sich informell auch in der Massenfertigung der Automobilindustrie und bildet eine personenbezogene Voraussetzung für den Übergang zu ganzheitlichen Aufgabenzuschnitten.

## Zum Weiterbildungsverhalten von Montagearbeitern/-innen: Beteiligung, Art, Wünsche und Motive der Weiterbildung<sup>7</sup>

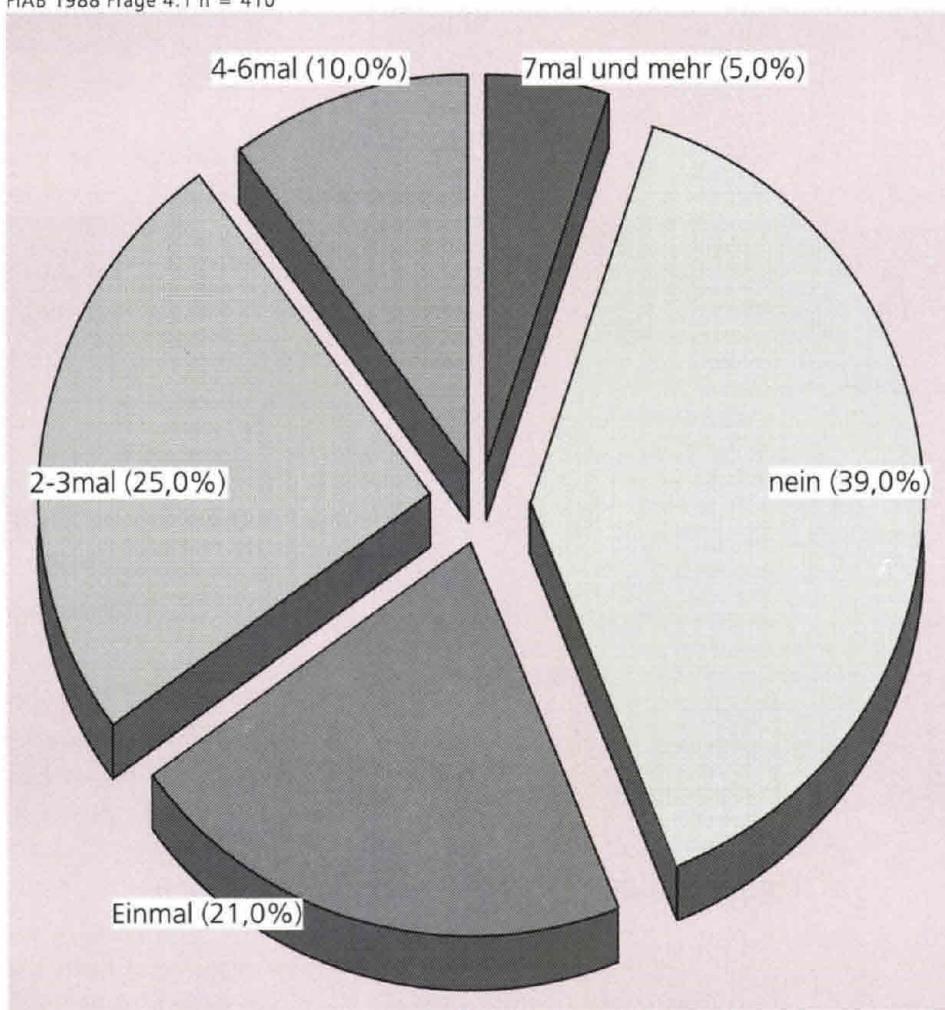
Es fällt zunächst der außerordentlich hohe Beteiligungsgrad der befragten Montagearbeiter/-innen auf: 60 Prozent haben mindestens einmal eine Weiterbildungsveranstaltung besucht (vgl. Abbildung 1, S. 24). Mit einem Anteil von über 30 Prozent beruflich-fachlicher Maßnahmen an der gesamten Weiterbildung der Montagearbeiter/-innen wird die große Bedeutung der beruflichen Weiterbildung unterstrichen.

Dies spiegelt sich auch in den Weiterbildungswünschen wider (vgl. Abbildung 2, S. 25): „Arbeit und Beruf“ stehen mit 42 Prozent an der Spitze der Wünsche, zusätzlich haben sich bei der Befragung für die Nachqualifizierung zu einem Beruf 8,5 Prozent entschieden. Über 50 Prozent der befragten Montagearbeiter/-innen sehen demnach die Weiterbildung als berufs- und arbeitsbezogene Einrichtung.

Andererseits sind die Weiterbildungswünsche freizeitzbezogen, die entweder einem gesellschaftsbezogenen Orientierungsbedürfnis entsprechen („Politik und Gewerkschaften“ 26 Prozent), einer eher instrumentellen außerbetrieblichen Ausrichtung der Qualifizierung folgen („Fremdsprachen“ 34 Prozent)

**Abbildung 1: Teilnahme an Weiterbildung Montagepersonal VW**

FIAB 1988 Frage 4.1 n = 410



oder tatsächlich als Möglichkeit der Freizeitnutzung erachtet werden („Hobbys“ 35 Prozent; „Familie, Gesundheit“ 40 Prozent).

Hinsichtlich der Weiterbildungswünsche müssen wir davon ausgehen, daß es eine Trennung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung nicht gibt. Weiterbildung wird von den Montagearbeitern/-innen einerseits als Ganzes betrachtet und andererseits deutlich akzentuiert in Richtung beruflicher Weiterbildung.

Dieser Doppelcharakter findet sich auch bei der Weiterbildungsmotivation wieder. Die Motive richten sich zum einen an der materiellen Absicherung ihres Arbeitsvermögens über „Beschäftigungssicherung“ (57 Pro-

zent) und „Mehr Lohn“ (47 Prozent) aus und zum anderen an der qualitativen Entwicklung ihres Arbeitsvermögens in der Form einer „interessanteren Tätigkeit“ (58 Prozent) und der „Verbesserung der Aufstiegschancen“ (50,5 Prozent). Wer sich beruflich weiterbildet, will auch entsprechend gratifiziert werden — so etwa könnte die Weiterbildungsdevise der Montagearbeiter/-innen lauten.

Diese Ausrichtung der Weiterbildung dürfte auch vor dem Hintergrund zu sehen sein, daß das Lernen für die Arbeitstätigkeit eine Alltagserfahrung

- vorberuflicher Lernaktivitäten
- innerhalb des (Massen)fertigungsprozesses wie auch
- außerhalb der betrieblichen Sphäre

sein kann. Diesen informellen Lernerfahrungen, die in diesen Lernbereichen gemacht werden und sich zu Lernfähigkeiten verdichten können, wollen wir im folgenden nachgehen. Dabei sollen fünf Merkmale gesetzt werden, die hier nicht weiter ausgeführt werden können:<sup>8</sup>

1. Das Montagepersonal verfügt über eine heterogene Struktur der Bildungsvoraussetzungen und nicht, wie vielfach angenommen, über eine homogene, tayloristisch geprägte Qualifikationsstruktur.
2. Eine Vielfalt an Lernpotentialen, die Bestandteil unterschiedlicher Arbeits- und Lebensumstände sind, bringen unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten hervor.
3. Die Lernfähigkeiten und Lernerfahrungen sind allerdings in ihrem Niveau und ihrer Anlage nur als typenspezifische und nicht generell zu erkennen.
4. Vor dem Hintergrund der heterogenen Bildungsvoraussetzungen und Bildungsbiographien können wir vier Lerntypen identifizieren (im folgenden Lerntypen A–D).
5. Montagearbeiter/-innen in den Serienmontagen entwickeln auch einen spezifischen Kompetenzaufbau, statt, wie häufig angenommen, nur einen Verlust an Kompetenzen zu erfahren.

### Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten von Montagearbeitern/-innen

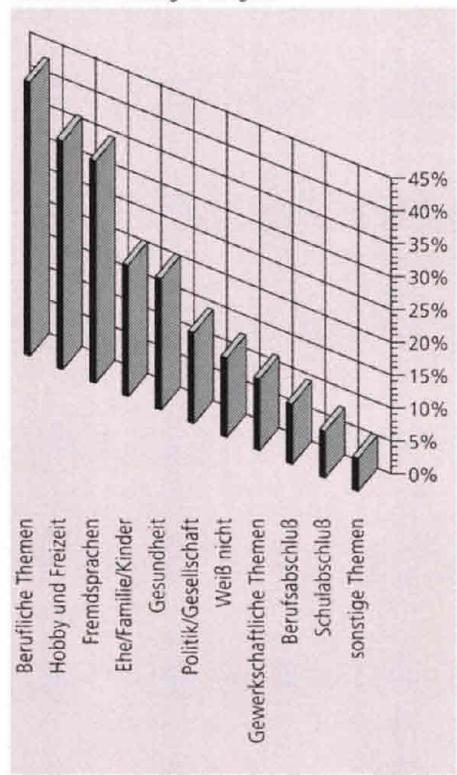
Zwei Beispiele für einen nach Lerntypen<sup>9</sup> strukturierten Kompetenzaufbau sollen im folgenden Abschnitt dargestellt werden. Wir wollen dabei überprüfen, inwiefern die Sozial- und Selbstkompetenzen der Lerntypen mit den oben dargestellten Lernanforderungen in der Gruppenarbeit kompatibel sind. Dies soll beispielhaft anhand der Lernerfahrungen „Kooperation“ und „Selbststeuerung“ geschehen.<sup>10</sup>

**Abbildung 2: Weiterbildungswünsche**

**Montagepersonal VW**

FIAB 1988 Frage 4.11 n = 410

Mehrfachnennungen möglich



**Lernerfahrung „Kooperation“**

Die Lernerfahrung „Kooperation“ wird beim Lerntyp A innerhalb seiner Arbeitstätigkeit vor allem als Anspruch an einen ganzheitlichen Aufgabenzuschnitt formuliert:

„Meine Vorstellung ist, daß mehrere Leute zusammen komplett einen Wagen von Anfang bis Ende montieren oder zum Beispiel einen ganzen Motor zusammenbauen.“

Dieser Anspruch an die Arbeitsgestaltung wird in der konventionellen Serienmontage nicht realisiert. Dagegen werden ganzheitliche Kooperationserfahrungen im außerbetrieblichen Familienleben etwa bei der Haushaltsführung gemacht, in der Absprache und Zusammenarbeit eingeübt werden:

„Die Hausarbeit haben wir fünfzig zu fünfzig aufgeteilt, wie es jeweils zeitlich paßt. Wenn meine Frau z. B. zum Einkaufen fährt, dann mache ich den Abwasch. Meine Frau macht meistens die Wäsche. Gardinen nehme ich

ab, sie wäsch sie, und ich gehe an die Fenster ran, weil sie oben nicht an die Rundbögen kommt. Am Wochenende mache ich sauber, da wird das Essen gemacht.“

Diesen Anspruch an die Arbeitsgestaltung hat der Lerntyp B nicht, statt dessen werden am Band praktische Unterstützungsleistungen und gegenseitige Hilfe vorgenommen, die gleichzeitig einen Belastungswechsel darstellen:

„Wenn es Probleme am Band gibt, dann kommt einer hinzu, der hilft Dir dann, egal von welchem Band der jetzt kommt. Es ist immer eine Hilfe da. Wenn z. B. ein Engländer kommt (gemeint ist ein rechtsgelenktes Kfz mit spezifischer Ausstattung; der Verf.), gelegentlich kommen fünf bis sechs Stück nacheinander, da hängt man ganz schön durch. Also dann kommt mal ein Kollege hinzu, der schraubt dann einen ‚Engländer‘ mit. Wenn Du dann wieder o. k. bist, dann haut er wieder ab. Also wir helfen uns untereinander.“

Unterstützt und geholfen wird beim konkreten Arbeitshandeln. Das passiert selbstreguliert, ohne Anweisung, spontan. Leistungsdruck aktiviert in diesem Falle soziale Lernpotentiale, die als Lernfähigkeit in den Handlungsvollzug aufgenommen werden.

Einen deutlich anderen Akzent der Kooperationsbereitschaft betont der Lerntyp D:

„Die Firma wäre gut beraten, wenn sie einen älteren, erfahreneren Kollegen und einen jungen, der geistig mehr aufnehmen kann, weil er mehr Schule genossen hat und mehr gelernt hat, zusammenarbeiten (lassen würde). Dann kann man sich helfen, denn der Ältere hat immer mehr Ausdauer und wenn was nicht hinhaut, dann sagt er, das können wir nicht so machen, das müssen wir irgendwie hinkriegen. Der Jüngere, der schmeißt schneller hin, der sagt, es haut nicht hin, die (Kollegen) sollen sich um die Sachen selber kümmern.“

Gruppenarbeit wird hier gewünscht, vor allem unter dem Gesichtspunkt der Integration und der Nutzung generationsspezifischer Kompetenzen. Die fachliche Eignung tritt in der Perspektive dieses Lerntyps gegenüber sozialen Kompetenzen zurück und verweist auf die kommunikativen Arbeitsbezüge.

**Lernerfahrung „Selbststeuerung“**

Individuelle Ansprüche zeigen sich auch beim Arbeitsvollzug, von dem, wie wir oben gesehen haben, nicht nur mehr Handlungsspielraum und Eigenständigkeit erwartet wird, sondern es wird auch jede nur kleine Möglichkeit der Veränderung von Arbeitsvollzügen genutzt. Vor allem der Lerntyp B, nicht zuletzt aufgrund restriktiver Arbeitsbedingungen als sie etwa beim Lerntyp A in der Nacharbeit anzutreffen sind, setzt Kreativität frei:

„Zum Beispiel selber planen und selber einteilen, das ist ein Vorteil beim Packen. Ich kann mir meine Arbeit selbst einteilen, ich kann jetzt z. B. sagen, ich gehe jetzt zur Toilette. Es schreibt mir keiner vor, was ich zuerst einpacken muß und was nicht. Das ist zwar trotz der Monotonie nur ein kleines Umfeld, also man muß nicht viel nachdenken, aber man kann mit einem guten System, wenn man sich das richtig gut einteilt, kann man früh Feierabend machen. Selber entscheiden und einteilen, das würde mir liegen.“

Diese planvolle, selbstinitiierte Nutzung von Handlungsspielräumen verweist auf eigenständige Lernstrategien in der Arbeitstätigkeit, die von der subjektiven Seite her auch als Selbststeuerungskompetenz begriffen werden kann, nämlich in dem von uns definierten Sinne, daß hier eigenständig und selbstverantwortet Problemlösungsstrategien entwickelt werden. Deutlich ist beim Lerntyp B eine biographische Kontinuität von einer vorberuflichen zu einer beruflichen bzw. arbeitsbezogenen Selbststeuerung zu beobachten. In den vorberuflichen Lernfeldern erscheint der Alltag der Kinder beider erwerbstätiger Elternteile als Zwang zur Partizipation einerseits und Vernachlässigung durch die Eltern andererseits, was subjektiv Selbstständigkeit und Eigenverantwortung hervorbringen kann:

„Ich bin durch (die Berufstätigkeit meiner Eltern) sehr selbstständig geworden. Ich wußte, meine Mutter kommt um eins nach Hause. Ich hatte einen Schlüssel, allerdings auch erst später, und wenn ich dann nach Hause kam, habe ich dann z. B. schon Kartoffeln

geschält, ich wußte, ich muß Essen kochen bzw. nur warm machen. Damit mein Vater um halb drei, wenn er von der Schicht kam, essen konnte.“

## Schlußfolgerungen

Fassen wir die wesentlichen Ergebnisse zusammen, so kann generell davon ausgegangen werden, daß bei den Montagearbeiter/-innen zumindest hinsichtlich bestimmter Sozial- und Selbstkompetenzen von einer „Lernentwöhnung“ nicht die Rede sein kann. Gleichwohl bilden sich das Lernverhalten und die Lernfähigkeit nach Lerntypen unterschiedlich aus:

- Lerntyp A bevorzugt strukturiertes Lernen und ist eher an Fremdinstruktionen orientiert, was sich aus der Bildungsbiographie ergibt. Informelle Lernanteile ergeben sich vor allem aus Beteiligungswünschen und außerbetrieblichen Lernerfahrungen der Kooperation. Vor allem die Lernmotivation ist ein aktiver Bestandteil seiner Lernfähigkeit.
- Lerntyp B ist am erfahrungsgeleiteten Lernen insbesondere in der Arbeitstätigkeit orientiert. Sein Lernstil ist kooperationsbezogen und konfliktorientiert. Aus vorberuflichen, familiären Zusammenhängen ist ein großes Maß an Selbststeuerungskompetenzen erwachsen, wie auch das Flexibilitätsvermögen aus den unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen entwickelt wurde.
- Lerntyp C ist charakterisiert durch Lernerfahrungen der (fachlich orientierten) Flexibilität, die Ergebnis unterschiedlicher Arbeitstätigkeiten und Lernmotivation ist. Vor allem durch außerbetriebliche Lernaktivitäten ist seine Transferkompetenz entstanden. Sein Lernstil ist individuell und informell.
- Lerntyp D ist geprägt von kooperativen und kommunikativen Lernerfahrungen. Seine Lernfähigkeiten sieht er vor allem im (Arbeits)zusammenhang mit fachlich orientierten, jüngeren Arbeitskollegen. Seine Kommunikationsfähigkeit röhrt vor allem aus seinen außerbetrieblichen Aktivitäten.

Generell ist das Lernen der Montagearbeiter/-innen durch einen individuellen und/oder kooperativen Erfahrungsgewinn und der entsprechenden Verhaltensänderungen gekennzeichnet. Dabei spielen spontane, selbstinitiierte Lernformen eine wesentliche Rolle. Beides zusammen, Erfahrungsgewinn und Selbstinitiation, ergibt den informellen Lernprozeß. Informelles Lernen kann individuell und/oder kooperativ geschehen.

Daneben hat sich ein an formalisierten Angeboten orientiertes Weiterbildungsverhalten entwickelt, das mit seiner beruflich-fachlichen Ausrichtung eine Ergänzung zu den informellen Lernerfahrungen darstellt.

Auf diese Qualifikationsvoraussetzungen hat sich die Lernorganisation, insbesondere die innerbetriebliche Weiterbildung, einzustellen. Die herkömmlichen, in Kursen organisierten und stark formalisierten und zentralisierten Fortbildungsmaßnahmen sollten durch dezentrale Lernorte ergänzt werden, die den selbstbestimmten und erfahrungsorientierten Lernformen vor allem der Angelehrten stärker Rechnung tragen. Die Einführung der Gruppenarbeit in einigen Unternehmen der Automobilindustrie erleichtert zudem die Installation arbeitsnaher Lernorte. Erfahrungen wie sie in der beruflichen Erstausbildung mit dezentralen Lernorten gemacht wurden, können so in der betrieblichen Fortbildung überprüft und fruchtbar gemacht werden.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. Kern, H.; Schumann, M.: *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahmen, Trendbestimmung*. München 1984

<sup>2</sup> Vgl. Lacher, M.; Neumann, D.; Rubelt, J.; Schuler, M.: *Die Fort- und Weiterbildung von Montagearbeiter/-innen. Voraussetzungen und Perspektiven am Beispiel der Volkswagen AG. Beiträge zur Arbeiterbildung Bd. 2*. Recklinghausen 1987

<sup>3</sup> Vgl. Montagestudie: *Einsatzmöglichkeiten von flexibel automatisierten Montagesystemen in der industriellen Produktion. Arbeitsgemeinschaft Handhabungssysteme (ARGE.HHS). Schriftenreihe „Humanisierung des Arbeitslebens“ Band 61*. Bonn 1984

<sup>4</sup> Vgl. Jürgens, U.: *Die japanische Produktions- und Arbeitsorganisation als Leitbild der Produktionsmodernisierung in der Weltautomobilindustrie*. Manuskript 1991

Vgl. Schmahl, K.: *Arbeit in der Automobilindustrie im Jahr 2000 – ein Szenario*. In: Roth, S.; Kohl, H. (Hrsg.): *Perspektive Gruppenarbeit*. Köln 1988

<sup>5</sup> Vgl. Sonntag, K.-H.; Benedix, J.; Heun, D.: *Kognitive Anforderungen bei Anlagenführer- und Instandhaltungstätigkeiten. Zur Erprobung des Tätigkeitsanalyse-Inventars im Rahmen der Qualifikationsanforderungsermittlung*. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 43 (IS NF) 1, 1989

<sup>6</sup> Vgl. Koch: *Weiterbildung im Zusammenhang mit der technischen Modernisierung der Arbeitswelt*. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analysen aus der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86. BeitrAB II8*. Nürnberg 1987, S. 149–248.

Vgl. Paulsen, B.: *Weiterbildung und Organisationsentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben. Neuere Entwicklungen in der betrieblichen Qualifizierung von Un- und Angelehrten*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 16, (1987), H. 3/4

<sup>7</sup> Sämtliche Zahlen ( $n = 410$ ) und Ausführungen basieren auf Ergebnissen eines HdA-Projektes, durchgeführt vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung an der Ruhruniversität Bochum zusammen mit der Volkswagen AG

<sup>8</sup> Vgl. Lacher, M.: *Bildungsferne und Weiterbildungsnähe – ein Gegensatz? Bildungsvoraussetzungen und Weiterbildungsverhalten von Montagearbeiter/-innen in der Automobilindustrie*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 1990, H. 4

Vgl. Lacher, M.: *Lernen in der Massenfertigung? Zur Konstitution und Bedeutung informeller Lernprozesse bei Montagearbeiter/-innen in der Automobilindustrie*. In: *Jahrbuch für Arbeit und Bildung. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung an der Ruhruniversität Bochum* 1991

<sup>9</sup> Die Generierung der Lerntypen basiert auf 43 biographischen Intensivinterviews. Die Auswahl der Befragten erfolgte über ein modifiziertes Quotenauswahlverfahren und bezieht sich ausschließlich auf die Grundgesamtheit von VW-Beschäftigten in den Montagen und Vormontagen der Werke Wolfsburg und Hannover. Die Interviews wurden mit einem halbstandardisierten Interviewleitfaden in 2 x 2ständigen Sitzungen zu Hause bei den VW-Mitarbeiter/-innen durchgeführt und über Tonträger protokolliert und anschließend verschriftlicht. Der Interviewleitfaden umfaßt über vierhundert Einzelfragen und ist thematisch nach den Lernbereichen „vorberuflich“, „beruflich“, „außerbetrieblich“ strukturiert. In einem zweistufigen hermeneutischen und intersubjektiven Verfahren fixierten wir zunächst vier typische Bildungsbiographien und ordneten sie Lerntypen zu, die Teil der Bildungstypen sind. Ergänzt wurden die Interviews durch Arbeitsplatzbeobachtungen, die in die Generierung der Bildungstypen eingeflossen sind, ohne explizit beschrieben zu sein.

<sup>10</sup> Die beiden folgenden Beispiele von Lernerfahrungen sind eine Auswahl aus den insgesamt sechs Lernbereichen: Flexibilität, Lernmotivation, Konflikte/Kommunikation, Kooperation, Selbststeuerung und Transferkompetenz. Eine ausführliche Darstellung dieser Lernerfahrungen findet sich in Lacher 1991.

# **Das niederländische Lehrlingswesen zwischen Nachfrage und Angebot an Lehrarbeitsstellen**

**Jos Frijteman**

*Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) in Nijmegen (Niederlande)*

**Im Beitrag werden die wichtigsten Entwicklungen besprochen, die sich in den letzten zehn Jahren im niederländischen Lehrlingswesen für Jugendliche und in dessen Umfeld vollzogen haben. Dabei unterscheiden wir parallel zu drei Zeitabschnitten, Beginn, Mitte und Ende der achtziger Jahre, einige inhaltliche Probleme und Maßnahmen zur Lösung dieser Probleme. Unsere Darstellung bezieht sich insbesondere auf Veränderungen, die im Verlauf des Jahrzehnts im Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage nach Lehrstellen im Lehrlingswesen eingetreten sind oder eintreten sollten.**

**Ben van Onna**

*Prof. Dr., Hochschullehrer an der Katholischen Universität Nijmegen und wissenschaftlicher Direktor des ITS*

Unterschied zum deutschen einige spezifische Merkmale aufweist.

Das niederländische Lehrlingswesen vermittelt Lehrlingen in einer breitgefächerten Skala von Berufen und Berufssektoren eine Ausbildung bis zum sogenannten „Niveau des angehenden Fachmanns“ (berufliche Grundqualifikation). Kennzeichnend für das Lehrlingswesen ist die Kombination von Lernen und Arbeiten, das sogenannte Dual- oder doppelpurige System. Das bedeutet, daß der Auszubildende sein Fach erlernt, indem er praktisch im Beruf arbeitet (die Praxiskomponente) und gleichzeitig an schulischem Unterricht teilnimmt (die Theoriekomponente). Während der in der Regel zweijährigen Ausbildung wird der theoretische Unterricht an wöchentlich einem Tag in einer Schule für berufsbegleitenden Unterricht erteilt. Der praktische Teil der Ausbildung beansprucht stets vier Tage pro Woche und findet prinzipiell im Arbeitsprozeß eines Betriebs oder einer Einrichtung statt (der Arbeitsplatz als Lehrstelle — „on the job“). Im folgenden werden wir sehen, daß augenblicklich in der Praxiskomponente des Lehrlingswesens zunehmend von „off the job“ gelegenen Lehrstellen (beispielsweise in Betriebsschulen oder Lehrwerkstätten) Gebrauch gemacht wird.

## **Einige Merkmale des niederländischen Lehrlingswesens**

Die berufliche Bildung auf der Sekundarebene findet in den Niederlanden hauptsächlich in beruflichen Vollzeitschulen (MBO-Schulen) statt (s. Abbildung). Von der Größenordnung her nimmt sich das Lehrlingswesen viel bescheidener aus: auf drei MBO-Schüler kommt ein Lehrling. Der berufsbildende Sekundarunterricht der Grundstufe (LBO) hat eher einen vorbereitenden Charakter und wird wahrscheinlich in Zukunft an Bedeutung verlieren.

Wir konzentrieren uns in diesem Beitrag auf das niederländische Lehrlingswesen, das im

Die gesetzliche Grundlage für die Fachausbildung bildet ein Vertrag, der zwischen dem Arbeitgeber (oder „Lehrherrn“) und dem Auszubildenden abgeschlossen wird. Der Lehrvertrag ist — obwohl das Gesetz dies nicht vorschreibt — fast immer mit einem

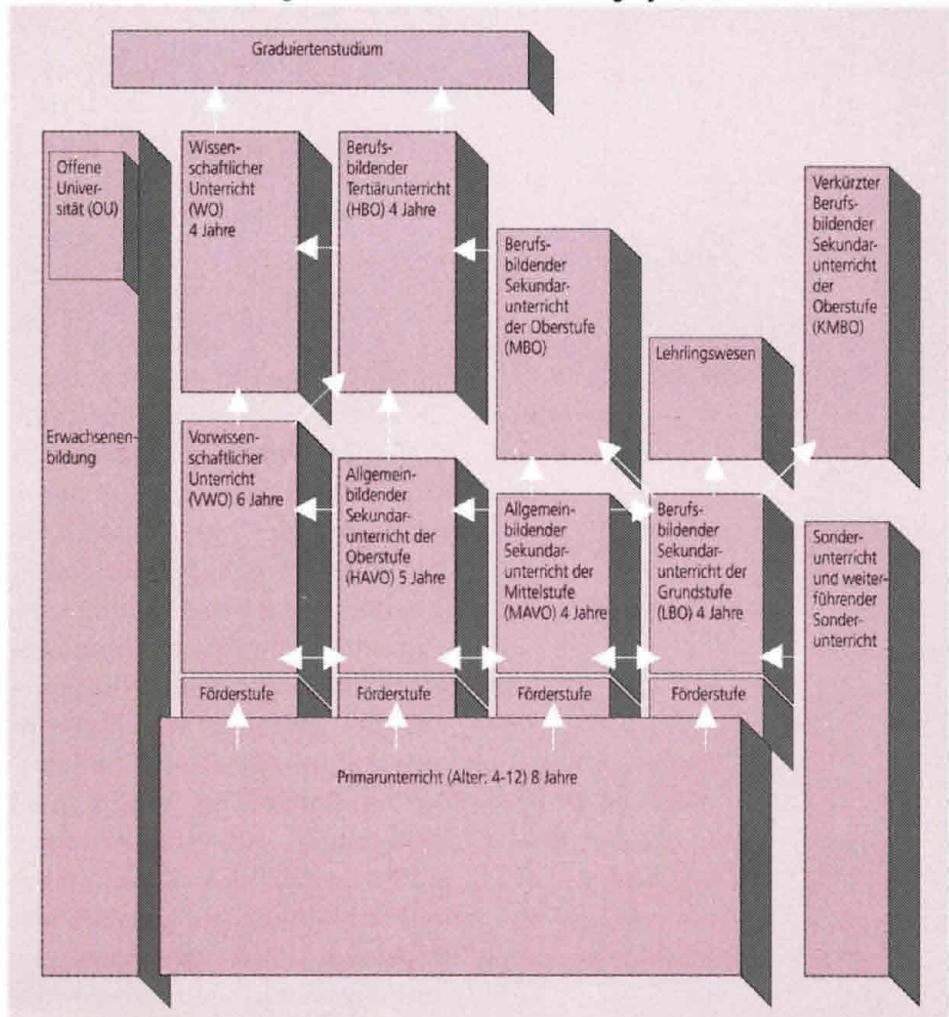
Arbeitsvertrag verbunden, welcher in manchen Fällen, jedoch nicht notwendigerweise, den jeweils geltenden Tarifverträgen entspricht. Auf Grund des Arbeitsvertrages hat der Lehrling auch den Status eines Arbeitnehmers.

Aus der Kopplung von Lehr- und Arbeitsvertrag ergibt sich die besondere Konjunkturabhängigkeit des Lehrlingswesens; das heißt, die Zahl der sogenannten Lehrarbeitsstellen hängt weitgehend von der Zahl der verfügbaren Arbeitsplätze ab. Und da sich die Betriebe bei der Bereitstellung von Lehrarbeitsstellen hauptsächlich durch ihren unmittelbaren Bedarf an geschulten Fachkräften leiten lassen, unterliegt die Zahl der verfügbaren Stellen starken Schwankungen.<sup>1</sup> Auch infolge der Tatsache, daß diese Angebotsschwankungen nicht mit der durch demographische Faktoren sowie durch Schul- und Berufswahlprozesse bestimmten Nachfrage nach Lehrarbeitsstellen Schritt halten, sind in der Vergangenheit regelmäßig Engpässe im Angebot an Lehr(arbeits)stellen entstanden.

## Maßnahmen zur Steigerung des Ausbildungsangebots

Die niederländischen Statistiken zum Bildungswesen zeigen, daß der Zustrom zur Lehrlingsausbildung 1982 mit zirka 25 000 neu abgeschlossenen Lehrverträgen, mitbedingt durch die oben erwähnte Konjunkturabhängigkeit, seinen niedrigsten Stand erreicht hatte. Dieser Tiefpunkt bildete Anfang der achtziger Jahre den Anlaß zu Gesprächen, in denen die zuständigen staatlichen Instanzen, die sozialen Partner und die Verantwortlichen des Bildungswesens — auch beeinflußt durch die Vorschläge einer Gutachterkommission für die Fortschreibung der Industriepolitik (Kommission Wagner) — eine Vereinbarung über die Förderung des Lehrlingswesens trafen. Ziel dieser Übereinkunft war eine **Verdoppelung des Zustroms**, die 1987 auch tatsächlich erreicht wurde.

**Schematische Darstellung des niederländischen Bildungssystems**



Quelle: Reuling, J. (1991). Berufsausbildung in den Niederlanden. Strukturprobleme, Reformdiskussion und Entwicklungslinien. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 64.

Die Entscheidung für eine Verstärkung des Lehrlingswesens basierte auf dem Gedanken, daß jedem Jugendlichen die Gelegenheit gegeben werden müsse, eine anerkannte berufliche Grundqualifikation zu erwerben, und daß eine zweispurige Ausbildung — wie das Lehrlingswesen sie bot — dazu den am besten geeigneten Weg darstellte. Außerdem wurde durch die Förderung des Lehrlingswesens einerseits für die Befriedigung des in Zukunft zu erwartenden quantitativen Bedarfs an geschulten Fachkräften gesorgt und andererseits ein Beitrag zur Bekämpfung des damals aktuellen Problems der Jugendarbeitslosigkeit geleistet. Der Verstärkung des Lehrlingswesens lagen demnach sowohl

quantitative (die Wahl für ein bestimmtes Ausbildungssystem bzw. Ausbildungsinfrastruktur) als auch qualitative (die künftige Nachfrage nach fachlich ausgebildetem Personal) Überlegungen zugrunde.

Um die Verdoppelung des Zustroms zu erreichen, war jedoch ein strukturelles Vorgehen gegen die Konjunkturabhängigkeit erforderlich, da das Angebot an regulären Lehrarbeitsstellen weit hinter dem tatsächlichen Bedarf zurückgeblieben war. Abgesehen von den Finanzmitteln, die Regierung und Betriebe zur Verfügung stellten, um neue Lehrstellen zu schaffen, wurde deshalb auch die Lösung der vorhandenen Kopplung zwischen

Lehr- und Arbeitsvertrag ermöglicht. Das Fortfallen dieser Bindung machte es nun möglich, über den direkten Bedarf an geschulten Fachkräften hinaus Lehrlinge auszubilden. Übrigens bedeutete das Fortfallen dieser Kopplung nicht, daß in den folgenden Jahren Verträge dieser Art überhaupt nicht mehr vorkamen. Im Gegenteil: dieser Vertragstyp blieb auch weiterhin der meist gebräuchliche.

Aus diesen Entwicklungen ergaben sich nun allerdings auch Konsequenzen, namentlich für die Gestaltung der Praxiskomponente in der Fachausbildung. Auf der organisatorischen Ebene wurde dem Rechnung getragen durch die Einführung der sogenannten gemeinschaftlichen Ausbildungsaktivitäten (GAA). Kernpunkt dieser durch Zuschüsse des Ministeriums für Soziale Angelegenheiten und Arbeit geförderten GAAs war (und ist) die Übertragung der Verantwortung für die praktische Ausbildung an eine Gruppe von zu diesem Zwecke zusammenarbeitenden Betrieben oder Einrichtungen. Diese mußten außerdem für eine bestimmte Anzahl gemeinsamer Ausbildungstage ihrer Auszubildenden in einer Lehrwerkstatt sorgen.

Infolge dieser organisatorischen Neuerungen gibt es gegenwärtig im niederländischen Lehrlingswesen außer dem traditionellen Typ vier alternative Typen der praktischen Ausbildung.<sup>2</sup> Die neuen Typen der Praxisausbildung, an denen übrigens inzwischen 30 Prozent aller Auszubildenden teilnehmen, sind dadurch gekennzeichnet, daß die Verantwortlichkeit für die praktische Ausbildung nicht mehr bei nur einem Betrieb oder einer Einrichtung liegt und daß die Ausbildung teilweise oder insgesamt „off the job“ stattfindet. Es handelt sich um die folgenden vier Varianten:

- Die praktische Ausbildung erfolgt (nahezu) ausschließlich „on the job“, jedoch in mehr als nur einem Betrieb. Durch die Einschaltung mehrerer Betriebe (Rotation) wird

die exklusive Eingliederung in einen bestimmten Arbeitszusammenhang und einen Arbeitsprozeß reduziert.

- Die praktische Ausbildung erfolgt nicht mehr ausschließlich „on the job“. Ein Teil derselben findet „off the job“, also außerhalb des Produktionsprozesses statt. Dieses „off the job Training“ ergänzt das „on the job Training“, das sich jedoch in diesem Falle in nur einem Betrieb abspielt.

### **Jeder Jugendliche muß eine berufliche Grundqualifikation erwerben können**

- Auch in der dritten Variante erfolgt die Ausbildung nicht ausschließlich „on the job“. Im Unterschied zu dem vorigen Typ findet der „on the job“ absolvierte Teil der Ausbildung jedoch nicht in einem einzigen, sondern in mehreren Betrieben statt. Daher ist die Eingliederung in den Arbeitsprozeß und vor allem in einen bestimmten Betrieb in diesem Falle lockerer.
- Bei dem vierten Typus handelt es sich um eine (nahezu) vollständig „off the job“ erfolgende Ausbildung. Im Gegensatz zu den drei bereits besprochenen Varianten der Praxisausbildung geht es in diesem Falle nicht um eine Ergänzung des „on the job Trainings“, sondern um dessen Ersatz.

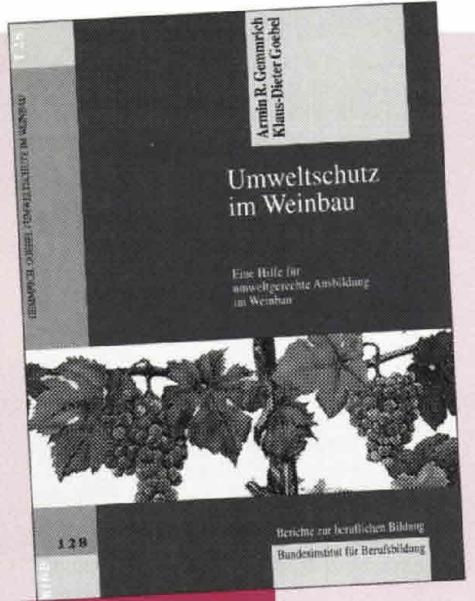
Die fünf Typen der praktischen Ausbildung unterscheiden sich voneinander durch das Maß der Bindung an die Arbeit, in diesem Falle der jeweiligen Eingliederung in den Betrieb und den Arbeitsprozeß. Dabei ist es allerdings wichtig anzumerken, daß die Bindung an die Arbeit in keinem der insgesamt fünf Typen so gering ist, daß von einer Ausbildung in der Berufspraxis überhaupt nicht mehr die Rede sein könnte. Dadurch unterscheidet sich auch der Typus mit der geringsten Bindung an die Arbeit noch immer deutlich vom Praxisunterricht im Rahmen des

schulischen Vollzeit-Berufsunterrichts, wie dieser in den Niederlanden neben dem Lehrlingswesen auch vorkommt (und dominiert).

Eine Untersuchung zur Qualität der praktischen Ausbildung in sieben ausgewählten Sektoren des Lehrlingswesens<sup>3</sup> hat gezeigt, daß die fünf Typen der Praxisausbildung, gemessen an ihren ausbildungsinternen und -externen Effekten, einander nahezu gleichwertig sind. Das heißt, die Ergebnisse im praktischen Teil der Abschlußprüfung und die Chancen bei der anschließenden Stellensuche sind bei allen Typen mehr oder weniger die gleichen.<sup>4</sup> Übrigens ist die Erfolgsquote in der Lehrlingsausbildung als beunruhigend gering zu bezeichnen: etwa 40 Prozent der Auszubildenden verlassen die Ausbildung vorzeitig oder ohne Abschlußzeugnis.<sup>5</sup>

Im Bereich des Lehrlingswesens ist man sich seit langem in der Auffassung einig, daß die reine „on the job Ausbildung“ den geeigneten Weg darstellt, um den Lehrling in allen fachlich erforderlichen Fähigkeiten (sowohl den technisch-instrumentalen als auch den sozial-normativen oder kommunikativen) auszubilden. Daher begegnete man der Einführung von alternativen Formen der praktischen Ausbildung zunächst mit der nötigen Skepsis.

Das Entstehen der neuen Typen der Praxisausbildung hängt in erster Linie darum auch nicht zusammen mit der Intention, die Qualität der Ausbildung zu verbessern, als mit dem bei Betrieben und Einrichtungen fehlenden Vermögen, ein vor allem quantitativ ausreichendes Ausbildungsangebot zu schaffen. Die Ergebnisse der oben erwähnten Untersuchung zeigen allerdings, daß die zögernde Haltung gegenüber den alternativen Ausbildungsformen nicht gerechtfertigt ist. Sowohl hinsichtlich der Durchbrechung der Konjunkturabhängigkeit des Lehrlingswesens als auch in didaktischer Hinsicht sind die alternativen Varianten mehr als interessant.



Armin R. Gemmrich, Klaus-Dieter Goebel

#### UMWELTSCHUTZ IM WEINBAU

EINE HILFE FÜR UMWELTGERECHTE  
AUSBILDUNG IM WEINBAU

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 128  
Berlin, 1991, 80 Seiten, 15,00 DM;  
ISBN: 3-88555-435-6

Die Anforderungen an die Qualifikation der Winzer sind in den letzten Jahren stetig gestiegen. Neben den Bereichen Technik und Marketing erfordert der Umweltschutz ein hohes Maß an Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Broschüre ist als eine Hilfestellung gedacht für alle, die in der Ausbildung, Weiterbildung und Beratung in der Weinwirtschaft tätig sind. Sie soll Hinweise und Ratschläge für eine Verbesserung der Ausbildung im Bereich des Arbeits- und Umweltschutzes in der Weinwirtschaft geben. Sie ist auch geeignet für die Fortbildung, insbesondere für die Fortbildung der Ausbilder.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim  
Bundesinstitut für Berufsbildung - K3/Vertrieb  
Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31  
Telefon: 86 83-5 20/5 16  
Telefax: 86 83-4 55

Wie bereits gesagt, wurde die Verdoppelung des Zustroms 1987 tatsächlich erreicht. Der positive Einfluß, der von der oben skizzierten Politik ausging und zur Verdoppelung der Teilnehmerzahl im Lehrlingswesen führte, steht außer Frage. Gleichzeitig muß jedoch gesagt werden, daß auch die Verbesserung der wirtschaftlichen Lage — und damit die zahlenmäßige Zunahme der regulären Lehrstellen und Arbeitsplätze — dazu beitrug, daß die Gesamtzahl der neuen Ausbildungsverträge so stark wachsen konnte.

Um das Jahr 1987 ist auch der Zeitpunkt anzusetzen, zu dem — global gesehen — der Bedarf an Lehrarbeitsstellen dem Angebot entsprach. So wird auch verständlich, daß sich die Aufmerksamkeit der zuständigen Instanzen in dieser Periode entschiedener, als dies zuvor der Fall war, dem Problem der exorbitant hohen Ausfallquote und der Förderung des Zustroms von Lehrlingen aus den Reihen neuer und insbesondere chancenärmer Zielgruppen zuwandte.

#### Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität des Lehrlings- wesens

Infolge des Wirtschaftswachstums und der damit verbundenen Zunahme an regulären Lehrarbeitsstellen sowie der gleichzeitig sinkenden Zahl der Schulabgänger, die sich für eine Lehrlingsausbildung entscheiden, sieht sich das Lehrlingswesen gegenwärtig mit einem Überschuß an Lehrarbeitsstellen konfrontiert.<sup>6</sup> Vor diesem Hintergrund muß die Politik der neunziger Jahre stattfinden. Abgesehen von diversen sektoralen und regionalen Neuorientierungen sind in diesem Zusammenhang zwei Dokumente zu nennen, in denen Vorschläge für die nationale Politik der kommenden Jahre enthalten sind: der Neue Entwicklungsplan für das Lehrlingswesen und der Bericht der sogenannten Kommission Rauwenhoff.<sup>7</sup> Der erstgenannte

Plan gibt einen Einblick in die landesweite Strategie zur Entwicklung des Lehrlingswesens selbst. Der Bericht der Kommission Rauwenhoff enthält u. a. Vorschläge für die Einführung des dualen Systems in allen Bereichen des niederländischen Berufsbildungswesens. Wir geben im folgenden einen kurzen Überblick über die beiden Dokumente.

#### Wirtschaftswachstum führt durch sinkende Lehrlingszahlen zum Überschuß an Lehrarbeitsstellen

Der Neue Entwicklungsplan wurde 1989 vom Parlament verabschiedet. Der Plan setzt sich zum Ziel, die Arbeiten und Vorhaben zur Entwicklung und Reform des Lehrlingswesens planmäßiger, effizienter und gezielter verlaufen zu lassen. Mit dem konzeptionellen Rahmen des Entwicklungsplans beabsichtigen die Autoren, dem erzieherischen Charakter des Lehrlingswesens als einer Ausbildung in der Berufspraxis besser gerecht zu werden. Die Arbeiten und Vorhaben des Entwicklungsplans beziehen sich sowohl auf die theoretische als auch auf die praktische Komponente des Lehrlingswesens und richten sich u. a. auf die Förderung des Zustroms zur Fachausbildung sowie die Verbesserung der Erfolgsquote in der Fachausbildung.

Die Notwendigkeit der Förderung des Zustroms beruht einerseits auf dem wachsenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften und andererseits auf dem Rückgang der Anzahl von Schülern, die sich für eine Fachausbildung im Rahmen des Lehrlingswesens entscheiden. In der durch das Projektmanagement Lehrlingswesen (PML) entworfenen Regelung zur Förderung des Zustroms wird die Situation besonderer Gruppen auf dem Arbeitsmarkt nachdrücklich mit den oben genannten Gegebenheiten in Verbindung ge-

bracht. Dieses ergibt sich u. a. aus der folgenden Bemerkung:

„Da der traditionelle Zustrom gegenwärtig abnimmt, während in den Betrieben der Bedarf an qualifizierten Mitarbeitern eher wächst als sinkt, bietet sich eine ausgezeichnete Möglichkeit, diesen Zielgruppen neue Ausbildungschancen zu verschaffen.“<sup>8</sup>

Die Förderung des Zustroms soll auf dreifachem Wege erreicht werden:

- durch die Intensivierung der aktiven Werbung und Beratung von Schülern (Akquisition) an Schulen für den berufsbildenden Sekundarunterricht der Grundstufe (LBO) und den allgemeinbildenden Sekundarunterricht der Mittelstufe (MAVO) oder mittels Werbespots im Fernsehen,
- durch Werbung und Beratung für neue Zielgruppen: Jugendliche aus ethnischen Minderheiten, Frauen in typischen Männerberufen, Langzeitarbeitslose usw.,
- durch Schaltprojekte, in denen (angehende) Lehrlinge bildungsmäßig den Niveauanforderungen angepaßt werden.

Die genannten Maßnahmen schließen im wesentlichen an bereits früher eingeleitete Förderungsaktivitäten an.

abgestimmt. Daß Lehrlinge die Ausbildung ohne Abschlußergebnis beenden, ist auf die Durchfallquote bei den Prüfungen zurückzuführen. Sie ist namentlich in den technischen Berufen recht hoch. Da jedoch das Angebot an Lehrlingen zur Zeit ohnehin hinter dem Bedarf zurückbleibt, liegt es durchaus im Interesse der sozialen Partner, daß ein möglichst großer Anteil der Lehrlinge die Ausbildung erfolgreich abschließt.

Dementsprechend enthält der Entwicklungsplan ein besonderes Projekt zur Bekämpfung der Ausfallquote in der Lehrlingsausbildung. Der Ansatz zur Lösung des Problems geht in die Breite und in die Tiefe. Das heißt, daß eine Reihe bereits operationeller Maßnahmen zur Bekämpfung der Ausfallquote in Reformpläne der sogenannten „überregionalen Organe“ (die für die Praxiskomponente der Ausbildung zuständig sind) und der Schulen (zuständig für die theoretische Ausbildung) aufgenommen werden. Beispiel dafür sind Aktivitäten auf dem Gebiet der Systematik der Registrierung (d. h. der Kopplung von Lehrlingen und erworbenen Abschlüssen, so daß effektive Kontrolle möglich wird) und auf dem Gebiet des sogenannten „Schülermonitoringsystems“, mit Hilfe dessen festgestellt werden kann, aus welchen Schulstufen Lehrlinge rekrutiert werden, wie sie die Ausbildung durchlaufen und in welchen Berufen oder Funktionen sie nachher arbeiten. In einer Anzahl von Pilotprojekten, die sich auf spezifische lokale oder regionale Situationen richten, will man zudem die Möglichkeiten für eine wirksame Verminderung der Ausfallquote untersuchen. Über die Erfolgsschancen dieser Maßnahmen läßt sich noch nicht viel sagen, da die in diesem Rahmen geplanten Vorhaben erst jüngeren Datums sind.

Auch im ganzen läßt sich die Bedeutung des Entwicklungsplans für die Reform bzw. Verstärkung des Lehrlingswesens noch kaum beurteilen. Das erklärt sich aus dem sehr mühsamen Start des Entwicklungsplans für

das Lehrlingswesen als Folge der in diesem Punkt äußerst tragen parlamentarischen Prozedur. Übrigens sind im Laufe der letzten Jahre mit Maßnahmen derselben Art, wie sie nun unter der Flagge des Entwicklungsplans laufen, schon zahlreiche Erfahrungen gesammelt worden. Soweit diese die Rekrutierung von Schülern aus neuen Zielgruppen betreffen, stimmen die bisherigen Resultate wenig hoffnungsvoll. Es zeigt sich nämlich, daß die Zahl der aus diesen neuen Zielgruppen stammenden Schüler, die sich für eine Lehrlingsausbildung anmelden, gering ist. Außerdem liegt die Erfolgsquote bei der Ausbildung dieser Lehrlinge noch bedeutend niedriger als bei Auszubildenden aus den traditionell im Lehrlingswesen vertretenen Schichten.<sup>9</sup> Die Tatsache, daß der Entwicklungsplan in so starkem Maße auf den Ausgangspunkten und Methoden bereits vorhandener Projekte aufbaut, ist deshalb nicht ohne weiteres als günstig zu bezeichnen. Nur wenn es auch in Zusammenhang mit Entwicklungen auf dem Lehrstellenmarkt gelingt, auch innerhalb dieser Projekte und Maßnahmen Reformen zu bewerkstelligen, scheint der Entwicklungsplan im ganzen eine Erfolgschance zu haben.

## Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs von Ausbildung und Arbeit

Abschließend wenden wir uns dem Gutachten der Kommission Rauwenhoff zu, wie dies im Sommer 1990 unter dem Titel „Onderwijs arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject“ („Bildung-Arbeitsmarkt: auf dem Wege zu einem wirksamen Trajekt“)<sup>10</sup> veröffentlicht wurde. Ausgangspunkt für die Arbeit dieser durch den Bildungsminister eingesetzten Gutachterkommission war die Intensivierung der Beziehung zwischen Schule und Betrieb. In diesem Zusammenhang führte die Kommission unter anderem den Begriff „Dualisierung“ ein.

Die Kommission plädiert für eine Dualisierung der Ausbildungswägen in den verschiedenen Formen der Berufsbildung. Das bedeutet, daß sie generell die Kombination von Lernen und Arbeiten in der Berufsausbildung befürwortet, so wie wir diese bisher nur im Lehrlingswesen kannten. Wegen der unterschiedlichen Ausbildungstraditionen in den verschiedenen Formen der Berufsbildung in den Niederlanden vertritt die Kommission die Auffassung, daß die Kombination in unterschiedlicher Weise gestaltet werden müsse (Flexibilität in Form und Zeit). Zweierlei Überlegungen waren bei der Entscheidung der Kommission für das Prinzip der Dualisierung bestimmend:

- Das offenkundige Vertrauen hinsichtlich der Möglichkeiten, durch duale Ausbildungsgänge und namentlich deren Praxiskomponente einen befriedigenden Übergang von der Ausbildung zur Arbeit zu sichern.
- Arbeitsmarkt-Überlegungen: Die Kommission hält das System von Nachfrage und Angebot an Lehrstellen für ein brauchbares Instrument zur Regulierung des Zustroms.

Die Kommission gibt keine Antwort auf die Frage, warum ein dualer Ausbildungsgang den derzeit bestehenden Ausbildungen im Vollzeit-Berufsunterricht vorzuziehen ist. Mit anderen Worten: Es fehlt eine erziehungswissenschaftliche Begründung des durch die Kommission eingenommenen Standpunkts.<sup>9</sup> Damit wird nicht behauptet, die Auffassung der Kommission sei falsch. Doch das Fehlen einer derartigen Begründung oder zumindest eines entsprechenden Hinweises wirkt sich zweifellos negativ auf die Rezeption der Ideen der Kommission aus.

Sodann stellen wir mit der Kommission Rauwenhoff fest, daß die Aufnahmekapazität in einem dualen System durch das Verhältnis zwischen der Nachfrage und dem Angebot an Lehrarbeitsstellen bestimmt wird. Ob dies jederzeit gleich vorteilhaft ist, bleibt jedoch zu bezweifeln. Aus den Erfahrungen im

Lehrlingswesen wissen wir, daß die Konjunkturabhängigkeit der Ausbildung eher als Problem denn als besonderer Segen erfahren wird. Das scheint auch logisch, da bei einer Diskrepanz zwischen Nachfrage und Angebot stets entweder ein Überschuß an Lehrlingen (und daher häufig Jugendarbeitslosigkeit) oder ein (drohender) Mangel an ausgebildeten Fachkräften auftritt. Die Kommission spricht sich daher unseres Erachtens zu vorbehaltlos für ein duales System aus, in welchem die Zahl der Jugendlichen, die zu einer Ausbildung zugelassen werden kann, von der Zahl der verfügbaren Lehrarbeitsstellen abhängig ist.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Hövels, B.: *Arbeitsorganisatie in het leerlingwezen* (*Die Arbeitsorganisation im Lehrlingswesen*). Ministerium für Soziale Angelegenheiten und Arbeit. Den Haag 1985

Frieman, J.: *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingwezen* (*Die Qualität der Praxiskomponente im Lehrlingswesen*). Dissertation. Nimwegen 1990, ITS

<sup>2</sup> Frieman, J.: *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingwezen*. a. a. O.

Frieman, J.; van Onna, B.: *Die Qualität der praktischen Ausbildung im niederländischen dualen System*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87. Band Heft 5 (1991).

<sup>3</sup> Die Untersuchung wurde in folgenden Sektoren durchgeführt:

- Landwirtschaft und Gartenbau
- Administrative Berufe
- Metall
- Bau
- Elektrotechnik
- Kraftfahrschlosserei
- Straßen- und Wasserstraßenbau

<sup>4</sup> Frieman, J.: *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingwezen*. a. a. O.

Frieman, J.; van Onna, B.: *Die Qualität der praktischen Ausbildung im niederländischen dualen System*. a. a. O.

<sup>5</sup> Commissie Rauwenhoff: *Onderwijs-arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject* (*Bildung-Arbeitsmarkt: auf dem Wege zu einem wirksamen Trajekt*). Alphen aan de Rijn: Sansom H. D. Tjeenk Willink 1990

<sup>6</sup> Die Nachfrage nach Lehrstellen wird hauptsächlich durch demographische Faktoren bestimmt sowie durch Faktoren, die das Verhalten Jugendlicher bei der Schul- und Berufswahl betreffen. Eine bekannte Tatsache ist, daß die Zahl der Jugendlichen in den hier relevanten Altersgruppen rasch sinkt und daß außerdem innerhalb dieser Gruppen der Anteil derjenigen, die eine allgemein bildende bzw. berufsvorbereitende Schulform wählen, zunimmt.

<sup>7</sup> PML: *De vernieuwing van het leerlingwezen. Stand van zaken en perspectieven* (*Die Reform des Lehrlingswesens. Gegenwärtiger Stand und Perspektiven*). Projectmanagement Leerlingwesen. Den Haag 1989

Commissie Rauwenhoff: *Onderwijs-arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject* (*Bildung-Arbeitsmarkt: auf dem Wege zu einem wirksamen Trajekt*). a. a. O.

<sup>8</sup> PML: *Bevordering van de instroom in de vakopleiding* (*Förderung des Zustroms zur Fachausbildung*). Projectmanagement Leerlingwesen. Den Haag 1990

<sup>9</sup> Verijdt, H.: *Nieuwe doelgroepen in het leerlingwezen* (*Neue Zielgruppen im Lehrlingswesen*). ITS. Nimwegen 1990

<sup>10</sup> Ebenda

<sup>11</sup> Raad voor het Jeugdbeleid (Beirat für die Jugendpolitik). *Jongeren, school en werk. Commentaar op het rapport van de Commissie Rauwenhoff* (*Jugendliche, Schule und Arbeit. Kommentar zum Bericht der Kommission Rauwenhoff*). 1990



## Treffen der nationalen Koordinatoren der Gemeinschaftsinitiative NOW am 17. und 18. Dezember 1991 im BIBB

**Brigitte Wolf**

**Mit der Koordination der EG-Initiative NOW zur Förderung der beruflichen Chancengleichheit von Frauen hat das Bundesinstitut für Berufsbildung eine neue Aufgabe übernommen. Diese Initiative, von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft am 18. Dezember 1990 beschlossen, bietet den Mitgliedsstaaten der EG die Möglichkeit, durch gemeinsame Finanzierung aus den Strukturfonds der EG Maßnahmen durchzuführen.**

Sie tragen dazu bei,

- die beruflichen Qualifikationen von Frauen aufzuwerten und zu fördern,
- Frauen in den regulären Arbeitsmarkt einzugliedern und
- Existenzgründungen von Frauen zu fördern.

Die Gemeinschaft unterstützt außerdem ergänzende Kinderbetreuungseinrichtungen,

eine technische Hilfe zur Durchführung und Koordination der Projekte und eine Evaluierung der Initiative.

Förderfähig sind Projekte, die auf mindestens einen der fünf Zielbereiche der Strukturfonds ausgerichtet sind<sup>1</sup> und Partnerschaftsbeziehungen zu anderen Projekten der EG-Länder unterhalten. Diese Bündelung der Projekte durch die Zielvorgaben der Strukturfonds und die Ausrichtung auf eine grenzüberschreitende Kooperation stellen eine neue Dimension der Förderprogramme der Gemeinschaft dar. Die Institutionalisierung der transnationalen Partnerschaften vor allem zwischen den entwickelten Regionen der EG und Regionen mit Strukturdefiziten erfordert eine ausgeprägte Entwicklungsarbeit, hohe Qualitätsstandards und eine enge Kooperation der einzelnen Projekte.

Die Umsetzung der Programmziele der Initiative NOW im nationalen Rahmen verlangt neue Formen der Projektkoordination, bei denen die vom BIBB wahrgenommene Aufgabe der fachlichen Koordination im Vordergrund steht. Diese Aufgabe beinhaltet die Mitwirkung an der Erstellung eines Antrages für einen Globalzuschuß aus den Mitteln der Strukturfonds, in dem über die Festlegungen durch das Programm hinaus die Förderziele präzisiert werden, sowie die fachliche Beurteilung der eingehenden Projektanträge, die Koordinierung, Betreuung und Evaluierung der Projekte, die Hilfestellung bei der Suche nach transnationalen Partnern und die Begleitung der transnationalen Partnerschaften.

Die Absicherung der transnationalen Partnerschaften war Hauptthema des Workshops der nationalen Koordinatoren der Initiative NOW, angeregt durch die zuständigen Bundesministerien. Die fast vollständige Anwesenheit der Vertreterinnen aus den EG-Ländern (nicht vertreten waren Dänemark, Luxemburg und der Wallonische Teil Belgiens) der programmverantwortlichen Arbeitsgruppe der EG-Kommission und des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung ist

ein Hinweis auf die Bedeutung, die alle Beteiligten der transnationalen Zusammenarbeit beimessen.

Die Berichte über den Stand der Arbeiten im Rahmen der Initiative NOW machten auch die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Ländern der EG deutlich. Während es in der Bundesrepublik vor allem darum geht, durch Qualifizierung eine Anpassung an die derzeitigen Berufsanforderungen zu erreichen, um so die Wettbewerbsfähigkeit der langzeitarbeitslosen Frauen und Berufsrückkehrerinnen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, werden vor allem in den südlichen Ländern Europas Maßnahmen durchgeführt, die den Frauen eine berufliche Basisqualifikation vermitteln sollen, oder die ihnen, und dies trifft insbesondere für die ländlichen Regionen zu, die notwendigen Qualifikationen vermitteln, um eine Kooperative zu gründen.

Aufgabe der nationalen Koordinatoren auf dieser Tagung war es, für die Projektpartnerschaften gemeinsame, inhaltlich-konzeptuelle Ansätze festzustellen und die Partnerschaften abzusichern. Dies geschah im Rahmen von kleinen, ständig wechselnden Arbeitsgruppen, die es den Teilnehmern ermöglichen, das inhaltliche Spektrum der Projekte des jeweils anderen EG-Landes kennenzulernen.

Die unterschiedliche Problemlage der Frauen auf dem Arbeitsmarkt in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wurde zu Beginn der Tagung in zwei Referaten dargestellt und durch Besuche in zwei Qualifizierungsprojekten in den ehemaligen Ost- und Westteilen Berlins vertieft. In den Diskussionen mit den Projektarbeitern wurden vor allem die Qualifizierungskonzepte in den Projekten und die unterschiedlichen staatlichen Stützungsstrukturen in den EG-Ländern diskutiert.

In einer Plenumsdiskussion zum Abschluß des Workshops wurden die Arbeitsschritte

für eine weitere Zusammenarbeit bei der Koordination festgelegt. Dabei soll ein einheitlicher Fragebogen zur transnationalen Zusammenarbeit diskutiert werden, über die von der Kommission einberufenen Koordinatorentreffen hinaus weitere Arbeitstreffen der nationalen Koordinationsstellen durchzuführen.

#### Anmerkung

*<sup>1</sup> Die fünf Zielbereiche richten sich zum einen auf die Regionen und Gebiete mit Entwicklungsschwierigkeiten und zum anderen auf Personengruppen, deren Eingliederung in den Arbeitsmarkt Schwierigkeiten bereitet. In der Initiative NOW sind dies langzeitarbeitslose Frauen sowie Frauen, die nach längerer Abwesenheit wieder auf den Arbeitsmarkt zurückkehren möchten, und junge Frauen unter 25 Jahren, die schwer in den Arbeitsmarkt einzugliedern sind.*

## Koordinatoren der Gemeinschaftsinitiative EUROFORM trafen sich im BIBB

### Jochen Reuling

**Die Gemeinschaftsinitiative EUROFORM soll neue berufliche Qualifikationen und neue, aus den Bedingungen des Binnenmarktes hervorgehende Beschäftigungsmöglichkeiten fördern helfen.**

Im einzelnen gehören dazu

- die Förderung der Entwicklung von Regionen mit Entwicklungsrückstand;
- die Umstellung von Regionen, die von rückläufiger Entwicklung betroffen sind;
- die Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit;
- die Förderung der Eingliederung von Jugendlichen in das Berufsleben;
- die schnelle und strukturelle Anpassung der Agrarregionen und die Entwicklungsförderung für den ländlichen Raum.

Ein wesentlicher, neuer Aspekt ist die Institutionalisierung transnationaler Partnerschaften im Rahmen von, durch den Strukturfonds geförderten Berufsbildungsmaßnahmen sowie eine ausgeprägte Zusammenarbeit zwischen entwickelten und unterentwickelten Regionen Europas.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung als nationale Koordinierungsstelle der Gemeinschaftsinitiative EUROFORM veranstaltete auf Anregung des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung und des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft am 16. und 17. Dezember 1991 in Berlin einen Workshop, zu dem es die nationalen Koordinatoren aus den verschiedenen Mitgliedsstaaten eingeladen hatte. Ziel dieses Workshops war, einen Überblick über die transnationalen Partnerschaften der Projektgruppen zu erhalten, die einen Antrag auf Förderung aus dem Strukturfonds gestellt hatten, sowie neue Partnerschaften zu vermitteln.

Als Ergebnis des Workshop zeigte sich:

- Die meisten Projektgruppen hatten bereits transnationale Partnerschaften aufgebaut und erste gemeinsame Arbeitsschritte geplant. Diese Partnerschaften sind entweder bilateral strukturiert, also zwischen beispielsweise einer deutschen Projektgruppe mit einem Partner einer sogenannten „Ziel-1-Region“ wie Griechenland, Irland, Nord-Irland, Portugal sowie bestimmte Regionen in Italien und Spanien. Häufiger noch sind multilaterale Partnerprojekte geplant, also zwischen Partnern aus verschiedenen entwickelten Regionen mit einem oder mehreren Partnern aus den „Ziel-1-Regionen“.
- In einer Reihe von Fällen konnten die Koordinatoren helfen, neue Partnerschaften zu vermitteln.
- Schließlich zeigte sich aber auch, daß einige angestrebte Partnerprojekte institutional auf schwachen Füßen zu stehen scheinen, so daß gemeinsam nach Alternativen gesucht wurde.

Wie stabil und wie produktiv diese Partnerschaften aus den verschiedenen Mitgliedsstaaten sein werden, wird sich erst im Projektverlauf und an den Ergebnissen zeigen.

Die gemeinsame Entwicklung und Durchführung von innovativen Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung stellen hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Denn zum einen müssen sie angesichts unterschiedlicher Bildungssysteme, Verwaltungsstrukturen, Bildungstraditionen und auch eigener Entwicklungs„philosophien“ einen gemeinsamen Nenner für ihre Projektarbeit finden. Zum anderen ist es notwendig, genau diese Unterschiede zu beachten, um zu transnational übertragbaren Lösungen und Ergebnissen zu kommen. Die nationalen Koordinierungsstellen werden gemeinsam diese Prozesse begleiten und evaluieren. Dabei lassen sich Synergien mit den anderen vom Bundesinstitut für Berufsbildung betreuten europäischen Berufsbildungsprogrammen wie PETRA, FORCE, EUROTECNET, IRIS und NOW herstellen.

## BIBB-Koordinierungsstelle EUROTECNET

### Christel Alt

**Veranstaltet von EUROTECNET bzw. — dem Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e. V. und bfz — den Berufliche(n) Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V. fand am 23. Januar 1992 der Kongreß „Weiterbildung — Mittel zum Erfolg der Unternehmen in den neuen Bundesländern“ mit rund 170 Teilnehmern statt.**

In den Einführungsvorträgen ging es um die wirtschaftlichen, beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen in

den neuen Bundesländern und die Schlüsselrolle der Aus- und vor allem der Weiterbildung zur Bewältigung des Strukturwandels in der Region. Gefordert wurde die Kooperation aller in der Region an beruflicher Weiterbildung Beteiligten und mehr Transparenz in der Weiterbildungslandschaft. Die Entwicklung in den neuen Ländern wurde gespiegelt und bezogen auch auf die Weiterbildung für Europa. Als Qualifikationen für Europa wurden neben der unerlässlichen Sprachkompetenz die berufliche Flexibilität und vor allem die Schlüsselqualifikationen beschrieben. Berufliche Handlungskompetenz für qualifizierte Facharbeit wurde als Wettbewerbsfaktor für Arbeitskräfte und Unternehmen gewertet. Die Transparenz der Qualifikationsprofile und Qualifizierungsangebote muß im europäischen Kontext verbessert werden. Die Überlegungen zur Schaffung eines Europäischen Berufsbildungspasses wurden als pragmatischer Ansatz für die Förderung von Transparenz diskutiert.

In vier parallelen Arbeitsgruppen wurden die vorgetragenen Fragen vertieft. Es ging um folgende Themenkreise:

1. Bildungsmarketing: Wie kommen Bildungsträger und Unternehmen zusammen?
2. Neue Methoden der betrieblichen Weiterbildung.
3. Personalplanung in der Umbruchphase der Wirtschaft in den neuen Bundesländern.
4. Weiterbildung im europäischen Kontext.

Die Veranstalter haben die Herausgabe eines Tagungsberichts mit den Referaten und Diskussionsergebnissen vorgesehen.

## Ausbildungsvergütungen 1991 in den alten Bundes- ländern

**Ursula Beicht**

**1991 stiegen die tariflichen Ausbildungsvergütungen in den alten Bundesländern um 11,7 Prozent auf durchschnittlich 838 DM pro Monat an. Dies war die stärkste Vergütungserhöhung in den letzten 15 Jahren.<sup>1</sup> Selbst die hohe Steigerungsrate in 1990, die mit 8,1 Prozent im Vergleich zu den achtziger Jahren bereits ein herausragendes Ergebnis darstellte, wurde noch erheblich übertroffen.**

Die Ausbildungsvergütungen entwickelten sich 1991 auch mit Abstand günstiger als die Tariflöhne und -gehälter, die um durchschnittlich 6,5 Prozent zunahmen. Eine wesentliche Ursache für den verstärkten Anstieg der Ausbildungsvergütungen ist in dem sich immer deutlicher abzeichnenden Auszubildendenmangel in den westlichen Bundesländern zu sehen. In vielen Branchen wird versucht, die Attraktivität einer betrieblichen Berufsausbildung unter anderem auch durch verbesserte Vergütungszahlungen zu erhöhen.

Zu diesen Ergebnissen führte die neueste Auswertung tariflicher Ausbildungsvergütungen, die im Bundesinstitut für Berufsbildung seit 1976 regelmäßig zum Stand 1. Oktober erfolgt. Die Grundlage bilden dabei jeweils die Tarifvereinbarungen zu den Ausbildungsvergütungen aus über 450 Tarifbereichen der alten Bundesländer. Mittels einer Zuordnung von Ausbildungsberufen zu Tarifbereichen werden derzeit die durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen für 211 Berufe berechnet. Einbezogen sind nur Berufe mit einer Besetzungszahl von mindestens 250 Auszubildenden. Insgesamt entfallen auf die erfaßten Berufe 93 Prozent aller Ausbildungsverhältnisse in Westdeutschland.

Die in Abbildung 1 (s. S. 36) ausgewiesenen Vergütungsdurchschnitte der Jahre 1976 bis 1991 schließen nur die tariflich festgelegten Grundbeträge ein. In knapp 15 Prozent der Tarifverträge sind darüber hinaus erhöhte Vergütungen für Auszubildende ab einem bestimmten Lebensalter, meist ab 18 Jahren, vorgesehen. Werden diese altersabhängigen Zuschläge mit berücksichtigt, so liegt der Vergütungsdurchschnitt 1991 noch um sieben DM höher, also bei 845 DM (s. Abbildung 2, S. 37). Die im folgenden genannten Vergütungswerte beziehen die „Alterszuschläge“, sofern solche tariflich vereinbart sind, jeweils ein, da die meisten Auszubildenden inzwischen 18 Jahre oder älter sind.

Den „Spitzenverdienst“ erreichten 1991 die Auszubildenden im Gerüstbaugewerbe; in dem im Jahr zuvor neu geschaffenen Ausbildungsberuf Gerüstbauer/-in konnten Jugendliche ab 18 Jahren mit durchschnittlich 1 591 DM pro Monat rechnen. Auch die Ausbildungsvergütungen der künftigen Binnenschiffer/-innen waren mit durchschnittlich 1 538 DM sehr hoch. Im Bauhauptgewerbe wurden ebenfalls vergleichsweise hohe Vergütungen gezahlt; die angehenden Maurer, Zimmerer, Straßenbauer, Stukkateure/-innen, Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-innen kamen durchschnittlich auf

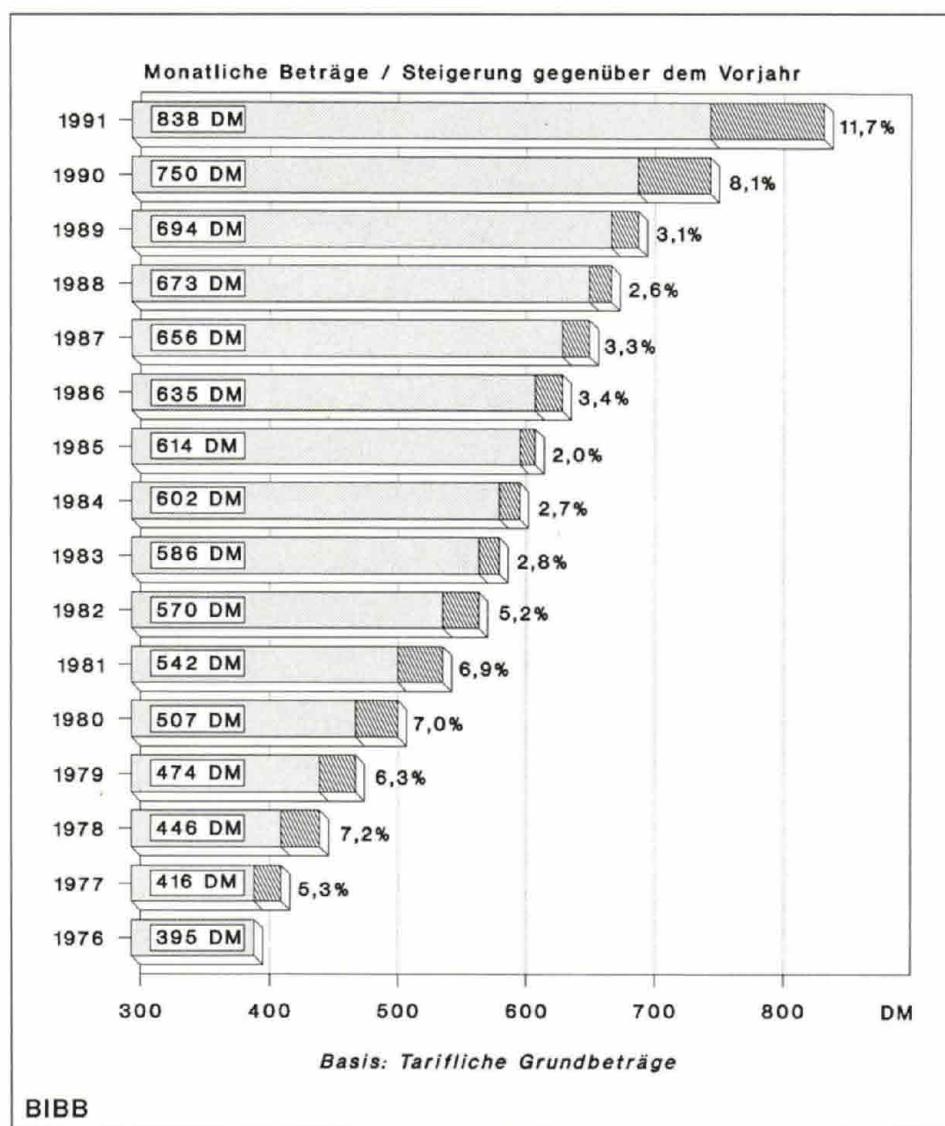
einen Betrag von 1 322 DM pro Monat. Ausbildungsvergütungen über 1 000 DM gab es darüber hinaus beispielsweise in den Berufen Versicherungskaufmann/-frau (1 240 DM), Bergmechaniker (1 168 DM) und Bankkaufmann/-frau (1 011 DM).

Die mit Abstand geringsten Vergütungen erhielten — wie in den Vorjahren — auch 1991 die Auszubildenden im Schneiderhandwerk: Für die Herrenschneider/-innen lag der Durchschnitt bei 260 DM, für die Damenschneider/-innen bei 281 DM pro Monat. Relativ niedrig waren auch die Ausbildungsvergütungen im Friseurhandwerk mit durchschnittlich 506 DM.

Bei den ausgewiesenen berufsspezifischen Vergütungsbeträgen ist zu beachten, daß es sich in zweifacher Hinsicht um Durchschnittswerte handelt. Zum einen gibt es für den einzelnen Beruf aufgrund des bestehenden Tarifsystems in der Regel keine einheitliche Ausbildungsvergütung. In der Bundesrepublik existiert eine Vielzahl von Tarifverträgen mit begrenzten fachlichen und regionalen Geltungsbereichen und voneinander abweichenden Vergütungsregelungen, weshalb die in einem bestimmten Beruf zu zahlenden Vergütungsbeträge meist mehr oder weniger stark nach Branchen und Regionen differieren. Zum anderen sind nach § 10 Berufsbildungsgesetz von Lehrjahr zu Lehrjahr ansteigende Ausbildungsvergütungen vorgeschrieben und dementsprechend in den Tarifverträgen jeweils unterschiedliche Vergütungssätze für die einzelnen Ausbildungsjahre festgelegt.

Werden die berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen nach Ausbildungsjahren differenziert, so ergibt sich folgendes Bild: Im ersten Ausbildungsjahr reichte 1991 die Spanne von 240 DM in den Berufen Damenschneider/-in und Herrenschneider/-in bis 1 350 DM im Beruf Gerüstbauer/-in. Im zweiten Lehrjahr betrugen die Vergütungen zwischen 255 DM (Herrenschneider/-in) und 1 832 DM

**Abbildung 1: Entwicklung der durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen von 1976 bis 1991**

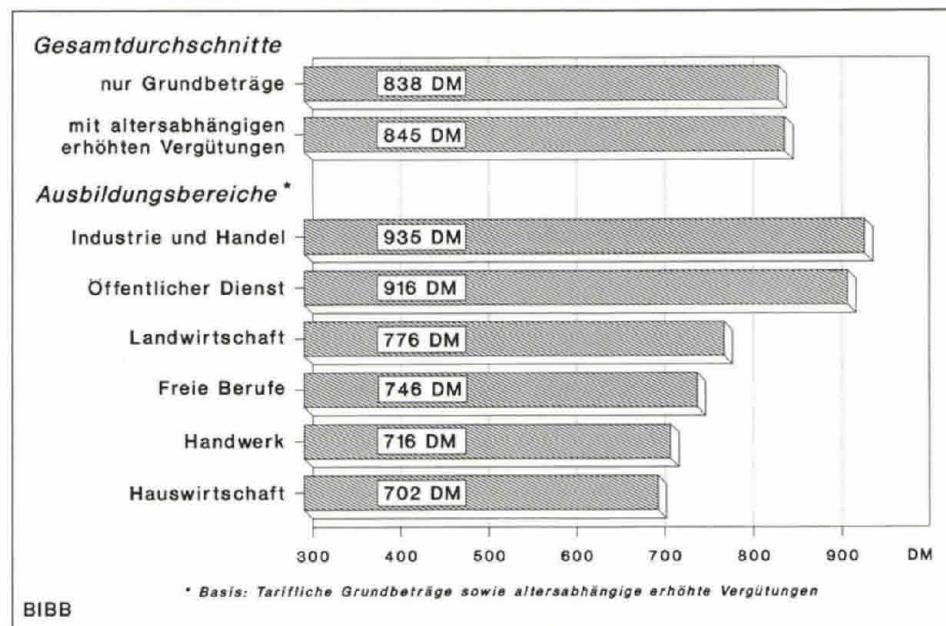


(Gerüstbauer/-in). Im dritten Jahr bewegten sie sich zwischen 285 DM (Herrenschneider/-in) und 1 730 DM (Binnenschiffer/-in), im vierten Jahr zwischen 660 (Feinmechaniker) und 1 383 DM (Bergmechaniker). Beim dritten und vierten Ausbildungsjahr ist zu berücksichtigen, daß hier nur die Berufe mit einer drei- bzw. dreieinhalbjährigen Ausbildungsdauer einbezogen sind.

In den meisten Berufen waren die Ausbildungsvergütungen allerdings von den o. g. Extremwerten relativ weit entfernt. Im ersten Ausbildungsjahr waren die Vergütungen 1991

schwerpunktmaßig im Bereich von 500 DM bis 899 DM angesiedelt; an 87 Prozent der Auszubildenden im ersten Jahr wurden Beiträge in dieser Größenordnung gezahlt. Im zweiten Lehrjahr erreichten die Vergütungen meist eine Höhe von 600 DM bis 999 DM (82 Prozent der Auszubildenden), im dritten Jahr von 700 DM bis 990 DM (82 Prozent) und im vierten Jahr von 800 DM bis 1 099 DM (89 Prozent). Bemerkenswert ist, daß viele Auszubildende selbst im dritten oder vierten Ausbildungsjahr nicht die Vergütungsbeträge erzielen wie andere bereits zu Beginn der Ausbildung.

**Abbildung 2: Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen pro Monat insgesamt und nach Ausbildungsbereichen 1991**



Insgesamt erhielten 92 Prozent der Auszubildenden im Jahr 1991 Beträge zwischen 500 DM und 1 099 DM. Für fünf Prozent der Auszubildenden lagen die Vergütungen bei 1 100 DM und mehr, für drei Prozent dagegen bei weniger als 500 DM. Die durchschnittliche Vergütung betrug im Ausbildungsjahr 731 DM, im zweiten 840 DM, im dritten 947 DM und im vierten 982 DM.

Bei Betrachtung der Ausbildungsvergütungen in den einzelnen Ausbildungsbereichen sind erhebliche Unterschiede im Vergütungsniveau festzustellen (s. Abbildung 2). Die höchsten Beträge wurden 1991 — ebenso wie in den vorangegangenen Jahren — in der Industrie und im Handel mit durchschnittlich 935 DM pro Monat gezahlt. Die Hauswirtschaft wies mit durchschnittlich 702 DM wieder den niedrigsten Vergütungsdurchschnitt auf; sie hat jedoch mit einem Auszubildendenanteil von knapp einem Prozent nur eine geringe quantitative Bedeutung. Im Handwerk — nach der Industrie und dem Handel der zweitgrößte Ausbildungsbereich — war der Durchschnitt mit 716 DM ebenfalls relativ niedrig.

Für die neuen Bundesländer ist eine entsprechende Auswertung der tariflichen Ausbildungsvergütungen in 1991 aufgrund fehlender statistischer Daten noch nicht möglich gewesen. Bereits seit Mitte letzten Jahres sind die Ausbildungsvergütungen in Ostdeutschland größtenteils tarifvertraglich geregelt.<sup>2</sup> Dabei bildete sich, ebenso wie in den westlichen Bundesländern, eine sehr starke Differenzierung heraus. Zum Stand 1. Oktober 1991 erreichte das Vergütungsniveau in den meisten Tarifbereichen der neuen Bundesländer zwischen 50 und 65 Prozent der vergleichbaren Ausbildungsvergütungen im Westen.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. Beicht, U.; Holzschuh, J.: *Die Ausbildungsvergütungen in der Bundesrepublik Deutschland — Zeitreihenuntersuchung auf der Grundlage tariflicher Vergütungen von 1976 bis 1988*. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin und Bonn 1990 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 122).

<sup>2</sup> Vgl. Beicht, U.; Berger, K.: *Ausbildungsvergütungen: Große Veränderungen bei den Lehrlingsentgelten*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 21 (1991) Sonderheft, S. 36–38.

## Klaus Krüger — zum erfolgreichen Wirken eines internationalen Berufspädagogen

### Hermann Schmidt

Im Oktober erfuhr die internationale Berufsbildungsgemeinde, daß einer ihrer herausragenden Vertreter, Klaus Krüger, Oberstudiedirektor und Diplomingenieur, Direktor des German Singapore Institute in zweifacher Weise für seine weltweit bekannt gewordene berufspädagogische Arbeit in Singapur geehrt worden ist. Der Ministerpräsident Singapurs verlieh Klaus Krüger den **Singapore Public Service Star** für seine Verdienste um die Berufsbildung des Landes. Zugleich zeichnete der Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau das German Singapore Institute, ein Joint Venture der Regierung von Singapur und der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, unter ausdrücklicher Würdigung seines Gründers und Leiters, Klaus Krüger, mit dem **Preis des Deutschen Maschinenbaus 1991** aus.

Klaus Krüger erhält diese Ehrung zu recht. Er war in Deutschland und ist in der internationalen Berufsbildungsszene als Diplomingenieur und Berufspädagoge eine Ausnahmeerscheinung, der Prototyp des modernen „Qualifizierungsunternehmers“, ein dynamischer Kopf, ideenreich und mitreißend.

Er kommt aus dem für die deutsche Berufspädagogik besonders fruchtbaren Stall von Günther Wiemann aus Niedersachsen. In den sechziger und siebziger Jahren konnte Klaus Krüger unter der Ägide exzellenter Lehrmeister wie Ernst Neumann (Betrieb) und Günther Wiemann (Schule) in einer sehr günstigen Konstellation für die Erprobung neuer Ansätze der dualen Berufsausbildung die theoretischen Grundlagen einer modernen, handlungsorientierten Berufsbildung

„einatmen“ und ihre konkreten Ausprägungen in innovativen, didaktisch-methodischen und organisatorischen Modellen selbst gestalten. Seine Berufspädagogik lebte bereits in den Kategorien der von Günther Wiemann favorisierten „Produktionsschule“, als ich ihn zu Beginn der 70er Jahre in Salzgitter kennenlernte. Als Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft förderte ich einen vom damaligen Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung zusammen mit Ernst Neumann, Günther Wiemann und Klaus Krüger entwickelten Modellversuch eines Berufsgrundbildungsjahres in der Form des projektorientierten Handlungsmodells in Salzgitter. Die Philosophie dieses Salzgitter-Teams, dem Klaus Pampus vom damaligen Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung ein kongenialer Partner war, gipfelte in der These, daß die günstigste Ausgangssituation für kreative Lernprozesse dort geschaffen wird, wo sich ein Team von Lernenden mit ganz konkreten und als nützlich angesehenen Arbeitsaufgaben auseinandersetzen muß.

Klaus Krüger hat die in den siebziger Jahren in Salzgitter erworbenen wichtigen Erfahrungen mitgenommen, als er 1981 Direktor des neugegründeten German Singapore Institute wurde. Als ich 1991 die Gelegenheit hatte, die mir aus der Literatur und zahlreichen Gesprächen mit begeisterten ausländischen Kollegen bekannte Ausbildungseinrichtung in Singapur zu besuchen, war ich von der Einmaligkeit der Gesamtanlage (Japaner, Franzosen, Singapurer und Deutsche mit je eigenen Ausbildungsinstituten in einer kooperativen Lernlandschaft) und der pädagogischen Konzeption (Teams von lernenden Ingenieuren, Technikern und Facharbeitern erarbeiten intelligente technische Problemlösungen für die Industrie Singapurs) außerordentlich beeindruckt. Überraschend ist, daß dieses eminent erfolgreiche Qualifizierungsmodell des German Singapore Institute trotz zahlreicher internationaler Besucher bis heute nicht nachgeahmt worden ist. Eine Erklärung hierfür könnte sein, daß die Zahl

der „Qualifizierungsunternehmer“, wie Klaus Krüger einen darstellt, ausgesprochen gering ist.

Es wäre ein Glücksfall für die sich entwickelnde europäische Berufsbildung, wenn Klaus Krüger in absehbarer Zeit aus Asien zurückkehrte und — ein Sponsor müßte sich finden — den Umgestaltungsprozeß der osteuropäischen Berufsbildungssysteme durch den Aufbau eines dem German Singapore Institute vergleichbaren Qualifizierungslaboratoriums fördern und befruchten könnte.

Zu den verdienten Ehrungen beglückwünschen wir Klaus Krüger.

des häufig beklagten Fachkräftemangels in vielen Branchen derzeit besonders dringlich erscheint. Während nämlich der Staat hervorragende Gymnasiasten und Studenten über Begabtenförderungswerke wie die Studienstiftung des deutschen Volkes e. V. und die Stiftung von Parteien, Kirchen und Gewerkschaften sowie verschiedene Schülerwettbewerbe und -olympiaden mit zuletzt jährlich 110 Millionen DM unterstützte, gingen die Auszubildenden bislang fast leer aus. Daß es auch im beruflichen Bereich, sei es im Friseursalon, im Einzelhandelsgeschäft oder im Produktionsbetrieb, besonders fähige Auszubildende und junge Spitzenkräfte gibt, ist ebenfalls keine neue Tatsache. Ungewöhnlich ist es bisher allerdings, in diesem Zusammenhang von „Begabten“ zu sprechen und vor allem, diese Personen aufgrund ihrer beruflichen Leistung mit staatlicher Unterstützung gezielt zu fördern und wissenschaftlich zu erforschen.

## Osnabrücker Workshop zur Berufs-Begabungs- forschung

Rudolf Manstetten  
Thomas Bals

**Mit Unterstützung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (BMBW) fand am 22. und 23. November 1991 in Osnabrück unter Beteiligung von Begabungsexperten aus den neuen und alten Bundesländern sowie Vertretern des BMBW und des Bundesinstituts für Berufsbildung ein „Workshop zur Ermittlung von Fragestellungen zur Erforschung des Handlungsfeldes Begabung und Beruf“ statt. Initiiert und durchgeführt wurde die Veranstaltung von den an der Universität Osnabrück lehrenden Berufspädagogen Rudolf Manstetten und Thomas Bals.**

Hintergrund dieser Initiative ist die traditionelle Benachteiligung der Auszubildenden im Berufsbildungssystem, obwohl gerade dessen Attraktivitätssteigerung angesichts

Auf politischer Ebene hat hier inzwischen, wie das seit August 1991 laufende BMBW-Programm belegt, ein Umdenken begonnen. Mit der Osnabrücker Expertentagung soll die noch völlig in den Anfängen steckende Forschung zum Thema „berufliche Begabung“ konzipiert werden.

Ziel dieser berufs- und wirtschaftspädagogischen Veranstaltung war es, unter Beteiligung von Pädagogen, Psychologen und Soziologen zu klären, inwieweit nachbarwissenschaftliche Disziplinen dazu beitragen können, ein Berufsbegabungskonzept zu entwickeln, Kriterien der Identifikation von besonders Begabten zu gewinnen und konkrete Möglichkeiten der Begabtenförderung in der Berufsbildung zu erforschen. Die Ergebnisse sollen der künftigen praktischen Begabtenförderung wie auch der systematischen Begabungsforschung in der Berufsbildung dienen.

Die Beiträge und Ergebnisse des Workshops werden in Kürze als Buch veröffentlicht. Angesichts der Resonanz und der Anfragen im

Vorfeld dieser Expertentagung sind für 1992 weitere Veranstaltungen geplant, die sich z. T. über den wissenschaftlichen Raum hinaus auch an die interessierte Fachöffentlichkeit in Kammern, beruflichen Schulen usw. richten sollen.

Weiterführende Informationen erteilen Prof. Dr. Rudolf Manstetten und Dr. Thomas Bals, Universität Osnabrück, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Albrechtstraße 28, W-4500 Osnabrück.

## Ausbbildungsförderung: **BIBB erprobt Seminar über „Lernen in heterogenen Gruppen – Kooperation in der Ausbildung“**

### Sabine Kamp-Decruppe

**In vielen Betrieben sind die Jahr- gänge der Auszubildenden nicht mehr so gleichmäßig zusam- gesetzt, wie es noch vor einigen Jahren der Fall war. Betriebliche Ausbilder/-innen haben immer häufiger mit Gruppen zu tun, die ein unterschiedliches Vorbildungs- niveau aufweisen, die aber auch durch sehr verschiedene biographi- sche Merkmale charakterisiert sind.**

In der Ausbildung ist daher ein Vorgehen erforderlich, das auf diese Unterschiede Rücksicht nimmt, so daß jede/r Auszubildende im Bereich der persönlichen Möglichkeiten zu einem für alle fruchtbaren Lernprozeß beitragen kann. Deshalb müssen differenzierende Formen der Lergestaltung ermöglicht werden.

Im Bundesinstitut für Berufsbildung wird derzeit im Rahmen der Ausbilderförderung

an der Konzeption eines Seminars gearbeitet, mit dem Möglichkeiten aufgezeigt werden sollen, wie Lernwege auf unterschiedliche Art und Weise gestaltet werden können und wie man sich durch Kooperation gegenseitig im Ausbildungsverhalten und beim Ausprobieren neuer Methoden unterstützen kann. Die Rolle der Ausbilder als Berater von Auszubildenden, als Initiatoren und Moderatoren von Lern- und Gruppenprozessen, als Gestalter von Ausbildung gewinnt dabei an Bedeutung.

### Inhalte und Ziele der Seminare

Das Seminar „Lernen in heterogenen Gruppen - Kooperation in der Ausbildung“ gibt den Teilnehmern die Möglichkeit, verschiedene Vorgehensweisen kennenzulernen, an sich selbst zu erfahren und einzuschätzen.

Die Seminarinhalte werden während der Durchführung unterschiedlich bearbeitet. Methodisch werden verschiedene Formen von Gruppenarbeit angeboten, die damit selbst erfahrbar, machbar werden. Nach der Erarbeitung verschiedener Inhalte wird jeweils die Methode reflektiert und gleichzeitig Bezug genommen auf Anwendungsmöglichkeiten in der betrieblichen Ausbildung. Inhaltlich sind Schwerpunktsetzungen wie Grundlagen des Lernens, Gruppenarbeit und ihre Voraussetzungen, Kommunikation und Kooperation möglich.

Zu letzterem können Möglichkeiten und Formen erarbeitet werden, die dann im Berufsalltag weiterverfolgt werden. Dabei sollen auch scheinbar unveränderliche Rahmenbedingungen und Traditionen hinterfragt werden.

### Erprobung zweier Pilotseminare

Auf dieser Grundlage hat das Bundesinstitut zwei Pilotseminare konzipiert und Ende 1991

- ein organisationsspezifisches Seminar mit dem Schwerpunkt innerbetriebliche Kooperation in einem Berliner Betrieb sowie
- ein überbetriebliches offenes Seminar in Kooperation mit einer westdeutschen Firma erprobt.

Die rege Teilnahme und der Wunsch der Teilnehmer in beiden Seminaren nach einer Verlängerung des zweitägigen Programms unterstreichen den Bedarf nach derartigen Konzepten. Den Teilnehmern — Ausbilder und Ausbilderinnen sowie Lehrkräfte in der Weiterbildung, Sozialpädagogen und Ausbildungsleiter aus dem gesamten Bundesgebiet — wurde ein breiter und intensiver Einstieg in verschiedene Methoden der Gruppenarbeit sowie Möglichkeiten zur selbständigen kooperativen Weiterarbeit geboten.

Beide Seminare waren gerade auch in ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung erfolgreich. Auch wenn von Teilnehmerseite der Wunsch nach fertigen Lösungen geäußert wurde und die Reflexion von Methoden noch einiger Unterstützung bedarf, so nahmen die Teilnehmer doch Erfahrungen mit, die sie nach eigenem Bekunden teilweise sofort umsetzen wollten.

## Neuerscheinungen des BIBB

Günter Schaub

**Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer.**

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 135, Berlin 1991, 232 Seiten, 25,— DM, ISBN 3-88555-459-3

Helena Podeszfa, Margitta Klähn, Brigitte Melms

**Man tut sich schwer, bis man wieder im Tritt ist. Betriebliche Umschulung mit anerkanntem Abschluß — Maßnahmen und**

**Kooperationsformen zur Minderung von Problemen.**

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 136, Berlin 1992, 155 Seiten, 19,— DM, ISBN 3-88555-460-7

Hans-Christian Steinborn, Ingeborg Weilböck-Buck (Hrsg.)

**Ausbilder in der Industrie. Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche.**

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 139, Berlin 1992, 287 Seiten, 25,— DM, ISBN 3-88555-464-X

Richard von Bardeleben, Ursula Beicht, Rita Stockmann

**Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung — Forschungsstand, Konzeption, Erhebungsinstrumentarium.**

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 140, Berlin 1991, 212 Seiten, 19,— DM, ISBN 3-88555-465-8

Hans-Dieter Höpfner

**Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein auf der Theorie der Handlungsregulation begründetes didaktisches Modell.**

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 142, Berlin 1991, 113 Seiten, 15,— DM, ISBN 3-88555-473-9

Helmut Pütz

**Weichenstellung für das Leben. Forderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen — Positionen, Sozialrecht, Prüfungen, Computer.**

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 144, Berlin 1992, 182 Seiten, 19,— DM, ISBN 3-88555-477-1

Rainer Vock

**Einrichtungen zur Externenprüfung. Eine empirische Untersuchung der Durchführer von Lehrgängen und Kursen zum Nachholen des Berufsabschlusses.**

Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 90, Berlin 1991, 135 Seiten, 12,— DM, ISBN 3-88555-474-7

Karlheinz Sonntag, Dieter Heun

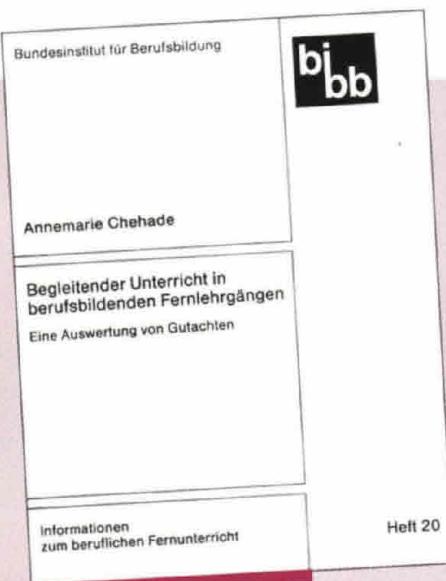
**Anforderungsgerechte Qualifizierung in der Berufsausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Steuerungstechnik — Endbericht.**

Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 27, Berlin 1992, 236 Seiten, 25,— DM, ISBN 3-88555-467-4

Hannelore Paulini

**Qualifizierung von nebenberuflichen Ausbildern. Berichte und Ergebnisse aus Modellversuchen.**

Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 28, Berlin 1992, 130 Seiten, 15,— DM, ISBN 3-88555-476-3



Annemarie Chehade

**BEGLEITENDER UNTERRICHT IN BERUFSBILDENDEN FERNLEHRGÄNGEN**

**EINE AUSWERTUNG VON GUTACHTEN**

INFORMATIONEN ZUM BERUFLICHEN FERNUNTERRICHT,  
HEFT 20  
Berlin 1991, 75 Seiten, 12,—DM,  
ISBN 3-88555-436-4

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim  
Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb  
Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31  
Telefon: 86 83-5 20/5 16  
Telefax: 86 83-4 55

Berufsbildender Fernunterricht wird zunehmend für Weiterbildung genutzt. Er wird jedoch häufig mit Präsenzunterricht kombiniert, da dessen unterstützende Funktion beim Lernen mit Fernlehrmaterial von den Fernlehrinstituten erkannt und genutzt wird.

Eine Auswertung der im BIBB bis 1988 vorliegenden Gutachten über begleitenden Unterricht gibt Aufschluß über die Struktur dieses Unterrichts: Es handelt sich um einen eher konventionellen, lehrzentrierten Unterricht, in dem innovative Elemente wie Gruppenunterricht, Fallmethode, Plan- und Rollenspiele noch weitgehend fehlen. Auf der Grundlage der Auswertungsergebnisse wurde das vorhandene Beurteilungsinstrument für den begleitenden Unterricht revidiert.



## Kurzbericht über die Sitzung 1/92 des Hauptausschusses am 4./5. Februar 1992 in Bonn

Die erste Sitzung des Hauptausschusses 1992 fand am 4./5. Februar 1992 in Bonn statt. Der Hauptausschuß hat den Entwurf des Berufsbildungsberichts 1992 beraten und erstmals seit 14 Jahren eine **gemeinsame Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht** verabschiedet.

Im Rahmen seiner Funktion als Beschußorgan des Bundesinstituts befaßte sich der Hauptausschuß unter anderem mit dem Haushaltsplanentwurf für 1993. Er stimmte dem vom Generalsekretär vorgelegten Entwurf mit Änderungen zu.

Er beschloß die Aufnahme folgender Forschungsprojekte in das Forschungsprogramm:

FP 3.923 — Grundlagen zur Neuordnung der Berufsausbildung in der industriellen Oberflächentechnik

FP 3.924 — Grundlagen für die Neuordnung der Berufsausbildung im industriellen Modellbau

FP 3.925 — Grundlagen für die Neuordnung des Ausbildungsbereiches Sozialversicherungsfachangestellter / Sozialversicherungsfachangestellte

FP 4.203 — Qualitätskriterien für die berufliche Qualifizierung Körperbehinderter — Entwicklung und Erprobung von Qualitätssicherungskonzepten für berufsfördernde Bildungsmaßnahmen in der Rehabilitation.

Es wurden dem Hauptausschuß Ergebnisse aus dem Projekt 2.074 „Betriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“ sowie Ergebnisse aus der EMNID-Umfrage „Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung“ präsentiert. Diese Präsentationen wurden vom Hauptausschuß mit Interesse aufgenommen und diskutiert.

Der Hauptausschuß beauftragte den Ständigen Unterausschuß, ihm zur nächsten Sitzung einen überarbeiteten Entwurf seiner Empfehlungen von 1984 zur **Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung** vorzulegen.

Der Hauptausschuß wurde zur Zweiten Verordnung zur Änderung der Ausbilder-Eignungsverordnung Landwirtschaft angehört. Die nächste Sitzung (2/92) des Hauptausschusses findet am 6./7. Mai 1992 in Berlin statt.

## Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1992

1. Die Ausbildungsstellensituation in Deutschland stellt sich sehr unterschiedlich dar. In den alten Bundesländern gab es erheblich mehr Ausbildungsangebote als Nachfrage. Dadurch haben sich die Ausbildungschancen der Jugendlichen weiter verbessert.

Vor allem in den verschiedenen gewerblich-technischen Berufen ist die Nachfrage erheblich zurückgegangen, so daß viele Betriebe

ihre Ausbildungsplätze nicht mehr besetzen können. Die Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt hat demnach Strukturprobleme gelöst, aber auch neue geschaffen.

2. Die Datenlage in den neuen Bundesländern ist noch immer unbefriedigend. Dennoch läßt sich feststellen, daß das betriebliche Ausbildungsangebot nicht ausgereicht hat, um der Nachfrage der Jugendlichen zu entsprechen. Viele Ausbildungsplatzbewerber haben deshalb eine außerbetriebliche Ausbildung begonnen, mehr Jugendliche als erwartet sind in die gymnasiale Oberstufe eingetreten oder haben eine Ausbildung in den alten Bundesländern aufgenommen. Auf diese Weise konnte den Jugendlichen weitgehend ein Bildungs- oder Ausbildungsangebot gemacht werden.

Wegen der stark wachsenden Nachfrage im Osten Deutschlands wird auch 1992 nicht auf außerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen verzichtet werden können; die betriebliche Ausbildung muß allerdings Vorrang haben. Das betriebliche Ausbildungsangebot muß erheblich ausgeweitet werden. Der Hauptausschuß fordert daher alle Beteiligten auf, ihre Anstrengungen zur Gewinnung betrieblicher Ausbildungsplätze zu verstärken. In diesem Sinn appelliert der Hauptausschuß auch an die Treuhandanstalt.

Die Qualität der Ausbildung in Betrieben, außerbetrieblichen Einrichtungen und beruflichen Schulen weist noch Mängel auf. Es sind erhebliche Anstrengungen erforderlich, um die Ausstattung der betrieblichen und schulischen Ausbildungsstätten und die Qualifikation des Ausbildungspersonals zu verbessern. Dazu gehören auch der bedarfsgerechte Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsstätten und die Sicherung eines funktionsfähigen Prüfungswesens.

Die Kommunen werden aufgefordert, die schulische Entwicklungsplanung voranzutreiben und die ihnen zugewiesenen Mittel

aus dem „Gemeinschaftswerk Aufschwung Ost“ auch für berufliche Schulen zu verwenden. Bund und Länder werden aufgefordert, ihre finanziellen Anstrengungen zur Verbesserung der beruflichen Bildung im Ostteil Deutschlands unvermindert fortzusetzen.

3. Der Hauptausschuß ist sich einig in dem Ziel, für möglichst alle Jugendlichen eine qualifizierte Berufsausbildung zu gewährleisten. Dies gilt auch für ausländische Jugendliche, deren Anteil an den Auszubildenden — gemessen an der ausländischen Bevölkerung — noch zu niedrig ist. Einvernehmen besteht auch darüber, die Förderung benachteiligter Jugendlicher fortzusetzen und die Instrumente weiterzuentwickeln. Gemeinsame Auffassung ist es weiter, daß es einen allgemeingültigen Lösungsansatz zur Qualifizierung für diese Personengruppe nicht gibt. Während die Beauftragten der Arbeitgeber und die Mehrheit der Länder die Position der Bundesregierung teilen, daß auch neue Ausbildungsgänge für bestimmte Zielgruppen erforderlich sind, teilen die Beauftragten der Arbeitnehmer diese nicht. Sie sehen die Lösung insbesondere in einer verbesserten Förderung. Die Beauftragten der Arbeitnehmer lehnen die Schaffung von neuen Berufen außerhalb von § 25 BBiG/HwO nachdrücklich ab.

Um leistungsfähigere junge Menschen anhaltend an einer Ausbildung im dualen System zu interessieren und die Attraktivität der Berufsausbildung zu steigern, sollte endlich mit der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung Ernst gemacht werden. Der Hauptausschuß hat bereits 1984 zu dieser Frage eine Empfehlung abgegeben und Lösungsansätze vorgeschlagen. Er begrüßt die derzeitige intensive öffentliche Diskussion und wird seine damaligen Vorschläge aktualisieren. Der Hauptausschuß bewertet positiv auch Modelle für freiwillige Zusatzangebote während der Ausbildung, z. B. Fremdsprachen, kaufmännisches Grundwissen für Auszubildende in gewerblich-technischen Berufen.

4. Der Hauptausschuß unterstützt die Position der Bundesregierung zur Änderung des EWG-Vertrages und zur Subsidiarität im Verhältnis zwischen europäischen Institutionen und den Mitgliedsstaaten im Bildungsbereich, d. h., er befürwortet die unterstützende und ergänzende Tätigkeit der EG unter Wahrung der Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten.

Der Hauptausschuß begrüßt die Öffnung verschiedener EG-Programme für die mittel- und osteuropäischen Staaten und sieht darin einen weiteren Schritt zur Intensivierung der Zusammenarbeit mit diesen Ländern in einem größeren Europa. Die Bestrebungen zur europäischen Einigung bedingen, allen Ansätzen der Ausländerfeindlichkeit entgegenzutreten.

5. Die im Hauptausschuß vertretenen Gruppen werden weiterhin dazu beitragen, daß die berufliche Weiterbildung zu einem gleichgewichtigen Teil des Bildungssystems wird.

Viele Angebote vor allem in Ostdeutschland erfüllen nur ungenügend die Qualitätserfordernisse an eine bedarfsgerechte Weiterbildung. Die Steigerung der Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen muß weiterhin ein wichtiges berufsbildungspolitisches Anliegen bleiben.

Der Hauptausschuß stellt fest, daß bei der Behandlung der beruflichen Weiterbildung im Berufsbildungsbericht der Schwerpunkt auf die Entwicklung in den neuen Ländern gelegt wird. Wenngleich die besondere Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für die Umstrukturierung in den neuen Ländern anerkannt wird, darf die berufliche Weiterbildung in der gesamten Bundesrepublik nicht aus dem Blickfeld geraten. Zu solchen Maßnahmen, die zu einer Weiterentwicklung der beruflichen Weiterbildung beitragen können, gehört u. a. die verstärkte Förderung von bisher weiterbildungsfremden Personengruppen, wie z. B. Un- und Angelernte und die Verbesserung der Transparenz in der Weiterbildung.



Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU)

#### FERNUNTERRICHT - FERNSTUDIUM

KATALOG DER FERNLEHRANGEBOTE IN DER  
BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND  
Berlin 1991, 1276 Seiten, 19,-DM,  
ISBN 3-88555-446-1

Die neue Ausgabe des Katalogs der Fernlehrangebote bietet detaillierte Angaben über

- das Lernziel,
  - die Teilnahmevoraussetzungen,
  - die Lehrgangsdauer und -kosten,
  - den Umfang des Lehrmaterials und
  - die Abschlußprüfung,
  - die Lehrgangsinhalte,
  - die Möglichkeiten der finanziellen Förderung,
  - den begleitenden Unterricht.
- Erstmals enthält der Katalog auch Informationen über die Fernstudienangebote der Hochschulen in den neuen Bundesländern. Angaben werden gemacht zu den Studiengängen/Studiengruppen, Teilnahmevoraussetzungen, zur Studiendauer sowie zum Studienbeginn.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim  
Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb  
Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31  
Telefon: 86 83-5 20/5 16  
Telefax: 86 83-4 55

Handbuch für Betriebe:

## Technik ist auch Frauensache

**Angelika Schmidtmann-Ehnert**

**Die berufliche Qualifizierung der Frauen in männerdominierten Berufen und neuen Technologien besitzt in der nationalen ebenso wie in der europäischen Berufsbildungs- und Arbeitspolitik eine zentrale Bedeutung. Dabei geht es um Fragen der Qualität und der Perspektive von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für Frauen, um berufsbildungspolitische Maßnahmen und einzelwirtschaftliche Konzepte zur Erreichung höherer Chancengleichheit für Frauen.**

In der Vergangenheit wurden auf dem nationalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vielfältige Anstrengungen unternommen, um der nach wie vor vorhandenen, einseitig zugunsten der Männer ausgerichteten, Arbeitsmarktstruktur entgegenzuwirken.

Vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft wurde in der Bundesrepublik Deutschland ab 1978 eine Modellversuchs-

reihe „Zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen“ durchgeführt, die durch das Bundesinstitut für Berufsbildung koordiniert und fachlich betreut wurde. An praktischen Beispielen konnte hier aufgezeigt werden, daß auch die Frauen geeignet sind, in überwiegend mit Männern besetzten Ausbildungsberufen ausgebildet zu werden, um so ungerechtfertigte Benachteiligungen von jungen Frauen im Ausbildung- und Beschäftigungssystem abzubauen.

Konkrete Ziele der Modellversuchsreihe waren:

- Entwickeln von Konzepten und Maßnahmen zur Motivierung von jungen Frauen für diese Ausbildungsberufe und zur Gewinnung von Ausbildungsbetrieben
- Sammeln von praktischen Erfahrungen in der Ausbildung, Identifizieren und Ausräumen von beidseitigen Vorbehalten, Erkennen von eventuellen Hindernissen und Entwicklung von Lösungsansätzen
- Sammeln von Erfahrungen beim Übergang von der Ausbildung in die berufliche Tätigkeit, Gewinnen von Erkenntnissen über die berufliche Integration der jungen Frauen.

Betriebe, die es bisher gewohnt waren, nur junge Männer in gewerblich-technischen Berufen auszubilden, sind vielfach unsicher in der Ausbildung junger Frauen und stellen sich die Frage nach möglichen Veränderungen bei der Rekrutierung neuer Zielgruppen. In diesem Zusammenhang haben Ausbilder (meist männlich) in den Betrieben als Beeinflusser der Qualität und des Klimas der Berufsausbildung eine schwierige Aufgaben zu erfüllen. Sie haben die zunehmenden qualifikatorischen Anforderungen an die Ausbildung zu bewältigen. Sie sind es, die auch die neuen Zielgruppen der Ausbildung zu integrieren haben, mit denen sie bisher kaum Erfahrungen hatten. Sie können zudem Multiplikatoren und Vorbilder im Umgang mit und in der Förderung von Frauen in technikorientierten Berufen sein.

Der vorliegende Band versucht, hier die erforderliche Unterstützung für das Ausbildungspersonal zu leisten und enthält eine Fülle von Anregungen und Hilfen für die praktische Berufsausbildung. Dazu wurden die vorliegenden Erfahrungen der o. g. Modellversuche ausgewertet und als Grundlage für die Erstellung dieser Materialien herangezogen. Die Ergebnisse zeigen, daß junge Frauen (wie bisher auch junge Männer) in der Lage sind, eine gewerblich-technische Berufsausbildung aufzunehmen, erfolgreich abzuschließen und in ihrem Beruf tätig zu werden, wenn ihnen die Chance eröffnet wird.

Die hier vorliegenden Materialien enthalten viele interessante Informationen und Empfehlungen,

- die eine erfolgreiche Werbung und Einstellung von Frauen betreffen
- die sich auf didaktische Gesichtspunkte und die Gestaltung der Ausbildung beziehen
- hinsichtlich geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen und
- zur Förderung der Entwicklung von Berufsidentität.

Intention dieses Handbuchs ist,

- Unsicherheiten von Ausbildern im Umgang mit (jungen) Frauen in der Berufsausbildung durch gezielte Informationen abzubauen
- die Sensibilisierung für eigenes Rollenverhalten und Reflexion eigener eingeschliffener Denk- und Verhaltensweisen zu fördern, um ein tieferes Verständnis für die berufliche Arbeit mit (jungen) Frauen zu gewinnen
- eine Veränderung der Ausbildungseinstellung herbeizuführen, indem sie ein Beispiel geben für den erforderlichen Bewußtseinswandel in der Gesellschaft und im beruflichen Kontext und dazu beizutragen, daß auch die weiblichen Auszubildenden ihr Potential selbstverständlich und möglichst optimal entfalten können
- eine Einstellungsänderung bezüglich der Leistungsfähigkeit von Frauen sowie hin-



sichtlich des Stellenwerts, den die Berufsbildung in technikorientierten Berufen für die gesamte Lebensplanung der Frauen hat, herbeizuführen.

- unterschiedliche Probleme in der Praxis mit weiblichen Auszubildenden aufzuzeigen und praktische Hinweise und Hilfen zu geben.

Auch in der Europäischen Gemeinschaft wachsen viele Initiativen zur Chancengleichheit und Förderung der Qualifikation der Frauen.

In diesem Sinne enthält das Handbuch vielfältige Hinweise und Hilfen für die Ausbildungspraxis zur Ausbildung und Förderung junger Frauen in technikorientierten Berufen.

Das Handbuch liegt nur in englischer Fassung vor, „Technology's for Women too“, 102 Seiten, Preis: 19,— DM, ISBN 3-89555-470-4, Best.Nr. 12.552.

Zu beziehen über Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, nähere Auskunft Tel. 86 83-4 08.

## Bewältigung von Arbeitslosigkeit

**Peter Backfisch**

**Bewältigung von Arbeitslosigkeit im sozialen Kontext — Programme, Initiativen, Evaluationen.**

Thomas Kieselbach/Ali Wacker (Hrsg.)  
Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1991,  
445 Seiten, 44,— DM, ISBN 3-89271-267-0

Die nun ein volles Jahrzehnt anhaltende Massenarbeitslosigkeit, nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, sondern im ganzen Bereich der EG, hat in Anknüpfung an die Armutsforschung in den USA zu Zeiten der Weltwirtschaftskrise, diesem Forschungszweig eine Renaissance beschert. „Psychologische Arbeitslosenforschung“ findet heute ein breites internationales Betätigungsfeld.

Der Deutsche Studien Verlag, Weinheim, hat 1990 mit der Herausgabe einer Reihe, mit dem anspruchsvollen Titel „Psychologie sozialer Ungleichheit“, begonnen. Zur Buchmesse 1991 erschien der zweite Band, „Bewältigung von Arbeitslosigkeit im sozialen Kontext — Programme, Initiativen, Evaluationen“. Der Band versteht sich als Fortsetzung psychologischer Arbeitslosenfor-

schung, gleichzeitig erhebt der Verlag mit dieser Veröffentlichung den Anspruch, die Abhängigkeit individueller und gesellschaftlicher Entwicklungsbedingungen von sozialer Ungleichheit und unterschiedlichen sozialen Chancen zu thematisieren. Ein Orientierungspunkt der Reihe stellt das von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) konzipierte Programm „Soziale Gerechtigkeit und Gesundheit“ dar. Diesen sicherlich sehr hoch gesetzten Anspruch haben die Herausgeber Thomas Kieselbach und Ali Wacker mehr als erfüllt.

Die Beiträge und Dokumente geben einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Beschäftigungsprogramme und -projekte über Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf nationaler und internationaler (EG-Bereich) Ebene. Besonders interessant ist dabei, daß die Beiträge davon geprägt sind, die psychosozialen Auswirkungen von Massenarbeitslosigkeit auf die Arbeitslosen darzustellen und gleichzeitig Vorschläge zur Verbesserung der Lebenslage von Arbeitslosen zu thematisieren.

Der Problemgruppe der Langzeitarbeitslosen sind mehrere Beiträge gewidmet, wobei der Leser umfassende Informationen aus dem gesamten EG-Raum erhält.

Im Mittelpunkt dieser Beiträge sind die verschiedenen Anstrengungen und Erfahrungen bei der Eingliederung von Langzeitarbeitslosen in Arbeit und Gesellschaft dargestellt. Kritisch wird dabei resümierter, daß die bisherigen Versuche von sozialen Beschäftigungsinitiativen, für diese Personengruppe oft an der nicht ausreichenden Finanzierung scheitern bzw. an den Betroffenen vorbei konzipiert werden.

Im umfangreichen Dokumentationsanhang finden sich zahlreiche Dokumente und Stellungnahmen der EG, den politischen Gremien der Bundesrepublik Deutschland, der Kirche, der Gewerkschaften und der Kommunen.

Der Band wendet sich an alle Berufsgruppen, die mit dem Personenkreis der von Arbeitslosigkeit Betroffenen zu tun haben: Psychologen, Lehrer, Ausbilder und Sozialarbeiter.

## Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung

Martin Hartmann

### Lust auf Zukunft?

**Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung.** Herausgegeben von Wolfgang Wittwer, Beltz Verlag für Weiterbildung, Weinheim 1990, 218 Seiten, 34,— DM, ISBN 3-407-36600-0

Wie werden die Arbeits-, Berufswelt, die zunehmend im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses stehen, und die Weiterbildungslandschaft der Zukunft aussehen? Hätten wir diese Frage Fachleuten in den 50er Jahren gestellt, wäre als Antwort ein sehr vielfältiges und vom Glauben an den technischen Fortschritt geprägtes Bild entstanden. Seitdem haben wir die Entwicklung unserer heutigen Arbeits- und Bildungswelt bewußt miterlebt und haben erleben müssen, wie vieles anders gekommen ist als erwartet. Geprägt durch diese Erfahrung sind wir vorsichtiger geworden, wenn es um die Zuverlässigkeit von Zukunftsprognosen und skeptisch, wenn es um den zu erwartenden „Segen“ der technischen Entwicklung geht.

Diese Haltung kennzeichnet auch die Beiträge, die sich in einem von Wolfgang Wittwer herausgegebenen Buch an die zukünftige Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung heranwagen. Die Annäherung an die Zukunft erfolgt behutsam, beschäftigt sich eingehend mit Tendenzen, wie sie zur Zeit in der Arbeits- und Weiterbildungswelt zu beobachten sind und versucht dann, einen Aus-

blick in die nähere Zukunft zu geben. Es geht hier also um das Morgen und nicht um Utopien für Übermorgen. Dieses Vorgehen wirkt auf der einen Seite ehrlich und seriös, auf der anderen Seite aber auch etwas ernüchternd, enthüllt es doch keine mit Spannung zu lesenden Science-fiction-Vorstellungen einer schönen oder gar gruseligen Neuen Welt.

Der Schwerpunkt der einzelnen Beiträge liegt beim „Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechniken in der Arbeits- und Berufswelt und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Tätigkeit und Qualifikation der Erwerbsfähigen“. So beschreibt Wolfgang Wittwer die schon zu beobachtenden und noch zu erwartenden Folgen, die sich durch den immer stärkeren Einsatz neuer Techniken für menschliche Arbeit, individuelles Berufswissen, Schlüsselqualifikationen oder berufliche Bildung ergeben. Christiane Schiersmann beleuchtet die Auswirkungen dieser Entwicklung auf die zukünftige Rolle von Frauen im Arbeitsleben. Hermann G. Ebner untersucht am Beispiel des Computers, wie sich ein vom Menschen selbst geschaffenes Werkzeug in die Art „einmischt“, wie der Mensch seine Umwelt und sich selbst wahrnimmt, wie er handelt, denkt oder sich verständlich macht.

Besonders spannend lesen sich die Zukunftsüberlegungen von Karlheinz A. Geißler. Geißler geht davon aus, daß sich unsere Gesellschaft von einer „Schulbildungsgesellschaft“ zu einer „Weiterbildungsgesellschaft“ entwickeln wird. „Die Betriebe werden die berufliche Weiterbildung ausbauen (die Berufsausbildung wird eher stagnieren) und den Mitarbeitern weitgehend zur Pflicht machen. Die Arbeitnehmer werden ihre Karrieren nicht mehr über Ausbildung, sondern immer mehr über berufliche Weiterbildung machen.“ Diese Entwicklung wird einen gesamtgesellschaftlichen Regelungsbedarf erzeugen, wie er heute noch nicht abzusehen ist. Wenn zum Beispiel die betrieblich orga-

nisierte Weiterbildung über Inhalte und Abschlüsse immer wichtiger für Aufstieg und Erfolg im Berufsleben wird, somit über die Verteilung von Lebenschancen mitbestimmt, dann wird sich nach Geißler „auch in der Weiterbildung in Zukunft ein Titel- und Zertifikatesystem durchsetzen, das in größerem Maße als bisher staatlicher und/oder öffentlicher Kontrolle unterstellt ist und das damit für die Titel und die Zertifikate auch eine breite Anerkennung möglich macht“. Solch eine staatliche und/oder öffentliche „Einnischung“ wird aber auch vor Themen wie der Ausbildung und Qualifikation von Trainern und Dozenten in der Weiterbildung nicht Halt machen und sich natürlich mit dem zukünftigen Zusammenwirken von Berufsausbildung und Weiterbildung auseinander setzen.

Auch für die Beschäftigten im Arbeitsprozeß wird sich nach Geißlers Ansicht Grundlegendes ändern: Weiterbildung wird „keine freie Entscheidung eines sich frei wähnenden Individuums sein“, sondern „immer mehr zum (notwendigen) Zwang . . .“ „Die einzelnen Berufstätigen — aber auch die Arbeitslosen — sind gezwungen, mehr andauernd und in immer neuen Formen zu lernen.“ Aus „lebenslanges Lernen“ wird „lebenslängliches Lernen“.

Ob das alles aber auch wirklich so eintreffen wird, muß sich noch zeigen. Es gibt — so die Autoren — keinen automatischen Weg in eine vorbestimmte Zukunft. Die Zukunft wird von Menschen gemacht, auch Veränderungen lassen sich verändern. Und das gilt auch für das konkrete Aussehen unserer zukünftigen Bildungslandschaft und der damit verbundenen Risiken und Chancen für die Beteiligten. Sie wird das Ergebnis von Auseinandersetzungen aller gesellschaftlichen Gruppierungen sein. Einige Überlegungen zum Aussehen eines reformierten Weiterbildungssystems stellt der Beitrag von Friedrich Edding vor; es handelt sich dabei jedoch um die persönlichen Wünsche und Hoffnungen

des Autors. Sie verstehen sich als Diskussionsgrundlage und wollen — wie auch die anderen Beiträge dieses Buches — die Leser dazu anregen, eine eigene Annäherung an die Zukunft von Arbeit, Beruf und Bildung zu versuchen.

## Ausbildung der gesundheits- und sozial-pflegerischen Berufe erfordert Neuorientierung

**Ute Laur-Ernst**

### Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe.

Barbara Meifort (Hrsg.)

In: Hochschule und berufliche Bildung, Band 20, Leuchtturm Verlag, Alsbach 1991

Der Sammelband mit Beiträgen zu den „Hochschultagen Berufliche Bildung '90“ in Magdeburg sowie zwei ergänzenden Aufsätzen greift einen Problemkomplex auf, der im Gesundheitswesen bisher noch nicht den Stellenwert und den Diskussionsstand erreicht hat wie in anderen Berufsbereichen: Es geht um die sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ als wesentlicher Bestandteil einer menschengerechten und sozialverantwortlichen Aus- und Weiterbildung in diesen Berufen und dem damit verknüpften veränderten Verständnis von Professionalität und konkretem Arbeitshandeln.

Barbara Meifort, Herausgeberin dieses Bandes und mit mehreren Beiträgen vertreten, rückt jedoch sogleich mögliche Fehlerwartungen aufgrund des Titels zurecht: Beim ersten Treffen mit Vertretern der Berufsbildung im Gesundheits- und Sozialwesen der ehemaligen DDR stand ein grundsätzliches Sichkennenlernen, ein Verdeutlichen der jeweiligen Positionen, der Struktur, Organisa-

tion und Qualifikationsziele der gesundheits- und sozialpflegerischen Berufe im Vordergrund. Die ursprünglich beabsichtigte theoretische und praxisorientierte Aufarbeitung des Konzepts „Schlüsselqualifikationen“ im Hinblick auf diesen Berufsbereich fand deshalb nicht statt. Vielmehr wurde eine Annäherung an dieses Thema auf der Basis bisheriger Erfahrungen und Standortbestimmungen in den beiden Teilen Deutschlands versucht, ergänzt um einige grundsätzliche Überlegungen zum Schlüsselqualifikationskonzept.

Barbara Meifort leitet diese Annäherung von „westlicher“ Seite über eine kritische Auseinandersetzung mit den Problemen der Berufsbildung und der Praxis im Gesundheitsbereich ein. Dabei hebt sie besonders die Zersplitterung der Berufe, die zu eng ausgelegten Bildungsgänge und die neuen Qualifikationsanforderungen infolge des Strukturwandels im Gesundheitswesen hervor.

Von „östlicher“ Seite gibt Thomas Lang die orientierende Einführung. Er konstatiert lediglich — ohne kritische Kommentierung — wie in der ehemaligen DDR offiziell die Ausbildung für die „nichtärztlichen medizinischen Berufe“ an den einschlägigen Fachschulen aussah: hierarchisch verfaßt, planvoll durchorganisiert, trotz praktischer Ausbildungsphasen stark wissenschaftlich ausgerichtet, hochspezialisiert — der Mensch als Objekt der Anwendung wissenschaftlich begründeter medizinisch-pflegerischer Techniken. So heißt es in seinem Beitrag bezeichnenderweise (S. 37): „Der Objektcharakter der menschlichen Persönlichkeit in der Tätigkeit der medizinischen Fachschulkader erfordert diese dauerhafte und stets unterrichtswirksame Bindung an die theoretische Ausbildung.“

Dieser Sichtweise und Auslegung der Gesundheits- und Pflegeberufe begegnen wir teilweise auch in den alten Bundesländern. Folglich fragt sich der Leser, welche Chan-

cen die von fast allen Autor(innen)en geforderte **Neuorientierung** im Sinne einer ganzheitlichen, patientenzentrierten und breiter angelegten Berufsbildung tatsächlich hat. Sehr gut stehen sie offensichtlich nicht, aber sie sind auch nicht hoffnungslos, wie die weiteren Beiträge zeigen.

So berichtet Karin Busch aus der ehemaligen DDR anschaulich und engagiert über ihre Erfahrungen als Gemeinde-Krankenschwester und hebt in ihrer Schilderung die Notwendigkeit einer ambulanten Versorgung, die auch die geistig-sozialen Bedürfnisse der Betroffenen einschließt, hervor: Der Alte, Kranke, Behinderte muß in seiner individuellen Persönlichkeit respektiert und in den Pflegeprozeß aktiv einbezogen werden. Bei allen Pflegebedürftigen „ist gezielte Hilfe gefragt, aber keine vollständige Ausschaltung des zu Pflegenden“ (S. 50). Fachkompetenz und menschliche Zuwendung müssen sich ergänzen, wissenschaftliche Kenntnisse müssen mit alltagsweltlicher Erfahrung kombiniert werden.

Aber solche Orientierungen reichen nicht aus, um die notwendigen Verbesserungen im Gesundheitswesen zu bewirken. Strukturelle und gesellschaftspolitische Veränderungen sind ebenso erforderlich. Dies unterstreichen der Praxisbericht von Margret Herrmann zum Thema „Hauspflege“ sowie die konstruktiven Überlegungen von Barbara Meifort zur „Häuslichen Versorgung pflegebedürftiger Menschen“. Gerade sie macht sehr deutlich, wo ein zentrales Problem liegt: in der geringen Wertschätzung von ambulanter, ganzheitlicher Pflegetätigkeit. Diese bisher unzureichend im Berufsbildungssystem differenzierten und verankerten Berufe rangieren am Ende der Statuspyramide, obwohl eine Vielfalt an Fähigkeiten zur Bewältigung des Alltags im Haushalt von Pflegebedürftigen notwendig ist. Flexible, einfühlsame, umsichtige „Generalisten“ sind in diesen komplexen Arbeitssituationen gefragt und nicht „Spezialisten“ wie im Krankenhaus

mit seiner hochgradigen vertikalen und horizontalen Arbeitsteilung. Doch dieses fachbezogene „Spezialisten-Denken“ dominiert Aus- und Weiterbildung in den Gesundheits- und Pflegeberufen; als professionell gilt meistens nur der Spezialist. Hierin liegt ein zentrales Problem.

Vor diesem Hintergrund führt Wolfgang Becker in das Thema „Schlüsselqualifikationen“ ein, und zwar indem er die in anderen Bereichen schon lange geführte kritische Diskussion um dieses Qualifikationskonzept aufgreift und seine Problematik unter planerischen, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen sowie technologischen Aspekten aufrollt. Dabei macht er besonders auf die Diskrepanz zwischen den propagierten „Schlüsselqualifikationen“ und einer Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung aufmerksam. Mit der gängigen Auslegung (Instrumentalisierung) der Schlüsselqualifikationen als Mittel zur Flexibilisierung der Arbeitskraft sowie mit der Tendenz, sie „technizistisch“ zu vermitteln, entfernt man sich vom Ziel der Persönlichkeitssbildung. Würde man dieses Schlüsselqualifikationskonzept auf den Gesundheits- und Pflegebereich übertragen, dann würde man dort nur etwas unter anderer Begrifflichkeit fortführen, was es gerade zu überwinden gilt, nämlich ein an Naturwissenschaft und Techniken orientiertes Berufsverständnis.

An diesem Punkt setzt auch Ulrich Klemens in seinem Beitrag „Schlüsselqualifikationen im Gesundheitswesen“ an. Er verweist ausdrücklich auf die Besonderheiten dieses Arbeitsfeldes: „Qualifikationen in Gesundheits- und Sozialberufen umfassen (...) von vornherein mehr persönlichkeitsbezogene Kompetenzen als sie in anderen Berufsfeldern gefordert sind“ (S. 99). Der Patient ist — wie der/die Pfleger/-in — selbst ein erkennendes Subjekt und sollte als solches wahrgenommen und behandelt werden. Auch er geht vom Gesundheitsbegriff der Ottawa-Charta aus, nach dem jeder Mensch selbst

aktiv an der Förderung seiner Gesundheit zu beteiligen ist: „Die Sorge um das Gesundsein wird auf das Individuum übertragen. Der bisweilen unerträgliche Zustand, Objekt helfender und heilender Zuwendung zu sein, kann sich verändern in ein gleichberechtigtes und gleich kompetentes Miteinander von professionellen Helfern und (...) Patienten“ (S. 103).

In diesem Sinne skizziert er ein didaktisches Raster, in dessen Mittelpunkt das erkennende Ich steht — sich seiner Körperlichkeit, seines Geistes, seiner Individualität und seiner gesellschaftlichen Einbindung gleichermaßen bewußt — und leitet daraus curricular-inhaltliche Dimensionen sowie methodische und lernorganisatorische Vorschläge für eine künftige Berufsbildung ab. Damit versucht er, eine konkrete Antwort auf die Frage nach einem umfassenderen Qualifikationsprofil für die Gesundheitsberufe und nach seiner Umsetzbarkeit in Lehr-Lerngeschehen zu geben.

Barbara Meifort zieht in ihrem letzten Artikel ein Resümee aus den Einsichten, die auf den Hochschultagen 1986 und 1990 gewonnen wurden, um tragfähige Bildungs-(Berufs-)Konzepte für das Gesundheits- und Pflegewesen zu entwickeln, die den Strukturwandel sowie die neuen qualifikatorischen Anforderungen berücksichtigen. So plädiert sie für ein „gemeinsames fachliches, berufsübergreifendes Fundament, auf dem die eigene (berufsspezifische) Fachlichkeit gründet“ (S. 120), kombiniert mit einer Neuschneidung der Gesundheitsberufe, einer verbesserten Fort- und Weiterbildung sowie der Implementation des Berufsbildes der „Haus- und Familienpflege“ mit verschiedenen Fachrichtungen. Daran liegt ihr besonders viel, um eine sozial bedrohliche Versorgungslücke zu schließen. Die bildungs- und gesellschaftspolitischen Entscheidungen hierfür stehen jedoch noch aus.

Der von ihr und anderen kritisierte Überhang an Vermittlung von Sachkompetenz in

den bisherigen Bildungsgängen ist aus ihrer Sicht zugunsten des Lernens, wie „Beziehungsarbeit professionell gestaltet“ werden kann, abzubauen. Dabei bedeutet professionelle Beziehungsarbeit nicht die Anwendung von Sozialtechniken, vielmehr gilt es, „mit offenen, keiner eindeutigen Lösung zugänglichen, die ständige Gefahr des Scheiterns reflektierende, unter kein „Ergebnis“ subsommierbaren Situationen umzugehen“ (S. 123) — ein wichtiges, aber zugleich anspruchsvolles Bildungsziel, dessen Erreichbarkeit die Berufsbildungsforschung und -praxis vor schwierige Aufgaben stellt.

Abschließend setzt sich Wolfgang Becker von einem bildungstheoretischen Standort aus noch einmal mit den Schlüsselqualifikationen auseinander und stellt die grundsätzliche Frage nach ihrer Bedeutung und Funktion für die Berufsbildung. Er wählt dazu einen historischen Ansatz, da eine solche „Rückschau die scheinbare Einzigartigkeit des Problems ‚Schlüsselqualifikationen‘ (...) auf ein Normalmaß reduziert“ (S. 127) und reiht es damit in vergleichbare Legitimationsformeln ein, wie „Perfektion“, „Bildung“ auch als „Lernen von Lernfähigkeit“ und „Leistung“, die in den letzten 200 Jahren dem Bildungswesen als Leitlinien und Schlüsselbegriffe galten und so nicht nur die jeweilige Theorie von Bildung und Erziehung prägten, sondern zugleich Zielvorgaben für konkrete Lehr-Lernprozesse waren. In diesem Sinne interpretiert Wolfgang Becker die in den letzten zehn bis 15 Jahren propagierte Neuorientierung beruflicher Bildung in Richtung auf eine „Schlüsselqualifizierung“ als „logische Konsequenz einer funktional hoch differenzierten Gesellschaftsstruktur, die sich der (...) Folgen ihrer Differenzierung nach Leistungsmerkmalen bewußt wird...“ (S. 148).

# A U T O R E N

I M P R E S S U M  
Berufsbildung  
in Wissenschaft  
und Praxis  
21. Jahrgang  
Heft 2  
März 1992

## HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt  
Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, und  
Friesdorfer Straße 151—153, W-5300 Bonn 2

## REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch  
Berlin, Telefon (0 30) 86 83-2 40/2 19

## BERATENDES REDAKTIONSGREMMIUM

Dietrich Harke, Ursula Hecker,  
Dr. Joachim Reuling, Rita Stockmann

## GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin  
Abdullah/Blaumeiser

## VERLAG

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

## ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich  
Einzelheft 12,— DM  
Jahresabonnement 47,50 DM  
Auslandsabonnement 56,— DM  
zuzüglich Versandkosten

## KÜNDIGUNG

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

## COPYRIGHT

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich  
geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,  
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

## MANUSKRIPTE + BEITRÄGE

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

ISSN 0341—4515

## CHRISTEL ALT

**DR. HERMANN BENNER**

**DR. DIETER BURKHARDT**

**SABINE KAMP-DECRRUPPE**

**DR. JOCHEN REULING**

**DR. HERMANN SCHMIDT**

**ANGELIKA SCHMIDTMANN-EHNERT**

**BRIGITTE WOLF**

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Fehrbelliner Platz 3  
W-1000 Berlin 31

## DR. THOMAS BALS

**PROF. DR. RUDOLF MANSTETTEN**

Universität Osnabrück, Berufs- und  
Wirtschaftspädagogik  
Albrechtstraße 28  
W-4500 Osnabrück

## URSULA BEICHT

**KURT KIELWEIN**

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Friesdorfer Straße 151—153  
W-5300 Bonn 2

## DR. JOS FRIETMAN

**PROF. DR. BEN VAN ONNA**

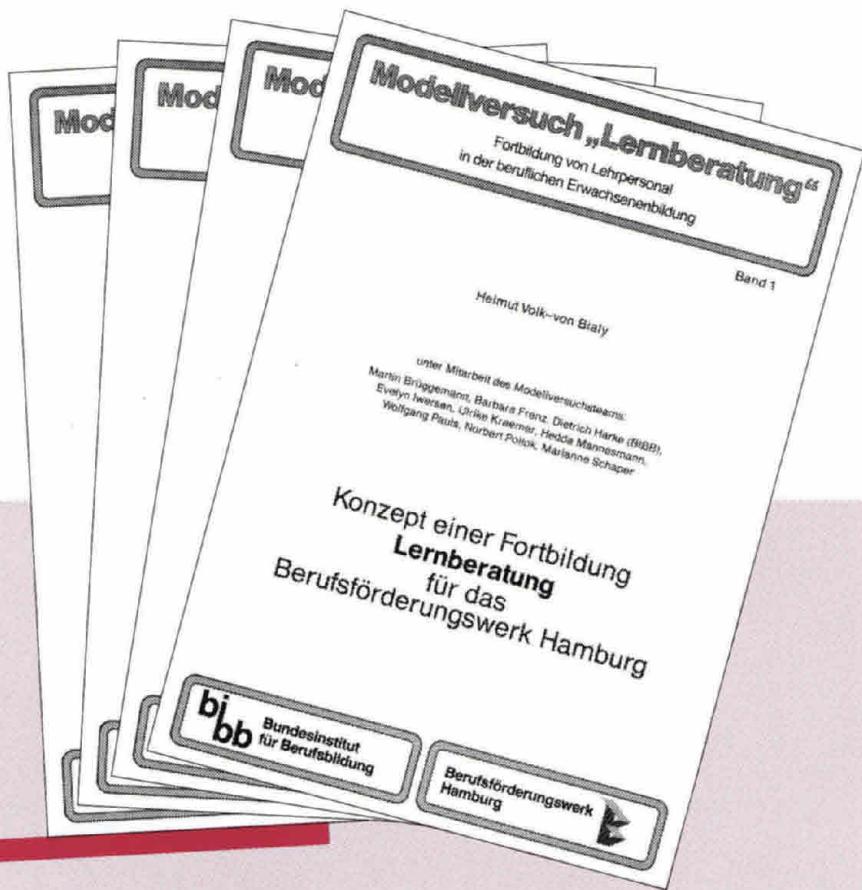
Universität Nijmegen  
Instituut voor Toegepaste Sociale  
Wetenschappen, Postbus 9048,  
NL-6500 KJ Nijmegen

## DR. MICHAEL LACHER

Volkswagen AG  
Abt. Personalkonzept  
Büro-Zentrum Nord, Haus G  
Postfach  
W-3180 Wolfsburg

## S. OLIVER LÜBKE

DGB Bundesvorstand  
Postfach 26 01  
W-4000 Düsseldorf 1



**DIETRICH HARKE,  
HELMUT VOLK-VON BIALY  
(HRSG.)**

**MODELLVERSUCH  
"LERNBERATUNG"  
FORTBILDUNG VON  
LEHRPERSONAL IN DER  
BERUFLICHEN  
ERWACHSENENBILDUNG**

(4 Bände)

Bundesinstitut für Berufsbildung und  
Berufsförderungswerk Hamburg

KONZEPT EINER FORTBILDUNG LERNBERATUNG  
FÜR DAS BERUFSFÖRDERUNGWERK HAMBURG  
Berlin, 1991, Band 1, 243 Seiten,  
25,00 DM,  
ISBN 3-88555-426-7

LEHR- UND LERNTXTTE FÜR FORTBILDUNGEN  
NACH DEM KONZEPT LERNBERATUNG  
Berlin, 1991, Band 2 (Loseblatt-Ordner),  
33,00 DM,  
ISBN 3-88555-430-5

ERFAHRUNGSBERICHTE ÜBER FORTBILDUNGEN  
NACH DEM KONZEPT LERNBERATUNG IM  
BERUFSFÖRDERUNGWERK HAMBURG  
Berlin, 1991, Band 3, 319 Seiten,  
25,00 DM,  
ISBN 3-88555-432-3

AUFBAU VON LEHRPERSONALFORTBILDUNG UND  
VERWENDUNG DES KONZEPTS LERNBERATUNG  
IN MEHREREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN  
Berlin, 1991, Band 4, 314 Seiten,  
25,00 DM,  
ISBN 3-88555-432-1

Alle vier Bände können Sie gegen eine  
Schutzgebühr von 89,00 DM beziehen.

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim  
Bundesinstitut für Berufsbildung  
-K3/ Vertrieb  
Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31,  
Telefon: (030) 8683-520/516,  
Telefax: (030) 8683-455

Lernberatung will gelernt sein - gerade in  
der Weiterbildung. Lehrkräfte in der  
beruflichen Weiterbildung müssen das  
Beraten lernen! Die Fähigkeit der

Dozenten, die Probleme der Weiter-  
bildungsteilnehmer zu erkennen und  
angemessen darauf eingehen zu können,  
ist oft entscheidend für einen erfolg-  
reichen Kursverlauf.

Der Modellversuch hat ergeben, daß die  
meisten Lehrkräfte in der beruflichen  
Weiterbildung zwar Experten in ihrem  
Fachgebiet sind, aber nicht die pädago-  
gische Ausbildung haben, um alle Anfor-  
derungen zu erfüllen, die die Lerngruppe  
an sie als Vermittler und Berater stellt.  
Eine gezielte, an der täglichen Praxis und  
ihren Problemen orientierte Fortbildung  
kann helfen, die Lehrkräfte für diese  
besondere Aufgabe zu qualifizieren.

ZIELKE, LEMKE, POPP / BERUFAUSBILDUNG  
BENACHTEILIGTER JUGENDLICHER

130

Dietmar Zielke  
Ilse G. Lemke  
unter Mitarbeit von  
Josefine Popp

## Die betriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher

Befunde zur Ausbildungspraxis  
in Handwerks- und Industriebetrieben



130

BIBB

Berichte zur beruflichen Bildung  
Bundesinstitut für Berufsbildung

**DIETMAR ZIELKE, ILSE G. LEMKE**  
**UNTER MITARBEIT VON JOSEFINE POPP**

### **DIE BETRIEBLICHE BERUFAUSBILDUNG BENACHTEILIGTER JUGENDLICHER BEFUNDE ZUR AUSBILDUNGSPRAXIS IN HANDWERKS- UND INDUSTRIEBETRIEBEN**

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 130,

Berlin, 1991, 339 Seiten, 25,00 DM,  
ISBN 3-88555-439-9

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim  
Bundesinstitut für Berufsbildung - K3/Vertrieb  
Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31,  
Telefon: (030) 8683-520/516,  
Telefax: (030) 8683-455

In der Studie wird erstmals die Praxis der betrieblichen Ausbildung benachteiligter Jugendlicher untersucht. Sie geht insbesondere der Frage nach, welcher Art die Benachteiligungen der in Betrieben ausgebildeten Jugendlichen sind und inwieweit die Ausbildung kompensatorisch angelegt ist. Zugleich gibt die Studie Aufschluß über die Einschätzungen der Betriebe, welche Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher nötig wären, welche davon im Betrieb machbar sind und unter welchen Bedingungen die Betriebe bereit wären, in Zukunft benachteiligte Jugendliche auszubilden.