

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag

Heft 3 / 1993

Mai / Juni

1 D 20155 F

Arbeitsplatzbezogenes
Lernen gewinnt an
Bedeutung •

Tarifliche Ausbildungs-
vergütungen 1992 •

Jugend und
Berufsausbildung
in den neuen Ländern •

Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Gegen ein „Stop and go“
in der Benachteiligtenförderung

Fachbeiträge

- PETER DEHNBOSTEL
03 Konzepte für eine dezentrale
Berufsbildung
- URSULA BEICHT
10 Tarifliche Ausbildungs-
vergütungen 1992
- KLAUS SCHWEIKERT
17 Jugend und Berufsausbildung in
den neuen Bundesländern

- LASZLO ALEX
22 Bildungsabsichten von Schülern
in den neuen Bundesländern

- HEINRICH ALTHOFF
26 Statistische Übererfassung
neuer Ausbildungsverträge und
Ausbildungsabbruch

- URSULA HECKER
32 Vorbereitung auf die
Externenprüfung

- KLAUS HAHNE
38 Ausbildungsmittel zur beruflichen
Umweltbildung im Handwerk

Nachrichten und Berichte

- 45** Weiterbildung und Integration
von Langzeitarbeitslosen
- 48** Effizienzsteigerung durch
interaktives audiovisuell unterstütztes
Selbstlernen
- 50** Rahmenstoffplan für Ausbildung der
Ausbilder wird erprobt
- 52** Modellversuche zum Umweltschutz
in der beruflichen Bildung
- 52** Personalien
- 52** Tagungen/Seminare

Berufsbildung in Europa

- 53** Integration von Frauen in den
Arbeitsmarkt
- 54** Symposium des internationalen
Arbeitskreises Sonnenberg
- 55** Erste nationale EUROFORM-Tagung

Rezensionen

- 57** Rezensionen
- 60** Impressum, Autoren

Gegen ein „Stop and go“ in der Benachteiligtenförderung — für eine duale Nachqualifizierung von Ungelernten

Hermann Schmidt

Die Zukunft Ungelernter in den durchrationalisierten industriellen und postindustriellen Gesellschaften sieht trübe aus. Die Perspektiven für ihr Arbeitsleben weisen eine durch kürzere oder längere Beschäftigungsphasen unterbrochene Dauerarbeitslosigkeit aus. Bei vielen von ihnen sind die Versuche, eine qualifizierte Berufsausbildung zu beginnen und erfolgreich abzuschließen, aufgrund sehr unterschiedlicher Dispositionen und individueller Rahmenbedingungen gescheitert. Derweil weisen alle mittel- und langfristigen Personalplanungen in der Wirtschaft darauf hin, daß die dauerhaften Beschäftigungen fast ausschließlich für qualifizierte Fachkräfte reserviert bleiben. Je länger also der Personenkreis der Ungelernten von Berufsbildungsprozessen ausgeschlossen bleibt, um so schneller sinken gesicherte Perspektiven für das Erwerbsleben.

Ende 1990 war jeder Siebente der 20- bis 24jährigen in den alten Bundesländern und jeder Elfte in den neuen ohne anerkannten Berufsbildungsabschluß. Insgesamt sind das rund 800 000 Jugendliche dieser Altersgruppe. Von den 20- bis 29jährigen zählen sogar 1,6 Mio. dazu.

Mit dem 1980 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gestarteten **Programm zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher** wurden im Laufe der Jahre zahlreiche Jugendliche durch eine berufliche Bildung in überbetrieblichen Einrichtungen und durch ausbildungsbegleitende Hilfen erfolgreich qualifiziert, die ohne dieses Programm kaum eine solche Chance gehabt hätten. Doch stoßen diese Ansätze wie auch Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen an ihre Grenzen, wenn es um die Nachqualifizierung Erwachsener geht: Sie sind u. a. zeitlich eng befristet, häufig losgelöst von betrieblichen Arbeits- und Erfahrungsprozessen, ohne kontinuierliche Beratung und ohne eine sichere langfristig planbare Finanzierungsgrundlage.

Die erfolgreiche Nachqualifizierung und berufliche Integration junger ungelernter Erwachsener erfordert jedoch eine langfristige individuelle Bildungsplanung und neue Bildungsgänge. Angesichts von 1,6 Mio. existentiell bedrohten jungen Menschen, dem Ausbleiben einer ausreichenden Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in den alten Ländern und einem steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften stellt sich hier eine bildungspolitische Herausforderung von höchster Priorität.

Wie sollte eine neue erfolgreichere Nachqualifizierung aussehen?

Nach einer Untersuchung des Bundesinstituts streben etwa 320 000 der 20- bis 29jährigen ernsthaft eine nachträgliche Berufsausbildung an, wobei sie eine Kombination von Beschäftigung und Qualifizierung bevorzugen. Dabei wünschen sie sich eine Ausbildung, die an ihre bisherigen Berufserfahrungen anknüpft, die parallel zu ihrer Beschäftigung verläuft und ihnen ein materielles Auskommen sichert.

Diese Nachqualifizierung müßte **dual organisiert sein**, indem sie Ausbildung und Beschäftigung miteinander verknüpft. Diese Kombination käme der Lebenssituation (materielle Absicherung) und den Lernvoraussetzungen (Abneigung gegenüber schulischen Lernformen) entgegen. Die Vergütung müßte — mit Rücksicht auf das Lebensalter — über den üblichen Ausbildungsvergütungen liegen und mit steigendem Qualifikationsniveau angehoben werden.

Die **Nachqualifizierung sollte abschlußbezogen sein**, d. h., zu einem anerkannten Ausbildungsabschluß als Facharbeiter, Handwerksgehilfe oder Fachangestellter führen. Um diesen Abschluß während der Beschäftigung zu erreichen, sollten **einzelne Qualifizierungsbausteine** beschrieben

werden, die ein schrittweises Vorgehen mit kleinen motivierenden Erfolgserlebnissen verknüpft. Eine solche **modulare Nachqualifizierung** kann an unterschiedliche Vorqualifikationen anknüpfen, so daß vorhandene Berufserfahrungen nicht unbeachtet bleiben.

Vorhandene Berufsbilder lassen sich relativ leicht in zertifizierbare Module zerlegen. Dabei ist allerdings sicherzustellen, daß die Summe der Module qualitativ zum gleichen Berufsabschluß führt wie der vergleichbare Bildungsgang im dualen System.

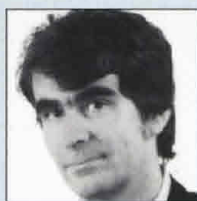
Selbstverständlich muß auch in diesen Nachqualifizierungen das **theoretische Rüstzeug für den Beruf** vermittelt werden. Wenn auch die Berufsschule auf diese spezielle Form

der Nachqualifizierung zur Zeit noch nicht eingestellt ist, hat sie doch in den letzten 15 Jahren ausreichend Erfahrung mit der Erwachsenenqualifizierung sammeln können. Unterricht für junge Erwachsene ist für die Berufsschule also nichts Neues mehr.

Wenn die Bundesregierung, die Kultusministerien, Arbeitgeber und Gewerkschaften es wirklich wollen, können in relativ kurzer Zeit alle Vorkehrungen getroffen werden, diesen Schatz an menschlicher Produktivkraft für die Zukunft unseres Landes zu sichern und zahlreichen jungen Erwachsenen eine bessere berufliche Perspektive zu geben.

Konzepte für eine dezentrale Berufsbildung

Peter Dehnbostel



*Dr. phil., wissenschaftlicher
Mitarbeiter der Abteilung
2.3 „Innovations- und Mo-
dellversuche“ im Bundes-
institut für Berufsbildung,
Berlin*

Zu dem seit langem anhaltenden Trend der Auslagerung beruflichen Lernens aus dem Arbeitsprozeß in zentrale Bildungseinrichtungen zeichnet sich derzeit eine Gegenbewegung ab. Arbeitsplatzbezogenes Lernen gewinnt an Bedeutung, der Stellenwert betrieblicher und arbeitsweltlicher Bildungsprozesse wächst. Der Arbeitsplatz als Lernort erfährt eine Renaissance. Konzepte dezentraler Berufsbildung nehmen diese Neuorientierung betrieblicher Berufsbildung zum Ausgangspunkt. Neue Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens, neue Lernortkombinationen sowie integrative Verbindungen von Lernen und Arbeiten werden entwickelt und erprobt.

Lernen im Arbeitsprozeß

Bestehen im Arbeitsprozeß aber hinreichend Lernpotentiale und lernförderliche Arbeitsbedingungen, die eine solche Neuorientierung möglich machen? Ist die seit Jahrzehnten zunehmende Verlagerung der Berufsbildung an Lernorte außerhalb des Arbeitsplatzes nicht ein Beleg dafür, daß qualifizierte und persönlichkeitsbildende Lernprozesse im Arbeitsprozeß nur sehr eingeschränkt möglich sind? Und sind wichtige Innovationen nicht gerade im Zuge der verstärkten Zentralisierung und Systematisierung der Berufsbildung in den 70er und 80er Jahren entstanden?

Sicherlich bestehen für Lehr- und Lernprozesse in produktionsunabhängigen Lernorten eine Reihe von Vorteilen wie der gezielte Einsatz von Methoden, Möglichkeiten zur Reflexion von Arbeitsabläufen sowie die Theoriebildung. Auch sind Innovationen wie die Projektmethode, die Leittextmethode sowie Ansätze zu selbstgesteuertem, kooperativem und gruppenorientiertem Lernen vornehmlich in zentralen Bildungseinrichtungen entwickelt worden, und zwar besonders im Rahmen der Ausgestaltung des Berufsgrundbildungsjahres und der Systematisierung der Weiterbildung. Allerdings weist die anhaltende und durch die Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe offensichtlich verstärkte Verlagerung der Berufsbildung in zentrale Lernorte auch deutliche Nachteile auf: die Kluft zwischen Lernsituation und betrieblicher Realsituation wird größer; bei den Aus- und Weiterzubildenden treten verstärkt Lern- und Motivationsprobleme auf; die Einarbeitungszeiten am Arbeitsplatz nach der Aus- oder Weiterbildung werden länger; finanzielle Aufwendungen wachsen. Solange überkommene tayloristische Arbeitsstrukturen bestehen, repetitive und monotone Tätigkeiten in Arbeitsprozessen vorherrschen, hat die Berufsbildung kaum eine Alternative zu diesem Weg der zunehmenden Trennung von Lernprozessen und realen Arbeitsprozessen.

Mit der Verbreitung neuer Technologien und neuer Produktions- und Organisationskonzepte entstehen grundlegend veränderte Rahmenbedingungen für betriebliches Lernen. So werden tayloristische Strukturen von in-

formationstechnologisch vernetzten und arbeitsorganisatorisch erweiterten Arbeitsprozessen abgelöst. In der Arbeitsorganisation setzen sich zusehends Gruppenkonzepte, Inselmodelle und Problemlösungsgruppen durch. Der Mitarbeiter nimmt Aufgaben erhöhten Arbeitsumfanges wahr, die sich durch Ganzheitlichkeit, Flexibilität und Verantwortung auszeichnen.

Was bedeuten diese Veränderungen für die Entwicklung betrieblicher Berufsbildung und das Verhältnis von Lernen und Arbeiten? In der erst begonnenen Diskussion darüber werden unterschiedliche Einschätzungen vertreten. Vor allem zur Frage des Lernens im Arbeitsprozeß stehen sich zwei Positionen gegenüber, die für die Berufsbildungspraxis gegensätzliche Konsequenzen haben.

Vertreter der einen Position gehen davon aus, daß das Lernen am Arbeitsplatz weiter erschwert und eingeschränkt wird.¹ Hat sich gezeigt, daß in stark arbeitsteilig organisierten Strukturen kaum anspruchsvolle Lernprozesse möglich sind, so wird nun festgestellt, daß mit informationstechnologisch und arbeitsorganisatorisch erweiterten Arbeitsvorgängen neue Restriktionen entstehen. Danach werden Arbeitsprozesse immer undurchschaubarer, sinnliche Erfäßbarkeit und Erfahrbarkeit nehmen ab, und eine steigende Spezialisierung der Betriebe läßt den Erwerb breiter arbeitsplatzgebundener Qualifikationen immer weniger zu. Zudem scheinen kapitalintensive computergestützte Arbeitssysteme aufgrund hoher Störanfälligkeit und drohender Schadensfolgen bei unsachgemäßer Handhabung als Lernfeld für die Aus- und Weiterbildung kaum in Frage zu kommen. Weder ist ein Lernen durch Mitarbeit möglich, noch sind in solchen Systemen Experimentier- und Übungsphasen durchführbar. Die zunehmende Trennung von beruflichen Lernprozessen und realen Arbeitsprozessen scheint somit auch unter modernisierten Arbeitsvollzügen unvermeidlich. Folgerichtig besteht die Konsequenz in der

weiteren Verstärkung des Lernens in zentralen Bildungseinrichtungen.

Die andere Position geht von erweiterten Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozeß aus.² Neue Ansätze zur Verbindung von Lernen und Arbeiten werden vor dem Hintergrund partizipativer Arbeitsorganisationsformen, der Requalifizierung von Facharbeit sowie einem Zuwachs von Lernpotentialen im Arbeitsprozeß gesehen. So erfordert die Einführung und Handhabung rechnergestützter Arbeitssysteme die Fähigkeit zur Teamarbeit und zur Arbeits- und Technikgestaltung, was auf den Wandel der Systeme von statisch und tayloristisch bestimmten zu flexibel spezialisierten zurückzuführen ist. Die Rückführung von Wartungs- und Instandhaltungsarbeiten in Produktionsaufgaben, integrierte Qualitätskontrolle sowie gewachsene Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume zeichnen moderne Produktionsarbeiten zunehmend aus. Flexibel automatisierte Fertigungssysteme mit ihren dezentralen Arbeits- und Organisationsformen, Verfahren der Werkstattprogrammierung und integrierte CAD/CAM-Systeme sind Beispiele dafür. Die Verschränkung von Lern- und Arbeitsprozessen ist hier möglich und — dies gilt es zu betonen — notwendig geworden. Die Konsequenz für die Berufsbildung besteht in der Schaffung neuer Formen und Modelle des Lernens im Arbeitsprozeß sowie in der zunehmenden Verzahnung von Betriebspädagogik und betrieblicher Organisationsentwicklung.

Konzepte dezentraler Berufsbildung

Die 1990 begonnene Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“³ knüpft an die zuletzt genannte Einschätzung neuer Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozeß an. Vor dem Hintergrund der skizzierten neuen Unternehmensentwicklungen und Qualifikationsanforderungen werden Konzepte für eine dezentrale Berufsbildung entwickelt und erprobt.

Die Dezentralisierung umfaßt gleichermaßen organisatorische wie didaktische Aspekte. Organisatorisch werden arbeitsplatzgebundene und arbeitsplatzverbundene Lernorte wie Lerninsel, Lernstation, Technikzentrum, Lernfabrik, Lernfeld und Lernfeld Arbeitsstruktur geschaffen. Diese werden mit herkömmlichen Lernorten wie Bildungszentrum und Betriebseinsatz verknüpft. Didaktisch werden offene Lernprozesse und Berufsbilder angestrebt, Lernpotentiale des Arbeitsplatzes genutzt und mit berufspädagogisch systematischem Lernen verbunden. Im Kern zielt die didaktische Orientierung auf die Vorzüge und Qualitätsmerkmale des Lernens im Arbeitsprozeß. Zu nennen sind vor allem: Ernstcharakter und Verbindlichkeit des Arbeitsplatzes, seine orientierende und motivierende Funktion, die Modernität, Anschaulichkeit und Kontingenz von Arbeitsinhalten sowie die Möglichkeit zu entdeckendem und erfahrungsorientiertem Lernen. Zudem werden Arbeitsstrukturen sowie Ablauf- und Aufbauorganisationen als Inhaltsbereiche in die Berufsbildung einbezogen. Dies geschieht z. B. in betrieblichen Lernstationen und im Lernfeld Arbeitsstruktur. Schlüsselqualifikationen wie Systemdenken und Zusammenhangsverständnis werden so im realen Arbeitshandeln erworben.

Die Dezentralisierung führt zur Delegation von Verantwortung und Kompetenzen in die neugeschaffenen Lernorte. Für Aus- und Weiterzubildende sowie hauptamtliche Ausbilder und ausbildende Fachkräfte erhöhen sich Selbständigkeit und Selbstorganisation, soziale Bindungen in der Arbeitswelt wachsen und berufliche Handlungskompetenz wird in wesentlichen Teilen in realen Arbeitsvollzügen erworben.

Bei der Auswahl und Erschließung von Arbeitsplätzen als dezentrale Lernorte wird untersucht, welche Lernpotentiale bestehen, inwieweit systematische und persönlichkeitsbildende Lernprozesse möglich sind und wie eng sich diese mit informellen und erfah-

ungsgeleiteten Lernprozessen verbinden lassen. Arbeitsplatz- und Qualifikationsanalysen dienen dazu, Arbeitsaufgaben und Handlungssituationen unter arbeits- und berufs-pädagogischen Gesichtspunkten zu beurteilen, Lern- und Bildungschancen festzustellen. Es geht dabei nicht vorrangig um methodische Fragen, sondern gleichermaßen um didaktische Fragen im engeren Sinne, also um Fragen der Auswahl von Inhalten und ihrer Anlage in dezentralen Lernorten und Berufsbildungskonzepten. Die Realisierung einer solchen didaktischen Ausrichtung, die im Gegensatz zur herkömmlichen, methodisch reduzierten Anpassungsqualifizierung steht, könnte entscheidend dazu beitragen, die weiter existierende Dichotomie beruflicher und allgemeiner Bildung real — und nicht nur ideologisch — aufzuheben. Sie könnte material die Basis für die Durchsetzung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II abgeben.

In der Modellversuchsreihe stehen vier Schwerpunkte im Mittelpunkt, die als inhaltliche Grundlage und Leitlinie zur Entwicklung und Erprobung dezentraler Ansätze dienen:

- neue Organisationsformen arbeitsplatzbezogenen Lernens und neue Lernortkombinationen;
- Funktionen und Aufgaben des Bildungspersonals;
- didaktisch-methodische Ansätze arbeitsplatzbezogenen Lernens;
- Qualität und Lernergebnisse des Lernorts Arbeitsplatz.

Diese Themenschwerpunkte werden in Einzelvorhaben und in regelmäßigen Treffen zwischen Mitarbeitern der Modellversuche bearbeitet.

Zwei Beispiele dezentraler Berufsbildungskonzepte werden im folgenden beschrieben: ein Modellversuch in einem Großbetrieb und ein weiterer in Klein- und Mittelbetrieben. Beide Modellversuche befinden sich noch in der ersten Hälfte ihrer Laufzeit.

Dezentrales Lernen in Teamarbeit

Der Modellversuch „Dezentrales Lernen in Teamarbeit“⁴ begann 1990 in der gewerblich-technischen Berufsausbildung der Mercedes-Benz AG in Gaggenau. Er wird im dortigen Nutzfahrzeugwerk und im neuen Pkw-Werk in Rastatt durchgeführt. Seit 1992 sind weitere, dem Unternehmen nicht angehörende Klein- und Mittelbetriebe einbezogen, um das Konzept bereits frühzeitig unter dem Aspekt des Transfers zu überprüfen und zu verbreiten.

Erwerb neuer Qualifikationen in fachlicher, fachübergreifender und sozialer Hinsicht notwendig

Der Kern des Vorhabens liegt in der Neubestimmung von Lernmöglichkeiten im Betrieb sowie in der Entwicklung und Erprobung eines neuen Lernorts inmitten der Produktion: der Lerninsel. Mit dem dort zu entwickelnden dezentralen, teamorientierten Lernen sollen der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz verbessert und die Berufsausbildung dezentralisiert werden. Das Konzept geht davon aus, daß dem seit langem zu beobachtenden Praxisdefizit und dem zunehmenden Wirklichkeitsverlust in der großindustriellen Berufsausbildung durch eine gezielte arbeitsplatzbezogene Gestaltung beruflicher Lernprozesse zu begegnen sei, und zwar auch oder gerade unter den Bedingungen vernetzter und rechnergestützter Arbeitsprozesse. Der Erwerb neuer Qualifikationen wird in fachlicher, fachübergreifender und sozialer Hinsicht für notwendig erachtet. Diese sind zum Teil — so eine zentrale Modellversuchshypothese — nur im unmittelbaren Produktionsprozeß hinreichend zu erwerben.

Für die Lerninseln ist eine doppelte Infrastruktur kennzeichnend: zum einen eine Arbeitsinfrastruktur, die im Hinblick auf Arbeitsaufgaben, Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen dem umgebenden Produktionsfeld entspricht, zum anderen eine Lerninfrastruktur, die zusätzliche räumliche, ausstattungs-mäßige und personelle Ressourcen bereitstellt. Das Lernen ist zwar arbeitsplatzgebunden, es beschränkt sich jedoch nicht auf informelle Lernprozesse oder ein „learning by doing“. Arbeitsaufträge werden im Sinne des Lernens in neu geordneten Berufen vom Lernenden selbstständig oder in der Gruppe geplant, durchgeführt und kontrolliert. Erfahrungsgelieferte Lernprozesse in der Lerninsel werden mit berufs-pädagogisch systematisiertem Lernen verbunden.

Im Nutzfahrzeugwerk in Gaggenau sind bisher Lerninseln in der Fahrzeugmontage, der Achsenmontage, der Kleinserienfertigung und der Instandhaltung eingerichtet worden. Weitere sind im Entstehen begriffen. Die Voraussetzungen für den Einsatz in den Lerninseln sind klar umrissen, zudem sind sie in den betrieblichen Ausbildungsplan eingeordnet. Aufgrund der hohen Eingangsvoraussetzungen erfolgen die Lerninselseinsätze erst in den letzten anderthalb Ausbildungsjahren. Für die Arbeit in den Lerninseln gibt es Lernzielkataloge, die fachliche, methodische und soziale Inhalte und Ziele ausweisen. Dazu gehören auch berufsübergreifende, betriebswirtschaftliche sowie arbeits- und technikgestaltende Ziele. Grobe Aufgabeninhalte und Durchlaufphasen einer Lerninsel, der Achsenmontage-Lerninsel, sind dem nachstehenden Schaubild zu entnehmen.

Die Verweildauer in der Lerninsel Fahrzeugmontage beträgt in der Regel neun, in den anderen Lerninseln jeweils fünf Wochen. Zwischen drei und fünf Auszubildende sowie ein Lernselfachausbilder arbeiten jeweils in einer Lerninsel. Ein- und Ausstieg der Auszubildenden können in der Gruppe oder einzeln erfolgen.

Abbildung 1: **Durchlaufstationen der Lerninsel Achsenmontage**



Im Rastatter Pkw-Werk, das im Frühjahr 1992 die Arbeit aufgenommen hat, sind zwölf ausstattungsintensive Lerninseln mit jeweils fünf Arbeitsplätzen von vornherein in die Produktionsstruktur eingebaut worden.

In der Anlaufphase des Werkes dienen sie zunächst der Einstiegsqualifizierung berufserfahrener neuer Mitarbeiter. In der neuen Fabrik wird ausnahmslos in Gruppen von acht bis zwölf Mitarbeitern gearbeitet. Eckpunkte des Gruppenkonzepts sind regelmäßige Gruppengespräche, interne Abstimmung und Vertretung der Gruppe durch einen Sprecher, der „Kontinuierliche Verbesserungsprozeß“ sowie hohe Selbststeuerung, Dispositionsfreiräume und Eigenverantwortlichkeit. Neben neuen Formen der Arbeitsorganisation zeichnet sich die Fabrik durch offene und flexible Fertigungssysteme einschließlich baulicher Variabilität, eine flache Führungshierarchie sowie erweiterte und angereicherte Arbeitsinhalte mit Arbeitsumfän-

gen von bis zu 40 Minuten aus. Die Lerninseln bereiten auf diese neukonzipierte Fabrik vor, insbesondere auf die komplexen Arbeitsprozesse und das Arbeiten in teilautonomen Gruppen. Die Infrastruktur und die Anlage des Arbeitslernens entsprechen den Lerninseln in Gaggenau, auch wenn es sich hier um einen Lerninseltyp der Weiterbildung mit eigener Akzentsetzung handelt.

Nach der Anlaufphase des Werkes dienen die Lerninseln der kontinuierlichen Weiterqualifizierung der Mitarbeiter und Auszubildenden.

Da die Lerninseln im Rastatter Werk erst seit einigen Monaten bestehen, sind aus diesem Teil der Modellversuchsarbeit noch keine Schlüsse zu ziehen. Auf der Basis der knapp zweijährigen Entwicklungen und Erfahrungen im Gaggenauer Werk ist in einer ersten Zusammenfassung festzuhalten, daß sich das Lerninselkonzept durch folgende Merkmale auszeichnet:

- Lerninseln sind mit Lernausstattungen angereicherte Arbeitsplätze in der Produktion, in denen Auszubildende verschiedener Ausbildungsberufe selbständig Arbeitsaufträge ausführen;
- die Auszubildenden arbeiten im Team, wobei die Teamarbeit in Anlehnung an das Modell der teilautonomen Gruppenarbeit strukturiert ist;
- dem Lerninselfachausbilder kommt vorrangig die Rolle eines Prozeß- und Entwicklungsbegleiters der Gruppe zu, zugleich ist er qualifizierter Facharbeiter der jeweiligen Betriebsabteilung;
- die Arbeitsaufträge genügen den Kriterien ganzheitlicher Arbeit und enthalten lernrelevante und gestalterische Dimensionen;
- Lerninseln fungieren als Innovationsstätten im Arbeitsprozeß, insbesondere als Pilot- und Experimentierfelder für neue Formen der Arbeitsorganisation und Arbeitsgestaltung.

Diese Kennzeichen sind zugleich Kriterien für die Erschließung von Arbeitsplätzen als Lernorte, für die Konstruktion und Gestaltung von Lerninseln. Auch Untersuchungsergebnisse zur Lernrelevanz von Arbeitsaufträgen und zu Lernpotentialen der Abteilungen werden hierbei und besonders bei der Standortauswahl der Lerninseln berücksichtigt. Zudem sind Lerninseln als Teil einer dezentralen Ausbildungskonzeption ausbildungsorganisatorisch und didaktisch nur in Abstimmung mit anderen betrieblichen Lernorten zu entwickeln. So sind in die Modellversuchsarbeit alle Lernorganisationsformen und Lernorte der betrieblichen Berufsausbildung einbezogen:

- die Ausbildungsprojekte und Lehrgänge im Bildungszentrum;
- die Realprojekte und Produktionsarbeiten in den Anwendungswerkstätten im Bildungszentrum;
- die Betriebseinsätze in Versetzungsstellen.

Mit den Lerninseln im Betrieb umfaßt die Berufsausbildung in Gaggenau somit vier unterschiedliche, sich ergänzende Lernorte, wobei ein Teil der Aufgaben und Kompetenzen, die bisher im Bildungszentrum konzentriert waren, mit der Schaffung von Lerninseln in den Betrieb delegiert worden ist. Es zeichnet sich ab, daß Lerninseln zur Wirtschaftlichkeit von Berufsausbildung beitragen: produktive Ausbildungsanteile konnten erhöht und Einarbeitungszeiten für Jungfacharbeiter reduziert werden.

Offen bleibt allerdings, wieweit die Eigenständigkeit betrieblicher Lerninseln und deren organisations- und personalwirtschaftliche Einbettung in segmentierte Betriebsteile und Cost Centers vorangetrieben werden kann, ohne daß die qualitativen und persönlichkeitsfördernden Ziele der Berufsbildung denen ökonomischer Rentabilität untergeordnet werden. Hiermit ist eine Grundfrage und zugleich ein Prüfstein in der weiteren Entwicklung des Verhältnisses von Betriebspädagogik und betrieblicher Organisationsentwicklung angesprochen. Eine betriebspezifische Funktionalisierung der Berufsbildung könnte zwar — wie das japanische Beispiel zeigt — den Erfordernissen einer Lean Production nach Humanressourcen entsprechen, widerspräche jedoch dem weiter gesteckten Auftrag der Berufsausbildung nach betriebsunabhängigen Qualifikationen und Persönlichkeitsbildung.

Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben

Der Modellversuch „Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben“⁴⁵ besteht seit Ende 1991. An dem Modellversuch beteiligen sich acht Klein- und Mittelbetriebe aus der Region Villingen-Schwenningen, die dortige Industrie- und Handelskammer, das Arbeitsamt sowie die Berufsschule. Träger des Modellversuchs ist das „Bildungszentrum Turmgasse“ in Villingen. Es handelt

sich um Betriebe der Metallindustrie sowie einen holzverarbeitenden Betrieb. Die Produktionsbereiche reichen von der Hütten- und Halbzeugindustrie über den Werkzeug-, Maschinen- und Anlagenbau bis zur Büromöbelherstellung. Sechs Betriebe haben zwischen 50 und 400 Beschäftigte, zwei weitere haben 600 und 900 Mitarbeiter. Die Anzahl der Auszubildenden liegt zwischen vier und 40. Nur die drei größten Unternehmen verfügen über Lehrwerkstätten und hauptamtliche Ausbilder, wobei in zwei Firmen ein und in einer Firma drei Ausbilder tätig sind.

Lerninseln tragen zur Wirtschaftlichkeit von Berufsausbildung bei

Die Entwicklung und Erprobung eines Arbeits- und Lernaufgabensystems für die Ausbildung in und zwischen den beteiligten Betrieben steht im Mittelpunkt dieses Vorhabens.

Es wird ein Ausbildungskonzept erprobt, das arbeitsplatzbezogenes Lernen in Klein- und Mittelbetrieben weiterentwickelt, und zwar unter den Aspekten neuer Technologien, neuer Arbeits- und Produktionskonzepte sowie veränderter Ausbildungsanforderungen. Die Dezentralisierung zeigt sich didaktisch im Arbeitsplatzbezug der Ausbildung. Reale Arbeitsaufgaben sind die Basis für eine aufgabenorientierte Gestaltung der Ausbildung, die sich durch erhöhte Flexibilität und Offenheit von Lernumgebungen und Lernprozessen auszeichnet. Lernorganisatorisch wird die Ausbildung dadurch dezentralisiert, daß sie in der Regel nicht mehr in einem, sondern in mehreren Betrieben erfolgt. Das führt zu einer Erweiterung und erhöhten Selbständigkeit betrieblicher Lernorte im klein- und mittelbetrieblichen Verbund. Die bisher bei einem Betrieb konzentrierten Ausbildungskompetenzen und -aufgaben werden in Teilen delegiert. In dem Modellversuch

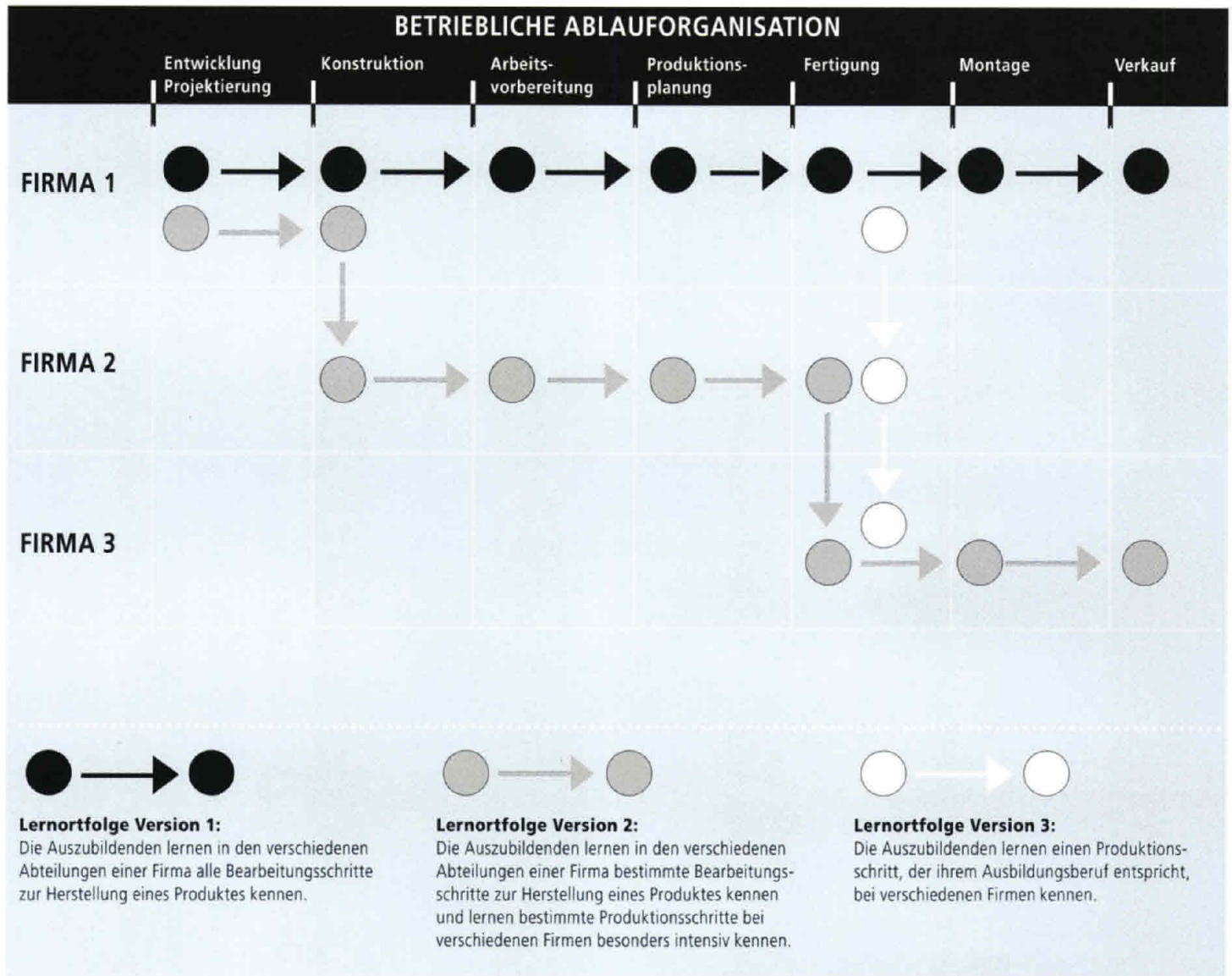
wird diese Konzeption für unterschiedliche Ausbildungssequenzen, vornehmlich im 2. Ausbildungsjahr, entwickelt und erprobt.

Ausbildungspotentiale und Ausbildungsfähigkeit von Klein- und Mittelbetrieben werden prinzipiell als hoch eingeschätzt. Allerdings wird davon ausgegangen, daß vielerorts Formen und didaktisch-methodische Grundlagen der Berufsbildung modernisiert und reformiert werden müssen, wozu der Modellversuch einen Beitrag leistet. Eine Hypothese geht davon aus, daß sich Klein- und Mittelbetriebe durch ganzheitliche Arbeitsaufgaben, transparente Organisationsstrukturen und überschaubare Zusammenhänge auszeichnen. Abgrenzungen zwischen Funktionsbereichen wie Einkauf, Verwaltung, Konstruktion, Arbeitsvorbereitung, Fertigung und Abnahme sind zumeist weniger ausgeprägt als in Großbetrieben oder bestehen gar nicht. Aufgabenzuschnitte und Qualifikationserfordernisse sind entsprechend kohärent und ganzheitlich.

An diese Vorteile, die sich auch im Bestehen stärkerer sozialer Bindungen und der arbeitsprozeßgebundenen Integration von Fähigkeiten und Fertigkeiten niederschlagen, wird in dem Modellversuch gezielt angeknüpft. Um die Arbeits- und Ausbildungssituation in den beteiligten Betrieben zu erfassen, sind in einem dreistufigen Verfahren Betriebs- und Qualifikationsanalysen, Bestandsaufnahmen der Ausbildungsbedingungen sowie Analysen typischer Arbeitsaufträge durchgeführt worden. Diese Untersuchungen gehen in die Erschließung von Arbeitsplätzen als Lernorte ein, die dann konstruktiv über Arbeits- und Lernaufgaben erfolgt.

Es handelt sich dabei um reale Auftragsarbeiten, die um Lernanteile angereichert werden. In der Analyse betriebsstypischer Arbeitsaufgaben ist z. B. die Herstellung einer „Welle“ als eine lernrelevante Aufgabe identifiziert worden. Für die didaktische Aufbereitung wird die Aufgabe analytisch in ein-

Abbildung 2: **Drei typische Lernortfolgen im Verbund**



zelne Arbeitsschritte von der Auftragsentgegennahme und Arbeitsvorbereitung über die eigentliche Produktion und Qualitätskontrolle bis zum Abschluß des Auftrages gegliedert. Es wird analysiert, welche Qualifikationen für einzelne Arbeitshandlungen sowie die Gesamtheit der Handlungen notwendig und welche Inhaltserweiterungen aus arbeits- und berufspädagogischen Gründen hinzuzufügen sind. In Handreichungen für auszubildende Fachkräfte und Auszubildende werden die Arbeits- und Lernaufgaben curricular fixiert. Die Welle wird so aufbereitet, daß sie einen Typ von Arbeits- und Lernaufgaben repräsentiert, der auf viele Produktvarianten

anzuwenden bzw. in vielen Betrieben einzusetzen ist.

Das System von Arbeits- und Lernaufgaben wird systematisch und spiralförmig angelegt. Die Reihenfolge der Aufgaben erfolgt auf wachsenden Komplexitätsstufen. Ausgehend von dieser Entwicklungssystematik und der Analyse realer Arbeitsaufträge, sind die Arbeits- und Lernaufgaben so strukturiert und einzusetzen, daß folgende Merkmale zutreffen:

- die Aufgaben genügen ganzheitlichen Arbeits- und Lernvollzügen, in denen fachliche, soziale und berufsübergreifende Qualifikationen erworben werden;

- die Aufgabenbearbeitung erfolgt in zunehmendem Maße in Gruppenarbeit mit hoher Eigenverantwortung und Selbstorganisation der Auszubildenden;
- Lernprozesse sind handlungs- und erfahrungsgeleitet geprägt, Erfahrungswissen wird erworben;
- Fragen der Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation werden gezielt reflektiert und mit einem kontinuierlichen Arbeitsverbesserungsprozeß verbunden;
- Die Auswahl und die Anreicherung von Arbeitsaufgaben erfolgen so, daß sie zur Einlösung des jeweiligen Berufsbildes beitragen.

Die Neugestaltung der Ausbildung durch Arbeits- und Lernaufgaben erfordert in den Betrieben neue arbeitsplatzbezogene Lern- und Lernorganisationsformen. Dies betrifft sowohl die Gestaltung der Arbeitslernorte als auch den Einsatz von Methoden. Die Aufgaben sind in unterschiedlichen Lernortfolgen in einem Betrieb, im Verbundsystem zwischen Betrieben oder im Verbundsystem zwischen verschiedenen Betrieben und dem Bildungszentrum einzusetzen. Drei mögliche Lernortfolgen sind beispielhaft in dem Überblick auf Seite 8 dargestellt.

Das Bildungspersonal in den beteiligten Betrieben spielt in dem Modellversuch von Beginn an eine aktive Rolle. Es ist an der Entwicklung der Arbeits- und Lernaufgaben sowie an der Erarbeitung von Handreichungen beteiligt. Zwischen den Betrieben bzw. ausbildenden Fachkräften wird eine Kooperationsstruktur aufgebaut, um den zwischenbetrieblichen Verbund einzurichten und Erfahrungen auszutauschen. Eine zusätzliche Aufgabe besteht in der Vorbereitung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen für auszubildende Fachkräfte. Es werden mindestens zwei Veranstaltungen durchgeführt, in denen die Entwicklung von Arbeits- und Lernaufgaben sowie die Organisation von zwischenbetrieblichen Verbundsystemen im Mittelpunkt stehen.

Dem Modellversuch kommt eine zusätzliche Bedeutung insofern zu, als Klein- und Mittelbetriebe vor zunehmenden Schwierigkeiten stehen, Ausbildungsplätze zu besetzen. Die Ausbildung ist attraktiver zu gestalten, Qualitätsstandards sind zu verbessern. Die Berufswahl- und Bildungsgangentscheidung von Jugendlichen wird allerdings — zumal in Zeiten des Überangebots an Ausbildungsplätzen — zunehmend von weiteren Faktoren mitbeeinflusst. Zu nennen sind vor allem betriebliche Karrierewege sowie Möglichkeiten zur Erlangung von Studienberechtigungen über Doppelqualifizierungen und Gleichwertigkeitsanerkennungen. Der Modellversuch

trägt über das integrierte Arbeits- und Lernkonzept, über die Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung wesentlich dazu bei, solche Wege und Möglichkeiten zu verstärken und zu eröffnen.

Schlußbemerkungen

Es bleibt anzumerken, daß Tendenzen und Konzepte der Dezentralisierung nicht als originäre Entwicklungen der Berufsbildung anzusehen sind. In anderen Bereichen bestehen z. T. profilierte Entwicklungen, die auch auf die Berufsbildung einwirken. Besonders ist auf die externe und interne Dezentralisierung von Unternehmensorganisationen hinzuweisen, die als Folge veränderter Marktsituationen, systemischer Rationalisierung und erhöhter Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen anzusehen ist.⁶ In neuen Unternehmens- und Organisationsentwicklungen zeigt sich diese Dezentralisierung in der Enthierarchisierung und Segmentierung, in der Verlagerung von Aufgaben, Verantwortung und Kompetenzen aus der Planung und Arbeitsvorbereitung in den unmittelbaren Arbeitsprozeß.⁷ Neue Organisationsformen wie Gruppenarbeit, Inselmodelle, Qualitätszirkel, Lernstatt und Werkstattzirkel sind Ausdruck dieses Prozesses. In der weiteren Entwicklung wird sich zeigen, inwieweit diese Organisationsformen mit dezentralen Berufsbildungskonzepten verbunden werden und die Dezentralisierung zur Verschränkung von betrieblicher Organisationsentwicklung und Berufsbildung beiträgt.

Anmerkungen:

¹ Zu dieser Position vgl. Kruse, W.; Kühnlein, G.; Paul-Kohlhoff, A.; Strauß, J.: *Berufsausbildung im Wandel — Neue Aufgaben für die Berufsschule*. (Max-Traeger-Stiftung, MTS-Script 3), Frankfurt a. M. 1989, S. 143 ff.

Vgl. Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf*. Weinheim 1990, S. 44 ff.

² Zu dieser Position vgl. u. a. die Einzelbeiträge unter der Überschrift „Neue Technologien, Arbeitsorganisation und Qualifikation“ in Dehnbostel, P.; Hecker, O.; Höpke, I.; Walter-Lezius, H.-J.; Weilmöck-Buck, I.; Wolf, B.: *Neue Technologien und berufliche Bildung — Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 151*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992.

³ Zu den Inhaltsschwerpunkten dieser Reihe und zu Einzelbeschreibungen von Modellversuchen und Modellversuchsinitiativen vgl. Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz — Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis — Berichte zur beruflichen Bildung, H. 149*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992. Kurzbeschreibungen zu neun Modellversuchen sind zudem zwei Berufsbildungsberichten zu entnehmen: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 1990*. Bonn 1990, S. 109 f.

Derselbe (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 1992*. Bonn 1992, S. 99 f.

⁴ Der Modellversuch trägt auch die Bezeichnung „Gestaltung von Lerninseln im unmittelbaren Produktionsprozeß — entwickelt am Beispiel fertigungs- und montageorientierter Produktion“. Zu diesem Vorhaben vgl. Bittmann, A.; Erhard, H.; Fischer, H.-P.; Novak, H.: *Lerninseln in der Produktion als Prototypen und Experimentierfeld neuer Formen des Lernens und Arbeitens*. In: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H.: *Lernen für ...*, a. a. O., S. 39 ff.

⁵ Vgl. Kornwachs, K.; Reith, S.; Schonhardt, M.; Wilke-Schnauffer, J.: *Dezentrale Ausbildungskonzeption für Klein- und Mittelbetriebe*. In: ebenda, S. 189 ff.

⁶ Zum Hintergrund dieser Veränderungen, insbesondere zu veränderten Rationalisierungsformen und veränderten Produktionsweisen, vgl. Bergstermann, J.; Brandherm-Böhmker (Hrsg.): *Systemische Rationalisierung als sozialer Prozeß*. Bonn 1990.

Vgl. Mahnkopf, B.: *Die dezentrale Unternehmensorganisation — (k)ein Terrain für neue „Produktionsbündnisse“?* In: *Prokla* 76, 19 (1989) 3, S. 27—50.

Vgl. Piore, M. J.; Sabel, C. F.: *Das Ende der Massenproduktion*. Frankfurt a. M. 1989.

⁷ Um Mißverständnissen vorzubeugen sei betont, daß es hier um die Skizzierung einer bestimmten Entwicklungslinie betrieblicher Organisations- und Produktionskonzepte geht. Realiter bestehen unterschiedliche Konzepte nebeneinander und werden sicherlich auch zukünftig bestehen, wenn auch vieles dafür spricht, daß ökonomische, technologische und soziale Erfordernisse zu einer weiteren Verstärkung dezentraler Organisationsformen und partizipativer Arbeitsformen führen werden.

Tarifliche Ausbildungsvergütungen 1992 in den alten und neuen Bundesländern

Ursula Beicht

Mitarbeiterin in der Abteilung 6.1 „Bildungsökonomie“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Jeder Jugendliche, der im Rahmen des dualen Systems ausgebildet wird, erhält von seinem Ausbildungsbetrieb eine Vergütung. Deren Höhe wird in den meisten Branchen zwischen den Sozialpartnern in den Tarifverhandlungen vereinbart. Sowohl in den alten wie auch in den neuen Bundesländern bildete sich eine sehr starke Differenzierung der tariflichen Ausbildungsvergütungen heraus. Im vorliegenden Beitrag werden die aktuellen Strukturen aufgezeigt. Im Anschluß daran wird der Frage nachgegangen, wie die vorzufindenden großen Unterschiede mit dem bestehenden rechtlichen Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung (§ 10 Berufsbildungsgesetz) vereinbar sind. Abschließend werden Überlegungen zur künftigen Vergütungsentwicklung angestellt.

In den meisten Wirtschaftszweigen der alten und der neuen Bundesländer sind die Ausbildungsvergütungen durch Tarifverträge geregelt. Die Höhe der Zahlungen an die Auszubildenden wird von den Tarifpartnern im Zuge der Lohn- und Gehaltsverhandlungen vereinbart. Im Bundesinstitut für Berufsbildung wird die Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen seit dem Jahr 1976 beobachtet und analysiert.¹ Jährlich zum Stand 1. Oktober wird eine Auswertung der in den wichtigsten Tarifverträgen festgelegten Ausbildungsvergütungen durchgeführt.

Tarifverträge werden in der Bundesrepublik in der Regel für eine bestimmte Branche abgeschlossen und haben meist nur einen begrenzten regionalen Geltungsbereich, der sich auf ein oder mehrere Bundesländer oder auch nur Teile von Bundesländern erstreckt. Durch die starke branchenspezifische und regionale Aufgliederung besteht in Deutschland eine Vielzahl an unterschiedlichen tarifvertraglichen Vereinbarungen über die Ausbildungsvergütungen. Einbezogen in die Auswertungen sind derzeit über 450 Tarifverträge aus den alten und rund 150 Tarifverträge aus den neuen Bundesländern.²

In den Tarifverträgen wird für jedes Ausbildungsjahr ein monatlicher Vergütungssatz festgelegt, der gemäß § 10 Berufsbildungsgesetz mit jedem Lehrjahr ansteigt. In acht Prozent der Tarifverträge sind die Vergütungssätze unterschieden in Grundbeträge und in erhöhte Beträge für Auszubildende ab einem bestimmten Lebensalter — meist ab 18 Jahren. Die vereinbarten Beträge gelten für alle Auszubildenden im Geltungsbereich des Tarifvertrags, unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsberuf. Dies bedeutet, daß es in einem bestimmten Beruf in der Regel keine einheitliche Ausbildungsvergütung gibt, sondern diese nach Branchen und Regionen differiert.

Im Bundesinstitut wurde ein Verfahren entwickelt, das es ermöglicht, über eine Zuordnung von Ausbildungsberufen zu Tarifverträgen berufsspezifische Ausbildungsvergütungen zu ermitteln.³ Auf diese Weise konnten 1992 die durchschnittlichen Ausbildungsver-

gütungen für 211 Berufe in den alten Bundesländern berechnet werden. Dabei handelt es sich grundsätzlich um Berufe mit einer Besetzungszahl von mindestens 250 Auszubildenden. 92 Prozent aller Auszubildenden in Westdeutschland werden in den erfaßten Berufen ausgebildet.

1992 erfolgte erstmals auch eine vergleichbare Auswertung für die neuen Bundesländer. Hier wurden die durchschnittlichen Vergütungen für 161 Berufe ermittelt. Es wurden die gleichen Berufe wie im Westen ausgewählt, allerdings konnten 50 Berufe wegen fehlender tariflicher Vereinbarungen oder zu geringer Besetzungszahlen nicht berücksichtigt werden. Trotz der im Vergleich zum Westen deutlich geringeren Zahl an erfaßten Ausbildungsberufen entfallen auf diese 90 Prozent der ostdeutschen Auszubildenden.

Wegen der derzeit noch relativ großen Vergütungsunterschiede, die zwischen den alten und den neuen Bundesländern bestehen, erschien es nicht sinnvoll, Zusammenfassungen für das gesamte Bundesgebiet vorzunehmen. Die nachfolgende Darstellung der Vergütungsstruktur 1992 erfolgt daher für West und Ost getrennt.

Vergütungssituation in den alten Bundesländern

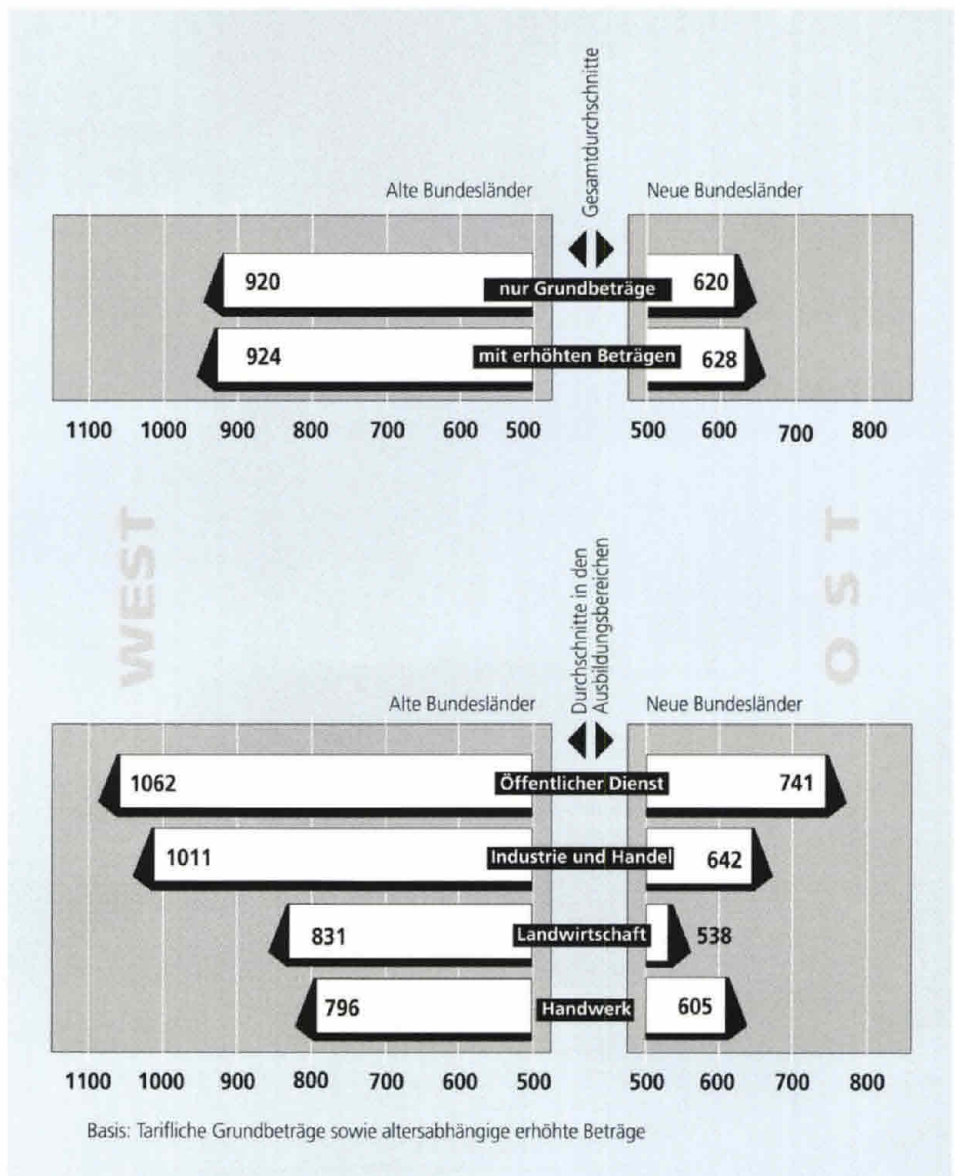
In den alten Bundesländern lagen die tariflichen Ausbildungsvergütungen 1992 im Durchschnitt bei 920 DM pro Monat. Gegenüber dem Vorjahr stiegen sie um 9,8 Prozent an. Die sehr hohe Steigerungsrate von 1991 — sie betrug 11,7 Prozent — wurde damit zwar nicht mehr erreicht, jedoch handelte es sich um die zweitstärkste Erhöhung in den vergangenen 16 Jahren. Die Ausbildungsvergütungen entwickelten sich 1992 auch wieder mit Abstand günstiger als die Tariflöhne und -gehälter, die um durchschnittlich 5,6 Prozent zunahmen.⁴

Eine wesentliche Ursache für den starken Anstieg der Ausbildungsvergütungen in den letzten Jahren ist in dem sich immer gravierender bemerkbar machenden Auszubildendenmangel in den westlichen Bundesländern zu sehen. So konnten 1992 über 123 000 Ausbildungsplätze, das war ein Fünftel der angebotenen Stellen, nicht besetzt werden. Immer weniger Jugendliche entscheiden sich wegen der als wesentlich aussichtsreicher eingeschätzten Berufskarrieren, die ein höherer allgemeinbildender Schulabschluß und ein Hochschulstudium eröffnen, für eine Ausbildung im dualen System. In vielen Branchen wird daher versucht, die Attrakti-

vität einer betrieblichen Berufsausbildung zu erhöhen, unter anderem durch verbesserte Vergütungszahlungen.

Der oben genannte Vergütungsdurchschnitt von 920 DM wurde auf der Basis der tariflichen Grundbeträge ermittelt. Werden die in einigen Tarifverträgen vorgesehenen altersabhängigen erhöhten Vergütungen mit einbezogen, ergibt sich für 1992 eine durchschnittliche Vergütung von 924 DM. Bei allen nachfolgend genannten Vergütungsdurchschnitten sind die altersabhängigen Zuschläge jeweils berücksichtigt, da die meisten Auszubildenden derzeit mindestens 18 Jahre alt sind.

Abbildung 1: **Ausbildungsvergütungen pro Monat in den alten und neuen Bundesländern 1992**



Bei Betrachtung der einzelnen Ausbildungsbereiche ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 1): Die höchsten durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen wurden 1992 erstmals im Öffentlichen Dienst mit 1 062 DM erreicht; in den Vorjahren lag jeweils der Bereich Industrie und Handel an der Spitze. Die im Öffentlichen Dienst zu verzeichnende hohe Steigerungsrate von 15,9 Prozent gegenüber dem Vorjahr ist wahrscheinlich unter anderem auf die soziale Komponente zurückzuführen, die im Tarifabschluß für den Öffentlichen Dienst 1992 besondere Berücksichtigung fand und den unteren Einkommensgruppen und damit auch den Auszubildenden stärkere Tarifierhöhungen einbrachte.

In Industrie und Handel, dem größten Ausbildungsbereich, war 1992 eine Ausbildungsvergütung von 1 011 DM festzustellen, was einer unterdurchschnittlichen Anhebung um 8,1 Prozent gegenüber 1991 entsprach. Es folgten die Ausbildungsbereiche Landwirtschaft mit durchschnittlich 831 DM und Freie Berufe mit 804 DM. Im Handwerk, dem zweitgrößten Ausbildungsbereich, betrug die durchschnittliche Vergütung 796 DM, womit eine relativ hohe Steigerungsrate von 11,2 Prozent erreicht wurde. Die im Vergleich zu Industrie und Handel deutlich stärkere Anhebung der Ausbildungsvergütungen im Handwerk ist möglicherweise auf den hier besonders gravierenden Nachwuchsmangel zurückzuführen: So konnten 1992 für 30 Prozent der im Handwerk angebotenen Lehrstellen keine Auszubildenden gewonnen werden; demgegenüber liegt der Anteil der unbesetzten Plätze in Industrie und Handel nur bei 14 Prozent.

Die für die Ausbildungsbereiche ermittelten Durchschnittswerte geben selbstverständlich noch keinen Aufschluß über die gesamte Spannweite der Ausbildungsvergütungen; diese wird erst bei Betrachtung der einzelnen Ausbildungsberufe deutlich. Die höchsten Vergütungen wurden 1992 — ebenso wie im Vorjahr — im Beruf Gerüstbauer/-in er-

reicht. In dem 1990 neu geschaffenen Ausbildungsberuf konnten Jugendliche ab 18 Jahren mit monatlich 1 686 DM im Durchschnitt über die zweijährige Ausbildungsdauer rechnen. Auch die Ausbildungsvergütungen der angehenden Binnenschiffer/-innen waren mit durchschnittlich 1 621 DM sehr hoch. In den Berufen des Bauhauptgewerbes wurde ebenfalls relativ viel gezahlt: die künftigen Maurer, Zimmerer, Straßenbauer, Stukkateure/-innen, Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-innen kamen auf durchschnittlich 1 399 DM. Die in den genannten Berufen gewährten „Spitzenvergütungen“ lassen sich vor allem mit den besonderen Bemühungen in den entsprechenden Bereichen erklären, qualifizierten Nachwuchs zu gewinnen, was insbesondere angesichts der relativ schwierigen Arbeitsbedingungen und den von vielen Jugendlichen als unattraktiv angesehenen Berufs- und Karriereaussichten teilweise schon seit längerer Zeit kaum noch gelingt.

Die mit Abstand niedrigsten Vergütungen waren, wie bereits seit vielen Jahren, auch 1992 in den Berufen des Schneiderhandwerks festzustellen: Die angehenden Herrenschneider/-innen erhielten lediglich 265 DM, die künftigen Damenschneider/-innen nur 300 DM im Durchschnitt. Relativ geringe Vergütungen waren auch in den Berufen Polster- und Dekorationsnäher/-in mit 491 DM sowie Friseur/-in mit 541 DM zu verzeichnen.

Die Spannweite der berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen war damit 1992 extrem groß: Die Differenz zwischen höchster und niedrigster monatlicher Vergütung betrug 1 421 DM. Dabei ist darauf hinzuweisen, daß es sich bei den ausgewiesenen Vergütungsbeträgen um Durchschnitte über die jeweilige Gesamtausbildungsdauer der Berufe handelt. Da die Ausbildungsvergütungen von Lehrjahr zu Lehrjahr ansteigen, können die Abweichungen in den einzelnen Ausbildungsjahren noch stärker sein.

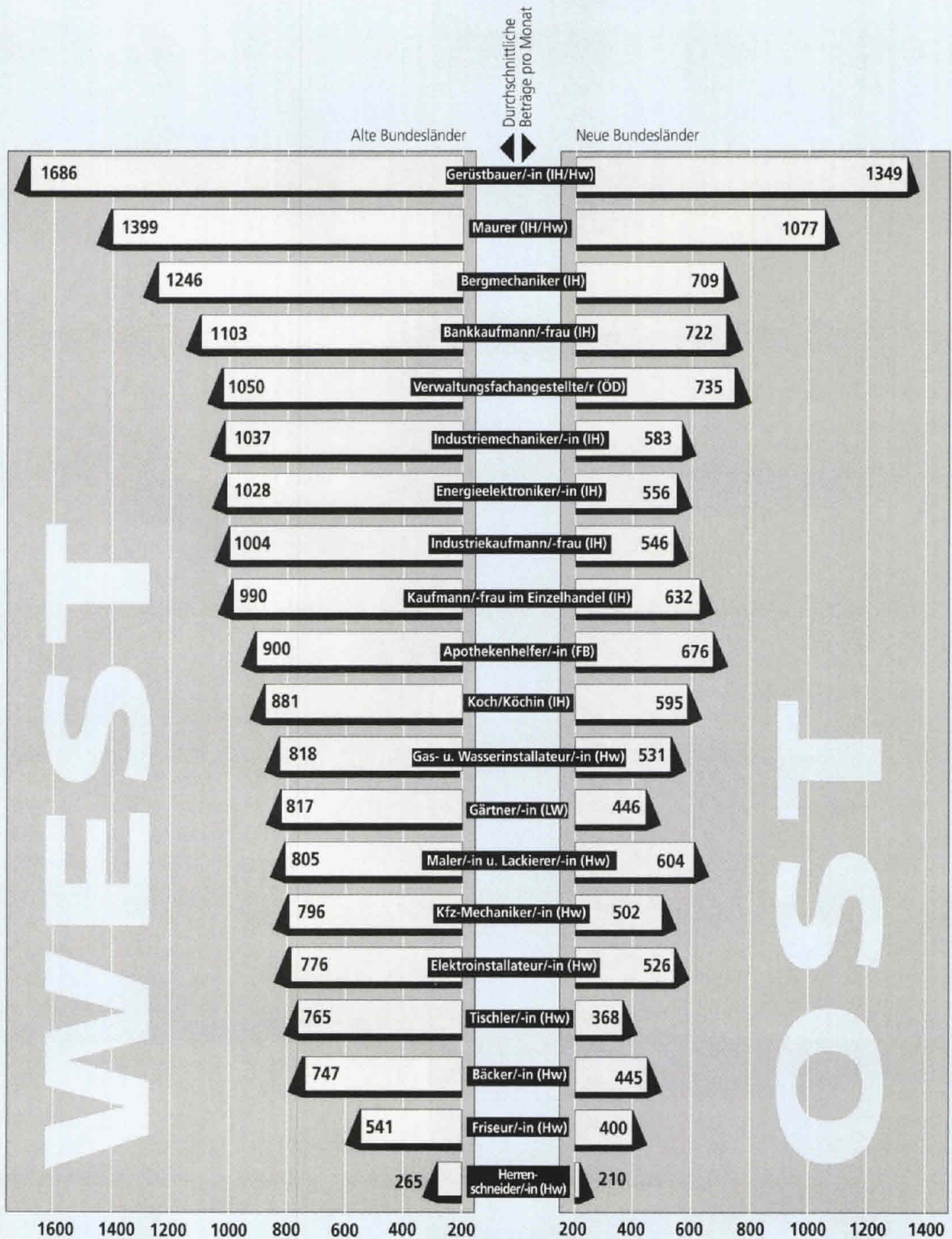
In den meisten Berufen sind die Ausbildungsvergütungen allerdings von den Extremwerten relativ weit entfernt und bewegen sich eher auf mittlerem Niveau. Dies zeigt Abbildung 2, in der für 20 ausgewählte Berufe die durchschnittlichen Vergütungen dargestellt sind. Um ein möglichst vielseitiges Bild der Vergütungssituation zu vermitteln, wurden neben den Berufen mit der höchsten und der niedrigsten Vergütung relativ stark besetzte Berufe aus sehr unterschiedlichen Bereichen berücksichtigt.

Genaueren Aufschluß über die gesamte Vergütungsstruktur gibt Abbildung 3. Hier wurden alle erfaßten Berufe entsprechend ihrer Vergütungshöhe 100-DM-Intervallen zugeordnet und anhand der Besetzungszahlen der Berufe die Verteilung der Auszubildenden nach Vergütungshöhe ermittelt. Danach bewegten sich 1992 die monatlichen Vergütungen für 82 Prozent der Auszubildenden zwischen 700 DM und 1 099 DM. Mit 32 Prozent der Auszubildenden ist dabei die stärkste Konzentration auf den Bereich zwischen 1 000 DM und 1 099 DM zu verzeichnen. Vergleichsweise hohe Vergütungen von 1 100 DM und mehr erhielten elf Prozent der Auszubildenden; weniger als 700 DM gab es für sieben Prozent der Auszubildenden.⁵ Abbildung 3 zeigt damit die sehr starke Differenzierung der Ausbildungsvergütungen in den alten Bundesländern besonders deutlich auf. Sichtbar wird hier vor allem, daß nicht nur zwischen einigen „extremen“ Berufen hohe Abweichungen vorhanden sind, sondern die Vergütungsunterschiede insgesamt sehr groß sind.

Vergütungssituation in den neuen Bundesländern

In den neuen Bundesländern betrug der Durchschnitt der tariflichen Ausbildungsvergütungen 620 DM bzw. 628 DM bei Berücksichtigung der altersabhängigen erhöhten Beträge. Damit erreichte das tarifliche Vergü-

Abbildung 2: **Ausbildungsvergütungen in 20 ausgewählten Berufen in den alten und neuen Bundesländern 1992**



Basis: Tarifliche Grundbeträge sowie altersabhängige erhöhte Beträge

tungsniveau in den östlichen Ländern 1992 etwa zwei Drittel der Vergütungshöhe im Westen.

Zu berücksichtigen ist hierbei allerdings, daß die tariflichen Vergütungssätze nur für Jugendliche in einer betrieblichen Ausbildung gelten. 1992 befand sich ca. ein Fünftel der Auszubildenden im Osten in einer außerbetrieblichen Ausbildung nach § 40c Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Hier wird seit dem 1. 10. 1992 — entsprechend den von der Bundesanstalt für Arbeit gewährten Zuschüssen — eine Ausbildungsvergütung von höchstens 440 DM im ersten Ausbildungsjahr — in den

nachfolgenden Ausbildungsjahren erhöhen sich die Beträge um jeweils fünf Prozent — gezahlt.⁶ Bezogen auf **alle** Auszubildenden in den neuen Bundesländern entspricht das Vergütungsniveau aus diesem Grund nicht den tariflichen Ausbildungsvergütungen, sondern ist entsprechend niedriger einzuschätzen.

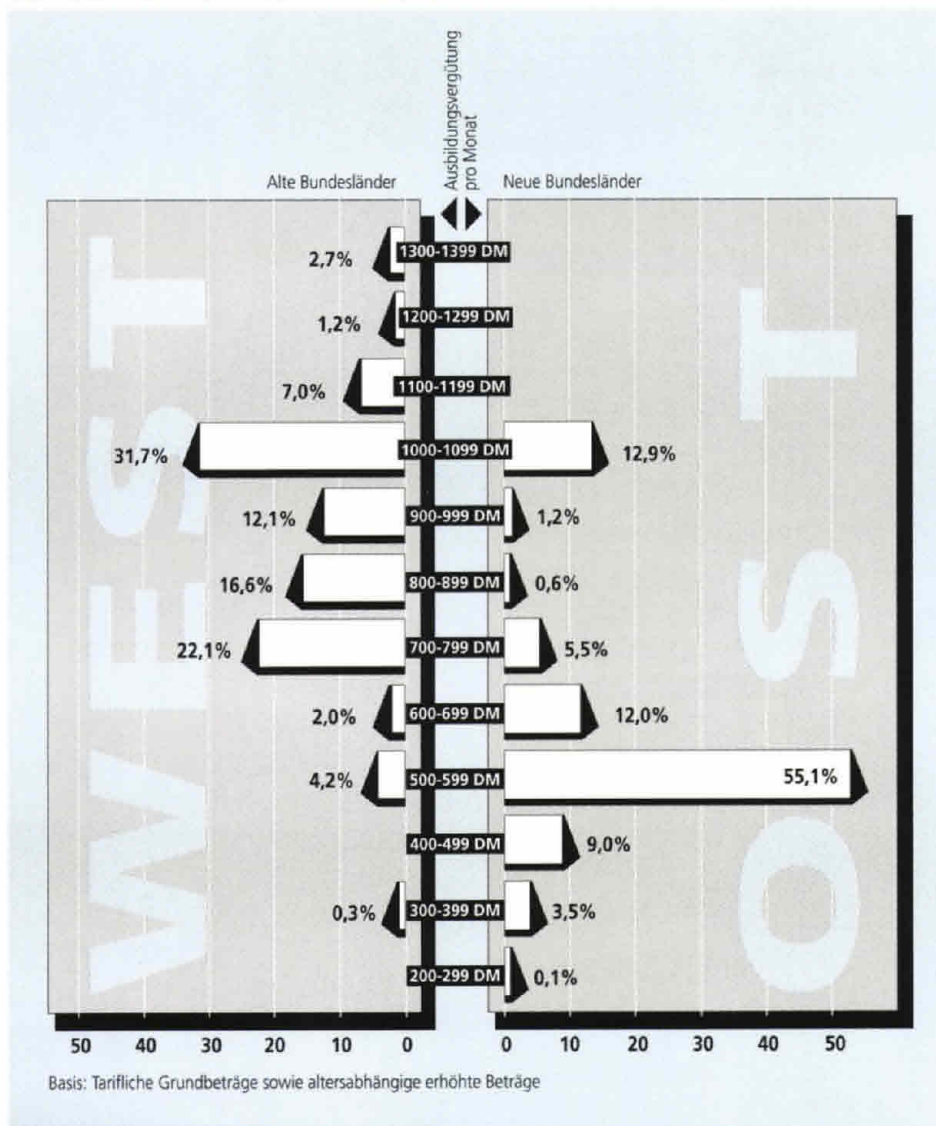
Werden die tariflichen Vergütungen in den einzelnen Ausbildungsbereichen betrachtet, so sind im Osten Deutschlands ähnlich große Unterschiede festzustellen wie im Westen (vgl. Abbildung 1). An der Spitze lag 1992 auch hier der Öffentliche Dienst mit einem

Durchschnitt von 741 DM, gefolgt vom größten Ausbildungsbereich Industrie und Handel mit 642 DM. Im Handwerk, auch in den neuen Ländern der zweitgrößte Ausbildungsbereich, war ein Vergütungsdurchschnitt von 605 DM zu verzeichnen. Ein vergleichsweise niedriges Vergütungsniveau wies im Osten der Landwirtschaftsbereich mit 538 DM auf.⁷

Ein Ost-West-Vergleich der durchschnittlichen Vergütungen in den Ausbildungsbereichen ergibt⁸, daß im ostdeutschen Handwerk ein Vergütungsniveau von 75 Prozent der Westvergütung erreicht wurde. Im Öffentlichen Dienst entsprachen die Vergütungen im Durchschnitt 70 Prozent der Westvergütung, in der Landwirtschaft 65 Prozent und in Industrie und Handel 63 Prozent. Hieraus kann allerdings nicht der Schluß gezogen werden, daß die Angleichung der tariflichen Ausbildungsvergütungen im Handwerk 1992 generell entsprechend weit fortgeschritten war. Der für das ostdeutsche Handwerk ermittelte vergleichsweise hohe Vergütungsdurchschnitt ist auch auf eine andere Berufs- bzw. Auszubildendenstruktur als im Westen zurückzuführen: So werden in den neuen Ländern beispielsweise wesentlich häufiger Jugendliche im Bauhandwerk ausgebildet, in dem auch hier hohe Ausbildungsvergütungen tariflich vereinbart sind. Diese gehen daher mit einem stärkeren Gewicht in den Durchschnittswert des Handwerks ein als im Westen. Jedoch auch wenn diese Strukturunterschiede unberücksichtigt bleiben, ist festzustellen, daß im Handwerk die Ausbildungsvergütungen bereits deutlich näher an das westliche Tarifniveau angeglichen waren als in Industrie und Handel.⁹

Die Vergütungsunterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen waren 1992 in den neuen Bundesländern fast ebenso stark ausgeprägt wie in den alten Ländern. Die höchsten Ausbildungsvergütungen waren auch im Osten im Beruf Gerüstbauer/-in mit durchschnittlich 1 349 DM zu verzeichnen.

Abbildung 3: **Verteilung der Auszubildenden nach Höhe der Ausbildungsvergütungen in den alten und neuen Bundesländern 1992** (Anteil der Auszubildenden in Prozent)



Sehr hohe Vergütungen gab es außerdem für die Auszubildenden im Bauhauptgewerbe (Maurer, Zimmerer, Straßenbauer, Stukkatoren/-innen, Fliesen-, Platten- und Mosaikeleger/-innen) mit 1 077 DM.

Am unteren Ende der Vergütungsskala befand sich 1992 auch in Ostdeutschland der Beruf Herrenschneider/-in mit durchschnittlich 210 DM. Relativ niedrige Ausbildungsvergütungen erhielten auch die künftigen Konditoren/-innen mit 358 DM und die angehenden Damenschneider/-innen mit 365 DM. Bemerkenswert ist, daß die Auszubildenden im ostdeutschen Damenschneiderhandwerk im Durchschnitt eine höhere Ausbildungsvergütung erreichten als im Westen.

Die Spannweite der berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen betrug somit in den neuen Ländern 1 139 DM. Angesichts des im Osten niedrigeren Vergütungsniveaus fiel die Differenz zwischen höchster und niedrigster Vergütung damit ähnlich groß aus wie im Westen, wo sie um lediglich 282 DM höher lag.

Abbildung 3 zeigt, daß sich in Ostdeutschland eine etwas andere Struktur der Ausbildungsvergütungen entwickelt hat als in Westdeutschland. Im Osten lagen für 55 Prozent der Auszubildenden die Vergütungen zwischen 500 DM und 599 DM. Damit war hier eine stärkere Konzentration auf einen relativ kleinen Vergütungsbereich vorhanden als im Westen. 32 Prozent der Auszubildenden erhielten Vergütungen von 600 DM und mehr, wobei 13 Prozent der Auszubildenden sogar sehr hohe Vergütungen von 1 000 DM bis 1 099 DM erreichten. Unter 500 DM befanden sich die Ausbildungsvergütungen für ebenfalls 13 Prozent der Auszubildenden.

Die Differenzierung der Ausbildungsvergütungen ist insgesamt betrachtet auch in Ostdeutschland als sehr stark ausgeprägt zu bezeichnen. Angesichts der weitgehend einheitlichen Lehrlingsentgelte, die in der ehe-

maligen DDR staatlich festgesetzt waren¹⁰, ist es bemerkenswert, daß sich in den neuen Ländern in kurzer Zeit ähnlich krasse Vergütungsunterschiede herausgebildet haben, wie sie in Westdeutschland bereits seit langem vorhanden sind.

Angemessenheit der Ausbildungsvergütungen

Angesichts der sowohl in den alten wie auch in den neuen Bundesländern vorgefundenen extrem großen Vergütungsunterschiede stellt sich die Frage, wie diese mit der gesetzlichen Forderung nach angemessenen Ausbildungsvergütungen (§ 10 Berufsbildungsgesetz) vereinbar sind. Hierfür ist zunächst zu klären, was der Gesetzgeber unter der Angemessenheit der Ausbildungsvergütung verstanden hat. Im Abschlußbericht des Bundestagsausschusses für Arbeit zum Entwurf des Berufsbildungsgesetzes¹¹ wurde hierzu folgendes ausgeführt: Mit der Ausbildungsvergütung „soll einmal dem Auszubildenden (bzw. seinen Eltern) zur Durchführung der Berufsausbildung eine finanzielle Hilfe gesichert“ werden. Die Zahlung einer Vergütung sei „außerdem aber auch aus arbeitsrechtlichen Gesichtspunkten der Entlohnung gerechtfertigt“. Die Festlegung der Vergütungshöhe sollte nach Auffassung des Ausschusses unter Berücksichtigung dieser Aspekte „in erster Linie dem Ausbildenden und dem Auszubildenden sowie den Tarifvertragsparteien überlassen sein“. Die Ausführungen des Bundestagsausschusses enthielten somit keine konkreten Anhaltspunkte für die Ermittlung einer angemessenen Vergütung. Daher gab es seit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969 immer wieder gerichtliche Auseinandersetzungen, in denen darum gestritten wurde, welche Vergütungshöhe in bestimmten Einzelfällen als angemessen anzusehen war.¹² Jedoch führten die ergangenen Urteile nie zu einer generellen Klärung der Frage der Angemessenheit von Ausbildungsvergütungen.

Auch eine Entscheidung des Bundesarbeitsgerichts zur Angemessenheit der Ausbildungsvergütungen vom April 1991¹³ brachte letztendlich kaum mehr Klarheit. Die Bundesrichter legten fest, daß die Vergütung angemessen ist, „wenn sie für den Lebensunterhalt des Auszubildenden eine fühlbare Unterstützung bildet und zugleich eine Mindestentlohnung für die in dem jeweiligen Gewerbebestimmte Leistung eines Auszubildenden darstellt“. Tarifliche Ausbildungsvergütungen sind nach Auffassung des Bundesarbeitsgerichts immer angemessen, „weil in die tariflichen Vereinbarungen die Belange und Interessen der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite eingeflossen und berücksichtigt worden sind“. Jedoch auch Vergütungen unter Tarif sahen die Richter nicht generell als unangemessen an, sie legten vielmehr fest, daß dies nur dann der Fall ist, wenn die Vergütung „um mehr als 20 Prozent hinter den tariflichen Sätzen zurückbleibt“. Letzteres betrifft die Betriebe, die nicht tarifgebunden sind und für die daher die tariflichen Vergütungssätze nicht verbindlich sind.

Die Bundesrichter haben mit der generellen Festsetzung, daß eine Vergütung von mehr als 20 Prozent unter Tarif als „unangemessen“ einzuordnen ist, die teilweise extremen Unterschiede bei den tariflichen Ausbildungsvergütungen als gerechtfertigt angesehen. Eine andere richterliche Entscheidung wäre auch kaum denkbar gewesen, da sie unmittelbar die im Grundgesetz verankerte Tarifautonomie berührt hätte. Dennoch stellt sich die Frage, wie eine Vergütung sowohl von 1 349 DM pro Monat (höchster durchschnittlicher Westtarif — im Beruf Gerüstbauer/-in — minus 20 Prozent) als auch von 212 DM (niedrigster durchschnittlicher Westtarif — im Beruf Herrenschneider/-in — minus 20 Prozent) den von den Richtern geforderten Kriterien „fühlbare Unterstützung für den Lebensunterhalt“ und „Mindestentlohnung für die Leistung des Auszubildenden“ entsprechen kann. Wäre die Mindestentloh-

nung allein ausschlaggebend für die Bestimmung einer angemessenen Vergütungshöhe, so wären aufgrund des unterschiedlichen Lohn- und Gehaltsniveaus in den einzelnen Branchen und vor allem wegen des differierenden Umfangs der produktiven Leistungen der Auszubildenden größere Abweichungen noch relativ leicht zu begründen. Kommt jedoch die Forderung nach einer fühlbaren Unterstützung für den Lebensunterhalt hinzu, so müßte dies eigentlich eine Nivellierung der Ausbildungsvergütungen zur Konsequenz haben, da der Bedarf für den Lebensunterhalt grundsätzlich gleich hoch für jeden Auszubildenden anzusetzen ist. Gerechtfertigt wären hier nur Unterschiede aufgrund der individuellen Situation, z. B. eine Unterscheidung danach, ob der Auszubildende noch bei den Eltern wohnt oder nicht.

Überlegungen zur künftigen Vergütungsentwicklung

Für die Festsetzung der Ausbildungsvergütungen in den Tarifverhandlungen hat das Urteil des Bundesarbeitsgerichts keine Relevanz. Dennoch werden sich die Tarifpartner in vielen Branchen Westdeutschlands wahrscheinlich künftig verstärkt mit der Frage der Angemessenheit von Ausbildungsvergütungen auseinandersetzen. Wenn in den kommenden Jahren eine ausreichende Zahl von Jugendlichen für eine Berufsausbildung im dualen System gewonnen werden soll, so muß dafür gesorgt werden, daß dieser Bildungsweg vor allem auch von leistungsstärkeren Jugendlichen als eine attraktive Alternative zu Gymnasium und Hochschule angesehen wird. Erreichbar wird dies möglicherweise nur sein, wenn es neben einer weiteren Modernisierung der Ausbildung, Verbesserung der Lehr- und Lernmethoden und Eröffnung aussichtsreicherer Karrieremöglichkeiten auch zu einer spürbaren Verbesserung der Vergütungssituation der Jugendlichen in dualer Ausbildung kommt. Die Möglichkeit, bereits während der Ausbildung zu finanziel-

ler Unabhängigkeit von den Eltern zu kommen, wird vermutlich für viele Jugendliche als Entscheidungskriterium eine immer wichtigere Rolle spielen, vor allem wegen des inzwischen deutlich höheren Alters der Auszubildenden. Finanzielle Eigenständigkeit ist aber nur dann gewährleistet, wenn von den Betrieben existenzsichernde Ausbildungsvergütungen gezahlt werden, die den Bedarf für den Lebensunterhalt und die Ausbildung auch für einen Jugendlichen decken, der nicht mehr im Elternhaus lebt.¹⁴

Die relativ starken Erhöhungen der Ausbildungsvergütungen in Westdeutschland in den vergangenen drei Jahren haben gezeigt, daß die Tarifpartner die Bedeutung der Vergütungszahlungen für die Jugendlichen erkannt haben. Von existenzsichernden Ausbildungsvergütungen kann dennoch in vielen Bereichen noch längst keine Rede sein. Es bleibt abzuwarten, ob die Tarifpartner angesichts der großen Nachwuchsprobleme in vielen Bereichen künftig als angemessene Ausbildungsvergütungen bedarfsdeckende Vergütungssätze ansehen werden. Dies würde neben einem weiteren erheblichen Vergütungsanstieg längerfristig auch zu einer gewissen Angleichung der Ausbildungsvergütungen in den verschiedenen Branchen führen.

Eine starke Anhebung der Ausbildungsvergütungen in Westdeutschland hätte sicherlich in den nächsten Jahren eine noch stärkere Erhöhung in Ostdeutschland zur Folge, da davon auszugehen ist, daß von den Tarifpartnern, vor allem von seiten der Gewerkschaften, zumindest langfristig eine weitgehende Angleichung der Vergütungen in West und Ost angestrebt wird.

Ob diese Entwicklungen allerdings eintreten werden, ist fraglich: Viele Betriebe in Westdeutschland klagen bereits seit längerem über die hohen Ausbildungskosten, an denen allein die Ausbildungsvergütungen einen durchschnittlichen Anteil von 35 Prozent haben.¹⁵ Wahrscheinlich ausgelöst durch die

schwierige Wirtschaftslage ist in letzter Zeit insbesondere bei westdeutschen Großbetrieben eine Tendenz zu beobachten, wegen zu hoher Kosten die Ausbildung zu reduzieren oder sogar völlig einzustellen. Diese Tendenz würde sich bei einer weiteren deutlichen Anhebung der Ausbildungsvergütungen sicherlich noch verstärken. Für Ostdeutschland gilt, daß hohe Ausbildungskosten die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl an betrieblichen Ausbildungsplätzen, die in den vergangenen Jahren vor allem wegen des Zusammenbruchs vieler Unternehmen nicht möglich war, auch in Zukunft erheblich erschweren würde. In den Tarifverhandlungen wird daher bei der Festsetzung der Ausbildungsvergütungen in den nächsten Jahren abzuwägen sein zwischen der Gefahr eines immer größeren Nachfragemangels nach Ausbildungsplätzen auf der einen Seite und der Gefahr eines sich immer weiter reduzierenden Angebots an Ausbildungsplätzen auf der anderen Seite.

Anmerkungen:

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

² Der Bundesminister für Arbeit erstellt aus dem bei ihm geführten Tarifregister, in das alle bundesdeutschen Tarifabschlüsse eingetragen werden, ständig eine aktuelle Übersicht über die Ausbildungsvergütungen der wichtigsten Tarifbereiche.

³ Eine genauere Beschreibung des Verfahrens ist enthalten in: Beicht, U.; Holzschuh, J.: Die Ausbildungsvergütungen . . . , a. a. O., S. 40–58

⁴ Es handelt sich um die vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung ermittelte durchschnittliche Abschlußrate der Tariflöhne und -gehälter.

⁵ Die Vergütungsintervalle 200–299 DM und 1 600–1 699 DM haben einen Auszubildendenanteil von jeweils unter 0,1 Prozent und konnten daher in Abbildung 3 nicht dargestellt werden.

⁶ Auch in den alten Bundesländern haben die tariflichen Ausbildungsvergütungen nur für die betriebliche Ausbildung Relevanz. Jugendliche in einer nach § 40 c AFG geförderten außerbetrieblichen Ausbildung erhalten hier seit dem 1. 10. 1992 eine monatliche Vergütung von maximal 480 DM im ersten Ausbildungsjahr. Im Gegensatz zu den neuen Ländern, wo die Förderung 1992 noch für alle

Jugendlichen möglich war, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhielten, ist sie im Westen auf benachteiligte Jugendliche beschränkt. Wegen der geringen quantitativen Bedeutung kann hier daher die außerbetriebliche Ausbildung bei Betrachtung der Gesamtvergütungsstruktur vernachlässigt werden.

⁷ Der Ausbildungsbereich Freie Berufe konnte in den Vergleich nicht miteinbezogen werden, da lediglich für den Beruf Apothekenhelfer/-in Angaben zu den tariflichen Ausbildungsvergütungen vorlagen.

⁸ Der Vergleich wurde nur auf der Basis der 161 Berufe durchgeführt, die in den neuen Ländern erfaßt sind.

⁹ Wird ein entsprechender Ost-West-Vergleich der Ausbildungsvergütungen auf der Basis ungewichteter Durchschnitte für die Ausbildungsbereiche durchgeführt, so ergibt sich, daß im Handwerk 70 Prozent des westlichen Tarifniveaus erreicht wird, in Industrie und Handel dagegen nur 60 Prozent.

¹⁰ Vgl. Beicht, U.; Berger, K.: Ausbildungsvergütungen: Große Veränderungen bei den Lehrlingsentgelten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 20 (1991) Sonderheft, S. 36–38

¹¹ Vgl. Schriftlicher Bericht des Ausschusses für Arbeit zum Entwurf des Berufsbildungsgesetzes. Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, Drucksache V/4260

¹² Vgl. Natzel, B.: Zur Angemessenheit der Ausbildungsvergütung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 42 vom 14. Oktober 1992, S. 2625–2634

¹³ Urteil des Bundesarbeitsgerichts vom 10. April 1991 (5 AZR 226/90)

¹⁴ Zwar besteht für Auszubildende, die nicht mehr im Haushalt der Eltern leben, nach § 40 AFG unter bestimmten Voraussetzungen ein Anspruch auf Ausbildungsbeihilfe, die den Bedarf für den Lebensunterhalt und die Ausbildung sichert. Die Gewährung einer Ausbildungsbeihilfe ist jedoch an bestimmte Einkommensgrenzen der Eltern gebunden.

¹⁵ Vgl. Beicht, U.; Holzschuh, J.: Die Ausbildungsvergütungen . . . , a. a. O., S. 31 ff.

Jugend und Berufsausbildung in den neuen Bundesländern

Klaus Schweikert



Dr., Diplomvolkswirt, Leiter der Abteilung I.1 „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Das BIBB hat Ende 1991 eine umfangreiche Untersuchung zu Berufswahl, Aufnahme einer Berufsausbildung, Ausbildungsverlauf und zu normativen Strukturen von Jugendlichen begonnen. Das Projekt wird Daten aus einem über mehrere Jahre laufenden Panel von Schulabgängern in den neuen Bundesländern bereitstellen und mit Daten von Jugendlichen in den alten Bundesländern vergleichen. Für das alte Bundesgebiet wird zudem versucht, Trends in der Dekade seit der letzten BIBB-Jugendstudie „Jugend, Ausbildung und Beruf“ sichtbar zu machen. Erste Ergebnisse der neuen Studie werden hiermit vorgestellt.

Jugend, Ausbildung, neue Länder — das klingt nach Aufbruch, Zukunft und Weite. Die Stimmung vieler Jugendlichen in den neuen Bundesländern aber ist offenbar anders. Nach der letzten IBM-Jugendstudie hat zwischen 1990 und 1992 der Anteil der unzufriedenen Jugendlichen insbesondere im Osten zugenommen.¹ Allerdings ist auch der Anteil der Zufriedenen gewachsen. Es hat also eine gewisse Polarisierung gegeben. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen in den neuen Bundesländern blickt nach der IBM-Studie ohne Zuversicht in ihre persönliche Zukunft. „Große Sorgen“ um die eigene Zukunft, die eigene wirtschaftliche Situation, den Arbeitsplatz machen sich zwischen 30 und 40 Prozent der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Osten.²

Zum Zusammenhang von Ausbildung und Perspektive finden sich bislang keine Daten. „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“ heißt ein laufendes Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung, das sich zum Ziel gesetzt hat, diese Lücke zu schließen.

Studien zur Einstellung von Jugendlichen, zu ihren Werten, zum sogenannten Wertewandel, sind in der letzten Dekade für die Bundesrepublik (alt) viele publiziert worden.

In der DDR war ebenfalls, vor allem vom Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ), eine Anzahl von Studien zu Arbeitsmoral, Zukunftssicht, Einstellung zum Staat erstellt worden.³

In der Regel sind diese Arbeiten aber als Verschlusssache für den Dienstgebrauch in die Tresore der politischen Führung der DDR gewandert.⁴

Noch im Mai 1990 war es bei einem Besuch im ZIJ in Leipzig nicht möglich gewesen, neuere Forschungsarbeiten zu Jugend und Arbeit einzusehen. Aus den Tresoren werden diese Studien nun hervorgeholt, manchmal von den Autoren, manchmal aber auch von denen, die für den Winterschlaf mit verantwortlich waren.⁵ Mit dem Fall der Mauer wurde der „Ossi, das unbekannte Wesen“ plötzlich interessant und zu einem wichtigen Objekt veröffentlichter Sozialforschung.

Insbesondere interessierte, wie ähnlich oder unähnlich er dem wohlbekannten, weil demoskopisch gründlich erforschten, Wessi sei. Die vergleichende Ost-West-Forschung steht inzwischen in Blüte.

Dem ersten Augenschein nach gehört auch die neue Studie des BIBB „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“ zu dieser Gattung des Ost-West-Vergleichs. Tatsächlich intendiert die BIBB-Studie jedoch etwas anderes, nämlich, den Großversuch der Rezeption eines anderen gesellschaftlichen Wertesystems in den Konsequenzen nachzuzeichnen, die sich für die Jugendlichen in den

neuen Bundesländern an der Schwelle zur Berufsausbildung und bei der Berufsausbildung ergeben.

Berufswahl und Berufsausbildung werden von normativen Strukturen gesteuert. Die Sicherheit des Arbeitsplatzes hat beispielsweise in der ehemaligen DDR bei der Berufswahl keine Rolle gespielt. Nun wird die Arbeitsplatzsicherheit möglicherweise zu **dem** Kriterium bei der Entscheidungsfindung. Oder: das Verhältnis der Lehrlinge untereinander in der DDR war weitgehend konkurrenzfrei, jedenfalls wollten es die staatstragenden Personen gerne so sehen. Auch die Befunde aus der DDR-Lehrlingsforschung scheinen Solidarität zu bestätigen.⁶

Nun aber soll sich der Jugendliche auf Wettbewerb einstellen. Das merkt er schon bei den Einstellungstests, ohne die ihm kaum eine größere Firma einen Ausbildungsplatz anbietet, insbesondere, wenn der Jugendliche aus dem Osten eine Lehrstelle im Westen haben will: Go West! Test the West, mitnichten: der Westen testet!

Zentrale Fragen der BIBB-Studie lauten: Inwieweit reicht die „Kraft des Faktischen“ für eine Veränderung der normativen Strukturen der Jugendlichen? Wie stark ist andererseits die „normative Kraft des Vergangenen“?

Das sind ja nun keine sechzehnjährigen Neugeborenen, die eine Berufsausbildung beginnen, sondern Menschen, die ihre ganze Kindheit und einen erheblichen Teil ihrer Jugend in einer völlig anderen Welt erzogen worden sind, die wichtige sozialisatorische Erfahrungen gemacht und ihre Prägungen erhalten haben.

Kann Berufsausbildung hier überhaupt noch wesentliche Sozialisationserfahrungen vermitteln? Kann sie dazu beitragen, Lebenschancen zu verbessern, den Chancen der Jugendlichen im Westen anzunähern?

Es ist zwar richtig, daß die Fundamente der sprachlichen, kognitiven und affektiven Fä-

higkeiten eines Menschen schon in den allerersten Lebensjahren gelegt werden. Daraus zu schließen, der Mensch verändere sich danach nicht mehr, wäre jedoch abwegig: Wäre diese Vorstellung nämlich richtig, so könnten wir die Schulen schließen, Fördermaßnahmen und Resozialisierungsprogramme einsparen. Erwachsenenbildung wäre ex definitione unmöglich. Je vielgestaltiger die Rollen sind, die ein Mensch einnimmt, je mehr er dabei mit Bezug auf andere handelt, und — natürlich — je länger er lebt, um so chancenreicher verläuft sein Lernen.

Das ist der Kern der interaktionistischen Lerntheorie.

Gerade durch die Nähe zum praktischen Arbeitsvollzug dürfte sich die duale Ausbildung eignen zur Qualifizierung von Menschen, deren Entwicklungsbedingungen in der Vergangenheit nicht so günstig waren. So jedenfalls im Prinzip. Die Wenn und Aber sind berechtigt: schließlich sind wohl die meisten Maßnahmen für Benachteiligte außerhalb des dualen Systems entstanden.

„Benachteiligte“ ist aber ein schillernder Begriff, mal administrativ mal karitativ.

In dem Vierteljahrhundert, seitdem sich der Autor der Bildungsforschung verschrieben hat, gab es an „Benachteiligten“: die Katholiken, die Frauen, die Bewohner des platten Landes, die Migranten, die ohne Hauptschulabschluß, die mit (nur dem) Hauptschulabschluß, die Abbrecher, die Südlichter, die Nordlichter, die Aussiedler, die Übersiedler und nun die, die nicht übergesiedelt sind.

Das soll nicht karikiert werden: aber es fällt schwer, eine Gruppe zu finden, die nicht als benachteiligt hätte bezeichnet werden können. Dies resultiert nicht nur aus den Zeitläufen mit ihren jeweiligen Problemlagen. Es liegt auch an der Begrifflichkeit selbst: wenn jemand benachteiligt ist, muß es andere geben, die entweder keine Nachteile oder andere, die sogar Privilegien haben. Es muß also mindestens eine Zwei-Klassen-Gesell-

schaft existieren mit einer Gruppe sogenannter „Normaler“.

Spätestens jetzt wird es mulmig, selbst den Statistikern, deren Definition des Normalen gerade in den zugelassenen Abweichungen liegt, die sie — mit Irrtumswahrscheinlichkeiten garniert — schmackhaft machen wollen.

Das ist aber nur ein Problem: wer legt die Norm fest, wie und warum?

In lerntheoretischer Hinsicht bedeutet diese Grenzziehung schlicht die Abkehr von, mindestens aber die Relativierung der Sichtweise, daß der am besten lerne, der sein Lernen individuell gestalten könne. Das ist das andere Problem.

Thomas Alva Edison wäre, lebte er heute, wohl ein „Benachteiligter“. Er wurde nämlich wegen „Bildungsunfähigkeit“ ausgeschult.

Natürlich wird sich keine Gesellschaft — und sei sie noch so reich — die totale Individualisierung der Lernprozesse leisten können. Auch wäre dies gar nicht wünschenswert. Viele Fähigkeiten sind überhaupt nur in der Gruppe erlernbar.

Individualisierung und Schaffung von Interaktionsmöglichkeiten stehen in einem Spannungsverhältnis, das es produktiv zu nutzen gilt.

Sodann schafft die Bezeichnung „benachteiligt“ auch noch ihre eigenen Benachteiligungen: wer an „Benachteiligtenprogrammen“ teilgenommen hat, findet nicht zwangsläufig leichter in der Folge einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Nicht selten sorgt schon der Zusatz „Sonderschule“ auf dem Abgangszeugnis für Schwierigkeiten bei der Suche nach einer Lehrstelle.

Weiter suggeriert der Begriff „Benachteiligte“, daß es auch „Benachteiligter“ geben könne, die entschlossen den Zugang zu den Fleischtöpfen versperren. Das mag manchmal so sein. Insgesamt wird aber ein Feindbild aufgebaut, das auch da hemmt, wo es nicht stimmt. Gemessen an den Lebenschancen und an der aktuellen materiellen Wohl-

fahrt in den alten Bundesländern könnte ein Großteil der Bevölkerung in den neuen Bundesländern „benachteiligt“ genannt werden, vielleicht sogar die ganze Bevölkerung.

Was wäre damit gewonnen?

Bei 16 Millionen „Benachteiligter“ verlöre der Begriff auch seine administrative Tauglichkeit, die ja gerade darin besteht, daß Prioritäten der Politik gesetzt werden.

Wenn alle benachteiligt sind, ist keiner mehr benachteiligt!

Nein, es ist nichts zu halten von der Anwendung eines fragwürdigen Begriffs auf die neue Situation. Er taugte schon nichts bisher. Ausmaß und Ernst der Situation heute wird er gar nicht gerecht.

Aus diesem Grunde meidet das BIBB-Projekt „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“ die Nähe zur Benachteiligtenforschung.

Das Projekt zielt vielmehr auf die Sozialisation durch Berufsausbildung und die Erforschung von Disparitäten und Gemeinsamkeiten zwischen Jugendlichen in Ost und West puncto Lebenslage, Perspektiven, Einstellungen, Wertungen und Normen. Das Projekt fragt danach, wie sich diese im Laufe der Berufsausbildung bei den Jugendlichen aus den neuen Bundesländern verändern. Gegen Ende der Ausbildung wird ein Vergleich mit den entsprechenden Auszubildenden in den alten Bundesländern vorgenommen. Die Datenbasis für die neuen Bundesländer stellt ein repräsentatives Panel bereit.

In der Ausgangsstichprobe, die im Frühsommer 1992 nach einem Zufallsverfahren unter den Schulabgängern aus 9. bzw. 10. Klassen von Haupt-, Gesamt-, Real- und Oberschulen gezogen wurde, finden sich rund 3 000 Jugendliche. Erhofft wird, daß für die Vergleichsbefragung mit den Lehrlingen West im 3. Ausbildungsjahr, also 1994, noch mindestens 1 000 Jugendliche für Interviews zur Verfügung stehen werden. Auch die Lehrlinge West im 3. Jahr der Ausbildung werden repräsentativ at random gezogen werden. Die Befragungen werden von SINUS-München durchgeführt.

Die Ausgangsstichprobe wurde im Mai/Juni 1992 angeschrieben und um Auskunft über ihre Ausbildungssituation gebeten.

Danach hatten insgesamt 61 Prozent eine Lehrstelle sicher oder in Aussicht, davon rund 80 Prozent im Osten, 20 Prozent im Westen.

Die höchsten Anteile unversorgter Bewerber gab es in Mecklenburg-Vorpommern und in Ostberlin.

Die hohen Prozentsätze in Brandenburg und Sachsen-Anhalt von Schülern, die mitteilten, sie würden weiter die Schule besuchen, bei gleichzeitig jeweils geringen Prozentsätzen von Jugendlichen mit Ausbildungsstelle bzw. Aussicht hierauf, signalisieren ebenfalls eine angespannte Versorgung mit Berufsausbildungsstellen.

Durchgängig ist die Situation für die Mädchen noch ungünstiger.

Tabelle 1: **Bildungswege nach Abschluß der Schule – Situation nach Ländern** (Angaben in Prozent)

	weiter Schule	Lehre	Unversorgt	Sonstiges
Berlin (Ost)	17	59	24	–
Brandenburg	37	45	15	3
Sachsen	14	74	10	2
Sachsen-Anhalt	37	49	12	2
Thüringen	16	78	5	1
Mecklenburg-Vorpommern	18	62	18	2
Gesamt	24	61	13	2

Tabelle 2: **Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen nach Geschlecht und Ländern**
(Angaben in Prozent)

	männlich	weiblich
Berlin (Ost)	63	52
Brandenburg	57	34
Sachsen	82	66
Sachsen-Anhalt	61	39
Thüringen	84	73
Mecklenburg-Vorpommern	71	53
Gesamt	71	52

Im Durchschnitt liegt die Chance auf eine Berufsausbildungsstelle für Mädchen um rund ein Viertel niedriger als für Jungen. In Brandenburg klaffen die Chancen zwischen den Geschlechtern am weitesten auseinander.

Die Mädchen hatten sich durchschnittlich bei acht, die Jungen bei fünf Betrieben beworben (alle Jugendlichen).

64 Prozent der Auszubildenden teilten mit, der Ausbildungsberuf entspreche voll und ganz ihren Wünschen. 28 Prozent sahen ihre Berufswünsche nur teilweise berücksichtigt. Sechs bis acht Prozent der männlichen, zehn Prozent der weiblichen Auszubildenden hätten lieber einen anderen Beruf gewählt.

Soweit einige erste, vorläufige Ergebnisse aus dem Projekt.

Die erste Befragungswelle mit Interviews ist Ende 1992 angelaufen. Die beiden weiteren Panelbefragungen sollen in jährlichem Abstand stattfinden.

Befragt werden nicht nur Auszubildende, sondern auch unversorgte Lehrstellenbewerber. Zum einen, um zu erfahren, wie diese Jugendlichen versuchen, ihre schwierige Situation zu meistern. Zum anderen wird erst auf diesem Hintergrund die Sozialisation durch Berufsausbildung transparent. Die Interviews werden mit einem weitgehend strukturierten Instrument durchgeführt.

Anderes ist bei der Größe der Stichprobe nicht möglich; das bedeutet aber auch eine Einschränkung der Frage- und Erkenntnismöglichkeiten. Im Projekt wird versucht, dieses Manko durch Gruppendiskussionen mit Jugendlichen auszugleichen.

Bisher haben Gruppengespräche stattgefunden in Berlin-Marzahn, Luckenwalde, Görlitz, Zwickau und Lobenstein. Wir haben dabei diskutiert mit Jugendlichen nach der 10. Klasse, mit Lehrlingen, mit Unversorgten, mit Gymnasiasten aus der Oberstufe, mit Mädchen und mit Jungen.

Die Antworten zu Berufswahl und Lehrstellensuche offenbarten eine erhebliche Unsicherheit im Entscheidungsprozeß. Etwa ein Drittel hat angegeben, letzten Endes nehme man, was man kriege. Nicht wenige der Jugendlichen konnten sich durchaus vorstellen, eine Lehrstelle im Westen anzunehmen oder später dahin überzusiedeln. „Sauer“ waren die Jugendlichen darauf, daß sie nur einen Teil der im Westen gezahlten Ausbildungsvergütung erhielten.

Neben Fragen zur Berufswahl wurden Themen aus Alltagsleben und Politik diskutiert, etwa

- Was hat sich im Umgang der Menschen miteinander seit der Vereinigung verändert?
- Wie hat sich das Verhältnis zu den Eltern seither entwickelt?

- Wie das zu den Lehrern?
- Was halten die Jugendlichen von der Politik? Den Politikern?
- Soll man Erich Honecker vor Gericht stellen?
- Wie stehen die Jugendlichen zu den Vorfällen in Rostock, Cottbus, Sachsenhausen?

Die Antworten sind statistisch nicht repräsentativ, scheinen aber doch typisch zu sein.

Das Verhältnis zu den Eltern hat sich nicht deutlich geändert. Nach wie vor sind die Eltern enge Bezugspersonen. Das zeigt sich auch in der wichtigen Rolle, die sie bei der Berufswahl ihrer Kinder spielen. Das größte Problem in den Familien ist die Sorge um den Arbeitsplatz der Mutter oder des Vaters, auch da, wo diese noch oder wieder Arbeit haben.

Den Lehrern der allgemeinbildenden Schule stellen die Jugendlichen kein gutes Zeugnis aus: vor der Wende habe man die Lehrer um Rat fragen können. Nun aber hielten die Lehrer auf Distanz und verwiesen auf feste Arbeitszeiten und zeitliche Beanspruchung. Erich Honecker sei ein alter Mann, so die Mehrzahl der Jugendlichen. Es „bringe nichts“, ihn vor Gericht zu stellen. In der Diskussion wurde klar, daß viele Jugendliche Schwierigkeiten haben, an die Unabhängigkeit der Gerichte zu glauben. Die Meinung herrscht vor, einmal vor Gericht gestellt, sei Honecker so gut wie verurteilt. Freiheit ist für die Jugendlichen zumeist, die Freiheit zu reisen. Alle waren nach der Wende schon in den alten Bundesländern gewesen, nicht wenige auch im westeuropäischen Ausland. Ansonsten, so der Eindruck, konnten die Jugendlichen wenig mit „Freiheit“ anfangen. Auf die Frage, was sie von der neuen demokratischen Ordnung hielten, kamen in der Hauptsache Achselzucken und die Antwort: „Ändern könne man als einzelner gar nichts. Eigentlich sei es wie früher.“ Die Rolle der Bündelung von Interessen in den Parteien und deren Funktion für die Demokratie wird nicht gesehen. Den Bogen zur

Organisierung in Parteien schlagen die Jugendlichen daher auch nicht. Von der Politik halten die Jugendlichen wenig, von den Politikern gar nichts.

Mehrfach wurde geäußert, am besten wäre es, die „Mauer wieder aufzubauen, jedoch fünf Meter höher als zuvor“. Aber das sei leider nicht möglich.

Die DM wollten die Jugendlichen aber gerne behalten.

Ausländer werden abgelehnt.

Die Ausländerfeindlichkeit ist offenbar in den neuen Bundesländern deutlich höher als in den alten: so — und nicht anders — steht es in der letzten IBM-Jugendstudie. In der Presse hatte es fälschlich geheißt, die Ressentiments gegen Ausländer seien im Westen noch ausgeprägter als im Osten.

Zum selben Schluß kommt der ALLBUS 1999.⁷

In der Bundestagsdebatte der ersten Oktoberwoche 1992 — zitiert nach der Tagespresse (Der Tagesspiegel vom 9. Oktober 1992) — hat die Bundesjustizministerin Zahlen genannt: bis Ende September des Jahres hatten sich 1 296 Gewaltakte ereignet, davon 813 im Westen, 483 im Osten. Laut „Tagesspiegel“ betonte die Ministerin, Fremdenfeindlichkeit sei kein Problem der neuen Bundesländer. Es ist sicher richtig, daß auch die alten Bundesländer das Problem kennen. Aber die Zahlen müssen an Bezugsgrößen gemessen werden.

Basiert man die Gewaltakte auf die Wohnbevölkerung im jeweiligen Teil des Bundesgebiets, so ist die Beteiligung an solchen Gewalttaten in den neuen Bundesländern um den Faktor 2,3 höher.

Bezieht man auf die im jeweiligen Teil des Bundesgebiets lebenden Ausländer, so wird der Unterschied noch deutlicher. Das Risiko, ein Opfer der Gewalt zu werden, ist für einen Ausländer in den neuen Bundesländern fast 20mal (genau: 19,4mal, Bezugsgrößen zum 30. 9. 90, amt. Statistik) so hoch wie für einen Ausländer, der in den alten Bundesländern lebt.

Fremdenfeindlichkeit ist auch in den Gruppendiskussionen festgestellt worden.

Nur wenige Jugendliche haben sich in den Gruppendiskussionen über Ausländer indifferent geäußert, positiv überhaupt niemand. Die Mitarbeiter von SINUS-München, die mit den Projektarbeitern des BIBB zusammen die Gruppendiskussionen moderiert haben, hatten den Eindruck, daß sich die ressentimentgeladenen Äußerungen durch die Gruppensituation aufgeschaukelt haben. Das ist aber kaum tröstlich: Wer lange genug mit den Wölfen heult, wird selber Wolf.

Differenzierungen wurden nicht vorgenommen. Ausländer ist gleich Ausländer, egal wie lange er hier lebt, wie verwurzelt er ist, wie gut er Deutsch spricht usw. Die wenigsten Jugendlichen allerdings kennen einen Ausländer persönlich. Eine angehende Arzthelferin, die in Westberlin zur Berufsschule geht, berichtete, sie habe einige türkische Mitschülerinnen. Vor der Klasse habe sie denen gesagt, daß sie persönlich gegen Ausländer sei. Die deutschen Schülerinnen aus Westberlin hätten sich daraufhin — für sie unverständlich — mit den Türkinnen solidarisiert. Sie selbst habe auf dem Nachhauseweg von einer der Türkinnen „eins auf die Nase bekommen“. Ihre Erfahrungen mit Ausländern seien daher negativ.

Es war bedrückend zu hören, wie adrett gekleidete und offenbar wohlerzogene Jugendliche ohne Sprachhemmung davon reden, Ausländer gehörten „raus“ oder „aufgeklatscht“. „Rostock“ sei ganz in ihrem Sinne gewesen.

Bei dieser Mischung von Ausländerfeindlichkeit und Billigung von Gewalt war die Rolle als Frager und Zuhörer zuletzt nicht mehr durchzuhalten.

Die Gruppendiskussionen haben bestätigt, daß das Projekt des BIBB zwar auf Berufswahl und Berufsausbildung zielt, daß aber nur eine weitgefaßte Fragestellung bis in den

Bereich der normativen Strukturen für das Alltagsleben der Menschen weiterhilft.

Die Berufsausbildung übernimmt zunehmend auch nichtfachliche Qualifizierung. Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Selbständigkeit, Verantwortungsbewußtsein, kommunikative Kompetenz, um Beispiele zu nennen, sind anerkannte Lernziele hierbei. Doch dabei kann es nicht bleiben. George Bernard Shaw hat einmal gesagt, die Moral werde so lange hoch gehalten, wie der Export nicht in Gefahr sei. Der Satz muß heute nachgerade umgekehrt werden: Nur wenn die Moral hoch im Kurs steht, floriert der Export!

Die deutschen Unternehmer sorgen sich angesichts der fremdenfeindlichen Krawalle zunehmend um ihren Absatz und ihre Investitionen im Ausland.

Alle an der Berufsausbildung Beteiligten sollten daher begreifen, daß auf die Berufsausbildung ganz neue Aufgaben allgemeiner sozialisatorischer Art zukommen: nämlich die Erziehung zum Gebrauch der Freiheit, zur Nutzung der demokratischen Möglichkeiten und zur Toleranz.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Institut für empirische Psychologie (IFEP) (Hrsg.): *Die selbstbewußte Jugend. Orientierungen und Perspektiven zwei Jahre nach der Wiedervereinigung. IBM-Jugendstudie '92*, Köln 1992

² Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Datenreport 1992. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1992

³ Vgl. Meister, R.; Pätzolt, H.: *Jugend und Berufsausbildung in Deutschland — eine Literaturanalyse im Auftrag des BIBB, FoPr. 1. 509*, Berlin 1991

⁴ Vgl. Meier, U.: *Nachdem die Panzerschranke geöffnet sind . . .* In: *DJI-Bulletin*, Heft 15, Juni 1990

⁵ Vgl. Friedrich, W.; Gries, H. (Hrsg.): *Jugend und Jugendforschung in der DDR. Gesellschaftspolitische Situationen, Sozialisation und Mentalitätsentwicklung in den achtziger Jahren*. Opladen 1991

⁶ Vgl. Weghenkel, G.: *Interpersonale Beziehungen im berufspraktischen Unterricht bei Lehrlingen in der DDR*. In: *BWP 19 (1990) 5*, S. 8—14

Vgl. Müller, H.: *Jugend mit dem Blick auf das Jahr 2000. Über Wertorientierungen und Lebensprinzipien der Jugend*. Unveröffentl. Manuskript. Zentralinstitut für Jugendforschung ZIJ-Dienstache 51/89, Nov. 1989

⁷ Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Datenreport 1992 . . .*, a. a. O., S. 622

Bildungsabsichten von Schülern in den neuen Bundesländern

Laszlo Alex

Dr., Leiter der Hauptabteilung I „Strukturforschung, Planung, Statistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Ein steigender Trend der Schüler zur Lehre ist in den neuen Bundesländern zu beobachten. In manchen Schulbereichen, wie z. B. in der Realschule, übersteigen die Anteile derjenigen, die nach der Schule eine duale Berufsausbildung machen wollen, die Vergleichswerte in Westdeutschland. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der weiterführenden Bildungsabsichten sind groß. Der Anteil der Mädchen, die eine Lehre machen wollen, fällt etwas niedriger aus, weil ihre Ausbildungschancen schlechter sind. Abiturienten sind hier mit über 36 Prozent Absichtsanteil für eine Lehre eine Ausnahme.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat wie bereits im Vorjahr¹ auch 1992 eine repräsentative Befragung der Schüler in den 9. bzw. 10. Klassen der Haupt-, Real- und Gesamtschulen und in den 10. und 12. Klassen der Gymnasien sowie in den berufsbildenden Schulen in Ostdeutschland durchgeführt. Die Befragung sollte Auskunft geben über die beabsichtigten Bildungswege der Schüler und Schülerinnen Ende des Schuljahres 1993. Mit der regelmäßigen Befragung von Schülern in den sog. Abgangsklassen soll für die neuen Länder eine ähnliche Datenbasis aufgebaut werden, wie in den alten Bundesländern aufgrund der Befragungen der Kultusbehörden bei Schulabgängern.² Allerdings haben zuletzt (1989) nur noch drei Länder, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und

Bayern, an dieser Erhebung teilgenommen, bis auch sie die Erhebung einstellten. Die wesentlichen Gründe für das nachlassende Interesse waren die zunehmend entspanntere Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt und die bis dahin zu beobachtende geringe zeitliche Variabilität der Bildungs- und Ausbildungsabsichten der Schulabgänger. Für 1990 wurde ein letztes Mal eine repräsentative Schulabgängerbefragung in Westdeutschland, allerdings nicht mehr von den Kultusbehörden, sondern vom BIBB, durchgeführt.³

Insgesamt haben sich 8 600 Schüler und Schülerinnen an der Herbstbefragung in den neuen Bundesländern beteiligt — das sind etwa sechs Prozent der Grundgesamtheit aller Schüler dieser Klassen in Ostdeutschland. 49 Prozent der befragten Schüler haben die Absicht, nach Ende des Schuljahres eine Lehre zu beginnen. Erwartungsgemäß weichen die Werte in Abhängigkeit von den besuchten Schulen stark voneinander ab. Die Bereitschaft, nach der Schule mit einer Lehre zu beginnen, äußerten 74 (69) Prozent der Realschüler, 61 (67) Prozent der Hauptschüler und 30 (24) Prozent der Schüler in Abiturklassen (vgl. Tabelle 1; in Klammern Vergleichswerte für die alten Bundesländer 1990). Vergleichswerte des Vorjahres für Realschüler und Abiturienten (70 bzw. 25 Prozent) weisen auf einen Anstieg der beabsichtigten Übergänge in eine Lehre hin. Einen Hinweis auf einen steigenden Trend zur Lehre bietet auch der Vergleich mit der im Mai 1992 durchgeführten Schulabgängerbefragung der Bundesanstalt für Arbeit in Ostdeutschland.

Tabelle 1: **Beabsichtigter beruflicher Werdegang der Schüler in den Klassen 9, 10, 12 der allgemeinbildenden Schulen und in den beruflichen Vollzeitschulen** (Angaben in Prozent)

Herkunft- schule/ Klasse	Beabsichtigter Werdegang								
	allgemein- bildende Schule	Lehre	Studium	BVJ, BGJ	schulische Ausbildung	Arbeit suchen	Wehrdienst Zivildienst	noch keine	Gesamt (in Prozent) absolut
Hauptschule 9. Klasse	18,1	61,4		4,2	7,6	1,7		7,0	100,0 542
Realschule 10. Klasse	5,9	73,7		1,9	13,1	0,5		4,9	100,0 1.691
Gesamtschule 10. Klasse	23,5	63,8		0,3	7,1	0,3		4,9	100,0 708
Gymnasium 10. Klasse	89,2	3,1		0,3	0,9	0,2		6,2	100,0 1.599
Gymnasium 12. Klasse		30,4	32,0	1,5	7,8	0,4	14,5	13,4	100,0 1.377
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)		80,7		2,1	8,1	2,8		6,3	100,0 1.153
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)		70,3			25,2	0,7	0,7	3,2	100,0 437
Berufsfachschule		43,3			34,7	10,9	0,4	10,8	100,0 1096
Gesamt absolut:	20,8 1.791	49,0 4.213	5,1 441	1,2 106	11,8 1.019	2,1 181	2,4 207	7,5 645	100,0 8.603

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

Deutliche Unterschiede im Übergangsverhalten zwischen Jungen und Mädchen

Gravierende Unterschiede des Übergangsverhaltens sind zwischen den Geschlechtern zu beobachten, die ähnlich, zum Teil aber noch deutlicher ausfallen als in den alten Bundesländern (vgl. Tabelle 2). Die zahlenmäßig stärkste Gruppe der Nachfragenden für eine Lehre setzt sich zusammen aus Abgängern der 9. und 10. Klassen der Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Während mehr als drei Viertel der männlichen Jugendlichen aus dieser Gruppe eine Lehre anstreben, waren es von den Mädchen nur knapp 60 Prozent. Demgegenüber liegt der Anteil der Mädchen, die eine schulische Berufsausbildung beginnen wollen, etwa dreimal so hoch wie bei den Jungen (19 bzw. 6 Prozent). Überraschend hoch — mit ähnlichen geschlechtsspezifischen Unterschieden wie in den alten Bundesländern — fallen die Übergangsquoten in die Lehre bei den künftigen Abiturienten aus: 36 Prozent (!) der Schülerinnen, aber nur 20 Prozent der Schüler in den gymnasialen Abiturklassen wollen im Anschluß an die Schule in eine Lehre gehen.

Unterschiedliches Übergangsverhalten in den einzelnen Bundesländern

Zwischen den einzelnen neuen Bundesländern gibt es hinsichtlich des Übergangsverhaltens der Schüler erhebliche Unterschiede, die nicht allein mit den unterschiedlichen länderspezifischen Bestimmungen erklärt werden können (vgl. Tabelle 3). So variieren die beabsichtigten Übergänge aus der 10. Klasse der Realschule z. B. von 67 Prozent in Thüringen bis zu 79 Prozent in Sachsen-Anhalt. Ein Grund für diese landesspezifischen Übergangsquoten kann an den regional unterschiedlichen wirtschaftsstrukturellen Bedingungen liegen.

Direkter und indirekter Übergang und Zeitpunkt der Entscheidung

Das große Interesse an einer Berufsausbildung in den neuen Ländern geht noch weit über die bereits geschilderten Angaben hinaus. Mehr als ein Drittel der Schüler und

Schülerinnen, die nach Abschluß der besuchten Schule **keine** Lehre beginnen wollen, erklärten, daß sie später eine Lehre beginnen würden. Bezogen auf die befragten Schüler und Schülerinnen insgesamt beträgt die Quote dieser „individuellen“ Übergänge 19 Prozent. Das heißt, rund 68 Prozent (49 Prozent unmittelbar und weitere 19 Prozent mittelbar) wollen eine Lehre beginnen. Bei den Schülern in Haupt-, Real- und Gesamtschulen liegen diese Gesamtquoten sogar weit über 80 Prozent. Wie die Ergebnisse zeigen, plant offensichtlich auch ein hoher Anteil der Schülerinnen, wahrscheinlich wegen der für sie ungünstigen Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt, zunächst eine schulische Ausbildung aufzunehmen und erst im Anschluß daran eine Lehre zu beginnen.

Der Zeitpunkt für die Entscheidung über den späteren Bildungsweg fällt relativ früh. Das zeigen die Befragungsergebnisse wie auch die hohen Bewerberzahlen bei den Arbeitsämtern bereits zehn Monate vor dem geplanten Ausbildungsbeginn.

85 Prozent der Schüler und Schülerinnen, die im Anschluß an die z. Z. besuchte Schule

Tabelle 2: **Beabsichtigter Werdegang nach Ende des Schuljahres nach schulischer Herkunft und Geschlecht** (Angaben in Prozent)

Herkunft- schule/ Klasse	Beabsichtigter Werdegang											
	allgemein- bildende Schule		Lehre		Studium		schulische Ausbildung		Arbeit bzw. Wehr-, Zivildienst		noch keine Entscheidung	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Hauptschule 9. Klasse	15,7	21,6	73,5	43,6	-	-	3,4	24,4	2,2	0,9	5,2	9,6
Realschule 10. Klasse	5,4	6,3	81,9	66,4	-	-	7,4	21,8	0,6	0,3	4,6	5,1
Gesamtschule 10. Klasse	21,7	25,5	68,4	59,4	-	-	4,9	9,8	0,3	0,3	4,8	5,0
Gymnasium 10. Klasse	87,7	90,1	3,4	3,0	-	-	1,3	1,3	0,2	0,2	7,6	5,4
Gymnasium 12. Klasse	-	-	20,1	36,3	21,9	37,9	5,7	11,3	39,4	0,6	12,8	13,8
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	86,2	72,2	-	-	6,2	16,5	2,8	2,7	4,8	8,7
Berufsgrundjahr	-	-	89,7	60,6	-	-	4,8	35,3	2,8	0,7	2,8	3,4
Berufsfachschule	-	-	62,9	34,8	-	-	24,9	39,0	4,2	14,3	8,1	11,9
Gesamt	17,9	23,1	59,0	41,3	3,0	6,8	6,9	17,8	6,8	2,8	6,5	8,2

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

Hinweis: Die Zeilensummen pro Geschlechter addieren sich zu 100 Prozent

Tabelle 3: **Beabsichtigter Werdegang nach Ende des Schuljahres nach Ländern** (Angaben in Prozent)

Herkunfts- schule/ Klasse	Beabsichtigter Werdegang				
	Bundesland	allgemeinbildende Schule	Lehre	Schulische Ausbildung (einschl. BVJ u. BGJ)	Sonstige bzw. noch keine Entscheidung
Hauptschule 9. Klasse	Sachsen	21,6	58,0	11,4	9,0
	Sachsen-Anhalt	25,4	51,8	12,0	10,8
	Brandenburg	-	-	-	-
	Mecklenburg-Vorpommern	16,6	60,1	14,5	8,8
	Thüringen	14,6	69,1	9,0	7,3
Realschule 10. Klasse	Sachsen	5,4	72,3	16,8	5,4
	Sachsen-Anhalt	2,2	79,4	14,0	4,4
	Brandenburg	7,4	75,4	10,8	6,4
	Mecklenburg-Vorpommern	4,5	75,3	16,8	3,4
	Thüringen	10,7	66,8	15,3	7,2

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

eine Lehre beginnen wollen, hatten sich schon zum Befragungszeitpunkt für einen Beruf bzw. ein Berufsfeld entschieden. Bei Schülern war nur jeder neunte, bei den Schülerinnen immerhin jede fünfte in der Wahl

des Berufes noch unentschlossen. Rund die Hälfte der Befragten — mehr männliche (57 Prozent) als weibliche Schüler (49 Prozent) — hat schon mit der Lehrstellensuche vor dem Befragungszeitpunkt begonnen. Hierbei

ist allerdings zu berücksichtigen, daß die relativ frühe Vorentscheidung auch auf die insgesamt unsichere wirtschaftliche, insbesondere die Arbeitsmarktlage zurückzuführen ist.

Angestrebte Ausbildungsberufe nach Berufsgruppen

Die generelle Entschlossenheit für einen Beruf ist bei Schülern stärker ausgeprägt als bei Schülerinnen. Bei den männlichen Schülern dominiert als angestrebter Beruf die Gruppe der sonstigen gewerblichen Berufe (47 Prozent), wobei die Bau- und Baunebenberufe den Hauptanteil stellen. Insbesondere aus dem Berufsvorbereitungsjahr und aus den Berufsfachschulen streben viele männliche Jugendliche diese Berufe an (jeweils 67 Prozent). An zweiter Stelle stehen bei jungen Männern die Metall- und Elektroberufe (29 Prozent), die von weiblichen Schülern kaum

ausgewählt wurden (unter ein Prozent). Besonders häufig wollen männliche Jugendliche aus den Realschulen Metall- und Elektroberufe erlernen (46 Prozent).

Dies geht in erster Linie zu Lasten der kaufmännischen und verwaltenden Berufe, deren Anteil allgemein erheblich hinter den vergleichbaren westdeutschen Werten zurückbleiben. Bei weiblichen Schülern ist mit Ausnahme der Metall- und Elektroberufe eine weitere Annäherung an das westdeutsche Übergangsverhalten von der Schule in die Berufsausbildung festzustellen. An erster Stelle der Wunschberufe stehen die sonstigen Berufe (26 Prozent in den neuen und fast ge-

nauso viel in den alten Bundesländern), von denen der Hauptanteil auf Friseurinnen und Hauswirtschaftlerinnen entfällt. An zweiter Stelle stehen die kaufmännischen Berufe mit 23 Prozent. Ihr Anteil bleibt allerdings noch weit hinter dem vergleichbaren westdeutschen Wert (28 Prozent Anteil kaufmännischer Berufe; 56 Prozent Anteil kaufmännischer und verwaltender Berufe) zurück.

Jeder Zweite sucht einen Ausbildungsplatz im Westen

Wie im Jahr 1991 so sind auch in der Befragung 1992 die Schüler und Schülerinnen be-

Tabelle 4: **Angestrebter Ausbildungsberuf (-gruppe) der Schüler, die im Anschluß der besuchten Schule eine Lehre machen wollen, nach schulischer Herkunft und Geschlecht** (Angaben in Prozent)

Herkunft- schule/ Klasse	Geschlecht	Berufsgruppe						
		noch unentschlossen	Landwirte, Gartenbauer, Forst u. Jagd	Metall, Elektro	Sonstige gewerbl. Berufe	Kauf- männische Berufe	Verwaltung, Büro	Sonstige
Hauptschule 9. Klasse	männl.	8,0	0,8	29,8	56,3	2,9	0,4	1,7
	weibl.	21,1	11,6	1,1	10,5	16,8	6,3	32,6
Realschule 10. Klasse	männl.	11,2	0,9	45,5	30,2	8,7	1,7	1,8
	weibl.	18,4	5,6	0,5	7,2	23,6	17,5	27,3
Gesamtschule 10. Klasse	männl.	12,1	1,3	37,9	32,9	10,0	4,2	1,7
	weibl.	15,6	7,1	-	5,7	25,9	14,6	31,1
Gymnasium 10. Klasse	männl.	21,1	5,3	47,4	26,3	-	-	22,6
	weibl.	35,5	-	-	-	22,6	19,4	2,0
Gymnasium 12. Klasse	männl.	18,6	1,0	9,8	7,8	50,0	10,8	-
	weibl.	25,6	0,6	-	2,5	38,9	22,2	10,1
Berufs- vorbereitungsjahr	männl.	9,6	1,7	16,2	67,2	2,0	1,8	1,7
	weibl.	21,2	8,3	1,8	19,1	11,7	4,6	33,2
Berufs grundbildungsjahr	männl.	13,1	-	27,7	41,5	8,5	6,9	2,3
	weibl.	7,9	9,6	-	3,4	20,9	31,6	26,6
Berufsfachschulen	männl.	12,9	0,5	11,9	67,1	6,7	-	1,0
	weibl.	22,6	1,5	-	7,5	20,4	18,9	29,1
Gesamt:	männl.	11,2	1,1	29,0	46,6	8,0	2,4	1,7
	weibl.	19,7	5,4	0,5	8,0	23,3	16,8	26,3

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

* Die geringen Fallzahlen in dieser Gruppe lassen für die Ergebnisse keine ausreichende Repräsentativität zu. Bei allen anderen Gruppen liegen die Fallzahlen über 100 teilweise erheblich darüber.

fragt worden, ob sie sich um einen Ausbildungsplatz in Westdeutschland bemühen würden, falls sie in ihrer Umgebung keine Lehrstelle finden. Die Ergebnisse weisen auf eine anhaltend hohe Mobilitätsbereitschaft bei der Ausbildungsplatzsuche hin, allerdings mit leicht rückläufiger Tendenz. Rund 47 Prozent (im Vorjahr 54 Prozent) sagten ja zu einer Bewerbung in den alten Bundesländern, 35 Prozent meinten (im Vorjahr 30 Prozent), sie wüßten es noch nicht. Lediglich 14 Prozent (im Vorjahr 16 Prozent) lehnten eine Lehrstellensuche in Westdeutschland ab.

Obwohl die Gesamtwerte für beide Geschlechter eine hohe Übereinstimmung zeigen, erscheinen einige geschlechtsspezifische Unterschiede — schlüsselt man die Werte nach Schulen auf —, bemerkenswert. Das höchste Mobilitätspotential bei der Ausbildungsplatzsuche weisen Schülerinnen (64 Prozent) und Schüler (55 Prozent) in Abiturklassen auf, gefolgt von weiblichen und männlichen Gymnasiasten in der 10. Klasse (54 bzw. 48 Prozent) sowie männlichen bzw. weiblichen Hauptschülern (53 bzw. 44 Prozent).

Anmerkungen:

¹ Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 1992*, Bad Honnef 1992, S. 46ff.

² Die Werte für Hauptschüler sind nicht vergleichbar.

³ Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 1990*, Bad Honnef 1990, S. 50ff.

Statistische Übererfassung neuer Ausbildungsverträge und Ausbildungsabbruch

Heinrich Althoff

Diplomsoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die von der Berufsbildungsstatistik ausgewiesenen Vertragslösungen lassen keine genauen Rückschlüsse mehr auf den Ausbildungsabbruch zu. Deshalb werden die Bedingungen für eine realitätsgerechte Kalkulation untersucht. Als Hindernis erweist sich dabei die Definition der neuen Ausbildungsverträge, die nicht zwischen Erst- und Folgeverträgen unterscheidet und daher bei Vertragslösungen einem Auszubildenden unter Umständen mehr als nur einen neuen Ausbildungsvertrag zuordnet. Solche Mehrfachzählungen führen zur statistischen Übererfassung der neuen Ausbildungsverträge, was wiederum eine rechnerische Überhöhung der Abbrecherraten zur Folge hat. Es wird eine veränderte Erfassung der neuen Ausbildungsverträge vorgeschlagen, die eine erheblich genauere Kalkulation des Ausbildungsabbruchs zuläßt.

Ausbildungsgänge, seien sie betrieblicher, schulischer oder hochschulischer Art, geraten um so leichter in Mißkredit, je höher der Anteil derer ist, die sie ohne Abschluß verlassen. Das ist nicht immer gerechtfertigt, weil Ausbildungsabbrüche nicht nur von Mängeln der Bildungsgänge, sondern auch von ihren Stärken zeugen, von liberalen Zugangsbedingungen und wahrgenommenen Mobilitätschancen.¹ Unabhängig aber von einer abschließenden Bewertung des Ausbildungsabbruchs, sind dessen Folgen, ob per-

sönlicher, betrieblicher oder volkswirtschaftlicher Art, häufig so tiefgreifend, daß der Verzicht auf eine quantitative Erfassung nur schwer zu begreifen ist. Indes, Abbruchstatistiken gehören nicht zum Standardrepertoire der Bildungsstatistik.

Um zwei für die gegenwärtige Situation charakteristische Beispiele herauszugreifen: Seit Jahren steigen die von der Berufsbildungsstatistik nachgewiesenen Vertragslösungen. 1991 war fast jeder Vierte eine Berufsausbildung beginnende Jugendliche betroffen. Solche Einblicke in die wachsende Mobilität der Jugendlichen sind sicher interessant, nur über den Umfang des eigentlichen Ausbildungsabbruchs geben die Vertragslösungen kaum mehr Aufschluß. Gerade dessen genaue Kenntnis und fortlaufende Beobachtung wären aber bildungspolitisch angezeigt und angesichts des allseits beschworenen Facharbeitermangels nützlich. Ähnliches gilt für Hoch- und Fachhochschulen. Auch dort scheint man sich über die Höhe des Abbruchs nicht schlüssig werden zu können. Denn seit längerem wird um eine irgendwo zwischen 20 und 40 Prozent anzuesiedelnde Abbruchrate gestritten, die bei entsprechender Höhe gern als Beleg für eine verfehlte Bildungspolitik angeführt wird.

Der folgende Beitrag ist methodisch ausgerichtet und geht der Frage nach, warum es auch jenseits eines möglicherweise nicht sonderlich ausgeprägten Interesses von Bildungsträgern an solchen Abbrecherstatistiken so kompliziert ist, annähernd genaue Abbruchraten zu ermitteln. Die Untersuchung setzt bei der Vertragslösung in der betrieblichen Berufsbildung an, prüft ein Modell zur Kalkulation des Ausbildungsabbruchs, stellt anschließend einen wichtigen Zusammenhang zwischen den jährlich erfaßten neuen Ausbildungsverträgen und den Ausbildungsabbrechern her und schließt mit einigen Vorschlägen zur präziseren Erfassung der neuen Ausbildungsverträge, die eine Voraussetzung für die realitätsgerechte Kalkulation des Ausbildungsabbruchs ist.

Vertragslösung und Ausbildungsabbruch in der Berufsausbildung

Zwar werden Vertragslösungen häufig als Ausbildungsabbrüche bezeichnet, doch wäre es ein grober Fehler, beide gleichzusetzen. Die Vertragslösung ist eine juristische Figur, die keine schlüssigen Aussagen über Erfolg oder Mißerfolg der Berufsausbildung zuläßt. Beim Abbruch handelt es sich um ein erfolgloses Ausscheiden aus der betrieblichen Berufsausbildung, also ohne bestandene Abschlußprüfung. Beide, Abbruch wie Vertragslösung, sind im Grenzfall völlig unabhängig voneinander: Ein Ausbildungsvertrag ist selbst dann erfüllt, wenn die Abschlußprüfung endgültig nicht bestanden wird, und eine Ausbildung auch dann erfolgreich beendet, wenn die Abschlußprüfung erst nach einer Vertragslösung und anschließendem Berufs- oder Betriebswechsel bestanden wird.

Vertragslösungen lassen also keine präzisen Schlüsse auf tatsächliche Ausbildungsabbrüche zu. Primärerhebungen belegen, daß nur hinter jeder zweiten bis dritten Vertragslösung ein tatsächlicher Ausbildungsabbruch steht. Bei der Mehrzahl aller Fälle handelt es sich um Betriebs- und Berufswechsel.¹ Die schon während der Ausbildung einsetzende, und hier seit Jahren wachsende Mobilität der Jugendlichen zeichnet somit ein zunehmend verzerrteres Bild des Ausbildungsabbruchs.

Wahrscheinlich ist diese Entwicklung nicht nur auf ein günstigeres Ausbildungsplatzangebot zurückzuführen, das den Wechsel erleichtert, sondern, auf Seiten der Auszubildenden, vor allem auf ein kritischeres, auch während der Lehre sich fortsetzendes Betriebs- und Berufswahlverhalten, das vermutlich durch bessere Schulbildung und steigendes Alter noch gefördert wird.

Zu erwähnen bleibt, daß bei der Kalkulation von Abbruchraten häufig die Jugendlichen

unberücksichtigt bleiben, die ihre Abschlußprüfung endgültig nicht bestehen. Das liegt sicher auch an Mängeln der Berufsbildungsstatistik. Denn die Zahl derer, die auch nach mehrfachem Versuch ihre Abschlußprüfung nicht bestehen, ist unbekannt. Sie läßt sich beim derzeitigen Stand der Prüfungsstatistik auch rechnerisch nicht ermitteln.³ Es gibt also gute Gründe, nach einem tragfähigen Kalkül des Ausbildungsabbruchs zu suchen.

Da Ausbildungsabbrüche von der amtlichen Statistik nicht erfaßt werden, wird nicht selten folgende, auf den ersten Blick bestechende Lösung angeboten: Die gesuchten Abbrecher ergeben sich aus der Differenz zwischen den Zugängen und den erfolgreichen Abgängen der betrieblichen Berufsausbildung.⁴ Sie sind also der Unterschied zwischen den Jugendlichen, die mit einem neuen Ausbildungsvertrag ins Ausbildungssystem eintreten, und jenen, die es mit bestandener Abschlußprüfung wieder verlassen. Prüfungen, die endgültig nicht bestanden werden, gehen in das Modell zwanglos ein. Bestehen daher von 100 Jugendlichen, die ursprünglich eine Berufsausbildung begannen, 85 die Abschlußprüfung, dann ergibt sich eine Abbrecherrate von 15 Prozent, sollte man meinen. Doch das so plausibel erscheinende Modell hält nicht, was es verspricht; es krankt an einem Mangel der Berufsbildungsstatistik. Denn die definiert ihre neuen Ausbildungsverträge auf eine für das Modell ungeeignete Weise.

Zwar werden die „neuen“ Verträge überwiegend von den eine betriebliche Berufsausbildung beginnenden Schulabgängern abgeschlossen, aber auch von Jugendlichen, die nach einer Vertragslösung erneut einen Ausbildungsvertrag eingehen. Die neuen Verträge der Statistik sind also immer schon mit Verträgen nicht ganz so neuer Auszubildender durchsetzt.⁵ Ursache der Unschärfen sind Mehrfachzählungen. Unter welchen Voraussetzungen die zustande kommen, soll im folgenden erörtert werden.

Wie die Mehrfachzählungen bei neuen Ausbildungsverträgen entstehen

Die binnen eines Jahres neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge werden von der Berufsbildungsstatistik erfaßt, sofern sie am Ende des Jahres (Stichtag 31. 12.) noch bestehen. Für den Berufsbildungsbericht werden die neuen Ausbildungsverträge bereits drei Monate früher (Stichtag 30. 9.) gezählt. Da beide Stichtagszählungen weitgehend dieselben Probleme aufwerfen, wird darauf verzichtet, die zum 30. 9. gesondert zu behandeln.

Zur Einführung in die Schwierigkeiten einer unter bildungspolitischen Gesichtspunkten korrekten Zählweise der neuen Ausbildungsverträge, werden hier zuerst zwei Beispiele genannt, bei denen keine Mehrfachzählungen auftreten: Beginnt ein Jugendlicher im Herbst eines Jahres die Lehre, bricht sie aber nach zwei Monaten ab, weil er statt des Ausbildungs- ein Arbeitsverhältnis eingehen möchte, so wird sein Lehrvertrag gelöscht. Der Vertrag besteht nicht mehr und wird daher am Jahresende auch nicht mehr gezählt. Das bedeutet eine gewisse Untererfassung neuer Verträge. Löst ein Jugendlicher seinen ersten Ausbildungsvertrag, setzt aber die Berufsausbildung noch vor Jahresende mit einem weiteren Vertrag fort, so wird nur der Folgevertrag gezählt, weil der erste von der Kammer nach Vertragslösung gelöscht wird. In beiden Fällen treten also keine Mehrfachzählungen neuer Verträge auf; im ersten Falle sogar eine geringe Untererfassung.⁶

Eine Übererfassung der Zahl neuer Ausbildungsverträge kann daher so lange nicht eintreten, wie die drei Ereignisse: erstmalige Aufnahme einer Berufsausbildung, Vertragslösung und erneute Aufnahme der Berufsausbildung vor dem Zähltermin (31. 12.) stattfinden. Denn solange kann der ursprüngliche neue Vertrag, bevor er statistisch erfaßt wird, wieder gelöscht werden. Der Folgevertrag

tritt also, ohne Mehrfachzählungen auszulösen, an die Stelle des ursprünglichen Vertrages.

Mehrfachzählungen treten aber stets dann auf, wenn Vertragslösung und Abschluß eines zweiten neuen Vertrages nicht mehr in dasselbe Jahr wie der erste Vertragsabschluß fallen.⁷ Dann nämlich werden beide neuen Verträge eines Jugendlichen gezählt und gehen damit in die Statistik der neuen Verträge ein. Erst wird der alte, beispielsweise am Jahresende 1987 (Stichtag 31. 12.) bestehende Vertrag gezählt. Aber es wird auch der in einem der Folgejahre, z. B. 1988, nach einer Vertragslösung neu abgeschlossene Vertrag gezählt, sofern er am Jahresende 1988 noch besteht. In diesem Falle stehen zwei neuen Verträgen eines Jugendlichen allenfalls einer bestandenen Abschlußprüfung gegenüber. Theoretisch können auf einen Jugendlichen je nach Länge der Ausbildungszeit bis zu vier, statistisch gezählte, neue Verträge entfallen.⁸ Mehrfachzählungen, darauf wurde schon hingewiesen, treten natürlich auch bei der für den Berufsbildungsbericht maßgebenden Stichtagserhebung zum 30. 9. auf.

Ist der neue Ausbildungsvertrag eines Jugendlichen erst einmal statistisch erfaßt und das läßt sich schon bei einer Vertragslösung, die jenseits der Probezeit, also nach dem 31. 12., stattfindet, gar nicht verhindern, so sind Mehrfachzählungen nur noch zu unterbinden, wenn die statistische Registrierung von Folgeverträgen verhindert wird. Das gelingt aber nur dann, wenn jeder neue Ausbildungsvertrag daraufhin überprüft wird, ob der jeweilige Jugendliche bereits einen Ausbildungsvertrag löste und sei es vor zwei oder drei Jahren. In diesem Falle müßte der nun als Folgevertrag einzustufende Vertrag bei der Zählung der neuen Verträge unberücksichtigt bleiben. Ein solches Zählverfahren, auf das noch näher eingegangen wird, kann jedoch schon wegen der fehlenden gesetzlichen Voraussetzungen bislang nicht konsequent eingesetzt werden.

Notwendige Folge einer durch Wiedereintritte überhöhten Zahl von Neuabschlüssen, ist die Überhöhung der mit Hilfe des Modells ermittelten Abbruchraten. Und je nach Zusammensetzung der mehrfach gezählten Jugendlichen, können auch leichte Strukturverschiebung bei den statistisch ausgewiesenen Merkmalen von Neuabschlüssen auftreten, also beim Schulabschluß oder bei der Verkürzung regulärer Ausbildungszeiten.

Bevor die dargestellten Zusammenhänge an einem Beispiel erläutert und in ihren quantitativen Auswirkungen untersucht werden, ist noch ein knapper Hinweis auf einige Besonderheiten bei der bestandenen Abschlußprüfung nötig. Zwar gibt es hier keine methodischen Fußangeln, aber einige Unstimmigkeiten bei der Datenerfassung.

Mangelhaft ist die Erfassung der Externenprüfungen. Sie werden nicht in allen Kammerbereichen gesondert ausgewiesen. Abgelegt werden solche Prüfungen von Personen, die nicht das betriebliche Ausbildungssystem durchlaufen haben, daher keine von der Statistik zu erfassenden neuen Ausbildungsverträge abschließen und folglich aus der Gesamtzahl der bestandenen Abschlußprüfungen eigentlich herausgerechnet werden müßten. Da längere Zeitreihen nur für den Ausbildungsbereich von Industrie und Handel vorliegen, und bei den folgenden Erörterungen methodische Aspekte im Vordergrund stehen, wurde darauf verzichtet, die Gesamtzahl bestandener Prüfungen um die derzeit etwa in der Größenordnung von vier Prozent liegenden Externenprüfungen zu bereinigen. Die kalkulierten Abbruchraten sind daher etwas zu gering.

Eine weitere Schwierigkeit, die Ausbildungsabbrecher zu berechnen, entsteht bei den gestuften Ausbildungsberufen. Dort wird jede Stufe mit einer Abschlußprüfung beendet, und zwar unabhängig davon, ob der Ausbildungsvertrag nur über die Grund- oder über Grund- und Aufbaustufe abgeschlossen

wird. Im extremsten Fall kann ein Jugendlicher mit nur einem Ausbildungsvertrag daher drei Abschlußprüfungen ablegen und bestehen (Bekleidungsschneider). Um diesen „Fehler“ zu korrigieren, werden hier bei den Stufenberufen nur neue Verträge und bestandene Abschlußprüfungen der Aufbaustufen berücksichtigt, auf diese Weise ist das Problem weitgehend ausgeräumt, da einem neuen Vertrag höchstens eine bestandene Abschlußprüfung gegenüberstehen kann. Dieser Einflußfaktor nimmt im Zeitverlauf stark ab. Wegen des Ausscheidens der besetzungstarken Elektro- und Einzelhandelsberufe aus den Stufenberufen spielt er derzeit keine besondere Rolle mehr.

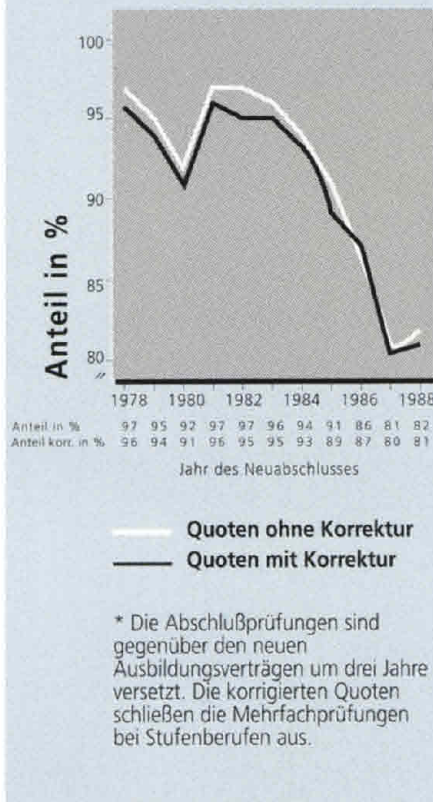
Neue Ausbildungsverträge, bestandene Abschlußprüfungen und Abbrecher

Die dunkle Kurve der Grafik stellt die korrigierte Entwicklung der bestandenen Abschlußprüfungen im Verhältnis zu den neuen Verträgen dar (bestandene Abschlußprüfungen/neue Ausbildungsverträge). Jugendliche, die 1987 mit ihrer Ausbildung begannen, legen im Durchschnitt 1990 ihre Abschlußprüfung ab. Neue Verträge und bestandene Prüfungen sind daher um drei Jahre zeitversetzt.

Anfang der achtziger Jahre, so weist es die Grafik aus, erreichte der berechnete Anteil erfolgreich eine betriebliche Berufsausbildung durchlaufender Jugendlicher einen Höhepunkt (96 Prozent), und sinkt in den folgenden Jahren bis 1987 auf 80 Prozent ab. Würden die einzelnen Ergebnisse der Modellrechnung für bare Münze genommen, so ergäbe sich für den Jahrgang, der 1987 seine Berufsausbildung begann, ein extrem hoher Anteil von etwa 20 Prozent endgültiger Abbrecher. Das ist sicher unzutreffend. Wie aber kommt es zu solchen überhöhten Abbruchraten?

Anteil bestandener Abschlußprüfungen an den neuen Ausbildungsverträgen (31.12.)*

Lesebeispiel: Von 100 Jugendlichen, die im Jahre 1980 einen neuen Ausbildungsvertrag abschlossen, bestanden 91 (korrigierte Quote) etwa drei Jahre später (1983) ihre Abschlußprüfung



Das folgende Beispiel soll die Zusammenhänge verdeutlichen. Angenommen, von 100 Jugendlichen lösen 25 am Anfang des zweiten Lehrjahres ihren Ausbildungsvertrag, setzen dann aber ihre Ausbildung mit einem neuen Vertrag fort und legen schließlich alle erfolgreich ihre Prüfung ab. Unter diesen Voraussetzungen stehen den insgesamt 100 + 25 neuen Ausbildungsverträgen nur 100 bestandene Abschlußprüfungen gegenüber. Das bedeutet eine Abbruchrate von 20 Prozent, obwohl es keine Abbrecher gibt ($100/125 = 0,8$ erfolgreich oder 0,2 nicht erfolgreich, das sind 20 Prozent).

Als bemerkenswerte Folge der Mehrfachzählung treten also selbst dann Abbrecher auf, wenn real keine vorhanden sind, weil auch die eigentlich überzähligen ihrem Umfang nach aber unbekannten (im obigen Beispiel 25) neuen Verträge in die Berechnung eingehen. Eine gesteigerte, durch Berufs- und Betriebswechsel hervorgerufene Mobilität, wie sie derzeit zu verzeichnen ist, zeitigt genau diesen Effekt: Die Zahl neuer Verträge nimmt aufgrund von Vertragslösungen und darauffolgenden Neuabschlüssen zu, während die Zahl bestandener Prüfungen unverändert bleibt.

Allerdings läßt der Unterschied zwischen neuen Ausbildungsverträgen und bestandenen Abschlußprüfungen, das muß hier nachdrücklich betont werden, stets zwei Deutungen zu. Er kann als Artefakt der Mehrfachzählung oder als tatsächlicher Ausbildungsabbruch interpretiert werden. In der Realität handelt es sich um eine Gemengelage, an der beide Ursachen beteiligt sind, in den vergangenen Jahren aber vermutlich in wachsendem Ausmaße die Mehrfachzählung von neuen Ausbildungsverträgen. Dem Problem der Mehrfachzählung, das sollte hier belegt werden, ist das vom Ansatz her recht nützliche Berechnungsmodell nicht gewachsen. Es eignet sich unter den gegenwärtigen Voraussetzungen der Berufsbildungsstatistik nicht, den tatsächlichen Anteil der Abbrecher zu ermitteln.⁹

Das Modell hat indes einen anderen Vorzug, es macht darauf aufmerksam, daß die jährlich mit viel Akribie gezählten neuen Ausbildungsverträge, gleichgültig, ob sie am 30. 9. oder 31. 12. erfaßt werden, aller Wahrscheinlichkeit nach systematisch überhöht sind. Angesichts der fehlenden Aufschlüsselung nach Erst- und Folgeverträgen läßt sich zwar prinzipiell der Standpunkt vertreten, daß alle von der Statistik erfaßten neuen Verträge ausschließlich von erstmalig in eine betriebliche Berufsausbildung eintretenden Jugendlichen stammen.¹⁰ Nur wäre dann auch der extrem

hohe Abbrecheranteil von etwa 20 Prozent der Jugendlichen real, die 1987 eine betriebliche Berufsausbildung antraten. Wird umgekehrt davon ausgegangen, daß alle Ausbildungsabbrüche nur fiktive, auf Mehrfachzählungen beruhende Größen sind, so bedeutet das zwangsläufig eine statistische Übererfassung der neuen Ausbildungsverträge um 20 Prozent.

Dem Dilemma, entweder hohe Abbruchraten als Realität akzeptieren zu müssen oder eine merklich geringere Zahl neuer Ausbildungsverträge als von der Berufsbildungsstatistik ausgewiesen, ist nicht zu entkommen. Beide sind unmittelbar über die Mehrfachzählung miteinander verknüpft.¹¹ Über das Ausmaß der Mehrfachzählung läßt sich indes trefflich streiten. Nur was bei der Reduzierung von Abbrechern gewonnen wird, schlägt sich notwendig als Überhöhungen der anderen, für die Planung der Berufsbildung wichtigen Größe, in den neuen Ausbildungsverträgen nieder. Wird unterstellt, daß etwa die Hälfte der derzeitigen Vertragslösungen von gut 24 Prozent endgültige Abbrüche sind, dann bedeutet das eine Übererfassung der von der Berufsbildungsstatistik ausgewiesenen neuen Verträge um etwa zehn Prozent.¹²

Vorschläge zur Erfassung der neuen Ausbildungsverträge

Ziel der folgenden Vorschläge ist es, die Zählung der neuen Ausbildungsverträge und damit auch die Kalkulation von Abbruchraten auf eine tragfähigere Basis zu stellen. Dazu sind seitens der Kammern nur geringfügige Veränderungen bei der Erfassung der neuen Ausbildungsverträge notwendig. Gelänge es in den Kammern, bei den von den Ausbildungsbetrieben eingereichten Ausbildungsverträgen zwischen Erst- und Folgeverträgen zu unterscheiden, so ließe sich die fehlerträchtige Kumulation neuer Verträge bei einem Jugendlichen vermeiden.

Am einfachsten wäre das durch eine direkte Befragung der Jugendlichen bei Vertragsabschluß zu erreichen. Vergleichbares geschieht bereits in der Hochschulstatistik. Durch Befragung der Studenten bei der Immatrikulation kann zwischen Studienanfängern einerseits und Universitäts- oder Studienfachwechslern andererseits unterschieden werden. Bei den Auszubildenden genügt ein knapper Hinweis auf vorangegangene Ausbildungszeiten im Vertrag, wie es bei den auf die reguläre Ausbildungszeit anrechenbaren Zeiten, beispielsweise aufgrund vorangegangenen Berufsfachschulbesuchs, ohnehin notwendig ist, um ihn bei der Zählung der neuen Verträge auszuschließen.¹³

Zählung der neuen Ausbildungsverträge soll auf eine tragfähigere Basis gestellt werden

Ein solches Verfahren, für das die gesetzliche Grundlage allerdings erst noch geschaffen werden müßte, hätte den Vorzug, auch über unterschiedliche Kammern und Ausbildungsbereiche hinweg zu funktionieren. Es hätte den Nachteil, daß Berufs- und Betriebswechsel bei befürchteten Diskriminierungen eher verschwiegen werden.

Kammern, die EDV-Systeme nutzen, können, solange die gelösten Ausbildungsverträge noch in den Dateien vorhanden sind, und das dürfte wenigstens drei bis vier Jahre lang der Fall sein, bei jedem der neuen Verträge prüfen, ob er einen Vorläufer hat. Der wäre dann bei der Erfassung der neuen Verträge für die Berufsbildungsstatistik zu übergehen. Schwierig werden solche Prüfungen, sobald von einem Jugendlichen der Kammerbereich gewechselt wird. Unmöglich sind sie, wenn der Ausbildungsbereich (z. B. Handwerk, Industrie, Handel) gewechselt wird, weil es kein übergreifendes Kennnummernsystem

gibt.¹⁴ Am sinnvollsten wäre es, beide Verfahren zu kombinieren, den EDV-Abgleich mit der direkten Befragung.

Mit Austritt der geburtenstarken Jahrgänge aus der betrieblichen Berufsbildung ist der Nachweis einer möglichst hohen Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge, zumindest in den alten Bundesländern, nicht mehr vorrangiges Ziel der Bildungsträger. Da gegenwärtig auch die Novellierung des Berufsbildungsförderungsgesetzes ansteht, bietet sich eine besonders günstige Gelegenheit, die neuen Verträge, wie es bildungspolitisch allein sinnvoll ist, ohne die auf Vertragslösungen folgenden Verträge zu erfassen. Dann ließe sich aufklären, welcher Anteil der derzeit großen Differenz von nahezu zwanzig Prozent zwischen neuen Ausbildungsverträgen und bestandenen Abschlußprüfungen auf eine statistische Übererfassung der neuen Ausbildungsverträge zurückgeht.

Die Ausgrenzung der überzähligen neuen Verträge hätte noch einen weiteren, viel entscheidenderen Vorzug. Sie gestattete eine vor allem in Hinblick auf den Facharbeitermangel wichtige, weil realitätsgerechte Abbrecherkalkulation und gäbe dergestalt den Bildungsträgern ein Instrument an die Hand, die eigene Effizienz genauer einzuschätzen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. zur unterschiedlichen Auswirkung von Vertragslösung und Ausbildungsabbruch: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 1990*, S. 44, Übersicht 34

² Vgl. zur Entwicklung des abnehmenden Anteils der Abbrecher unter den Vertragslösenden: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 1988*, S. 42, Übersicht 29

Vgl. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 1992*, S. 39, Schaubild 3

³ Das soll allerdings künftig durch den Nachweis der Wiederholungsprüfungen geändert werden. Vgl. zu den Fehlern und Auswirkungen des bisherigen Kalkulationsverfahrens für den Prüfungserfolg: Althoff, H.: *Anmerkungen zur Definition und Berechnung des Prüfungserfolgs*. In: *Die berufsbildende Schule*, Heft 12, 1979, S. 695

⁴ Vgl. Alex, L.: Langfristige Vorausschätzung der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen. In: BWP 21 (1992) 5, S. 30. Vgl. ders.: Facharbeiterbedarf und Facharbeiterangebot in Metall- und Elektroberufen von 1990 bis 2010. In: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 148, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berlin/Bonn 1992, S. 30.

⁵ Das trifft für beide zu, nicht nur für die am Stichtag 31. 12., sondern auch für die am 30. 9. eines jeden Jahres erfaßten neuen Ausbildungsverträge. Vgl. zur Definition der neuen Ausbildungsverträge: Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.): Leitfaden für die Berufsbildungsstatistik (Arbeitsunterlage, Stand April 1988), S. 24.

⁶ Die Untererfassung kann nicht gar so groß sein, weil der Unterschied zwischen den neuen Verträgen zum 30. 9. und 31. 12. nicht sonderlich auffallend ist. Die nur in der Statistik zum 31. 12. enthaltenen Folgeverträge bei Stufenberufen, spielen in den letzten Jahren keine nennenswerte Rolle mehr, weil die besetzungstarken Stufenberufe ausliefen und durch reguläre Berufe ersetzt wurden.

⁷ Genauer gesagt, es geht um die einjährige Periode zwischen zwei Stichtagen. Dabei ist nicht die Periode vor der ersten Stichtagszählung maßgebend (vgl. zu diesem Problem: Alex, L.: Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen; Bundesinstitut für Berufsbildung, 1980, S. 1), sondern die nach der ersten Stichtagszählung. Denn solange die neuen Verträge nicht gezählt wurden, kann eine Person beliebig viele Verträge schließen und lösen, ohne daß dies Auswirkungen auf die Zahl der neuen Verträge hat, weil die vorangehenden Verträge immer wieder gelöscht werden und daher nur der letzte gezählt wird.

⁸ Daß die auf einen Auszubildenden entfallenden neuen Verträge in unterschiedlichen Berichtsjahren gezählt werden, ist unerheblich, weil in jedem Berichtsjahr Stellvertretereffekte durch Jugendliche vorangegangener Eintrittsjahrgänge auftreten. Zum Verständnis dieser Zusammenhänge ist es hilfreich, von der Überlegung auszugehen, daß eine bestandene Abschlußprüfung prinzipiell nur einem neuen Ausbildungsvertrag zugeordnet werden darf. Wird sie jeweils dem ersten Ausbildungsvertrag eines Jugendlichen zugeordnet, so fehlt sie bei den Folgeverträgen. Werden daher an einem Stichtag die neuen Ausbildungsverträge gezählt, dann darf keinem der Folgeverträge unter den neuen Verträgen eine bestandene Abschlußprüfung zugeordnet werden, weil sie bereits für den ersten Vertrag vergeben wurde, der schon an einem vorangegangenen Stichtag gezählt wurde. Vorstellbar, das sei der Vollständigkeit halber hier noch erwähnt, sind auch Jugendliche, die eine reguläre Berufsausbildung durchlaufen und abschließen, ohne daß von ihnen überhaupt ein neuer Ausbildungsvertrag gezählt wurde. Dieser etwas obskure Fall tritt dann ein, wenn der Zähltermin jeweils in einen durch Lösung verursachten vertragslosen Zustand fällt.

⁹ Allerdings tritt der dargestellte Fehler nicht in voller Schärfe auf, weil Vertragslösungen und Wiedereintritte, die am Anfang der Ausbildung, vor der Stichtagszählung, stattfinden, keine Mehrfachzählungen zur Folge haben, denn wie bereits ausgeführt, wird der dem zweiten Vertrag vorangehende Vertrag gelöscht.

¹⁰ Jugendliche, die mehr als eine Berufsausbildung durchlaufen und daher auch mehr als einen neuen Ausbildungsvertrag abschließen, können hier außer Betracht bleiben, weil sie auch entsprechend viele Abschlußprü-

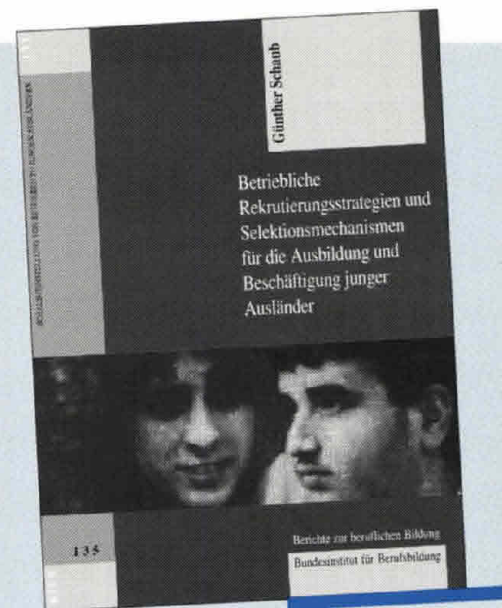
fungen ablegen. (Sie produzieren jedoch neue Verträge, die Schulabgängern nicht zur Verfügung stehen.) Dies gilt ebenfalls für Anschlußverträge bei Stufenausbildungsberufen. Auch hier besteht ein ausgewogenes Verhältnis von neuen Verträgen und entsprechenden Abschlußprüfungen. Allerdings treten bei den Gesamtverträgen, das heißt bei solchen, die über mehr als eine Stufe abgeschlossen werden, eine größere Zahl bestandener Prüfungen als neue Verträge auf, weil alle Stufenabschlüsse mit einer Abschlußprüfung einhergehen, darauf wurde bereits hingewiesen.

¹¹ Rechnerisch läßt sich der Zusammenhang folgendermaßen darstellen: $Ab = 1 - Pb/Vh$ (Ab = Abbruchrate, Vh = neue Verträge und Pb = bestandene Prüfungen). Es ist zu erkennen, daß bei einem Anwachsen der neuen Verträge (Vh) durch Mehrfachzählungen auch die Abbruchrate (Ab) steigt.

¹² Hier ist zu berücksichtigen, daß jener Teil der Vertragslösungen (ca. 25 Prozent) von allen abgezogen werden muß, dem keine neuen Verträge gegenüberstehen, das sind vor allem Lösungen, die innerhalb der Probezeit, und damit in der Regel vor dem 31. 12. stattfinden.

¹³ Derzeit ist ein Ausbildungsvertrag dann als ein bei der Zählung zu unterdrückender Folgevertrag zu identifizieren, wenn sich ein Jugendlicher Ausbildungszeiten aus einem vorangehenden Vertrag anrechnen lassen möchte, und dies Anrechnungsbegehren mit der entsprechenden Begründung der Kammer vorliegt.

¹⁴ Ein solches System hat die Beschäftigtenstatistik (Rentenversicherungsnummer). Hier können die „Konten“ der Beschäftigten, in denen sich in groben Zügen ihre Erwerbsbiographien spiegeln, daraufhin überprüft werden, ob eine Berufsausbildung angetreten (Stellung im Beruf: Auszubildender) und gegebenenfalls abgeschlossen wurde (Ausbildung: mit abgeschlossener Lehre). Eine solche nicht ganz systemkonforme Lösung würde vor allem Schwierigkeiten bereiten, weil die betriebliche Berufsausbildung nicht scharf von den Anlernausbildungen und den Berufsfach- und Fachschulabschlüssen abgegrenzt werden kann.



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

Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Externenprüfung — Unterstützung beim nachträglichen Erwerb des Berufsabschlusses



Ursula Hecker

Diplomsoziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung I.1 „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die Externenprüfung ist eine Möglichkeit für Erwerbstätige, einen qualifizierten Berufsabschluß auch ohne reguläre Ausbildung zu erwerben. Zur systematischen Vorbereitung auf diese Kammerprüfung werden — meist berufsbegleitend — Lehrgänge von unterschiedlichen Trägern angeboten. Im Folgenden wird ein Überblick über Struktur und Rahmenbedingungen dieser Lehrgänge gegeben.

Gesetzliche Regelung

Nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) besteht in allen Ausbildungsbereichen die Möglichkeit, über die Externenregelung (§ 40 Abs. 2 und 3 BBiG und § 37 Abs. 2 und 3 HwO) einen Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu erwerben, ohne dafür eine reguläre Ausbildung durchlaufen zu haben. Für die Zulassung zur Abschlußprüfung vor der Kammer müssen jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Das Gesetz nennt hierfür drei „Zulassungstatbestände“:

1. Nachweis einer vorangegangenen Tätigkeit in dem Beruf, in dem die Prüfung abgelegt werden soll. Diese Tätigkeit muß mindestens das Zweifache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit betragen. Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten ist nicht im einzelnen nachzuweisen. Allerdings muß es sich um Tätigkeiten handeln, die normalerweise von einer Fachkraft ausgeübt werden.

2. Dieser vorgeschriebene Zeitraum kann unterschritten werden, wenn durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Art und Weise glaubhaft gemacht wird, daß der Bewerber die für eine Prüfung erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat.

3. Von dem zeitlichen Erfordernis kann ebenfalls abgesehen werden, wenn die Ausbildung in einer berufsbildenden Schule oder sonstigen Einrichtung durchlaufen wurde und sie der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht.¹

Diese Öffnungsklausel im Berufsbildungssystem verfügt über eine lange Tradition. Sie hat, angefangen von der Reichsgewerbeordnung 1908 in § 129 Abs. 5, bis hin zu Nr. 10 der Musterprüfungsordnung des Deutschen Industrie- und Handelstages als auch in § 3 der Handwerksordnung von 1953 ihre Vorbilder. Die Notwendigkeit für eine Sonderregelung wurde damals in erster Linie unter sozialpolitischen und personenorientierten Gesichtspunkten gesehen. Sie galt vor allem älteren Arbeitnehmern, die aufgrund bestimmter (nicht selbst verschuldeter) Ereignisse und Zwänge (z. B. wegen Krankheit, Kriegsteilnahme, Schwerbeschädigung) keine ordnungsgemäße Berufsausbildung absolvieren konnten. Diesem Personenkreis sollte über die Sonderregelung die Möglichkeit für einen nachträglichen Berufsabschluß gegeben werden.²

Gemeinsames Merkmal dieser Vorläufer der Externenregelung war die Bindung an eine bestimmte Zeitklausel (Mindestalter und/

oder Mindestdauer der Beschäftigung im Beruf). Damit sollte verhindert werden, daß diese Regelung auch von Jugendlichen genutzt wurde, um eine reguläre Berufsausbildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes zu umgehen.³

Auch derzeit soll mit der Externenregelung vor allem Personen, die in einem Beruf ohne entsprechende Ausbildung eine bestimmte Zeit tätig waren, die Möglichkeit geboten werden, das „Erreichte“ formal abzusichern und eine größere berufliche Freiheit und Mobilität zu gewinnen.⁴

Zahl der Externenprüfungen

Nach den vorliegenden Kammerdaten und eigenen Berechnungen erwerben jährlich zwischen 25 000 und 30 000 Personen, das sind rund vier Prozent aller Ausbildungsabsolventen, einen Berufsabschluß über die Externenregelung, die Mehrzahl im Bereich der Industrie- und Handelskammer (IHK). Ähnlich wie bei den regulären Ausbildungsabsolventen ist auch bei den „Externen“ für 1990 ein Rückgang zu verzeichnen. Da die statistischen Angaben sich nur auf die alten Bundesländer beziehen, könnte ein Grund für die rückläufigen Externenprüfungen ein reduziertes Kursangebot zugunsten einer Ausweitung der Kurse in den neuen Bundesländern sein. Es kann außerdem davon ausgegangen werden, daß ein Teil des Fachkräftebedarfs in den westdeutschen Betrieben kurzfristig durch Erwerbstätige aus den neuen Bundesländern abgedeckt wird.

Angesichts einer hohen Zahl von „Ungelernten“ (derzeit sind ca. 1,6 Millionen junge Erwachsene zwischen 20 und 30 Jahren ohne Berufsausbildung) und des zunehmenden Bedarfs an Fachkräften, ist der Anteil von externen Prüfungsteilnehmer(n)/-innen recht gering. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Möglichkeit zur Externenprüfung stärker zum Erwerb eines Berufsabschlusses für die-

Tabelle: **Zahl der Externenprüfungen 1989/1990 nach Ausbildungsbereichen** (Angaben in Prozent)

Ausbildungsbereich	1989	1990
Industrie- und Handelskammer	21.436	18.011
Handwerkskammer	1.465	1.341
Landwirtschaftskammer	979	1.213
Hauswirtschaft	4.295	3.496
Freie Berufe	1.353	654
Insgesamt	29.528	24.715

se Zielgruppe bzw. zur nachträglichen Korrektur von Berufswahlentscheidungen genutzt werden kann. Für viele, die keinen Berufsabschluß, aber meist eine mehrjährige Berufstätigkeit vorzuweisen haben, kommt eine reguläre Berufsausbildung sowohl aus Alters- als auch finanziellen Gründen nicht in Betracht. Die Externenregelung ist bei diesem Personenkreis noch weitgehend unbekannt, obwohl ihnen gerade hier die Gelegenheit geboten wird, sich berufsbegleitend auf die Kammerprüfung vorzubereiten und ihre durch Berufserfahrung und andere Qualifizierungsmaßnahmen erworbenen Kompetenzen nachzuweisen. Mit diesem nachgeholt beruflichen Abschluß könnten vor allem die Ungelernten ihre beruflichen Mobilitäts- und Aufstiegschancen verbessern und gleichzeitig ihre Beschäftigungsrisiken mindern. Denn jede(r) zweite Arbeitslose hat keinen Ausbildungsabschluß, und die Vermittlung in eine neue Beschäftigung ist sehr viel schwerer als bei entsprechenden Fachkräften mit einer nachgewiesenen Berufsqualifikation.

Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung

Zur besseren und systematischeren Vorbereitung auf die externe Abschlußprüfung vor der Kammer, werden von unterschiedlichen Trägern Kurse und Lehrgänge für die einzelnen Berufe angeboten, an denen die Prü-

fungsbewerber/Prüfungsbewerberinnen — meist beschäftigungsbegleitend — teilnehmen können. Die Teilnahme ist freiwillig und keine Bedingung für die Prüfungszulassung, sofern die oben genannten gesetzlichen Voraussetzungen erfüllt sind. Durch die Vermittlung insbesondere fachtheoretischer Kenntnisse, aber auch fachpraktischer Fertigkeiten dienen die Kurse vor allem dazu, gezielt an den Prüfungsstoff heranzuführen und damit den Prüfungserfolg zu sichern. Die Ausgestaltung der Lehrgänge ist den jeweiligen Trägern und Veranstaltern freigestellt, da es für derartige Bildungsmaßnahmen keine verbindlichen Lehrpläne gibt. Die Stoffgebiete, die im Unterricht vermittelt werden, orientieren sich an den Qualifikationsanforderungen und Rahmenlehrplänen der Ausbildungsordnungen der jeweiligen Berufe. Die externen Prüfungsteilnehmer/-innen unterliegen den gleichen Prüfungsbedingungen wie die regulären Auszubildenden. Das bedeutet, daß die Unterrichtsfächer in der Regel alle auch Prüfungs-fächer sind und damit eng an den Prüfungsanforderungen ausgerichtet.

Um nähere Informationen über die Struktur der Kurse und deren Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu erhalten, wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung eine Bestandsaufnahme der angebotenen Kurse durchgeführt.⁵ Grundlage hierfür waren alle 1990 im Verzeichnis der „Einrichtungen der Beruflichen Bildung“ (EBB, Bundesanstalt für

Arbeit) aufgeführten Lehrgänge zum „Nachholen des Berufsabschlusses“. Nach diesem Verzeichnis wurden insgesamt 1 342 Kurse von 526 Bildungsträgern (in den alten Bundesländern) angeboten.

Struktur der Vorbereitungslehrgänge

Unter den Lehrgangsanbietern sind alle Formen von Bildungseinrichtungen vertreten: Innungen, Kammern, Volkshochschulen, Technischer Überwachungsverein, freie Träger, private Bildungseinrichtungen sowie Bildungseinrichtungen der Arbeitnehmer- bzw. Arbeitgeberverbände. Von ca. der Hälfte der Einrichtungen wird nur ein Kurs, der auf die Externenprüfung vorbereitet, angeboten, ein Viertel macht Angaben über zwei Kurse und 16 Prozent bieten zwischen drei und vier Lehrgänge an.

Trotz der großen Streuung über viele Berufe — die im EBB verzeichneten Kurse bereiten auf 117 unterschiedliche Berufe vor —, lassen sich bei den angebotenen Maßnahmen eindeutig Schwerpunkte in einzelnen Berufen bzw. Berufsbereichen erkennen. Als Einzelberuf ist der/die Berufskraftfahrer/-in mit 465 Kursen (35 Prozent) am häufigsten vertreten. Dieser hohe Anteil ist darauf zurückzuführen, daß in diesem Beruf, wegen der Altersvoraussetzungen (Erwerb des Führerscheins erst ab 18 Jahren), eine reguläre Ausbildung seltener stattfindet. Der Berufsabschluß erfolgt meist über die Externenprüfung. Durch die nur zweijährige Regelausbildungsdauer in diesem Beruf können darüber hinaus die zeitlichen Zugangsvoraussetzungen zur Prüfung relativ leicht erworben werden.⁶

In der Angebotshäufigkeit folgt der Beruf Bürokaufmann/Bürokauffrau, auf den elf Prozent aller Kurse entfallen; insgesamt liegt das Angebot für die kaufmännischen Berufe bei 15 Prozent.

Jeder zehnte Kurs findet im Bereich der Hauswirtschaft (ländliche und städtische Hauswirtschaft) statt. Hier besteht vor allem für Frauen, die jahrelang den eigenen Haushalt versorgt haben, die Möglichkeit zu einer beruflichen Qualifizierung und damit auch zum (Wieder-)Einstieg ins Berufsleben.

Die Kurse der Berufsgruppe Warenkaufleute repräsentieren neun Prozent aller angebotenen Lehrgänge. Die Fertigungsberufe, in denen u. a. die verschiedenen Metall- und Elektroberufe zusammengefaßt sind, liegen bei 13 Prozent, die land- und forstwirtschaftlichen Berufe sowie die Bauberufe bei jeweils vier Prozent.

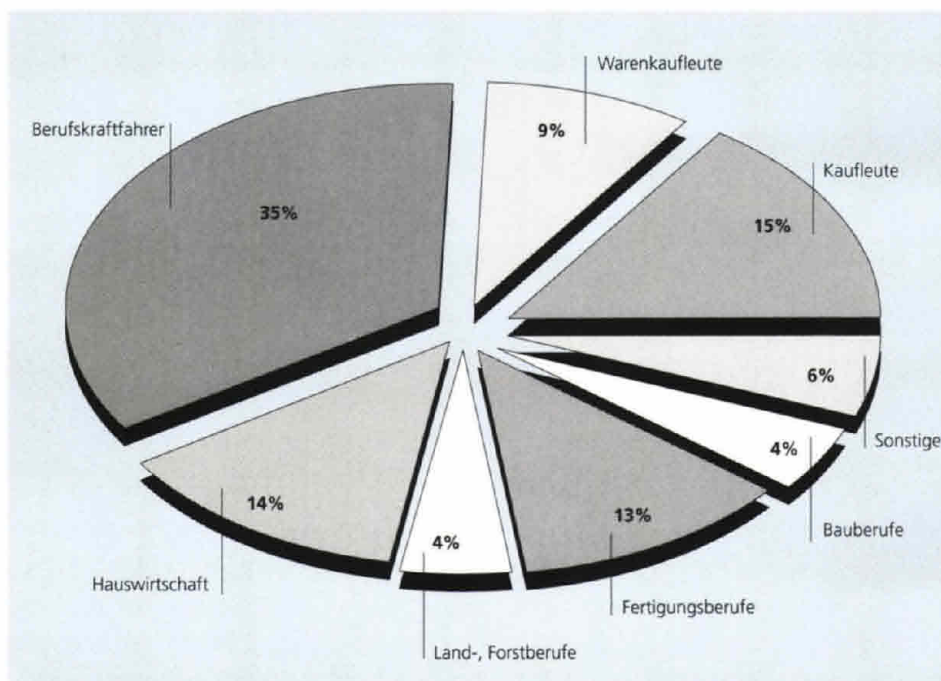
Entsprechend der hohen Zahl der Externenprüfungen bei der IHK in der offiziellen Prüfungsstatistik, fällt auch die Mehrzahl (drei Viertel) der angebotenen Lehrgänge in den Prüfungsbereich der IHK. Lediglich sechs Prozent der Kurse bereiten auf eine Prüfung vor der Handwerkskammer vor und 15 Prozent sind dem Bereich der Landwirtschaftskammern (Forst-, Haus- und Landwirtschaft) zuzuordnen. Die übrigen Ausbildungsbereiche

spielen bei den Kursen zur Vorbereitung auf die Externenprüfung quantitativ keine Rolle.

Die Mehrzahl der angebotenen Kurse sind berufsbegleitende Teilzeitlehrgänge. 55 Prozent davon sind Abendveranstaltungen, die zwei- bis dreimal in der Woche stattfinden. Sie sind häufig mit Veranstaltungen am Wochenende oder mit ergänzendem Vollzeitunterricht kombiniert. Hinzu kommen noch neun Prozent Lehrgänge, die ausschließlich an den Wochenenden durchgeführt werden. Rund ein Drittel der Kurse sind Vollzeitlehrgänge, drei Prozent davon werden in Blockform angeboten. Der Fernunterricht spielt bei der Vorbereitung auf die Externenprüfung mit einem Prozent nur eine marginale Rolle.

Die verschiedenen Unterrichtsformen unterscheiden sich erheblich nach einzelnen Berufsfeldern und Berufsgruppen. Sowohl im Beruf Hauswirtschafterin als auch in den kaufmännischen Berufen, also in Bereichen, in denen vorwiegend Frauen zu finden sind, werden beinahe ausschließlich Teilzeitlehrgänge durchgeführt. In den eher von Män-

Abbildung 1: Berufsfelder der Vorbereitungslehrgänge



nen dominierten Berufen im Bereich Bau-, Land- und Forstwirtschaft bzw. sonstige Fertigungsberufe (z. B. im Chemie- und Kunststoffbereich) wird die überwiegende Zahl der Kurse in Vollzeitform abgehalten.

Bei einem Teil der Kurse finden Unterrichtsteile auch außerhalb der Einrichtungen, zum Beispiel in Betrieben, überbetrieblichen Lehrwerkstätten oder bei anderen Trägern statt.

Abhängig von den jeweiligen Prüfungsanforderungen und in Absprache mit den Kammern bzw. Prüfungsausschüssen und der Arbeitsverwaltung, die meist einen Teil der Kurskosten trägt, wird die jeweilige Lehrgangsdauer bzw. Stundenzahl festgelegt. Die durchschnittliche Dauer der „Externenlehrgänge“ liegt bei 35 Wochen, die durchschnittliche Stundenzahl bei 341 Stunden. Allerdings unterscheidet sich dabei die Lehrgangsdauer erheblich nach Unterrichtsform und Beruf. Während gut zwei Drittel der Vollzeitlehrgänge weniger als drei Monate beanspruchen (mehrheitlich handelt es sich hierbei um Kurse für die Berufskraftfahrer), dauert rund die Hälfte der Teilzeitveranstaltungen mindestens ein Jahr und länger.

Die durchschnittliche Kursgröße liegt bei 20 Teilnehmern/Teilnehmerinnen. Mit durchschnittlich 15 Teilnehmerinnen sind die Hauswirtschaftskurse am geringsten besetzt. Die größten Kurse gibt es bei den Dienstleistungsberufen mit ca. 24 Personen.

Nach den Angaben im EBB-Verzeichnis besteht bei rund der Hälfte der angebotenen Lehrgänge die Förderungsmöglichkeit nach § 34 AFG. Zwölf Prozent der Maßnahmen werden nicht gefördert bzw. wurden explizit nicht auf ihre Förderungsfähigkeit hin überprüft. Für mehr als ein Drittel der Kurse gibt es überhaupt keine Angaben. Vollzeitmaßnahmen werden etwas häufiger (60 Prozent) als reine Teilzeitmaßnahmen (45 Prozent) gefördert.

Teilnahmevoraussetzungen für den Lehrgangsbesuch

Um detailliertere Informationen über die Praxis der Externenregelung zu gewinnen, wurden 1992 vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe Kammerer, München, ergänzende schriftliche Befragungen bei den im EBB verzeichneten Bildungseinrichtungen durchgeführt. Daran haben sich 256 Bildungsträger beteiligt, die Angaben zu 458 Lehrgängen machten.

Zum Befragungszeitpunkt besuchten 8 800 Teilnehmer und Teilnehmerinnen diese Lehrgänge; davon waren ca. 3 500 Frauen (39 Prozent). Diese verteilten sich im wesentlichen auf die Berufsbereiche Hauswirtschaft (Frauenanteil 100 Prozent), auf die kaufmännischen Berufe (Frauenanteil 64 Prozent) und auf die Dienstleistungsberufe (Frauenanteil 45 Prozent).

Als Voraussetzung für die Teilnahme am Vorbereitungslehrgang auf die Externenprüfung wird von den meisten Bildungseinrichtungen die Zulassungsbestätigung der Kammern verlangt. Diese haben, wie bereits dargestellt, darüber zu entscheiden, inwieweit der Bewerber die Bedingungen für die „Prüfungszulassung in besonderen Fällen“ erfüllt. Die gesetzlichen Regelungen für eine Zulassung sind, außer beim zeitlichen Erfordernis, nicht sehr präzise. Der Gesetzgeber fordert zwar einen glaubhaften Nachweis über ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten, macht aber keine Aussagen darüber, was darunter zu verstehen ist. Die zuständigen Stellen können nur die zeitlichen Voraussetzungen prüfen. Für eine qualitative Bewertung sehen sie sich meist außerstande. Die Feststellung, ob der jeweilige Kenntnisstand und die einschlägigen Fertigkeiten eine Prüfungszulassung rechtfertigen, hängt deshalb vom Ermessen der jeweiligen Kammer ab.

Nach Angaben der meisten Einrichtungen kann durch bestimmte schulische oder berufliche Vorerfahrungen der Teilnehmer/-innen die geforderte Berufspraxis (doppelte der Ausbildungszeit) verkürzt werden. Hierzu zählen insbesondere eine abgeschlossene, aber auch eine abgebrochene Berufsausbildung im gleichen Berufsfeld. Ebenso werden auch Ausbildungserfahrungen in anderen Berufsfeldern anerkannt. Nach Auffassung jeder vierten Bildungseinrichtung wird der Besuch einschlägiger Weiterbildungsmaßnahmen von den Kammern ebenfalls berücksichtigt. Über das Ausmaß dieser Verkürzungsmöglichkeiten gibt es keine näheren Angaben.

Durch diese Unsicherheiten bei der Prüfungszulassung wird von den Einrichtungen darauf Wert gelegt, daß zu Beginn des Lehrgangs die Entscheidung der Kammer vorliegt. Damit soll vor allem gesichert werden, daß die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nach erfolgreichem Besuch der Maßnahme auf jeden Fall auch die Prüfung ablegen können.

Zusätzlich werden von einem Teil der Veranstalter bestimmte schulische Voraussetzungen (meist handelt es sich hier um den Hauptschulabschluß) der Teilnehmer/-innen gewünscht bzw. erwartet. In einigen Fällen werden noch besondere Auswahlverfahren (z. B. persönliche Gespräche, Empfehlung durch das Arbeitsamt) oder Aufnahmebeschränkungen (z. B. ausreichende Deutschkenntnisse, Geschlechtszugehörigkeit) genannt.

Wie bereits erwähnt, ist die Möglichkeit, einen Berufsabschluß über die Externenprüfung nachzuholen noch wenig bekannt. Für die Veranstalter der Vorbereitungslehrgänge bedeutet dies, daß sie für die Teilnehmergewinnung einen gewissen Informations- und Werbeaufwand betreiben müssen. Die meisten Bildungseinrichtungen versuchen deshalb gleich über mehrere Informationssträn-

ge die Zielgruppe anzusprechen: Drei Viertel der Einrichtungen werben einmal in haus-eigenen Broschüren und Veranstaltungskalendern für ihre Lehrgänge, jeweils jede zweite setzt Zeitungsanzeigen bzw. Plakataushänge ein. 44 Prozent der Einrichtungen wenden sich direkt an die Betriebe. Die wichtigste Rolle bei der Teilnehmerge-winnung spielt nach Meinung der Veranstalter vor allem die Weiterempfehlung ehemaliger Teilnehmer und Teilnehmerinnen.

Probleme in den Lehrgängen

Als schwierig für die Arbeit in den Ex-ternlehrgängen bezeichnen 43 Prozent der Einrichtungen vor allem die Heterogenität des Teilnehmerkreises, insbesondere die Al-tersunterschiede und die unterschiedliche Vorbildung. Ein Drittel der Anbieter hat Pro-bleme, genügend Interessenten/-innen für eine kostengünstige Abwicklung der Kurse zu finden. Hiervon sind hauptsächlich die Kursanbieter für Dienstleistungsberufe bzw. für Berufskraftfahrer betroffen.

Für jede vierte Einrichtung ist es eine beson-dere Herausforderung, die meist „lernfer-ner“ Teilnehmer/-innen über einen längeren Zeitraum zum Durchhalten zu motivieren. Dies ist vor allem ein Problem bei längeren Teilzeitlehrgängen, die sich z. T. über zwei Jahre hin erstrecken und meist nach einem anstrengenden Arbeitstag besucht werden. Bei Frauen kommen noch zusätzlich die pri-vaten Verpflichtungen hinzu, die die Arbeit im Kurs erschweren. Jede fünfte Einrichtung sieht ein Mißverhältnis zwischen Stofffülle und der zur Verfügung stehenden knappen Zahl an Unterrichtsstunden. Dieser zeitliche Rahmen wird vor allem durch die Förde-rungsbestimmungen der Arbeitsverwaltung festgelegt. Für 22 Prozent der Einrichtungen ist es schwierig, geeignetes Personal zu fin-den. Dies trifft vor allem auf die kaufmänni-schen Lehrgänge zu. Unsicherheiten wegen neuer Berufsbilder und Prüfungsordnungen

treten ebenfalls hauptsächlich in den kauf-männischen Berufen auf.

Die Quote der Kursabbrecher liegt nach An-gaben der Bildungseinrichtungen im Durch-schnitt bei zehn Prozent. Zwischen den ein-zelnen Berufsfeldern bestehen hier deutliche Unterschiede. Die meisten Abbrüche sind in den Fertigungsberufen zu verzeichnen. Be-sonders gering ist die Abbrecherquote dage-gen bei den land- und forstwirtschaftlichen Berufen, den Bauberufen und bei den Be-rufskraftfahrern (jeweils sechs Prozent) — also in Lehrgängen mit kürzerer Dauer. Hier besteht offensichtlich ein enger Zusammen-hang zwischen Dauer der Lehrgänge und Abbrecherquote.

Externenregelung ermöglicht nachträglich berufliche und soziale Absicherung

Die Hälfte der Kursabbrüche findet nach An-gaben der Einrichtungen bald nach Beginn des Lehrgangs statt. Zu den häufigsten Grün-den zählen vor allem Lernprobleme und Überforderung aufgrund der Stofffülle, die Doppelbelastung von Arbeit und Lernen bei den Teilzeitanstaltungen sowie familiäre Belastungen. Oft kommen auch Teilneh-mer/-innen mit falschen Erwartungen in den Kurs und geben dann — wenn sie die Anfor-derungen und Probleme erkennen — schnell auf.

Diese Schwierigkeiten sind nach Angaben der Einrichtungen typisch für einen großen Teil der Kursteilnehmer/-innen, auch für diejenigen, die nicht aufgeben. Ungeachtet dieser vielfältigen Belastungen scheinen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen jedoch hochmotiviert und engagiert zu sein: ledig-lich drei Prozent der Einrichtungen sehen in deren mangelnder Motivation ein Problem.

Angesichts der besonderen Situation der Prüfungsbewerber/-innen, ihrer individuel-len Voraussetzungen, ihrer bisherigen Berufs- und Lernerfahrungen bzw. ihrer Lerndistanz, bedarf es besonderer pädagogi-scher und sozialer Sensibilität. Nahezu alle Einrichtungen (90 Prozent) sind bemüht, durch informelle Maßnahmen und Angebote den Lernerfolg zu stützen. Neben einem pädagogischen Unterrichtskonzept für Er-wachsene werden vor allem auch Gesprächs-angebote außerhalb des Unterrichts (61 Pro-zent) sowie Treffen der Teilnehmer/-innen und Dozent(en)/-innen im Anschluß an den Unterricht (43 Prozent) genannt. Etwa jede zweite Einrichtung gibt Hinweise bzw. unter-stützt die Kursbesucher/-innen, wenn diese sich an die Kammern oder Arbeitsämter wenden müssen, z. B. wenn es um Probleme bei der Prüfungszulassung oder um finan-zielle Unterstützung geht. Bei der Unter-richtsplanung und -durchführung wird, so-weit möglich, Rücksicht auf besondere ak-tuelle berufliche Belastungen (z. B. Weih-nachtsgeschäft im Einzelhandel) genommen.

Der Prüfungserfolg der Teilnehmer/-innen scheint dieses Engagement der Dozenten bzw. Einrichtungen zu bestätigen: Die be-fragten Einrichtungen hatten 1990 ca. 6 400 Bewerber/-innen zur Externenprüfung ge-führt, davon haben 93 Prozent die Prüfung erfolgreich absolviert.⁷

Fazit

Die Arbeitsmarktsituation ist geprägt durch einen zunehmenden Mangel an Fachkräften, aufgrund der demographisch bedingten Ver-ringerung der Schulentlaßjahrgänge, teilwei-se auch durch verändertes Bildungsverhalten der Jugendlichen. Demgegenüber steht ein großes Potential von Ungelernten bzw. Per-sonen, deren Qualifikationen durch wirt-schaftsstrukturelle Entwicklungen oder an-dere Einflüsse entwertet bzw. nicht aner-kannt werden (dies gilt z. T. auch für Er-

werbspersonen aus den neuen Bundesländern, Aussiedler und Ausländer). Meist verfügen diese Personen über eine mehrjährige Berufspraxis, in deren Verlauf sie sich vielfältige Kenntnisse und Fertigkeiten auf einem bestimmten Gebiet angeeignet haben, jedoch außerhalb einer formal anerkannten Berufsqualifikation.

Die berufliche Situation dieser Erwerbstätigen ist in hohem Maße durch unsichere Arbeitsplätze mit meist geringer Entlohnung, am unteren Ende der Berufshierarchie gekennzeichnet. Durch die technologische Entwicklung werden vor allem Arbeitsplätze für An- und Ungelernte oder Personen mit gering verwertbaren Qualifikationen abgebaut. Das bedeutet erhöhtes Risiko, den Arbeitsplatz zu verlieren bzw. Dauerarbeitslosigkeit bei Arbeitsplatzverlust. Die fehlende Berufsausbildung ist meist das entscheidende Vermittlungshindernis.

Für diesen Personenkreis ist die Externenregelung eine Möglichkeit, zu einem beruflichen Abschluß zu gelangen und damit eine bessere berufliche und soziale Absicherung zu erreichen.

Auf der betrieblichen Ebene könnte die Externenregelung eine attraktive Möglichkeit sein, die gesuchten Fachkräfte, die auf dem Arbeitsmarkt fehlen, aus den eigenen Mitarbeiterreihen zu gewinnen. Dies hätte gleichzeitig mehrere Effekte: gezielte Vorbereitung auf eine gewünschte Facharbeiterposition, ökonomische Rekrutierung, da längere Einarbeitungszeiten wegfallen, Förderung der Motivation und Qualifizierungsbereitschaft der Mitarbeiter/-innen und damit evtl. auch Verbesserung des Betriebsklimas.

Aus der Sicht der Arbeitsverwaltung ist der Nutzen der Externenregelung — neben den präventiven Auswirkungen (Schutz vor Dauerarbeitslosigkeit durch Berufsabschluß), vor allem auch unter ökonomischen Aspekten zu sehen: Bei der Vorbereitung auf

die Externenprüfung müssen bei diesem Personenkreis meist keine Unterhaltsgelder, sondern nur Teile der Fortbildungskosten gezahlt werden. Das ist vor allem dann der Fall, wenn die vorbereitende Qualifizierung neben der Berufstätigkeit geschieht — wie es bei den Externenlehrgängen vorwiegend üblich ist.

Gemessen am individuellen, betrieblichen und arbeitsmarktpolitischen Nutzen wird die Externenregelung noch recht selten in Anspruch genommen, obwohl es ein vielfältiges Angebot von Kursen und Lehrgängen gibt, die systematisch auf die Prüfung vorbereiten. Gründe hierfür dürften neben fehlenden Informationen über die Externenprüfung in der Öffentlichkeit, vor allem auch in den Zugangsvoraussetzungen, insbesondere der fehlenden beruflichen Kontinuität und im hohen Arbeitsaufwand bei der Prüfungsvorbereitung liegen. Der Entschluß, sich der Externenprüfung vor der Kammer zu unterziehen, ist meist eine individuelle Entscheidung, bei der mit einer betrieblichen Unterstützung nicht gerechnet werden kann. Er setzt deshalb ein hohes Maß an Eigeninitiative und Motivation der Prüfungsbewerber/-innen voraus: Die meisten Vorbereitungslehrgänge werden neben der Arbeit — also in der Freizeit, abends oder an den Wochenenden — besucht, teilweise muß der Stoff vor- bzw. nachbereitet werden und dies alles über einen längeren Zeitraum hin.

Die Bereitschaft, diese Belastungen auf sich zu nehmen, ist um so größer, je konkreter die Möglichkeiten gesehen werden, die berufliche Situation dadurch nachhaltig zu verbessern.

Will man den Erwerb von nachträglichen Berufsabschlüssen über die Externenregelung verstärken, ist es nötig, die Öffentlichkeit sowie Betriebe, Beratungsinstitutionen als auch potentielle Teilnehmer/-innen über diese Möglichkeit stärker aufzuklären. Den Betrieben, insbesondere den Verantwortlichen

für Personal und Weiterbildung, kommt dabei eine besondere Verantwortung zu: Durch Information und Aufzeigen von Berufsperspektiven könnten sie ihre an- und ungelernten Mitarbeiter/-innen motivieren, auf diesem Wege einen berufsbildenden Abschluß nachzuholen. Darüber hinaus wäre es wichtig, die Bewerber für eine Externenprüfung bei den Prüfungsvorbereitungen zu entlasten und aktiv zu unterstützen. Außerdem könnte das vorhandene Kursangebot nach Meinung eines großen Teils der Kursanbieter noch weiter ausgebaut und stärker auf die regionalen Erfordernisse und die (Lern)voraussetzungen der Teilnehmer/-innen ausgerichtet werden.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Eule, M.: Zulassung zur Externenprüfung. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Neuwied 1989, Heft 3, S. 330

² Vgl. Wollschläger, N.: *Die Außenseiter — Externenprüfung in der Berufsausbildung*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1976 (vielfältigtes Manuskript), S. 9

³ Vgl. Althoff, H.: *Externe Prüfungsteilnehmer in der beruflichen Bildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 8 (1979) 4, S. 14

⁴ Vgl. Lennartz, D.: *Ansätze der Anerkennung von Qualifikationsbausteinen in der Aus- und Fortbildung*. In: *Möglichkeiten zur aus- und fortbildungsverkürzenden Anerkennung von Familientätigkeit*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend, Band 2, Bonn 1992

⁵ Vgl. Vock, R.: *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, Bundesinstitut für Berufsbildung, 1991

⁶ Vgl. Althoff, H.: *Externe Prüfungsteilnehmer*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 14 (1985) 6, S. 199

⁷ Vgl. *Berufsbildungsbericht 1993*, Abschnitt: *Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Externenprüfung*, Hrsg.: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn

Zur Konzeption eines Ausbildungsmittels zur beruflichen Umweltbildung im Handwerk



Klaus Hahne

Dr. phil., M. A., Berufspädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 5.1 „Medienentwicklung und Mediendidaktik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

In BWP 1/93 wurde ein neues Ausbildungsmittel des BIBB für den Umweltschutz in den Metall- und Elektroberufen vorgestellt.¹ Zur Fortführung der Diskussion über Medien in der beruflichen Umweltbildung soll hier nun ein Aus- und Fortbildungsmittel vorgestellt werden, das speziell für die Verstärkung einer umweltbezogenen Handlungskompetenz im Kundenauftrag konzipiert wurde. Am Beispiel des auftragsbezogenen Leittextes „Bodenbelagarbeiten“ skizziert der Beitrag den Versuch einer durchgängigen Integration des Umweltaspekts in zentrale Bereiche alltäglichen handwerklichen Arbeitshandelns.

Zur Mediensensibilität der beruflichen Umweltbildung

Die bisherigen Erfahrungen mit der allgemeinen und der beruflichen Umweltbildung zeigen, daß eine von den konkreten Handlungsmöglichkeiten abgehobene Vermittlung eines umweltrelevanten Grundlagenwissens im Alltags- und Berufsleben der Lernenden ohne Folgen bleibt.² Setzt man als allgemeines Ziel der beruflichen Umweltbildung die Förderung einer die Umweltaspekte umfassend mit einbeziehenden beruflichen Handlungskompetenz, so müssen an dafür förderliche Lernprozesse besondere Anforderungen gestellt werden.³ Insofern läßt sich auf dem aktuellen Stand der Diskussion der be-

ruflichen Umweltbildung sagen, daß ein Konsens darüber besteht, daß sie in hohem Maße methoden- und damit auch mediensensibel ist.⁴

Dabei ist unter methodensensibel zu verstehen, daß immer wo es möglich ist, teilnehmerzentrierte und lernaktivierende Ansätze mit dem Ermitteln von realen Gestaltungs- und Handlungsspielräumen im Berufsalltag den Vorzug vor passivierenden und fachsystematisch orientierten wissensvermittelnden Methoden erhalten müssen. Entsprechend meint mediensensibel, daß soweit als möglich mit Leitfragen und Problemstellungen eine Motivation geschaffen werden sollte, um den Bezug des eigenen Berufs- und Arbeitshandelns zur Umweltproblematik herzustellen. Umweltrelevantes Wissen darf also zunächst nur so weit vermittelt werden, als es direkt zum Aufbau beruflicher Handlungsfähigkeit beitragen kann. Es sollte durchgängig nach Gestaltungsprinzipien gesucht werden, die über den Bereich der Kenntnisvermittlung hinausgehen und komplexeren Ansprüchen der beruflichen Umweltbildung gerecht werden.⁵

Das verlangt bei der Medienerstellung für die berufliche Umweltbildung

- eine besonders kritische Selektion in Frage kommender Inhalte
- eine Konzentration auf die Identifizierung umweltrelevanter Handlungsalternativen gegenüber den gewohnten — vor einem zu engen vorökologischen Hintergrund entwickelten — beruflichen Handlungskompetenzen, um diese dadurch zu erweitern.

Besonderheiten der Ausbildung im Handwerk

Bei der Entwicklung von Medien zur beruflichen Umweltbildung im Handwerk müssen weitere Überlegungen einbezogen werden, die auf die Besonderheit der Ausbildung des Handwerks zurückzuführen sind. Das handwerkliche Lernen als „authentisches Lernen“⁶ brauchte ursprünglich keine Medien. Jahrhundertlang hat sich dieses Lernen im ganzheitlichen sozialen Kontext der Handwerkerfamilien und der Zünfte entwickelt. Der Lehrling lernte dabei durch Miterleben, durch Zuschauen und „Stehlen mit den Augen“ bei der Mitarbeit an handwerklichen Aufträgen. Demgegenüber wurden Ausbildungsmittel — oder im weiteren Verständnis Medien zur beruflichen Bildung — erst im Zusammenhang mit der Entwicklung von Lehrgängen, d. h. der sequentiellen Methode der beruflichen Bildung, erarbeitet. Die Komplexität der arbeitsteiligen industriellen Produktion war für die unmittelbare Verbindung von Lernen und Arbeiten nicht mehr geeignet, so daß in Lehrgängen abgetrennt von den Zwängen der Produktion die notwendigen Arbeitstechniken systematisch erlernt werden sollten, um dann später in der Produktion angewendet zu werden. Die allgemeinen Funktionen von Medien oder Ausbildungsmitteln, wie z. B. die Veranschaulichung, die Bereitstellung von notwendigen Informationen und Kenntnissen, die Hilfe bei der Ordnung und Strukturierung des Tuns sowie ihre vereinheitlichenden Wirkungen, kommen beim Lehrgangslernen besonders zum Tragen und bewirkten eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung im breiten Maßstab. Eine Übertragung dieser positiven Medienfunktion durch spezielle lehrgangsstrukturierte Medienentwicklungen für die betriebliche Ausbildung im Handwerk muß aber im wesentlichen als gescheitert betrachtet werden.⁷

Erfahrungen über den Mediengebrauch in der beruflichen Bildung lassen sich darin zu-

sammenfassen, daß die Medienverwendung von komplexen Wechselwirkungen zwischen Medien, Medienanwendern und Lehr- und Lernsituationen abhängig ist. In der betrieblichen Ausbildung des Handwerks sind Ausbilder als Anwender und geeignete Lernsituationen zunächst nicht vorhanden.

Funktionen von Medien kommen beim Lehrgangslernen besonders zum Tragen

Zum einen bilden im Handwerk faktisch kaum haupt- oder für die Ausbildung qualifizierte nebenamtliche Ausbilder aus, weil inzwischen häufig die Gesellen faktische Ausbilder geworden sind, zum anderen sind Baustellen und das Arbeiten bei wechselnden Kundenaufträgen denkbar schlechte Möglichkeiten für eine Verwendung klassischer Medienformen. Nur in der überbetrieblichen Unterweisung, die im Handwerk eine zunehmende Bedeutung hat, weil sie Defizite der spezialisierten Kleinbetriebe im berufspädagogischen und technologischen Bereich in der Ausbildung kompensieren soll, treffen Medienangebote (Lehrgänge, Übungsreihen, AV-Medien etc.) auf Ausbilder und passende Lehr-/Lernsituationen. Da die überbetriebliche Ausbildung jedoch einen Sonderfall der betrieblichen Ausbildung des Handwerks darstellt und durch gesetzliche und andere curriculare Vorgaben weitgehend geprägt ist, scheint dort für neuere Ansätze der beruflichen Umweltbildung bisher noch nicht der geeignete Ort zu sein.

Obwohl im Handwerk die Möglichkeiten des Medieneinsatzes in der betrieblichen Ausbildung als schwierig einzuschätzen sind, ist der beträchtliche Aufwand des Bundesinstituts für Berufsbildung dennoch, für das Handwerk Medien, Ausbildungsmittel oder Umsetzungshilfen zu entwickeln, unverzichtbar. Unbestritten erleichtern Medien

auch im Handwerk den Erwerb komplexer Qualifikationen, die ohne sie im normalen Arbeitshandeln nur schwer oder gar nicht erworben werden können. Ein neuer und innovativer Bereich wie die berufliche Umweltbildung, der scheinbar quer zu den bisherigen betrieblichen Werten wie Effektivität und Leistung steht, braucht Medien oder Umsetzungshilfen, die, auch wenn das Adressaten- und Lernsituationsfeld noch ungenügend aufgeschlüsselt ist, erst einmal diese Lerninhalte aufschlüsseln und zugänglich machen. Wie sich solche Medienentwicklungen dann tatsächlich verändernd in bezug auf ein verbessertes und verbreitetes umweltgerechtes berufliches Handeln in verschiedenen Bereichen und Lernorten des Handwerks auswirken, muß der weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeit als offene Frage überlassen werden.

Zur Vorgehensweise beim Entwickeln der Leittexte „Bodenbelagarbeiten“

Bei der Entwicklung von aufgabenbezogenen Leittexten für alle mit Bodenbelagarbeiten befähigten Handwerksberufe⁸, das sind u. a. Berufe wie Parkettleger, Maler und Lackierer, Raumausstatter, Estrichleger stand die Erkenntnis im Vordergrund, daß sich bei diesen Berufsgruppen das Lernen als auftragsorientiertes Lernen bei der Mitarbeit im Kundenauftrag vollzieht. Der Beitrag eines Mediums zur Stützung des auftragsorientierten Lernens mußte demnach in der Entwicklung eines auftragsbezogenen Leittextes liegen, in dem alle Phasen einer Auftragsbearbeitung von der Kundenberatung über die Auftragsplanung, über die Materialbestellung bis hin zur Terminierung der Durchführung und der Übergabe sowie der nachträglichen Kalkulation als strukturierende Schritte beinhaltet sind. Auf diese Aspekte soll hier nicht tiefer eingegangen werden. Nur der spezifische Beitrag des Mediums zur beruf-

lichen Umweltbildung soll im folgenden näher erläutert werden:

Im Kern unserer Überlegungen bei der Entwicklung eines Leittextes zur „umwelt- und gesundheitsbewußten Fußbodentechnik“ stand zunächst eine Sicht des Kundenauftrags als vernetzter umweltrelevanter Entscheidungssituation, bei der Fußbodentechnik, Warenkunde und Umweltwissen im sozialen Kontext der Kundenberatung miteinander verbunden werden müssen. Im weiteren ging es um die Ermittlung umweltrelevanter Kenntnisse, die zum Aufbau beruflicher umweltbezogener Handlungsfähigkeit beitragen. Um hier nicht in die Falle bloßer Kenntnisvermittlung ohne Handlungsbezüge zu tappen, wurden folgende Prüfkriterien als maßgeblich angesehen:

- Wie und wo läßt sich umweltbewußtes berufliches Handeln im Bereich der Bodenbelagarbeiten von normalem beruflichen Handeln unterscheiden?
- In welchen Phasen eines Kundenauftrages bei Bodenbelagarbeiten liegen Spielräume für ein anderes, umweltgerechteres Arbeitshandeln?
- Wie kann die umweltbezogene Beratungskompetenz gesteigert werden?

Dahinter steckt die Überlegung: Läßt sich umweltgerechtes berufliches Handeln von einem normalen den Fachregeln entsprechenden beruflichen Handeln nicht unterscheiden, so ist berufliche Umweltbildung in der Tat kaum mehr als ein neuer „ideologischer Ballast“. Die Analyse der Umweltbezüge bei Bodenbelagarbeiten ließ situative, stoffliche und in den Arbeitsverfahren begründete Bezüge des Arbeitshandelns zum Umweltschutz erkennen.

Auf der Hand lagen zunächst die Bezüge zum Umweltschutz im Bereich der Arbeitssicherheit, weil der Bodenleger mit höchst gefährlichen chemischen Substanzen hantieren muß.⁹ So ist bei den Arbeiten mit Klebstof-

fen, mit Spachtel- und Ausgleichsmassen und anderen Materialien die Kenntnis des richtigen Umgangs mit diesen unter Umständen gefährlichen, weil gesundheitsschädlichen und umweltbelastenden Werkstoffen ein notwendiger Grundbestandteil beruflicher Umweltbildung. Dieser macht zunächst ein Vermitteln des Verständnisses und der Umsetzung von Gefahrensymbolen, Verarbeitungshinweisen und technischen Merkblättern ins Arbeitshandeln erforderlich und ist in einem Leittext zur Arbeitssicherheit ausführlich dargestellt. Berufliche Umweltbildung darf sich jedoch mit der Vermittlung des „richtigen“ Umgangs mit umweltschädlichen und gesundheitsgefährdenden Materialien nicht begnügen.

Sie muß Entscheidungsspielräume aufzeigen, wo nicht das fachgerechte Arbeiten mit gefährlichen Werk- und Hilfsstoffen unter Einhaltung der Arbeitssicherheitsbestimmungen und Verwendung der persönlichen Schutzausrüstung als einzige Handlungsalternative bestehen bleibt, sondern der Ersatz des gefährlichen gesundheitsschädlichen Materials durch ein anderes unbedenklicheres Material diskutiert werden kann. Mit einem bloßen reaktiven und Kenntnis vermittelnden Eingehen auf die Kleberproblematik bei Bodenbelagarbeiten ist es z. B. nicht getan, denn grundsätzlich sollte es möglichst oft um die Ersetzung gefährlicher lösemittelhaltiger Klebstoffe gehen.

Von daher wurden alle Phasen des Kundenauftrags von der Bauaufnahme über das beratende Kundengespräch, über die Entscheidung der zu wählenden Bodenbelagsmaterialien über die Entscheidung der zu entsorgenden Altbeläge und Unterböden bis hin zur Durchführung der Maßnahmen (einschließlich der Klebstoffe) sowie Überlegung zur Haltbarkeit des Materials und zu seiner Pflege — auch die kann umweltbedenklich sein — unter Umweltgesichtspunkten kritisch durchleuchtet, um Entscheidungsspielräume zu identifizieren (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: **Umweltrelevante Phasen der Auftragsdurchführung**



Aus dem Auftragsablauf-Diagramm wird erarbeitet, daß im Kern die Kundenberatung steht, daß aber auch die fünf Phasen einer Auftragsdurchführung zu Entscheidungen aufgrund von Umweltbedenken führen können. Wenn ein abgenutzter Textilbelag mit Schaumstoffrückseite wegen altersbedingter Pulverisierung dieser Rückseite aufwendig entsorgt (gesundheitsgefährliche Staubentwicklung) und als Sondermüll behandelt werden muß, so kann das auch auf die neue Belagsauswahl zurückwirken. Zwischenlagen und Unterböden können Formaldehyd oder andere gesundheitsgefährdende Inhaltsstoffe enthalten, wie ist dann zu verfahren?

Schreibt z. B. ein Materialhersteller eines in Frage kommenden Bodenbelagsmaterials einen bestimmten Klebstoff zur Verarbeitung vor, der aufgrund seiner Bestandteile als problematisch gilt, so kann das dazu führen, daß aus diesem Gesichtspunkt ein anderes Material gewählt werden sollte (bzw. dem Kunden vorgeschlagen werden müßte). Ebenso ist es, wenn sich aus der Pflegeanleitung eines Belagsherstellers ergibt, daß das vorgeschlagene Pflegemittel umweltbedenklich ist. Auch das kann zu einer Revision bei der Belagsauswahlentscheidung führen, die durch die Pfeile im Diagramm veranschaulicht werden. Ziel bei der Identifizierung von umweltrelevanten Phasen bei der Durchführung von konkreten Kundenaufträgen war die Vermittlung der Einsicht, daß der umweltbewußte Bodenleger in seiner Kundenberatung alle fünf Bereiche seines bodenlegerischen Handelns im voraus mitbedenken muß, um so mit den Kunden zu einer umweltgerechten Lösung des jeweiligen Fußbodenproblems zu gelangen.

len Beratungs- und Entscheidungssituation transparent zu machen. Hinter dem Konzept stand die Überzeugung: „Auch wenn die Kundenberatung und die Entscheidung über die Auftragsannahme ‚Meistersache‘ ist, so sollte sie doch von allen mit den Belagsarbeiten befaßten Handwerkern als komplexe soziale Situation mit Umweltbezug zumindest in den Grundzügen verstanden werden.“ Nur durch eine vorausschauende und über die unmittelbaren Qualifikationserfordernisse hinausgehende umweltbezogene Qualifizierungsstrategie, also durch ein Ausweiten der subjektiven Handlungsmöglichkeiten, kann eine allmähliche Erweiterung der objektiven Handlungsspielräume für berufliches Umwelthandeln bewirkt werden.

Die umfassende Beratungssituation mündet in der Entscheidung, bei der die Auswahl des Bodenbelages getroffen wird. Einem günstigen Preis-Leistungsverhältnis und anderen

Vorstellungen beim Kunden (Verbraucher) werden hierbei die Umweltaspekte im Sinne des produktlinienanalytischen Denkens idealtypisch gegenübergestellt. Bei der Produktlinienanalyse wird der Lebenslauf eines Produkts von den Rohstoffen, ihrer Gewinnung und Verarbeitung, ihrem Gebrauch und der Haltbarkeit bis zur Entsorgung oder dem Recycling unter energetischen und ökologischen Aspekten diskutiert.¹¹

Mit weiteren Leitfragen und mit Informationsfragen wurde auf Problemzusammenhänge eingegangen, die für umweltgerechtes berufliches Handeln in allen mit Bodenbelagsarbeit befaßten Berufen bedeutsam sind:

1. Welche Fragen spielen bei der Auswahl des Bodenbelages eine Rolle?

Hierzu wurde ein Leitfaden für das Führen eines Beratungsgesprächs entwickelt, der die Sozialverträglichkeit und die umfassende

Die umweltbewußte Kundenberatung als zentrale Situation

Die Berücksichtigung der Umweltaspekte in einer umfassenden Kundenberatung ist bei der Entwicklung einer umweltbezogenen beruflichen Handlungskompetenz im Bereich der Bodenbelagsarbeiten von zentraler Bedeutung. Entsprechend wurde in der Leitfrage „Wie kann der Umweltschutzaspekt in der Kundenberatung berücksichtigt werden?“ ein komplexes Beziehungsgeflecht der Kundenberatung einschließlich ihrer Umwelt- und Sozialbezüge dargestellt. Es war zwar klar, daß in der Hierarchie der handwerklichen Auftragsabwicklung die Kundenberatung nicht zu den Aufgaben der die Belagsarbeiten durchführenden Gesellen gehört, dennoch war im Sinne eines umfassenden Lernkonzeptes des auftragsorientierten Lernens im Handwerk¹⁰ notwendig, die umweltbezogenen Handlungsdimensionen dieser zentra-

Abbildung 2: **Strukturen objektiver Handlungsspielräume für berufliches Umwelthandeln**

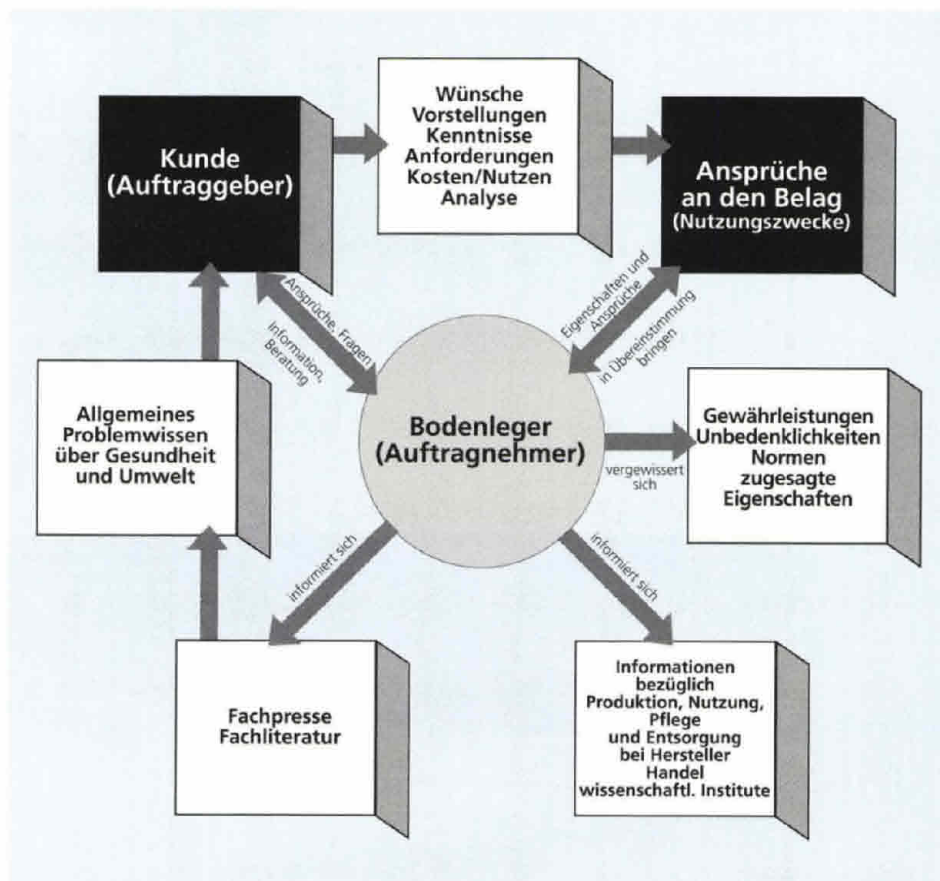
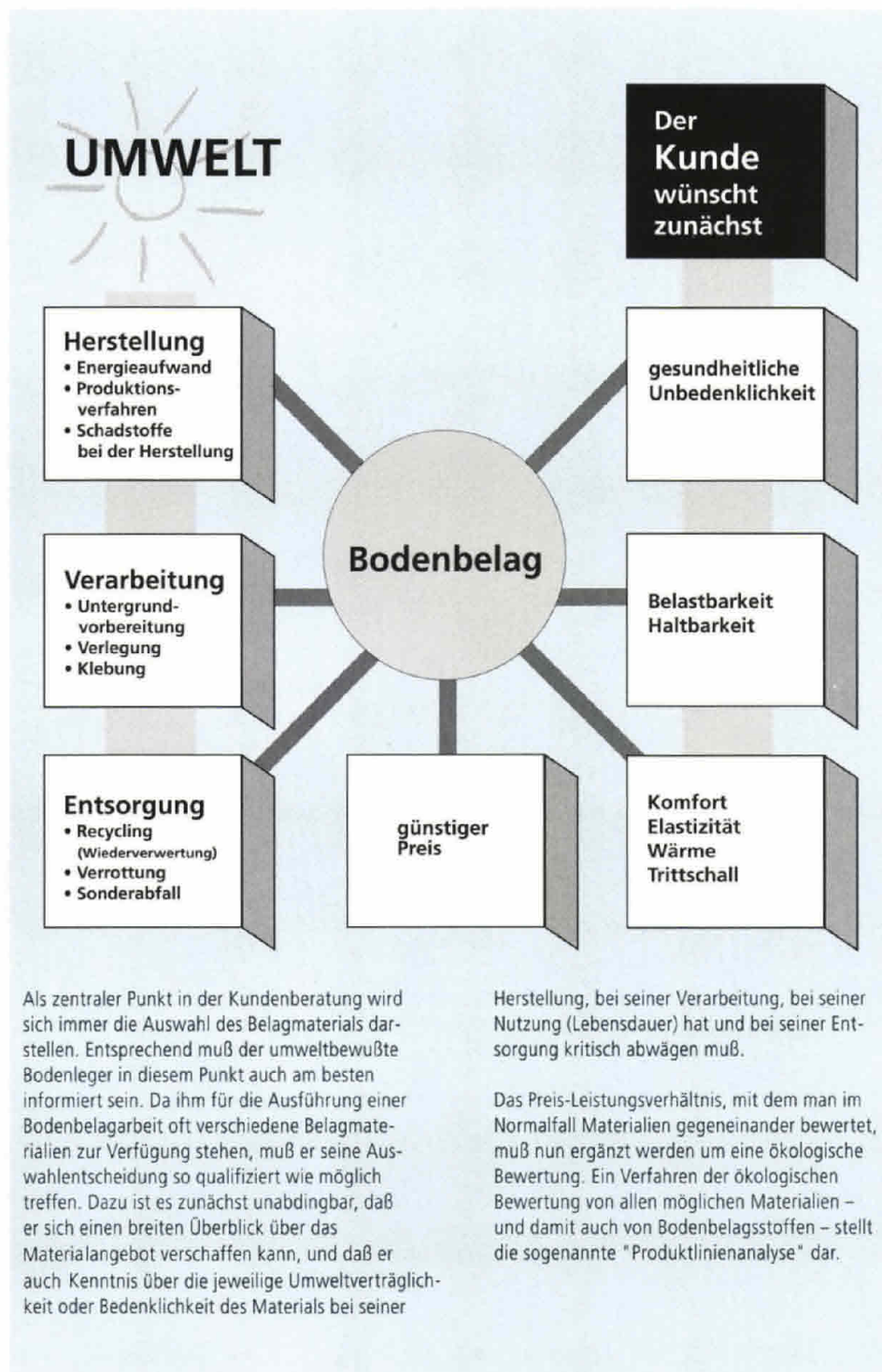


Abbildung 3: Wie kann der Umweltschutz bei der Auswahl des Bodenbelages mitbedacht werden?



Beratungs- und Informationspflicht des Bodenlegers unter Umwelt- und Gesundheitsaspekten berücksichtigt. Unter sozialer Verträglichkeit einer umweltgerechten Lösung wird ein Abwägen zwischen dem finanziellen Leistungsvermögen des Kunden, seinen spe-

zifischen Ansprüchen und der Umweltbewertung des Belagsmaterials verstanden.

2. Was ist eine Produktlinienanalyse?

Für die Bewertung von Materialien spielt das produktlinienanalytische Denken eine große

Rolle. Es wurde versucht, in sehr einfacher Form mit Illustration das Denken der Produktlinienanalyse, nämlich das Produkt von seiner „Wiege“ über den Gebrauch bis zur „Bahre“ zur verfolgen, kurz und plastisch vorzustellen.

3. Stellt der Griff zu natürlichen Bodenbelägen eine Lösung des Umweldilemmas dar?

Mit dieser Frage wird auf die aktuelle Diskussion um sog. naturnahe Bodenbeläge eingegangen, bei der der aufgeklärte Kunde bisher im handwerklichen Bodenleger keinen ausreichend kompetenten Gesprächspartner findet. Daß die Chemie auch in sog. naturnahen Bodenbelägen eine Rolle spielt, sei nur durch Hinweise auf mögliche Pestizid- und Insektizid-Rückstände in Sisal-, Hanf- und Wollbelägen angedeutet.

Die Gesundheitsproblematik der Bodenbeläge durch Geruchs- und allergische Belästigungen wurde durch eine weitere Checkliste zur Beratung zugänglich gemacht. Drei Fallbeispiele für die Kundenberatung in der Praxis stellen reale Beispiele für Handlungsmöglichkeiten in der Kundenberatung dar: So wurde z. B. einem wegen der PVC-Debatte verunsicherten Kunden, der dennoch PVC für seine Bodenbelagsansprüche für die günstigste Möglichkeit hielt, mit Linoleum eine vertretbare Alternative vorgestellt.

Am problematischsten war dann bei der Erstellung der umweltbezogenen Materialkunde die Diskussion konkreter Belagsmaterialien unter Umweltgesichtspunkten und die Erstellung bewertender Tabellen. Die hinzugezogenen Experten sträubten sich, bestimmte Belagsmaterialien oder bestimmte Klebstoffe allzu negativ wertend zu beschreiben. Dies galt im besonderen Maße für das Bodenbelagsmaterial PVC.¹² Dennoch spricht einiges für die Annahme, daß mit solchen Tabellen, ähnlich wie die Bewertungen der „Stiftung Warentest“, immerhin eine Hilfe bei der Entscheidung zwischen Materialien gegeben werden kann.

Der Wert solcher Tabellen und auch der sich daran anschließenden umweltbezogenen Materialkunde, in der alle wesentlichen Bodenbelagsmaterialien sowie der Materialien für Unterböden und Unterlagen unter Umweltgesichtspunkten im Sinne einer produktlinienanalytischen Bewertung ausführlicher diskutiert werden, liegt in der Kompetenzsteigerung bei der umweltgerechten Beratung des Kunden. Der wichtigste Lernprozeß in dem Bereich der Materialkunde besteht darin, ein Material eben nicht als gut oder schlecht oder „öko“ oder „nicht öko“ zu bewerten, sondern im Dschungel der Ökoinformationen neue Schlagzeilen, wie z. B. PVC sei der beste Umweltbelag, weil haltbar und voll recyclefähig, durch das Wissen um die inhomogene Zusammensetzung von PVC-Böden und die tatsächliche Recyclingquote, die bei Null liegt, zu relativieren.

Integrierte Behandlung der Umweltaspekte

Nicht nur in dem Zentrallietext über „umwelt- und gesundheitsbewußte Fußbodentechnik“, sondern auch in den konkreten Leittexten zu den Arbeitsaufgaben, ist der Umweltaspekt durchgängig integriert. Im Leittext „Klebstoffe und -techniken für elastische/textile Bodenbeläge“ wird zur Leitfrage „Welche Klebstoffe werden für welche Bodenbelagsmaterialien eingesetzt?“ folgende Wertungskategorien vorgestellt:

- + üblicherweise geeignet
- (+) unter Umständen geeignet
- überlicherweise nicht geeignet
- ! geeignet, aber gefährlich und nicht umweltfreundlich
- (!) geeignet, aber nicht umweltfreundlich.

Das berufliche Alltagshandeln der Bodenleger ist davon geprägt, daß viel zu häufig gedankenlos mit lösemittelhaltigen Klebstoffen gearbeitet wird, wo ohne Qualitätseinbußen umweltfreundlichere Dispersionsklebstoffe verwendet werden könnten. Gerade bei den

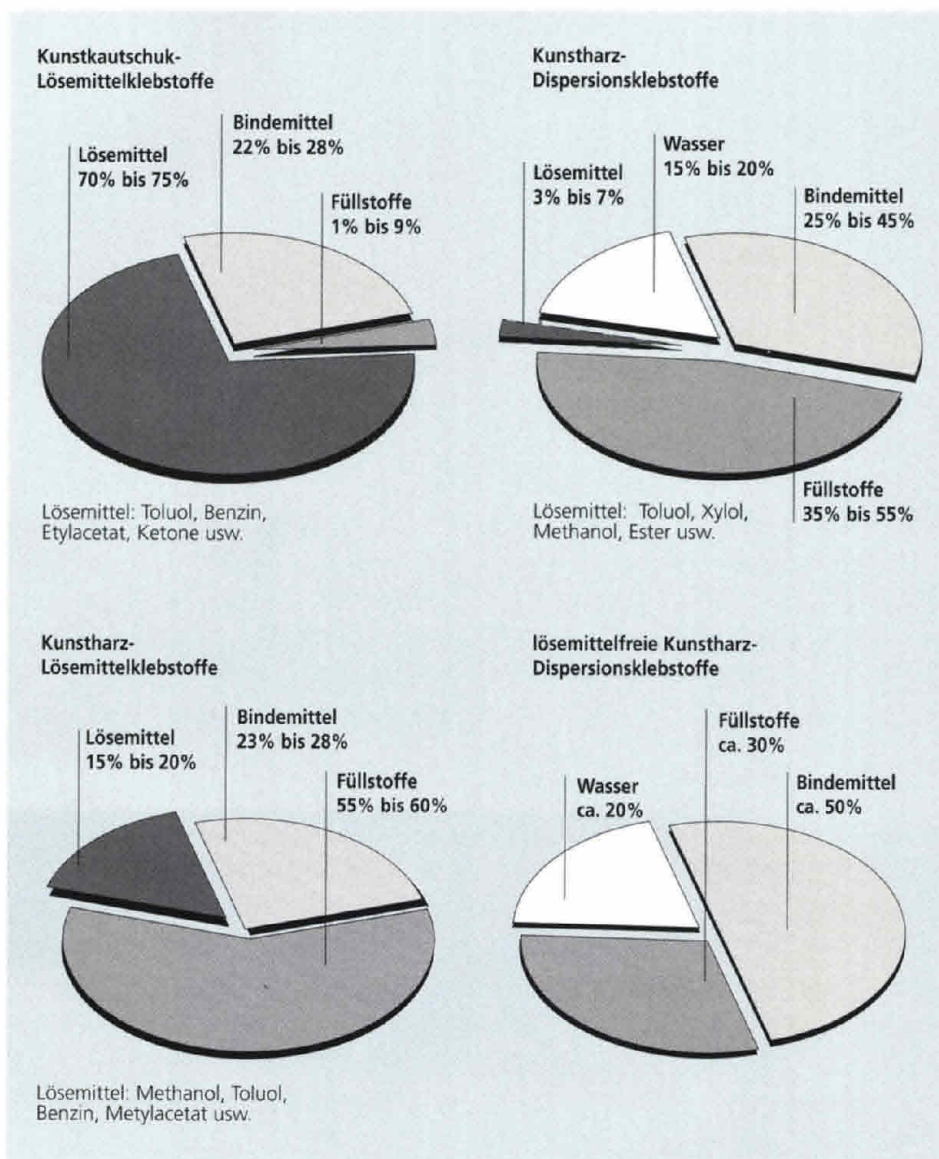
Klebeverfahren wird daher die technische Eignung aufgrund der Funktionalität durchgängig mit den Umwelt- und Gesundheitsaspekten integriert dargestellt.

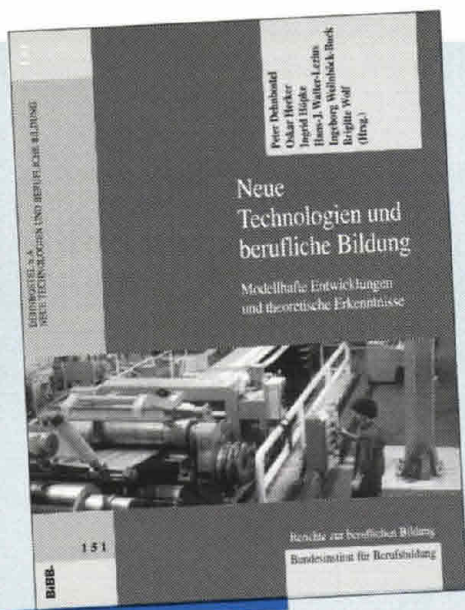
Im Zusammenhang mit dem in den Leittexten zur Arbeitssicherheit und zu der umweltbewußten Fußbodentechnik entwickelten Verständnis der Lösemittelproblematik gewinnt die Grafik ihre erkenntnisleitende Funktion. Die Umweltlinie setzt sich fort mit den Beschreibungen der einseitigen und zweiseitigen Klebeverfahren. Bei der einseitigen Klebetechnik werden lösemittelhaltige feuergefährliche Kunstharz-Klebstoffe deutlich als

„gesundheitliches und sicherheitstechnisches“ Risiko gekennzeichnet, die im Regelfall durch unbedenklichere wäßrige Kunstharz-Dispersionsklebstoffe ersetzt werden können. Bei dem zweiseitigen (Kontakt-)Klebeverfahren wird auf die Feuer- und Explosionsgefährlichkeit der Kunstkautschuk-Kontakt-Klebstoffe hingewiesen, die ein Bündel besonderer Sicherheitsmaßnahmen erforderlich machen, sowie auf die in der Entwicklung befindlichen alternativen Klebstoffarten.

Diese Beispiele aus den „Bodenbelagsarbeiten“ sollten zeigen, wie in einem konkreten

Abbildung 4: **Lösemittelanteile in Klebstoffen**





Peter Dehnbostel, Oskar Hecker

NEUE TECHNOLOGIEN UND BERUFLICHE BILDUNG

MODELLHAFTHE ENTWICKLUNGEN UND THEORETISCHE ERKENNTNISSE

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 151
Berlin, 1992, 272 Seiten, 25,00 DM;
ISBN 3-88555-503-4

Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe können heute nicht mehr allein über technische Innovationen und veränderte Arbeitsorganisation befördert werden - von gleichgroßer Bedeutung ist die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Studie dokumentiert Beiträge, die im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts "Neue Technologien und berufliche Bildung - Ergebnisse und Perspektiven aus Modellversuchen" entstanden sind. Im ersten Teil werden die Qualifikations- und Technologieannahmen untersucht, der zweite Teil hat u.a. didaktische Ansätze, Bildungspersonal, Verbindung von Aus- und Weiterbildung sowie den Transfer von Modellversuchsergebnissen zum Thema.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon: 030-86 43-25 20/25 16
Telefax: 030-86 43-26 07

beruflichen Handlungsfeld des Handwerks Medien bzw. Ausbildungsmittel umweltgerechtes berufliches Handeln identifizieren und verstärken könnten.

Kritische Schlußbemerkung

Die Bodenbelagsarbeiten mit ihren Leittexten sind in einem Medienprojekt entstanden, welches keine gezielte Implementationsstrategie beinhaltet. Ohne aufwendige Implementationsbemühungen ist kaum zu erwarten, daß die Ausbildungswirklichkeit im breiten Maßstabe durch die Anwendung des Mediums verändert wird. Der möglichen Kritik, daß der entwickelte Leittext zur umwelt- und gesundheitsbewußten Fußbodentechnik im Unterschied zu den Medienpaketen für den Umweltschutz in den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik (vgl. Anm. 1) keinen eindeutigen Adressatenbezug hat, daß eine mögliche Differenzierung etwa in Anleitungen für die Hand des Ausbilders oder in Arbeitsblättern und Erkundungsvorschlägen für den Auszubildenden weitgehend unterblieb, läßt sich aber entgegen, daß ein unspezifischer Adressatenbezug angesichts der unstrukturierten Lernsituationen in den betroffenen Handwerksbereichen auch von Vorteil sein kann.

Anmerkungen:

- ¹ Vgl. Benner, H.; Glasmann, D.: Umweltschutz in den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik. In: BWP 22 (1993) 1, S. 36-39
- ² Vgl. für den schulischen Bereich z. B. Eulefeld, G. u. a.: Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Kiel 1988. Für die berufliche Umweltbildung sind mir noch keine empirischen Wirkungsanalysen bekannt.
- ³ Vgl. z. B. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Schutz der Erdatmosphäre - eine Herausforderung an die Bildung. Bonn 1990, S. 67 ff.
- ⁴ Vgl. Kutt, K.: Wirtschafts-Modellversuche zum Umweltschutz in der beruflichen Bildung. In: IZBU (Information zur beruflichen Umweltbildung) Heft 3, Oktober 1992 Vgl. Kaiser u. a.: Thesen zur Umweltbildung an Kaufmännischen Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 6, 1992
- ⁵ Vgl. Albert, K.; Biehler-Baudisch, H.; Buchholz, Ch.: „Medien mit dem blauen Engel? Zur Konzipierung von Ausbildungsmitteln zum Thema Umweltschutz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (1989) 1, S. 28-30
- ⁶ Vgl. Wiemann, G.: Didaktische Modelle in der Berufsausbildung im internationalen Vergleich in BMWV (Hrsg.). Innovative Methoden in der beruflichen Bildung. In: Bildung und Wissenschaft 1/90
- ⁷ Vgl. Hahne, K.: Ausbildungsmittel und Ausbildungsqualität - ein schwieriges Verhältnis, verdeutlicht am Medieneinsatz in der betrieblichen Ausbildung im Handwerk. In: Degen, U.; Seyfried, B.; Wordelmann, P. (Hrsg.): Qualitätsverbesserungen in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung - Fragen und Antworten. Reihe Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Bd. 9, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1991, S. 83-107
- ⁸ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Rosenbaum, Hahne, Förster: Bodenbelagsarbeiten - Auftragsbezogene Leittexte und Arbeitsaufgaben, Berlin 1991 (Beuth Verlag)
- ⁹ Noch bis in die späten 80er Jahre hinein war die Explosion von Lösemitteldämpfen bei Verlegearbeiten die häufigste und die schwerste Unfallquelle für den Bodenleger.
- ¹⁰ Vgl. Stratenwerth (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Köln/Laasphe 1991
- ¹¹ Die Diskussion um das Verfahren der „Produktlinienanalyse“ scheint darauf hinauszulaufen, daß diese weniger als abschließende Bewertung von Materialien und Produkten taugt, sondern als offene Form der differenzierten und vergleichenden Betrachtung, also auch als Methode des Denkens und Lernens. Vgl. z. B. Friedl, Chr.: Ökobilanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: VDI-Nachrichten Nr. 41, 1992, S. 9 f.
- ¹² Ein Indiz für die Brisanz unseres Umweltschulungstextes mit seinen Intentionen liegt auch darin, daß die einschlägige Fachzeitschrift „BTH“ (Bodenbeläge - Tapeten - Heimtextilien) viele Leittexte und Abschnitte unseres Mediums vorab beispielhaft veröffentlichte, den Umweltschulungstext jedoch nicht.

Weiterbildung und Integration von Langzeitarbeitslosen Erfahrungsbericht zweijähriger Arbeit in Husum/Nordsee

Claus Olsen

Seit 1990 laufen praxisorientierte Kurse für Langzeitarbeitslose in Husum. Im folgenden Beitrag werden die Ergebnisse präsentiert und im übergeordneten Rahmen diskutiert. Der Erfahrungsbericht zeigt, daß auch schwerstvermittelbare Langzeitarbeitslose auf dem ersten Arbeitsmarkt eine Chance haben können, wenn sie gezielt an Betriebsabläufe herangeführt und ausreichend betreut werden.

Husum, die graue Stadt am Meer, ist in der alten Bundesrepublik in den Achtzigern ein arbeitsmarktpolitisches Sorgenkind gewesen. Im Verwaltungssitz des nördlichsten Landkreises Nordfriesland herrschte lange Zeit eine Arbeitslosigkeit, die weit über dem Bundesdurchschnitt lag. Die Massenarbeitslosigkeit machte sich hier besonders schmerzlich bemerkbar. Zeitweilig war jeder fünfte Nordfriese arbeitslos.

Seit dem Ende des letzten Jahrzehnts und besonders nach der Vereinigung stellt sich die Beschäftigungslage wieder positiver dar. In dieser verbesserten Arbeitsmarktlage entschieden sich die Verantwortlichen des Arbeitsamtes Husum im März 1990, eine praxisorientierte Weiterbildung für den „harten Kern“¹ der Langzeitarbeitslosen anzubieten. Das Prinzip der stellenorientierten Bestenvermittlung² hatte auch in dieser „strukturell schwachen Region“³ zur Negativauswahl von Arbeitslosen mit Risikofaktoren, wie z. B. Schwerbehinderung, höheres Alter oder Alkoholprobleme, geführt.⁴ Trotz einer ansteigenden Arbeitskräftenachfrage konnten einige Arbeitslose mit langer Verweildauer ohne besondere Hilfestellung kaum noch vermittelt werden.⁵ Deshalb wurde das arbeitsmarktpolitische Institut der schleswig-holsteinischen Unternehmensverbände mit Auftragsmaßnahmen von jeweils acht Monaten Dauer beauftragt. Dieses arbeitgebernahe Institut verfügte bereits im Rahmen der „Qualifizierungsoffensive“ über längerfristige Erfahrungen auf diesem Gebiet und führte an anderen Orten im nördlichen Bundesland ähnliche Kurse durch.

Konzeption

Die Wiedereingliederung der Interessenten erfolgte in Zusammenarbeit mit Betrieben der Region. Die Hoffnung dabei war, daß die Teilnehmer sich über Praktika⁶ am „Lernort Betrieb“⁷ bewähren könnten, um entweder in betriebliche Umschulungen oder in Beschäftigungsverhältnisse einzumünden.⁸ Lohnkostenzuschüsse der Bundesanstalt für Arbeit sollten die zu erwartenden Minderleistungen ausgleichen.

Im begleitenden Seminarunterricht sollten die individuellen und sozialen Kompetenzen der Zielgruppe entwickelt werden⁹, um durch eine Stabilisierung der Persönlichkeit die berufliche und betriebliche Sozialisation zu fördern.¹⁰

Für die acht Monate dauernden Kurse galt das „Mentorenprinzip“¹¹, d. h., es war ein Lehrgangsleiter für die Organisation, den Ablauf und die Betreuung der 20 Teilnehmer zuständig. Vorangeschaltet war ein Vorlauf von vier Wochen. Dabei wurde eine erste vorsichtige Einschätzung der Vermittlungsaussichten vorgenommen, um schon vor Beginn der Maßnahme gemeinsam mit den Teilnehmern eine Berufswegplanung zu erörtern.

Im Anschluß an die Erstgespräche traten die Lehrgangsleiter an Betriebe heran, um Praktika einzuwerben.

Die Betriebe

Der Bildungsträger nahm in den letzten zweieinhalb Jahren zu 260 Betrieben im Einzugsgebiet von Husum Kontakt auf, um sie für das Projekt zu gewinnen. Die meisten waren kleinere Unternehmen mit nicht mehr als 50 Mitarbeitern. Die angesprochenen Unternehmen waren fast ausnahmslos sofort bereit, mitzumachen, indem sie für die Teilnehmer Praktikumsplätze zur Verfügung stellten. In zwei Jahren wurden bei rund 120 Betrieben Praktikumsplätze belegt. Damit standen mehr Praktikumsplätze zur Verfügung als Teilnehmer nachfragten.

Die Lehrgangsleiter suchten die Betriebe auf, um in Vorgesprächen den Bedarf zu ermitteln. Denn es bestand nur eine Chance auf Wiedereingliederung, wenn die Qualifikationen der Interessenten dem Anforderungsniveau der Betriebe nahekamen.¹²

Deshalb wurden bei diesem Erstkontakt gemeinsam mit den Verantwortlichen Stellenbeschreibungen für die zu besetzenden Praktikumsstellen erarbeitet. Die daraus entwickelten Anforderungsprofile hielten die Zielsetzung des Praktikums, die Lernziele für die Praktikanten und den Aufgabenkatalog der Tätigkeiten fest.

Die Teilnehmer

Für vier Kurse wurden insgesamt mit 94 Interessenten Vorgespräche geführt.¹³ An den bis zum Sommer 1992 beendeten Projekten haben sich dann 81 Personen beteiligt. Für viele war der Kurs die erste Chance nach jahrelanger Arbeitslosigkeit, wieder auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Bei diesem Personenkreis schwer(st) vermittelbarer Arbeitsloser ergaben sich strukturelle Vermittlungshemmnisse¹⁴:

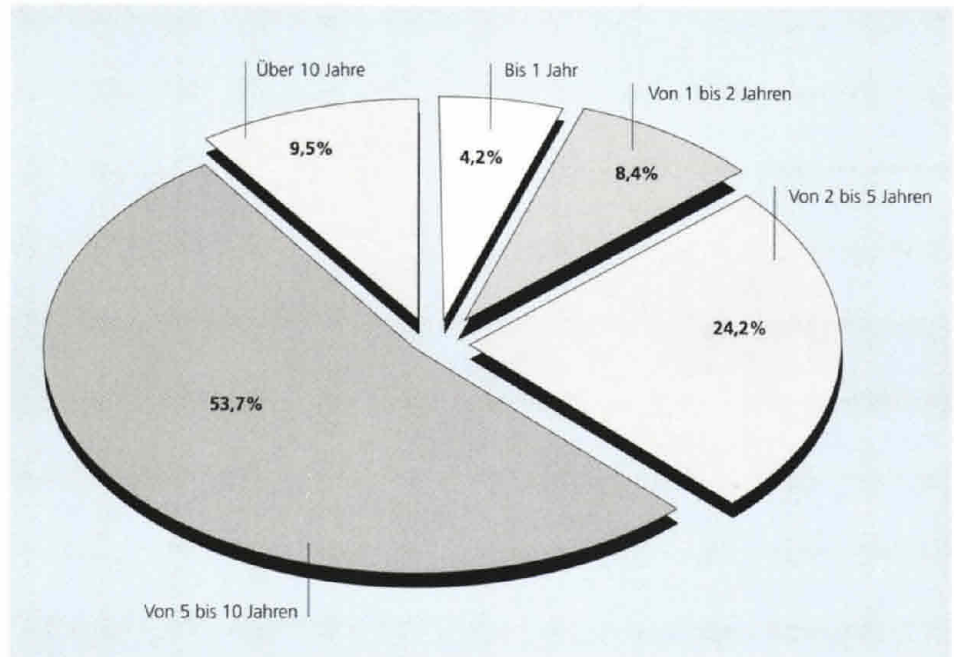
- Verschüttete Bildungsvoraussetzungen wegen mißglückter Schul- und Ausbildungskarrieren und fehlender Weiterbildung außerhalb der Arbeitswelt.
- Mangelnde Schlüsselqualifikationen im Persönlichkeitsbereich und Einbußen an sozialen Qualifikationen.
- Private Probleme und schwierige Lebensumstände.
- Geringe räumliche Mobilität im ländlichen Raum.
- Fehlende Motivation wegen Mißerfolgen bei Bewerbungen.

Für die Frauen kamen noch weitere Benachteiligungen hinzu, wenn sie nach einer längeren Unterbrechung der Erwerbstätigkeit durch eine überwiegende Hausfrauentätigkeit wieder in ihren Beruf zurückkehren wollten. Sie waren zumeist doppelt belastet. Besonders die Teilnehmerinnen mit kleinen Kindern mußten die veränderten zeitlichen und organisatorischen Abläufe im Familienleben regeln und für ihre Kinder Betreuungspersonen finden, zumal nicht immer Kindergartenplätze zur Verfügung standen. Außerdem waren sie durch ihre familiären Verpflichtungen noch weniger mobil als die Männer.

Zu diesen generellen Schwierigkeiten wurden dann im Verlauf der Kurse noch weitere individuelle Vermittlungshemmnisse deutlich.

Abbildung 1: **Dauer der Arbeitslosigkeit* nach Jahren**

*) berechnet nach dem letzten Arbeitsplatz – ohne Fortbildung und Umschulung



Der Unterricht

In den ersten sechs Wochen des Kurses und jeweils eine Woche zwischen den Praktika wurden Unterrichtsblöcke angeboten. Während der Praktika fanden jeweils an einem Tag in der Woche noch Seminare zu unterschiedlichen Themen statt.

Bei der Umsetzung der Bildungsziele mußten pragmatisch erarbeitete Einzelehrpläne statt eines starren Ablaufschemas entwickelt werden, zumal die Teilnehmer aus unterschiedlichsten Berufen kamen und ungleiche Bildungsvoraussetzungen mitbrachten. Ziel war die Kombination von „Arbeiten und Lernen“ gerade für die lernungsgewohnten Teilnehmer.

Inhaltlich beschäftigten sich die Teilnehmer mit Themen wie zum Beispiel Bewerbungstraining, Kommunikationstraining und allgemeinbildende Fächer.

Die Unterrichtsmethoden wurden häufig variiert, wobei sich unstrukturierte Unterrichtsformen wie z. B. Gruppenunterricht für

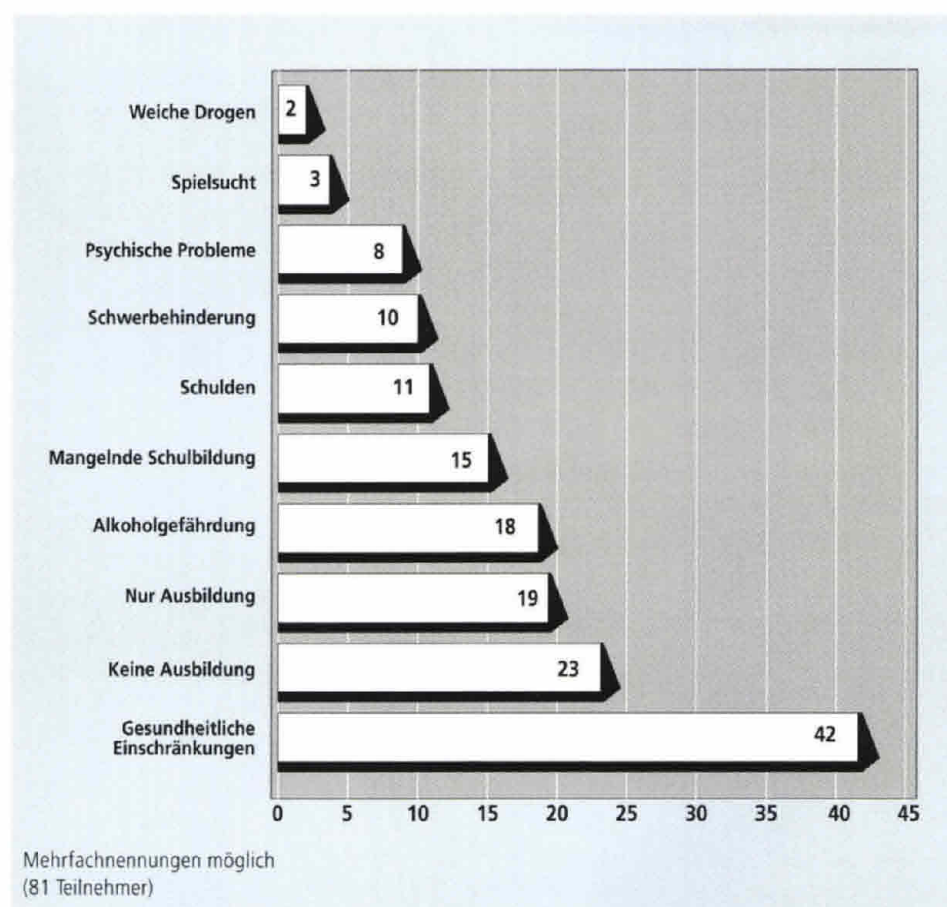
die lernungsgewohnten Teilnehmer zu Beginn als nicht so günstig herausstellte. Zunächst mußten immer Anregungen von den Dozenten kommen.¹⁵

Die Ergebnisse

Ein erfreulich hoher Anteil der Kursteilnehmer schaffte die Rückkehr ins Berufsleben – trotz der langen Arbeitslosigkeit. Von den 94 Interessenten traten 13 die Maßnahme nicht an. Weitere 13 Teilnehmer haben aus unterschiedlichen Gründen abgebrochen. Die verbleibenden 68 Personen haben ungefähr zu 50 Prozent eine Arbeit aufgenommen und weitere zehn Prozent eine weitere Fortbildung oder Umschulung.

Bei der Befragung der 36 vermittelten Kursbesucher (63 Prozent) der ersten beiden Projekte zeigte sich, daß der überwiegende Teil, nämlich 39 Prozent, ein Jahr und länger nach Ende der Projekte eine Arbeit behalten konnten, während rund die Hälfte der ehemaligen Teilnehmer noch oder schon wieder arbeitslos waren. Nur eine Person war in der Zwischenzeit aus dem Kreis fortgezogen.

Abbildung 2: Vermittlungshemmnisse der Teilnehmer



Schlußfolgerungen

Die Kurse haben gezeigt, daß das Problem Langzeitarbeitslosigkeit im Einzelfall zu lösen ist, wenn Wiedereingliederungsstrategien eng an die Bedürfnisse der Betriebe angelehnt sind.

Das Hauptgewicht der beruflichen Bildung lag bei den vorgestellten Projekten in der betrieblichen Praxis. Dabei war die richtige Auswahl der Bewerber für die zur Verfügung stehenden Praktikumsstellen entscheidend, denn die Betriebe legten auf die Gesamterscheinung, die berufliche Vergangenheit und überzeugendes Auftreten gesteigerten Wert.¹⁶ Für die überwiegende Mehrzahl der ungelernten Kräfte bedeutete das Praktikum die Einweisung im erlernten Beruf oder das Anlernen auf arbeitsplatzbezogene Tätigkeiten. Wider Erwarten fanden sich nur vereinzelt Interessenten für eine Umschulung.

Nach den Erfahrungen, die zum Teil bei den Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufliche Bildung bei betrieblichen Umschulungen gemacht wurden, war mit einer erhöhten Abbrecherquote vor allem wegen fehlender finanzieller Mittel zu rechnen.¹⁷ Die Abbrecherquote war trotzdem mit zwölf Prozent erstaunlich gering.

Das mag am geringeren Anspruch an die Bildungsbereitschaft der Absolventen liegen, aber wohl auch daran, daß viele Langzeitarbeitslose ihr Heil in einer möglichst zügigen Arbeitsaufnahme suchen, statt in eine längerfristige Umschulung zu investieren. Diese Haltung war im Einzelfall für eine Berufswegplanung wenig hilfreich, da eine Arbeitsaufnahme oftmals zu weiteren instabilen Beschäftigungsverhältnissen führt. Eine Umschulung wäre möglicherweise eine Alternative gewesen. So läßt sich vermutlich nicht vermeiden, daß die mühevoll in geringer

qualifizierende Berufe vermittelten Absolventen in wirtschaftlich schwierigen Zeiten wieder arbeitslos werden und dann erneut integriert werden müssen. Hier könnte möglicherweise eine langfristige Planung der Arbeitsberater und eine engere Vernetzung von Betrieben und Weiterbildungsträgern helfen. Gerade in ländlichen Strukturen ist eine Koordinierung der Weiterbildungsaktivitäten wichtig.

Bei den Teilnehmern handelte es sich überwiegend um Problemgruppen des Arbeitsmarktes, ihrem Bewerberangebot stand nur eine sehr mäßige Nachfrage gegenüber. Deshalb mußte der Bedarf der Betriebe besonders gründlich analysiert werden, ging es doch um das Aufspüren von Nischen. Den Unternehmen mußten allerdings entsprechende Lohnsubventionen geboten werden, um die Minderleistungen aufzufangen. Die Lohnkostenzuschüsse der Bundesanstalt für Arbeit waren nach unseren Beobachtungen sehr hilfreich bei der Vermittlung.

Wenn die Teilnehmer im Praktikum überzeugten, verstanden viele Unternehmen das Angebot als neuen Weg der Personalbeschaffung, weil sie die potentiellen Mitarbeiter ohne finanzielles Risiko einarbeiten und dann anschließend über eine Einstellung entscheiden konnten.

Bei den Betriebskontakten fehlte ein systematischer Hintergrund und eine Qualifizierungsberatung¹⁸ der Unternehmen. Bei einer entsprechenden Beratung könnte die innerbetriebliche Weiterqualifizierung Ungelernter möglicherweise Platz für Kursteilnehmer schaffen, die in weniger qualifizierte Tätigkeiten nachrücken könnten.¹⁹

Problematisch war die bedarfsgerechte Weiterbildung bei den nicht mehr vermittelbaren Arbeitslosen. Wie bereits die seit langem laufende Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Reintegration von schwer vermittelbaren Erwachsenen gezeigt hat, ergeben sich Probleme bei der Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen in Klein- und Mittelbetrieben.²⁰

Auch bei den vorgestellten Kursen waren die Bemühungen um besonders problematische Gruppen in den Praktika eher entmutigend. Ein gewisser Prozentsatz der betreuten Langzeitarbeitslosen konnte nicht in wenigen Monaten auf dem ersten Arbeitsmarkt integriert werden. Den Betrieben war die Qualifizierung vielfach nicht zuzumuten, weil sie personell auf diesen Personenkreis nicht eingerichtet waren.

Das führte zu einer Vermeidungsstrategie: Sehr schwierige Teilnehmer wurden lieber in andere Fortbildungen gegeben oder zur Arbeitserprobung im öffentlichen Sektor eingesetzt. Eine Beobachtung von Arbeitsberatern läßt sich somit übertragen:

Sie geben im allgemeinen keine schwierigen Umschüler in Betriebe, damit diese Personen dem Arbeitsamt „keine Schande machen“.²¹ Um diesem Personenkreis am Rande des Arbeitsmarkts zu helfen, sind Anstrengungen in Richtung auf Beschäftigungsinitiativen gekoppelt mit Übungswerkstätten der richtige Weg.

Anmerkungen:

¹ Zum Begriff: Die zeitliche Abgrenzung ist schwierig. Ch. Brinkmann faßt unter diesen Begriff alle diejenigen, die länger als vier Jahre ununterbrochen arbeitslos geblieben sind. Vgl. Brinkmann, Ch.: Neue Arbeitsmarktpolitische Hilfen für den „harten Kern“ von Langzeitarbeitslosen. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF); Arbeitspapier 1989 — 8. (Masch.), S. 5

² Vgl. Deeke, A.: Betriebliche Rekrutierungsstrategien bei hoher Arbeitslosigkeit. In: Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF), 1/1988, S. 183 u. 201

³ Hahne, U.; Hansen, H.: Nordfrieslands Wirtschaft — Grundlagen, Probleme, Perspektiven. In: Nordfriesland 65/1983, S. 21

⁴ Vgl. Brinkmann, Ch.: Arbeitslosigkeit. In: Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, 1987, S. 31 f.

Vgl. ders.: Langzeitarbeitslosigkeit — Stand, Entwicklung, Perspektiven, Maßnahmen. In: Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF), 1/1988, S. 8

⁵ Vgl. die überregionale Entwicklung in diesem Zeitraum: IAB Kurzbericht (intern) vom 30. 1. 90 aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Masch.)

⁶ Vgl. die Bedeutung der Betriebspraktika in der überbetrieblichen Umschulung: Paulsen, B.: Die Bedeutung von Betriebspraktika im Rahmen der Umschulung. In: „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“. In: Beiträge zur Arbeitstagung der Modellversuchsreihe im Juni 1991. Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft 51, Berlin, 1992, S. 5 ff.

⁷ Vgl. Dobischat, R.; Lipsmeier, A.: Zukunftsperspektiven der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 17 (1988) 4, S. 104

⁸ Vgl. Kühn, G.; Breuer, K. D.: Langzeitarbeitslose und ihre berufliche Qualifizierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 17 (1988) 1, S. 23—25

⁹ Vgl. die Diskussion um eine an den Schlüsselqualifikationen orientierte Aus- und Weiterbildung: Bunk, G. P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen — Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 24/1991, S. 365—374

¹⁰ Vgl. Brinkmann, Ch.: Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, 1987, S. 36

¹¹ Vgl. Kloas, P.-W.: Einarbeitung als Qualifizierungsphase — Bindeglied zwischen Ausbildung und institutionalisierter Weiterbildung. In: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Schwerpunkt Heft „Berufliche Weiterbildung“ 2/1991, S. 343

¹² Vgl. Boutez, G.; Glücklich, F.: Qualifizierungsreserven erschließen — ein Marketingkonzept entwickeln. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21 (1992) 1, S. 24

¹³ Entsprechend der höheren Zahl arbeitslos gemeldeter Männer waren nur 23 Frauen zu den Vorgesprächen gekommen.

¹⁴ Vgl.: Brinkmann, Ch.: Langzeitarbeitslosigkeit . . . , a. a. O., S. 20—22

Vgl. Kleinschmidt, R.: Weiterbildung von Arbeitslosen — Probleme und Lösungsansätze. Vortrag bei den Informations- und Kommunikationstagen am 2. u. 3. Mai 1988 im BFZ Essen, (Masch.), S. 3

¹⁵ Vgl.: Braun, P.; Freibichler, H.; Harke, D.: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Sonderveröffentlichung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1989, S. 128 f.

¹⁶ Vgl.: Klähn, M.; Melms, B.; Podeszfa, H.: Auswahl der Teilnehmer/-innen für betriebliche Umschulungen durch das Arbeitsamt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (1989) 2, S. 9

¹⁷ Vgl. Markert, M.: Berufliche Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen im betrieblichen Rahmen — konzeptionelle und didaktische Aspekte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 17 (1988) 4, S. 117

¹⁸ Vgl. Balli, Ch.; Storm, U.: Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung — ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 21 (1992) 5, S. 17—22

¹⁹ Vgl. Boutez, G.; Glücklich, F.: Qualifizierungsreserven erschließen . . . , a. a. O., S. 24

²⁰ Vgl.: Markert, M.: Berufliche Weiterbildung von . . . , a. a. O., S. 115—118

²¹ Klähn, M.; Melms, B.; Podeszfa, H.: Auswahl der Teilnehmer/-innen . . . , a. a. O., S. 8

Effizienzsteigerung durch interaktives audiovisuell unterstütztes Selbstlernen

Dankwart Heinrich

Interaktives audiovisuell unterstütztes Selbstlernen findet in Betrieben und Institutionen eine immer größere Beachtung. Gründe hierfür liegen in der Lernmotivation, im Lernfortschritt, der Lerngeschwindigkeit, in der Lernproduktivität, im Langzeitverhalten und nicht zuletzt in der Kosten-/Nutzenrelation. Der folgende Beitrag zeigt die Hintergründe dieser Entwicklung auf.

Hohe Lernermotivation

Die Grundvoraussetzung jeden erfolgreichen Lernens ist eine hohe Motivation des Lerners. Training muß so gestaltet sein, daß es Freude macht. Erfahrungen mit audiovisuell gestützten Selbstlernsystemen¹ haben gezeigt, daß diese in besonders geeigneter Weise das Lernen positiv beeinflussen. Die hier beobachtete hohe Akzeptanz des audiovisuell gestützten Selbstlernens findet sich auch in den Feststellungen anderer Anwender, da ein solches interaktives System

- durch den Einsatz bewegten Bilds und Tons emotional stark anspricht (Selbstlernen „menschlicher“ macht),
- wirklichkeitsnahe Situationen simuliert und damit dem Wunsch des erwachsenen Lerners nach Praxisnähe entgegenkommt,
- technische oder komplexe Fragen veranschaulicht und leicht faßbar macht.

Ein Indiz für die hohe Lernermotivation ist die Konzentrationsdauer. Dazu hat insbesondere die amerikanische Armee umfangreiche Untersuchungen durchgeführt.²

So stieg z. B. die Aufmerksamkeitsdauer beim interaktiven Selbstlernen gegenüber Frontalunterricht um mehr als das Zweieinhalbfache!

Interessanterweise ergab eine von der amerikanischen „School for Handicapped Children“ durchgeführte Untersuchung mit einer völlig anderen Zielgruppe, nämlich lernbehinderten Kindern, bei selbstverständlich abweichenden absoluten Werten einen fast gleichen Faktor für die Verlängerung der Aufmerksamkeitsdauer.³

Lernfortschritt

Gleichwohl wurden in der Vergangenheit, vorwiegend um Zweifel an der Effizienz der neuen Lernform zu überprüfen, häufig konventionelles Training und bildplattengestütztes Selbstlernen gegenübergestellt. Die Vergleichsuntersuchungen fielen stets sehr zum Vorteil der neuen Lernform aus.

Ursache dieses vergleichsweise „besseren“ Lernens mit der Lernstation dürfte sein, daß

- der Lerner selbst aktiv bleibt,
- der Stoff auf unterschiedliche Art und Weise dargeboten wird,
- der Lerner ständig eine Rückmeldung über seine Lernfortschritte bekommt und die Eigenkontrolle behält,
- das Vorwissen des Lerners berücksichtigt und ein individueller Lernpfad angelegt wird,
- insbesondere bei technischem Training häufig ein unmittelbarer Transfer des Gelernten auf die Realsituation möglich ist, z. B. bei einem Lernprogramm von Festo Didaktik zur Pneumatik.⁴

Lerngeschwindigkeit

Obwohl Lerninhalte immer umfangreicher und komplexer werden, müssen — sowohl wegen des raschen Wissensumschlags, aber

auch wegen der steigenden Kosten des Zeiteinsatzes — die Inhalte in immer kürzerer Zeit gelernt werden. Inzwischen liegen erste Erfahrungen vor. So konnte durch Schulungsmaßnahmen von Postangestellten, d. h. von 34 000 Schalterkräften, über Allgemeine Geschäftsbedingungen erreicht werden, daß der traditionelle Gruppenunterricht in je durchschnittlich vier Stunden statt in zwei Tagen durchgeführt werden konnte.⁵ In einem Betrieb der englischen Automobilindustrie wurde eine Verkürzung von Viertage-Kursen auf zwei Tage erzielt.⁶ Im öffentlichen Gesundheitswesen des Staates Florida konnte die durchschnittliche Schulungszeit um 25 Prozent mit einer individuellen Schulungszeit zwischen 60 und 194 Stunden verkürzt werden.⁷

Das Beispiel des Staates Florida liefert bereits eine Teilerklärung des Erfolgs audiovisuell unterstützten Selbstlernens: Wenn die gebotene und benötigte individuelle Lernzeit um den Faktor drei divergiert, so kann auch der beste Lehrer dem im Gruppenunterricht nicht gerecht werden. Er wird notwendigerweise stets die einen über- und die anderen unterfordern.

Indem darüber hinaus Bekanntes übersprungen, Schwieriges anschaulich und leicht eingängig dargestellt und Lernbarrieren beseitigt (Angst vor der Blamage in der Gruppe) werden, trägt all dies zu dem beobachteten Effekt der Zeitersparnis bei.

Lernproduktivität

Zwei von amerikanischen Universitäten (Brigham Young University und Brookhaven Community College) im College-Bereich angestellte systematische Tests unterstreichen die Erkenntnis, daß audiovisuell unterstützte Selbstlernsysteme eine beachtliche Stoffmenge in relativ kurzer Zeit vermitteln können.⁸ Durch Eingangs- und Ausgangstests wurde z. B. der durchschnittliche Lernzuwachs bei Klassenunterricht wie im Selbststudium ge-

messen und durch die dafür benötigte Zeit dividiert, woraus sich die Lernproduktivität ergab.

Auffällig war, daß bei allen absoluten Unterschieden der Lernfortschritte und der Lernzeiten für die beiden Testgruppen dennoch der gleiche Faktor für die Steigerung der Lernproduktivität durch audiovisuell gestützte Selbstlernmethodik gefunden wurde, nämlich der Faktor zwei.

Langzeitbehalten

Es drängt sich die Befürchtung auf, daß ein im Selbststudium schneller erzielter Wissenszuwachs auch rascher wieder verlorengehen könnte. Nach allen Erfahrungen, z. B. der Fluggesellschaft SAS und der U. S. Armee, trifft jedoch das Gegenteil zu.⁹

Die Erklärung, warum eine größere Stoffmenge in kürzerer Zeit bewältigt und dennoch langfristig besser im Gedächtnis behalten werden kann, liegt zum einen im Einsatz der Audiovision: Bewegtes Bild und Ton sprechen intensiv die emotionale Ebene an und hinterlassen dort einen nachhaltigen Eindruck. So bleibt, was sich in der emotionalen Ebene festsetzt, langfristig haften.

Der zweite Grund für die hohe Langzeitwirkung liegt in der aktiven Erarbeitung des Stoffes. Der Lerner begnügt sich nicht wie im Frontalunterricht mit dem mehr oder weniger aufmerksamen Zuhören oder Hinschauen, sondern beantwortet Fragen des Systems, entscheidet über angebotene Varianten, reagiert auf Test etc. und erhält daraufhin jeweils eine Rückmeldung.

Kognitives und Affektives Lernen

Die mögliche Simulation von Realsituationen auch aus dem zwischenmenschlichen Bereich und die starke emotionale Kompo-

nente der Audiovision machen ein solches Lernsystem nicht nur für die reine Wissensvermittlung tauglich — wie zuweilen angenommen —, sondern auch für den Einsatz im Verhaltenstraining.

Qualität der Inhalte

Trotz der generellen systembedingten Vorzüge des audiovisuell unterstützten interaktiven Selbstlernens hängt die Schulungsqualität von der didaktischen und inhaltlichen Qualität des konkreten Programms ab. So wie es schlechte Trainer gibt, gibt es auch schlechte Selbstlernprogramme.

Vor negativen Erfahrungen mag bei konventionellem wie mediengestütztem Training allemal das Einholen von Referenzen bisheriger Anwender schützen. Darüber hinaus bieten Selbstlernprogramme jedoch zwei systemimmanente Vorteile, die nicht unbedeutend sind:

- Ihr Einsatz erfolgt unabhängig von der Tagesform des Trainers.
- Ihre Inhalte und methodischen Ansätze können bereits im Vorfeld des Einsatzes eindeutig überprüft und nachvollzogen werden.

Kosten

Die Einzelkosten von Bildungsmaßnahmen stiegen leider in ebenso atemberaubendem Tempo wie die Schulungsnotwendigkeit. In dieser sich stetig weiter öffnenden Schere unterbleiben viele eigentlich notwendige Schulungen mit der Gefahr, daß Konkurrenz Nachteile im härter werdenden internationalen Wettbewerb entstehen. Selbstlernen bietet hier die Möglichkeit, bei geringeren Kosten gleichwohl intensiver zu schulen oder bei gleichem Schulungsbudget zusätzliche wichtige Bereiche durch Schulung abzudecken.

Die Kosten für die didaktische Entwicklung, Filmherstellung, Programmierung etc. konn-

ten bisher ohne weiteres einen halbe Mio. DM und mehr betragen. Inzwischen hat sich die Situation durch die Entwicklung von Lernprogrammangeboten verschiedener Medienverlage geändert.

Die Bertelsmann Telemedia GmbH Gütersloh bietet u. a. die in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelte Reihe zur technisch-gewerblichen Grundbildung mit dem Startprogramm „Weich- und Hartlöten“ an.

Fazit

Der inzwischen erreicht Stand an Technologie, Methodik und Programmangebot macht es Unternehmen oder staatlichen Organisationen leicht, die neue Form des Lernens ohne Risiko zu erproben und zu nutzen. Wünschenswert ist, daß dann nicht nur die Kostenvorteile, sondern auch der Wert einer solchen Investition für das Betriebsergebnis eines Unternehmens deutlich wird. In diesem Sinne sollte auch in der betrieblichen Weiterbildung statt der bisherigen Dominanz der Kostenrechnung stärker die unternehmerisch geprägte investitionsorientierte Betrachtung Platz greifen, in der zunehmend die neue Lernform „Interaktives audiovisuell unterstütztes Lernen“ Beachtung findet.

Anmerkungen:

¹ Bertelsmann: Zentrale Management-Entwicklung, ELLA-Sprachakademie, 1991

² Air Force Communications Command, Interactive Video Training Study, 1988

³ National School Board Association: „Should schools use videodiscs?“, 1986

⁴ Industrieanzeiger, 12/91

⁵ PTZ (Posttechnisches Zentralamt), 1991

⁶ The National Interactive Video Centre, Interactive Update, 3/4 1989

⁷ Smith, R. C.: First results from Florida's Interactive Training Program. Hrsg. Office for Interactive Technology and Training; University of West Florida, Pensacola, 1983

⁸ The Videodisc Monitor, 11/88

⁹ The Videodisc Monitor, 3/88

Die Erprobung des neuen Rahmenstoffplans für die Ausbildung der Ausbilder beginnt

Kathrin Hensge

Der neue Rahmenstoffplan wurde nach zweijährigen Beratungen vom Hauptausschuß beschlossen und seine Anwendung empfohlen. Es schließt sich eine zweijährige Erprobung an. Der Startschuß wurde im Februar auf der konstituierenden Sitzung des Beirats gegeben, der die Erprobung koordinierend begleitet. Der Beirat ist der „runde Tisch“ der Erprobung; an ihm sitzen alle daran Beteiligten: die Vertreter der Gruppen im Hauptausschuß, die Erprobungsträger, die wissenschaftliche Begleitung und das BIBB. Geschäftsführung und Vorsitz liegen beim Bundesinstitut, das die Erprobung fachlich betreut.

Erprobt wird der neue Rahmenstoffplan in fünf Einrichtungen der beruflichen Bildung, die von den im Hauptausschuß vertretenen Gruppen hierfür eingesetzt wurden. Dies sind die Industrie- und Handelskammern München und Münster, das Berufsförderungszentrum Essen, das Berufsförderungswerk des DGB und das Bildungswerk der DAG. Aufgabe der Erprobungsträger ist es, Konzepte zur Umsetzung des Rahmenstoffplans in Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfungen zu entwickeln und zu erproben.

Die lehrgangsmäßige Umsetzung wird durch eine vom Bundesinstitut eingesetzte und finanzierte wissenschaftliche Begleitung evaluiert. Diese Aufgabe wird vom Institut für betriebliche Bildung und Unternehmenskultur wahrgenommen.

Fragestellungen und Zielsetzung der Erprobung

Die Erprobung folgt einem Leitmotiv: Hält der neue Rahmenstoffplan, was er in seinem Vorwort verspricht?

Im Vorwort werden die neuen Qualifikationsanforderungen und Vermittlungsziele zusammengefaßt und vorgestellt. Sie beinhalten im wesentlichen

- **die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit**, d. h. die Vermittlung jener berufsübergreifenden Qualifikationen, die in den neuen Ausbildungsordnungen verbindlich vorgeschrieben sind. Sie setzen die Standards der Berufsausbildung. Auf sie müssen Ausbilder vorbereitet sein, denn Ausbilder können nur vermitteln, was sie selbst gelernt haben.

- **den Aufbau einer neuen Rollenkompetenz des Ausbilders**. Neue Qualifikationsanforderungen verändern zwangsläufig tradierte Rollenkonzepte. Die Förderung beruflicher Handlungskompetenz bedeutet Handlungsfreiräume und Entscheidungsfreiräume zur Verfügung zu stellen, die eigenverantwortliches Berufshandeln ermöglichen.

- **die Förderung von Methoden- und Planungskompetenzen**: Die neuen Qualifikationen finden keinen Platz im alten Methodenkanon der Ausbilderweiterbildung. Gefragt sind offene Ausbildungskonzepte, die das selbständige Lernen der Auszubildenden ermöglichen. Im Aufgabenspektrum des Ausbilders verlagert sich der Tätigkeitsschwerpunkt zusehends von der Ausbildungsdurchführung zur Ausbildungsplanung. Seine Aufgabe ist es, die Ausbildung so zu planen, daß er in der laufenden Durchführung den Lernprozeß unterstützt und nicht lenkt. An die Stelle der Belehrung tritt Beratung und statt Inhalte zu unterweisen, werden Lernprozesse moderiert.

Diese generellen Zielsetzungen des Rahmenstoffplans legen für seine Erprobung folgende Fragestellungen nahe:

- Verwendbarkeit des Rahmenstoffplans für die Entwicklung handlungs- und persönlichkeitsorientierter Lehrgangskonzeptionen,
- Überprüfung der Struktur und der Inhalte des Rahmenstoffplans im Hinblick auf die Vermittlung fachlicher, sozialer und persönlicher Handlungsfähigkeit der zukünftigen Ausbilder und Ausbilderinnen,
- Analyse und Bewertung der eingesetzten Lehrgangsmaterialien,
- Analyse des Umsetzungsprozesses und dabei auftretende Schwierigkeiten,
- Verhältnis Lehrgang zu AEVO-Prüfung u. v. a. m. Dies ist ein vorläufiger Fragenkatalog, dessen Präzisierung im Untersuchungsverlauf erfolgen wird.

Zum Erprobungsablauf

Der neue Rahmenstoffplan verzichtet bewußt auf verbindliche Vorgaben im Hinblick auf Gewichtung und Reihenfolge der Sachgebiete ebenso wie auf Vorgaben hinsichtlich ihrer methodischen Umsetzung.

Diese Offenheit entfaltet breite Handlungsspielräume für die Lehrgangsgestaltung. Wie die Gestaltungsspielräume genutzt werden, wird letztlich von Erfahrungen, der Kreativität sowie von den Rahmenbedingungen der lehrgangsgestaltenden Einrichtungen abhängen. Hier kommt den Einrichtungen, die sich an der Erprobung beteiligen, eine weichenstellende Bedeutung zu. Sie entscheiden über Art und Umfang der lehrgangsmäßigen Umsetzung des Rahmenstoffplans, über Veränderungstiefe und -breite ihrer neu entwickelten Lehrgänge.

Welche Spannweite der denkbaren Umsetzungsalternativen in der Erprobung wahrgenommen werden, ob z. B. nur einzelne Lehrgangsteile oder das ganze Konzept geändert wird, oder der Veränderungsschwerpunkt eher im inhaltlichen oder mehr im methodischen Bereich liegen wird, ist noch offen.

Zur Zeit befindet sich das Vorhaben in der Phase der Konzeptentwicklung, d. h., die Lehrgangskonzepte werden von den Trägern ausgearbeitet und im Beirat vorgestellt. Zu diesem Zweck tagt der Beirat in einem rollierenden System bei jedem Träger einmal, d. h. fünfmal in diesem Jahr. Auf den Sitzungen werden die Konzepte diskutiert, miteinander koordiniert und Erfahrungen mit der Umsetzung ausgetauscht.

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es, die Träger bei ihrer Entwicklungsarbeit zu unterstützen, ihren Untersuchungsplan mit den Lehrgangskonzepten abzustimmen und die Lehrgangsdurchführung zu evaluieren.

Nach Ablauf der Erprobungsphase werden die Ergebnisse ausgewertet, in einem Abschlußbericht dokumentiert und im Beirat vorgestellt. Die Untersuchungsergebnisse sollen in eine Beschlußvorlage für den Hauptausschuß einmünden. Diese muß den Erprobungsauftrag auf den Punkt bringen und die Frage beantworten, soll der neue Rahmenstoffplan in der vorliegenden Fassung bestehen bleiben oder verändert werden?

Fazit

Der Rahmenstoffplan ist eine Empfehlung, keine Vorgabe zur Lehrgangsgestaltung. Die Erfahrungen mit dem alten Rahmenstoffplan zeigen, daß er als Leitlinie für die Lehrgangsgestaltung wirkte. Ob sein Nachfolger langsam in diese Rolle hineinwächst, wird nicht zuletzt auch von den Erfahrungen mit seiner Umsetzung abhängen. Damit erhält das Erprobungsvorhaben eine Signalfunktion bei der Standortbestimmung des neuen Rahmenstoffplans bei der AEVO-Prüfungsvorbereitung. Um hierbei auf möglichst breite Erfahrungen zurückgreifen zu können, bittet das Bundesinstitut alle an der Ausbildung der Ausbilder Beteiligten, ihre Erfahrungen mitzuteilen. Stellungnahmen, Materialien,

Anrufe etc. sind zu richten an:

K. Hensge, Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, Telefon: 0 30/86 43-23 58,

oder an Dr. Herz, Institut für betriebliche Bildung und Unternehmenskultur, Telefon: 0 81 42/5 82 00.

Neue Wirtschafts-Modellversuche zum Umweltschutz in der beruflichen Bildung

Konrad Kutt

Wirtschafts-Modellversuche zum Umweltschutz in der beruflichen Bildung haben sich zu einem stark ausdifferenzierten Förderschwerpunkt weiterentwickelt. Dazu gehören nach dem Stand von Anfang 1993 insgesamt dreizehn Modellversuche in der Aus- und Weiterbildung. Beteiligt sind Großbetriebe ebenso wie Klein- und Mittelbetriebe, Industrie, Handel und Handwerk, die Berufsbereiche Chemie, Bau, Metall, Elektro, Sanitär, Heizung, Klima sowie Einzelhandel und kaufmännische Berufe.

Einige Modellversuche wurden inzwischen abgeschlossen, so z. B. der Modellversuch zum „Ökologischen und sozialen Lernen in der chemischen Industrie“ (Schering AG, Berlin), über den im Überblick ein Video-Clip „umweltbewußt und fachübergreifend“ informiert. Neue Akzente wurden gesetzt mit Konzepten zur besseren Integration der Umweltbildung als durchgängiges Prinzip in der Berufsausbildung, und zwar in Metall-, Elektro- und kaufmännischen Berufen in Zusammenarbeit mit den Hamburgischen Elektrizitätswerken.

Die Berücksichtigung des Umweltschutzes in der über- und außerbetrieblichen Bildung ist Gegenstand eines neuen Modellversuchs in Zusammenarbeit mit dem Arbeiter Bildungszentrum in Bremen. Hier soll vor allem eine verbesserte Integration umweltbedeutsamer Lernziele in den Berufsbereichen Farb- und Raumgestaltung, Oberflächenbehandlung von Holz sowie in der Metallbearbeitung stattfinden.

Für die Verbreitung von Konzepten zur Ausbilderqualifizierung hat das Bundesinstitut in Zusammenarbeit mit Modellversuchs-Trägern erneut mehrere Multiplikatoren-Seminare durchgeführt. Diese Veranstaltungen wurden und werden von der Praxis sehr gut aufgenommen.

Etwa zehn Monate nach den Multiplikatoren-Seminaren fanden Nachbesprechungen statt, in denen die Teilnehmer vorstellen, was sie tatsächlich umsetzen konnten bzw. welche Schwierigkeiten in der Praxis auftreten.

Kurzbeschreibungen aller Modellversuche und erste Ergebnisse sind kostenlos beim BIBB erhältlich: Faltblätter der Reihe Informationen für die Berufsbildungspraxis aus Modellversuchen Nr. 1–16; Umweltschutz in der beruflichen Bildung. Informationen und Materialien Hefte 1–12.

Personalien

Eleonore Martin, Diplomvolkswirtin und Referatsleiterin in Ministerium für Wirtschaft des Saarlandes, wurde mit Wirkung zum 29. März 1993 als Beauftragte der Länder für das Saarland in den Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung berufen. Eleonore Martin wird damit Nachfolgerin des im März 1993 ausgeschiedenen Horst Backes.

Tagungen/Seminare

Wie Ergebnisse aus Modellversuchen zum Umweltschutz in der beruflichen Bildung in die Praxis übertragen werden können, steht im Mittelpunkt einer Reihe von Tagungen und Seminaren, die das Bundesinstitut im Laufe der kommenden Wochen und Monate veranstaltet:

• 2.–4. Juni in Hamburg

Umweltschutz in der betrieblichen Ausbildungsplanung und Methoden des Umweltlernens im Betrieb. Übertragungsseminar für Ausbilder und Ausbildungsleiter vorrangig aus dem industriellen Metall- und Elektrobereich

• 14. Juni in Berlin

Expertengespräch „Ökologische Beratungskompetenz im Baustoffhandel“

• 16.–18. Juni in Berlin

Übertragungsseminar Umweltschutz für Ausbilder in Bauberufen „Umgang mit Abfällen aus dem Baugeschehen“

• 24.–25. Juni in Dortmund

Fachtagung „Umweltbildung im Einzelhandel“ mit Demonstration eines Ausbildungsprojektes in Lebensmittelmärkten

• 5.–6. Juli im Bildungszentrum Neuwied
Sachverständigengespräch „Umweltbildung im Einzelhandel“ für Ausbilder und Ausbildungsleiter.

• 22.–24. September in Berlin

Übertragungsseminar für Multiplikatoren „Wie gestalte ich ein berufsübergreifendes Einführungsseminar zur Qualifizierung betrieblicher Ausbilder für den Umweltschutz?“

Nähere Informationen zu den Veranstaltungen, für die keine Tagungsgebühren erhoben werden, sind zu erhalten beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31,

Fatma Yilar, Tel.: 0 30/86 43-25 68 und Konrad Kutt, Tel.: 0 30/86 43-23 98.

Gemeinschaftsinitiative NOW zur Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt tagte im BIBB

Ida Stamm, Brigitte Wolf

Im Rahmen der EG-Gemeinschaftsinitiative New Opportunities for Women (NOW) trafen sich im Dezember 1992 die Projektantragsteller sowie Vertreterinnen aus dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, dem Bundesministerium für Frauen und Jugend, der EG-Kommission und der nationalen Koordinierungsstelle im Bundesinstitut für Berufsbildung, um die Zusammenarbeit aller an der Durchführung der Initiative NOW Beteiligten fortzusetzen.

Schwerpunktthema der Tagung waren neben den Themen in den vier Arbeitsgruppen Fragen der für die Projekte verpflichtenden „transnationalen Zusammenarbeit“ mit sog. Partnerprojekten in einem Ziel-I-Gebiet in der EG; das sind Projekte aus Ländern mit Entwicklungsrückstand (Griechenland, Portugal, Irland, Nord-Irland sowie verschiedene Provinzen in Spanien und Italien). 1992 wurde 13 Projekten ein Zuschuß aus der Gemeinschaftsinitiative NOW bewilligt.

Damit wurden ca. 35 Prozent des Förder volumens für Qualifizierungs- und Beratungsmaßnahmen zur Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt vergeben. Im Laufe des Jahres 1993 wird voraussichtlich der Fördersatz mit den zur Begutachtung vorliegenden Projektanträgen ausgeschöpft. Die im Sommer 1992 angekündigte Aufstockung der Fördermittel kann bis zu 50 Prozent für Berufsbildungsmaßnahmen im Bereich Fernunterricht verwendet werden: bisher wurde noch kein Antrag hierfür beschlossen. Trotz zusätzlicher Finanzierungsmöglichkeiten können die zahlreichen Projektanträge zur (Wieder-)Eingliederung von Frauen in den Arbeitsmarkt nicht flächendeckend gefördert werden.

Zur Einführung in das Schwerpunktthema der **transnationalen Zusammenarbeit** ging die Vertreterin der EG-Kommission auf die Bedeutung transnationaler Partnerschaften aus der Sicht der EG ein. Vorrangiges Ziel dieser Zusammenarbeit ist die wirtschaftliche und soziale Kohäsion zwischen den Mitgliedsstaaten und die Verbesserung der Mobilität der einzelnen. In der Gemeinschaftsinitiative soll durch eine Zusammenarbeit auf Projektebene und die Verbreitung innovativer Ansätze eine Verbesserung der beruflichen Bildung in allen Mitgliedsstaaten unter Beachtung des Subsidiaritätsprinzips erreicht werden. Der Beitrag der Gemeinschaftsinitiative NOW zu diesem Ziel ist die langfristige Konsolidierung der transnationalen Partnerschaften und die Verbreitung der Projektergebnisse. Die Kommission unterstützt dieses Ziel durch die Einrichtung von Stützungsstrukturen z. B. durch technische Hilfe und die Einrichtung von Koordinierungsstellen, durch Informationsmaterialien und die Einrichtung einer Datenbank. Für das kommende Jahr hat die Kommission ihre Unterstützung für transnationale Netzwerke im Rahmen der Initiative zugesagt. Die Konkretisierung transnationaler Zusammenarbeit wurde am Beispiel eines Projektes zur Ausbildung von Reiseverkehrskauffrauen

dargestellt. Die Teilnehmerinnen haben im Rahmen ihrer Ausbildung zwei Praktika bei einem spanischen Partnerprojekt mit gleichem Ausbildungsziel absolviert. Die Teilnehmerinnen des spanischen Projektes führten im März dieses Jahres ein Praktikum in Deutschland durch.

Problem Bereiche aus der Sicht des deutschen Projektpartners waren bei diesem Austausch vor allem die Sprachbarrieren, das „Sich-Einlassen“ auf die andere Kultur und die anderen Formen der Planung und Organisation, d. h. eine sehr offene Planung seitens der Spanier.

In der sich anschließenden Diskussion wurden aus den anderen Projekten Erfahrungen mit der transnationalen Zusammenarbeit eingebracht. Bei allen Projekten, deren Ziel der Teilnehmerinnen- und/oder Multiplikatorinnenaustausch ist, stand das Sprachproblem im Vordergrund. Weitere Probleme sind die Kooperation zwischen Projekten unterschiedlicher Altersgruppen und die unterschiedlichen finanziellen Ressourcen der Projekte.

Auch in den Arbeitsgruppen standen Fragen der transnationalen Zusammenarbeit im Mittelpunkt der Diskussion.

In der **Arbeitsgruppe I „Beratung und Qualifizierung zur Existenzgründung“** waren sieben Projekte vertreten. Die Zielsetzungen dieser Projekte lassen sich in drei unterschiedliche Schwerpunkte einteilen: Beratung bei der Existenzgründung, Qualifizierung von Migrantinnen zur Existenzgründung und die Gründung kooperativer Unternehmensformen. Aus Sicht der Projektvertreterinnen bestimmen hauptsächlich zwei Gründe die Teilnahme an diesen Maßnahmen:

- Existenzgründung ist eine Alternative zur Arbeitslosigkeit und
- durch die Gründung einer eigenen Existenz läßt sich ein „ganzheitliches Lebensbild“ eher verwirklichen.

Weitere Themen dieser Diskussionsrunde waren der für Frauen erschwerte Zugang zu Krediten und die spezifische Herangehensweise von Frauen an die Vermarktung von Produkten. Die transnationale Zusammenarbeit in den Projekten erstreckt sich überwiegend auf die gemeinsame Erarbeitung von Curricula, Beratungskonzepten und den Austausch von Qualifizierungspersonal.

Bei den sechs Projektvertretern der **Arbeitsgruppe II „Datenverarbeitung“** standen die Sprachprobleme und die Unterschiedlichkeit der Partnerprojekte im Vordergrund. Die Unterschiede in den Lehrmethoden sind in den Kulturen erheblich, und die Qualifizierung findet in vielen Ländern überwiegend in „Männerstrukturen“ statt. Aufgrund unterschiedlicher Laufzeiten gestaltet sich die zeitliche Koordinierung der geplanten Aktivitäten mit den Partnerländern schwierig.

Die **Arbeitsgruppe III „Berufliche Weiterbildung/Qualifizierung in anerkannte Ausbildungs- und Umschulungsberufe“** umfaßt über ein Dutzend Qualifizierungsprojekte in verschiedenen Bereichen wie Metall, Elektronik, Öko-Technik, kaufmännisch-verwaltende Berufen sowie Qualifizierung auf akademischem Niveau. Die erste ausgiebige Sitzung dieser Art ermöglichte den Mitgliedern einen Einblick in die Bandbreite der vorgesehenen NOW-Projekte sowie einen ersten konkreten Austausch über die Erwartungen, Inhalte und Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem Partnerprojekt. Dieser Punkt der übergreifenden Projektarbeit wird in den folgenden Treffen fortgeführt mit dem Ziel, eine Art „Checkliste“ zur Herstellung und Durchführung transnationaler Kooperation gemeinsam zu erstellen.

Als Themenkatalog für 1993 wurden folgenden Schwerpunkte erarbeitet:

- innovativer Aspekt der Qualifizierungsmaßnahme,
- frauenspezifischer Ansatz des Projektes,
- Notwendigkeit der Frauenspezifität,

- förderliche bzw. hinderliche Rahmenbedingungen,
- Erarbeitung eines Kriterienkatalogs für frauenspezifische Qualifizierungsmaßnahmen.

Bei den acht Projekten der **Arbeitsgruppe IV „Berufsvorbereitung und -beratung“** standen die Probleme, die durch die zehnte Novelle des Arbeitsförderungsgesetzes entstanden sind, im Vordergrund. Der Versuch, hier Lösungen für eine Finanzierung der Projekte zu finden, bestimmte die Diskussion. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden abschließend im Plenum vorgestellt und die „weitere Arbeitsplanung“ vereinbart.

Im ersten Halbjahr 1993 sollten separate Treffen der Arbeitsgruppen stattfinden, in denen die Diskussion fortgeführt werden soll. In der zweiten Jahreshälfte findet das dritte Arbeitstreffen aller Projekte mit anschließenden Arbeitsgruppensitzungen statt. Die deutsche Koordinierungsstelle wird zweimal jährlich ein „Newsletter“ herausgeben. Die Projekte werden sich mit Beiträgen daran beteiligen.

Es wurde vereinbart, bei der nächsten Tagung mehr Raum für einen bilateralen Erfahrungsaustausch der Projekte einzuräumen.

Symposium des internationalen Arbeitskreises Sonnenberg

Klaus Hahne

Zu Fragen der „Vorberuflichen und beruflichen Bildung angesichts des Wandels in der Arbeitsorganisation der Industriegesellschaften (am aktuellen und historischen Wandel Rußlands und Deutschlands)“ trafen sich Experten auf einem internationalen Symposium im September 1992 in Moskau.

Die Teilnehmer aus Deutschland waren Hochschullehrer im Bereich der allgemeinen (Technik, Bildung, Arbeitslehre) und der Berufsbildung sowie Lehrer und Praktiker der Berufsbildung und allgemeinbildende Lehrer. Die russischen Teilnehmer kamen aus Instituten zur vorberuflichen und beruflichen Bildung sowie zur Berufsorientierung an der Akademie der pädagogischen Wissenschaft.

Das Symposium sowie die noch folgenden haben das Ziel, vorberufliche (insbesondere in den Bereichen Werken, Arbeitslehre, Technik) und berufliche Bildung im internationalen Vergleich zu bearbeiten und neue Kenntnisse über historische und aktuelle Probleme zu gewinnen.

Am ersten Tag wurde, nach der Vorstellung der Teilnehmer, die Tagung mit einem Referat von GÜNTER WIEMANN „über den Wandel der Arbeitsorganisation in den Industriegesellschaften“ eröffnet. Dabei stand u. a. das Wirken von VICTOR DELLA VOS und die drei Formen der Arbeit in unserer Zeit im Mittelpunkt.

Anschließend gab es einen Beitrag von V. POLIAKOW zur Arbeitserziehung in der UdSSR und über die Probleme, die durch den gesellschaftlichen Umbruch auf dem Gebiet der Bildung entstehen. Schwerpunkte der Ausführung waren die methodischen und didaktischen Reformen, in deren Zentrum die Entwicklung der Persönlichkeit stehen muß.

Im Anschluß an die Einleitungsreferate gab es Fachbeiträge zu folgenden Themen:

- die Entwicklungen der Technik-Didaktik im Verlauf der Geschichte der Bundesrepublik (R. OBERLIESEN),
- die Probleme der Lehrplanumgestaltung im Werk- und Technikunterricht der Klassen 7 bis 10 am Beispiel der aktuellen Entwicklung in Sachsen und Brandenburg (C. SACHS),

- Probleme der Berufsfindung in Rußland als Teil der Persönlichkeitsentwicklung (TSCHISTJAKOVA),
- die Bedeutung der ökonomischen Bildung in der allgemeinen Bildung (SASOVA).

Am zweiten Tag wurden die Fachbeiträge mit folgenden Schwerpunkten fortgesetzt:

- prinzipielle historische Entwicklungen unter dem Prinzip der Anschaulichkeit (R. KLOSE),
- drei Säulen der Berufsbildung in der Praxis eines Großbetriebes (E. FISCHER),
- Berufe und Berufspädagogik aus der Sicht der Psychologie (N. NETSCHAEW),
- Methoden- und Medieninnovationen in der beruflichen Bildung (K. HAHNE).

Anschließend wurden die zu den bisherigen Vorträgen und Diskussionen gebrachten Anmerkungen auf Flipchart festgehalten und zwei Arbeitsgruppen zugeordnet. Die Arbeitsgruppen konzentrierten sich auf die Bereiche der Berufsfindung und der vorberuflichen Bildung unter Einbeziehung von Polytechnik und Arbeitslehre einerseits sowie auf die berufliche Bildung andererseits.

Das Symposium wurde am dritten Tag mit einem Besuch in der russischen Akademie der Wissenschaften fortgesetzt. Nach dem Empfang durch den Präsidenten besichtigten die deutschen Teilnehmer ein Lern-Produktions-Kombinat. Das Prinzip der allgemeinbildenden polytechnischen Schule ist so aufgebaut, daß im Unterricht und in den „Produktionsklassen“ Produkte für den Markt oder für die Vermarktung hergestellt werden können.

Im Anschluß daran wurde der Besuch mit einem deutsch-russischen Curriculum-Basar in der russischen Akademie der Wissenschaften fortgesetzt. Zu Beginn wurde das Technikkonzept von H. BENJES praktisch vorgestellt. Es läßt sogenannte Halbzeuge, die zu Technikbaukästen kompatibel sind, herstellen. Es wurde angeregt, einen Transfer des Technikdidaktikkonzepts nach Rußland zu

unterstützen. Anschließend standen Neuentwicklungen des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Leittextentwicklung, zur Ausbilderförderung sowie zu den Bereichen „kreatives und situatives Lernen“ im Mittelpunkt.

Weitere Aktivitäten des Curriculum-Basars

- illustrierte Formen des Projektunterrichts in der Hauptschule,
- Ansätze des Technikunterrichts mit Immigrantenkindern, Kindern von Asylbewerbern und anderen sozialen Randgruppen in Hamburg,
- historische Ansätze der Berufsbildung am Beispiel der Junkers-Flugzeugwerke in Deutschland und Rußland,
- die Serie des Niedersächsischen Landesinstituts für Lehrerfortbildung im Bereich des Informatikunterrichts für alle Fächer.

Im Anschluß präsentierten die russischen Teilnehmer ihren Curriculum-Basar. Sie führten technische Baukästen vor, zeigten eine CNC-gesteuerte Einheit für den vorberuflichen Unterricht, die aus Technik-Baukastenbestandteilen gefertigt waren und führten einen Kompakt-Lehrsystemkoffer zum Bereich Elektronik vor.

Der vierte Tag begann mit einem Beitrag über Beruf und Persönlichkeit. Im Anschluß daran wurde die „Pädagogik in der Dschungellandschaft einer Großstadt“ vorgestellt (D. PLICKAT).

Weitere Beiträge befaßten sich mit dem Wirken Kerschensteiners in München und Problemen in der Geschichte der polytechnischen Bildung in Rußland sowie aktuellen Problemen der Berufsfindung und der Berufswahl angesichts des Wandels der russischen Gesellschaft.

Der letzte Tag des Symposiums wurde mit einem Referat von H. BIERMANN über BLONSKIS Wirken in Deutschland eingeleitet. Anhand von Blonskis Biographie wurde dessen Ansatz der Arbeitsschule entwickelt.

Das Symposium wurde mit einem Auswertungsgespräch abgeschlossen. Dabei wurden die wesentlichen Fragen der Tagung in Aspekten zusammengefaßt, die u. a. sind:

- Wo bleiben pädagogische Traditionen?
- Welches neue Lernen ist angesagt?
- Kann man in der Bundesrepublik Deutschland von einer Krise des dualen Systems sprechen?
- Was bedeutet es, wenn Schlüsselqualifikationen Gegenstand der beruflichen Bildung werden?

Alle Teilnehmer des Symposiums sprachen sich für die Fortsetzung der gemeinsamen Arbeit aus. Der Austausch von Forschungsmaterial, von Wissenschaftlern und Praktikern müsse intensiviert werden. Die verschiedenen Vorschläge der Abschlusdiskussion wurden von einigen russischen und deutschen Teilnehmern in einem Abschlusdokument zusammengefaßt, das von allen Teilnehmern einstimmig verabschiedet wurde. Es ist beabsichtigt, die Materialien über das Symposium in einem Tagungsband beim internationalen Arbeitskreis Sonnenberg herauszubringen.

Erste nationale EUROFORM-Tagung

Agnes Dietzen

Die Koordinierungsstelle EUROFORM im Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Dezember 1992 die erste nationale EUROFORM-Tagung organisiert und moderiert. Die eintägige Veranstaltung, zu der ca. 70 Teilnehmer geladen waren, richtete sich an die deutschen Projektträger in EUROFORM. Zu den Gästen gehörten eine Vertreterin aus der EG-Kommission (DG V), der nationale Koordinator aus dem

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Vertreter der Generalkoordination für die Gemeinschaftsinitiativen aus dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung sowie die Ansprechpartnerinnen der finanztechnischen Überprüfung und Abwicklung durch BBJ-Servis.

Zum Zeitpunkt der Veranstaltung waren zwölf EUROFORM-Projekte bewilligt, weitere 30–35 Projekte wurden im Hinblick auf eine Bewilligung geprüft.

Die Projektträger haben im Rahmen dieser ersten Arbeitstagung die Gelegenheit genutzt, andere Projekte in EUROFORM kennenzulernen und ihre Erfahrungen während der Phasen von Beantragung und Bewilligung auszutauschen. Lebhaftige Diskussionen gab es hierzu bei dem Thema der grenzüberschreitenden Kooperationen zwischen den Projekten. Im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ist die transnationale Zusammenarbeit mit mindestens einem europäischen Partnerprojekt eine notwendige Förderbedingung.

Als besonderes Problem erwies sich dabei für viele Projekte der unterschiedliche Zeitpunkt der Initiierung und Durchführung der Gemeinschaftsinitiativen in den einzelnen Mitgliedsstaaten. Deutlich wurde, daß zeitliche Verzögerungen bei der Bewilligung von Projekten für die meisten Projektträger zu Koordinationsproblemen mit ihren Partnern führen und die gemeinsame Planung und Durchführung der Austauschmaßnahmen zwischen den Partnern erschweren. Wenn auch bisher in vielen Fällen diese Schwierigkeiten durch bilaterale Abstimmungen zwischen Projekten und auf der Ebene der nationalen Koordinierungsstellen aufgefangen werden konnten, so zeigt sich doch im Hinblick auf zukünftige Gemeinschaftsinitiativen, daß intensive administrative Absprachen zwischen den Mitgliedsstaaten notwendig sind.

Ein zweiter Diskussionsschwerpunkt waren Fragen der finanztechnischen Planung und Abwicklung der Projekte. Viele, besonders kleinere, Projektträger haben Schwierigkeiten, die im Rahmen von EUROFORM notwendigen Kofinanzierungsmittel von 55 Prozent des Gesamtfördervolumens aufzubringen. Das Gros der Projekte beantragte diese Komplementärmittel aufgrund der Förderungsverpflichtung für die Zielgruppen (Langzeitarbeitslose und Jugendliche mit Eingliederungsproblemen) in EUROFORM bei den kommunalen Arbeitsverwaltungen im Rahmen von Maßnahmen der Arbeitsförderung. Probleme für die Antragsteller entstehen vielfach aufgrund unterschiedlicher kommunaler Auslegungen von Förderungsbedingungen. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten für die Projektträger machen deutlich, daß auch national eine stärkere Abstimmung zwischen nationalen kofinanzierenden Institutionen und der Gemeinschaftsinitiative notwendig ist.

Als wichtiges Ergebnis der Tagung schließlich wurde gemeinsam mit den Projektträgern nach einem praktikablen Verfahren für eine projektübergreifende Zusammenarbeit gesucht und auf nationaler Ebene festgelegt. Die Koordinierungsstelle hat vorgeschlagen, thematische Arbeitskreise zu bilden, die es den Projekten ermöglichen, in regelmäßigen Abständen zusammenzukommen und inhaltlich über verschiedene Themen wie

- innovative Ausbildungsmethoden und Qualifizierungsinhalte,
- modulare Teilqualifizierungen,
- transnationale Kooperationen,
- Fragen der Zertifizierung

u. a. zu arbeiten. Die thematischen Schwerpunkte der Arbeitskreise sind an der Vielfalt der Projekthalte in EUROFORM orientiert. Von der Koordinierungsstelle wurden folgende Arbeitskreise vorgeschlagen:

- I. Qualifizierung in anerkannten Ausbildungs- und Umschulungsberufen/berufliche Weiterbildung,

- II. Berufsbildungsprojekte für Jugendliche und Langzeitarbeitslose unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Lehr- und Lernbedingungen,

- III. Sektorenübergreifende Berufsbildungsprojekte im Ökologiebereich unter besonderer Berücksichtigung von Umwelttechnologien, ökologischem Bauen und ökologisch orientierten Dienstleistungen (Verkehr, Tourismus),

- IV. Qualifizierungsprojekte unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien.

Die Koordinierungsstelle plant, zusammen mit den neu konstituierten Arbeitskreisen, im Verlauf des Jahres 1993 je zwei Treffen pro Arbeitskreis mitzugestalten. Zur Mitarbeit an diesen Arbeitstreffen eingeladen sind auch die Fachgutachter aus dem BIBB, die während der Antragsphase die Projektträger beraten und Fachgutachten erstellt haben.

Auf der Tagung wurde ein Kommunikationsprozeß begonnen, durch den die Projektträger Gelegenheit hatten, gemeinsam mit allen, die am Antragsverfahren und Entscheidungsprozeß beteiligt sind, über Stärken und Schwächen, aber insbesondere auch über mögliche neue Perspektiven der Gemeinschaftsinitiativen nachzudenken. Dieses Treffen war geprägt von dem Engagement und der hohen Bereitschaft aller Gäste, miteinander zu diskutieren, Kritik zu formulieren und gemeinsam über neue Perspektiven nachzudenken. Dieser erfreuliche Anfang sollte fortgesetzt werden.

Weiterbildung in Deutschland

Heinrich Krüger

Von der Abgrenzung zum Beitritt

Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vor und nach der „Wende“

Knoll, Joachim H.; Sommer, Ulrike (Hrsg.)
expert-verlag, Ehningen bei Böblingen, 1992,
142 Seiten

Mit großer Sachkenntnis liefern die beiden Herausgeber von der Ruhr-Universität Bochum eine ausführliche Revue der Stationen und Phasen der Weiterbildung, schwerpunktmäßig auf den Zeitraum der Existenz zweier deutscher Staaten begrenzt. Drei Berliner Autoren aus der DDR beleuchten in ihren eher knapp bemessenen Beiträgen vor allem die gesellschaftliche Umbruchphase mit ihren Folgen für Weiterbildung.

Insgesamt spiegelt das kleine Oeuvre, was die aktuellen Passagen betrifft, die Zeit von 1990–1991 wider. Die Herausgeber wünschen sich die Volkshochschulen der DDR in der Tradition von kommunikativen und soziokulturellen Bildungseinrichtungen. Von dieser „positiv zu veranschlagenden Tradition“ haben sich die VHS der Bundesrepu-

blik teilweise verabschiedet und „sich Konzepten von Teilnehmerorientierung und beruflich-qualifikatorischer Programmatik geöffnet“ (S. 5). Der Ablauf der politischen Ereignisse überrollte die bildungspolitischen Diskussionen am „runden Tisch“. Dagegen wird ein „Beratungs-Tourismus“ ausgemacht, dem es oft an Sachkompetenz mangelt, der aber „vor allem alternative Modelle und Vorgehensweisen ausschließt und solchmaßen eine Entmündigung mit anderen Vorzeichen fortsetzt“ (S. 4).

Etwa bis Mitte der 60er Jahre bezogen sich Vergleiche beider Systeme oft auf die tatsächliche oder vermeintliche Überlegenheit der einen oder anderen Seite. Nach dieser Zeit, konstatiert Knoll, daß die Erwachsenenbildung in beiden deutschen Staaten, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nicht mehr zum Gegenstand wissenschaftlichen Interesses wurde („Die Stimme der Erwachsenenbildung schweigt hier wie dort“, S. 16). In der DDR wurde das erziehungswissenschaftliche Schrifttum der BRD allenfalls sektoral wahrgenommen. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung ging aber auch ohne deutsch-deutschen Dialog voran, es gibt einen Trend hin zu einer „Konvergenz von Erwachsenenbildungssystemen in industriellen Staaten“ (S. 67), wo weniger „die Systembegrenzungen für die Erwachsenenbildung bestimmend sind als der Entwicklungsstand des Landes und die Systemgrenzen übergreifenden Sachzwänge“ (S. 63). Letztlich geht dieser Trend dahin, daß auch die „allgemeine Erwachsenenbildung in Zukunft stärker an die sozialen und gesellschaftlichen Besorgnisse gebunden sein wird denn an die weltanschaulichen“ (S. 63). Weder Knoll noch irgendein anderer Autor greift den Zusammenhang von sozio-ökonomischen Bedürfnissen/Erfordernissen und Formen von Weiterbildungsinteressen auf. Unverkennbar bleibt die Neigung auf der begrifflich-definitiven Ebene mit dem Thema umzugehen und Historisches als Illustrationsmaterial zu verwenden (Dimension des Begriffs Erwach-

senenbildung/Weiterbildung; mehrfache Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung; S. 8 ff.), als beispielsweise dem konkret-anschaulich zu verfolgenden Prozeß von der Entstehung und dem Fortgang der aus Mitteln der Bundesanstalt gespeisten Weiterbildung im Rahmen der Wirtschafts- und Konjunkturpolitik. Zwar registriert Knoll des öfteren Widersprüche, Gegensätze oder Abgründe zwischen bildungspolitischen Zielen und tatsächlicher meist hinterherhinkender bildungspolitischer Praxis, und zwar in Ost und West, jedoch der zwiespältige Befund wird nur gedeutet, nicht analysiert.

Frau Sommers Beitrag zielt auf die Deckung westdeutschen Informationsbedarfs bei Weiterbildnern, Lehrern und Ökonomen, wie er sich in der Phase des gesellschaftlichen Umbruchs ergeben hat. Zwei Eckpfeiler kennzeichnet die Weiterbildungssituation in der DDR jenseits aller auch hier vollzogenen Paradigmenwechsel: Enge Bindung an die Betriebe und Orientierung an den aktuellen Erfordernissen der Produktion. Die Änderungen der parteipolitischen Vorgaben werden akribisch anhand der Parteitagsdokumente vorgeführt. Schwierigkeiten bei deren Umsetzung werden stellenweise benannt, mehr Gewicht liegt jeweils auf der vergleichenden Analyse der Schriftstücke. Perioden mit einseitig produktionsnaher Ausrichtung der Weiterbildung wechseln mit solchen verstärkter Betonung allgemeinbildender Elemente. Bei der ersteren kommt die ideologische Zielsetzung (Entwicklung allseitig gebildeter Persönlichkeiten) zu kurz, letztere sollte durch eine enge Verbindung von fachlich-qualifikatorischen und allgemeinbildenden Inhalten den ideologischen Vorgaben näherkommen.

Zusammenfassend resümiert die Verfasserin treffend: „Vom sozialistischen Bildungsideal war damit letztlich nicht viel mehr geblieben als der Appell an die Arbeitsmoral der Werktätigen“ (S. 99). Es bleibt leider ungeklärt, warum sich bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen so weit verselbständigen

konnten, daß die fehlenden oder unzureichenden Möglichkeiten der Realisierung derselben dabei ausgeblendet blieben.

Wer als Leser des Buches nun glaubt, wenigstens von den DDR-Insidern den Schlüssel für viele Ungereimtheiten in der Erwachsenenbildung der DDR zu erhalten, sieht sich enttäuscht. Die Mängelliste bei der Erwachsenenbildung wird additiv verlängert. Schuldzuweisungen für das Versagen der Weiterbildung lauten nach bekanntem Muster: Erwachsenenbildung wurde zentralistisch vom etablierten Machtapparat gesteuert, weltanschaulich-ideologisch einseitige Beeinflussung durch Staat und Partei, administrativ-zentralistische Verwaltung, Kommandostruktur der Planwirtschaft, fehlender Pluralismus, keine Demokratie. Zuletzt werden Illusionen verbreitet, die vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Umbruchphase noch verständlich erscheinen. Ein Erneuerungsprozeß in der Erwachsenenbildung wird als eine ideologische Mixtur von Ost und West vorgestellt: Es muß „ein reichhaltiges, vielfältiges und flexibles Bildungsangebot bereitgestellt werden, das in den besten Traditionen eines streitbaren Humanismus und dem Reichtum der menschlichen Kultur begründet ist und den Bürgern wirksame Hilfe für die Entfaltung ihrer Individualität, die mit Sachkompetenz, sozialer Verantwortung, Mündigkeit und Gewissenhaftigkeit gepaart ist, bietet“ (S. 104). Es wird der raschen Einführung der Sozialen Marktwirtschaft das Wort geredet: „ab sofort möglichst viele gesetzliche Regelungen und praktische Erfahrungen der Bundesrepublik verbindlich, d. h. rechtsgültig zu übernehmen“ (S. 126). Die DDR-Autoren thematisieren ihren eigenen gesellschaftlichen Standort innerhalb des arbeitsteiligen Systems nicht.

Wie hätte darüber hinaus eine Erklärung für die Lage der Erwachsenenbildung in der DDR aussehen können? In einer sich sozialistisch verstehenden Gesellschaftsordnung hätte als Maßstab bei Bildung und Pädagogik

die dazu von Marx, Engels und Lenin am historischen Stoff entwickelten Einsichten herangezogen werden können. Bereits hier ließen sich Widersprüche, ja Gegensätze zu den politischen Vorgaben von Partei und Staat feststellen. Die konkrete historische Situation blieb fast immer unberücksichtigt, so daß der Umsetzungsprozeß stets auf Hindernisse, Widerstand und Unverständnis sehr konkreter Natur stieß. Manch brauchbarer Ansatz versandete im unbegriffenen gesellschaftlichen Getriebe. Als Teil ehemaliger Produzenten „sozialistischer Ideologie“ wäre eine ideologiekritische Aufhellung der in der DDR vorherrschenden Verhältnisse und Ideologien im Sinne der von Marx geforderten unbefangenen, freien wissenschaftlichen Forschung, „die sich nicht vor ihren Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikt mit den vorhandenen Mächten“ (Marx an Ruge, MEW I/S. 344) von den DDR-Autoren angezeigt gewesen. Statt dessen wird Marx von einem der Autoren falsch zitiert (Dritte These über Feuerbach, S. 117). Dann übernimmt der Autor die Ansicht des russischen Philosophen Struwe: Der Sozialismus lasse prinzipiell „die individuelle Selbstverwirklichung des Menschen“ außer acht. Vom Realsozialismus ließe sich dies durchaus behaupten, doch von Marx? Der Autor kann sich durchaus als Opfer realsozialistischer Verhältnisse verstehen, nur bei eigenem Gebrauch des Kopfes wäre ihm wohl die Nichtidentität von Marx und Realsozialismus aufgefallen. Einem nach Wahrheit strebenden Leser sei geraten: Die Feuerbachthese im Original nachlesen und sich selbst ein Urteil bilden.

Leider erhöhen die Beiträge der DDR-Autoren nach Ansicht des Rezensenten den Informationsgehalt des Buches nur gering.

Aus- und Weiterbildung in der Praxis

Hermann Walter

„Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz“

Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis

Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.)
Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 149,
Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1992, 404 Seiten, 25,— DM

Lern- und Qualifikationsprozesse für und durch Arbeitsprozesse sind traditionelle Determinanten beruflicher Bildung. Als zu Beginn des Jahrhunderts die Industrie begann, eine eigene intensive Verantwortung um geordnete und systematische Auszubildungsverhältnisse in den Unternehmen in Deutschland zu entwickeln, tat sie das selbstverständlich vor dem Hintergrund zeitgemäßer „industrieller Bedürfnisse“. Bis an diese Quellen heran reicht heute noch das zur Regel bestimmte System von zentraler und dezentraler Berufsausbildung in der Industrie. Die kausale Verknüpfung intensiven Lernens in Lehrwerkstätten und Laboren mit praxiswirksamer Bewährung und Sozialisation in der Unternehmensrealität war am besten in der Lage, Widersprüche zwischen handwerklichen Ausbildungsformen und industrieller Arbeitsweise zu überwinden. An dieser Problemlage hat sich so grundsätzlich bis heute nichts geändert. Und dennoch kann man die in Modellversuchen, Projekten und Berufsbildungsbereichen gewonnenen Einsichten über die wachsende Bildungskraft arbeitsplatzbezogener Aus- und Weiterbildungskonzepte nicht nur als logische zeit- und anforderungsgemäße Ausdehnung des curricularen Gesamtrahmens betrieblicher Ausbildung verstehen.

Man spürt die Überzeugungskraft und ist beim Lesen der Berichte geneigt, an die Be-

rufsbildungsgeschichte und ihre Fakten weiter anzuknüpfen. Man fragt sich, was soll, was muß verstärkt werden? Worin besteht das „industrielle Bedürfnis“ heute?

Dehnbostel entwirft in seiner Einführung zwingende Leitlinien neuer Qualität arbeitsplatzbezogenen Lernens. Veränderte Inhalte der Facharbeit, „Partizipation, Autonomie, Dispositions- und Gestaltungsmöglichkeiten“ heben die systematische Trennung von planender und ausführender Arbeit weiter auf. 23 Beiträge, in zwei Teilen noch eher förderungspolitisch als schon sach- oder erkenntnislogisch zusammengestellt, vermitteln die Vielfalt möglicher inhaltlicher, didaktisch-methodischer und organisatorischer Antworten betrieblicher Berufsbildung auf

die neuen Technologie- und Führungskonzepte. Dabei werden implizite Fragen nach dem betriebswirtschaftlichen Kontext, der zur breiten Umsetzung moderner Berufsbildungslösungen erforderlich ist, gestellt. Paradoxe Weise vor dem Hintergrund des Wirkens arbeitsmarktpolitischer Regularien, die von Fall zu Fall eine Entlassung aus der unternehmerischen Verantwortung für dezentrale, arbeitsplatznahe Lernformen fördern.

So gesehen ist jeder Bericht wohl auch ein Appell, eine Mahnung, die Funktion betrieblicher Ausbildung im dualen System weiter zu stärken. Interessant für Praktiker, Wissenschaftler und noch wichtiger für Vertreter der Wirtschaft.

Der Bericht versteht sich als vorläufiges Resümee einer 1989 angelegten und bis 1996 arbeitenden Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“. Er ist eine Chance, manche Fragestellung, auch hinsichtlich der Inkraftsetzung des Berufsbildungsgesetzes für die neuen Bundesländer und des kritischen gesamtwirtschaftlichen Rahmens, neu zu überdenken. Ein ein für alle Mal gültiges Bekenntnis zur betrieblichen, auch arbeitsplatznahen Ausbildung, wird sich mit Einzelösungen nicht erreichen lassen. „Profitcenter“ und andere außerbetriebliche Lernorte sind die Antwort auf gleiche Fragen, aber mit unterschiedlichen Lösungen. Im weiteren Verlauf der Modellversuche und Projekte wird auch darauf zu reagieren sein.

Anzeige

Wir suchen für die Beratung und Mitarbeit beim Auf- und Ausbau des "Centre d'Etudes et de Recherches sur les Professions et les Qualifications" (CERPEQ) in Algier

Algerien

Arbeitsmarktforscher/in

Zielsetzung ist es, innerhalb des o.g. Institutes einen Beitrag zu leisten zum Ausbau des Berufsbildungswesens, insbesondere die verbesserte Anpassung der Ausbildungsprogramme an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes.

Die Aufgabe: Beratung des Partners bei der Entwicklung und Umsetzung von Methoden und Verfahren der Arbeitsmarkt- und Berufsqualifikationsforschung sowie der Entwicklung von Vorgaben der Berufsbildungsplanung; Beratung und Mitarbeit beim Aufbau eines Informations- und Dokumentationsdienstes.

Die Anforderungen: Hochschulabschluß in einem der Aufgabe entsprechenden Fachgebiet; mehrjährige Forschungs- und Planungstätigkeit an entsprechenden Instituten; fundierte Kenntnisse der Methoden und Verfahren; ausgeprägte Managementfähigkeiten, die Sie in der Leitung entsprechender Forschungs- und Planungsteams erworben haben und gute Französischkenntnisse in Wort und Schrift.

Weitere Informationen gibt Ihnen gerne Herr Ständer, Telefon 06196/79-3249.

Wir sind die Deutsche Gesellschaft

für Technische Zusammenarbeit (GTZ), ein weltweit tätiges Unternehmen, das im Auftrag des Bundes und anderer Regierungen an der Lösung von Entwicklungsproblemen arbeitet. Dabei benötigen wir die Mithilfe hochqualifizierter und -motivierter Fachkräfte.

Entspricht die Ausschreibung Ihrem Profil? Dann schicken Sie bitte Ihre Bewerbungsunterlagen mit Lebenslauf, Zeugniskopien und Lichtbild unter der Kennziffer St 05 an:

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Postfach 5180, 6236 Eschborn 1.



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 43-22 40/22 19

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

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

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin
Wolski/Blaumeiser

VERLAG

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

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich
Einzelheft 14,— DM
Jahresabonnement 55,50 DM
Auslandsabonnement 64,— DM
zuzüglich Versandkosten

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrecht-
lich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

ISSN 0341—4515

DR. LASZLO ALEX

HEINRICH ALTHOFF

DR. PETER DEHNBOSTEL

DR. AGNES DIETZEN

DR. KLAUS HAHNE

URSULA HECKER

DR. KATHRIN HENSGE

KONRAD KUTT

DR. KLAUS SCHWEIKERT

IDA STAMM

BRIGITTE WOLF

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31

URSULA BEICHT

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
W-5300 Bonn 1

DANKWART HEINRICH

Bertelsmann AG Telemedia GmbH
Multimedia System- und Verlagshaus
Carl-Bertelsmann-Straße 161
W-4830 Gütersloh 100

CLAUS OLSEN

Gesellschaft für Arbeitsmarkt- und
Strukturpolitik
Institut der Schleswig-Holsteini-
schen Unternehmensverbände e. V.
Nordhusumer Straße 3
W-2250 Husum

Hinweis in eigener Sache

Bitte teilen Sie uns rechtzeitig Ihre ab
1. 7. 1993 gültige Postleitzahl mit .

Neu ab 1. 7. 1993:

W. Bertelsmann Verlag KG Bielefeld
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld

Dagmar Lennartz

Margitta Klähn

Die Zwischenprüfung in der Berufsausbildung

Anspruch und Wirklichkeit

Bundesinstitut für Berufsbildung

**DAGMAR LENNARTZ,
MARGITTA KLÄHN**

**DIE ZWISCHENPRÜFUNG
IN DER BERUFS-
AUSBILDUNG**

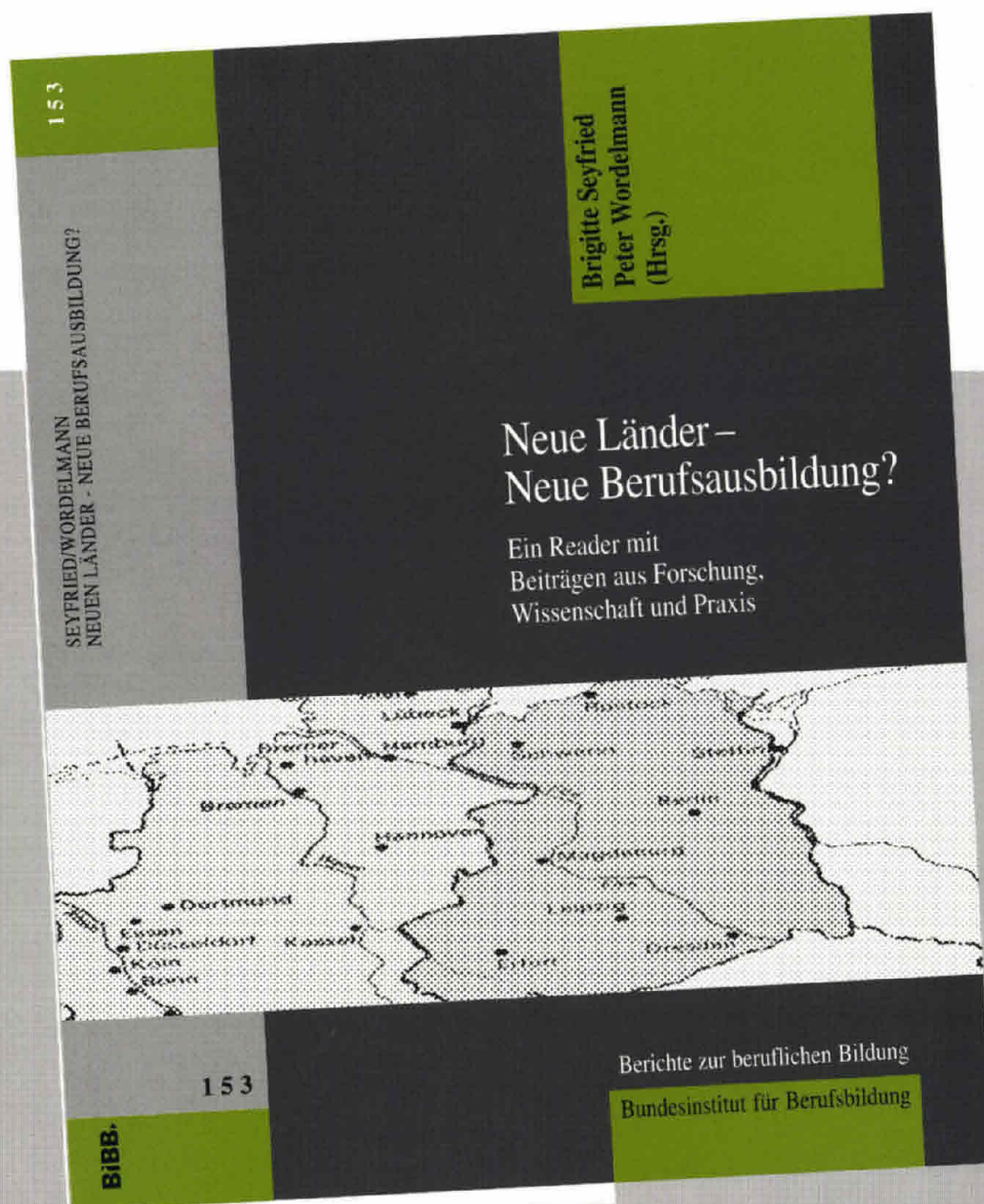
**ANSPRUCH UND
WIRKLICHKEIT**

SONDERVERÖFFENTLICHUNG

Berlin, Nachdruck 1993,
164 Seiten, 19,00 DM
ISBN 3-88555-258-2

Die Zwischenprüfung in der Berufsausbildung ist ein Reformansatz zur Steigerung der Ausbildungsqualität. Sie ist eine Neuerung, für die es Vergleichbares im allgemeinbildenden Bereich nicht gibt. Wie hat die Ausbildungspraxis diese Neuerung aufgenommen? Welche Möglichkeiten sehen Ausbilderinnen, Ausbilder und Auszubildende, das Instrument "Prüfung" als pädagogisches Mittel einzusetzen? Welche Handlungsalternativen und Gestaltungsmöglichkeiten haben sie und welchen Nutzen ziehen sie daraus? Die Untersuchung, die in Industrie, Handel und Handwerk durchgeführt wurde, gibt Aufschluß über neuralgische Punkte, Lösungsstrategien und Entwicklungsperspektiven.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung-K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31
Telefon: 030-8643 2520/-2516
Telefax: 030-8643 2607



**BRIGITTE SEYFRIED,
PETER WORDELMANN
(HRSG.)**

NEUE LÄNDER – NEUE BERUFS-AUSBILDUNG

**EIN READER MIT BEITRÄGEN AUS FORSCHUNG,
WISSENSCHAFT UND PRAXIS**

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 153

Berlin, 1992, 525 Seiten, 25,00 DM
ISBN 3-88555-504-2

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung-K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31
Telefon: 030-8643 2520/2516
Telefax: 030-8643 2607

In dem Reader wird die Übergangsphase der Umstellung des Berufsbildungssystems in den neuen Bundesländern problemorientiert dokumentiert. Er enthält 32 Beiträge von Autoren aus den alten und neuen Bundesländern, aus Wirtschaft, Wissenschaft, Verbänden und der Berufsbildungsforschung zu Themenkomplexen wie Prozeßanalysen zum Übergang, dem Vergleich alter und neuer Ausbildungsstrukturen, der Umstellung der Ausbildungsberufe, qualitativer und quantitativer Fragen der Ausbildungsplatzversorgung, der Situation von Auszubildenden und Ausbildungspersonal, Wanderungen und Austauschprozessen, aber auch den Zusammenhängen von Wirtschaftsentwicklung und Ausbildungsplatzangebot.