

BWP

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 2/1995
März/April
1 D 20155 F

- Berufliche Integration von Problemgruppen •
- Ausbildung und Berufseinstieg von Jugendlichen aus Migrantengfamilien •
- Ansprüche und Wertungen in der Berufsausbildung •

Kommentar

HERMANN SCHMIDT

- 01** Ausbildungsverbünde können die duale Ausbildung in den ostdeutschen Ländern stärken

Fachbeiträge

PETER-WERNER KLOAS

- 03** Qualifizierung in Beschäftigung – neue Ansätze zur beruflichen Integration von Problemgruppen des Arbeitsmarktes

MONA GRANATO

- 10** Jugend in Europa: Ausbildung und Berufseinstieg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien

GISELA FELLER

- 18** Ansprüche und Wertungen junger Menschen in der Berufsausbildung – wie und was Auszubildende (nicht) lernen wollen

WILFRIED REISSE, JENS U. SCHMIDT

- 23** Transparenz und Standardisierung in der europäischen Berufsbildung: Beispiel Fremdsprachenzertifikate (LINGUA-Projekt LangCred)

PETER DIEPOLD

- 30** Duale Ausbildung an der Hochschule

Diskussion

HANNELORE PAULINI, ILSE DROCHNER,
HANS BORCH

- 37** Kriterienkatalog für die Evaluierung von Ausbildungsordnungen

Berufsbildung international

WANG XIANREN

- 43** Ergebnisse und Erfahrungen der Reform der Berufsausbildung in der Volksrepublik China

Nachrichten und Berichte

- 46** Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit – ein neues Ausbildungsmittel

- 48** Aus der Arbeit des Ausschusses für Fragen Behindter

Rezensionen

- 50** Rezensionen

- 52** Impressum, Autoren

BWP erscheint regelmäßig mit der Beilage „**BIBB aktuell**“.

Diese Ausgabe enthält eine Beilage des IAB, Nürnberg, und das

Jahresinhaltsverzeichnis „BWP“ 1994.

Ausbildungsverbünde können die duale Ausbildung in den ostdeutschen Ländern stärken

Hermann Schmidt

Während die *Nachfrage* nach Ausbildungsplätzen von 1993 auf 1994 nahezu konstant geblieben ist, hat sich das *Angebot* im gleichen Zeitraum um rund fünf Prozent verringert. Die Tatsache, daß der Rückgang des Ausbildungsplatzangebots in den westlichen Bundesländern mit über neun Prozent deutlich über dem Durchschnitt liegt, kann leicht zu dem Fehlschluß führen, in der Entwicklung der beruflichen Bildung im Osten stünde alles zum Besten. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, daß in diesen Bundesländern wenigstens jeder fünfte Ausbildungsplatz in staatlich geförderten außerbetrieblichen Bildungsstätten angeboten und jeder zweite mit öffentlichen Mitteln gefördert wird. Dies ist bedenklich, da die Stärke des dualen Systems in der Zusammenarbeit und Ergänzung *beider Lernorte*, Betrieb und Berufsschule, gesehen wird. Zugleich besagen diese Daten auch, daß die duale Berufsausbildung in den östlichen Bundesländern noch nicht ausreichend verankert ist und insbesondere die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe noch erheblich gesteigert werden muß.

Das Modell des Ausbildungsverbunds

Durch Ausbildungsverbünde, d. h. durch verschiedene Formen der organisatorischen Zusammenarbeit und gegenseitigen Hilfe insbesondere spezialisierter Betriebe in der Ausbildung, können zusätzliche und qualitativ hochwertige Ausbildungsplätze geschaffen werden. In den westlichen Bundesländern haben sich seit Anfang der achtziger Jahre verschiedene Modelle des Ausbildungsverbunds erfolgreich entwickelt:

- Bei der sog. „*Auftragsausbildung*“ überträgt ein Betrieb, der mit den Auszubildenden Ausbildungsverträge abschließt, einzelne Ausbildungsabschnitte gegen Bezahlung an andere Betriebe oder Bildungseinrichtungen.
- In der Form des „*Ausbildungskonsortiums*“ arbeiten mehrere Betriebe zusammen. Jeder Betrieb stellt Auszubildende ein, schließt mit ihnen Ausbildungsverträge ab und

übernimmt bzw. überträgt bestimmte Ausbildungsabschnitte an andere am Konsortium beteiligte Betriebe.

- In dem Modell „*Leitbetrieb mit Partnerbetrieben*“ schließt ein Leitbetrieb die Verträge mit den Auszubildenden ab. Die Abschnitte, für die er die Ausbildung nicht einlösen kann, werden von den Partnerbetrieben auf der Grundlage getroffener Vereinbarungen (i. d. R. also nicht gegen Bezahlung) übernommen.
- Zu einer eigenständigen Organisationsform schließen sich Betriebe im „*Ausbildungsverein*“ oder in der „*Ausbildungs-GmbH*“ zusammen, die ihrerseits die Verträge mit den Auszubildenden abschließt und die Ausbildung organisiert.

Die Vorteile des Ausbildungsverbunds

Durch Ausbildungsverbünde kann besonders in wirtschaftsstrukturell geschwächten Regionen das Ausbildungsplatzangebot quantitativ und qualitativ dadurch verbessert und der Fachkräftebedarf langfristig gesichert werden, daß auch die Betriebe, die eine ganze Ausbildung nicht organisieren können, in die Ausbildung einbezogen werden. Ausbildungsverbünde sind auch geeignet, den Know-how-Transfer, die Einführung neuer Technologien und die gemeinsame Nutzung bestimmter Ressourcen zu erleichtern.

Für bisher nicht ausbildende Betriebe wird der Einstieg in die Ausbildung erleichtert, da einzelne Ausbildungsabschnitte auf mehrere Betriebe verteilt werden. Klein- und Mittelbetriebe, denen es an Ausbildungserfahrungen oder finanziellen Mitteln fehlt, werden entlastet durch die Verteilung der organisatorischen und finanziellen Belastungen auf mehrere Partner. Sie können zusätzlich zur zwischenbetrieblichen Kooperation in der Ausbildung Möglichkeiten der Personal- und Organisationsentwicklung, der Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, insbesondere auch der arbeits- und berufspädagogischen

Weiterbildung des Ausbildungspersonals gemeinsam und damit kostengünstiger nutzen als bisher. Solche betriebsübergreifenden Erfahrungen bieten eine tragfähige Grundlage für eine generell intensivere Zusammenarbeit der Betriebe.

Für Auszubildende wird durch die Ausbildung im Verbund eine Situation geschaffen, in der sie durch den Wechsel der Lernorte und des Bildungspersonals verschiedenartige Lehrmethoden, Arbeitsorganisationen und Tätigkeitsfelder erfahren. Sie gewährleistet die in zahlreichen neuen Ausbildungsordnungen geforderte *breite* berufliche Grundbildung, erhöht die Flexibilität der Auszubildenden im beruflichen Handeln und fördert die Fähigkeit zum Denken in überbetrieblichen Systemen. Der wichtigste von allen Vorteilen des Verbundes ist jedoch die größere Chance für einen erfolgreichen Übergang der Ausgebildeten in Beschäftigung.

Die Voraussetzungen des Ausbildungsverbunds

Die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit anderen Betrieben gemeinsam auszubilden, ist vom Gesetzgeber in § 22 Absatz 2 des Berufsbildungsgesetzes ausdrücklich vorgesehen. Diese Regelung eröffnet Ausbildungsbetrieben, die die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht im vollen Umfang vermitteln können, die Möglichkeit trotzdem auszubilden, wenn dieser Mangel durch Ausbildungsmaßnahmen außerhalb des Be-

triebes behoben wird. Die Voraussetzungen, die hierfür von betrieblicher Seite erfüllt werden müssen, sind vergleichsweise einfach einzulösen: Der Betrieb muß hinsichtlich der Arbeitsabläufe ein hinreichendes Spektrum berufstypischer Tätigkeiten aufweisen, und im Betrieb muß eine nach der Ausbildungseignungsverordnung (AEVO) geeignete Ausbildungsperson vorhanden sein.

Welcher Betrieb sich letztlich für die Ausbildung im Verbund entscheidet und welche Form des Ausbildungsverbunds sich als die geeignete erweist, muß von Fall zu Fall geprüft und entschieden werden. Es gibt zahlreiche Klein- und Mittelbetriebe in den östlichen Bundesländern, die in der Lage sind, wichtige Teile der Ausbildung zu übernehmen. Sie alle müssen in ihren Anstrengungen, die gegenwärtige Ausbildungssituation in den östlichen Ländern zu stabilisieren, unterstützt werden.

Übrigens: Ich handle hier kein theoretisches Thema ab. Das BIBB organisiert seit 15 Jahren in Berlin mit 21 Bundes- und Landesbehörden einen Ausbildungsverbund für Verwaltungsfachangestellte, den Hunderte von Jugendlichen erfolgreich durchlaufen und abgeschlossen haben.

Qualifizierung in Beschäftigung – neue Ansätze zur beruflichen Integration von Problemgruppen des Arbeitsmarktes

Peter-Werner Klosas

Dr. rer. pol., Diplomvolkswirt / Diplombetriebswirt,
Leiter der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die Probleme von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung sind vorgezeichnet: Unter den Arbeitslosen sind sie überrepräsentiert, soweit sie einer Arbeit nachgehen, sind ihre Beschäftigungsverhältnisse besonders gefährdet. Die Zukunft ist düster, weil sich der Bedarf der Wirtschaft an Einfachqualifikationen in den nächsten fünfzehn Jahren halbiert.

Wie soll darauf reagiert werden? Im präventiven Sinne muß nach wie vor alles getan werden, die berufliche Orientierung und Ausbildung von Schulabgängern zu verbessern. Ebenso wichtig ist aber eine ergänzende „Reparaturstrategie“, die gangbare Wege aufzeigt, wie „Ungelernte“¹ einen verwertbaren Ausbildungsabschluß nachholen können. Mit der Einlösbarkeit dieser „zweiten Chance“ setzt sich der folgende Beitrag auseinander.

Problemgruppen des Arbeitsmarktes

In Deutschland hat sich in den vergangenen fünfzehn Jahren ein – auch international – geschätztes System der Berufsorientierung und -ausbildung von benachteiligten Jugendlichen entwickelt. Trotz eines breiten Spektrums an ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen, ausbildungsbegleitenden Hilfen und überbetrieblichen Einrichtungen mit sozialpädagogischem Ausbildungsangebot

bleiben aber immer noch über zehn Prozent eines Altersjahrgangs ohne anerkannte Berufsqualifikation.

Die Probleme der Ungelernten sind nicht nur am hohen Arbeitslosenanteil und an den besonderen Beschäftigungsrisiken dieser Gruppe ablesbar. Besorgnis erregend ist vor allem die Dauerhaftigkeit dieser prekären Situation: Obwohl die Nachfrage nach gut ausgebildeten Fachkräften – hauptsächlich bedingt durch Umschichtungen innerhalb der Belegschaften – weiter steigt, können Ungelernte mehrheitlich nicht von der Nachfrageentwicklung profitieren, weil sie nicht über den „Führerschein für das Beschäftigungssystem“ verfügen und auch durch Weiterbildung nicht erreichen werden.

Schätzungen des Bundesinstituts für Berufsbildung gehen davon aus, daß in der Bundesrepublik Deutschland allein in der Altersgruppe der 20- bis 29-jährigen derzeit rund 1,6 Mio. Personen weder einen anerkannten Berufsabschluß erworben haben noch sich in Ausbildung befinden.

Die Gründe der Ausbildungslosigkeit lassen sich vor allem vier Ursachenkomplexen zuordnen:

- Fehlende Ausbildungsplätze verschärfen die Auswahlkriterien der Betriebe: Frauen, Ausländer, Leistungsschwache, „sozial auffällige“ Jugendliche und Behinderte haben das Nachsehen.
- Ein Teil der Schulabgänger zieht es zunächst vor, zu „jobben“, anstatt eine Ausbildung zu beginnen. Viele dieser Jugend-

lichen sind hinsichtlich der Berufswahl orientierungslos. Ausbildung gehört (noch) nicht zu ihrer Lebensplanung. Ihre Ausbildungsmotivation ist auch deshalb gering, weil viele des Lernens in herkömmlichen (schulischen) Formen überdrüssig sind und sich aufgrund unzureichender schulischer Leistungen in der Konkurrenz um Ausbildungsplätze wenig zutrauen.

- Wenn der Schritt in die Ausbildung gelingt (rund ein Viertel der Ungelernten begann eine Ausbildung), fehlt es oft an begleitenden Hilfen, an Stütz- und Förderunterricht und an sozialpädagogischer Betreuung, z. B. bei persönlichen Notlagen, wenn Lernschwierigkeiten auftreten oder wenn Konflikte zu bewältigen sind. Ersatzlose Ausbildungsabbrüche sind die Folge.
- Speziell für die neuen Bundesländer ist zu berücksichtigen, daß in der ehemaligen DDR bildungsmäßig und sozial benachteiligte Jugendliche in „Teilberufen“ ausgebildet wurden, die nach heutigem Standard nicht anerkannt und auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertbar sind. Die Situation dieser Teilfacharbeiter ist ähnlich mißlich wie die von Jugendlichen ohne jede Berufsqualifikation.

Ungelernte sind in erhöhtem Maß von beruflicher Perspektivlosigkeit, sozialem Abstieg und gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht: In den alten Bundesländern sind nur zwei Drittel der jüngeren Ungelernten erwerbstätig. Die Beschäftigungsverhältnisse sind unsicher. Gelegenheitsarbeit und Leiharbeit sind häufig. In den neuen Bundesländern ist die berufliche und soziale Situation dieses Personenkreises noch ungünstiger. Lediglich die Hälfte ist berufstätig. Öffentlich geförderte Beschäftigungsverhältnisse sind hier bereits eingerechnet.²

Die Zahl der Arbeitsplätze für Ungelernte ist in den letzten Jahren erheblich zurückgegangen. Experten sagen bis zum Jahr 2010 den weiteren Abbau von nahezu drei Millionen Ungelernten-Arbeitsplätzen voraus. „Dies entspricht einem Wegfall von rund 50

Prozent aller Arbeitsplätze für Personen ohne formalen Berufsabschluß.“³

Die Fakten und die prognostizierte Entwicklung machen deutlich, wie wichtig es ist, diesen Personenkreis in stabile Erwerbstätigkeit zu vermitteln, und – quasi als unabdingbare Voraussetzung dafür – ihm das Nachholen eines verwertbaren Berufsabschlusses zu ermöglichen.

Mit welchen Qualifizierungsstrategien kann denjenigen, die ohne Ausbildung geblieben sind, geholfen werden? Welche Qualifizierungswege sind erfolgversprechend, wenn das System der Orientierung, Vorbereitung und Ausbildung von Jugendlichen versagt hat, weil entweder Schulabgänger nicht erreicht oder weil begonnene Ausbildungsverhältnisse ersatzlos abgebrochen wurden? Was ist zu tun, wenn diese Jugendlichen im Erwachsenenalter als Problemgruppen des Arbeitsmarktes, als Langzeitarbeitslose und soziale Außenseitergruppen wieder auftauchen?

Herkömmliche Wege zur Nachqualifizierung scheiden aus

Angesichts der im Bildungssystem bisherigen Wege der Nachqualifizierung wird schnell klar: Wer als Jugendlicher den Einstieg in eine Ausbildung verpaßt hat, steht als Erwachsener vor verschlossenen Türen.

Die jugendtypische Form der **Erstausbildung** scheidet für den Personenkreis aufgrund des Alters und der Lebenssituation als Möglichkeit zur Nachqualifizierung aus. Weder reicht die Ausbildungsvergütung zur Existenzsicherung noch entsprechen die Lernformen den Anforderungen Erwachsener.

Der Weg über die traditionelle **Umschulung** kommt nur für wenige in Betracht, da viele weder die formalen Zugangsvoraussetzungen

erfüllen noch in der Lage sind, in dem gegenüber der normalen Berufsausbildung stark verkürzten Zeitrahmen einer Umschulung die Lernanforderungen eines vollständigen Berufsbildes zu bewältigen.⁴ Für die Teilgruppe der Erwerbstäti gen unter den Ungelernten ist Umschulung sowieso keine Perspektive: Wer in einem Beschäftigungsverhältnis steht, wird kaum kündigen, um über den Umweg der Arbeitslosigkeit sich den Weg in eine Umschulung zu bahnen. Darüber hinaus liegt das dann zu zahlende Unterhalts geld deutlich unter dem derzeitigen Verdienst, so daß eine Qualifizierung auch unter finanziellen Gesichtspunkten nicht attraktiv ist – ganz zu schweigen von der Frage, ob nach abgeschlossener Umschulung der Einstieg in eine adäquate Erwerbstätigkeit glücken wird.

Auch der alternative Weg, über die **Externenregelung** – nach sechsjähriger einschlägiger Berufstätigkeit (Regelfall bei dreijährigen Ausbildungsberufen) mit anschließender Kammerprüfung – zu einem anerkannten Abschluß zu kommen, ist für viele nicht gangbar. Diesen Weg gehen überwiegend Menschen, die hoch motiviert sind, und die sich die fachtheoretischen Anforderungen in Abend- und Wochenendkursen aneignen können.⁵ Die meisten jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung sind jedoch lernun gewohnt und können aufgrund ihrer Biographie und ihrer Lebensumstände ein so anspruchsvolles Ziel unter erschwerten Bedingungen nicht über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen.

Die traditionellen Instrumentarien der Nachqualifizierung können die Problemgruppen des Arbeitsmarktes nur begrenzt oder gar nicht erreichen, weil

- der zeitliche Rahmen der Qualifizierung zu eng und unflexibel ist
- die Didaktik und Methodik für lernunge wohnte Personen zu verschult sind
- die finanzielle Absicherung unzureichend ist und Qualifizierungsfortschritte nicht mit einer besseren Entlohnung verbunden sind

- die häufig vorhandenen Vorqualifikationen (die z. B. im Rahmen einer abgebrochenen Ausbildung, einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme oder einer regulären Beschäftigung erworben wurden) nicht betriebs-/trägerübergreifend zertifiziert und nicht so anerkannt werden, daß sie für aufbauende Qualifizierungsmaßnahmen anrechenbar sind
- keine Hilfestellungen geboten werden bei der Bewältigung sozialer Probleme, die bei der Zielgruppe überproportional auftreten (Schulden, Wohnungsprobleme, Suchtgefährdung etc.).

Demgegenüber müssen Möglichkeiten zum Nachholen der Berufsausbildung geschaffen werden, die den individuell unterschiedlichen Lebenslagen, Berufsverläufen und Qualifizierungsvoraussetzungen der Zielgruppe angepaßt sind. Die **Koppelung von Erwerbstätigkeit mit Qualifizierung**, die curricular und organisatorisch mit dem Arbeitsprozeß abgestimmt ist und den **Arbeitsplatz als Lernfeld** nutzt, bietet für Erwachsene ohne Berufsausbildung eine Chance, den Berufsabschluß nachzuholen.

Pädagogische Perspektiven der Kombination von Beschäftigung und Qualifizierung

Ein kurzer Blick auf die zurückliegende Entwicklung hilft, den veränderten Stellenwert arbeitsprozeßlichen Lernens zu verstehen, sowohl generell als auch unter der speziellen Zielsetzung der Integration benachteiligter Gruppen.

Die Erkenntnis, daß Arbeit qualifiziert und als tragendes Element des beruflichen Lernens eingesetzt werden kann, ist mindestens ebenso alt wie das System der Berufsausbildung in den deutschsprachigen Ländern. Trotzdem ist diese für die berufliche Bildung charakteristische Form der Qualifizierung

immer wieder Veränderungen unterworfen. Sie lassen sich ablesen an der unterschiedlichen Bedeutung, die der Qualifizierung über Arbeit in der Bildungspolitik und -praxis zugewiesen wird: In den Anfängen der systematischen Berufsausbildung stand diese Qualifizierungsform eindeutig im Vordergrund. „Lernen durch Tun“ war zentrales Element der klassischen „Beistellehre“.

Mit der fortschreitenden Systematisierung und Pädagogisierung des beruflichen Lernens rückten dann intentionale Lehr-Lern-Prozesse in den Vordergrund. Vor allem in der Industrie wurde ausdrücklich die Strategie verfolgt, berufliches Lernen zu systematisieren, es nach pädagogischen Prinzipien auszurichten und „schulische“ Lernformen auch in den Betrieben und in überbetrieblichen Ausbildungsstätten zu installieren. Die pädagogische Forschung und Entwicklung wandte sich im erhöhten Maße dem Lernen außerhalb von Arbeit zu. Für die schulischen Lernformen wurden in den letzten Jahrzehnten gezielt Konzepte, Materialien und Hilfen erarbeitet. Die Arbeit selbst wurde zunehmend weniger als ein zu aktivierendes Lernpotential angesehen. Die Abkoppelung beruflicher Bildung von der Arbeitswelt – ihre gesonderte Organisation – erschien vielen als einzige vernünftige, die Qualität und Effektivität der Lernprozesse sichernde Alternative. In der Arbeitsmarktpolitik entsprach die voneinander unabhängige Entwicklung von Beschäftigungsförderungsprogrammen einerseits und von Qualifizierungsprogrammen andererseits der gleichen Logik. Personengruppen, denen schulisches Lernen schwer fällt, wurden durch diese Entwicklungen im Beschäftigungssystem, in der Forschung und in der Arbeitsmarktpolitik benachteiligt und tendenziell aus Lernprozessen verdrängt.

Inzwischen ändert sich die Situation: Der Arbeitsplatz rückt wieder ins Blickfeld, „Lernen in der Arbeit“ wird von der Pädagogik und der Berufsbildungspraxis wiederentdeckt – auf einer Ebene, die nicht mit

der einfachen „Beistellehre“ vergleichbar ist. Aufgrund der Neuorientierung in der beruflichen Bildung, neben fachspezifischem Wissen und Können eine fundierte berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln, wird zunehmend nach Methoden und Konzepten gesucht, um die arbeitsweltliche Realität in der Aus- und Weiterbildung durch lernhaltige Produktionsaufgaben, Fertigungseinheiten etc. einzubinden. Auch Kostenerwägungen führen zum Umdenken, weil das Lernen im Arbeitsprozeß – gemessen am Lerneffekt – inzwischen vielen Verantwortlichen kostengünstiger erscheint als davon abgekoppelte Lernprozesse in Kursen oder Lehrwerkstätten.⁶

Eine stärkere Gewichtung des Lernens im Arbeitsprozeß läßt sich nicht nur aus den veränderten Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems ableiten, sondern auch aus der zunehmenden „Politikfähigkeit“ der Forderung, benachteiligte Jugendliche und Erwachsene (sogenannte lernungswohnte Personengruppen) nicht mehr von Berufsbildungsprozessen auszuschließen. Arbeitsbezogenes Lernen ist für diese Personengruppe eine Alternative, weil es ihren Lernvoraussetzungen entgegenkommt.

Differenzierte und flexible Wege zum Berufsabschluß eröffnen

Das Bundesinstitut für Berufsbildung setzt sich für eine Stärkung der beruflichen Qualifizierung in den Beschäftigungsförderungsprogrammen des Bundes und der Länder ein, weil die Verbindung von Beschäftigung und Qualifizierung Perspektiven für diejenigen Gruppen auf dem Arbeitsmarkt eröffnet, die durch herkömmliche – von Beschäftigung losgelöste oder nur ziellos dazuaddierte – Qualifizierungsmaßnahmen nicht erreicht werden. „Stärkung“ bedeutet hier vor allem zweierlei: Die Nutzung des Lernfeldes

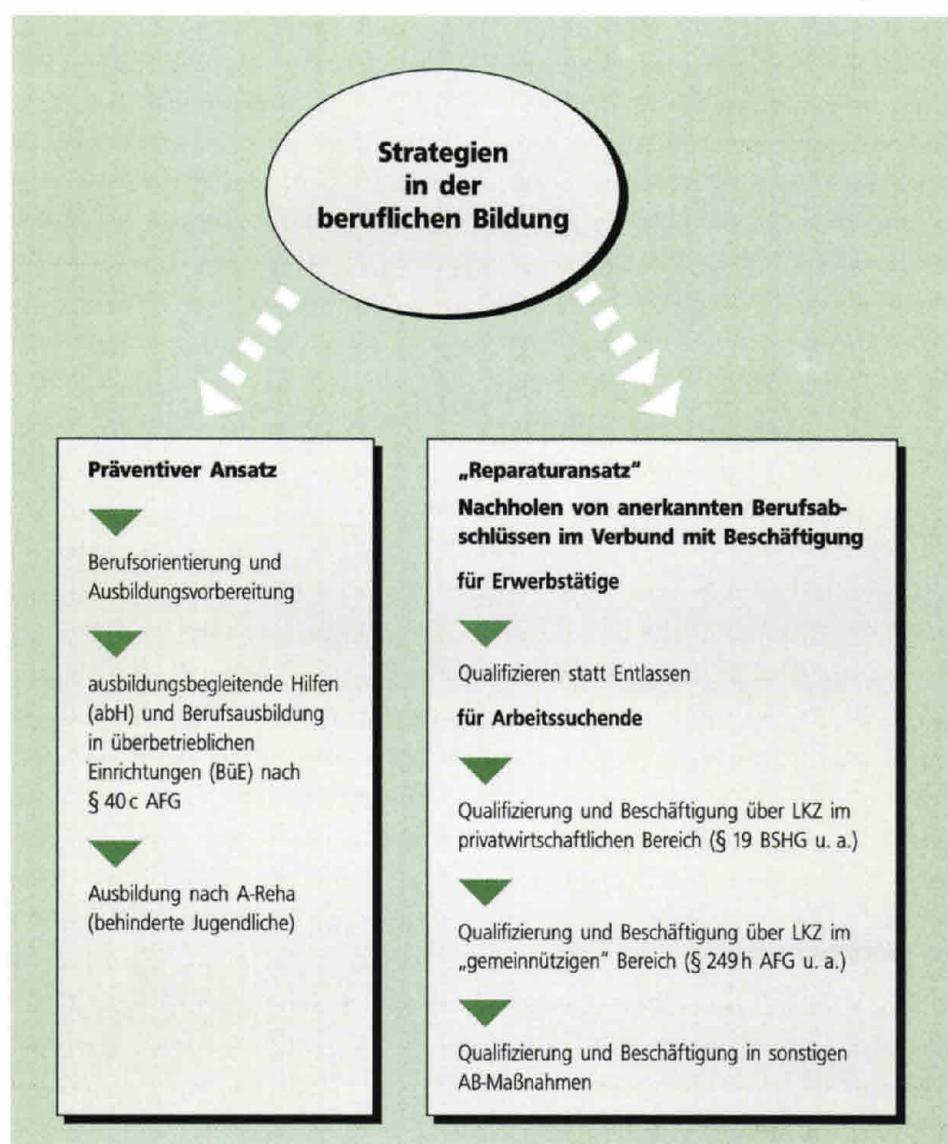
„Arbeitsplatz“ und die Ausrichtung der Qualifizierung auf anerkannte, verwertbare Berufsabschlüsse.

Jeder zweite junge Erwachsene ohne Berufsabschluß ist an einer nachträglichen Ausbildung interessiert. Jeder vierte bis fünfte Befragte denkt ernsthaft über die Aufnahme einer abschlußbezogenen Qualifizierung binnen Jahresfrist nach.⁷ Legt man den eingangs genannten Anteil Ungelernter im Alter von 20 bis 29 Jahren zugrunde, so könnten in Deutschland allein in dieser Altersgruppe **rund 320 000 Personen** für eine abschlußbezogene Nachqualifizierung gewonnen werden. Dies allerdings nur, wenn die Qualifizierung nicht losgelöst von Erwerbsarbeit erfolgt, sondern organisatorisch und curricular **mit einem Beschäftigungsverhältnis** im ersten oder im zweiten Arbeitsmarkt **verzahnt wird**.

Die Koppelung mit Beschäftigung kann z. B. erfolgen, indem⁸

- (noch) erwerbstätige Ungelernte im Rahmen ihres Beschäftigungsverhältnisses mit ergänzenden betrieblichen und außerbetrieblichen Qualifizierungsangeboten berufsbegleitend nachqualifiziert werden (Beschäftigungssicherung durch Betriebs- oder Tarifvereinbarungen unter dem strategischen Ziel „Qualifizieren statt entlassen“)
- arbeitslose Ungelernte durch Lohnkostenzuschüsse nach dem Bundessozialhilfegesetz in **Betriebe des ersten Arbeitsmarktes** vermittelt werden, wo sie über Berufspraxis und berufsbegleitende Qualifizierungsangebote Abschlüsse erwerben können (Beispiele: Programm 304 in Mecklenburg-Vorpommern und Programm 501/301 in Berlin)
- für arbeitslose Ungelernte mit Anspruch auf Lohnersatzleistungen durch pauschalierte Lohnkostenzuschüsse zur Arbeitsförderung vergleichbare Nachqualifizierungs-Arbeitsplätze im „gemeinnützigen“ Bereich eingerichtet werden, z. B. im öffentlichen Dienst, bei Trägern der Umweltanierung, der sozialen Dienste, der Jugendhilfe, des Brei-

Abbildung 1: **Bildungspolitische Strategien zur Verringerung des Anteils von Un- und Angelernten**



tentsports, der Kulturarbeit und der Vorbereitung denkmalpflegerischer Arbeiten (Beispiel: Förderung nach § 249h Arbeitsförderungsgesetz, die speziell auf die neuen Bundesländer ausgerichtet ist)

- Sonstige Beschäftigungsverhältnisse im **zweiten Arbeitsmarkt** mit begleitender Qualifizierung verbunden werden (in Beschäftigungsgesellschaften, in sozialen Betrieben, in gemeinnützigen Leiharbeitsfirmen u. a.)

In besonderem Maße für berufliche Qualifizierung im Rahmen von Beschäftigung ansprechbar sind bestimmte Teilgruppen von Ungelernten, vor allem

- Arbeitslose und
- Personen, die bereits mit Berufsbildungsmaßnahmen unterhalb des Niveaus anerkannter Ausbildungabschlüsse in Berührung kamen (z. B. früher an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen hatten oder eine Ausbildung abbrachen).

Rund drei Viertel der Ungelernten, die sich beruflich qualifizieren wollen, sind auf bestimmte Berufe festgelegt, haben klare Berufswünsche. Mehr als ein Drittel wollen einen Berufsabschluß in dem Tätigkeitsbereich erwerben, in dem sie bereits über Berufserfahrung verfügen. Angesichts der

geringen Erwerbsquote von jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung (zwei Drittel in West-/die Hälfte in Ostdeutschland), ist dieses Ergebnis beachtenswert. Ein relevanter Personenkreis verfügt offenbar über Voraussetzungen für eine berufliche Qualifizierung, an die sich anknüpfen lässt.

Der Programmentwurf „Arbeit und Berufsausbildung kombinieren“

Aufbauend auf Untersuchungsergebnissen zur Zielgruppe der Ungelernten und auf Praxiserfahrungen – u. a. aus der früheren Modellversuchsreihe zur „beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“⁹ – wurde 1992 von mehreren Berufsbildungs- und Arbeitsmarktexperten ein Programmentwurf zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung junger Erwachsener entwickelt.¹⁰

Mit ihm wurde versucht, den individuell unterschiedlichen Lebenslagen und Lernvoraussetzungen der Zielgruppe gerecht zu werden und Qualifizierungshemmnisse zu überwinden. Konstitutiv für diesen Programmentwurf sind folgende Kriterien:

- Hinführung zum **anerkannten Ausbildungsbereich** nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung (ggf. als Teil einer Förderkette, wenn der Berufsbereich wegen eines zu kurzen Förderzeitraums der jeweiligen Maßnahme nicht in diesem erreicht werden kann)
- organisatorische und **curriculare Verknüpfung von Qualifizierung im Arbeitsprozeß und Lernen in Kursen** (duale Berufsbildung, Lernortvernetzung, Betrieb als adäquates Lernfeld); Entwicklung entsprechender Lerneinheiten
- Zerlegung vorhandener Berufsbilder in **zertifizierbare Module** (zusammenhängende Qualifikationsbündel), um Vorqualifikationen

differenziert aufgreifen und bei evtl. Abbrüchen bis dahin erworbene Qualifikationen festhalten zu können

- Vergütungsniveau im **tariflichen Rahmen**, steigende Vergütung mit Zunahme der erworbenen Qualifikationen als Lernanreiz
- Aufstellung eines **individuellen Bildungsplanes**
- kontinuierliche **entwicklungsbegleitende Beratung** und **Hilfe** bei sozialen Problemen wie Wohnungsnot, Verschuldung, Sucht etc.

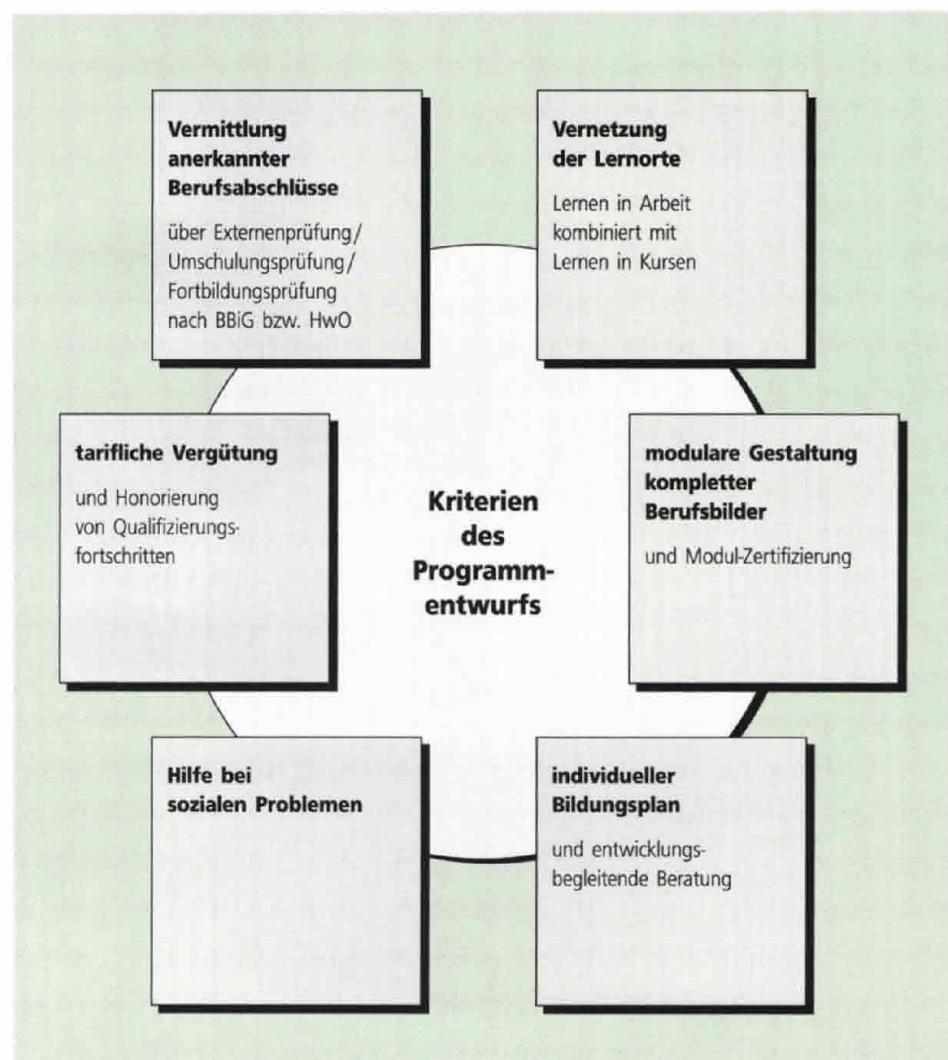
Gefordert wurde ein Bundesprogramm zur Nachqualifizierung von Problemgruppen des Arbeitsmarktes, ersatzweise Programme der Länder, die die bestehenden „Förderlücken“

zwischen den Einzelmaßnahmen wie Fortbildung und Umschulung, Arbeitsbeschaffungs- oder anderen Beschäftigungsmaßnahmen schließen könnten.

Zwischenbilanz: Ein Schritt zurück – zwei Schritte vor

Hinter dem Programmentwurf „Arbeit und Berufsausbildung kombinieren“ steht die Idee, in Anlehnung an das Bundesprogramm zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher auch für Erwachsene, die ohne Berufsausbildung geblieben sind, einen eigenen **bundesweiten**

Abbildung 2: **Nachholen von anerkannten Berufsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung**



Quelle: BIBB

Förderansatz zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung installieren zu helfen.

Diese Hoffnung auf einen originären Programmansatz hat sich bisher nicht erfüllt. Die Finanzierungsschwierigkeiten haben eher noch zugenommen, nicht zuletzt durch die drastischen Einschnitte im Arbeitsförderungsgesetz und das Zurückfahren mancher Landesprogramme, die als ergänzende Finanzierung notwendig sind.

Auf der anderen Seite haben der zunehmende Problemdruck auf dem Arbeitsmarkt, das deutlicher werdende Profil der Ungelerntengruppen und die konzeptionelle Auseinandersetzung mit neuen Formen der berufsbegleitenden Nachqualifizierung – als organisatorische, zeitliche und curriculare Verknüpfung von Qualifizierung am Arbeitsplatz und Lernen außerhalb des Arbeitsprozesses – in den letzten zwei Jahren dazu geführt, daß bestimmte Projekte und Landesprogramme weiterentwickelt oder auch neu installiert wurden.

Eine vom Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Mai 1993 in Schwerin gemeinsam durchgeführte Fachtagung zum Thema „Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluß“ setzte sich in einer der drei Arbeitsgruppen ausführlich mit den berufsbegleitenden Ansätzen, Maßnahmen und Modellen der Nachqualifizierung auseinander.¹¹ Die Ergebnisse der Fachtagungsdiskussion und des Erfahrungsaustauschs zwischen den beteiligten Maßnahmeträgern, den Vertretern von Verbänden, Bundes- und Landesministerien sowie der Arbeitsverwaltung gingen in das **Handlungskonzept des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft** (jetzt BMBF), „für die Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben“ ein.¹² Das Handlungskonzept wurde dem Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung vorgelegt und dort

grundätzlich begrüßt. Auch die von den Regierungschefs von Bund und Ländern nach dem bildungs- und forschungspolitischen Grundsatzgespräch beim Bundeskanzler eingesetzte Arbeitsgruppe „Berufliche Bildung“ hat sich in ihrem **Maßnahmenkonzept zur Stärkung der beruflichen Bildung** für eine Verringerung des Anteils Ungelernter ausgesprochen. Unter dem Gesichtspunkt der „nachträglichen Qualifizierung Jugendlicher und Erwachsener ohne Ausbildungsabschluß“ werden Maßnahmen empfohlen, die sich am Programmentwurf zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung orientieren.

Bundesregierung sollte die **Mittel der EU-Fonds zur Strukturanpassung im Beschäftigungssystem** und auf dem Arbeitsmarkt gezielt für Maßnahmen der beruflichen Nachqualifizierung im Verbund mit Beschäftigung einsetzen. Solange ein solches Bundesprogramm noch auf sich warten läßt, ist es unumgänglich, daß – quasi als Zwischenlösung – die Landesregierungen aktiv werden und die berufsbegleitende Nachqualifizierung von Ungelernten (und anderen Problemgruppen des Arbeitsmarktes) in den **arbeitsmarktpolitischen Programmen der Länder** aufnehmen.

Finanzierungsrahmen für Nachqualifizierung sichern

Schon als Ergebnis der Schweriner Fachtagung wurde deutlich, daß der wesentliche Hemmfaktor, der einer zügigen und schnellen Umsetzung adressatengerechter Nachqualifizierungsmaßnahmen entgegensteht, in den restriktiven Finanzierungsbedingungen der Maßnahmen liegt: Alle Wege, die derzeit das Nachholen von Ausbildungsabschlüssen in Verknüpfung mit Beschäftigung erlauben, zeichnen sich durch diskontinuierliche und instabile Rahmenbedingungen aus. Die beteiligten Unternehmen, Beschäftigungsgesellschaften und Qualifizierungsträger müssen ihre Finanzierung ausnahmslos durch ein kompliziertes Förderungsmix regeln. Je nach regionalen Besonderheiten werden hierzu Mittel aus Landesprogrammen und EU-Fonds verwendet, sofern eine Grundfinanzierung nach dem Arbeitsförderungsgesetz bereitgestellt wird.

Die bestehenden „Förderlücken“ zwischen den Einzelmaßnahmen müssen geschlossen werden. Insbesondere für Ungelernte als besondere Problemgruppe des Arbeitsmarktes ist es erforderlich, daß die bisherige Trennung von Beschäftigungs- und Qualifizierungszielen in den Maßnahmen des Bundes und der Länder aufgehoben wird. Die

Entwicklungsarbeiten und Erfahrungsaustausch fördern

Was die inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen an eine nachgeholte Berufsausbildung in Verknüpfung mit Erwerbstätigkeit betrifft, sind weitere Entwicklungsarbeiten erforderlich (Ausarbeitung von Curricula für die verschiedenen Lernorte, Entwicklung von Handlungsanweisungen für die Gestaltung von Arbeitsaufgaben nach Lerngesichtspunkten, Herstellung von ausbildungsunterstützenden Medien, Erprobung von geeigneten Verfahren zur Zertifizierung der Lernfortschritte bzw. der erworbenen Qualifikationen etc.). Das Bundesinstitut für Berufsbildung setzt sich deshalb für entsprechende Modellversuche und einen organisierten Erfahrungsaustausch, die diesen Prozeß wesentlich beschleunigen können, ein.

Ende 1994 wurde im Verlauf zu einem Reader des hiba-Verlags¹³, in dem bisherige Erfahrungen mit der Umsetzung des Programmentwurfs anhand ausgewählter Beispiele und problemorientierter Artikel beschrieben sind, eine systematische Zusammenstellung der bestehenden und im konkreten Planungsstadium befindlichen Kombinationsmodelle von Arbeit und Berufsausbildung (mit

Adressen, Projektbeschreibungen, Ansprechpartnern etc.) vom Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht.¹⁴ Diese Synopse dokumentiert den heutigen Entwicklungsstand berufsbegleitender Ansätze zur Nachqualifizierung. Sie soll den Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten „Akteuren“ und potentiellen „Projektemachern“ (Betrieben, Beschäftigungs- und Bildungsträgern, Kammern, Arbeitsämtern, Ministerien, kommunalen Behörden u. a.) erleichtern.

Eine erste Auswertung zeigt, daß von den 52 dokumentierten berufsbegleitenden Nachqualifizierungsmaßnahmen rund drei Viertel auf die Vermittlung von in Deutschland bundesweit anerkannten Ausbildungsschlüssen nach dem Berufsbildungsgesetz ausgerichtet sind. Die übrigen vermitteln Qualifikationen, die zwar auch über den einzelnen Betrieb/Ausbildungsträger hinaus anerkannt sind, aber kein komplettes Berufsbild abdecken, teilweise auch nicht bundesweit gelten. Es sind in der Regel Zertifikate, die von Verbänden der Arbeitgeber, von Kammern oder von anderen Organisationen nach einer Leistungsüberprüfung zum Nachweis einzelner Qualifikationsmodule vergeben werden und meist den Charakter von „Pässen“ haben (z. B. Schweißerpaß, Elektronikpaß, EDV-Anwenderaußpaß).

Die über 3 100 Teilnehmer und Teilnehmerinnen der in der Synopse erfaßten Nachqualifizierungsmaßnahmen arbeiten und qualifizieren sich schwerpunktmäßig in den Berufsfeldern

- Metalltechnik (17 Prozent)
- Bau (15 Prozent)
- Büro und Verwaltung (14 Prozent)
- sowie Sozial-/Altenpflege (13 Prozent).

Anfang 1995 setzte die Förderung von zwei Modellversuchen zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen ein. Mit den Modellversuchen in Hamburg

(Triade) und Berlin (BBJ Consult) sollen notwendige Entwicklungsarbeiten zur Nachqualifizierung in Büroberufen vorangetrieben und Transfermöglichkeiten entwickelt werden. Weitere Modellversuche sind in Thüringen und in Hessen geplant.¹⁵

Nachqualifizierungsmaßnahmen sind auf anerkannte Ausbildungsschlüsse ausgerichtet

In dem 1995 gestarteten Vorhaben „Berufsbegleitende Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen“ (V 1.005) faßt das Bundesinstitut für Berufsbildung seine Aktivitäten zur Umsetzung des Programmewurfs „Nachholen von Ausbildungsschlüssen im Rahmen von Beschäftigung“ zusammen. Ziel des Vorhabens ist – neben der fachlichen Betreuung von Modellversuchen und der Förderung des Erfahrungsaustauschs – darauf hinzuwirken, daß

- im Arbeitsförderungsgesetz und in ergänzenden Länderprogrammen zur Beschäftigungsförderung die abschlußbezogene, berufsbegleitende Nachqualifizierung fest verankert wird
- Betriebe mit hohem Ungelerntenanteil die Qualifizierung dieser Mitarbeitergruppe besonders unterstützen (z. B. durch die Übertragung lernhaltiger Produktions- und Dienstleistungsaufgaben, die Freistellung für ergänzende Qualifizierung, die Organisation von Praktika in anderen Betrieben, die vergütungsmäßige Honorierung von Qualifizierungsfortschritten).
- bei Tarif- und Betriebsvereinbarungen zum Rationalisierungsschutz bzw. zur Sicherung von Arbeitsplätzen Regelungen zur abschlußbezogenen Qualifizierung von Ungelernten aufgenommen werden.

- bei öffentlich geförderten Beschäftigungsprogrammen (Lohnkostenzuschüsse, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Beschäftigungsgesellschaften, soziale Betriebe usw.) der Arbeitseinsatz der Teilnehmer stärker als bisher unter Lerngesichtspunkten erfolgt und Zeiten für ergänzende Qualifizierung eingeplant werden

- berufsbegleitende Nachqualifizierungsmaßnahmen eindeutig auf anerkannte Berufsschlüsse ausgerichtet werden und die Zertifizierung (z. B. bei Abbruch) immer im Verhältnis zu einem solchen Abschluß vorgenommen wird.

- die Betriebe, Beschäftigungsgesellschaften und die Träger ergänzender Qualifizierungsmaßnahmen durch regionale Beratungsinstitutionen beim Aufbau berufsbegleitender Nachqualifizierungsmaßnahmen unterstützt werden.

Anmerkungen:

¹ Nachfolgend sind unter dieser Bezeichnung auch die Angelernten erfaßt. Die Begriffe „Ungelernte“ und „Personen ohne Berufsausbildung“ werden synonym verwendet.

² Davids, S.: Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung in den alten und neuen Bundesländern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Ausbildung für alle – Prävention von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsabbruch in der vorberuflichen Bildung. Tagungsdokumentation. DJI-Arbeitspapier 2-072*, München 1992

³ Tessaring, M.: *Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. Eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektionen 1989/91*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 27* (1994) Sonderdruck, S. 8

⁴ Podeszfa, H.; Klähn, M.: *Man tut sich schwer, bis man wieder im Tritt ist. Betriebliche Umschulung mit anerkanntem Abschluß*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1992 (*Berichte zur beruflichen Bildung*, H. 136)

⁵ Hecker, U.: *Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Externenprüfung – Unterstützung beim nachträglichen Erwerb des Berufsschlusses*. In: *BWP 22* (1993) 3, S. 32

⁶ Dieser Umdenkungsprozeß wird auch durch viele BIBB-Arbeiten dokumentiert. Siehe z. B. Dehn-

bostel, P.; Holz, H.; Novak, H.: *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1992 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 149)

⁷ Klosas, P.-W.; Selle, B.: *Lernvoraussetzungen von „Ungelernten“ – Grundlagen für eine Nachqualifizierung*. In: *Lernen heute – Fragen für morgen. Reader zur Lernforschung in der Berufsbildung*, Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 168)

⁸ Zu den einzelnen Praxisbeispielen (für das unter 3. genannte Koppelungsmodell existieren noch keine) siehe Klosas, P.-W.; Selle, B.: *Vom Ungelernten zur Fachkraft – Modelle zur Kombination von Arbeit und Berufsausbildung im Überblick*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 181) Bielefeld 1994

⁹ Klähn, M.; Dinter, I.: *Umschulung von Langzeitarbeitslosen – Ergebnisse einer Modellversuchreihe*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1994 (Berichte aus Modellversuchen, H. 34)

¹⁰ Fricke, P.; Klosas, P.-W.; Matzdorf, R.; Petzold, H.-J.: *Arbeit und Berufsausbildung kombinieren – Ein Programmentwurf zur Ausbildung junger Erwachsener. Materialien und Praxisberichte zur Ausbildung und Arbeit von Jugendlichen*, Band 18, Lübeck 1992

¹¹ Klosas, P.-W.; Davids, S.: *Differenzierte Wege zum nachträglichen Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses – Überblick über die Beiträge und Diskussionsschwerpunkte der Arbeitsgruppe III*. In: *Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluß – Dokumentation einer Fachtagung zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 1993, S. 143 ff.

¹² Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: *Handlungskonzept für die Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben* (Bonn, 27. 10. 1993)

¹³ Fricke, P.; Klosas, P.-W.; Matzdorf, R.; Petzold, H.-J.: *Arbeit und Berufsausbildung kombinieren – Praxisbeispiele und Umsetzungsprobleme (noch in Vorbereitung)*, Band II, Lübeck 1995

¹⁴ Klosas, P.-W.; Selle, B.: *Vom Ungelernten . . . a.a.O.*

¹⁵ Davids, S.: *Neue Konzepte zur abschlußbezogenen, berufsbegleitenden Nachqualifizierung junger Erwachsener*. In: Holz, H.; Bähr, W. H. *Was leisten Modellversuche?* Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld 1995 (Sonderveröffentlichung)

Jugend in Europa: Ausbildung und Berufseinstieg von Jugendlichen aus Migrantengfamilien



Mona Granato

Sozialwissenschaftlerin, M. A. in Politikwissenschaft, Volkswirtschaft und Islamwissenschaft, ist Leiterin des Forschungsprojekts „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“ und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 1.1 „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsausbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Mit der Einführung des europäischen Binnenmarktes und der Erweiterung der Union haben sich neue Rahmenbedingungen für das Zusammenleben herausgebildet. Vor dem Hintergrund der sich ändernden Anforderungen an Arbeit und Qualifikation, geht es in diesem Beitrag darum, die Bildungschancen junger Menschen aus eingewanderten Familien näher zu betrachten.

Welche Bevölkerungsgruppen gehören zu den Modernisierungsgewinnern bzw. -verlierern¹ und welche Chancen der beruflichen Qualifizierung und der beruflichen – sowie sozialen – Integration erhalten Jugendliche und junge Erwachsene, deren Eltern emigriert sind, und die zumindest einen Teil ihrer Kindheits- und Jugendzeit in Deutschland oder in einem anderen europäischen Land verbracht haben. Die Analyse konzentriert sich auf vier Länder mit einem bedeutenden Potential junger Menschen aus eingewanderten Familien: Frankreich, Großbritannien, die Niederlande und Deutschland.

Ausgangslage

Jugendliche aus Migrantengfamilien und die nationalen Politiken

Einwanderung und nationale Einwanderungspolitiken in Westeuropa sind zugleich

von Differenz und Ähnlichkeit gekennzeichnet. Gibt es beispielsweise bei Gründen und Motiven für Wanderung gewisse Übereinstimmungen, so sind die nationalen Politiken von einem jeweils sehr unterschiedlichen Selbst- und Staatsverständnis geprägt.

Einwanderung und Einwanderungspolitiken sind von Differenz und Ähnlichkeit gekennzeichnet

Deutschland versteht sich in seiner offiziellen Politik noch immer als Nicht-Einwanderungsland, obwohl die ersten Arbeitsmigranten bereits in den 50er Jahren von Unternehmen in der Bundesrepublik angeworben wurden. Das Einbürgerungsrecht orientiert sich weitgehend am „ius sanguinis“, d. h. an dem Prinzip der familiären Herkunft. Dadurch besitzen die meisten Arbeitsmigranten und ihre Kinder nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Die Jugendlichen leben zum Teil seit ihrer Geburt als „Ausländer“ in Deutschland und können auch als junge Erwachsene nicht ihre staatsbürgerlichen Rechte, wie beispielsweise das Wahlrecht, wahrnehmen. Insgesamt leben hier rund 6,5 Millionen Menschen ausländischer Nationalität (rund acht Prozent der gesamten Bevölkerung).

Frankreich verstand sich seit Anfang des Jahrhunderts als Einwanderungsland. Es wurden, besonders nach dem zweiten Weltkrieg, ausländische Arbeitskräfte angeworben, und Menschen aus den ehemaligen Kolonien wanderten nach Frankreich zurück bzw. ein. Das „ius solis“ ermöglichte bisher allen in Frankreich Geborenen den Zugang zur französischen Staatsbürgerschaft unabhängig von der Herkunft ihrer Eltern, so daß heute der größte Teil der in Frankreich ge-

borenen zweiten Generation französische Staatsbürger sind.²

Von den vier Millionen Einwanderern der ersten Generation besitzt jeder dritte die französische Staatsbürgerschaft. Von der ausländischen Wohnbevölkerung (sechs Prozent) sind 40 Prozent **maghrebinischer Herkunft**. Mit 17 Prozent sind die Algerier, gefolgt von den **Marokkanern** (16 Prozent), die größten ausländischen Bevölkerungsgruppen aus dem Vorderen Orient.³

Die **Niederlande** wurden in der Nachkriegszeit trotz Auswanderungsförderung, zu einem Land mit positivem Wanderungssaldo: verschiedene Einwanderungswellen aus den (ehemaligen) Kolonien erreichten die Niederlande, und die Wirtschaft warb Arbeitskräfte aus **Südeuropa**, der Türkei und **Marokko** an. Erst Mitte der 80er Jahre ändert die niederländische Regierung Haltung und Verständnis als Nicht-Einwanderungsland und leitet eine umfassende Minderheitenpolitik mit den Hauptzielen, Beseitigung der sozialen Benachteiligung und strukturellen Diskriminierung von Einwanderern sowie Schaffung einer toleranten multi-ethnischen Gesellschaft, ein. Die Politik der Niederlande beruht auf einer Unterscheidung zwischen „allochthonen“ Bürgern, d. h. Bürgern anderer Herkunft, und „autochthonen“ Bürgern, d. h. einheimischer Herkunft. 15 Prozent der niederländischen Bevölkerung sind nicht-niederländischer Abstammung. 26 Prozent der allochthonen Bevölkerung stammen aus **Surinam** und neun Prozent von den **Antillen**, 26 Prozent aus der **Türkei** und 19 Prozent aus **Marokko**.⁴

Großbritannien verbindet seit 1962 zwei verschiedene Zielvorstellungen in seiner Einwanderungs- und Minderheitenpolitik: auf der einen Seite die Beschränkung der Zahl der Einwanderer und auf der anderen die „Integration“ der bereits eingewanderten Menschen. Trotz der seither zunehmenden rechtlichen Einengung der Zuwanderung und

des Personenkreises mit Anrecht auf Einbürgerung betonen auch die Kritiker der britischen Einwanderungspolitik, daß der Zugang zur Staatsbürgerschaft und damit zu vollen politischen Rechten, den Angehörigen aus Minderheiten den Weg in die politischen Parteien geöffnet und ihnen die Möglichkeit gegeben hat, Einfluß auf die britische Politik zu nehmen. Zu einer ethnischen Minderheit gehören rund 3 Millionen Menschen, ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung beträgt sechs Prozent. Rund die Hälfte gehören zu einer Minderheit, die vom **indischen Subkontinent** eingewandert ist, ca. jeder fünfte hat eine **karibische Herkunft**.⁵

Die Bedeutung beruflicher Qualifikation in den Ländern der Europäischen Union

Der wirtschaftliche Strukturwandel in den westlichen Industriestaaten hat zur Folge, daß der Arbeitskräftebedarf sich in den letzten zwei Dekaden erheblich verändert hat. Die Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften ist stark zurückgegangen, und die Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitnehmer haben sich erhöht. Den meisten europäischen Industriestaaten gemeinsam ist heute ein steigender Anteil von Langzeitarbeitslosen. Weitere Modernisierungsschübe stehen an, die zu einem fortschreitenden Wegfall von Arbeitsplätzen im un- und angelernten Bereich führen werden.⁶

Aus ihren Untersuchungen über die Beschäftigungssituation von Einwanderern ziehen Migrationsforscher ähnliche Schlüssefolgerungen: die Industrien und Sektoren und damit auch die Arbeitsplätze, für die Arbeitskräfte ausländischer Herkunft angeworben wurden, fallen zunehmend weg; Arbeitsmigranten der ersten Generation, die einmal arbeitslos geworden sind, haben relativ geringe Chancen auf Wiedereinstellung.⁷ ARENDs resümiert die Entwicklung auf dem niederländischen Arbeitsmarkt: „Die Arbeits-

migranten waren in diesen Bereichen überrepräsentiert und folglich in erster Linie von den Massenentlassungen betroffen.⁸ In Großbritannien sind für MALCOM CROSS seither „genau die Wirtschaftssektoren mit einer hohen Konzentration an Arbeitskräften aus ethnischen Minderheiten, zutiefst von dem Kollaps im Beschäftigungsbereich betrofen“⁹.

Diese Entwicklung hat für Jugendliche und junge Erwachsene der zweiten Generation erhebliche Auswirkungen. Die Arbeitsplätze, für die ihre Eltern angeworben wurden, haben sich tiefgreifend verändert bzw. existieren nicht mehr: die junge Generation kann nicht darauf hoffen, die Arbeitsplätze ihrer Eltern zu übernehmen. Eine „intergenerationale“ Kontinuität in der Art der Beschäftigung bzw. in den Wirtschaftsbereichen ist nicht möglich. Ersatzarbeitsplätze in anderen Wirtschaftszweigen stehen für an- und ungelernte Arbeitskräfte zunehmend weniger zur Verfügung. Jugendliche aus Migrantfamilien wie auch einheimische Jugendliche müssen eine berufliche Qualifikation erwerben, wollen sie überhaupt eine reelle Chance haben, eine dauerhafte Beschäftigung zu finden.

Das **aufstiegsorientierte Projekt** der Einwanderer, d. h. der eigene berufliche und soziale Aufstieg, der von der ersten Generation auf die zweite verschoben wird – ein bei Arbeitsmigranten verbreitetes Phänomen¹⁰ –, wird durch diese wirtschaftliche Entwicklung erheblich erschwert und gefährdet. Denn konnten die Mütter und Väter sich über Erwerbsarbeit im un- oder angelernten Bereich zumindest den eigenen Lebensunterhalt sichern, so müssen ihre Töchter und Söhne, nur um das gleiche zu erreichen, mindestens einen berufsqualifizierenden Abschluß vorweisen: **eine berufliche Qualifizierung ist – aus der intergenerationalen Perspektive betrachtet – nicht der erste Schritt zum beruflichen Aufstieg, sondern eine notwendige Bedingung, um den sozialen Abstieg zu verhindern und zumindest den status quo, d. h., die eigene Existenzsicherung – wieder aus der intergenerationalen Perspektive betrachtet – zu erhalten.**

Ausbildung und Berufseinstieg von Jugendlichen aus Migrantfamilien

Bildungs- und Ausbildungssituation

Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen findet in den meisten Ländern der Europäischen Union in beruflichen Vollzeitschulen statt. Ein **alternierendes System** beruflicher Erstausbildung, d. h. der Wechsel zwischen Ausbildungsphasen im Betrieb und dem Besuch einer Teilzeitberufsschule, ist zwar die wichtigste Form beruflicher Erstausbildung in Deutschland (duales System), spielt in den Niederlanden noch eine gewisse Rolle – rund ein Drittel der Jugendlichen werden im „Lehrlingswesen“ ausgebildet – hat in Frankreich aber lediglich für die Ausbildung in wenigen Bereichen des Handwerks eine gewisse, insgesamt aber eine marginale Bedeutung. Zudem fällt die gesellschaftliche Bewertung der nationalen Bildungswege in den einzelnen Mitgliedsstaaten sehr unterschiedlich aus. Während in der Bundesrepublik eine berufliche Ausbildung im dualen System Ansehen genießt, beschreiben französische Bildungsexperten die berufliche Ausbildung in ihrem Land als Abschiebegleis für leistungsschwächere Schüler in einem stark an Selektion orientierten Bildungssystem.¹¹

Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Partizipation der Jugendlichen aus Migrantfamilien an allgemeiner und beruflicher Bildung im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen.¹²

Deutschland

Die Analyse des Schulerfolgs von Schulabgängern ausländischer Herkunft zeigt, daß sich ihre schulische Bildung in den letzten zehn Jahren erheblich verbessert hat. Verließen 1979 noch knapp die Hälfte der Jugendlichen die allgemeinbildende Schule

ohne Hauptschulabschluß, so sind es zehn Jahre später zwischen zehn und zwanzig Prozent (15 bis 25 Jahre). Junge Frauen haben in diesem Zeitraum größere Fortschritte gemacht und weitergehende Schulerfolge erzielt als junge Männer: sie verfügen häufiger über einen mittleren Bildungsabschluß (weiblich 24 Prozent zu männlich 18 Prozent) und verlassen seltener die Schule ohne Abschluß.¹³ Deutliche Unterschiede gibt es auch weiterhin zwischen den Nationalitäten. Gerade die zahlenmäßig größte Gruppe, die Jugendlichen türkischer Herkunft, weisen immer noch den geringsten Schulerfolg auf, obwohl die türkischen Mädchen erheblich bessere Bildungsabschlüsse als noch vor zehn Jahren erreicht haben. Der Vergleich mit deutschen Jugendlichen zeigt, daß sich die Distanz zwischen den Bildungsabschlüssen ausländischer und deutscher Jugendlicher nicht verkleinert hat, da die Schulabschlüsse der deutschen Absolventen in den letzten Jahren ebenfalls erheblich gestiegen sind. Jugendliche ausländischer Herkunft konnten im vergangenen Jahrzehnt ihre Ausbildungsbeteiligung erheblich verbessern. Gerade junge Frauen machen öfter eine berufliche Erstausbildung. Dennoch erhalten heute immer noch weit weniger ausländische als deutsche Jugendliche eine Ausbildung im dualen System: während rund 40 Prozent der ausländischen Jugendlichen (eines Jahrganges) sich in einer beruflichen Erstausbildung befinden, sind es rund 66 Prozent der deutschen Jugendlichen. Auch der Anteil junger Erwachsener, die ohne Ausbildung bleiben, ist bei jungen Ausländern erheblich höher: **rund 40–50 Prozent der jungen Erwachsenen eines Jahrganges bleiben ohne Ausbildung im Vergleich zu 14 Prozent bei den Deutschen.**¹⁴ Jugendliche ausländischer Herkunft sind genau in den Ausbildungsberufen stark unterrepräsentiert, die zu den attraktiven und zukunftsträchtigen Berufen in Wirtschaftsbranchen mit hoher Zukunftsorientierung führen. Sie erhalten in den Berufen überproportional eine Möglichkeit, für die sich deutsche Jugendliche weniger

interessieren und in denen Betriebe zum Teil Probleme haben, Auszubildende zu finden. Jedoch sind diese Berufe von schlechteren Arbeitsbedingungen, geringeren Übernahmemechanismen als Fachkraft oder von geringeren Verdienstmöglichkeiten gekennzeichnet. Ihre Chancen auf eine tragfähige Qualifizierung sind gegenüber deutschen Jugendlichen eingeschränkt.

Niederlande

Der Bildungs- und Ausbildungsrückstand von Jugendlichen aus eingewanderten Familien gegenüber den einheimischen ist besonders groß bei Jugendlichen türkischer und marokkanischer Herkunft. Schulabgänger aus Migrantensfamilien haben am Ende ihrer Schulzeit überdurchschnittlich häufig keinen Bildungsabschluß erreicht oder sind bei den Abschlüssen, die einem Hauptschulabschluß entsprechen, überrepräsentiert. Jeder vierte türkische bzw. marokkanische Schulabsolvent verläßt das Bildungssystem ohne Abschluß. Bei Surinamern und Antillanern liegt der Anteil mit 13 Prozent bzw. zwölf Prozent nahe beim Bevölkerungsdurchschnitt. Zudem erreichen Schulabgänger aus Marokko und der Türkei selten einen universitären Abschluß, im Gegensatz zu 29 Prozent aller Schulabgänger. Schulabsolventen aus Surinam und den Antillen nehmen eine Mittelstellung zwischen beiden Gruppen ein.¹⁵

Großbritannien

Studien in den 70er Jahren konnten ein erhebliches Bildungsgefälle zwischen einheimischen und Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten aufdecken; so wiesen beispielsweise Jugendliche afro-karibischer Herkunft im Vergleich zu „weißen“ Jugendlichen einen beträchtlichen Bildungsrückstand auf. Forschungsergebnisse aus den 80er Jahren zeigen, daß Jugendliche der zweiten Generation den Bildungsrückstand nicht nur aufgeholt, sondern – zumindest was ihre **Bildungsbeteiligung** betrifft – weiße Jugendliche sogar überholt haben. 16- bis 18jährige Jugendliche aus Migrantensfamilien

Tabelle 1: **Anteil der 16- bis 19jährigen in Vollzeit-Bildungseinrichtungen nach ethnischen Gruppen in Großbritannien 1988–1990** (in Prozent)

Herkunft	Männer	Frauen	insgesamt
in Großbritannien			
insgesamt	38	40	39
Weiß	36	38	37
Alle ethnischen Minderheiten	56	56	56
Afro-Kariber	39	48	43
Afrikaner-Asiaten	75	56	66
Ind	55	61	58
Pakistani	64	45	55
Bangladeshi	41	–	46
Chinesen	–	–	77

Quelle: Labour Force Surveys, 1988, 1989, 1990 (aus Jones 1993, S. 42)

besuchen länger die Schule oder andere Bildungseinrichtungen als weiße Briten. Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen den Nationalitäten. Die hohe Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Minderheiten ist unabhängig vom Geschlecht (vgl. Tabelle 1). Wie bei einheimischen Jugendlichen, partizipieren junge Frauen afro-karibischer und indischer Herkunft länger an Vollzeit-Ausbildung bzw. Vollzeit-Bildungsgängen als die jungen Männer ihrer Herkunftsgruppe. Vergleicht man die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen nach der sozioökonomischen Zugehörigkeit des Vaters bzw. des Haushaltvorstandes, so wird auch hier sehr deutlich, daß Jugendliche aus ethnischen Minderheiten in jeder sozioökonomischen Kategorie länger als einheimische Jugendliche eine Bildungseinrichtung besuchen. Die Verteilung der höchsten Qualifikation bei den 16- bis 24jährigen ergibt, daß beide, Männer und Frauen **indischer** und **afrikanisch-asiatischer** Herkunft tendenziell besser qualifiziert sind als weiße Jugendliche dieser Altersgruppe. Während **afro-karibische** junge Frauen vergleichbare Bildungsabschlüsse wie weiße Frauen erwerben, liegen die jungen Männer dieser Gruppe leicht unter dem Qualifikationsniveau der weißen Männer.

Demgegenüber haben junge Männer und Frauen aus **Pakistan** und **Bangladesh** ein geringeres Qualifikationsniveau als die einheimischen Jugendlichen, dies wird mit ihrer späten Einreise erklärt.¹⁶

Einige Gruppen von Minderheitsjugendlichen haben demnach bessere Bildungsabschlüsse als weiße Jugendliche, während andere Gruppen gleichauf liegen und wieder andere noch im Rückstand sind. Die Differenzen zwischen den einzelnen ethnischen Gruppen sind zum Teil erheblich und in der letzten Dekade größer geworden.

Berufliche Einmündung

Neben der beruflichen Qualifizierung ist der erfolgreiche Übergang ins Beschäftigungssystem als qualifizierte Fachkraft entscheidend für den beruflichen Werdegang. Als erster Indikator für den Übergang wird im folgenden Abschnitt der Anteil der Jugendlichen in Beschäftigung bzw. auf Arbeitssuche herangezogen.

Deutschland

Der Übergang in das Beschäftigungssystem gestaltet sich für junge Erwachsene auslän-

discher Herkunft ungleich schwieriger als bei Deutschen: sie sind doppelt sooft wie deutsche Jugendliche und junge Erwachsene arbeitslos. Mit zunehmendem Alter verbessert sich ihre Situation nur unwesentlich.

Der Abschluß einer Berufsausbildung ist unabdingbar, um eine qualifizierte Beschäftigung zu erhalten: 74 Prozent der männlichen Jugendlichen mit Berufsabschluß sind Facharbeiter, 70 Prozent der jungen Männer ohne Ausbildung arbeiten als un- bzw. angelernte Arbeiter. Die Mehrheit der jungen Frauen mit Berufsabschluß arbeitet als An-

gestellte (55 Prozent) oder als Facharbeiterin (29 Prozent).¹⁷ Zwei Drittel der jungen Frauen ohne Ausbildungsabschluß sind als ungelernte Arbeitskräfte beschäftigt, bei den jungen Frauen mit abgeschlossener Ausbildung sind es dagegen sechs Prozent (junge Männer neun Prozent). Ein Teil der jungen Erwachsenen findet trotz abgeschlossener Ausbildung nur eine Erwerbsarbeit als un- oder angelernte Arbeitskraft.

Die berufliche Situation junger Ausländer hat sich gegenüber 1979 erheblich verbessert: damals waren fast alle jungen Migranten –

unabhängig vom Geschlecht – als un- bzw. angelernte Arbeitskräfte beschäftigt, kaum eine bzw. einer hatte eine qualifizierte Beschäftigung – während dies 1989 der Hälfte der jungen Frauen und Männer gelungen ist.

Frankreich

Die Jugendarbeitslosigkeit in Frankreich ist wesentlich höher. Das gilt für alle Gruppen. Jugendliche aus Immigrantenfamilien, die die französische Staatsbürgerschaft besitzen, nehmen eine Zwischenstellung ein: ihr Arbeitslosenanteil ist höher als bei den gebürtigen Franzosen und niedriger als bei den ausländischen Jugendlichen aus dem Maghreb. Von den ausländischen Jugendlichen aus Algerien und Marokko ist jeder zweite, von den Tunesiern sind sogar zwei von drei arbeitslos (vgl. Tabelle 3).

Großbritannien

Trotz ihrer hohen Bildungsbeteiligung sind Jugendliche und junge Erwachsene aus ethnischen Minderheiten (fast) doppelt sooft arbeitslos wie einheimische Jugendliche. Ihre höhere Bildungsbeteiligung und ihre tendenziell besseren Bildungsabschlüsse führen nicht dazu, daß sie bei der beruflichen Einmündung die gleichen Chancen wie weiße Jugendliche erhalten. Besonders hoch ist die Arbeitslosigkeit unter männlichen Jugendlichen afrikanischer Herkunft (vgl. Tabelle 4).

Niederlande

Auch in den Niederlanden ist der Zugang zur Erwerbsarbeit für einheimische Jugendliche einfacher als für Jugendliche aus ethnischen Minderheiten. Die Jugendarbeitslosigkeit ist bei allen Gruppen dreimal so hoch wie bei einheimischen Jugendlichen (vgl. Tabelle 5). Wie sehr das Qualifikationsniveau der Jugendlichen und jungen Erwachsenen für den Zugang zum Arbeitsmarkt zwar eine wichtige aber nicht ausschließlich bestimmende Rolle spielt, zeigt gerade das Beispiel der Niederlande: **Antillaner und Surinamer mit einer relativ guten schulischen oder beruflichen Vorbildung sind doppelt so häufig**

Tabelle 2: **Arbeitslosenanteil nach Staatszugehörigkeit, Alter und Geschlecht in Deutschland 1992**
(in Prozent)

Staats- zugehörigkeit	Alter und Geschlecht					
	unter 20 Jahren		20–25 Jahre		25–30 Jahre	
	m	w	m	w	m	w
in Deutschland						
Deutsche	4	6	7	6	6	7
Ausländer	14	17	14	14	12	15

Quelle: Statistisches Bundesamt 1992, Fachserie 1, Reihe 4.2.1 Bundesanstalt für Arbeit, Strukturanalyse 1992

Tabelle 3: **Arbeitslosenquote nach Alter und Staatsangehörigkeit in Frankreich 1992**
(in Prozent)

Staatsangehörigkeit	Alter		
	15–24 Jahre	25–49 Jahre	insgesamt
in Frankreich			
Franzosen	20,3	8,5	9,5
– von Geburt	20,1	8,4	9,4
– durch Einbürgerung	31,3	11,7	13,8
Ausländer	29,8	17,0	18,6
– EU	16,4	8,2	9,7
– Maghreb	50,6	27,3	29,6
– Algerien	44,6	28,2	29,2
– Marokko	49,4	24,8	28,2
– Tunesien	69,2	30,3	33,8

Quelle: Insee, enquête sur l'emploi, 1992

Tabelle 4: **Arbeitslosenquote der 16- bis 24jährigen nach Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit in Großbritannien 1991** (in Prozent)

Herkunft	Männer	Frauen	insgesamt
in Großbritannien			
Weiße	17	11	15
Ethische Minoritäten insgesamt	31	25	28
Schwarze	38	27	32
Schwarz-Karibier	38	27	31
Schwarz-Afrikaner	42	36	39
andere Schwarze	35	26	31
Südasiaten	28	25	27
Inder	23	19	21
Pakistani	36	35	36
Bangladeshi	21	36	26
Chinesen und andere	26	20	23
Chinesen	15	14	15
andere Asiaten	29	22	26
andere	29	22	26

Quelle: Census Local Statistics 1991 (aus: Owen 1993, S. 8)

Tabelle 5: **Arbeitslosenquote nach Alter und Herkunft in den Niederlanden 1990** (in Prozent)

Staatsangehörigkeit	Alter		
	15–24 Jahre	25–34 Jahre	insgesamt
in den Niederlanden			
Autochthone	10	6	6
Türken/Marokkaner	33	28	31
Surinamer/Antillaner	35	24	24

Quelle: Klobek, 1990 (aus: Bernhardt 1993, S. 23)

wie die niederländischen Jugendlichen mit entsprechender formaler Qualifikation arbeitslos.

Zusammenfassung

Berufliche Qualifikation ist europaweit gesehen für Jugendliche aus Minderheiten zwar eine absolut notwendige aber keine hinreichende Bedingung mehr des Zugangs zu Erwerbsarbeit: sie eröffnet zwar die Möglichkeit dazu, ist aber nicht mehr der Garant für eine Beschäftigung.

Studien in Großbritannien haben die Diskriminierung von zum Teil gut ausgebildeten jungen Erwachsenen aus Minderheitengruppen beim Zugang zu Beschäftigung aufzeigen können. Neben den diskriminierenden Verhaltensweisen der Unternehmen, wurden auch die Einstellungen und Verhaltensweisen von britischen Arbeitsvermittlern herausgearbeitet, die zu starken Stereotypen im Hinblick auf Jugendliche aus eingewanderten Familien neigen.¹⁸ In den Niederlanden konnten Untersuchungen mit diesem

Ansatz, die unbewußte, verdeckte bzw. offen diskriminierende Einstellung von Arbeitgebern aufdecken.¹⁹ Demgegenüber wurden in Deutschland die Rekrutierungsstrategien der Betriebe im Hinblick auf ausländische Auszubildende und Arbeitnehmer analysiert und dabei Mechanismen und Vorgehensweisen untersucht, die sich unabhängig von Fragen der persönlichen Einstellung von Personalchefs gegenüber Ausländern bei jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft diskriminierend auswirken können.²⁰

Schlußfolgerungen

In Deutschland wurden bislang Fragen der schulischen und beruflichen Ausbildung von Jugendlichen ausländischer Herkunft vielfach nur unter Aspekten ihrer Benachteiligung betrachtet. Dabei wurde vernachlässigt, daß sie gegenüber einheimischen Jugendlichen einen wesentlichen Qualifizierungsvorsprung besitzen: Durch ihr Aufwachsen in zwei Kulturen und mit zwei Sprachen verfügen sie sowohl über eine bilinguale Sprachkompetenz als auch über die Fähigkeit, sich in verschiedenen kulturellen Situationen und mit verschiedenen sozialen Anforderungen zurechtzufinden. Auf dieser Grundlage können weitere Kommunikationsstrategien und Kompetenzen entwickelt werden.

Um auf die fortschreitende Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen adäquat antworten zu können, brauchen Unternehmen in Deutschland, ihrer eigenen Einschätzung nach, zunehmend auch fachlich qualifizierte Mitarbeiter mit fremdsprachlichen Fähigkeiten und „internationalen Kompetenzen“.²¹ Vor diesem Hintergrund erscheint es paradox, daß Betriebe bei der Auswahl ihrer Auszubildenden das vorhandene bilinguale und interkulturelle Potential Jugendlicher ausländischer Herkunft nur selten wahrnehmen und als Kriterium der Auswahl ihrer Auszubildenden berücksichtigen. Damit entgeht ihnen ein Potential an zweisprachigen Mit-

arbeitern, die sich in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten zurechtfinden können.

Jugendliche und junge Erwachsene aus Minderheiten partizipieren zunehmend an Bildung und beruflicher Qualifizierung. Einigen Minderheitengruppen ist es bereits gelungen, im Hinblick auf allgemeine und berufliche Bildung sowie auf die Bildungspartizipation das Niveau einheimischer Jugendlicher (fast) zu erreichen, so die Jugendlichen aus Surinam und den Antillen in den Niederlanden oder gar zu übertreffen wie dies bei Jugendlichen indischer und afro-kanisch-asiatischer Herkunft in Großbritannien der Fall ist. Die Beispiele aus Großbritannien und den Niederlanden belegen auch, daß zwischen den einzelnen Gruppen von Jugendlichen aus eingewanderten Familien zunehmend eine Ausdifferenzierung stattfindet.

Diese Fortschritte und Erfolge spiegeln sich aber völlig unzureichend in den Chancen der schulisch erfolgreichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Erwerbsarbeit und qualifizierte Berufsarbeit wider.

Es ist bisher nicht gelungen, bei Arbeitgebern generell gegenüber Minderheiten neutrale oder aufgeschlossene Rekrutierungsstrategien zu schaffen. Damit gehören junge Erwachsene aus Minderheitsgruppen trotz ihrer zunehmenden Bildungs- und Qualifizierungserfolge, selbst in den Fällen, in denen sie die einheimischen Jugendlichen eingeholt haben, **potentiell zu den Modernisierungsverlierern**, solange Arbeitgeber ihre strukturell-diskriminierenden Rekrutierungsstrategien weiterführen oder ihre diskriminierende Haltung beibehalten. Und dies obwohl die jungen Erwachsenen das Potential besitzen, über die engen nationalen Grenzen hinaus agieren zu können und dies einheimischen Jugendlichen sogar voraus haben. Statt zu einem Motor der Europäischen Einigung zu werden, werden sie noch immer,

was ihre berufliche Integration betrifft, in marginale Stellungen verwiesen.

Wie wenig sich allerdings die Lebenssituation der Jugendlichen mit den gängigen Merkmalen defizitärer Bildungs- und Erwerbsbiographien begreifen läßt, illustrieren Beispiele, die die Wege von Jugendlichen aus Migrantengruppen aus der drohenden Marginalisierung beschreiben. So wurde in Frankreich das Engagement von Jugendlichen aus maghrebinischen Familien in lokalen Netzwerken aufgezeigt, was sie zu zunehmender Professionalität im Beratungsbereich geführt hat.²²

Junge Erwachsene aus Minderheitsgruppen gehören zu den Modernisierungsverlierern

Jugendliche und junge Erwachsene aus Migrantengruppen, denen die üblichen Bildungs- und Erwerbskarrieren zum Teil oder ganz verschlossen bleiben, suchen in der Gesellschaft, in der sie leben, ihre eigenen innovativen Wege, um ihre Vorstellungen von Teilhabe unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen – zumindest ansatzweise – realisieren zu können.

Dieses Beispiel verweist auf das Potential und die Handlungskompetenz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Migrantengruppen, mit den vorfindbaren Gegebenheiten umzugehen. Es kann aber keine allgemeine Lösung darstellen; diese müßte eher darin gesucht werden, das Potential der Jugendlichen zu nutzen und ihnen den Zugang zu den gesellschaftlich angesehenen und von ihnen gewünschten Bildungs- und Karrierewegen zu öffnen. In den Ländern der Europäischen Union werden hierbei unterschiedliche Wege beschritten. Gerade die Qualifizierungserfolge von Jugendlichen aus verschiedenen Einwanderungsnationalitäten in den Niederlanden

und Großbritannien, die sich unzureichend in einem erfolgreichen Zugang zur Erwerbsarbeit niederschlagen, weisen sehr deutlich auf die Notwendigkeit hin, die Anbieter von Arbeit und Qualifizierung für die Einstellung von jungen Erwachsenen aus Migrantengruppen zu gewinnen. Hierzu gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten. Für Deutschland sind beispielsweise zu nennen:

- Die Schaffung von Regionalen Kooperationsverbünden
- Die stärkere Öffnung des öffentlichen Dienstes
- Die Schaffung von Öffentlichkeit
- Durch die Vernetzung von Beratungs- und Vermittlungsstellen für Ausbildung und Arbeit sowie der in diesem Bereich arbeitenden Institutionen und Träger in einem regionalen **Kooperationsverbund** können die Ressourcen der einzelnen Institutionen effektiv gebündelt und genutzt werden. Regionale Kooperationen und Zusammenschlüsse dieser Art, wie zum Beispiel in Köln, haben große Erfolge bei der Verbesserung der Teilnahme an Ausbildung und des Ausbildungsverlaufs von Jugendlichen ausländischer Herkunft erreichen können.²³
- Die stärkere Öffnung des öffentlichen Dienstes für Arbeitnehmer der zweiten und dritten Generation könnte, da er in öffentlicher Hand liegt und aus Steuergeldern – auch die der eingewanderten Arbeitnehmer und ihrer Nachkommen – finanziert wird, in dieser Hinsicht eine Vorbildfunktion für die übrigen Wirtschaftsbereiche einnehmen.
- Durch die Schaffung von Öffentlichkeit für und von Migranten kann zum Beispiel in den Medien ein Forum für Menschen anderer Herkunft geschaffen werden, das sie als Teil der bundesdeutschen Lebenswelt und Realität widerspiegelt. Dies beginnt u. a. beim Werbefernsehen, geht über ihre Beteiligung als Nachrichtensprecher zu den anderen Formen des Informations- und Unterhaltungsprogramms.

Anmerkungen:

¹ Darunter werden in Anlehnung an Bendit/Gaiser die möglichen „Verlierer“ des Modernisierungsprozesses verstanden, z. B. Personen ohne anerkannten Berufsabschluß sowie diejenigen, die keinen Arbeitsplatz finden. Vgl. Bendit, R.; Gaiser, W.: Einführung in das Thema „Welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten kennzeichnen die europäische Jugend?“ In: Diskurs, Heft 2, München, 1992, S. 2–10

² Allerdings wurden in Frankreich die gesetzlichen Grundlagen vor kurzem zuungunsten der Jugendlichen der zweiten Generation verändert. Vgl. hierzu Rude – Anoine 1994

³ Zahlen für 1990 aus INSEE: *Les Etrangers en France. Données Statistiques*. 1993

⁴ Demgegenüber haben nur fünf Prozent der Bevölkerung nicht die niederländische Staatsbürgerschaft. Zahlen für 1990 aus PENNINX, RINUS: Einwanderungs- und Minoritätenpolitik der Niederlande. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Partizipationschancen ethnischer Minderheiten. Ein Vergleich zwischen Großbritannien, den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1993, S. 77–106

⁵ Vgl. Rex, J.: Chancengleichheit und multikulturelle Gesellschaft in Großbritannien. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Partizipationschancen . . ., a.a.O., S. 33–50

⁶ Vgl. Brinkmann, Ch.: Beschäftigungspolitische Strategien und aktive Arbeitsmarktpolitik. Ein vielschichtiges Beschäftigungsproblem erfordert kreative Lösungsansätze. In: IAB Werkstattbericht (Hrsg.), Nr. 7 vom 16. 8. 1994, Nürnberg 1994

⁷ Vgl. Fijalkowski, J.; Gillmeister, H.; Kurthen, H.: Ausländerbeschäftigung in der Krise? Die Beschäftigungschancen und -risiken ausländischer Arbeitnehmer am Beispiel der West-Berliner Industrie. Berlin 1989

⁸ Arends, J.: Junge Migranten auf dem niederländischen Arbeitsmarkt. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Partizipationschancen . . ., a.a.O., S. 108

⁹ Cross, M.: Ethnic Minority Youth in an Collapsing Labour Market: The UK Experience. In: Czarina Wilpert (Hrsg.): Entering the Working World, Gower Verlag, Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney, 1988, S. 56

¹⁰ Vgl. Zéroulou, Z.: La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. Revue française de sociologie, 1988, S. 447–470

¹¹ Vgl. Lasserre, R.: Das berufliche Schulwesen und die Problematik dualer Ausbildungsgänge in Frankreich. In: Hettlage, R. (Hrsg.): Bildung in Europa: Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf. Schriftenreihe der Europa-Kolloquien im Alten Reichstag, Band 3, Regensburg 1994, S. 74f.

¹² Durch diese Betrachtungsweise bleiben allerdings andere Aspekte der Benachteiligung von Jugendlichen aus Minderheiten – wie beispielsweise der Besuch von Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern aus

Minderheitengruppen sowie die Ausbildung in solchen Berufsbereichen oder Berufen, deren Verwertung auf dem Arbeitsmarkt schwieriger ist, auch wenn ein zu einheimischen Jugendlichen gleicher formaler Qualifikationsabschluß erreicht wird – außer Betracht. Die Analyse unterscheidet nur dort zwischen dem höchsten erreichten Abschluß des allgemeinbildenden Schulsystems und dem höchsten beruflichen Abschluß, wo nationale Statistiken oder landesweite Untersuchungen differenzierte Daten zur Verfügung stellen.

¹³ Vgl. Granato, M.; Meissner, V.: Hochmotiviert und abgebremst. Junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Eine geschlechtspezifische Analyse ihrer Bildungs- und Lebenssituation. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1994, (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 165) S. 37

¹⁴ Vgl. Granato, M.: Junge Frauen ausländischer Herkunft: Berufsausbildung und Berufslosigkeit. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), Heft 26/93, Nürnberg, 1993, S. 2025–2030; Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1994; Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 40, Bonn 1994

¹⁵ Die niederländischen Statistiken beziehen alle Schultypen, also auch die berufsbildenden in die Betrachtung ein. Dagegen werden Absolventen aus dem Lehrlingswesen nicht berücksichtigt, aus Bernhardt, Y.: Migratie en de allochtone beroepsbevolking van Nederland 1990–2015, S. 30. Onderzoeks memorandum No 100, Central Planbureau, Den Haag 1993

¹⁶ Vgl. Jones, T.: Britain's Ethnic Minorities. An analysis of the Labour Force Survey, Policy Studies Institute, London 1993, S. 32–38

¹⁷ Die Bezeichnung „Angestellte“ bedeutet nicht unbedingt eine Beschäftigung als qualifizierte Fachkraft, doch haben Angestellte im Vergleich zu Arbeiterinnen bessere Arbeitsbedingungen und bessere rechtliche Regelungen. Vgl. Granato, M.; Meissner, V.: Hochmotiviert . . ., a.a.O.

¹⁸ Vgl. Wrench, J.: Silent Oppression: An exploration of the processes that undermine black school leavers in the UK labour market, United Kingdom 1990; Cross, M.; Wrench, J.; Barnett, S.: Ethnic minorities and the careers service. An investigation into processes of assessment and placement, Coventry 1988

¹⁹ Vgl. Veenman, J.; Roelandt, T.: Ethnic Minorities in the Dutch Labour Market: an Overview of facts and theories. In: Entzinger, H.; Siegers, J.; Tazelaar, F. (Hrsg.): Immigrant Ethnic Minorities in the Dutch Labour Market, Analyses and Policies. Thesis Publishers, Amsterdam 1994, S. 25–43

²⁰ Vgl. Schaub, G.: Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1991 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 135)

²¹ Obwohl in diesem Bereich noch weitere konkrete Forschungsarbeit ansteht (vgl. dazu das laufende Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufs-

bildung über „Berufliche Qualifikationen im internationalen Kontext“, Wordelmann 1993), wird in diesem Zusammenhang zunehmend eine interkulturelle Kompetenz gefordert. Kramer versteht darunter neben Sprachfähigkeiten und elementaren Rechtskenntnissen anderer Staaten:

das Verständnis für andere Mentalitäten
die Einsicht in Lebens- und Verhaltensweisen von Menschen anderer Herkunft
die Bereitschaft und Fähigkeit, sich flexibel anderen soziokulturellen Bedingungen anzupassen.

Vgl. Kramer, W.: Interkulturelle Kompetenz: Zum neuen Anforderungsprofil an international tätige Mitarbeiter. In: Kramer, W.; Weiß, R. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Wirtschaft: ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz, Köln 1992, S. 10ff.

Vgl. Wordelmann, P.: „Berufliche Qualifikationen im internationalen Kontext“. Design zum Forschungsprojekt I.202. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993 (Unveröffentlichtes Manuskript)

²² Vgl. Wihtol de Wenden, C.: Les associations „beur“ et immigrées, leurs leaders, leurs stratégies. In: regards sur l'actualité, No 178, 1992

²³ Kooperation folgender Institutionen: Arbeitsverwaltung, Hauptschulen, Realschulen, Berufsschulen, Betriebe, über- und außerbetriebliche Ausbildungsstätten, Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, Träger der Jugendsozial- und Berufshilfe, vgl. Beer, D.: Der Übergang ausländischer Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1988. (Modellversuche zur Beruflichen Bildung, H. 24). Vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Handlungskonzept für die Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben. Bonn 1993

Ansprüche und Wertungen junger Menschen in der Berufsausbildung – wie und was Auszubildende (nicht) lernen wollen

Gisela Feller



Dr. phil., Diplompädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hauptabteilung I „Strukturforschung, Planung, Statistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Die Attraktivität und Qualität des dualen Systems der Berufsausbildung sind entscheidende Faktoren, um die Nachfrage der Auszubildenden nach Ausbildung zu sichern. In einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung, von deren Ergebnissen in Auszügen berichtet wird, geht es um die Erfassung und Beschreibung wichtiger Elemente der Ausbildung und ihrer Bewertung aus der Sicht von Auszubildenden quer über die Berufe.¹

Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Zeit der Ausbildung selbst. Die Auszubildenden sollten Einschätzungen abgeben, z. B. zur Qualifikation des Ausbildungspersonals, zum Nutzen der Lernorte, zur Effizienz der Methoden oder zur Auswahl der Inhalte aus ihrer persönlichen Sicht.

Untersuchungsdesign

Im Rahmen einer langfristigen Paneluntersuchung wurden über 13 500 Auszubildende im dualen System ausführlich zum Ausbildungsverlauf und -geschehen befragt. Die Stichprobe wurde repräsentativ über die Berufe gebildet und die Befragung in fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) durchgeführt.

Der Altersdurchschnitt der Personen zum Zeitpunkt der ersten Hauptbefragung betrug

19 Jahre. Die Fragebogen waren sehr umfangreich; sie enthielten jeweils für die Hauptbefragungen rund 50 Fragen oder Fragenkomplexe, darunter viele mit Mehrfachwahlantworten.² Die Standardauswertung wurde differenziert durchgeführt nach Geschlecht, Schulabschluß, Wirtschaftszweig des Ausbildungsbetriebes in Kombination mit Beschäftigtenzahl und Ausbildungsberufsbereich.

Ergebnisse: Wertungen und Ansprüche

Die Wertungen in Zusammenhang mit der Ausbildung sollten von den Befragten durch Notenvergabe analog zu den Schulnoten, d. h. von 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend, oder auf Zufriedenheitsskalen mit sehr zufrieden (1) bis sehr unzufrieden (5) vorgenommen werden.

Globale Bewertungen

Bewertet wurde unter anderem global die Zufriedenheit mit dem betrieblichen Ausbildungsverlauf, und es zeigt sich, daß der Anteil der zufriedenen Auszubildenden mit 57 Prozent (darin 14 Prozent sehr zufrieden) den der unzufriedenen mit elf Prozent (einschließlich drei Prozent sehr unzufriedener) weit übertrifft. Die mittlere Bewertung „teils-teils“ wird von einem Drittel abgegeben. Die insgesamt positiven Noten für den betrieblichen Ausbildungsverlauf wurden differenziert untersucht mit folgenden Ergebnissen:

- Auszubildende mit niedrigerem Schulabschluß [ohne (Hauptschul-)Abschluß oder mit Sonderschulabschluß] sind überproportional sehr zufrieden.
- Auszubildende in Großbetrieben sind überproportional zufrieden und unterproportional unzufrieden.
- Männer sind etwas häufiger zufrieden als Frauen.

Bei der Zufriedenheit mit den Lernorten beträgt die von den Befragten vergebene Note für den **Ausbildungsbetrieb** im Durchschnitt 2,3. Überproportional zufrieden sind die Auszubildenden in der Großindustrie mit 2,0 und unterdurchschnittlich zufrieden die im Handel mit 2,5. Für die **Berufsschule** als Lernort beträgt der Mittelwert 2,7; die schleteste Note vergeben dort Auszubildende mit Studienberechtigung mit 2,9 im Durchschnitt. Damit fällt die Betriebsbewertung deutlich positiver aus als die Bewertung der Berufsschule. Überbetriebliche und außerbetriebliche **Berufsbildungsstätten** (ÜBS) erhalten im Durchschnitt eine Note von 2,6.

Im Gegensatz zu der positiven Bewertung der Lernorte, wo es maximal acht Prozent schlechte Noten gab, scheint die Ausstattung mit Ausbildungsmitteln zum Teil recht defizitär zu sein. Nur über- und außerbetriebliche Einrichtungen für gewerblich-technische Auszubildende erreichen bei Maschinen und Werkzeugen so gute Werte bei den dort Ausgebildeten wie die Lernorte, während andere Bereiche der Ausstattung (Computer, Software* und audiovisuelle Lehrmittel) von den Befragten bis über 60 Prozent schlechte Noten erhalten.

Bei der Benotung des Ausbildungspersonals schneiden die **nebenberuflichen Ausbilder**, also der Geselle und der Sachbearbeiter, Facharbeiter oder Mitarbeiter, mit 2,4 im Notendurchschnitt besonders gut ab. Positive Zensuren (1 bis 3) geben für diese Gruppe weit mehr Befragte (89 Prozent) ab als für die

Tabelle: **Einschätzung des Ausbildungspersonals** (in Schulnoten; in Prozent)

Bewertung mit Note ...	1-3	5-6	Noten-Mittelwert
Hauptberufliche Ausbilder/in	82	8	2,6 (N = 2,769)
Meister/ Abteilungsleiter/Chefin	79	9	2,7 (N = 8,051)
Geselle/Sachbearbeiter/in Mitarbeiter/in	89	3	2,4 (N = 8,109)
Berufsschullehrer/in	79	6	2,8 (N = 9,305)

anderen Ausbildungspersonen, und negative Zensuren (5 bis 6) nur drei Prozent (vgl. Tabelle). Die **hauptberuflichen Ausbilder** erhalten ebenso gute Bewertungen wie die nebenberuflichen Ausbilder (im Durchschnitt 2,4) nur in der Großindustrie (wo sie am stärksten vertreten sind), und die **Meister** schneiden am besten in handwerklichen Kleinbetrieben (2,5) ab.

Bedeutung des Ausbildungspersonals

Der nebenberufliche Ausbilder, der so positiv bewertet wird, ist in den Augen der Auszubildenden auch mit Abstand am häufigsten die wichtigste Ausbildungsperson, und zwar für 45 Prozent der Befragten. Der Meister/Chef ist es für 33 Prozent, der hauptberufliche Ausbilder für 15 Prozent³ und der Berufsschullehrer für sieben Prozent. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, daß für die Bewertung von Ausbildung nicht der Professionalisierungsgrad entscheidend ist, sondern das menschliche Verhältnis und die Nähe zum Ausbilder.

Zur weiteren Charakterisierung und Bildung eines Ausbilderimage wurde nach ausreichenden fachlichen Qualifikationen, Engagement und Führungsstil des Ausbilders gefragt, den die Probanden subjektiv als wichtigsten erlebt haben (s. Abb. 1).

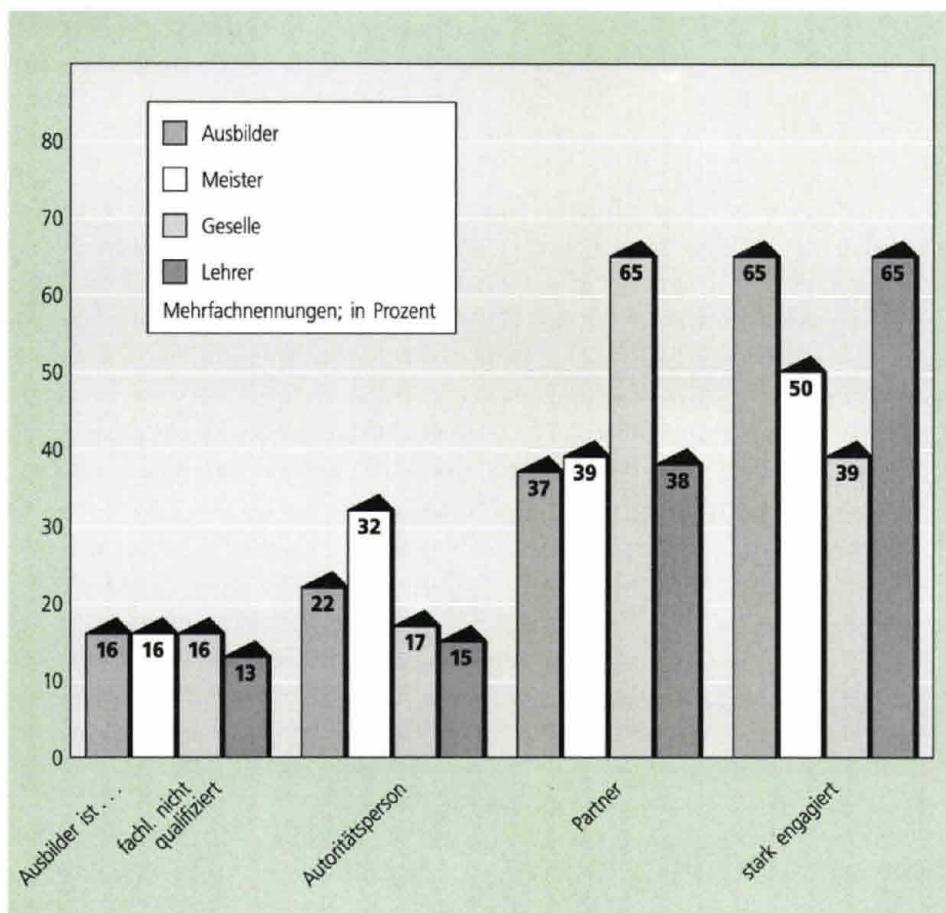
- In der Beurteilung der fachlichen Qualifikationen gibt es keine großen Differenzen zwischen den Gruppen von Ausbildern. Von

bis zu 13 Prozent der Befragten werden jedoch Defizite genannt. Es wäre wünschenswert, als Konsequenz aus dieser Untersuchung solche vom Umfang her nicht dramatischen, aber für die Auszubildenden erkennbaren Defizite durch Weiterbildung der Ausbilder zu verringern.

- Als Autoritätsperson für die Auszubildenden wird naturgemäß am ehesten der Meister wahrgenommen. Das ist jedoch nicht gleichbedeutend mit negativer Bewertung; d. h., eine Korrelation mit der Note besteht nicht.
- Als Partner wird besonders der nebenberufliche Ausbilder (Geselle, Facharbeiter) gesehen und ragt in dieser Funktion gegenüber den anderen stark heraus. Sein Ausbildungsengagement wird dagegen deutlich niedriger eingeschätzt als das des sonstigen Ausbildungspersonals. Es besteht offenbar kaum eine Verbindung von diesen Merkmalen zur globalen positiven Einschätzung des nebenberuflichen Ausbilders im Rahmen der Benotung: Er braucht nicht stark engagiert zu sein (um eine gute Note zu bekommen), sondern wird eher als Partner gebraucht; er ist trotzdem wichtig und leistet seine (Ausbildungs-)Arbeit sehr gut.
- Hinsichtlich des Engagements treten die professionellen Ausbilder – der hauptberufliche Ausbilder und der Berufsschullehrer – besonders positiv hervor (vgl. Abb. 1).

Für das menschliche Verhältnis zum Ausbildungspersonal sind noch andere Daten aus

Abbildung 1: Ausbilderimage



der Untersuchung von Bedeutung. Es wurde z. B. gefragt, an wen man sich bei Schwierigkeiten zuerst wenden würde. Den Chef würden als erstes 36 Prozent der Befragten einschalten, den nebenberuflichen Ausbilder 33 Prozent, Kollegen 13 Prozent, den Lehrer sechs Prozent und die Arbeitnehmervertretung noch fünf Prozent.

Aspekte der Ausbildungsgestaltung

Eine andere Art von Bewertung als durch Notenvergabe und Zufriedenheitswert wurde hinsichtlich der Ausbildungsmethoden erfragt; und zwar wurde einerseits als quantitativer Aspekt erhoben, welche Methode überwiegend während der Ausbildung im Betrieb eingesetzt wurde, und andererseits unter qualitativem Aspekt gefragt nach der Methode, die aus der Sicht der Befragten für

die effektivste gehalten wurde. Für alle Auszubildenden ist die Methode des Vormachens – Nachmachens die am meisten eingesetzte; sie wird darüber hinaus von rund der Hälfte der Befragten überwiegend erfahren, und ein Drittel halten sie auch für die effektivste Methode. Sie findet hauptsächlich in Kleinbetrieben Einsatz und wird dort für besonders effektiv gehalten.

Die zweithäufigste Methode ist das auftragsbezogene Lernen (am Arbeitsplatz). Sie ist die überwiegend eingesetzte Methode für etwa zwei Fünftel der Befragten, und ebenso viele halten sie auch für besonders effektiv, besonders in den kaufmännischen Berufen, wo über die Hälfte diese Methode für die effektivste halten.

Frontale Unterweisung wird überdurchschnittlich oft im industriellen Bereich für

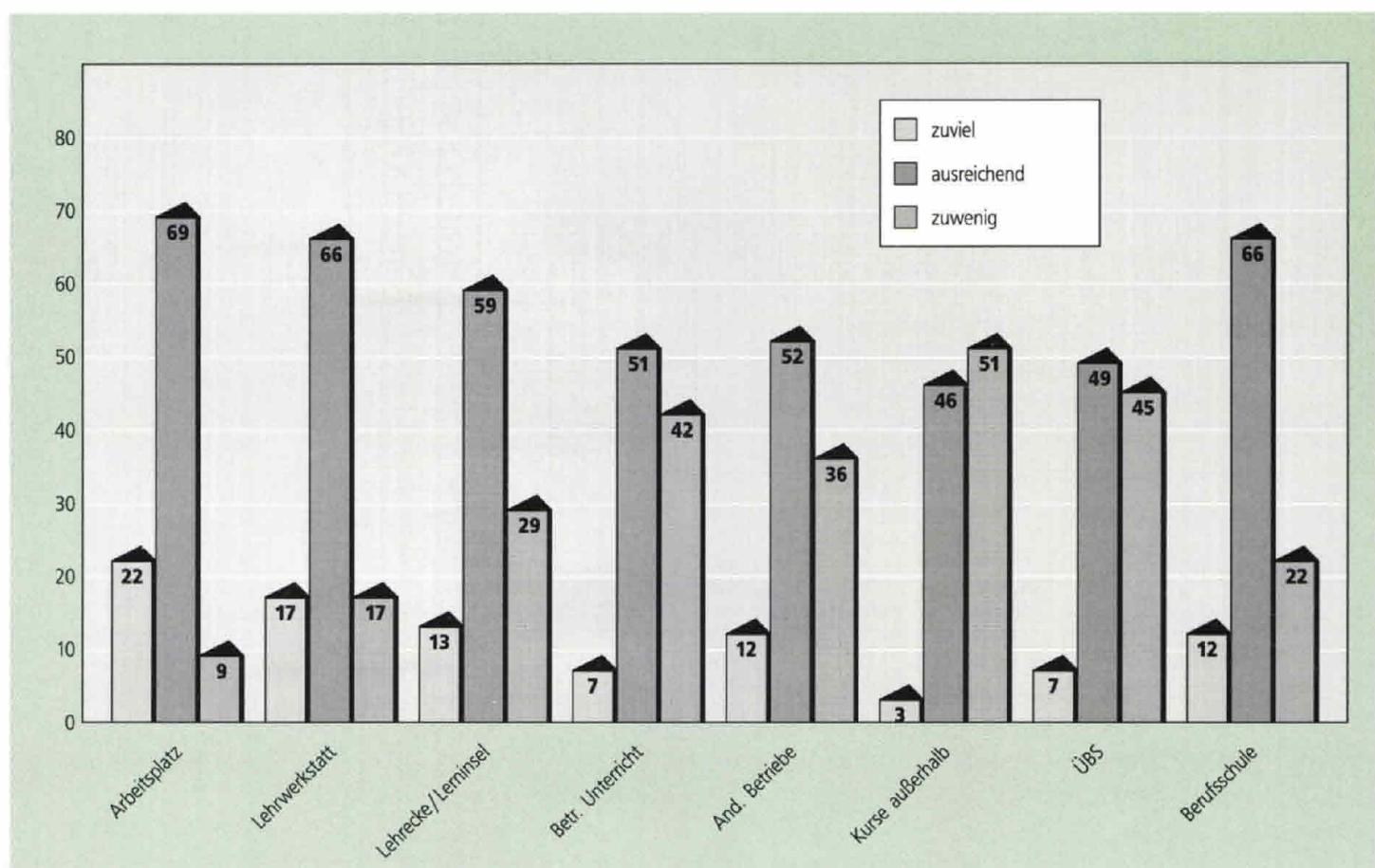
effektiv gehalten (von einem Drittel; im Durchschnitt von 13 Prozent) und dort in Großbetrieben, wo sie sicherlich besonders häufig eingesetzt wird (abgesehen von der Berufsschule). Andere Methoden wie Team- und Gruppenarbeit, Projekte und Übungsfirma oder Leittexte findet man, speziell als überwiegende Methode, nur ganz selten. Davon relativ am häufigsten wird (bei sechs Prozent der Befragten) Team- und Gruppenarbeit überwiegend eingesetzt und von doppelt so vielen für besonders effektiv gehalten.

Die Einsatzorte dieser eher modernen Methoden sind, so zeigt die Datenanalyse, schwerpunktmäßig die Bereiche, wo auch die beruflichen Neuordnungsverfahren schon stattgefunden haben, nämlich der gewerblich-technische Bereich und da wiederum die Großbetriebe der Industrie.

Daß diese selten eingesetzten Methoden von denen, die sie kennengelernt haben, für besonders effektiv gehalten werden, ist ein deutlicher Hinweis darauf, daß von den Auszubildenden der Einsatz von mehr und verschiedenen Methoden gewünscht wird, d. h., ein wohlüberlegter, angemessener Methodenmix wird hier nachgefragt.

Ähnlich verhält es sich mit der verbrachten Zeit an den Lernorten (s. Abb. 2). Am Arbeitsplatz und in der Lehrwerkstatt wurde nach Ansicht von zwei Dritteln der Befragten ausreichend Zeit verbracht, aber es bestehen Defizite für die eher nicht konventionellen Lernorte. Speziell bei Lerninseln/Lernstationen⁴, beim betrieblichen Zusatzausbildung, bei der Ausbildung in anderen Betrieben, bei Kursen außerhalb des Betriebes und in über- oder außerbetrieblichen Ausbildungsstätten wächst der Anteil derer, die meinen, daß dort zu wenig Zeit verbracht wurde, stark an. Damit läßt sich ähnlich wie bei den Methoden schließen, daß für die duale Ausbildung eine Steigerung von Effektivität und Attraktivität erreichbar wäre, wenn es gelänge, einen

Abbildung 2: **Verbrachte Zeit an Lernorten** (in Prozent)



zielbezogenen Lernortemix zusammenzustellen, d. h., die Ausbildung systematisch verteilt auf Lernorte unterschiedlicher Art und Funktion durchzuführen.

Deutlich weitergehende Ansprüche an Ausbildung wurden auch gestellt hinsichtlich zusätzlicher Hilfen, die benötigt worden wären. Ein solcher Bedarf wurde besonders von Hauptschülern angemeldet, die sich häufiger als die anderen überproportional (zu fast zwei Dritteln) unversorgt fühlten: Dringend benötigt hätten gerade sie mehr fachtheoretischen Zusatzunterricht, Stützunterricht in allgemeinbildenden Fächern und Ausbildungsbeihilfe. Die geringste Nachfrage bestand in der Großindustrie, dort hatte etwa die Hälfte der Auszubildenden keinen speziellen Bedarf an zusätzlichen Hilfen; insgesamt waren es etwas mehr als zwei Fünftel.

Qualifikatorische Aspekte

Um mehr über den Charakter und die Atmosphäre von dualer Ausbildung zu erfahren, wie sie sich vor Ort abspielt, sollte die Förderung von fachübergreifenden Qualifikationen eingeschätzt werden. Die Befragten sollten angeben, wieviel Wert während der Ausbildung darauf gelegt wurde. Die Antworten, eine Liste von 23 Qualifikationen, wurden einer Clusteranalyse unterzogen, woraus sich drei Gruppen ergaben. In der ersten Gruppe finden sich hauptsächlich **traditionelle Arbeitstugenden**, und der größte Teil der Auszubildenden war der Meinung, daß diese gerade in richtigem Maße gefördert wurden. Die Bereitschaft sich unterzuordnen, Anpassungsfähigkeit, Disziplin, Pünktlichkeit, Ordnungssinn, Ausdauer und Pflichtbewußtsein, all diese Qualifikationen werden von zwei Dritteln bis drei Vierteln der Be-

fragten für richtig gefördert gehalten. Im Gegensatz dazu gibt es in der zweiten Gruppe eine Reihe von **fachübergreifenden Qualifikationen**, die als besonders defizitär eingestuft wurden. Dazu gehören selbständiges Arbeiten, Verantwortungsbewußtsein, Kreativität, Kritikfähigkeit, Eigeninitiative, Flexibilität und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Etwa ein Viertel bis über die Hälfte der Befragten sind der Meinung, daß darauf mehr Wert hätte gelegt werden sollen. Und es gibt in der dritten Gruppe noch ein paar **allgemeine**, z. T. gerade schulspezifische **Qualifikationen**, die für defizitär gehalten werden: 43 Prozent der Befragten sind der Ansicht, daß Allgemeinbildung zu wenig gefördert wurde, 36 Prozent hätten gern mehr Deutsch gehabt, 57 Prozent mehr den Umgang mit neuen Technologien geübt, und auch die Förderung der gegenseitigen Unterstützung der Auszubildenden wird als besonders defizitär angesehen.

Ein weiterer Komplex der Untersuchung galt der Frage, ob die für den Beruf für notwendig gehaltenen Inhalte in ausreichendem Umfang vermittelt wurden. Bei diesen Grundqualifikationen zeigen sich die stärksten Defizite in der Berufsschule und in über- oder außerbetrieblichen Berufsbildungsstätten. **Mehr** Gelegenheit zum Lernen dieser Inhalte sind im Zeitvergleich von zweiter zu erster Haupterhebung in der Berufsschule nur an einer Stelle zu verzeichnen:

Bei EDV-Kenntnissen und -Anwendungen hatten 27 Prozent mehr Befragte gegen Ende ihrer Ausbildungszeit gelegentlich oder häufiger Gelegenheit, mit diesen Inhalten umzugehen, als in der ersten Hälfte. Die sonstigen wesentlichen Steigerungen sind alle im **betrieblichen Bereich** zu verzeichnen: Im Umgang mit neuen Techniken, beim selbständigen Finden von Fehlern und Störquellen, beim selbständigen Kontrollieren und Bewerten der eigenen Arbeitsergebnisse und bei Entsorgung und Umweltschutz.

Weiter sollten die Auszubildenden angeben, welche Kritikpunkte auf ihre Ausbildung zuträfen. Von 22 Aussagen ist der am stärksten empfundene Mangel die fehlende Abstimmung zwischen Schule und Betrieb (von 58 Prozent Befragten genannt). Auch mehr als die Hälfte der Auszubildenden fühlt sich als billige Arbeitskraft ausgenutzt. Rund zwei Fünftel vermissen einen klaren Ausbildungsplan und Lob für gute Leistungen. Auffällig ist die Sachbezogenheit der Auszubildenden: Sie haben überwiegend Mängel benannt, die speziell die Qualität der Ausbildung betreffen, und die offenbar ihren Vorstellungen nicht entsprachen.

Die Verwertbarkeit des Gelernten wird überproportional gut beurteilt in den kleinen Industriebetrieben, wo offenbar besonders praxisnah ausgebildet wird, ebenso wie in den kleinen Handwerksbetrieben. Der größte Verwertungsmangel zeigt sich in den industriellen Großbetrieben.

Weitere Zusammenhänge und Trends

Aus dem Kontext der Untersuchung wurden einige weitere Ergebnisse hinsichtlich der Frage analysiert, ob sie zwischen bestimmten Zielgruppen Unterschiede aufweisen oder welche Wirkungen sie im Hinblick auf Ausbildung erkennen lassen.

So zeigte sich, daß institutionalisierte, organisatorische Besonderheiten während der Ausbildung, wie Einführungsveranstaltungen oder eine Ausbildungsfahrt, Planspiele/Simulationen, Übungs- oder Juniorenfirma, Angebote des Betriebes zur Freizeitgestaltung, Treffen der Auszubildenden außerhalb des Betriebes, eine Ausbildungszeitung oder sonstiges, überproportional in den großen Industriebetrieben anzutreffen sind, und die überproportionalen Defizite finden sich bei Hauptschulabsolventen, die häufiger als der Durchschnitt an diesen Besonderheiten nicht teilnehmen konnten, was (auch) damit zusammenhängt, daß sie überwiegend in kleineren Betrieben ausgebildet werden.

Zum noch jungen Thema Umweltschutz wurde positives betriebliches Verhalten wie Aufklärung, Abfallvermeidung, Verwendung umweltverträglicher Materialien oder sparsamer Verbrauch erfragt, und ganz deutlich fallen jeweils die Zufriedenheitswerte mit der betrieblichen Ausbildung höher aus, wenn die Beiträge des Betriebs zum Umweltschutz positiv gesehen werden.

Beachtenswerte Unterschiede zwischen den Zufriedenheitsraten mit der betrieblichen Ausbildung gibt es auch, je nachdem, ob die Ausbildung im Wunschbetrieb oder im Wunschberuf stattfand: Diejenigen, die nicht in ihrem Wunschberuf ausgebildet werden konnten (18 Prozent), sind immerhin fast zur Hälfte, nämlich zu 46 Prozent, noch zufrieden oder sehr zufrieden und nur zu 17 Prozent (sehr) unzufrieden. Dagegen sind die, die keinen Platz in ihrem Wunschbetrieb ge-

funden haben (13 Prozent), insgesamt auch weniger (sehr) zufrieden (38 Prozent) und häufiger (sehr) unzufrieden (23 Prozent). Dies sind Indikatoren dafür, daß der menschliche Kontakt und die soziale Umgebung, in der man ausgebildet oder tätig wird, ein Gewicht haben. Es zählt noch stärker als der fachliche Aspekt, nämlich der Wunschberuf.

Bei etwa der Hälfte der Auszubildenden entsprach der Lehrberuf dem Wunschberuf. Im Hinblick auf den gewachsenen Anteil höherer Schulabschlüsse stellte sich die Frage, ob im dualen System ein Verdrängungswettbewerb ablesbar wäre, d. h., ob schulisch höher Qualifizierte eher ihren Wunschberuf verwirklichen könnten. Die Ergebnisse zeigen, daß es eher umgekehrt ist. Studienberechtigte haben sich seltener ihren Berufswunsch erfüllen können als Realschüler, die wiederum seltener als Hauptschüler und diese wiederum seltener als Sonderschulabsolventen.

Weiterhin ist eine lineare Verbesserung der Ausbildungsbewertung jeweils mit einer Verbesserung verschiedener Aspekte der betrieblichen Lage (z. B. Beschäftigtenzahl, Angebot, Investitionen, als „Wandel im Betrieb“ bezeichnet) verbunden, wenn sie wahrgenommen werden. Darunter war Ausbildung am wenigsten von Wandel geprägt: Nur ein Fünftel der Befragten sah eine Verbesserung der Ausbildung; aber bei denen liegt der Zufriedenheitsmittelwert überproportional hoch (bei 2,0), die die Ausbildung als verbessert angesehen und eingeschätzt haben. Bei den anderen Aspekten, die sich nach Ansicht von 35 bis 57 Prozent der Befragten verbesserten, liegt der Zufriedenheitsmittelwert trotz des Wandels zum Positiven nur bei 2,3 bis 2,4.

Ausblick

Zusammenfassend ist zu bemerken, daß die duale Ausbildung von den Auszubildenden selber im Durchschnitt sehr positiv einge-

schätzt wird. Sie ist noch zu verbessern, u. a. durch das nebenberufliche Ausbildungspersonal noch etwas professioneller und in den industriellen Großbetrieben noch praxisnäher zu gestalten, um attraktiv und zeitgemäß zu werden und zu bleiben und um der grundsätzlichen Kritik, die gerade in letzter Zeit sehr stark war, konstruktiv zu begegnen, denn diese droht, eine bewährte Ausbildungsform, um die uns viele andere Länder beneiden, in Mißkredit zu bringen und unnötig zu schaden.

Die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von Modellen zur Steigerung des Professionalisierungsgrades nebenberuflichen Ausbildungspersonals sind Aufgaben für die pädagogische Forschung und Praxis, mit deren kooperativer Lösung der dualen Ausbildung zu einem qualitativen Sprung verholfen werden könnte. Nur über mehr und bessere Aus- und Weiterbildung könnten diese Ausbilder in die Lage versetzt werden, mehr Differenzierung und den anspruchsvollen Mix von Methoden und Lernorten zu praktizieren, um die Ausbildung entsprechend den Ansprüchen der Klientel zu bereichern, aber auch durch wechselseitige Abstimmung zu systematisieren, zu vernetzen und damit gleichzeitig zu entfrachten und zu entlasten, und damit den Zielgruppen, besonders auch den Schwächeren wie Hauptschülern oder Ausbildungsabbrüchern, gerecht zu werden.

Anmerkungen:

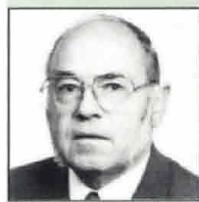
¹ Teilauswertungen finden sich in den Berufsbildungsberichten (BBB): BBB 1990, 46f.; BBB 1991, 46ff.; BBB 1992, 66ff. und 95ff.; BBB 1993, 86ff.; BBB 1994, 82f.

² Der Ergebnisbericht „Duale Ausbildung: Image und Realität – eine Bestandsaufnahme aus Lernersicht“ erscheint in der Reihe „Materialien zur beruflichen Bildung, Heft 95“ als BIBB-Veröffentlichung, Bielefeld, 1995.

³ Dabei wurden nur die Befragten berücksichtigt, die angaben, einen hauptberuflichen Ausbilder zu haben.

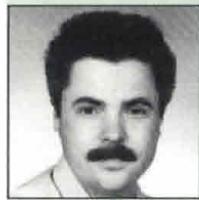
⁴ Dies sind die originalen, im Fragebogen verwendeten Begriffe, wobei davon ausgegangen wurde, daß ein intuitives Verständnis der Befragten aus dem Ausbildungsaltag heraus dafür vorhanden ist.

Transparenz und Standardisierung in der europäischen Berufsbildung: Beispiel Fremdsprachenzertifikate (LINGUA-Projekt LangCred)



Wilfried Reisse

Dr. phil., Diplompsychologe, Leiter der Abteilung 2.2 „Prüfungen und Lernerfolgskontrollen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Jens U. Schmidt

Dr. phil., Diplompsychologe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 2.2 „Prüfungen und Lernerfolgskontrollen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Im Rahmen der Europäischen Union ist Transparenz in der beruflichen Bildung unbestritten erforderlich. Dies bringt aber die Gefahr einer europaweiten Standardisierung von Bildungsgängen mit sich. An dem im zunehmend wichtiger werdenden Fremdsprachenbereich angesiedelten LINGUA-Projekt LangCred kann diese Problematik exemplarisch verdeutlicht werden. Dem sehr notwendigen Versuch, eine umfassende Übersicht über alle in der Europäischen Union angebotenen Fremdsprachenzertifikate zu schaffen, stehen eine Reihe bildungspolitischer und wettbewerbsrechtlicher Bedenken gegenüber. Dies erschwert es, bei diesem und vergleichbaren Projekten zu einer eindeutigen Position und der Entscheidung für oder gegen eine Beteiligung zu gelangen.

Transparenz und Standardisierung als Doppelaspekt

Für die Weiterentwicklung der Europäischen Union ist es im Bereich der beruflichen Bildung erforderlich, die unterschiedlichen Bildungsgänge – besonders die Abschlüsse und Zertifikate – in den einzelnen Ländern transparent zu machen. Dies ist sicher unstrittig und läßt sich auch aus einzelnen Aussagen in Artikel 127 des Maastrichter Vertrags ableiten, der sich auf die berufliche Bildung bezieht („Förderung der Mobilität

der Ausbilder und der in der beruflichen Bildung befindlichen Personen“ „Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches“ als Ziele).¹

Die Koppelung der erwünschten Transparenz mit einer Wirkung, die durchaus ambivalent gesehen werden kann, ist weniger deutlich: Transparenz setzt voraus, daß einheitliche Beschreibungskriterien verwendet werden. Deren notwendige Einführung wirkt sich indirekt als Standardisierung aus, auch wenn dies nicht beabsichtigt ist. Damit wird ein – besonders aus deutscher Sicht – hochsensibler Bereich berührt: Die „strikte(r) Beachtung der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung“ [vgl. Abs. (1) Artikel 127 Berufliche Bildung ...], wie sie in dem Schlagwort „Harmonisierungsverbot“ verdeutlicht wird.

Die Bundesrepublik als EU-Mitgliedsstaat sieht berufliche Bildung auch als öffentliche Aufgabe an, die auf gesetzlicher Grundlage durch die Wirtschaft in einem hochstandardisierten Berufsbildungssystem realisiert wird, das durch komplizierte Zuständigkeiten gekennzeichnet ist. Fragen der Standardisierung werden hier ganz anders gesehen als in Mitgliedsstaaten, in denen berufliche Bildung ohne wirkungsvollen rechtlichen Rahmen Privatinitaliativen überlassen bleibt. Welche Strategien sind angebracht, wenn – gekoppelt mit Versuchen, die erforderliche Transparenz herzustellen – neue Standards in der beruflichen Bildung in der Europäischen Union entwickelt und durchgesetzt werden, besonders von Mitgliedsstaaten, die nicht durch ein schon vorhandenes, differenziertes System von Standards daran gehindert werden? Soll sich die Bundesrepublik aus ihrer ordnungspolitischen Sicht zurückhalten mit dem Risiko, daß sich Marktstandards durchsetzen? Oder soll sie sich hier beteiligen, um den derzeitigen Standard nicht zu gefährden?

Diese Fragen stellen sich sehr konkret in dem zukunftsträchtigen Bereich der Fremdsprachenzertifikate. An diesem Beispiel sollen

Probleme beschrieben werden, wobei es nicht Ziel dieses Beitrags sein kann, Lösungen zu entwickeln.

Transparenz bei Fremdsprachenzertifikaten

Durch die Öffnung der Grenzen in Europa und die damit verbundene Freizügigkeit der Arbeitnehmer hat die Bedeutung fremdsprachlicher Kenntnisse deutlich zugenommen.² Diesem Umstand wird durch zahlreiche Projekte und Förderprogramme Rechnung getragen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem die in den Förderprogrammen ERASMUS, PETRA und LINGUA angesiedelten Austauschprogramme und Projekte zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien.

Nun besteht nicht für jeden die Möglichkeit, seine Sprachkenntnisse durch derartige Programme zu erwerben bzw. zu vertiefen. So ist es Berufstätigen selten möglich, an Austauschprogrammen teilzunehmen, weshalb sie eher den Weg einer berufsbegleitenden Qualifizierung durch Abendkurse beschreiten. Um den Erfolg nachzuweisen, bietet sich der Erwerb eines Zertifikats an. Handelt es sich dabei um eine bekannte Einrichtung, die die erforderliche Kompetenzprüfung vornimmt, so kann eine Firma, bei der sich der Zertifikatsinhaber bewirbt, ohne eigene Prüfung entscheiden, ob die nachgewiesene Sprachkompetenz für die in Betracht kommende Position ausreicht.

Die kaum überschaubare Anzahl und Vielfalt entsprechender Zertifikate macht es Arbeitnehmern allerdings sehr schwer, zu entscheiden, in welcher Form sie sich am zweckmäßigsten ihre Fremdsprachenkompetenz bestätigen lassen bzw. welches Ziel beim Sprachenerwerb anzustreben ist. Ebenso wichtig ist es für Firmen, Sprachschulen, Arbeitsvermittler, Kammern und Gewerkschaften, einen möglichst umfassenden Überblick über Zertifikate und ihre inhaltliche Bedeutung zu gewinnen.

Aus diesem Grund wurde im Rahmen des LINGUA-II-Programms das internationale EU-Projekt LangCred gegründet, an dem sich alle EU-Staaten in Form eines im Jahr 1992 gegründeten Konsortiums beteiligt haben, repräsentiert durch staatliche oder private Institutionen, die insbesondere auf den Gebieten Erziehung, Berufsausbildung und Lehrerfortbildung tätig sind.³ Nach dem in der Projektbeschreibung festgelegten Ziel ist beabsichtigt, „Bestandsaufnahmen vorzunehmen von vorliegenden Zertifikaten und/oder Diplomen zur berufsbezogenen Sprachverwendung mit dem Ziel, diese in ein schlüssiges Systems transnationaler Zertifizierung zusammenzuführen. Zusätzlich sollen Listen von Lernmaterialien erstellt werden, die sich auf diese Zertifikate beziehen; für Zertifikate, für die keine relevanten Materialien gefunden wurden, soll die Entwicklung neuer Materialien angeregt werden.“ (Zieldefinition des LangCred-Projekts von 1992). Die Projektkoordinierung liegt bei CITO (Nationales Institut für pädagogische Leistungsmessung) in den Niederlanden, die dabei eng mit City & Guilds (Großbritannien) zusammenarbeiten.

Die LangCred-Datenbank

Konkretes Arbeitsergebnis ist zunächst eine Datenbank, die alle relevanten Zertifikate und darauf bezogene Lernmaterialien umfaßt. Als Vorrarbeit mußte festgelegt werden, welche Art von Zertifikaten in die Datenbank aufgenommen werden soll. Als Ordnungssystem war darüber hinaus eine Definition von Sprachniveaus (levels) erforderlich, die es ermöglichen, die Vielzahl aufzunehmender Informationen zu strukturieren.

Alle Zertifikate sollten aufgenommen werden, die auf einer Prüfung basieren, die

- sich auf eine offizielle Sprache der EU bezieht,
- einen „offenen“ Zugang in dem Sinne hat, daß sich jeder, der glaubt, über die erforderliche Sprachkenntnis zu verfügen, zur

Prüfung anmelden kann, unabhängig von der Teilnahme an einem bestimmten Kurs,
• an unterschiedlichen Orten, u. U. in unterschiedlichen Ländern durchgeführt wird. Bei der Definition der Levels orientierte man sich weitgehend an vorliegenden Ordnungssystemen. Je nach beruflichem Bezug des jeweiligen Zertifikats wird es einem allgemeinsprachlichen oder einem berufsbezogenen Niveau zugeordnet.

Bei den allgemeinsprachlichen Niveaus bestehen Bezüge zu vorliegenden Systemen, vor allem stellte man Parallelen zu den vom Europarat definierten Levels „Waystage“ und „Threshold“ her, ergänzte ein niedrigeres Niveau (survival) und zwei höhere Niveaus (interaction, integration). Die allgemeinsprachlichen Niveaus werden folgendermaßen definiert:

LangCred-Niveau 1: „Überleben“: Kenntnisstand, um im Privatleben und in einfachen beruflichen Situationen zurechtzukommen, Verstehen einfacher Sachinformationen, eine Person kann Anweisungen und Bitten, persönliche Auskünfte und Alltagsinformationen erfragen und geben, Einzelheiten aus einfach verständlichen Schildern, Mitteilungen und Durchsagen erfassen, zu persönlichen Angaben und Alltagsinformationen kurze schriftliche Notizen anfertigen und Formulare ausfüllen.

LangCred-Niveau 2⁴: „Kooperation“: Kenntnisstand für auch komplexere Kommunikationsaufgaben allerdings mit Unterstützung durch Kollegen, eine Person kann bestimmte geschäftliche Vorgänge regeln, Sachinformationen geben und erhalten, soziale und berufliche Kontakte im beschränkten Umfang aufbauen und pflegen, den Kern und wichtige Einzelheiten aus schriftlichen Vorlagen bestimmter Textarten verstehen und sich innerhalb bestimmter Textarten schriftlich ausdrücken.

LangCred-Niveau 3⁵: „Selbständigkeit“: ausreichender Kenntnisstand für eine selbständige Berufstätigkeit im Ausland, eine Person kann Alltagssituationen bewältigen, soziale Kontakte, auch im Beruf, aufnehmen und

pflegen sowie das Wesentliche und wichtige Einzelheiten geschriebener und gesprochener Texte verstehen.

LangCred-Niveau 4: „Interaktion“: ausreichender Kenntnisstand für Verhandlungen und die sprachliche Bewältigung auch unvorhersehbarer Situationen, eine Person kann eine Vielfalt gesprochener Texte verstehen, sich selbst in ungewohnten Situationen adäquat ausdrücken, vielfältige Prosa- und Sachtexte bewältigen und Sachtexte, wie (Geschäfts-)Briefe, Berichte und Anträge, abfassen.

LangCred-Niveau 5: „Integration“: gleiche sprachliche Ausdrucksfähigkeit wie ein Muttersprachler, eine Person kann genau sagen, was sie mitzuteilen beabsichtigt, ohne nach Wörtern suchen zu müssen, sie kann Prosa- und Sachtexte bewältigen und Sachtexte mit hoher sprachlicher Genauigkeit und Zuverlässigkeit abfassen.

Zertifikate mit beruflichem Bezug werden den CEDEFOP-Levels (Beschluß des Europarates 85/368/ECC, Juli 1985) zugeordnet, bei denen nicht die fremdsprachliche Kompetenz definiert wird, sondern die berufliche Qualifikation. Je nach Art und Dauer der Ausbildung sowie der Ausprägung von Fertigkeiten zur Bewältigung mehr oder weniger komplexer Aufgaben werden fünf Berufsniveaus unterschieden:⁶

Niveau I

Ausbildungsstand: Begrenzte theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten, die in der Schule oder am Arbeitsplatz erworben wurden.

Leistung: Kann relativ einfache Tätigkeiten ausführen.

Niveau II

Ausbildungsstand: Regelschulzeit und Berufsausbildung.

Leistung: Kann spezielle Tätigkeiten unter Anwendung passender Werkzeuge und Techniken ausführen. Kann innerhalb dieser Arbeitstechniken selbständig tätig sein.

Niveau III

Ausbildungsstand: Wie II; zusätzliche Aus-/Weiterbildung oder Fachausbildung.

Leistung: Kann fachlich qualifizierte Arbeiten selbständig durchführen. Dies kann mit Führungs- oder Koordinationsaufgaben verbunden sein.

Niveau IV

Ausbildungsstand: Auf Niveau III aufbauende allgemeine oder berufliche Bildung plus zusätzliche Fachausbildung.

Leistung: Hohes Niveau von Kenntnissen und Fähigkeiten ermöglichen autonome oder selbständige Übernahme von Planungs-, Geschäftsführungs- und Verwaltungstätigkeiten.

Niveau V

Ausbildungsstand: Wie IV; umfassende allgemeine und berufliche Bildung auf hohem Niveau.

Leistung: Die Beherrschung wissenschaftlicher Grundlagen der Tätigkeit ermöglicht autonome Ausübung des Berufs im Angestelltenverhältnis oder als Selbständiger.

Bei LangCred werden im Rahmen dieses Schemas Sprachzertifikate mit Berufsbezug danach eingeteilt, für welches berufliche Niveau sie geeignet sind. Wird also etwa der Beruf des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau dem CEDEFOP-Niveau III zugeordnet, so findet sich ein für die Zielgruppe der Bankkaufleute zugeschnittenes Sprachzertifikat ebenfalls auf diesem Niveau. Ein Sprachzertifikat für angelernte Verkaufskräfte wäre auf Niveau I zu finden, eines für Manager auf Niveau V.

Wenn berufliches und sprachliches Niveau auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen, können sich daraus auch große Probleme ergeben. Wollte man diese Einteilung konsequent umsetzen, wäre beispielsweise das IHK-Zertifikat Übersetzer/-in auf CEDEFOP-Niveau I anzusiedeln, da keine spezielle berufliche Qualifizierung vorausgesetzt wird, während die Sprachkompetenz sehr hoch sein

muß. Das Zertifikat wäre somit auf dem gleichen Niveau eingeordnet wie ein kurzer Sprachkurs für angelernte Verkaufskräfte, die ausländischen Touristen Souvenirs verkaufen. Umgekehrt fände sich ein Zertifikat für Manager auf CEDEFOP-Niveau V, auch wenn damit nur die Kenntnis notwendiger Höflichkeitsfloskeln für einen Auslandsbesuch bestätigt wird.

Berufsbezogene Zertifikate wurden zunächst für die folgenden Berufsbereiche gesammelt, wobei eine Ausdehnung auf weitere Bereiche (z. B. Medizin, Pflege) vorgesehen ist:

- Bauwesen,
- Elektronik,
- Hotel-, Gaststättenwesen, Touristik
- Informationstechnik,
- kaufmännisch-verwaltender Bereich,
- Kraftfahrzeugreparatur,
- Technik allgemein,
- Transport.

Seit Juni 1994 liegt die erste offizielle Version (1.3) der Datenbank vor, die in einigen Ländern bereits vertrieben wird. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wird die ins Deutsche übersetzte Version 2.0 der Datenbank als Buch veröffentlichen.

Die Datenbank Version 1.3, die sich auf die Niveaus 2 und 3 bzw. II und III (vereinzelte Einträge zu Niveau 1) beschränkt, umfaßt derzeit 134 Zertifikate und Angaben zu ca. 1 150 Lernmaterialien. Für die einzelnen Prüfungen finden sich folgende Informationen, sofern diese von dem beteiligten Partner geliefert wurden:

Allgemeine Informationen:

- Zweck der Prüfung, Zielgruppe,
- geprüfte Fertigkeiten,
- Bedeutung, z. B. Anzahl von Prüflingen pro Jahr,
- Bekanntheit, eventuell Anerkennungs-Institution,
- Zeit und Orte der Prüfungsdurchführung,
- Verfügbarkeit von Informationsmaterialien,
- Anschrift, Telefon- und FAX-Nummern.

Inhaltsspezifische Informationen:

- Beschreibung der Prüfungskomponenten,
- Gewicht und Prüfungsdauer für die einzelnen Komponenten,
- Form der Registrierung von Aufgabenlösungen,
- Bewertungsstufen des Prüfungsergebnisses.

Das BIBB hat dabei Informationen zu 56 Zertifikaten (42 Prozent) und zu ca. 250 Lernmaterialien (knapp 20 Prozent) beigelebt. Die Datenbank soll jährlich aktualisiert werden, wobei die Version 2.0 Zertifikate auf allen fünf Niveaustufen umfassen wird.

Zukunft von LangCred

Durch die Veröffentlichung soll neben der Verbreitung der Datenbank auch erreicht werden, daß bisher eventuell übersehene Anbieter von Zertifikaten die Möglichkeit erhalten, Informationen über ihr Angebot dem im jeweiligen Land zuständigen LangCred-Mitglied zukommen zu lassen. Einigkeit besteht innerhalb des Konsortiums darüber, daß kein Zertifikatsanbieter ausgeschlossen werden kann, wenn das Zertifikat bestimmten formalen Kriterien genügt. Inwieweit eine zusätzliche Qualitätsbewertung durch Selbstauskunft eingeführt wird, ist bisher noch nicht abschließend geklärt.

Der befristeten Dauer von LINGUA-Projekten steht die Notwendigkeit einer dauerhaften Pflege des Informationssystems gegenüber. So sinnvoll eine einmalige Beinstandsaufnahme sein mag, dürfte das Ergebnis von LangCred nur dann als Erfolg bewertet werden können, wenn eine dauerhafte Aktualisierung sichergestellt ist. Dies gilt um so mehr, als die erste Fassung der Datenbank noch recht unvollständig ist.

Für die Sicherstellung einer dauerhaften Weiterentwicklung des Informationssystems wurde eine EECIG (European Economic Interest Group, Europäische Wirtschafts-Interessen-

Vereinigung) gegründet, der die bisherigen Mitglieder des LangCred-Konsortiums mit Ausnahme des Bundesinstituts für Berufsbildung beitreten sind bzw. mit der sie eine einzelvertragliche Regelung getroffen haben. Für das BIBB kommt aufgrund rechtlicher und bildungspolitischer Bedingungen keine Mitgliedschaft in Betracht.

Die LangCred-EEIG wird u. U. Aktivitäten entwickeln, die zur Sicherstellung der Finanzierung der Aufgabenerledigung dienen sollen. Einnahmen ergeben sich aus dem Verkauf der Datenbank als Diskette und ggf. in Buchversionen. Weiterhin wurden Überlegungen angestellt, die Verwendung des LangCred-Logos gegen Gebühr denjenigen Zertifikatsanbietern zu gestatten, die in der Datenbank aufgeführt werden. Dies soll z. Z. nicht als Qualitätssiegel verstanden werden, sondern als Hinweis darauf, daß das Zertifikat im Informationssystem auf einem bestimmten Niveau angesiedelt ist.

Eine langfristig angestrebte Konsequenz aus den bisherigen und vorgesehenen Arbeiten könnte die Etablierung eines transnationalen Zertifizierungssystems in dem Sinne sein, daß die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Angebote verbessert wird und Neuentwicklungen sowohl von Prüfungen als auch von darauf bezogenen Lernmaterialien sich an dem LangCred-System orientieren.

Bildungspolitische und wettbewerbsrechtliche Aspekte und Auswirkungen von LangCred

Dem großen Nutzen eines Informationssystems stehen auch nicht unerhebliche Bedenken gegenüber. Aus mehreren Gründen ist das LangCred-Projekt besonders in der geplanten Weiterführung von erheblicher **bildungspolitischer Relevanz**, vor allem, weil damit zu rechnen ist, daß durch LangCred ein transnationaler Standard für Prüfungen entwickelt wird.

Die im Projekt LangCred praktizierte Innovationsstrategie läßt sich wie folgt zusammenfassen: Wegen der als notwendig akzeptierten Transparenz für Qualifikationen und Zertifikate in der EU werden Dokumentations- und Informationssysteme installiert, die notwendigerweise auch einheitliche Beschreibungs- und teilweise auch Bewertungskriterien enthalten. Damit wird indirekt eine Standardisierung erreicht.

Es stellt sich hier zunächst die Frage, ob eine solche **Standardisierung** als unvermeidbarer oder auch gewollter Nebeneffekt **system-neutral im Hinblick auf die deutsche Berufsausbildung** ist. Bei einer transnationalen Beschreibung kann durchaus ein Bildungssystem begünstigt oder benachteiligt werden:

- Die Verwendung der CEDEFOP-Klassifikation als wichtige Einordnungskategorie für berufliche Zertifikate im LangCred-System ist aus der Sicht der deutschen Berufsbildung eine Unterstützung der als unbefriedigend kritisierten Einstufung der deutschen Ausbildungsberufe. Für den Nutzer der Dokumentation ist diese Einstufung eher verwirrend als hilfreich.
- Berufliche Zertifikate in Deutschland liefern im Regelfall auch die Information, daß berufliche Erfahrungen vorliegen. Dies wird dadurch erreicht, daß die Zulassung zu einer Prüfung (als Grundlage für die Zertifikatsvergabe) von einer vorhergehenden Ausbildung abhängig gemacht wird. Es ist aber gerade ein Ziel bei LangCred, solche Zertifikate zu berücksichtigen, bei denen der Zugang zu den Prüfungen für alle offen ist.
- Deutsche Zertifikate haben eher einen Schwerpunkt bei „Verfahrenskriterien“ im Sinne der Anwendung rechtlich fundierter Prüfungs- und Zertifizierungsregularien. Sie werden eher durch Verfahren im Sinne von Prüfungsordnungen definiert als durch Tests und Prüfungsmaterialien. Prüfungsordnungen als zentrale Grundlage lassen sich aber schwer im LangCred-System unterbringen.

Noch wichtiger als die Überlegung, ob die deutsche Form der Berufsbildung in den Beschreibungskategorien möglicherweise schief abgebildet wird, ist die **Abgrenzung zwischen einer Dokumentation**, die mit einer Qualitätsbewertung gekoppelt sein kann und einer faktischen **transnationalen Anerkennung** oder Nichtanerkennung **nationaler Zertifikate** auf Europaebene, die hieraus abgeleitet werden könnte. Gerade zu dieser Frage – verkürzt in der Formel „Informationssystem oder europäische Akkreditierung von Sprachzertifikaten“ – hat es in der kurzen Geschichte von LangCred erhebliche Diskussionen gegeben. Es war nicht leicht zu erreichen, daß das Ziel „Entwicklung eines Informationssystems“ nach dem derzeitigen Stand im Mittelpunkt steht. Ob dies beibehalten wird, ist offen, da es starke Tendenzen gab, mit LangCred eine Art transnationale Akkreditierungsstelle für Sprachzertifikate zu etablieren. Es braucht nicht weiter begründet zu werden, daß hier das Harmonisierungsverbot verletzt würde, zumal Sprachzertifikate in der Bundesrepublik teilweise auf Prüfungen beruhen, die durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften geregelt sind.

Ein weiterer Problembereich ist die Frage der **Qualitätsbewertung von Fremdsprachen-zertifikaten**:

- Im Bereich von Leistungsmessungen, Tests, Prüfungen und den daraus abgeleiteten Zertifikaten hat die Qualitätskontrolle eine traditionell hohe – wenn nicht entscheidende – Bedeutung (vgl. die bekannten Testgütekriterien). Daher liegt es auch sehr nahe und ist prinzipiell durchaus zu begrüßen, diesen Ansatz auf Sprachzertifikate anzuwenden, um „die Spreu vom Weizen zu trennen“. Allerdings ist die Definition, Auswahl und Gewichtung von Qualitätsmerkmalen keineswegs völlig geklärt, ebensowenig sind Durchführungsfragen einer Qualitätsbewertung von Sprachzertifikaten gelöst. Hier wird aber gerade von den LangCred-Koordinatoren ein zukünftiger Schwerpunkt gesehen.

- Ein durch die Förderpolitik der EU veranlaßter Schwerpunkt von LangCred sind neben Zertifikaten Lernmaterialien im Fremdsprachenbereich. Auch hier wäre – neben einer benutzerorientierten Dokumentation – eine Qualitätsbewertung durchaus sinnvoll. Die praktischen und rechtlichen Probleme sind hier aber noch größer als bei der Qualitätsbewertung von Sprachzertifikaten.

Auf die problematische Abgrenzung zwischen einer sinnvollen, aber sehr schwierigen Qualitätsbewertung und einer sich daraus entwickelnden faktischen Anerkennung von Zertifikaten auf Europa-Ebene ist schon hingewiesen worden, auf die in diesem Zusammenhang ebenfalls relevanten wettbewerbsrechtlichen Fragen wird noch eingegangen.

Eng verknüpft mit diesen Problemfeldern ist die Frage nach den **Auswirkungen auf die Ausbildungs- und Unterrichtspraxis** in Deutschland, besonders im Bereich des berufsbezogenen Sprachenlernens: Daß Prüfungen und Zertifikate einen nachhaltigen Einfluß auf Ausbildung und Unterricht nehmen können, bedarf keiner Begründung. Prüfungspolitische Änderungstendenzen sind im Regelfall dadurch veranlaßt, daß man sich über eine Einflußnahme auf Prüfungen auch einen verstärkten Einfluß auf Ausbildung und Unterricht erhofft (Wer prüft, bestimmt was gelernt wird). Wenn sich das LangCred-System durchsetzt und damit nur oder bevorzugt die Zertifikate international bedeutsam werden, die den LangCred-Beschreibungs- und Gütekriterien entsprechen, wird dies nicht ohne Rückwirkungen bleiben.

Der Bereich, auf den sich Auswirkungen von LangCred beziehen könnten, ist eher weit als eng zu umreißen. Beispielsweise könnten sich auch Folgerungen für die **Sprachpolitik** in den Mittel- und Osteuropäischen Ländern mit ihrem großen Sprachlernbedarf ergeben. Im LangCred-Projekt wird – wie generell üblich

– Englisch als Arbeitssprache und damit auch „Beschreibungssprache“ verwendet und damit favorisiert. Man kann jedenfalls vermuten, daß dadurch sehr sensible Bereiche tangiert werden.

Ein anderer Problembereich eröffnet sich, wenn man **wettbewerbsrechtliche Aspekte**⁷ analysiert:

Es ist damit zu rechnen, daß die geplante Festlegung von Qualitätsstandards einen erheblichen Einfluß auf Entwicklung und Verbreitung von Lernmaterialien und Zertifikaten auf dem europäischen Markt und darüber hinaus haben wird. Die Mitgliedschaft in der LangCred-EEIG kann den Gesellschaftern einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Anbietern verschaffen, insbesondere dann, wenn gewerblichen Produkten (Lernmaterialien) und Dienstleistungen (Zertifizierung) ein Gütesiegel verliehen wird. Kommerziell orientierte Mitglieder könnten Wettbewerbsvorteile aus der LangCred-Beteiligung ziehen, die durch die Bezugsschaltung durch die EU noch verstärkt werden, wenn für Lehrgänge und Prüfungen erhebliche Lizenzgebühren verlangt werden. Dies ist als bedenklich im Hinblick auf die wettbewerbsrechtlichen Vorschriften in Art. 85 und 86 EWG-Vertrag anzusehen.

Tritt ein kommerziell orientierter Anbieter von Zertifikaten und Lernmaterialien als deutscher Partner der LangCred-EEIG bei, was im Falle eines Rückzugs des BIBB kaum zu verhindern sein dürfte, verschafft sich dieser u. U. die genannten Wettbewerbsvorteile und den Vorteil, kostengünstig und vor allem mit erheblichem Zeitvorsprung die Informationsmaterialien zu erhalten, die von LangCred erstellt werden. Er kann dadurch schneller als seine Konkurrenten mit an LangCred-Standards orientierten Produkten auf dem Markt sein.

Eine Beteiligung des BIBB oder einer anderen staatlichen Institution an einer Gütesiegel-

verleihung für gewerbliche Produkte oder Dienstleistungen bedarf der gesetzlichen Grundlage, da sie sich auf die eingerichteten und ausgeübten Gewerbebetriebe deutscher Anbieter von Kursen und Prüfungen nicht unerheblich auswirkt. Die Schaffung einer entsprechenden gesetzlichen Grundlage analog etwa der Vergabe des Umweltzeichens mit Beteiligung des Umweltbundesamtes dürfte kurzfristig kaum zu realisieren sein.

Eine staatliche Institution müßte bei einer weiteren Mitarbeit in der LangCred-EEIG auf ein wettbewerbsneutrales Verhalten des Vorhabens hinwirken, um so die Beteiligung deutscher Anbieter von Lernmaterialien und Zertifikaten zu gleichen und fairen Bedingungen zu ermöglichen und gleichzeitig die Benachteiligung deutscher Anbieter auf dem Sprachbildungsmarkt zu verhindern.

In Anbetracht dieser Problemfelder stellt sich die Frage, welche **Bedingungen** sich dahingehend auswirken, daß das **LangCred-Projekt** entsprechend den Zielsetzungen der Initiatoren und Koordinatoren **weitergeführt und umgesetzt** wird:

- Die Initiatoren des Projektes LangCred (City & Guilds und CITO) sind sehr potente und erfahrene Institutionen, die weltweit agieren und denen es mit LangCred bereits gelungen ist, auch Einfluß auf Prüfungen und Zertifikate im Sprachbereich in der Europäischen Union zu gewinnen.
- Anders als im Bereich der beruflichen Bildung gelten im Bereich von Prüfungen und Tests insbesondere die angelsächsischen Länder als führend und einflußreich.
- Die Initiatoren des Projektes haben erheblich in dieses Projekt investiert und sind daher besonders an einer Nutzung und an einem weiteren Ausbau interessiert.
- Die anderen beteiligten Institutionen, besonders die Initiatoren des Projektes, planen und handeln im ungleich größeren Umfang marktorientiert als deutsche Institutionen. Wegen der fehlenden staatlichen Unterstützung sind sie darauf angewiesen.

• In vielen anderen Ländern sind Verfahren zur Gütebewertung und Akkreditierung von Bildungsgängen und/oder den damit verbundenen Zertifikaten der Regelfall, weil gesetzlich fundierte Systeme wie in der Bundesrepublik fehlen. Daher findet die deutsche Ablehnung dieser Verfahren wenig Verständnis.

• Einiges spricht für die Einschätzung, daß andere europäische Länder Fragen der Entwicklung transnationaler Standards für die berufliche Bildung mit weitaus größerer Intensität als die Bundesrepublik verfolgen, was nicht ohne Auswirkungen bleibt.

Schließlich ist noch zu erwähnen, daß das im Rahmen von LangCred praktizierte Vorgehen auch als Präzedenzfall angesehen werden kann. Die hier verwendete Strategie läßt sich auch auf andere Bereiche übertragen, die international relevant und zukunftsträchtig sind (z. B. Zertifizierung in anderen Bereichen, Datenverarbeitung, Schweißtechnik, Qualitätssicherung). LangCred wäre dann ein Muster dafür, wie in einem langsamen Prozeß indirekt nationale Zuständigkeiten im Bereich der Berufsbildung ausgehöhlt werden.

Mit dieser Auflistung kritischer Felder des LangCred-Projektes soll verdeutlicht werden, welchen Doppelaspekt die notwendige Transparenz in der europäischen Berufsbildung und die damit verbundene indirekte Standardisierung in der Praxis von Kooperationsprojekten aufweist.

Zusammenfassende Einschätzung

Grundsätzlich ist festzuhalten, daß mit dem Projekt LangCred ein internationaler Standardisierungsprozeß zum Laufen gekommen ist, der in einem zukunftsträchtigen Bereich erfolgt und wichtige Auswirkungen auf die berufliche Bildung haben kann. Dabei sind sowohl positive als auch negative Aspekte in Betracht zu ziehen.

Das LangCred-Projekt hat interessante und wichtige Ergebnisse gebracht und ist als gelungener Beitrag zur Transparenz von beruflichen Qualifikationen und Zertifikaten in der EU anzusehen. Es stellt ein positives Beispiel dar, wie in der EU alle Nationen unter einem professionellen und pragmatischen Management bei engen Zeit- und Finanzbedingungen gemeinsame Lösungen erarbeiten können.

Im Gegensatz zu anderen europäischen Aktivitäten gelang es bisher, deutsche Vorstellungen einzubringen. Diese zielen darauf ab, ein Informationssystem zu entwickeln (im Gegensatz zu den Bestrebungen, eine Art transnationale Akkreditierungsstelle zu etablieren) sowie zu erreichen, daß die in Deutschland entwickelten Zertifikate und Lernmaterialien hinreichend vertreten sind.

Dieses Projekt ist aber auch mit deutlichen Vorbehalten zu sehen. Das Ziel, indirekt eine transnationale Standardisierung in diesem Feld in der EU zu erreichen, wird nach wie vor verfolgt. Dies wäre bildungspolitisch relevant und hätte auch praktische Konsequenzen. Auch wettbewerbsrechtliche Aspekte (Beeinflussung des zukunftsträchtigen Fremdsprachenmarktes) könnten damit wirksam werden. Die EEIG ist so konzipiert, daß eine Beteiligung des Bundesinstituts und auch anderer staatlicher deutscher Institutionen nicht möglich ist und die privaten Institutionen aus übergeordneten Gründen nicht wünschenswert erscheint.

Überlegungen zur Weiterführung

Um den bisher erreichten Einfluß weiter wahrzunehmen, ist daher eine Klärung notwendig, ob und wenn ja, in welcher Form sich die Bundesrepublik weiter beteiligt. Ziel wäre es, negative Effekte einer Standardisierung abzuwehren. Es erscheint dagegen wenig aussichtsreich, LangCred verhindern zu

wollen oder zu erwarten, daß diese Aktivitäten nicht weitergeführt werden.

Im Rahmen einer Expertentagung⁸ wurde eine Alternative für eine weitere Beteiligung an LangCred ins Spiel gebracht: Ein Vorschlag für eine europäische Initiative der Bundesregierung zur Entwicklung eines „Klassifikationssystems für Fremdsprachenzertifikate und Sprachleistungsprofile in der beruflichen Bildung“. Die Bundesregierung soll initiativ werden, um zusammen mit den anderen EU-Mitgliedsstaaten ein „Klassifikationssystem für Fremdsprachenzertifikate und Sprachleistungsprofile in der beruflichen Bildung“ zu entwickeln. Gleichzeitig wäre ein deutsches Konsortium für dieses Arbeitsfeld zu institutionalisieren. Darin sollen für dieses Arbeitsfeld fachlich kompetente überregionale Institutionen in der Bundesrepublik und der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung vertreten sein.

Zur Begründung wurde u. a. angeführt, daß ein Informationssystem für Fremdsprachenzertifikate (und -trainingsmaterialien) für die EU dringend erforderlich ist. Für ein solches Informationssystem muß es einheitliche Beschreibungskriterien als Klassifikationssystem geben, die damit auch einheitliche Standards auf EU-Ebene festzuschreiben (z. B. Niveaustufen). Die aus dem LIN-GUA-Projekt LangCred entstandene EEIG bietet wegen ihrer Konstruktion und der Mitgliedsinstitutionen nicht die Voraussetzung, für die einzelnen Staaten in der EU solche weitreichenden Entscheidungen zu treffen und das Harmonisierungsverbot zu beachten.

Ob dieser Schritt Realität werden kann und damit der durch das LangCred-Projekt in Gang gesetzte zunächst sehr positive Prozeß einer Schaffung von Transparenz innerhalb Europas auf diese Art fortgesetzt werden kann, ohne daß die befürchteten negativen Konsequenzen eintreten, wird die Zukunft zeigen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Müller-Solger, H.: Maastricht und die Folgen. In: Erziehung & Wissenschaft, Nr. 1/1993 und Beckers, H.-J.; Feuchthofen, J. E.: Nationale Grenzen für eine EU-Bildungspolitik, In: position, Nr. 2/1994

² Vgl. Kühn, G.: Beurteilungs- und Zertifizierungssysteme für berufsbezogene Fremdsprachenqualifikation – Ansätze in der EG. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Neue Berufe – Neue Qualifikationen. Bundesinstitut für Berufsbildung – 2. Fachkongreß, Band „Umsetzungen neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis“, S. 239–241. Nürnberg 1993

³ Das BIBB ist seit dem 12. 3. 92 Mitglied des LangCred-Konsortiums im Rahmen des Vorhabens „Berufsbezogene Fremdsprachenprüfungen und Fremdsprachenzertifikate“. Zur fachlichen Beratung wurde mehrfach ein Sachverständigengremium konsultiert, in dem folgende Personen und Institutionen vertreten sind: Bundessprachenamt, Carl-Duisberg-Centren, Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT), Goethe-Institute, Institut für Internationale Kommunikation, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Prof. Dr. Jürgen Bolten (Universität Jena), Sprachbau gGmbH, Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.

⁴ entspricht Waystage-Niveau, vgl. J. A. van Ek and J. L. M. Trim, Waystage 1990, Straßburg, Council of Europe Press 1991

⁵ entspricht Threshold-Niveau, vgl. J. A. van Ek and J. L. M. Trim, Threshold 1990, Straßburg, Council of Europe Press 1991

⁶ Zur Unterscheidung von den allgemeinsprachlichen Niveaus werden die Berufsniveaus mit römischen Zahlen bezeichnet.

⁷ Die Ausführungen basieren auf einer Stellungnahme des Rechtsreferats des Bundesinstituts für Berufsbildung.

⁸ Beteiligt waren: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/International Certificate Conference, DIHT, Bundessprachenamt, Goethe-Institute, Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.

Duale Ausbildung an der Hochschule

Peter Diepold

Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin



In Anlehnung an die duale Berufsausbildung wird eine Konzeption zur Diskussion gestellt, das duale System auch auf den tertiären Bereich – insbesondere auf Fachhochschulen – auszudehnen. In einem an der Technischen Fachhochschule Berlin durchgeföhrten Modellversuch für Betriebswirte ging es darum, das Studienangebot durch eine enge Kooperation zwischen Fachhochschule und Betrieben zu erweitern, neue duale Formen der Ausbildung zu erproben und den Praxisbezug zu fördern. Im einzelnen werden Ansatz, Ergebnisse und Schlußfolgerungen des Modellversuchs dargestellt.

Das Berufsbildungssystem in Deutschland unterscheidet sich gegenüber anderen Industrieländern durch das duale System seiner Berufsausbildung. Die Dualität beschränkt sich auf den Sekundarbereich II: Eine entsprechende Dualität von Ausbildung auf tertiärer Ebene gibt es im bundesdeutschen System nicht. Zwar nennt das Hochschulrahmengesetz als Ziel des Hochschulstudiums die Berufsqualifizierung. Dieses Ziel wird aber – abgesehen von gelegentlichen Praktika – ohne curriculare Verknüpfung mit Lernorten der Praxis zu erreichen versucht. Das akademische Studium ist in der Regel auf den Lernort Hochschule beschränkt; dort, wo Betriebe Abiturienten auf dem Niveau der tertiären Stufe qualifizieren (z. B. in Trainee-Programmen großer Unternehmen), geschieht dies in der Regel ohne Mitwirkung der Hochschulen. Begibt sich das Bildungssy-

stem vielleicht der Möglichkeiten, die eine auf unterschiedliche Lernorte abgestimmte akademische Berufsausbildung bieten könnte?

Es gibt erste Ansätze, das duale System auch auf den tertiären Bereich – insbesondere auf Fachhochschulen – auszudehnen. So fordert der Wissenschaftsrat in seinen 1990 vorgelegten Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren eine Verbindung der Lernorte Hochschule und Betrieb zur besseren Vorbereitung auf den beruflichen Einsatz.¹ An mehreren Orten wird eine duale Ausbildung erprobt; zu nennen sind das „Krefelder Modell“ der Fachhochschule Niederrhein, das „Berufsintegrierte Studium (BIS)“ der Fachhochschule Rheinland-Pfalz/Mainz sowie zwei neue private Fachhochschulen in dualer Form (Paderborn und Pinneberg).² Von 1988 bis 1993 wurde an der Technischen Fachhochschule Berlin (TFH) ein vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und dem Land Berlin geförderter umfänglicher Modellversuch durchgeführt, über den im folgenden berichtet wird.

Der Modellstudiengang „Betriebswirtschaft mit Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik“

Ziel des Modellversuchs war es, „das Studienangebot an der TFH durch enge Kooperation mit der Wirtschaft zu erweitern . . . , neuartige Formen der Ausbildung im Wechsel zwischen Hochschule und betrieblicher

Praxis zu erproben und damit in besonderer Weise den Praxisbezug zu fördern".³

Im Rahmen eines siebensemestrigen Studiengangs schließen einzelne Betriebe⁴ mit der TFH einen **Kooperationsvertrag**, durch den die Abstimmung der Lernorte geregelt ist: Die Betriebe verpflichten sich, die betrieblichen Praktikumsphasen mit der TFH abzustimmen, insbesondere das Praktikum gemäß der Studienordnung zu betreiben und einen akademisch qualifizierten Mitarbeiter für die Praktikanten einzusetzen, der formell Lehrbeauftragter der TFH ist. Sie schließen mit jedem der von ihnen betreuten Studenten einen Praktikantenvertrag über die Dauer des siebensemestrigen Studiums ab, der insbesondere die Zahlung eines monatlichen Stipendiums von 1 000 DM auch während der Theoriephasen an der TFH, vorsieht.

Inhalt des Modellstudiengangs ist eine „betont berufsbezogene Ausbildung auf den Gebieten Betriebswirtschaftslehre und Datenverarbeitung/Informatik . . . , die sich an den Berufsfeldern Verkauf/Vertrieb bzw. Software-Erstellung orientiert, jedoch auch darüber hinausgehende Einsatzmöglichkeiten erschließt. Der fachliche Schwerpunkt der Ausbildung liegt dabei auf betriebswirtschaftlichem Gebiet“.⁵

Bewerber müssen die Voraussetzung zum Studium an einer Fachhochschule erfüllen und einen Praktikumsplatz nachweisen. Die Zulassung von Bewerbern erfolgt unter Mitwirkung der beteiligten Unternehmen in einer „Koordinierenden Kommission“. Das 25köpfige Gremium setzt sich aus Vertretern der TFH, der Betriebe und des Berliner Arbeitgeberverbandes zusammen.

Seit dem Wintersemester 88/89 sind in jedem Semester durchschnittlich 30 Studenten in den Studiengang aufgenommen worden. Zum Sommersemester 1992 verließen die ersten Absolventen die TFH Berlin. Der Modellversuch lief 1993 aus und wird in der bisherigen Konzeption weitergeführt. Bislang haben fast 400 Studenten an dieser Aus-

bildung teilgenommen; betrieblicherseits sind 50 Unternehmen beteiligt.

Evaluation

Erfolg oder Mißerfolg des Studiengangs generell wie auch des Lern- und Ausbildungserfolgs einzelner Absolventen sind das Ergebnis vielfältiger, ineinander greifender Faktoren auf verschiedenen systemischen Ebenen. Eine sorgfältige Evaluation des Modellversuchs hätte, diese verschiedenen Ebenen beobachtend, begleitend durchgeführt werden müssen, von den ersten bildungspolitischen und institutionellen Initiativen durch Heinz NIXDORF über die Konstituierung eines Koordinationsausschusses, die Formulierung einer Studiengangskonzeption und ihre curriculare Umsetzung, Lehr-Lern-Prozesse der Beteiligten über sieben Semester, Reaktion, Feedback, (Selbst-)Steuerung der an diesen Prozessen beteiligten Systeme und Subsysteme.

Die begrenzten Ressourcen erlaubten offenbar nicht mehr als eine schriftliche Befragung der direkt beteiligten Akteure: Studenten, kooperierende Betriebe sowie die Professoren der TFH und die nebenamtlichen Lehrbeauftragten. Die Fragestellungen wurden mit der TFH abgesprochen, operationalisiert und in drei Fragebögen überführt. Die Entwürfe wurden zusammen mit der TFH unter Mitwirkung von Studenten und Vertretern beteiligter Unternehmen abgestimmt.

Der zehnseitige **Fragebogen für Studenten** war in mehrere Teile gegliedert:

- soziographische Daten (Alter, Geschlecht, bisheriger Schulbesuch und Berufsausbildung),
- Gründe für die Bewerbung um Aufnahme in den Studiengang,
- Erwartungen und ihre Realisierung,
- inhaltliche Abstimmung der sieben Praxisphasen mit Studieninhalten,

- konkrete Lernmöglichkeiten der Praxisphasen,
- Bewertung der Theorie-Phasen (Studium) bezüglich Inhalt und Methodik,
- Verknüpfung von Theorie und Praxis,
- Erwartungen an die berufliche Zukunft,
- allgemeine Bewertung des Modellversuchs.

Der achtseitige **Fragebogen für Dozenten** behandelte:

- biographische Daten (Studium, Berufsausbildung, Praxiserfahrungen),
- Charakterisierung der Bewerber gegenüber anderen Studenten der TFH,
- Erfahrungen mit den Betrieben,
- Erfahrungen mit dem Curriculum,
- Verknüpfung von Theorie und Praxis,
- Transfer des Modellversuchs, generelle Einschätzungen.

Der elfseitige **Fragebogen für die Betriebe** umfaßte:

- allgemeine Daten (Branche, Mitarbeiter, Ausbildungsberufe),
- Gründe für die Beteiligung des Unternehmens am Modellversuch,
- Erfahrungen mit den Praktikanten,
- aufgetretene Probleme und Lösungen,
- Einschätzung des Curriculums (inhaltlich, organisatorisch),
- generelle Einschätzung des TFH-Modells gegenüber dem Modell traditioneller Berufsausbildung im dualen System und gegenüber dem Modell Berufsakademie,
- Transfer des Modellversuchs,
- weitere Beteiligung an diesem Ausbildungsgang,
- Einschätzung der Beschäftigungs- und Aufstiegschancen der Absolventen.

Die Befragung wurde im November und Dezember 1991 von der TFH durchgeführt und die Fragebögen der 143 Studenten, 14 Betriebe und 23 Dozenten im Frühjahr 1992 ausgewertet. Die qualitativen Daten wurden

transkribiert, die quantifizierbaren mit dBase aufgenommen und mit dem Statistik-Programm BMDP ausgewertet.

Die **Ergebnisse der Evaluation**⁶ wurden dem Modellversuch übergeben und sind in weiten Teilen in den Endbericht⁷ eingeflossen. Das 80seitige Manuskript (Zielsetzung und Methodik; Ergebnisse, Anlagen [Fragebögen]) wurde nicht in Buchform veröffentlicht, sondern ist in elektronischer Form als ausdruckbare Datei im Internet frei erhältlich.⁸ Im folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Befragung im Hinblick auf die Frage einer möglichen Übertragbarkeit auf andere Standorte und Studiengänge zusammengefaßt.

Teilnahmevoraussetzungen für Betriebe und Studenten

Betriebe

Um eine breite Palette an Einsatz- und Aufgabengebieten zu gewährleisten, müssen Unternehmen eine ausreichende **Größe** haben; für den Studiengang Betriebswirtschaftslehre/Wirtschaftsinformatik ist insbesondere eine leistungsfähige EDV-Abteilung unabdingbar.

Für ein erfolgreiches Studium ist eine **ge Regelte betriebliche Ausbildung** nach den Vorgaben der Studienordnung wichtig, dies betrifft insbesondere die Mitarbeit der Praktikanten in unterschiedlichen EDV-Projekten.

Bei der Koordination der Praktika, im weiteren Verlauf des Studiums auch der verantwortlichen Mitarbeit der Praktikanten in betrieblichen Projekten, spielt der **betriebliche Lehrbeauftragte** eine wichtige Rolle.

Schließlich ist der **Zeitaufwand** für die Betreuung der Praktikanten beträchtlich und muß mit etwa 50 bis 200 Mannstunden im Jahr angesetzt werden.

Studenten

Über die formellen Studieneingangsvoraussetzungen hinaus werden von allen Beteiligten Kriterien genannt, die als Eingangsqualifikationen für den Studienerfolg von Bedeutung sind. Dazu gehören Praxiserfahrung (eine abgeschlossene kaufmännische Lehre), Sozialkompetenz (Team- und Kommunikationsfähigkeit), kognitive Kompetenz (analytische Fähigkeiten, interdisziplinäres Denken) sowie insbesondere Personalkompetenz (Flexibilität, Belastbarkeit, Selbstständigkeit, Leistungsbereitschaft, Engagement). Die vorgeschriebene Studiendauer von sieben Semestern wird dennoch nur unwesentlich überschritten; sie beträgt im Mittel sieben Semester und zwei Monate. Von den Studenten des ersten Jahrgangs haben alle ihr Studium innerhalb von acht Semestern abgeschlossen.

Motivationale Faktoren: Zur Attraktivität des Studiengangs

An den letzten beiden Terminen bewarben sich 1 169 Interessenten um 63 Praktikantenplätze, das sind fast 20 Bewerber pro Platz. Im übereinstimmenden Urteil von Studenten, Betrieben und Dozenten haben die Absolventen gute bis sehr gute **Berufsaussichten**, nach Abschluß des Studiums qualifizierte Fachpositionen und Führungskräfteaufgaben als Projekt-, Gruppen- oder Abteilungsleiter zu übernehmen.

Mehrfach wird darauf hingewiesen, daß dieser Studiengang, anders als das Modell Berufsakademie, einen vollwertigen, **euro-paweit anerkannten Abschluß** vermittelt. Auch dies dürfte zur Attraktivität beitragen.

Für die **Studenten** ist neben den guten Berufsaussichten besonders attraktiv, Theorie und Praxis im Studium miteinander zu verbinden sowie Betriebswirtschaftslehre und Informatik zu kombinieren. Die finanzielle Sicherheit, die das Stipendium bietet, fällt

dagegen weniger ins Gewicht. Unter den 170 Studenten, die seit 1989 das Studium begonnen hatten, waren nur acht Studienabbrecher; sie sind von der Industrie abgeworben worden bzw. haben sich selbstständig gemacht. Mehr als 95 Prozent der befragten Studenten würden sich noch einmal für den gleichen Studiengang entscheiden. Das ist eine außerordentlich hohe Quote.

Für **Betriebe** ist der Modellstudiengang insofern attraktiv, als sie über die Praktikanten junge Nachwuchskräfte rekrutieren, die sich durch die kontinuierlichen studienbegleitenden Praxisphasen mit dem Unternehmen identifizieren und hochmotiviert mitarbeiten. Die überwiegende Zahl der Betriebe will sich aufgrund positiver Erfahrungen weiterhin an dieser Art dualer Ausbildung beteiligen.

Generalisierungen

Die überwiegende Zahl der Betriebe möchte sich uneingeschränkt weiterhin an dieser Art dualer Ausbildung beteiligen, und zwar aufgrund „sehr guter bisheriger Erfahrungen“. Die hauptamtlichen Dozenten der TFH sind für die Fortsetzung dieses Modells, jedoch mit Hinweis auf die Verbesserung einiger Schwachstellen, u. a.: Überarbeitung der Studien- und Prüfungsordnung, keine Konkurrenz mit dem Modell Berufsakademie, bessere Koordination mit den Betrieben, Auswahl der Bewerber.

Die Dozenten der TFH sind mehrheitlich der Meinung, der Studiengang sei auf andere Fachhochschul-Studiengänge übertragbar, vorausgesetzt, es seien genügend kooperierende und qualifizierte Betriebe vorhanden und der größere Koordinations- und Verwaltungsaufwand gegenüber einem rein akademischen Studiengang finde Berücksichtigung. Auch die Mehrheit der Betriebe teilt diese Meinung und wünscht eine Ausweitung, insbesondere auf technische Studiengänge.

Auch eine Ausweitung des Modells auf andere Fachhochschulen und andere Standorte wird von etwa zwei Dritteln der befragten Betriebe und Dozenten befürwortet und als „sehr sinnvoll“ bezeichnet; allerdings wird konkret auf eine Reihe von Voraussetzungen und auf Probleme besonders während einer Anlaufphase hingewiesen. Zu diesen Voraussetzungen, die bei einer Institutionalisierung erfüllt sein sollten, wenn das Modell Erfolg haben soll, gehören u. a.:

- langfristige Planung,
- mehrere potente, engagierte Betriebe mit entsprechender Betreuungskapazität,
- Koordinierung der Betriebe mit verbindlichen gegenseitigen Absprachen,
- gute Ausstattung an Räumen, Geräten, Arbeitsmitteln an der FHS,
- fachlich und pädagogisch qualifizierte, engagierte Dozenten,
- abgestimmte Auswahl der Bewerber,
- wirksame Öffentlichkeitsarbeit über Ziele und Ergebnisse einer dualen Ausbildung.

Zur Bewertung des Modellversuchs

Es war zu erwarten, daß sich eine Innovation im Bildungsbereich, zumal auf einem so komplexen Gebiet wie einer Kooperation zwischen mehreren Betrieben und einer Fachhochschule, nicht auf Anhieb und ohne nennenswerte Probleme realisieren läßt. Aus diesem Grunde war der Fragebogen so angelegt, daß an vielen Stellen ausdrücklich nach Schwachstellen und Problembereichen gefragt wurde.

Dies geschah in konstruktiver Absicht:

- aufgrund der siebensemestrigen Erfahrungen aller Beteiligten Vorschläge für eine Verbesserung zu sammeln und zu bündeln,
- die Bedingungen für einen erfolgversprechenden Transfer des Modells an andere Standorte zu konkretisieren.

Im folgenden werden die Schwachstellen während des Modellversuchs in wesentlichen Punkten zusammengefaßt. Alle kritischen Punkte sollten freilich im Kontext der von allen Beteiligten geäußerten hohen Akzeptanz des Studiengangs gesehen werden.

Schwachstellen betrieblicher Praxis

Die befragten Studenten sind zwar mit den betrieblichen Praxisphasen und der Betreuung dort recht zufrieden, jedoch streuen die Daten erheblich. Dort, wo die Praxisphasen gut funktionierten, wurden die Freiräume zum selbständigen Arbeiten an relativ komplexen Projekten, der Ernstcharakter der betrieblichen Realität, das Kennenlernen und Durchschauen vielfältiger, vernetzter Funktionsbereiche angeführt und die Zusammenarbeit in einem Team von Mitarbeitern hoch bewertet. Alles dies steigerte die Motivation der Studenten und ihre Identifikation mit dem Betrieb, in dem sie ihre Praktika absolvierten.

Dort, wo dies nicht oder nicht durchgehend der Fall war, gab es Probleme. Einige der befragten Betriebe hatten Probleme mit **Betriebsrat** und Mitarbeitern in den Fachabteilungen bezüglich des Status der Praktikanten. Einige kleinere Betriebe hatten Probleme, geeignete Mitarbeiter zu benennen, die den Kriterien für Lehrbeauftragte der TFH (Hochschulabsolvent mit fünfjähriger Berufspraxis) genügen.

Manche Fachabteilungen waren von der Unternehmensleitung nicht genügend über den Modellstudiengang informiert, das Praktikum war **schlecht organisiert** und nicht genug auf die Studienordnung abgestimmt. Praktikanten wurden als „billige Hilfskräfte“ eingesetzt, ihr Status war unklar, die Betreuung durch die Lehrbeauftragten in den Betrieben war defizitär und die Benotung am Ende jeder Praxisphase subjektiv und von Abteilung zu Abteilung unterschiedlich.

Vorschläge zur Verbesserung der Praxisphasen machten drei Viertel der Studenten: Sie wünschen sich eine bessere Planung der Praxisphasen, eine bessere Abstimmung zwischen TFH und Unternehmen sowie auch in kleineren Betrieben die Möglichkeit zu Auslandspraktika.

Das Problem der **Benotung der Praxisphasen** wird auch von den Betrieben gesehen. Sie schlagen vor, die Bewertungsmaßstäbe in Abstimmung mit der TFH klarer zu formulieren, die Benotung objektiver zu gestalten sowie die Note durch eine qualifizierte Beurteilung zu ergänzen, die dem Praktikanten Rückmeldung über ihre Stärken und Schwächen gibt.

Dozenten der TFH plädieren für eine Überarbeitung der in der **Studienordnung** genannten Praxisinhalte im Sinne einer Konkretisierung der Inhalte und der Möglichkeit einer größeren Flexibilisierung.

Schwachstellen der Ausbildung an der TFH

In der Formulierung der Anforderungen an Dozenten der TFH unterscheiden sich Studenten und Dozenten kaum: Beide definieren als wichtig Fachkompetenz, Praxiserfahrung, pädagogische Fähigkeiten, Engagement für ihr Fach, Identifikation mit dem Studiengang. Aber nicht viele Dozenten entsprechen dem professionellen Selbstbild und den Erwartungen ihrer Studenten.

Konkret werden u. a. langweilige Vorlesungen, ein flaches Niveau, bloße Reproduktion von Stoff, Unverbindlichkeit des Lehrplans, hochschuldidaktische Einseitigkeit moniert. Was das Engagement der Dozenten für den Modellstudiengang und ihre Kenntnisse über ihn betrifft, so zeigte die Befragung der Dozenten ein erschreckendes Ergebnis: Nur ein gutes Viertel der befragten im Modellstudiengang lehrenden 25 Dozenten kennt

nach eigenem Bekunden überhaupt Betriebe, die am Modellstudiengang beteiligt sind, näher; intensiveren Kontakt zu den Unternehmen und nennenswerten Kontakt mit den betrieblichen Lehrbeauftragten hatten bisher außer dem Projektleiter nur zwei weitere Dozenten.

Dazu muß angemerkt werden, daß 60 Prozent der am Modellstudiengang beteiligten Dozenten externe Lehrbeauftragte sind, die für ein geringes Honorar, oft nach Feierabend, an der TFH lehren. Für die Fachhochschule ist es schwierig, geeignetes Lehrpersonal zu rekrutieren: Gegenüber Stellen an der Universität sind die Hochschullehrer der Fachhochschule schlecht ausgestattet (kein Mittelbau), und Gehälter, wie sie die Wirtschaft hochqualifizierten Mitarbeitern bietet, kann eine Fachhochschule nicht zahlen.

Es sind also wohl vorwiegend strukturell-systemische Defizite, die diese Probleme verursachen, und die Forderung eines Studenten, „die Einstellungsvoraussetzungen für Lehrbeauftragte so zu modifizieren, daß junge, dynamische Dozenten eine Chance bekommen“, wird unter den skizzierten Umständen unrealisierbar sein. Es ist von daher verständlich, daß einige Studenten den gleichen Studiengang lieber an einer Universität absolvieren würden.

Schwachstellen des Curriculums

Generell hat sich „die curriculare Konzeption bewährt“, aber es gibt eine Reihe von – teilweise kontroversen – Veränderungsvorschlägen, die bei einer Überführung des Modellstudiengangs in einen Regelstudiengang geprüft und ggf. übernommen werden sollten. Sie betreffen eine Reihe unterschiedlicher Bereiche des TFH-Curriculums:

Inhalte

Je nach persönlichem Schwerpunkt wünschen sich die Studenten mehr Informatik (objekt-orientiertes Programmieren, Rechnernetze, Datenstrukturen, Algorithmen mit besserem

Inhalt und praktischen Beispielen, Rechnerarchitektur größerer EDV-Systeme). Einige Betriebe ergänzen diese Wünsche durch den Vorschlag, die Programmiersprache COBOL durch C zu ersetzen und die DV-Vermittlung zu aktualisieren.

Für die **Betriebswirtschaftslehre** wird generell „mehr Tiefgang“ gewünscht, an Erweiterungen schlagen Studenten Wirtschaftsethik, Betriebspychologie, Präsentationstechniken und mehr Marketing vor. Darüber hinaus werden häufig Fremdsprachen sowie Arbeitsrecht und Vertragsrecht (so ein Betrieb) gewünscht.

Methodik

Generell werden von Studenten, Dozenten und Betrieben mehr Fallstudien, mehr studentische Teamarbeit, Planspiele, Workshops und Kompaktseminare gefordert, die als besonders lernwirksam angesehen werden. Einige Dozenten sehen auch Möglichkeiten eines fächerübergreifenden akademischen Unterrichts.

Organisation

Häufig wird die verbindliche Festlegung der Fachinhalte durch die TFH und eine bessere Abstimmung der Lerninhalte gefordert. Wiederholungen und Überschneidungen führen zu Problemen bei Dozentenwechsel, zu Abstimmungsaufwand und zu Problemen beim Übergang vom Grund- ins Hauptstudium. Nötig sei auch mehr Transparenz der Stoffpläne einzelner Fächer.

Mehrfach werden mehr Wahlmöglichkeiten im Studium gefordert.

In der Tendenz wird von Studenten und Dozenten für mehr Theorie plädiert, entweder auf Kosten der Praxisphasen oder durch Verlängerung des Studiums einschließlich Diplomarbeit auf acht Semester.

Diplomarbeit

Problematisch ist, daß die Diplomarbeit während des letzten Betriebspraktikums

geschrieben werden soll. Die Befragten sind geteilter Meinung darüber, ob die Diplomarbeit zu diesem Zeitpunkt angefertigt werden sollte. Die Studenten liefern wichtige Argumente, die bei einer Entscheidung darüber berücksichtigt werden sollten.

Schwachstellen einer dualen Kooperation

Auch wenn im Modellstudiengang in Absprache mit den Betrieben die Fachhochschule die curricularen Vorgaben macht, die die Betriebe zu folgen haben, zeigt der Versuch einer dualen Ausbildung auf Fachhochschulniveau ähnliche Probleme auf wie die duale Ausbildung auf der Sekundarstufe II: Probleme einer zeitlichen und der konkreten inhaltlichen Abstimmung von theoretischer und praktischer Ausbildung, die Schwierigkeit, abgesprochene Lehr- und Ausbildungsinhalte verbindlich einzuhalten, die Unmöglichkeit, dies mit vertretbarem Aufwand zu kontrollieren, die relative Kontaktlosigkeit des an den beiden Lernorten tätigen Lehrpersonals.

Die Studenten können die in den Theorie-Phasen vermittelten Inhalte teilweise nur schwer in den betrieblichen Praxisphasen anwenden, und nur einige der Dozenten sehen Möglichkeiten, im Rahmen ihrer Lehtätigkeit konkrete Aufgaben für die Praxisphase zu stellen bzw. Lernerfahrungen der Studenten aus den Praxisphasen in den akademischen Unterricht rückzubeziehen.

Der Modellstudiengang als Alternative zum dualen System und zum Modell „Berufsakademie“

Das TFH-Modell steht in Konkurrenz mit zwei anderen Formen dualer Ausbildung, mit der Ausbildung in einem anerkannten kauf-

männischen Ausbildungsberuf im dualen System von Berufsschule und betrieblicher Ausbildung sowie mit der Ausbildung nach dem Modell der Berufsakademie. Die Betriebe waren aufgefordert, Vor- und Nachteile aller drei Systeme einander gegenüberzustellen, soweit sie in allen drei ausbilden. Mit Ausnahme von zwei Unternehmen wurde die Frage in allen Fragebögen beantwortet.

Die **duale Ausbildung** wird von den befragten Betrieben als anerkannte und bewährte praktisch-theoretische Ausbildung aufgrund bekannter und geordneter Berufsbilder als Qualifikation für sachbearbeitende Aufgaben angesehen. Sie eigne sich für Absolventen der Sekundarstufe II ohne Studienreife; für Abiturienten dagegen sei sie weniger gut geeignet, weil deren Erwartungen an spätere berufliche Tätigkeit über das hinausgingen, was ein Ausbildungsberuf biete, und viele die zweijährige Ausbildung nur als Sprungbrett ins Studium benützten.

Die **Berufsakademie** wird als für Abiturienten attraktiv beschrieben, sie sei praxisnah und würde weitgehend von den Unternehmen gesteuert. Studenten seien Betriebsangehörige. Aber auch hier bestünde die Tendenz zur Abwanderung ins Studium. Die Berufsakademie sei zu kurz, theoretisch nicht ausreichend für höherqualifizierte Tätigkeiten, verursache hohe Kosten und vermittele – ein häufig genanntes, offenbar wichtiges Argument – keinen anerkannten Abschluß.

Die **duale FHS-Ausbildung** des Modellstudiengangs eigne sich für praxisorientierte Abiturienten, sei eine anspruchsvolle Ausbildung und bereite auf mittlere Führungspositionen vor. Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis sei eine gute Vorbereitung auf den Beruf. Zwar würde die Ausbildung formal weitgehend von der Fachhochschule bestimmt, aber die Unternehmen könnten sich ihre Bewerber auswählen und durch den Praktikantenvertrag auch langfristig an sich binden. Trotz aufwendiger Betreuung der

Praxisphasen handele es sich um eine relativ kostengünstige Ausbildung.

Der Modellstudiengang wird als neue, ernstzunehmende Alternative für die Praxis zwischen dualer Ausbildung und Hochschulstudium angesehen. Das Fachhochschuldiplom sei ein anerkannter Abschluß.

Systemische Ebenen des Modellversuchs

Der Modellstudiengang ist in vielfältiger Weise in qualifikationstheoretische, bildungspolitische, institutionelle, curriculare und lerntheoretische Problemebenen eingebunden, die miteinander in systemischen Zusammenhängen stehen. An dieser Stelle sollen einige Aspekte genannt werden, die für die Einordnung des Modellversuchs, die Einschätzung seiner Möglichkeiten, die Bewertung seiner Ergebnisse und die Bedingungen einer Überführung in einen Regulustudiengang und die Übertragung auf andere Standorte und Berufssparten wichtig sind.

Auf der Ebene der **Qualifikationen** spielt die Entwicklung des Arbeitsmarktes unter den Randbedingungen internationalen Wettbewerbs, der raschen Computerisierung in Unternehmen, einer Vernetzung betrieblicher Bereiche und Ansätze zu systemischer Rationalisierung eine wichtige Rolle bezüglich der veränderten Qualifikationsanforderungen an kaufmännisch-technische Arbeitsplätze. Es ist fraglich, ob eine rein akademische Ausbildung allein diese Qualifikationen so entwickeln kann, daß sie den gesteigerten Anforderungen des Arbeitsmarktes entspricht.

Auf der **bildungspolitischen** Ebene steht der Modellversuch unter den Randbedingungen drastisch gesunkenen Geburtenzahlen von 1965 bis 1975 als Alternative für Absolventen des Gymnasiums im Wettbewerb mit anderen Bildungsinstitutionen: mit dem dualen Sy-

stem, für das sich derzeit fast 70 Prozent eines Altersjahrgangs entscheiden, mit dem Modell Berufsakademie, betrieblich stark dominiert, ohne europäisch anerkannten Abschluß, mit dem vergleichsweise kurzen, verschulten Fachhochschulstudium und mit dem an Forschung orientierten, vergleichsweise langen und überlaufenen Universitätsstudium.

Als duale Ausbildung steht der Modellversuch im bildungspolitischen Interessenkonflikt zwischen der im Grundgesetz niedergelegten Freiheit von Forschung und Lehre und der daraus abgeleiteten Autonomie der Hochschule auf der einen Seite und den ökonomischen Interessen von Wirtschaftsunternehmen an der Rekrutierung von geeignetem Nachwuchs und der daraus abgeleiteten Forderung nach Mitwirkung bei der Auswahl von Studenten sowie bei der Bestimmung der Lehrinhalte auf der anderen Seite.

Die Chancen in diesem Wettbewerb scheinen für den Studiengang nicht schlecht: Einerseits gibt dieser Studiengang Abiturienten mit ausgewogener Theorie-Praxisorientierung die Möglichkeit, sich mit einem anerkannten Diplom zu qualifizieren, andererseits gibt es offenbar erheblichen Bedarf für derart qualifizierte Mitarbeiter seitens der Betriebe.

Der oben angesprochene Interessenkonflikt ist an der TFH grundsätzlich so gelöst worden, daß die Autonomie der Hochschule unangetastet bleibt: Sie legt die Inhalte der betrieblichen Ausbildung in der Studienordnung fest, schließt Kooperationsverträge mit einzelnen Unternehmen ab und macht die Betreuer der Praktikanten in den Betrieben formell zu Lehrbeauftragten der Fachhochschule. Für sie gelten die Voraussetzungen des Berliner Hochschulgesetzes und der TFH-Satzung.⁹

Durch diese strenge Auswahl soll ein hohes Niveau der Praxisausbildung in diesem Studiengang sichergestellt werden.

Die **institutionelle** Ebene betrifft zum einen die Einrichtung eines neuen Studiengangs an einer Fachhochschule, zum anderen die Absicherung eines studienbezogenen Praktikums in den kooperierenden Unternehmen. Seitens der Fachhochschule müssen genügend sachliche Ressourcen zur Verfügung gestellt und ausreichend qualifizierte Dozenten gefunden werden, seitens der Betriebe müssen ein akademisch ausgebildeter Mitarbeiter benannt und der Status des FHS-Praktikanten gegenüber Auszubildenden, anderen Praktikanten und Mitarbeitern zwischen Geschäftsleitung und Betriebsrat abgeklärt werden.

An der TFH wurde der Modellstudiengang in einen Regelstudiengang überführt

Für die laufende Koordination der Ausbildung an zwei Lernorten ist die Koordinierende Kommission aus Vertretern der Fachhochschule und der Betriebe konzipiert worden. Dieses Kommunikations- und Entscheidungsgremium hat Modelle zur Auswahl von Betrieben und Bewerbern, zur Lösung von aktuellen Konflikten, zur Umsetzung vereinbarter Lösungen und zur mittelfristigen Revision des Curriculums entwickelt. Problematisch dürfte bei einem solchen Modell sowohl die Verbindlichkeit der Beschlüsse als auch die Frage von Sanktionen bleiben: Die Koordinierende Kommission hat weder gegenüber dem Fachbereichsrat der TFH noch gegenüber den Betrieben ein Weisungsrecht.

Die **curriculare** Ebene umfaßt auf der Inhaltsebene die Auswahl, Formulierung, Erprobung und Revision der für den Studiengang nötigen Lernziele und Fachinhalte, deren Zuordnung zu traditionellen akade-

mischen Fächern und/oder integrierten Lehrveranstaltungen seitens der Hochschule sowie der Umsetzung inhaltlicher Vorgaben in eine sinnvolle Sequenz von aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen. Für die betriebliche Ausbildung ist ein Rahmenplan zu erstellen, der mit Bezug auf Grund- und Hauptstudium eine sinnvolle inhaltliche Verknüpfung von betrieblicher Projektarbeit und akademischem Lehrplan ermöglicht.

Zu curricularen Fragen im weiteren Sinne gehören auch Alternativen im Bereich der Methodik: seitens der Hochschule der Einsatz von Simulationen (Plan- und Rollenspiele), fächerübergreifenden Projekten, Gruppenarbeit, Fallstudienarbeit u. a. m., seitens der Betriebe flexible Organisation der Praktika, Erkundungsprojekte, Projektmitarbeit mit zunehmender Verantwortlichkeit usw.

Schließlich ist mit dem Stichwort Curriculum die Kontrolle der Lernprozesse angesprochen: Leistungsnachweise (Klausuren, mündliche Prüfungen, Hausarbeiten, Laborversuche), Bewertung der betrieblichen Phasen sowie Diplomarbeit, die in diesem dualen Studiengang eine besonders hohe Bedeutung erfährt.

Auf der Ebene individueller **Lernprozesse** interagieren die Voraussetzungen der Studenten, ihre Erwartungen an Studium, Praktikum und spätere Berufstätigkeit, ihr Vorwissen wie ihre praktischen Vorerfahrungen, ihr Entwicklungsfähiges Potential an Qualifikationen, ihre Hoffnungen, Befürchtungen und Möglichkeiten mit den konkreten Anforderungen, Erwartungen, Problemen, Lehr-Angeboten ihrer Dozenten und betrieblichen Betreuer in Zusammenarbeit und im Wettbewerb mit ihren Kommilitonen.

Auf dieser Ebene schlagen – mehr oder weniger direkt – die auf den darüber liegenden systemischen Ebenen getroffenen Entscheidungen wie auch die dort angesiedelten ungelösten Probleme durch und bestimmen

als Randbedingungen, teilweise massiv, die Lernprozesse und ihre Ergebnisse.

Eine abschließende Bewertung kann nicht ohne die Berücksichtigung dieser systemischen Elemente erfolgen. An der TFH wurde der Modellversuch in einen Regelstudiengang überführt, und das Konzept wird ab dem Wintersemester 95/96 auf fünf weitere Studienschwerpunkte übertragen. Ob der Modellstudiengang an anderen Standorten Nachfolger finden und ein Wegbereiter für Dualität im Tertiärbereich sein wird, muß die weitere Entwicklung auf mehreren dieser systemischen Ebenen erweisen. Daß er hochqualifizierten Absolventen kaufmännischer Bildungsgänge mit Berufserfahrung auch ohne den Abschluß des Gymnasiums oder der Fachoberschule einen Zugang zu einem praxisorientierten Studium eröffnet, wäre zu wünschen. Eine interessante Alternative ist der Studiengang zweifellos, und die beruflichen Erfolge der ersten Absolventen werden seine hohe Attraktivität weiter erhöhen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln 1991, S. 75 ff.

² Vgl. Brandt, E.: Abschlußbericht über den dualen Modellstudiengang „Betriebswirtschaft mit Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik an der TFH Berlin“. Erfahrungen und Ergebnisse. Berlin 1993, S. 8 f.

³ Ebenda, S. 3

⁴ Insgesamt 40; neben IBM und SNI auch mittelständische Unternehmen mit Schwerpunkt Berlin/Brandenburg

⁵ Studienordnung für den Modellstudiengang „Betriebswirtschaft mit Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik“ vom 12. 1. 1988, § 2 (3)

⁶ Vgl. Diepold, P.: Evaluation des Modellstudiengangs an der TFH Berlin „Betriebswirtschaft mit Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik“. Göttingen 1992 (unveröff.)

⁷ Vgl. Brandt, E.: Abschlußbericht . . . , a. a. O.

⁸ Als ASCII- oder Postscript-Datei auf unserem FTP-Server der Abteilung Pädagogik und Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin (ftp.educat.hu-berlin.de/pub/papers/tfh.ps bzw. [tfh.asc](http://ftp.educat.hu-berlin.de/pub/papers/tfh.asc))

⁹ vor allem: Hochschulabschluß und fünfjährige Praxiserfahrung

Kriterienkatalog für die Evaluierung von Ausbildungsordnungen

Hannelore Paulini

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 3.3 „Kaufmännische und verwaltende Berufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Ilse Drochner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 3.2 „Naturwissenschaftliche Berufe, Umweltschutz, Berufsausbildung Behindeter, gestaltende Berufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Hans Borch

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 3.1 „Gewerblich-technische Berufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Einige Jahre sind nach den umfassenden Neuordnungen wichtiger Ausbildungsberufe vergangen. Daher ist es zunehmend notwendig, die Umsetzung der Ausbildungsvorschriften zu überprüfen. Angesichts zahlreicher, sehr unterschiedlicher Evaluationsaktivitäten begann im Rahmen des Bereichs Ausbildungsordnungsforschung die Diskussion um einen Kriterienkatalog zur Systematisierung künftiger Evaluationsprojekte.

Ausgangslage

Die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe werden bundeseinheitlich durch Ausbildungsordnungen geregelt. Diese unterliegen einem permanenten Wandel aufgrund der derzeitig und zukünftig absehbaren technisch-organisatorischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung in den jeweiligen Wirtschaftsbereichen und Branchen. In den letzten zehn Jahren wurden wichtige Ausbildungsberufe, wie z. B. die Metall- und Elektroberufe, die Büroberufe, der Kaufmann/die Kauffrau im Einzelhandel usw., neu geordnet. Dabei wurden grundlegend ihre Strukturen und Inhalte verändert. Einige Jahre nach diesen Neuordnungen stellt sich die Frage, ob das erarbeitete Qualifikationsprofil angenommen wurde, sich bewährt hat und ob die in den Betrieben tatsächlich notwendigen Qualifikationen in diesen neugeordneten Ausbildungsberufen erworben werden.

Um dies sicherzustellen, ist es notwendig, Ausbildungsberufe, Berufsbereiche und Berufsfelder zu beobachten, um Entwicklungen, Tendenzen und Schwerpunktverlagerungen frühzeitig erkennen und einschätzen zu können. Diese Form der Beobachtung soll in Form einer systematischen Bestandsaufnahme mit wissenschaftlichen Methoden über einen begrenzten Zeitraum hinweg mit den entsprechend verfügbaren finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen durchgeführt werden. Die Überprüfung von Ausbildungsberufen im Rahmen von Forschung kann nur durch ein Evaluationsprojekt oder -vorhaben vorgenommen werden. Davon unberührt ist die wissenschaftliche Dauerbeobachtung, die im Rahmen der berufsbezogenen Zuständigkeiten in dem Bereich der Ausbildungsordnungsforschung ein integraler Bestandteil der Aufgabenwahrnehmung ist. Gegenwärtig werden zahlreiche Evaluationsaktivitäten durchgeführt, die sich durch ihre Form und auch durch ihre Zielsetzung stark unterscheiden:

- als Forschungsprojekte, z. B. bezogen auf die Elektroberufe, auf den Teilbereich „Integrierte Prüfung“ bei dem Ausbildungsberuf „Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin“; auf die Ausbildungsordnung „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“, die Büroberufe, den Ausbildungsberuf „Verwaltungsfachangestellter/Verwaltungsfachangestellte“ in der Planung;
- als Vorhaben aufgrund von Weisungen der zuständigen Fachministerien: begleitend zur Einführung des Ausbildungsberufs „Ver- und Entsorger/in“ in den neuen Bundesländern;

im Rahmen einer Erprobungsverordnung nach § 28 Abs. 3 Berufsbildungsgesetz, z. B. „Eisenbahner im Betriebsdienst“, „Fachkraft für Lagerwirtschaft“;

im Rahmen befristeter Ausbildungsverordnungen, z. B. bei den Ausbildungsberufen „Baugeräteführer/Baugeräteführerin“ und „Holzspielzeugmacher/Holzspielzeugmacherin“.

Diese Aktivitäten werden bisher ohne Bezug auf ein gemeinsames Evaluationskonzept ausgeübt.

Für die Planung und Durchführung künftiger Evaluationsprojekte wird daher als Orientierungshilfe ein Kriterienkatalog vorgeschlagen, der bei aller Unterschiedlichkeit zu einer klareren Strukturierung und Formulierung führen kann. Ein solcher Kriterienkatalog kann nur einen Empfehlungscharakter haben. Er kann dazu beitragen, Kriterien bereitzustellen, die jedoch genügend Raum lassen für die Berücksichtigung der spezifischen Fragestellungen und Anlässe bei den zu untersuchenden Ausbildungsberufen.

Definition und Formen der Evaluation

Als Evaluation im Bereich der beruflichen Bildung wird hier die bewertende Beurteilung über die Implementation neugeordneter Ausbildungsberufe in die betriebliche Praxis und ihre Bewährung im Beschäftigungssystem bezeichnet. Die Evaluationsergebnisse können vor dem Hintergrund der Ausgangslage, der Zielsetzung der Neuordnung und der gegenwärtigen Rahmenbedingungen sowie unter Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes aus unterschiedlicher Sicht beurteilt werden.

Ausgehend von der spezifischen Fragestellung und Zielsetzung, können dabei verschiedene Formen der Evaluation unterschieden werden (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Arten der Evaluation



Die **Produktevaluation** überprüft z. B. Ausbildungsordnung, Pläne, Konzepte und Materialien. Untersucht man Ausbildungsvorschriften und -pläne, so stehen Ausbildungsziele und -inhalte sowie Prüfungsanforderungen im Vordergrund.

Die **Ergebnisevaluation** überprüft Erfahrungen, Umsetzungs- und Transferprozesse sowie ihre Wirkungen, wie z. B. die Implementation der Ausbildungsordnung im Betrieb, aber auch Fragen von Berufsfähigkeit, Karrierewegen und Beschäftigungsmöglichkeiten. Untersucht man die Wirkungen neuer Ausbildungsvorschriften und -pläne in der betrieblichen Praxis, so kann das erst nach einer Einführungszeit in den Betrieben erfolgen. Bei der Untersuchung der Verwertung eines Bildungsganges im Beschäftigungssystem müssen einige Jahre nach dem vollständigen Durchlauf von Auszubildenden durch die Ausbildung verstrichen sein.

Die **Prozeßevaluation** untersucht Einführungsprozesse zur Unterstützung der Implementation einer neuen Ausbildungsordnung. Sie kommt z. B. zur Anwendung, wenn die Evaluationsergebnisse direkt zur Veränderung des Einführungsprozesses eines neuen Bildungsganges führen. Dies kann beispielsweise bei einer Evaluation im Rahmen einer Erprobungsverordnung vorkommen. Es könnte aber auch der Prozeß der Entwicklung

von Ausbildungsordnungen ggf. Gegenstand einer Evaluation sein.

Die **Systemevaluation** umfaßt Teilbereiche oder das Gesamtsystem der beruflichen Bildung.

Im Rahmen der Evaluierung von Ausbildungsordnungen werden vor allem Produkt- und Ergebnisevaluationen durchgeführt, die Analyse von Ausbildungsmaterialien, -plänen selbst als Produktevaluation, die Umsetzung von Ordnungsmitteln sowie ihre Wirkungen auf die betreffenden Zielgruppen, auf den Vermittlungsprozeß sowie auf die Verwertung des Bildungsganges im Beschäftigungssystem als Ergebnisevaluation.

Evaluation als Teil der Ausbildungsordnungsforschung

Evaluationsforschung ist Teil der Ausbildungsordnungsforschung, die als angewandte Forschung zur Berufsbildungsforschung gehört. Sie wird dann geplant und durchgeführt, wenn die Ausbildungsordnung, ihre Umsetzung und Bewährung in der Praxis überprüft werden sollen. Die Evaluationsergebnisse können bei festgestelltem Veränderungsbedarf Grundlage für Empfehlungen zur Veränderung bzw. Optimierung der betrieblichen Ausbildungspraxis oder zur Initiierung einer Neuordnung sein. Die Ergebnisse dienen den

zuständigen Bundesministerien, den Sozialparteien und der Länderseite als Entscheidungsgrundlage über die Zukunft von Ausbildungsberufen.

Die Ausbildungsordnungsforschung wiederum enthält Aufgaben, die mit der Vor- und Nachbereitung bzw. Durchführung von Neuordnung in Zusammenhang stehen; es sind nur z. T. reine Forschungsaufgaben. Sie sind Teil der Gesamtaufgabe der Neuordnung und beziehen sich auf folgende Phasen (vgl. Abbildung 2):

- Forschungsaufgaben zur Erarbeitung von Grundlagen für die Neuordnung;
- das Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren zur Neuordnung von Ausbildungsberufen;
- die Erarbeitung von Erläuterungen als didaktisch-methodischer Hilfe zur Einführung der neu geordneten Ausbildung;

- die Evaluation der umgesetzten Ausbildungsordnung als Forschung.

Alle Phasen stehen miteinander in engem Zusammenhang und bauen aufeinander auf. Sie entsprechen einem Kreislaufmodell, in dem die letzte Phase – die der Evaluation – gleichzeitig in die erste Phase, die der Erarbeitung von Grundlagen für die Neuordnung, übergehen kann.

Rahmen eines Forschungsprojektes durchgeführt wird.

Das Inkrafttreten neuer Ausbildungsordnungen, wenn sie mit erheblichen Veränderungen in den Berufsstrukturen, den Bildungsinhalten oder Prüfungsanforderungen verbunden sind, kann eine Evaluation begründen.

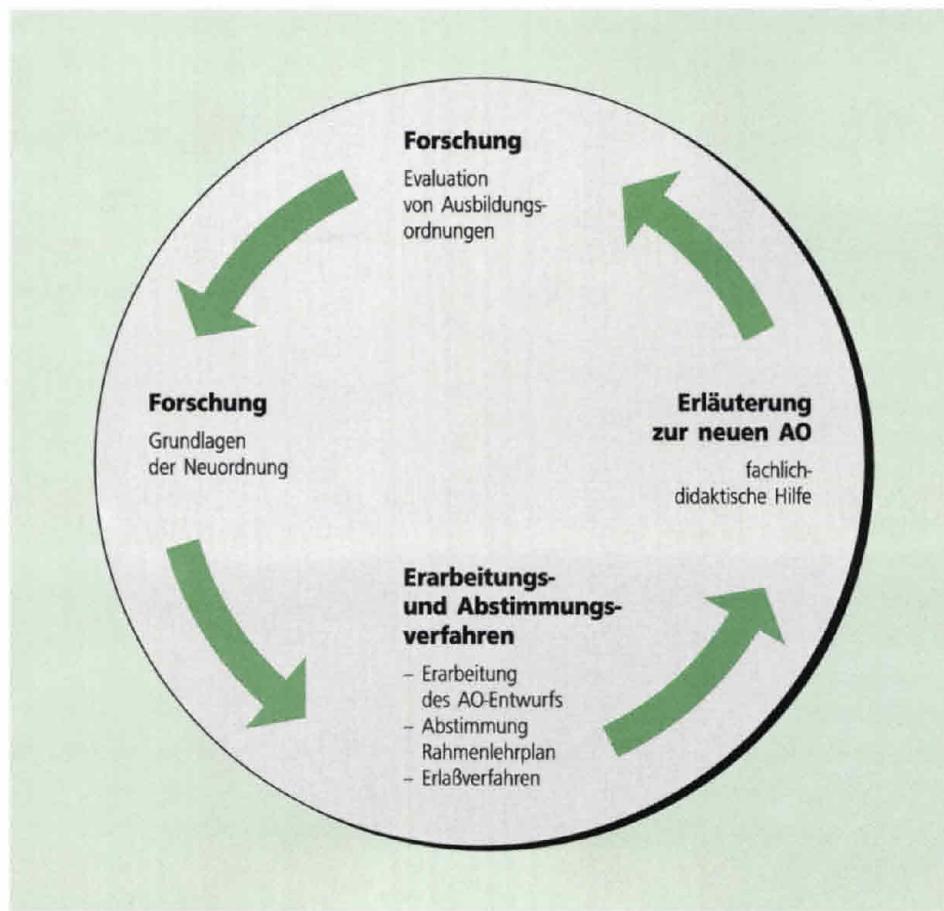
Eine Evaluation kann aber auch im Vorfeld von Neuordnungen durchgeführt werden, um beispielsweise ein Berufsfeld neu zu schneiden, Ausbildungsberufe zusammenzufassen, neue zu entwickeln, bestehende zu aktualisieren sowie neue Ausbildungsberufe bei ihrer Umsetzung in die Praxis zu begleiten. Erprobungsverordnungen und zeitlich befristete Regelungen müssen aus verordnungstechnischen Gründen evaluiert werden, um die entsprechenden Neuregelungen vorzubereiten.

Für den Zeitpunkt der Evaluation spielen in der Regel auch rechtliche, wirtschaftliche, technische oder gesellschaftliche Veränderungen eine Rolle, die die Qualifikationsanforderungen in den Betrieben der unterschiedlichen Wirtschaftszweige beeinflussen.

Anlässe für eine Evaluation

Wie bereits aufgezeigt wurde, hat eine Evaluierung neugeordneter Ausbildungsberufe unterschiedliche und vielfältige Facetten; die Anlässe ihrer Durchführung und ihre Zielsetzung differieren. Es ist auch ein Unterschied, ob eine Evaluation aufgrund einer Weisung oder einer freiwilligen Leistung im

Abbildung 2: Evaluation als Teil der Ausbildungsordnungsforschung

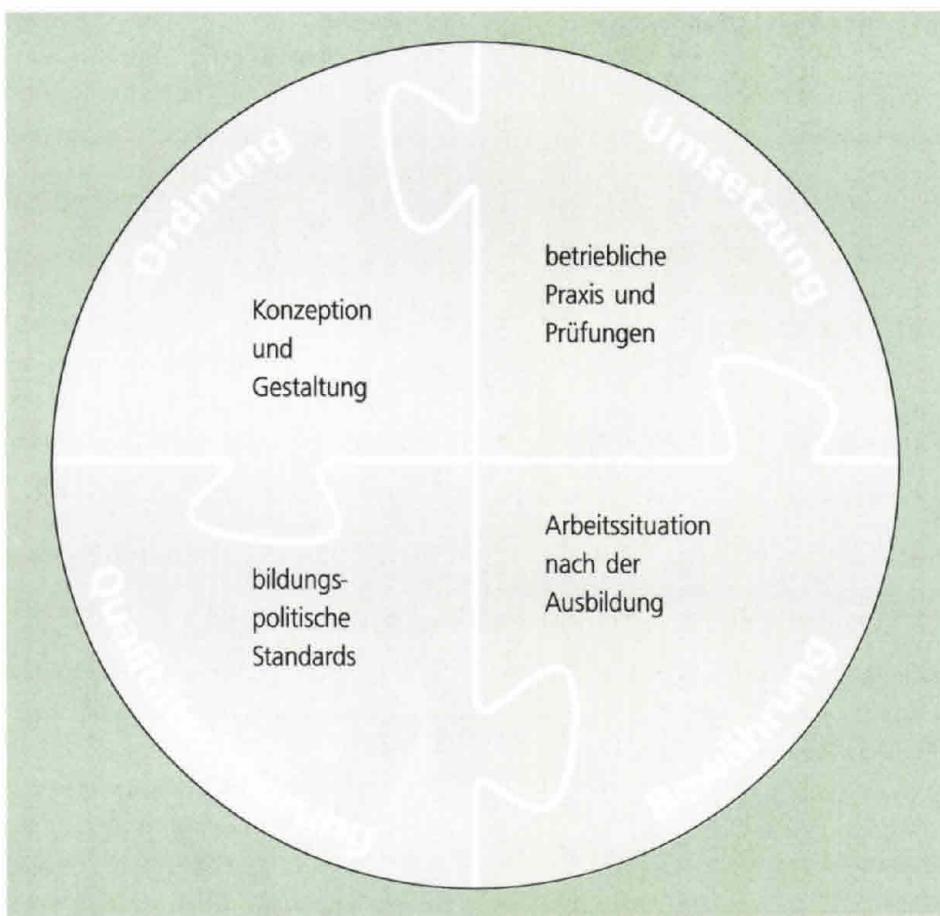


Untersuchungssegmente einer Evaluation

Ausgangsfragen bei einer Evaluation sind, ob das Qualifikationsprofil eines Ausbildungsberufes auf der Grundlage der entsprechenden Ausbildungsordnung den derzeitigen und absehbaren betrieblichen Qualifikationsanforderungen entspricht und ob bildungspolitischen Standards bei der Konzipierung des Ausbildungsberufs und der Durchführung der Ausbildung eingehalten wurden. Aus den jeweiligen Fragestellungen resultieren die Untersuchungssegmente, die sich grob auf folgende Inhalte beziehen können (vgl. Abbildung 3):

- auf die Konzeption und Gestaltung der Ausbildungsvorschriften, -pläne und -materialien nach Struktur, Inhalt und Zielsetzung;

Abbildung 3: **Untersuchungssegmente**



- auf die Umsetzung des Ausbildungskonzeptes in die betriebliche Praxis einschließlich Prüfung;
- auf die Bewährung der Ausgebildeten in den Betrieben nach der Ausbildung;
- auf die Überprüfung bildungspolitischer Standards im Sinne einer Qualitätssicherung.

Im Rahmen dieser Untersuchungssegmente können folgende Fragestellungen verfolgt werden:

- Hat sich das Ausbildungskonzept bewährt und wie sieht die konkrete Umsetzung in der betrieblichen Ausbildung aus?

Diese Frage bezieht sich auf die Vor- und Nachteile des Konzeptes, den Umgang damit, die Umsetzung in betriebliche Ausbildungspläne.

- Über welche Qualifikationen verfügen die Ausgebildeten im einzelnen?

Diese Frage bezieht sich auf die Ausprägung und Relevanz der unterschiedlichen Qualifikationsteile. Sie berührt die inhaltliche Schneidung der Berufsbildpositionen und der Lernziele des Ausbildungrahmenplanes und ihre betriebliche Vermittlung.

- Bereiten die vermittelten Qualifikationen optimal auf die Anforderungen in den betrieblichen Einsatzfeldern vor?

Diese Frage bezieht sich darauf, ob das erworbene Qualifikationsprofil den betrieblichen Erfordernissen entspricht, d. h., ob die Qualifikationen verwertet werden und in welcher Weise die Möglichkeit der beruflichen Weiterentwicklung gesichert ist.

- Entsprachen die entwickelten Ausbildungsberufe bildungspolitischen Maßstäben? Diese Frage kann sich z. B. auf den Konflikt zwischen bildungspolitischen Standards und privater Finanzierung der dualen Ausbildung beziehen.

- Welche Empfehlungen können für eine mögliche Verbesserung der Ausbildung gegeben werden?

Diese Frage bezieht sich auf Vorschläge auf der Ordnungs- und der Durchführungsebene der Ausbildung.

Der folgende Kriterienkatalog (vgl. Abbildung 4) enthält die Untersuchungssegmente für den betrieblichen Teil der Ausbildung mit den eingeschlossenen Fragekomplexen differenzierter und konkreter.

Entwicklung eines Kriterienkatalogs

Der Kriterienkatalog umfaßt Gestaltungs-, Anwendungs-, Erfolgs- und Verwendungsmerkmale sowie bildungspolitische Merkmale; er enthält Aspekte, die in allen Ausbildungsvorschriften von Bedeutung sind. Ergänzend dazu, werden aber auch berufs- bzw. berufsfeldspezifische Aspekte aufgenommen gemäß der unterschiedlichen Fragestellungen und Zielsetzungen sowie der Besonderheiten eines jeden Ausbildungsbereichs. Die Bündelung der unterschiedlichen Aspekte sind im Projektdesign zu konkretisieren.

Für die Entscheidung, ein Evaluationsprojekt im Rahmen der Ausbildungsvorschriften durchzuführen, wird in Abhängigkeit von der Art der Fragestellung und der Zielsetzung geprüft, ob und welche Kriterien für den Einzelfall in Teilspekten oder vollständig angewendet werden.

Methoden

Zur Erfassung und Analyse der Erhebungsdaten ist es ratsam, nicht nur eine Methode, sondern ein ganzes Methodenset anzuwenden, das üblicherweise im Rahmen der Ausbildungsvorschriftenforschung eingesetzt und im Zusammenhang mit der Fragestellung

Abbildung 4: Kriterienkatalog zur Evaluation von Ausbildungsordnungen

1 Gestaltungsmerkmale (Materialien)

1.1 Ausbildungsordnung

- Struktur (Monoberuf, Schwerpunkte, Fachrichtungen);
- Dauer der Ausbildung;
- Ausbildungsberufsbezeichnung;
- Berufsfeldzuordnung;
- Ausbildungsberufsbild;
- Grundbildung – Fachbildung;
- Berufsschneidung (Vergleich mit verwandten Ausbildungsberufen);
- Sachliche und zeitliche Gliederung des Ausbildungrahmenplanes;
- Prüfungsanforderungen;
- Formale Gestaltung, Gliederung, Lernzielformulierung, Verständlichkeit, formale Richtigkeit

1.2 Rahmenlehrplan

Inhalte der schulischen Ausbildung in Abgrenzung zur betrieblichen Ausbildung

1.3 Umsetzungshilfen

Erläuterungen;
Ausbildungsmittel, Medien, Lehrbücher.

2 Anwendungsmerkmale (betrieblicher Vermittlungsprozeß)

- Ausbildungsplanung und -durchführung:
konzeptionelle, organisatorische, inhaltliche und didaktisch-methodische Fragen der Vermittlung der verschiedenen Qualifikationsbereiche; Einsatzbereiche im Betrieb,
- Lernorte; Abstimmung zwischen den innerbetrieblichen Lernorten;
- eingesetzte Methoden und Ausbildungsmittel; Einsatz von neuen Techniken;
- Grad der Selbständigkeit bei der Aufgabenerfüllung; Handlungsorientierung in der Ausbildung; Ausbildungsniveau;
- zeitliche und inhaltliche Abstimmung mit der Berufsschule; Formen der Kooperation;
- Prüfungsvorbereitung.

3 Erfolgsmerkmale (Prüfung und Ausbildungserfolg)

- Aufgabenstellung;
- Prüfungs durchführung;
- Ausbildungserfolg; Bestehensquoten;
- Ausbildungsabbruch.

4 Verwertungsmerkmale (Beschäftigung und Arbeitswelt)

- Wirtschaftszweige und Betriebsstrukturen mit typischen Arbeitsplätzen;
- Anforderungen an den betrieblichen Arbeitsplätzen;
- Vorbildung und berufliche Bildung der Beschäftigten an den betrieblichen Arbeitsplätzen;
- Einsatzbereiche nach der Ausbildung und Verwertung der Qualifikationen;
- Arbeitsorganisation und Technikeinsatz;
- Übernahme der Auszubildenden;
- Zufriedenheit, Akzeptanz, Einkommen der Ausgebildeten;
- Fortbildung – Fortbildungsmöglichkeiten und Nutzung von Fortbildung durch die Mitarbeiter/-innen;
- Aufstiegsmöglichkeiten, Karrierewege;
- Abgrenzung Ausbildung/Weiterbildung;
- Einschätzung der wirtschaftlichen, technischen und sozialen Entwicklungen in dem jeweiligen Wirtschaftszweig und der Branche sowie ihre Auswirkungen auf die Ausbildungs- und Arbeitssituation; Erfassung betriebsrelevanter Daten.

5 Bildungspolitische Merkmale

- Kriterien des Bundesausschusses für Berufsbildung
- Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung
- Berufsbereichsspezifische Vorschriften wie Arbeitsschutzzvorschriften, verkehrsrechtliche Vorschriften, spezielle Sachkundenachweise usw.

und den verfügbaren Ressourcen ausgewählt wird (vgl. Abbildung 5):

- Dokumenten- und Literaturanalyse (wie z. B. die Analyse von Jahresberichten, Ausbildungsplänen sowie von anderen betriebsrelevanten Materialien, aber auch von Fachaufsätzen und -büchern);
- Sachverständigenbefragung/-gespräche mit Experten von Betrieben und Organisationen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber sowie mit Wissenschaftlern/Wissenschaft-

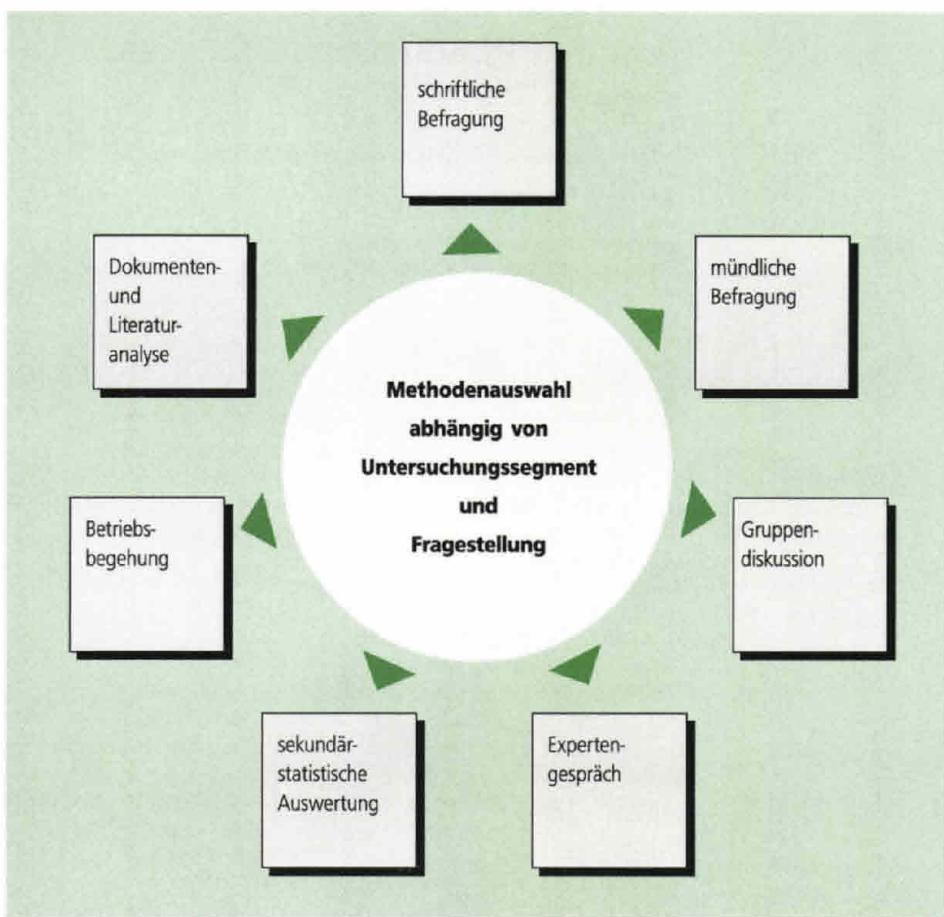
lerinnen, Berufsschullehrern/Berufsschul lehrerinnen, anderen Bildungsexperten/-experten;

- Sekundärstatistische Auswertungen (amtliche Statistik, Kammerstatistik, betriebliche Daten, andere Quellen);
- schriftliche Befragung mit Hilfe standardisierter oder offen formulierter Fragebögen;
- Interviews von Einzelpersonen und Gruppendiskussionen mit Hilfe von Leitfäden;

- Betriebsbegehungen, teilnehmende Beobachtung.

Die Erhebungen sollten betriebliche Daten und Materialien sowie subjektive Einschätzungen der unterschiedlichen Personengruppen im Betrieb, z. B. Personalleiter, Ausbildungsleiter, Ausgebildete, Auszubildende und Betriebsratsvertreter berücksichtigen. Eine Analyse der Einschätzungen von Betroffenen allein wird nicht als ausreichend

Abbildung 5: **Methoden**



betrachtet, da subjektive Einstellungen gemessen werden müssen an den vorfindbaren betrieblichen Strukturen, die sich z. B. in den entsprechenden Dokumenten wiederfinden. Durch den Einsatz verschiedener Untersuchungsmethoden kann die betriebliche Ausbildung aus den unterschiedlichen Perspektiven analysiert und bewertet werden.

Es ist selbstverständlich, daß zu Beginn der Untersuchung das methodische Vorgehen in Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand offengelegt wird. Die Auswahl der Methode ist dabei abhängig von der Fragestellung und natürlich auch vom finanziellen Volumen, das verfügbar ist. Dabei spielt es eine Rolle, ob es sich um eine repräsentative Erhebung zur Erfassung von Berufsstrukturen oder um die Durchführung von Fallstudien zur Erfassung detaillierter betrieblicher Anforderungen handelt.

Im Abschlußbericht der Untersuchung sollte die methodische Vorgehensweise erläutert und legitimiert werden. Die eingesetzten Methoden sollten hier im einzelnen erläutert werden, warum welche Methode für welche Fragestellung angewandt wurde, damit auch für Außenstehende diese Entscheidung nachvollziehbar wird.

Ausblick

Dieser Kriterienkatalog bietet als Empfehlung zur Durchführung von Evaluationsprojekten eine grobe Orientierung an. In dem geplanten Forschungsprojekt „Evaluation der Ausbildungsordnung Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ mit einer Laufzeit von April 1995 bis Dezember 1997 soll er exemplarisch erprobt werden und gegebenenfalls modifiziert werden.

Weiterführende Literatur

- Arnold, R.: Qualitative Konzeption zur Evaluation situationsorientierter Seminare zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung. In: Arnold, R.; Wittwer, W.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Evaluation situationsorientierter Ausbilderseminare. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare XXIII und XXIV; hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung; München 1985, S. 59–85
- Arnold, R.; Wittwer, W.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Evaluation situationsorientierter Ausbilderseminare, a.a.O.
- Gonon, P. (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung; hrsg. vom Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik des Kantonalen Amtes für Berufsbildung; Berufspädagogik bei Sauerländer Band 18, 1. Aufl. Aarau 1992
- Jenser, C.: Wem nützt Evaluation – Wozu? Mit Beispielen aus dem Erfahrungshintergrund der Lehrplan- und Gesamtschulevaluation. In: Gonon, P. (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung, a.a.O., S. 13–30
- Lennartz, D.: Evaluierung als integraler Bestandteil wissenschaftlicher Ordnungsarbeit – Ein Weg zur Dynamisierung von Ausbildungsordnungen. In: BWP 21 (1992) 5, S. 7ff.
- Prell, S.: Evaluation und Selbstevaluation. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis; München 1991, S. 869–879
- Weber, K.: Engagement und Distanz in der Evaluation. In: Gonon, P. (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung, a.a.O., S. 109–120
- Weiss, C. H.: Evaluierungsforschung. Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen; Oldenbourg 1974
- Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien; Schriftenreihe Moderne Berufsbildung Band 10; Heidelberg 1987
- Zur Evaluierung von Ausbildungsordnungen. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung Heft 8/1993, S. 225ff.



Ergebnisse und Erfahrungen der Reform der Berufsausbildung in der Volksrepublik China

Wang Xianren

Prof. Dr., Vizepräsident für
Forschung am Regionalinstitut
für Berufsbildung
(RIBBL) Shenyang, VR
China



In der Volksrepublik China vollzieht sich in den letzten Jahren ein rascher wirtschaftlicher Aufschwung. Damit verbunden ist auch die Notwendigkeit der Reformierung der chinesischen Berufsausbildung. Um die Reform zu beschleunigen, möchten wir die Erfahrungen fortgeschrittenen Länder übernehmen und orientieren uns dabei besonders am dualen System der deutschen Berufsausbildung.

Nutzung der Erfahrungen des deutschen dualen Berufsbildungssystems für die Reform der Berufsausbildung in der Provinz Liaoning

Im Jahre 1985 wurde mit Unterstützung der Hanns-Seidel-Stiftung in Shanghai der Aufbau eines Berufsbildungszentrums für Berufe des Berufsfeldes Elektrotechnik begonnen. Inzwischen kann eine positive Bilanz gezogen werden. Die Einführung bzw. Anwendung von Elementen des deutschen dualen Systems hat zur Folge, daß die Absolventen der Berufsschule eine höhere Qualifikation als andere Schüler besitzen. Gleiche Aussagen können gemacht werden zu den Berufsbildungszentren in Nanjing (Bauberufe), in Weifang (Kfz-Berufe), in Wuhan (Bauberufe), in Shiyan (Metall- und Elektroberufe), aber auch für die Ausbildungszentren in Tianjin (AFZ), in Peking (CDAB und PAB) und anderen Projekten der GTZ.

Auf Beschuß der Staatlichen Erziehungskommission (SEK) wurden im Jahre 1988 die Städte Suzhou, Changzhou, Wuhu, Shashi und Shenyang zu Modellstädten für die Erprobung des dualen Systems in der Berufsausbildung erklärt. In den genannten Städten werden in sehr vielen Berufsschulen die Erfahrungen des dualen Systems genutzt, um die Berufsausbildung zu reformieren.

Seit 1991 unterstützt die Regierung der Bundesrepublik Deutschland die Regierung der Volksrepublik China bei der Gründung, dem Aufbau und dem Betrieb der zwei Regionalinstitute für Berufsbildung in Shanghai und Shenyang sowie dem Zentralinstitut für Berufsbildung in Peking.

Das Regionalinstitut in Shenyang (Provinz Liaoning) betreibt angewandte Forschung und erarbeitet Vorschläge für die erforderlichen Gesetze, Verordnungen, Ausbildungsprogramme, Lehr- und Lernmittel und Prüfungsordnungen für die Berufsschulen in der Provinz Liaoning.

Gemeinsam mit deutschen Langzeit- und Kurzzeitfachkräften werden die erarbeiteten Materialien in Modellschulen in den Städten Shenyang, Dalian, Anshan, Liaoyang und Panjin erprobt. Die Modellversuche werden gegenwärtig in drei Berufen des Berufsfeldes Metalltechnik und zwei Berufen im Berufsfeld Elektrotechnik mit neun Klassen und zirka 260 Schülern durchgeführt. Sowohl in diesen Schulen aber auch in einigen Betrieben findet die duale Ausbildung der Schüler große Aufmerksamkeit.

Ein Team von Wissenschaftlern, Praktikern und Lehrern bearbeitet das Forschungsthema „Reformierung der Berufsausbildung in der VR China unter Nutzung der Erfahrungen des dualen Systems der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland“. Entsprechend seiner Bedeutung wurde dieses Forschungsthema von der Zentralregierung zu einem Thema auf Staatsebene erklärt.

Wichtige Aspekte zur Nutzung der Erfahrungen des dualen Systems

- Im Mai 1993 hatte der Autor Ausbildungszentren und Berufsschulen in Deutschland besucht. Es ist beeindruckend, daß mehr als 70 Prozent der Abgänger der allgemeinbildenden Schulen eine Berufsausbildung im dualen System durchlaufen. Für China ist es eine wichtige Erfahrung, daß aufgrund der engen Verbindung zur Praxis eine höhere Qualität, d. h. mehr Fertigkeiten, bei den Auszubildenden erreicht werden. Damit kann auch die Qualität der Produkte verbessert werden. Dies ist sehr wichtig beim Übergang von der Plan- zur Marktwirtschaft.
- Das duale System stellt die Einheit zwischen Bildung, Erziehung und Arbeit dar. In der Marktwirtschaft werden die Absolventen der Berufsschulen nicht automatisch den Betrieben zugeteilt. Der Arbeitgeber stellt die Fachkräfte entsprechend seines Bedarfs ein. Das heißt also, die Marktwirtschaft reguliert den Arbeitsmarkt.

Im dualen System der Berufsausbildung in Deutschland sind die Jugendlichen einerseits Lehrlinge und andererseits Schüler. Diese Dualität wirkt sich für die Auszubildenden leistungsfördernd aus. Gegenwärtig befindet sich ganz China in einem Reformierungsprozeß. Der Übergang von der Plan- zur Marktwirtschaft erfordert auch, daß das Beschäftigungssystem (Marktwirtschaft als Regulator des Arbeitsmarktes) und das Re-

krutierungssystem zu reformieren, d. h. freie Arbeitsplatzwahl und Chancengleichheit für alle Menschen.

Die Nutzung der Erfahrungen aus Deutschland hilft China, diesen Prozeß schneller zu bewältigen.

- Das duale System der Berufsausbildung ist ein erfolgreicher Weg zur Herausbildung hochqualifizierter Facharbeiter. Die mit dem dualen System verbundene Zielstellung hat Schlüsselwirkung für den chinesischen Reformierungsprozeß.

Auch deshalb, weil trotz verschiedener Lernorte eine enge Verbindung von Theorie und Praxis sowie eine hohe Praxisorientierung vorhanden ist. Lehrinhalte, Lehrmethoden, Lehrverfahren und Unterrichtsmedien sind auf die Rahmenlehrpläne und Ausbildungsrahmenpläne abgestimmt.

- Die Anwendung bzw. Einführung des dualen Systems erfordert die Bereitschaft der Betriebe, die Berufsausbildung zu gestalten. Die Berufsausbildung muß den Bedürfnissen der Betriebe dienen. Nur die Betriebe kennen ihren Bedarf an qualifizierten Facharbeitern und demzufolge müssen sie auch wesentlich das Niveau der Berufsausbildung bestimmen. In den Betrieben sind die besten Voraussetzungen für die Durchführung einer stark praxisorientierten Ausbildung. Der Autor ist vom Niveau der Berufsausbildung bei AEG in Berlin, dem Oberstufenzentrum Metalltechnik Berlin und von den hohen finanziellen Aufwendungen tief beeindruckt. Hier wird deutlich, daß die Investitionen in die Berufsausbildung auch Investitionen in die Zukunft sind.

In der VR China müssen die Betriebe ebenfalls teilhaben an der Reformierung der Berufsausbildung; das ist der einzige richtige Weg, um die Qualität der Facharbeiterausbildung zu steigern.

- Die Berufsausbildung in Deutschland wird auf der Grundlage von Gesetzen durchgeführt. Das Berufsbildungsgesetz zum Beispiel bestimmt und regelt die Berufsausbildung von Beginn bis zum Ende der Ausbildung. Dieses

Gesetz garantiert das hohe Niveau des dualen Systems.

- Seit zehn Jahren werden in China in einigen Ausbildungsstätten und Betrieben die deutschen Erfahrungen angewendet. Die Absolventen dieser Berufsschulen sind wegen ihrer hohen praktischen Fertigkeiten in Betrieben und Joint Ventures begehrt. Der Ruf nach Einführung des dualen Systems unter chinesischen Bedingungen wird immer lauter. Eine Untersuchung hat ergeben, daß die Absolventen des „dualen Systems“ bessere Abschlußergebnisse erbrachten, als Absolventen der „Normalklassen“.

Ansätze zur Reform der chinesischen Berufsausbildung

Berufsfeldbezogene Grundlagenbildung

Das Ziel der chinesischen Berufsausbildung wird auf der Grundlage der Entwicklung des wirtschaftlichen und sozialen Lebens neu bestimmt. Diesbezügliche Forderungen der Regierung sind in den Regelungen „Entscheidungen zur Reform des chinesischen Bildungssystems“ und „Entscheidungen zur Reformierung der Berufsausbildung“ enthalten. Wegen komplizierter Rahmenbedingungen bereitet deren Umsetzung jedoch große Schwierigkeiten.

Das Institut (RIBB in Shenyang) arbeitet mit verschiedenen Berufsschulen, den sogenannten Modellschulen, zusammen. Bereits bei der Erarbeitung der Lehrpläne wird darauf geachtet, daß ein direkter und enger Praxisbezug vorhanden und das Verhältnis Fachtheorie zu Fachpraxis z. B. im Metallbereich 1 : 2 beträgt.

Noch nicht alle Berufsschulen haben die Notwendigkeit der Ausbildung praktischer Fertigkeiten erkannt. In der Berufsausbildung in China liegt noch zu häufig der Schwerpunkt

auf der theoretischen Ausbildung. Das Verhältnis von Fachtheorie zu Fachpraxis zu verändern setzt nicht nur Verbesserung der materiellen Bedingung voraus, sondern erfordert vor allem auch eine Veränderung im Denken.

Ein wesentliches Element des dualen Systems ist, daß alle Auszubildenden eines Berufsfeldes eine einheitliche Grundbildung erhalten. Das erhöht bei den Jugendlichen die Disponibilität, die Anpassungsfähigkeit, die praktischen Kenntnisse und ein größeres Verständnis für den Beruf. Ausgehend von der Erkenntnis, daß man sich unter den Bedingungen der Marktwirtschaft der Arbeiter schnell in ein anderes Tätigkeitsfeld einarbeiten können muß, haben wir unsere Modellversuche für die Berufe Dreher, Schlosser und Schweißer mit einer einheitlichen Grundausbildung begonnen. Für die Berufe der Elektrotechnik werden wir gleiches tun.

Fächerstruktur

Mit der Erarbeitung neuer Rahmenlehrpläne wurde eine Veränderung bzw. Reduzierung der Fächer vorgenommen. Wurden in den Berufen Dreher, Schlosser und Schweißer bisher zehn Fachfächer unterrichtet, so werden jetzt nur noch die Unterrichtsfächer Technologie, Technische Mathematik und Technisches Zeichnen gelehrt. Allgemeinbildende Fächer sind Politik, Chinesisch und Sport. Ebenso wird die Fachpraxis als selbständiger Teil der Ausbildung behandelt. Die Veränderung der Fächerstruktur bedeutet nicht einfach eine Verminderung und Zusammenlegung der Unterrichtsfächer, sondern es wurde damit auch inhaltlich eine grundsätzliche Neugestaltung verbunden.

Die Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche bestimmen die Richtung der Reform wesentlich. Bisher hat es in der VR China derartiges noch nicht gegeben.

Unterrichtsmethoden

Ein weiteres Merkmal des dualen Systems der Berufsausbildung ist die enge Verbindung der Theorie mit der Praxis. Auch während des fachpraktischen Unterrichts wird theoretischer Lehrstoff zum besseren Verständnis der Praxis vermittelt. Andererseits begleiten praktische Übungen den theoretischen Unterricht. Um den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten, müssen wir auch die Lehrmethoden verändern. In den chinesischen Schulen herrscht der Frontalunterricht vor. Der Lehrer ist meistens der aktive Teil, während die Schüler den passiven Teil darstellen. In deutschen Berufsschulen ist der Lehrer, bzw. in den Betrieben der Ausbilder, häufig der Berater. Eine Gruppe von Auszubildenden erhält z. B. einen Auftrag in Form eines Projektes, das zu bearbeiten ist. Von Anfang an lernen die Schüler, ihre Arbeit zu planen und selbständig bzw. im Team durchzuführen.

In China wird versucht, solche modernen Unterrichtsmethoden ebenfalls in den Modellschulen einzuführen.

Fortbildung der Lehrer und Ausbilder

In Deutschland haben die Lehrer und Ausbilder eine sehr hohe fachlich, didaktisch-methodische und pädagogisch-psychologische Qualifikation. Sie sind sehr vielseitig ausgebildet und demzufolge in der Lage, sich auf neue Anforderungen der Industrie einzustellen.

In China lehren die Berufsschullehrer eng begrenzte wissenschaftliche Themen. Fachübergreifende Verbindungen herzustellen, bereitet sehr oft Schwierigkeiten. Mit der Neugestaltung der Rahmenlehrpläne für einige Berufe des Berufsfeldes Metalltechnik wurde auch die Fächerstruktur verändert. Es war notwendig, neue Überlegungen bezüglich des Einsatzes der Lehrer anzustellen. Während bisher in einem Unterrichtsfach immer

mehrere Lehrer unterrichtet haben, wurden im Modellversuch nur ein – höchstens zwei Lehrer in einem Fach eingesetzt. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die Lehrkräfte entsprechend fortgebildet werden.

Das chinesische duale System

Die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bedingungen zwischen der VR China und der Bundesrepublik Deutschland weisen grundlegende Unterschiede auf. Es wäre demzufolge ein großer Fehler, wollte man das duale System der deutschen Berufsausbildung kritiklos nach China übertragen. Sondern: Unter Nutzung der Erfahrungen in Deutschland muß in China ein eigenes duales Berufsbildungssystem aufgebaut werden, welches die chinesischen Bedingungen und Besonderheiten berücksichtigt. Dazu gehört auch, daß in den Köpfen führender Persönlichkeiten der Wirtschaft und Politik, besonders aber auch bei den Leitern der Industriebetriebe, eine Veränderung des Denkens eingeleitet und die Bereitschaft entwickelt wird, sich für die Berufsausbildung verantwortlich zu fühlen. Für China ist es wichtig, das duale System der Berufsausbildung nicht nur im Industriebereich einzuführen, sondern auch in der Landwirtschaft, im Handel und im Dienstleistungsbereich. Dafür spielt der Kontakt zu den Betrieben eine zentrale Rolle.

Das ist ein langer und schwieriger Weg, den China mit der Reformierung der Berufsausbildung begonnen hat. Während der langjährigen Tätigkeit in der chinesischen Berufsausbildung sind viele Kontakte zu deutschen Freunden in der GTZ (Eschborn), im BIBB (Berlin) und in Berufsschulen und Ausbildungszentren entstanden. Sie leisten uneigennützige Hilfe und bieten China große Unterstützung. Das trifft auch besonders auf die deutsche Expertengruppe zu, die seit mehreren Jahren am chinesischen Institut für Berufsbildung arbeitet.



Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit – ein neues Ausbildungsmittel

**Hermann Benner,
Denny Glasmann**

Im Sinne der EU-Richtlinien muß Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit integraler Bestandteil der Berufsausbildung sein. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat ein neues Ausbildungsmittel entwickelt, das diesem integrativen Ansatz durch exemplarische Ausbildungsaufgaben gerecht wird. Der Einsatz dieses Mediensests zielt auf die Entwicklung einer beruflichen Handlungsfähigkeit, die den Sicherheits- und Gesundheitsschutzaspekt einbezieht.

Anlaß

Gesundheit ist eine entscheidende Voraussetzung für die aktive und erfolgversprechende Lebensbewältigung. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit leistet insofern nicht nur einen wesentlichen Beitrag für die berufliche Einsatzfähigkeit, sondern darüber hinaus auch generell für das individuelle Wohlbefinden.

Die durch Arbeit hervorgerufenen Krankheiten oder gar Unfälle verursachen neben den persönlichen Belastungen des Arbeitnehmers unter betriebs- und volkswirtschaftlichen Aspekten betrachtet auch erhebliche Kosten. Eine präventive Gesundheitsvorsorge und wirksame Verminderung der Gesundheitsrisiken am Arbeitsplatz ist deshalb eine Daueraufgabe für alle Verantwortlichen im Beschäftigungssystem und in der beruflichen Bildung.

Trotz dieser hohen Bedeutung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes bei der Arbeit bestand, wie eine Sichtung der einschlägigen, relativ umfangreichen Literatur zeigte, eine Lücke, die das Angebot adressatengerechter Lern- oder Ausbildungsmittel zu diesem Thema betrifft. Ein Sachverständigenkreis des Bundesinstituts für Berufsbildung nahm sich dieser Problematik an und entwickelte analog zu dem Ausbildungsmittel „Umweltschutz in den Berufsfeldern Metalltechnik und Elektrotechnik“ ein im Aufbau und in der Intention vergleichbares Medium. Die Bundesanstalt für Arbeitsschutz (BAU) in Dortmund betrachtet diese Arbeit als positiven Beitrag zur Realisierung des Arbeitsschutzes.

Entwicklung

Zunächst mag es fragwürdig erscheinen, ein gesondertes Ausbildungsmittel für den integriert zu vermittelnden Arbeitsschutz zu entwickeln und herauszugeben. Im Vordergrund stand jedoch das Anliegen, eine in der Ausbildung gut handhabbare und verständliche Hilfe zu erarbeiten, die in besonderer Weise Motivation und eine Sensibilisierung für diese Thematik weckt.

Es ging von Beginn der Entwicklungsarbeit an nicht darum, alle Themen und Inhalte des Arbeitsschutzes vollständig und komplett darzustellen. Diesen Zweck sollen weiterhin die bereits seit längerem vorhandenen Unterlagen, wie z. B. die Sicherheitslehrbriefe der

zuständigen Berufsgenossenschaften, erfüllen. Dennoch soll auch das hier beschriebene Ausbildungsmittel in der Lage sein, Antworten auf offene Fragen bezüglich der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes bei der Arbeit zu geben. Die eigentliche Zielsetzung dieses Mediums geht aber weit darüber hinaus. Die entwickelten BIBB-Unterlagen sollen helfen, das arbeitssichere Verhalten zu fördern und im Sinne der EU-Richtlinien eine Verstärkung des Präventionsgedankens zu verwirklichen. Durch ihre didaktische Aufbereitung lassen sich die Unterlagen in das Ausbildungsgeschehen einfügen und ermöglichen eine selbständige Erarbeitung der Themen zum Arbeitsschutz im Kontext mit den im jeweiligen Ausbildungsrahmenplan vorgesehenen Qualifizierungszielen.

Wann, wenn nicht bereits in der Ausbildung und im Zusammenhang mit dem Erwerb der fachlichen Qualifikationen, können Verhaltensweisen im Arbeitsschutz besser und nachhaltiger erlernt werden? Deshalb wurde das Ausbildungsmittel so gestaltet, daß es die Auszubildenden während der gesamten Ausbildungszeit begleiten kann. Dies entspricht auch der zeitlichen Zuordnung des Lernbereichs Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit im Ausbildungsrahmenplan der angesprochenen Ausbildungsberufe.

Mediensem

Das Ausbildungsmittel „Arbeitsschutz“ soll das Betriebsgeschehen realitätsnah wiedergeben, deshalb wurden Bilder mit wirklichkeitsgetreuen Berufssituationen ausgewählt, die als Farbfotos möglichst praxisnah Anknüpfungspunkte für die zu vermittelnden Lerninhalte und angestrebten Lernziele bieten.

Diese relativ aufwendige grafische Gestaltung soll das didaktische Anliegen dieses Mediums unterstützen. Als beruflich Handelnde wurden für die Fotos, soweit sinnvoll, gleiche Personen

ausgewählt, und zwar im Bereich metallgewerblicher Arbeitsaufgaben ein Auszubildender und im Bereich elektrotechnischer Aufgaben eine Auszubildende. Die von ihnen dargestellten Situationen symbolisieren einen Handlungsablauf, der im Sinne des Arbeitsschutzes ausbildungsgerecht, mit der Eignungsuntersuchung beginnend, zu verschiedenen, für das angestrebte Ausbildungsziel typischen Arbeitsplätzen führt. Es handelt sich dabei um insgesamt 24 charakteristische Arbeitsplätze von Beschäftigten im Bereich der Metall- und Elektrotechnik. Sie sollen repräsentativ die Integration des präventiven Ansatzes in das wirkliche Betriebsgeschehen verdeutlichen. Die verschiedenen Arbeitsplätze sind in acht Bereichen zusammengefaßt:

- Bereich Werkstatt
- Bereich Baustelle
- Bereich Spanen von Hand
- Bereich Maschinelles Spanen
- Bereich Fügen
- Bereich Trennen/Umformen
- Bereich Elektrische Anlagen
- Bereich Büro

Diese Kategorisierung erleichtert dem Ausbildungspersonal die Zuordnung von arbeitsschutzbezogenen Ausbildungseinheiten zu weiteren Arbeitsplätzen und die Ergänzung der Informationen des Kenntnisheftes für Auszubildende.

Das gesamte Medienset zum Arbeitsschutz in den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik besteht aus vier Broschüren, und zwar aus je einem Band mit dem Untertitel

- Kenntnisse für Auszubildende
- Aufgaben und Arbeitsblätter
- Begleitheft für Ausbilder
- Arbeitstransparente

Konzeption

Das Heft „Kenntnisse für Auszubildende“ liefert thematisch gegliedert einschlägige Informationen für ein sicheres und gesund-

heitsschutzbezogenes korrektes Verhalten am Arbeitsplatz. Diese Informationen ergeben sich aus einer Vielzahl von unterschiedlichen Vorschriften, Verordnungen und Gesetzen, die ihrerseits auch unmittelbar als Quellen ergänzend herangezogen werden können.

Das Heft „**Aufgaben und Arbeitsblätter**“ leitet hingegen die Auszubildenden zu einer eigenständigen Bearbeitung des Themas Arbeitsschutz an. Dabei bestehen verschiedene Möglichkeiten, sich mit dieser Thematik aktiv auseinanderzusetzen. Im einzelnen sind in diesem Heft folgende Lern- und Ausbildungshilfen vorgesehen:

Aufgabenblätter: Sie erfüllen vor allem die Funktion der Lernerfolgskontrolle. Die Auszubildenden können mit ihrer Hilfe selbst feststellen, ob und inwieweit sie sich das notwendige Fachwissen angeeignet haben bzw. welches Informationsdefizit noch zu beheben ist. Die dabei gestellten Fragen sind meist frei formuliert zu beantworten.

Arbeitsblätter: Mit ihnen sollen die Auszubildenden entweder allgemeine Themen zum Arbeitsschutz selbst erarbeiten, wie z. B. die Rettungskette im Betrieb, oder im Sinne der Prävention an den abgebildeten Beispielen Gefährdungen erkennen und deren Vermeidung beschreiben.

Arbeitsplatzdarstellungen: Mit diesen Arbeitsblättern können 24 dargestellte Arbeitsplätze hinsichtlich der bestehenden Arbeitsschutzsituation beschrieben, selbständig kommentiert und bewertet werden.

Checklisten „Arbeitsplatz“: Einen weitergehenden Schritt in Richtung Entwicklung und Festigung eines arbeitsschutzbezogenen Verhaltens ermöglichen die Checklisten. Sie sollen die Auszubildenden anregen, ihren jeweiligen Arbeitsplatz unter Arbeitsschutzaspekten kritisch zu betrachten und zu untersuchen. Darüber hinaus soll damit die Fähigkeit trainiert werden, erforderlichenfalls notwen-

dige Sicherheits- und Schutzmaßnahmen einleiten zu können. Das selbständige, konstruktive Mitdenken, die Entwicklung einer gewissen Umsicht und Sensibilität für sicherheitsbewußtes Verhalten am Arbeitsplatz ist Ziel derartiger Ausbildungsaktivitäten. Es gibt acht konkret vorbereitete, d. h. auf bestimmte Arbeitsplätze bezogene Checklisten und vier Blankos, die auf selbst zu bestimmende Arbeitsplätze angewandt werden können. Die Auszubildenden sollen während ihrer Ausbildung mehrere Checklisten bearbeiten.

Projekte: Die globale Anwendung der erworbenen sicherheits- und gesundheitsschutzbezogenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen ist bei der Bearbeitung zweier Projekte vorgesehen. Sie sollen die Aufmerksamkeit für die Arbeitsschutzproblematik im Betrieb wecken und die Einsicht in die Notwendigkeit einer ständigen Auseinandersetzung mit diesem Thema vertiefen. Die Durchführung der Projekte verlangt ganz bewußt, die Wahrnehmung im Betrieb in umfassender Weise als bei einem spezifischen Arbeitsplatz vorzunehmen, um auch solche Sachverhalte erfassen zu können, die sonst „so nicht“ gesehen werden. Es handelt sich dabei einmal um die „Sicherheitskennzeichnung“ und zum anderen um das „Transportwesen“ im Betrieb. Anhand von Leitfragen wird der jeweilige Arbeitsauftrag der Projekte strukturiert. Die Bearbeitung der Projekte kann selbstverständlich auch ein einzelner Auszubildender vornehmen, vorteilhafter aber ist eine Teambearbeitung der Projekte durch eine Gruppe von Auszubildenden.

Das vierbändige Ausbildungsmittel Arbeitsschutz – Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit – ist kein selbst instruierendes Medium. Sein Einsatz in der Ausbildungspraxis erfordert geradezu das pädagogische Engagement von Ausbildern und Ausbildrinnen.

In einem **Begleitheft für Ausbilder** sind deshalb die pädagogischen Absichten ange-

sprochen, fachliche und methodische Hinweise zu den Themenbereichen und Lösungen zu den Aufgabenblättern gegeben. So finden sich beispielsweise in diesem Band Aussagen zur Gesetzeslage in Deutschland und in der EU, Anregungen zu weiteren Themen, wie Erste Hilfe, Brandverhütung und Brandbekämpfung oder die Gestaltung eines Hautschutzplanes. Darüber hinaus ist darin ein methodischer Vorschlag zum Arbeiten mit der Pin-Wand beim Thema Arbeitsschutz und eine Literaturliste gegeben, die eine Erweiterung und Vertiefung der Auseinandersetzung mit der Problematik ermöglicht.

Die Arbeitstransparente enthalten zentrale Abbildungen des Ausbildungsmittels Arbeitsschutz als Overheadfolien, wie die Darstellung der 24 Arbeitsplatzsituationen und Vorlagen mit Themen zur Einführung in die Arbeitsschutzproblematik. Diese Folien können Basis für Gruppendiskussionen der Auszubildenden mit und ohne Ausbilder sein. Sie beziehen sich unmittelbar auf Arbeitsblätter des entsprechenden Arbeitsheftes für Auszubildende.

Die Konfektionierung der einzelnen Hefte erleichtert das Zusammenstellen einer individuellen und persönlichen Ausbildungsunterlage. Sie ist gekennzeichnet durch

- die Schnellheftung und Loseblattsammlung sowie die generelle Vierfachlochung
- die farbliche Unterscheidung der Hefte und
- eine seitenweise abgeschlossene Darstellung der einzelnen Themen.

Damit kann die im Ausbildungsmittel vorgegebene Reihenfolge umgestellt und auf die betrieblichen Belange bei der Vermittlung angepaßt werden.

Einsatz

Der Arbeitsschutz ist im Gegensatz zum Umweltschutz schon lange Bestandteil der

Berufsausbildung. Der klassische Arbeitsschutz, der häufig auch mit abschreckenden Beispielen arbeitssicheres Verhalten hervorufen wollte, hat sich inzwischen jedoch zum integrierten Arbeits- und Gesundheitsschutz weiterentwickelt. Die Konzeption des neuen Ausbildungsmittels versucht, diesem Ansatz gerecht zu werden und ein Sicherheits- und Gesundheitsschutzbewußtsein im Rahmen des Aufbaus von beruflicher Fachkompetenz zu entwickeln. Dieser Internalisierungsprozeß soll im Interesse eines problembewußten Verhaltens während der gesamten Ausbildungszeit und während der alltäglichen Ausbildungs- und Arbeitssituationen vollzogen werden.

In diesem Sinne ist die Kombination von Information, Anleitung, Problem-, Arbeits- und Prüfaufgabenstellung zu sehen, wie sie in dem beschriebenen Medium gegeben ist.

Ein Ausbildungsmittel in gedruckter Form lebt natürlich mit und von dem Ausbildungspersonal, das es einsetzt. Die fachlich-inhaltlich und fachdidaktische Adaption an die konkrete Ausbildungs- und Arbeitssituation sowie die inhaltliche Erweiterung und Aktualisierung dieses speziellen Ausbildungsgegenstandes muß von den Ausbildern und Ausbilderinnen geleistet werden. Das Ausbildungsmittel entfaltet aber seine Wirkung in der Hand der Auszubildenden. Die Auszubildenden werden in die Lage versetzt, sich selbst mit ihren Arbeitsbedingungen im Hinblick auf den Arbeits- und Gesundheitsschutz auseinanderzusetzen und konstruktiv an einer Verbesserung mitzuwirken. Auch der Arbeitsschutz ist – übrigens noch stärker als der Umweltschutz – keine direkte Fertigkeit, sondern eine ständige Herausforderung in den sich verändernden Rahmenbedingungen der jeweiligen Arbeitsplätze. Sensibilität für die dabei in unterschiedlicher Variation auftretenden Probleme, das erforderliche Know-how als Basis für selbstständiges Weiterlernen und für Transferleistungen auf diesem Gebiet sollen durch dieses Medienset begründet werden.

Aus der Arbeit des Ausschusses für Fragen Behinderter

Helena Podeszfa

Der Ausschuß für Fragen Behinderter (AFB) tagte am 14.12.94 im Berufsförderungswerk Frankfurt/M. und informierte sich u. a. über die Zwischenergebnisse des dort laufenden Modellversuchs über die berufliche Förderung psychisch Behindter.

Psychisch Behinderte waren in der Vergangenheit eine in der beruflichen Rehabilitation benachteiligte Rehabilitandengruppe. In der rehabilitationspolitischen Diskussion ist jedoch in den vergangenen Jahren ein Wandel in der Beurteilung der beruflichen Rehabilitationsmöglichkeiten von psychisch Behinderten eingetreten. So stellte die Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation fest: „Hinsichtlich der Rehabilitationsmöglichkeiten und der Rehabilitationsfähigkeit bei chronisch verlaufenden psychischen Erkrankungen und Behinderungen ist heute der rehabilitative Pessimismus der Vergangenheit widerlegt, der sich insbesondere auf die Möglichkeiten der beruflichen Rehabilitation bezog.“¹

In den Berichten der Bundesregierung über die Entwicklung und Lage der Rehabilitation von 1989 und 1994 wurde der beruflichen Rehabilitation psychisch Behindter ein hoher Stellenwert eingeräumt; die Rehabilitationseinrichtungen werden aufgefordert, sich für diesen Personenkreis weiter zu öffnen, die Kostenträger sollen für die erforderlichen Rahmenbedingungen sorgen.² In der Vergangenheit scheiterte die systematische Aufnahme einer größeren Anzahl von psychisch Behinderten in den Berufsförderungswerken oder vergleichbaren Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie der erfolgreiche Verlauf der beruflichen

Förderung häufig daran, daß es keine erprobten Konzepte für die Durchführung von abschlußbezogenen Umschulungen für psychisch Behinderte gab. Herkömmliche Konzepte für die Durchführung von Umschulungen (einschließlich der Vorbereitungsmaßnahmen) tragen zwei wesentlichen Problemen der angesprochenen Zielgruppe nicht ausreichend Rechnung:

- Die bestimmten psychischen Behinderungen zugrunde liegenden Erkrankungen verlaufen phasenhaft. Phasen einer normalen Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit wechseln mit Phasen verminderter Belastbarkeit und ggf. der Wiedererkrankung ab.
- Die Ausübung sozialer Funktionen und Rollen ist erschwert.

Der Modellversuch „Berufliche Förderung psychisch Behindelter“

Das Berufsförderungswerk Frankfurt/M. führt deshalb seit 1992 einen vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (jetzt BMBF) geförderten und vom Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich betreuten Modellversuch durch. Ziel ist es, ein Konzept für Berufsförderungswerke oder vergleichbare Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung zu erproben, das quantitativ und qualitativ die beruflichen Bildungschancen für psychisch Behinderte verbessert.

Dem Modellversuch liegt ein integratives Lernkonzept zugrunde: psychisch behinderte Rehabilitanden und Rehabilitandinnen werden grundsätzlich in die regulären Maßnahmen und Lerngruppen aufgenommen und lernen unter den im Berufsförderungswerk üblichen Arbeits- und Lebensbedingungen. Soweit es die spezifischen Behinderungsauswirkungen – phasenweise – erfordern, wird der Ablauf der beruflichen Qualifizierung modifiziert, und die Hilfen der begleitenden Dienste werden intensiviert. Vor allem das Trainingszentrum – ein Kernstück des

Modellversuchs – bietet spezielle Hilfestellungen für psychisch Behinderte an. Entsprechend der aktuellen Befindlichkeit und Belastbarkeit des Rehabilitanden werden hier weitgehend **individualisierte Maßnahmen**

- der Berufsfindung und Arbeitserprobung
 - der Rehabilitationsvorbereitung
 - der fachlichen Qualifizierung in Zeiten drohender oder eingetretener Krisen
 - des Wiedereinstiegs nach längeren Unterbrechungen, z. B. nach Aufenthalten in psychiatrischen Kliniken sowie
 - der Prüfungsvorbereitung
- durchgeführt.

Erste Erfahrungen aus dem Modellversuch

Für rund drei Viertel der psychisch behinderten Rehabilitanden, die die verschiedenen Hilfestellungen des Trainingszentrums in Anspruch nahmen, waren diese erfolgreich, d. h., ein Abbruch der beruflichen Qualifizierung konnte verhindert oder ein günstiger Einstieg in die berufliche Qualifizierung geschaffen werden.

Inzwischen steht dieses Trainingszentrum einem erweiterten Personenkreis zur Verfügung. Auch Rehabilitanden und Rehabilitandinnen mit besonderen psychischen, familiären und sozialen Belastungen haben Zugang. Diese Öffnung ist das Resultat von Erfahrungen im Rahmen des Modellversuchs, die gezeigt haben, daß es sinnvoll ist, die Lösungsansätze für die besonderen Schwierigkeiten der psychisch behinderten Menschen auch den anderen Rehabilitanden des Berufsförderungswerkes zugute kommen zu lassen. Die Auswirkungen des Modellversuchs betreffen aber nicht nur das Trainingszentrum. Das integrative Lernkonzept und die Individualisierung der oben genannten Maßnahmen und Hilfen erfordert eine intensive Kooperation zwischen den Mitarbeitern unterschiedlicher Berufsgruppen. Die einzelfallbezogene, intensive Kooperation bei der Förderung psychisch Be-

hinderter regte eine Teamarbeit in neuer Qualität an, die über das Modellversuchsteam hinaus alle für die berufliche Förderung und Unterstützung zuständigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen berufsgruppenübergreifend einbezieht, so daß sich Arbeitsabläufe und Strukturen im Berufsförderungswerk insgesamt verändern.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Die Ergebnisse der Praxisforschung und wissenschaftlichen Begleitung zeigen, daß sich das integrative Lernkonzept und die besonderen Hilfsangebote bewährt haben: 71 Prozent der psychisch behinderten Rehabilitanden (gegenüber 76 Prozent der Rehabilitanden des Berufsförderungswerkes insgesamt) haben die Abschlußprüfung bestanden. Eine Teilgruppe der psychisch Behinderten, ca. 15 Prozent der Rehabilitanden, brauchte für den erfolgreichen Abschluß eine über die reguläre, zweijährige Umschulungsdauer hinausgehende Verlängerung der Umschulung.

Für die Beurteilung des Erfolgs der beruflichen Rehabilitation ist letztendlich die Wiedereingliederung in Arbeit ausschlaggebend: Wie die anderen Absolventen wurden auch die psychisch behinderten Absolventen des Vorjahres schriftlich über ihre berufliche Eingliederung befragt. Danach haben 56 Prozent der psychisch behinderten Absolventen und Absolventinnen Arbeit gefunden (gegenüber 69 Prozent der Absolventen des Berufsförderungswerkes insgesamt).

Die Optimierung des Konzepts für die Vorbereitung und Unterstützung der psychisch behinderten Rehabilitanden beim Übergang in das Berufsleben ist einer der Schwerpunkte für die weiteren Modellversuchsaktivitäten. Entsprechend dem Ansatz des Modellversuchs, für die psychisch Behinderten keine Sondermaßnahmen schaffen zu wollen, sind diese Bemühungen eingebettet in die aktuell

auch für die übrigen Rehabilitanden sich entwickelnden Hilfen beim Übergang in das Berufsleben, die in Kooperation zwischen dem Berufsförderungswerk und den Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit etabliert werden. Soweit es die Behinderungsauswirkungen erfordern, werden für die psychisch Behinderten einzelfallbezogen besondere Hilfen, in Kooperation mit Mitarbeitern der sozialen Netzwerke am Wohnort oder soweit diese nicht vorhanden sind, mit anderen Ansprechpartnern, zu realisieren versucht.

Die gegenüber den Rehabilitanden insgesamt ungünstigere Wiedereingliederungsquote unterstreicht die Notwendigkeit, die Hilfen beim Übergang in das Berufsleben für psychisch Behinderte weiterzuentwickeln. Der Ausschuß für Fragen Behindter wird sich mit diesem wichtigen Thema noch einmal gesondert befassen.

Anmerkungen:

¹ BAR Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation: *Arbeitshilfe für die Rehabilitation psychisch Kranker und Behindter. Schriftenreihe, Heft 9, 1992.* ² Vgl. *Zweiter Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Bonn 1989* und vgl. *Dritter Bericht der Bundesregierung: Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Bonn 1994*

Handbuch für Ausbilder

Rolf Arnold

Ausbilder-Handbuch. Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten für Verantwortliche in der Aus- und Weiterbildung

Günter Cramer, Hermann Schmidt, Wolfgang Wittwer (Hrsg.)

Loseblattsammlung mit ca. 6 Ergänzungen jährlich, Grundwerk ca. 800 Seiten in einem Ordner, Köln: Verlagsgruppe Deutscher Wirtschaftsdienst 1994, ISBN 3-87156-165-7, Preis 148,00 DM

Die Herausgeber des neuen Ausbilder-Handbuchs bürgen für Qualität und Praxisbezug. Da ist zunächst Günter Cramer als führender Vertreter der betrieblichen Ausbildungspraxis zu erwähnen, Hermann Schmidt vom Bundesinstitut für Berufsbildung und schließlich Wolfgang Wittwer, der als Hochschullehrer bereits an der Universität der Bundeswehr in München reichhaltige Erfahrungen mit der Entwicklung von Ausbildungsprogrammen für Ausbilder sammeln konnte. Entsprechend zielgruppengemäß, verständlich und gut didaktisiert liest sich das nunmehr von diesem Dreier-Team herausgegebene Handbuch, das in seiner Gewährungsstruktur eng an die Prüfungsgebiete, wie sie von den Ausbildereignungsverordnungen gefordert werden, angelehnt ist. Neben den „Rahmenbedingungen“ der Berufsausbil-

dung“, der „Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung“ sowie grundlegenden Fragen der „didaktisch-methodischen Gestaltung des Ausbildungsprozesses“ und der ausführlichen Beschäftigung mit der Zielgruppe „Auszubildende“ werden in diesem Handbuch jedoch auch Gebiete behandelt, die üblicherweise nicht in den Ausbildereignungsverordnungen als eigenständige Themengebiete gefordert sind: Es handelt sich um die Themenbereiche „Personal in der beruflichen Bildung“, „Kosten, Nutzen und Finanzierung der Berufsbildung“, „Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe“ und „Berufsbildungsforschung“. Mit dieser Aufnahme weiterer bzw. mit der deutlichen Akzentuierung dieser oft nur am Rande behandelten Aspekte tragen die Herausgeber der Tatsache Rechnung, daß das Ausbildungspersonal heute über seinen engeren Tellerrand hinausschauen muß. Betriebliche Ausbilderrinnen und Ausbilder müssen heute zum einen in umfassender Weise ihr persönliches Selbstverständnis entwickeln, zum anderen müssen sie aber auch über den Forschungshintergrund ihrer Tätigkeit und vieler anderer Aspekte informiert sein. Diese Aspekte werden in dem nunmehr vorliegenden Handbuch in einer dichten, anschaulichen und verständlichen Weise dargestellt.

Bei der Lektüre in diesem bereits in der Grundversion umfangreichen Werk sieht sich der Leser jedoch nicht alleingelassen. Ihm helfen das erste Kapitel, welches in seiner ausführlichen Gliederung, mit einem Autoren- sowie einem Stichwortverzeichnis einen leichten Zugang zu den einzelnen Kapiteln und Unterkapiteln der folgenden Kapitel ermöglicht. Außerdem ist als zweites Kapitel ein – bislang allerdings noch nicht vorliegender – Glossar angekündigt, der weitere Hilfen bereitstellen wird.

Am umfangreichsten ist in der derzeitigen Version das dritte Kapitel zu den „Rahmenbedingungen der Berufsausbildung“. In

diesem Kapitel werden in einer gründlichen und nicht überlasteten Form zunächst das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland in seinen historischen und gesellschaftlichen Bezügen dargestellt, wobei auch das duale System und das System der berufsbildenden Schulen sowie der beruflichen Weiterbildung verortet werden. Darüber hinaus beschreibt dieses Kapitel das System der an der Berufsausbildung beteiligten Lernorte, wobei neben den betrieblichen Lernorten auch die überbetrieblichen und außerbetrieblichen Bildungsstätten sowie die Berufsschulen, der Lernortverbund u. a. Lernorte in den Blick genommen werden. Interessant und zu begrüßen ist die Tatsache, daß bereits in diesem Kapitel, in dem es um die Rahmenbedingungen der Berufsausbildung geht, der Blick auf die „Europäische Union“ gerichtet wird, indem man sich mit den Bildungssystemen anderer Staaten beschäftigt.

Weitere Punkte sind die politischen Rahmenbedingungen, wobei es in erster Linie um die Darstellung der unterschiedlichen Zuständigkeiten von Bund und Ländern geht. Es folgen eine ausführliche Schilderung der rechtlichen Rahmenbedingungen und eine Darstellung der Problembereiche der Bildungsplanung, der gesellschaftlichen Wert- und Normorientierung sowie der Berufsbildung und Statistik und der organisatorischen Einbindung der betrieblichen Bildung.

Das vierte Kapitel, welches sich mit dem Personal in der beruflichen Bildung befaßt, beschreibt in einer ausführlichen Weise die an der Berufsbildung beteiligten Personengruppen mit ihren Funktionen. Besonders erwähnenswert ist, daß dabei auch die Funktionen in den Blick genommen werden, die gerne übersehen werden, wie z. B. das Personal in der Weiterbildung. Auch die Beschreibung des Ausbilders weist über die sonst üblichen Sichtweisen hinaus. Zwar werden zunächst die üblichen Voraussetzungen („Wer darf ausbilden?“) untersucht und auch das Ausbildungspersonal in Be-

trieben sowie über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten hinsichtlich seiner Zuständigkeiten und Aufgaben genauer beschrieben, doch folgt sodann unter der Überschrift „Der Ausbilder als Weiterbildender“ ein kurzes Kapitel, in dem deutlich herausgearbeitet wird, daß sich das Aufgabengebiet des klassischen Ausbilders in Zukunft erweitern wird. Überzeugend wird argumentiert, daß im Kontext von Lean Production und Gruppenarbeit auch der Ausbilder seine Funktion in Richtung auf „Begleitung von Veränderungsprozessen“ wird wandeln müssen. In einer lernenden Organisation – so Bernd Köpke, der Leiter des Bildungszentrums der AEG in Essen – wird der Ausbilder die Rolle des Beraters, Coachs und Moderators seiner Mitarbeiter und der Auszubildenden zu übernehmen haben.

Das fünfte Kapitel, welches sich mit der „Durchführung der betrieblichen Ausbildung“ beschäftigt, umfaßt alle zu diesem Thema zu behandelnden Aspekte, wie z. B. Führen und Führungsstile, Ausbildungsleitung, Ausbildungsplanung, Prüfungen und Lernerfolgskontrolle, Ausbildungsberatung sowie Förderung von Auszubildenden, um nur einige Aspekte zu nennen. Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, daß auch die Aspekte „berufliche Förderung von Schlüsselqualifikationen“, wie Kreativität, Selbständigkeit, Systemdenken, Teamfähigkeit und „Europaqualifikation“ ausführlich behandelt werden (sollen). Ähnliches gilt für die Aspekte der Lernort-Kooperation sowie für Spezialthemen in der Berufsausbildung, wie z. B. Umweltschutz, Umweltmanagement, Arbeitssicherheit und vieles andere mehr.

Das sechste Kapitel schließlich ist das lebenswerteste Kapitel, da in ihm die didaktisch-methodische Gestaltung des Ausbildungsprozesses behandelt wird. Wenig Wert wird dabei auf die üblichen Ausbildungsmethoden, wie z. B. die Vierstufen-Methode, gelegt; vielmehr liegt der Hauptakzent auf der

Darstellung neuerer Methoden, wie mentales Training, Mind Mapping, Projektmethode in der Ausbildung, Leittext in der Berufsausbildung, Gruppenlernen und Erkundungen. Ähnlich innovativ ist der Diskurs zu den Medien in der beruflichen Bildung, wobei nicht nur von Druck- und AV-Medien die Rede ist, sondern auch von Lernhardware, Lernmitteln, Arbeitsmitteln, Experimentier- und Übungseinrichtungen sowie interaktiv, multimediale Lernsysteme. Daran anschließend behandelt das siebente Kapitel die „Rolle des Auszubildenden“, wobei deutlich über eine nur formale Behandlung seines Status hinausgegangen wird. Neben psychologischen Aspekten werden auch soziologische Aspekte sowie medizinische Aspekte der Ausbildung dargestellt.

Das achte Kapitel behandelt das Thema „Kosten, Nutzen und Finanzierung der Berufsbildung“. Neben einigen grundsätzlichen Informationen zu den Aufwendungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung werden einzelne Finanzierungsmodelle dargestellt und die Frage nach den Kosten und Nutzen der Berufsausbildung untersucht. Angekündigt ist darüber hinaus eine Beschäftigung mit dem Aspekt Kosten-Controlling sowie Wirtschaftsförderungs-Angebote; ein großer Teil der in diesem Kapitel vorgesehenen Beiträge ist in der bislang vorliegenden Version noch nicht enthalten.

Prägnant und informativ ist die Information über die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, die von Tibor Adler vom Bundesinstitut für Berufsbildung verfaßt worden ist. Neben einer Darstellung der Bedeutung und Funktion der Ausbildungsberufe finden sich einige Hinweise auf die Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, auf die Funktion und Bedeutung von Ausbildungsordnungen, die Verfahren zur Erstellung von Ausbildungsordnungen sowie die Evaluierung von Ausbildungsordnungen. Abschließend enthält das Kapitel ein Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe.

A U T O R E N

I M P R E S S U M

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

24. Jahrgang
Heft 2
März 1995

Das vorliegende Ausbilder-Handbuch von Cramer, Schmidt und Wittwer schließt eine Lücke in der vorliegenden Ausbilder-Literatur und ist insbesondere geeignet, für die Durchführung von Ausbilderqualifizierungsmaßnahmen sowie für das Selbststudium von Ausbildern. Gerade sein Charakter als Loseblattsammlung ermöglicht es Ausbildern, ständig auf dem laufenden zu bleiben. Es wäre zu hoffen, daß dieses Ausbilder-Handbuch eine große Verbreitung findet und sich in dem Regal jedes Aus- und Weiterbildners in den Betrieben, aber auch in den Berufsschulen und anderen an der Berufsausbildung beteiligten Institutionen findet.

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin, und
Friesdorfer Straße 151–153, 53175 Bonn

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch,
Claudia Gelbcke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 40/22 19/26 13

BERATENDES REDAKTIONSGREMMIUM

Dr. Peter Dehnpostel, Dr. Agnes Dietzen,
Henrik Schwarz, Gisela Westhoff

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Bader/Blaumeiser

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax 05 21/9 11 01 79, Tel. 05 21/9 11 01-26

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich
Einzelheft 15,— DM
Jahresabonnement 64,50 DM
Auslandsabonnement 73,— DM
zuzüglich Versandkosten

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

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

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE 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.

PROF. DR. ROLF ARNOLD

Universität Kaiserslautern
Sozial- und Wirtschafts-
wissenschaften
Pfaffenbergstraße/Gebäude 3
67663 Kaiserslautern

PROF. DR. PETER DIEPOLD

Humboldt-Universität zu Berlin
Abt. Pädagogik und Informatik
Geschwister-Scholl-Straße 6
10099 Berlin

PROF. DR. WANG XIANREN

Regionalinstitut für Berufsbildung
Shenyang, VR China

DR. HERMANN BENNER

HANS BORCH

ILSE DROCHNER

DENNY GLASMANN

MONA GRANATO

DR. PETER-WERNER KLOAS

HANNELORE PAULINI

HELENA PODESZFA

DR. WILFRIED REISSE

DR. JENS U. SCHMIDT

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

DR. GISELA FELLER

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53175 Bonn

ISSN 0341-4515

KLAUS SCHÖNGEN (Hrsg.)

**BERUFSEINSTIEG UNTER
SCHWIERIGEN RAHMEN-
BEDINGUNGEN**

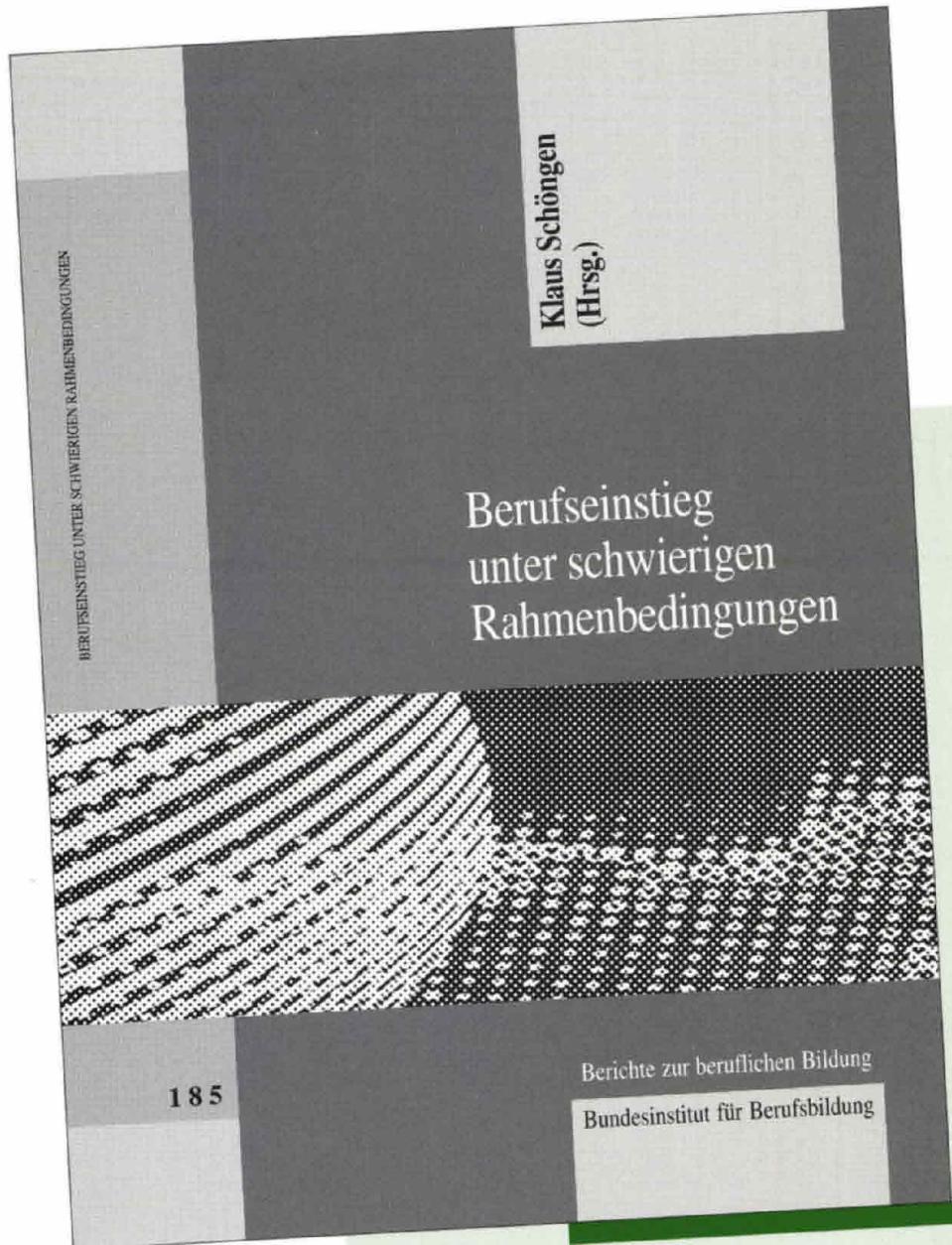
BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG,
HEFT 185

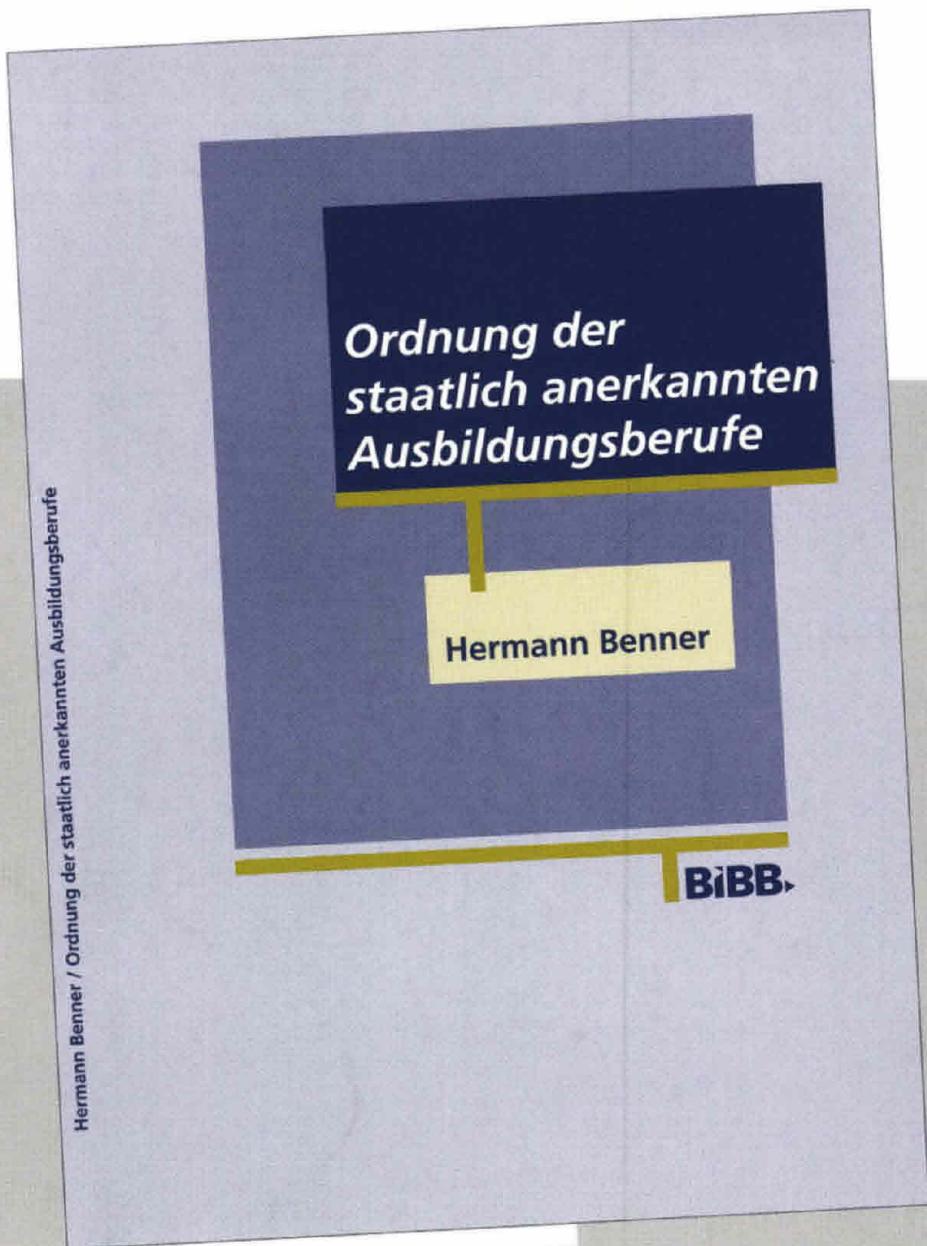
1994, 208 Seiten
Bestell-Nr. 102.185
Preis 24,00 DM

Bei ungünstigen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ist selbst eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung keine Garantie für die problemlose Integration in einen Erwerbsberuf. In der Ausbildung erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten veralten sehr schnell, wenn sie nicht durch daran anschließende Berufserfahrungen ergänzt werden können. Das zeigen die Ergebnisse des BIBB-Forschungsprojekts "Ausbildung und berufliche Eingliederung".

Der vorliegende Sammelband enthält weitere Erkenntnisse aus dieser repräsentativen Längsschnittstudie zum beruflichen Werdegang von Absolventinnen und Absolventen aus Metall-, Elektro- und kaufmännisch-verwaltenden Berufen. Ein Überblick zu den Veröffentlichungen und Arbeitspapieren des Forschungsprojekts ergänzt die Aussagen.

- Sie erhalten diese Veröffentlichung beim W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG Postfach 10 06 33 33506 Bielefeld Telefon (0521) 911 01-0 Telefax (0521) 911 01-79





HERMANN BENNER

**ORDNUNG DER STAATLICH
ANERKANNTE AUSBILDUNGSBERUFE**

1995, 96 Seiten
Bestell-Nr. 110.300
Preis 19,00 DM

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-0
Telefax (0521) 911 01-79

Mehr als zwei Drittel eines Altersjahrganges erwerben ihre berufliche Qualifikation in einem der rund 370 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe.

Inhaltlich sind die Ausbildungsberufe durch Ausbildungsordnungen geregelt. Bei ihrer Entwicklung und Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz wirkt eine große Zahl von Sachverständigen der Ausbildungspraxis aus Betrieben, Verbänden, Gewerkschaften, zuständigen Stellen, Berufsschulen und Behörden mit. Die vorliegende Broschüre wendet sich in erster Linie an diese Sachverständigen und informiert sie über die Bedingungen, Zusammenhänge und Verfahren der Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen sowie die Anerkennung von Ausbildungsberufen.

Das Gesamtthema ist in elf Teilgebiete gegliedert, die jeweils in einer kürzeren und einer ausführlicheren Fassung beschrieben sind. Grafiken veranschaulichen die Ausführungen.