

# B|W|P

Berufsbildung  
in Wissenschaft  
und Praxis

Zeitschrift des  
Bundesinstituts  
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag  
Heft 4/1995  
Juli/August  
1 D 20155 F

Bildungsaufwendungen:  
Ist Bildung noch  
zu bezahlen? •

Berufspädagogen:  
Verlagerung des Studiums  
an Fachhochschulen? •

Personalqualifizierung:  
Aufschwung in  
Ostdeutschland •

**Kommentar**

HERMANN SCHMIDT

- 01** 25 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung  
Verläßlich sein in der Hektik des Wandels

**Im Blickpunkt**

JÖRG E. FEUCHTHOFEN

- 03** Ist Bildung noch zu bezahlen?  
– Zum Märkewandel in der Bildungslandschaft

**Diskussion**

FRIEDRICH EDDING

- 07** Überlegungen zur Lernlaufbahn der Berufspädagogen  
Verlagerung des Studiums an Fachhochschulen?

**Fachbeiträge**

RENATE NEUBERT,

HANS-CHRISTIAN STEINBORN

- 11** Personalqualifizierung im Aufschwung: Das Programm PQO

LASZLO ALEX

- 19** Entwicklung und Bedeutung beruflicher Schulen

JOACHIM GERMUND ULRICH

- 24** Außerbetriebliche Ausbildung für marktbenachteiligte Jugendliche

DIETRICH HARKE, HEINRICH KRÜGER

- 29** Akzente der Weiterbildungsberatung in den ostdeutschen Bundesländern

GÜNTER KÜHN

- 35** Berufliche und soziale Integration von Aussiedlern in Gefahr?

GABRIELE CSONGÁR

- 40** Analyse von Handlungskompetenz für das mittlere und höhere Management in Einrichtungen sozialer Dienste

**Nachrichten und Berichte**

CAROLA SAND

- 49** Neue Ausbildungsberufe: Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr, Postverkehrskaufmann/Postverkehrskauffrau

**Arbeit des Hauptausschusses**

- 48** Kurzbericht über die Sitzung 2/95 des Hauptausschusses am 20./21. Juni 1995 in Berlin

**Rezensionen**

- 49** Rezensionen

- 56** Impressum, Autoren

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

Diese Ausgabe enthält eine Beilage des Q-Verbandes, Rodgau, und des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld.

# 25 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung Verläßlich sein in der Hektik des Wandels

Hermann Schmidt

Die Entstehung des Bundesinstituts für Berufsbildung geht auf die Forderung der Reformdiskussionen in den 60er Jahren nach Errichtung von Forschungsinstitutionen zur besseren Entscheidungsfindung in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Lebensbereichen zurück. Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik erhofften sich von der Forschung wichtige Entscheidungshilfen für ihre Reformvorhaben. Der Deutsche Bundestag hat in dem 1969 verabschiedeten Berufsbildungsgesetz die Errichtung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung beschlossen. Seine Aufgabe wurde im Gesetz folgendermaßen präzisiert:

1. „Die Grundlagen der Berufsbildung zu klären,
2. Inhalte und Ziele der Berufsbildung zu ermitteln,
3. Die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten.“

Der Gesetzgeber schuf gleichzeitig im Organ des Hauptausschusses des Bundesinstituts eine einmalige institutionelle Basis für die Kooperation zwischen dem Staat, vertreten durch die Bundesregierung und die Länderregierungen, und den Sozialparteien, den Arbeitgebern und den Gewerkschaften.

Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung blieb in den ersten Jahren seiner Existenz von den heftigen berufsbildungspolitischen Auseinandersetzungen, die die Einführung des Berufsbildungsgesetzes begleiteten, nicht verschont. Praxis und Politik stellten übereinstimmend fest, daß die Wirksamkeit der Berufsbildungsforschung und damit die Arbeit des Instituts begrenzt bliebe, wenn nicht klar umrissene, mit der Forschung eng verbundene Dienstleistungsaufgaben hinzukämen. Dies geschah mit dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1976 und wurde nach dessen Aufhebung durch das Bundesverfassungsgericht in den Nachfolgegesetzen bis zu dem geltenden Berufsbildungsförderungsgesetz bestätigt und fortgeschrieben. Das Bundesinstitut für Berufsbildung mit seinem Aufgabenspektrum übernahm

die von den zuständigen Bundesministerien auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes entwickelten Programme wie z. B.

- das Schwerpunktprogramm zur Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten für kleine und mittlere Betriebe,
- das Modellversuchsprogramm zur Entwicklung innovativer Ansätze in der beruflichen Bildung,
- das Programm zur Neuordnung von Ausbildungsberufen sowie zur Aktualisierung und Modernisierung von Ausbildungsordnungen und
- nach Vollzug der deutschen Einheit das Programm zur Förderung der Qualifizierung von Personal in der beruflichen Bildung in den neuen Ländern und das Innovationstransfer-Programm.

Hinzu traten Auftragsarbeiten im Rahmen des jährlichen Berufsbildungsberichtes der Bundesregierung, die Entwicklung von Fortbildungsordnungen sowie eine Vielzahl von unterschiedlichen Forschungsaktivitäten, die sich von der sozialwissenschaftlichen Bildungs- und Qualifikationsforschung über die berufspädagogische Curriculum- und Didaktikforschung bis hin zu bildungsökonomischen Analysen über Kosten und Nutzen der Berufsbildung erstrecken.

In den letzten Jahren hat das Institut mit der Übernahme der nationalen Koordinierung von EU-Programmen und seit 1993 mit der Durchführung des Programms zur Förderung der beruflichen Bildung in Mittel- und Osteuropa seine langjährigen Kooperationserfahrungen mit ausländischen Forschungsinstituten in den Dienst der von der Bundesregierung vereinbarten internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung gestellt.

Der Hauptausschuß des Instituts hat den Wandel in der Aufgabenstellung des Instituts in seiner Stellungnahme zum Gutachten der „Kommission zur Untersuchung der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbil-

dung", die 1985 auf Veranlassung des Deutschen Bundestages vom damaligen Bundesminister für Bildung und Wissenschaft eingesetzt wurde, wie folgt auf den Punkt gebracht:

„Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist kein reines Forschungsinstitut. Ihm sind über die Durchführung der Berufsbildungsforschung hinaus sowohl Dienstleistungsaufgaben als auch Beratungsfunktionen übertragen worden. Keiner der gesetzlichen Aufträge steht für sich allein: Die Forschungstätigkeit ist Grundlage für die Erfüllung der Dienstleistungsaufgaben und die Wahrnehmung der Beratungsfunktion; Dienstleistungsaufgaben und Beratungsfunktionen können Forschungsbedarf auslösen.“

In bezug auf die Entwicklung des Berufsbildungssystems und die Ordnungsmaßnahmen in diesem System praktizieren der Staat, die Arbeitgeber und Gewerkschaften ein konsensuales Verfahren, weil die Einsicht vorherrscht, daß gegen den ausdrücklichen Willen eines der Beteiligten entscheidende Innovationen sowie die notwendige Aktualisierung und Modernisierung von Inhalten und Zielen kaum Erfolg haben dürften. Vor diesem Hintergrund bildet das Bundesinstitut für Berufsbildung die Plattform für den Dialog der Beteiligten. Die Berufsbildungsforschung übernimmt die Rolle der wissenschaftlichen Institution, die fachlich fundierte Daten und Fakten für die Beratung und Entscheidungsfindung bereitstellt und den Diskussions- und Planungsprozeß durch innovative Beiträge fördert. Die Forschungsprojekte des Bundesinstituts sind insoweit Bestandteile des gemeinsamen Handelns von Wissenschaftlern, Arbeitgebern, Gewerkschaften und Staat bei der Analyse des Zustandes und der Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. In den letzten Jahren sind dem Institut vielfältige Aufgaben durch die Vereinigung Deutschlands entstanden. Hierbei zeigt sich deutlich die subsidiäre Funktion der Forschung. Sie hat lediglich unterstützende, fördernde Funktion gegenüber den Trägern der beruflichen Bildung. Kommen diese ihren Aufgaben nicht nach oder fehlt es an Trägern, kann auch Berufsbildungsforschung dieses Defizit nicht füllen.

Vor 25 Jahren herrschte ein Optimismus vor, durch Reformen die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern und strukturelle Defizite

u. a. im Bildungsbereich beheben zu können. Vieles ist erreicht worden. Die im internationalen Vergleich oft als vorbildlich bezeichnete deutsche Berufsbildung ist das Ergebnis dieses Reformprozesses.

Heute greift in vielen Bereichen, vornehmlich in der Qualifikationsentwicklung, eine zunehmende Verunsicherung um sich. Der ökonomische und gesellschaftliche Umbruch seit Beginn der 90er Jahre fordert die Berufsbildungsforschung neu heraus. Für die Berufsbildungsforschung ist davon auszugehen, daß sich der Prozeß zu schlankeren Arbeitsorganisationen und zu einer Verflachung von Hierarchieebenen verbunden mit ganzheitlicher Aufgabenbearbeitung fortsetzen und erhebliche Konsequenzen für die betriebliche Personalplanung sowie die Gestaltung der Aus- und Weiterbildungsprozesse und beruflichen Karrieren haben wird. Hinzu kommt die Entwicklung neuer Tätigkeitsfelder mit wachsender Beschäftigung in den Bereichen Freizeit, Medien, Tourismus, Gesundheit, Pflege und Sicherheit. Die „Verberuflichung“ dieser Tätigkeiten im Sinne der Ausbildung in anerkannten Ausbildungs- und Weiterbildungsberufen fordert die Forschung zur Überprüfung bisheriger Berufsschneidungen, zur Entwicklung neuer Kombinationen von Qualifikationen bis hin zu neuen Berufen heraus.

In all diesen Bereichen hat das Institut Analysen, Diagnosen, Lösungen in Arbeit. Mit den folgenden drei Prioritäten

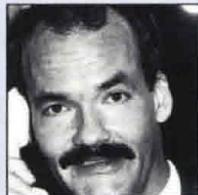
1. „Mobilitätspfade und berufliche Karrierewege für Absolventen beruflicher Ausbildung“
2. „Neue Berufe – neue Beschäftigungsfelder“
3. „Individualisierung und Differenzierung“

setzt es im Jubiläumsjahr neue Akzente für seine künftige Forschungsarbeit.

Es ist Aufgabe und Verpflichtung des BIBB, als Partner von Politik und Praxis konsequent und verlässlich an der Weiterentwicklung und Verbesserung der beruflichen Bildung im Interesse der Menschen in unserem Land mitzuwirken. Dies ist der Maßstab, an dem es auch in den kommenden 25 Jahren gemessen wird.

# Ist Bildung noch zu bezahlen? – Zum Märktewandel in der Bildungslandschaft

**Jörg E. Feuchthofen**



Rechtsanwalt und Bereichsleiter für Bildungspolitik und Bildungsrecht beim Deutschen Industrie- und Handelstag

**Investitionen in Bildung unterliegen zunehmend mathematischen Kosten-Nutzen-Berechnungen. In Zeiten knapper Kassen ist der Stellenwert von Kostenrechnungen für Bildungsausgaben deutlich, in einzelnen Sektoren sogar drastisch gestiegen. Gleichzeitig sinkt die Impulsivkraft sozio-kultureller und politischer Ausgabenbegründungen. In der Folge wird sich Bildung auch in den Bereichen staatlicher Daseinsvorsorge vermehrt marktwirtschaftlichen Mechanismen und neuer Verfahren des Qualitätsmanagements sowie der hiermit verbundenen prozeßorientierten Leistungskontrolle stellen müssen. Mittelfristig sinkt damit auch die Bedeutung einer übergreifenden staatlichen Bildungsregulierung.**

Das provokante Thema stellt die Frage nach der Finanzierbarkeit von Bildung schlechthin. Nimmt man den wirtschaftsbezogenen Ansatz auf, kann die Frage auch lauten: Welche Bildungsaufwendungen – Investitionen wie laufende Kosten – trägt der Markt von heute, insbesondere aber von morgen?

Alle einschlägigen Modellrechnungen folgen dabei – mehr oder weniger – dem Prinzip der Rationalität der Kasse. Entsprechende Rechnungsmodelle liegen auf dem Tisch, bis hin zur Kalkulation von Bildungsaufwendungen als Wertzuwachs des Humankapitals im Rahmen der sogenannten „Humanvermögensrechnung“.

Die fiskalische Datenbasis ist rechnerisch ohne Zweifel ein, wenn nicht der einzige gemeinsame Nenner für das gesamte deutsche Bildungswesen. Bildung verursacht Kosten, nicht nur in den selbstverständlichen Betriebs- und volkswirtschaftlichen Rechensystemen der Unternehmen, sondern auch in allen Haushalten der öffentlichen Hand. Aber Allgemeinbildung führt gleichzeitig zu Umsätzen, vom Vorschulkindergarten über die allgemeinbildenden Schulen und Studiengänge bis hin zur nichtberuflichen Weiterbildung. Selbst hier haben sich beachtliche Märkte entwickelt, die vom Ausstattungsbedarf leben und ihren Beitrag zum Return of Investment aus der Sicht des gesamten Gemeinwesens leisten.

Das Dilemma liegt in der Versuchung, entsprechende Kostenrechnungen für das gesamte Bildungswesen aufzulegen und im Sinne vergleichbarer Nutzen- bzw. Erfolgsfaktoren global aufzurechnen oder gar zu verrechnen. Zu welch wertlosen, aber politisch gefährlichen Ergebnissen dieser Weg führen kann, zeigt die jüngste Diskussion um eine Studie der OECD zu den Bildungsausgaben der Industriestaaten, bei der Deutschland aufgrund von Datenmängeln relativ schlecht eingestuft wird, in der politischen Diskussion um Richtigstellung international aber sofort mit dem Rücken zur Wand steht.

Entscheidend dürfte jedoch sein, daß es in Deutschland den Bildungsmarkt als homogenes Gebilde nicht gibt. Bereits die Unterscheidung von Bildung und Qualifizierung

deutet hieraufhin, von der Dichotomie sektoraler Begriffe wie Schulbildung, Ausbildung oder Weiterbildung ganz zu schweigen. „Der“ deutsche Bildungsmarkt ist eine Vielzahl heterogener und tief differenzierter Teilmärkte, die eigenen und manchmal sehr unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten folgen, von der unmittelbaren Erfolgskoppelung bis hin zu den metaphysischen Grundlagen. Auf dieser Grundlage wird erkennbar, warum der Vergleich von Kosten und Aufwendungen zwischen den Bildungs(teil)märkten immer zu heftigen Diskussionen führt, wer nun im Vergleich was, wo und wieviel bezahlt. Derartige Auseinandersetzungen erinnern an die Sufi-Geschichte von den drei Blinden, die erstmals Gelegenheit erhalten, im Zoo einen Elefanten zu „erfühlen“. Das Ergebnis entspricht der Erwartung. Der eine Blinde vergleicht ihn mit einer Riesenschlange, weil er zufällig den Rüssel erwischte hat. Der zweite schildert das Tier als mächtige Säule; er tastete die Beine ab. Der dritte Blinde erzählt von einer riesigen rauhen Wand. Er befühlte den Körper des Elefanten.

Was daraus folgt, liegt auf der Hand: Die Finanzierbarkeit von Bildung sollte nicht auf der Grundlage eines Einheitsmodells berechnet oder gar bewertet werden. Es bleibt nur der mühsame Weg, Sorgfalt auf die Analyse der Entwicklungslinien in den einzelnen Teilmärkten zu verwenden. Gemeinsame Trends, Wechselwirkungen und Schnittstellen gibt es. Sie erfordern Konsequenzen, die sich vor allem an den Grundsätzen der Chancengleichheit und -gerechtigkeit orientieren sollten. Diese Verbindungen jedoch zur Grundlage einer globalen Mittelzuwendung oder Investitionsentscheidung im Raster eines Einheitssystems „Bildung“ zu machen, dürfte – wie das viel zu schnell vergessene Instrument der Planwirtschaft oder Bildungsplanung gezeigt hat – in die Irre führen. Wer etwa Studenten-BAföG und Meister-BAföG in der Weiterbildung gegenrechnen würde, übersähe grundlegende Unterschiede in der Sache und bei den Zielgruppen.

## Aktuelle ausgabenrelevante Entwicklungen im Bildungswesen

### Schule

- Zur Zeit besuchen mehr als 12 Millionen Schüler die allgemein- und berufsbildenden Schulen. Das waren 1,7 Prozent bzw. 200 000 Schüler mehr als im Schuljahr davor. Tendenz: Weiter steigend.
- Leistungserwartungen: Das Leistungsprofil der allgemeinbildenden Schulen verdichtet sich aus der Sicht der weiterführenden Bildungsgänge auf allen Schulebenen. Neben Internationalem einschließlich Fremdsprachen vergrößert sich horizontal der Bereich fachlicher Grundkenntnisse zur Verständnis(vor)bildung für ein immer komplexeres Arbeiten und Leben in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft. Hinzu kommen die immer wichtigeren Schlüsselqualifikationen.
- Schule muß zunehmend Erziehungsaufgaben leisten, die ihr aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen aus den Elternhäusern übertragen werden. Im Umfeld ist ein kostenintensives Beratungs- und Therapie-Netz entstanden.
- Der Trend zur Hochschulreife mit entsprechend längeren schulischen Verweilzeiten bei der Schülerpopulation setzt sich fort.
- Das traditionelle Schulmanagement in Schule und Administration inflationiert die Kosten im Zeichen moderner Wirtschaftsstrukturen mit – wenn auch verzögerten – Auswirkungen auf die öffentlichen Haushalte.
- Die Differenzierung der föderalistischen Schulstruktur im Zeichen politischer Eigenständigkeit erhöht den Koordinierungsaufwand und vertieft den Bedarf an Übergangsmaßnahmen im Zeichen des Gebots der nationalen Mindesteinheitlichkeit.

- Technische Entwicklungen wie insbesondere Multimedia verursachen in immer kürzeren Zeiträumen einen wiederkehrenden Entwicklungs- und Investitionsbedarf in der Sachausstattung und Anpassungsqualifizierung von Pädagogen, aber auch in der Entwicklung von Methodik und Didaktik des Unterrichts.

### Hochschule

- Der Trend zum Hochschulstudium setzt sich weiter fort. Die magische Grenze von zwei Millionen Studenten ist greifbar nahe gerückt.
- Einsparungen durch eine innere Hochschulreform von der Studienreform bis zum Organisationsmanagement und zur Trägerschaft sind bisher eher rudimentär und nicht in dem gebotenen grundlegendem Maß erfolgt. Ihre Einführung erfordert im organisatorischen und administrativen Bereich zunächst Vorinvestitionen.
- Technische Entwicklungen wie insbesondere Multimedia verursachen in immer kürzeren Zeiträumen einen wiederkehrenden Entwicklungs- und Investitionsbedarf in der Sachausstattung und Anpassungsqualifizierung, aber auch in der Entwicklung von Inhalten, Methodik und Didaktik des Studiums.
- Kosteneinsparungen durch verstärkte Fernstudienkomponenten via Multimedia sind wahrscheinlich, aber in ihrem Umfang angesichts der extrem schnellen technischen Entwicklung heute noch kaum abschätzbar. Entsprechende Umstrukturierungen des Studiums verlangen erhebliche und anfangs permanente Vorinvestitionen.
- Die rasch wachsende Bedeutung inhaltlicher und organisatorischer Komponenten zur Internationalität von Studiengängen führt zu Kostensteigerungen.
- Innovative Konzeptentwicklungen erfassen insbesondere Verbundangebote mit der be-

ruflichen Aus- und Weiterbildung. Der Organisations- und Administrationsaufwand ist erheblich.

## Ausbildung

- Technische Entwicklungen wie insbesondere Multimedia verursachen in immer kürzeren Zeiträumen einen wiederkehrenden Entwicklungs- und Investitionsbedarf in der Sachausstattung und Anpassungsqualifizierung, aber auch in der Entwicklung von Inhalten, Methodik und Didaktik der Ausbildung.
- Die Umstrukturierung der Wirtschaft erfordert eine weitere Differenzierung der Ausbildung mit neuen, flexiblen Schnittstellen zur Weiterbildung.
- Gleichzeitig muß die betriebliche Ausbildung wieder mehr der Wertschöpfungserwartung der Betriebe Rechnung tragen. Die Reintegration der Ausbildung in Arbeitsprozesse, eine veränderte Sach- und Personalausstattung sowie die ständige Weiterbildung der Ausbilder kosten zunächst zusätzliches Geld.
- Innovative Konzeptentwicklungen erfassen vor allem Verbundkonzepte mit Studium und beruflicher Weiterbildung. Sie sind kostenintensiv.
- Der Trend zur Verkürzung einer Berufsausbildung als „Durchgangsstation“ für ein sich anschließendes Studium hat Konsequenzen. Ein solchermaßen additiver Bildungsweg ist nicht mehr die Basis für einen Berufseinstieg mit der Kalkulation von Lohn/Gehalt und Wertschöpfung als Investitionsgrund für Ausbildungsleistungen der Unternehmen. Ungewißheiten über den einzelbetrieblichen Return of Investment nach einem sich anschließenden Studium verschlechtern zusätzlich das Kosten/Nutzen-Verhältnis für adäquate Investitionen seitens der Wirtschaft.

## Berufliche Weiterbildung

- Insgesamt wächst dieser Markt mit neuen Schnittstellen zur Ausbildung, aber auch zur betrieblichen Bedarfsdeckung.
- Gleichzeitig gibt es marktinterne Verschiebungen. Im Zeichen der Kostenreduzierung geht der aktuelle Trend bei Unternehmen hin zu Maßnahmen der In-House-Qualifizierung mit entsprechenden Reduktionen des Auftragsvolumens für sog. externe Weiterbildungsträger.
- Das Leistungsangebot muß in der Themenbreite, in der Zielgruppenorientierung und in der methodisch/didaktischen Ausgestaltung immer differenzierter werden.
- Bei einigen innovativen Themenfeldern im extrafunktionalen Bereich (wie etwa der Qualifizierung zu soft skills oder change management) erfordert die Transparenz des Nutzens aus betrieblicher Sicht entsprechende spezifische und meist auch betriebsbezogene Bedarfsanalysen.
- Im Feld der unternehmensbezogenen Weiterbildung wird ein erweitertes Know-how der Weiterbildungsanbieter im Kontext von Weiterbildung und Personalentwicklung, Organisationsentwicklung sowie den entsprechenden Grundzügen des Betriebsmanagements erwartet.
- Technische Entwicklungen wie insbesondere Multimedia verursachen in immer kürzeren Zeiträumen einen wiederkehrenden Entwicklungs- und Investitionsbedarf in der Sachausstattung und Anpassungsqualifizierung, aber auch in der Entwicklung von Methodik und Didaktik sowie von einschlägigen fachlichen Inhalten der Bildungsmaßnahmen.
- Innovative Entwicklungskonzepte erfassen vor allem Verbundkonzepte mit Studium und Ausbildung.

- Die Ergebnis- und Erfolgsorientierung, also der Wirkungsprozeß der Weiterbildung, muß implementiert bzw. nachgewiesen werden. Es bedarf der Einrichtung entsprechender Instrumente als „Erfolgsgaranten“ des individuellen Weiterbildungangebots (von Gütesiegeln bis hin zur DIN EN ISO 9000 ff.).

## Nichtberufliche Weiterbildung

- Technische Entwicklungen wie insbesondere Multimedia verursachen in immer kürzeren Zeiträumen einen wiederkehrenden Entwicklungs- und Investitionsbedarf in der Sachausstattung und Anpassungsqualifizierung, aber auch in der Entwicklung von Methodik und Didaktik der Bildungsmaßnahmen, hier einschließlich der überfachlichen Komponenten zur Technikakzeptanz.
- Die ergebnisorientierte Legitimation/Steuerung/Akquisition entsprechender Maßnahmen erfordert in diesem Themenfeld entsprechende Instrumente und Rationalitätsketten, um die gefährliche Abhängigkeit der Finanzbeschaffung von sozio-kulturellen und meist politischen Faktoren abzumildern.

## Gemeinsame Kosten- und Investitionsfaktoren

- Das Bildungswahlverhalten beeinflußt immer nachhaltiger die Bildungsmärkte in Deutschland. Unterbleiben Korrekturen des Trends zum Hochschulstudium, wird es auch kostenerhebliche Verschiebungen geben.
- Der Erfolg von Bildungsmaßnahmen und seine Einflußgrößen werden in allen Teilmärkten immer bedeutsamer, von Gütezeichen bis hin zum System der DIN EN ISO 9000ff.
- Der Zwang einer internationalen Abstimmung/Kohärenz reduziert darüber hinaus die



Ulrich Degen; Günter Walden;  
Klaus Berger (Hrsg.)

## **BERUFAUSBILDUNG IN DEN NEUEN BUNDESÄNDERN - DATEN, ANALYSEN, PERSPEKTIVEN**

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 180

1995, 186 Seiten,  
Bestell-Nr. 102.180,  
Preis 24,00 DM

Im Prozeß der Umstellung und Erneuerung der ökonomischen und sozialen Strukturen in den neuen Bundesländern spielt die strukturelle und funktionale (Weiter-)Entwicklung der Berufsausbildung eine wichtige Rolle.

Die Beiträge in der vorliegenden Broschüre gehen ausführlich auf die Probleme bei der Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung seit der Wiedervereinigung unter rechtlichen, organisatorischen, arbeitsmarktbezogenen und strukturellen Gesichtspunkten ein. Sie basieren auf größeren empirischen Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Aus- und Weiterbildung in den neuen Ländern und zur Bildungsökonomieforschung, Berufsbildungsstättenforschung.

► 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

Wertigkeit einer abschlußbezogenen Zuordnung von Bildungsmaßnahmen auf nationaler Ebene, auch in der lediglich koordinierenden Funktion des Staates nach Maßgabe des Konsensprinzips (Beispiele: akademische Grade, Abschlüsse in der beruflichen Bildung, tarifäre Zuordnung und Bewertung, Initiativen der Europäischen Union). Angesichts der Dauer und Marktferne staatlicher Maßnahmen entwickeln sich flexible Systeme der Selbstregulierung (Beispiel: DIN EN ISO 9000ff.).

- Die Bedeutung einer normativen (staatlichen) Regulierung der Bildungssektoren und insbesondere der dortigen Nachfrage (Beispiel: Bildungsurlaubsgesetze) sinkt überdies mit Blick auf den Druck hin zu einem möglichst direkten Erfolgscontrolling als mitmaßgebendem Faktor auch bei der investiven Vorabentscheidung über Bildungsaufgaben. Sozio-kulturelle Faktoren (wie z. B. politisch gewünschte Veränderungen im Status der Volksbildung) vermögen dagegen Investitionsentscheidungen in Zeiten leerer öffentlicher Kassen immer weniger allein und direkt zu rechtfertigen.
- Die traditionellen Konturen der verschiedenen Bildungssektoren zeigen Erosionen und vermehrte Schnittstellen. Damit tritt auch hier die mehr dezentrale Notwendigkeit/Bedarfssadäquanz für Bildungsinvestitionen einschließlich präventiv gesicherter Erfolgsprognosen in den Vordergrund (Beispiel: Berufsakademien, private Hochschulen, Verbundkonzepte).
- Die inhaltliche und organisatorische Gestaltung von Bildung steht im Zeichen grundlegender Veränderungen aufgrund technologischer Schübe. Die Erfahrungen mit Multimedia in den USA zeigen den Trend zur Auflösung klassischer Lernformen im Klassenverbund und über den Direktkontakt mit Menschen als Vermittler von Bildung (Fernunterricht, Fernstudium, EDV-networks).

## **Ausblick**

Fragen der Bildungsförderung werden künftig einen noch höheren Stellenwert erhalten als dies bereits heute feststellbar ist. Dafür sorgen bereits die hohen Bildungsetats des Staates und der Zwang zur Umverteilung innerhalb konkurrierender, auch neuer Politikbereiche. Es gibt keine Anzeichen dafür, daß der verfügbare finanzielle Gestaltungsräume in den nächsten Jahren wieder – wie in der Vergangenheit – aus vorhandenen Überschüssen großzügig gehandhabt werden kann.

Im Gegenteil: In allen Teilmärkten des Bildungswesens werden betriebs- und volkswirtschaftliche Berechnungsschlüssel zu Lasten sozio-kultureller Argumente stärker in den Vordergrund treten. Dabei ist vor allem die berufliche Weiterbildung mit ihrer Wirtschaftsnähe gefordert, auch neue Wege der investiven Erfolgsprognose aufzuzeigen. In der Konsequenz dürfte vor allem Bildung als Teil der staatlichen Daseinsvorsorge unter Druck geraten. Bildungsausgaben werden sich immer weniger aus vorwiegend bildungspolitisch begründeten Argumenten rechtfertigen lassen. Sie werden sich über eine Öffnung auch staatlich monopolisierter (Teil)Märkte vermehrt der Konkurrenz privater Anbieter nach den Bedingungen marktwirtschaftlicher Mechanismen und neuer Verfahren des Qualitätsmanagements und der Leistungskontrolle stellen müssen. Immer deutlicher gilt für das gesamte Bildungswesen, daß der (Bildungs)Standort Deutschland nicht (mehr) entscheidend über staatliche Regularien und normativ gesetzte Monopole im nationalen Raum garantiert oder auch nur gesichert, d. h., international konkurrenzfähig weiterentwickelt werden kann.

# Überlegungen zur Lernlaufbahn der Berufspädagogen Verlagerung des Studiums an Fachhochschulen?

**Friedrich Edding**

Prof. em., vertrat 1964–1977 das Fach Bildungsökonomie an der TU Berlin und am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung



**Der folgende Diskussionsbeitrag ist veranlaßt durch das von leitenden Mitgliedern des Bundesinstituts für Berufsbildung veröffentlichte „Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem“ (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6/1994). Ich stelle dies Dokument den wichtigsten Beiträgen von Bildungs- und Wissenschaftsrat zur Strukturreform gleich. Seine Bedeutung liegt vor allem darin, daß es die jahrzehntelangen Bemühungen um Integration beruflicher und allgemeiner Bildung als institutionell nicht praktikabel beurteilt. Es zielt auf eine je besondere Art der Integration von Theorie und Praxis in den Institutionen der beiden großen traditionellen Bildungswege.**

Das Studium der Berufspädagogen gehört in das System Berufsbildung. Es muß praxisnah und anwendungsbezogen sein. Die Konsequenz, dies Studium an Fachhochschulen zu verlagern, wird jedoch vielerseits als statusmindernder Rückschritt abgelehnt. Diese Wirkung ist vermeidbar, wenn für das Studium der Berufspädagogik Fachhochschulen neuer Art geschaffen werden und wenn die Rahmenbedingungen so verändert werden, daß eine Minderung von Status und Laufbahnchancen nicht mehr zu befürchten ist.

Meine Absicht ist es, dem genannten Plädoyer einige darauf gründende Überlegungen zur Lernlaufbahn der Berufspädagogen hinzuzufügen. Dafür gibt es im Konzept des

Bundesinstituts wichtige Vorgaben. Sie unterstellen, wie gesagt, daß die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung nicht in der Angleichung an den gymnasial/universitären Weg zu erreichen ist, sondern nur in eigenständiger Entwicklung. Dementsprechend werden die Fachhochschulen als Einrichtungen betrachtet, die der beruflichen Weiterbildung zuzuordnen sind und ihre Identität in beruflicher Bildung finden sollten. Diese Vorgaben mache ich mir zu eigen und schließe daraus, daß die Ausbildung der Berufspädagogen nicht wie bisher an Universitäten, sondern in Einrichtungen des beruflichen Bildungsweges, insbesondere also in dafür geeigneten Fachhochschulen stattfinden sollte.

Dieser Schluß erscheint mir als zwingend. Aber ist er verträglich mit dem allerseits anerkannten Ziel, die berufliche Bildung aufzuwerten? Daß es gelang, zunächst die Ausbildung der Diplomhandelslehrer und später das Studium mit dem Ziel Gewerbestudienrat an Universitäten zu etablieren, gilt bis heute weithin als ein Fortschritt in Richtung Gleichwertigkeit beruflicher Bildung. Die Verlagerung dieser Studien an Fachhochschulen muß daher zunächst als ein Rückschritt erscheinen, vor allem deswegen, weil die Diplome der Fachhochschulen bei der Zuordnung zu Tarifen und Laufbahnstufen geringer bewertet werden als die der Universitäten.

Der Zielkonflikt ist jedoch nicht von der Art, daß eines der Ziele aufgegeben werden muß, um praktikable Lösungen zu ermöglichen.

Das Dilemma ist nicht in den Aufgaben begründet, die sich Berufspädagogen heute und künftig stellen. Es entsteht vielmehr aus institutionellen Traditionen, die längst obsolet sind, aber hartnäckig verteidigt werden.

Verlangt wird deshalb ein Umdenken und eine Bereitschaft zu institutionellen Veränderungen, die über das Verlagern von Studiengängen weit hinausgehen. Das Gesamtfeld der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern ist von den Aufgaben sowie von den Laufbahn- und Besoldungsregelungen her zu überdenken. Das wird vielerlei Einzeluntersuchungen verlangen, zumal die Gegebenheiten in den Berufsfeldern und in den Stufen der Qualifikation sehr verschieden sind. Ich beschränke mich hier darauf, Thesen vorzutragen und bestimmte Maßnahmen zur Diskussion zu stellen, die daraus abzuleiten sind:

## **Die Aufgaben der Berufspädagogen sind umfassender und anspruchsvoller als die von Gymnasiallehrern**

Berufspädagogen (männlich und weiblich) lehren da, wo anwendungsbezogen auf Erwerbstätigkeiten vorbereitet oder für veränderte Anforderungen in der Erwerbstätigkeit geschult wird. Dies ist ein sehr breit gefächertes und gestaffeltes Gebiet. Es reicht von den Berufsgrundschulen über die Teilzeitberufsschule, über andere berufliche Schulen, betriebliche und überbetriebliche Ausbildungen auf der Sekundarstufe II bis hin zu verschiedenen Fachschulen und Einrichtungen der Weiterbildung. Die Lernlaufbahn der Berufspädagogen muß sie für Aufgaben in sehr unterschiedlichen Institutionen befähigen. Sie müssen mobiler sein, als es in anderen Lehrtätigkeiten üblich ist.

Das dabei von Berufspädagogen zu vermittelnde fachliche Wissen variiert nach Be-

rufsfeldern und Niveaustufen. Es hat gemeinsam, daß es nicht aus einer einzigen wissenschaftlichen Disziplin herzuleiten ist. In der Fachbildung der Berufspädagogen muß das Wissen aus vielerlei speziellen Wissenschaften zusammenfließen mit Grundlagenkenntnissen u. a. aus Informatik, Mathematik, Betriebswirtschaft, Arbeitsrecht und Ergonomie. So verlangt es die Praxis der Arbeit in Produktion und Diensten, für die Berufspädagogen zu schulen haben. Es ist ganz überwiegend ihnen aufgegeben, diese Integrationsleistung in ihren Köpfen zu vollbringen und dann in der Lehre weiterzugeben. Die ihnen gestellte Reduktions- und Vermittlungsaufgabe ist schwieriger als in den allgemeinbildenden Lehrtätigkeiten.

Weit mehr als in den allgemeinbildenden Schulen ist in berufsbildenden Einrichtungen die stetige Veränderung der Anforderungen in der Berufswelt zu berücksichtigen, die durch Innovationen in den Wissenschaften und durch Marktentwicklungen verursacht werden. Daraus ergibt sich für Berufspädagogen ein im Vergleich besonders starker Zwang, sich Fundamente zu schaffen, die das ständige Umlernen und Neulernen ermöglichen.

Besondere Aufgaben ergeben sich für Berufspädagogen auch daraus, daß sie mit Lernenden zu tun haben, die sich in den Problemen der beruflichen Praxis zurechtfinden müssen und dabei sachkundige, in eigener Erfahrung begründete Hilfe brauchen.

## **Lange betriebliche Praxiserfahrung ist für die Lernlaufbahn von Berufspädagogen unerlässlich**

Berufspädagogen können ihren Aufgaben nur gerecht werden, wenn sie in ihrer eigenen Lernlaufbahn außer Wissen auch hinreichend lange praktische Erfahrung in Betrieben, Behörden, Krankenhäusern und anderen

Arbeitsstätten gewonnen und verarbeitet haben. Sie unterscheiden sich damit von Lehrern an allgemeinbildenden Schulen und Universitäten, von denen solche Erfahrung nicht verlangt wird, und die ideell einen „akademischen“ Schwerpunkt ihrer professionellen Identität betonen. Akademisch meint hier die Orientierung an der ihrer eigenen Logik folgenden Wissenschaft, nicht aber an den Berufsaufgaben, die den Lernenden erwarten.

In der Diskussion dieser Fragen besteht weitgehende Übereinstimmung darin, daß für die Lernlaufbahnen von Berufspädagogen das Prinzip der Dualität gelten sollte. Keinesfalls sollte das Lernen in Schulen und Hochschulen für diese Laufbahn ausreichend sein. Dementsprechend wird der Abschluß einer dualen Ausbildung als Bedingung für den Eintritt in die Lernlaufbahnen von Berufsbildnern gefordert. Partielle Übereinstimmung ist darin erkennbar, daß eine mehrjährige berufliche Praxis nach dem Abschluß der dualen Ausbildung als Bedingung der Zulassung zu berufspädagogischen Studien gelten sollte. Diese Bedingung ist erfüllt, wenn eine Qualifikation des Niveaus der Meister nachgewiesen wird. Diese Qualifikation wird insbesondere dann als günstig für die Laufbahn der Berufspädagogen angesehen, wenn sie neben fachlichem Können und Betriebserfahrung einige pädagogische Kenntnisse gewährleistet.

Eine weitgehende Einigung auf das Meisterexamen (oder Äquivalent) als Bedingung der Laufbahn von Berufspädagogen erscheint möglich. Der Fortgang auf diesem Lernweg aber ist sehr viel mehr umstritten. In der Praxis ist zu beobachten, daß in großem Umfang Meister nach einer relativ kurzen berufspädagogischen Zusatzausbildung als Lehrer für Fachpraxis in beruflichen Schulen beschäftigt werden. Sie sind tariflich den mittleren Stufen der Angestelltenlaufbahn zugeordnet. Ein Aufstieg in die Stufen des gehobenen und des höheren Dienstes ist nur

möglich, wenn dafür die Voraussetzung eines Abschlusses an einer Fachhochschule bzw. einer Universität erbracht wird.

Diese Laufbahnregelung wird vor allem von den zuständigen Verwaltungen bisher als kostengünstig und zweckgemäß akzeptiert. Ebenso gilt es den Verwaltungen als hinnehmbare Lösung der Rekrutierungsprobleme und als Rezept gegen den verbreiteten Stundenausfall, wenn Diplomanden einschlägiger Fachstudiengänge (etwa Ingenieure, Betriebswirte, Chemiker) im Schnellverfahren zu Lehrern an beruflichen Schulen gemacht werden. In der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion werden diese Einfachlösungen dagegen in der Regel abgelehnt. Gefordert wird hier eine grundständige Ausbildung für alle Berufspädagogen, die berufsbezogenes fachpraktisches und fachtheoretisches Können zugleich mit erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Studien vermittelt. Die Berufsbezogenheit soll auch durch Studienanteile aus der Arbeitswissenschaft, Rechtswissenschaft, Soziologie und Psychologie gesichert werden.

## Pro und Contra des Studierens an Universitäten und Fachhochschulen

In welchen Institutionen sind die genannten Qualifikationen der Berufspädagogen zu erreichen? Systemgerecht gemäß dem hier von mir zugrundegelegten Plädoyer aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung wäre es, die berufspädagogischen Studien in Fachhochschulen zu organisieren. In dieser Hochschulart gilt das Bekenntnis zur Anwendungsbezogenheit, und längere Berufserfahrung ist Bedingung bei der Berufung der Dozenten. Praktika sind Pflichtteil des Studiums. Die Zulassung von Meistern ohne Abitur zum Studium an Fachhochschulen erscheint als realisierbar. Das gilt noch kaum von den Universitäten.

Die Ausbildung der Berufspädagogen an Universitäten zu verlegen, hat sich großenteils erst in den 60er Jahren durchsetzen lassen (Ausnahme mit langer Tradition: die Diplomhandelslehrer). Die angenommene Höherwertigkeit der an Universitäten erreichbaren Abschlüsse und die damit verbundenen höheren Gehälter sind bis heute ein wichtiges Faktum. Wenn jetzt vielerseits gefordert wird, das Studium der Berufspädagogen aus den Universitäten auszgliedern und an Fachhochschulen zu überführen, dann ist dafür zum Teil das Argument möglicher Ersparnisse in Hochschulen und späteren Vergütungen der Absolventen ausschlaggebend. Ich halte diese Begründung für höchst fragwürdig. Bei der Überführung wären Besitzstände des lehrenden Personals zu wahren. Außerdem ist eine tarifliche Einstufung der Absolventen von Fachhochschulen unterhalb des Niveaus der Universitätsabsolventen mit dem Prinzip der Gleichwertigkeit nicht zu vereinen. Aber es ist nicht zu bezweifeln, daß sich die Universitäten für die Aufgabe, Berufspädagogen auszubilden, bisher als weitgehend ungeeignet erwiesen haben.

In der Regel haben die Universitäten keine eigenständigen Studiengänge für Berufspädagogen eingerichtet. Sie haben vielmehr nur die bestehenden Diplom-Studienordnungen der Ingenieure, Volkswirte u. a. für Berufspädagogen auf verminderte Semesterwochenstunden reduziert, ohne an den fachlichen Inhalten etwas zu ändern. Die Berufsorientierung, d. h., die Vorbereitung auf Aufgaben in beruflichen Schulen und in betrieblicher Aus- und Weiterbildung wurde im Hauptfach nicht berücksichtigt. In meist ganz unzulänglicher Weise wurden zur Ergänzung des verdünnten Fachstudiums Stellen für Didaktiker und Erziehungswissenschaftler und berufspädagogische Institute geschaffen. In den bestehenden Fachbereichen sind die Berufspädagogik Studierenden in der Regel eine Randgruppe geblieben. Nur in wenigen der etwa 40 beteiligten Univer-

sitäten sind zögerliche Annäherungen an eine berufspädagogische Zentraleinrichtung gelungen.

Bei einer Verlegung des Studiums der Berufspädagogen an die existierenden Fachhochschulen oder an Neugründungen traditioneller Art würden sich die genannten Mängel der Universitätsausbildung eher noch verstärken. Die spezialisierte Fachbezogenheit ist an Fachhochschulen zwar mehr an beruflicher Anwendung orientiert, sie läßt sich aber deswegen nicht besser als an Universitäten in ein Studium einfügen, das für Lehrämter in Schulen sowie für Tätigkeiten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vorbereiten soll.

## Die Probleme können nur an Fachhochschulen neuer Art gelöst werden

So stellt sich die Frage, wie der Vorteil der Anwendungsbezogenheit in den Fachhochschulen mit einer Orientierung an berufspädagogischen Aufgaben so verbunden werden könnte, daß es die zur Diskussion stehende Verlagerung einschlägiger Studien rechtfertigt. Ich komme zu dem Ergebnis, daß dies nur in Fachhochschulen neuer Art möglich wäre, die sich ganz der Aufgabe widmen, Berufspädagogen auszubilden, Meister zum Studium zulassen und zu einem Abschluß führen, der zu den gleichen Tarifen berechtigt wie Staatsprüfungen für das höhere Lehramt.

In meiner Vorstellung sollten diese neuartigen Fachhochschulen an wenigen Standorten zentriert Diplomstudiengänge für Berufspädagogen anbieten, die auch für den Schuldienst qualifizieren. Da für den Schuldienst ein zweites Fach verlangt wird, sollten diese Standorte so gewählt werden, daß es möglich ist, zweite Fächer auch an benachbarten Hochschulen zu studieren. Die an Berufsfeldern orientierten Hauptfächer

sollten nur durch Didaktiker gelehrt werden. Das setzt voraus, daß fachliches Wissen bereits vorhanden ist. Gesichert ist dies, wenn der Abschluß einer Meisterprüfung (oder Äquivalent) zur Bedingung der Zulassung zu diesen Fachhochschulen gemacht wird. Damit wäre zugleich ermöglicht, das Studium für Schulämter einphasig zu organisieren. Der bisher unentbehrliche Vorbereitungsdienst für das zweite Staatsexamen könnte entfallen, soweit Meister auch eine pädagogische Prüfung bestanden und in der betrieblichen Praxis Ausbildungserfahrungen erworben haben. Die Einphasigkeit ist vor allem damit begründbar, daß Unterrichtsmethodik und Fachdidaktik für alle an diesen Fachhochschulen Studierenden zentrale Gegenstände wären.

Das hier vorgeschlagene Studium sollte in sechs Semestern zum Abschluß führen. Eine Dauer von acht Semestern wäre zu erwägen für diejenigen, die nebenberuflich studieren wollen, weil sich eine längere völlige Freistellung von der Erwerbstätigkeit nicht realisieren läßt, oder weil Familienpflichten nur ein Teilzeitstudium erlauben. In besonderen Fällen ist ein Aufbaustudium zum Zweck der Promotion zu ermöglichen. Da das vorgestellte Studium eindeutig den Charakter von Weiterbildung hat, ist die Finanzierung von Unterhaltskosten der Studierenden gemäß den ursprünglichen Zielen des Arbeitsförderungsgesetzes anzustreben, so wie es auch für die vorhergehende Meistausbildung gelten sollte.

Die relative Kürze des hier vorgeschlagenen berufspädagogischen Regelstudiums ist durch den langen Vorlauf bis zur Meisterprüfung begründet. Die vorgesehene kurze Regelzeit unterstellt aber auch, daß die Vertiefung und die ständige Anpassung an Veränderungen in den beruflichen Anforderungen in späteren Phasen der Weiterbildung rechtlich und finanziell gesichert ist. Diese Sicherheit ist bisher nicht hinreichend gegeben. Aber ohne Weiterbildung als selbstverständlichen Teil

der Berufstätigkeit sind die Aufgaben der Berufspädagogen nicht zu lösen. Wiederkehrende theoretische Weiterbildung und wiederkehrende Praxisphasen müssen für die Curricula der kurzen geschlossenen Studienzeit der Berufspädagogen vorausgesetzt werden.

## Rahmenbedingungen der vorgeschlagenen Studienreform

Der Abschluß der gymnasial/universitären Lernlaufbahn sichert für übernommene Berufsanfänger ein Gehalt auf dem Niveau des höheren Dienstes. Wer das Diplom einer Fachhochschule erworben hat, ist dagegen nach geltender Praxis nur eine Vergütung wert, die den Tarifstufen des gehobenen Dienstes entspricht. Er/Sie hat im öffentlichen Dienst auch wenig Chancen, von der Stufe des gehobenen auf die des höheren Dienstes übergehen zu können. Solange diese Regelungen gelten, ist die berufliche Bildung insgesamt nicht gleichwertig. Die Folgen für die Rekrutierungschancen und für die anhaltende Fehlentwicklung wachsender Teile des Nachwuchses in Richtung universitärer Abschlüsse sind bekannt. Das Beibehalten dieser Regelung würde auch von einem Studium der Berufspädagogik an neuartigen Fachhochschulen abschrecken.

Nicht erkennbar ist, welche politische Konstellation in Bund und Ländern gegeben sein müßte, um die Weichen umzustellen. Die Parteiprogramme sagen nichts zu den hier behandelten Themen. So bleibt vorerst auch fraglich, ob die für die Attraktivität der hier vorgeschlagenen Lernlaufbahnen der Berufspädagogen entscheidende tarifliche Einstufung nach Abschluß einer Fachhochschule erreicht werden kann. Parlamente, Ministerien und Verbände müßten den Willen haben, die bestehende Bevorzugung der universitären Studienabschlüsse aufzuheben. Die Länder müßten für die den Beamtenstatus anstrebenden Berufspädagogen den Di-

plomabschluß der hier vorgeschlagenen Fachhochschule neuer Art als erstes und zweites Staatsexamen anerkennen, oder aber attraktive Laufbahnen als Angestellte ermöglichen. Wenn alle Lehrerstudien mit einem Diplom abschließen und gleiche Laufbahnchancen böten, wäre das die beste Voraussetzung für die hier vorgeschlagene Reform. Die Verlagerung der berufspädagogischen Studien an Fachhochschulen wäre dann nicht nur systemgerecht (praxisnahe und anwendungsbezogen), sondern auch frei von jedem Verdacht der Statusminderung.

### Literaturhinweise:

- Bader, R.; Weber, G. (Hrsg.): *Das höhere Lehramt an beruflichen Schulen. Schriftenreihe des Bundesverbands der Lehrer an beruflichen Schulen*. Bonn 1994  
Bonz, B.; Czycholl, R. (Hrsg.): *Lehrerbildung für berufliche Schulen*. Universität Oldenburg, BIS 1994  
Fintelmann, K.: *Studie über die Integrierbarkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung*. 2 Bde. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe Bildungsplanung 26/27. Bonn 1978  
Greinert, W.: *Die Berufsschule am Ende ihrer Entwicklung*. In: *Die berufsbildende Schule* 46 (1994) 12, S. 389–395  
Lipsmeier, A.: *Berufsschullehrer-Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88 (1992) 5, S. 358–378  
Sommer, K. H. (Hrsg.): *Lehrer für berufliche Schulen. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd. 15, Esslingen, DEUGRO 1992

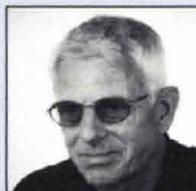
# Personalqualifizierung im Aufschwung: Das Programm PQO

**Renate Neubert**

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 2.4 „Personal der beruflichen Bildung und Ausbildungsförderung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin*

**Hans-Christian Steinborn**

*Leiter der Abteilung 2.4 „Personal der beruflichen Bildung und Ausbildungsförderung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin*



**Das ehemalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft hat 1990 mit einem Qualifizierungsprogramm für das Personal der beruflichen Bildung in den ostdeutschen Bundesländern (Programm PQO) begonnen, dessen Förderung 1992 auf das Bundesinstitut für Berufsbildung übergegangen ist.<sup>1</sup>**

**Der folgende Beitrag informiert über Ziele, Fördergrundsätze und Förderschwerpunkte des Programms PQO. Er gibt einen Überblick über den gegenwärtigen Stand und die daraus abgeleiteten künftigen Entwicklungslinien.**

## Das Programm

Das Programm PQO wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) finanziert und soll durch Qualifizierung des Personals der beruflichen Bildung die Überleitung der Berufsbildung der ehemaligen DDR in das duale System nach Berufsbildungsgesetz unterstützen.

## Fördergrundsätze

In der Phase der Übernahme dieser neuen Aufgabe hat das Bundesinstitut für Berufsbildung Grundsätze für die Förderung von Vorhaben entwickelt:

- Aufbau marktwirtschaftlicher Strukturen in Ostdeutschland;

- Hilfe zur Selbsthilfe; Bedarfsorientierung; Anschubfinanzierung;
- Förderung von Trägern, die nach dem Berufsbildungsgesetz Aufgaben in der beruflichen Bildung wahrnehmen;
- Regionale und sektorale Ausgewogenheit.<sup>2</sup>

Diese Fördergrundsätze sollen die Zweckbestimmung der Mittel konkretisieren, die Öffentlichkeit informieren, Grundlage für die Entscheidung bei Förderanträgen sein und als Bewertungskriterien für eine Evaluation des Programms dienen. Im einzelnen werden die Fördergrundsätze durch folgende Aussagen unterstrichen:

Im Zentrum der Aktivitäten des Programms PQO müssen die Personen stehen, die mit der Planung und Durchführung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Betrieben den Prozeß der Strukturveränderung unmittelbar gestalten.

Der wirtschaftliche Umstrukturierungsprozeß wird in dem Maße durch Qualifizierungsmaßnahmen begünstigt, wie Ziele, Inhalte und Methoden der Arbeit in den Vorhaben an die Anforderungen des Arbeitsmarkts geknüpft werden. Die Fördermaßnahmen des Programms PQO sind – wegen der geforderten Flankierung der wirtschaftlichen Strukturveränderungen – an den Erfordernissen einer marktwirtschaftlich orientierten Berufsausbildung auszurichten und müssen einen Beitrag zum Aufbau einer dauerhaften Qualifizierungsinfrastruktur leisten. Das bedeutet im wesentlichen:

- Zugrundelegung klein- und mittelbetrieblicher Strukturen;
- Einbeziehung aller Branchen und Wirtschaftssektoren;
- Entwicklung von Maßnahmen für haupt- und nebenberufliche Ausbilder.

Im Rahmen dieser Fördergrundsätze, die für die gesamte Laufzeit des Programms gelten, sind aus den aktuellen Anforderungen der Betriebe und auf der Grundlage von Erwartungen über die Entwicklung von Arbeits- und Ausbildungsmärkten Förderschwerpunkte abgeleitet worden, die als Zielgröße bei der Entwicklung neuer Vorhaben und als Bewertungskriterium von Projektvorschlägen verwendet werden.

## Förderschwerpunkte

### Schwerpunkt 1: Bildungsmanagement

Ziel der Vorhaben dieses Schwerpunkts ist die Qualifizierung des Managements/Bildungsmanagements für den Aufbau einer modernen betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

### Schwerpunkt 2 : Durchführungskompetenz in Kernbereichen der Marktwirtschaft

Dieser Schwerpunkt befasst sich mit der Vermittlung von Prozeßkompetenz für die Durchführung der Aus- und Weiterbildung. Hinter dieser globalen Beschreibung verbergen sich – bezogen auf Ostdeutschland – im wesentlichen

- die arbeitsplatzbezogene, betriebliche Berufsausbildung;
- die fachliche Weiterbildung;
- die neuen Technologien;
- der Umweltschutz;
- die Förderung von Schlüsselqualifikationen;
- die Selbständigkeit fördernden Methoden der Aus- und Weiterbildung.

### Schwerpunkt 3: Beratungs- und Prüfungs-kompetenz

Die Verbesserung der Aus- und Weiterbildungsberatung als notwendige Voraussetzung

für einen reibungsloseren Aufbau der Berufsausbildung in Ostdeutschland und der Aufbau eines zukunftsorientierter Qualifikationsvermittlung angemessenen Prüfungswesens sind die beiden Ziele in diesem – kleinen – Schwerpunkt.

In Abhängigkeit vom Bedarf an Maßnahmen in den einzelnen Schwerpunkten erfolgt die Verteilung der vorhandenen finanziellen Mittel. Durchschnittlich werden im Schwerpunkt 1 30 Prozent, im Schwerpunkt 2 67 Prozent und im Schwerpunkt 3 drei Prozent der verfügbaren Fördermittel eingesetzt.

Zur Fortschreibung der Schwerpunkte werden im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung Bedarfsanalysen in den ostdeutschen Bundesländern durchgeführt.<sup>3</sup>

## Programmstruktur

Die folgende Übersicht soll Umfang und Struktur des Programms mit Zahlen belegen. Bei Übernahme des Programms im Jahr 1992 entfielen knapp drei Viertel der Gesamtressourcen auf westdeutsche Träger (vgl. Tabelle 1).

Der Aufschwung Ost in der Personalqualifizierung war damals im wesentlichen An gelegenheit bewährter Einrichtungen in den westdeutschen Bundesländern, die diese Aufgabe fast ausschließlich von ihren westdeutschen Standorten und in der Regel mit Kooperationspartnern in den ostdeutschen Bundesländern wahrnahmen. Folgende Gründe, die zu dieser auffallenden Träger- und Förderstruktur geführt haben, lassen sich bei näherer Betrachtung erkennen:

- Die ausgewählten Träger in den westdeutschen Bundesländern verfügten über Konzepte und Materialien, die für die pädagogische und fachliche Anpassungsfortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder in Ostdeutschland sehr gut geeignet waren.
- In den ostdeutschen Bundesländern fanden sich Träger für entsprechende Vorhaben nicht

Tabelle 1: PQQ-Ressourcen

Jahr	Anteil an den Ressourcen (in %)	
	West	Ost
1992	74	26
1993	46	54
1994	15	85
1995	9	91

Quelle: BIBB/PQQ

oder nicht so schnell, wie öffentliche Mittel im Programm zur Verfügung standen.

Für beide Positionen lassen sich Belege finden. Dennoch waren diese Annahmen nicht überzeugend, weil sie getragen wurden von

- Überstülpen von Konzeptionen:  
Der Aufbau marktwirtschaftlicher Strukturen in der beruflichen Bildung und die dafür erforderliche Personalqualifizierung konnte nur erfolgreich sein, wenn er von Anfang an eine eigenverantwortliche oder mitzuverantwortende Aufgabe ostdeutscher Träger würde.

• Unzureichende Informationen:  
Westdeutsche Träger waren zu wenig in der Lage, die Bedingungen für ihr Handeln in den ostdeutschen Bundesländern zutreffend einzuschätzen.

- Transferraivität:  
Konzepte aus den westlichen Bundesländern eigneten sich nur begrenzt für den Aufschwung Ost, weil sie unter Bedingungen entwickelt worden sind, die in den ostdeutschen Bundesländern – noch – nicht anzutreffen waren.

Aufbau von Infrastruktur und Kompetenz für die Personalqualifizierung in den ostdeutschen Bundesländern ist die wirkungsvollste Möglichkeit des Einsatzes knapper Ressourcen. Nur das, was nach Auslaufen der Förderung weiterhin wirken kann, zählt als Beitrag zur Umstrukturierung. Das sind im wesentlichen Humankapital (Bildungsmanager,

Ausbilder, Prüfer, Berater und Dozenten) und Ausstattungen. Dirigieren von Maßnahmen aus dem Westen verhindert demgegenüber den Aufbau langfristig passender Infrastruktur vor Ort und bremst den Aufbau von Kompetenz, weil die wichtigen Entscheidungen und Gestaltungen nicht in die Hand der ostdeutschen Fachleute gelegt werden.

Es hat lange gedauert, bis die finanziell und organisatorisch engen Bedingungen und die bezüglich vorhandener Fähigkeiten sehr großen Möglichkeiten für Personalqualifizierungen in den ostdeutschen Bundesländern hinreichend bekannt waren. Hierzu haben die Bedarfsanalysen einen sehr wertvollen Beitrag geliefert. So überschätzten westdeutsche Träger das Maß der möglichen Freistellung von Ausbilderinnen und Ausbildern mit der Folge, daß Kurse mit einer Dauer von ein bis drei Wochen angeboten wurden. Unterschätzt wurde die pädagogische Qualifikation der Teilnehmer, die in der Regel oberhalb der – formalen – Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals in den westdeutschen Bundesländern angesiedelt ist. Als Beleg mögen die Hoch- und die Fachschulausbildungen von Ausbildern/-innen der ehemaligen DDR dienen.

Transfer von Konzepten setzt vergleichbare Bedingungen der Realisierung beim Empfänger oder ein offenes, auf jede Situation anpaßbares Konzept voraus. Voraussetzung wäre, daß es überhaupt Konzepte gab. Alle drei Voraussetzungen sind teilweise nicht erfüllt gewesen. So lassen sich beispielsweise Bildungskonzepte aus westdeutschen Großbetrieben in der Regel nicht auf – neu gegründete – ostdeutsche kleine und mittlere Unternehmen (KMU) übertragen. Generell anwendbare Konzepte wie beispielsweise die Leittextmethode stießen demgegenüber sofort auf großes Interesse und sind nach wie vor gefragtes Thema für Qualifizierungsveranstaltungen und Beratungen. Was aber noch nachteiliger war, es gab teilweise gar keine Konzepte. Was sollte beispielsweise den

Ausbilderinnen und Ausbildern in kaufmännischen Berufen oder in den freien Berufen angeboten werden?

Angesichts solcher Überlegungen könnte auch die Auffassung vertreten werden, daß die Förderung der Personalqualifizierung zu früh eingesetzt hat, weil beim Start keine stabile Trägerschaft in den ostdeutschen Bundesländern vorhanden sein konnte und weil der Aufbau neuer Betriebe und damit die Notwendigkeit, Personal insbesondere für KMU zu qualifizieren, zunächst noch gar nicht vorhanden war. Für diese Auffassung lassen sich Beweise finden. Nur, die Alternative, nämlich in Ruhe abzuwarten, war politisch und sozial nicht vertretbar. Wir haben auch beim Programm PZO den Fall, nachträglich einen Sachverhalt kritisieren zu wollen, der unter den Bedingungen der Jahre 1990 und 1991 prinzipiell nicht anders zu realisieren war.

In diesem Zusammenhang ist ein weiteres Strukturmerkmal des Programms PZO zu betrachten: Die Degression der Finanzmittel. Bemerkenswert ist die gegenläufige Entwicklung von Titelansatz und Zahl der gemeldeten betrieblichen Ausbildungsplätze. Diese hat seit 1991 von 62 659 Ausbildungsplätzen bis 1994 auf 87 529 Plätze zugenommen. Die Mittel im Programm PZO reduzierten sich dagegen von 25 Mio. DM im Jahr 1991 auf 18 Mio. DM im Jahr 1994. 1995 werden 12,6 Mio. DM und 1996 voraussichtlich nur noch 10 Mio. DM zur Verfügung stehen. Entsprechend dem betrieblichen Ausbildungplatzangebot wird die Zahl der Ausbilderinnen und Ausbilder und damit der Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen steigen. Das Programm PZO kann inzwischen den akuten Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen im innovativen Bereich nicht mehr vollständig bedienen. Die Schere zwischen den finanzierten Veranstaltungen und der Nachfrage des betrieblichen Bildungspersonals wird sich in den nächsten Jahren weiter öffnen. Das Programm PZO wäre wir-

kungsvoller, wenn es sich quantitativ der Entwicklung der Nachfrage des betrieblichen Bildungspersonals insbesondere aus den KMU hätte anpassen können und ihr nicht entgegenliefe. Die finanzielle Ausstattung des Programms hat aus demselben Grund möglicherweise zu einem Mittelüberschuß in den ersten und zu einem Mitteldefizit in den letzten Jahren geführt.

Ein markantes Merkmal der Förderung im Bildungsbereich ist die Laufzeit der Vorhaben. Vergleichen wir hierzu die PZO-Programme der Jahre 1991/92 und 1994/95, so zeigt sich, daß die mittlere Laufzeit der Vorhaben mit 28 Prozent kräftig zugenommen hat. Grund hierfür ist die Erfahrung, daß im Bildungsbereich langfristige Aktivitäten in der Regel eine größere Wirkung zeigen, weil die Anlaufprobleme einen nicht unbedeutlichen Zeitaufwand verursachen.

## Instrumente

Programme wie PZO lassen sich in ihrer Wirkung während der Durchführung durch Konkretisierung von Zielen, Änderung der Mittel, Verstärken erfolgreicher Aktivitäten, Erweiterung des Angebots um neue Teile und Reduzierung wenig nachgefragter Kurse verstärken. Welche Maßnahmen werden zur Unterstützung solcher Optimierungsüberlegungen ergriffen?

## Information und Kommunikation

Beide sind Voraussetzung für einen Transfer, beide können den Grad des Transfers begünstigen. Unmittelbar nach dem Start des Programms hat das damalige BMBW dazu

- den Informationsdienst „KOMPETENZ“ eingerichtet;
- das Vorhaben PQM<sup>4</sup> gefördert.

KOMPETENZ informiert in Form einer regelmäßig erscheinenden Zeitschrift über Entwicklungen in der beruflichen Bildung, stellt Konzepte und Produkte vor, enthält

Basisartikel und ist als Fortbildungsmaterial gestaltet. Das Vorhaben PQM führt Foren durch, auf denen in Anwesenheit aller Träger Schwerpunkte der Arbeit erörtert, neue Erkenntnisse und Fragestellungen diskutiert sowie Konzepte und Erfahrungen präsentiert werden. Der Transfer von Ergebnissen im Programm und darüber hinaus wird damit gefördert.

Unmittelbar nach Übernahme des Programms hat das Bundesinstitut für Berufsbildung den Informationsdienst über durchgeführte Veranstaltungen eingeführt. Die Vorderseite entsprechender Meldungen wird zu einer Veröffentlichung zusammengestellt, allen Durchführungsträgern und den zuständigen Stellen in den ostdeutschen Bundesländern als Information zur Verfügung gestellt. Inzwischen sind 18 solcher Informationen über etwa 5 000 Veranstaltungen verteilt worden. Die in einer Datenbank gespeicherten Informationen zum Thema, den inhaltlichen Schwerpunkten, dem Stundenumfang und der Teilnehmerzahl dienen dem BIBB bei der Entscheidungsfindung in der Programmdurchführung.

Zur Berichterstattung aus den Vorhaben des Programms sowie über Analysen und Konzepte wurde vom BIBB die Reihe PQO eingerichtet. In ihr sind inzwischen vier Bände erschienen:

Band 1 Stand und Perspektiven  
Band 2 Berichte und Analysen  
Band 3 Bedarf und Realisierung  
Band 4 Konzeptentwicklung und Transfer.  
Die Beiträge in der Reihe sollen im wesentlichen Rahmendaten und abgesicherte Informationen darstellen, Ergebnisse präsentieren, Positionen beschreiben und Entwicklungslinien deutlich werden lassen.

#### Analysen

Der Umstrukturierungsprozeß in den ostdeutschen Bundesländern verläuft auch im Bereich der beruflichen Bildung vielschichtiger, verworrender und weniger faßbar als

vermutet. Das gilt sicherlich für das Angebot an Ausbildungsplätzen, das nach wie vor große Sorgen bereitet. Es gilt aber noch mehr für den Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen zur Weiterbildung des Personals der beruflichen Bildung. Als Basis für einzuleitende Entwicklungen/Veränderungen im Programm PQO und als Grundlage zur Beratung der Träger werden daher von der Freien Universität Berlin Bedarfsanalysen durchgeführt. So hat die 1993 innerhalb kurzer Zeit bei knapp 7 000 Betrieben im Bereich der 14 ostdeutschen Industrie- und Handelskammern abgeschlossene Bedarfsanalyse zur Entwicklung von Vorhaben im Bereich der Bauberufe, der Berufe des Hotel- und Gaststättengewerbes und bei den freien Berufen geführt.<sup>5</sup> Zur Zeit läuft eine entsprechende Analyse im Bereich der ostdeutschen Handwerkskammern.

Das BIBB führt eine Befragung der Zuwendungsempfänger durch, in der es vor allem um eine Überprüfung des Rahmens geht, innerhalb dessen die Vorhaben durchgeführt werden.

Zur Einschätzung der Veranstaltungen und ihres Nutzens für die nähere berufliche Zukunft werden die Teilnehmer befragt. Hieraus ergibt sich ein weiteres Instrument mit unmittelbaren Rückkoppelungsmöglichkeiten für die Träger und ihre Aktivitäten.<sup>6</sup>

#### Workshops

Innovationen und Erfahrungen sollten umgehend präsentiert, analysiert und beraten werden. Gerade Ausbilderinnen und Ausbilder äußern sehr stark den Wunsch nach Veranstaltungen, in die sie Erfahrungen einbringen und aus denen sie Anregungen mitnehmen können. Diese Funktion erfüllen die bereits genannten Foren. Workshops als zusätzliche Veranstaltungen, die sich an Fachleute wenden, sollen tiefer in die Fachdiskussion führen und auch Hinweise auf notwendige neue Entwicklungslinien geben. Solche Workshops werden auf Anregung des BIBB und im Einvernehmen mit ihm von

einem Durchführungsträger veranstaltet und von der Gesellschaft zur Bildungsforschung und Qualifizierung mbH (GEBIFO, Berlin) dokumentiert und ausgewertet. Der Erfahrungsaustausch zwischen den Trägern und anderen Fachleuten dient vor allem dem Transfer von Ergebnissen über das Programm PQO hinaus.

#### Evaluation

Staatliche Förderprogramme laufen Gefahr, rasch ineffizient zu werden. Im Programm PQO ist daher eine Prozeßevaluation vorgesehen. Ein entsprechendes Forschungsprogramm wurde kürzlich vom Hauptausschuß des Bundesinstituts verabschiedet. Ziel entsprechender Arbeiten ist die Überprüfung von Kosten und Nutzen bezüglich Konzeption, Region, Adressaten und Produkten. Die bereits angesprochene Teilnehmerbefragung der Freien Universität Berlin ist ein Teil, auf den bereits zurückgegriffen werden kann.

### Stand des Programms PQO

Nach einer Laufzeit von über vier Jahren hat sich das Programm PQO immer stärker auf die Bedingungen und Bedürfnisse in den ostdeutschen Bundesländern eingestellt. Diese Veränderungen lassen sich an der Trägerstruktur, den durchgeführten Veranstaltungen, der Teilnehmerstruktur und der Bedarfsentwicklung nachweisen.

#### Trägerstruktur

Die Hauptadressatengruppe im Programm PQO sind die Ausbilder und Ausbilderinnen der betrieblichen Ausbildung in den ostdeutschen Bundesländern. Damit kommt vor allem Trägern, die Erfahrungen auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung des Personals der beruflichen Bildung besitzen oder die nach Berufsbildungsgesetz dafür Aufgaben übernehmen, eine besondere Verantwortung für die Durchführung von Qua-

Tabelle 2: Trägerstruktur

Bundesländer West			Bundesländer Ost		
1994	1993	1992	1992	1993	1994
0	3	6	zuständige Stellen	5	14
3	9	9	freie Träger	12	14
3	9	11	Verbände	1	7
0	0	1	öffentliche Träger	3	2
2	4	5	Hochschulen	2	3
8	25	32	<b>Summe</b>	23	39
					47

lifizierungsmaßnahmen zu. Die Struktur der Träger im Programm ist jedoch weitaus differenzierter. Entscheidend für die Förderung eines Vorhabens sind nicht die Stellung oder Funktion eines Trägers, sondern die Übereinstimmung des Bedarfs in einer Region oder einem Wirtschaftsbereich mit der inhaltlichen Konzeption des Vorhabens zur Deckung des Bedarfs (vgl. Tabelle 2).

Die Zunahme der Anzahl der ostdeutschen Träger ist im Programm beabsichtigt und unterstreicht den Grundsatz der Übernahme der Verantwortung der ostdeutschen Bundesländer für den Aufbau einer marktwirtschaftlichen Bedingungen entsprechenden Aus- und Weiterbildungsstruktur. Die besondere Förderung von Vorhaben, die von zuständigen Stellen oder Verbänden getragen werden, folgt dem Gedanken, daß dort Konzepte entwickelt und Bedingungen geschaffen werden, die auch nach Beendigung des geförderten Vorhabens von Bestand sind und auf lange Sicht die Qualifizierung des Personals übernehmen können.

### Durchgeführte Veranstaltungen

Seit Mai 1992 werden von den Trägern im Abstand von zwei Monaten die von ihnen

durchgeführten Veranstaltungen an das Bundesinstitut für Berufsbildung gemeldet. Dabei werden neben Zeitpunkt, Ort und Zeitumfang vor allem Informationen zum Thema, zu inhaltlichen Schwerpunkten und zur Teilnehmerzahl und -struktur erfaßt. Diese als Datenbank gespeicherten Informationen ermöglichen eine gezielte Auswertung des Gesamtprogramms sowie der einzelnen Vorhaben. Damit können kontinuierlich die angestrebten Ziele mit den erreichten Ergebnissen verglichen werden und flexibel notwendige Ergänzungen oder Veränderungen eingeleitet werden. Insgesamt unterstützen die Informationen die Planungen zur Durchführung des Programms sowie dessen Evaluierung.

Für die inhaltliche Gestaltung des Programms ist die Entwicklung in den Themenbereichen von besonderem Interesse.

Betrachtet man die einzelnen Themenbereiche, so haben sich die von 1992 zu 1993 begonnenen Tendenzen auch 1994 fortgesetzt:

- Besonderes Interesse besteht an der fachlichen Qualifizierung, die zugleich die pädagogische Qualifizierung integriert. Besonders die Angebote auf dem Gebiet der neuen Technologien werden genutzt.

- Eine gleichermaßen steigende Tendenz ist bei Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung allgemein und zur neuen Rolle des Ausbilders zu verzeichnen.

- Im pädagogischen Bereich ist die Nachfrage nach Themen zu speziellen Ausbildungsmethoden besonders auffallend. Darauf verbergen sich auch Themen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und zum Einsatz moderner Medien in der Ausbildung.

- Nach wie vor sind Veranstaltungen zum Thema Prüfen und Bewerten stark nachgefragt. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, daß sich die Zusammensetzung der Prüfungskommissionen durch neue Mitglieder noch ständig verändert. Durch die sehr einschneidenden Veränderungen im Bereich der Prüfungen im dualen System gegenüber der ehemaligen DDR sind sowohl diese neuen Prüfer als auch das Ausbildungspersonal an Qualifizierungsmaßnahmen interessiert.

- Rückläufig sind Maßnahmen zu allgemeinen Rechtsgrundlagen. Hier kann inzwischen von einer weitgehenden Bedarfsdeckung ausgegangen werden. Nachgefragt werden dafür Rechtsfragen zu konkreten fachlichen Sachverhalten, die im Rahmen der allgemeinen fachlichen Qualifizierung abgedeckt werden (vgl. Tabelle 3).

### Teilnehmerstruktur

Bei der wachsenden Zahl von Teilnehmern ist die Zusammensetzung von besonderem Interesse, denn darin spiegeln sich die strukturellen Veränderungen der Ausbildung in Großbetrieben zur Ausbildung in KMU wider (vgl. Tabelle 4).

Das Programm erreicht prinzipiell die angestrebte Adressatengruppe der Ausbilder und Ausbilderinnen. Der Anteil der nebenberuflichen Ausbilder ist mit jedem Jahr deutlich gestiegen. Das geht auf die zunehmende Zahl kleiner und mittlerer Unternehmen zurück, die für ihre Ausbildung keine hauptberuf-

lichen Ausbilder einstellen können. Damit hat sich das Programm stärker auf die wirtschaftlichen Strukturveränderungen eingestellt.

Neben den Meldungen über die durchgeführten Veranstaltungen setzen die Träger auch Fragebogen zur Teilnehmerbefragung ein. Diese werden durch die Freie Universität Berlin ausgewertet und die Ergebnisse werden den Trägern zur Verfügung gestellt. Damit haben die Träger eine Rückkopplung, wie ihre Maßnahmen bei den Teilnehmern eingeschätzt werden. 4 375 befragte Teilnehmer gaben den Veranstaltungen eine Gesamtein schätzung: (vgl. Abb. 1)

Insgesamt ergibt sich ein sehr gutes Bild hinsichtlich der Qualität der durchgeföhrten

Veranstaltungen. Dennoch gibt es Unterschiede bezüglich der eingeschätzten Qualität der Maßnahmen. Man kann feststellen, daß sowohl Sprachkurse als auch Kurse zu berufspädagogischen, gewerblich-technischen, kaufmännischen, EDV- und Prüfungsthemen am besten eingeschätzt werden. In der Stichprobe am schlechtesten, aber immer noch mit „Gut“ bewertet, schneiden die Rechtskurse ab.<sup>8</sup>

### Weiterbildungsbedarf

In Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Umstrukturierung, der Etablierung neuer Unternehmen am Markt und der Gewinnung neuer Ausbildungsplätze entwickelt sich der

Qualifizierungsbedarf derjenigen, die die Aus- und Weiterbildung planen und durchführen. Zur Unterstützung der Träger bei der Konkretisierung ihrer Qualifizierungsmaßnahmen und als Grundlage für die Konzipierung neuer Vorhaben wurde 1993 mit der Analyse des Bedarfs vor Ort in den Unternehmen begonnen. Die Freie Universität Berlin führte im Auftrag des BIBB zunächst im Bereich und mit Unterstützung der ostdeutschen Industrie- und Handelskammern eine Bedarfsanalyse durch. Es wurden 6 652 Fragebogen an Betriebe versandt. Die Rücklaufquote betrug 38 Prozent, so daß 2 509 Fragebogen ausgewertet werden konnten.<sup>9</sup>

Rund 66 Prozent der beteiligten Unternehmen haben eine Betriebsgröße bis zu 100 Mit-

Tabelle 3: PQO-Themenbereiche durchgeföhrter Veranstaltungen

Dauer in Stunden			Themenbereich	Teilnehmer		
1994	1993	1992		1992	1993	1994
6 900	1 501	1 170	► AdA / Neue Rolle	415	921	3 501
3 583	6 414	9 139	► Pädagogik	1 870	4 395	2 989
119	3 302	778	allgemein	701	1 233	41
1 205	2 081	4 186	Didaktik	637	2 479	616
2 259	1 031	4 175	Ausbildungsmethoden	532	683	2 332
20 281	16 868	15 247	► fachliche Weiterbildung	3 973	6 143	9 450
7 900	8 380	7 051	allgemein	1 756	3 404	5 960
634	1 341	3 744	Technik	984	424	296
11 389	6 048	3 580	neue Technik	984	1 033	2 586
358	1 099	872	Umweltschutz	714	1 282	608
2 389	2 658	3 471	► Management	598	1 260	2 521
2 362	1 672	2 188	► Prüfen und Beurteilen	2 380	3 396	5 606
407	1 474	1 014	► Recht	1 125	1 254	355
37	2 683	433	► sonstiges	692	1 018	103
35 958	33 270	32 662	►► gesamt	11 053	18 387	24 525

Quelle: BIBB/PQO

Tabelle 4: Teilnehmerstruktur (in Prozent)

Teilnehmer	1992	1993	1994
Ausbildungsleiter	7,59	11,15	6,75
hauptberufliche Ausbilder	47,23	35,06	20,92
nebenberufliche Ausbilder	12,02	22,75	38,37
Berater	5,02	3,57	1,88
Dozenten	11,94	11,37	7,07
Prüfer	16,20	13,79	16,00
Lehrer	0,00	2,31	3,59
Sonstige	0,00	0,00	5,42
insgesamt	100,00	100,00	100,00

Quelle: BIBB/PQO

arbeitern (22,3 Prozent bis zehn Mitarbeiter, 29,5 Prozent bis 50 Mitarbeiter). Damit wurde die Annahme bestätigt, daß sich das Programm PQO vor allem an Klein- und Mittelbetrieben muß. Gerade diese Unternehmen bieten das Potential für künftige Ausbildungsplätze, wenn entsprechend geschultes Personal zur Verfügung steht.

Die Konzentration auf kleinere und mittlere Unternehmen hat auch Auswirkungen auf die

Zusammensetzung des Personals der beruflichen Bildung. Der Anteil der nebenberuflichen Ausbilder (ausbildenden Fachkräfte) ist mit 67,8 Prozent gegenüber 18,5 Prozent hauptberuflichen Ausbildern und 13,7 Prozent Ausbildungsleitern sehr hoch. Für das Programm bedeutet dies, verstärkt Maßnahmen zur berufsbegleitenden Qualifizierung speziell für ausbildende Fachkräfte anzubieten, so wird die oben aufgezeigte Tendenz weiter anhalten.

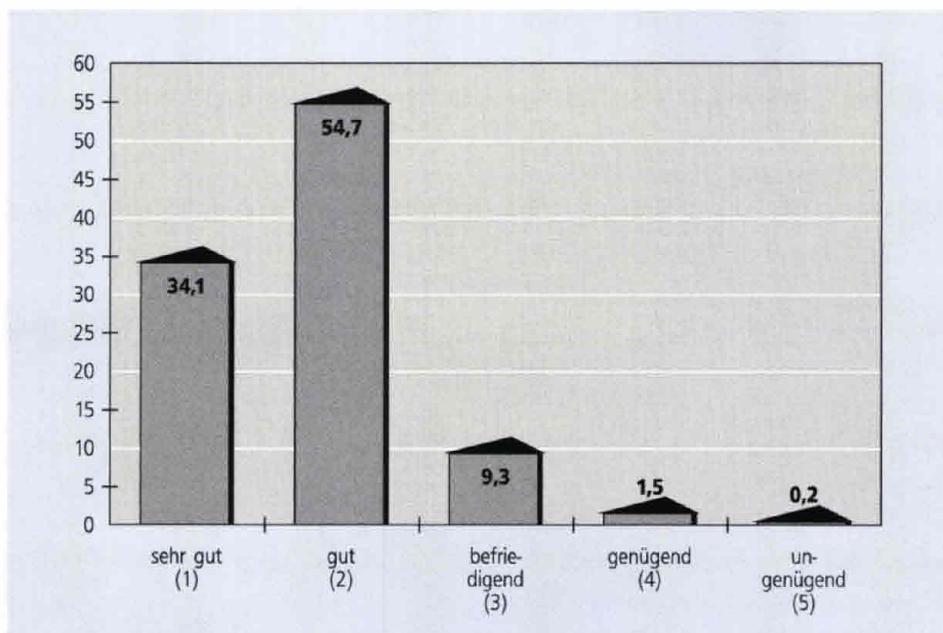
Bei der Frage nach dem Weiterbildungsbedarf in unterschiedlichen Themenbereichen bestätigten sich die vermuteten Problemfelder. Während an erster Stelle der Bedarf in allgemeinen Themenbereichen wie allgemeines und spezielles Recht, Prüfungswesen, Umweltschutz und neue Technologien genannt wurde, folgten unmittelbar danach der kaufmännische Bereich gleichermaßen mit den pädagogischen Themen. Etwas geringer wird der Bedarf im gewerblich-technischen Bereich geäußert.

Besonderen Einfluß auf die Organisation von Qualifizierungsmaßnahmen haben die Ergebnisse zur Frage der Freistellung des Personals für Qualifizierung durch die Unternehmen (vgl. Abb. 2).

Für die Träger bedeutet das, ihre Angebote verstärkt als berufsbegleitende Maßnahmen unter Einbeziehung des Freizeitbereiches zu gestalten.

Ähnliche Tendenzen wie im IHK-Bereich zeichnen sich in der zur Zeit noch in der Auswertung befindlichen Bedarfsanalyse im Handwerk ab. Diese Bedarfsanalysen sind eine wichtige Grundlage für die inhaltliche Weiterführung des Programms PQO.

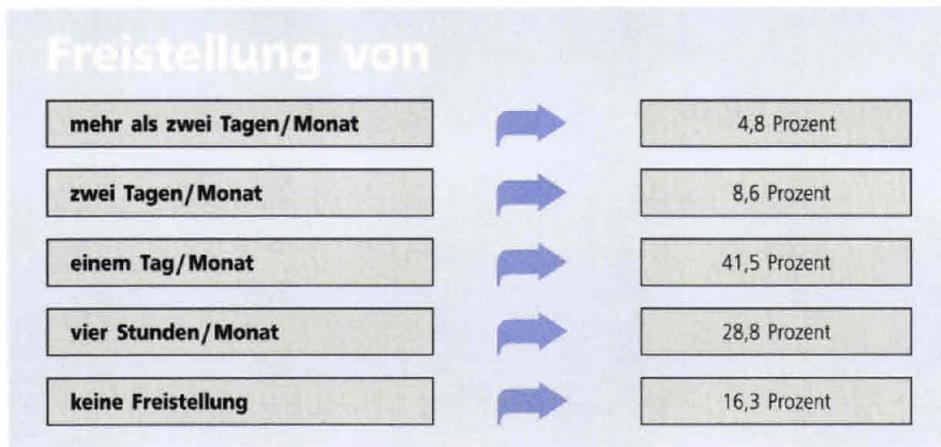
Abbildung 1: Verteilung der Gesamtnote zur Bewertung der Maßnahmen<sup>7</sup> (in Prozent)



## Materialien

In fast allen Vorhaben im Programm PQO werden Materialien für die Teilnehmer zusammengestellt oder neu entwickelt. Dazu gehören Sammlungen von Beispielen, Rechtsvorschriften oder Aufgaben. Besonders gefördert wird die Entwicklung von Materialien in Berufen oder Berufsfeldern, in denen auch in den westlichen Bundesländern kaum neue Entwicklungen vorliegen, z. B. im Einzelhandel, im Bereich Hotel, Gaststätten und Tourismus, für die Ausbildung von Rechtsanwalts- und Notargehilfen, für die Aus- und Weiterbildung in milchwirtschaftlichen Betrieben. Diese Materialien bieten

Abbildung 2: **Freistellungsbereitschaft der Unternehmen für die Qualifizierung des Ausbildungspersonals<sup>10</sup>**



sowohl dem Ausbildungspersonal als auch den Auszubildenden die Möglichkeit zur handlungsorientierten selbständigen Arbeit. In einem späteren Beitrag werden einige Materialien gesondert vorgestellt.

## Schlußfolgerungen Entwicklungslinien

Die bisherige Entwicklung des Programms PQO ist zufriedenstellend. Das belegen die qualitativen und quantitativen Strukturdaten. Das bedeutet aber nicht, in die weitere Gestaltung des Programms nicht lenkend einzutragen. Hierzu zwingt

- die Struktur der Ausbildungsbetriebe in Ostdeutschland,
- die Struktur der Ausbildungsberufe in Ostdeutschland,
- der Qualifizierungsbedarf der Betriebe und
- die Degression der Finanzmittel für das Programm PQO.

Angesichts daraus folgender Zwänge sehen wir folgende Entwicklungslinien als notwendig an:

### Leistungen für KMU verbessern

- Verstärken der Weiterbildungsangebote in den Regionen

- Nutzen von Qualifizierungsmaßnahmen für KMU verdeutlichen
- Kurze Veranstaltungen planen
- Erfahrungsaustausch intensivieren
- Handlungskompetenz auf der Ebene der anerkannten Aus- und Weiterbildungsberufe vermitteln
- Fachlich und pädagogisch integrierte Weiterbildung anbieten.

Die Ausrichtung des Programms PQO bezüglich Zielgruppe, Konzeption, Trägerschaft, Organisation der Aktivitäten am Bedarf insbesondere der kleinen und mittleren Betriebe ist ohne Alternative, weil sonst die flankierenden Maßnahmen der Ausbilderqualifizierung die große Zahl der – neuen – Ausbildungsbetriebe nicht erreichte. Dieser Zwang ist unbequem, weil er auch Versäumnisse der bisherigen Forschung und Entwicklung deutlich werden läßt. Der Aufschwung Ost in der beruflichen Bildung wäre erfolgreicher verlaufen, wenn erprobte Konzepte für KMU in den großen Wirtschaftsbereichen sofort nach der Vereinigung beider deutscher Staaten hätten zur Diskussion gestellt werden können.

### Sektoral ausgleichen

- Verstärken der Aktivitäten im kaufmännischen und im Dienstleistungsbereich
- Erweiterung der Aktivitäten für die industriellen und handwerklichen Bauberufe.

### Material erweitern

- Materialien zur Verzahnung von fachlicher und berufspädagogischer Qualifizierung entwickeln
- Materialien für Ausbilder und Auszubildende in kleinen Betrieben beispielsweise des Einzelhandels herstellen.

### Netze aufbauen: Kooperieren

- Synergien nutzen
- Transfer verstärken.

### Selbstfinanzierungsquote steigern

- Umstellen der Finanzierung auf Teilfinanzierung
- Unterstützung der Träger auf dem Weg zur Arbeit unter marktwirtschaftlichen Bedingungen.

### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Vgl. Verwaltungsvereinbarung vom 14. 5. 1992

<sup>2</sup> Vgl. Steinborn, H.-C.: Personalqualifizierung in Ostdeutschland (PQO): Stand und Perspektiven. In: Neubert, R.; Steinborn, H.-C. (Hrsg.): Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern, Band 1, Stand und Perspektiven, Berlin und Bonn 1993, S. 13–37

<sup>3</sup> Vgl. Liepmann, D., Stübig, J.: Bedarfsanalyse in den neuen Bundesländern. In: Neubert, R.; Steinborn, H.-C. (Hrsg.): Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern, Band 3, Bedarf und Realisierung, Berlin und Bonn 1993, S. 7–61

<sup>4</sup> Prozeßbegleitung der Maßnahme zur Qualifizierung von Multiplikatoren der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern; Träger: Prof. Dr. Liepmann, Freie Universität Berlin; Institut für Psychologie.

<sup>5</sup> Vgl. Liepmann, D., Stübig, J.: Bedarfsanalyse . . . , a.a.O.

<sup>6</sup> Vgl. Felfe, J.; Resetka, H.-J.: Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern aus der Sicht der Teilnehmer. In: Neubert, R.; Steinborn, H.-C. (Hrsg.): Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern, Band 4, Konzeptentwicklung und Transfer, Berlin und Bonn 1993, Seiten 25–72

<sup>7</sup> Vgl. ebenda

<sup>8</sup> Vgl. ebenda

<sup>9</sup> Vgl. Liepmann, D., Stübig, J.: Bedarfsanalyse . . . , a.a.O.

<sup>10</sup> Vgl. ebenda

# Entwicklung und Bedeutung beruflicher Schulen

**Laszlo Alex**

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

**Die Entwicklung der beruflichen Schulen wird im Schatten der dualen Ausbildung oft vernachlässigt. Sie haben eine wichtige Rolle sowohl für die Berufsvorbereitung als auch für die Ausbildung, hier insbesondere im Bereich der Gesundheitsdienstberufe. Das Gewicht der beruflichen Vollzeitschulen nimmt zu; zu Beginn der 90er Jahre hatte rechnerisch jeder zweite Schulabgänger der Sekundarstufe I eine berufliche Vollzeitschule besucht. Die Ausführungen beschäftigen sich mit den quantitativen und strukturellen Veränderungen der beruflichen Vollzeitschulen seit Beginn der 80er Jahre.**

## Definition und Abgrenzung

Die folgende Darstellung beschränkt sich auf den Teil der beruflichen Schulen, der für die Schulentlassenen aus der Sekundarstufe I relevant ist, der eine Berufsvorbereitung oder Berufsqualifizierung zum Ziel hat und der in der Regel als vollzeitschulische Maßnahme durchgeführt wird. Nach diesen Kriterien scheiden hier aus

- Berufsschulen (Teilzeitunterricht);
- Berufsaufbauschulen, die neben einer Berufsschule oder nach beendeter Berufsschulpflicht mit dem Ziel des Erwerbes des Realschulabschlusses besucht werden;
- Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Fachgymnasien, die mit dem Ziel des Erwerbs der Fachhochschulreife, der fachgebundenen bzw. allgemeinen Hochschulreife besucht werden.

Eine Sonderrolle nehmen die Kollegschen und die Schulen des Gesundheitswesens ein. Die Kollegschen als groß angelegter Schulversuch beschränken sich auf Nordrhein-Westfalen. Sie enthalten allgemeinbildende und berufsbezogene Bildungsgänge innerhalb der Sekundarstufe II und ermöglichen in vollzeit- und teilzeitschulischer Form verschiedene Abschlüsse. Bei den teilzeitschulischen Bildungsgängen handelt es sich um solche, in denen im Rahmen des dualen Systems der schulische Teil der Ausbildung vermittelt wird. In den folgenden Ausführungen wird nur der vollzeitschulische Teil berücksichtigt.

Die Schulen des Gesundheitswesens umfassen die Ausbildung in nichtakademischen Gesundheitsdienstberufen wie Kranken- und Kinderkrankenpfleger, Hebammen, Masseure u. a. Sie gehören teilweise der Sekundarstufe II, teilweise aufgrund des Charakters einer Fachschule dem tertiären Bildungsbereich an. Bei den letzteren, deren Besuch eine einschlägige Berufsausbildung voraussetzt, sowie bei denen, die erst nach Vollendung des 18. Lebensjahres begonnen werden können, ist ein unmittelbarer Zugang von der Sekundarstufe I aus nicht möglich. Wegen dieses Umstandes werden die Gesundheitsschulen gesondert behandelt. Die folgende Darstellung erstreckt sich somit auf

- das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag durch Vollzeitunterricht auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet;
- das Berufsgrundbildungsjahr in Vollzeitform (auch das schulische BGJ genannt im

Tabelle 1: Jugendliche im 1. Schuljahr der Berufsfachschulen und Kollegschen im (Vollzeit-)schulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie in den Förderlehrgängen der Bundesanstalt für Arbeit, Schulabgänger an der Sekundarstufe I

Jahr	Berufsfachschule	Kollegsche	BGJ Vollzeit	BVJ	Förderlehrgänge (G-, F-, V-Lehr- gang der BA)	Summe	Schulentlassene aus SEK I	„Übergangs- quote“	
	1. Schuljahr								
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(6) : (7) %	
<b>Früheres Bundesgebiet</b>									
1980	204 000	K. A.	66 100	41 700	28 300	340 100	828 600	41,0	
1981	211 800	K. A.	80 000	41 900	34 600	368 300	791 900	46,5	
1982	227 600	K. A.	86 100	41 600	35 300	390 600	807 400	48,4	
1983	228 700	K. A.	88 400	44 300	33 700	395 100	804 000	49,1	
1984	225 500	7 000*	87 100	40 600	33 000	393 200	786 300	50,0	
1985	221 900	7 000*	77 000	36 000	32 000	373 900	740 400	50,5	
1986	203 700	7 500	67 700	27 800	29 000	335 700	678 400	49,5	
1987	194 700	6 900	58 700	25 300	26 100	311 700	628 200	49,6	
1988	181 700	6 500	50 100	24 800	22 200	285 300	567 800	50,3	
1989	164 800	6 600	42 300	23 900	19 300	256 900	518 800	49,5	
1990	153 700	7 300	36 600	25 600	18 300	241 500	487 800	49,5	
1991	150 900 <sup>1</sup>	8 100	32 800	26 100	19 600	237 500	477 800	49,7	
1992	153 600 <sup>1</sup>	8 600*	29 500	28 100	21 700	241 500	481 300	50,2	
1993	165 000 <sup>1*</sup>	9 700*	29 400	27 500	22 000	253 600	456 900 <sup>1</sup>	55,5	
<b>Ostdeutsche Länder</b>									
1991	6 300 <sup>2</sup>	—	1 700	6 100	800 <sup>3</sup>	14 900	77 900	19,1	
1992	9 800 <sup>2</sup>	—	1 800	9 100	2 500 <sup>4</sup>	23 200	102 700	22,6	
1993	18 000 <sup>2*</sup>	—	2 500	18 500	4 000*	43 000	127 300 <sup>2</sup>	33,8	
<b>Deutschland</b>									
1991	157 200	8 100	34 500	32 200	20 400	252 400	555 700	45,3	
1992	163 500	8 600*	31 300	37 200	24 200	264 800	584 000	45,3	
1993	183 000*	9 700*	31 900	46 000	26 000	296 600	584 200	50,8	

\* geschätzt

<sup>1</sup> ohne Berlin (Ost und West)

<sup>2</sup> einschl. Berlin (Ost und West)

<sup>3</sup> nur Brandenburg

<sup>4</sup> ohne Sachsen-Anhalt

Quelle: Statistisches Bundesamt

Gegensatz zum kooperativen, teilzeitschulischen BGJ), das neben einer allgemeinen eine auf ein Berufsfeld bezogene berufliche Grundbildung vermittelt;

- Berufsfachschulen, die als Vollzeitschulen mit mindestens einjähriger Schulbesuchsdauer zur Berufsvorbereitung oder zur vollen Berufsausbildung besucht werden;
- Kollegschen in NRW in Vollzeitform und
- berufsvorbereitende Förderlehrgänge der Bundesanstalt für Arbeit für beschäftigungslose Jugendliche (G-, F-, V-Lehrgänge und MBSE).

## Entwicklung seit 1980

Die Angaben zu den Schülerzahlen sind aus der Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes, Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen, entnommen.

Für die Teilnehmer an Förderlehrgängen der Bundesanstalt für Arbeit werden die Angaben der Berufsschüler im Status „Arbeitslose“ verwendet. Um die Schulabgängerzahlen aus der Sekundarstufe I als Bezugsgröße für die Entwicklung in den o. g. Schulen zu benutzen,

werden bei den Berufsfachschulen und Kollegschen nur die Schüler im ersten Schuljahrgang berücksichtigt.

Folgende Entwicklungen sind hervorzuheben:

- Die Einmündungen in berufliche Schulen sind bis Mitte der 80er Jahre stärker gestiegen als die Zahl der Schulentlassenen aus der Sekundarstufe I. Die fiktive Übergangsquote, die Relation zwischen der Zahl der Schüler im ersten Schuljahr in beruflichen Schulen und die der Schulabgänger aus der Sekundarstufe I, nahm zwischen 1980 und 1985 um zehn

Prozentpunkte zu und erreichte 50 Prozent (vgl. Tab. 1). Das heißt, rechnerisch gesehen besuchte jeder zweite Schulabgänger der Sekundarstufe I eine berufliche Vollzeitschule (tatsächlich gab und gibt es auch intermediäre Übergänge z. B. vom BVJ zum BGJ oder vom BGJ zur BFS). Die Expansion in den beruflichen Schulen bis Mitte der 80er Jahre übertraf auch die Einmündungen in eine duale Ausbildung (wegen des Vergleichs sind hier nur die neu abgeschlossenen Verträge für das erste Ausbildungsjahr berücksichtigt, nicht dagegen die verkürzten, die aufgrund der Anrechnung des Besuchs der Sekundarstufe II vergeben werden). Zwischen 1978 und 1984 nahm die Zahl der Schüler in beruflichen Schulen um 22 Prozent, die der neuen Ausbildungsverträge für das erste Ausbildungsjahr um zehn Prozent zu (vgl. Abbildung).

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre bis zu Beginn der 90er Jahre hat sich die Situation, gemessen an der fiktiven Übergangsquote, nur wenig geändert; sie bewegte sich um die 50-Prozent-Marke. Im Vergleich zu den Einmündungen in eine duale Ausbildung sind jedoch markante Unterschiede feststellbar. Während die Zahl der Schüler im ersten Schuljahr in beruflichen Schulen zwischen 1984 und 1991 um 39 Prozent zurückging, war die Abnahme bei der dualen Ausbildung deutlich geringer (-21 Prozent). Der demographische Rückgang in der entsprechenden Altersgruppe der 16- bis 19jährigen betrug in der gleichen Zeit 36 Prozent. Das heißt, die relative Bedeutung der dualen Ausbildung nahm in der genannten Zeit im Gegensatz zu den beruflichen Schulen stark zu.

Seit 1992 ist eine Veränderung zu beobachten: Die Zahl der Schüler in beruflichen Schulen steigt wieder an, die Einmündungen in eine duale Ausbildung gehen weiter zurück. Dabei hat sich die Präferenz der Schulabgänger aus der Sekundarstufe I im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg nur wenig geändert<sup>1</sup>, so daß diese Entwicklung weitgehend auf die verschlechterte Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt zurückzuführen ist.

- Innerhalb der beruflichen Schulen sind erhebliche Unterschiede in der Entwicklung festzustellen:

Das **schulische Berufsgrundbildungsjahr** hat an Bedeutung stark eingebüßt, z. T. zugunsten der kooperativen Form. Während die Teilnehmerzahl im schulischen BGJ zwischen 1980 und 1992 um mehr als die Hälfte von 66 000 auf 29 000 zurückging, stieg sie bei der kooperativen Form um mehr als das Dreifache von 14 000 auf 49 000 an. Den Hauptanteil der Schulen stellt nach wie vor Niedersachsen; beinahe jeder zweite Jugendliche kommt aus diesem Land. In den neuen Ländern spielen beide Formen eine (noch) untergeordnete Rolle.

Lange Zeit galt das **Berufsvorbereitungsjahr** als „Auslaufmodell“ und als Puffer für den Ausbildungsstellenmarkt. Diese „Pufferfunktion“ wird seit Beginn der 90er Jahre nach erneuter Verschlechterung der Ausbildungsstellensituation deutlich sichtbar, besonders in den ostdeutschen Ländern.

Ähnlich wie das BVJ erfüllen die **Förderlehrgänge** der Bundesanstalt für Arbeit eine Lückenbüßerfunktion, teils für den Ausbildungsstellen-, teils für den Arbeitsmarkt.

Nach starkem Rückgang seit Mitte der 80er Jahre steigen die Teilnehmerzahlen seit Beginn der 90er Jahre an.

Die **Berufsfachschulen** bilden den quantitativ bedeutendsten Teil der beruflichen Schulen. Knapp zwei Drittel der Schulen unter den hier betrachteten beruflichen Schulformen entfallen auf diesen Schultyp. Die Schülerzahlen sind seit Jahren steigend. Sie werden nach wie vor überwiegend von jungen Frauen besucht (1980: 68 Prozent, 1992: 62 Prozent), während bei den anderen beruflichen Schulen der Männeranteil überwiegt (BGJ: 67 Prozent; BVJ: 58 Prozent; Förderlehrgänge: 61 Prozent, Kollegschiule: 51 Prozent, alle Angaben aus 1992). In den ostdeutschen Ländern ist der Frauenanteil mit knapp 90 Prozent noch höher; dies dürfte auch mit der für Frauen ungünstigeren Ausbildungsstellenlage zusammenhängen. Der Besuch der Berufsfachschulen ist für die Mehrheit der Schüler von relativ kurzer Dauer (ein bis zwei Jahre). Nur jeder zehnte Schüler bleibt länger in der Berufsfachschule. Die Schulen umfassen fünf verschiedene Abschlußarten mit unterschiedlichen Fachrichtungs- bzw. Berufsschwerpunkten (vgl. Tab. 2). Auch der Frauenanteil schwankt zwischen den Schulformen erheblich.

Abbildung: **Schüler im 1. Schuljahr in beruflichen Vollzeitschulen und abgeschlossene Ausbildungsverträge für das 1. Ausbildungsjahr** (früheres Bundesgebiet)

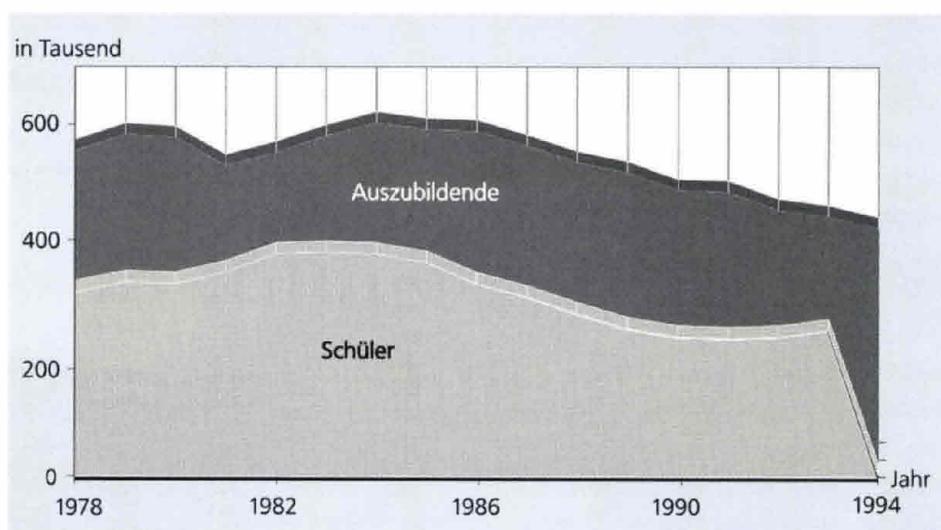


Tabelle 2: Berufsfachschüler 1992 im 1. Schuljahr nach Abschlußart der Schule (in Prozent)

Abschlußart der Schule	Anteil insgesamt von	
	Berufsfachschülern	weiblichen Schülern
Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln und zum Realschulabschluß führen	27	60
die eine berufliche Grundbildung vermitteln und mindestens den Realschulabschluß voraussetzen	28	55
die eine berufliche Grundbildung vermitteln und bei Voraussetzung und Abschluß unterhalb des Realschulabschlusses bleiben	12	39
die einen beruflichen Abschluß außerhalb der anerkannten Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetzes bei Handwerksordnung vermitteln	31	79
die einen Abschluß in anerkannten Ausbildungsberufen BBiG bzw. Handwerksordnung vermitteln	2	63
Insgesamt	100	62
Absolut	163 452	101 139

Berufsfachschulen, die einen **Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf** nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung vermitteln, spielen nur eine untergeordnete Rolle (zwei Prozent). Den beruflichen Schwerpunkt mit einem Anteil von knapp 40 Prozent bilden die Hotel- und Gaststättenberufe (Anteil der Frauen: 98 Prozent).

Beinahe ein Drittel aller Schüler bei einem deutlich über dem Durchschnitt liegenden Frauenanteil besucht Berufsfachschulen mit dem Ziel, einen staatlich anerkannten Berufsabschluß zu erreichen. Der Schwerpunkt liegt bei pflegerischen und erzieherischen

Berufen (42 Prozent). Ein weiterer Schwerpunkt ist der Bereich: Fremdsprachensekretär, -korrespondent, Dolmetscher und Übersetzer (17 Prozent).

Bei den beiden Berufsfachschulformen, die eine **berufliche Grundbildung** vermitteln und zum **Realschulabschluß** führen (Typ 1) bzw. diesen voraussetzen (Typ 2), dominieren die Fachrichtungen Wirtschaft und Verwaltung (57 Prozent bzw. 76 Prozent).

Bei den Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln und deren Eingangs-Voraussetzung und Abschluß unterhalb des Realschulabschlusses bleiben, über-

wiegen die Schwerpunkte: Technik (58 Prozent), Ernährung und Hauswirtschaft (23 Prozent).

Der vollzeitliche Teil der **Kollegschule** in Nordrhein-Westfalen ging seit Mitte der 80er Jahre stark zurück. Hatte er 1985 noch einen Anteil von 46 Prozent, so besuchten 1992 lediglich 31 Prozent von den insgesamt 26 400 Schülern im ersten Schuljahr die Kollegschule als Vollzeitschule. Davon strebten 15 Prozent die allgemeine oder Fachhochschulreife ohne Berufsabschluß (Doppelqualifikation) an. Weitere 16 Prozent wollen eine Berufsgrundbildung mit Fachoberschulreife erreichen.

Insgesamt läßt sich aus der Entwicklung des Kollegschulbesuches erkennen, daß der Schwerpunkt auf der Entwicklung und Realisierung integrierter teilzeitschulischer Bildungsgänge liegt, die zu einem Berufsabschluß gemäß BBiG und zur Fachoberschul- bzw. Fachhochschulreife führen.

## Übergang nach Abschluß der Schule

Das Bundesinstitut für Berufsbildung führt seit Jahren Befragungen auch in Abschlußklassen der beruflichen Schulen durch, um Angaben über den weiteren Bildungsweg der Schulabgänger zu erkunden. Knapp drei Viertel der Schüler in beruflichen Schulen (wobei Schüler in drei- und vierjährigen Berufsfachschulen nicht befragt werden) streben eine duale Ausbildung an.<sup>2</sup> Der Besuch der beruflichen Schulen, und dies gilt auch für die Berufsfachschulen (vgl. Tab. 2), dient der Berufsvorbereitung. „Ohne diesen Schulabschluß habe ich keine guten Chancen bei der Bewerbung um die gewünschte Stelle“, gab die Mehrheit der 1990 Befragten in Berufsfachschulen an. Die Neigung für eine Lehre war lange Zeit relativ konstant, erst in den letzten Jahren ist eine leichte Abnahme bei Mädchen zu beobachten (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: **Angestrebte Übergänge in eine duale Ausbildung am Ende des Schuljahres** (in Prozent)

von den Schulabgängern aus ... wollen in eine duale Ausbildung			Berufsfachschulen		
Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr			1990 1993 1994		
1994	1993	1990	insgesamt	70	69
78	78	81	männlich	77	81
86	87	87	weiblich	68	60
67	66	73			59

Tabelle 4: **Schüler in Schulen des Gesundheitswesens 1983 bis 1993** (in Tausend)

	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Früheres Bundesgebiet:	106,1	108,8	111,7	111,2	109,5	107,1	110,9	111,0	111,5	112,4	105,2
ostdeutsche Länder (ohne Sachsen- Anhalt und Thüringen)											11,9

Quelle: Statistisches Bundesamt, ab 1989 eigene Schätzung

## Schulen des Gesundheitswesens

Die Ausbildung in den Schulen für die Berufe des Gesundheitswesens sind nach bundesgesetzlichen und landesrechtlichen Bestimmungen geregelt.<sup>3</sup> Die Ausbildungsdauer beträgt 24 bis 36 Monate, bei Krankenpflegehelfern zwölf Monate.

Eine langfristige Zeitreihe über die Zahl der Schüler ist nur auf der Basis einer Schätzung möglich, da seit 1989 keine Angaben für Hessen vorliegen.

Die Veränderung der Schülerzahlen war im vergangenen Jahrzehnt relativ gering, was auch bedeutet, daß die Entwicklung von demographischen Veränderungen (Zunahme bei relevanten Altersgruppen bis Mitte der

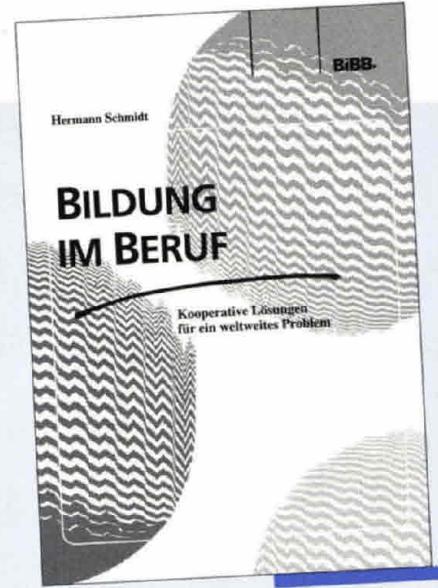
80er Jahre, seitdem starke Abnahme) wenig beeinflußt wird. Unter den Schülern liegt der Anteil der Männer bei 18 Prozent mit leicht steigender Tendenz. Rund zwei Drittel der Schüler beiderlei Geschlechts werden in Krankenpflegeberufen ausgebildet. An zweiter Stelle mit wachsender Bedeutung stehen die Altenpfleger/-innen (acht Prozent), gefolgt von den Krankengymnasten (knapp acht Prozent). Gemessen am Durchschnitt der Altersgruppen der 18- bis 21jährigen besuchen z. Z. etwa 1,5 bis 2 Prozent der Männer und acht bis neun Prozent der Frauen eine Gesundheitsschule.

### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Vgl. *Berufsbildungsbericht 1995*

<sup>2</sup> Vgl. *Berufsbildungsbericht 1990, S. 49; 1994, S. 51 und 1995; Kapitel 1.3.1*

<sup>3</sup> Vgl. hierzu *Berufsbildungsbericht 1994, S. 77ff.*



Hermann Schmidt

## BILDUNG IM BERUF

KOOPERATIVE LÖSUNGEN  
FÜR EIN WELTWEITES PROBLEM

1995, 126 Seiten,  
Bestell-Nr. 110.302,  
Preis 19,00 DM

Das deutsche Berufsbildungssystem erfreut sich als Studienobjekt großer internationaler Wertschätzung.

Als Beitrag zu einem besseren Verständnis dieses Systems enthält der vorliegende Band Papiervorlagen für Folien, die aus der Vortragstätigkeit des Autors im In- und Ausland stammen. Sie stellen u. a. das Berufsbildungssystem dar, spiegeln die zentrale Rolle der Arbeitgeber und Gewerkschaften in diesem System wider, würdigen die Bedeutung der Ausbilder, verdeutlichen die Aktionen und Reaktionen des Systems auf technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen und zeigen in diesem Zusammenhang die Struktur und die Aufgaben des Bundesinstitutes für Berufsbildung auf. Kurze Einführungen zu den einzelnen Kapiteln sowie ein Vortrag zu den Ursachen der Wertschätzung oder Geringschätzung der beruflichen Bildung in den Gesellschaften ergänzen den Band.

Es handelt sich bei dieser Publikation um eine bearbeitete und aktualisierte deutsche Fassung der 1994 erschienenen Veröffentlichung "Qualifying the Workforce".

► 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

# Außerbetriebliche Ausbildung für marktbenachteiligte Jugendliche

**Joachim Gerd Ulrich**

*Dr. rer. pol., Diplompsychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.3 „Berufsbildungsplanung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn*

**Seit 1990 muß in den ostdeutschen Ländern ein Teil der Jugendlichen außerbetrieblich ausgebildet werden, weil Lehrstellen fehlen. Angesichts der steigenden Nachfrage ist auch in den Jahren 1995 und 1996 mit einem Defizit an betrieblichen Ausbildungsstellen zu rechnen. Der folgende Beitrag behandelt die individuellen Folgen einer außerbetrieblichen Ausbildung für die Jugendlichen und die globalen Auswirkungen auf die Verankerung des dualen Systems in diesen Ländern.**

## Bedeutung der außerbetrieblichen Ausbildung

In den westdeutschen Ländern soll die außerbetriebliche Ausbildung sozial benachteiligten oder lernbeeinträchtigten Jugendlichen eine besondere pädagogische Betreuung ermöglichen und ihnen helfen, einen Beruf zu erlernen (nach § 40c 2 AFG). Dagegen dient sie in den ostdeutschen Ländern gegenwärtig vor allem dazu, das betriebliche Lehrstellendefizit auszugleichen und erfolglosen Bewerbern eine Ausbildungschance zu eröffnen. Die Hoffnung, diese Notvariante der außerbetrieblichen Ausbildung für „Marktbenachteiligte“ werde mit zunehmender wirtschaftlicher Konsolidierung an Bedeutung verlieren, erfüllte sich bisher nicht. Zwar sank ihr Anteil am Gesamtumfang aller Neueinmündungen noch bis 1992/93 kontinuierlich (von 32 Prozent 1990/91 auf sieben Prozent 1992/93), doch konnte 1993/94 die stark

steigende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen ohne eine erneute Aufstockung des außerbetrieblichen Zusatzprogramms (auf 14 Prozent aller Neueinmündungen) nicht mehr abgedeckt werden. Die Summe aller Zugänge in eine außerbetriebliche Ausbildung für Marktbenachteiligte beläuft sich inzwischen (1990/91 bis 1993/94) auf über 75 000 Jugendliche<sup>1</sup>; ihr Bestand (Zugänge abzüglich Abgänge aufgrund von Beendigung oder Abbruch) betrug Ende September 1994 ca. 37 000.

Die Aufnahme einer außerbetrieblichen Ausbildung bedeutet nicht immer, daß die Jugendlichen ihren Beruf schwerpunktmäßig in einer Einrichtung außerhalb eines Betriebes erlernen. Eine vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführte Untersuchung der außerbetrieblichen Maßnahmen nach § 40c 2 AFG/§ 40c 4 AFG/DDR ergab, daß „de facto mehr als ein Drittel der Maßnahmen vollständig in und von Betrieben durchgeführt wurden. 23 Prozent dieser Betriebe gehören den sogenannten Ausbildungsringen, zwölf Prozent der Treuhand an“.<sup>2</sup> Zwei Drittel bildeten neben ihren „außerbetrieblichen“ auch eigene Auszubildende aus. Die Kategorie der außerbetrieblichen Ausbildung bezieht sich insofern weniger auf den Lernort (innerhalb oder außerhalb eines Betriebes) als auf die Art der Finanzierung (voll bzw. überwiegend **betrieblich** oder aber – als ergänzendes Lehrstellenangebot – **staatlich finanziert**).

Meist aber wird die außerbetriebliche Lehre in überbetrieblichen Einrichtungen durchge-

führt, die, wie es in den Bestimmungen heißt, eine maßnahmegerechte technische und räumliche Ausstattung ebenso zu gewährleisten haben wie den „Einsatz von erfahrenem und qualifiziertem Ausbildungspersonal“.<sup>3</sup> Während der Ausbildung wird versucht, Arbeitsabläufe möglichst realitätsnah zu simulieren. Betriebspraktika sollen helfen, das Gelernte auf den „Ernstfall“ zu übertragen.

Die laufenden Kosten (Ausbildungsvergütung, Ausbildungspersonal-, Sach-, Verwaltungskosten, Prüfungsgebühren) werden von der Bundesanstalt für Arbeit (bei einer Ausbildung nach § 40c 4 AFG/DDR) bzw. vom Bund, von den Ländern und vom Europäischen Sozialfonds (im Rahmen der Gemeinschaftsinitiativen Ost) übernommen; von 1990 bis September 1994 flossen dafür über 1,8 Mrd. DM ab, dies sind bereits jetzt (zu einem Zeitpunkt, zu dem viele Jugendliche ihre Ausbildung erst begonnen oder noch nicht beendet haben) ca. 25 000 DM pro Einmündung.

Angesichts der besonderen Probleme von weiblichen Ausbildungsplatzbewerbern sollen vorrangig Frauen gefördert werden. Ihr Anteil betrug im letzten Vermittlungsjahr 1993/94 über 70 Prozent. Zugleich zielen die Programme darauf, insbesondere in jenen Berufen auszubilden, die als zukunftsrichtig galten, und regionale Ungleichgewichte in den neuen Ländern auszugleichen. Tatsächlich ist die regionale Bedeutung der außerbetrieblichen Ausbildung sehr unterschiedlich; ihr Anteil an allen neu abgeschlossenen Verträgen variierte im Vermittlungsjahr 1993/94 zwischen 5,8 Prozent im Arbeitsamtsbezirk Magdeburg und 35,8 Prozent im Bezirk Neubrandenburg.

Der berufliche Schwerpunkt des außerbetrieblichen Zusatzangebotes liegt vor allem bei den Dienstleistungsberufen. Bei den Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufen betrug der Anteil im Vermittlungsjahr

1993/94 ein Drittel, bei den kaufmännischen Berufen (Waren- und Dienstleistungskaufleute) sowie bei den Körperpflege-, Gästebetreuer-, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufen über ein Fünftel. Innerhalb des gewerblich-technischen Sektors standen die meisten außerbetrieblichen Zusatzangebote für die Bau- und Baunebenberufe zur Verfügung (knapp 2 400 Plätze). Eine im Vergleich zu anderen Sektoren eher geringe Bedeutung hat die außerbetriebliche Ausbildung bei den Metallberufen; bei den Elektroberufen spielt sie so gut wie keine Rolle.

Außerbetriebliche Auszubildende sehen seltener Mängel in der Organisation und Planung des Ausbildungsgeschehens, zeigen sich insgesamt zufriedener mit der Ausstattung ihrer Einrichtungen und berichten öfter von einem besonders hohen Engagement ihrer Ausbilder. Jedoch benennen sie häufiger Defizite bei der Förderung von Eigeninitiative, Flexibilität, Verantwortungsbewußtsein, Ausdauer sowie Kollegialität und fühlen sich auch öfter nicht richtig ausgelastet.<sup>5</sup> Solche Mängel registrieren insbesondere Jugendliche mit mittleren oder noch höheren Schulabschlüssen. Auszubildende mit einem Abschluß unterhalb der 10. Klasse äußern in dieser Hinsicht deutlich seltener Kritik.

## Auswirkungen auf den Auszubildenden

### Ausbildungsverlauf

Jugendliche, die außerbetrieblich ausgebildet werden, äußern sich in der Mehrzahl zufrieden mit der Qualität ihrer Ausbildung und unterscheiden sich hierin nur wenig von jenen, die in Betrieben lernen. In einer Befragung, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Zusammenarbeit mit EMNID zwischen September 1993 und März 1994 durchführte und an der über 9 000 Auszubildende im dritten Lehrjahr teilnahmen, bezeichneten 74 Prozent derjenigen, die außerbetrieblich ausgebildet wurden, und 77 Prozent der betrieblichen Auszubildenden die Leistung ihrer Ausbildungsstätten als befriedigend bis sehr gut. Die insgesamt recht positiven Wertungen stehen im Einklang mit den Befunden einer 1994 durchgeführten Untersuchung des IAB sowie einer kleineren Studie, die im selben Jahr im Raum Jena stattfand.<sup>4</sup>

Allerdings verbergen sich hinter dem ähnlichen Gesamthurteil von außerbetrieblichen und betrieblichen Auszubildenden unterschiedliche Bewertungen von Einzelaspekten.

Im Vergleich zu den Betrieben schneidet das soziale Klima in außerbetrieblichen Einrichtungen ungünstiger ab; dies gilt, wie eine aktuelle BIBB-Studie ergab, insbesondere für den Umgang der Jugendlichen untereinander.<sup>6</sup> Die oben geschilderten Defizite bei den Schlüsselqualifikationen dürften nicht nur ein Indikator für die größeren didaktischen Schwierigkeiten sein, solche grundlegenden Fertigkeiten in einer Lernsituation außerhalb der realen Arbeitswelt zu fördern. Vielmehr scheint sich in ihnen auch die besondere sozialpsychologische Situation vieler Maßnahmenteilnehmer/-innen widerzuspiegeln (Orientierungs-, Identitäts-, Autoritätsprobleme).<sup>7</sup>

Viele der außerbetrieblichen Auszubildenden fühlen sich finanziell benachteiligt, da sie rechtlich nicht als Arbeitnehmer eingestuft werden und für sie die tarifvertraglichen Regelungen zur Ausbildungsvergütung keine Anwendung finden. So erhielten sie beispielsweise 1994 im Durchschnitt weniger als 500 DM monatlich, während die mittlere betriebliche Ausbildungsvergütung im IHK-Bereich über 900 DM und in den Berufen des Bauhauptgewerbes sogar knapp 1 300 DM betrug.<sup>8</sup> Da die Ausbildung außerhalb des Betriebsverfassungs- bzw. Personalvertretungsgesetzes stattfindet, wird zudem der

Aufbau sozialer und betriebspolitischer Kompetenzen behindert, etwa im Zusammenhang mit der Regelung von Konflikten oder im Rahmen der Organisation von Arbeitnehmerinteressen.

Trotz der spezifischen Nachteile wechseln außerbetriebliche Auszubildende nur selten während ihrer Ausbildung in ein betriebliches Lehrverhältnis. Eine Bestandsaufnahme der Gemeinschaftsinitiative 1993 zum Stichtag 31. 5. 1995 zeigt, daß 20 Monate nach Start des Programms drei Viertel der insgesamt 9 700 Maßnahmteilnehmer/-innen weiterhin außerbetrieblich ausgebildet wurden. Lediglich 4,7 Prozent waren inzwischen in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis eingemündet.<sup>9</sup>

Dafür mögen vor allem fehlende betriebliche Alternativen verantwortlich sein; eine 1993 durchgeführte Befragung des IAB von über 3 000 außerbetrieblichen Auszubildenden belegt aber auch, daß ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen von sich aus nicht mehr (ein knappes Viertel) oder nur „vielleicht“ (45 Prozent) bereit wäre, bei gegebener Möglichkeit in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis zu wechseln.<sup>10</sup> Gewöhnungseffekte scheinen hier ebenso eine Rolle zu spielen wie die Zufriedenheit mit der fachlichen Qualität der Ausbildung und, in einigen Fällen, die Angst vor der Konfrontation mit den Bedingungen der Arbeitswelt. Eine Ursache für die geringe Mobilität dürfte aber auch mit den finanziellen Förderbedingungen zusammenhängen, nach denen die Zuschüsse zu den Personalkosten der außerbetrieblichen Ausbildungsträger teilnehmerzahlbezogen erfolgen und bei Unterschreiten bestimmter Mindestzahlen anteilmäßige Kürzungen vorgenommen werden.

Vor diesem Hintergrund kann es für die außerbetrieblichen Ausbildungsstätten nur wenig attraktiv sein, sich in Zusammenarbeit mit den lokalen Betrieben verstärkt um betriebliche Vermittlungen ihrer Auszubildenden zu bemühen.

Knapp 2 000 bzw. 20,2 Prozent der Teilnehmer/-innen an der Gemeinschaftsinitiative 1993 hatten ihre Ausbildung bis zum 31. 5. 1995 abgebrochen. Offenbar ist die Neigung zum Abbruch bei einer außerbetrieblichen Lehre erhöht.<sup>11</sup> Die Ursachen sind in den oben geschilderten Nachteilen und in dem Umstand zu suchen, daß außerbetriebliche Auszubildende seltener als betriebliche ihren Wunschberuf erlernen.<sup>12</sup> Nicht minder gewichtig dürften aber die geringen Arbeitsmarktchancen sein, die, wie die Leipziger Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sehr deutlich vor Augen führt, von den Auszubildenden „besonders viel Willen und Gelassenheit“ abverlangen, ihre Lehre dennoch abzuschließen.<sup>13</sup>

## Arbeitsmarktchancen

Nur selten erhalten außerbetriebliche Auszubildende Übernahme- oder Vermittlungsangebote. Sieht man von denen ab, die z. B. im Rahmen von Ausbildungsringen durchgehend in Betrieben lernen, so haben die Jugendlichen während ihrer Lehre nur über Praktika phasenweise Kontakt zu potentiellen Arbeitgebern. Hinzu kommt, daß außerbetriebliche Auszubildende überproportional stark in strukturschwachen Regionen zu finden sind, in denen die allgemeinen Beschäftigungschancen ohnehin unterdurchschnittlich ausfallen. Dementsprechend findet nur eine Minderheit Eingang in den erlernten Beruf; die Quote der Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsabschluß ist überdurchschnittlich hoch.

## Ausmaß der Arbeitslosigkeit nach der Lehre

In einer vom BIBB Ende 1993 durchgeführten Befragung von über 400 Absolventen der Jahre 1992/93 (Ausbildungsbeginn: 1989) gaben 25 Prozent der überwiegend außerbetrieblich ausgebildeten Fachkräfte an, gegenwärtig arbeitslos zu sein; nur 23 Prozent arbeiteten im erlernten oder in einem anderen Fachberuf, weitere zwölf Prozent waren als

Angelernte beschäftigt. Zwischen dem Ausbildungsende und dem Untersuchungszeitpunkt lagen im Mittel etwa elf Monate. Die Arbeitslosenquote bei den (überwiegend) betrieblich ausgebildeten Jugendlichen lag dagegen bei 14 Prozent; 53 Prozent waren im erlernten Beruf bzw. in einem anderen Fachberuf beschäftigt.<sup>14</sup> Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt eine aktuelle Studie des IAB. Demnach waren von den außerbetrieblichen Absolventen des Jahres 1994 „drei bis neun Monate nach Ausbildungsende nur 37 Prozent erwerbstätig, 40 Prozent hingegen arbeitslos“.<sup>15</sup> Unter den Frauen war sogar über die Hälfte ohne Beschäftigung.

## Berufsspezifische Einflüsse auf die Beschäftigungschancen

Eine Schwierigkeit bei der Evaluierung der außerbetrieblichen Lehre resultiert daraus, daß sie durch eine vom Durchschnitt abweichende Berufsstruktur gekennzeichnet ist: Deutlich dominiert der Dienstleistungssektor gegenüber dem gewerblich-technischen Bereich. Dies macht es nicht leicht, zu beurteilen, ob die insgesamt geringeren Arbeitsmarktchancen ihre Ursache in der besonderen Form dieser betriebsfern(er)en Ausbildung finden oder aber (auch) berufsspezifische Gründe haben. Ein genaueres Urteil ist nur möglich, indem nicht nur global zwischen außerbetrieblicher und betrieblicher Lehre unterschieden, sondern diese Differenzierung auch innerhalb verschiedener Berufe vorgenommen wird. Dabei lassen sich in Hinblick auf die Arbeitsmarktchancen sowohl ein spezifischer Effekt zu Lasten der außerbetrieblichen Ausbildung als auch ein genuin berufsbezogener Effekt belegen.

So beurteilten in der BIBB-Studie Jugendliche, die außerbetrieblich zu Gärtner/-innen, Bürofachkräften, Floristen/-innen, Hauswirtschafter/-innen oder Einzelhandelskaufleuten ausgebildet wurden, ihre Arbeitsmarktchancen mit Abstand schlechter als ihre Kollegen/-innen aus denselben Berufen, die in Betrieben lernten.<sup>16</sup> Während unter den

außerbetrieblichen Auszubildenden je nach Berufsgruppe zwischen 39 und 58 Prozent von nur geringen Chancen sprachen, variierten die Anteile bei ihren betrieblichen Kollegen/-innen lediglich zwischen 17 und 24 Prozent. Andererseits – und hierin drückt sich der genuin berufsspezifische Effekt aus – äußerten sich außerbetriebliche Auszubildende aus Berufen des Hotel- und Gaststättengewerbes (Hotel-, Restaurantfachleute, Köche/-innen) wesentlich optimistischer als die außerbetrieblichen Auszubildenden der oben aufgeführten Berufe: Von ihnen gingen nur vier bis 22 Prozent von ungünstigen Verwertungsmöglichkeiten ihrer Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt aus.<sup>17</sup>

**Betriebspraktika und Arbeitsmarktchancen**  
Als Instrument zur Verbesserung der Beschäftigungschancen von außerbetrieblichen Auszubildenden gelten betriebliche Praktika.<sup>18</sup> 60 Prozent der Befragten aus der BIBB-Untersuchung gaben an, bereits an Praktika teilgenommen zu haben; weitere fünf Prozent sagten, eine Teilnahme sei zumindest geplant. Eine positive Beziehung zwischen der Gesamtdauer der Praktikaphasen und der Einschätzung der Arbeitsmarktchancen durch die befragten Auszubildenden ließ sich allerdings für die Gesamtgruppe nicht und für einzelne Berufsgruppen nur sehr partiell nachweisen. Möglicherweise ist hier weniger die Dauer entscheidend als die Zahl der Betriebe, zu denen im Rahmen der Praktika Kontakt aufgenommen wird. In Einzelfällen mögen die Arbeitsmarktchancen von außerbetrieblichen Auszubildenden, die im Rahmen ihrer Praktika mehrere Kontakte zu verschiedenen Unternehmen aufbauen konnten, sogar besser sein als die ihrer betrieblichen Kollegen/-innen, die kein Übernahmeangebot erhalten, gleichwohl nur ihren Ausbildungsbetrieb kennengelernt haben.<sup>19</sup>

### **Verbesserung der Chancen durch überdurchschnittliche Leistungen**

Zum Teil können die außerbetrieblichen Auszubildenden ihre Arbeitsmarktchancen

durch überdurchschnittliche Schulabschlüsse bzw. durch besondere Leistungen bei der Ausbildungsabschlußprüfung beeinflussen. So ergab die 1994 durchgeführte IAB-Studie, daß ein bis anderthalb Jahre nach Ausbildungsabschluß Absolventen bis einschließlich Hauptschulabschluß deutlich öfter als Fachkräfte mit mittlerem Schulabschluß oder Abitur arbeitslos waren.<sup>20</sup> Im Rahmen der Absolventen-Befragung des BIBB ließen sich für die Befragten, die angaben, überwiegend außerbetrieblich ausgebildet worden zu sein, statistisch signifikante Einflüsse der Prüfungsnote auf den beruflichen Status zum Zeitpunkt der Untersuchung nachweisen. Bessere Noten halfen zwar nicht, die Gefahr der Arbeitslosigkeit unmittelbar nach Ausbildungsende einzudämmen<sup>21</sup>, doch trugen sie signifikant zum Abbau eingetretener Arbeitslosigkeit<sup>22</sup> sowie zur nachträglichen Einmündung in eine Beschäftigung im erlernten Beruf<sup>23</sup> bei.

## **Die außerbetriebliche Ausbildung in der bildungspolitischen Diskussion**

Die oben genannten Untersuchungen weisen auf die Probleme hin, die für die Jugendlichen mit einer außerbetrieblichen Ausbildung einhergehen: Hervorzuheben sind vor allem geschlechtsspezifische Benachteiligungen, berufsbezogene Kompromisse bei der Einmündung in die Lehre (seltener Ausbildung im Wunschberuf), finanzielle Nachteile und die geringeren Arbeitsmarktchancen.

Die Studien zeigen aber auch, daß es bei der Bewertung dieser Ausbildungsform einer differenzierten Einschätzung bedarf. So öffnet der Arbeitsmarkt den außerbetrieblichen Ausbildungsabsolventen je nach Ausbildungsberuf unterschiedliche Perspektiven. Und auch die Qualität der außerbetrieblichen Ausbildung ist differenziert zu werten: Zwar scheint die Vermittlung überfachlicher Schlüsselqualifikationen erschwert zu sein,

doch bilden die fachliche Ausbildung, das Engagement des Lehrpersonals und die Ausstattung der außerbetrieblichen Ausbildungsstätten Punkte, die die außerbetrieblichen Auszubildenden zum Teil positiver einstufen als ihre Kollegen/-innen in den Betrieben. Die insgesamt geringeren Beschäftigungschancen lassen sich allerdings dadurch kaum auffangen.

Der gesellschaftliche Nutzen der außerbetrieblichen Ausbildung wird vor allem in der Sicherstellung einer beruflichen Qualifikation, in der Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit und der Kompensation der besonderen Lehrstellenprobleme von jungen Frauen gesehen. Gleichwohl besteht die Gefahr, daß sich dieser Nutzen langfristig als Pyrrhuserfolg entpuppt. Denn über eine längere Phase der vom Staat finanzierten außerbetrieblichen Ausbildung drohen Negativeffekte auf die Bereitschaft der Betriebe auszustrahlen, in eigener Regie die Verantwortung und die Kosten für den betrieblichen Teil der Ausbildung zu tragen.<sup>24</sup> Die duale Ausbildung in den Betrieben könnte zunehmend als staatliche (Finanzierungs-)Aufgabe und nicht als genuine Aufgabe der Unternehmen verstanden werden. Im Jahr 1993/94 wurden in den neuen Ländern bereits 60 Prozent der neuen Ausbildungsverträge staatlich subventioniert, sei es in Form von Prämiens für Betriebe, die Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen, oder in Form der für den Staat noch deutlich kostspieligeren außerbetrieblichen Ausbildung.

In der bildungspolitischen Diskussion herrscht deshalb weitgehend Einigkeit, daß die außerbetriebliche Ausbildung zurückgefahren werden sollte, um das duale System nicht weiter zu destabilisieren. Gleichwohl zeichnet sich ein Dilemma ab: Für die beiden kommenden Jahre ist erneut mit einer deutlichen Steigerung der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zu rechnen. Allein in den ersten acht Monaten des Vermittlungsjahres 1994/95 meldeten sich bei den Arbeitsämtern

170 000 Bewerber; dies sind 21 500 bzw. 14,5 Prozent mehr als im Vorjahreszeitraum. Die Zahl der besetzbaren betrieblichen Ausbildungsstellen stieg dagegen nur leicht an (+ 1,7 Prozent) und lag bei 72 600, so daß sich die Schere zwischen Angebot und Nachfrage weiter öffnete.<sup>25</sup>

## Alternativen zur außerbetrieblichen Ausbildung

Zur Zeit werden verschiedene Konzepte erörtert, wie der großen Nachfrage entsprochen werden könnte, ohne wiederum auf die außerbetriebliche Ausbildung zurückgreifen zu müssen. In der Diskussion sind:

- der verstärkte Einsatz des Berufsgrundbildungsjahres als erstes Jahr der Lehre (um den Ausbildungszzyklus in den Betrieben von durchschnittlich drei auf zwei Jahre zu verringern und damit die Zahl der jährlich angebotenen Ausbildungsplätze zu erhöhen);
- eine zeitweilige Übertragung des betrieblichen Teils der kaufmännischen Berufsausbildung auf die Berufsschulen (so der Vorschlag des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen);
- die Einführung einer Umlagefinanzierung (so insbesondere die Forderung der Gewerkschaften), um nichtausbildende Betriebe an den Ausbildungskosten zu beteiligen und die Motivation zur Ausbildung zu erhöhen;
- die Organisation von Ausbildungsverbünden, bei denen sich mehrere Unternehmen zusammenschließen und einen Teil ihrer Ausbildungsverantwortung an den Verbund delegieren. Dies kann im Rahmen eines organisierten Durchlaufs der Auszubildenden durch die verschiedenen Betriebe oder über die Etablierung einer zentralen Bildungseinrichtung geschehen, die gezielt bestimmte Ausbildungsinhalte vermittelt und eventuell auch Personalplanungsaufgaben (z. B. Anwerbung und Auswahl von Ausbildungsplatzinteressenten) übernimmt. Den Betrieben obliegen in diesem Fall die praktischen Ausbildungsphasen, die für sie leichter zu

organisieren und auch unter Ertragsaspekten besonders interessant sind.<sup>26</sup>

Weitgehenden Konsens unter den Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen sowie unter den staatlichen Bildungspolitikern hat bisher die Idee der Verbundausbildung gefunden. Es bleibt abzuwarten, in welchem Ausmaß hierüber neue Ausbildungsplätze erschlossen werden können.

### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Die Zahl der sozial benachteiligten oder lernbedürftigen Jugendlichen, die zwischen 1990/91 und 1993/94 mit einer außerbetrieblichen Vollausbildung nach § 40c 2 AFG begannen, beträgt 22 000.

<sup>2</sup> Rauch, A.: Ein Jahr danach – Verbleib von außerbetrieblich ausgebildeten jungen Fachkräften in den neuen Ländern. In: ÜAG Jena (Hrsg.): Jugend und ihre Chancen in den Übergangsphasen Schule-Beruf-Arbeitsmarkt im regionalen Kontext. Ergebnisse und Beiträge der Fachtagung November 1994, S. 90–96

<sup>3</sup> Vgl. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten E. Fischer u. a. in der Sitzung vom 22. 7. 94: Situation auf dem Ausbildungsmarkt in den neuen Ländern und Maßnahmen zur Einhaltung der vom Bundeskanzler versprochenen Ausbildungsgarantie. Bundestags-Drucksache 12/8226

<sup>4</sup> Vgl. Rauch, A.: Ein Jahr danach . . . a. a. O. Vgl. auch Köhler, K.; Haushälter, A.; Rogowski, P.: Jugend und ihre Chancen in den Übergangsphasen Schule-Beruf-Arbeitsmarkt in der Region Jena. In: ÜAG Jena (Hrsg.): Jugend und ihre Chancen . . . a. a. O., S. 2–38

<sup>5</sup> Vgl. Ulrich, J. G.: Duale Berufsausbildung in den neuen Bundesländern – Wie die Auszubildenden sie sehen. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Heft 15/95, 12. April 1995, S. 1349–1361

<sup>6</sup> Vgl. Beer, D.; Granato, M.; Schweikert, K.: In der Mitte der Ausbildung. Auszubildende in den neuen Bundesländern (Zwischenbericht Nr. 4 aus dem FP 1.5009). BIBB, Berlin 1995

<sup>7</sup> Diese mag wiederum dadurch mitbedingt sein, daß sich in der außerbetrieblichen Ausbildung zum Teil Jugendliche mit unterdurchschnittlicher Eingangsqualifikation befinden. Alle drei Faktoren (die didaktische Problematik, die psychologische Situation einer betriebsfernen Ausbildung sowie die Eingangsqualifikation der Jugendlichen) dürften in ihrer Auswirkung auf den Ausbildungserfolg interagieren; eine isolierte Bestimmung der Effektstärken der einzelnen Faktoren ist äußerst schwierig.

<sup>8</sup> Vgl. Beicht, U.: Tarifliche Ausbildungsvergütungen 1994 in West und Ost. Unveröff. Manuskrift. Bonn: BIBB, 1995

<sup>9</sup> Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Berufsberatung. Statistik über die Gemeinschaftsinitiative. Nürnberg, im Juni 1995

<sup>10</sup> Vgl. Rauch, A.: Ein Jahr danach . . . a. a. O., S. 93f.

<sup>11</sup> Vergleichszahlen zum Abbruchverhalten insgesamt liegen aus dem Jahr 1992 vor. In diesem Jahr betrug die Abbrecherquote in den neuen Ländern 22,4 Prozent. Dabei entfiel etwa die Hälfte der Vertragslösungen auf das erste Ausbildungsjahr, ein weiteres Viertel auf das zweite, so daß die Abbrecherquote in den ersten 20 Monaten der Lehre kaum über 16 Prozent hinausreichen dürfte. Bei einer Bewertung der außerbetrieblichen Abbrecherrate ist zudem zu berücksichtigen, daß Vertragslösungen aufgrund einer Liquidation der Ausbildungsstätte – wie sie im Rahmen der betrieblichen Lehre im Jahr 1992 eine Rolle spielten – bei einer außerbetrieblichen Ausbildung deutlich seltener vorkommen dürften.

<sup>12</sup> Vgl. Rauch, A.: Ein Jahr danach . . . a. a. O., S. 25; Ulrich, J. G.: Duale Ausbildung . . . a. a. O., S. 1360

<sup>13</sup> Vgl. Bertram, B.: Berufswege im Systemübergang. In: Bertram, B. u. a. (Hrsg.): Gelungener Start – unsichere Zukunft. München 1994, S. 219–275

<sup>14</sup> Vgl. Ulrich, J. G.; Westhoff, G.: Die Ausbildung absolviert, den Umbruch auch? In: BWP 23 (1994) 4, S. 16–21

<sup>15</sup> Vgl. Schober, K.: Keine Entwarnung an der zweiten Schwelle. IAB-Kurzbericht Nr. 5 vom 25. 4. 1995

<sup>16</sup> Unter den außerbetrieblichen Probanden befanden sich auch, ohne daß ihr Anteil exakt quantifiziert werden kann, Teilnehmer nach § 40c 2 AFG. Ihre Zahl dürfte jedoch sehr begrenzt sein, da 1991, als die meisten der hier Befragten mit ihrer Lehre anfingen, nur jeder zwölftes außerbetriebliche Ausbildungsbeginner in eine solche Maßnahme einmündete. Dafür spricht auch, daß fast vier Fünftel aller außerbetrieblichen Untersuchungsteilnehmer mindestens den Abschluß der 10. Klasse besaßen.

<sup>17</sup> Die Anteile bei den betrieblichen Auszubildenden aus den Berufen des Hotel- und Gaststättengewerbes, die von nur geringen Arbeitsmarktchancen sprachen, lagen zwischen sieben und zehn Prozent.

<sup>18</sup> Vgl. Antwort der Bundesregierung . . . a. a. O.

<sup>19</sup> Für diesen Hinweis danke ich Frau K. Köhler, Überbetriebliche Ausbildungsgesellschaft Jena.

<sup>20</sup> Vgl. Rauch, A.: Ein Jahr danach . . . a. a. O., S. 95

<sup>21</sup> tau = + 0,03 (p = 0,411)

<sup>22</sup> tau = + 0,30 (p = 0,039)

<sup>23</sup> tau = + 0,29 (p = 0,046)

<sup>24</sup> Schmidt, H.: Außerbetriebliche Ausbildung in den neuen Ländern – nur eine Notlösung? In: BWP 23 (1994) 4, S. 1–2

<sup>25</sup> Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Berufsberatung. Ausbildungsstellenmarkt. Berichtsmonat: Mai 1995. Nürnberg 1995

<sup>26</sup> Vgl. Bergmann, M.: Ausbildungsverbund – eine Chance für mehr betriebliche Ausbildungsplätze. In: Kompetenz, Heft 14, Berlin, Bonn 1995, S. 249–256

# Akzente der Weiterbildungsberatung in den ostdeutschen Bundesländern

**Dietrich Harke**

Diplomkaufmann und Diplompsychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter in der Abteilung 4.2 „Lehr- und Lernprozesse“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

**Heinrich Krüger**

Diplomvolkswirt, Mitarbeiter in der Abteilung 4.2 „Lehr- und Lernprozesse“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

**Weiterbildungsberatung hat in den ostdeutschen Bundesländern viel Resonanz als Orientierungshilfe bei den Bürgern gefunden. Sie unterstützt auch die Entwicklung und Umsetzung regionaler Bildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik.**

**Der Beitrag skizziert den Aufbau personenbezogener Weiterbildungsberatung durch Landes- und Bundesinitiativen. Ein vom Bundesinstitut für Berufsbildung entwickeltes Dokumentationsverfahren für Beratungsgespräche wird in seinen Grundzügen dargestellt. Ergebnisse aus der Arbeit der Beratungsstellen geben Aufschluß über die Struktur der Ratsuchenden, über inhaltliche Schwerpunkte der Beratungsgespräche und Trends in der Weiterbildungsberatung.**

## Aufgaben von Weiterbildungsberatung

Berufliche Weiterbildung ist ein durch eine Vielzahl von Anbietern und Bildungsangeboten gekennzeichneter Bereich. Ein Merkmal dabei ist die meist geringe Transparenz des Angebotes. Weiterbildungsinteressenten brauchen deshalb zuverlässige Informationen, eine trägerunabhängige, neutrale Beratung, um sich zu orientieren, und z. T. auch weitere Hilfen, um zu einer auf ihre spezielle Situation abgestellten Entscheidung zu kommen.

In der Bildungsberatung werden die personenbezogene Beratung und die institutio-nenbezogene Beratung unterschieden.<sup>1</sup> Zur personenbezogenen Beratung gehören unter anderem die Arbeits- und Förderungsberatung der Arbeitsämter sowie die Weiterbildungsberatung der Städte oder Kommunen für ihre Bürger. Bei letzterer steht das Bildungsbedürfnis des einzelnen im Zentrum und nicht die Anpassung des Individuums an den Bedarf der Unternehmen.<sup>2</sup> Darüber hinaus beraten diese kommunalen und städtischen Stellen auch Institutionen und Initiativen – sie leisten damit auch Qualifizierungsberatung.

Qualifizierungsberatung bezieht sich jedoch vorwiegend auf Betriebe mit dem Schwerpunkt auf der Ermittlung und Analyse des Qualifizierungsbedarfs sowie der Umsetzung in geeignete Qualifizierungsangebote. Sie wird meist von Kammern oder arbeitgebernahen Bildungseinrichtungen angeboten. Ziel ist die Qualifizierung der Beschäftigten entsprechend dem Bedarf der Unternehmen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die personenbezogene Beratung.

In der Vergangenheit wurde Weiterbildungsberatung vor allem als ein bildungspolitisches und arbeitsmarktpolitisches Instrument gesehen, um die geringe Weiterbildungsmotivation und -beteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen zu erhöhen und so auch deren Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern.<sup>3</sup> Beratung von Zielgruppen der Arbeitsmarktpolitik ist aber nur eine Funktion von Weiterbildungsberatung – zu ihrem

Aufgabenprofil gehören drei Schwerpunktbereiche<sup>4</sup>:

- Einzelberatung und Information;
- Bildungswerbung, Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenansprache;
- Institutionenberatung/Kooperation, Entwicklung der Weiterbildung.

Die Akzentsetzungen sind regional unterschiedlich und von den landes- oder kommunalpolitischen Zielsetzungen bestimmt. Das zeigt sich beispielsweise an den verschiedenenartigen organisatorischen Zuordnungen der Beratungsstellen, z. B. zur Schul- oder Bildungsbehörde, zu Ressorts wie Wirtschaftsförderung oder Arbeitsmarktpolitik.

Insbesondere der letzte Schwerpunktbereich hat durch aktuelle Entwicklungen an Bedeutung gewonnen. Weiterbildungsberatung hat hier in verstärktem Maße eine Gelenkfunktion, d. h. die Aufgabe, den regionalen Weiterbildungsbedarf festzustellen und Angebotslücken oder -defizite zu ermitteln. Bildungsträger brauchen mehr Informationen, um bedarfsgerechte Bildungsangebote zu erstellen – Weiterbildungsberatung erfährt die Wünsche der Ratsuchenden und kann sie weitergeben.

## Aufbau der Weiterbildungsberatung in den ostdeutschen Bundesländern

Nach der deutschen Vereinigung gab es in den ostdeutschen Bundesländern vielfältige strukturelle Veränderungen, zunehmende Arbeitslosigkeit und ein sehr schnell wachsendes Weiterbildungsangebot. Von der Bundesanstalt für Arbeit wurden in Ostdeutschland von 1990 bis 1994 insgesamt 33,4 Mrd. DM für berufliche Weiterbildung ausgegeben. Mit der Angebotsausweitung entstand zugleich auch ein zunehmender Bedarf an Beratung über berufliche Weiterbildung.

Was den Beratungsauftrag der Arbeitsämter betrifft, so waren sie in der Situation des Umbruchs und Aufbaus in den ostdeutschen Bundesländern häufig nicht in der Lage, Beratung in dem erforderlichen Umfang durchzuführen. Zudem gab es durch unseriöse Weiterbildungsträger oft auch Zweifel an der Qualität angebotener Maßnahmen. Diese Situation galt es, durch eine Ausweitung der Beratungsmöglichkeiten im „Verbraucherinteresse“ zu verbessern.

### Entwicklung in einzelnen Bundesländern

Beim Aufbau der Weiterbildungsberatung konnte auf die Erfahrungen kommunaler Beratungsstellen der westdeutschen Bundesländer zurückgegriffen werden. Dort hatte sich – vor allem initiiert durch ein Modellvorhaben<sup>5</sup> – Weiterbildungsberatung seit Ende der siebziger Jahre entwickelt, als Arbeitslosigkeit zu einem dauerhaften gesellschaftlichen Problem wurde. 1994 existierten im Westen etwa 35 unbefristete Beratungsstellen für Bildungs- und Weiterbildungsberatung<sup>6</sup>, daneben arbeiteten dort 14 Beratungsstellen für Berufsrückkehreinnen bzw. Frauen.<sup>7</sup>

In den ostdeutschen Bundesländern entstanden seit 1991 durch Bundes-, Landes- und kommunale Initiativen an vielen Standorten Weiterbildungsberatungsstellen. In Sachsen-Anhalt arbeiteten ab 1991 in einem Projekt des Kultusministeriums 15 Beratungsstellen in unterschiedlicher Trägerschaft. 1994 sind daraus zehn kommunale Beratungsstellen mit integrierter Datenbank entstanden, gefördert durch einen Modellversuch des Kultusministeriums.<sup>8</sup> In Brandenburg wurden seit Mitte 1992 fünf Informations- und Beratungsstellen in Trägerschaft der Landesagentur für Struktur und Arbeit (LASA) mit direkter Anbindung an das Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen tätig. Sie sind an der aktiven Umsetzung der Ar-

beitsmarktpolitik beteiligt und räumlich an den fünf Arbeitsamtsbezirken orientiert. Zur Zeit gibt es – mit Nebenstellen – insgesamt acht Standorte. In Mecklenburg-Vorpommern wurde zuerst in Rostock Ende 1991 eine kommunale Weiterbildungsberatung eingerichtet. 1994 arbeiteten in diesem Bundesland – unterstützt von der Landesstelle Schwerin für Weiterbildungsinformation und -beratung (WIB) – acht kommunale Beratungsstellen, z. T. mit Informationsbussen. In Sachsen existieren vier Stellen, davon wurden zwei 1992 im Rahmen eines Projekts des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW-Projekt) errichtet. In Berlin wurden – neben den existierenden Beratungsstellen für Frauen – 1991 im Ostteil von der Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen unter Beteiligung weiterer Institutionen zwei Informations- und Beratungsstellen eingerichtet.

Ein gemeinsames Merkmal der meisten Stellen ist, daß das Personal in der Regel auf ABM-Basis oder in anderen zeitlich befristeten Verträgen arbeitet und daß – vor allem seit Einschränkungen der ABM-Förderung – die Finanzierung und der Leistungsumfang der Stellen nicht dauerhaft abgesichert ist.

### Das Modellprojekt „Aufbau von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen“

Die Entwicklung im Bereich der Weiterbildungsberatung wurde von 1991 bis 1994 durch ein Modellprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft wesentlich gefördert.<sup>9</sup> Aus einer Vorstudie war bekannt, daß in den ostdeutschen Bundesländern eine hohe Weiterbildungsbereitschaft bestand und der Wunsch nach mehr Information und Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten.<sup>10</sup> Daraufhin wurde unter der Trägerschaft der Bildungsberatung der Stadt Köln ein Projekt zur Einrichtung von sechs Weiterbildungsberatungsstellen in den ost-

deutschen Ländern initiiert und – getragen vom Norddeutschen Verbund – ein weiteres Projekt zum Aufbau von Weiterbildungsdatenbanken, die in diesen Stellen integriert werden sollten.

Je eine Weiterbildungsberatungsstelle wurde in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen errichtet, in Sachsen zwei. Es wurden folgende Kommunen und Kreise ausgewählt, die dort geschaffenen Stellen wurden jeweils von einer westlichen Partnerstelle betreut (in Klammern dahinter): Pritzwalk (Köln), Stralsund (Hamburg), Magdeburg (Münster), Erfurt (Essen), Leipzig (Köln), Kreis Hoyerswerda (Kreis Gütersloh). Dem Projekt assoziiert waren die Beratungsstellen Rostock und Dresden.

Schwerpunkte in der Arbeit des BMBW-Projekts waren<sup>11</sup>:

- Unterstützung der neuen Beratungsstellen bei den Planungen und vielfältigen Problemen in der Aufbauphase;
- Fortbildung des Personals der Weiterbildungsberatungsstellen vor allem durch Klausurtagungen, Weiterbildungsseminare, Hospitationswochen und Arbeitsbesüche;
- Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit aller Beteiligten sowie Herausgabe einer Projektzeitung – seit Projektende in drei Arbeitsgruppen „Beratung/Beraterweiterbildung“, „Öffentlichkeitsarbeit/Bildungswerbung“ und „Datenbanken“ weitergeführt;
- Aufbau eines einheitlichen Dokumentationsbogens für Beratungsgespräche in einer Arbeitsgruppe unter Federführung des Bundesinstituts für Berufsbildung. Das BIBB übernahm auch die rechnerische Auswertung der Daten und leistete Hilfe bei der Analyse der Ergebnisse.

Die Erfahrungen aus dem BMBW-Projekt sind in einem Abschlußbericht und in einem „praktischen Leitfaden für Weiterbildungsberatungsstellen in öffentlicher Verantwortung“ enthalten.<sup>12</sup>

## Dokumentation und Evaluation von Weiterbildungsberatung

Mit dem Beginn der Arbeit in den Beratungsstellen stellte sich auch die Frage, wie sie gegenüber dem Träger und der Öffentlichkeit ausgewiesen werden kann und sollte. Personenbezogene Beratung kann über eine Dokumentation der Gespräche transparent gemacht werden: damit ist auch eine Evaluation dieser Arbeit in begrenztem Umfang möglich.

### Eine fundierte Dokumentation der Beratungsgespräche unterstützt die Öffentlichkeitsarbeit

Nicht erfaßt werden damit die Auswirkungen oder Folgen der Beratungen – um sie zu untersuchen, wären nachgehende Erhebungen erforderlich, vor allem bei den Ratsuchenden, Bildungsträgern und Beschäftigern. Aus einer Beratungs-Dokumentation werden auch sonstige Aktivitäten der Weiterbildungsberatungsstellen noch nicht deutlich, z. B. inwieweit sie auch zur regionalen Entwicklung beruflicher Weiterbildung oder zur Unterstützung arbeitsmarktpolitischer Programme beitragen. Auch das wären wichtige Gegenstände einer Evaluation von Weiterbildungsberatung. Die nachfolgend beschriebenen Arbeiten konzentrierten sich auf die systematische Dokumentation der Beratungsgespräche.

### Der Erhebungsbogen für die Beratungsstellen des BMBW-Projekts

In einer Arbeitsgruppe „Erhebungsbogen“ wurde unter Federführung des Bundesinstituts zusammen mit den Beratungsstellen ein Dokumentationsbogen für Beratungsgesprä-

che erstellt, der die Besonderheiten in den ostdeutschen Ländern berücksichtigt. Zielsetzungen dabei waren:

- **Transparenz und Legitimation der Beratungsarbeit erhöhen**

Die Leistungen einer Stelle müssen durch einschlägige Daten legitimiert und veranschaulicht werden, wie Anzahl und Schwerpunkte der durchgeföhrten Beratungen.

- **Breitere Grundlagen für die Öffentlichkeitsarbeit schaffen**

Weiterbildungsberatung sollte sich der Öffentlichkeit nicht nur regelmäßig mit ihrem Beratungsangebot und Leistungsspektrum präsentieren, sondern auch mit ihren Arbeitsergebnissen.

- **Qualität der Beratungsarbeit fördern**

Aus einer differenzierten Dokumentation ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte zur Analyse und Reflexion der Beratungsarbeit. In der Arbeitsgruppe „Erhebungsbogen“ wurde zunächst von dem Erhebungsbogen ausgegangen, den die Kölner Beratungsstellen benutzten. Eine weitere Grundlage bildete das Dokumentations- und Evaluationsinstrument für Beratungsgespräche „DOKEVI“, das – ausgehend vom Hamburger Erhebungsbogen – gemeinsam von der Stiftung Berufliche Bildung Hamburg und dem Bundesinstitut 1990/91 entwickelt worden war.<sup>13</sup> Der dann in der Arbeitsgruppe abgestimmte Erhebungsbogen besteht aus drei größeren Blöcken:

- **Allgemeine Informationen**, wie Information der Ratsuchenden über die Beratungsstelle (z. B. durch die Presse) und Art der Beratung (stationär oder mobil).

- **Sozialstatistik der Ratsuchenden** mit den Daten zur soziodemografischen Struktur einschließlich der aktuellen Erwerbs situation.

- **Beratungsschwerpunkte**, hinsichtlich beruflicher Bildung, beruflicher Veränderung

und hinsichtlich der Veränderung der persönlichen Lebensführung. Dokumentiert werden auch absehbare Barrieren und Probleme der Ratsuchenden bei der Realisierung ihres Beratungsanliegens.

## Art der Datenauswertung

Die dokumentierten Beratungsgespräche der beteiligten Beratungsstellen wurden ab Anfang 1993 halbjährlich vom BIBB ausgewertet, die Stellen erhielten die Ergebnisse als aufbereitete Statistik in der Form von Häufigkeitsverteilungen, Kreuztabellen und Grafiken. 1994 wurde den Beratungsstellen vom BIBB zusätzlich ein Zählprogramm zur Verfügung gestellt, mit dem sie einfache Auswertungen ihrer Daten selbst vornehmen können. Außerdem erfolgte in drei der Beratungsstellen für eine begrenzte Zeit eine ausführlichere Dokumentation von jeweils 150 Beratungen mit Hilfe des DOKEVI.

## Ergebnisse aus Beratungsstellen der ostdeutschen Länder

Im folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse aus den sechs Beratungsstellen des BMBW-Projekts und aus den Beratungsstellen Rostock und Schwerin vorgestellt. Es wird von den im 2. Halbjahr 1994 dokumentierten Gesprächen ausgegangen, diese werden ergänzt durch einige Vergleiche mit den Daten von 1993. Es werden in der Regel die summierten Werte der Beratungsstellen angegeben.

## Allgemeine Informationen

In die Auswertung des 2. Halbjahres 1994 wurden 2868 Gespräche einbezogen. Die Zahl der Beratungen ist insgesamt stark gestiegen, sie hat sich 1994 gegenüber 1993 etwa verdoppelt, auf insgesamt 6 230 Ge-

spräche. Steigende Beratungszahlen und die hohe Akzeptanz bei den Bürgern sprechen zunächst für den Erfolg der Weiterbildungsberatung – auch ohne Folgewirkungen im einzelnen zu kennen.

Es ist ein deutlicher Zuwachs durch den Ausbau der mobilen und mobil-stationären Beratung zu verzeichnen<sup>14</sup>, die vor allem im Umfeld der Stellen Stralsund, Rostock, Pritzwalk/Prignitz und Schwerin angeboten wird. Stralsund und Pritzwalk berieten beispielsweise nur noch rund ein Drittel ihrer Ratsuchenden in den Räumen der Stelle (stationär), die anderen Gespräche wurden in Informationsbussen geführt (mobil) oder in anderen Einrichtungen (mobil-stationär), wo die Beraterinnen und Berater regelmäßig ihren Service anbieten.

Eine für die Öffentlichkeitsarbeit der Beratungsstellen wichtige Frage ist, wie die Ratsuchenden von der Beratungsmöglichkeit erfahren haben. Hauptinformationsquellen waren im zweiten Halbjahr 1994 die Presse mit 27 Prozent, direkte Kontakte durch Info-Bus oder -Stand mit 20 Prozent und mit je 11 Prozent Weiterbildungseinrichtungen oder Initiativen/andere Beratungsstellen.<sup>15</sup>

Zwischen einzelnen Stellen gibt es jedoch deutliche Unterschiede: In Erfurt und Schwerin erfuhren über 50 Prozent der Ratsuchenden von der Stelle aus der Presse, in Leipzig und Rostock nur rund 15 Prozent. In Erfurt und Leipzig wurde etwa ein Drittel der Ratsuchenden durch Handzettel auf die Stelle aufmerksam. Das Arbeitsamt spielte als Informationsquelle mit durchschnittlich zwei Prozent nur eine untergeordnete Rolle – Magdeburg bildete eine Ausnahme: Weit über die Hälfte der Ratsuchenden erfuhren durch das Arbeitsamt von der Stelle, ein deutlicher Hinweis auf die dortige enge Zusammenarbeit beider Institutionen.

Es zeigten sich Zusammenhänge zwischen Informationsquelle und dem Bildungsniveau:

31 Prozent der Ratsuchenden mit höherem Schulabschluß erfuhren über die Presse von der Stelle, aber nur 22 Prozent derjenigen mit Hauptschulabschluß.

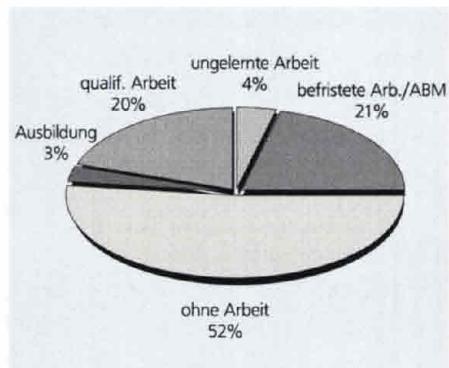
## Sozialstatistik der Ratsuchenden

Bei den Ratsuchenden zeigte sich auch im zweiten Halbjahr 1994, daß zum überwiegenden Teil Frauen (64 Prozent) die Stellen aufsuchten. Knapp zwei Drittel der Beratenen waren verheiratet, etwas mehr als 1993. Unter allen Ratsuchenden waren vom Alter her die 30- bis 39jährigen (30 Prozent) zusammen mit den 20- bis 29jährigen (26 Prozent) am stärksten vertreten. Als Tendenz zeichnete sich 1994 eine Zunahme der Beratung Jugendlicher nach dem Schulabschluß bzw. ihrer Eltern zu Ausbildungsfragen ab.

Die Stellen wurden 1993 und 1994 fast ausschließlich von Deutschen aufgesucht. Über 90 Prozent der Ratsuchenden hatten einen schulischen Abschluß – fast 70 Prozent den der 10. Klasse der polytechnischen Oberschule – und fast ebensoviele einen beruflichen Abschluß. Knapp 20 Prozent aller haben bereits Erfahrungen mit Weiterbildung gemacht, darunter vor allem Frauen.

Beratung galt vorrangig Menschen, die ihren Arbeitsplatz verloren hatten oder von Arbeitsplatzverlust bedroht waren. Im zweiten Halbjahr 1994 war gut die Hälfte der Ratsuchenden arbeitslos (52 Prozent), und 21 Prozent befanden sich in befristeten Arbeitsverhältnissen bzw. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) (vgl. Abb. 1). Von kleineren Schwankungen abgesehen, waren 1993 und 1994 gut zwei Drittel der Ratsuchenden arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht. Dazu beigetragen haben der weitere Verlust von Arbeitsplätzen im Rahmen der technologischen und eigentumsrechtlichen Umstrukturierung sowie die Mittelkürzungen bei den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit.

Abbildung 1: **Aktueller Erwerbsstatus der Ratsuchenden** (klassifiziert)



Basis BIBB EB WBB, 2. Hj. 1994

Die hohe Frauenarbeitslosigkeit in den ostdeutschen Ländern spiegelt sich auch bei den Ratsuchenden wider: Seit 1993 besteht ein fast gleichbleibender Anteil von zwei Dritteln Frauen zu einem Drittel Männer ohne Arbeit. Beim Anteil der Ratsuchenden ohne Arbeit zeigten sich zwischen den einzelnen Beratungsstellen deutliche Unterschiede. Sie reichten im zweiten Halbjahr 1994 von 40 Prozent in Leipzig über 54 Prozent in Pritzwalk bis 70 Prozent in Rostock.

Vergleicht man diese Werte mit der Arbeitslosenquote in der amtlichen Arbeitsmarktstatistik, ergibt sich eine tendenzielle Übereinstimmung zwischen der Höhe der Arbeitslosigkeit im Arbeitsamtsbezirk und derjenigen unter den Ratsuchenden. Eine Ausnahme macht wieder Magdeburg, wo der Anteil Arbeitsloser unter den Ratsuchenden bei rd. 90 Prozent lag, und damit sehr weit über der dortigen Arbeitslosenquote.

Die Dauer der Arbeitslosigkeit bei den Ratsuchenden hat seit Anfang 1993 zugenommen: der Anteil der Langzeitarbeitslosen (länger als ein Jahr arbeitslos) betrug 1993 im Durchschnitt knapp zehn Prozent und lag 1994 bei rd. 15 Prozent. Das macht deutlich, daß sich nun auch Weiterbildungsberatung in den ostdeutschen Bundesländern mit der in den westdeutschen Ländern bekannten Langzeitarbeitslosigkeit konfrontiert sieht.

## Beratungsschwerpunkte

Weiterbildungsberatung dient der Klärung von Weiterbildungswünschen und persönlichen Voraussetzungen, der Information über Bildungsangebote, und sie versucht, Hilfe für die Lösung von damit zusammenhängenden Problemen zu geben. Das gilt nicht nur in Hinblick auf berufliche Bildung, sondern auch auf allgemeine, politische und kulturelle Bildung. Die Aufschlüsselung der Beratungen nach ihren inhaltlichen Schwerpunkten ergibt folgendes Bild: Am häufigsten informierten sich die Ratsuchenden im zweiten Halbjahr 1994 mit 38 bzw. 32 Prozent über Fortbildungen und Umschulungen, gefolgt von allgemeiner Weiterbildung mit acht und ABM mit fünf Prozent (vgl. Abb. 2). Das Nachholen von Schulabschlüssen und die Information über Studienmöglichkeiten rangierten jeweils unter drei Prozent.

## Fortbildung und Umschulung sind die Hauptthemen der Beratung

Bei den Beratungen zur beruflichen Bildung lag der Schwerpunkt auf drei Bereichen: dem kaufmännisch-verwaltenden mit 34 Prozent, dem gewerblich-technischen mit 28 Prozent und dem Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsbereich mit 24 Prozent (vgl. Abb. 3). Als Trend zeigte sich bei den Wünschen der Ratsuchenden 1994 eine erhöhte Nachfrage nach berufsbegleitenden Kursen ab.

Sofern Beratungen Möglichkeiten der beruflichen Veränderung behandelten, hatte die Arbeitsplatzsuche mit 34 Prozent aller Nennungen eindeutig Vorrang vor Änderungen am Arbeitsplatz (elf Prozent) oder einem Arbeitsstellenwechsel (zehn Prozent). Bezogen auf alle Beratungsgespräche wurde „Selbständigkeit“ nur zu sechs Prozent angesprochen. Beratungen zur Veränderung

oder Stabilisierung der persönlichen Lebensführung fanden sich in 25 Prozent der Gespräche, dabei ging es vor allem um die Verstärkung persönlicher Interessen und Aktivitäten zur Persönlichkeitsentwicklung.

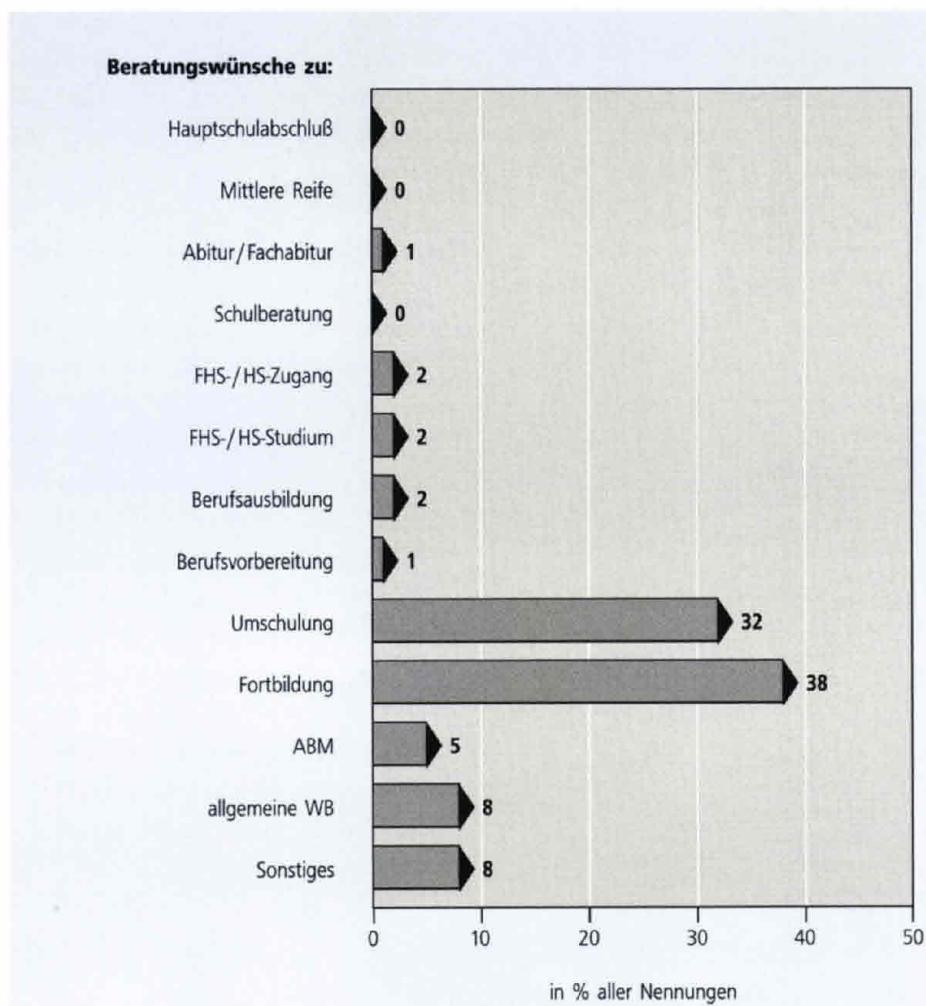
Unterschiedliche Einschätzungen gab es 1993 und 1994 dabei, welche Barrieren/Probleme die Ratsuchenden bei der Realisierung ihrer Wünsche sahen. Fehlende regionale Weiterbildungsangebote wurden auch im zweiten Halbjahr 1994 mit 28 Prozent am häufigsten genannt, 24 Prozent der Ratsuchenden bezeichneten „Zugangsbarrieren“ und 16 Prozent die „Rahmenbedingungen“ als Hindernisse bei der Aufnahme einer Weiterbildung. Dies dürfte eine Auswirkung des Sparkurses im Bereich der Weiterbildung sein. Bei den von zwölf Prozent angegebenen „Lernbarrieren“ ist erwähnenswert, daß sie nur von acht Prozent der Ratsuchenden mit höherem Schulabschluß, jedoch von 43 Prozent jener mit Hauptschulabschluß genannt wurden.

## Fazit

Weiterbildungsberatung arbeitet in den ostdeutschen Bundesländern unter verschärften Rahmenbedingungen<sup>16</sup>: Sie sind bestimmt durch die Auswirkungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturwandels mit unsicheren Zukunftsperspektiven, hoher Arbeitslosigkeit und zunehmenden Finanzproblemen der öffentlichen Hand. Wenig aussagekräftige Prognosen über die (regionale) Arbeitsmarktentwicklung erschweren die Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs.

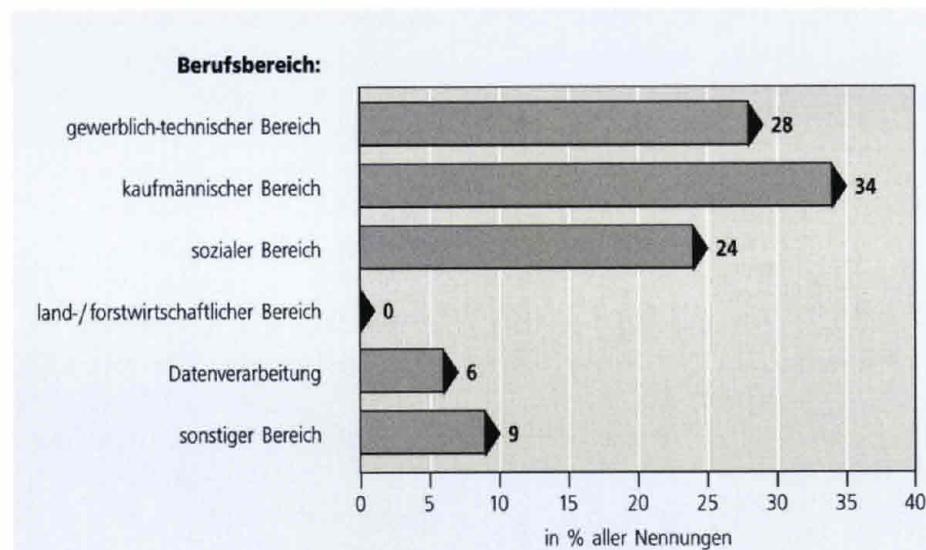
Im Abschlußbericht des BMBW-Projekts wird für die sechs ostdeutschen Projektstädte ausgeführt und an einzelnen Beispielen belegt, „daß Weiterbildungsberatung ein breites und am regionalen Bedarf orientiertes Beratungsspektrum abdecken kann“.<sup>17</sup> In der Einzelberatung und Information muß der meist verschlechterten individuellen Situation

Abbildung 2: **Beratungswünsche der Ratsuchenden** (Mehrfachnennungen möglich)



Basis BIBB EB WBB, 2. Hj. 1994

Abbildung 3: **Schwerpunkte bei Beratung zur beruflichen Bildung** (Mehrfachnennungen möglich)



Basis BIBB EB WBB, 2. Hj. 1994

und Perspektivlosigkeit Rechnung getragen werden, und Beratung muß sich häufig auch auf weitere Lebensbereiche erstrecken und bei sozialen Schwierigkeiten helfen. Bei der Bildungswerbung, Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenansprache – dem zweiten Aufgabenbereich der Weiterbildungsberatung – haben die meisten Beratungsstellen durch vielfältige Aktivitäten, wie den Einsatz von Info-Ständen, Teilnahme an Ausstellungen und Messen, Beratung in anderen Einrichtungen oder Einsatz von Info-Bussen, auf ihre Dienstleistung aufmerksam gemacht und gute Resonanz bei den Bürgern gefunden. Auch in der Kooperation mit anderen Einrichtungen und Ämtern hat Weiterbildungsberatung ihren Platz gefunden und wichtige regionale Aufgaben übernommen, indem sie z. B. Projekte entwickelt oder fördert, bei Umsetzung von speziellen Förderprogrammen hilft und durch Mitarbeit in regionalen Gremien an der Entwicklung der Weiterbildung mitwirkt.

Die Arbeitsmarktsituation, die wirtschaftliche Entwicklung und die sich ändernden Qualifikationsanforderungen erfordern auch weiterhin eine an der regionalen Situation orientierte Beratung. Eine kritische Untersuchung und Bewertung der Beratungsarbeit und ein gezielter Ausbau der Weiterbildungsberatung könnten dazu beitragen, den auf längere Zeit noch nicht abgeschlossenen Strukturwandel in den ostdeutschen Bundesländern zu unterstützen.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Vgl. Balli, Chr.; Storm, U.: Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung – ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung. In: BWP 21 (1992) 5, S. 26–32

<sup>2</sup> Vgl. Bauer, G.: „Weiterbildungsberatung“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, 1991, S. 382

<sup>3</sup> Vgl. Braun, J.; Fischer, L. unter Mitarbeit von Röhrig, P.: Bedarfsoorientierte Beratung in der Weiterbildung – Technologische Entwicklung und Arbeitslosigkeit als Herausforderungen für die Weiterbildungsberatung. Lexika Verlag, München 1984

<sup>4</sup> Vgl. Stadt Köln, *Der Oberstadtdirektor, Bildungsberatung und Bildungswerbung* (Hrsg.): *Weiterbildungsberatungsstellen in öffentlicher Verantwortung – Praktischer Leitfaden. Vervielfältigter Bericht*, Köln 1994, S. 4ff.

<sup>5</sup> Vgl. Braun, J.; Fischer, L. unter Mitarbeit von Röhrig, P.: *Bedarfsorientierte ...*, a. a. O.

<sup>6</sup> Vgl. Deutscher Städtetag/Städtetag Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kommunale Bildungs- und Weiterbildungsbildungsberatung – Aufgaben und Perspektiven – Dokumentation der 3. Fachtagung beim Deutschen Städtetag am 20./21. Januar 1994 in Köln*. Köln 1994

<sup>7</sup> Vgl. Bujok, E. u. a.: *Beratungsangebote und Beratungseinrichtungen für Berufsrückkehrerinnen. Schlüssebericht. Auswertung des Modellversuchs im Auftrag des Bundesministeriums für Frauen und Jugend*. Manuskrift. Infratest Sozialforschung, München September 1994

<sup>8</sup> Vgl. Wanzenk, U.: *Weiterbildungsberatung – ein bekanntes Leistungsangebot für Bürger und Institutionen im Land Sachsen-Anhalt. Fachgruppe Kommunale Weiterbildungsberatung – neue Leistungen für die Weiterbildungsberatung in Sachsen-Anhalt*. In: *Informationen für Weiterbildung und Weiterbildungsberatung in Sachsen-Anhalt*. Heft 1/94, S. 6-11

<sup>9</sup> Vgl. Klevenow, U. u. a.: *Projekt W 0705.00 „Aufbau von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen mit integrierter Weiterbildungsdatenbank in den neuen Bundesländern“*. Vervielfältigter Schlüssebericht des BMBW-Projekts. *Bildungsberatung und Bildungswerbung*, Der Oberstadtdirektor, Stadt Köln 1994

<sup>10</sup> Kuwan, H.: „Motivationen zur Weiterbildung“ – Ergebnisse einer Befragung in den neuen Ländern. Hrsg: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1991, S. 32

<sup>11</sup> Vgl. Klevenow, U. u. a.: *Projekt ...*, a. a. O.

<sup>12</sup> Vgl. ebenda sowie: Stadt Köln: *Der Oberstadtdirektor; Bildungsberatung und Bildungswerbung: „Weiterbildungsberatungsstellen in öffentlicher Verantwortung – Praktischer Leitfaden“*, Köln 1994

<sup>13</sup> Vgl. Stiftung Berufliche Bildung: *Abschlußbericht zum Projekt „Evaluation von Beratungsgesprächen“ für das Bundesinstitut für Berufsbildung*. Unveröffentlichtes Manuskript, Hamburg 1994

<sup>14</sup> Vgl. LASA, Landesagentur für Struktur und Arbeit GmbH Brandenburg (Hrsg.): *Protokolle zweier Workshops zur „Mobilen Beratung“*. Potsdam 1994

<sup>15</sup> Bei den Grafiken beziehen sich die Prozentangaben auf die Summe aller Nennungen und berücksichtigen damit auch Mehrfachnennungen – im sonstigen Text sind die Prozentwerte in der Regel auf die Gesamtzahl der Ratsuchenden bezogen.

<sup>16</sup> Vgl. Deutscher Städtetag/Städtetag Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kommunale ...*, a. a. O., S. 24ff.

<sup>17</sup> Vgl. Klevenow, U. u. a.: *Projekt ...*, a. a. O., S. 22

## Berufliche und soziale Integration von Aussiedlern in Gefahr?



Günter Kühn

Wissenschaftlicher Direktor in der Hauptabteilung 4 „Erwachsenenbildungsfor- schung“ des Bundesinsti- tuts für Berufsbildung, Schwerpunkt Fernunter- richt und multimediales Lernen; Umschulung von Ausländern, Aussiedlern und Langzeitarbeitslosen

Einer der wichtigsten Schritte für Aussiedler/-innen zur Integration ist ein Arbeitsplatz. Vor dem Hintergrund der 10. Novellierung des **Arbeitsförderungsgesetzes von 1993** wurden zur Situation arbeitsloser Aussiedler/-innen sowie zur Angebotspraxis der Bildungsträger Untersuchungen durchgeführt, deren Ergebnisse und Schlußfolgerungen nachfolgend dargestellt werden.

### Prozeß und Probleme beruflicher und sozialer Eingliederung von Aussiedlern

Die Eingliederung von Aussiedlern in der Bundesrepublik Deutschland stieß in den letzten Jahren auf erhebliche Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten resultieren in erster Linie aus der wirtschaftlichen Rezession, die eine hohe Arbeitslosigkeit und große Haushaltseinsparungen, insbesondere auch bei sprachlichen und beruflichen Eingliederungsmaßnahmen für Aussiedler, zur Folge hat. Die Erlangung eines akzeptablen Arbeitsplatzes ist wiederum einer der wichtigsten Schritte für Aussiedler auf dem Wege zu einer gesellschaftlichen Eingliederung.

Das Einleben von Aussiedlern läuft im allgemeinen nach ähnlichen Gesetzmäßigkeiten ab wie bei anderen Einwanderungsgruppen auch. Es ist gekennzeichnet von schwierigen Problemlagen, die sich z. T. auf die Stichworte: Wohnung – Spracherwerb – Arbeitsplatz verkürzen lassen.<sup>1</sup> Im Verlauf einer

beruflichen Eingliederung wird die Fähigkeit vorausgesetzt, einen Arbeitsplatz unter den gleichen Bedingungen wie ein Einheimischer anzunehmen und auszufüllen. Bei der beruflichen Eingliederung in das Arbeitsleben sehen sich Aussiedler anfangs mit folgenden Problemen konfrontiert:

- mit der formalen Anerkennung bzw. richtigen Einstufung ihrer beruflichen Qualifikationen nach ihrem tatsächlichen Anwendungs- und Gebrauchswert,
- Sprachdefizite im Deutschen und der Notwendigkeit, möglichst schnell einen ausreichenden Sprachstandard zu erreichen,
- mit den realen Berufs- und Arbeitsplatzanforderungen vor Ort und den gegebenen, eher limitierten Möglichkeiten einer Anpassungsqualifizierung bzw. einer Fortbildung und Umschulung,
- mit der nicht selten langwierigen und aufreibenden Suche nach einem adäquaten Arbeitsplatz, begleitet von administrativen Vermittlungsverfahren.

Es wäre eine verkürzte Sichtweise, die Eingliederung von Aussiedlern als einen einseitigen Akt definieren zu wollen, der ausschließlich von diesen zu vollziehen sei. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen Wechselprozeß, der ebenso eine institutionelle und personale Offenheit und Förderung in der Bundesrepublik Deutschland voraussetzt:

Staat und ansässige Bürger – etwa am Arbeitsplatz, im Wohnfeld – müssen der Eingliederung von Aussiedlern positiv gegenüberstehen. Eine innere Bereitschaft zu Akzeptanz und zur Aufnahme muß erkennbar sein. Daß der Eingliederungsprozeß für Aussiedler wie für Ausländer gegenwärtig in der Bundesrepublik schwierig verläuft, ist offensichtlich. Der Ausbruch offener Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit ist ein deutliches Symptom hierfür.

## Berufliche Qualifikationen bei Aussiedlern und die Zielrichtung einer Kompetenzvermittlung in beruflichen Bildungsmaßnahmen

Aussiedler/-innen haben zwar meist eine Berufsausbildung vorzuweisen. Ihre Berufsabschlüsse werden formal zu einem großen Teil anerkannt, d. h., einem entsprechenden deutschen Berufsabschluß gleichgestellt.<sup>2</sup> Über die tatsächliche berufliche Qualifikation sagt die formale Anerkennung des Abschlusses häufig aber wenig aus, da dieser meist auf ganz anderem Wege erreicht wurde,

- die praktische Berufserfahrung oftmals nicht im erlernten Beruf erworben wurde,
- die Berufs- und Arbeitswelt in den Herkunftsländern ganz anders strukturiert ist und dementsprechend z. T. ganz andere Qualifikationsanforderungen stellt.

Im **gewerblich-technischen Bereich** bedarf es oft einer Anpassung der fachlichen Qualifikation an den hiesigen Stand der modernen Technologien sowie verschiedentlich einer Anhebung der gesamten beruflichen Qualifikation. Im **kaufmännisch-verwaltenden Bereich** werden vor allen Dingen gute Deutschkenntnisse in Wort und Schrift abverlangt. Sprachliche Defizite überlagern deshalb oftmals fachliche Qualifikationsprobleme.

Aus beruflicher Sicht kann man davon ausgehen, daß die Aussiedler neben den deutschsprachigen und den fachlichen Kompetenzen ebenso fachübergreifend die sogenannten Methoden- und Sozialkompetenzen erlangen müssen.

Die Methodenkompetenz gewinnt dort vor allem an Bedeutung, wo am Arbeitsplatz

- neuere Informations- und Kommunikationstechnologien angewandt sowie Planungs-, Steuerungs- und Kontrolltätigkeiten ausgeübt werden,

- wo im Rahmen neuer Formen der Arbeitsorganisation in zunehmendem Maße Aufgaben und Entscheidung in Eigenverantwortung zu übernehmen sind.

Soziale Kompetenzen wiederum sind dort vor allem wichtig, wo Teamarbeit generell: Umgang mit anderen – u. a. mit Kunden – anliegen. Es handelt sich letztlich um so genannte „Schlüsselqualifikationen“, die den Aussiedlern bei der Bewältigung von Alltagsproblemen von Nutzen sein können und die zur Verbesserung der Integrationsbemühungen beitragen.

Nun laufen auf Bundesebene eine Reihe von Maßnahmen der sprachlichen und beruflichen Bildung, um die berufliche Eingliederung zu fördern. An erster Stelle ist auf die Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) hinzuweisen.

Die Bildungsangebote lassen sich in folgende Maßnahmekategorien unterteilen:

- allgemeine kurzfristige Eingliederungsseminare mit landeskundlichen, allgemeinen gesellschaftlichen und alltagspraktischen Themen,
- in der Regel ganztägiger Sprachunterricht von sechs, früher von acht bis zehn Monaten Dauer,
- unterschiedliche berufsqualifizierende Kursangebote je nach Ausgangssituation und beruflicher Zielvorstellung:
- Kurse zur Feststellung, Erhaltung, Erweiterung oder Anpassung der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten (sog. FEEA-Maßnahmen), die betriebliche Einarbeitung, Lehrgänge mit dem Ziel eines beruflichen Aufstiegs und die berufliche Umschulung.

Kennzeichnend für die Situation in der Weiterbildung von Aussiedlern war lange Zeit, daß die einzelnen Maßnahmen weitgehend voneinander getrennt verliefen. Richtlinien der Bundesanstalt für Arbeit (insbesondere der Grunderlaß vom 20. 10. 1989) griffen dieses Manko auf und

stellten kombinierte Modelle in den Vordergrund, was aber durch die Finanzkürzung (u. a. 10. Novellierung des AFG) jetzt wieder in Frage gestellt wird.

## Ergebnisse des BIBB-Forschungsprojekts zur Weiterbildung von Aussiedlern

### Berufliche und soziale Integration von Aussiedlern

Auf der Grundlage von Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „Zur beruflichen und sozialen Integration von Aussiedlern“<sup>3</sup> ist im BIBB ein Forschungsprojekt „Weiterbildung von Aussiedlern unter besonderer Berücksichtigung fachübergreifender Kompetenzen“ realisiert worden, dessen Ziel es war, durch

- Evaluierung in der Angebotspraxis und
- Befragung von arbeitslosen Aussiedlerinnen und Aussiedlern

zur Verbesserung der beruflichen Integration von Aussiedlern beizutragen. Zu diesem Zweck sind zwei überregionale Untersuchungen durchgeführt worden. In der ersten Untersuchung wurden eine Reihe von Bildungsträgern (12) und ihre Maßnahmen evaluiert, was auch eine Befragung von Geschäftsführern, Dozenten/Ausbildern und Teilnehmern einschloß. Die zweite Untersuchung umfaßt eine eingehende Befragung einer Anzahl arbeitsloser Aussiedler und Aussiedlerinnen (65). Beide Untersuchungen wurden inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse in zwei Studien veröffentlicht.<sup>4</sup>

### Verschlechterung der Ausgangsbedingungen für eine berufliche und soziale Integration von Aussiedlern

Insgesamt haben sich die Ausgangsbedingungen für eine berufliche und soziale In-

tegration von Aussiedlern erheblich verschlechtert: Dies äußert sich vor allem in einer sich verschärfenden Arbeitslosigkeit, besonders bei Frauen. So waren vergleichsweise 1989 bei 377 055 Zuzügen 105 887, 1992 bei 230 565 Zuzügen 131 546 und 1993 bei 218 888 Zuzügen 162 554 Aussiedler arbeitslos. 1994 stieg die Arbeitslosenquote bei Aussiedlern sogar auf 182 311; sie lag im Juli bei 155 691 (Arbeitsmarkt in Zahlen: Aussiedler, August 1994).<sup>5</sup> Der Frauenanteil betrug in den letzten Jahren um die 60 Prozent.<sup>6</sup>

Ausschlaggebend für diese Entwicklung ist eine verschärzte Wettbewerbssituation auf dem Arbeitsmarkt. Das durch Entlassungen und rückläufige Neueinstellungen der Wirtschaft zunehmende Bewerberpotential an einheimischen Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt verweist generell Aussiedler auf die hinteren Plätze. Von Arbeitslosigkeit betroffen sind besonders Angehörige von Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufen sowie aus der Land- und Forstwirtschaft, schließlich Akademiker und Frauen.

Aussiedlerinnen treffen die Folgen der Übersiedlung und die Arbeitslosigkeit besonders hart. Sie treten in einen fremden soziokulturellen Zusammenhang und müssen meist sowohl deutsche Sprachkenntnisse als auch den hiesigen Arbeitsplatzanforderungen entsprechende berufliche Qualifikationen vorweisen. Sie sehen sich besonders dadurch auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt, weil sie oft in ihren erlernten Berufen nicht arbeiten können, die in Deutschland einem hohen Konkurrenzdruck unterliegen (u. a. Verwaltungs-, Büroberufe), die hier keine Männerberufe sind oder wo ihnen die Anerkennung (u. a. in Erzieher-, Lehrberufen) verweigert wird. Hinzu treten familienbedingte Einschränkungen, die sich z. B. in einer geringeren Mobilität sowie in ungelösten Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsfähigkeit – u. a. der Kinderbetreuung – äußern. Allerdings hat die Familiensituation

bei einem Vergleich mit Aussiedlerfrauen, die auf sich allein gestellt sind, nicht diesen gravierenden Einfluß.<sup>7</sup> Auch diese Frauengruppe weist fast einen ebenso geringen Beschäftigungsgrad bzw. eine gleich große Arbeitslosigkeit auf wie erwerbsorientierte Aussiedlerinnen mit Familien, so daß im stärkeren Maß die nicht vorhandene Berufsqualifikation der Frau stets den Ausschlag gibt.

Arbeitslosigkeit bewirkt neben der psychischen Belastung und den ökonomischen Schwierigkeiten auch eine soziale Ausgrenzung, da Aussiedlern ein zentraler Zugang, über Arbeit Sozialkontakte mit Einheimischen zu knüpfen und dadurch die Integration zu beschleunigen, verschlossen bleibt. Die Befragung der arbeitslosen Aussiedler und Aussiedlerinnen, die bei den Frauen zu Sonderbefragungen führte<sup>8</sup>, im Rahmen des Forschungsprojektes erbrachte im ganzen ein düsteres Bild, was die allgemeine und im besonderen die berufliche Lebenssituation angeht. Allen gemeinsam ist zwar der Wille und die Bereitschaft zur Integration in ihre neue Heimat. Sie kamen nach Deutschland mit großer Zuversicht und voller Erwartungen. Vorherrschend war aber bei den befragten Aussiedlern eine tiefe Verunsicherung, was ihre gegenwärtige Lebenssituation und ihre berufliche und soziale Zukunft betrifft.

Tatsächlich erleben die arbeitslosen Aussiedler in Deutschland eine – bisher nicht bekannte – politisch und wirtschaftlich stabilere Situation als im Herkunftsland. Durch die staatlichen Sozialleistungen erscheinen sie – zumindest in ihrer Grundversorgung – einigermaßen abgesichert. Allerdings spitzt sich, wie die Befragungen aufzeigen, dann ihre finanzielle Situation meist zu, wenn der Partner ebenfalls arbeitslos geworden ist bzw. an einer Weiterbildungsmaßnahme oder Umschulung teilnimmt und sich auf diese Weise das Familieneinkommen vollständig aus staatlicher Unterstützung zusammensetzt. Nach einer ersten Ernäh-

terung über die schwierige Arbeitsmarktsituation sind sie auch bereit, jede halbwegs zumutbare Beschäftigung erst einmal anzunehmen. Um jedoch nicht in Arbeitslosigkeit verharren oder in unterwertigen Beschäftigungsverhältnissen auf Dauer verweilen zu müssen, sieht ein Großteil von ihnen eine Chance darin, durch eine gezielte und systematische Weiterbildung und Umschulung die Aussichten auf einen akzeptablen Arbeitsplatz verbessern zu können. Die Bereitschaft zur Weiterbildung ist mehrheitlich bei den Befragten vorhanden gewesen.

### Schnelle und positive Reaktion der Weiterbildungspraxis auf die Qualifizierungsanforderung durch Aussiedler

Die berufliche Weiterbildungspraxis hat relativ schnell und positiv auf die gestiegenen Aussiedlerzahlen der letzten Jahre und die neuen Bildungsanforderungen reagiert. Dies unterstreicht die Untersuchung des Bundesinstituts:

Danach kann man feststellen, daß die Mehrzahl der befragten Bildungsträger

- ganzheitliche Bildungsansätze, d. h., die Verbindung von sprachlicher und beruflicher Qualifizierung von Aussiedlern befürwortet,
- die Flexibilisierung der Programme durch gezielte Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung, Individualisierung und Binnendifferenzierung anstrebt,
- die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Angebote durch Akzeptanz entsprechend anerkannter Vergleichskriterien u. a. im Hinblick auf Qualitätssicherungserfordernisse sowie insgesamt eine Standardisierung unter bestimmten Konditionen für erwähnenswert hält,
- ein Koordinations- und Kooperationsbedürfnis in Anbetracht des komplexen Bildungsanliegens sowie der schwierigen wirtschaftlichen Lage im Weiterbildungsbereich artikuliert.

Maßstab allen Handelns im Zusammenhang mit der beruflichen und sozialen Integration sollte die Person des Aussiedlers bzw. der Aussiedlerin sein. Allerdings sollte bei der inhaltlichen und didaktischen Ausrichtung von Bildungsmaßnahmen nicht nur von Defiziten bei Aussiedlern ausgegangen werden – wie fehlende Deutschkenntnisse, ergänzungsbedürftige berufliche Qualifikationen, zu trainierende fachübergreifende Kompetenzen –, sondern es ist auch die erfolgreiche berufliche Tätigkeit im Herkunftsland in Verbindung mit der Persönlichkeit des Aussiedlers und der Aussiedlerin zu berücksichtigen. Sie stellen nach Meinung der befragten Leitungs- und Lehrkräfte in den meisten Fällen einen Aktivposten dar, dem viel zuwenig Beachtung geschenkt wird.

Die vorhandene Teilnehmerheterogenität bleibt trotz ausdifferenzierter Lehrgangsangebote eine ständige Herausforderung an den Bildungsträger und die eingesetzten Lehrkräfte. In diesen Fällen wird eine flexible inhaltliche, didaktische und methodische Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse erforderlich.

Angesichts des komplexen Bildungsanliegens für Aussiedler erwachsen große Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkräfte. Neben einer ausgewiesenen Fachkompetenz wird von ihnen umfassender pädagogischer Sachverstand erwartet.

Darüber hinaus fallen im erheblichen Umfang sozialpädagogische Betreuungs- und fachliche Beratungsaufgaben an, die nach Meinung der Bildungsträger zu einem wesentlichen Teil eigentliche Aufgaben anderer Stellen – wie der Kommunen, der Wohlfahrtsverbände – wären. Die Bildungsträger können sich jedoch praktisch diesen Aufgaben nicht entziehen, wollen sie nicht ihren Teilnehmern gegenüber unglaublich in ihrem pädagogischen Anliegen werden, das sich nicht nur auf die reine Qualifikationsvermittlung beschränken kann.

### Massive Kosteneinsparungen bei den Integrationshilfen für Aussiedler

Massive Kosteneinsparungen und rechtliche Verschärfungen, insbesondere beim Arbeitsförderungsgesetz (AFG) seitens des Bundes gefährden die Integration von Aussiedlern.

Vor allem mit der Wirksamwerdung der 10. Novellierung des Arbeitsförderungsgesetzes 1. 1. 1993 entstand eine veränderte Ausgangssituation.<sup>9</sup>

Zwei Änderungen zeitigen in diesem Zusammenhang gravierende negative Auswirkungen auf die sprachliche und berufliche Integrationsförderung von Aussiedlern:

1. die Begrenzung der Höchstförderdauer für Sprachkurse auf sechs (Kalender-)Monate und
2. der Wegfall der (Anschluß-)Fördermöglichkeit für eine Teilnahme an Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen (FuU-Maßnahmen) im Rahmen der Eingliederungshilfe(Eghi), die als Eingliederungsleistung nach dem AFG gewährt wird.

In den meisten Fällen ist bei den Aussiedlern eine systematische berufliche Einstiegsqualifizierung im Anschluß an die bis zu sechs Monate dauernde Sprachförderung erforderlich, um überhaupt ausreichende Ausgangsbedingungen für eine berufliche Eingliederung zu erlangen. Die neuen Erlasse der Bundesanstalt für Arbeit zur Sicherung der Qualität und der Wirtschaftlichkeit der Fort- und Weiterbildung sowie der Umschulung beschränken dies jedoch grundsätzlich durch die Bestimmungen, daß eine Wartezeit von mindestens einem Jahr zwischen zwei geförderten Maßnahmen eingehalten werden sollte. Zwar können arbeitslose Spätaussiedler formal über den Zahlungszeitraum der Eingliederungshilfe von sechs Monaten hinaus an Maßnahmen der beruflichen

Fortbildung und Umschulung teilnehmen – AFGZ §§ 62 a ff. –, ihr Lebensunterhalt wird dann durch Zahlungen nach Sätzen der Sozialhilfe geleistet, was wiederum in die Zuständigkeit der Kommunen fällt, die für eine Teilnahme an derartigen Veranstaltungen ihre ausdrückliche Zustimmung geben müssen. Wie aber die alltägliche Praxis und die Aussagen der befragten Aussiedler zeigen, beginnt für den überwiegenden Teil von ihnen nach Abschluß der Sprachförderung der Gang in die Arbeitslosigkeit.

Ein ähnliches Schicksal ereilt einen Teil der Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen, wie es in der Praxisevaluation bestätigt wird. Einschränkungen der Eingliederungsprogramme aufgrund der Haushaltsrestriktionen führen zu Entlassungen von erfahrenen Mitarbeitern in der Integrationsarbeit und zur Schließung von bewährten Einrichtungen.<sup>10</sup> Um so bedauerlicher ist es, daß auf diese Art und Weise unwiderruflich Weiterbildungsstrukturen abbrechen, die möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt für wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Vitalisierungsprozesse dringend benötigt werden.

Kurzfristig müßte staatlicherseits ein finanzieller Rahmen im Qualifizierungsbereich in der Weise gezeichnet werden, in dem

- die sprachliche Förderung bei Bedarf wieder über einen Zeitraum von sechs Monaten hinausgeht,
- eine ausreichende berufliche Anpassungsbildung an die Sprachkurse anschließen kann und die
- Beratungsdienste in der bewährten personellen Dichte und Form erhalten bleiben.

Ferner wird es notwendig sein, das starke Abhängigkeitsverhältnis der Bildungsträger von AFG-gefördeter Auftragsfinanzierung zu lockern und zusätzlich neue Wege zu beschreiten, wenn das Überleben der Einrichtungen gesichert und ihrer Arbeit eine realistische Perspektive gegeben werden soll. Eine Mischfinanzierung der Maßnahmen –

u. a. durch Mittel der Europäischen Union – und eine verbesserte Koordination und Kooperation unter den Bildungsträgern erscheint dabei als unausweichlich.

## Gibt es für die Integration von Aussiedlern eine Zukunft?

Grundsätzlich ist aber eine Aussiedlerpolitik zu fordern, die von einer längerfristig angelegten Förderpolitik ausgeht. Dabei wird man fürs erste davon ausgehen müssen, da auch in den nächsten Jahren mit erheblichen Zahlen von Aussiedlern zu rechnen ist. Wahrscheinlich ist eine Annahme von jährlich über 200 000 Personen durchaus realistisch.<sup>11</sup> Für diese Menschen, die alle Brücken in ihren Herkunftsändern abgebrochen haben und auf Dauer in der Bundesrepublik Deutschland mit dem anerkannten Rechtsanspruch als deutsche Staatsbürger leben wollen, gilt es, akzeptable Lebensverhältnisse und Arbeitsmöglichkeiten zu schaffen, um ihnen möglichst schnell eine reibungslose Eingliederung in Gesellschaft und Staat zu ermöglichen. Diese erscheint aber gegenwärtig nicht nur aufgrund der allgemeinen Lage auf dem Arbeitsmarkt, sondern gerade auch aufgrund der restriktiven Sparmaßnahmen beim öffentlichen Haushalt für Fördermittel bei der Aussiedlerintegration gefährdet: Dauerarbeitslosigkeit und das Ableiten in die Sozialhilfe scheinen die Zukunft der einreisenden Aussiedler zu bestimmen.<sup>12</sup>

Aus diesem Grunde müßte im Rahmen einer Neufestigung zentraler Eckwerte für eine zukunftsorientierte Eingliederungspolitik von Aussiedlern die finanzielle Förderung der sprachlichen und beruflichen Eingliederungsmaßnahmen überdacht und auf stabile Finanzierungsgrundlagen gestellt werden nach dem Grundsatz, was zu Anfang an dieser Stelle investiert wird, ist eine Investition für die Zukunft, denn es steht außer Zweifel, daß beispielsweise die notwendigen Verbesserungen der sprachlichen und beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten bei Aussiedlern

wiederum eine der unabdingbaren Voraussetzungen für einen erfolgversprechenden Eingliederungsprozeß in die Berufs- und Arbeitswelt darstellen.

Schließlich ist in verstärktem Maße Aussiedlerpolitik unter dem Vorzeichen zu verstehen, daß Aussiedler – wie auch Ausländer – in allgemeiner Hinsicht eine fortwährende Stimulans für den Staat und die Gesellschaft bedeuten, im kulturellen Leben der Bundesrepublik nicht mehr wegzudenken sind und volkswirtschaftlich einen kaum ersetzbaren Aktivposten darstellen. So wurde von kompetenter Seite unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten erst unlängst der Nachweis positiver Auswirkungen der Anwesenheit von Aussiedlern in der Bundesrepublik Deutschland auf den Wirtschaftskreislauf erbracht.<sup>13</sup> Danach verursacht die Integration von Aussiedlern nur in einer Übergangsphase finanzielle Belastungen für die öffentlichen und privaten Haushalte, während mittel- bis langfristig positive Wirkungen auf den Wirtschaftskreislauf, die Finanzlage der Gebietskörperschaften und des sozialen Sicherungssystems, die Bevölkerungsstruktur und den Arbeitsmarkt prognostiziert werden.

Diese positive Sichtweise sollte auch ihren Niederschlag in der konzeptionellen, inhaltlichen und methodischen Bildungsarbeit mit Aussiedlern finden. Nicht nur die Defitanalyse – durchgängig bezeichnet als Sprachdefizite sowie berufliche und soziale Anpassungsschwierigkeiten –, sondern das, was Aussiedlern als Menschen mit einer bereits vorhandenen Lebens- und Berufsbioptie in der Bundesrepublik Deutschland an Potential – an persönlichem Können und vorhandener Energie sowie beruflicher Ausbildung und Erfahrung – einbringen, sollte die Grundlage für Qualifizierungsprozesse bilden. (Der volkswirtschaftliche Begriff „Humankapital“ würde allerdings an dieser Stelle zu kurz greifen und dem Anliegen nicht gerecht werden.)

In diesem Zusammenhang wird Integration als ein Wechselprozess definiert, der zwischen der ansässigen und der zugewanderten Bevölkerung stattfindet und in einem Aufeinanderzugehen besteht, geprägt durch Offenheit und gegenseitige Anerkennung und im Bewußtsein, die Zukunft gemeinsam gestalten zu wollen.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Vgl. Blaschke, D.: *Sozialbilanz der Aussiedlung in den 80er und 90er Jahren*. In: Baumeister, H. P. (Hrsg.): *Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die Weiterbildung*. Weinheim 1991

<sup>2</sup> Vgl. Göring, H.: *Qualifikationsvoraussetzungen und -erwartungen von Aussiedlern*. In: Baumeister, H. P. (Hrsg.): *Integration ... a. a. O.*

<sup>3</sup> Vgl. Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB: *Zur beruflichen und sozialen Eingliederung von Aussiedlern*. In: BWP 19 (1990) 6, S. 36–38

<sup>4</sup> Vgl. Kühn, G.; Marek, St.; Neumann, K. H.: *Weiterbildung von Aussiedlern und Aussiedlerinnen. Ergebnisse von Untersuchungen in der Angebotspraxis*. In: BIBB. Bielefeld 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 173). Vgl. Schäfer, A.; Schenk, L.; Kühn, G.: *Arbeitslosigkeit, Befindlichkeit und Bildungsbereitschaft von Aussiedlern. Eine empirische Studie*. Frankfurt/M., Berlin 1995

<sup>5</sup> Nach fünf Jahren Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland werden Aussiedler in den Statistiken der Bundesanstalt in Nürnberg nicht mehr gesondert ausgewiesen.

<sup>6</sup> Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Aussiedlerfragen: *Info-Dienst Deutsche Aussiedler – Zahlen – Daten – Fakten*. Nr. 57, Bonn 1994

<sup>7</sup> Vgl. Koller, B.: *Aussiedler in Deutschland – Aspekte ihrer sozialen und beruflichen Eingliederung*. In: Beilage – „Das Parlament“. 26. November 1993

<sup>8</sup> Vgl. Gawlik, E.: *Problemauflösung zur beruflichen Integration von Aussiedlerfrauen in der Bundesrepublik Deutschland*. In: BWP 22 (1993) 5, S. 26–31

<sup>9</sup> Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: *Aussiedler – Informationen über die berufliche Eingliederung 1992/1993*. ibv. Nr. 46, November 1993

<sup>10</sup> So nahmen 1992 noch 100 602 Aussiedler an FuU-Maßnahmen teil, 1993 aber nur noch 24 866 (Quelle: Bundesanstalt für Arbeit).

<sup>11</sup> Vgl. Kühn, G.: *Die berufliche Qualifizierung zwischen gesellschaftlicher Notwendigkeit und haushaltsmäßigen Restriktionen*. In: *Festschrift für Prof. J. Dikau*. Bielefeld 1994

<sup>12</sup> Vgl. ebenda

<sup>13</sup> Vgl. Schröder, H.: *Langfristige beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitische Perspektiven der Zuwanderung von Aussiedlern. Anmerkungen zu einem Gutachten*. In: Beiheft 10/ZBW. Stuttgart 1992

# Analyse von Handlungskompetenz für das mittlere und höhere Management in Einrichtungen sozialer Dienste

**Gabriele Csongár**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 4.3 „Qualifikationsentwicklungen in personenbezogenen Dienstleistungsbereichen – Schwerpunkt Gesundheit, Soziales und Erziehung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Da soziale Organisationen der Forderung nach systematischer Darstellung ihrer Arbeit in der Regel nicht nachkommen, sich aber mit der Einführung der Pflegeversicherung Transparenz und Effektivität aufgrund des Konkurrenzdrucks verstärkt durchsetzen müssen, sind diese Organisationen gezwungen, sich an Prozessen der Organisationsentwicklung in profitorientierten Unternehmungen zu orientieren. Wie es sich zeigt, sind Führungskräfte mit der Umsetzung von Methoden moderner Organisationsentwicklung und betriebswirtschaftlichen Methoden nicht ausreichend vertraut. Dies ist im wesentlichen auf eine noch wenig transparente Palette an Weiterbildungsangeboten sowie auf das Fehlen von Qualitätsstandards der Anbieter zurückzuführen.

## Zur Ausgangssituation

Soziale Dienste sind ein expansiver Beschäftigungsbereich. Allein die Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens in der Trägerschaft der Verbände der freien Wohlfahrtspflege sind von erheblicher wirtschaftlicher und arbeitsmarktpolitischer Bedeutung. Soziale Dienste (ohne Krankenhäuser) sind Organisationen (Betriebe) mit einem Personal von 20 bis z. T. mehreren hundert Beschäftigten. Die Leitung dieser Klein- und Mittelbetriebe erfordert bereits Management-Kompetenzen. Schließt man die

Krankenhäuser in diese Betrachtung ein, so vervielfacht sich nicht nur die Zahl von Mitarbeitern, sondern auch die der Angehörigen der Führungsebenen. Pflegedienstleistungen und ihre Abteilungen mit den Abteilungsleitern sind in Krankenhäusern im Range von ärztlichen Direktoren bzw. Stationsärzten. Auch im ambulanten Bereich stehen aufgrund des zunehmenden Versorgungsbedarfs – allein älterer Menschen – Entscheidungen an, Fach- und Führungskräfte mit höherer Professionalität einzusetzen. Dazu bedarf es einer entsprechenden Personalentwicklungsplanung verbunden mit Weiterbildung.

Die finanzielle Entwicklung der letzten Jahre erfordert, daß vornehmlich im Non-profit-Bereich bei Kürzung von Mitteln eine kluge Straffung und Organisation aller Ressourcen zu einer entscheidenden Komponente des Arbeitens wird. Mitarbeiter und Leitungskräfte müssen zum effektiven Handeln befähigt werden. Leitungskräfte in Einrichtungen sozialer Dienste benötigen heute zunehmend Kenntnisse über Methoden der Organisationsentwicklung, Mitarbeiterführung, Kostenüberwachung sowie neuer Wege der Finanzierung. Dabei erhalten Öffentlichkeitsarbeit und Marketing eine zunehmende Bedeutung.

Immer prägnanter wird von Führungs- und Leitungskräften des tertiären Sektors die Umsetzung von Methoden moderner Organisationsentwicklung erwartet. Führungskräfte in diesem Bereich sind aber nur hingänglich kompetent. Dies ist im wesentlichen auf eine noch wenig transparente Palette an Weiterbildungsangeboten sowie auf das Fehlen von Qualitätsstandards der Anbieter zurückzuführen. Auch sind Bildungsangebote von Weiterbildungsträgern nicht durchweg an der betrieblichen Praxis orientiert.

Gewinnziele, Markt- und Austauschbeziehungen spielen eine zentrale Rolle in der Diskussion, wie weit betriebswirtschaftliche

Methoden auf Non-profit-Organisationen anwendbar sind. Die Praxis belegt bereits, daß sich betriebswirtschaftliche Methoden in sozialen Organisationen immer stärker etablieren. GEHRMANN/MÜLLER verweisen allerdings zu recht auf die Gefahren des Managements im sozialen Bereich, wenn es zur bloßen Einsparung von Mitteln benutzt wird.<sup>1</sup> CONRAD<sup>2</sup> bezeichnet die Betrachtung von Dienstleistungsbetrieben in Analogie zu sachgüterproduzierenden Unternehmungen als einen bewährten analytischen Kunstgriff, wenn und solange klar bleibt, daß

1. die menschliche Arbeitsleistung nicht umstandslos mit anderen betrieblichen Produktionsleistungen gleichgesetzt werden kann,
2. Dienstleistungsbetriebe auch Managementbesonderheiten aufweisen, die sie in der Führung von Sachleistungsbetrieben unterscheiden. Eine Besonderheit stellt die inner- und außerbetriebliche Weiterbildung dar. Die Fähigkeit der Leitungskräfte, bei Bedarf die Notwendigkeit entsprechender Maßnahmen für sich selbst und die Mitarbeiter zu erkennen, hinreichende finanzielle Mittel hierfür bereitzustellen sowie entsprechende Angebote kompetent auszuwählen, bildet die Grundlage dafür.

## Forschungsbedarf aus der Sicht des BIBB

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat bereits mit der Entscheidung, eine Abteilung einzurichten, die sich mit der Berufslandschaft im personenbezogenen Dienstleistungsbereich beschäftigt, auf die wachsende Bedeutung der Qualifikationen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Erziehung reagiert. Die Forschungsprioritäten werden vom BIBB auf der Ebene der mittleren Positionen gesetzt, die sich für den o. g. Bereich auch aus veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen (Gesundheitsstrukturgesetz, Pflegeversicherungsgesetz) ergeben. Seit Mitte 1993 läuft ein Forschungsprojekt,

das zum Hauptziel die Analyse von Handlungskompetenz für Leitungskräfte in sozialen Organisationen hat. Damit soll die innerbetriebliche Umsetzung von Weiterbildung aufgrund ihrer vermuteten Schlüsselposition im Rahmen des Sozialmanagements näher beleuchtet werden. Aufgrund der geschilderten Problemlage konzentriert sich dieses Forschungsprojekt im wesentlichen auf folgende zentrale Forschungsfragen:

- Welche Funktion hat die betriebliche Weiterbildung im Rahmen der Führung von Einrichtungen sozialer Dienste? (Betriebliche Weiterbildung als ein Element von Sozialmanagement!)
- Über welche Kompetenzen müssen leitende Mitarbeiter in Einrichtungen sozialer Dienste verfügen, und welche Qualifikationen sind hierfür erforderlich?
- Sind allgemeine Qualifikationsmerkmale und Tätigkeitsprofile von Führungskräften im mittleren Management von Non-profit-Organisationen in einem einheitlichen Fortbildungskonzept faßbar?

Teilziele, die sich daraus ableiten, sind:

- Überprüfung vorhandener Aus- und Weiterbildungskonzepte und Profile für mittlere Fach- und Führungskräfte in Einrichtungen sozialer Dienste
- Ermittlung und Beschreibung eines Funktionsbildes für Leitungskräfte in sozialen Diensten auf der Basis der bisherigen Weiterbildungsmaßnahmen zum Sozialmanagement
- Entwicklung eines Qualifikationsprofils für Leiter in sozialen Diensten unter besonderer Berücksichtigung des Elements Weiterbildung.

Ausgangspunkt für die Bearbeitung o. g. Zielstellungen sind systematisch fundierte Analysen, die es ermöglichen, die aktuellen sowie notwendigen Handlungskompetenzen führender Mitarbeiter in sozialen Organisationen zu ermitteln, um gesicherte Erkenntnisse über quantitativ und qualitativ not-

wendige Inhalte und Standards erfolgreicher Weiterbildungsmaßnahmen zu erhalten.

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden bisher durch Sachverständigengespräche sowie durch Befragungen ausgewählter Leitungskräfte sozialer Dienste Tätigkeitsprofile sowie notwendige bzw. von den Leitungskräften gewünschte Qualifikationsprofile ermittelt. Die Befragung erfolgte mittels leitfadenstrukturierter Interviews<sup>3</sup>, durchgeführt in ausgewählten Bereichen von der xit GbR Nürnberg.

Es wurden Einrichtungen der Altenhilfe, der Jugendhilfe sowie der Sucht-/Drogenarbeit in die Untersuchung einbezogen<sup>4</sup>, die sich durch innovative Konzepte in ihren jeweiligen Bereichen auszeichnen<sup>5</sup>, traditionell geführte Einrichtungen sowie auch sehr junge Einrichtungen in Ostdeutschland.

## **Wesentliche Ergebnisse der Gespräche mit Leitungskräften in sozialen Einrichtungen sowie mit Sachverständigen**

Im Vorfeld der Untersuchungen war es absehbar, daß Leitungskräfte in Einrichtungen sozialer Dienste aufgrund der Größe der Einrichtung, der Zahl der Mitarbeiter wie auch der unterschiedlichen Dienstleistungen nicht problemlos vergleichbar sind.

In den untersuchten Einrichtungen sind die Leitungskräfte als Einrichtungsleiter, Abteilungsleiter oder Geschäftsführer ihrer Institution tätig. Sie unterstehen entweder direkt dem Vorstand oder dem Direktorat der jeweiligen Einrichtung bzw. Verbandsebene. Sie stehen in der Aufbauorganisation an der Spitze des Mittelbaus. In der Mehrzahl kommen diese Leitungskräfte nach einem Studium in die Führungsposition, aber auch Absolventen der beruflichen Ausbildung übernehmen nach Fortbildung diese Funktion.<sup>6</sup> Große Unterschiede existieren im

Hinblick auf die Zahl der ihnen unterstellten Mitarbeiter. Das Spektrum reicht von drei bis zu 200 Personen mit sich erheblich von einander unterscheidenden Kompetenzen und Qualifikationen. Dazu gehören u. a. Diplompsychologen, Diplompädagogen, Sozialpädagogen, hauswirtschaftliches und Pflegepersonal, technisches Personal und Beschäftigte in der Sachbearbeitung der Verwaltung, Zivildienstleistende und Praktikanten sowie ehrenamtliche und sonstige Mitarbeiter auf Honorarbasis.

### **Die Schwerpunkte der Arbeit werden unterschiedlich gesetzt**

Dennoch konnten alle gemeinsamen Tätigkeitsbereiche bestimmt werden, die eine einheitliche Strukturierung des Zeitbudgets aller Interviewpartner ermöglichen, wenn auch die zeitlichen Anteile erhebliche Intervalle aufweisen:

- a) Personalwirtschaft 15–30 Prozent;
- b) Konzeptionelle Arbeit 10–40 Prozent;
- c) Gremien-/Ausschußarbeit, Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit 15–60 Prozent;
- d) Verwaltung, Finanzplanung 10–25 Prozent;
- e) Beratung/Kommunikation 20–25 Prozent.

Zunehmend bemühen sich die Leitungskräfte, sich der routinemäßigen Aufgaben im Rahmen der Verwaltung zu entledigen. „Managen statt verwalten“ lautet die Devise nach KAHLE.<sup>7</sup> In den untersuchten progressiven Einrichtungen verstehen sich Leitungskräfte als Mitarbeiter, die konzeptionell und koordinierend ihren Aufgabenbereich einschließlich der Mitarbeiter betreuen. Dazu gehört, die Weiterentwicklung des jeweiligen Aufgabenfeldes nach dem neuesten wissenschaftlichen Stand zu betreiben und als Führungskraft überzeugend die Mitarbeiter aktiv an Organisationsveränderungen zu beteiligen. Hierzu gehören klare Zielstellungen auf der Basis konkret formulierter Anforderungen an das Team. Diese Führungskräfte sind gewissermaßen Mittler zwischen dem ihnen übergeordneten Vorstand bzw. Direk-

torat und den personellen und sachlichen Ressourcen des ihnen untergeordneten Aufgabenbereichs.

### **Kompetenzbegriff muß „gesamthaft“ oder „systemisch“ verstanden werden**

Im Gespräch mit Sachverständigen wurde deutlich, daß es nicht ausreicht, auf individuelle Handlungskompetenzen von Leitungskräften im System einzugehen. Auffallend aus dieser Sicht ist, daß aber lediglich in einigen Fällen Personalentwicklung und Fortbildung konzeptionell behandelt werden. Die befragten Leitungskräfte erkennen in dieser Hinsicht bei sich Defizite. Dennoch sehen sie die Organisationsentwicklung im Sinne der Erstellung inhaltlicher Konzeptionen und der Anpassung der Dienstleistungen an die Bedürfnisse der Nutzergruppen als eine zentrale Aufgabe an, wenn auch noch nicht befriedigend von der Einrichtung bzw. vom Verband realisiert.

Auch im Hinblick auf Instrumente und Maßnahmen der Erfolgskontrolle, der Zielfindung und der strategischen Ausrichtung ihrer Arbeit sehen die Befragten noch weitgehend zu erschließende Bereiche.

### **Richtiges Personalmanagement zählt zu den wichtigsten Führungseigenschaften**

Das Führen von Mitarbeitern in innovativen Einrichtungen ist einem Wandel unterzogen. Die fachliche und persönliche Autorität des Vorgesetzten dominiert gegenüber der des Amtes.

Die befragten Leitungskräfte halten ihren Führungsstil vorrangig für kooperativ, demokratisch, partnerschaftlich. Sie betonen ihr intuitives Vorgehen bei der Einbeziehung der Mitarbeiter in Leitungsprobleme. In den meisten Fällen werden Effektivität und Effizienz der Arbeit über kooperative Arbeitsteilung und teamartige Entscheidungsverfahren angestrebt. Daher finden regelmäßig Gruppengespräche und Teamsitzungen statt, in denen wichtige Entscheidungen von allen betroffenen Mitarbeitern besprochen werden.

Damit gelingt es, Arbeitsmotivation und Betriebsklima zu verbessern. Herausgehoben wird, daß der partnerschaftliche Führungsstil mit dem Stil des Hauses bzw. der Einrichtung oder der Verbundebene korrespondiert.

#### **Entscheidend ist die Kompetenz der Leitung, die jeweiligen Aufgaben an geeignete Mitarbeiter zu übertragen**

Die Relevanz der Personalplanung für ihr eigenes Vorgehen schätzen die Leitungskräfte abhängig von der Größe der Einrichtung und damit von der Zahl der zugeordneten Mitarbeiter ein. Von Leitungskräften mit großer Zahl von Mitarbeitern wurden Unsicherheiten und Kompetenzdefizite eingestanden. Auch wenn das gemeinsame Bemühen dominiert, partnerschaftlich-kooperativ mit über- und untergeordneten Stellen zu planen, so fehlen die geeigneten Instrumente, um professionelle Personalplanung im Sinne erwerbsorientierter Unternehmen durchführen zu können.

#### **Aufgrund fehlender Stellenbeschreibungen werden auch Stellenanzeigen nicht prägnant genug verfaßt**

Die Leitungskräfte sehen sich als „Zentrale der Personalplanung“, die Impulse gibt, die Mitarbeiter weitestgehend bei der Planung beteiligt, aber letztendlich als Verantwortliche für die personelle Planung des jeweiligen Bereiches die eigenen Entscheidungsbefugnisse wahrnimmt. Von den befragten Leitungskräften wird zwar die Personalplanung als ein zentraler Aufgabenbereich wahrgenommen, spezifische Instrumente und Methoden, wie z. B. Personalbestandsanalysen, finden aber selten Anwendung.

Gewöhnlich sind die befragten Führungs kräfte in die Verfahren der Personalbeschaffung direkt involviert. Sie entwerfen die jeweiligen Stellenausschreibungen selbst oder sind in Kooperation mit übergeordneten Stellen daran konzeptionell beteiligt. In den meisten Fällen konzentrieren sich die Leitungskräfte auf die Einstellung von Voll-

zeitkräften, Einstellungsgespräche werden in der Regel zusammen mit den Leitungskräften untergeordneter Stellen geführt.

#### **Grundlage der Arbeit in sozialen Diensten stellt die interne und externe Unternehmenskommunikation dar**

Es wird hier eine mehrfache Unterscheidung vorgenommen: Einerseits Kommunikation im Sinne von fachlicher Information und Information über den Verband bzw. die Einrichtung, andererseits Kommunikation im Sinne von Kommunizieren nach innen und außen. Dabei stellen die Leitungskräfte Kommunikationszentren dar, die in Verbindung mit der Innen- und Außenwelt der Einrichtung bzw. des Verbandes ebenso aktiv stehen wie zu gleichgelagerten fachlichen Ebenen der Bereiche öffentliche Verwaltung und konkurrierender Verbände bzw. Einrichtungen.

Allerdings ist die Kooperation zwischen den Berufsgruppen nur unzureichend trainiert. Berufsausbildung vermittelt schwerpunkt mäßig Fach- und Sachkompetenz, zu wenig Handlungs- und Kooperationskompetenzen. Konflikte werden häufig als personelles Defizit erlebt und dann nicht geklärt in bezug auf Bedingungen des Arbeitsprozesses und der Beziehungs- und Verantwortungsebenen.

#### **Analyse der Marktteilnehmer wird zunehmend betrieben**

Als zweifellos innovatives Moment im Bereich der Handlungskompetenz gilt das Marketing und damit die Analyse der Marktsituation und der Marktteilnehmer. Erkenntnisse aus der (erwerbswirtschaftlichen) Betriebswirtschaftslehre sind in den Bereich der sozialen Arbeit übernommen worden.

In Bereichen, in denen die jeweilige Organisation, der Verband, eine Monopolstellung auf dem Markt einnimmt, betreiben die Leitungskräfte keine Marktanalyse. In den anderen Fällen werden ansatzweise Analysen über Stärken und Schwächen der Konkurrenten durchgeführt, allerdings wenig sy-

stematisch. Vorherrschende Marktstrategie ist die „gemäßigte Konkurrenz – gemäßigte Kooperation“. Bezeichnend allerdings ist, daß die Mehrzahl der Leitungskräfte innerhalb ihrer Institutionen nach eigenen Angaben „innovative Einzelkämpfer“ sind, da die jeweilige Dachorganisation dem Marketing Gedanken noch fremd gegenübersteht.

#### **Die Einrichtungen und Verbände der sozialen Arbeit nutzen verstärkt EDV**

Die befragten Leitungskräfte erkennen die Bedeutung der Möglichkeiten der EDV im sozialen Bereich. Demzufolge haben sich auch einige der Befragten Kenntnisse in diesem Bereich angeeignet. Abhängig davon, inwieweit die EDV für den jeweiligen Aufgabenbereich nutzbar ist, wird der Schulungsbedarf sehr unterschiedlich eingeschätzt. Die Leitungskräfte wollen die neue Technik verstehen und nachvollziehen können, ohne die EDV aber im Alltag praktizieren zu müssen. Unter den Aspekten Informationsbeschaffung und Kontrolle allerdings scheint ein größeres Interesse vorzuliegen.

#### **Die eigene Kompetenzeinschätzung der Leitungskräfte gibt Aufschluß über ihren Weiterbildungsbedarf**

Trotz der Unterschiedlichkeit der Vorbildung der jeweiligen Leitungskräfte kann übereinstimmend festgestellt werden, daß sie sich prinzipiell für ihre beruflichen Aufgaben sehr gut vorbereitet fühlen. Weiterbildung in folgenden Gebieten soll allerdings noch zu einer Unterstützung ihrer Arbeit beitragen:

- Zeitmanagement
- Management (Kontrollieren und Entscheiden mittels brauchbarer Kriterien)
- Führungsstile/Konfliktmanagement
- Psychologische Hintergründe der Personalführung
- Personalentwicklung
- Sozialrecht
- einschlägige Vorschriften im EU-Vertrag
- Sozial-Sponsoring
- Akquirieren von Spenden
- Alternative Finanzierungsmöglichkeiten

- Tarif- und Arbeitsrecht (u. a. auch BAT und AFG)
- Rechnungswesen
- Entscheidungsfindung und Controlling.

Es fehlen den Leitungskräften verstärkt Fortbildungen, in denen sie gezielter informiert werden. Das bezieht sich auf den ökonomischen Bereich genauso wie auf Managementtechniken, Planungsmethoden, Zielfindungstechniken und Methoden für strategisches Vorgehen. Größere Defizite benannten die Leitungskräfte im Personalwesen. Es fehlen ihnen arbeitsrechtliche Kenntnisse, um auch in schwierigen Situationen wie Kündigungen klare und formal korrekte Entscheidungen treffen zu können. Sie sehen Schwächen in der Führung ihrer Mitarbeiter. Hier kommen eine gewisse Konfliktscheue und ein stark ausgeprägtes Harmoniestreben erschwerend hinzu.

#### **Lehrkräfte nutzen das Instrument Weiterbildung noch nicht optimal**

Auffallend ist, daß nur in wenigen Fällen Personalentwicklung und Fortbildung als sich bedingende Faktoren – und damit als Einheit – konzeptionell festgehalten werden. Hier wurden von den befragten Leitungskräften deutliche Defizite eingeräumt. Man hat gerade in diesem Sektor noch nicht den Eindruck, über hinreichende Kompetenz zu verfügen. Beklagt wurde vor allem, daß Personalentwicklung und Fortbildung in ihrer Relevanz häufig von übergeordneten Stellen und den untergeordneten Mitarbeitern nicht erkannt werden.

In der traditionellen Weiterbildung wird Sachkompetenz favorisiert und sogar überbetont. Die Entwicklung der Persönlichkeit und die Entwicklung der Organisation wird eher vernachlässigt. Leistungssteigerungen liegen heute bei den meisten Unternehmen neben der Organisation in der Motivation, der Art und Weise der Zusammenarbeit, der Kommunikation – in der Führung. Allerdings wird das Zusammenwirken von Funktionen

nur dann erfolgreich, wenn es ein gemeinsames, aufeinander abgestimmtes, von allen gewolltes Handeln aller Beteiligten ist. In dieser Hinsicht sollten Überlegungen zur Qualitätsverbesserung der Arbeitsbedingungen, der Arbeitsorganisation (einschließlich der Weiterbildung) auch der hohen Fluktuation im personalen Dienstleistungsbereich entgegenwirken.

Von den befragten Leitungskräften wird die Kompetenz, Weiterbildung der Mitarbeiter richtig zu akzentuieren, nicht explizit als ein Element der Entwicklung der gesamten Organisation und damit der Effektivität gekennzeichnet.

In Gesprächen mit Sachverständigen wird deutlich, daß Weiterbildung in der gängigen Praxis nicht nur qualifizierende Funktion zu erfüllen hat, sondern de facto auch andere Zwecke erfüllt. So werden mitunter Mitarbeiter zu Weiterbildungen „geschickt“. Damit hofft man, dem Anspruch der Mitarbeiterförderung zu entsprechen. Weiterbildung wird, so TILLMANN, zur Gratifikation, zur Zuwendung, zu etwas Exklusivem.<sup>8</sup> Mitarbeiter, die die Weiterbildung absolviert haben, kommen andererseits mit guten Ideen zurück, die dann aber abgeblockt werden. Das wirkt demotivierend, fördert Resignation. Dabei sollte Weiterbildung notwendige Anpassungsleistung sein, Auftakt zu Neuorientierung und Veränderung. Falsch verstanden hält sie möglicherweise nur davon ab, Veränderungen, die notwendig sind, einzuleiten. Durch Auslagerung von Lernprozessen wird Entwicklung verhindert. Daher sollte für die Weiterbildung zunehmend das Handlungsfeld Betrieb als Lernort fungieren. Den Leitungskräften fehlen aber deutlich Kompetenzen in diesem Bereich, die sie sich vornehmlich über ihre eigene Weiterbildung aneignen müssen. Somit steht die Weiterbildung von Leitungskräften zu derjenigen der Mitarbeiter in einem sich wechselseitig bedingenden Verhältnis. Immer deutlicher wird, daß die Organisation lernen muß, neues,

erweitertes und adäquates Handeln zu ermöglichen. Gewünscht wird von Sachverständigen, daß es innerhalb des Betriebes definierte Orte der Auseinandersetzung, des Lernens, der Entwicklung geben sollte, die für alle zugänglich und ggf. verpflichtend sein müssen.

#### **Unterschiede junger Einrichtungen in Ostdeutschland und traditionell arbeitender Einrichtungen in Westdeutschland**

Im Gegensatz zu den Leitungskräften in den westlichen Bundesländern traten sie in den östlichen Bundesländern erst vor wenigen Jahren in die Dienste der Sozialarbeit. Ihr beruflicher Werdegang in diesem Metier begann mit der Wiedervereinigung Deutschlands und der damit verbundenen Umstrukturierung der sozialen Landschaft. Sie kommen aus verschiedensten Berufen und wurden nicht speziell auf ihren jetzigen Tätigkeitsbereich vorbereitet. Daraus leiten sich auch ihre Fortbildungsbedürfnisse ab, die sich von denen ihrer westlichen Kollegen und Kolleginnen abheben. Während diese sich orientieren an ausgewiesenen Fortbildungskonzepten bzw. einer gezielten Belegung von Fortbildungsangeboten, die sich mit den Aufgabenschwerpunkten der Einrichtung decken – unabhängig, von wem angeboten –, belegen die befragten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus Mecklenburg-Vorpommern ausschließlich Kurse, die durch den jeweiligen (eigenen) Träger ausgewählt und empfohlen werden.

#### **Durch das Pflegeversicherungsgesetz erfährt die Altenpflege eine konzeptionelle Neuorientierung**

Diese Herausforderung macht sich auch in traditionell geführten westdeutschen Einrichtungen bemerkbar. In den sich etablierenden ostdeutschen Einrichtungen wird eher konzeptionell über die eigene Arbeit diskutiert.

tiert, verbunden mit dem Ziel nach Effizienzerhöhung durch eindeutige und transparente Kompetenzverteilung sowie durch bessere Planung der Abläufe.

In den Bereichen der Sucht-/Drogenberatung sowie der Jugendhilfe wird Organisationsentwicklung vornehmlich auf das eigene (kleine) Team bezogen.

#### **Marketing-Orientierung gewinnt auch in Ostdeutschland generell an Bedeutung**

Obwohl in den ostdeutschen Einrichtungen die Konsolidierung und Finanzierung der eigenen Arbeit vorrangig gesehen wird, strategische Überlegungen weniger dominieren, wird die Einrichtungs- bzw. Verbandsumwelt vergleichend beobachtet. Konkurrenz und Wettbewerb sind erst im Entstehen. In den westdeutschen Unternehmungen gibt es in dieser Hinsicht ein weit differenzierteres Bild. Man arbeitet unter Konkurrenzdruck an Imageanalysen und muß sich neu positionieren. In Bereichen, die gegenwärtig einen starken Zuwachs von konkurrierenden Mitanbietern verzeichnen, wird der Analyse der Marktsituation von Leitungskräften große Bedeutung zugemessen. Man erkennt durchaus, wie wichtig die Kenntnis über die eigenen Marktstrukturen sowie die Stärken und Schwächen der konkurrierenden Anbieter sein können. Auch Jugendhilfeeinrichtungen richten sich stärker nach Angebot und Nachfrage.

#### **Betriebswirtschaftliche Kenntnisse, insbesondere im Rechnungswesen, sind gefragt, Kostentransparenz ist unerlässlich**

Die Leitungskräfte der untersuchten ostdeutschen Einrichtungen sind in die betriebswirtschaftliche Kostenrechnung der eigenen Arbeit nur teilweise involviert. Im Bereich der Altenpflege werden Zuarbeiten zur Pflegesatzplanung und -kalkulation geleistet. Die westlichen Kollegen verfügen über ein eigenes Budget und sind auch für die Haushaltsplanung der eigenen Einrichtung verantwortlich. Es ist deutlich erkennbar, daß

die befragten Leitungskräfte Erkenntnisse aus der (erwerbswirtschaftlichen) Betriebswirtschaftslehre in den Bereich der sozialen Arbeit übernommen haben.

#### **Der Weiterbildungsbedarf differiert zwischen den untersuchten ost- und westdeutschen Einrichtungen**

Wenn auch die Untersuchungen aufgrund der geringen Zahl von Einrichtungen als nicht repräsentativ gelten können, so ist doch ein Trend ablesbar:

Die Leitungskräfte aus den ostdeutschen Bundesländern stellen sich schnell auf Unzulänglichkeiten im täglichen Arbeitsablauf ein. Wichtig für sie ist Organisationstalent. Unsicherheiten und damit Bedarf in Fragen der Weiterbildung sehen sie in folgendem:

- Finanzierungsformen sozialer Arbeit
- allgemeine betriebswirtschaftliche Kenntnisse
- Gesprächs- und Führungstechniken
- Öffentlichkeitsarbeit
- EDV-Anwendung
- Umgang mit psychischen Problemen
- medizinisch-therapeutisches Wissen
- Formen der Konfliktbewältigung
- Förderung von Eigeninitiative und Hilfe zur Selbsthilfe
- Förderung von Eigenverantwortung
- Suchttherapie
- Fragen zur Berufsethik
- Sozial- und Arbeitsrecht.

Auffallend ist, daß Sozialmanagement als Weiterbildungsproblem ungenannt bleibt, darunter auch die typischen Management-Komponenten Planen, Entscheiden, Organisieren, Führen, Kontrollieren. Auch der Bedarf an Fortbildung zur Personalführung wurde als Defizit-Bereich nicht herausgestellt. Führung basiert in den ostdeutschen untersuchten Fällen mehr auf familiärem Miteinander. Der zeitliche Hauptanteil an Arbeitszeit gilt der jeweiligen Klientel.

Deutlich davon unterscheidet sich die Arbeitsteilung in den konventionell arbeitenden

Einrichtungen der westdeutschen Bundesländer. Hier haben die Leiter von Altenheimen mitunter kaum direkten Kontakt zu ihren Heimbewohnern. Die Arbeitsteilung ist hier weitgehend festgeschrieben.

Fortbildungswünsche werden in folgenden Bereichen gesehen:

- Umgang mit politischen Entscheidungsträgern
- Personalführung
- Gestaltung von Organisationsabläufen und des Organisationsaufbaus
- Therapeutische Fortbildungen, wie z. B. Familientherapie
- Fortbildungen zur Selbstwahrnehmung (eigene Stärke-, Schwächeanalysen)
- Betriebswirtschaftliche Kenntnisse
- Management allgemein
- Arbeits- und Tarifrecht
- Fortbildungen im verwaltungstechnischen Bereich
- Erlebnispädagogik.

#### **Schlußfolgerungen für eine künftige Weiterbildung**

Bisher zeigen die Untersuchungen, daß Leitungskräfte in innovativen Trägereinrichtungen stark managementbezogene und damit über den eigenen Arbeitsbereich hinausgehende Fortbildungen anstreben. In konventionell arbeitenden Einrichtungen sind die Forderungen nach Weiterbildung häufig geprägt von Tagesgeschäften.

Der Bezug zu den Leitungsaufgaben wird von den durch die Einrichtungen vertretenen Dienstleistungsinhalten (wie Pflege, Beratung) teilweise verdrängt. Die Kollegen und Kolleginnen aus den ostdeutschen Bundesländern sind bestrebt, fachliche Defizite zu überwinden, wobei der Berufsalltag ihnen kaum Zeit einräumt, sich konzeptionellen Personal- und (Gesamt-)Managementproblemen zu widmen.

## **Eine differenzierte Bedarfslage erfordert ein differenziertes Weiterbildungsangebot**

Es wird offensichtlich, daß ein einheitliches Fortbildungsangebot für Leitungskräfte in Einrichtungen sozialer Dienste schwer definierbar wird. Derzeitige Sozialmanagement-Angebote sind häufig zu allgemein gehalten, so daß auch der Teilnehmerkreis im Rahmen solcher Angebote sehr inhomogen ausfällt. Daher sollte ein differenzierteres Angebot entwickelt werden, um auch Motivationen für die Teilnahme herauszubilden. Anhand der Untersuchungen lassen sich Fortbildungsangebote für folgende Gruppen von Leitungskräften bündeln:

1. für Lehrkräfte, die klassische Leitungsaufgaben ausüben;
2. für Lehrkräfte, die im Team „flachhierarchisch“ bis „hierarchiefrei“ arbeiten. Die fachliche Weiterqualifizierung und damit Professionalisierung stehen hier im Vordergrund.
3. für Lehrkräfte, die in den ostdeutschen Bundesländern aufgrund noch fehlender Berufserfahrung einen Fortbildungsbedarf grundlegender Art haben.

Die Ziele, die die Teilnehmer an Sozialmanagement-Lehrgängen verfolgen, sind nicht einheitlich. Während bereits Beschäftigte nach höherer Professionalität streben, versuchten andere ihre Einstiegschancen auf dem Arbeitsmarkt durch die Weiterbildung zu verbessern. Dem Rechnung tragend, sollte ein Fortbildungsangebot für Leitungskräfte künftig besser auf Teilnehmergruppen und Bedarfslagen zugeschnitten sein.

**Fortbildungswünsche von Leitungskräften sind nicht mit den Anforderungen von Trägern an leitende Mitarbeiter identisch**  
Die Entwicklungen in der Sozialarbeit bestimmen den Bedarf an Leitungskräften und

deren Weiterbildung mit. Daher sollten künftig auch die Erwartungen von Anstellungsträgern sozialer Arbeit an Personalentwicklung und Weiterbildung mit einbezogen werden. Für eine berufsorientierte Fortbildungskonzeption von Leitungskräften sind vor allem auch Organisationsentwicklungen, neue Trägerformen, neue Rechtsformen mit entsprechender Differenzierung der Arbeitsfelder zu berücksichtigen. Personalentwicklung – gerade auch Karriereplanung einschließlich Weiterbildung – muß transparent gemacht werden.

Die Verknüpfung von Berufsfeldern innerhalb der sozialen Arbeit und daraus resultierende neue Organisationsformen muß systematisch erfolgen. Weiterbildung fördert die Organisationsentwicklung und nimmt damit eine Schlüsselfunktion in bezug auf Organisationsentwicklung selbst ein. Weiterbildung muß ins systemische Konzept integriert werden.

### **Anmerkungen:**

<sup>1</sup> Vgl. Gehrman/Müller: *Management in sozialen Organisationen*. Walhalla u. Praetoria Verlag GmbH, Berlin/Bonn/Regensburg, 1993, S. 51–52

<sup>2</sup> Vgl. Prof. Conrad: Statement bei einem Workshop zum „Sozialmanagement“ im Juni 1994 in Berlin

<sup>3</sup> Die Interviews mit den Leitungskräften in den Einrichtungen sozialer Dienste wurden nach folgendem Leitfaden durchgeführt:

- a) Persönlicher und beruflicher Werdegang
- b) Stellung in der Aufbauorganisation
- c) Personalwirtschaft
- d) Organisationsentwicklung
- e) Marketing respektive Sozio-Marketing
- f) Kommunikation
- g) EDV
- h) Budgetkompetenz
- i) Betriebswirtschaft, insbesondere Rechnungswesen
- k) Schwerpunktaktivitäten
- l) Selbstreflexive Kompetenzeinschätzung

<sup>4</sup> Teil 1 (Abschluß Juni 1994)

1. Einrichtungen der Altenhilfe

a) Die Abteilung Alten- und Krankenhilfe des Caritasverbandes in Frankfurt;

b) Die Alten- und Heimberatung der Stadtmission (Diakonie) in Nürnberg

2. Einrichtungen der Jugendhilfe

a) Zwei Jugendheime des Caritasverbandes Frankfurt e. V.;

b) Das Jugendzentrum Bleiweiß in Nürnberg und den Kreisjugendring Nürnberg als Träger

3. Einrichtungen der Suchthilfe/Drogenarbeit

a) MUDRA Alternative Jugend- und Drogenhilfe e. V. in Nürnberg;

b) Suchtkrankenhilfe im Rahmen einer Allgemeinen Lebensberatung des Caritasverbandes Frankfurt e. V.

Teil 2 (Abschluß Dezember 1994)

1. Einrichtungen der Altenhilfe

c) Ein Alten- und Pflegeheim der Arbeiterwohlfahrt in Bamberg;

d) Das Altenheim Woldegk des Diakonischen Werkes

2. Einrichtungen der Jugendhilfe

c) Das städtische Jugendzentrum Bamberg;

d) Die Regiestelle der Stiftung Demokratische Jugend in Mecklenburg-Vorpommern

3. Einrichtungen der Sucht-/Drogenarbeit

c) Die Suchtberatungsstelle des Caritasverbandes Bamberg;

d) Der Arbeitsförderungsverein Strasburg

<sup>5</sup> Innovativ heißt hier: sich konzeptionellen Personal- und (Gesamt-)Managementproblemen zu widmen; Führungshierarchien abzubauen mit dem Ziel, einen vorrangig kooperativen, demokratischen, partnerschaftlichen Führungsstil einzuführen; unter Einbeziehung der Mitarbeiter in Leitungsprobleme der Einrichtung. In den meisten Fällen werden Effektivität und Effizienz der Arbeit über kooperative Arbeitsteilung und teamartige Entscheidungsverfahren angestrebt und damit eine bessere Arbeitsatmosphäre geschaffen

<sup>6</sup> Den im Pflegebereich Tätigen droht möglicherweise – so die allgemeine Diskussion – im Rahmen der rechtlichen Veränderungen und des damit zu erwartenden Beschäftigungsbooms in diesem Bereich durch Absolventen von F(H)Schulen verdrängt zu werden.

<sup>7</sup> Vgl. Kahle, B.: In: „Blätter der Wohlfahrtspflege“, Heft 7 + 8/94, S. 133 ff.

<sup>8</sup> Vgl. Tillmann, C.: Statement bei einem Workshop zum „Sozialmanagement“ im Juni 1994 in Berlin



## **Neue Ausbildungsberufe: Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr, Postverkehrskaufmann/ Postverkehrskauffrau**

**Carola Sand**

**Ein wesentlicher Auslöser für die Neuordnung der Berufsausbildung zur Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr und zum Postverkehrskaufmann/zur Postverkehrskauffrau war die Umwandlung der Deutschen Bundespost – POSTDIENST – in eine Aktiengesellschaft. Der Übergang in die privatrechtliche Unternehmensform und die damit verbundenen Strukturveränderungen und neuen Dienstleistungsangebote erforderten die Schaffung adäquater Ausbildungsberufe, die – auch im Hinblick auf eine weitere Liberalisierung der Postdienste – nicht nur bei der Post, sondern auch in anderen Unternehmen ausgebildet werden können.**

Die neue Berufsausbildung ist eine Stufenausbildung nach § 26 Berufsbildungsgesetz. Die 1. Stufe qualifiziert in zwei Jahren zur Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr. Darauf aufbauend kann nach einem weiteren

Jahr der Berufsabschluß Postverkehrskaufmann/Postverkehrskauffrau erworben werden.

Die Berufsausbildung zur Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr ersetzt die seit 1979 bei der Deutschen Bundespost durchgeführte Ausbildung von Dienstleistungsfachkräften im Postbetrieb, die für Tätigkeiten im einfachen Postdienst, insbesondere im Bereich der Zustellung von Sendungen, qualifizierte. Die Ausbildung dauerte drei Jahre, wobei das 1. Ausbildungsjahr als schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) durchgeführt wurde. Für Tätigkeiten im mittleren Postfachdienst wurden bisher Postassistentenanwärter/-innen im Beamtenverhältnis ausgebildet. Die Ausgebildeten wurden vorrangig im Schalterdienst eingesetzt. Mit Änderung der Unternehmensform mußte diese Ausbildung eingestellt und durch Berufsausbildung nach dem BBiG ersetzt werden. Die 2. Stufe der Berufsausbildung zum Postverkehrskaufmann/zur Postverkehrskauffrau sichert jetzt den Nachwuchs für diesen Tätigkeitsbereich. Parallel dazu wird die Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau für Bürokommunikation erprobt, deren mögliche Einsatzbereiche die Verwaltung und ebenfalls der Schalter sind.

Die Sozialpartner einigten sich in den Eckdaten zur Neuordnung u. a. auf folgende Zielstellungen:

- „Auf Grund der Ausbildung soll der Ausgebildete zu einer Berufsausübung im erlernten Beruf befähigt sein und – ggf. nach Aneignung fehlender Fertigkeiten – auch artverwandte insbesondere kaufmännische Tätigkeiten ausführen können (Mobilität).
- Die Ausbildung muß dazu befähigen, sich auf neue Arbeitsstrukturen, Verrichtungsmethoden und Technologien flexibel mit dem Ziel einstellen zu können, die beruflichen Qualifikationen zu erhalten (Sicherung der beruflichen Qualifikation).
- Die Ausbildung muß ferner dazu befähigen, an Maßnahmen der beruflichen Fort- und

Weiterbildung sowie der Umschulung teilnehmen zu können, um die berufliche Qualifikation und Beweglichkeit zu sichern.“

Da der berufliche Aufstieg für Dienstleistungsfachkräfte bisher nur nach mehrjähriger beruflicher Tätigkeit oder mit einer zusätzlichen Ausbildung im Beamtenverhältnis möglich war, wird durch die neue Stufenausbildung eine Verbesserung der vertikalen Durchlässigkeit erreicht. Weiterhin wurden mit der Neuordnung die Qualifikationsprofile entsprechend dem erweiterten Dienstleistungsangebot weiterentwickelt und damit insbesondere kundenorientierten Anforderungen und Qualitätsstandards Rechnung getragen. Im Hinblick auf die Einführung neuer Strukturen und Arbeitsabläufe, z. B. in der Briefzustellung, wurde ein praxisnäheres Ausbildungskonzept entwickelt, das zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit führt, welches selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von beruflichen Aufgaben einschließt. Die Verankerung des BGJs in der Ausbildungsordnung als erstes Ausbildungsjahr wurde aufgehoben.

Gemeinsam mit den von den Sozialpartnern benannten Sachverständigen wurden im Zusammenhang mit der Entwicklung der Ausbildungsordnung Berufsbeschreibungen erarbeitet und abgestimmt. Die beruflichen Qualifikationen und Einsatzbereiche der Ausgebildeten werden wie folgt beschrieben:

„Fachkräfte für Brief- und Frachtverkehr sind aufgrund ihrer Ausbildung für die Zustellung und den Transport von Sendungen sowie die Annahme von Frachtsendungen qualifiziert. In der Zustellung erfüllen sie auch Aufgaben für die Postbank.

Haupteinsatzbereich der Fachkräfte für Brief- und Frachtverkehr ist die Zustellung. Sie bereiten die Zustellung vor und liefern Sendungen an die Kunden aus. Nicht zugestellte Sendungen werden von ihnen gelagert oder nachgesandt. Fachkräfte für Brief-



und Frachtverkehr nehmen Einzahlungen und Auszahlungen vor und führen die dazu notwendigen Abrechnungen durch.“

„Der Postverkehrskaufmann/die Postverkehrskauffrau ist aufgrund seiner/ihrer Ausbildung bei der Post für alle Annahme- und Ausgabetätigkeiten, die Durchführung von Postbankgeschäften und die Wahrnehmung von betrieblichen Organisations- und Verwaltungsaufgaben qualifiziert.

Haupteinsatzbereich des Postverkehrskaufmanns/der Postverkehrskauffrau ist die Tätigkeit am Schalter. Die Aufgaben reichen von der Beratung der Kunden und dem Verkauf von Dienstleistungen und Produkten der Post, der Postbank und der Telekom sowie Dritter bis hin zur Abrechnung dieser Verkaufsvorgänge.

Im Verwaltungsbereich arbeitet der Postverkehrskaufmann/die Postverkehrskauffrau bei der Organisation des Betriebsablaufs und beim Personaleinsatz mit. Die übertragenen Aufgaben werden eigenverantwortlich durchgeführt.“

Die Ausbildungsordnung sieht eine Zwischenprüfung und eine Abschlußprüfung in der Ausbildung zur Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr vor und eine weitere Abschlußprüfung zum Postverkehrskaufmann/zur Postverkehrskauffrau.

Die Zwischenprüfung zur Fachkraft im Brief- und Frachtverkehr wird am Ende des ersten Ausbildungsjahres durchgeführt. Sie ist schriftlich in 120 Minuten abzulegen.

Die Abschlußprüfung zur Fachkraft im Brief- und Frachtverkehr umfaßt drei schriftliche Prüfungsfächer und ein praktisches Prüfungsfach.

Das praktische Prüfungsfach bezieht sich auf den Schwerpunkt der Ausbildung: die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Zustellung von Sendungen.

Die Berufsausbildung zum Postverkehrskaufmann/zur Postverkehrskauffrau schließt mit einer Abschlußprüfung ab, die ebenfalls drei schriftliche und ein praktisches Prü-

fungsfach umfaßt. In dem praktischen Prüfungsfach „Praktische Übungen“ soll der Prüfling Aufgaben aus den Gebieten Annahme und Ausgabe von Sendungen sowie Dienstleistungen für die Postbank, die Telekom und Dritte bearbeiten.

Die Ausbildungsordnung tritt am 1. August 1995 in Kraft. 1 200 Auszubildende will die Deutsche Post AG zu diesem Zeitpunkt in die Ausbildung zur Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr einstellen. Das Unternehmen wird mit den Auszubildenden Ausbildungsverträge jeweils für die 1. Stufe abschließen. Die Anzahl der Auszubildenden, die zur zweiten Stufe zugelassen werden, werden vom Unternehmen festgelegt.

Da die Deutsche Post AG vor einer Reihe von Strukturveränderungen steht, die auch Auswirkungen auf die Berufsausbildung haben können, ist die Ausbildungsordnung bis zum 30. September 2000 befristet. Zum Zeitpunkt des Außerkrafttretens bestehende Ausbildungsverhältnisse werden noch zu Ende geführt; dies gilt auch für einen möglichen Übergang in den Ausbildungsberuf Postverkehrskaufmann/Postverkehrskauffrau.

Die Verordnung über die Berufsausbildung zur Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr und zum Postverkehrskaufmann/zur Postverkehrskauffrau ist eine Ausbildungsordnung im Sinne des § 25 des Berufsbildungsgesetzes. Die Ausbildungsordnung und der damit abgestimmte, von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossene Rahmenlehrplan für die Berufsschule werden demnächst als Anlage zum Bundesanzeiger veröffentlicht.

Am Bundesinstitut für Berufsbildung werden zur Zeit Erläuterungen zur Ausbildungsordnung erarbeitet, die Ende des Jahres im BW-Verlag Nürnberg erscheinen sollen.

Nähere Informationen sind zu erhalten bei:  
C. Sand, Bundesinstitut für Berufsbildung,  
10702 Berlin, Tel. (0 30) 86 43-25 35.

## **Kurzbericht über die Sitzung 2/95 des Hauptausschusses am 20./21. Juni 1995 in Berlin**

---

**Die zweite Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 1995 fand am 20./21. Juni in Berlin statt.**

Der Hauptausschuß diskutierte mit der parlamentarischen Staatssekretärin beim BMBF, Frau Cornelia Yzer, MdB, die aktuelle Ausbildungsplatzsituation, Lösungsmöglichkeiten und zentrale Punkte der Berufsbildungspolitik der Bundesregierung. Frau Yzer sagte, sie erwarte vom Hauptausschuß als dem Beratungsgremium der Bundesregierung konkrete Vorschläge und Hinweise für die aktuelle und zukünftige Berufsbildungspolitik. Dies gilt vor allem für die Stärkung der beruflichen Bildung und eine flexiblere Gestaltung des dualen Systems, die Ausbildungsplatzstellensituation, die Modernisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die Schaffung neuer Berufsbilder und damit die Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen, die Beschleunigung von Neuordnungsverfahren, die Förderung von Leistungsschwächeren und -stärkeren sowie die Aufstiegsfortbildung. Sowohl der Hauptausschuß als auch Frau Yzer drückten abschließend den Wunsch aus, dieses Gespräch fortzuführen.



Wie bereits in seinen letzten beiden Sitzungen hat der Hauptausschuß wiederum detailliert den Stand der Entwicklung der Ausbildungsplatzstellensituation in den Regionen diskutiert. In diesem Zusammenhang hat er interessiert die Ausführungen von zwei seiner Mitglieder über das Mobilitätsprogramm in Sachsen und das Verbundsystem in Thüringen als Beiträge zur Entschärfung der Ausbildungsplatzstellensituation zur Kenntnis genommen und diskutiert.

Im Zusammenhang mit der Beratung des Maßnahmenkataloges der Bund-Länder-Sozialparteien-Arbeitsgruppe „Berufliche Bildung“ hat der Hauptausschuß daß Thema „Förderung der bilingualen und biculturellen Kompetenz ausländischer Auszubildender“ diskutiert und dem Unterausschuß Berufsausbildung zur Beratung und Erarbeitung eines Empfehlungsentwurfes zugewiesen.

Außerdem hat er dem Unterausschuß 4 – Berufliche Weiterbildung – das Thema „Förderung der beruflichen Qualifizierung von Ungelernten durch Nachholen von Berufsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung“ zur Beratung zugewiesen. Der UA 4 soll dem Hauptausschuß zu seiner Sitzung 3/95 im November einen Empfehlungsentwurf vorlegen.

Die Aufnahme folgender **Forschungsprojekte** in das **Forschungsprogramm** wurde beschlossen:

FP 1./4.1003 – Rekrutierungsverhalten der Betriebe in der industriellen Produktion – Substitutionsprozesse auf der mittleren Qualifikationsebene

FP 1.4001 – Ausbildung aus der Sicht der Auszubildenden

FP 2.4003 – Handlungsorientierung in der Ausbilderqualifizierung. Entwicklung aufgaben- und problemorientierter Lehrgangskonzepte in der Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen

FP 3.2003 – Grundlagen für die berufliche Qualifizierung in der Freizeitwirtschaft

FP 3.9038 – Grundlagen für die Neuordnung des Ausbildungsberufes Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin

FP 4.5004 – Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen

FP 4./5.3001 – Anforderungen der EG-Öko-Audit-Verordnung – Konzepte zur umweltbezogenen Aus- und Weiterbildung

FP 5.4007 – Entwicklung und Erprobung eines interaktiven Medienpaketes am Beispiel des Fachthemas „Elektrische Schutzmaßnahmen“

FP 6.6005 – Wandel im Ausbildungsverhalten und Qualifikationsbedarf von größeren Unternehmen – Fakten, Ursachen, Schlüssefolgerungen

An Stelle von Frau Ingeborg Weegmann, die in den Ruhestand getreten ist, hat der Hauptausschuß Herrn Jobst Reginald Hagedorn in den Unterausschuß „Strukturfragen der beruflichen Bildung“ entsandt.

Aus der Arbeit des Bundesinstituts wurden dem Hauptausschuß Ausbildungsmittel für auftrags- und projektorientierte Ausbildung im Handwerk präsentiert.

Die nächste Sitzung des Hauptausschusses findet am 28./29. November 1995 in Berlin statt.

## Lernen im Arbeitsprozeß

### Ingeborg Weilnböck-Buck

**Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien**

Sibylle Peters (Hrsg.)

Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1994,

186 Seiten

ISBN 3-531-12649-0, 30,00 DM

Der Sammelband dokumentiert die Beiträge eines Workshops, der zum Abschluß eines vom NRW-Landesprogramm „Mensch und Technik – Sozialverträgliche Technikgestaltung“ geförderten Lernstatt-Projekts durchgeführt wurde. In den einzelnen Beiträgen des Readers werden programmatische Fragen der Lernstatt- und Qualitätszirkelbewegung und aktuelle Tendenzen der Neupositionierung menschlicher Arbeit erörtert. Den aktuellen Hintergrund, vor dem die in diesem Reader dokumentierten Erfahrungen und Reflexionen ihre Bedeutung gewinnen, bilden unternehmerische Gesamtstrategien, die die Reorganisation von Strukturen und Prozessen konsequent am Merkmal der Lernfähigkeit von Organisationen orientieren.

MICHAEL BÖCKLER und UWE LOSS akzentuieren aus der Perspektive des Landesprogramms die Phasen des sich beschleunigenden Prozesses gesellschaftlicher Moder-

nisierung in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten und den Wandel unternehmerischer Leitbilder bis hin zur heute allgegenwärtigen Metapher der Lean Production. Prägnant herausgearbeitet werden hierbei die gesellschafts- und bildungspolitischen Bruchlinien einer zunächst bevorzugt technikzentriert gedachten Modernisierungsstrategie sowie die zunehmend deutlicher werdenden Disfunktionalitäten eines bürokratisch-hierarchischen und stark arbeitsteiligen Produktionsmodells ebenso wie die mit der Reduktion auf anlaßbezogene, technisch-fachliche Weiterbildung einhergehende Verengung und Vereinseitigung des Kompetenzbegriffs in der betrieblichen Arbeitsrealität. Die Implementation ambitionierter Gestaltungsprojekte im Kontext eines gerade nur „partizipativen Taylorismus“ (Stefan Kühn) fördert denn auch alle jene Diskrepanzen zutage, die durch die Inkongruenz von Arbeitsorganisation, Technikeinsatz und Qualifikation verursacht werden. In dieser **Diskrepanzfalle** enden nicht selten die Ergebnisse der zum dominanten Produktionsmodell „parallel“ angelegten Modellversuche, Qualitätszirkel- und Lernstatt-Projekte; wie nun immer deutlicher wird, endet dort allerdings auch die Flexibilität und Innovationsfähigkeit der Unternehmen gegenüber sich wandelnden Marktbedingungen und die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter. Zurückgewonnen werden kann beides nur durch einen Wandel der Unternehmensorganisation – Wandel in Richtung einer Organisation von Strukturen und Prozessen, die kontinuierliche Lern-, Gestaltungs- und Verbesserungsprozesse erlauben.

Bezugspunkt der Beiträge von RUDI SCHMIDT, GISELA DYBOWSKI, JOACHIM SCHNEIDER, HANS-JOACHIM MÜLLER, CONNY H. ANTONI und MICHAEL LACHER sind denn auch die mit dem Lean-Production-Konzept anvisierten integrativen Gesamtstrategien, die darauf zielen, produkt- und fertigungstechnische Neuerungen stärker mit organisatorisch-struktu-

rellen Innovationen zu koppeln und die Rücknahme der Arbeitsteilung bei steigender Verantwortung und Qualifikation vor Ort anzustreben. Der Siegeszug des Lean-Production-Konzepts wird verschiedentlich in der Tatsache gesehen, daß es bekannte – gerade auch im Zusammenhang mit der Qualitätszirkel- und Lernstattbewegung erfolgte – Teilmodernisierungen zu einem integrierten, durch Erfolge in Japan legitimierten und trendstiftenden Muster synthetisiert. GISELA DYBOWSKI verweist in ihrem Beitrag auf die Dringlichkeit, berufliche Bildung unter dem zunehmenden Innovationsdruck als Instrument systematischer Organisationsentwicklung zu nutzen. Bei der Gestaltung von Arbeitssystemen ist solchen Lösungen der Vorzug zu geben, die der traditionellen Einschränkung der Wahrnehmungs-, Sprach- und allgemein sozialen Kommunikationsfähigkeit entgegenwirken; gleichermaßen sind Aus- und Weiterbildung aus der Perspektive einer so verstandenen Handlungskompetenz zu organisieren, gefördert und gestützt durch eine stärkere Reintegration von Arbeiten und Lernen. Beispiele und Argumente hierzu liefert u. a. der Beitrag von JOACHIM SCHNEIDER, der dafür plädiert, in Aus- und Weiterbildung vermehrt dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte zu realisieren. Die orientierende Perspektive geht dabei über Effizienzvorstellungen hinaus; denn dezentrale Bildungskonzepte werden als Bottom-up-Strategie der Organisationsentwicklung interpretiert, die Betroffene zu Beteiligten macht mit dem Ziel, die Entwicklung einer neuen Lern- und Arbeitskultur zu ermöglichen. Die durchaus pragmatische Vision des Autors, wie auch des nachfolgenden Beitrags, ist die „lernende Organisation“, in der Vorgesetzte, betriebliche Fachleute, Weiterbildungsprofis und Personal- und Organisationsentwickler netzwerkartig zusammenarbeiten. Betriebliche Weiterbildung, so HANS-JOACHIM MÜLLER, sollte in den gegenwärtigen Veränderungsprozessen eine „Vorlaufposition“ in bezug auf die angestrebte Soll-Kultur erarbeiten und deren

Weiterentwicklung permanent vorantreiben, wobei die Mitarbeiter als Subjekte in ihrer Individualität und Autonomie zu fördern wären. Orientiert an „lernenden Unternehmen“ diskutiert der Autor Umorientierungsprobleme in den Unternehmen und Implementationschwierigkeiten einer Didaktik der Weiterbildung, die das reflexive Lernen der Individuen und das systemische Lernen der Organisation konzeptionell miteinander verbindet. Einzelne Argumentationslinien vorausgegangener Überlegungen werden auch durch den Beitrag von CONNY H. ANTONI über die Qualitätszirkelbewegung kenntnisreich illustriert und unterstrichen. Die Arbeit informiert nicht nur facettenreich über Stand und Entwicklung der Qualitätszirkel, die Ende der 70er Jahre als Instrument zur Beteiligung der Mitarbeiter an betrieblichen Problemlösungsprozessen eingeführt wurden. Der Autor inventarisiert insbesondere Erfahrungen, Defizite und Problemfelder – ein Reflexions- und Erfahrungsfundus, der für die aktuellen Reorganisationsprozesse im Rahmen von Gesamtstrategien wertvolle Überlegungen bereitstellt. Auch für MICHAEL LACHER ist der Referenzpunkt moderner Managementkultur die Auflösung der tayloristisch-fordistischen Organisationsstrukturen. Daraus folgt, daß mit den neuen Managementkonzepten die Restrukturierung des Fertigungsprozesses von der wertschöpfenden Tätigkeit her organisiert und an der **organisatorischen Optimierung** der betrieblichen Leistungsprozesse ausgerichtet werden muß. Mit der Einführung von teilautonomen Gruppen wandelt sich denn auch die Aktivierung und Nutzung des Ideenpotentials der Mitarbeiter durch Problemlösegruppen, Lernstattprojekte und Qualitätszirkel von einem Fremdkörper zu einem integrierten Bestandteil von Arbeitsstruktur und -kultur. Gleichzeitig wird in diesem Beitrag deutlich, daß die Statusgruppen des unteren und mittleren Managements, denen in der überwiegenden Mehrzahl der Beiträge fehlende Akzeptanz und mangelhafte Unterstützung bei Qualitätszirkel-Konzepten atte-

stiert wird, in den aktuellen Restrukturierungsmaßnahmen gerade diejenigen Rollenzuweisungen erhalten, denen sie – wie die Beispiele belegen – in der Vergangenheit mehrheitlich ausgewichen waren. Die daraus ableitbaren Qualifizierungserfordernisse müssen deshalb darauf abzielen, den durch die tayloristische Arbeitsorganisation zementierten „arbeitspolitischen Konservativismus“ der Subjekte aufzubrechen, da nur so die neue personenbezogene Aufgabenstruktur und Aufgabenverteilung perspektivisch gelingen kann.

Zentraler Reflexionsgegenstand der Beiträge der Autoren BERTHOLD STÖTZEL, SIBYLLE PETERS/DORIS WEDDING und WERNER MARKERT ist denn auch die für Arbeits- und Lernprozesse immer bedeutsamer gewordene subjektive Seite: die Lern- und Arbeitsstile der Beschäftigten, ihre berufs- und arbeitsbiografischen Deutungsmuster, Interessen und Vorstellungen von sinnvoller Arbeit. Für die genannten AutorInnen eröffnet sich die Chance zur konzeptionellen **Neujustierung des Verhältnisses von Arbeit und Subjektivität**. Der ambitionierte Beitrag von WERNER MARKERT spannt dabei einen elastischen Bogen von der „emotionalen Stabilisierung des Eigensinns der Subjekte“ (Martin Baethge) bis zu den „Homologien“ in der Entwicklung und Ausbreitung universalistischer Verkehrsformen und universaler Ich-Strukturen (Jürgen Habermas). Der damit verbundene Versuch, den Bildungsbegriff der Aufklärung als Bezugspunkt eines empirisch gehaltvollen Subjektbegriffs für die gegenwärtigen Restrukturierungsprozesse wiederzubeleben, steht in der langen Tradition reformpädagogischer Ansätze. Das tradierte kulturelle Selbstverständnis von Bildungsbegrenzungen für Adressaten von Berufsbildung lässt sich mit diesem Rekurs allerdings nur dann verändern, wenn der emphatische Bildungsbegriff der Aufklärung in die Gebrochenheiten einer relativierten, von einem fundamentalen Ambivalenzgefühl getragenen, modernen Subjektkultur übersetzt wird.

In einem abschließenden Beitrag macht SIBYLLE PETERS noch einmal nachdrücklich darauf aufmerksam, daß aufgrund gestiegener Qualifikationsanforderungen und gesellschaftsstrukturell bedingter Individualisierungsprozesse Bildung und Arbeit im Sinne der Subjekte neu aufeinander bezogen werden müssen. Insbesondere ist zu klären, inwieweit die neuen Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien an die Interessen der Arbeitenden anknüpfen sowie Optionen für die Beteiligten beinhalten, ihre individuelle Handlungskompetenz und ihre Persönlichkeit in Teamarbeitskonzepten nicht konformistisch abzugleichen, sondern tatsächlich weiterzuentwickeln. Die Autorin plädiert zu Recht dafür, öffentlich organisierte und privatrechtliche Weiterbildung im Betrieb systematisch miteinander zu verzahnen; eine Voraussetzung dafür, berufsbezogen segmentierte Kompetenznetze verlassen zu können und gleichzeitig individuell zugeschnittene Karrierewege im Rahmen von Organisations- und Personalentwicklungs-konzepten zu ermöglichen.

Was für diese Entscheidung schließlich den Ausschlag gab.

Das einigende Band sind wieder einmal und vor allem die persönlichen Beziehungen der neun Autoren zum Jubilar. Ein thematischer oder intentionaler Zusammenhang ist, jedenfalls auf den ersten Blick, nicht zu erkennen. Der Titel ist weit genug gefaßt – und das Feld der Berufsausbildung ohnehin so mannigfaltig –, daß dem Einfallsreichtum der Autoren keine Grenzen gesetzt waren.

Die Relevanz der einzelnen Beiträge wird jeder Leser selbst bestimmen müssen; sie hängt nicht von seinen individuellen Interessen ab und von den Gegenständen, die ihm gerade näher oder ferner gerückt sind. Dem Rezensenten geht es da nicht anders. Beiträge wie das Insidergeplauder INGRID LISOPS „über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Wandel des Bildungssystems“ mögen Aufschluß geben über den Rang dieser Disziplin, über ihre spezifischen Versuchungen und Versäumnisse; Schlüsse aus ihnen werden nur die zu ihr Gehörenden selbst ziehen können.

## Festschriften sind und bleiben Wundertüten

Bernd Schwiedrzik

**Berufsbildung im Zeichen des Wandels von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft. Festschrift für Bernhard Bonz zum 60. Geburtstag,**

herausgegeben von Heinrich Schanz.  
Holland + Josenhans Verlag, Stuttgart 1992,  
170 Seiten, 27,80 DM

Festschriften, räumt der Herausgeber ein, sind umstritten. Dennoch haben er und die anderen Autoren sich entschlossen, den Kollegen BERNHARD BONZ anlässlich seines 60. Geburtstages mit einer solchen Festschrift zu ehren, freilich ohne mitzuteilen,

Des Herausgebers eigener Beitrag über „Berufsbildung im Zeichen tiefgreifender Veränderungen“ befremdet durch zahlreiche Zitate aus Werken längst verflossener Jahre, durch biedere Systematisierungen und altväterliche Urteile. Ähnliches gilt für FRITZ M. KATHS Räsonnement über „Grundbefähigungen in der gesellschaftlichen Entwicklung“, idealistische Ausdeutungen der modischen „Schlüsselqualifikationen“. An ihnen kann zwar gefallen, daß sie der Vermengung von Qualifikationen und individuellen Eigenschaften („Dispositionen“) entgegenwirken wollen, doch für den Ausbildungsalltag sind sie wiederum nicht rezeptologisch genug geraten, und wo doch, überbieten sie beispielsweise die Adepten der Leittext-Methode nicht.

Andere Beiträge können in einem sehr allgemeinen Sinne „Fallstudien“ genannt werden; sie haben unterschiedliche Spezialitäten

zum Gegenstand, die zu kennen auch nur dem Spezialisten Nutzen verspricht oder aber jemandem, der für irgend etwas Bestimmtes Beispiele sucht oder Vergleiche anstellen möchte: ANTONIUS LIPSMER informiert auf bewährte Manier über die „Konstitutionsgeschichte elektrotechnischer Ausbildungsberufe unter besonderer Berücksichtigung des Elektromechanikers“; KARL-HEINZ SOMMER und REINHOLD NICKOLAUS präsentieren Ergebnisse eines Projekts „Lehrende in der Berufsbildung (LiB)“; WERNER SCHWENDENWEIN berichtet gründlich über „Aktuelle Entwicklungen im Bereich beruflicher Bildung in Österreich“.

Das Chaos zu zwingen, das in der Welt und in unseren Köpfen herrscht – eine Kapitelüberschrift bei KATH lautet: „Eigentlich handelt der Mensch chaotisch“ (S. 110) –, ist FRANZ BERNARD angetreten. Er zeichnet die „Entwicklung von methodologischer Analyse und Strukturierung“ nach und weist Wege zu „ganzheitlicher Inhaltsstrukturierung“.

Von allgemeinerem Interesse sind auch GÜNTER KUTSCHAS Ausführungen zur Berufsbildungsreform (am Beispiel der kaufmännischen Ausbildungsberufe) und zur Notwendigkeit, das Konzept der Bildung auch in der Berufs(aus)bildung hochzuhalten oder, mit seinen Worten, „das Bildungsprinzip nicht gegen das Bedarfsprinzip auszuspielen“, und KARLHEINZ GEISLERS Beitrag mit dem in diesem Zusammenhang überraschenden Titel „Führung und Führungsqualifikation“.

Die Verwunderung legt sich allerdings bei der Lektüre und macht der Einsicht Platz, daß man bei „Führung“ durchaus nicht immer gleich und immer nur an den „klassischen“ Bereich des Managements hierarchischer Unternehmen denken sollte, daß Führung vielmehr auch eine (selbst-)reflexive, Entscheidungen offenhaltende Komponente hat, die der Kontingenz und der Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse am Ausgang des 20. Jahrhunderts viel besser entspricht als autoritäres Steuern.

## Qualitätsgedanke in der Ausbildung

**Brigitte Schmidt-Hackenberg**

### Vermittlung des Qualitätsgedankens in der Ausbildung. Prämierte Arbeiten des Wettbewerbs für Ausbilder in der chemischen Industrie 1994

Herausgeber: Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V., Wiesbaden, und Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik, Hauptvorstand, Hannover. Heidelberg 1995, 72 Seiten, DIN A 5.

Seit sechs Jahren können sich Ausbilder und Ausbilderinnen in Betrieben der chemischen Industrie an einem Wettbewerb beteiligen. Getragen wird er vom Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. und der Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik und durchgeführt von dem paritätischen Chemie-Berufsbildungsrat. Themen waren z. B. Arbeitssicherheit, Frauenförderung und Umweltschutz.

Seitdem sich auch in Deutschland Betriebe zertifizieren, d. h., das Einhalten von qualitätsrelevanten Verfahrensschritten bestätigen lassen, ist Qualitätsmanagement zu einer wichtigen Managementaufgabe geworden. Zu zeigen, wie der Qualitätsgedanke schon in der Ausbildung als Wissen und als Einstellung vermittelt werden kann, war die Aufgabe im Jahr 1994.

In der Broschüre werden die erstplazierten Ausbildungsbeispiele vorgestellt, die ersten drei mit Konzepten, Ablaufplanung und Arbeitsunterlagen.

Die ausgezeichneten neun Arbeiten wurden aus 29 eingereichten ermittelt; 78 Ausbilderinnen und Ausbilder haben sich einzeln oder in Gruppen beteiligt; 15 Prozent der Teilnehmer waren Ausbilderinnen (S. 8). Die Auswahl traf eine Jury aus Ausbildungs-

fachleuten, einem Vertreter der IG Chemie, einem des Bundesarbeitgeberverbandes Chemie und einem weiteren Experten (ebenda). Im November 1994 entschied der Berufsbildungsrat, im Februar 1995 wurden die Sieger in einer Feierstunde geehrt (S. 7). Die Auszeichnung war mit Prämien von 8 000 DM, 5 000 DM, 3 000 DM und 1 000 DM verbunden.

Die knappe, aber gehaltvolle Broschüre dürfte wegen des aktuellen Themas und der betroffenen Berufe für viele Ausbilder und Ausbilderinnen interessant sein. Die Ausbildung in der chemischen Industrie erstreckt sich auf „Chemie“-Berufe wie Chemikanten, Chemielaboranten, Kunststoff-Formgeber und auf klassische industrielle Querschnittsberufe: Industriemechaniker, Energie-Elektroniker, Büro- und Industriekaufleute.

Der moderne Ansatz der Qualitätssicherung wird mit so überschaubaren, „didaktisch reduzierten“ (S. 13) Qualitätssicherungselementen (QSE) wie

- QSE 8 Prozeßlenkung
- QSE 9 Qualitätsprüfung
- QSE 10 Prüfmittelüberwachung
- QSE 11 Prüfstatus
- QSE 12 Behandlung fehlerhafter Einheiten deutlich gemacht.

Die Übersicht entstammt dem Beispiel, dem der erste Platz zuerkannt wurde: „Didaktisch-methodisches Konzept zur Vermittlung des Qualitätsgedankens in der Chemikantenausbildung“ von Ausbildern der HÜLS AG, Werk Marl.

In dem Beispiel wird Technik und Organisation technischer Abläufe illustriert; der Umgang mit Meßzeugen erhält durch den betonten Qualitätsgedanken einen modernen Akzent. Sehr sinnvoll werden Leitfragen zur Erfassung der Prozesse der Qualitätssicherung eingesetzt. Es wird deutlich, an welchen schon längst vorhandenen Formen der Prozeßüberwachung und der Dokumentation, z. B. Arbeitskarten und Protokollen, beim Qualitätsmanagement angeknüpft wird.

Daß der Standortnachteil hoher Arbeitskosten durch Qualität der Produkte und Dienstleistungen kompensiert werden kann, ist eine gängige Überlegung; aber die hohen Arbeitskosten sind nicht nur Ursache, sondern auch Folge. Arbeitskräfte, die durch ihr Können und ihre Professionalität (Werthaltungen) erst die Einhaltung von Qualitätsstandards bei Produktion und Dienstleistungen sichern, gewinnt ein Betrieb durch Aufwendungen für die Ausbildung. (Und Ausbilder in Fragen des Qualitätsmanagements zu schulen, fügt Kosten hinzu.)

Diese Seite des Qualitätsgedankens – es kommt auf die Arbeitskräfte und ihre Einstellungen an – wird in dem mit dem 3. Platz ausgezeichneten Ausbildungsbeispiel deutlich: „Qualitätsmanagement (er)leben“ von Auszubildenden chemischer, technischer und kaufmännischer Berufe, Ausbildern und Berufsschullehrern der BAYER AG. In einem Unternehmensplanspiel mit realen Elementen wird die Beziehung zum Kunden zum Angelpunkt jedes Qualitätsmanagements gemacht; auch schon im Nachbarbetrieb oder in der Abteilung nebenan soll der „Kunde“ gesehen werden.

Der Wettbewerb, die Beteiligten und die Beispiele präsentieren das duale System. Freiräume, Ausbildung zu gestalten, Kreativität und persönliches Engagement der Ausbilder und Ausbilderinnen sind Elemente einer Betriebskultur, die sich in der Ausbildung überzeugender als in manchen anderen betrieblichen Funktionen ausdrückt.

Die Schrift könnte daher mehr, als Ausbildern Anregungen geben. Zum Beispiel im Ausland über das duale System informieren. Dazu müßten sie die Herausgeber vielleicht redaktionell überarbeiten, mit kurzen Angaben zum dualen System ergänzen und übersetzen. Die Betriebe, deren Ausbilder sich ausgezeichnet haben, könnten sicher beurteilen, wie ihre Vertretungen und Niederlassungen im Ausland eine solche Schrift aufnehmen würden.

Die Broschüre kann bei den Herausgebern angefordert werden; sie wird in einzelnen Exemplaren kostenlos abgegeben.

Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V.,  
Postfach 12 80, 65002 Wiesbaden  
Telefon 06 11/77 88 10  
Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik, Hauptvorstand, Hannover  
Telefon 05 11/76 31-4 28

## Perspektive der beruflichen Aus- und Weiterbildung

**Werner Blanke**

**Berufsbildung: handelnd lernen – lernend handeln:** Situation und Perspektive der beruflichen Aus- und Weiterbildung; handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen

Wolfgang Seyd  
Feldhaus Verlag, Hamburg 1994, 254 Seiten, 38,50 DM

Viele Abhandlungen über Berufsbildung leiden daran, daß das, was in ihnen unter diesem Begriff subsumiert wird, nur ein kleiner Teil dessen ist, was Berufsbildung ausmacht. Dabei sind zwei Einengungen besonders häufig zu verzeichnen: Es wird über Berufsbildung in dem Sinne geschrieben, daß sie deckungsgleich ist mit dem, was sich in der Berufsschule vollzieht. Als zweites wird Berufsbildung gleichgesetzt mit akademischer Erörterung spezifisch methodisch-didaktischer Fragestellungen. Das Buch von WOLFGANG SEYD zeichnet sich insbesondere dadurch aus, daß es unter diesen unzulässigen Verkürzungen nicht leidet.

Die ersten beiden Sätze des Buches lauten: „Mit den im pädagogischen Feld handelnden Personen – und nicht mit Plänen, räumlichen und operativen Rahmenbedingungen – steht

und fällt der Erfolg didaktischen Handelns. Am Anfang dieser Broschüre ist deshalb vom pädagogischen Personal in der beruflichen Bildung die Rede.“ In diesem Buch erfährt Berufsbildung eine andere, tief durchdachte Betrachtung. Die ersten acht Kapitel erörtern die verschiedenen Rahmenbedingungen dieses Systems Berufsbildung, erst dann erfolgt eine Darstellung der pädagogischen Modelle, Theorien und Methoden. Die Modelle, Theorien und Methoden, auf die heute zwecks Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Handlungskompetenz etc. zurückgegriffen wird, sind aus den Anfängen dieses Jahrhunderts. Sie haben Wurzeln, wie WOLFGANG SEYD verschiedentlich aufzeigt, bis in die pädagogische Diskussion des Mittelalters. Damit wird deutlich: Bei der ganzen Diskussion um neue Ziele der Berufsbildung haben wir vorrangig kein diesbezügliches Theorie-, sondern ein Vollzugsdefizit. Das Buch beschreibt neben dem Bildungspersonal u. a. die Rechtsgrundlagen der Berufsbildung, das duale System sowie die Bildungssysteme anderer Staaten. Es deckt Schwachstellen auf, macht sie oft historisch erklärliech, übt Kritik insbesondere dort, wo Defizite schon lange bekannt, aufgrund offenkundiger oder difiziler Verhinderungstaktiken von Interessenvertretern aber immer noch nicht ausgeräumt sind.

Die zweite Hälfte des Buches wendet sich vorrangig den klassischen berufspädagogischen Themen zu, Themen wie „Motivation und Lernen“, „Grundbegriffe der Didaktik“ und „Kommunikation in Ausbildung und Unterricht“ werden hier abgehandelt. Relativ breiten Raum nehmen Hinweise über „Methodische Gestaltung von Lernprozessen“ ein, wobei in diesem Kapitel nicht nur klassische Unterrichtsmethoden vorkommen.

Das Buch macht auf die Komplexität von beruflicher Bildung aufmerksam. Berufsbildung ist nicht irgend etwas, das nur in der Berufsschule stattfindet, vielmehr ist zu konstatieren, daß berufliche Bildung zu-

nehmend außerhalb der Berufsschule vermittelt wird. Allein in Lehrgängen zur Fortbildung und Umschulung qualifizieren sich ständig Hunderttausende. Dies wird in dem Buch berücksichtigt. Was in vielen Abhandlungen zur Berufsbildung schmerzlich vermißt wird, ist hier zu finden. So beinhaltet das 4. Kapitel „Rechtsgrundlagen beruflicher Bildung“ auch Informationen zum Arbeitsförderungsgesetz, das sowohl für Teilnehmer als auch für die durchführenden Institutionen von Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen einen besonderen Stellenwert besitzt.

Bei dieser Komplexität kann es nicht überraschen, daß dieses Buch nicht durch intensive Darstellung verschiedener Aspekte der Berufsbildung besticht, noch dadurch, der pädagogischen Diskussion bisher gänzlich verborgen gebliebene Aspekte und Argumente zu liefern. Das war allerdings auch nicht die Intention, die hinter dieser Publikation stand. Dieses Werk soll „den Studenten als Einführungstext als auch für den gestandenen Praktiker als Nachschlage- und Anregungswerk nützlich sein“. Das Buch wird diesem selbstgestellten Anspruch gerecht. Es bietet für den an weitergehenden Informationen Interessierten zahlreiche Literaturempfehlungen, die eine intensivere Erörterung des jeweiligen Themas erlauben. Auch ist das Werk sprachlich so gestaltet, daß es tatsächlich auch von Praktikern genutzt werden kann.

## **Neue Formen der Lernorganisation erhöhen Ganzheitlichkeit der beruflichen Bildung**

**Bärbel Schröder**

### **Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung**

herausgegeben von Josef Rützel und Manfred Eckert.

GAFB, Frankfurt a. M. 1994, 185 Seiten

Mit dem Titel werden aktuelle Diskussionsstandpunkte angesprochen, die neue Formen der Lernorganisation unter dem Aspekt von Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikation in der Berufsausbildung einbeziehen.

Unter dem Aspekt der Struktur von Fachwissenschaft und Fachdidaktik (Zuordnung der Erziehungswissenschaften bleibt außen vor) wird das Ziel verfolgt, eine Erhöhung der Ganzheitlichkeit beruflicher Lernsituationen anzustreben.

In sieben Einzelbeiträgen wird dieser Gesamtproblematischer mehr oder weniger akzentuiert Rechnung getragen. So erhält der Leser unter verschiedenen Aspekten eine Zugehensweise.

Strukturierungsprobleme sind dem Anspruch an Arbeit der Zukunft geschuldet, die frei von Denkmustern, Überbürokratisierung, Schuldandruck bei anderen, Entscheidungsängsten und Praxisentfremdung sein muß. Kooperationsfähigkeit und -freudigkeit, Risikobereitschaft, Problemlösefähigkeit und Motivation gehören dazu.

Es erscheint ein sinnvoller Ansatz zu sein, Lernstoffe eines Wissensgebietes als Lernraum anzubieten, in dem sich die Lernenden ihren Vorkenntnissen und Interessen entsprechend bewegen können.

Unter dem aktuellen Aspekt neuer Formen des Lernens als selbständiges und soziales Lernen wird im vorliegenden Buch das Für und Wider in der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung aufgezeigt, durch umfangreiche Literaturanalysen belegt und in den einzelnen Beiträgen in Relation gesetzt.

RÜTZEL geht in seinem Beitrag davon aus, daß sich Strukturorientierung im Ergebnis aus einer Verzahnung von Wissenschaft, Berufswissen und subjektiven Erfahrungen ergibt. Dabei werden besonders auszuprägende Kompetenzbereiche beruflicher Handlungskompetenz näher untersucht. Grundlage stellt das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung für die Lernorte Betrieb und Schule dar, um darüber Theorie und Praxis besser zu verbinden und auch disziplinübergreifend zu lehren und zu lernen. Dabei wird von RÜTZEL der Subjektbezug in den Mittelpunkt gerückt.

LISOP greift diese Gedanken der Subjektorientierung auf, auf die Aneignungsprozesse in erster Linie im Lehr- und Lernprozeß orientiert sind. Kritik an der Berufsausbildung wird geäußert, da der sachstrukturelle Entwicklungsstand hier kaum Berücksichtigung findet. Motivationen der Lernenden hängen wesentlich von Transfermöglichkeiten in der beruflichen Praxis ab. Sie betont, daß der Anwendungsbezug und die Ganzheitlichkeit der Subjekt-Objekt-Dialektik stärker in den schulischen und außerschulischen Ausbildungsalltag einzbezogen werden.

BINSTEDT bezieht sich in seinen Ausführungen wiederum ausschließlich auf didaktische Strukturanalysen der Aneignungsgegenstände und geht dabei sehr wohl davon aus, daß deren Anwendung zunehmend komplexer, komplizierter und undurchschaubarer wird. Damit zieht er gleichermaßen wiederum den Subjektbezug in die Betrachtungen ein, da die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen der Bereitschaft und Kompetenz zum Um-

gang mit technischen Systemen und Vorgängen bedürfen. Er begründet deshalb, Lerninhalte an dem Erfahrungs- und Einsatzfeld Lernender zu orientieren und den Unterricht schüleraktiver, entdeckender und handlungsorientierter zu gestalten.

ECKERT fordert in seinem Beitrag, daß dazu überzugehen ist, nichts an der Berufsschule zu tun, was im Betrieb nicht arbeitsrelevant ist. Der Lehrer muß es verstehen, dem Schüler einen methodischen Zugang zur Arbeitspraxis zu ermöglichen. Damit er sich im beruflichen Handlungsfeld orientieren und zurechtfinden kann, müssen die theoretischen Begründungszusammenhänge aufgedeckt werden.

Auch ERNST zeigt Wege in der Weiterbildung zur Gestaltung von Lernprozessen auf, die es dem Facharbeiter ermöglichen, allgemeine theoretische Informationen auf die berufliche Praxis situation zu übertragen. Eine Form stellt dabei die Projektorientierung dar. Diese wird exemplarisch vorgestellt und bietet sicherlich Transfermöglichkeiten.

BIBER/WITTWER gehen bei der Bewältigung komplexer beruflicher Situationen davon aus, daß über Lernaufgaben geforderte Kompetenzbereiche beruflicher Praxis ausgeprägt werden. Durch festgeschriebene Aufgabenlösungsprozesse, die zur Einhaltung vorgegebener Schrittfolgen zwingen, erfüllen sie aber nicht unbedingt die Forderung nach selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren. Denn Lernaufgaben stellen eine Algorithmierung des Bearbeitungsprozesses dar und dienen somit nicht der Entwicklung der Kreativität des Lernenden. Sie schränken auch die didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten für offenen, lernerzentrierten Unterricht ein.

Im Beitrag von KOCH/SPEIER wird der Modellversuch PLASCH vorgestellt, der sich der praxisbegleitenden Lehrerfortbildung für die Arbeit mit benachteiligten Schülern widmet und zum Ziel hat, eine didaktische Verzäh-

nung von Hauptschule und Berufsschule für diese Klientel aufzuzeigen. Grundlage für die Arbeit mit den Lehrer/-innen war die „Arbeitsorientierte Exemplarik“, wie sie in diesem Buch von LISOP vorgestellt wird. Nach einer recht beeindruckenden Beschreibung des Versuches und des Umganges mit den Befindlichkeiten der Lehrer/-innen werden auch grundlegende Erkenntnisse im Umgang mit benachteiligten Schülern aufgezeigt. Das bietet für den Leser sicher manche Transfermöglichkeit für seine Arbeit als Lehrerin bzw. Lehrer. Die Autoren verdeutlichen, daß ein wesentliches Kriterium erfolgreichen Lernens die Anwendung des Gelernten in neuen Situationen ist und wie wichtig für Lernende und Lehrende Umwege und die Zeit für Umwege sind und nicht die Vorgabe einer optimalen Schrittfolge zur zielgerichteten Lösung einer Aufgabe.

Zusammenfassend kann man einschätzen, daß die Herausgeber und Autoren mit diesem Buch aktuelle und teils brisante Themen angesprochen haben, die in der Allgemeinbildung und in der beruflichen Bildung diskutiert werden müssen.

Die Forderung des beruflichen Alltags und damit Lebens verlangt im Interesse der heranwachsenden Generation, daß eine bessere Abstimmung in Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis, zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen erfolgt. Dazu leistet dieses Buch einen wesentlichen Beitrag.



Burghard Kleu;  
Anke Werner; Wilfried Reisse

## FACHWÖRTERBÜCHER FÜR AUSBILDUNG UND BERUF

### VERZEICHNIS MEHRSPRACHIGER WÖRTERBÜCHER

1995, 430 Seiten,  
Bestell-Nr. 110.298,  
Preis 59.00 DM

Zum Thema "Internationale Zusammenarbeit/Fremdsprachen in der beruflichen Bildung und im Studium" liegt jetzt diese Arbeitshilfe vor. Nach 30 Sachgebieten geordnet werden mehr als 600 Wörterbücher mit 16 Sprachen in verschiedenen Gegenüberstellungen aufgeführt. Diese Wörterbücher werden einer großen Anzahl von Ausbildungsberufen zugeordnet. Der Nutzer kann außer über das Inhaltsverzeichnis mit seinen Sachgebieten auch über ein Sachwort- und Berufsregister Zugang zu den ihn interessierenden Einträgen finden. Mehrsprachige Erläuterungen erklären die Handhabung des Verzeichnisses. Die Anzahl von über 600 Fachwörterbüchern ist ein Indikator dafür, wie wichtig Fremdsprachen für fast alle Bereiche der beruflichen Bildung und Berufstätigkeit geworden sind. Bemerkenswert ist auch die Sprachenvielfalt und die Vielzahl der teilweise sehr spezialisierten Berufe, für die solche Fachwörterbücher geschaffen wurden. Die Veröffentlichung wendet sich u. a. an Betriebe und Ausbildungsstätten mit internationalen Kontakten; Bildungseinrichtungen, Verlage und Medienproduzenten im Fremdsprachenbereich; an Fachübersetzer sowie an Institutionen des internationalen Austausches von Auszubildenden und Fachkräften.

► 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

# IMPRESSIONUM

Berufsbildung  
in Wissenschaft  
und Praxis

24. Jahrgang  
Heft 4  
Juli 1995

# AUTOREN

## 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 Dehnbostel, 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. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare  
werden nicht zurückgesandt.

## DR. WERNER BLANKE

BFZ  
Postfach 12 00 11  
45311 Essen

## PROF. DR. FRIEDRICH EDDING

Beerenerstraße 49 b  
14163 Berlin

## JÖRG E. FEUCHTHOFEN

Deutscher Industrie-  
und Handelstag  
Adenauerallee 148  
53113 Bonn

## DR. BÄRBEL SCHRÖDER

Otto-von-Guericke-Universität  
Magdeburg  
Institut für Berufs- und  
Betriebspädagogik  
Virchowstraße 24  
39104 Magdeburg

## DR. LASZLO ALEX

DR. GABRIELE CSONGÁR

DIETRICH HARKE

HEINRICH KRÜGER

GÜNTER KÜHN

DR. RENATE NEUBERT

CAROLA SAND

BRIGITTE SCHMIDT-HACKENBERG

BERND SCHWIEDRZIK

HANS-CHRISTIAN STEINBORN

INGEBORG WEILNÖCK-BUCK

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Fehrbelliner Platz 3  
10707 Berlin

## DR. JOACHIM GERMUND ULRICH

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Friesdorfer Straße 151/153  
53175 Bonn

**GISELA FELLER**

## **DUALE AUSBILDUNG: IMAGE UND REALITÄT**

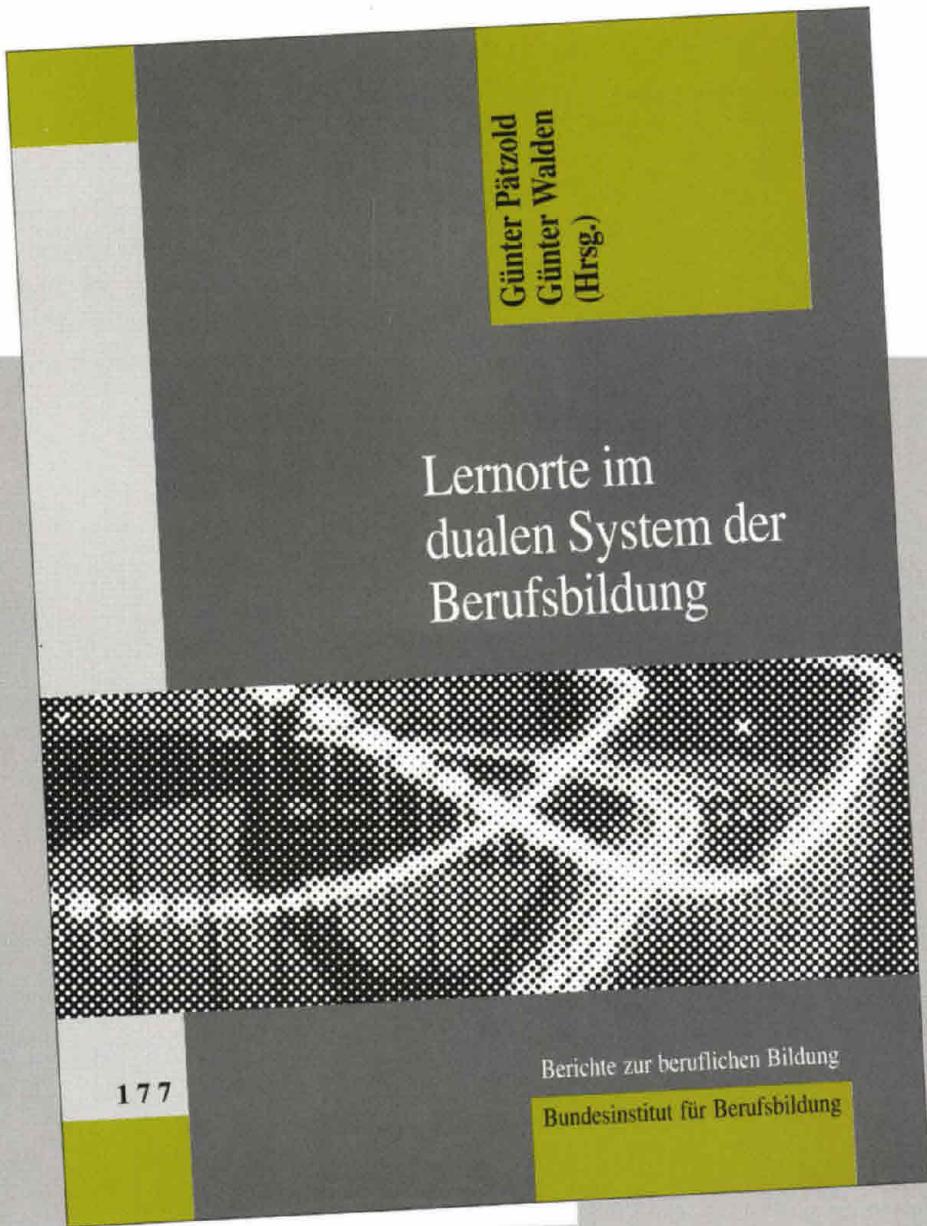
**EINE BESTANDSAUFGNAHME AUS  
LERNERSICHT**

1995, 138 Seiten,  
Bestell-Nr. 103.095,  
Preis 19.00 DM

Der vorliegende Bericht umfaßt Ergebnisse einer Mehrfachbefragung bei jungen Frauen und Männern, die ihre betriebliche Ausbildung in den Jahren 1987 bis 1989 begonnen haben. Aus dem umfangreichen Material mit über 700 Variablen und über 10.000 Befragten aus allen Berufen wird unter dem Aspekt "Ausbildung" eine repräsentative Gesamtauswertung zusammengestellt. Es werden insbesondere Aussagen zur Ausbildung im Urteil der Auszubildenden, zu Struktur und Verlauf der Ausbildung, zu Inhalten und zur Verwertbarkeit der Ausbildung sowie zu sozialen Aspekten im Ausbildungsverlauf getroffen. Die in einem Materialteil zusammengefaßten umfangreichen Tabellen sind als Quellensammlung und Nachschlagewerk zu verstehen.

► 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





**GÜNTER PÄTZOLD;  
GÜNTER WALDEN (HRSG.)**

**LERNORTE IM DUALEN SYSTEM  
DER BERUFSBILDUNG**

1995, 540 Seiten,  
Bestell-Nr. 102.177,  
Preis 42,50 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

Vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen im dualen System der Berufsausbildung wird ein Querschnitt zur Situation, zu Problemen und Entwicklungen der Lernorte und der Lernortforschung dargestellt. Ein besonderer Stellenwert wird dabei der Zusammenarbeit der einzelnen Lernorte beigemessen.

Die Beiträge des Bandes sind drei Themenkomplexen zuzuordnen:

- strukturelle Grundlagen des dualen Systems und seiner Lernorte;
- Entwicklung von Lehr- und Lernprozessen an einzelnen Lernorten;
- Ergebnisse aus Modellversuchen und Forschungsprojekten zur Lernortkooperation