

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 6/1995
November/Dezember
1 D 20155 F

Ausländerfeindlichkeit,
Gewalt und
berufliche Bildung •

Finanzierung der
beruflichen Weiterbildung •

Zur quantitativen
Entwicklung des
Ausbildungsplatz-
angebotes •

Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Ausländerfeindlichkeit, Gewalt und berufliche Bildung

Themenschwerpunkt

- UTE BÜCHELE, CLAUDIA MUNZ
03 Gewaltförmige Orientierungen bei Jugendlichen – Strategien zu ihrer Überwindung durch Umgestaltung der Berufsausbildung

- CLAUDIA MUNZ
09 „Ausbildung gegen Gewalt“ – ein Modellversuch

- MONA GRANATO
13 Ausländerfeindlichkeit aus der Sicht von Jugendlichen ausländischer Herkunft

- VERA MEISSNER
18 Gewaltbereitschaft von Jugendlichen in den östlichen Bundesländern

- S. OLIVER LÜBKE
23 Vom Nachbarn lernen – mit Berufsbildung gegen Ausländerhaß und Rechtsextremismus

- GERHARD BARTEL
28 Zusammen arbeiten, zusammen leben, zusammen lernen mit Ausländern

Fachbeiträge

- RICHARD VON BARDELEBEN, EDGAR SAUTER
32 Finanzierung der beruflichen Weiterbildung

Berufsbildung international

- MICHAEL GUDER
39 Berufsbildung in der Volksrepublik China – Auf dem Wege der Reform – 5 Jahre vor der Jahrtausendwende

Nachrichten und Berichte

- SASKIA KEUNE
46 Ausschuß für Fragen Behinderter (AFB)

- WILFRIED REISSE
47 Ein prüfungsspezifischer Schlüsselqualifikations-Katalog

- JOACHIM HÄUSSLER
50 Datenverarbeitungskaufmann zügig neu ordnen!

- HARALD BRANDES, GÜNTER WALDEN
52 Werden Ausbildungsplätze auch im Westen immer mehr zur Mangelware?

Rezensionen

- 55** Rezensionen
60 Impressum, Autoren

BWP erscheint regelmäßig mit der Beilage „BIBB aktuell“.

Dieser Ausgabe liegt bei
 • Leserbefragung '95 vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin
 • Broschüre „Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland“

Ausländerfeindlichkeit, Gewalt und berufliche Bildung

Hermann Schmidt

Warum befaßt sich eine Zeitschrift wie die „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ mit Fragen der Ausländerfeindlichkeit, Gewaltbereitschaft und Gewalt unter Jugendlichen?

Die in den vergangenen Jahren in Deutschland ständig zunehmenden Gewalttaten, die Jugendliche gegenüber schwächeren Menschen verüben, Anschläge gegen Ausländer, Raub und Vergewaltigungen in Schulen stellen auch die berufliche Bildung vor eine ernste und fortdauernde Herausforderung. Die Berufsbildung ist nicht nur fachliche Aus- und Weiterbildung, sondern Persönlichkeitsbildung durch Erziehung. Berufliche Qualifizierung schafft Voraussetzungen zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration junger Menschen. Die Ausbildung zum Beruf soll auch Erziehung zum demokratischen, kritischen und selbständigen Bürger sein.

Konkrete Herausforderungen zeigen sich auf drei Ebenen:

In der *Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung* sehen sich Ausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen immer wieder vor die Aufgabe gestellt, zu aktuellen rechtsextremistischen oder ausländerfeindlichen Ereignissen Stellung zu nehmen und in konkreten Konflikten zwischen deutschen und ausländischen Auszubildenden lehrreiche Lösungen zu finden. Nicht selten sind Aus- und Weiterbildungskonzepte sowie praktische Hilfen für ganze Belegschaften erforderlich, wenn Ausländerfeindlichkeit, aber auch Rücksichtslosigkeit gegenüber Behinderten den Betriebsfrieden stören.

Der *Berufsbildungsforschung* stellt sich die Aufgabe, nach den Ursachen von Ausländerfeindlichkeit und Gewalttätigkeit unter Jugendlichen zu suchen, sie zu analysieren und gemeinsam mit der Berufsbildungspraxis Lösungsansätze zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zu entwickeln.

Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* leistet seinen Beitrag zu dieser Forschung z. B. durch Analysen über die Berufsbildungs- und Lebenssituation von ausländischen Jugendlichen wie auch über Einstellungen und Wertehaltungen von deutschen Auszubildenden; außerdem führt das BIBB Forschungsprojekte und Modellversuche durch, mit denen berufliche Bildungsmaßnahmen ausländischer Jugendlicher und junger Erwachsener gefördert werden, und es entwickelt und erprobt entsprechende Materialien zur Qualifizierung des Bildungspersonals. Als Ausbildungseinrichtung achtet das Bundesinstitut darauf, daß unter den jährlich neu eingestellten 10 bis 15 Auszubildenden sich immer zwei bis drei ausländische Jugendliche befinden.

Die Thematisierung stärker berufspädagogisch und historisch orientierter Fragestellungen über die Herausforderung der beruflichen Bildung durch Rassismus und Gewalt findet dagegen stärkere Beachtung in der *universitären Berufsbildungsforschung*. Analysen über die gesellschaftlichen und historischen Ursachen rassistischer Auffassungen gehören ebenso hierzu wie Studien darüber, welche Rolle die berufliche Bildung und ihre Institutionen generell während des Nationalsozialismus gespielt haben.

Berufsbildungspolitik besteht zwischen allen Beteiligten Einvernehmen darüber, daß es im Kampf gegen Rassismus und Gewalt unter Jugendlichen vor allem darauf ankommt, ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen zu sichern und Maßnahmen zur beruflichen Förderung und Integration sowohl von lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten als auch von ausländischen Jugendlichen zu intensivieren. Ebenfalls gehören dazu die Entwicklung und Verstärkung von Maßnahmen und Programmen zur Erlernung von Fremdsprachen sowie eine beträchtliche Steigerung des Austauschs von Auszubildenden mit Nachbarländern im Rahmen der Europäischen Union und in der wachsenden Zusammenarbeit mit

den Nachbarn in Mittel- und Osteuropa. Eindeutige politische Verurteilung und strafrechtliche Verfolgung jeder Form von Gewalt gegen Schwächere, Andersdenkende und Ausländer sowie die Verfemung jeglicher rassistischer Äußerungen und Propaganda unterstützen die erzieherischen Bemühungen von Betrieben und Berufsschulen zum freundschaftlichen Umgang untereinander. In diesem Heft sind mehrere Beiträge

dem Thema Ausländerfeindlichkeit, Gewalt und Rassismus unter Jugendlichen gewidmet. Wir möchten damit deutlich machen, welcher mächtiger Verbündeter der verantwortlich wahrgenommene erzieherische Auftrag in der beruflichen Bildung gegen diese gefährlichen Entwicklungen im Jugendverhalten für die politische Bildung sein kann.

Redaktionelle Vorbemerkung

Die Beiträge des BWP-Schwerpunktthemas „Ausländerfeindlichkeit, Gewalt und berufliche Bildung“ befassen sich im einzelnen mit folgenden Fragestellungen:

Ute Büchele/Claudia Munz beschreiben im ersten Teil ihres Beitrages die Gewaltorientierung bei Jugendlichen und zeigen subjektive Bewältigungsstrategien auf. Im Hauptteil des im Rahmen eines BIBB-Modellversuchs aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitforschung entstandenen Beitrages gehen die Autorinnen sowohl auf betriebliche als auch berufsschulische „Entwicklungshilfen“ für die Ausbildung der Jugendlichen ein.

Eine ausführliche Darstellung der zentralen Annahmen und der Konzeption dieses BIBB-Modellversuchs gibt *Claudia Munz* – ebenfalls aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitforschung. Ziel des Modellversuchs ist es, die persönlichkeitsstabilisierenden Potentiale durch eine entsprechend gestaltete Ausbildung zu nutzen, um die Gewaltneigung zu reduzieren und alternative Verhaltensweisen zu fördern.

Mit der Bildungs- und Lebenssituation junger Ausländer in den „alten“ Bundesländern befaßt sich *Mona Granato*. Auf der Datenbasis einer BIBB-Repräsentativerhebung werden Bildungsverhalten, schulische und berufliche Bildung wie auch Fragen der Familien- und Wohnsituation, der Freizeitgestaltung, der Lebensplanung und der Befindlichkeit junger Ausländer erörtert. Es wird ausführlich berichtet, wie Jugendliche ausländischer Herkunft Ausländerfeindlichkeit und Gewalt erleben und wie sich dies auf ihre berufliche Situation und Integration auswirkt.

Die Lebenslage und Ausbildungssituation von Jugendlichen in den neuen Bundesländern im Vergleich zu den alten ist Gegenstand einer Langzeitstudie des Bundesinstitutes. In dem Projekt wird danach gefragt, wie sich neben der konkreten Berufswahl, der Aufnahme einer Ausbildung und dem Berufsverlauf unter anderem auch die Normen und Wertvorstellungen der Jugendlichen in einer Phase des Umbruchs darstellen und entwickeln. In ihrem Beitrag berichtet *Vera Meissner* über ausgewählte Ergebnisse der ersten Befragung von 1993 auch zu Fragen der Gewaltbereitschaft und zu ausländerfeindlichen Einstellungen.

Aus der Sicht der gewerkschaftlichen Arbeit in der beruflichen Bildung beschreibt *S. Oliver Lübke* die Herausforderungen an die Entwicklungsträger in der beruflichen Bildung. Er zeigt generelle Möglichkeiten zur Verständigung zwischen ausländischen und deutschen Auszubildenden auf und beschreibt eine Reihe konkreter gewerkschaftlicher Initiativen gegen Ausländerfeindlichkeit und Gewalt.

Gerhard Bartel befaßt sich in seinem Beitrag aus der Sicht der Unternehmen mit dem Anliegen der Berufsausbildung in der Metall- und Elektroindustrie, einen Beitrag zum friedlichen Zusammenarbeiten, Zusammenleben und Zusammenlernen mit Ausländern zu leisten. Die Beweggründe zur Entwicklung einer gemeinsam vom Arbeitgeberverband Gesamtmetall und der IG Metall herausgegebenen Handreichung für Ausbilder werden dargestellt und der didaktische und inhaltliche Aufbau des Leitfadens ausführlich beschrieben.

Gewaltförmige Orientierungen bei Jugendlichen – Strategien zu ihrer Überwindung durch Umgestaltung der Berufsausbildung

Ute Büchele

Seit 1982 in der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München tätig als Berufsforscherin, Berufspädagogin und Organisationsentwicklungsberaterin in der Begleitung von Modellversuchen und Entwicklungsvorhaben zum Thema Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsgestaltung

Claudia Munz

Diplomsoziologin, seit 1989 Mitarbeiterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München tätig als Berufspädagogische Begleitung neuer Unterrichtsgestaltung, Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Lehrkräften.

Für gewaltsame Delinquenz bei Jugendlichen, die in der Berufsausbildung stehen oder Facharbeiter sind, spielt der Gruppenzusammenhang eine große Rolle. Gewalttätiges Handeln wird in diesem Artikel als Bewältigungsstrategie der Identitätsentwicklung im Jugendalter verstanden, die heute unter den Bedingungen der Individualisierung der Gesellschaft stattfinden muß.

Die besonderen Möglichkeiten der Berufsausbildung im Betrieb und in der Berufsschule, der „Dekomposition“ von Denken, Fühlen und Handeln bei den gewaltbereiten Jugendlichen entgegenzuwirken, werden aufgezeigt. Angestrebt wird eine Ich-Stärkung durch die Verbesserung von Realitätswahrnehmung, Reflexionsfähigkeit und den Aufbau echter Sozialbeziehungen und die Festigung des Vertrauens in die eigene Entwicklungsfähigkeit.

Einleitung

Die Literatur zum Thema „Gewalt und Rechtsextremismus bei Jugendlichen“ ist inzwischen umfangreich geworden. Dabei sind die theoretischen Erklärungsansätze so vielfältig wie die ihnen zugrunde liegenden Paradigmen. Uns geht es nicht darum, diese Ansätze zu referieren, sondern vielmehr um den Versuch, die Phänomene, an denen sich rechtsextremistische und gewaltförmige Ori-

entierungen bei Jugendlichen zeigen, näher zu betrachten. Thesenartig werden wir einige empirische Befunde würdigen und dann danach fragen, welche subjektiven Bewältigungsstrategien sich hinter der gewaltsamen Jugenddelinquenz erkennen lassen. Dabei richten wir unser Hauptaugenmerk auf die Frage, inwiefern die Berufsausbildung „Entwicklungshilfen“ für diese Jugendlichen bieten kann.

Laut Statistik werden mehr als 95 Prozent aller Straftaten und Gewaltaktionen mit rechts-extremem bzw. fremdenfeindlichem Hintergrund von Jugendlichen unter 21 Jahren verübt; 35 Prozent davon sogar von Jugendlichen unter 18 Jahren. 90 Prozent aller Delikte werden von Gruppen, nicht als Einzeltaten begangen. Die Gruppenmitglieder sind ganz überwiegend männlich, haben eher niedrigere Bildungsabschlüsse und sind überwiegend berufstätig, als Auszubildende oder als Facharbeiter.¹

Die noch vor kurzem vermutete gesellschaftliche Desintegration im engen Sinne – Jugendliche greifen zu Gewalt, weil sie arbeitslos oder sozial unterprivilegiert/nicht integriert sind – hat keine empirische Entsprechung – wiewohl sich zugleich die Frage stellen läßt, inwiefern eine subjektive Angst vor gesellschaftlicher „Desintegration“ als Unterströmung eine Rolle spielt.

Zahlreiche Studien zeigen übereinstimmend, daß der „harte Kern“ der Rechtsextremen unter Jugendlichen eher klein ist, d. h. derjenigen, die Kontakte zu rechtsextremen Grup-

pen haben, dezidiert „rechts“ argumentieren und klare Opfergruppen identifizieren. Der Anteil dieser Gruppe an den polizeilich ermittelten Tätern wird auf 10 bis 15 Prozent geschätzt.² Jeweils geschätzte 25 bis 30 Prozent der gewalttätigen Delikte gingen auf das Konto von eher diffusen „Ausländerfeinden“ bzw. „Ethnozentrismen“ sowie von „Schlägertypen“ und „Mitläufern“. Das heißt: selbst schwere Delikte wirken „in vielen Fällen nicht berechnend kalkuliert und auf die Feindbilder (Ausländer und Asylbewerber, Obdachlose, Behinderte, ‚Linke‘) gezielt, sondern fast wie beiläufig geschehen, in einem Klima genereller Indifferenz und Ignoranz“.³

Gewaltsame Jugenddelinquenz findet innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse statt, die einen Sozialdarwinismus und Entsolidarisierungstendenzen zeigen, die die Legitimität von Ungleichheitsvorstellungen betonen, rücksichtsloses Durchsetzungsstreben als angemessenes Verhalten einstufen und eine erhebliche Ausländerfeindlichkeit in der Gesamtbevölkerung aufweisen.⁴

Forscher sind sich weitgehend einig, daß diese Phänomene vor dem Hintergrund des umfassenden gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses betrachtet werden müssen, der für alle Gesellschaftsmitglieder die Anforderung an eine autonome, sich von überkommenen Normvorstellungen ablösende Selbst-Gestaltung mit sich bringt. Für Jugendliche ergibt sich damit eine Verdoppelung der ohnehin altersgemäß zu bewältigenden Schwierigkeiten. Sie sind zu einer fundamentalen Selbstfindung aufgefordert, bei der innerhalb widersprüchlicher Orientierungsangebote eine Identität entwickelt werden muß, die ihre Stabilität „aus sich heraus“ beziehen kann.

Für die Jugendlichen im Osten Deutschlands haben sich durch die Wende diese Anforderungen noch verschärft: zusätzlich zu ihren individuellen müssen sie die kollektiven Um-

brüche gleichsam im Zeitraffer verarbeiten. Für alle Jugendlichen gibt es grundsätzlich drei verschiedene Verarbeitungsmöglichkeiten:

- sie können sich den Anforderungen aktiv stellen und Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln,
- sie können sich passiv-abwartend verhalten und darauf hoffen, daß bessere oder einfachere Zeiten bzw. Lösungen „von selbst“ kommen werden, oder schließlich:
- sie können sich überfordert fühlen und diesen Überforderungen gewaltsam antworten.

Die aktenkundig gewordenen Gewaltdelikte werden ganz überwiegend von (männlich dominierten) Gruppen begangen. Deren innere Struktur ist vielfältig. Sie reicht von straff organisierten bis zu losen Ad-hoc-Zusammenschlüssen. Dies könnte als normale, altersgemäße Hinwendung zu Gleichaltrigengruppen betrachtet werden, zeigten sich nicht verheerende Wirkungen. Führt gerade der Gruppenzusammenhang zu Dynamiken, die rechtsextremistische Orientierungen festigen und/oder die Hemmschwelle für Gewaltanwendungen herabsetzen?

Die Hemmungen, die den Menschen davon abhalten, gewalttätig zu werden, sind die begleitenden Gefühle, wie Empathie oder Mitgefühl mit der Situation des Attackierten. Diese wirken als Impulse, damit sich der einzelne zurücknehmen und seine Handlungen wieder kontrollieren kann. Sie ermöglichen es, sich nicht nur egozentrisch auszuagieren, sondern den anderen als Subjekt zu erleben.

Bei den Jugendlichen, die gewalttätig werden, klaffen Denken, Fühlen und Handeln auseinander, da die integrierende Kraft – das eigene Ich – zu schwach ist (das Individuum als „Dividuum“, G. ANDERS). Sie unterliegen einer „**Dekomposition**“ ihrer selbst. Wir interpretieren dies als eine Krise der Identitätsentwicklung: wo das Subjekt in sich selbst Kräfte ausbilden müßte, die das eigene Han-

deln denkend-empfindend steuern und denkend-empfindend reflektieren, gelingt dies den betroffenen Jugendlichen nicht oder nur mangelhaft.

Wir sehen gewaltförmige und/oder rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen als eine Bewältigungsstrategie⁵, die mit Hilfe des Weges in eine Gruppe versucht, mit überfordernden Lebenslagen fertig zu werden.⁶ Der kollektive Zusammenhang soll helfen, mit individuellen Fragen der Identitätsausbildung besser zurechtzukommen.

Kollektive Suchbewegungen der Identitätsentwicklung und ihre Beziehung zu Gewalterscheinungen

Aus unserer Sicht bieten Gruppen in zwei unterschiedlichen Ausprägungen die Möglichkeit der Identitätsfestigung für die Jugendlichen.

Das Konzept „Formierung“: Aufgehen in der Gruppe

Ein Teil der zu Rechtsextremismus und Gewalt neigenden Jugendlichen scheint sich den An- bzw. Überforderungen von Individuation unter Individualisierungsbedingungen dadurch zu entziehen, daß die Entwicklungsfähigkeit „eigenständige Identität“ gewissermaßen verkleinert wird. Diese Jugendlichen geben ein Stück ihrer potentiellen Identität an ein Übergeordnetes ab – die (subkulturelle) Gruppe, Gang, Clique. Sie suchen nach dem Konzept einer „**Formierung**“ der Individualität entlang den Zielen und Werten der Gruppe. Diese können sich um unterschiedliche Kristallisationskerne bilden. Gemeinsam ist die Absicherung der eigenen, in der Gruppe aufgehenden Individualität durch eine Grenzziehung nach außen. Dem liegt das Grundmuster der Aufteilung der

Welt in „Wir“ und „die anderen“ zugrunde, wobei „die anderen“ im Sinne einer Ideologie der Ungleichheit abqualifiziert werden. Eher seltener baut darauf ein dezidiert rechts-extremes Gedankengebäude und eine ihm entsprechende straffe Organisation auf. Weit häufiger treffen sich solche Jugendliche, die sich diffus benachteiligt fühlen und eine unklare Konkurrenzangst verspüren, sich selbst also als potentielle oder wirkliche Opfer einschätzen, in losen Zusammenschlüssen. Die Legitimation durch die Gruppenziele – die rechtsextremistischer, aber auch männerbündlerischer⁷ Art sein können – erlaubt dann immer stärkere Mittel bis hin zur Gewalt, wenn mit Hilfe „regressiver Gewalt“ „Feinden“ die Abgrenzung verdeutlicht, Konflikte mittels „instrumenteller“ Gewalt gelöst oder medienwirksame Aufmerksamkeit errungen werden sollen.

Dabei entfällt Reflexion, die „denkende Zuwendung“, die „Verbindlichkeiten mit dem Gegenüber eingeht“: „Nur ein denkfaules Verhältnis zu den Lebensumständen erlaubt es, die Belange des Gegenübers zu ignorieren und die eigenen zu verabsolutieren“.⁸

Das Konzept „entgrenzte Subjektivität“: Hauptsache keine Langeweile

Ein anderer Teil von Jugendlichen verzichtet auf jede ideologische Überhöhung des eigenen Tuns. Sie agieren „Gewalt pur“ aus, finden sich in der Gruppe lose zusammen, um das diffuse Bedürfnis „etwas erleben zu wollen“ gemeinsam in die Tat umzusetzen. „Spaß“ und „action“ sind hier die Kristallisationspunkte in einem Prozeß, der sich der **entgrenzten Subjektivität** verschrieben hat. Im Mittelpunkt steht die eigene Person, die nach immer neuen Kicks verlangt. Gewalt wird hier attraktiv als Steigerung des Selbsterlebens, als „Unterhaltung“, als Möglichkeit, die eigene Körperlichkeit zu erleben, Macht zu erfahren: „Gewalt ist geil“, ver-

schaft Rauscherlebnisse, verspricht das Entkommen aus der gähnenden Langeweile, die nach E. FROMM „chronisch geworden, eine der Wurzeln der bössartigen Aggression ist“.

Verhängnisvoll ist dieser – eigentlich ebenfalls altersgemäße – Erlebnishunger, da er auf eine Gesellschaft trifft, die bereits als „Ego- und Erlebnis-Gesellschaft“ charakterisiert wird und die für den Lebensgenuß überwiegend konsumptive Lösungen anbietet, durch das Entfallen des „Genusses aus der Mühe“ jedoch gerade der Langeweile Vorschub leistet. Weltbegegnungen finden zunehmend „aus zweiter Hand“ statt, ein realistischer Wirklichkeitsbezug stellt sich immer schwerer her, die Trennschärfe zwischen „realer“ und fiktiver, medial erzeugter Realität verschwimmt.

Es ist oft erschreckend, wie wenig Empathie und Mitgefühl jugendliche Täter ihren Opfern gegenüber zum Ausdruck bringen können – und dies, obwohl biographische Untersuchungsansätze zeigen, daß „hinter der Brutalität, die sie nach außen zeigen, sich sehr sensible Menschen verbergen“.⁹

Diese jedoch sind offenbar nicht mehr in der Lage, die für sich selbst reklamierte Sensibilität und soziale Aufmerksamkeit auch ihrem Gegenüber zukommen zu lassen. Wie in einem Vergrößerungsglas sehen sie ihre Subjektivität. Das soziale Umfeld – auch die eigene Gruppe – wird lediglich auf seinen Beitrag zur Beförderung oder Hemmung des Auslebens dieser Subjektivität hin bewertet.

Charakteristische Defizite beider Konzepte

So unterschiedlich die beiden, idealtypisch charakterisierten Gruppen auch erscheinen mögen, so weisen sie doch entscheidende Übereinstimmungen auf:

- In ihrer **Realitätswahrnehmung** zeigen sich **Verzerrungen**. Neigen die „formierten“

Jugendlichen zu schematischer Vereinfachung der komplexen Wirklichkeit, so erleben die „entgrenzten“ Jugendlichen Realität als beliebig und scheinhaft.

- In beiden Gruppen sind **Gefühlentwicklung und Reflexion reduziert**. Das eigene Handeln wird vom Bewußtsein und gefühlsmäßigen Erleben seiner Folgen abgekoppelt. „Formierte“ Jugendliche münzen ihre dumpfen Benachteiligungsgefühle in gewalttätige Härte um, „entgrenzte“ Jugendliche suchen das rauschhafte Gefühlserlebnis im Gewaltakt.

- Die **dialektische Beziehung von Ich und Gemeinschaft ist gestört**. Lassen „formierte“ Jugendliche die eigene Individualität teilweise in der Gruppe aufgehen, so dient die Gruppe den „entgrenzten“ Jugendlichen als Steigerungsmöglichkeit und Schutzraum für das Austoben der subjektiven Wünsche. Beiden gemeinsam ist die Ummünzung eigener Ängste und Unzulänglichkeiten in instrumentelle Objekt- statt echter sozialer Beziehungen.

- Bei beiden Gruppen ist das **Vertrauen in die eigene Entwicklungsfähigkeit und Perspektivbildung beeinträchtigt**. Im ersten Fall wird regressiv der Halt bei anderen gesucht, im zweiten Fall zerfällt persönliche Entwicklung in eine willkürliche Abfolge von „Erlebnissen“ ohne entwickelnden Erfahrungswert.

Berufsausbildung als ein „Mittel“ gegen Gewalt

Hier präventiv und kurativ wirksam zu werden, ist ein anspruchsvolles pädagogisches Programm. Im folgenden wollen wir begründen, weshalb unserer Ansicht nach gerade die Berufsausbildung eine besondere Verpflichtung, aber auch besondere Chancen hat, Lernfelder für rechtsextremistisch eingestellte und gewaltbereite Jugendliche zur Verfügung zu stellen. Die Tatsache, daß diese Jugendlichen ganz überwiegend in Ausbildungsverhältnissen stehen oder als Fachar-

beiter beschäftigt sind, ist bereits ein deutlicher Hinweis. Sie zeigt einerseits, daß die Bildungsinstanzen des Dualen Systems bisher offenbar noch nicht in ausreichendem Maße solche Felder zur Verfügung stellen. Sie zeigt aber andererseits auch, daß hier die besondere Verantwortung besteht, sich dieser pädagogischen Herausforderung zu stellen.

Die ausbildenden Betriebe und die Berufsschulen sind zum einen die formalen Instanzen, in denen die Jugendlichen erreichbar sind. Darüber hinaus jedoch liegt die große Chance der Berufsausbildung darin, daß sie – anders als etwa sozialpädagogische Maßnahmen – nicht **direkt** auf die Ausbildung anderer, sozialverträglicherer und dem Individuum nützlicherer Bewältigungsstrategien zielen muß, sondern gewissermaßen homöopathisch vorgeht („Gleiches mit Gleichem behandeln“): In der Hinführung auf eine berufliche Tätigkeit sind die Auszubildenden mit einer Analogie der Anforderungen konfrontiert, denen sie sich auch in bezug auf ihre eigene Lebensgestaltung gegenübersehen. Berufliche Tätigkeit verlangt heute ebenfalls die Abkehr vom bloßen Handeln entlang vorgegebener Normen. Gefordert ist die situative Bewältigung von Aufgaben auf der Grundlage persönlicher Handlungsfähigkeit, die sachgemäßes, nicht willkürliches Vorgehen ebenso einschließt wie eigenständige Urteilsfähigkeit u. v. m.

Allerdings ist klar zu sehen, daß „eine Arbeit haben“ allein bei weitem nicht ausreicht, damit Jugendliche die Fähigkeiten entwickeln können, die sie heute zur Ausbildung einer eigenständigen Identität benötigen. HEITMEYER weist darauf hin, daß „eine Konstellation von sicherer, kontinuierlicher und qualifizierender Arbeitsbiographie mit realisierbaren Entwicklungschancen von solchen Arbeitsorientierungen, in denen die Sinnhaftigkeit von Tätigkeiten, Bestätigung eigener Kompetenz, Erfahrung gesellschaftlichen Gebrauchtwerdens sowie soziale und kommunikative Akzeptanz enthalten sind“¹⁰, notwendig ist.

Dies aber betrifft die Frage der Gestaltung von Arbeitsverhältnissen und insbesondere die Frage der Gestaltung von Berufsausbildung, da die arbeitsbezogenen Lernprozesse immer auch persönlichkeitsbezogene Lernprozesse sind. Dem gesellschaftlichen Faktor „Qualifikation“ läuft immer der individuelle Faktor „Bildung von Subjektivität“ (B. BUCK) parallel.

In diesem Sinne muß Berufsausbildung neben der Fachbildung auch als „allgemeinmenschlich“ qualifizierende Maßnahme betrachtet werden, die eine umfassende Persönlichkeitsbildung, d. h. die Begleitung des persönlichen Reifungsprozesses von jugendlichen Auszubildenden als ihre Aufgabe sieht.¹¹

Einlösbar wird eine „Ausbildung gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ allerdings erst dann, wenn sich genauer nachweisen läßt, welche Leistungen und Entwicklungshilfen für die genannten vier Problembereiche die Instanzen des Dualen Systems erbringen können.

Es ist abzusehen, daß dazu Veränderungen des Systems der Berufsausbildung nötig sind: neue inhaltliche Schwerpunktsetzungen sind ebenso gefragt wie der Einsatz neuer, persönlichkeitsfördernder Ausbildungs- und Lernmethoden. Strukturelle Veränderungen wie etwa die Ablösung von Benotungsdurch Auswertungssysteme, eine besser vernetzte Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Schulen, die Abkehr von starrer (schulischer) Fächeraufgliederung zugunsten fächerübergreifenden Unterrichts sowie entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen für die Auszubildenden scheinen sinnvoll. Daß es sich dabei nicht um utopische Forderungen handelt, belegen zahlreiche Aktivitäten, die bereits im Gange sind, wie etwa etliche Modellversuche in Betrieben und Schulen.¹² Die folgende Darstellung will zeigen, welche Potentiale bereits in der herkömmlichen Ausbildung stecken und „nur“ gehoben werden

müssen, und welche Weiterentwicklungen denkbar erscheinen.

Möglichkeiten der Verbesserung von Realitätswahrnehmung

I. In der betrieblichen Ausbildung: Arbeitererfahrungen in der betrieblichen Ausbildung konfrontieren – insbesondere im gewerblich-technischen Bereich – mit sinnlichen Materialien und Bearbeitungsweisen. Im Zuge der Bearbeitung erlebt der Auszubildende in dreifacher Weise, daß die Arbeitsrealität „wirklich real“ ist:

- Der Umgang mit verschiedenartigen Materialien erfordert die Wahrnehmung ihrer je unterschiedlichen Qualitäten, soll sachgerecht mit ihnen verfahren werden können. Für die „formierten“ Jugendlichen liegt hier die Chance (und Notwendigkeit), bloßes Schwarz-Weiß-Denken zu verlassen und statt dessen abgestuft spezifische Qualitäten wahrnehmen zu lernen. Ähnliches gilt für die „entgrenzten“ Jugendlichen, deren Lernbemühungen sich auf eine differenzierte Ausbildung von Sensibilität für diese Abstufungen („nicht nur das Spektakuläre oder Oberflächliche“) erstrecken müssen. Hier kann die betriebliche Ausbildung durch das gezielte Herbeiführen solcher Lerngelegenheiten (Entwicklung einer „neuen Materialkunde“) einen Beitrag zur Realitätseinsicht leisten.
- Insbesondere die Widerständigkeit von Material und Bearbeitungsformen läßt im Umgang mit ihnen erkennen: die unterschiedlichen Qualitäten verfügen über eine immanente Gesetzmäßigkeit, die erkannt werden kann und beachtet werden muß. Der Umgang kann nicht willkürlich und beliebig sein, sondern erfordert die Unterordnung unter eine Sachgesetzlichkeit. „Entgrenzte“ Jugendliche können hier die Ernsthaftigkeit dieser Tatsache kennenlernen. Sie müssen das Bestehen dieser objektiven Gegebenheit als unabhängig von ihrer eigenen Lust oder Unlust bei der Bearbeitung erkennen. Für

„formierte“ Jugendliche besteht die Chance, ihre eigene Urteilsfähigkeit zu entdecken: „Ich muß nicht nur glauben, was mir andere erzählen, ich kann mir ein eigenes Urteil bilden“. Die Entwicklung einer „Auswertungskultur“ kann diese Lernschicht verdeutlichen.

- Schließlich bleibt im Vollzug von Arbeit keine Handlung ohne Folgen. Diese besitzen „Wirklichkeitscharakter“, sie sind unabhängig von den eigenen Wünschen und Meinungen. Die Folgen falschen Messens etwa zeigen sich unmittelbar an einem zu kurzen Werkstück. Aber dies gilt auch für den sinnlich weitaus schwerer wahrnehmbaren kaufmännischen Bereich: auch hier werden Fehler zu Tatsachen, mit denen man sich dann auseinandersetzen muß (z. B. falsche Buchungen). Hinzu kommt: Jugendliche müssen sich insbesondere bei Fehlern und Pannen damit abfinden, daß sie **allein** deren Urheber sind – da hilft kein Verstecken in der Gruppe. Zugleich erleben sie den Prozeß (mit allen damit verbundenen Freuden und Leiden) über den Ärger angesichts des Fehlers, die Anstrengung zu dessen Überwindung bis zur erfolgreichen Korrektur. Sie erleben sich als „Realitätsschaffende“.

2. In der Berufsschule: Die Berufsschule kann zu einer gefestigten Realitätswahrnehmung in mehrfacher Weise beitragen.

- Sie kann das betriebliche Erlebnis zur Erfahrung verdichten helfen, indem sie die Einzelerlebnisse verstetigt, Stufen der Erkenntnis des Allgemeinen aus dem Besonderen ermöglicht und so vermittelt: eine Einzelheit fügt sich zur anderen, ist wirklichkeitsgerecht, sie „paßt“.
- Darüber hinaus hat sie die Aufgabe, das im Betrieb Getaute reflektieren zu helfen, und zwar so weit, bis die erfahrenen Qualitäten als Gesetzmäßigkeiten erkennbar werden. Darin stecken zwei Lernchancen für die Jugendlichen: die Wirklichkeit ist prinzipiell erkennbar (d. h. „formierte“ Jugendliche erleben nicht länger ein bloßes Ausgeliefertsein), und sie enthält Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien, Theorien (d. h. „entgrenzte“ Ju-

gendliche erleben die Abkehr von der bloßen Beliebigkeit und Willkür).

- Schließlich kann die Berufsschule (zumindest exemplarisch) den einzelnen Arbeitsplatz in seinem Kontext verankern, indem sie betriebliche Abläufe und Organisationsformen transparent macht, d. h. Komplexität erkennbar und zugleich durchschaubar werden läßt („ich kann mit Komplexität zurechtkommen“/„es gibt Zusammenhänge, nicht nur Einzeltatsachen“).

Möglichkeiten der Förderung von Gefühlsentwicklung und Reflexion

1. In der betrieblichen Ausbildung: Arbeit und Ausbildung bewirken bei entsprechender Gestaltung eine „Rehabilitation“ des Gefühlsorganismus, und zwar nicht nur dadurch, daß sie das Tun und die Folgen wieder verknüpfen.

- Der Sinn einer Berufsausbildung besteht ja nicht allein im Erwerb fachlicher Qualifikationen, sondern zunächst darin, überhaupt „Arbeiten“ zu lernen. Damit geht notwendig ein innerer Umbildungsprozeß einher, der die Integration von Denken, Fühlen und Handeln fördert. Arbeitshandeln umfaßt die sachgemäße Behandlung der Aufgabe sowie die „Selbst-Behandlung“. Der Realismus dieses Handelns kann den Kleinheitsphantasien der „formierten“ Jugendlichen die Erfahrung gegenüberstellen: „Ich kann eigenständig etwas leisten.“ Den Größenwahnphantasien der „entgrenzten“ Jugendlichen kann er gerade die Erfahrung von Grenzen vermitteln.

- In offenen Aufgabenstellungen sind mehrere Lösungen und Lösungsprozesse möglich, an denen sich Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz schärfen können. Allerdings setzt auch dies eine entsprechende Ausbildungsgestaltung voraus, die den Jugendlichen Vorshußvertrauen einräumt, um Erfolgsergebnisse als Ergebnis eigenen Bemühens, den „Genuß aus der Mühe“ erfahrbar machen.

- Diese mehr auf die eigene Person bezogenen Umbildungsprozesse werden ergänzt

durch die Notwendigkeit, die Fähigkeit der Empathie zu entwickeln, indem Auszubildenden der Kundenbezug ihrer Arbeit deutlich wird. Es geht ja in der Arbeit gerade nicht um das, was einem selbst Spaß macht, sondern darum, sich in die Bedürfnisse des Kunden einzufühlen.

2. In der Berufsschule: Um auch in der Berufsschule die Verknüpfung von Tun und dessen Folgen, die Integration von Denken, Fühlen und Handeln zum Thema machen zu können, ist eine Erweiterung des Lernbegriffs notwendig. Ein nur auf die Vermittlung fachlicher Inhalte zielender Unterricht kann dies nicht leisten. Anerkennt er aber, daß Lernprozesse immer persönliche und soziale Anteile haben, dann können diese gezielt gestaltet werden. Methodisch lösen dies die Ansätze des handlungsorientierten Unterrichts ein. Die Berufsschule kann hier z. B. bei der Erarbeitung von Aufgaben in sich selbst organisierenden Gruppen in der Auswertung der Arbeit neben der fachlichen Ebene besonders den Prozeß der Erarbeitung selbst thematisieren: Wie wurde mit unterschiedlichen Ansichten und Vorgehensweisen in den Gruppen umgegangen, welche Selbsterkenntnisse sind daraus entstanden? etc. Außerdem kann der Unterricht vielfältige Möglichkeiten des „Probierens“ zur Verfügung stellen, indem im Rollenspiel verschiedene Blickwinkel eingenommen, in Debatten argumentativ Standpunkte vertreten werden, man sich anderen Argumenten öffnen lernt. Nicht zuletzt thematisiert ein solcher Unterricht die persönliche Verantwortung jedes einzelnen für seinen Lernerfolg – was aber bedingt, daß dieser nicht allein in Noten gemessen wird.

Möglichkeiten, das Verhältnis Ich – Gemeinschaft in Balance zu bringen

1. In der betrieblichen Ausbildung: Die Orientierung an den Bedürfnissen des Kun-

den beinhaltet bereits eine Abkehr von rein subjektiven Ausrichtungen in der Arbeit. Doch bietet die betriebliche Ausbildung noch weitaus mehr Chancen einer Entwicklungsbegleitung von „formierten“ und „entgrenzten“ Jugendlichen.

- Die Integration in einem Arbeitsteam, das an einem „gemeinsamen Dritten“ arbeitet, gibt Gelegenheit, die eigene Abhängigkeit von den Fähigkeiten der anderen zu erfahren und sich in einem Prozeß „dienend“ zur Verfügung zu stellen. Ebenso lernen die Auszubildenden, auf eigenen Füßen zu stehen, innerhalb des Teams des eigene Ich gegen den Sog der Gruppe aufrechtzuerhalten und die ureigenen Stärken zu erleben, die nur dann der ganzen Gruppe zugute kommen, wenn sich der einzelne nicht in ihr verliert. Es geht also um soziale Lernprozesse, die ein Fließgleichgewicht zwischen Sich-Einbringen und Sich-Zurücknehmen im Urteils- und Gestaltungsprozeß lernbar machen.

- Mit diesem sozialen Austarieren verbindet sich die Notwendigkeit, mit Konflikten umgehen zu lernen. Dies bezieht sich auf Konflikte innerhalb des Teams wie auch auf Konflikte mit dem Vorgesetzten. Soll dieser Lernprozeß erfolgreich sein, müssen auch die Ausbilder in der Lage sein, differenziert zu reagieren und Konfliktfälle bearbeiten zu helfen, anstatt sie per Weisung zu beenden. Hier kommen vielfache Effekte einer neugestalteten Berufsausbildung zum Tragen: an eigenständige Urteilskraft rückgebundene, mit Selbsterziehung einhergehende, den Wert des Beitrags aller anerkennende Handlungsfähigkeiten erlauben adäquate Bewältigungsstrategien, die weder Ungleichheitsideologien noch gewaltförmige Reaktionen im Konfliktfall zu Hilfe ziehen müssen. Situations- und sozialangemessen zu agieren, kann geübt werden.

2. In der Berufsschule: Wird der Unterricht handlungsorientiert gestaltet, bietet er eine Fülle sozialer Lernchancen. Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen (homogene/heterogene Gruppen, Zusammenarbeit von

Starken und Schwachen) erlaubt den Lehrkräften eine gezielte Förderung von defizitär ausgebildeten Fähigkeiten, die von der erhöhten Rücksichtnahme auf andere (z. B. Lärm), Entwicklung entsprechender Vereinbarungen bis zur Anerkennung des je einzelnen Beitrags zum Gesamtergebnis reicht. Auch in der Berufsschule können, analog zum Betrieb, Konflikte thematisiert und sozial angemessene Lösungen eingeübt werden. Und nicht zuletzt kann die Berufsschule der Ort sein, an dem eine umfassende Werte-Diskussion in Gang kommen kann, die das Thema „Ich und Gemeinschaft“ so aufgreift, daß sie nicht im Allgemeinen steckenbleibt, sondern zur ganz persönlichen Wertebildung für jeden einzelnen beiträgt.

Möglichkeiten, der eigenen Entwicklungsfähigkeit trauen zu lernen

1. In der betrieblichen Ausbildung: Vertrauen in die eigene Entwicklungsfähigkeit kann dann ausgebildet werden, wenn die Jugendlichen zunehmend eine selbständige Handlungsfähigkeit entwickeln und diese auch tatsächlich an sich bemerken können. Alle Formen einer persönlichkeitsorientierten Ausbildung – wenn wirklich selbstgesteuert, entdeckend und kooperativ gelernt wird – zielen darauf ab. Sollen diese Formen wirksam werden, müssen sie reflexiv ausgewertet werden. Eigene Lernfortschritte und noch zu schließende Lücken werden so erkennbar und können im Dialog zwischen Auszubildenden und Ausbildern zu neuen Lernvereinbarungen führen – ein Weg, um die Eigenverantwortlichkeit für das Lernen und zugleich die Gestaltungsfähigkeit dieses Prozesses einsichtig zu machen.

- Besonders geeignet für die Erkenntnis der eigenen Entwicklung sind Formen kooperativen Lernens, bei denen etwa Jugendliche des dritten Ausbildungsjahres Patenschaften und Ausbildungsteile für das erste Lehrjahr übernehmen. Dabei lernen nicht nur die Älteren, sondern auch die Jüngeren erkennen modell-

haft, welche Fortschritte in der Ausbildung zu erzielen sind. Regelmäßige Rückblickrunden für alle Jahrgänge helfen, Entwicklungen in das Bewußtsein zu heben. Für die Ausbilder bedeutet dies, differenziert wahrzunehmen und Feedback geben zu können.

2. In der Berufsschule: In ähnlicher Weise hat die Berufsschule die Möglichkeit, mit schrittweise offener werdenden Aufgabenstellungen die Selbständigkeit und Gestaltungsfähigkeit der Jugendlichen zu fördern. Dieser Prozeß muß ebenso von Auswertungsgesprächen und neuen Lernvereinbarungen begleitet werden.

Schlußbemerkung

Die gesamten Ansätze verweisen darauf, daß dem betrieblichen und schulischen Ausbildungspersonal hier eine Schlüsselrolle zukommt. Derzeit wird in einem Modellversuch erprobt, wie eine entsprechende Qualifizierung dieses Personals erreicht werden kann (vgl. den Artikel „Ausbildung gegen Gewalt“ – ein Modellversuch). Sollen die in der Berufsausbildung liegenden Chancen für eine Reduzierung von Gewalt und Rechtsextremismus bei Jugendlichen tatsächlich wirksam werden, muß die Diskussion darüber offensiv vorangetrieben und Umsetzungsformen erprobt werden. Es soll nicht verkannt werden, daß das Problem von Gewalt und Rechtsextremismus bei Jugendlichen ein gesamtgesellschaftliches Problem ist, das auf allen Ebenen der Gesellschaft bearbeitet werden muß. Doch müssen sich unserer Ansicht nach gerade alle für die Berufsausbildung Verantwortlichen hier in der Pflicht fühlen und die Problematik jenseits von parteilichen Interessen ernsthaft angehen.

Anmerkungen:

¹ Willems, H.: *Gewalt und Fremdenfeindlichkeit*. In: Otto, H.-U., Merten, R.: *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland*. Opladen 1993

„Ausbildung gegen Gewalt“ – ein Modellversuch¹

² Willems, H.: *Gewalt . . .*, a. a. O., S. 100ff.

³ Leggewie, C.: *Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus*. In: Otto, H.-U., Merten, R.: *Rechtsradikale . . .*, a. a. O., S. 121

⁴ Vgl. z. B. Heitmeyer, W.: *Gehen der Politik die gewaltlosen Mittel aus? Zur Paralisierung gesellschaftlicher Institutionen*. In: Otto, H.-U., Merten, R.: *Rechtsradikale . . .*, a. a. O., S. 109ff.

⁵ Dies vorausgesetzt, schließt gewaltförmiges Handeln nach unserem Verständnis nicht allein offenkundige physische Gewalt ein, sondern auch Formen psychischer Gewaltausübung; ebenso müssen Hintergründe „struktureller“ Gewalt in die Überlegungen einbezogen werden. Physische Gewalt begreifen wir, mit zahlreichen anderen Autoren, lediglich als die vielzitierte „Spitze des Eisbergs“, wemgleich uns die Problematik des subjektiven Urteils, die darin enthalten ist, durchaus bewußt ist. Allerdings sei darauf hingewiesen, daß eine Entwicklung des Gewaltbegriffs in Richtung dieser erweiterten Betrachtungsweise derzeit im Gang ist.

⁶ Dieser Beitrag wurde bereits im Oktober 1994 geschrieben. Die Autorinnen stellen erfreut fest, daß ihre Thesen zur Jugendgewalt als Bewältigungsstrategie inzwischen durch die Untersuchungen von Heitmeyer u. a. ihre empirische Untermauerung fanden; Vgl. W. Heitmeyer u. a.: *Gewalt – Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*, Weinheim und München 1995

⁷ Kersten, J.: *Männlichkeitsdarstellungen in Jugendgangs*. In: *Gewalt an Schulen*, Akademiebericht Nr. 241, Dillingen, Comburg 1993, S. 12ff.

⁸ Kersten, J.: *Männlichkeitsdarstellungen . . .*, a. a. O.

⁹ Mehringer, R.: *Von der Möglichkeit, frei und erfüllt zu leben*. In: *Gewalt und Schule*, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern, München 1994, S. 19ff.

¹⁰ Heitmeyer, W.: *Rechtsextremismus Orientierung bei Jugendlichen*. Weinheim, München 1992, S. 235

¹¹ Vgl. dazu: Brater, M., Büchele, U. u. a.: *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1988

¹² Vgl. z. B.: „*Berufsbildung*“, Heft 2/1995

Claudia Munz

Diplomsoziologin, seit 1989 Mitarbeiterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München tätig als Berufspädagogische Begleitung neuer Unterrichtsgestaltung, Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Lehrkräften.

Gewaltförmige Orientierungen konzentrieren sich in der Altersgruppe der 15–22jährigen. Persönliche Entwicklungsdefizite lassen Jugendliche zu gewaltförmigen Bewältigungsstrategien für schwierig empfundene Lebenslagen greifen. Im Osten Deutschlands müssen Jugendliche mit besonders starken Umbruchserlebnissen fertig werden. Der Modellversuch will die persönlichkeitsstabilisierenden Potentiale einer entsprechend gestalteten Ausbildung zur Reduzierung der Gewaltneigung und zur Förderung alternativer Verhaltensweisen nutzen.

Hintergrund und zentrale Annahmen des Modellversuchs

Im Hintergrund des Modellversuchs steht die Situation von Auszubildenden im Osten Deutschlands, die nach der Wende mit einer drastisch verschlechterten Lehrstellenlage sowie den vielfältigen Umbruchserlebnissen durch den Übergang von einem Gesellschaftssystem in ein anderes konfrontiert sind. Die daraus resultierende tiefe Verunsicherung und Desorientierung führt bei Erwachsenen und Jugendlichen häufig zu aggressiven bis offenen gewalttätigen Verhaltensweisen, z. T. gepaart mit rechtsextremen Ideologien.

Diese Erscheinungen machen sich auch in betrieblichen und außerbetrieblichen Einrichtungen sowie Berufsschulen bemerkbar.

Empirische Untersuchungen² belegen eine deutlich erhöhte Gewaltakzeptanz, -billigung und -bereitschaft bei den Jugendlichen zwischen 15 und 22 Jahren, die über niedrigere Bildungsabschlüsse verfügen und Auszubildende oder junge Facharbeiter sind.

Der Modellversuch geht der Frage nach, inwieweit innerhalb der Berufsausbildung Möglichkeiten gefunden werden können, gewaltförmigen Orientierungen entgegenzuwirken.

Ausgangspunkt ist die zentrale Annahme, daß eine entsprechend gestaltete Berufsausbildung persönlichkeitsfördernd und sozialintegrierend wirkt. Diese könnte zu größerer persönlicher Identitätssicherheit der Auszubildenden, zu verbesserter Orientierungsfähigkeit in widersprüchlichen und unsicheren Situationen sowie zu Verhaltensweisen beitragen, die Konflikte sozial angemessen und gewaltfrei lösbar machen. Dem Modellversuch geht es inhaltlich darum, dem geschilderten Problem nicht mit sozialpädagogischen Spezialangeboten zu begegnen, sondern die in der Ausbildung selbst liegenden Potentiale zu erschließen. Dabei wird die Berufsausbildung als Lernfeld betrachtet, in dem die Jugendlichen mit vergleichbaren Anforderungen wie in ihrem übrigen Lebenszusammenhang konfrontiert werden: beispielsweise geht es für die Auszubildenden im Beruf wie „im Leben“ darum, selbständig handlungsfähig zu werden, ihren Platz im sozialen Umfeld zu finden, die eigene Gestaltungsfähigkeit zu entwickeln etc. Allerdings bietet der pädagogische Rahmen der Ausbildung die Chance, gezielt entsprechende Lerngelegenheiten zu erschließen, an erlebten Erfahrungen und Schwierigkeiten anzuknüpfen und zu arbeiten und neue Verarbeitungsformen auszubilden.

Im Zentrum des Modellversuchs steht – methodisch gesehen – das Lernen an realen Arbeitsaufgaben, die für andere von Nutzen sind, die möglichst interdisziplinär angelegt, thematisch „reizhaltig“ und sozial an-

spruchsvoll sein sollen. Es wird versucht, im Ausbildungsalltag persönlichkeitsfördernde Bildungsprozesse zu verwirklichen, indem entdeckendes, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen betont wird. Über die kontinuierliche Auswertung ihrer Erfahrungen werden die Jugendlichen angeleitet, ihr eigenes Tun zu beobachten und sich bewußt-zumachen, differenziertere Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeiten zu entwickeln und eigene Erfahrungen in fachlichen Gesetzmäßigkeiten, sinnhaften Regeln und notwendigen Lernschritten zu verallgemeinern. Dies betrifft auch die bewußte Reflexion von Konflikten, deren Ursachen und Möglichkeiten ihrer Lösung. Zusätzlich werden projektbezogene Maßnahmen wie zum Beispiel kreative Übungen zur Wahrnehmungsschulung sowie erlebnispädagogische und soziokulturelle Aktivitäten zur Schulung des Umgangs mit fremden Situationen als methodische Ergänzung einbezogen.

Alle diese Ansätze erfordern, daß das Ausbildungspersonal sie in der täglichen Praxis mit den Auszubildenden umsetzen kann. Der entsprechenden Qualifizierung des Personals kommt daher eine besondere Bedeutung zu. In Seminaren und vor allem mit unterstützender Beratung vor Ort durch die wissenschaftliche Begleitung werden neue methodisch-didaktische Gestaltungen für die einzelnen Ausbildungsgänge gesucht, schon erprobte Maßnahmen ausgewertet und Strategien für den Umgang mit aktuellen Fragen aus dem Problemkreis „gewaltförmiges Verhalten der Auszubildenden“ entwickelt.

Ebenso werden neue ausbildungsübergreifende Kooperationsformen installiert (drei sog. Regionalgruppen sowie eine Koordinationsgruppe), um den Erfahrungsaustausch zwischen den örtlich getrennten Ausbilderinnen und Ausbildern sowie den begleitenden Diensten zu sichern. Der Modellversuch versteht sich sowohl als Ausbilderqualifizierungs- wie als Organisationsentwicklungsmaßnahme.

Modellversuchsträger und Beteiligte

Träger des Modellversuchs ist das Grone-Bildungszentrum Thüringen in Weimar in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin (fachliche Betreuung) sowie der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München (wissenschaftliche Begleitung und Beratung). In dem außerbetrieblichen Ausbildungszentrum wird an drei verschiedenen Standorten innerhalb der Stadt in fünf gewerblich-technischen (Tischler, Trockenbauer, Zentralheizungs-/Lüftungsbauer, Werkzeugmechaniker, Geräte- und Feinwerktechnik) sowie in fünf kaufmännischen (Büro-, Industrie-, Speditions- und Werbekaufleute, Kaufleute für Bürokommunikation) und zwei Dienstleistungsberufen (Floristen, Schauerbegealter) ausgebildet.

Zu Beginn des Modellversuchs (1. 1. 1994) waren 45 Auszubildende einbezogen, die über § 40c 2 AFG gefördert wurden, d. h. die entweder aufgrund persönlicher Defizite (Lernbeeinträchtigungen, Entwicklungsdefizite, Verhaltensauffälligkeiten) oder durch ihre sozialen Rahmenbedingungen benachteiligt sind. Rund 70 weitere Auszubildende, die aufgrund der wirtschaftlichen Situation keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden konnten, kamen über Sonderprogramme der Bundesanstalt für Arbeit in die außerbetriebliche Einrichtung (sog. Marktbenachteiligte). In den Modellversuch sind ca. 20 hauptamtliche Ausbilderinnen und Ausbilder sowie drei Sozialpädagoginnen und zwei Stützlehrer einbezogen, die zusätzlich noch Umschüler betreuen.

Bisherige Aktivitäten im Modellversuch

Um die konkreten Verhältnisse und Problemlagen vor Ort genauer zu erfassen, wurden zu

Beginn des Modellversuchs zunächst alle Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Sozialpädagoginnen und Stützlehrer und ebenso die Auszubildenden in z. T. mehrstündigen Einzel- und Gruppengesprächen danach gefragt, wie sie den Ausbildungsalltag erleben, welche Schwierigkeiten und Problemlagen sie sehen, welche beruflichen und persönlichen Fragen sie beschäftigen, welche Erfahrungen mit und Einstellungen zu den Themenbereichen „Arbeit“ und „Gewalt“ vorliegen und welche Wünsche an eine Umgestaltung der Ausbildungspraxis bestehen. In einem einwöchigen Seminar wurden dann die Befragungsergebnisse mit dem Ausbildungspersonal ausgewertet und diskutiert und in die Planung von Maßnahmen einbezogen. Überraschend war für die pädagogischen Fachkräfte des Modellversuchs, daß sich die Einschätzungen der Auszubildenden häufig mit ihren eigenen deckten.

Die wesentlichen Punkte, die aufgegriffen wurden und im ersten Modellversuchsjahr zu konkreten Maßnahmen führten, sind:

Gewalt – Erfahrungen und Einstellungen

Ausnahmslos alle Auszubildenden berichteten über Erfahrungen mit Gewalt – sowohl mit autoritärer Machtausübung wie mit strukturellen Zwängen. Vor allem aber gibt es zahlreiche – erlittene und aktiv vorgenommene – Handlungen, die die Jugendlichen als Gewalt erleben, wie Schlägereien zwischen Gruppen, Drohungen, Hänseleien und Beleidigungen. Besonders auffällig ist, daß die Auszubildenden verbale Attacken an erster Stelle nennen, wenn man sie danach befragt, was für sie „Gewalt“ ist. An zweiter Stelle nennen sie „seelische“ Gewalt, und erst an dritter Stelle direkte körperliche Auseinandersetzungen. Ihre Reaktionen auf Gewalterfahrungen beschreiben sie als Angst, Unsicherheit und Hilflosigkeit. Sie fühlen sich „verlassen“, „innerlich einsam“, erleben ihre

Gebrochenheit. Selbst dann, wenn sie selbst gewalttätig handeln, empfinden sie dies als Reaktion, als Gegenwehr gegen das, was sie als Angriff erleben, und dies sind zumeist verbale geringschätzige Äußerungen. Insgesamt sehen die Auszubildenden Gewalt als „sinnlos“ an, zugleich fühlen sie sich oft „gezwungen“, selbst Gewalt anzuwenden.

Jugendliche beschreiben ihre Reaktion auf Gewalterfahrungen als Angst, Unsicherheit und Hilflosigkeit

Das Ausbildungspersonal berichtete, daß anfangs im Ausbildungsalltag offene gewalttätige Auseinandersetzungen (Schlägereien) ebenso vorkamen wie erhebliche Sachbeschädigungen. Auch ist der Umgangston untereinander nach wie vor sehr rau. Auffällig ist, daß sich unter den Auszubildenden rasch Gruppen bilden, die sich gegenseitig ausgrenzen bzw. sich Sündenböcke schaffen. Diese „Wagenburgmentalität“ erzeugt eine gefährliche Dynamik, da anfänglich noch scherzhafte Auseinandersetzungen dieser Gruppen sich rasch so weit hochschaukeln, daß es zu gewaltförmigen Handlungen kommen kann. Ausgangspunkt sind hier zunächst verbale Angriffe, denen die Jugendlichen häufig nicht anders zu begegnen wissen, als daß sie Zuflucht zu aggressiven Verhaltensweisen nehmen. In der Einschätzung des Stellenwerts verbaler Gewalt unterschieden sich Ausbildungspersonal und Auszubildende deutlich: während die Ausbilder den rauen Umgangston der Jugendlichen zwar selbst als störend, in bezug auf die Jugendlichen aber als alters- bzw. zeitgemäße Äußerungsform betrachtet hatten, zeigten diese sich davon besonders stark angegriffen und verletzt – ungeachtet der Tatsache, daß sie selbst oft einen rauen Ton schlugen.

Die Zusammenschau der Auswertungsergebnisse führte im Seminar zu Überlegungen, welche Leitlinien innerhalb der Einrichtung beachtet werden sollten, um die ausbildungsmethodischen Maßnahmen in eine entsprechende soziale Kultur einzubetten. Das Ausbildungspersonal vereinbarte dazu Leitlinien, die in der Ausbildungspraxis umgesetzt werden sollen, wie z. B.: „Die Ausbilder bemühen sich, die Auszubildenden mit ihrem gesamten Hintergrund wahrzunehmen und die soziale Verständigung in den Gruppen zu fördern.“ „Besonderer Wert soll auf die Integrität der Person gelegt werden.“ „Ein bewußter Umgang mit Konflikten soll entwickelt werden.“

Diese Umsetzung wird seither in vielfältigen Formen unternommen, sei es, daß mit einzelnen Ausbildungsgruppen gezielt an aktuellen Konflikten gearbeitet wird, sei es, daß versucht wird, Regeln für den Umgang miteinander zu installieren, sei es, daß es gelingt, eine unmittelbar bevorstehende körperliche Auseinandersetzung zwischen einigen Jugendlichen dadurch abzuwenden, daß künstlerische Übungen (hier: Plastizierübung) eingesetzt werden. Ein weiteres Seminar wird die Diagnose- und Handlungsmöglichkeiten der Auszubildenden im Bereich von Kommunikation und Konfliktbehandlung vertiefen.

Persönliche Problemlagen der Auszubildenden

Wie die Befragungsergebnisse zeigten, bilden persönliche Problemlagen und Überforderungsgefühle den Hintergrund für die mangelnde Fähigkeit der Auszubildenden, andere als aggressive Verarbeitungsformen für konflikthafte Situationen zu finden. Nach den Aussagen des Ausbildungspersonals wirkte sich der rasant verlaufende Prozeß der gesellschaftlichen Individualisierung, den die Auszubildenden miterleben, in Entmutigungsgefühlen und Orientierungslosigkeit aus. Die Jugendlichen wurden beschrieben als „eher

passiv, entwickeln wenig Eigeninitiative“, „neigen zur raschen Ermüdung und Resignation“ und zeigen Schwächen in ihrer Motivation und Disziplin. Die Jugendlichen selbst erleben, wie in der Eingangsbefragung deutlich wurde, ebenfalls Lethargie und Ängste, die sich bis zur Panik steigern können, Orientierungslosigkeit und „seelischen Streß“. Dabei haben sie eine hohe Erwartung an die Arbeit: neben der Möglichkeit, Geld zu verdienen und nicht „auf der Straße zu sitzen“ wollen sie „etwas Sinnvolles schaffen“, wollen „Verantwortung tragen“ und „gebraucht, gefordert und respektiert werden.“

Aus diesen Ergebnissen ergab sich die Frage, in welcher Weise die Auszubildenden dazu beitragen können, daß die Jugendlichen mehr Engagement und Selbstbewußtsein entwickeln können. Neben dem Ziel einer Umgestaltung der Ausbildungsmethoden kam es den Ausbilderinnen und Ausbildern darauf an, den Auszubildenden „soziale Geborgenheit durch eine angestrebte Einheit von Arbeits- und Lebenswelt zu vermitteln“ und sie „an Entscheidungsprozessen zu beteiligen“.

Dies führte zur zentralen Zielsetzung des Modellversuchs, der eine umfassende Persönlichkeitsbildung und -stabilisierung durch das Erschließen der dazu in der Ausbildung selbst liegenden Potentiale anstrebt.

Persönlichkeitsförderung durch Lernen an realen Arbeitsaufträgen

In der Eingangsbefragung beklagten insbesondere diejenigen Ausbilderinnen und Ausbilder, die bereits vor der Wende im Osten ausgebildet hatten – ein kleiner Teil des Ausbildungspersonals kommt aus dem Westen – den Wegfall realer Aufträge in der Berufsausbildung nach der Wende. Nach ihrer Erfahrung war durch die frühere DDR-Praxis, an Aufgaben mit praktischem Gebrauchswert

auszubilden, eine weitaus bessere Motivation der Auszubildenden gegeben. Hier trafen sie sich mit den Aussagen der befragten Jugendlichen. Diese forderten, weniger Übungsstücke zu machen und statt dessen „mehr Zeit- und Qualitätsdruck“ zu erfahren, ebenso eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Aus dieser Erkenntnis entstand der Beschluß der Seminarteilnehmer, „die Ausbildung praxisorientiert zu gestalten und dazu reale Aufträge zu suchen und zu nutzen“, wie es in den vereinbarten Leitlinien heißt. Ebenso soll „die Selbstverantwortlichkeit der Auszubildenden durch angemessene Forderungen gefördert werden. Dabei werden Fehler akzeptiert, ausgewertet und als Lernchance genutzt“.

Im bisherigen Zeitraum des Modellversuchs konnten zahlreiche Arbeiten, die die Einrichtung selbst benötigte, von den Auszubildenden ausgeführt werden. Obwohl dies für Träger der außerbetrieblichen Ausbildung schwierig ist, konnten auch mehrere Realprojekte gefunden und mit den Auszubildenden durchgeführt werden. So erledigten auszubildende Trockenbauer und Zentralheizungs-/Lüftungsbauer den Innenausbau des Büros für einen Streetworker, der im Rahmen des „Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt (AGAG)“ tätig ist; die alte Heizung im gesamten Gebäude eines gemeinnützigen Vereins wurde ausgebaut, die Schauwerbegestalter konnten zahlreiche Schaufenster in Läden in der Stadt dekorieren. Derzeit laufen Verhandlungen mit der Kommune, um weitere, nach Möglichkeit umfangreichere Projekte zu erschließen, bei denen die Auszubildenden bereits in der Planungsphase mit einbezogen werden, um sich mit den sozialen Bedürfnissen bzw. Notlagen anderer befassen zu können. Auch bei der Gestaltung der Ausbildung innerhalb der Einrichtung wird ein möglichst umfassender Realbezug angestrebt. So wurden während mehrerer Projektwochen in der Tischlerei Serienprodukte (Hocker) wie auch Einzelstücke

mit hohem Gestaltungsanteil gebaut, wobei der Erarbeitungsprozeß regelmäßig ausgewertet wurde. Die Auszubildenden im kaufmännischen Bereich arbeiten nicht nur in der dort angesiedelten Übungsfirma, sondern turnusmäßig auch in der Verwaltung des Grone-Bildungszentrums mit. Die Zentralheizungs-/Lüftungsbauer übten kundenorientiertes fachliches Vorgehen, indem sie jeweils mit einem Partner dessen Kundenwünsche für ein in Ton gebautes Modell erfragten und die Installation nach dessen Vorstellungen im Modell umsetzten.

Entscheidend ist bei diesen Vorgehensweisen, daß die Auszubildenden so selbständig wie möglich ihre Arbeit sowie die Arbeitsteilung mit ihren Kolleginnen und Kollegen planen und durchführen, indem sie selbstgesteuert, entdeckend und kooperativ arbeiten. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist dabei die Orientierung an den Vorstellungen des – realen oder potentiellen – Kunden, um daran Einfühlungsvermögen und soziales Verantwortungsgefühl zu schulen.

Ausblick

Die mit dem Modellversuch angestrebten Ziele werden noch nicht immer zufriedenstellend erreicht. Zwar haben sich die offenen gewalttätigen Verhaltensweisen bei den Jugendlichen in der Einrichtung während der Modellversuchszeit deutlich verringert. Doch zeigen die Gespräche, die von der wissenschaftlichen Begleitung kontinuierlich mit den Auszubildenden geführt werden, daß Gewaltakzeptanz, -billigung und -bereitschaft insgesamt noch vorhanden sind; deren direkte Äußerungsformen verlagern sich nun in den Freizeitbereich. Generell wird Gewalt als „normal“ angesehen, es herrscht – nach den Gesprächseindrücken – die Auffassung vor, ganz ohne Gewalt geht es nicht. Ebenso gibt es nach wie vor Schwierigkeiten in bezug auf Motivationsschwächen, mangelndes Durchhaltevermögen sowie auf die Einhaltung von

Regeln und Normen, die innerhalb der Einrichtung gültig sind.

Aus dieser Erkenntnis wird ein weiteres Seminar für das Ausbildungspersonal differenzierte methodische Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln, die sich daran orientieren, durch noch stärker individualisierte Aufgabenstellungen für die einzelnen Jugendlichen und für den Umgang der Gruppen miteinander adäquate Förder- und Bewältigungsstrategien zur Verfügung zu stellen (vgl. Beitrag Seite 3).

Ein umfangreicher psychologischer Test zu gewaltbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen sowie zum persönlichen Selbstkonzept der Auszubildenden wird derzeit ausgewertet; er soll am Ende des Modellversuchs wiederholt werden, um herauszufinden, inwieweit die ergriffenen Maßnahmen geeignet sind, gewaltförmigen Orientierungen bei den Jugendlichen zu begegnen. Auf der Basis der Ergebnisse des ersten Tests wird ein Trainingsseminar für die Auszubildenden durchgeführt werden, bei dem gezielt an den individuellen Problemlagen gearbeitet wird.

Anmerkungen:

¹ Ein erstes Faltblatt zu diesem Modellversuch ist zu beziehen über die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., Bodenseestr. 5, 81241 München, sowie das Grone-Bildungszentrum, Kromsdorfer Str. 9, 99427 Weimar, Frau Dr. Malarski.

² Willems, H.: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit; in: Otto, H.-U., Merten, R.: Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland, Opladen 1993. Vgl. Heitmeyer, W. u. a.: Gewalt – Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, Weinheim, München 1995

Ausländerfeindlichkeit aus der Sicht von Jugendlichen ausländischer Herkunft

Mona Granato

Sozialwissenschaftlerin,
M. A. in Politikwissenschaft, Volkswirtschaft und Islamwissenschaft, ist Leiterin des Forschungsprojektes „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“ und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung I.1 „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Zu Einstellung und Verhalten von Inländern gegenüber „anderen“ Mitbürgern, seien es Ausländer, Immigranten oder andere Gruppen von Minderheiten liegen bereits z.T. europaweite Forschungsergebnisse vor, die auch die Ursachen von wachsendem Rassismus analysieren.¹ Dagegen wird seltener thematisiert, was die hier lebenden „anderen“ über die einheimische Bevölkerung denken: Darüber, wie sie Ausländerfeindlichkeit und Rassismus wahrnehmen und erleben, liegen kaum gesicherte Erkenntnisse vor. Der vorliegende Beitrag vollzieht diesen Perspektivwechsel und fragt aus der Sicht der Betroffenen: Wie nehmen sie Ausländerfeindlichkeit und Rassismus wahr? Wie erleben sie Diskriminierung? Welche Folgen hat die wahrgenommene und erlebte Diskriminierung für ihr Leben in Deutschland, insbesondere auf ihre Befindlichkeit und ihre Perspektiven?

Untersuchungsansatz und Datenbasis

Grundlage der folgenden Ergebnisse ist eine repräsentative Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung über die Bildungs- und Lebenssituation junger Ausländer im Alter von 15 bis 30 Jahren, die 1989 in der Bundesrepublik durchgeführt wurde. Die jungen Ausländer wurden wahlweise in der Sprache des Herkunftslandes und in Deutsch befragt.

In die Stichprobe wurden Jugendliche und junge Erwachsene aus den sechs Hauptherkunftsländern einbezogen; dadurch ist es möglich, diese Ergebnisse mit einer Untersuchung aus dem Jahre 1979 bei jungen Ausländern (15 bis 25 Jahre) der gleichen Nationalität zu vergleichen.

Ein Teil der Eltern wurde durch eine eigene Befragung in die Studie einbezogen, um auch ihre Werthaltungen und ihre Einstellung zu Ausbildung, Beruf und Freizeitgestaltung ihrer Kinder zu erfahren.

Schwerpunkte der Befragung waren neben dem Bildungsverhalten, der schulischen und beruflichen Bildung sowie der beruflichen Integration, Fragen der Familien- und Wohnsituation, der Freizeitgestaltung und Aufenthaltsorientierung sowie der Befindlichkeit junger Menschen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland.²

Insgesamt wurden 3 400 Jugendliche und junge Erwachsene mündlich interviewt: 54 Prozent der Befragten besitzen die türkische, 20 Prozent die italienische, zehn Prozent die griechische bzw. (ehemals) jugoslawische, vier Prozent die portugiesische bzw. spanische Staatsangehörigkeit.

40 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind in der Bundesrepublik aufgewachsen, d. h. spätestens bis zu ihrem dritten Lebensjahr nach Deutschland gekommen. Jeder Vierte ist erst als Jugendlerner im Alter von über 16 Jahren in die Bundesrepublik eingewandert. Je jünger die Befragten sind, desto häufiger sind sie in Deutschland aufgewachsen bzw. bereits hier geboren.

Erfahrung und Wahrnehmung von Ausländerfeindlichkeit

Drei von vier Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft sind der Ansicht, daß Teile der deutschen Bevölke-

rung Vorurteile gegenüber Ausländern hätten. Dabei gehen 51 Prozent der jungen Menschen davon aus, daß ein kleiner Teil, und weitere 25 Prozent von ihnen, daß ein großer Teil der deutschen Bevölkerung solche Vorurteile habe.³ Unabhängig von Alter und Geschlecht⁴ unterscheidet sich die Wahrnehmung von Ausländerfeindlichkeit deutlich nach Nationalität: Jugendliche griechischer und türkischer Herkunft nehmen signifikant häufiger als andere Befragte eine solche Haltung bei einem kleinen (30 Prozent) bzw. großen (53 Prozent) Teil der Deutschen wahr. Nur 16 Prozent der Jugendlichen türkischer Herkunft vermuten keine solche Einstellung bei Deutschen, gegenüber 35 Prozent der jungen Italiener, Spanier, Portugiesen sowie der Jugendlichen aus dem (ehemaligen) Jugoslawien.

Die Einschätzung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen türkischer Herkunft beruht auf tatsächlich erlebter Diskriminierung: sie berichten signifikant häufiger als Jugendliche anderer Herkunft von persönlichen Nachteilen und Unannehmlichkeiten aufgrund ihrer Nationalität: 50 Prozent von ihnen haben bereits eigene Erfahrung mit Diskriminierung gemacht, bei den Jugendlichen anderer Nationalität sind es nur 30 Prozent der Befragten.⁵

Von diskriminierenden Verhaltensweisen sind besonders junge Männer türkischer Herkunft signifikant häufiger betroffen (56 Prozent), sowohl im Vergleich zu anderen jungen Männern (32 Prozent) als auch im Vergleich zu jungen Frauen türkischer Herkunft (44 Prozent).

Rund 30 Prozent der Befragten, die Diskriminierung kennengelernt haben, waren mit **(allgemeinen) Vorurteilen**, weitere 26 Prozent mit **Beschimpfungen, rassistischen Äußerungen und Verhalten** konfrontiert, während 26 Prozent der Jugendlichen anlässlich der Suche nach einer Arbeitsstelle bzw. am Arbeitsplatz oder in der Schule solche Verhaltensweisen erlebten.

Schüler allgemeinbildender Schulen (32 Prozent) und Berufsfachschüler (39 Prozent) haben im Vergleich zu anderen Statusgruppen etwas seltener persönlich Diskriminierung erfahren, dementsprechend halten sie ihre deutschen Mitbürger tendenziell seltener für ausländerfeindlich. Häufiger berichten Auszubildende von diskriminierenden Erlebnissen (42 Prozent) sowie junge Erwachsene, die erwerbstätig sind (45 Prozent). Arbeitslose sehen sich am stärksten von allen Statusgruppen mit diesen Verhaltensweisen konfrontiert (52 Prozent).

Bei 19 Prozent der Schüler, die persönlich Ausländerfeindlichkeit erfahren haben, geschah dies in der Schule, weitere 38 Prozent erlebten Beschimpfungen oder ähnliches. 17 Prozent der Auszubildenden mit diskriminierenden Erlebnissen sahen sich bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz bzw. in der Ausbildung damit konfrontiert, weitere 27 Prozent berichten von diskriminierenden Äußerungen und Verhalten. Bei den von Ausländerfeindlichkeit persönlich betroffenen Berufstätigen war neben der Arbeitssuche die Arbeitsstelle der Anlaß (20 Prozent), darüber hinaus erlebten 26 Prozent ausländerfeindliche Äußerungen; verstärkt gilt dies für Arbeitssuchende (Ausländerfeindlichkeit bei Arbeitssuche 30 Prozent; ausländerfeindliche Äußerungen 27 Prozent).⁶

Obwohl die Jugendlichen mit höherer Bildung⁷ persönlich weniger von Diskriminierung betroffen sind, reagieren sie auf dieses Thema doch sensibilisiert und sind gegenüber der deutschen Bevölkerung kritischer. So waren 30 Prozent der Abiturienten direkt mit Diskriminierung konfrontiert, doch 77 Prozent von ihnen halten die Deutschen für ausländerfeindlich. Demgegenüber haben Hauptschulabsolventen und die Schulabgänger ohne deutschen Schulabschluß bereits häufiger persönlich Unannehmlichkeiten erfahren (55 Prozent), schätzen jedoch die Ausländerfeindlichkeit bei Deutschen genauso ein wie Abiturienten (80 Prozent).

Lebenszufriedenheit und Ausländerfeindlichkeit

Die Befindlichkeit gilt als ein wichtiger ergänzender Indikator der Lebenslagenforschung, der über objektiv meßbare Faktoren hinaus Aussagen über die subjektive Sicht und Einschätzung des Probanden über seine Lebenslage ermöglicht. Auch die Jugendlichen der BIBB-Untersuchung wurden, zur Ergänzung der durch die Befragung gewonnenen Daten zur Bildungs- und Lebenssituation, um eine persönliche Einschätzung ihrer Befindlichkeit bzw. Lebenszufriedenheit gebeten.

Das Wohlbefinden nimmt mit dem Erleben und der Wahrnehmung von Ausländerfeindlichkeit rapide ab. Von allen gemessenen Faktoren, die die Befindlichkeit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen beeinflussen können, besteht der stärkste Zusammenhang zwischen Befindlichkeit und Diskriminierung.⁸ Die Hälfte derjenigen, die angeben, sich hier unwohl zu fühlen, sind der Ansicht, daß ein großer Teil der Deutschen Vorurteile gegenüber Ausländern habe, bei denen, die sich hier sehr wohl fühlen, vertreten nur 15 Prozent diese Ansicht. Insgesamt meinen 90 Prozent der Befragten, die sich sehr unwohl fühlen, ein großer bzw. kleiner Teil ihrer deutschen Mitbürger sei ausländerfeindlich.⁹ Die Wahrnehmung dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen beruht größtenteils auf eigener Erfahrung von Diskriminierung: wer sich hier unwohl fühlt, hat meist bereits selbst diskriminierende Verhaltensweisen erlebt (77 Prozent), im Vergleich zu denen, die sich in Deutschland sehr wohl fühlen (25 Prozent).

Neuere regionale Studien bestätigen den Zusammenhang zwischen Diskriminierung und Befindlichkeit: eine in Berlin bei Jugendlichen türkischer Herkunft durchgeführte Befragung ergab, daß das Wohlbefinden der Jugendlichen seit der Maueröffnung gesunken ist: 1985 fühlte sich jeder fünfte Jugendliche türkischer Herkunft unwohl in Berlin, 1989

nur noch jeder zehnte, 1991 fühlte sich aber bereits wieder jeder dritte in Berlin lebende Jugendliche türkischer Herkunft unwohl. 93 Prozent gaben auf die Frage nach den Gründen Ausländerfeindlichkeit, Ausländerhaß und Angst vor Übergriffen an – andere Gründe wurden hingegen kaum genannt.¹⁰

Das Wohlbefinden der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft ist zum Teil erheblich zurückgegangen, denn sie haben seit dem Fall der Mauer und der deutschen Wiedervereinigung das massive Ansteigen von rassistisch motivierten Gewalttaten direkt oder indirekt miterlebt.

Zukunftsorientierung und Ausländerfeindlichkeit

Die Bereitschaft, sich auf Dauer in Deutschland niederzulassen, sinkt beträchtlich bei der Wahrnehmung von Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit: nur 14 Prozent der jungen Erwachsenen, die Deutsche für ausländerfeindlich halten, wollen für immer in Deutschland bleiben, bei denen, die keine solche Einstellung bei Deutschen vermuten, sind es 42 Prozent der Befragten.

Auch zwischen der Lebenszufriedenheit in der Bundesrepublik und der Zukunftsorientierung der Jugendlichen besteht ein signifikanter Zusammenhang; er erweist sich von allen im Hinblick auf die Zukunftsorientierung analysierten Faktoren als der stärkste Zusammenhang¹¹: Jeder zweite, der sich hier sehr wohl fühlt, plant, sich dauerhaft in der Bundesrepublik niederzulassen (45 Prozent). Die dauerhafte Bleibeorientierung sinkt rapide bei steigender Unzufriedenheit mit dem Leben in Deutschland: auf 20 Prozent bei denen, die sich hier relativ wohlfühlen, und auf sechs Prozent bei denen, die sich unwohl fühlen.

Obwohl die Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen davon überzeugt ist, daß ein (kleiner bzw. großer) Teil der Deut-

schen ausländerfeindliche Einstellungen vertritt, zeigt eine Mehrheit ein grundsätzliches Interesse an der deutschen Staatsbürgerschaft: 17 Prozent sind bereit, die deutsche Staatsbürgerschaft unter Aufgabe ihrer bisherigen anzunehmen, während 43 Prozent eine doppelte Staatsbürgerschaft vorziehen. Diskriminierung und Erfahrung von Rassismus wirken sich auf die Bereitschaft junger Ausländer, die deutsche Staatsbürgerschaft unter Aufgabe ihrer eigenen anzunehmen, sehr negativ aus: wer eine Einbürgerung völlig ablehnt, oder bereit wäre, die deutsche Staatsbürgerschaft nur unter Beibehaltung seiner bisherigen anzunehmen, nimmt erheblich häufiger ausländerfeindliche Tendenzen bei Deutschen (80 Prozent) wahr und hat selbst bereits häufiger Nachteile wegen seiner Nationalität erlebt (45 Prozent), als derjenige, der bereit ist, die deutsche Staatsbürgerschaft unter Aufgabe seiner bisherigen anzunehmen (Wahrnehmung von Ausländerfeindlichkeit: 58 Prozent; Erfahrung von Diskriminierung: 27 Prozent).

Die Gründe für eine dauerhafte Lebensperspektive in Deutschland deuten auf eine zunehmende Identifikation der jungen Menschen mit der bundesdeutschen Gesellschaft hin: jeder zweite, der beabsichtigt, sich hier dauerhaft niederzulassen bzw. der die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen möchte, gibt als ersten und wichtigsten Grund an, daß er sich als Bürger der Bundesrepublik fühle.

Es zeigt sich, daß die verschiedenen Aspekte der Lebensperspektiven, die in Aufenthaltsplanung und Interesse an der deutschen Staatsbürgerschaft ihren Ausdruck finden, eng miteinander verknüpft sind: 70 Prozent derjenigen, die gerne die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen wollen, beabsichtigen dauerhaft in Deutschland zu bleiben. Als noch stärker erweist sich – vergleichbar zur Aufenthaltsplanung – der Zusammenhang zwischen Befindlichkeit und Einbürgerung. 74 Prozent derjenigen, die zur Einbürgerung bereit sind (unter Aufgabe der jetzigen

Staatsbürgerschaft), fühlen sich in der Bundesrepublik sehr wohl: die Jugendlichen, die selbst keine Diskriminierung erfahren haben und sich vor Maueröffnung und Wiedervereinigung in der Bundesrepublik sehr wohl fühlten, haben einen sehr deutlichen Willen, ihre Zukunftsperspektiven an einem Leben in Deutschland zu orientieren; diese Tendenz verstärkt sich noch, wenn die Jugendlichen Chancen erhalten haben, an schulischer und beruflicher Bildung sowie qualifizierter Berufsaufarbeit zu partizipieren.¹²

Schlußfolgerungen

Die Lebenszufriedenheit ist der wichtigste Faktor für die Orientierung auf ein dauerhaftes Leben in der Bundesrepublik. Es ist zu vermuten, daß das Wohlbefinden der Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die zunehmende persönliche oder indirekte Erfahrung von Ausländerfeindlichkeit unter Deutschen zum Teil massiv beeinträchtigt wird und daß sie deshalb auch ihre Perspektiven neu überdenken müssen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen aber auch sehr deutlich, daß davon auszugehen ist, daß die große Mehrheit der zweiten Generation auf Dauer in Deutschland bleiben wird.¹³ Da die Eltern sich bei ihrer Zukunftsplanung überwiegend an den Entscheidungen ihrer Kinder orientieren, werden auch sie weitgehend in der Bundesrepublik bleiben. Eine Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern ist für die meisten Jugendlichen keine realistische Perspektive mehr: nur noch sechs Prozent im Vergleich zu 30 Prozent in der Befragung von 1979 können sich eine Rückkehr vorstellen.¹⁴ Allerdings ist die dauerhafte Bleibeorientierung in diesem Zeitraum bei den Jugendlichen kaum angestiegen. Zugenommen hat hingegen bei den Jugendlichen und der Elterngeneration die Unsicherheit: zwei Drittel der Jugendlichen haben keine konkreten Zukunftspläne. Die Ungewißheit ist konstitutives Element ihres Lebens in Deutschland.

Durch die Zunahme rassistisch motivierter Gewalttaten und die Erfahrung von Diskriminierung, ist davon auszugehen, daß sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch stärker verunsichert fühlen. Eine Rückkehr in das Herkunftsland ist für die allermeisten Befragten keine Alternative. Verstärkt wird durch diese Situation die bereits vorhandene Tendenz, das Leben in Deutschland als ein Provisorium zu begreifen, das auch weiterhin von Unsicherheiten und Unwägbarkeiten gekennzeichnet ist. Was bleibt, ist ein Leben in der Bundesrepublik, eine Verlängerung des Provisoriums, geprägt von steigender Unsicherheit, eine **faktische Einwanderung ohne Einwanderungsentscheidung**.¹⁵

Vorurteile gegenüber dem „anderen“ oder „Fremden“ in der deutschen Gesellschaft werden von den Betroffenen durchaus wahrgenommen und haben erhebliche und sehr negative Auswirkungen auf ihre Befindlichkeit und ihre Perspektiventwicklung. Der Wunsch von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, sich hier eine dauerhafte Lebensperspektive aufzubauen, scheitert möglicherweise auch an ausländerfeindlichen Tendenzen innerhalb der Aufnahmegesellschaft, da diese sich zudem restriktiv auf Aufenthaltsrecht, Kontakte zu deutschen Jugendlichen und andere Aspekte sozialer Integration auswirken. Soziale und berufliche Integrationsbemühungen junger Menschen ausländischer Herkunft erreichen dann eine Grenze, wenn die Aufnahmegesellschaft, in die die Integration erfolgen soll, sich ihnen gegenüber, zunehmend verschließt. Bisher Erreichtes, Fortschritte sozialer und letztlich auch beruflicher Integration, die sich – im Vergleich zu 1979 – in steigenden Schulabschlüssen, verbesserter Partizipation an beruflicher Bildung und stärkerem Zugang an qualifizierter Berufsaufarbeit niederschlagen¹⁶, werden dadurch in Frage gestellt.

Jugendliche und junge Erwachsene ausländischer Herkunft reagieren wachsam auf die wahrgenommene und auf die erfahrene Aus-

länderfeindlichkeit; sie können sich durch die zunehmende Erfahrung von Diskriminierung in gesellschaftliche Randpositionen gedrängt sehen. Qualitative Untersuchungen konnten zwar belegen, daß junge Erwachsene, die die Statuspassage in den Beruf erfolgreich gemeistert haben, eigene Strategien beim Umgang mit Ausländerfeindlichkeit entwickeln¹⁷; doch auch wenn diese Erfahrungen für sie keine sofortigen Auswirkungen hatten, so wurde bei den jungen Erwachsenen ein tiefgreifender Prozeß des Umdenkens im Hinblick auf ihre Lebenspläne in Gang gesetzt. Allerdings ist davon auszugehen – und darauf deuten die Daten der BIBB-Studie hin – daß Jugendliche an der Statuspassage bzw. solche, mit Schwierigkeiten beim Übergang an der ersten und zweiten Schwelle, stärker von ausländerfeindlichen Tendenzen betroffen sind.

Diese Entwicklung kann auch für die Aufnahmegesellschaft Deutschland spürbare Folgen haben, denn junge Menschen, die sich zunehmend marginalisiert fühlen, könnten wie bereits in anderen EU-Ländern geschehen, mit einer Ausweitung und Stärkung eigennationaler oder ethnischer Organisationen reagieren, die offen für die Rechte der hier lebenden Einwanderer eintreten. Um zu vermeiden, daß junge Erwachsene ausländischer Herkunft aufgrund mangelnder beruflicher Chancen, die für sich keinen Weg mehr aus der drohenden Marginalisierung sehen, sich notfalls auch offen und gewaltsam für ihre Interessen einsetzen, wie beispielsweise in Frankreich und Großbritannien¹⁸, wären ihnen stärker als bisher berufliche und soziale Integrationschancen anzubieten.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg): Eurobarometer. Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Sonderausgabe, November 1989, Brüssel. Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand in Deutschland z. B. in Leiprecht, Rudolf: „... da baut sich ja in uns ein Haß auf...“ zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen, Hamburg, 1990.

² Die Ergebnisse des abgeschlossenen Forschungsprojekts liegen u. a. in der Reihe „Berichte zur Beruflichen Bildung“ des Bundesinstituts vor und sind über den W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, zu beziehen: Beer, Dagmar: Schulbildung junger Migranten, Bd.166, 1994. Granato, Mona: Bildungs- und Lebenssituation junger Italiener in Deutschland, Bd.171, 1994. Granato, Mona; Meissner, Vera: Hochmotiviert und abgebremst. Junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland, Bd.165, 1994. Schweikert, Klaus: Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung. Strukturen und Trends, Bd.164, 1994.

³ Die Jugendlichen wurden nach ihrer Einschätzung ausländerfeindlicher Tendenzen bei der deutschen Bevölkerung gefragt: „Haben Sie das Gefühl, daß die deutsche Bevölkerung unfreundlich gegenüber Ausländern ist oder Vorurteile gegenüber Ausländern hat?“ Bei der Einschätzung von Ausländerfeindlichkeit wurde bewußt auf das Verständnis und die persönliche Wahrnehmung der Jugendlichen rekurriert: ihre vor dem Hintergrund alltagstheoretischer Annahmen herausgebildeten Ansichten über die Einstellung ihrer deutschen Mitbürger waren Ziel der Frage-

stellung. Da die Befragung 1989 kurz vor der Wende durchgeführt wurde, beziehen sich die Ergebnisse auf die Situation in der Bundesrepublik (alt).

⁴ Der Zusammenhang ist signifikant auf dem Fünf-Prozent-Niveau, jedoch nicht bedeutsam.

⁵ Jugendliche griechischer Herkunft nehmen eine mittlere Position ein (37 Prozent).

⁶ Eine detailliertere Ausformung der Dimensionen von Ausländerfeindlichkeit wurde, da das Hauptgewicht der Studie auf anderen Fragen lag, nicht vorgenommen.

⁷ Gemeint sind formale Bildungsabschlüsse allgemeinbildender Schulen in Deutschland.

⁸ Wahrnehmung von Ausländerfeindlichkeit, Erfahrung von Diskriminierung.

⁹ Von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich in Deutschland sehr wohl fühlen, vertreten 63 Prozent die Ansicht, ein großer bzw. kleiner Teil der Deutschen sei ausländerfeindlich.

¹⁰ Die Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin: Berliner Jugendliche türkischer Herkunft in Berlin. Pressemitteilung vom 13. 1. 1992.

¹¹ Vgl. Granato, Mona: Zukunftsperspektiven junger Ausländer. In: Informationen für die Beratungs- und

Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), Heft 6, 1993.

¹² Vgl. ebenda

¹³ Vgl. ebenda

¹⁴ Dies gilt für die Altersgruppe der 15–25jährigen, vgl. Granato, Mona: Remigration und Berufsbildung – Zukunftsorientierungen junger Ausländer in der Bundesrepublik. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Berufsbildungssituation ausländischer Jugendlicher“. Berlin, 1991.

¹⁵ Vgl. Boos-Nünning, Ursula: Ausländische und deutsche Jugendliche auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft? 1989

¹⁶ Granato, Mona; Meissner, Vera: Hochmotiviert . . . , a. a. O.

¹⁷ Vgl. Bendit, René: Junge Arbeitsmigranten in Deutschland: Die Bedeutung von beruflicher Ausbildung und sozialpädagogischer Unterstützung bei der Entwicklung produktiver Formen der Lebensbewältigung im Jugendalter. Inauguraldissertation, Universität – Gesamthochschule Kassel, 1994

¹⁸ Vgl. Manfrass, Klaus: Frankreich: Ein Einwanderungsland, S.106. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Einwanderungsland Deutschland, S. 89–112. Bonn, 1992

Anzeige

CIM

Integrierte Fachkräfte

Entwicklungsländer können den steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften nicht decken. Wir vermitteln Ingenieure, Techniker, Ärzte u. a. nach Lateinamerika, Afrika und Asien als Integrierte Fachkräfte.

THAILAND

Der Ausbau technischer Universitäten besitzt in Thailand höchste Priorität. Die bereits bestehenden Rajabhat-Institute sollen um eine technische Fakultät incl. Berufsschullehrerausbildung erweitert werden, die Aspekte der gewerblichen Berufsausbildung einbezieht.

Gesucht wird ein/e

Berater/in für Bildungsplanung/-management

Die Fachkraft soll die Rajabhat-Institute unterstützen, den Masterplan zunächst in einem Pilotprojekt zu entwickeln und zu implementieren. Danach soll das modifizierte Modell bei allen 8 Rajabhat-Institute eingeführt werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Ausbildung der zukünftigen Berufsschullehrer.

Wir setzen eine entsprechende Ausbildung, langjährige Erfahrung in Berufsausbildungssystemen und dem Management universitärer Einrichtungen sowie gute englische Sprachkenntnisse voraus.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung an **Herrn Ahrens**, der Ihnen auch für weitere Informationen zur Verfügung steht: **Telefon 0 69/71 91 21-28.**

Integrierte Fachkräfte schließen mit dem einheimischen Arbeitgeber einen Arbeitsvertrag zu örtlichen Bedingungen. Wir bieten einen

angemessenen Gehaltszuschuß und finanzielle Leistungen für die soziale Sicherung bis zur Dauer von 6 Jahren.

**CENTRUM FÜR INTERNATIONALE
MIGRATION UND ENTWICKLUNG**
Barckhausstraße 16 · 60325 Frankfurt
Telefon: (0 69) 71 91 21 - 0
Telefax: (0 69) 71 91 21 - 19

**Arbeitsgemeinschaft Deutsche Gesellschaft
für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH
und Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV)**

Gewaltbereitschaft von Jugendlichen in den östlichen Bundesländern

Vera Meissner

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

Die Lebenslage und Ausbildungssituation von Jugendlichen in den neuen Bundesländern ist Gegenstand einer umfangreichen Langzeitstudie des BIBB. Das Projekt fragt danach, wie sich neben der konkreten Berufswahl, der Aufnahme einer Ausbildung und dem Ausbildungsverlauf unter anderem auch die Normen und Wertvorstellungen der Jugendlichen in einer Phase des Umbruchs darstellen und entwickeln. In diesem Beitrag wird über ausgewählte Ergebnisse des ersten Panels von 1993 zu Fragen der Gewaltbereitschaft und zu ausländerfeindlichen Einstellungen berichtet.

Ansatz und ausgewählte Ergebnisse der BIBB-Studie „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“

Fremdenfeindlichkeit und rechtsradikale Gewalttaten haben in Deutschland in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Bis 1990 lag die durchschnittliche Anzahl der Straftaten jährlich bei ca. 250. 1991 erhöhte sie sich auf 2 427. 1992 stiegen die fremdenfeindlichen Gewalttaten sogar auf 6 336 an.¹ Besonders in den östlichen Bundesländern ist eine dramatische Häufung rechtsextremer Straftaten zu beobachten gewesen. Es stellt sich nun unter anderem die Frage, ob dieser Trend in Zukunft anhalten oder sogar weiterhin zunehmen wird oder ob eher mit einer

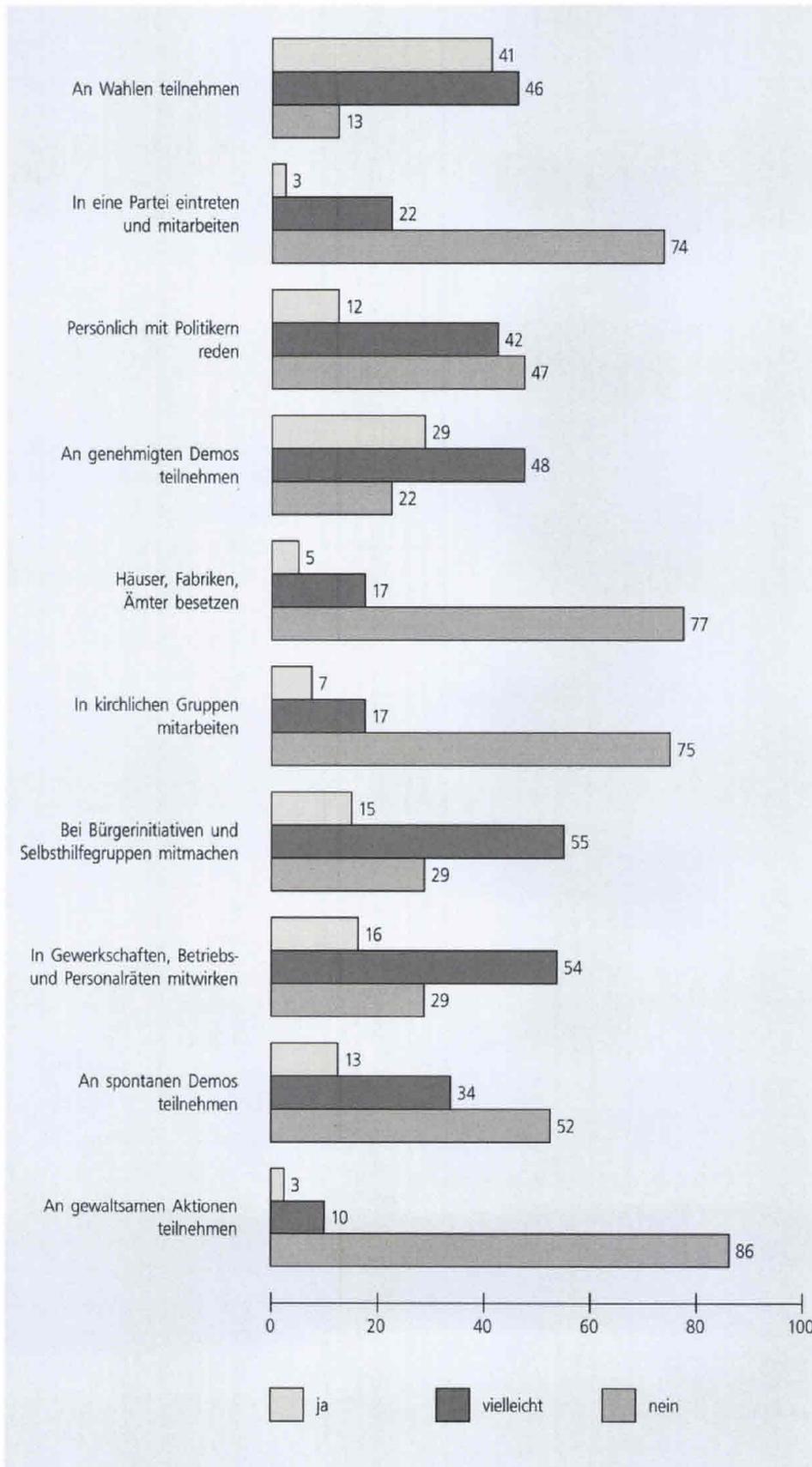
Abnahme gewaltsamer Eskalationen gerechnet werden kann.

Tendenzen lassen sich aufgrund der Daten einer Erhebung ableiten, die das Bundesinstitut für Berufsbildung seit 1993 in den östlichen Bundesländern durchführt. Im Rahmen dieser repräsentativen Untersuchung werden insgesamt 2 000 Jugendliche zu ihrer Ausbildungs- und Lebenssituation befragt. Um nicht bei einer Momentaufnahme des ersten Ausbildungsjahres stehenzubleiben, werden die jungen Menschen – Auszubildende, Unversorgte und Schüler – in jährlichen Abständen noch zweimal interviewt. Neben Erkenntnissen über die Bildungs- und Ausbildungssituation, ist es ein weiteres Ziel der Untersuchung, Aufschluß zu erhalten über Normen und Wertvorstellungen Jugendlicher in einer Phase gesellschaftlichen Umbruchs. Gestartet wurde das Projekt im Ausbildungsjahr 1992/93. Ergebnisse der ersten und der zweiten Befragungswelle liegen vor.

Eine Fragestellung des Forschungsprojekts ist darauf ausgerichtet, **das Ausmaß von Gewaltbereitschaft und rechtsextremen Einstellungen bei den Jugendlichen in den östlichen Bundesländern genauer zu erfassen.**

Um näheren Aufschluß über die Wertvorstellungen Jugendlicher vor allem gegenüber Staat und Politik zu erhalten, wurden zwei Antwortvorgaben innerhalb zweier Fragen näher analysiert. Die eine Antwortvorgabe lautete, ob die Jugendlichen sich vorstellen könnten, selbst an gewaltsamen Aktionen teilzunehmen. Bei einem weiteren Statement sollten die Befragten der Aussage „Politiker

Abbildung 1: **Vorstellungen von Jugendlichen über Möglichkeiten, auf Politik Einfluß zu nehmen**
(n = xxxx, Angaben in Prozent)



Quelle: Projekt 1.509 „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“, 1. Erhebungswelle, BIBB

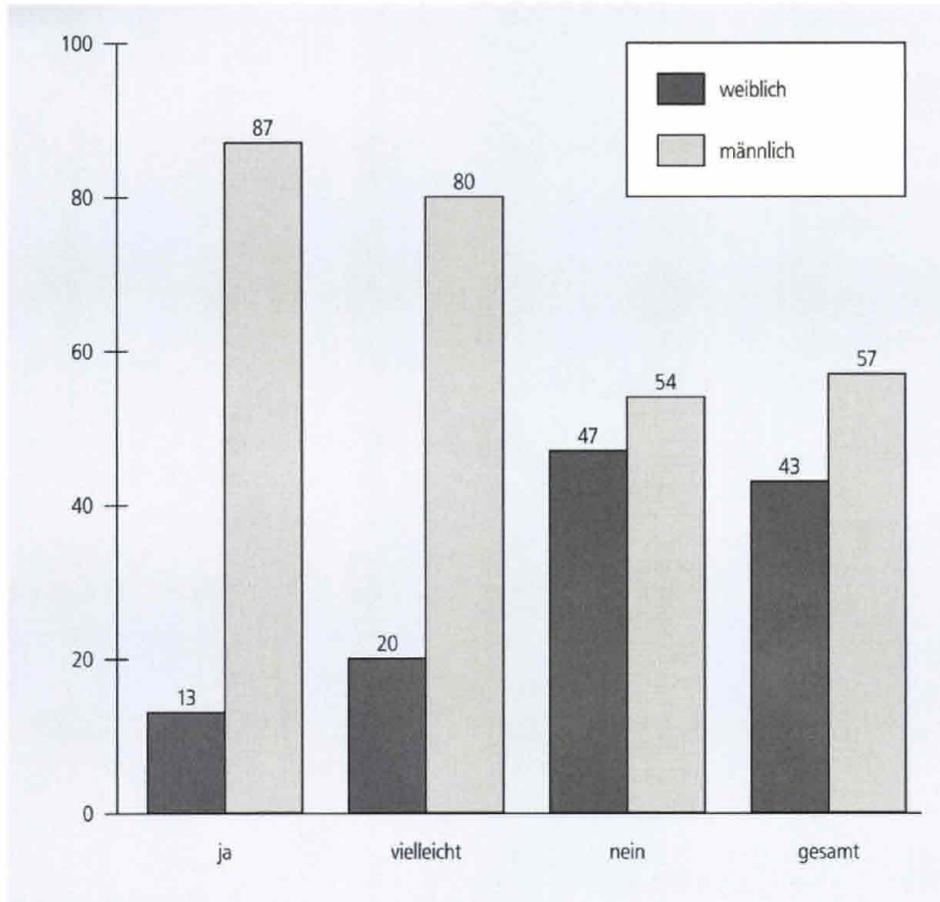
hören erst zu, wenn Randalen gemacht wird“ zustimmen oder nicht. Es zeigte sich, daß **offene Gewaltbereitschaft** zunächst mal nur bei einem relativ kleinen Teil der befragten Jugendlichen anzutreffen ist: drei Prozent würden an gewaltsamen Aktionen teilnehmen, und zehn Prozent würden es vielleicht tun. Das heißt insgesamt 13 Prozent der Untersuchungspopulation sind den gewaltbereiten Jugendlichen zuzurechnen.

Anders als in bisherigen Untersuchungen dokumentiert, handelt es sich bei den Gewaltbefürwortern nicht mehr um typische „**drop-outs**“, sondern eher um Jugendliche mit einer „**normalen**“ Lebensbiographie.² Trotzdem sind einige spezifische Unterschiede zwischen denjenigen, die Gewalt befürworten, und denen, die sie ablehnen, festzustellen. Es sind fast ausschließlich junge Männer, die zu gewaltsamen Aktionen neigen, kaum junge Frauen.³

Die Gewaltbefürworter sind außerdem weniger familien- eher gruppenbezogen. Sie ziehen sich tendenziell stärker Normen und äußeren Anforderungen, sind weniger arbeitsorientiert und stellen vor allem sich selbst in den Vordergrund. Fast 60 Prozent der Gewaltbefürworter – im Vergleich zu 28 Prozent der Gewaltgegner – könnten sich ein Leben ohne Arbeit vorstellen. Sie würden sich dem Privatleben widmen wollen, indem der Lebenspartner bzw. die Lebenspartnerin für den Unterhalt der Familie sorgt. Sie möchten häufiger als andere Macht ausüben und sind als ausgesprochen **fremdenfeindlich** zu bezeichnen. 56 Prozent von ihnen fordern „Ausländer raus“. 61 Prozent möchten, daß Deutschland wieder den Deutschen vorbehalten bleibt.

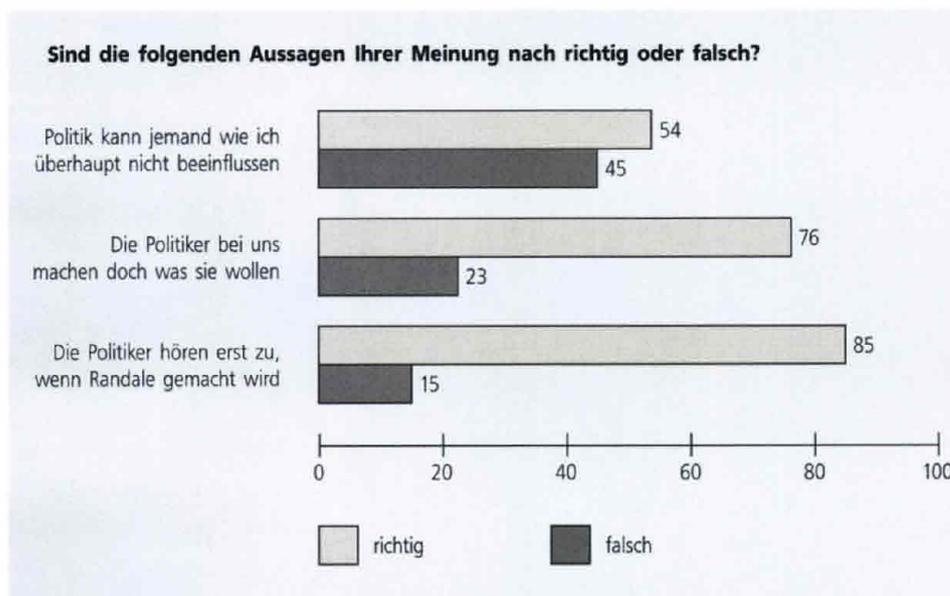
Die ermittelten Zahlen lassen zunächst den Eindruck entstehen, als ob Fremdenfeindlichkeit und Gewalt Einstellungen einiger weniger Jugendlicher wären. Die Betrachtung einer weiteren Untersuchungsgruppe gibt aber Hinweise darauf, daß eher von einer

Abbildung 2: **Teilnahmebereitschaft von Jugendlichen an gewaltsamen Aktionen nach Geschlechtszugehörigkeit** (n = xxxx, Angaben in Prozent)



Quelle: Projekt 1.509 „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“, 1. Erhebungswelle, BIBB

Abbildung 3: **Einschätzung der Jugendlichen von Politikern** (n = 2 001, Angaben in Prozent)



Quelle: Projekt 1.509 „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“, 1. Erhebungswelle, BIBB

fortgeschrittenen Akzeptanz von Gewalt bei den jungen Menschen in den östlichen Bundesländern ausgegangen werden muß.⁴

Bei dieser (Untersuchungs-)Gruppe handelt es sich um Jugendliche, die der Ansicht sind, daß „Politiker erst dann zuhören, wenn Randalen gemacht wird“. Ein erschreckend hoher Anteil der Befragten – nämlich fast 90 Prozent – gibt hiermit einem absoluten Ohnmachtsgefühl Ausdruck.

Die Zustimmung zu dieser Aussage ist erstaunlich hoch, obwohl wie eben dargestellt, die meisten Jugendlichen Gewalt expressis verbis ablehnen. „Randalen machen“ dagegen findet die Mehrheit der Jugendlichen sinnvoll oder mindestens wirkungsvoll. „Randalen“ ist aber im Prinzip nichts anderes als „gewaltsames Agieren“. Es ist zu vermuten, daß die Antwortvorgabe von den befragten Jugendlichen so aufgefaßt wurde, daß da „jemand anderes“ randalieren würde aber nicht sie selbst. Dinge, die man zunächst nicht selbst zu verantworten hat, kann man sicherlich leichter gutheißern. Obwohl hier zwischen Einstellungs- und Handlungsebene zu unterscheiden ist, ist in der Zustimmung zu diesem Punkt dennoch eine grundsätzliche Hinwendung zu Formen gewalttätiger Auseinandersetzungen zu sehen.

Ähnlich wie bei der bereits beschriebenen Gruppe der gewaltbereiten Jugendlichen, sind bei den Jugendlichen, die sich für „Randalen“ aussprechen, keine auffälligen Besonderheiten hinsichtlich Schulabschlüssen, Wohnort oder Familienverhältnissen festzustellen. Junge Frauen und junge Männer vertreten hier dieselbe Meinung. Erst die Betrachtung von Einstellungsfragen zeigt, daß die – „Randalenbefürworter“ obwohl fast 90 Prozent von ihnen auf eine entsprechende Frage geantwortet haben, daß sie noch nicht einmal daran gedacht hätten an gewaltsamen Aktionen teilzunehmen – aggressive und fremdenfeindliche Einstellungen vertreten. Zum Beispiel würden 68 Prozent von ihnen

ihr Privateigentum mit Gewalt verteidigen. Fast ebenso viele meinen, daß ein „starker Mann“ her müsse, um die anstehenden Probleme zu lösen. „Ausländer raus“ fordert ein Drittel der „Randalebefürworter“.

Erklärungsansätze zur Gewaltbereitschaft

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß bisher insgesamt nur ein relativ kleiner Teil unter den Jugendlichen selbst gewaltbereit ist, andererseits dokumentieren die Jugendlichen durch ihre Antworten, daß der Begriff der Gewalt bereits ein Bestandteil ihres Denkens geworden ist: **Gewalt wird von vielen Jugendlichen toleriert!**

Es ist allerdings wenig nützlich, dabei stehen zu bleiben, Gewaltbereitschaft Jugendlicher zu konstatieren, es einer mißlungenen Sozialisation zuzuschreiben oder als ein Randgruppenproblem zu behandeln. Es sollte vielmehr darum gehen, im Vorfeld **Ursachen von Gewaltentstehung** zu benennen. ESSER/DOMINIKOWSKI sprechen von einer „Normalität der Gewaltstruktur“. ⁵ Gewalt ist ihrer Meinung nach ein Bestandteil unserer Gesellschaft. Gewaltbereitschaft kann nur dort entstehen, wo Gewalt bereits erlebt wurde. Sie ausschließlich radikalen Gruppierungen zuzuschreiben, lenkt ihrer Meinung nach von den eigentlichen Verursachern ab.

Formen von Gewalt sind in vielen Bereichen der Gesellschaft anzutreffen. Angefangen bei der Familie, in der nicht selten physische oder mindestens psychische Gewalt im Namen der Erziehung angewendet wird, über die öffentlichen Erziehungsinstanzen wie Kindergarten und Schule. ⁶ Neben den Gewalttätigkeiten der Schüler untereinander, sind Fremdbestimmtheit, fehlende individuelle Gestaltungsmöglichkeiten und Konkurrenzdruck psychisch wirksame Formen von Gewalt im Schulalltag. Auch in dem sich anschließenden Übergang von der Schule in die Berufsausbildung werden durch herrschen-

den Lehrstellenmangel und hierarchisch aufgebaute Betriebsstrukturen von den Jugendlichen Anpassungsleistungen gefordert, die wenig individuelle Freiräume zulassen. Der **Freizeitbereich** entläßt sie in einen ungewohnten „Leerraum“. Den jungen Leuten werden zu wenige unentgeltliche Freizeitangebote und Räumlichkeiten geboten, in denen sie ihre Freizeit sinnvoll nutzen könnten. ⁷ Die Werbung der Medien tut ihr übriges, indem sie versucht, bei den Jugendlichen Wünsche und Bedürfnisse zu wecken, die in krassem Widerspruch zu ihrer realen Lebenswelt und den damit gegebenen Möglichkeiten ihrer Einlösung stehen. Hier werden nicht selten Bedürfnisse geweckt, die sich die Jugendlichen in der Regel nicht erfüllen können. ⁸

In der heutigen von gesellschaftlichen und ökonomischen Umbrüchen gekennzeichneten Gesellschaft, werden zudem bislang geltende Werte hinfällig. In der Sozialforschung zeigt sich, daß Modernisierungsrisiken wie Lehrstellenmangel, Arbeitslosigkeit und Umweltzerstörung einhergehen mit Perspektivlosigkeit und dem Gefühl der Handlungsunfähigkeit für den einzelnen.

Dennoch bedeutet die Erfahrung von „Gewalt“ in vielen Lebensbereichen der Jugendlichen nicht zwangsläufig, daß auch sie ihrerseits gewalttätig handeln werden. Gewalt steht als Handlungsmöglichkeit, nicht aber als Handlungszwang zur Verfügung. ⁹ Die Anfälligkeit für Gewaltbereitschaft hängt maßgeblich von der Kompetenz der betreffenden Jugendlichen, mit Problemen und Verunsicherungen umzugehen, ab.

Vorhandenes Selbstwertgefühl und die Entwicklung eines individuellen Lebensentwurfs sind ebenfalls Faktoren, die das Entstehen von Gewaltbereitschaft verhindern können.

Wie lassen sich nun vor diesem Hintergrund die Häufung fremdenfeindlicher Gewalt und

das hohe Maß an Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen in den neuen Bundesländern erklären? HEITMEYER spricht davon, daß das Aufwachsen Jugendlicher im Sozialismus der ehemaligen DDR durch **Formierungsprozesse** und nicht wie in der Bundesrepublik durch **Individualisierungsprozesse** gekennzeichnet war. ¹⁰ Danach bestünde „die Lebensphase“ Jugend vor allem aus Einordnung, Unterordnung und Zuteilung, d. h. aus **Entscheidungsabnahmen**. Autonomiebestrebungen würden nicht gewünscht, Leben und Arbeiten in Gruppenzusammenhängen wären tragende Pfeiler des Sozialismus. Die politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Wende brachte, so HEITMEYER, eine Entwertung aller bis dahin im Sozialismus geltender Werte und Normen. Der „DDR-Identität“ folgte zunächst ein Vakuum. Gewohnte Gruppenzusammenhänge lösten sich auf. HEITMEYER bezeichnet die Phase nach der Öffnung der Mauer als einen „Individualisierungsaufprall“, der zwar den Jugendlichen einerseits neue Chancen eröffne, andererseits aber Anpassungsleistungen von ihnen fordere, denen sie (*noch – d.V.*) nicht gerecht werden könnten. Menschen in der ehemaligen DDR – so HEITMEYER – haben gelernt, in einfachen Freund-/Feind-Schemata zu denken; eine Auseinandersetzung mit dem Faschismus habe nicht stattgefunden. Insofern erscheine es naheliegend, daß aufgrund der nun offenkundigen Orientierungslosigkeit und Verunsicherung, die Suche nach Gewißheiten und neuen Gruppenzugehörigkeiten für viele (*Jugendliche d.V.*) ein Weg aus dem Dilemma zu sein scheine. In der Gruppe werde ihnen das Gefühl von Anerkennung, Stärke und Macht gegeben. Gemeinsam grenze man sich – wie zu Zeiten des Sozialismus – ab, um nicht selbst ausgegrenzt zu sein, wobei es relativ bedeutungslos sei, gegen wen man sich abgrenze. Ganz häufig seien es die Schwächsten einer Gesellschaft, weil man sich nicht traue, in die andere Richtung zu agieren: hierbei handelt es sich vor allem um ausländische Mitbürger, Alte und Behinderte.



CD-ROM proARBEIT

INFORMATIONSSYSTEM ZU ARBEIT, BERUF, BERUFSBILDUNG UND ARBEITSWISSENSCHAFT

In der neuen Version 2.95 geben jetzt fünf Datenbanken umfassend Auskunft zu den zentralen Themenbereichen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, der Arbeitswissenschaft und der Berufsbildung.

Vom IAB sind es die LitDOKAB mit 65.000 Literaturnachweisen (Zeitraum ab 1970), die FoDokAB mit 23.000 Nachweisen über Forschungsprojekte (Zeitraum ab 1968) und die InstDokAB mit 920 Nachweisen von Institutionen.

Zusätzlich enthält die CD-ROM die Datenbank PRODIS des IW mit 33.000 Nachweisen (Literatur, Forschungsprojekten, Medien, Seminare) aus dem Bereich Arbeitswissenschaften und die neu hinzugekommene LitDokBB der AG BFN mit ca. 19.000 Literaturhinweisen.

Datenbankproduzenten:

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (BIBB, IAB, ISB, LSW, DIE), beim Bundesinstitut für Berufsbildung (AG BFN)

Erscheinungsweise:

Zwei Ausgaben pro Jahr (Februar, August)

Bezugsform:

Einzel oder im Abonnement

Leistungen:

- CD-ROM-Ausgaben zum Verbleib beim Käufer
- Lizenz zur Nutzung der Software (ODARS CD-Dialog/infoware)
- Nutzerhandbuch und Schlagwortliste "Arbeitsmarkt, Beruf und Berufsbildung"

Preise:

DM 200,- incl. MwSt zzgl. Porto pro Einzelausgabe
DM 350,- incl. MwSt zzgl. Porto im Abonnement

► Sie erhalten die CD-ROM über das Landesarbeitsamt Nordbayern
Geschäftstelle für Veröffentlichungen
Regensburger Straße 100
90328 Nürnberg
Tel.: (0911)179-4162

Ausblick und Ansätze für Gegenmaßnahmen

90 Prozent aller gegen Ausländer gerichteten Gewalttaten werden aus Gruppen heraus verübt.¹¹ Die Jugendlichen, die von uns befragt wurden, sind zum größten Teil nicht im engeren Sinne als gewaltbereit zu bezeichnen, dennoch deuten ihre Antworten darauf hin, daß sie anfällig dafür sind, ihren Ohnmachtsgefühlen u. U. auch gewaltsam Ausdruck zu verleihen.

Es wäre deshalb dringend notwendig, präventive Maßnahmen einzuleiten. Hierfür bieten sich vor allem drei Bereiche an: der Freizeitbereich, der Bereich der Schule und der Ausbildungsbereich. Im Freizeitbereich wären vor allem die Jugendhilfeeinrichtungen aufgerufen, nicht ab-, sondern auszubauen; ihr Konzept müßte grundlegend dahingehend verändert werden, daß aktive Jugendhilfe betrieben wird. Die Bereiche Schule und Ausbildung wären deshalb besonders als Lernorte für Gewaltprävention geeignet, weil hier die meisten Jugendlichen noch erreichbar sind.

Initiativen gibt es hierzu schon von gewerkschaftlicher wie von Arbeitgeberseite. Auch die wissenschaftliche Forschung hat sich z. T. dieses Themas bereits angenommen.¹² Dennoch sollte die Beschäftigung mit der – wie die Befragungsergebnisse gezeigt haben – erschreckend weitverbreiteten (verbalen – d. V.) Gewaltbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit verstärkt weiter betrieben werden, um diesen Tendenzen entgegenzuwirken.

In diesem Zusammenhang sollte auch reflektiert werden, wie man zukünftig mit gewalttätigen bzw. gewaltbereiten Jugendlichen umgeht. Ob man Gewalt weiterhin als ein reines Jugendphänomen betrachten will, oder beginnt, es zu enttabuisieren, indem man Gewalt als etwas der Gesellschaft Immanentes begreift.

Anmerkungen:

¹ Vgl. BKA/Bundeslagebild; in: *Der Tagesspiegel* vom 21. 1. 1994; vgl. Eckert, R.; Willems, H.: *Expertise für ein Sachverständigengespräch am 18. 11. 1993 im Bundesinstitut für Berufsbildung*

² Heitmeyer, W.: *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Situation*. Bielefeld 1992

³ Beer, D.: *Auszubildende und unversorgte Jugendliche. Ausbildungssituation und Fremdenfeindlichkeit. Zwischenbericht*, in: *Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung*, Bundesinstitut für Berufsbildung, 1994

⁴ Vgl. W. Friedrich: *Zur Gewaltbereitschaft bei ostdeutschen Jugendlichen*, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, Juventa Verlag, 14. Jg., 2/94. Vgl. *Forschungsstelle Sozialanalysen Leipzig e. V.: Ostdeutsche Jugend 1992. Presseinformationen Juni 1992*.

⁵ Esser, J., Dominikowski, T.: *Die Lust an der Gewalttätigkeit bei Jugendlichen. Krisenprofile, Ursachen, Handlungsorientierungen für die Jugendarbeit*, Frankfurt a. M., 1993

⁶ Honig, M. S.: *Verhäuslichte Gewalt. Über Gewalthandeln von Familien*. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1986

⁷ Vgl., ebenda

⁸ Kunczik, M.: *Gewaltforschung*, in: M. Schenk: *Medienwirkungsforschung*. Tübingen, 1987, S. 167–193. Krackel/Noack/Hofer/Klein-Allermann: *Die rechte Gesinnung. Familiäre Bedingungen autoritärer Orientierungen ost- und westdeutscher Jugendlicher*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6/93.

⁹ Vgl., ebenda

¹⁰ Vgl. Heitmeyer, W.: *Rechtsextremistische ...*, a. a. O.

¹¹ Fritzsche, K. P.: *Fremdenfeindlichkeit. Analyse und Prävention*, in: *Zeitschrift für Weiterbildung in Sachsen-Anhalt, Sonderheft 94*, Seite 7–11

¹² *Informationen zur Ausbildungspraxis aus Modellversuchen*, Bundesinstitut für Berufsbildung: *Berufsausbildung umgestalten, personal – sozial – gewaltfrei*; Grone-Bildungszentrum, Thüringen, 1995

Vom Nachbarn lernen – mit Berufsbildung gegen Ausländerhaß und Rechtsextremismus

S. Oliver Lübke

*Referatsleiter für Berufliche
Bildung beim DGB-Bun-
desvorstand*

Bei der Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit und Gewalt ist die Ausbildungspraxis in Betrieben und berufsbildenden Schulen wichtiger denn je. Die Praxis zeigt, daß in Betrieb und Berufsschule viel zur Verständigung von ausländischen und deutschen Jugendlichen getan werden kann. Die Integration ausländischer Jugendlicher in anerkannten Ausbildungsberufen ist daher weiter zu fördern und zu erleichtern. Die nachfolgend dargestellten Beispiele gewerkschaftlicher Aktivitäten gegen Ausländerhaß und Rechtsextremismus sind zum Bestandteil der täglichen gewerkschaftlichen Arbeit geworden. Sie sollen Mut machen, weitere Initiativen zu ergreifen und in Betrieb und Alltag gleichzeitig das europäische Bewußtsein zu stärken.

Herausforderung an die Verantwortlichen in der beruflichen Bildung

Haß und Gewalt gegen Ausländer, Juden und andere Minderheiten sind in Deutschland in den letzten Jahren fast alltäglich geworden. Junge Menschen, darunter auch Auszubildende, sind an Gewaltaktionen bis hin zu Mord beteiligt. Dies macht erschreckend deutlich, daß der Kampf gegen Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit auch eine Sache der Berufsbildung und der Berufsbildungspolitik ist.

Ein wichtiges gesellschaftliches Umfeld ist die Ausbildungspraxis in Betrieben und berufsbildenden Schulen. Es stellt sich die Frage, ob Betrieb und Berufsschule tatsächlich ihrem umfassenden gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag gerecht werden und einen wirksamen Beitrag zur Heranbildung mündiger Demokraten leisten. Zum Bildungsauftrag von Betrieb und Berufsschule gehört es, – als integraler Bestandteil der Ausbildung – das Verständnis gegenüber Minderheiten, Andersdenkenden oder Ausländern zu fördern. Die Betriebe und Berufsschulen haben im Rahmen ihres Bildungsauftrages die Vermittlung sozialer Handlungskompetenz, dazu gehört auch, humanes und soziales Lernen bei der Festlegung und Umsetzung der betrieblichen Ausbildungs- bzw. schulischen Lehrpläne zu berücksichtigen. Bund und Länder sind dazu aufgefordert, für das Ausbildungspersonal an beiden Lernorten entsprechende Hilfen zur Verfügung zu stellen.

Die deutsche Einheit hat offenbar viel Orientierungslosigkeit gerade bei Jugendlichen hervorgerufen. Die soziale Polarisierung in Deutschland hat sich verschärft. Vor allem Jugendliche artikulieren dies in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen und Medien deutlich. Hoffnungen sind geweckt worden, die mittlerweile vielerorts in tiefe Enttäuschung umgeschlagen sind. Auch hier trägt die Berufsbildungspolitik Verantwortung. Die Art und Weise, wie das duale System westdeutscher Prägung nach Osten übertragen wurde, wird von Jugendlichen, von Ausbildern/Ausbilderinnen und Lehrern in den neuen Ländern eher als Verschlechterung ih-

rer Lage empfunden. Auf manches, was auch eine Bereicherung der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland hätte sein können, so z. B. die Berufsausbildung mit Abitur oder das System der Ausbilderqualifikation, wurde ohne Not verzichtet. Fehlende Ausbildungsmöglichkeiten und Jugendarbeitslosigkeit sind ein völlig neues Phänomen für die meisten Schulabgänger in Ostdeutschland. Auch dies hat mit zu einem Klima der Aggressivität, wo nach vermeintlichen „Sündenböcken“ gesucht wird, beigetragen, und die „Lust“, seiner Wut und Enttäuschung freien Lauf zu lassen, wächst. Auch in dieser Hinsicht ist die Bundesregierung aufgefordert, nachhaltig gegenzusteuern.

In Betrieb und Berufsschule kann viel zur Verständigung zwischen ausländischen und deutschen Auszubildenden getan werden kann. Gerade unter diesem Gesichtspunkt ist es wichtig, die gemeinsame Ausbildung von ausländischen und deutschen Jugendlichen zu fördern und zu erleichtern. Zu einem bildungspolitischen Programm gegen Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus gehört aber auch die Integration aller ausländischen Jugendlichen in anerkannten Ausbildungsberufen. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse entsprechender Modellversuche.

Die Gewerkschaften haben ihre Bereitschaft erklärt, mit den Arbeitgebern und der Bundesregierung Vereinbarungen zu treffen, um Aufklärung – wie gegensteuerndes Handeln auf betrieblicher Ebene – umfassend zu sichern und demokratische Positionen in der Ausbildungspraxis stärker als bisher zur Geltung zu bringen.

Ist diese gewerkschaftliche Position auch nicht neu, so ist entgegen der ersten Reaktion von Arbeitgeberseite in 1992 zwischenzeitlich Kooperationsbereitschaft deutlich geworden, wohl auch, weil die Einsicht eingekehrt ist, daß Berufsbildung ihren Beitrag gegen Ausländerhaß und Rechtsextremismus leisten muß.

Gewerkschaftliche Initiativen gegen Ausländerfeindlichkeit und Gewalt

So notwendig und sinnvoll Lichterketten oder die seit 1985 laufende Kampagne „Mach meinen Kumpel nicht an“ sind, sie allein reichen nicht aus, Ausländerhaß und Rechtsradikalismus in der beruflichen Bildung gemeinsam mit Jugendlichen zu bekämpfen. Inzwischen hat sich eine Vielzahl von Initiativen gebildet, die hier nicht alle vorgestellt werden können. Die dargestellten Initiativen sind exemplarisch genannt und sollen Mut machen, im Betrieb und im Alltag gegen Ausländerhaß und Rechtsradikalismus vorzugehen. Bis 1993 wurden über 50 Projekte und Initiativen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus vom DGB-Bundesvorstand dokumentiert¹ und Unterstützung für weitere Aktionen angeboten. Die hier skizzierten Initiativen haben bei der Auswahl keinem spezifischen Kriterienkatalog unterlegen.

Beispiel 1: „Zusammen arbeiten, zusammen leben und zusammen lernen mit Ausländern“

Die gemeinsame Aktion von IG Metall und Arbeitgeberverband Gesamtmetall „Zusammen leben – zusammen arbeiten – zusammen lernen mit Ausländern“ (vgl. Beitrag, S. 28) war aus der Tatsache heraus entstanden, daß die deutsche Metall- und Elektroindustrie schon seit Jahrzehnten nahezu eine halbe Million Ausländer beschäftigt und diese ausländischen Kollegen gemeinsam mit deutschen Kollegen Hand in Hand arbeiten. Deshalb haben IG Metall und Gesamtmetall einen Leitfaden in Form einer Handreichung erarbeitet, damit Auszubildende in der Metall- und Elektroindustrie schon während der Berufsausbildung ausländische Kollegen und ihre Probleme besser verstehen lernen. Gleichzeitig wurde mit diesem Leitfaden eine Hilfe und Orientierung für die betriebli-

chen Ausbilder und Ausbilderinnen gegeben. Aber auch Betriebsräte und Jugend- und Auszubildendenvertretung, kurz alle Multiplikatoren der Berufsausbildung in der Metall- und Elektrowirtschaft, wurden angesprochen. Damit soll die Erziehung zur Toleranz gegenüber Minderheiten unterstützt, für eine gewaltfreie Konfliktaustragung plädiert und zugleich für mehr Verständnis gegenüber Zugewanderten eingetreten werden.

Auf der Suche nach einem angemessenen und offensiven Umgang zur Überwindung rassistischer und gewalttätiger Tendenzen unter Jugendlichen kommt der Aufklärung eine besondere Bedeutung zu, wobei Ausbildungspraktiker wissen, daß Aufklärungsstrategien und Verständigungsappelle, die ausschließlich nur „über den Kopf gehen“, einen begrenzten Wert haben. Deshalb stellte sich beim Einsatz der vorgelegten Konzepte die Frage, wie geeignete Aktionen im Betrieb gefunden werden können, um das Erlernte auch aktiv umzusetzen.

Im Sinne einer beispielhaften Darstellung von Handlungsmöglichkeiten auf der betrieblichen Ebene sind zu nennen:

- in Betriebszeiten oder auf Jugend- und Ausbildungsversammlungen über die Unterschiede in kulturellen und sozialen Lebensformen zu informieren;
- eine ausreichende Berücksichtigung von ausländischen Jugendlichen bei der Einstellung in den Metall- und Elektroberufen;
- eine Aktion „saubere Wände“, die darauf abzielt, ausländerfeindliche Parolen aus dem Betrieb zu verbannen;
- die Übernahme von Patenschaften von Flüchtlings- und Ausländerwohnheimen;
- der Bau eines Mahnmals aus Metall als Projekt im Rahmen der Fachausbildung und anderes mehr.

Beispiel 2: Aktion der Gewerkschaftsjugend und der Jugendzeitung „ran“

Mit der Aktion der Gewerkschaftsjugend und der Jugendzeitung „ran“ wurde gleichzeitig

die Aufforderung erhoben, sich auf eine kontroverse Diskussion einzulassen zu einer Zeit, in der über Rechtsextremismus ohne Bezugnahme auf wahlpolitische Erfolge nachgedacht werden kann. Und deshalb, so die Initiatoren, war es notwendig, nicht nur eine Analyse des Rechtsextremismus zu erstellen, sondern gleichzeitig auch ein Didaktikkonzept für Lehrer und theoretische und praktische Orientierungshilfen für die Jugendbildungsarbeit im Zusammenhang mit einem Handbuch herauszugeben. Das Handbuch ist gleichzeitig eine Zusammenfassung von Materialien zur Auseinandersetzung mit den Ursachen; es wurde von WILHELM HEITMEYER, Fachhochschule Bielefeld, erarbeitet.²

Beispiel 3: „Vielfalt statt Einheit“

Mit dieser Landesaktion in Mecklenburg-Vorpommern gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sollte das Verständnis zwischen Ausländern und uns aber auch uns und Ausländern gestärkt werden. Hierin waren auch einzelne Aktionen in Schule und Berufsbildung eingebettet, z. B. durch das Theaterstück „Grenzwall“ oder auch die Aufarbeitung des Themas Jugend, Gewalt und Rechtsradikalismus im Rahmen eines Spielfilmes „Kahlschlag“ in Ausbildungsbetrieben und Schulen.

Beispiel 4: Das Anti-Gewalt-Projekt der PCK AG Schwedt³

Das Anti-Gewalt-Projekt ist seit 1993 Bestandteil der Ausbildung bei der PCK AG Schwedt und wird durch die Industrieergewerkschaft Chemie, Papier, Keramik, die Hans-Böckler-Stiftung, das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Frauen sowie die Landeszentrale für politische Bildung Brandenburg finanziell gefördert. In mehrtägigen Seminaren lernen die Jugendlichen auf eigene und andere Wünsche, Gefühle und Vor-

stellungen einzugehen. Das Projekt soll hier nicht im einzelnen dargestellt werden, doch die positiven Erfahrungen lassen sich am besten durch die Aussage eines Jugendlichen darstellen: „Das hier Erlebte ist schwer zu erklären, man muß es halt einfach machen.“

Beispiel 5: Niederländisch-Deutscher Dialog

Die Stiftung Niederländisch-Deutscher Dialog hat sich zum Ziel gesetzt, Niederländer und Deutsche über gesellschaftliche, soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen in beiden Ländern zu unterrichten, gegenseitige Vorurteile abzubauen und gleichzeitig die Verständigung zu verbessern. 1995 wurden insbesondere bildungs- und berufsbildungspolitische Themen aufgegriffen, um Multiplikatoren im Bereich der beruflichen Bildung im Sinne des Stiftungszieles zu erreichen. Nach dem Motto „Annäherung durch Kontakt“ will die Stiftung ihr Ziel durch Initiierung von Begegnungen von Niederländern und Deutschen erreichen.

Beispiel 6: ÖTV-Jugend: Voneinander lernen

Ein erstes deutsch-türkisches Jugendseminar wurde im September 1994 in Yalova/Türkei durchgeführt. Die Initiative wurde bereits im Oktober 1993 zwischen der damaligen ÖTV-Vorsitzenden, Wulf-Mathies, und Izzet Cetin, Generalsekretär der türkischen Gewerkschaft der Zivilbeschäftigten, vereinbart. Im Mittelpunkt der Diskussionen standen Fragen wie „Was beschäftigt die Gewerkschafter in der Türkei und Deutschland?“ oder „Was ist aus der Geschichte der Arbeiterbewegung beider Länder zu lernen?“ Das Thema Rassismus war sicherlich für beide Seiten das wichtigste Thema. Die deutschen Kolleginnen und Kollegen berichteten über die Asyldebatte, die Situation der Kurden in Deutschland, das jüngste neofaschistische Geschehen in

Deutschland wie zum Beispiel die Morde in Solingen. Die türkischen Kollegen diskutierten über die Kurdenfrage, die PKK, die kurdischen Kommunisten und wie ihr Land mit diesen Menschen umgeht. Ein Fazit der Teilnehmer: Gewalt ist zu verabscheuen, nur auf demokratischem Weg können Probleme gelöst werden. Beide Seiten sahen auch den Bedarf, globale Probleme über die Grenzen hinaus gemeinsam zu klären und auch dafür zu kämpfen.

Beispiel 7: Projekte „Horizonte“

Ziel dieses im Mai 1993 begonnenen Projektes ist der Abbau von Fremdenfeindlichkeit beim Übergang ausländischer Jugendlicher von der Schule in die Arbeitswelt durch die Schaffung und Förderung interkultureller Begegnungen. In der ersten bereits abgeschlossenen Projektphase wurde zunächst untersucht, warum ausländische Jugendliche in den kaufmännischen Ausbildungsberufen der zukunftsträchtigen Dienstleistungsbranche so stark unterrepräsentiert sind.

Befragt wurden hierzu Personal-/Ausbildungsleiter, Betriebsräte und Jugend- und Auszubildendenvertreter verschiedener Unternehmen sowie ausländische Jugendliche an Realschulen, Gymnasien und Handelsschulen. Deutlich wurde, daß sowohl auf seiten der Unternehmen wie auch auf seiten der ausländischen Jugendlichen subtile und zum Teil unbewußte Vorurteilsstrukturen bestehen, die dazu führen, daß es trotz formaler Gleichbehandlung aller Bewerber und Bewerberinnen um Ausbildungsplätze im kaufmännischen Bereich zu einer realen Ungleichbehandlung von ausländischen Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft kommt. In einem zweiten Projektschritt wurden Begegnungen aller am Berufsfindungsprozeß Beteiligten initiiert. Diese Begegnungen sollten eine Überprüfung der Vorurteile auf allen Seiten möglich machen. Dazu wurde eine sog. berufskundliche Projektwoche durchge-

führt, die gemeinsam mit Schülern einer Hamburger Schule sowie Personal-/Ausbildungsleitern, Betriebsräten und Jugend- und Auszubildendenvertretern der beteiligten Unternehmen vorbereitet wurde.

Beispiel 8: Europäische Gewerkschaftsjugend gegen Rassismus

Im Zusammenhang mit dem UN-Tag gegen Rassismus hat es eine Fülle von Aktionen der Gewerkschaftsjugend im Europäischen Gewerkschaftsbund gegeben: Informationsveranstaltungen, Gespräche in Schulen und Betrieben, Filmvorführungen und das gemeinsame Übersprayen von rassistischen und fremdenfeindlichen Aussagen an Wänden in Betrieben, Schulen und in der Öffentlichkeit generell. Betriebsräte und Jugendvertretungen setzten die Freistellung der Auszubildenden durch, um sich an diesen Aktionen zu beteiligen.

Beispiel 9: Projekte im Rahmen Europäischer Programme

Aktionsprogramme zur beruflichen Bildung der Europäischen Kommission. Hier ist an erster Stelle das PETRA-Aktionsprogramm der Europäischen Gemeinschaft von 1988 für die Berufsbildung Jugendlicher und ihrer Vorbereitung auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben zu nennen. Nicht nur mit den Austauschmaßnahmen, sondern auch mit den nahezu 100 Projekten der Bundesrepublik Deutschland wurde seither nicht nur ein Beitrag zur Attraktivitätsverbesserung der beruflichen Bildung geleistet, sondern in vielen Einzelfällen auch konkret gegen Ausländerhaß und Rechtsextremismus angegangen. Deshalb hat das PETRA-Programm in zweifacher Hinsicht seinen Auftrag erfüllt. Die Europäische Kommission hat angekündigt, Projekte der beruflichen Bildung, die ihren Beitrag zu mehr Verständigung leisten, verstärkt zu fördern.

Alltagssituation junger Ausländer auch durch Ausländerhaß gekennzeichnet

Positive Beispiele können allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß häufig die Alltagssituation junger Ausländer noch immer durch Fremdenfeindlichkeit und Gewalt gekennzeichnet ist. Als negatives Beispiel ist das Schicksal eines jungen Türken zu nennen, der nach dem Wechseln der Kolonne im Rahmen seines betrieblichen Ausbildungsplanes von den beiden Vorarbeitern so gestriekt wurde, bis hin zu Feuerwerkskörpern, die ihm an den Körper gelegt wurden, daß er sich an den Schlichtungsausschuß der zuständigen Stelle wandte. Die Schlichtungsverhandlung zeigte deutlich, daß auch bei dem Betriebsinhaber weder Bewußtsein noch Wille zur Änderung der Situation gegeben war. Die beiden alternierenden Vorsitzenden von Arbeitgeber- und Gewerkschaftsseite des Schlichtungsausschusses beendeten dieses Martyrium, das in seinen Fakten gar nicht bestritten wurde, mit sofortiger Beendigung des Ausbildungsverhältnisses. Gemeinsam mit zuständiger Stelle und Arbeitsamt gelang es innerhalb einer Woche, eine andere Ausbildungsstelle für diesen jungen Türken zu finden, damit er seine Ausbildung qualifiziert fortsetzen kann und human in Deutschland leben kann.

Es ist aber auch zu bedauern, daß es nicht gelungen ist, im Rahmen der Weiterqualifizierung von Ausbildern und Lehrern im Rahmen des FORCE-Programms ein europäisches Projekt in Gang zu setzen, das übergreifende Hilfestellung für das Ausbildungspersonal leistet, um gemeinsam Ausländerhaß und Rechtsradikalismus in Europa zu bekämpfen.

Die in diesem Jahr begonnenen Beratungen über Projekte im Rahmen des LEONARDO-Programms machen erfreulicherweise deutlich, daß mehr und mehr Projekte sich dieser Thematik widmen wollen.

BDA und DGB: Gemeinsam gegen Fremdenfeindlichkeit

Mit gemeinsamen Aktionen und Veranstaltungen in Betrieben und Verwaltungen haben Arbeitgeber und Gewerkschaften begonnen, sich gemeinsam im Herbst 1994 gegen Fremdenfeindlichkeit und für eine Gesellschaft des toleranten Miteinanders engagiert. Das vom Bundesjugendministerium finanziell getragene Projekt steht unter dem Motto „Zusammenleben mit Ausländern – gemeinsam geht's besser“.

Wir müssen lernen, daß eine multikulturelle Gesellschaft kein Friede-Freude-Eierkuchen-Happening ist, sondern von uns allen etwas Wichtiges abfordert: Toleranz und Zivilcourage. Es gilt, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland zu verändern, um ein friedliches Miteinander von Deutschen und Ausländern zu ermöglichen. Eine wesentliche Aufgabe fällt dabei den Politikern zu, denn eine Vielzahl von politischen Initiativen ist inzwischen überfällig: Notwendig ist ein Einwanderungsgesetz, das die Integration von Ausländern in Deutschland verläßlich regelt, ebenso wie ein Antidiskriminierungs-Gesetz, damit die gesetzlich verbrieften Grundrechte dieser Menschen auch tatsächlich realisiert werden. Erforderlich sind aber auch eine erleichterte Einbürgerung sowie die Schaffung des kommunalen Wahlrechts für bereits seit längerem hier lebende Ausländer und Ausländerinnen. Abschottung gegenüber Einwanderern ist keine Lösung.

Keinesfalls darf man abwarten, daß die Gewaltwelle gegen Fremde in Deutschland von alleine und auf Dauer abebbt. Notwendig ist vielmehr ein gesellschaftlicher Konsens: Verständigung statt Schweigen, Verständnis statt Kopfschütteln, Toleranz statt Ablehnung. Diesen Konsens zu schaffen, dazu ist jeder aufgerufen – egal ob jung oder alt, egal von welcher Partei, Religion oder sonstigen An-

schauung. Deshalb müssen die Handlungen für Toleranz und Verständigung in den Betrieben weiter verstärkt werden.

Europäisches Bewußtsein muß zunehmen!

Letztlich: Darüber hinaus ist auch festzuhalten, daß das europäische Bewußtsein zunehmen muß, auch um Rechtsradikalismus und Ausländerfeindlichkeit zu bekämpfen. Betriebe und (Berufs-)Schulen haben im Rahmen ihres Bildungsauftrages die Vermittlung sozialer Handlungskompetenzen zu leisten. Dazu gehört auch humanes und soziales Lernen bei der Festlegung und Umsetzung der betrieblichen ausbildungs- bzw. schulischen Rahmenlehrpläne zu berücksichtigen. Die allgemeine Praxis zeigt, daß in Betrieb und Berufsschule viel zur Verständigung zwischen ausländischen und deutschen Arbeitnehmern getan werden kann. Gerade unter diesem Gesichtspunkt ist es wichtig, die gemeinsame Ausbildung von ausländischen und deutschen Jugendlichen zu fördern und zu erleichtern.

Von dem Ziel in Deutschland und in Europa qualifizierte berufliche Ausbildung für alle zu sichern, sind wir noch weit entfernt. Sowohl in den Leitlinien des DGB zur beruflichen Bildung in Europa als auch in der gemeinsamen Stellungnahme zum Memorandum der Europäischen Kommission über die Berufsbildungspolitik für die 90er Jahre⁴ wird deutlich, daß die Diskrepanz zwischen Zielsetzung und Realität noch nicht geschlossen ist, wobei der beruflichen Bildung auf dem Weg zu einem sozialen Europa eine wachsende Bedeutung zukommt. Die von allen Seiten geforderte Verknüpfung der Berufsbildungspolitik mit der Wirtschafts- und Sozialpolitik der Europäischen Union kann nicht bedeuten, sie nur als Mittel zur Verbesserung des Wettbewerbs zu sehen. Der eigenständige Wert von Bildung und die Aufnahme des Kapitels über allgemeine und berufliche

Bildung in den Vertrag über die Europäische Union verpflichtet, Bildung und Berufsbildung an den Interessen der Menschen zu orientieren und weiterzuentwickeln.

Die Existenz der Europäischen Union hat zur Wahrung des Friedens zwischen unseren Ländern beigetragen. Wir sind aufgerufen, die Möglichkeiten der Union zu nutzen, um den Frieden in unseren Ländern zu wahren, in denen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit ein bedeutendes Gefahrenpotential ausmachen.

Der Europäische Gewerkschaftsbund hat im Dezember 1994 vom Essener Gipfel u. a. die Verabschiedung eines Aktionsprogramms zur Förderung von Toleranz und Solidarität allen in der Europäischen Union lebenden Menschen gegenüber gefordert.⁵ Grundlage dafür bietet der Bericht, der auf Initiative der deutschen und französischen Regierungen erstellt worden ist. Die politische und gesellschaftliche Verantwortung verlangen, den Kampf gegen jede Form von Diskriminierung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Der Europäische Gewerkschaftsbund und alle seine Mitgliedsorganisationen werden alles tun, um ihrer Verantwortung gerecht zu werden.

Arbeitslosigkeit bekämpfen bedeutet u. a. vor allem eine Verbesserung und Verstärkung von schulischer und beruflicher Bildung und gezielte Maßnahmen zur Förderung junger Arbeitsloser und zur Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen in den Arbeitsprozeß. Es ist auch deshalb notwendig, leistungsstarke Berufsbildungssysteme in allen europäischen Mitgliedsstaaten zu schaffen, was die Bereitschaft der Mitgliedsstaaten voraussetzt, ihre berufliche Bildung in unterschiedlichen Systemen auch unter Berücksichtigung gemeinsamer Empfehlungen auszubauen. Das schließt eine Weiterentwicklung des deutschen Systems beruflicher Qualifizierung in einem zusammenwachsenden Europa und eine qualifizierte berufliche Ausbildung für ausländische Jugendliche mit ein.

In Deutschland gilt aber auch nach wie vor: Es ist Zeit, zu widerstehen . . . gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. Nur so kann Gewalt überwunden und Frieden gestaltet werden.

Anmerkungen:

¹ Vgl. DGB-Bundesvorstand (Hrsg.): *Bunt wie das Leben. Es ist Zeit zu widerstehen . . . – Beispiele gewerkschaftlicher Aktivitäten gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus.* Düsseldorf, 1993

² Heitmeyer, W.: *Rechtsextremismus – warum handeln Menschen gegen ihre eigenen Interessen?* Köln, 1991

³ Vgl. *Petrol-Chemie und Kraftstoffe AG, Schwedt/Oder*

⁴ *Deutsche Stellungnahme zum Memorandum zur Beruflichen Bildung der Europäischen Kommission, BMBW, Bonn, 1993*

⁵ *Düsseldorfer Manifest – Erklärung des Europäischen Gewerkschaftsbundes zur Tagung des Europäischen Rates am 9./10. Oktober 1994 in Essen*

Zusammen arbeiten, zusammen leben, zusammen lernen mit Ausländern

Gerhard Bartel

Dipl.-Ing., Referent für Berufsbildung beim Arbeitgeberverband Gesamtmetall, Köln

Der Arbeitgeberverband Gesamtmetall und die IG Metall haben für die Ausbilder in der Metall- und Elektro-Industrie eine Handreichung zum Thema „Zusammen arbeiten, zusammen leben, zusammen lernen mit Ausländern“ entwickelt. Im folgenden werden die Beweggründe zur Erarbeitung dieses Leitfadens sowie der didaktische und inhaltliche Aufbau dargestellt.

Angriffe gegen ausländische Mitbürger sind immer auch Angriffe gegen unsere staatliche Grundordnung und damit Angriffe gegen uns alle. Solche Ausschreitungen sowie die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen erfordern die demokratische Reaktion aller.

Die betriebliche Berufsausbildung ist a priori sicher nicht der primäre Ort für die gesellschaftspolitische Bildung und Erziehung junger Erwachsener. Sie hat „alle Hände voll zu tun“, um in der knapp gewordenen Ausbildungszeit die vorgegebenen beruflichen Anforderungen ausreichend sicher zu vermitteln, und ausländerfeindliche Probleme sind im betrieblichen Alltag eine sehr seltene Ausnahme. Dennoch will auch die Berufsausbildung der Metall- und Elektro-Industrie versuchen, einen eigenen Beitrag zum friedlichen Zusammenarbeiten, Zusammenleben und Zusammenlernen mit Ausländern zu leisten. So bescheiden dieser Beitrag auch sein mag, der Satz von Erich Kästner bleibt gültig: „Es gibt nichts Gutes – außer man tut es!“

Politische Verfolgung, wirtschaftliche Not und – fast unbegreifbar – grausamer Krieg in

Europa haben in den letzten Jahren dazu geführt, daß Ausländer bei uns in Deutschland Schutz suchten und viele einen Platz gefunden haben. Aus dieser Situation heraus sind in der Bevölkerung Unsicherheiten und Ängste entstanden. Aber mit Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus lassen sich solche Probleme nicht lösen; sie werden dadurch nur verschärft. Perspektivlosigkeit und Zukunftsängste sind ein Nährboden für Orientierungslosigkeit und zunehmende Gewaltbereitschaft besonders bei jungen Menschen. Aus unserer leidvollen Geschichte können wir lernen, daß vor allem in wirtschaftlichen Krisenzeiten die „anderen“ als Konkurrenten um Arbeitsplätze und Zukunftschancen im Sinne einer Sündenbockfunktion betrachtet werden. Derartige Entwicklungen bedeuten sozialen Sprengstoff und können dem deutschen Staat Schaden zufügen.¹

Die Metall- und Elektro-Industrie der Bundesrepublik Deutschland beschäftigt fast eine halbe Million ausländischer Mitarbeiter. Vor 20 Jahren waren es sogar etwa 700 000. Aufgrund von Schätzungen kann davon ausgegangen werden, daß gegenwärtig wohl mehr als 25 000 ausländische Jugendliche in diesem Industriebereich zu Fachkräften ausgebildet werden. In den Betrieben arbeiten Menschen aus den verschiedensten Ländern mit unterschiedlichen kulturellen, soziologischen und religiösen Wurzeln mit ihren deutschen Kollegen friedlich zusammen. Die Beschäftigung von Ausländern hat in der Metall- und Elektro-Industrie eine lange Tradition.

Auch aus der betrieblichen Berufsausbildung sind Gesamtmetall keine nennenswerten größeren Probleme in der Zusammenarbeit von

deutschen und ausländischen Jugendlichen bekannt geworden. Es gibt – so wird uns immer wieder aus den Ausbildungsbetrieben bestätigt – zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen nicht mehr Streit als zwischen deutschen oder ausländischen Jugendlichen selber. Rassistisch oder fremdenfeindlich zu begründende innerbetriebliche Zwischenfälle sind – soweit sie überhaupt vorkommen mögen – sicher die krasse Ausnahme im betrieblichen Alltagsgeschehen.

Beweggründe für die Entwicklung einer gemeinsamen Handreichung

Angesichts dieser Sachlage mag sich die Frage aufdrängen, was denn Gesamtmetall und die IG Metall dazu bewogen hat, eine Handlungsanleitung „Zusammen arbeiten, zusammen leben, zusammen lernen mit Ausländern“ zu entwickeln und den Ausbildern der Metall- und Elektro-Industrie zur Integration in ihren Unterweisungskanon zu empfehlen. Aus der Sicht von Gesamtmetall (wobei wir uns mit der IG Metall weitgehend einig glauben) seien hierfür einige – wie wir meinen – gute Gründe angeführt:

1. Die insbesondere über die Medien bekannt gewordenen fremdenfeindlichen Ausschreitungen der letzten Jahre waren und sind leider nicht als einmalige und kurzfristig vorübergehende Vorkommnisse einzuschätzen. Bei einem bestimmten, wenngleich wohl relativ geringen Prozentsatz der Bevölkerung müssen mehr oder weniger latent vorhandene fremdenfeindliche Einstellungen und Vorurteile unterstellt werden. Das Spektrum reicht von „Drahtziehern“ über „Nachahmungstäter“ bis hin zu „Mitläufern und Sympathisanten bzw. Gleichgültigen“. Extremistische politische Gruppierungen tun ein Übriges, um Ausländerfeindlichkeit zumindest unterschwellig latent zu schüren und wachzuhalten. Solange diese Situation andauert, sind alle demokratischen Kräfte gefordert, Stellung zu beziehen.

2. Gesamtmetall und die IG Metall halten gemeinsam die entschlossene Verteidigung unserer demokratisch-rechtsstaatlichen Ordnung für notwendig. Beide Organisationen sehen in fremdenfeindlichen Exzessen nicht nur einen Angriff auf die Ausländer – der allein schon aus ethischen Gründen entschieden zu verurteilen wäre –, sondern im Kern einen mittelbaren Angriff auf uns alle als Träger unseres Staatswesens. Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland trennt als grundlegende Staatsgewalten die Legislative, Judikative und die Exekutive und weist sie den drei weitgehend unabhängig voneinander agierenden jeweiligen staatlichen Institutionen (Parlamente, Gerichte und Polizei) zu.² Die Brandstifter von Solingen, Mölln oder Hoyerswerda gaben sich ihre Gesetze selber, fällten auch gleich das Urteil und schritten dann „ad personam“ zur Exekution. Die staatliche Gewaltenteilung inklusive des staatlichen Gewaltmonopols wird von ihnen außer Kraft gesetzt. Spätestens an dieser Stelle sind deshalb alle demokratischen Kräfte unmittelbar selber von fremdenfeindlichen Ausschreitungen betroffen.

3. Eine Vielzahl von Aufrufen, Appellen oder Aktionen hat bereits den Standort von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden deutlich gemacht. Solche öffentlichen Standortbestimmungen sind notwendig und sicher hier und da auch hilfreich. Die Nachhaltigkeit der Wirkung solcher Appelle läßt aber ebenso oft auch zu wünschen übrig. Tiefergehende Informationen zum Thema „Ausländer“ (wie in den Handreichungen angeboten) können die Kontinuität von Aufrufen und Einzelaktionen wirkungsvoll ergänzen.

4. Wir wollen die Ausbilder der Metall- und Elektro-Industrie ermutigen und befähigen, sachgerecht und umfassend informiert mit ihren Auszubildenden über die vielen Facetten des Aufenthalts von Ausländern in Deutschland sprechen und diskutieren zu können. Da die hierzu unverzichtbare sachliche Informationsbasis nur sehr arbeitsaufwendig aus öffentlich zugänglichen Materialien und Verlautbarungen auffindbar und un-

terweisungstechnisch aufbereitbar ist, wollen wir diese Lücke mit den entwickelten Handreichungen schließen.

5. Unser eigentliches Ziel ist es, die etwa 160 000 Auszubildenden der west- und ostdeutschen Metall- und Elektro-Industrie zu befähigen und zu ermutigen, auf der Grundlage ihrer im betrieblichen Alltag erlebten guten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Ausländern auch und vor allem außerhalb der Betriebe auf der Basis abgewogener Standpunkte vorurteilsfrei zu reagieren und verantwortlich mitzureden. Besonders in der Freizeit in Diskotheken, auf der Straße, in öffentlichen Verkehrsmitteln oder wo sonst auch immer im öffentlichen Leben sollen die in der Metall- und Elektro-Industrie ausgebildeten Fachkräfte den von dumpfen Ängsten bewegten oder den von unverdauten braunen Ideologien verführten Krawallmachern argumentativ gefestigt entgegentreten können.

Gesamtmetall und die IG Metall haben gemeinsam insgesamt etwa 15 000 Exemplare der etwa 90 Seiten umfassenden „Handreichungen“ der betrieblichen Ausbildungspraxis der Metall- und Elektro-Industrie zur Verfügung gestellt. Die meisten dieser Schriften sind von Ausbildern und Betriebsräten abgerufen worden. Es kann nun davon ausgegangen werden, daß die Botschaft der Handreichungen zunehmend einen festen Platz im Rahmen betrieblicher Unterweisungen, sozialpädagogischer Seminare oder bei ähnlichen Gelegenheiten finden wird.

Didaktischer Aufbau

Die Schrift ist in fünf Kapitel gegliedert. Der didaktische Aufbau ist in allen fünf Kapiteln vergleichbar:

- Zu Beginn werden die dem jeweiligen Kapitel zugehörigen wesentlichen Lernziele genannt.
- Als nächstes wird dem Ausbilder eine kurze Einführung in das jeweilige Thema vorgeschlagen.

- Hieran schließen sich Hinweise und Tips für eine Heranführung der Auszubildenden an das Thema an.
 - In einem weiteren Teil (dies ist der jeweils umfassendste Hauptteil der einzelnen Kapitel) werden den Ausbildern umfangreiche Sachinformationen angeboten. Diese Sachinformationen sind z. T. durch folienfähige Texte, Tabellen und Schaubilder unterstützt, um den Ausbildern die Vorbereitung von Unterweisungen durch raschen Zugriff auf wesentliche Fakten und deren Visualisierung zu erleichtern.
 - Die Kapitel schließen jeweils mit methodischen Anregungen, wie z. B. mit diskussionsöffnenden Fragen, mit Kontrollfragen sowie mit Hinweisen auf weiterführende Literatur und/oder mit einschlägigen Pressauszügen zum jeweiligen Thema ab.
- Wir gehen davon aus, daß der Kern der Informationen den Auszubildenden – entsprechend der Anzahl der Themenfelder – etwa fünf Unterweisungsstunden (gegebenenfalls auch hier und da Doppelstunden) angeboten und vermittelt werden kann. Wir lassen bewußt offen, ob sich hieran noch ein weiterer Diskussions- und Vertiefungsprozeß anschließt. Hinweise für mögliche Rollenspiele oder Beispiele betrieblicher Aktionen zum Thema „Gemeinsam gegen Ausländerfeindlichkeit“ runden deshalb die methodischen Anregungen am Ende der einzelnen Kapitel ab.

Zum Inhalt der Schrift

Kapitel 1 „Wer sind die Ausländer?“

Hier werden im wesentlichen die Zuwanderungsgründe der Ausländer beschrieben. Es wird deutlich gemacht, daß wir den Großteil der Ausländer – Stichwort Gastarbeiter – selber gerufen haben, daß deutschstämmige Aussiedler ein Zuzugsrecht haben oder daß Krieg und Vertreibung ein grundgesetzlich verankertes Asylrecht garantieren. Es werden Vergleiche mit unseren europäischen Nach-

barstaaten gezogen, und es wird auch das sensible Gebiet „Wirtschaftsflüchtlinge“ nicht ausgespart. In politisch strittigen Fragen – wie der Frage „Wer ist in Grenzfällen wirklich asylberechtigt?“ – sollen unsere Auszubildenden lernen, daß man zwar unterschiedlicher Auffassung über eine als entweder zu offen oder als zu restriktiv empfundene Asylgesetzgebung sein kann, daß die Diskussion hierüber aber politisch geführt werden muß und keinesfalls mit Molotow-Cocktails und Baseballschlägern gegen die bei uns lebenden Ausländer ausgetragen werden darf. Sie sollen weiterhin die wesentlichen Teilgruppen aus der „Gesamtgruppe Ausländer“ identifizieren können und Gründe erkennen können, die zur Anwesenheit von Ausländern in Deutschland geführt haben bzw. führen. Nicht zuletzt sollen unsere Auszubildenden wichtige lebensbestimmende kulturelle und religiöse Wurzeln unserer ausländischen Nachbarn besser kennen und verstehen lernen.

Kapitel 2 „Ausländerbeschäftigung warum?“

In diesem Themenfeld wird erläutert, warum in Deutschland trotz hoher Arbeitslosigkeit die Beschäftigung von Ausländern unverzichtbar bleibt. Die Bedeutung ausländischer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen für das Funktionieren von gewerblicher Wirtschaft, Dienstleistungsbereichen und öffentlichem Dienst wird am Beispiel bestimmter Branchen (Bergbau, Gießereien, Hotel- und Gaststättengewerbe, Müllabfuhr usw.) besonders deutlich gemacht. Es wird die Einsicht vermittelt, daß Ausländer den Deutschen keine Arbeitsplätze wegnehmen, sondern bei uns wichtige und unverzichtbare Arbeiten durchführen, für die es oft gar keine oder zu wenig deutsche Bewerber gibt. Die Entwicklung der Zuwanderung von Ausländern wird vom Beginn der 60er Jahre an (Anwerbeabkommen mit diversen Mittelmeer-Anrainerstaaten inklusive Portugal) über den sogenannten „Anwerbestopp“ Anfang 1973 bis in die 80er Jahre hinein darge-

stellt. Ein aktuelles Bild der Ausländerbeschäftigung und ein kurzes Eingehen auf die Ausländerpolitik der ehemaligen DDR runden die Informationen dieses Kapitels ab. Die Auszubildenden sollen insbesondere verstehen lernen, welche Gründe zur Beschäftigung von ausländischen Arbeitskräften geführt haben, und warum trotz hoher Arbeitslosigkeit in Deutschland auch weiterhin ausländische Arbeitnehmer beschäftigt werden.

Kapitel 3 „Beitrag der Ausländer zum Wohlstand in Deutschland“

In diesem Kapitel wird versucht, dem verbreiteten Vorurteil entgegenzuwirken, die Ausländer lebten generell auf „unsere Kosten“ und belasteten insbesondere die Sozialsysteme überproportional. Dies geschieht insbesondere durch die Darstellung der vielfältigen Beiträge ausländischer Arbeitnehmer zu unserem Wohlstand sowie durch die Anleitung zu einer differenzierenden Betrachtungsweise der einzelnen Ausländergruppen. So sollen die Auszubildenden erkennen, daß ausländische Arbeitnehmer wie andere Bürger auch Steuern entrichten oder Beiträge zu Kranken- und Sozialversicherungen leisten. Ihre Beiträge zu den Sozialversicherungen sind bislang sogar deutlich höher als die in toto hieraus empfangenen Leistungen. Ein Fortzug der Ausländer würde unter anderem zu erheblichen Steuerausfällen führen. So wurde für die Stadt Düsseldorf vor wenigen Jahren errechnet, daß bei Abwanderung von nur drei Vierteln der ausländischen Bevölkerung ein monatlicher Steuerausfall von ca. zehn Mio. DM entstehen würde. Aber auch als Konsumenten, deren Kaufkraft wiederum Arbeitsplätze sichert, oder als Unternehmer selber sind Ausländer nicht mehr wegzudenken. Im März 1991 gab es beispielsweise ca. 150 000 selbständige Ausländer (nur West-Länder). Ihr Anteil an den freien Berufen ist steigend. Abschließend wird in diesem Kapitel auch auf die vielfältigen kulturellen Bereicherungen verwiesen, die wir durch die Anwesen-

heit von Ausländern aus den unterschiedlichsten Nationen erfahren. Insgesamt sollen unsere Auszubildenden verstehen lernen, daß Ausländer wesentliche Beiträge zu unserem Wohlstand leisten und ihr Wegzug erheblich mehr Probleme schaffen statt lösen würde.

Kapitel 4 „Gewalt gegen Ausländer“

Dieses Kapitel setzt sich mit der Gewalt gegen Ausländer auseinander. Es geht hierbei nicht nur um die Verurteilung physischer Gewalt, wie sie immer wieder in Brandanschlägen oder Überfällen zum Ausdruck gekommen ist. Diese „unmittelbare“ Gewalt ist ebenso unmittelbar erkennbar. Ihre Wurzeln liegen meist in angestauten Aggressionen und dumpfen Existenzängsten oder in unverdautem rassistischem Gedankengut. Es wird aber ebenso deutlich, daß Gewalt auch in anderen Ausdrucksformen vorkommt. Hierzu wird insbesondere auf die Sprache und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Gewaltbereitschaft eingegangen. Die Wahl der Worte, die gegebenenfalls einseitige Auswahl und Kommentierung bestimmter Ereignisse und Entwicklungen kann gezielt versuchen, Gefühle anzusprechen und Emotionen zu schüren. Während die Unmenschlichkeit von Anschlägen auf Ausländer unmittelbar sichtbar wird, ist die Verführung durch Sprache weitaus subtiler und deshalb schwerer zu erkennen. Wir wollen versuchen, unsere Auszubildenden auch gegenüber solchen schleichenden Verführungen sensibler und damit resistenter zu machen. Insbesondere sollen unsere Jugendlichen aber erkennen, daß Gewalt kein Mittel zur politischen Auseinandersetzung sein kann und darf.

Kapitel 5 „Typisch deutsch, typisch Ausländer“

Dieses letzte Kapitel befaßt sich mit der Entstehung und Auflösung von Vorurteilen. Es wird zunächst deutlich gemacht, daß wahrscheinlich niemand völlig frei von Vorurteilen ist. Typische Klischees wie z. B.:

- Schotten sind geizig
 - Japaner treten in Gruppen auf und fotografieren
 - Amerikaner kauen Kaugummi
 - Italiener sind lebenslustig und essen Spaghetti
 - Arbeitslose sind faul usw. usw.
- sind häufig auf bestimmte Nationalitäten bezogen und in ihrer Simplifizierung ebenso falsch wie sie andererseits ungerechtfertigte gefährliche nationale Überlegenheitsgefühle unterschwellig verstärken können. Unsere Auszubildenden sollen erkennen lernen, wie solche Vorurteile in jedem von uns entstehen können, und vor allem die Bereitschaft entwickeln, solche Vorurteile kritisch zu hinterfragen. Den Ausbildern wird nahegelegt, zu versuchen, anhand von Einzelbeispielen Vorurteile aufzulösen.

Informationsveranstaltungen für Ausbilder

Zur Einführung in die Problematik sowie zur Motivation der Ausbilder, sich dem Thema „Ausländerfeindlichkeit“ zu stellen, führen die IG Metall und Gesamtmetall gemeinsam eine Reihe von ganztägigen Informationsveranstaltungen mit möglichst flächendeckender Wirkung im Laufe des Jahres 1995 durch. Eine erste „Pilotveranstaltung“ wurde bereits Ende 1994 im Berufsförderungszentrum in Essen durchgeführt. Den Schwerpunkt der Veranstaltung bildeten vier parallele Workshops, in denen gemeinsam mit den Ausbildern versucht wurde, bereits vorliegende Erfahrungen in bezug auf ausländerfeindliche Vorkommnisse bzw. integrationsfördernde Beispiele auszutauschen sowie Umsetzungsstrategien für die Botschaften der „Handreichungen“ zu entwickeln und zu diskutieren. Zur Auflockerung des sehr konzentrierten Arbeitsprogramms traten in zwei kurzen Sequenzen zwei türkische Kabarettisten (KNO-BI-BONBON) auf, deren ebenso heitere wie besinnliche Beiträge meist wie ein Spiegel wirkten, in dem sich Deutsche wie Ausländer

gleichermaßen kritisch reflektieren konnten. Eine weitere Veranstaltung für Ausbilder aus Berlin und Brandenburg sowie aus den angrenzenden Bezirken Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern fand in Berlin im Siemens Bildungszentrum statt. Gut 100 Ausbilder aus Unternehmen der Metall- und Elektro-Industrie stellten sich diesem Thema. Hier war sowohl in den vier Arbeitsgruppen als auch bei Diskussionen im Plenum ein hohes Maß an Engagement zu spüren. Zwei ehemalige Auszubildende der Firma Siemens trugen mit der nachgespielten Situation der Entstehung, Eskalation und Auflösung eines Streites zwischen einem ausländischen und einem deutschen Mitarbeiter in gelungener kabarettistischer Art sehr zur Anregung von Umsetzungsbeispielen bei.

Die Präsidentin des Deutschen Bundestages – Frau Dr. Süßmuth – hatte in einem eingespielten Video-Interview ebenfalls zur Problematik ausländerfeindlicher Vorkommnisse eindeutige Stellung bezogen. In diesem Interview hat sie unter anderem die Ausbilder als wichtige Bezugspersonen für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen unmittelbar angesprochen und sie aufgefordert, sich gezielt der Aufgabe zu stellen, einen Beitrag (im Sinne der Handreichungen) zum friedlichen „Zusammen arbeiten, zusammen leben und zusammen lernen mit Ausländern“ zu leisten.

In dem bereits eingangs auszugsweise zitierten gemeinsamen Vorwort der Schrift heißt es: „Gesamtmetall und IG Metall vertrauen den betrieblichen Ausbildern diese verantwortungsvolle Aufgabe an. Der vorgelegte Leitfaden in Form dieser „Handreichungen“ soll Ihnen dabei eine gute Hilfe und Orientierung sein.“

Anmerkungen:

¹ Vgl. Gesamtverband der metallindustriellen Arbeitgeberverbände e. V., Industriegewerkschaft Metall Vorstand (Hrsg.): Handreichungen für Ausbilder in der Metall- und Elektro-Industrie „Zusammen arbeiten – Zusammen leben – Zusammen lernen mit Ausländern“, Köln, 1994, S. 6

² Siehe z. B. Art. 20 GG

Finanzierung der beruflichen Weiterbildung

Richard von Bardeleben

Diplomhandelslehrer, Leiter der Abteilung 1.3 „Berufsbildungsplanung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Edgar Sauter

Dr. rer. pol., Leiter der Hauptabteilung 4 „Weiterbildungsforschung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die Daten über die finanziellen Aufwendungen für einen Bildungsbereich gehören zu den wichtigsten Indikatoren, die über dessen Bedeutung Aufschluß geben. Für die wachstumsintensive berufliche Weiterbildung gibt es nur lückenhafte Daten, und die Angaben über das Gesamtvolumen der finanziellen Aufwendungen gehen erheblich auseinander. Der Beitrag dokumentiert deshalb – bezogen auf das Jahr 1992 – die Angaben über die wichtigsten Finanzierungsquellen (Statistiken, Erhebungen, Schätzungen), kommentiert die Einzeldaten und versucht, eine Gesamtdarstellung der finanziellen Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung zu geben.

Vorhandene Datengrundlage: Erhebungen und Schätzungen

Durch regelmäßige Repräsentativerhebungen (Berichtssystem Weiterbildung, BIBB/IAB-Erhebungen, Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes) wird seit Jahren die wachsende Weiterbildungsbeteiligung belegt. Nach den zuletzt verfügbaren Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung haben im Jahr 1991 knapp 10 Millionen Personen (21 Prozent der 19- bis 64jährigen Deutschen) an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen; die nächsten Daten des auf einen Dreijahresturnus angelegten Berichtssystems beziehen sich auf das Jahr 1994 und werden demnächst vorliegen.

Die relativ zuverlässigen Angaben zur Weiterbildungsbeteiligung heben sich positiv aus der ansonsten defizitären Datenlage der Weiterbildung heraus. Eine besondere Schwachstelle ist dabei in der unzureichenden Kenntnis über die finanziellen Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung zu sehen. Ein Überblick über das Gesamtvolumen kann gegenwärtig nur anhand sehr unterschiedlich ermittelter Daten und zum Teil sehr unterschiedlicher Angaben zum Gesamtvolumen der beruflichen Weiterbildung gegeben werden; dazu drei Beispiele:

- Das Institut der deutschen Wirtschaft schätzt die Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung im Jahr 1992 auf rund 80 Mrd. DM.¹
- Das Bundesinstitut für Berufsbildung geht angesichts der deutlichen Erfassungslücken davon aus, daß die Gesamtaufwendungen für die berufliche Weiterbildung in Deutschland (1991/1992) mit Sicherheit mehr als 100 Mrd. DM umfassen dürften.²
- Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie verzichtet auf eine Gesamtangabe; in die Berechnung des Bildungsbudgets gehen für die Weiterbildung im Jahr 1992 jedoch folgende Posten ein: Ausgaben der öffentlichen Hand von 4,3 Mrd. DM, Ausgaben für Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit (überwiegend Weiterbildung) von 27,7 Mrd. DM und Aufwendungen der Privatwirtschaft von 36,5 Mrd. DM; insgesamt wird also von einem Gesamtbetrag in Höhe von 68,5 Mrd. DM ausgegangen.³

Die wachsenden Finanzierungsaufwendungen für die berufliche Weiterbildung fördern

das Interesse an präziseren Daten unter den folgenden Aspekten:

- Wachsende Weiterbildungsausgaben müssen sich bei allen Finanziers verstärkt durch eine effiziente Verwendung der Mittel legitimieren.
- Die Aufwendungen der einzelnen Finanziers werden immer stärker zu Instrumenten der politischen Auseinandersetzung um die Gestaltung der Weiterbildung.
- Schließlich werden Finanzierungsdaten immer wichtiger für internationale Vergleiche. Jüngstes Beispiel ist die OECD-Studie, in der Deutschland, aufgrund unzureichender Daten zu den privaten Bildungsaufwendungen, unter 19 Nationen an letzter Stelle rangiert. Bei einem Vergleich der Weiterbildungsausgaben in Europa, in dem die privaten Ausgaben berücksichtigt wurden, liegt Deutschland dagegen mit 34,2 Mrd. ECU (1992) an der Spitze.⁴

Für eine kritische Betrachtung und sachliche Einschätzung der in der bildungspolitischen Diskussion verwendeten Angaben über die finanziellen Aufwendungen ist es erforderlich, sowohl die Finanzierungsstrukturen als auch die Einzeldaten und ihre Herkunft zu kennen. Das folgende Tableau umfaßt deshalb zum einen die Finanzvolumina der vier Finanziers: Betriebe der Privatwirtschaft, öffentliche Hand, Bundesanstalt für Arbeit, Privatpersonen. Zum anderen werden die Einzeldaten danach unterschieden, ob sie aus Statistiken oder empirischen Erhebungen stammen oder ob sie auf Schätzungen basieren. Bei der Unterscheidung von „Erhebung“ und „Schätzung“ ist jedoch einschränkend zu berücksichtigen, daß auch der empirischen Erhebung von betrieblichen Weiterbildungskosten Schätzungen der Betriebe zugrunde liegen; dies gilt vor allem für Klein- und Mittelbetriebe, die in der Regel über keine eigenständigen Budgets und Kostenstellen für die Weiterbildung verfügen.⁵ Das Zustandekommen der Daten wird deshalb – soweit erforderlich – erläutert und kommentiert. Die Darstellung wird auf das Jahr 1992 bezogen,

Tabelle 1: **Kosten der Privatwirtschaft für betriebliche Weiterbildung**

Finanzierungsträger	Ergebnisse empirischer Untersuchungen bzw. amtlicher Statistiken in Mrd. DM	Schätzungen in Mrd. DM
Betriebe der Privatwirtschaft		
• Gewerbliche Wirtschaft	36,5	–
– IHK-Betriebe	(31,2)	
– HwK-Betriebe	(5,3)	
• Landwirtschaft, Freie Berufe, Organisationen ohne Erwerbscharakter	hierfür liegen keine Untersuchungsergebnisse vor	6,7

weil für dieses Jahr die derzeit aktuellsten Erhebungen für die finanziellen Aufwendungen der privaten Wirtschaft und der Privatpersonen vorliegen.

Bei dem Gesamtbetrag in Höhe von 36,5 Mrd. DM handelt es sich um eine Hochrechnung auf der Basis repräsentativer Stichprobenergebnisse des Instituts der deutschen Wirtschaft.⁶ Dabei wurden die durchschnittlichen betrieblichen Weiterbildungskosten je Beschäftigten in den untersuchten Betrieben der Industrie, des Handels und Handwerks in Höhe von 1 398 DM mit der Gesamtzahl der Erwerbstätigen in diesen Bereichen der privaten gewerblichen Wirtschaft von 26,1 Millionen im Jahr 1992 multipliziert. Da sich die weiterbildungsaktiven mitarbeiterstarken Großbetriebe überproportional an der Befragung beteiligten, dürften bei dieser Art der Hochrechnung die Ergebnisse eher „positiv“ beeinflusst worden sein („je weiterbildungsaktiver das Unternehmen, desto höher die Antwortbereitschaft“).

Für die Einschätzung der Ergebnisse ist ferner von Bedeutung, daß der Erhebung ein relativ weiter Begriff der Weiterbildung zugrunde gelegt wurde, d. h., neben der klassischen Weiterbildung in Form von Lernveranstaltungen (Lehrgänge, Kurse, Seminare) wurden auch weichere Formen der Weiterbildung, wie z. B. Informationsveranstaltungen,

Lernen in der Arbeitssituation und selbstgesteuertes Lernen, berücksichtigt. Dabei ergeben sich erhebliche Unschärfen in der Erhebung, denn bei den weicheren Formen der betrieblichen Weiterbildung sind die Grenzen von Lernen und Arbeiten fließend. Dementsprechend sind die Interpretationen wenig einheitlich, wenn es darum geht, Arbeiten und Lernen voneinander zu trennen.

Nicht zuletzt werden die Ergebnisse der Kostenerhebung auch dadurch beeinflusst, daß nur ein Teil der Unternehmen seine Informationen über die Weiterbildungsausgaben in internen Statistiken festhält; Kostenerhebungen sind auf mehr oder weniger treffsichere Schätzungen angewiesen.

Die empirische Erhebung der betrieblichen Weiterbildungskosten durch das Institut der deutschen Wirtschaft erstreckt sich nicht auf die Betriebe der Landwirtschaft, der Freien Berufe sowie der Organisationen ohne Erwerbscharakter. Die Weiterbildungskosten für diese Bereiche in Höhe von 6,7 Mrd. DM mußten daher in Ermangelung entsprechender Originärdaten auf der Basis der Untersuchungsergebnisse für Industrie, Handel und Handwerk errechnet werden.⁷ Dabei wurde der Einfachheit halber angenommen, daß die betrieblichen Weiterbildungskosten in diesen Bereichen mit denen der Betriebe in der Stichprobe übereinstimmen. Der Basiswert

von 1 398 DM pro Beschäftigten und Jahr wurde daher mit der entsprechenden Gesamtzahl der Beschäftigten in diesen Wirtschaftsbereichen multipliziert. Ein solches Vorgehen ist aus forschungsökonomischen Gründen dann vertretbar, wenn man davon ausgehen kann, daß die Situation in den Betrieben der Stichprobe mit der in der Landwirtschaft, in den Freien Berufen sowie den Organisationen ohne Erwerbscharakter vergleichbar ist. Da dies bezweifelt werden kann, erscheint es angebracht, dieses Kostenvolumen von 6,7 Mrd. DM lediglich als eine (sehr grobe) Schätzung anzusehen.

Bei den Aufwendungen für die betriebliche Weiterbildung handelt es sich überwiegend (69 Prozent) um indirekte Kosten, d. h. Ausfallkosten (Opportunitätskosten) der Weiterbildungsteilnehmer. Darauf hinzuweisen erscheint aus zweierlei Gründen notwendig: Zum einen bedeutet es, daß von den Gesamtkosten in Höhe von 36,5 Mrd. DM nur ein Betrag von rund 11,3 Mrd. DM unmittelbar durch die Weiterbildung verursacht wurde und 1992 maximal in dieser Höhe auf dem Weiterbildungsmarkt als Nachfrage wirksam werden konnte. Zum anderen ist diese Unterscheidung auch unter dem Gesichtspunkt eventuell notwendig werdender betrieblicher Sparmaßnahmen bedeutsam. Denn durch Reduzierung der betrieblichen Weiterbildung bzw. durch Verzicht darauf hätten nur höchstens 11,3 Mrd. DM eingespart werden können, da die indirekten Kosten auch angefallen wären, wenn keine Weiterbildung stattgefunden hätte. Darüber hinaus ist es in der betrieblichen Praxis üblich, daß bei meist kurzzeitiger Abwesenheit wegen Weiterbildung die Arbeit des Weiterbildungsteilnehmers weitgehend von anderen Mitarbeitern miterledigt wird bzw. liegen bleibt und später nachgeholt werden muß, so daß sich für den einzelnen Betrieb hieraus keine nennenswerte Kostenbelastung ergibt.

Die Aufwendungen der öffentlichen Hand für die berufliche Weiterbildung sind stati-

Tabelle 2: **Kosten bzw. Ausgaben der öffentlichen Hand für berufliche Weiterbildung**

Finanzierungsträger	Ergebnisse empirischer Untersuchungen bzw. amtlicher Statistiken in Mrd. DM	Schätzungen in Mrd. DM
Gebietskörperschaften		
• Ausgaben für institutionelle Förderung (z. B. durch Bund, alte Länder, Gemeinden)	Ergebnisse empirischer Untersuchungen bzw. amtlicher Statistiken liegen nicht vor	1,0
• Kosten der Weiterbildung der Bediensteten in Verwaltungen und Betrieben der Gebietskörperschaften		8,8
• Ausgaben im Rahmen von Förderprogrammen (Bund, Länder, EU)		0,5

tisch nicht zuverlässig erfaßt. Es gibt vor allem keinen differenzierten Nachweis über die Ausgaben der öffentlichen Hand für die berufliche Weiterbildung der Bediensteten und die institutionelle Förderung. Die statistisch ausgewiesenen Aufwendungen geben überhaupt keine Auskunft über die Kosten der beruflichen Weiterbildung der Bediensteten. Darüber hinaus sind eine Reihe von Leistungen der öffentlichen Hand für die berufliche Weiterbildung nicht in den Bildungsbudgets enthalten. So fehlen die Zuschüsse des Bundes zum Ausgleich der Haushaltsdefizite der Bundesanstalt für Arbeit, soweit sie auch der beruflichen Weiterbildung zugute kommen. Nicht ausgewiesen sind auch die steuermindernden Abzüge, die sowohl die Betriebe als auch die Individuen im Rahmen des Steuerrechts geltend machen. Außerdem fehlen die Ausgaben der öffentlichen Hand für berufliche Qualifizierungsmaßnahmen im Zusammenhang mit strukturpolitischen Sonderprogrammen.

In den Grund- und Strukturdaten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie werden die öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung für das Jahr 1992 mit 4,0 Mrd. DM (alte Länder) angegeben.⁸ Darin enthalten sind Positionen,

z. B. für das Bibliothekswesen, die Berufsakademien, Lehrerfortbildung und sonstige Weiterbildung, die hier nicht berücksichtigt werden können, weil sie nicht ohne weiteres als berufliche Weiterbildung anzusehen sind. Die oben aufgeführten Ausgaben in Höhe von 1,0 Mrd. DM ergeben sich aus einer Ermittlung der Bildungsausgaben der Bundesländer-Kommission.⁹ Dabei wurden aber nur Teile dieser Ausgaben berücksichtigt: 50 Prozent der Ausgaben für die Volkshochschulen (980,3 Mio. DM) sowie 50 Prozent der Ausgaben für die betriebliche und überbetriebliche Aus- und Fortbildung einschließlich Ausbilderförderung (809,2 Mio. DM). Gegenüber den anderen Bildungsbereichen (z. B. Schulen und Hochschulen) wendet die öffentliche Hand vergleichsweise wenig finanzielle Mittel für die Weiterbildung auf, insbesondere für die berufliche Weiterbildung. Dies hängt in erster Linie damit zusammen, daß der Staat in diesem Bereich nur subsidiär tätig wird, d. h., er beteiligt sich nur dann, wenn die Weiterbildungsaufwendungen die finanzielle Kraft der Individuen und der gesellschaftlichen Gruppen überfordert.

Eine repräsentative Untersuchung der Kosten, Aufwendungen oder Ausgaben der öffentlichen Hand für die berufliche Weiterbil-

dung der Bediensteten liegt nicht vor. Auch läßt sich aus den Haushalten der verschiedenen Gebietskörperschaften nicht ohne weiteres entnehmen, wieviel Mittel für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt bzw. ausgegeben werden. Aufgrund der Untersuchungen des „Berichtssystems Weiterbildung“ ist lediglich bekannt, daß die Weiterbildungsbeteiligung der öffentlich Bediensteten, insbesondere der Beamten¹⁰, an beruflicher Weiterbildung höher ist als die der Arbeiter und Angestellten der Privatwirtschaft und die durchschnittlichen Kosten deshalb über denen der privaten Betriebe liegen müßten.

In Ermangelung empirischer Ergebnisse zu den staatlichen Ausgaben wurden die Aufwendungen für die Bediensteten der öffentlichen Hand in Analogie zu den Kosten der Privatwirtschaft und mit Hilfe des Durchschnittswertes der Erhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft errechnet bzw. geschätzt. Danach gilt auch hier, daß von den 8,8 Mrd. DM nur rund 2,7 Mrd. DM an direkten Kosten angesetzt werden können.

Auch über die Ausgaben für Qualifizierungsprogramme, die von Bund und Ländern sowie in wachsendem Umfang von der Europäischen Union aufgelegt werden, gibt es keine statistischen Übersichten. Das finanzielle Volumen für derartige Programme wurde für das Jahr 1992 auf 0,5 Mrd. DM geschätzt.¹¹

Die Aufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit für Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung sind am besten dokumentiert.¹² Hierbei handelt es sich um Finanzmittel, die zunächst im Rahmen des jährlichen Haushaltsbudgets zur Verfügung stehen und im nachhinein als (Ist-)Ausgaben festgestellt werden. Danach hat die Bundesanstalt für Arbeit im Jahr 1992 insgesamt 19 Mrd. DM für die berufliche Weiterbildung ausgegeben. Davon entfielen knapp elf Mrd. DM auf Unterhalts- und Eingliederungsgeld, ein Betrag,

Tabelle 3: Ausgaben der Bundesanstalt für Arbeit für AFG-geförderte Weiterbildung

Finanzierungsträger	Ergebnisse empirischer Untersuchungen bzw. amtlicher Statistiken in Mrd. DM	Schätzungen in Mrd. DM
Bundesanstalt für Arbeit		
• Aufwendungen für Fortbildung und Umschulung davon für:	19,0	–
– Unterhaltsgeld	(10,2)	
– Eingliederungsgeld	(0,5)	
– Gebühren, Fahrtkosten, Kleidung, Unterkunft u. ä.	(7,4)	
– Einarbeitungszuschüsse	(0,8)	
– Institutionelle Förderung	(0,1)	
• Qualifizierungsbestandteile in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen	exakte Angaben liegen nicht vor	2,0

der auch dann in dieser Höhe hätte gezahlt werden müssen, wenn keine Weiterbildung gefördert worden wäre.

Nur ein geringer Teil der Gesamtsumme wurde als institutionelle Förderung für die Ausstattung von Bildungseinrichtungen ausgegeben. Auch der Anteil, den Arbeitgeber in Form von Lohnkostenzuschüssen (800 Millionen DM) für die Einarbeitung von Arbeitnehmern erhalten, die das normale Leistungsniveau erst nach einer Einarbeitungszeit erlangen, ist relativ niedrig.

In den 19 Mrd. DM sind jedoch nicht alle Aufwendungen enthalten, die die Bundesanstalt für Arbeit 1992 im Rahmen ihrer arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen ausgegeben hat. Neben den Sprachkursen für Aussiedler zählen hierzu vor allem die Ausgaben für die berufliche Rehabilitation von Behinderten (1992: 3,7 Mrd. DM), die hier nicht als Ausgaben für Weiterbildung betrachtet werden.

Anders verhält es sich mit den Ausgaben für Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen im Rahmen der Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften (1992: 10,3 Mrd. DM)¹³, die auch Qualifizierungsanteile enthalten. Die Ausgaben für Arbeitsbeschaffungsmaß-

nahmen dürften in Westdeutschland bis zu zehn Prozent und Ostdeutschland bis zu 20 Prozent Qualifizierungsanteile umfassen. Da 1992 etwas mehr als drei Viertel der Gesamtsumme für Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen in den östlichen Bundesländern ausgegeben wurde, läßt sich ein Betrag von zwei Mrd. DM für Weiterbildungsmaßnahmen schätzen.

Die Kosten der Privatpersonen in Höhe von 9,8 Mrd. DM wurden im Rahmen von zwei getrennt durchgeführten repräsentativen Erhebungen in Ost- und Westdeutschland ermittelt.¹⁴ In den Kosten der Teilnehmer sind ebenfalls Opportunitätskosten (Ausfallkosten bzw. Unterhaltsgeldzahlungen) enthalten, soweit ein Teilnehmer, um sich weiterbilden zu können, ausdrücklich auf Einkommen verzichtet hat (bei vorübergehender Aufgabe der Berufstätigkeit, Arbeitszeitreduzierung, Verzicht auf Überstunden, unbezahltem Urlaub). Diese belaufen sich insgesamt auf 3,6 Mrd. DM. Dabei handelt es sich jedoch um „harte“ Daten, nicht um fiktive Beträge. Unter dem Gesichtspunkt der Marktrelevanz spielt diese Summe jedoch auch keine Rolle. In der Regel „opfern“ die Teilnehmer für ihre Weiterbildung auch Freizeit, die bei der Kostenberechnung nicht berücksichtigt wurde. Würde

man den „Freizeitverlust“ der Teilnehmer mit dem durchschnittlichen Kostenansatz pro Teilnehmerstunde hochrechnen, den das Institut der deutschen Wirtschaft bei der Berechnung der Ausfallkosten zugrunde gelegt hat (Westdeutschland: 46,84 DM; Ostdeutschland: 24,57 DM), dann müßten allein hierfür mehr als 100 Mrd. DM veranschlagt werden. Den „Freizeitverlust“ sollte man aber nur mit den niedrigsten Nettostundenlöhnen hochrechnen. Dabei ergibt sich bei einem Stundensatz im Jahr 1992 von 15 DM (im Westen) und acht DM (im Osten) immer noch ein Gesamtbetrag von 36,1 Mrd. DM, der als Schätzgröße berücksichtigt werden muß.

Gesamtkosten für berufliche Weiterbildung

Faßt man die in der Spalte „Ergebnisse empirischer Untersuchungen bzw. amtlicher Statistiken“ jeweils aufgeführten Ausgaben bzw. Kosten zusammen, so ergibt sich ein Gesamtvolumen von 65,3 Mrd. DM für berufliche Weiterbildung im Jahr 1992, das als relativ zuverlässig ermittelt angesehen werden kann. Dabei bleibt jedoch zu berücksichtigen, daß die einzelnen Daten auf unterschiedlicher methodischer Grundlage (Erhebung, Statistik) und inhaltlich differierenden Weiterbildungsbegriffen beruhen. Die Summe der „geschätzten Aufwendungen“ beläuft sich auf 55,1 Mrd. DM. Zusammengefaßt ergeben sich damit 120 Mrd. DM an Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung (s. Abb.). Das Geldvolumen, das 1992 insgesamt nach Abzug der „Opportunitätskosten“ sowie des „Unterhalts- und Eingliederungsgeldes“ auf dem Weiterbildungsmarkt nachfragewirksam werden konnte, belief sich im Jahr 1992 jedoch nur auf etwa 30 Mrd. DM, wenn man darüber hinaus die geschätzten Weiterbildungsaufwendungen außer Betracht läßt.

Setzt man die Summe von 30 Mrd. DM für Weiterbildungsaufwendungen mit der Höhe des Bruttosozialprodukts (1992: 3 044,1 Mrd.

Tabelle 4: **Kosten der Privatpersonen für berufliche Weiterbildung**

Finanzierungsträger	Ergebnisse empirischer Untersuchungen bzw. amtlicher Statistiken in Mrd. DM	Schätzungen in Mrd. DM
Privatpersonen		
• Kosten der Teilnahme an Weiterbildung	9,8	—
– in Westdeutschland (7,3 Mio. Teilnehmer x 1 053 DM)	(7,8)	
– in Ostdeutschland (2,5 Mio. Teilnehmer x 848 DM)	(2,1)	
• Bewerteter Freizeitverlust	ist empirisch exakt nicht zu ermitteln	36,1

DM) in Beziehung, dann ergibt sich ein Anteil von ein Prozent. Gegenüber der Brutto-lohn- und -gehaltssumme (1992: 1 412,1 Mrd. DM) errechnet sich ein Prozentanteil von 2,1 Prozent. Betrachtet man die Weiterbildungsaufwendungen als Investitionen in „Humankapital“ und vergleicht sie mit den Sachkapitalinvestitionen (1992: rund 700 Mrd. DM), dann zeigt sich, daß die „Humankapitalinvestitionen“ in Form beruflicher Weiterbildung nur 4,3 Prozent der Anlageinvestitionen ausmachen.

Trends

Über die Entwicklung der finanziellen Aufwendungen seit dem Jahr 1992 läßt sich folgendes feststellen:

Durch die Privatwirtschaft finanzierte betriebliche Weiterbildung

Angesichts des Kostendrucks bei den Unternehmen und der Erwartungen hinsichtlich der quantitativen Entwicklung der Weiterbildung in der Zukunft¹⁵ ist mit einer deutlichen Abschwächung der bisherigen Wachstumsrate zu rechnen. Aber nur wenige Unternehmen geben an, daß sie die Weiterbildung in den

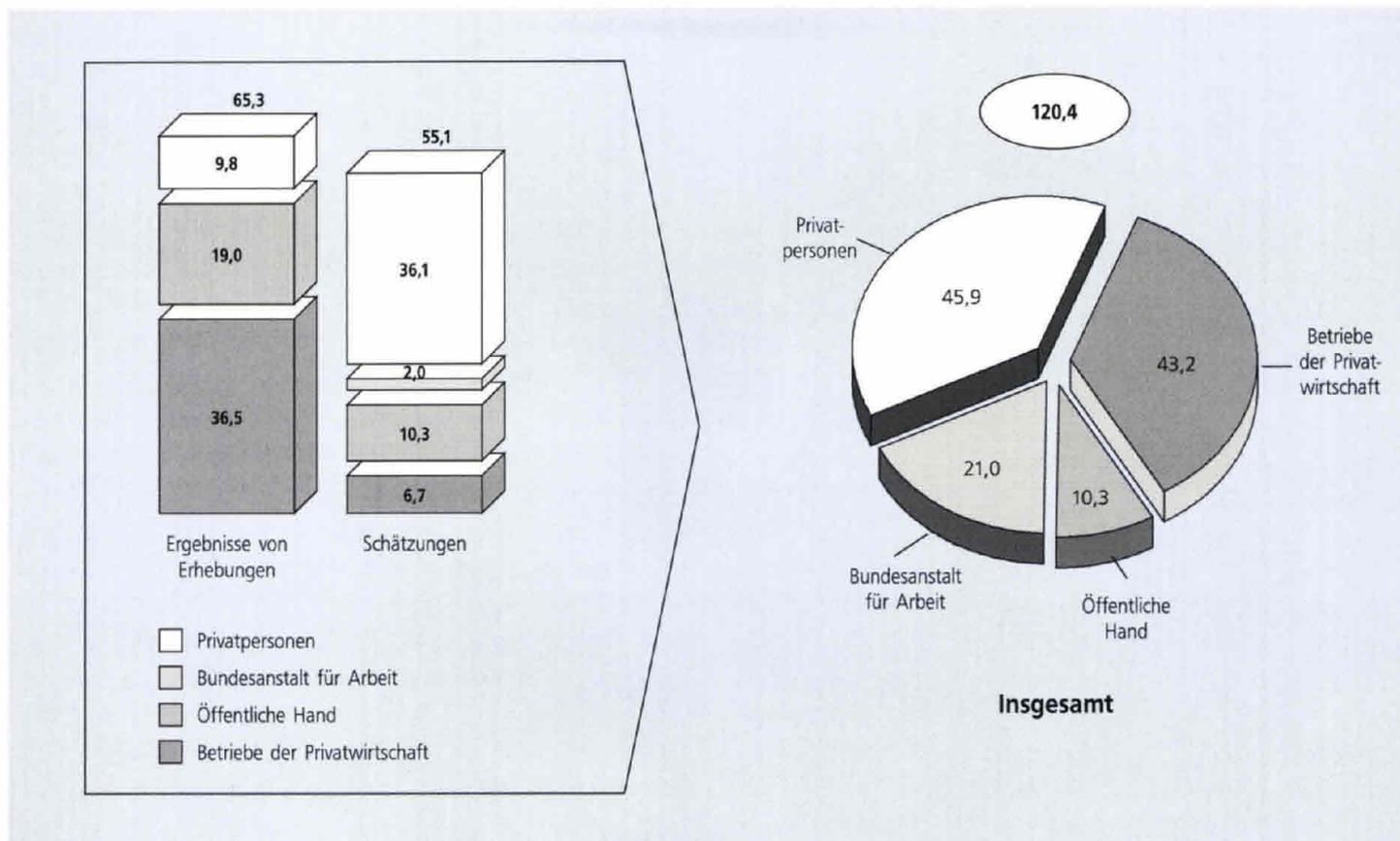
nächsten Jahren nennenswert einschränken werden.¹⁶

Durch die öffentliche Hand finanzierte bzw. geförderte Weiterbildung

Bei den Ausgaben der Gebietskörperschaften sind 1993/94 nur geringe Zuwachsraten zu verzeichnen (für Gesamtdeutschland 1993: 44,4 Mrd. DM). Dies dürfte sich auch künftig kaum verändern.

Die Ausgaben für die Weiterbildung der Beschäftigten im öffentlichen Dienst dürften aufgrund der Personalreduzierungen seit dem Jahr 1992 nur noch sehr verhaltene Wachstumsraten aufweisen. Bei den Ausgaben für Qualifizierungsprogramme von seiten des Bundes, der Länder und der EU ist dagegen mit einer deutlichen Steigerung zu rechnen. Ein weiteres Plus bei der Weiterbildungsfinanzierung durch die öffentliche Hand ergibt sich aus dem Darlehenprogramm des Bundesministeriums für Wirtschaft seit (1994) für die Teilnahme an Aufstiegsfortbildung, die mit anerkannter Prüfung abschließt. Das geplante steuerfinanzierte „Meister-Bafög“ verstärkt den Trend zur Steuerfinanzierung der beruflichen Fortbildung unter dem Aspekt, die Gleichwertig-

Abbildung: Gesamtaufwendungen für berufliche Weiterbildung nach Finanzierungsträgern im Jahr 1992 (Beträge in Mrd. DM)



keit von allgemeiner und beruflicher Bildung herzustellen. Der Gesetzentwurf zum Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – AFBG (Sept. 95) sieht für 1996 Gesamtkosten von 155 Mio. DM vor, die bis 1999 auf 430 Mio. DM anwachsen werden.

AFG-geförderte Weiterbildung

Die Ausgabenentwicklung ist seit 1992 rückläufig (1993: 17,2 Mrd. DM; 1994: 13,4 Mrd. DM). Dies ist durch erhebliche Kürzungen der Förderung (z. B. Streichung der Aufstiegsfortbildung) sowie durch eine Rückführung der vereinigungsbedingten Aufwendungen für Weiterbildung in den ostdeutschen Ländern zu erklären. Angesichts der anhaltenden Massenarbeitslosigkeit werden die Ausgaben für die berufliche Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik jedoch ein relativ hohes Niveau beibehalten.

Darauf verweisen auch die ergänzenden (AFG-plus)-Leistungen aus dem Europäischen Sozialfonds (EFS).

Durch die Privatpersonen finanzierte Weiterbildung

Die seit 1992 eingetretenen Erhöhungen der Teilnehmergebühren einerseits sowie die Einschränkungen der Refinanzierungsmöglichkeiten durch die Arbeitsverwaltung andererseits wirken sich hemmend auf das Weiterbildungsinteresse aus. Vor allem in Ostdeutschland stagniert die privat finanzierte Weiterbildungsnachfrage, weil die nach der Wende in die berufliche Weiterbildung gesteckten Erwartungen der Teilnehmer häufig nicht voll erfüllt wurden. Es muß daher davon ausgegangen werden, daß die Privatpersonen 1995 eher weniger in ihre berufliche Weiterbildung investieren als 1992.

Berufliche Weiterbildung kann aufgrund ihrer relativ großen Bedarfsnähe wie kaum ein anderer Bildungsbereich auf technische, wirtschaftliche und soziale Veränderungen flexibel reagieren. Sie weist umgekehrt aber auch eine hohe Nachfrageelastizität auf, weshalb schon bei relativ schwachen Gebührenerhöhungen vergleichsweise starke Nachfragerückgänge zu verzeichnen sind.

Folgerungen

Aus der differenzierten Darstellung der Finanzvolumina in der beruflichen Weiterbildung lassen sich folgende „Botschaften“ ziehen:

- Die hohen Ausgaben bzw. Kosten für die berufliche Weiterbildung unterstreichen deren wachsendes bildungspolitisches Gewicht, z. B. in Relation zur beruflichen Ausbildung. Bei der Verwendung von „Kosten“-Angaben in der bildungspolitischen Diskus-

sion darf nicht davon abstrahiert werden, daß wir es häufig mit Schätzgrößen und/oder Daten mit erheblichen Unschärfen zu tun haben.

- Die empirische Ermittlung von Weiterbildungskosten bzw. -ausgaben stößt vor allem dort auf Probleme, wo die Grenzen zwischen Lernen und Arbeiten fließend sind; künftige Anstrengungen müssen darauf gerichtet sein, adäquate Kategorien für die Erfassung des Weiterbildungsgeschehens zu entwickeln.

- Die Mischfinanzierung in der beruflichen Weiterbildung erfolgt unter Nutzenabwägungen der beteiligten Finanziere. Die künftige Beteiligung der Finanziere an einem solchen Mischfinanzierungssystem dürfte nicht nur von einer Transparenz der Kosten bzw. Ausgaben abhängen, sondern in wachsendem Maße auch von einer Transparenz des Nutzens der beruflichen Weiterbildung.

Vor dem aufgezeigten Hintergrund und den knapper werdenden Ressourcen zeigt sich auch deutlich, daß die berufliche Weiterbil-

dung dringend der Förderung durch eine Intensivierung der bildungsökonomischen und finanzwirtschaftlichen Forschung bedarf.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Weiss, R.: *Betriebliche Weiterbildung, Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft*. Köln 1994, S. 160

² Vgl. Schmidt, H.: *Berufliche Weiterbildung in der Europäischen Gemeinschaft – Impulse für die deutsche Weiterbildung*. In: *BWP, Sonderdruck 22 (1993) 6*, S. 12

³ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: *Grund- und Strukturdaten 1994/95*, Bonn 1994, S. 272

⁴ Vgl. Brandsma, I.; Kessler, F.; Münch, J.: *Berufliche Weiterbildung in Europa. Stand und Perspektiven*, Bielefeld 1995, S. 33.

⁵ Vgl. Weiss, R.: *Betriebliche Weiterbildung ...*, a. a. O., S. 106f.

⁶ Vgl. Weiss, R.: *Betriebliche Weiterbildung ...*, a. a. O., S. 153ff.

⁷ Vgl. Weiss, R.: *Betriebliche Weiterbildung ...*, a. a. O., S. 160

⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: *Grund- und Strukturdaten ...*, a. a. O., S. 272

⁹ Vgl. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Ergebnisse einer Umfrage zur Ermittlung der Bildungsausgaben der Gebietskörperschaften für die Jahre 1991 (Ist) und 1992 (Soll)*, Bonn 1993, S. 30ff.

¹⁰ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: *Berichtssystem Weiterbildung 1991*, Bonn 1993, S. 162

¹¹ Vgl. Alt, Ch.; Sauter, E.; Tillmann, H.: *Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1994, S. 79

¹² Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: *Berufliche Weiterbildung*. Nürnberg 1994, S. 77

¹³ Vgl. *Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit*, 42. Jg. Nummer 3, Nürnberg 1994, S. 463

¹⁴ Vgl. Bardeleben, R. v.; Beicht, U.; Holzschuh, J.: *Individuelle Kosten der beruflichen Weiterbildung*. In: *BWP 23 (1994) 5*, S. 9ff.

¹⁵ Vgl. Weiss, R.: *Betriebliche Weiterbildung ...*, a. a. O., S. 130ff.

¹⁶ Vgl. Statistisches Bundesamt, Bundesinstitut für Berufsbildung: *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse der schriftlichen Haupterhebung bei ca. 4 100 Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten in Deutschland im Rahmen des Aktionsprogramms FORCE 1994*. Wiesbaden und Berlin 1995, S. 12.

Anzeige

**Neugier,
Spannung,
Leidenschaft**

machen Sexualität zu einem aufregenden Erlebnis. Den eigenen Körper zu entdecken und zu erleben, gehört zu den schönen und angenehmen Seiten von Sexualität.

Eine umfassende Sexualaufklärung muß sich diesen Aspekten ebenso widmen wie auftretenden Problemen und dem Bedürfnis nach Sachinformationen zu Zeugung, Schwangerschaft und Verhütung.

Es ist aber nicht immer leicht, Themen wie Liebe, Beziehung, sexuelles Empfinden und Verhütung in der Arbeit mit Jugendlichen offen anzusprechen.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bietet Unterstützung an. Sie können bei uns anfordern:

- Materialien für unterschiedliche Zielgruppen
- kommentierte Literatur- und Medienliste
- Informationen zu Fortbildungsmöglichkeiten
- sozialwissenschaftliche Hintergrunddaten
- Expertisen zu verschiedenen sexualpädagogischen Fragestellungen

Eine Anzeige der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bitte schicken Sie mir:

die Medienliste zur Sexualaufklärung der BZgA.

Name und Anschrift: _____

BZgA, 51101 Köln

Bitte ausschneiden, aufkleben und abwickeln an die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 51101 Köln.

MS/96/8

Freiburger Forum

Berufsbildung in der Volks- republik China - Auf dem Wege der Reform¹ - 5 Jahre vor der Jahrtausendwende

Prof. Dr. Michael Guder



Projektkoordinator in der Abteilung Ostasien der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) und war bis Juni 1995 Berater am Zentralinstitut für Berufsbildung in Beijing. Er ist Honorarprofessor für Berufspädagogik an der Technischen Universität Dresden.

Die Wirtschaft der VR China hat heute zweistellige Wachstumsraten und befindet sich auf dem komplizierten Weg des Übergangs von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft. In allen Bereichen mangelt es an qualifizierten Fachkräften, insbesondere an Facharbeitern. Das Berufsbildungssystem wird strukturell und inhaltlich reformiert. Der Beitrag stellt ausgewählte Reformaufgaben vor.

Die VR China hat sich in der wirtschaftlichen Entwicklung und im sozialen Bereich für die Jahre bis 2000 und danach ehrgeizige Ziele gesteckt. Vor allem mit der Umwandlung der Staatsbetriebe in nach marktwirtschaftlichen Prinzipien organisierte und geführte Unternehmen sollen die Chancen für den Absatz auf den Außenmärkten erhöht und die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft als Ganzes verbessert werden. Immer häufiger ist von einem „technologischen Schub“ die Rede, der dafür sorgen soll, daß die fortgeschrittene Technik aus den entwickelten Ländern übernommen wird, ohne den hundertjährigen Entwicklungsprozeß nachholen zu müssen.² Dabei hofft man wie in den Jahren zuvor auf zahlungskräftige Investoren aus dem Ausland, denn es gibt kaum eine Branche, in der nicht der technologische Rückstand und Schwierigkeiten in der Herstellung von Qualitätserzeugnissen festgestellt werden. Auch die Fertigungsphilosophie hat sich geändert. Chinas Betriebe wollen nicht nur den Zusammenbau ausländischer Erzeugnisse ausführen, sondern möglichst komplette Technologien übernehmen, eingeschlossen die Zuliefer-

produktion, um auf dieser Grundlage eigene Erzeugnisentwicklung betreiben zu können. Während bisher rund 80 Prozent der ausländischen Investitionen in arbeitsintensive Technologien investiert wurden, soll nunmehr stärker der High-Tech-Bereich entwickelt werden. Gleichzeitig drängen chinesische Firmen mit moderner Technik selbst stärker auf ausländische Märkte, wie zum Beispiel mit der Lieferung von Generatoren in den Iran oder dem technologischen Transfer mit Ländern Nordafrikas.³

In allen Wirtschaftsbereichen hat sich der Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften und an deren Weiterbildung enorm verstärkt, darunter der Dienstleistungsbereich, in dem heute bereits 20 Prozent der Erwerbstätigen beschäftigt sind. Das Berufsbildungssystem steht vor einem hohen Erwartungsdruck. Es kann den wachsenden Bedarf quantitativ noch nicht befriedigen, und es gibt Kritik an der Qualität der Ausgebildeten. Immer häufiger wird bemängelt, daß Schulbildung und Ausbildung zu theorielastig sind. Bücherwissen und formales Auswendiglernen stehen zu sehr im Vordergrund. Die Verbindung mit den Anforderungen des Arbeitslebens ist unzureichend. Man erwartet mehr Kreativität, Selbständigkeit und vor allem praktische Befähigung in allen Bildungsstufen.⁴

Eine weitere Herausforderung an die Berufsbildung sind Rationalisierungsprozesse in der Wirtschaft. Wie groß die Freisetzung von Arbeitskräften und der Umschulungsbedarf tatsächlich sein werden, läßt sich heute nur erahnen. Mindestens jeder dritte Staatsbe-

den Kreisen und auf dem Lande „umfassend zu planen ist“.⁷

Ein Hintergrund dieser Reformaufgabe ist die begrenzte Ausbildungskapazität der Berufsschulen. In jedem Jahr drängen rund 20 Millionen Jugendliche eines Altersjahrganges in die verschiedenen Wege der schulischen und beruflichen Bildung. Die Abbildung 2 zeigt den demographischen Verlauf der 15jährigen bis nach 2000, das Alter, in dem der Übergang in die Mittelschule Oberstufe oder in eine berufliche Ausbildung erfolgt. Im Jahre 1993 haben von den fast 18,9 Millionen 15jährigen 11,34 Millionen die Mittelschule Unterstufe (MSU) absolviert.

Die Abbildung 3 enthält die Verteilung auf die daran anschließende Sekundarstufe II, die insgesamt nur rund 5,7 Millionen Schüler aufnehmen konnte, 2,28 Millionen davon in die Mittelschule Oberstufe (MSO). Das heißt, nur jeder zweite Absolvent der 9. Klasse erhält die Möglichkeit der weiteren Ausbildung: das ist nicht einmal jeder Dritte des Altersjahrganges. Eine berufliche Ausbildung auf dem Niveau der Facharbeiter und Techniker erhalten nur 16,5 Prozent der 15jährigen. Die überwiegende Mehrheit der Beschäftigten in allen Bereichen der Wirtschaft beginnt den Weg in das Arbeitsleben mit einer Kurzausbildung.

In Anbetracht der geringen Zahl Ausbildungsplätze in der vollwertigen Berufsausbildung, aber auch vor dem Hintergrund des noch vorherrschenden einfachen technologischen Niveaus vieler Betriebe wird die Kurzausbildung mit Bildungsmaßnahmen von drei bis sechs Monaten gegenwärtig als ein Netzwerk ausgebaut. Besondere Beachtung findet die Reformmaßnahme „Erst Ausbildung, dann Beschäftigung“. Diese Kampagne wurde zum einen gestartet, um den Millionen Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz erhalten können, wenigstens mit einer Kurzausbildung mehr Chancen für den Arbeitsmarkt zu geben. Sie gilt besonders für

Abbildung 2: **Demographie der 15jährigen bis 2000**

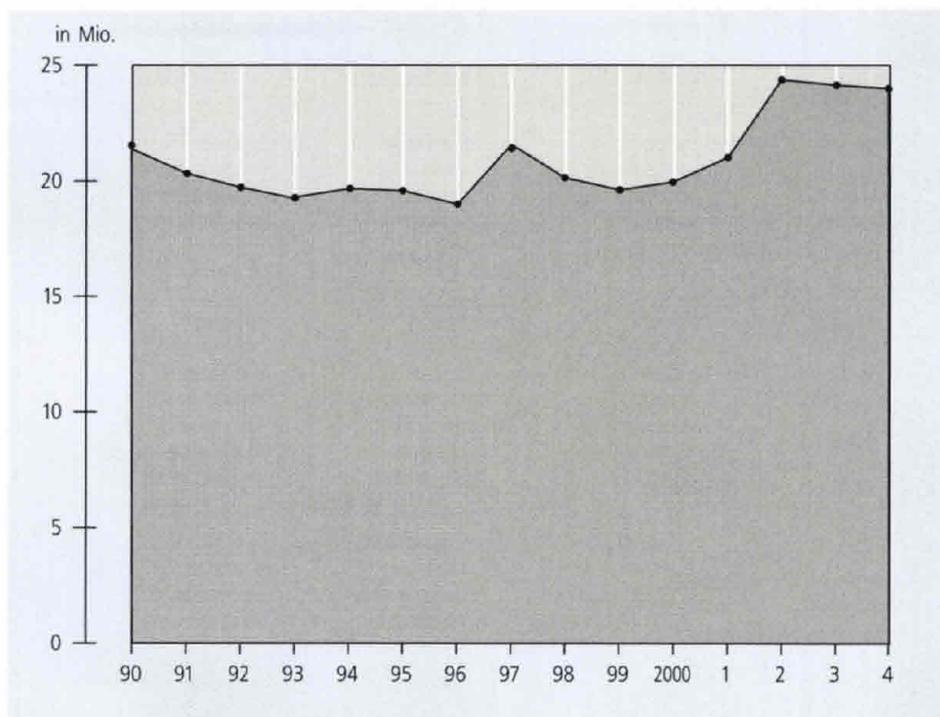
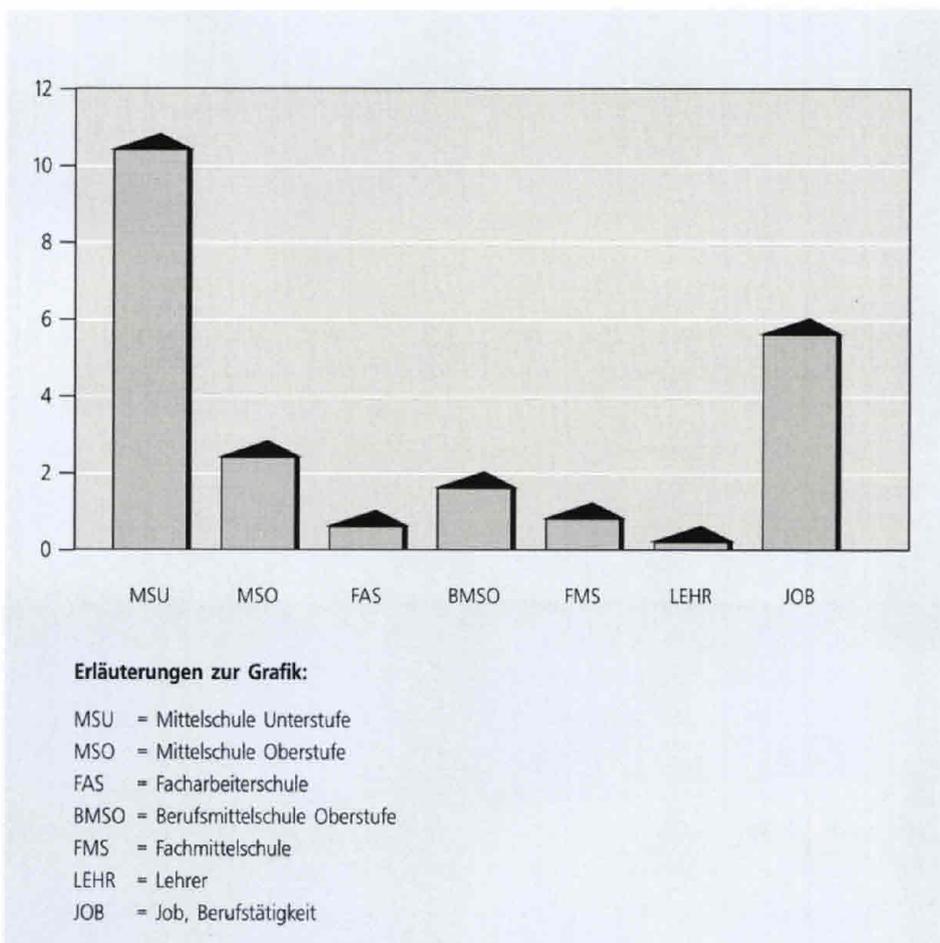


Abbildung 3: **Aufnahmen in der Berufsbildung**



viele junge Leute in den ländlichen Gebieten, die vor der Klasse 9 als „drop-outs“ aus der Schule aussteigen und ohne jede berufliche Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt gehen. Millionen von ihnen gehören zu den ländlichen Wanderarbeitern. Zum anderen richtet sich die Kampagne an die Adresse der Betriebe. Es wurde die Anweisung erteilt, daß Arbeitskräfte mit Ausbildungszertifikat zuerst einzustellen sind. Das ist eine Reaktion auf die verbreitete Praxis, ungelernete billige Arbeitskräfte aus dem Millionenheer der Unbeschäftigten aufzunehmen, um Kosten zu sparen. Das soll zukünftig unterbunden werden.

Die Ausbildung und Beschäftigung in der Landwirtschaft bereitet den zuständigen Stellen besondere Sorgen. Auf dem Lande leben mehr als 800 Millionen Menschen. Von den rund 443 Millionen Erwerbstätigen sind etwa 125 Millionen in Township-enterprises beschäftigt, zumeist in Anlern Tätigkeiten. Angaben über die Zahl der Wanderarbeiter reichen bis zu 100 Millionen.

In der Landwirtschaft dominieren Familienbetriebe mit kleinen Feldern. Die Ausbildung in landwirtschaftlichen Berufen ist eher die Ausnahme. Ein Teil der Genossenschaften bildet wie die Industriebetriebe selbst aus. Daneben bestehen Bildungszentren in der Regie der regionalen Erziehungsbehörden und anderer Träger, die entweder kleine Landwirtschaftsbetriebe unterhalten oder mit Genossenschaften kooperieren. Doch die dringend notwendige Intensivierung und Modernisierung erfordert mehr Fachleute, die mit effektiven Verfahren der Pflanzenproduktion und Tierproduktion und mit dem Umweltschutz vertraut sind. Ebenso besteht für die langsam wachsende Mechanisierung der Landwirtschaft Qualifizierungsbedarf. Das Netz der Bildungsstätten kann diesen Bedarf nicht decken. Nach ungesicherten Schätzungen leben die meisten Jugendlichen ohne abgeschlossene Allgemeinbildung und Berufsbildung im ländlichen Raum.

Der generelle Mangel an Ausbildungsplätzen für eine vollwertige Erstausbildung erklärt die besondere Rolle der Erwachsenenbildung, die in China quantitativ der stärkere Bereich der Berufsbildung ist. Im Jahre 1993 wurden fast 60 Millionen Beschäftigte in der Erwachsenenbildung registriert. Allerdings dominieren in der Erwachsenenbildung ebenfalls die Kurzausbildung beziehungsweise die kurzfristige Umschulung mit 4,94 Millionen Plätzen für Arbeiter und 45,1 Millionen für Bauern.

Das staatliche Berufsschulsystem – die Rolle der Betriebe

Das Reformprogramm bis zur Jahrtausendwende hat die berufliche Bildung der sozialen und kulturellen Erziehung breiter Bevölkerungsschichten verpflichtet und der Befriedigung des wachsenden und differenzierten Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft. Die grundlegende Reformidee lautet: Die berufliche Bildung auf unterer, mittlerer und höherer Ebene „tatkraftig zu entwickeln“.⁸ Die differenzierten Bildungswege reichen von der Kurzausbildung bis zur Ausbildung an Berufshochschulen und in anderen Formen der „Kurzausbildung“ an Hochschulen. Der Begriff höhere Ebene wird außerdem verwendet für die Fortbildung im Anschluß an die mittlere Ebene, z. B. Abendschulen und Fernstudien oder die Fernsehakademien.

Das Kernstück der chinesischen Berufsbildung ist das Berufsschulsystem, das von staatlichen Institutionen geleitet wird und gleichzeitig eng mit der Wirtschaft verbunden ist. Es gibt große Betriebe, die eigene Facharbeiterschulen unterhalten, wie sie in Deutschland aus der Automobilindustrie bekannt sind. Ebenso haben Betriebe zu den Berufsmittelschulen und Fachmittelschulen kooperative Beziehungen. Große Betriebe tragen zudem mit eigenen Bildungszentren einen erheblichen Teil der Erwachsenenbil-

dung. Die Besonderheit des Systems besteht in der Art und Weise der Einbindung der Betriebe in die Ausbildung. Die Betriebe sind in erster Linie beteiligt an der Finanzierung und technischen Ausstattung der Berufsschuleinrichtungen. Sie sind zuständig für die Einstellung von Jugendlichen vor der Ausbildung und für die Übernahme von Absolventen der Berufsschulen.

Wenn die Schulen direkt einem Betrieb zugeordnet sind, werden auch die Gehälter der Lehrkräfte und Ausbilder und laufende Kosten getragen. Die praktische Ausbildung an betrieblichen Arbeitsplätzen bieten dagegen nur wenige Firmen an. Verbreiteter ist das Durchführen von Praktika für Schüler aus FAS, BMS und FMS, die jedoch eher als eine Beistell-Lehre zu bezeichnen sind. Die meisten Firmen lehnen die Erstausbildung im Betrieb ab, weil sie entweder zu teuer ist oder den Produktionsablauf stört. Es kommt nicht selten vor, daß Berufsschulen für das Durchführen von Praktika Gebühren an die Betriebe entrichten müssen.

Der Reformansatz ist, die Betriebe noch stärker finanziell an der Ausbildung des Nachwuchses und der Weiterbildung der Beschäftigten zu beteiligen. Bisher galt die Regel, daß die Firmen 1,5 Prozent der Lohnsumme (vor der Steuer) für die Aus- und Weiterbildung aufwenden konnten. Das haben jedoch nur zahlungskräftige Staatsbetriebe getan und wenige Township-enterprises in den ländlichen Gebieten. Direkte Finanzierung erfolgt außerdem durch die Ablösesumme für Absolventen, die an Berufsschulen gezahlt wird. Relativ neu ist die Erhebung einer Schulgebühr. Nach allen bisher zur Verfügung stehenden Informationen sollen zukünftig auch die nichtausbildenden Betriebe durch eine neue Steuer oder Umlagefinanzierung zur Unterhaltung von Berufsschulen oder von städtischen Berufsbildungszentren beitragen. Einzelheiten dazu sind frühestens im Herbst 1995 mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes zu erfahren. Ein Dissens mit der Wirtschaft ist abzusehen, denn

seit 1993 haben die Betriebe auch für die Finanzierung der Allgemeinbildung Abgaben zu entrichten.⁹

Der andere Reformansatz, daß die Betriebe aller Größen selbst mehr Ausbildung anbieten könnten, ergänzt durch schulische Ausbildung im bestehenden System, ist für die meisten chinesischen Firmen und auch die zuständigen staatlichen Stellen ein ungewohntes Konzept. Sie sind daran gewöhnt, daß der Berufsnachwuchs im staatlichen Berufsschulsystem ausgebildet wird. Doch das Konzept erhält neue Impulse, weil Betriebe und staatliche Stellen erkannt haben, daß die Schulen allein die fachlichen Anforderungen der Modernisierung nicht mehr erfüllen können, speziell bei der Ausbildung für neue Technologien, aber ebenso für die Berufe im tertiären Sektor. Zu den Befürwortern des Konzepts gehören nicht nur Betriebe, die seit den 50er Jahren eigene FAS betreiben. Von der Staatlichen Erziehungskommission (SEK) und den Provinzregierungen wurde die Idee der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb in mehreren Berufsfeldern wesentlich gefördert durch die Modellversuche zu einer chinesischen dualen Ausbildung. Die chinesisch-deutschen Berufsbildungsprojekte der Entwicklungszusammenarbeit sind seit mehr als zehn Jahren ein Bestandteil dieser Versuche. Die beteiligten Firmen konnten sich davon überzeugen, daß die Selbstbeteiligung an der Nachwuchsausbildung für eine bessere Ausbildungsqualität viele Vorzüge hat. Natürlich sind Vorbehalte gegen die betriebliche Ausbildung nicht zu übersehen. Das hängt mit dem traditionell schlechten Ansehen der Facharbeiterausbildung zusammen und den Beziehungen Schule – Betrieb. Außerdem bestehen Bedenken aufgrund der ökonomischen Lage vieler Betriebe. Es ist bekannt, daß ehemals ausbildende große Firmen wegen finanzieller Schwierigkeiten die Ausbildung eingestellt haben oder dies beabsichtigen. Die Zusammenhänge mit dem oben genannten Finanzierungskonzept liegen auf der Hand.

Wie groß die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sein wird und ob sie durch eine finanzielle staatliche Förderpolitik (z. B. Steuerabschreibungen, günstige Kredite etc.) verbessert werden kann, ist ein Gegenstand eines großangelegten Modellversuchs in drei Städten der Provinz Jiangsu, der gerade unter Leitung der Provinzregierung und der Staatlichen Erziehungskommission vorbereitet wird. In den Städten Changzhou, Suzhou, und Wuxi wird bis 1998 das Berufsbildungssystem Chinas erprobt. Zur Zeit ist die Beteiligung der Betriebe an der Ausbildung sehr begrenzt. Leider enthält die Bildungsstatistik dazu keinerlei Angaben. Wenn man großzügig annimmt, daß jede der rund 17 500 Berufsschulen (1993) in zehn Betrieben praktisch ausbilden darf, wären das nur 2,2 Prozent der registrierten 7,95 Millionen Staatsbetriebe und genossenschaftlichen Betriebe. In allen Branchen zusammengenommen gab es Ende 1993 fast 40 Millionen Betriebe aller Größenordnungen mit durchschnittlich 15 Beschäftigten.¹⁰ In den Firmen mit ausländischem Kapital und denen mit Kapital aus Hongkong, Macao und Taiwan (1993 1,88 Millionen Beschäftigte), den 420 000 privaten Betrieben (1,86 Millionen Arbeitskräfte)¹¹ und den Township-enterprises wird nur in wenigen Fällen Ausbildung angeboten. Die von den zuständigen zentralen Stellen favorisierte „kooperative Berufsbildung“ von Schule und Betrieb geht davon aus, daß die Berufsschulen die Hauptrolle in der Kooperation behalten werden.

Breite Beteiligung an der Berufsbildung

Um die Kapazität der Berufsbildung als Ganzes im Angesicht der wachsenden Schülerzahlen zu erhöhen, werden nicht nur die Betriebe in die Verantwortung genommen. Die SEK hat verschiedentlich erklärt, daß die Finanzierung durch staatliche Stellen nicht ausreichen wird. Es müssen alle nur denkbaren Quellen erschlossen werden, inclusive aus-

ländische Investoren.¹² Die Reform sieht vor, daß unter dem Gesamtplan der Regierungen aller Ebenen die Wirtschaftsbranchen, Unternehmen und öffentliche Einrichtungen einzeln oder gemeinsam Einrichtungen der Berufsbildung betreiben sollen. Auch die Parteien, die Branchengewerkschaften und Privatpersonen sind angesprochen. Rundfunk, Bildungsfernsehen und das Fernstudium gehören ebenfalls dazu.¹³ Die Vielfalt der beabsichtigten Beteiligungen ist kaum mehr zu durchschauen. Um dem Wildwuchs und Mißbrauch einen Riegel vorzuschieben, sollen die Eröffnung und Schließung beruflicher Bildungsstätten streng nach Vorschriften und Genehmigungsverfahren des Staates erfolgen. Erfahrungsgemäß ist mit einer längeren Umsetzungsphase dieser Regelung in der chinesischen Administration zu rechnen.

Ein neuer Typ von Berufsschulen, der durch gemeinsame Finanzierung gegenwärtig eingerichtet wird, sind die Berufsbildungszentren (BBZ) in Städten und Kreisen der Provinzen. In den 80er Jahren hatten solche BBZ vor allem eine anleitende Funktion bei der Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmitteln und waren zuständig für die Fortbildung des Leitungspersonals und der Lehrkräfte. Die neuen Zentren entstehen durch die Zusammenlegung verschiedener Schultypen und können alle nur denkbaren Berufsbildungsaufgaben unter einem Dach vereinen, von der Kurzausbildung bis hin zur Umschulung in andere Berufe. Auch Bildungssendungen des Rundfunks und Fernsehens werden hergestellt und ausgestrahlt. Es gibt Pläne, die Schülerzahlen solcher Zentren bis auf 4 000 zu erweitern.¹⁴

Neben den herkömmlichen Lehrwerkstätten sind den BBZ auch Schulfabriken oder landwirtschaftliche Betriebe angegliedert, eine der häufigsten Verbindungen der Berufsschule mit der Produktion. Sie bestehen ebenfalls an einem Teil der FAS und BMS. Auf diesem Wege sollen Schulen als Zentren für das Verbreiten moderner Techniken und wissen-

schaftlicher Erkenntnisse dienen, besonders auf dem Lande. Ein Doppelziel der Ausbildung ist die bessere Handlungsfähigkeit der Schüler und die wechselseitige Förderung der Beziehung von Berufsbildung und Wirtschaft in der Region.¹⁵ Schulbetriebe dienen zuerst dem Gelderwerb, nicht alle bilden aus. Erst an zweiter Stelle werden sie für Lehrzwecke genutzt, wobei diese Form produktiver Arbeit wachsendes Interesse findet.

Reformansätze in den Berufsschulen

Die Beteiligung verschiedener Institutionen an der Berufsbildung betrifft auch die innere Reform der Berufsschulen. Für die Leitung sollen Vorstände gebildet und ein „principal“-Verantwortungssystem eingeführt werden. Das Fernziel ist die Selbstverwaltung bei gleichzeitiger Stärkung der Führungsverantwortung der Trägerbehörden. Da die Finanzmittel knapp sind, werden in jeder Stadt und in jedem Kreis ein oder zwei „Vorbildschulen“ geschaffen, die als Leitschulen für die Reform dienen. Zugleich wird mehr Qualität in der Ausbildung gefordert. An allen Berufsschultypen besteht ein Defizit in der Beachtung beruflicher Anforderungen. Die Betriebe sind an der Entwicklung der Lehrpläne selten beteiligt. Auch bei den fachtheoretischen Inhalten fehlen die Verbindungen zur Arbeitswelt. Lehrkräfte und Ausbilder verfügen kaum über praktische Berufserfahrungen, viele haben noch nie einen Produktionsbetrieb gesehen. Die Fachdidaktik ist wenig entwickelt, Lehrmittel und Medien müssen aktualisiert werden.

Ein Hauptproblem der FAS sind die eng geschnittenen Berufsbilder, die entsprechend der beruflichen Arbeitsteilung in den chinesischen Unternehmen zu Beginn der 50er Jahre in enger Anlehnung an die sowjetische Berufsbildung übernommen wurden. Ausgebildet wird in Kooperation mit Betrieben von 46 Branchenministerien nach relativ eng profi-

lierten ca. 500 Fachrichtungen, die sich mit Industriebereufen in Deutschland aus den 50er und 60er Jahren vergleichen lassen. Empfehlungen zur breiteren Grundlagenbildung und Fachbildung gibt es seitens der Branchenministerien, aber die Prüfungsregelungen des Arbeitsministeriums räumen für solche Veränderungen wenig Spielraum ein. Die meisten Unternehmen haben eine ausgeprägte tayloristische Arbeitsteilung. Aus Gründen der Beschäftigungssicherung müssen Kompromisse bei der Profilierung der Berufe eingegangen werden. In den chinesischen Banken arbeiten z. B. sechs Mitarbeiter an Aufgaben, die in Deutschland von zwei Angestellten zu erledigen sind. Die seit Juni 1992 gültige Berufsklassifikation der Angelernten und Facharbeiter mit 4 563 Berufstätigkeiten, für die zwischen sechs Monaten und drei Jahren ausgebildet wird, verdeutlicht das Problem.

Die an den BMS ausgebildeten Berufe befinden sich ebenfalls in der Neuordnung. Die ursprünglich als Alternative zu den Mittelschulen Oberstufe gedachte Ausbildung für gewerblich-technische, landwirtschaftliche, kaufmännische und andere Berufe hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr für den Dienstleistungssektor profiliert. BMS bilden heute für Banken und Versicherungen, für Hotels und den Tourismus, aber auch Schneider, Friseure, Kosmetikerinnen, Modegestalter und Kraftfahrzeugmechaniker aus. Über die Anzahl der Berufe und deren Tätigkeitsprofil gibt es keine Übersicht mehr. Die Erziehungsbehörden und lokalen Regierungen haben aufgrund des Bedarfs der örtlichen Wirtschaft in eigener Regie die Berufsstruktur und Ausbildungskapazitäten verändert. Die SEK hat deshalb vor kurzem eine Untersuchung der ursprünglich zwölf Berufsfelder veranlaßt.

Am meisten kontrovers ist die Diskussion über die Entwicklung der FMS. Die an diesem Schultyp in neun Berufsfeldern und 518 Fachrichtungen ausgebildeten „Kader“ be-

setzen vor allem die unteren und mittleren Führungspositionen in der Wirtschaft. Das ist kein Problem in Fachrichtungen, wie Buchhaltung oder Außenhandel, die sich in vollzeitschulischer Form mit ergänzenden Betriebspraktika ausbilden lassen. Aber in den gewerblich-technischen Berufen verstärkt sich die Kritik aus der Wirtschaft, daß die Absolventen keine praktische Berufserfahrung haben und gegenüber den solider ausgebildeten Facharbeitern benachteiligt sind. Es wurde bereits erprobt, in den Ausbildungsgang verstärkt berufspraktische Übungen einzufügen. Doch auch mit dieser Ergänzung konnten die von den Betrieben nachgefragten berufserfahrenen Techniker nicht ausgebildet werden. Dennoch werden die FMS vermutlich wie bisher als Vollzeitschulen mit differenzierter Ausbildungsdauer im Anschluß an die Klasse neun oder zwölf bestehen bleiben. Es gibt außerdem von der SEK die Empfehlung, in einigen Fachrichtungen das Studium im Anschluß an die Klasse neun von vier auf fünf Jahre zu erweitern und damit den Status von Fachhochschulen zu erreichen. Die FMS wären dann auf der gleichen Ebene wie die sogenannten BHS angesiedelt. Diese Tendenz zu höheren Abschlüssen ist für die ganze Reform kennzeichnend. Die Bezeichnung Fachhochschule in der deutschen Übersetzung ist mißverständlich, denn der Studiengang entspricht in keiner Weise dem von praktisch ausgebildeten Ingenieuren.

Nicht zuletzt haben alle zuständigen Stellen die Vorgabe erhalten, den Anteil der Jugendlichen in den Berufsschulen im Verhältnis zu der Schülern in der Mittelschule Oberstufe auf mehr als die Hälfte zu erhöhen. Auf der einen Seite sollen damit die Bewerberzahlen an den Hochschulen reduziert werden. Für die 2,32 Millionen Absolventen der Mittelschule Oberstufe standen 1993 rund 920 000 Studienplätze zur Verfügung. Die Zahl der Studienplätze kann in absehbarer Zeit nicht erhöht werden.¹⁶ Auf der anderen Seite drängt die Wirtschaft darauf, daß mehr Jugendliche eine Berufsausbildung als Fachar-

beiter oder Techniker erhalten, denn exakt geht es um die Verteilung von nicht viel mehr als 50 Prozent der Absolventen der Mittelschule Unterstufe auf alle anschließenden Bildungswege. Im Vergleich zu den Industrieländern ist auch die Ausbildung im Hochschulbereich anteilig gering. An den regulären Universitäten und Hochschulen und an den Hochschulen der Erwachsenenbildung gab es 1992 bei 594 Millionen Erwerbstätigen 4,398 Millionen Studenten (0,733 Prozent). In der Bundesrepublik Deutschland waren es zum Vergleich im selben Jahr 34,66 Millionen Erwerbstätige und 1,698 Millionen Studenten (5,26 Prozent).¹⁷

Veränderungen in der Bildungsverwaltung

Die traditionell dreigliedrige Verwaltungsstruktur der Berufsbildung, die von den Erziehungsbehörden, den Branchenministerien und den Arbeitsbehörden auf zentraler und regionaler Ebene getragen wird, wird voraussichtlich auch nach 2000 Gültigkeit haben. Wie in der Wirtschaft lautet der Reformansatz „Makro-Steuerung“ bei gleichzeitiger Übertragung von mehr Verantwortung auf die regionalen Ebenen. Die 1985 aus dem Erziehungsministerium hervorgegangene Staatliche Erziehungskommission wurde verantwortlich gemacht für die gesamte Bildungsreform. Sie verantwortet die Berufsbildungspolitik, die Gesamtplanung der Berufsbildung und andere übergreifende Aufgaben der Anleitung und Kontrolle.¹⁸ Gleichzeitig soll die Zuständigkeit der regionalen Erziehungskommissionen gestärkt werden. Unter dieser Leitfunktion steht auch die Kooperation und Arbeitsteilung mit den anderen Ministerien. Welche Veränderungen für die Verwaltung der Berufsbildung sich daraus ergeben werden, ist noch nicht zu übersehen. Am Beispiel der Leichtindustrie war zu erfahren, daß die Festlegung der Aufnahmekontingente, die Vermittlung nach der Ausbildung, die

Schulorganisation und die Koordinierung mit der örtlichen Wirtschaft von den regionalen Instanzen verantwortet werden. In der Zentrale verbleiben neben anderen Aufgaben die Ausarbeitung mittel- und langfristiger Prognosen; die Koordination der Ausbildungszentren und die Netzentwicklung; die Klassifikation der Berufe beziehungsweise Fachrichtungen; die Lehrplanentwicklung und die Schulaufsicht und damit maßgebliche Führungsaufgaben.¹⁹

Ein spezielles Reformthema in der Bildungsverwaltung, das Prüfungssystem, kann hier nur angedeutet werden. Im Auftrag des Staatsrates führt das Arbeitsministerium gegenwärtig landesweit ein neues Zertifikatensystem ein, das von der unteren Stufe der Teilausbildung bis zu den Abschlüssen der Hochschulausbildung reichen soll und an der Berufsklassifikation der ILO, dem in Kanada und Australien praktizierten CBT-System und anderen internationalen Vorbildern angelehnt ist. Die Anmeldung zu den Prüfungen soll unabhängig vom Bildungsweg möglich sein. Ein Teil der Zertifikate mit internationaler Anerkennung wird aus dem Ausland übernommen, zum Beispiel aus Großbritannien, den Vereinigten Staaten oder Japan. Das soll die Motivation der Auszubildenden fördern und die Chancen für ausländische Arbeitsmärkte verbessern. Auch die Übernahme von Zertifikaten aus Deutschland ist im Gespräch. Das vor drei Jahren eingeführte „2-Zertifikatensystem“ wird darin eingeordnet und ergänzt durch Berufstitel, wie „Junior-Techniker“ und „Senior-Techniker“ für die Abschlüsse der höheren Stufe.

Lehrkräfte und Ausbildungspersonal

Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für die Berufstheorie und die berufspraktische Ausbildung ist eine der schwierigsten Reformaufgaben. Nach der Bildungsstatistik sind genügend Lehrkräfte vorhanden. Das

Lehrkräfte (Theorie und Praxis)-Schüler-Verhältnis liegt bei 1 : 12 und einer wöchentlichen Kontaktstundenzahl zwischen acht und 14. Hinzu kommen zahlreiche nebenberufliche Lehrkräfte, die in der Statistik nicht erfaßt sind. Das Problem ist die Qualität der Aus- und Fortbildung. Zwar existieren für Lehrkräfte der Berufstheorie 14 Berufspädagogische Hochschulen oder Fakultäten an Technischen Hochschulen, aber die Studenten haben in der Regel keine berufliche und betriebliche Vorbildung. Pädagogik, Didaktik und Psychologie werden von Pädagogen der Allgemeinbildung gelehrt. Mit Förderung durch die deutsche Entwicklungszusammenarbeit wird eine neue Variante praxisorientierter Ausbildung an der Tongji-Universität Shanghai erprobt. Auch am Institut für Angewandte Technologie in Hangzhou läuft ein Modellversuch. Die Ausbilder in der VR China sind vor allem die Lehrkräfte in den Schulwerkstätten und Labors. Sie rekrutieren sich aus ehemaligen Absolventen der Schulen, Lehrern und Ingenieuren. Wie diese Berufsgruppe zukünftig aus- und fortgebildet werden wird, hängt maßgeblich davon ab, welchen Stellenwert die betriebliche Ausbildung erhalten wird.

Ausblick

Die für die Reform bekräftigte Bildungsphilosophie, daß die berufliche Bildung in allen Bereichen und auf allen Ebenen mit den Erfordernissen der Wirtschaft und der sozialen Entwicklung enger zu verbinden ist, ist für Chinas traditionell theorieorientiertes Schulsystem bereits eine Reform an sich. In Erwartung starker Schülerjahrgänge und unter Beachtung der insgesamt differenzierten Beschäftigungsanforderungen in den Wirtschaftsbereichen werden viele Bildungsmaßnahmen pragmatisch auf aktuelle Bedürfnisse eingerichtet. Die breite berufliche Bildung, die über die unmittelbaren Erfordernisse des betrieblichen Arbeitsplatzes hinausgeht, Bildungsvorlauf schafft und beruf-



liche Flexibilität und Mobilität ermöglicht, ist für die Bildungspolitiker, die Berufsbildner und andere Verantwortliche wie auch für die Beschäftigten noch eine Vision der Zukunft.

Langfristig zielt die Reform darauf, das Ansehen der Berufsbildung insgesamt zu verbessern, noch vorhandene „Erscheinungen der Verachtung“ zu verändern. Eltern und Jugendliche sind einseitig auf die Abiturstufe und das Studium fixiert oder zumindest auf die Ausbildung an einer Fachmittelschule. Es gibt erste Überlegungen, die Berufsbildung durchlässiger zu machen. Die einzelnen Wege sind Einbahnstraßen. Wer in die Berufsbildung der höheren Stufe oder gar bis zum Studium an der Universität gelangen möchte, kann nur den steinigen Pfad der Erwachsenenbildung mit einer Vielzahl von Prüfungen gehen. Die Verantwortlichen wissen sehr wohl, daß die Berufsbildung allein diese Reformaufgabe nicht lösen kann.

Neu für China ist die wissenschaftliche Begleitung der Reformarbeit. Die Staatliche Erziehungskommission hat 1990 mit deutscher Förderung ein Zentralinstitut für Berufsbildung in Beijing (ZIBB) und zwei Regionalinstitute (RIBB) in Shanghai und Liaoning gegründet, die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten auf Landesebene und regionaler Ebene durchführen. Die Institute arbeiten unter anderem an der Neuordnung von Berufen, sie erproben in Modellversuchen Formen der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Betrieben, fördern die Verbreitung moderner Ausbildungsmethoden und sind beteiligt an Entwicklungsarbeiten für ein System der Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte und des Ausbildungspersonals.

Anmerkungen:

¹ Unter diesem Titel veröffentlicht der Verfasser in einem Sonderheft des BIBB demnächst einen ausführlichen Bericht.

² Vgl. Gao Qi: Die Auswirkungen der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung Chinas auf die Ausbildung seiner Arbeitskräfte. In: Bericht des Symposiums „10 Jahre chinesisch-deutsche Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Stand – Perspektiven“ vom 14.–18. Nov. 1994 in Hangzhou. Hrsg.: Staatliche Erziehungskommission (SEK) der VR China, Hanns-Seidel-Stiftung (HSSSt) München, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) Eschborn, Beijing, März 1995, Seite 21–26.

³ Iran generates power deal. China Daily, Beijing 10. 3. 1995, p. 5.

⁴ Vgl. Labour force schooling nessesary. China Daily, Beijing 26. 12. 1994, p. 4.

⁵ Vgl. Sun Shangwu: Job loss can be route to new career. China Daily, Beijing 8. 3. 1995, p. 4.

⁶ Vgl. Warm Projekt launched to train nations jobless. China Daily, Beijing 17. 1. 1995, p. 2.

⁷ Vgl. Beschluß des Staatsrates der VR China über die tatkräftige Entwicklung der Berufsbildung vom 17. 10. 1991, Arbeitsübersetzung ZIBB, Abschnitt 2.1.

⁸ Vgl. Beschluß des Staatsrates der VR China über die tatkräftige Entwicklung . . . , a. a. O., S. 10.

⁹ Vgl. Umriß der Reform und Entwicklung der Bildung in China. Beschluß des ZK der KPC und des Staatsrates der VR China vom 13. Februar 1993, Artikel 48, S. 53 (Dieser Beschluß wird heute meist unter der Bezeichnung „50 Prinzipien der Entwicklung des Bildungswesens“ zitiert. Er gilt als die Strategie für die Zeit bis nach der Jahrtausendwende.)

¹⁰ Vgl. Statistisches Jahrbuch *China 1994. Staatliches Statistikamt, Statistikverlag, Beijing 1994, Seiten 17 bis 19 und 83 bis 106.

¹¹ Vgl. Statistisches Jahrbuch China 1994, a. a. O., Tabelle 4–13, S. 100–101.

¹² Vgl. State seeks new fund sources to meet vast educational needs (aus einer Rede des Bildungsministers Zhu Kaixuan auf einer Pressekonferenz am 14. 3. 1995) China Daily, Beijing 15. 3. 1995, p. 1.

¹³ Vgl. Umriß der Reform und Entwicklung der Bildung in China, a. a. O., S. 13–24.

¹⁴ Vgl. Gao Qi: Die chinesischen Berufsbildungszentren. ZIBB Zirkular Nr. 3, Beijing April 1994, S. 5–7.

¹⁵ Vgl. Liu Laiquan: Die gegenwärtige Lage und Ausichten der Berufsbildung in China. ZIBB Zirkular Nr. 3, Beijing April 1994, S. 1–4.

¹⁶ Vgl. State curbs enrollment in higher education. China Daily, Beijing 28. 2. 1995, p. 1.

¹⁷ An dieser Stelle ist anzumerken, daß Statistiken in China mit viel Zeitverzug erscheinen. Das statistische Jahrbuch 1994 erschien Ende des Jahres. Erfasst sind die Daten bis Dezember 1993. Um vergleichbare Werte zu erhalten, mußte deshalb auch auf die Jahre davor zurückgegriffen werden.

¹⁸ Vgl. Reform der chinesischen Bildungsstruktur – Beschluß des Zentralkomitees der KPC vom 27. Mai 1985. Auslandspresse, Beijing 1985, S. 18.

¹⁹ Vgl. Tang Liyun: Überlegungen zu den Verwaltungsfunktionen der zentralen Einrichtungen der Berufsbildung. In: Bericht des Symposiums „10 Jahre chinesisch-deutsche Zusammenarbeit in der Berufsbildung . . .“, a. a. O., S. 65.

Ausschuß für Fragen Behinderter (AFB)

Saskia Keune

Auf einer seiner letzten Sitzungen am 18./19. Mai 1995 hat sich der Ausschuß für Fragen Behinderter, der das Bundesinstitut für Berufsbildung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung Behinderter berät, u. a. mit der Integration von behinderten Jugendlichen in die betriebliche Wirklichkeit befaßt.

Hierzu lagen interessante Modellversuchsergebnisse vor, die eine enge Kooperation von Betrieben in Rheinhessen-Vorderpfalz mit dem Berufsbildungswerk Worms zum Gegenstand haben. Im Berufsbildungswerk Worms erhalten junge Menschen mit Behinderungen, unterstützt von begleitenden Diensten und angeleitet von fachkundigen Mitarbeitern eine qualifizierte Berufsausbildung.

Zentrale Zielsetzung des Modellversuchs war die Verbesserung der Marktchancen junger Menschen mit erheblichen Lern- und Leistungsproblemen. Dies insbesondere vor dem Hintergrund, daß junge Menschen mit Behinderungen zunehmend weniger Chancen auf dem enger werdenden Arbeitsmarkt haben.

Durch eine Intensivierung betrieblicher Praktika sollen die Jugendlichen, die in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation ausgebildet werden, auf die Arbeitswelt vorbereitet und ihre Chance auf eine spätere Übernahme durch die jeweiligen Betriebe erhöht werden. Im Rahmen des Projektes wurde ein neues Konzept über betriebliche Praktika erstellt. Es beinhaltet, daß die Auszubildenden des Berufsbildungswerkes in Worms vermehrt Ausbildungsabschnitte in Betrieben absolvieren, im Regelfall einen je Ausbildungsjahr. Die Praktika sollen möglichst wohnortnah sein und von den Auszubildenden selbst gesucht werden. Das Konzept beinhaltet neben einer intensiveren Vorbereitung der betrieblichen Ausbildungsabschnitte die Betreuung der Jugendlichen während des Praktikums.

Was hat sich für die Jugendlichen materiell durch den Modellversuch geändert?

Vor dem Modellversuch wurde ein Betriebspraktikum im zweiten Ausbildungsjahr durchgeführt. Nun sind jährliche Praktika vorgesehen. Neu ist außerdem, daß der Betrieb eine Beurteilung über die gesamte Praktikumszeit liefert und auch der Jugendliche eine eigene Einschätzung gibt. Aufgrund dieser Fremd- und Selbsteinschätzung wird in der Einrichtung eine individuelle Lernstrategie für den Jugendlichen erarbeitet. Dadurch können die Auszubildenden ihre Kenntnisse und Fertigkeiten einerseits unter betrieblichen Bedingungen vertiefen und andererseits erkannte Schwierigkeiten, wie beispielsweise mangelnde Sozialkompetenz, im Berufsbildungswerk gezielt aufarbeiten. Durch die Erfahrung vor Ort könne in vielen Fällen Unsicherheiten vermindert und eine realistischere Selbstwahrnehmung aufgebaut werden. Außerdem besteht für die Auszubildenden Gelegenheit, mehrere Betriebe kennenzulernen, womit die Chance auf Übernahme in Arbeit steigt.

Nach Ausbildungsabschluß steht das Berufsbildungswerk den ausgebildeten Jugendlichen bei beruflichen und sozialen Problemen als Ansprechpartner weiterhin zur Verfügung. Es vermittelt geeignete Plätze im sozialen Netzwerk für diejenigen ehemaligen Auszubildenden, welche noch nicht in der Lage sind, im Berufsleben oder im Alltag allein zu bestehen. Dies schließt ggf. auch Wohnungsfürsorge mit ein.

Aber nicht nur die Einrichtungen nehmen Betriebe in Anspruch. Auch Betriebe profitieren von den Angeboten. So wird im Rahmen von ausbildungsbegleitenden Hilfen die gezielte Unterstützung von leistungsschwächeren Auszubildenden seitens eines Berufsbildungswerk-Fachteams angeboten. Es finden Hilfen für betriebliche Auszubildende statt, die im Betrieb oder in der Berufsschule Schwierigkeiten haben. Diese Hilfen bestehen aus fachlichem Unterricht, der Förderung sozialer Kompetenz und psychologischer Betreuung.

Zudem gibt es Seminare für Ausbilder und ein offenes Beratungsangebot. Ziel der Ausbilderfortbildung ist insbesondere der Transfer von Wissen über Lernbehinderung/Lernbeeinträchtigung, die Erweiterung des pädagogischen Handlungsspektrums und der Kompetenz der betrieblichen Ausbilder. Ein Vorteil dieser Maßnahme ist auch, daß das Berufsbildungswerk in der Region bei den Arbeitgebern bekannter wird, was zu einer Verbesserung der Vermittlungschancen führt.

Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch das „Zentrum für Arbeit und Soziales“ der Universität Trier. Die Vorgehensweise war prozeßorientiert, d. h., die Ergebnisse aus der Evaluation der einzelnen Projektelemente flossen, soweit möglich, direkt in die Umsetzung ein.

Im AFB wird auf die Übertragung der Ergebnisse großer Wert gelegt. Eine Erprobung in anderen Einrichtungen ist bereits vorgesehen.

Ein prüfungsspezifischer Schlüsselqualifikations-Katalog

Wilfried Reisse

Schlüsselqualifikationen müssen – neben fachspezifischen Qualifikationen – in beruflichen Prüfungen mitberücksichtigt werden, wenn die darauf begründeten Zertifikate etwas über die berufliche Handlungsfähigkeit aussagen sollen. Dazu sind einige Voraussetzungen zu erfüllen. So ist ein einheitlicher und realisierbarer Schlüsselqualifikations-Katalog speziell für Prüfungen erforderlich, wie ihn andere Industrienationen schon verwenden. Eine Kurzbeschreibung des Katalogs wird ergänzt durch Informationen über die Auswahlkriterien, die zur Identifizierung prüfungsgerechter Schlüsselqualifikationen führten und über die Verwendungsmöglichkeiten bei beruflichen Prüfungen. Der Katalog wird als Instrument gesehen, Prüfungen hinsichtlich ihrer Aussagekraft zu verbessern. Er ist als informelle Ergänzung von Prüfungsstandards zu verstehen, um in diesem Punkt den Anschluß an den internationalen Stand in vergleichbaren Industrienationen zu sichern.

Fragestellung

Prüfungen und die davon abgeleiteten Zertifikate sollen etwas aussagen über die berufliche Handlungskompetenz – sonst sind die Zeugnisse kaum das Papier wert, auf dem sie gedruckt werden. Nach einem einfachen, häufig verwendeten Modell kann man sich berufliche Handlungsfähigkeit vorstellen als Zusammenwirken von spezifischen fach-

lichen Qualifikationen und übergreifenden Qualifikationen, den Schlüsselqualifikationen. Es kommt also darauf an, neben den fachlichen Qualifikationen **auch Schlüsselqualifikationen in Prüfungen zu berücksichtigen**.

In diesem Beitrag¹ wird über einen Vorschlag informiert, der dazu beitragen kann, diese Forderung zu realisieren.² In bewußtem Kontrast zu einem Großteil der deutschsprachigen Diskussion über Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung wird dabei versucht, bisher vernachlässigte psychologische Vorgehensweisen zu realisieren, den internationalen Stand zu dieser Thematik auszuwerten und Hilfen für einen Teilbereich der Berufsbildungspraxis – die Prüfungen – zu entwickeln.

Möglichkeiten, Grenzen und Voraussetzungen für Schlüsselqualifikationen in Prüfungen

Welche Möglichkeiten, Grenzen und Voraussetzungen sind zu beachten, um Schlüsselqualifikationen zusammen mit fachspezifischen Qualifikationen bei beruflichen Prüfungen und Zertifikaten zu berücksichtigen?

Die Auswertung von Aufgaben- und Prüfungsformen zeigt, daß sich Schlüsselqualifikationen durchaus in beruflichen Prüfungen miteinfassen lassen.³

Allerdings muß vor Mißverständnissen gewarnt werden:

- Es kann immer nur darum gehen, **Schlüsselqualifikationen mitzuberechnen**, nicht etwa darum, sie isoliert zu prüfen. Ein Zeugnis beispielsweise mit den Prüfungsergebnissen „Planungs- und Organisationsfähigkeit: Mangelhaft“, „Kreativität: Sehr gut“ wird wohl niemand ernsthaft anstreben.
- Nicht alle für die Berufsbildung wichtigen Schlüsselqualifikationen sind durch die punktuelle Abschlußprüfung erfassbar und

durch das Prüfungszeugnis zu zertifizieren. Es ist irreführend, die Handlungskompetenz insgesamt prüfen zu wollen – das Prüfungsergebnis kann nur einer von mehreren Indikatoren der beruflichen Handlungskompetenz sein.

- Um Schlüsselqualifikationen zusammen mit fachspezifischen Qualifikationen in Prüfungen verstärkt zu berücksichtigen, müssen einige Voraussetzungen erfüllt werden, die an anderer Stelle beschrieben wurden.⁴

So ist beispielsweise mehr als bisher in die Entwicklung von Aufgaben zu investieren.

Schlüsselqualifikations-Katalog

Ein Katalog mit einer begrenzten Anzahl von Schlüsselqualifikationen, die bei Prüfungen, Beurteilungen und Lernerfolgskontrollen berücksichtigt werden können, gehört zu diesen notwendigen Voraussetzungen.

Ein solcher Katalog sollte nicht willkürlich zusammengestellt werden oder ausschließlich auf theoretischen Erwägungen begründet sein. Bei dem Katalog, über den hier berichtet wird, wurde statt dessen versucht, bei der Identifizierung von Schlüsselqualifikationen

Abbildung 1: **Schlüsselqualifikations-Katalog für berufliche Prüfungen und Zertifikate**

Verwendung	Schlüsselqualifikation	Kurzbeschreibung
<p>▼</p> <p>für alle Berufe</p>	Handlungswissen	Übergreifendes Wissen, das dem Handeln zugrunde liegt
	Kommunikation	Auf unterschiedliche Weise (schriftlich, mündlich, mit Texten, Bildern usw.) miteinander fachlich kommunizieren (als Sender und Empfänger)
	Kooperation¹	Entsprechend der jeweiligen Situation mit anderen erfolgreich zusammenarbeiten
	Lernen/Informieren	Neue Qualifikationen mit verschiedenen Methoden der Informationssuche, des Lernens und des Übens erwerben
	Problemlösen	Komplexe praktische Probleme lösen, die neue Wege fordern, sowie Aufgaben bearbeiten, für die in besonderem Umfang Denkfähigkeit notwendig ist
	Planen/Organisieren	Arbeitsabläufe planen und organisieren
<p>▼</p> <p>zusätzlich für einzelne Berufsgruppen</p>	Mathematische Fähigkeiten	Mathematische Konzepte und Verfahren auf berufliche Aufgaben anwenden
	Kreatives Gestalten	Neue, ungewöhnliche Ideen und Problemlösungen entwickeln, besonders bei gestalterischen Aufgaben
	Raumvorstellung	Räumliche Gegebenheiten und deren zweidimensionale Abbildung z. B. in technischen Zeichnungen aufeinander beziehen
	Sensomotorik („Handgeschick“)	Zusammenwirken von Wahrnehmung und Motorik

¹ Nicht geeignet für eine Berücksichtigung in Prüfungen

für diesen Anwendungszweck u. a. die folgenden Kriterien zugrunde zu legen:

- Berufspädagogische Relevanz
- Operationalisierbarkeit
- Internationale Bedeutung
- Rechtliche Begründung
- Anwendbarkeit in Prüfungspraxis

Ein Gutachtenauftrag⁵ zeigte, daß sich eine größere Anzahl der über 600 in der berufspädagogischen Literatur genannten Schlüsselqualifikationen (Kriterium „Berufspädagogische Relevanz“) einer begrenzten Zahl von Begriffen zuordnen lassen, die auch in der psychologischen Diagnostik verwendet werden (Kriterium „Operationalisierbarkeit“).

Eine Auswertung von Schlüsselqualifikations-Katalogen aus sechs angelsächsischen Ländern⁶ verdeutlichte, daß diese Länder über „offizielle“, bildungspolitisch sanktionierte Kataloge verfügen und dabei eine begrenzte Anzahl von Schlüsselqualifikationen ansetzen. Diese Schlüsselqualifikations-Kataloge stimmen auch beachtlich überein. Sie gehören zu den nationalen Standards für die berufliche Bildung. Hier besteht offensichtlich Nachholbedarf für die deutsche Berufsbildung.

Besonders auf diesen Grundlagen wurde ein Vorschlag „Schlüsselqualifikations-Katalog für berufliche Prüfung und Zertifizierung“ abgeleitet, der sieben Schlüsselqualifikationen enthält, die für alle Berufe relevant sind, sowie zusätzlich drei Schlüsselqualifikationen, die für einzelne Berufsgruppen in Frage kommen (vgl. Abb. 1). Die Gewichtung, mit der diese Schlüsselqualifikationen zu berücksichtigen wären, wird von Beruf zu Beruf verschieden sein. Außerdem sind bei ein und derselben Schlüsselqualifikation je nach Beruf unterschiedliche Akzente zu erwarten: Beispielsweise müssen Versicherungskaufmann und technische Zeichnerin in der Berufspraxis kommunizieren – aber in sehr verschiedener Weise.

Abbildung 2: **Sechs Schlüsselqualifikationen für berufliche Prüfungen**



Anwendung des Katalogs in der Prüfungspraxis

Von den möglichen Anwendungen eines solchen Schlüsselqualifikations-Katalogs im Bereich beruflicher Prüfungen, Beurteilungen und Zertifikate sind solche besonders interessant, die sich auf die Prüfungen nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung beziehen. Dabei ist zu beachten, daß es hier um eine spezielle Anwendung geht – nicht um die berufliche Bildung insgesamt. Daraus folgt, daß Schlüsselqualifikations-Kataloge für die berufliche Bildung insgesamt, für Beurteilung und Zertifizierung und – wie hier – für punktuelle Prüfungen durchaus unterschiedlich zu konzipieren sind.

Konkret ist damit gemeint, daß ein prüfungsspezifischer Katalog Einschränkungen bedingt. Er umfaßt für diesen Verwendungszweck nur noch sechs Schlüsselqualifikationen, die für alle Berufe in Frage kommen (vgl. Abb. 2). So wurde „Kooperationsfähigkeit“ als Schlüsselqualifikation nicht in diesen Katalog aufgenommen, obwohl gerade die Bedeutung dieser Schlüsselqualifikationen für die Berufsausübung und damit auch für die berufliche Bildung unumstritten ist. Besonders die von SEYFRIED⁷ dargestellten Auswertungen und Überlegungen führen dazu, Kooperationsfähigkeit (oder auch Teamfähigkeit) nicht mit einzubeziehen. Diese soziale Qualifikation läßt sich nicht genügend eindeutig und widerspruchsfrei beschreiben,

und es fehlen Methoden, um sie unter den Bedingungen und Zielsetzungen beruflicher Prüfungen mitzuerfassen.

Auch bei der Schlüsselqualifikation „Kreatives Gestalten“ wird Zurückhaltung empfohlen bei dem Versuch, diese im Rahmen punktueller Prüfungen neben fachlichen Qualifikationen zu berücksichtigen.

Damit werden auch die Grenzen punktueller Prüfungen für die Erfassung von manchen Aspekten der beruflichen Handlungsfähigkeit deutlich. Andererseits zeigen sich auch die Chancen, diese offensichtlichen „Zertifizierungslücken“, die das Prüfungszeugnis in der Berufsausbildung aufweist, durch die beiden anderen abschließenden Zertifikate, das Ausbildungszeugnis des Betriebes und das Berufsschulzeugnis, auszufüllen.

Konkret: Es wäre möglich, in diese beiden Zeugnisse, die auf Langzeitbeobachtungen beruhen, Hinweise auf Kooperationsfähigkeit und Kreativität aufzunehmen, soweit dies sinnvoll ist. Solche Qualifikationen sollten also besser bei Beurteilungen in Betrieb und Schule miteinfaßt werden, allerdings nur mit Zurückhaltung.

Wie lassen sich nun die so festgelegten Schlüsselqualifikationen integriert mit fachspezifischen Anforderungen in Prüfungen umsetzen? Prinzipiell ist das Vorgehen sehr einfach: Durch eine Auswertung der rechtlichen Vorgaben und eine ergänzende Anforderungsanalyse wird unter anderen geklärt, welche Teilqualifikationen etwa der Schlüsselqualifikation „Kommunikationsfähigkeit“ für den jeweiligen Beruf wichtig sind. Danach werden Aufgabenformen gesucht, die besonders geeignet erscheinen, diese Qualifikationen zu erfassen, und entsprechende Aufgaben entwickelt. Leider ist es um einiges schwieriger, diese einfache Strategie in der Prüfungspraxis umzusetzen, obwohl bereits eine respektable Zahl geeigneter Aufgabenformen hierfür zur Verfügung steht.

Zum Stellenwert des Schlüsselqualifikations-Katalogs

Dieser Vorschlag ist als Teil eines Konzeptes zu sehen, wie Prüfungen in der beruflichen Bildung Deutschlands nach Auffassung des Autors zu verändern wären: Als Beschränkung auf das, was sinnvoll und realisierbar ist mit dem Ziel, mehr Professionalität besonders bei der Entwicklung der Prüfungsaufgaben und eine höhere Qualität (d. h. unter anderen eine größere Aussagekraft) zu erreichen – weniger ist mehr.

Der hier skizzierte Katalog ist darüber hinaus ein Versuch, den Anschluß an die internationale Entwicklung besonders in den angelsächsischen Ländern zu erreichen und die deutschen Standards in der beruflichen Bildung wirkungsvoll zu ergänzen. Dahinter steht die Überlegung, daß Berufsbildungsstandards und auch speziell der Marktwert beruflicher Zertifikate mehr und mehr unter internationalen Aspekten zu sehen ist.

Anmerkungen:

¹ Der Beitrag geht zurück auf eine Präsentation von Ergebnissen des BIBB-Vorhabens „Schlüsselqualifikationen in Prüfungen und Lernerfolgskontrollen“ im Unterausschuß 1 „Berufsbildungsforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung.

² Vgl. die ausführliche Darstellung bei Reisse, W.: Schlüsselqualifikations-Katalog für Prüfung und Zertifizierung in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin (in Vorbereitung) sowie Reisse, W. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen und Prüfungen – psychologisch gesehen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin (in Vorbereitung).

³ Vgl. Beispiele bei Blum, F.; Hensgen, A.; Kloft, C.; Maichle, U. M.: Abschlußbericht. Forschungsprojekt Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. DIHT-Gesellschaft für berufliche Bildung, Bonn 1995 sowie Reisse, W.: Zentrale Erstellung von Prüfungsaufgaben in den USA: Beispiel „Educational Testing Service“ in: *Wirtschaft und Berufs-Erziehung*, 42 (1990) 4, S. 105–114.

⁴ Vgl. Reisse, W.: Wie kann man berufliche Handlungskompetenz mit Prüfungen erfassen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Neue Berufe – Neue Qualifikationen*. 2. BIBB-Fachkongreß. Band „Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis“, Nürnberg 1993, S. 179–183

⁵ Vgl. Kloft, C.; Didi, H.-J.; Fay, E.; Vogt, H.: *Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive*. In: Reisse, W. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen und Prüfungen* . . . , a. a. O.

⁶ Zur Auswahl des Kriteriums „Internationale Bedeutung“, vgl. Reisse, W.; Geb, N.: *Schlüsselqualifikationen als Grundlage für Prüfung und Zertifizierung in angelsächsischen Ländern*. In: Reisse, W. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen und Prüfungen* . . . , a. a. O.

⁷ Vgl. Seyfried, B.: „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? (Berichte zur beruflichen Bildung 179), Bielefeld 1995, sowie Seyfried, B.: *Als Gruppe geprüft und beurteilt?* In: *Informationen* (1995) 37, S. 2 985–2 991

Datenverarbeitungskaufmann zügig neu ordnen!

Joachim Häußler

Schon seit Anfang der 80er Jahre fordert die Wirtschaft die Aktualisierung des alten Berufsbildes Datenverarbeitungskaufmann aus dem Jahr 1969. Die Idee, den Bereich Datenverarbeitung an eine übliche kaufmännische Ausbildung anzuhängen, ergäbe jedoch eine viel zu lange Ausbildungszeit von ca. 4½ Jahren. Zwei Studien des Bundesinstituts für Berufsbildung aus 1985 und 1995 befürworten jedoch wie die Wirtschaft einen eigenständigen Beruf Datenverarbeitungskaufmann. Da die Ergebnisse der BIBB-Studien aber nicht aus repräsentativen Befragungen resultierten, wurden sie nicht allgemein anerkannt. Der DIHT hat daraufhin eine Umfrage bei den Ausbildungsbetrieben über die Kammern durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Umfrage sind repräsentativ. Von gut 3 000 Ausbildungsbetrieben sind 934 Fragebogen in die Auswertung eingegangen. Die wichtigsten Ergebnisse wurden in einem Workshop im März 1995 vorgestellt.

Schwerpunkte der ausbildenden Unternehmen sind mit je ca. 35 Prozent einmal der Dienstleistungsbereich einschließlich Softwareentwicklung, der Handel einschließlich Handel mit Hard- und Software und mit ca. 15 Prozent die Industrie, dabei vor allem die Chemieindustrie, Elektronik und Maschinenbau; ein Bereich, der in den jahrelangen Gesprächen immer wieder als besonders wichtig für die Ausbildung von Datenverarbeitungskaufleuten herausgestellt wurde, nämlich die Hersteller von Hardware, sind als Ausbildungsbetriebe weniger von Bedeutung. Auch Betriebe der Kredit- und Versicherungswirtschaft sowie der Verwaltung sind weniger vertreten. Die Betriebsgröße der ausbildenden Betriebe liegt überwiegend bei den kleineren und mittleren Größen, d. h. zwischen zehn und 50 Beschäftigten, wobei über zehn Prozent der Unternehmen sogar unter zehn Beschäftigte aufweisen. Betrachtet man die einzelnen Wirtschaftszweige, aus denen die Fragebögen eingegangen sind, so gilt die soeben getroffene Aussage – Schwerpunkt kleinere und mittlere Betriebe – fast durchgehend für alle Wirtschaftszweige; lediglich aus dem Bereich der Industrie gingen nennenswerte Antworten aus Großbetrieben mit über 1 000 Beschäftigten ein.

In den Betrieben aller Wirtschaftszweige und Betriebsgrößen werden relativ wenige Datenverarbeitungskaufleute ausgebildet. Es überwiegt eindeutig die Anzahl eins bis drei. Nur einige wenige Industriebetriebe haben größere Gruppen von über zehn Auszubildenden.

Einsatzschwerpunkte Programmierung und Vertrieb/Service

Die Einsatzfelder ausgebildeter Datenverarbeitungskaufleute sind vielfältig. Die Schwerpunkte liegen einerseits auf der Programmierung, dies insbesondere in den Bereichen Industrie und Dienstleistungen, aber auch im Handel. Darüber hinaus sind ausge-

bildete Datenverarbeitungskaufleute im Handel vor allem im Vertrieb und Service eingesetzt, dies kommt aber auch in der Industrie und im Dienstleistungsbereich vor. Fachabteilungen in Industriebetrieben stellen ebenfalls ein nennenswertes Einsatzgebiet ausgebildeter Datenverarbeitungskaufleute dar. Der eigentliche Technikbereich (Hardware) wird kaum als Einsatz genannt; der nach dem bisherigen Berufsbild aufgeführte Schwerpunkt Operating ist in der Form nicht mehr anzutreffen, sondern selbstverständlicher Teil bei den eigentlichen Schwerpunkteinsatzgebieten.

Die Betriebe waren nach ihrer Einschätzung zu der bisherigen Ausbildung zum Datenverarbeitungskaufmann im Sinne einer „bedarfsgerechten Ausbildung“ befragt worden. Über 75 Prozent der Befragten bejahten diese Antwort, sprachen sich natürlich aber für Modifikationen der Ausbildung aus, was bei dem veralteten Berufsbild aus dem Jahr 1969 völlig verständlich ist. Diese positive Einschätzung verteilt sich durchgehend auf alle Schwerpunkt-Einsatzfelder Industrie, Handel und Dienstleistungen. Die positivste Einschätzung findet sich letztlich in der Industrie.

Die Frage nach einem „anderen Qualifikationsbedarf auf der Ebene Duales System“ beantworteten zwei Drittel der Unternehmen negativ, so daß davon ausgegangen werden kann, daß das Qualifikationsprofil Datenverarbeitungskaufmann insgesamt „stimmt“ – mit Modifikationen. So sollen bei einer zukünftigen Ausbildung stärker berücksichtigt werden insbesondere „DV-Methoden“. Hierunter sind nach der Häufigkeit der Nennungen zu verstehen: Netzwerke, moderne höhere Programmiersprachen, Hardware-Kenntnisse, Datenbanken, Anwendungsprogramme, Systemsoftware – Mehrfachnennungen waren möglich. Eine verstärkte kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Ausbildung wurde nennenswert nicht gefordert, so daß davon ausgegangen werden kann, daß nach Meinung der Befragten das Verhältnis zwi-

schen kaufmännischer und EDV-Ausbildung ebenfalls „stimmt“. Weniger berücksichtigt werden sollten in der Zukunft vor allem alte Programmiersprachen sowie nach dem Berufsbild noch geforderte veraltete Techniken.

Keine Zeit mehr zu verlieren

Die Ergebnisse der Studie zeigen, daß die Ausbildungsbetriebe im großen und ganzen mit der Ausbildung zum Datenverarbeitungskaufmann zufrieden sind und vor allen Dingen auch die Einsatzmöglichkeiten der Ausgebildeten gut sind. Dies zeigen auch Verkaufsstudien verschiedener anderer Institute. Der Beruf muß daher rasch an die neuen technischen und organisatorischen Erfordernisse angepaßt werden. Dies gilt um so mehr, als drei Viertel der befragten Unternehmen beabsichtigen, auch in der Zukunft mindestens im gleichem Umfang – wenn nicht mehr – auszubilden. Das eindeutig positive Votum der Unternehmen, das auch schon in den BIBB-Studien zum Ausdruck kam, wird durch die DIHT-Studie repräsentativ untermauert – der Datenverarbeitungskaufmann ist nun zügig neu zu ordnen. Einzubeziehen in die Neuordnungsüberlegungen ist auch der DIHT-Vorschlag „Kaufmann/Kauffrau für EDV-Systemtechnik“, der sich insbesondere an kleinere und mittlere Beratungsunternehmen wendet.

Vielleicht muß der „Geist von Ahaus“ wiederbelebt werden: 1987 wurden in Ahaus/Westfalen in einer Klausurtagung die „Grundsätze für die Neuordnung der bürowirtschaftlichen Ausbildungsberufe“ zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen einvernehmlich verabschiedet, die dann Grundlage für die Überarbeitung der Ausbildungsberufe Bürogehilfin und Bürokaufmann waren. So komplex die weiteren Neuordnungsarbeiten waren – sie waren jedenfalls erfolgreich! Vielleicht kann eine neue Klausurtagung den Durchbruch schaffen.

Werden Ausbildungsplätze auch im Westen immer mehr zur Mangelware?

Harald Brandes, Günter Walden

Es ist zu befürchten, daß die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge für das Ausbildungsjahr 1995/96 im Westen hinter den Erwartungen zurückbleiben wird. Vor allem im Osten Deutschlands ist nicht damit zu rechnen, daß allen jungen Menschen, die dies wollen, eine betriebliche Berufsausbildung im dualen System ermöglicht wird. Jetzt wird auch (wieder) die Diskussion zu führen sein, wie dem Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen begegnet werden kann. Hierbei ist es aber nicht unwichtig, ob der Mangel an Ausbildungsplätzen nur kurzfristig von Bedeutung sein wird oder ob mit einem längerfristig wirkenden Defizit zu rechnen ist und auf welche erkennbaren Ursachen dies zurückzuführen ist.

Da Ausbildungsplatzprobleme im dualen System, genauer gesagt Mangelsituationen bei den betrieblichen Ausbildungsplätzen, nicht neu sind, sondern ein Auf und Ab konstitutionell mit dem dualen System verknüpft zu sein scheint, ist ein kurzer Rückblick auf die jüngere Geschichte der Ausbildungsplatzentwicklung angebracht und nützlich, bevor wir uns mit der gegenwärtigen und vor allem mit der in nächster Zukunft zu erwartenden Entwicklung beschäftigen.

Auch in den 70er Jahren war die Ausbildungsplatzsituation angespannt

Bereits seit der Mitte der 80er Jahre ist in den alten Bundesländern ein stetiger Rückgang

der Zahl betrieblicher Auszubildenden feststellbar. Befanden sich 1985 noch rd. 1,8 Millionen Personen in einer betrieblichen Ausbildung, lag die Zahl 1993 nur noch bei 1,3 Millionen.¹ Der Rückgang der Auszubildendenzahlen war dabei besonders ausgeprägt bei den Kleinbetrieben (mit weniger als zehn Beschäftigten); bei diesen Betrieben reduzierte sich die Zahl der Auszubildenden um rund 40 Prozent, während der Rückgang bei den Großbetrieben (mit mindestens 500 Beschäftigten) rund 17 Prozent betrug.² Seit 1991 sind die Rückgänge der Auszubildendenzahlen allerdings vor allem auf den Rückzug der Großbetriebe aus der betrieblichen Ausbildung zurückzuführen.

Fragt man nach den Gründen für diese Entwicklung, so sind nachfrageorientierte Gründe von angebotsorientierten Gesichtspunkten zu unterscheiden. Bei den nachfrageorientierten Aspekten ist insbesondere die demographische Entwicklung zu nennen. Aufgrund der geburtenstarken Jahrgänge war Ende der 70er Jahre ein starker Anstieg der Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen zu verzeichnen. An die Betriebe wurden aus Politik und Wirtschaft Appelle gerichtet, zusätzliche Ausbildungsplätze zur Versorgung der wachsenden Zahl von Jugendlichen bereitzustellen. Viele Betriebe kamen diesen Appellen nach und bildeten mehr als zuvor (und zum Teil wohl auch über den eigenen Bedarf) aus. Die Zahl der Auszubildenden stieg so von 1,3 Millionen 1977 auf 1,8 Millionen 1985 an. Die Situation am Ausbildungsstellenmarkt entspannte sich aber erst, als die Schulabgängerzahl und damit auch die Nachfrage nach betrieblicher Ausbildung wieder zurückging. Die Rückgänge der Auszubildendenzahlen bis 1991, die hauptsächlich im kleinbetrieblichen Bereich stattfanden, dürften denn auch wesentlich auf die demographische Entwicklung zurückzuführen sein. An nachfrageorientierten Gesichtspunkten ist zusätzlich auf das Interesse der Jugendlichen für eine betriebliche Ausbildung im Vergleich zu anderen, kon-

kurrierenden Bildungsgängen, hinzuweisen. Hier wird seit einigen Jahren ein Nachlassen der Attraktivität der betrieblichen Ausbildung vor allem im Bereich bestimmter Handwerksberufe konstatiert.

Die gegenwärtige Situation in Ostdeutschland unterscheidet sich deutlich vom Westen

Neben nachfrageorientierten Gesichtspunkten spielen angebotsorientierte Gründe, also das Interesse der Betriebe an der Ausbildung, für die Entwicklung der Auszubildendenzahlen eine Rolle. In jüngster Zeit wird der Rückgang der Auszubildendenzahlen begleitet von einer angespannteren Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Für die Jugendlichen ist es erheblich schwieriger geworden, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, der ihren Vorstellungen entspricht.

In Ostdeutschland ist mit der Vereinigung das System der betrieblichen Berufsausbildung grundlegend verändert worden. Die Phase des Übergangs vom zentral geleiteten Berufsbildungssystem der DDR zum dualen System der Bundesrepublik wurde und wird dabei von einer Reihe von Problemen begleitet. Hier ist insbesondere die Entflechtung und Auflösung der Kombinate, welche die wichtigsten Träger der Berufsausbildung in der DDR waren, zu nennen. Die Einführung des neuen Berufsbildungssystems in Ostdeutschland wurde von einem drastischen Rückgang der Ausbildung in Industrie und Landwirtschaft begleitet. Verschärfend für die gegenwärtige Situation kommt hinzu, daß für das Ausbildungsjahr 1995 erstmalig keine Ausbildungsverträge mehr abgeschlossen wurden, die von der ehemaligen Treuhand oder deren Nachfolgeinstitutionen finanziert werden. Die Zahl der Auszubildenden insgesamt ist in Ostdeutschland heute deutlich niedriger als zu DDR-Zeiten. Das von der Wirtschaft bereitgestellte Angebot an Ausbildungsplätzen reicht zur Versorgung der eine

Ausbildung nachfragenden Jugendlichen nicht aus. Neben der betrieblichen Berufsausbildung kommt deshalb – mit öffentlichen Mitteln gefördert – außerbetrieblichen Berufsbildungseinrichtungen eine starke Bedeutung zu.

In den nächsten drei Jahren wird sich die Situation nicht verbessern

Zu Zeiten, in denen die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen das Angebot übersteigt, hängt die quantitative Entwicklung naturgemäß von den Entscheidungen in den Betrieben ab. Deshalb sollte man sie zu ihren Plänen und Absichten befragen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat dies zwischen März und Juni 1995 im Rahmen des Referenz-Betriebs-Systems (RBS) getan, so daß auf Ergebnisse dieser Befragung bei mehr als 1 000 Ausbildungsbetrieben in West- und Ostdeutschland zurückgegriffen werden kann.

Die Betriebe wurden zunächst danach gefragt, wie sich die Zahl der Auszubildenden in ihrem Betrieb während der nächsten drei Jahre voraussichtlich entwickeln wird. Für die Betriebe, die einen Rückgang der Ausbildung erwarten, wurde dann zusätzlich erfragt, welche Gründe hierfür maßgebend sind.

Als wesentliches Ergebnis der Befragung ist herauszustellen, daß auch in den nächsten drei Jahren mehr Betriebe ihre Ausbildung einschränken als ausbauen wollen.

Zwar will der größte Teil der Betriebe die Ausbildung in etwa im bisherigen Umfang weiterführen, für die Ableitung positiver oder negativer Tendenzen der zukünftigen Gesamtentwicklung der Ausbildung ist aber der Saldo aus Zunahme und Abnahme der Ausbildung entscheidend.

Die Entwicklung der Ausbildung wurde differenziert für drei Gruppen von Ausbildungs-

berufen erfragt. Das Ergebnis ist in der Abbildung 1 dargestellt.

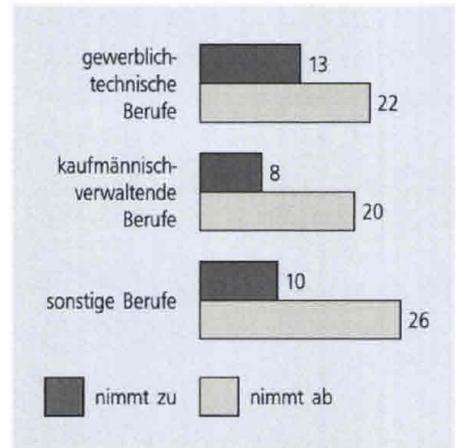
Für alle Berufsgruppen ergeben sich negative Tendenzen im Hinblick auf die Entwicklung der Auszubildendenzahlen. Gewerblich-technische Berufe sind von diesem befürchteten Rückgang allerdings etwas weniger betroffen als andere Berufe. Während sich in diesem Berufsbereich ein Minus von neun Prozentpunkten zwischen den Betrieben ergibt, die eine Erhöhung (13 Prozent) und denen, die eine Einschränkung (22 Prozent) der Ausbildung planen, liegt die negative Entwicklung bei den kaufmännischen Berufen bei minus zwölf Prozentpunkten: acht Prozent der Betriebe wollen mehr, aber 20 Prozent weniger Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen.³ Für alle übrigen Berufe ergibt sich ein Minus von 16 Prozentpunkten: zehn Prozent planen einen Ausbau der Ausbildung, 26 Prozent planen dagegen eine Reduzierung.

Der erwartete Rückgang der Ausbildung gilt allgemein, Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sind aber feststellbar

Sowohl bei den großen Industriebetrieben als auch bei den kleinen Handwerksbetrieben muß in den nächsten drei Jahren mit einer Reduzierung der Ausbildungsplatzzahlen gerechnet werden; dies ist gleichermaßen für verschiedene Branchen wie für Ostdeutschland und Westdeutschland feststellbar. Allerdings zeigt eine differenzierte Betrachtung der Situation in Ost- und Westdeutschland unterschiedliche Entwicklungstendenzen in einzelnen Betriebsgrößenklassen.

In Westdeutschland zeigen sich die geschilderten negativen Tendenzen vor allem in der Gruppe kleinerer Betriebe (bis zu 49 Beschäftigte). Die Differenz zwischen den Betrieben, die eine Erhöhung (sechs Prozent) und denjenigen, die eine Abnahme der Aus-

Abbildung 1: Die Zahl der Auszubildenden entwickelt sich in den nächsten drei Jahren wie folgt: (Angaben in %)



Quelle: BIBB

bildung (31 Prozent) im Bereich der gewerblich-technischen Berufe erwarten, beträgt hier 25 Prozentpunkte. Für die Gruppe der mittleren (von 50 bis 499 Beschäftigte) und der größeren Betriebe (mindestens 500 Beschäftigte) beträgt der betreffende Saldo dagegen nur noch jeweils minus sieben Prozentpunkte. In den anderen Berufsgruppen zeigen sich ähnliche Unterschiede bei einem Vergleich der Ergebnisse für unterschiedliche Betriebsgrößenklassen. Da in jüngster Zeit – wie oben ausgeführt – der Rückgang der betrieblichen Ausbildung in den Großbetrieben stärker ausgeprägt war als im kleinbetrieblichen Bereich, könnte dieses Ergebnis eine Trendwende ankündigen: Während sich der Rückgang im Bereich der großbetrieblichen Ausbildung langsam abschwächt, sind für den kleinbetrieblichen Bereich sich verstärkende Reduzierungstendenzen anzunehmen.

In Ostdeutschland ergibt sich bei einer Betrachtung der Ergebnisse für unterschiedliche Betriebsgrößenklassen ein gegenläufiges Bild. Die erwarteten Rückgänge der Ausbildung sind hier vor allem auf die Situation in Großbetrieben⁴ zurückzuführen. In der Gruppe der Großbetriebe wollen hier bei den gewerblich-technischen Berufen 35 Prozent

der Betriebe die Ausbildung reduzieren, nur sechs Prozent gehen von einer Zunahme der Ausbildung aus. Für die kleineren und mittleren Betriebe ist die negative Tendenz dagegen weniger stark ausgeprägt. Ähnliche Unterschiede zwischen einzelnen Betriebsgrößenklassen lassen sich für die anderen Berufsgruppen ableiten.

Vor allem für Großbetriebe gilt: „Kein Bedarf an neu ausgebildeten Fachkräften“

Wie eingangs bereits gesagt, wird die notwendige Debatte über Möglichkeiten und Wege zur Steigerung des Angebotes an Ausbildungsplätzen verstärkt zu führen sein. Maßnahmen sollten sich nicht zuletzt an denen orientieren, die die Verfügungsmacht über die betrieblichen Ausbildungsplätze haben, also an den Betrieben.

Zur Orientierungshilfe wurden deshalb in der Erhebung des Bundesinstituts die Betriebe gefragt: „Falls Sie in Zukunft weniger ausbilden: Welche Gründe treffen zu?“

- Der am häufigsten genannte Grund für eine Reduzierung der Ausbildung ist „kein Bedarf an neu ausgebildeten Fachkräften“, er wird von jedem dritten der Betriebe, die ihre Ausbildungsaktivitäten verringern möchten, angegeben.
- Das gestiegene Kostenbewußtsein spiegelt sich in der häufigen Feststellung, daß „Ausbildung zu teuer“ sei. Von allen Betrieben, die die Ausbildung reduzieren wollen, geben 30 Prozent dies als Grund an.
- Jeder fünfte Betrieb nennt „keine geeigneten Bewerber“ als Ursache der Verringerung der Ausbildung.
- Nur für eine kleine Minderheit (fünf Prozent) der Betriebe mit Rückzugsabsichten ist die Möglichkeit, über den Arbeitsmarkt (Fach-)Hochschulabsolventen für qualifizierte Arbeitsplätze zu gewinnen, ein Grund, die Ausbildung einzuschränken oder aufzugeben.

Gründe für den Rückzug aus der Ausbildung

Auch bei diesen Begründungen zeigen sich Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland, vor allem zeigen sich aber deutliche Unterschiede in der Begründungsstruktur zwischen kleinen, mittleren und größeren Betrieben. Dies gilt gleichermaßen für die verschiedenen Berufsgruppen. Wir wollen im folgenden die Situation in den gewerblich-technischen Berufen betrachten:

Für Großbetriebe besteht der Hauptgrund für einen Rückgang der Ausbildung im fehlenden Bedarf an neu ausgebildeten Fachkräften (46 Prozent). Kleinbetriebe (15 Prozent) und mittlere Betriebe (26 Prozent) verweisen hierauf dagegen sehr viel seltener. Allerdings ist dies in Ostdeutschland anders. Hier nennen immerhin noch ein Drittel der rückzugswilligen Kleinbetriebe einen fehlenden Fachkräftebedarf. Für ostdeutsche Großbetriebe liegt dieser Anteil sogar bei 50 Prozent.

Kleinbetriebe (50 Prozent) und auch mittlere Betriebe (37 Prozent) meinen sehr viel häufiger als Großbetriebe (29 Prozent), daß die

Ausbildung zu teuer sei. Diese Unterschiede in den Betriebsgrößenklassen sind gleichermaßen für Ost- wie für Westdeutschland nachweisbar. Dieses Ergebnis korrespondiert nicht mit den vom Bundesinstitut für Berufsbildung ermittelten Kostenwerten für die Ausbildung. Hiernach sind die Ausbildungskosten in Kleinbetrieben wesentlich niedriger als in Großbetrieben.⁵ Es ist deshalb wohl eine subjektive Einschätzung, daß die Ausbildung insgesamt als zu aufwendig eingeschätzt wird.

Der Grund „keine geeigneten Bewerber“ wird vor allem von westdeutschen Kleinbetrieben genannt. Mehr als die Hälfte (52 Prozent) dieser Betriebe sieht im Mangel an geeigneten Bewerbern die Begründung für den prognostizierten Rückgang der Ausbildung; von den westdeutschen Großbetrieben fühlen sich hingegen nur 19 Prozent vom Mangel an geeigneten Bewerbern betroffen. Für ostdeutsche Betriebe spielt der Mangel an geeigneten Bewerbern hingegen keine Rolle.

Fazit

Die Befragung der Ausbildungsbetriebe im Frühjahr 1995 bietet nur wenige Ansatzpunkte, die betriebliche Ausbildungsplatzsituation für die nähere Zukunft optimistisch einzuschätzen. Das Bild kann sich aufhellen, wenn es gelingt, mehr nicht ausbildende Betriebe, über die mit Hilfe der vorliegenden Befragung keine Aussagen gemacht werden können, für eine Ausbildung zu gewinnen. Vor allem in Ostdeutschland sollte dies gelingen, da die dortigen Mittel- und Kleinbetriebe zumeist junge Betriebe sind, die sich in den ersten Jahren eine Ausbildung von jungen Menschen noch nicht zutrauen.

Betriebe, die keinen Fachkräftebedarf feststellen, sollten darüber nachdenken, ob sie nicht zu sehr auf ihre derzeitige Personalsituation fixiert sind und längerfristige Per-

Abbildung 2: **Warum wird weniger ausgebildet?** (Angaben in %)



spektiven vernachlässigen. Ausbildungsentscheidungen sind Entscheidungen für die Zukunft, nicht für dieses und auch nicht für das nächste Jahr. Skeptisch muß man allerdings dem Versuch gegenüberstehen, Betriebe von einer Ausbildung über den eigenen Bedarf hinaus zu überzeugen. In einer Zeit gestiegenen Kostenbewußtseins, von „schlanken Unternehmen“, was sich nicht zuletzt im Abbau von Personal niederschlägt, dürfte eine solche Strategie – anders als in den siebziger Jahren – wohl kaum erfolgversprechend sein.

Die von den Betrieben vorgebrachten hohen Kosten für eine betriebliche Ausbildung würden in vielen Fällen einer kritischen Nachprüfung nicht standhalten. Denn häufig werden den zweifellos anfallenden Kosten die Erträge nicht gegenübergestellt. Hier tut Aufklärung not, denn auch eine „nur“ subjektiv empfundene Kostenbelastung ist eine Tatsache, die offensichtlich Anlaß zum Ausbildungsplatzabbau bietet.

Für die kleinbetriebliche Ausbildung in Westdeutschland sollte nach Wegen gesucht werden, die Ausbildung in diesen Betrieben wieder für einen größeren Bewerberkreis attraktiv zu machen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. *Berufsbildungsbericht 1995*, S. 53

² Die Rückgänge innerhalb der einzelnen Betriebsgrößenklassen wurden aus den Angaben der Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit berechnet.

³ Für 1993 war in einer Befragung westdeutscher Betriebe ohne Differenzierung nach Berufsgruppen ein Saldo von minus 8 Prozentpunkten ermittelt worden. Vgl. IAB-Kurzbericht Nr. 8 vom 1. 6. 1994

⁴ Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch eine 1993/94 durchgeführte Erhebung bei ostdeutschen Ausbildungsbetrieben. Vgl. Ulrich Degen, Günter Walden: *Ausbildungsbeteiligung der Betriebe*, in: Ulrich Degen, Günter Walden, Klaus Berger: *Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. Daten, Analysen, Perspektiven*, Bundesinstitut für Berufsbildung, *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 180, Bielefeld 1995

⁵ Vgl. Richard v. Bardeleben, Ursula Beicht, Kalman Feher: *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung*; in: *BWP 23 (1994) 3*, S. 3–11

Weiterbildung in Europa

Uwe Grünewald

Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa. Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften

W. Heidemann, W. Kruse, A. Paul-Kohlhoff, Chr. Zeuner
Berlin 1994

Eigentlich haben wir uns in Deutschland daran gewöhnt, daß wir uns im Bereich der beruflichen Bildung eher als Sponsoren denn als Akteure im europäischen Einigungsprozeß begreifen. Schließlich sind wir der größte Nettozahler der Union. Schließlich haben wir das duale System, um das uns viele andere EU-Staaten beneiden und das uns, zumindest jetzt noch, die niedrigste Jugendarbeitslosenquote in Europa beschert. Schließlich haben wir das Konsensprinzip in Fragen der beruflichen Bildung entwickelt und bis fast hin zur Inflexibilität perfektioniert. Was also nützen uns die Funktionsmechanismen anderer EU-Staaten?

Das vorliegende Buch ist eines der zahlreichen Produkte aus der ersten, inzwischen abgeschlossenen Generation der europäischen Aktionsprogramme im Bereich der beruflichen Bildung (FORCE). Diese Programme haben den unbequemen Weg beschritten, europäische Annäherung nicht zu verordnen

oder gar per Gesetz zu harmonisieren, sondern über transnationale Pilotprojekte sowie gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten erfahrbar zu machen.

Eine besondere Bedeutung hat in allen Ländern der Europäischen Union dabei der Dialog zwischen den Sozialpartnern auf allen Ebenen, sei es auf europäischer Ebene, national oder regional (auch euregional) oder auf sektoraler Ebene. Es gibt bisher wenige Arbeiten, die in der analytischen Darstellung von administrativen und kooperativen Strukturen über die Befassung mit einer nationalen Situation oder einen bilateralen Vergleich hinausgehen.

Die vorliegende Studie versucht einen Quervergleich zentraler Aspekte des sozialen Dialogs in der beruflichen Weiterbildung über alle zwölf EU-Staaten hinweg. Durch die Beschränkung der Darstellung auf die jeweilige Funktionsweise eines Dialogs der Sozialpartner relevanten Rahmenbedingungen (sei es in der Struktur des Bildungswesens bzw. der beruflichen Bildung, sei es im Selbstverständnis der im einzelnen Lande agierenden Gewerkschaften sowie der Intensität der Befassung der gewerkschaftlichen Akteure mit Fragen der beruflichen Bildung, sei es bei der Beschreibung des Konzepts öffentlicher Instanzen – Ministerien, regionale öffentliche Institutionen – für die Gestaltung der beruflichen Bildung) erhält der Leser einen hervorragenden und plastischen Einblick in die Gemeinsamkeit, aber vor allem auch die Unterschiedlichkeit der Realität des sozialen Dialogs in Fragen der beruflichen Bildung in Europa.

Insbesondere erlaubt es die Studie, die kleinen Ländermonographien bei Interesse an bestimmten Einzelaspekten querzulesen, um sich somit zu spezifischen Fragen, etwa die unterschiedlichen Ansätze zu tarifvertraglichen Regelungen oder zur kollektiven Finanzierung im Bereich der beruflichen Weiterbildung einen mehrere Länder umfassenden

ersten Einblick zu verschaffen. Für Arbeitnehmervertreter, die in Deutschland sehr zahlreich im Bereich der Berufsausbildung in die Kooperation zwischen den Sozialpartnern eingebunden sind, wird deutlich, daß die berufliche, insbesondere die betriebliche Weiterbildung völlig andere Struktur- (oder Nichtstruktur-)Merkmale aufweist als in anderen Mitgliedsstaaten der Gemeinschaft. Außerdem offenbart der Vergleich, daß die Realität der beruflichen Weiterbildung in Deutschland in wesentlichen Bereichen nicht Ausdruck einer reflektiven Gestaltung, sondern Folge ökonomischer Machtverhältnisse ist.

Insofern bildet das Abschlußkapitel zu Handlungsfeldern und Handlungsorientierungen der Gewerkschaften für die Gestaltung der Weiterbildung einen folgerichtigen Abschluß der Studie, wobei ein Vergleich zwischen der zusammenfassenden Diskussion möglicher Handlungsfelder einer europäischen Gewerkschaftspolitik mit der Darstellung der Perspektiven der jeweiligen nationalen Politiken und den dort teilweise bereits erreichten Kooperationsstrukturen äußerst reizvoll ist. Insgesamt vermittelt die Studie den Eindruck, daß der Aktionsspielraum zur Gestaltung der beruflichen Weiterbildung auf europäischer Ebene noch sehr begrenzt ist. Wenn es ein zentraler Aspekt der europäischen Weiterbildungspolitik ist, die Rolle der Sozialpartner zu einer Schlüsselrolle im Prozeß des strukturellen Wandels in Europa auszubauen, so muß auch und gerade in Deutschland Gestaltung der beruflichen Qualifizierung von Konsensbildung und Kompromißbereitschaft geprägt sein.

Wünschenswert wäre es, wenn in einer zweiten Studie zum Thema „Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa“ der andere Partner im Dialog, die Arbeitgeberseite, national und europäischer seine Konzepte und Handlungsfelder sowie die Themenfelder für eine Fortführung eines gestaltenden Dialogs aufweisen würde.

Nützliches Arbeitsmittel und wichtiger Wegweiser zum Berufsbildungsrecht

Michael Eule

Berufsbildungsgesetz, BBiG; Kommentar für die Praxis

Hans Hermann Wohlgemuth

2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Köln 1995, Bund-Verlag, 663 Seiten, 118,- DM

Im Frühjahr diesen Jahres ist nach acht Jahren die stark erweiterte 2. Auflage des Kommentars von Wohlgemuth zum Berufsbildungsgesetz erschienen, diesmal in der Kommentierung durch Wohlgemuth allein ohne den Mitautor der 1. Auflage Konrad Sarge.

Wohlgemuth geht ausführlich auf die neuere Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zum Prüfungswesen ein, die sich auf Mediziner- und Juristenprüfungen bezieht, und legt dar, warum die Anforderungen des Bundesverfassungsgerichts auch für Prüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz anzuwenden und welche Folgerungen hieraus zu ziehen sind (§ 35 Rdnr. 8 a ff.).

Zur Kompetenzverteilung bei der Festlegung von Prüfungsaufgaben enthält die Kommentierung eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Rechtsprechung, insbesondere mit dem Urteil des OVG Nordrhein-Westfalen vom 19. 4. 1989 und der hierzu ergangenen Beschwerdeentscheidung des Bundesverwaltungsgerichts vom 13. 3. 1990 (§ 36 Rdnr. 7 bis 19), stellt die Auslegung des § 14 Musterprüfungsordnung durch das OVG Nordrhein-Westfalen in Frage und empfiehlt implizit eine Überprüfung dieser Rechtsprechung durch andere Oberverwaltungsgerichte (§ 36 Rdnr. 16 a).

Wohlgemuth ist heute Rechtsanwalt und Justitiar der IG Bergbau und Energie, war zu-

vor Justitiar des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Er bezieht klar Position zugunsten der Rolle der Gewerkschaften und der Arbeitnehmerbeauftragten in den Organen nach dem Berufsbildungsgesetz, den Prüfungsausschüssen und den Berufsbildungsausschüssen. Der Kommentar ist in erster Linie zugeschnitten auf die Zielgruppe von Arbeitnehmerbeauftragten in diesen Gremien, auf Betriebsräte, Personalräte und gewerkschaftliche Funktionsträger, aber auch auf Entscheidungsträger in Verwaltungen und Gerichten, auf Rechtsanwälte und andere Arbeitsrechtler.

Durch seine solide juristische Behandlung von Streitfragen mit Angabe anderer Auffassungen in Literatur und Rechtsprechung wird dem juristisch nicht vorgebildeten Praktiker deutlich, in welchen Sachfragen noch unterschiedliche Rechtsauffassungen bestehen und wo eine gefestigte Rechtsprechung vorhanden ist.

Zum Systemverständnis tragen die Querverweise auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten nach dem Betriebsverfassungsgesetz bei, die bei den einschlägigen Vorschriften (z. B. § 21 Rdnr. 14 zum Mitbestimmungsrecht bei der Bestellung von Ausbildungspersonal nach § 98 Abs. 2 BetrVG) beigelegt sind.

Das umfangreiche Stichwortverzeichnis (17 Seiten) und die Gliederungen zu Beginn der Kommentierung wichtiger Vorschriften erleichtern dem eiligen oder unkundigen Leser den Zugriff auf die einschlägigen Sachaussagen.

Der umfangreiche Anhang von 172 Seiten enthält u. a. das Berufsbildungsförderungsgesetz, die Regelungen des Einigungsvertrages zur Änderung des Berufsbildungsrechtes (leider nicht die Regelungen zur Frage der Gleichwertigkeit von Abschlüssen nach DDR-Recht), das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe, das Verzeichnis der zuständigen Stellen, die BGJ-Anrechnungs-

verordnung, die Berufsfachschulrechenungsverordnung und exemplarisch vier Ausbildungsordnungen. Die Musterprüfungsordnungen für Abschlußprüfungen, Fortbildungs- und Umschulungsprüfungen sind in den Kommentierungen zu §§ 41, 46, 47 BBiG abgedruckt. Dadurch wird es für Einsteiger in das Berufsbildungsrecht möglich, allein mit diesem Kommentar sich in das Geflecht vielfältiger Rechtsvorschriften von Berufsbildungsgesetz und Berufsbildungsförderungsgesetz, Rechtsverordnungen auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes, insbesondere Ausbildungsordnungen und Prüfungsordnungen der zuständigen Stellen hinein- und durchzufinden, ohne daß in jedem Fall weitere Hilfsmittel hinzugezogen werden müßten. Bedauerlicherweise werden die Ausbildungsrahmenpläne, die integraler Bestandteil der Ausbildungsordnungen sind, nur bei der neuen Ausbildungsordnung zum technischen Zeichner mit abgedruckt, nicht bei den anderen drei Ausbildungsordnungen, obwohl erst durch die Ausbildungsrahmenpläne in Verbindung mit den einschlägigen Prüfungsvorschriften des Verordnungstextes die Prüfungsanforderungen ermittelt werden könnten, was allein anhand des Verordnungstextes nicht möglich ist.

Aufgenommen in die Kommentierungen sind auch eine Reihe von Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung, z. B. zu programmierten Prüfungen vom 14. Mai 1987 (§ 35 Rdnr. 8 m), anscheinend aus Platzgründen jedoch nicht alle wichtigen. Wünschenswert wäre beispielsweise eine Aufnahme der Empfehlung des früheren Bundesausschusses für Berufsbildung vom 29. 3. 1972 zur Eignung von Ausbildungsstätten bei § 22 BBiG.

Aufgrund seiner fundierten juristischen Herangehensweise verbunden mit einer übersichtlichen Darstellung des Diskussionsstandes in wichtigen Streitfragen ist die neue Auflage sowohl für Praktiker ein wichtiges Arbeitsmittel, das uneingeschränkt empfoh-

len werden kann, als auch für Funktionsträger geeignet, die sich einen Überblick über den Meinungsstand zu Sachfragen des Berufsbildungsrechts verschaffen wollen. Sehr zu begrüßen ist auch der Beitrag, den Wohlgemuth zur Übertragung der Prüfungsrechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts auf den Bereich der berufsbildenden Prüfungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung leistet.

Neues zum Verhältnis von Organisationsentwicklung und berufliche Bildung

Christel Alt

Berufsbildung und Organisationsentwicklung – Perspektiven, Modelle, Grundlagen
Gisela Dybowski, Helmut Pütz, Felix Rauner (Hrsg.)

Schriftenreihe Berufliche Bildung, Donat Verlag, Bremen 1995

Der vorliegende Band soll Ideen und Suchstrategien zur Identifizierung des möglichen Beitrags der Berufsbildungsforschung und von Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von betrieblicher Organisationsentwicklung und eigenständigem Auftrag der beruflichen Bildung aufdecken helfen. Die Frage, welchen Beitrag die Berufsbildungsforschung leistet bzw. leisten müßte, um die unterstellte Interdependenz von betrieblicher Organisationsentwicklung und beruflicher Bildung differenziert und zugleich umfassend zu analysieren, war Anlaß für die Fortsetzung und Vertiefung des schon früher begonnenen Dialogs zwischen Experten betrieblicher Praxis und Wissenschaftlern im Rahmen einer im Feb. 1993 vom BIBB und dem ITB durchgeführten Fachtagung zum Thema. Der vorliegende Band enthält Beiträge aus der Fachtagung und weiterführende Diskussionen.

Der in der Fachtagung entlang der 6 Schwerpunkte

- betriebliche Organisationsentwicklung und berufliche Bildung im internationalen Vergleich;
- zum Wirkungszusammenhang von Organisationsentwicklung, Technikgestaltung und Qualifizierung;
- betriebliche Innovationen und Strategien der Qualifizierung;
- Grundfragen zum Verhältnis von Modellversuchen und betrieblicher Organisationsentwicklung;
- Medien und Qualifizierungskonzepte im Spannungsverhältnis zwischen Lerntechnologie und lernförderlicher Arbeitsgestaltung;
- Qualifizierung von Berufspädagogen für lernende Organisationen;

geführte Dialog wurde unter drei verschiedenen Blickwinkeln aufbereitet und zugänglich gemacht:

1. Die Herausforderung durch neue Marktbedingungen und verschärften Qualifikationswettbewerb sowie Konsequenzen für die Unternehmen und Mitarbeiter im Sinne einer partizipativen Organisationsentwicklung und eines neuen Mitarbeitertypus mit dem Ziel „lernendes Unternehmen“ einerseits und eines relativ starren Berufsbildungssystems andererseits.
2. Die Notwendigkeit zur Neubestimmung beruflicher Bildung im Spannungsfeld von betrieblicher Innovation, individuellen Bildungsansprüchen und Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit.
3. Die Herausarbeitung eines Forschungs-komplexes zum Verhältnis von beruflicher Bildung und betrieblicher Organisationsentwicklung.

Als Leitgedanke zieht sich durch die einzelnen Beiträge die offene Frage nach der empirisch bis heute nicht genau nachgewiesenen Beziehung zwischen Organisationsentwicklung und beruflicher Bildung einerseits und der Eigenständigkeit beider Bereiche mit unterschiedlichen Interessen und in unterschiedlichen Bezugssystemen andererseits.

Die Sichtweisen reichen vom instrumentellen Charakter der Qualifizierung für die Gestaltung von Organisationsentwicklungsprozessen, den Interdependenzen zwischen Entfaltung des Gestaltungspotentials (nur) in einer dynamischen Organisation und der Entwicklung von Gestaltungskompetenz als Qualifizierungsauftrag und -bedarf bis zur Betonung der eigenständigen Bildungsaufgabe der beruflichen Bildung. Mit letzterer verbunden geht es um die Identifizierung von Chancen, die das Berufskonzept und darin eingebunden die Ausbildung und berufliche Fortbildung für die betriebliche Veränderungsdynamik und veränderte Werthaltungen und Erwartungen der Lernenden und Beschäftigten bietet.

Die im vorliegenden Band geleistete systematische Aufbereitung und Entfaltung der Fragenkomplexe erleichtert eine Auseinandersetzung mit der Thematik, prägt jedoch zugleich im Sinne der Sichtweise der Herausgeber die Betrachtung. Auf die Lektüre der Einzelbeiträge sollte keineswegs verzichtet werden, will man zur eigenen Positionsbestimmung und Identifizierung von Forschungsfragen für die Berufsbildungsforschung und von Entwicklungsaufgaben für die berufliche Bildung im Schnittstellenbereich mit betrieblichen Organisationsprozessen vorstoßen.

So umfassend die Diskussion der Interdependenzen und Gestaltungsfragen auch geführt wird, habe ich doch zweierlei vermisst. Erstens bezieht sich die inhaltliche Diskussion recht einseitig auf die Produktionsarbeit und die darauf gerichteten Organisations- und Qualifizierungs- bzw. Bildungsfragen. Die Situation im Dienstleistungsbereich und die Aus- und Fortbildung bzw. berufliche Weiterbildung für diesen Aufgabenbereich bleibt weitgehend außen vor. Zweitens geht der Dialog zwischen Wissenschaftlern und betrieblicher Praxis anscheinend von einem doch recht eingeschränkten Praxisverständnis aus. Die in den Unternehmen für OE-Pro-

zesse Verantwortlichen bleiben außen vor. Die Tatsache, daß Organisationsentwicklungsprozesse managementgeleitet sind, wird zwar benannt, die Erwartungen eben dieses Managements an die berufliche Bildung und qualifikationsbezogene Personalentwicklung werden jedoch nicht thematisiert. Damit bleibt das aktive Gestaltungspotential von beruflicher Bildung für die Arbeitsorganisation unterbelichtet.

Es wäre wünschenswert, den Dialog um Organisationsentwicklung und berufliche Bildung um diese Akzente zu erweitern und vielleicht auch den nur knapp angerissenen Fragen der Evaluierung von Bildungskonzepten und Lernorganisationskonzepten im Hinblick auf ihren Nutzen für OE-Prozesse und für die lernenden Individuen mehr Raum zu geben.

Dennoch, insgesamt ist es ein notwendiges und lesenswertes Buch, welches seinem Anspruch, Ideen für die Berufsbildungsforschung zu liefern, gerecht wird.

Der Umgang mit Informationstechniken – Ein wichtiges, aber zu gering beachtetes Feld der Berufsbildungsforschung

Peter Dehnbostel

Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung

Dieter Euler
(Reihe: Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Bd. 22), Botermann & Botermann Verlag, Köln 1994, 575 Seiten, ISBN 3-88105-151-1, 68,- DM

Die auslösende Funktion moderner Informationstechniken für weitreichende Veränderungen unserer Lebens- und Arbeitswelt steht

außer Frage. Gesellschaftlich und ökonomisch scheinen wir erst am Anfang informationstechnischer Umwälzungen zu stehen, deren Auswirkungen kaum absehbar sind. Die fortschreitende Informatisierung von Unternehmen, öffentlichen Institutionen und privaten Haushalten wirft zentral die Frage nach dem kompetenten und gestaltenden Umgang mit den Informationstechniken auf. Wie müssen Lern- und Bildungsprozesse angelegt sein, um den Menschen auf ein informationstechnisch unterstütztes informationelles Handeln in ökonomischen Arbeits- und Lebenssituationen vorzubereiten?

Mit dieser Frage sind Ausgangspunkt und leitendes Erkenntnisinteresse des vorliegenden Buches markiert, das zugleich Habilitationsschrift des Autors ist. In der als Forschungsprogramm angelegten Arbeit werden Projekte und Erfahrungsberichte untersucht, wissenschaftliche Diskussionen ausgewertet und Theoriebildungen vorgenommen. Die nachhaltigen Wirkungen von Informationstechniken werden prospektiv und interdisziplinär betrachtet. Die Auswertung von Analysen unter Einbeziehung paradigmatischer Bestimmungen zur Verbindung von Erkenntnisinteresse und Praxisgestaltung führt zu einem didaktischen Konzept informationstechnischer Bildung, in dessen Mittelpunkt der Erwerb von Gestaltungs- und Innovationskompetenzen steht.

Die Arbeit umfaßt sechs Teile. Einleitend werden zunächst Ausgangspunkt und Erkenntnisinteresse der Arbeit dargelegt. Das heterogene Wirkungspotential der Informationstechniken wird diskutiert, wissenschaftssystematische Fragen einer die Bezugswissenschaften und außerbetriebliches Wirtschaftshandeln einbeziehenden Wirtschaftspädagogik werden geklärt sowie Außenlegitimation und Systematik der Arbeit dargelegt.

Bereits die Erörterungen von Wirkungen der Informationstechniken zeigen die auf Aufklärung der Sachverhalte angelegte Herange-

hensweise des Autors. Ausgehend von der These umfassender Veränderungen durch die Informationstechniken werden deren Wirkungsmöglichkeiten in bezug auf das Individuum, die Arbeitsorganisation, kaufmännische Qualifikationsanforderungen und Kultur diskutiert. In Abgrenzung zu einschlägigen Abhandlungen werden die Potentiale der Informationstechniken weder zur Grundlage optimistischer Zukunftsentwürfe noch beschwörender Kassandrarufer gemacht, sondern im Hinblick auf Fakten und wissenschaftlich ausgewiesene Einschätzungen erörtert. In Abgrenzung von ernüchternden Erfahrungen mit der prognostischen Wirkungsforschung und dem Szenario-Ansatz erfolgt die Reflexion der Wirkungspotentiale zunächst in vorrangig deskriptiver Absicht.

Für die weitere Bearbeitung des Programms sind die breite Theorierezeption und -auseinandersetzung, methodologische und wissenschaftstheoretische Bestimmungen sowie die im jeweiligen Problemzusammenhang erfolgenden semantischen Klärungen von Begriffen und Zusammenhängen hervorzuheben. Das Verständnis von Theoriebildung als kontinuierliche Bearbeitung von Forschungsfeldern schlägt sich in der zunehmenden Eingrenzung und Präzisierung der Forschungsarbeit nieder. In den Teilen II bis IV der Arbeit werden so in forschungssystematischer Aufeinanderfolge jeweils ein bereichsdidaktischer, ein allgemeindidaktischer und ein methodologischer Bezugsrahmen ausgewiesen.

Der Gegenstandsbereich der zu entwickelnden Didaktik wird als eine Theorie eingeführt, die sich auf die Bewältigung sozio-informationstechnischer Lebens- und Arbeits-situationen richtet. Die im bereichsdidaktischen Bezugsrahmen enthaltenen Inhaltsstrukturen bzw. Lehr-/Lerninhalte fließen in den Aufbau des allgemeindidaktischen Bezugsrahmens ein. In einer „analytisch-evaluativen“ Auseinandersetzung mit der allgemeindidaktischen Theoriediskussion wird

der Gesamtzusammenhang einer Didaktik sozio-informationstechnischer Bildung abgegrenzt und begründet. Als Ergebnis entsteht ein erstes didaktisches Grundmodell, das Didaktik als Theorie kommunikativer Lehr-Lernsituationen begreift. Die didaktischen Erörterungen und Festlegungen fließen in die später vorgenommenen Auswertungen ein.

Im methodologischen Bezugsrahmen wird wissenschaftliches Handeln paradigmatisch bestimmt. Neben der im ausführlichen wissenschaftstheoretischen Diskurs herausgearbeiteten Bestimmung des Wirklichkeits- und Wissenschaftsverständnisses erfolgen Differenzierungen zwischen wissenschaftlichem Handeln und Alltagshandeln. Diese Differenzierungen sind für das Verhältnis von Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspraxis von grundsätzlichem Interesse, in der Arbeit selbst sichern sie die Untersuchungen und Auswertungen ab. Die „Wissenschafts-Praxis-Kommunikation“ wird als eigene paradigmatische Grundlegung wissenschaftlichen Handelns mit den Schwerpunkten Theoriebildung, -überprüfung und -abwicklung ausgewiesen. Die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis, die in ihren Interessenlagen zu unterscheiden ist, ist als kommunikativ gestalteter, wechselseitiger Lernprozeß anzulegen. Das wissenschaftliche Handeln wird dabei im Kontext von Regelbindungen verstanden, d. h. die für die wissenschaftliche Theoriebildung jeweils maßgeblichen Regeln stellen eine heuristische Handlungsleitlinie dar. Der methodologische Bezugsrahmen und die vertretene wissenschaftstheoretische Position stehen mit den heuristischen Regeln in einem konstitutiven Zusammenhang.

Die Auswertungen im Teil V der Arbeit erfolgen unter den zuvor entwickelten drei Bezugsrahmen bzw. darauf bezogenen Kernfragen und Kriterien. Die breite Untersuchungsbasis besteht aus didaktisch-curricularen Materialien wie Lehrplänen, Ausbildungsord-

nungen und Büchern, aus dokumentierten Modellversuchs- und Projektunterlagen sowie aus Theoriebefunden. Dabei wird die Auswertung auf drei unterschiedliche Bildungsstufen bezogen: vorberufliche Bildung, berufliche Erstausbildung und berufliche Weiterbildung.

Auf der Grundlage der zuvor gewonnenen Auswertungsergebnisse und Forschungsbefunde erfolgt im letzten Teil der Arbeit die zusammenfassende Konzeptualisierung einer Didaktik informationstechnischer Bildung. Zudem werden Forschungsdesiderate für die weitere Bearbeitung des Programms benannt. Das entwickelte didaktische Konzept repräsentiert den aktuellen Erkenntnisstand einer sozio-informationstechnischen Bildung, die in ihrer Gestaltungs- und Innovationsorientierung einer Anpassungsqualifizierung entgegensteht.

Über ihren Wert für die Berufsbildungspraxis hinaus stellt die Arbeit vor allem einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung dar. Dies zeigt sich zum einen in der entwickelten Didaktikkonzeption, zum anderen in dem Forschungsprogramm, das Erkenntnis- und Aufklärungsmöglichkeiten durch Wissenschaft in praxisbezogener Verwendung aufzeigt. Dieses Programm ist weder – wie in der Berufsbildungsforschung immer häufiger zu beobachten – struktur- und qualifikationstheoretisch reduziert noch programmatisch oder visionär überhöht. Indem Lehr-/Lernprozesse und didaktische Entwicklungen im Mittelpunkt stehen, wird hier ein Kernbereich der Berufsbildungsforschung untersucht und weiterentwickelt, dem gegenwärtig in der Forschung nicht annähernd die Aufmerksamkeit zukommt, die methodologisch und forschungsstrategisch geboten wäre.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**24. Jahrgang
Heft 6
November 1995**

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 Gelbicke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 40/22 19/26 13

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

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.

ISSN 0341–4515

GERHARD BARTEL

Gesamtverband der
metallindustriellen
Arbeitgeberverbände e. V.
Volksgartenstraße 54 a
50677 Köln

UTE BÜCHELE

CLAUDIA MUNZ
Gesellschaft für Ausbildungs-
forschung und
Berufsentwicklung e. V.
Bodenseestraße 5
81241 München

PROF. DR. MICHAEL GUDER

Deutsche Gesellschaft für
Technische Zusammenarbeit
(GTZ) GmbH
Postfach 51 80
65726 Eschborn

DR. JOACHIM HÄUSSLER

DIHT
Adenauerallee 148
53113 Bonn

S. OLIVER LÜBKE

DGB, Bundesvorstand
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf

CHRISTEL ALT

DR. PETER DEHNBOSTEL
MICHAEL EULE, MONA GRANATO
UWE GRÜNEWALD, SASKIA KEUNE
VERA MEISSNER, DR. EDGAR SAUTER
DR. WILFRIED REISSE
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

RICHARD VON BARDELEBEN

HARALD BRANDES
DR. GÜNTER WALDEN
Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53175 Bonn

Wir suchen für drei Jahre für den weiteren Ausbau einer Technischen Fachhochschule im Großraum Shanghai in

China

Dozent/-in Elektrotechnik

(Erfahrung u.a. mit elektrischen Maschinen, Energietechnik, Leistungselektronik)

Dozent/-in Maschinenbau

(Erfahrung u.a. mit Umformtechnik, Fertigungstechnik, CAD/CAM)

Das Projekt: Seit einigen Jahren unterstützen wir die Fachhochschule durch angepaßte curriculare, technische und administrative Beratungsleistungen. Ziel ist es, die Wirtschaftsregion durch die Bereitstellung von qualifizierten Fachkräften zu fördern. Die Ausbildungskonzepte deutscher Fachhochschulen dienen als Grundlage.

Ihre Aufgabe: Sie beraten die chinesische Leitung der Fachhochschule beim weiteren Ausbau des Fachbereiches in technischer, didaktischer und organisatorischer Hinsicht und initiieren die Aus- und Fortbildung der chinesischen Fachkräfte. Die Kenntnis der Ausbildungsbedürfnisse und Produktionsmethoden der

örtlichen Betriebe ist von besonderer Wichtigkeit, um anwendungsbezogene Studienangebote bereitzustellen.

Ihre Qualifikation: Als Diplomingenieur/-in bringen Sie einige Jahre einschlägige Erfahrungen der Industriepraxis mit. Eine Tätigkeit als Hochschulprofessor/-in an einer deutschen (Fach)hochschule setzen wir voraus. Wünschenswert sind außerdem Leitungserfahrungen in Ihrem Fachbereich und in anderen Positionen einer (Fach)hochschule. Sie sprechen gut Englisch und bringen hohes Einfühlungsvermögen für die chinesische Mentalität mit.

Der Standort ist ca. 200 km von Shanghai entfernt. Er bietet keine

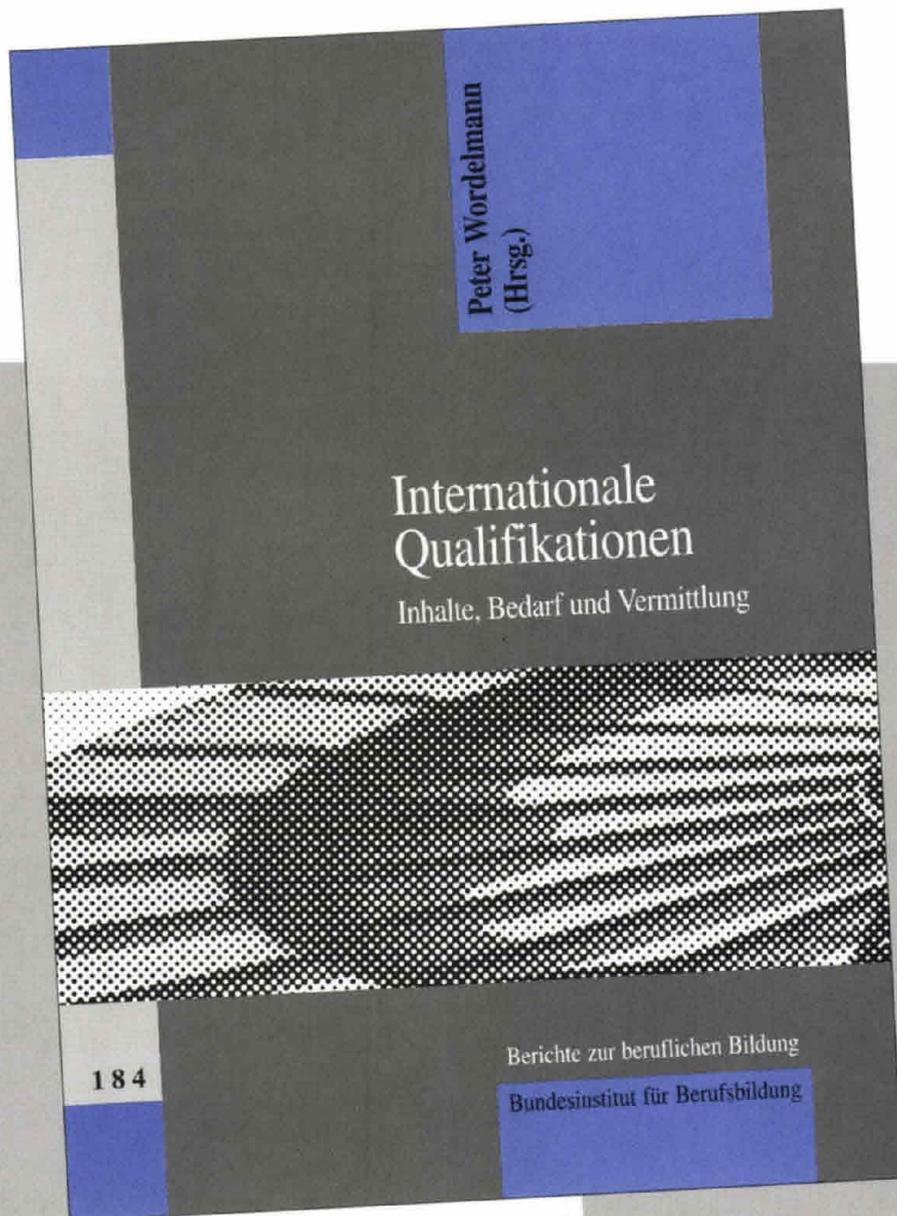
Schulmöglichkeiten.

Die GTZ ist ein weltweit tätiges Unternehmen, das im Auftrag des Bundes und anderer Regierungen an der Lösung von Entwicklungsproblemen in Partnerländern arbeitet. Dabei benötigen wir die Mithilfe hochqualifizierter und -motivierter Fachkräfte.

Ihre vollständige Bewerbung (tabellarischer Lebenslauf, Zeugniskopien, Lichtbild) senden Sie bitte unter der Kennziffer K 23 an die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Postfach 5180, 65726 Eschborn.

Weitere Fragen beantwortet Ihnen gerne Frau Köppen, Telefon: 06196/79-3242.





**PETER WORDELMANN (HRSG.)
INTERNATIONALE QUALIFIKATIONEN**

INHALTE, BEDARF UND VERMITTLUNG

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 184

1995, 246 Seiten,
Bestell-Nr. 102.184,
Preis 29.00 DM

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (05 21) 9 11 01 - 0
Telefax (05 21) 9 11 01 - 79

Was sind eigentlich „internationale Qualifikationen“, „Euro-qualifikationen“, „Europakompetenzen“ oder wie immer dieses Bündel von qualifikatorischen Anforderungen genannt wird, das sich aus der Internationalisierung des Wirtschaftens ergibt? Wer braucht sie und wofür? Wo werden sie benötigt und wo werden sie am besten erlernt? Wie entwickelt sich der zukünftige Bedarf?

Dies sind einige der Fragestellungen, die in dem vorliegenden Band bearbeitet werden. Er entstand im Rahmen des BIBB-Projektes „Berufliche Qualifikationen im internationalen Kontext“ und stellt eine Zwischenbilanz der bisherigen Projektarbeiten zu diesem Thema dar. Die Beiträge der Experten aus Wissenschaft, Verbänden und Wirtschaft, die auf einem Workshop im November 1994 in Berlin vorgetragen wurden, machen deutlich, daß die Thematik eine sehr differenzierte Betrachtung verlangt, sowohl was den sogenannten Bedarf an internationalen Qualifikationen – meist festgemacht am Fremdsprachenbedarf – als auch die inhaltliche Ausgestaltung, die Formen und Orte ihrer Vermittlung anbetrifft.