

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

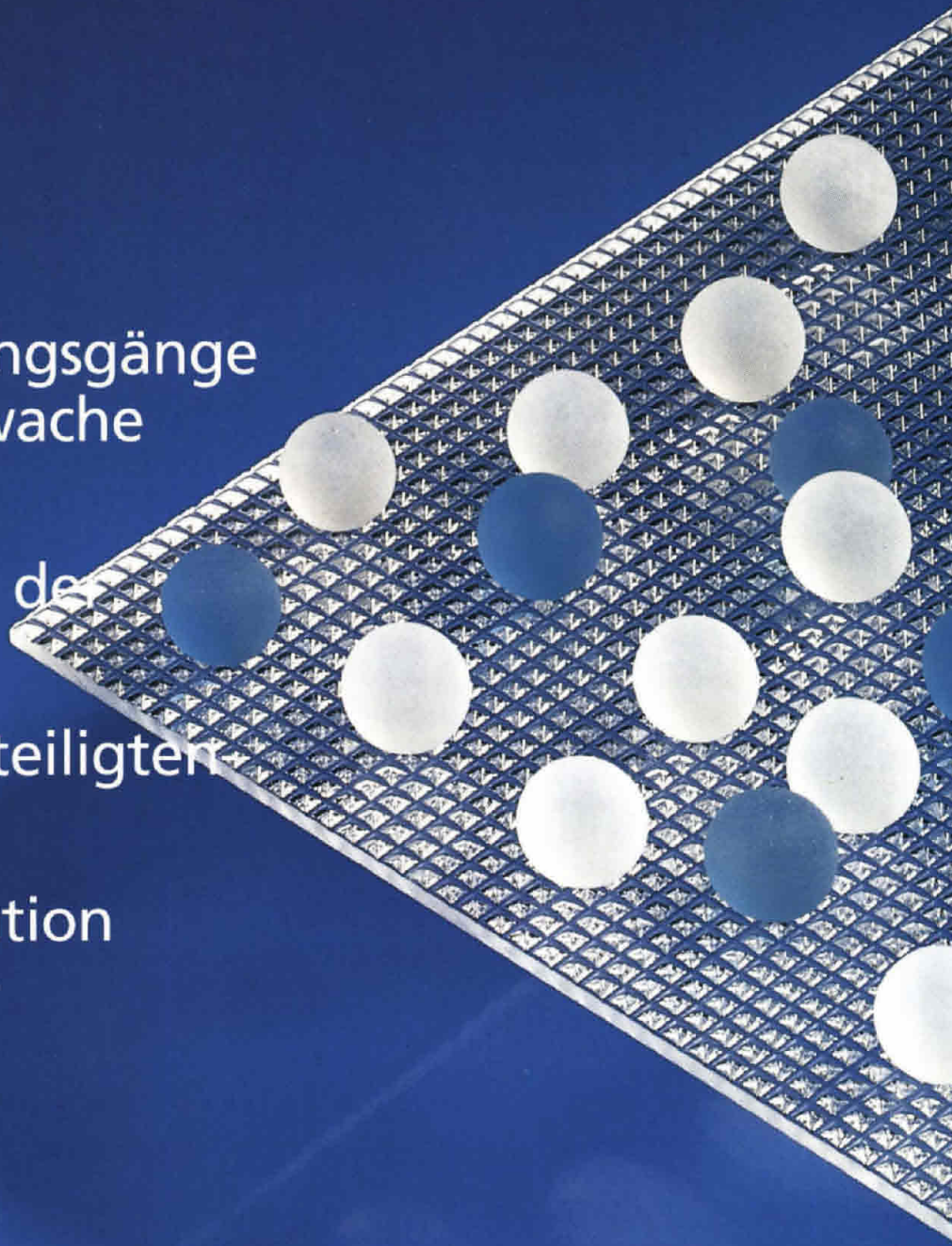
W. Bertelsmann Verlag
Heft 2/1996
März/April
1 D 20155 F

Eigene Ausbildungsgänge
für leistungsschwache
Jugendliche? •

Modularisierung der
Ausbildung? •

15 Jahre Benachteiligten-
förderung •

Soziale Qualifikation
im Berufsalltag •



Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Aus- und Weiterbildung
 als Beitrag zur Standortsicherung

Fachbeiträge

- HELMUT PÜTZ
03 Eigene Ausbildungsgänge
 für besonders leistungsschwache
 Jugendliche
- CLAUDIO HAACK, KARLHEINZ MÜLLER,
 BERND WEISSCHUH
09 Benötigen wir eine
 Modularisierung der Ausbildung?
- PETER-WERNER KLOAS
11 15 Jahre Benachteiligtenförderung
 – eine Zwischenbilanz
- KLAUS BERGER, ALEXANDER WOLF
18 Berufseinmündungsstrategien
 und Attraktivität einer
 dualen Ausbildung bei
 Jugendlichen in Abgangsklassen
- GÜNTER CRAMER, CHRISTOPH RÖHRS
24 Ausbildungsbedarf –
 eine unbekannte Größe?
- SIBYLLE PETERS
28 Subjektivierung von Arbeits- und
 Lernprozessen – Entwicklung eines
 neuen Wissenstypus?
- SIGRID DAMM-RÜGER, BARBARA STIEGLER
35 Fingerspitzengefühl
 im Berufsalltag
- WERNER KUSCH, GUNTHER BÖS,
 LEOPOLD GIERL, FRANK RICHTER
41 Doppelqualifizierende Bildungs-
 gänge – für die Wirtschaft
 als auch für den Arbeitnehmer
 ein Gewinn

Berufsbildung international

- JOCHEN REULING
48 Modularisierung in der englischen
 Berufsbildung

Nachrichten und Berichte

- MARGARETE LIPPITZ
54 Anregungen zur Gestaltung
 der integrierten Prüfung
- LASZLO ALEX
56 Jugendliche ohne
 Ausbildungsabschluß

Arbeit des Hauptausschusses

- 58** Kurzbericht

Rezensionen

- 59** Rezensionen
- 64** Impressum, Autoren

BWP erscheint regelmäßig mit der Beilage
 „BIBB aktuell“.

Dieser Ausgabe liegen bei

- eine Beilage des
 W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld,
- zwei Beilagen des
 Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufs-
 forschung, Nürnberg, sowie
- die Beilage des BIBB, Berlin,
 zum BIBB-Kongreß im Oktober 1996.

Aus- und Weiterbildung als Beitrag zur Standortsicherung

Hermann Schmidt

In der aktuellen Diskussion um die Sicherung des Standortes Deutschland nehmen Fragen der beruflichen Qualifikation sowie der Wissenschaft und Forschung einen hohen Rang ein. In dem kürzlich veröffentlichten Bulletin der Bundesregierung „Bündnis für Arbeit und zur Standortsicherung“¹ wird nicht nur das „hohe Niveau der beruflichen Qualifikation der Arbeitnehmer“ für die Zukunft des Standortes Deutschland unterstrichen, sondern es wird auch hervorgehoben, welch hohen Stellenwert „Wissenschaft und Forschung“ sowie die „Qualität und Anpassungsfähigkeit des Bildungs- und Ausbildungssystems“ für die Standortsicherung einnehmen.

Beide Argumente unterstreichen deutlich die hohen Erwartungen, die unter anderem an die Berufsbildungsforschung und an das Berufsbildungssystem selbst gestellt werden. Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist hier in seiner zentralen Aufgabenstellung als ein Zentrum der Berufsbildungsforschung in Deutschland ausdrücklich gefordert.

Das System formalisierter Ausbildungsgänge in Deutschland hat sich trotz aller einschneidenden, teils globalen Veränderungen der ökonomischen, technologischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als ein anpassungsfähiges, flexibles und erfolgreiches Instrument zur Qualifizierung der Arbeitnehmer erwiesen. Es beruht auf einem Berufsverständnis, das zwei grundsätzlich verschiedene Bedeutungen und Sachverhalte umfaßt. Mit dem Begriff „Beruf“ können sowohl staatlich geregelte duale, schulische oder hochschulische *Ausbildungsgänge* sowie die nach Bundes- oder Länderrecht geregelten *Fortbildungs-* bzw. *Weiterbildungsberufe* gemeint sein, als auch die ausgeübte, vom erlernten Beruf unabhängige *Berufstätigkeit*.

Verfassungsrechtlich bedeutet Beruf „jede auf Dauer berechnete und nicht nur vorübergehende, der Schaffung und Erhal-

tung einer Lebensgrundlage dienende Betätigung“.² Die freie Wahl des Berufes ist im Grundgesetz garantiert, kann aber durch Gesetz eingeschränkt werden.

Zu den *Ausbildungsgängen* mit geregelten Abschlußprüfungen zählen die dualen, in Betrieb und Berufsschule organisierten und nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) geregelten ca. 370 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Hinzu kommt eine Vielzahl weiterer, teils nach Bundesrecht (z. B. in der Krankenpflege) teils nach Ländergesetzen (z. B. Werbeassistent/-in) geregelte, schulische Ausbildungsberufe u. a. in den Bereichen Wirtschaft, Technik, Gesundheit und Soziales sowie die hochschulischen und universitären Ausbildungsgänge.

Analog zur Ausbildung spricht man im Weiterbildungsbereich von den nach Bundesrecht geregelten *Fortbildungsberufen* und den z. T. nach Ländergesetzen entwickelten *Weiterbildungsberufen*. Zu den bekanntesten gehören die derzeit 127 bundeseinheitlichen Regelungen für Handwerksmeister/-innen, 27 für Industriemeister/-innen und 12 für Meister/-innen im hauswirtschaftlichen und landwirtschaftlichen Bereich. Neben den Meisterregelungen gibt es weitere 16 nach § 46,2 BBiG bzw. § 42,2 HwO geregelte bundeseinheitliche Fortbildungsberufe wie z. B. Wirtschaftsinformatiker/-in sowie über 2 250 nach § 46,1 BBiG entwickelte Kammerregelungen, die sich allerdings aufgrund inhaltlich-fachlicher Überschneidungen auf etwa 350 Fortbildungsprofile zusammenfassen lassen. Hinzu kommen 55 staatlich anerkannte Weiterbildungsberufe des Gesundheitswesens, die in einzelnen Ländern geregelt sind.

Mit diesem System formalisierter Ausbildungs- und Fortbildungsregelungen können in Deutschland insgesamt etwa 1 000 Berufsabschlüsse erworben werden. Demgegenüber

stehen ca. 30 000 Berufstätigkeiten, in denen Erwerbstätige tatsächlich arbeiten (z. B. als Bote, Sachbearbeiter, Abteilungsleiter). Das bedeutet, eine relativ kleine Zahl von etwa 1 000 Ausbildungsgängen und Weiterbildungsabschlüssen bereitet auf eine sehr große Zahl sehr unterschiedlicher Berufstätigkeiten vor. Der entscheidende Vorzug eines derart breit angelegten Qualifizierungssystems liegt darin, daß es für den einzelnen Erwerbstätigen die Anpassung und Anpassungsfähigkeit der beruflichen Qualifikation an die sich verändernden Bedingungen im Beschäftigungssystem ermöglicht und sichert, weil das Prinzip der Verbindung von Arbeiten und Lernen den meisten Ausbildungen zugrunde liegt. Außerdem macht sich dieses System sowohl aus einzelbetrieblicher wie auch aus gesamtwirtschaftlicher Sicht bezahlt, da es durch die Aktualisierung der Ausbildungs- und Fortbildungsregelungen schneller als jedes andere Teilsystem auf die veränderten Bedingungen reagiert. Ziel der dualen Berufsausbildung ist nicht die Verwirklichung eines statischen, sondern eines dynamischen Qualifikationsbegriffes, der Berufsausbildung als Voraussetzung für Fortbildung und beruflichen Alltag begreift. Der „Beruf fürs Leben“ gehört der Vergangenheit an. Ausbildung ist „Einstieg in ein Berufsleben mit lebenslangem Lernen“. Es ist daher nur selten erforderlich, die Schaffung völlig neuer Ausbildungsgänge in einem zeitaufwendigen Verfahren zu entwickeln. Die Regel wird sein, den eingeschlagenen Weg zur Entspezialisierung bzw. zur Generalisierung der Ausbildung fortzusetzen und die bestehenden Ausbildungsberufe den verän-

derten Anforderungen flexibel anzupassen. Die Verringerung der Zahl der Ausbildungsordnungen von rd. 600 Anfang der 70er Jahre bis heute auf 370 belegt diesen Wandel.

In der Diskussion um „neue Berufe“ oder „Zukunftsberufe“ wird immer wieder damit argumentiert, daß durch die Entwicklung neuer Berufe nicht nur zusätzliche Ausbildungsplätze, sondern auch neue Arbeitsplätze geschaffen werden könnten. Diese scheinbar „einfache Lösung“ verkennt jedoch die komplexen Probleme sowohl auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt wie auch den dynamischen Wandel der Anforderungen im Beschäftigungssystem. Ein neuer Ausbildungsgang schafft noch keinen zusätzlichen Arbeitsplatz, wenn die Betriebe hierfür keinen Bedarf sehen und die Absolventen „neuer“ mit denen bestehender Ausbildungsgänge in Konkurrenz treten. Und das „Fehlen“ eines bestimmten Ausbildungsganges bedeutet nicht zwangsläufig die Schaffung neuer Ausbildungsberufe. Innovative Qualifikationsbedarfe lassen sich kurzfristig ohnehin durch Weiterbildungsregelungen besser vermitteln und längerfristig durch die fachliche Anpassung bestehender Ausbildungsgänge integrieren.

¹ Presse- und Informationsamt der Bundesregierung; Bulletin „Bündnis für Arbeit und Standortsicherung“, Treffen des Bundeskanzlers mit Vertretern von Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften; Nr. 7/S. 53, Bonn, den 26. Januar 1996

² Scholz in Maunz-Dürig, Kommentar zum GG, Art. 12, Rdnr. 18



Eigene Ausbildungsgänge für besonders leistungsschwache Jugendliche

Helmut Pütz

*Dr. phil., stellvertretender
Generalsekretär des Bundes-
instituts für Berufsbildung*



Trotz unbestrittener Erfolge in der Benachteiligtenausbildung sind angesichts 100 000 bis 150 000 Jugendlicher ohne abgeschlossene Berufsausbildung neue Wege der Qualifikation und Integration in das Duale System der Berufsausbildung zu suchen. Anhand konkreter Vorschläge zur Flexibilisierung, Individualisierung, Binnendifferenzierung und Modularisierung wird eine neue, zusammenhängende, in sich schlüssige Konzeption zur Verbesserung der Benachteiligten-Ausbildung dargestellt und befürwortet.

Die Erfolge der Benachteiligten-Ausbildung, so wie sie in das Arbeitsförderungsgesetz eingebettet ist und daraus finanziert wird, sind unbestritten. Nur auf dieser Basis war und ist es möglich, Jahr für Jahr viele tausend Jugendliche zu einem Ausbildungsabschluß zu führen. Doch diese von niemandem zu bestreitenden Erfolge dürfen nicht den Blick für notwendige Veränderungen und Verbesserungen der Benachteiligten-Ausbildung verstellen. Der weitere Handlungsbedarf sollte deshalb ebenso unbestritten sein. Jahr für Jahr bleiben 100 000 bis 150 000 Jugendliche aus sehr unterschiedlichen Gründen ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Allein die Tatsache, daß diese Zahl nur in dieser Bandbreite angegeben werden kann, macht den Handlungsbedarf offenkundig. Die Situation der Benachteiligten wird sich angesichts einer hohen Arbeitslosenzahl und der finanziellen Situation der öffentlichen Hand weiter verschlechtern. Das vorhandene

duale Berufsausbildungssystem leistet offensichtlich nicht genug für die notwendige Integration der Benachteiligten. Wenn jährlich 100 000 bis 150 000 junge Menschen aus diesem System ausgegrenzt werden, dann müssen neue Wege der Integration der Schwachen in das durchaus leistungsfähige und starke Duale System der Berufsausbildung gegangen werden. Wir müssen vor allen Dingen aber handeln und auch Tabus in Frage stellen. Wir müssen vielleicht auch mit einigen „lieb gewordenen“ Gewohnheiten brechen, vor allem müssen wir neue, zusammenhängende, in sich schlüssige Konzeptionen der Benachteiligten-Ausbildung verwirklichen.

Definition der Zielgruppe

Zu den benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind alle diejenigen zu zählen, die ohne Berufsausbildung und -abschluß bleiben (mit Ausnahme der Behinderten), wohl wissend, daß die Gruppe sehr viel stärker differenziert und die „Definition der Zielgruppe“ sehr viel komplizierter ist. Dabei ist bewußt, daß bei den benachteiligten Jugendlichen in der Regel Mehrfach-Benachteiligungen zu verzeichnen sind. In den Durchführungsanweisungen der Bundesanstalt für Arbeit gemäß Arbeitsförderungsgesetz stehen die folgenden drei Gruppen im Vordergrund:

- Auszubildende ohne Hauptschulabschluß oder vergleichbaren Abschluß nach der allgemeinen Schulpflicht
- Abgänger aus Sonderschulen generell

- andere Jugendliche, wenn der psychologische Dienst des Arbeitsamtes schwerwiegende Bildungsdefizite feststellt.

Allein die Gruppe der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß ist äußerst differenziert in ihren Mehrfachbenachteiligungen zu betrachten. Einige Aspekte sind z. B. mangelnde Vorbildung allgemeiner Art oder mangelnde Leistungsfähigkeit, geringere Kenntnisse in Deutsch (auch bei bestimmten Gruppen ausländischer Jugendlicher) und Mathematik, geringere Ausbildungsmotivation, geringeres Selbst- und Leistungsbewußtsein, soziale/familiäre Probleme, oft kombiniert mit allgemeinen Sozialisationsdefiziten, gesundheitliche Einschränkungen oft auch in Form von nicht schweren Behinderungen, Jugendliche mit Ausbildungs-Fehlentscheidungen aufgrund unzureichender Information und Beratung, Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (auch „Altbewerber“) auch aufgrund von Defiziten im regionalen Ausbildungsplatzangebot (sog. „Marktbenachteiligte“), Ausbildungsabbrecher, Betroffene mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aufgrund von Prüfungsversagen ohne Berufsausbildungsabschluß, längere Zeit Arbeitslose, Jugendliche und junge Erwachsene im un- bzw. angelesenen Status etc.

Ergänzt werden können noch Personen mit schlechten Schulabschlüssen, Legastheniker, bestimmte Gruppen von jugendlichen Aussiedlern, Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen und solche mit Alkohol- oder Drogenproblemen, Jugendliche in der Erziehungshilfe, strafentlassene Jugendliche, die berufliche Wiedereingliederungsprobleme haben, Personen in bestimmten Krisenbranchen etc.

Förderungsarten

Die Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen kann in betrieblichen oder außerbetrieblichen Ausbildungsstätten und in beruflichen Schulen erfolgen. Jede dieser Ausbil-

dungsstätten hat spezifische Vor- und Nachteile. Ausbildung und Förderung gestalten sich unterschiedlich je nach Betriebsgröße, beispielsweise Handwerksbetriebe, andere Klein- und Mittelbetriebe, Großbetriebe. Auch die außerbetrieblichen Ausbildungsstätten sind nach Struktur und Entwicklungsgrad recht unterschiedlich.

Vielfältige Förderungsarten stehen zur Verfügung, zum Beispiel „Ausbildungsbegleitende Hilfen“, die sich als sozialpädagogische Begleitung, Stützunterricht und zusätzliche überbetriebliche Unterweisung besonders bewährt haben.

Finanzielle Förderung der Ausbildung auch von außen her ist erforderlich: Eine altersgemäße materielle Versorgung der jugendlichen bzw. erwachsenen Benachteiligten ist notwendig. Die Qualifizierung muß auch finanzielle Aspekte einbeziehen: Anstrengungen zur beruflichen Qualifizierung müssen durch die „Ausbildungsvergütung“ höher als in der Sozialhilfe üblich bewertet werden.

Pädagogische, methodische und didaktische Sondermaßnahmen für benachteiligte Jugendliche sind immer erforderlich:

1. Eine Verlängerung der Ausbildung wird oft sinnvoll sein; sie kann vor, während oder nach der Ausbildung lokalisiert werden.
2. Eine Verkürzung der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen kann sich ebenfalls anbieten; oft ist aber eine verkürzte Ausbildung eine schlechte Grundlage für die spätere unverzichtbare Weiterbildung auch von Benachteiligten.
3. Ob eine Reduzierung der Ausbildungsinhalte sinnvoll ist, muß im Einzelfall entschieden werden.
4. Auch eine Intensivierung der Ausbildung kann benachteiligten Jugendlichen in der Ausbildung entgegenkommen.
5. Eine Umstrukturierung im Sinne einer Modularisierung (didaktisch-curriculare Bindendifferenzierung) wird hier befürwortet.

Empirische Befunde

Der Zeitpunkt des Übergangs von der außerbetrieblichen in die betriebliche Ausbildung wird überwiegend für den frühestmöglichen Zeitpunkt postuliert. In der Ausbildungspraxis zeigt sich allerdings, daß dieser Übergang relativ selten und wenn, dann relativ spät erfolgt.

Viele Träger von Ausbildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche berichten aus ihrer Erfahrung, daß es auch einen Restbestand an nicht ausbildungsfähigen Jugendlichen gibt. Deren Anteil wird allerdings unterschiedlich eingeschätzt: Erstens wird gesagt, daß durch immer intensivere Förderung dieser Anteil gegen Null geführt werden könne, zweitens sagen betriebliche Ausbilder, daß etwa 15 Prozent der Benachteiligten nicht (auch nicht in Handwerksbetrieben) ausbildbar seien, vielleicht aber in noch spezialisierterer außerbetrieblicher Ausbildung.

Die Neuordnung von Ausbildungsberufen verlangt nicht generell eine Höherqualifizierung, die von benachteiligten Jugendlichen nicht erreicht werden könnte, sondern eher eine Andersqualifizierung, die von benachteiligten Jugendlichen durchaus mit entsprechender differenzierter Förderung erworben werden kann.

Intensivere berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher wäre zweifellos möglich durch eine Verbesserung der Relation der Zahl der Ausbilder zu den Auszubildenden. Als ideal wird angesehen: drei Ausbilder, davon ein Meister, ein Geselle und ein Sozialpädagoge zu zwölf Auszubildenden.

Zentraler Punkt in der Verbesserung der Benachteiligtenausbildung ist auch die Ausbilderfortbildung. Insbesondere wird gefordert, die sozialpädagogische Kompetenz der Ausbilder systematisch zu verbessern. Die Weiterbildung der betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbilder sollte zusammen mit

den Berufsschullehrern erfolgen. Die Förderungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche sollen nahtlos ineinandergreifen und auf langfristige Kontinuität ausgerichtet sein. Der Zusammenhang von Schule und Berufsorientierung/-beratung, Ausbildungsvorbereitung, Ausbildung und Beschäftigungsaufnahme soll hergestellt und ausgebaut werden. In diesem Kontinuum von Maßnahmen sollte die Ausbildungskonzeption für benachteiligte Jugendliche entwickelt und weitergeführt werden. „Curriculare Arbeitskreise“ sollten ständiges Steuerungselement der Benachteiligtenausbildung sein; dadurch könnte die inhaltliche und methodische Abstimmung von betrieblichen Ausbildern, Berufsschullehrern und Ausbildern in Förderlehrgängen durchgeführt werden.

Die Verzahnung von Berufsschule, Betrieb und ausbildungsbegleitender Hilfe muß also zur Steigerung der Effizienz der Benachteiligtenförderung hergestellt werden. Zwischen Ausbildern und Sozialpädagogen wird enge Zusammenarbeit, nicht aber Arbeitsteilung postuliert. Die Position der Stützlehrer soll aufgewertet werden, weil sie insbesondere zur Beseitigung der häufigen Theoriedefizite unverzichtbar sind.

Zentrale Fragestellung

Zwei Themen stehen im Zentrum der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen:

- der Berufsabschluß, insbesondere in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen,
- differenzierte, auch neue Wege, um dieses Ziel zu erreichen.

Die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen ist in erster Linie eine bildungspolitische Frage, erst in zweiter Linie ein arbeitsmarktpolitisches Problem. Zwei Streitpunkte stehen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung und Entscheidungsnotwendigkeit:

- Sind spezielle Berufsgänge für benachteiligte Jugendliche innerhalb des Rahmens des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) überhaupt sinnvoll?
- Ist eine Modularisierung von Ausbildungsgängen für benachteiligte Jugendliche im Sinne einer curricular-didaktischen Binnendifferenzierung, ggf. auch teilqualifizierend, empfehlenswert oder nicht?

Komplette Ausbildung mit Abschluß

Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen muß immer auf die komplette Facharbeiter-, Gesellen- oder Fachangestelltenqualifikation abzielen. Die Wege dorthin müssen flexibel, stufenartig, differenziert und individualisiert gestaltet werden. Die bestehenden Unterstützungsmaßnahmen und Hilfen, auch die durch Schule, Sozialpädagogik und „ausbildungsbegleitende Hilfen“, müssen ausgebaut werden.

Es besteht allgemeiner Konsens bei allen Verantwortlichen in der Benachteiligtenausbildung, daß im Hinblick auf die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen und die Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie des Fachkräftenachwuchses der Unternehmen die optimale Förderung in der vollen, kompletten Facharbeiter- und Fachangestellten-Qualifikation nach den Kriterien des BBiG im Rahmen staatlich anerkannter Ausbildungsberufe erfolgen soll. Damit können die Diskussion, das weitere Nachdenken und die Entwicklung neuer Wege aber nicht beendet sein, weil erwiesenermaßen ein großer „Rest“ junger Menschen aus unterschiedlichen Gründen ohne Berufsausbildungsabschluß bleibt. Für diese Gruppe der benachteiligten Jugendlichen – ca. 100 000 bis 150 000 – sind Konzeptionen zu entwickeln, um ihnen auf dem Weg der Differenzierung von Ausbildungsgängen im Dualen System zu einer möglichst kompletten Berufsqualifikation zu verhelfen. Auf diese Weise wird auch ein

Beitrag zur Erhaltung und zur Zukunftssicherung des Dualen Systems geleistet.

Verkürzung/Verlängerung

Unter curricular-didaktischer Binnendifferenzierung, Individualisierung und Flexibilisierung wird hier auch die Gliederung von Ausbildungsgängen in Module für benachteiligte Jugendliche verstanden. Zu den Flexibilisierungserfordernissen im Rahmen des Dualen Systems gehört auch eine bessere Nutzung von Verkürzungs-, insbesondere aber Verlängerungsmöglichkeiten der Ausbildungszeit für benachteiligte Jugendliche. Neben Verlängerung und Verkürzung sind noch die Modelle der Intensivierung, der Reduzierung und der Umstrukturierung, z. B. in einem Modulsystem, zu diskutieren.

Verlängerungsmodelle zielen insbesondere darauf ab, daß lernbeeinträchtigte Jugendliche besondere Lernarrangements benötigen, um ein gewünschtes Ausbildungsziel zu erreichen. Verlängerung kann einmal heißen, daß bereits die erste Ausbildungsphase bis zur Zwischenprüfung erweitert wird. Es kann aber auch eine Ausdehnung am Ende der Ausbildung, z. B. für eine intensive Prüfungsvorbereitung, sinnvoll sein. Verlängerung kann ferner durch Vorverlagerung der beruflichen Qualifizierungszeit vor die eigentliche Berufsausbildung in einer Art intensivierter Berufsvorbereitung gestaltet werden.

Verkürzungsmöglichkeiten werden dagegen nicht für benachteiligte Jugendliche, sondern unter Auslassung bestimmter Lerninhalte einer vollwertigen Ausbildung für Auszubildende mit höheren Schulabschlüssen gesehen. Verkürzungsmöglichkeiten für benachteiligte Jugendliche werden eher skeptisch betrachtet, weil sie alle auf eine Ausbildung unterhalb der Facharbeiterqualifikation abzielen, häufig spezielle Fertigkeiten lediglich in Kursen vermitteln und damit nicht auf einen Facharbeiterabschluß hin konzipiert

sind. Zumeist reduzieren sie sich lediglich auf eine „Anlernausbildung“. Dabei besteht die Gefahr, daß am Ende ein Facharbeiterabschluß vollends aus dem Blick gerät. Die Gefahr erhöhter Arbeitslosigkeit derart angelegener Arbeitskräfte ist groß.

Berufsbilder speziell für lernschwache Jugendliche?

Spezielle Berufe/Ausbildungsordnungen für benachteiligte Jugendliche sind innerhalb des rechtlichen Rahmens des Berufsbildungsgesetzes/der Handwerksordnung möglich. Sie sollten aber nur dann entwickelt und als Rechtsvorschriften der Bundesregierung erlassen werden, wenn sie den Berufsbildungsbedürfnissen von benachteiligten Jugendlichen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechen. Derzeit ist keine breite und drängende Nachfrage der Wirtschaft nach derartigen speziellen Berufsbildern feststellbar; lediglich von einzelnen Branchen, Unternehmen und Berufsbildungsexperten werden solche speziellen Berufe verlangt.

Die Mehrzahl der Betriebe hat keinen Bedarf an Mitarbeitern einer neuen Qualifikationsstufe. Die Qualifikationsanforderungen – so wird festgestellt – seien generell gestiegen. Selbständigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Teamarbeit werden als Qualifikationsmerkmale genannt, die verstärkt in der beruflichen Bildung vermittelt werden müßten. Andererseits sind Betriebe mit einem erheblichen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften gegenüber neuen Qualifizierungsstrategien durchaus aufgeschlossen. Dabei spielt eine Rolle, daß diese Betriebe häufig auf langjährige Erfahrungen mit der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen zurückgreifen können. Diese Betriebe erwarten von einer weiteren Differenzierung des Berufsbildungssystems – die letztlich in einer Aufwertung von Hilfs- und angelegener Tätigkeiten bestünde – eine größere Attraktivität ihrer

Ausbildungs- und Arbeitsplätze. Das trifft vor allem auf die Bau- und Baunebenberufe zu. Fazit: Die Wirtschaft drängt nicht in neue Berufe für Benachteiligte. Daß sie rechtlich möglich sind, hat schon 1969 der für die Beratung des BBiG zuständige Bundestagsausschuß festgestellt, indem er ausdrücklich betonte: Die Rahmenvorschrift zur Ausbildungsdauer soll nicht bedeuten, daß künftig Ausbildungsberufe mit einer Ausbildungsdauer von mehr als drei und weniger als zwei Jahren grundsätzlich ausgeschlossen sind. Der Ausschuß hat deswegen nur eine Sollvorschrift vorgesehen.

Neue, aufbauende, modularisierte und, gemessen an der kompletten Berufsqualifikation, lerninhaltlich geminderte Ausbildungsgänge für benachteiligte Jugendliche einschließlich Ausbildungsabbrecher können nur dann als Notlösung hingenommen werden, wenn sie nur auf diese Weise in das Berufsleben integriert bzw. reintegriert werden können. Aber nur für diesen Teil der Jugendlichen ist hinnehmbar, zusätzliche, spezielle Wege in das berufliche Ausbildungssystem zu eröffnen. Ausbildungsberufe mit theoriegemindertem Prüfungsanteil sind nur für die Gruppe von Jugendlichen anzuwenden, die sonst völlig ohne berufliches Zertifikat verbleiben würden. Das Etikett eines niedriger zu bewertenden Berufsabschlusses ist in diesen Fällen der Stigmatisierung Ungelernter vorzuziehen. Vorrang haben aber Förderungsinstrumente, die lernschwache Jugendliche umfassender innerhalb der bestehenden Ausbildungsordnungen erfolgreich ausbilden. Neue Ausbildungsberufe sollten nur in Bereichen zugelassen werden, die mindestens eine ebenso gute Zukunftschance auf dem Arbeitsmarkt haben wie die Mehrzahl der anerkannten Ausbildungsberufe.

Theoriereduktion?

Eine Reduktion von Theorie wird von den Lehrkräften in Berufsbildungsmaßnahmen

und von Experten dann für sinnvoll gehalten, wenn die theoriebezogene Lernfähigkeit der benachteiligten Jugendlichen schwach ausgeprägt ist, wenn in konzentrischen Kreisen gelernt wird, wenn lediglich für Segmente eines Berufes „teilqualifiziert“ wird, wenn dadurch gesichert wird, daß basale Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten wirklich beherrscht werden, wenn „randständige“ Lernziele und Lerninhalte entfallen können und wenn in einzelnen Teilbereichen reduziert, in anderen aber wieder angereichert wird. Reduktion in diesem Kontext darf aber nicht heißen, lediglich einseitig Berufstheorie zu vermitteln, Ziel- und Inhaltskataloge für anspruchsvollere Qualifizierungsgänge durch „bloße Subtraktion zu verdünnen“ und ebenso nicht, durch Verzicht auf Theoriedurchlässigkeit, d. h. Übergänge in weiterführende Qualifizierungsgänge, auszuschließen. Es sei deutlich darauf hingewiesen, daß Defizitkompensation sehr gut durch ausbildungs begleitende Hilfen und sozialpädagogische Betreuung erfolgen kann.

Der Anteil der Fachtheorie in einer Ausbildung auch für benachteiligte Jugendliche richtet sich nach den Anforderungen des einzelnen Berufes. Eine pauschale und schematische Verminderung von Fachtheorie in Ausbildungsgängen ist schädlich für die Qualifizierung auch von Benachteiligten. Sie dürfen in ihrem Lern- und Leistungsvermögen in bezug auf die Theorie nicht unterschätzt werden. Allerdings muß Fachtheorie zielgruppenadäquater und didaktisch flexibler vermittelt werden: Fachtheorie ist benachteiligten Jugendlichen immer in Verbindung mit Fachpraxis, handlungsorientiert und gemäß den Arbeitsanforderungen nahezubringen.

Zweijährige Berufe

Das Spektrum, sowie die unterschiedlichen Profile und Anforderungshierarchien der bestehenden rd. 370 Ausbildungsberufe, insbesondere viele zweijährige, aber auch dreijährige, bieten bereits heute vielfältige Ausbil-

dungsmöglichkeiten für benachteiligte Jugendliche. Diese Qualifizierungsmöglichkeiten sind bildungs- und arbeitsmarktbedarfgerecht beizubehalten und auszubauen. Das Beispiel des im Konsens der Sozialparteien neu geordneten zweijährigen Ausbildungsberufs Gerüstbauer/-in beweist, daß derartige Berufe gerade auch für benachteiligte Jugendliche durchaus arbeitsmarktadäquat und finanziell attraktiv gestaltet werden können.

Die Bedeutung zweijähriger Ausbildungsberufe ist, gemessen an der Zahl der Auszubildenden, in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen: Im Rahmen der Neuordnung von Berufen wird dagegen tendenziell eine Verlängerung der Ausbildungszeiten angestrebt. Das Bildungsniveau der Auszubildenden in zweijährigen Berufen ist deutlich niedriger als das derjenigen in drei- bzw. dreieinhalbjährigen. Zweijährige Ausbildungsgänge bieten also offensichtlich in besonderem Maße Qualifikationschancen gerade für benachteiligte Jugendliche. Die quantitative Reduzierung von Ausbildungsplätzen in zweijährigen Berufen schränkt allerdings die Möglichkeiten benachteiligter Jugendlicher ein, doch einen Ausbildungsabschluß zu erlangen. Aus diesem Grund wird von Betrieben und insbesondere auch von Trägern außerbetrieblicher Ausbildungsstätten vielfach für eine Beibehaltung, z. T. auch für eine Rückkehr zu ehemals (vor der Neuordnung) zweijährigen Berufen plädiert. Aufgrund dieser Argumentation und Erfahrung erscheint es auch zur Erhöhung der Ausbildungschancen von Jugendlichen geboten, die zweijährige Ausbildung zum/zur Verkäufer/-in (im Einzelhandel) beizubehalten oder wiederherzustellen.

Gliederung in Bausteine/Module

Im Hinblick auf die Qualifizierungsbedürfnisse und -befähigungen von benachteiligten Jugendlichen sowie aus der Sicht von Fach-

kräftenachwuchs nachfragenden Betrieben sind Ausbildungsgänge in Baustein-/Modulgliederung besonders geeignet. Sie vermitteln benachteiligten Jugendlichen leichter verwendungs-, bedürfnis- und fähigkeitsorientierte Teilqualifikationen und -zertifikate, die zu Vollqualifikationen komplettiert werden sollen, wie auch von vornherein die komplette Berufsqualifikation in einem differenziert-einheitlichen Ausbildungsgang. Das Baukasten-/Modulsystem des Ausbildungsgangs ist eine curricular-didaktische Binnendifferenzierung, daneben auch Organisations- und Ordnungsprinzip. Verschiedene Qualifikationsbündel aus „genormten“ Bausteinen zur Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und berufsübergreifenden Qualifikationen auf der Grundlage von individuellen Förderungsplänen werden dazu im Rahmen von staatlich anerkannten Ausbildungsberufen entwickelt.

Dabei ist zu betonen, daß Zielsetzung aller Maßnahmen die berufliche Qualifizierung auf Facharbeiter- oder partiellem Facharbeiterniveau ist. Die Qualifizierung erfolgt in diesen Fördermaßnahmen vorwiegend in Form von Bausteinen in einem aufbauenden System bzw. über modulare Systeme, die sowohl zu Teilqualifikationen als auch zu Vollqualifikationen führen können.

Die Bausteine als konstitutive Elemente des Baukastensystems stellen umfassende, in sich abgeschlossene und damit zertifizierbare Lerneinheiten dar. Sie haben nachweislich hohe Relevanz für Arbeitsplätze, Tätigkeitsbereiche sowie für die Berufsausbildung und Weiterbildung. Gemessen an ihrem Schwierigkeitsgrad sind die Bausteine entweder als niveaugleiche, parallele Lerneinheiten (Qualifizierung auf einer Stufe) oder als niveauunterschiedliche, aufeinander aufbauende Lerneinheiten (Stufenqualifizierung) zu betrachten.

Aufgrund des Zusammenhangs zwischen den Bausteinen sind vielfältige, quantitativ

und qualitativ unterscheidbare Kombinationen möglich, die von den Interessen und vom Entwicklungspotential eines Jugendlichen jeweils bestimmt werden sollten. Die Bausteine können in einem zeitlichen Zusammenhang, aber auch in zeitlichen Intervallen durchlaufen werden, d. h., Erst- und Weiterqualifizierung können vernetzt werden. Die Bausteine lassen sich zur vollen Facharbeiterqualifikation zusammensetzen. Der Gefahr, daß dieses Ziel verfehlt wird, muß dadurch begegnet werden, daß das Ziel der Ausbildung in einzelnen Bausteinen an der Ausbildungsordnung des staatlich anerkannten Ausbildungsberufs und seiner Prüfungsanforderungen ausgerichtet ist. Die horizontale und vertikale Anordnung der Bausteine sowie ihre inhaltliche Gliederung ermöglichen eine besonders effiziente Verknüpfung mit der späteren beruflichen Weiterbildung, die ohnehin vielfach modularisiert ist und werden kann.

Flexibilisierung

Durch ein flexibles System von unterschiedlichen Lerneinheiten lassen sich auch zusätzliche Inhalte und Qualifikationen integrieren, die im ursprünglichen Ausbildungsplan nicht vorgesehen sind. Damit können benachteiligte Jugendliche schon während der Ausbildung auf veränderte und aktualisierte Anforderungen der Betriebe reagieren. Es sollte auch darüber entschieden werden, ob verschiedene Module in unauflösbare Einheiten verbunden werden können. Das erscheint notwendig, um die volle Berufsqualifikation des Berufsbildes entsprechend dem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf auch tatsächlich zu erreichen.

Am Ende des modularisierten Ausbildungsgangs gemäß der staatlichen Ausbildungsordnung in einem Beruf sollten die so ausgebildeten benachteiligten Jugendlichen in der regulären oder Externen-Prüfung bei der Kammer ihre volle Facharbeiter- oder Fach-

angestelltenqualifikation nachweisen und durch Zertifikat bestätigt bekommen.

Die Modularisierung von Ausbildungsgängen für Jugendliche (nicht für junge Erwachsene) ist höchst umstritten, weil eine Auflösung des deutschen Berufskonzepts, des Systems der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe und letztlich des Dualen Systems befürchtet wird. Dieser Furcht kann nur durch behutsames Ausprobieren, das die Kriterien des BBiG nicht in Frage stellt, begegnet werden.

Das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung verbieten nicht die Differenzierung und flexible Gestaltung von Ausbildungsgängen in Bausteine/Module (nur) für benachteiligte Jugendliche. Dabei bleibt die komplette Facharbeiter-, Gesellen- oder Fachangestellten-Qualifikation, nachgewiesen in Kammerprüfung und Berufsschulzeugnis, unaufgebbares Ziel. Auch ein „einheitlicher“ Berufsausbildungsgang kann unter diesen Anforderungen in Bausteine gegliedert werden. Auch wenn einzelne Bausteine/Module als Teilqualifikation zertifiziert werden, stehen sie unter dem Anspruch und der Zielsetzung, die komplette Berufsqualifikation benachteiligter Jugendlicher zu erreichen.

Nach meiner Auffassung kann auch ein modularisierter Ausbildungsgang für benachteiligte Jugendliche durchaus eine breit angelegte berufliche Grundbildung gem. § 1 Berufsbildungsgesetz berücksichtigen und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang vermitteln. Damit stünde eine modularisierte Berufsausbildung voll in Einklang mit dem geltenden Berufsbildungsgesetz. Das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung können aber auch geändert werden, sie müssen sogar geändert werden, wenn die gesellschaftliche Wirklichkeit den Gesetzestext überholt hat

und wenn die entsprechenden gesetzlichen Regelungen einer zukunftsorientierten, neuen Qualifizierungskonzeption für benachteiligte Jugendliche im Weg stehen.

Berufsschule

Im Hinblick auf Differenzierung und Individualisierung von Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher ist die Berufsschule mitentscheidend für den Erfolg der Qualifizierungsmaßnahmen. Zugunsten von Benachteiligten muß das Fachklassenprinzip weiter gelockert und spezifiziert werden. Die Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen in Regelberufsschulen ist zweckmäßiger als in Sonderberufsschulen. Stützunterricht ist immer erforderlich.

Die entscheidende Bedeutung der Berufsschule für den Erfolg von Qualifizierungsmaßnahmen ist vielfach bestätigt. Dabei wird die Rolle des „dualen Partners“ Berufsschule insbesondere auf die Möglichkeiten hin befragt, ob weitere Differenzierung im Hinblick auf die Erfordernisse der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen möglich ist, was als sinnvoll und notwendig konstatiert wird. Ideal, aber aus verschiedenen Gründen nicht zu verwirklichen, wäre die Einrichtung von „Betriebsberufsschulen“ bzw. „Trägerberufsschulen“, die integriert und kombiniert mit der berufspraktischen Ausbildung einzurichten wären. Der Stützunterricht muß sich durch eine eigene Didaktik und Methodik deutlich vom Regelunterricht unterscheiden.

Kriterien sind: Vereinfachung, Gliederung eines Unterrichtsthemas in kleinere Unterrichtsschritte; Veranschaulichung, Einbau von kleinen Experimenten und Anschauungsmitteln in den Unterricht; Erweiterung der fachsprachlichen Kompetenz, gezielte Übungen, die zum Abschluß der Berufsausbildung notwendig sind und die vom zukünftigen Facharbeiter erwartet werden.

Methodenmix

Auch die novellierten Ausbildungsberufe der Neuordnungsphase der letzten Jahre sind generell von benachteiligten Jugendlichen erlernbar und in den Qualifikationsanforderungen beherrschbar. Die Modernisierung von Ausbildungsordnungen verlangt nicht generell eine Höherqualifizierung, die von Benachteiligten nicht erreicht werden könnte, sondern eine „Anders“-Qualifizierung, die von benachteiligten Jugendlichen durchaus mit entsprechender differenzierender und individualisierender Förderung erworben werden kann. Diese Förderung muß ausgebaut werden, mit besseren Qualifizierungskonzepten sowie mit besonderen Lehr-/Lernmethoden wie Methodenmix von Leittexten bis zur Projektmethode. Insbesondere die Kombination dieser Methoden wird den unterschiedlichen Teilnehmvoraussetzungen gerecht, bewirkt Individualisierung und fördert insgesamt selbstreguliertes Lernen und Arbeiten. Eine solche didaktisch-methodische Grundlegung wirkt sich positiv auf die Lern- und Leistungsbereitschaft sowie -fähigkeit der benachteiligten Jugendlichen aus.

Sozialrechtsschutz

Auch zweijährige Ausbildungsberufe bieten den vollen Sozialrechtsschutz wie drei- und längerjährige staatlich anerkannte Ausbildungsberufe, wenn die Tarifvertragsparteien das so festlegen (neue Rechtsprechung des Bundessozialgerichts). Damit ist auch der sozialrechtliche Schutz benachteiligter Jugendlicher in zweijährigen Berufen zu sichern. Ein wesentliches bisheriges Argument gegen zweijährige Ausbildungsberufe ist damit gegenstandslos geworden.

Prüfungen

Zur Verbesserung der Prüfungssituation, der Prüfungsformen und -bedingungen für be-

nachteiligte Jugendliche sollte ein eigener „Benachteiligtenparagraf“ in das BBiG/die HwO eingefügt werden. Darin sind Vorschläge für gesonderte Prüfungsvorschriften aufzunehmen, wie Angebot einer zusätzlichen mündlichen Prüfung zum Notenausgleich, verlängerte Bearbeitungszeit für die theoretische Prüfung, erleichternde Formen der schriftlichen Prüfung, Anerkennung der bestandenen praktischen Prüfungen als Teilschluß mit Zertifikat bei nicht bestandener theoretischer Prüfung.

Resümee

Die Entwicklung eigener Ausbildungsgänge für besonders leistungsschwache Jugendliche wird nicht befürwortet, auch nicht, wenn sie Anschlußmöglichkeiten an bestehende Ausbildungsordnungen bieten. Befürwortet werden aber mehr und neue Ausbildungsordnungen für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe mit konkreter und dauerhafter Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt, Ausbildungsberufe, die insbesondere, aber nicht ausschließlich für benachteiligte Jugendliche zugänglich sind und ihr Scheitern in der Ausbildung verhindern helfen. Befürwortet wird auch die Flexibilisierung, Individualisierung, Binnendifferenzierung und curriculare Verbindung mit Weiterbildung dieser Ausbildungsgänge durch Gliederung in Ausbildungsabschnitte (Module).

Benötigen wir eine Modularisierung der Ausbildung?

Claudio Haack

Diplomökonom, Leiter Aus- und Weiterbildung, Daimler-Benz Aerospace AG, München

Karlheinz Müller

Diplomwirtschaftsingenieur, Abteilungsdirektor Bildung, AEG Aktiengesellschaft, Frankfurt/Main

Bernd Weisschuh

Diplom-Ingenieur (FH), Leiter Fachgebiet Technologieplanung und Bildungsmarketing, Mercedes-Benz AG, Stuttgart

Mit den Strukturveränderungen in der Wirtschaft als Folge des technischen Fortschritts und internationalen Wettbewerbs stellen sich neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung in den Unternehmen. Der sich kontinuierlich verändernde Qualifikationsbedarf und die Notwendigkeit lebenslangen Lernens erfordern mehr Flexibilität und Differenzierung sowie höhere Effizienz. In diesem Sinne werden in die aktuellen Diskussionen zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems in letzter Zeit verstärkt Konzepte einer Modularisierung der Ausbildung einbezogen. Berufsbildungsinitiativen und -programme der Europäischen Union sowie die Erfahrungen in anderen Ländern geben Anlaß, sich damit auseinanderzusetzen.

Methodisch-didaktische oder ordnungspolitische Aspekte

Grundsätzlich ist dieses Thema in der beruflichen Bildung nicht neu. Große Teile der Berufsausbildung finden in modularisierter Form statt. Damit wird den Anforderungen an mehr Flexibilität und Differenzierung unter methodisch-didaktisch sowie organisatorischen Gesichtspunkten gezielt Rechnung getragen. In den modularen Einheiten werden jeweils Qualifikationen vermittelt, die im Zusammenhang eines konkreten Berufsbildes stehen und deren Erwerb im Rahmen einer Prüfung nachgewiesen werden muß.

Neben dieser Modularisierung unter curricularen Aspekten wird verstärkt eine Modularisierung unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten in die Diskussion gebracht. Eine Ausbildung in Modulform, die auf die jeweilige Einzelzertifizierung von Teilqualifikationen ausgerichtet ist, würde aber den Rahmen des Berufskonzepts verlassen. Wenngleich mit der Modularisierung durchaus zur Differenzierung und Flexibilisierung der beruflichen Bildung beigetragen werden kann, so sind Ausbildungssysteme in Modulform prinzipiell der Gefahr der Fragmentierung ausgesetzt und – im Hinblick auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen – wenig geeignet.

Beruflichkeit statt Modularisierung

In der Facharbeiterqualifikation als ein Kern des Berufes werden Fertigkeiten, Kenntnisse und übergreifende Qualifikationen zur beruflichen Handlungskompetenz zusammengeführt. Für die Entwicklung dieser beruflichen Handlungskompetenz kommt der Ausbildung an realen Aufgaben, im aktuellen Betriebsgeschehen und im typischen sozialen Umfeld eine besondere Bedeutung zu. Hier sind berufliche Inhalte konkret und praktisch erfahrbar, hier wird das Erfahrungswissen weitergegeben, das nicht in Lehrbüchern steht und auch in der Ausbildungswerkstatt nicht vermittelt werden kann. Hier entwickelt sich die weitgehende Selbststeuerung des eigenen Handelns, die Übernahme von Verantwortung wie auch die Zusammenarbeit in der Gruppe im Sinne der berufs- und branchentypischen „Spielregeln“.

Aufbauend auf der zielgerichteten Vorbereitung der Auszubildenden im Ausbildungsbereich fügt sich so die konkrete, ganzheitliche Form der Beruflichkeit und des spezifischen beruflichen Handelns zusammen. Die Beruflichkeit ist damit mehr als die additive Aneinanderreihung von einzelnen Lerninhalten.

Deshalb ist es geboten, zunächst Möglichkeiten der Flexibilität im Rahmen des dualen Systems selbst auszuloten, bevor Wege zu einer äußeren Differenzierung im Hinblick auf eine gestufte, „modulare“ Ausbildungsstruktur besprochen werden.

Ausbildungsberufe mit praktisch-technischem Schwerpunkt

Aus diesem Grund sehen wir im Hinblick auf das Potential an Auszubildenden, deren Stärke im wesentlichen auf technisch-praktischem Gebiet liegen, einen entscheidenden Ansatzpunkt zur Gewinnung qualifizierten Facharbeiternachwuchses in der Schaffung von praxisorientierten Berufsbildern, die von dieser Zielgruppe ohne besondere zusätzliche Maßnahmen im zeitlichen Rahmen einer Facharbeiterausbildung von drei Jahren zu erwerben sind. Diese neu zu schaffenden Ausbildungsgänge sollen strukturell auf der gleichen Ebene wie die anderen Facharbeiterqualifikationen und Berufe angesiedelt sein.

Die inhaltliche Seite dieser Berufe muß vom Ausschnitt her auf die primär im praktischen Bereich liegenden Stärken dieser Jugendlichen ausgerichtet sein, d. h., die theoretischen Ausbildungsanteile müssen in einem engen systematischen Zusammenhang mit praktischen Lerninhalten vermittelt werden. Ebenso ist der inhaltliche Umfang dieser Ausbildungsgänge curricular so zu bemessen, daß er von der Zielgruppe in diesem zeitlichen Rahmen bewältigbar ist. Aus diesen Gründen ist eine Verringerung des Umfangs wie der Tiefe theoretischer Ausbildungsanteile zugunsten primär praktisch ausgerichteter Inhalte gleichermaßen sinnvoll. Auch können die im BBiG vorgesehenen Bestimmungen zur Verkürzung bzw. zur Verlängerung der Ausbildungszeit individuell genutzt werden.

Zu berücksichtigen ist auch, daß durch neue Fertigungsstrukturen, veränderte Produktionsabläufe und verstärkt Gruppenarbeit für gewerblich-technische Fachkräfte neue Aufgaben entstehen. Die Arbeitsorganisation nach dem Prinzip der Lean Production führt zu flacheren Hierarchien mit integrierten Funktionen, die Teamarbeit und Kommunikation erfordern. Die mit diesen Veränderungen verbundenen Qualifikationen müssen auch in diese neuen Ausbildungskonzepte integriert werden.

Im November 1995 ist zwischen den Sozialpartnern der Metall- und Elektro-Industrie eine Vereinbarung getroffen worden – auf der Grundlage des in der Neuordnung von 1987 formulierten Qualifikationsbegriffes –, die Berufsausbildung in diesem Bereich mit der dargelegten Zielsetzung weiterzuentwickeln und gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung die für den Ordnungsprozeß notwendigen Voraussetzungen kurzfristig zu schaffen. Die Ausbildung in diesen Berufen soll bereits ab 1997 möglich sein.

Ganzheitlichkeit statt Fragmentierung

Der Vorzug der Einrichtung von Ausbildungsgängen mit praktisch-technischer Ausrichtung besteht im wesentlichen darin, daß sie auf einer Ebene mit anderen Fachberufen stehen und nicht – wie es bei einer gestuften Ausbildungsstruktur der Fall ist – in einem hierarchischen Verhältnis von teilqualifizierenden und vollqualifizierenden Berufsausbildungen, das im Kontext sozialer und tariflicher Bewertungen leicht zu Diskriminierungen der Absolventen „modularisierter“ Bildungsgänge führen kann.

Die Existenz von Berufen mit eindeutig zuzuordnenden Qualifikationen stellt überdies die Voraussetzung für einen funktionierenden Arbeitsmarkt dar, wobei der Qualifikationsnachfrager wie der Qualifikationsanbieter von den gleichen Standards und Inhalten ausgehen können.

Attraktivitätsverbesserung nur ohne Diskriminierung erreichbar

Die verschiedentlich vorgetragene Überlegung, zweijährige Berufsbildungsgänge für die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher attraktiv zu machen, steht vor dem nicht auflösbaren Dilemma, für eine Ausbildung in Berufen werben zu müssen, die im Vergleich zur vollen Facharbeiterqualifikation in der Hierarchie der betrieblichen Berufe sowie der tariflichen Einordnung de facto als „zweitklassig“ begriffen werden (müssen). Das Berufswahlverhalten von Jugendlichen hingegen richtet sich stark an den sozialen Bewertungen von Ausbildungsgängen aus. Vor diesem Hintergrund kann teilqualifizierenden Ausbildungsgängen, auch wenn sie durch den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen in Modulform letztendlich zur vollen Facharbeiterqualifikation führen sollen, kaum Erfolg beschieden sein.

Das Berufsbildungssystem verfügt in der Vielfalt seines Berufsspektrums bereits über eine erhebliche „innere“ Differenzierung zwischen den Berufsbildern, der Ausbildungsintensität, der Vermittlungsbreite und -tiefe sowie auch bei den faktischen – nicht formellen – Zugangsvoraussetzungen für bestimmte Ausbildungsberufe. Diese im System bereits angelegten Optionen gilt es zu nutzen!

15 Jahre Benachteiligtenförderung – eine Zwischenbilanz

Peter-Werner Kloas

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

Das Benachteiligtenprogramm (AFG § 40c) hat wesentlich zur bundesweiten Verankerung des sozialpädagogischen Förderansatzes in der Zusammenarbeit von Ausbildern, Sozialarbeitern und Lehrern beigetragen. Es hat dies unter Einbindung in das normale Ausbildungssystem – d. h. ohne Stigmatisierung als Sondermaßnahme, ohne Sonderberufe und ohne Sonderprüfung – erreicht. Vor dem Hintergrund dieser positiven Aspekte geht der folgende Beitrag der Frage nach, wie tragfähig der Förderansatz ist, um auch den zukünftigen Aufgaben der Benachteiligtenförderung gerecht zu werden. Die Kennzeichnung als „Zwischenbilanz“ soll deutlich machen, daß angesichts der ungelösten Probleme noch viel zu tun ist, aber auch, daß der Ansatz als ein gutes Fundament betrachtet wird, mit dem sich die Aufgaben der nächsten Jahre bewältigen lassen.

Anspruch „Ausbildung für alle Jugendlichen“ ernst nehmen

Zur Einschätzung der noch ungelösten Probleme der Benachteiligtenförderung und der Tragfähigkeit des Förderansatzes für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben wird das – angesichts fehlender Ausbildungsplätze etwas in Vergessenheit geratene – Ziel „Ausbildung für alle Jugendlichen“ als Bewertungs- und Orientierungsmaßstab herangezogen.

Das Ziel „Ausbildung für alle“ ist zwar nicht gesetzlich verankert, aber doch – auch unausgesprochen – die tragende Motivation für alle, die sich in der Benachteiligtenförderung engagieren – z. B. in der Berufsorientierung und -beratung, der Ausbildungsvorbereitung, der sozialpädagogisch orientierten Ausbildung, den ausbildungsbegleitenden Hilfen oder der Mitarbeiterfortbildung. Oft wird auch der Anspruch „Ausbildung für alle“ durch den Zusatz eingeschränkt „... soweit sie dazu in der Lage sind“, was durchaus widersprüchlich interpretiert werden kann. Im positiven Sinne bedeutet „Lage“ Ergebnis eines Prozesses, der in der Weise beeinflussbar ist, daß immer mehr Jugendliche durch gezielte Förderung zur Ausbildung fähig werden. Diese Förderung ist aufwendig, sie kostet Geld. Im negativen Sinne wird „Lage“ statisch betrachtet: Schulabgänger, die aufgrund ihrer Lebensumstände und Lernvoraussetzungen vermuten lassen, daß sie ohne zusätzliche Förderung eine Ausbildung nicht durchstehen, werden als „nicht ausbildungsfähig“ ausgegrenzt. Daß diese Sichtweise immer dann Konjunktur hat, wenn die Finanzmittel besonders knapp sind, brauche ich nicht besonders zu betonen.

Pädagogisch gerechtfertigt ist allein die prozessuale Betrachtung. Wir sollten einen wachsenden Anteil von Schulabgängern – gerade auch benachteiligte Jugendliche – in die Lage versetzen, über eine qualifizierte Ausbildung den Einstieg in das Beschäftigungssystem zu erreichen. Wie weit sind wir von der Einlösung dieses Anspruchs entfernt? Was können, was sollten wir in unseren Wirkungsbereichen unternehmen, um diesem Ziel näherzukommen?

Wie wichtig eine qualifizierte Berufsausbildung ist, zeigt sich unmittelbar in der umgekehrten Situation, nämlich dann, wenn der anerkannte Berufsabschluß fehlt: die Probleme von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung sind vorgezeichnet: Sie sind häufiger und länger arbeitslos. Soweit

sie einer Arbeit nachgehen, sind ihre Beschäftigungsverhältnisse besonders gefährdet. In den nächsten 15 Jahren wird sich der Bedarf der Wirtschaft an Einfachqualifikationen halbieren. Knapp drei Millionen Arbeitsplätze für Personen ohne formalen Berufsabschluß werden wegfallen.¹ Von dem gleichzeitig prognostizierten Zuwachs an anspruchsvolleren Arbeitsplätzen können An- und Ungelernte nicht profitieren, weil sie ohne Basisqualifikation auch von Weiterbildung ausgeschlossen sind.

Wie soll darauf reagiert werden? Auch hier hilft ein Blick auf die Gruppe derjenigen, die ohne Berufsausbildung geblieben sind.² Die gegenwärtigen und zukünftigen Handlungsfelder werden erkennbar, wenn wir die Ursachen der Ausbildungslosigkeit näher analysieren. Diese liegen hauptsächlich in

- einer stärkeren Bewerberselektion zu Lasten leistungsschwächerer Schulabgänger, sozial auffälliger Jugendlicher und stigmatisierter Gruppen, wenn das Ausbildungsplatzangebot global, regional oder berufsspezifisch unzureichend ist (rd. ein Viertel der jüngeren Un- und Angelernten hat sich erfolglos um Ausbildungsplätze bemüht)
- einer Joborientierung von Teilen der Schulabgänger, die hinsichtlich der Berufswahl orientierungslos sind oder aufgrund negativer Schul-Lern-Erfahrungen keine Ausbildung beginnen wollen, sich keine Ausbildung zutrauen (rd. die Hälfte der jüngeren Erwachsenen ohne Berufsabschluß rechnet zu den sog. Ausbildungsverzichtern, die sich – zum Teil auch wegen eines fehlenden Angebotes – nicht um einen Ausbildungsplatz bemühten)
- einem unzureichenden Förderangebot für diejenigen, die zwar eine Ausbildung begonnen haben, dann aber wegen persönlicher Notlagen, Lernschwierigkeiten oder anderer Probleme und Konflikte ihre Ausbildung ersatzlos abbrechen (rd. ein Viertel der jüngeren Erwachsenen ohne Berufsabschluß sind Ausbildungsabbrecher).

Diese hier nur kurz skizzierten Ergebnisse zeigen, daß präventiv alles getan werden muß, um ausreichend Ausbildungsplätze in zukunftsträchtigen Beschäftigungsbereichen zur Verfügung zu stellen und die berufliche Orientierung, Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung von Schulabgängern zu verbessern.

Es reicht nicht aus, mit Blick auf die Ursachen der Probleme von Un- und Angelernten sinnvolle Förderstrategien ausschließlich für zukünftige Jahrgänge von Schulabgängern zu entwickeln. Die heute bereits „real existierende“ Gruppe der Un- und Angelernten – rund 1,6 Millionen allein in der Altersgruppe der 20- bis 29jährigen – muß selbst ins Blickfeld der Benachteiligtenförderung rücken. Sie brauchen eine ergänzende „zweite Chance“, die gangbare Wege aufzeigt, wie Personen, die bisher ohne formalen Berufsabschluß geblieben sind, einen verwertbaren Ausbildungsabschluß nachholen können (Nachqualifizierung).

Präventive Ansätze in der Benachteiligtenförderung weiter ausbauen

Da Prävention nie früh genug einsetzen kann, müssen wir uns zunächst auf das Wirkungsfeld beruflicher Bildung einigen. Es liegt auf der Hand, daß das Berufsbildungssystem zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz Entscheidendes beitragen kann. Es kann aber Unzulänglichkeiten in den vor-, neben- und nachgelagerten Sozialisations- und Lernbereichen von allgemeinbildender Schule, Familie und Peergroups nicht gänzlich auffangen. Auch restriktive Bedingungen im nachgelagerten Beschäftigungssystem – wie geringe Übernahmechancen nach der Ausbildung oder fehlende Aufstiegschancen im Beruf – beeinträchtigen berufliche Bildungsprozesse, weil sie negativ auf die Ausbildungsmotivation wirken.³

Mit Blick auf die prinzipiellen Grenzen des beruflichen Bildungssystems geht es hier zunächst um die Präventivstrategie, von Anfang an

- möglichst alle Schulabgänger durch das Berufsbildungssystem zu erreichen (Orientierung auf Ausbildung + Berufsberatung + Ausbildungsplatz)
- die Jugendlichen bestmöglich zu fördern (durch ausbildungsvorbereitende Maßnahmen, Ausbildung in sozialpädagogisch orientierten Berufsbildungseinrichtungen, individuelle Förderung in der Berufsschule, ausbildungsbegleitende Hilfen für betriebliche Ausbildungsplätze) und – was fast gleichbedeutend ist,
- ersatzlose Ausbildungsabbrüche und Prüfungsversagen zu verhindern.

Aus der Sicht von Experten⁴ liegen die Stolpersteine auf dem Weg zum Berufsabschluß vor allem im mangelnden Zugang zur Ausbildung. Besorgniserregend ist auch die hohe Rate endgültiger Ausbildungsabbrecher (ein Viertel der 20- bis 24jährigen, die ohne Ausbildung geblieben sind, hat eine solche zwar begonnen, sie dann aber nicht zu Ende geführt), was darauf hindeutet, daß die Förderbedingungen im dualen System – in den Betrieben, außer-/überbetrieblichen Einrichtungen und Berufsschulen – noch unzulänglich sind.⁵

Zugang zum Ausbildungssystem verbessern

Um die Zugangsquote zur Ausbildung zu erhöhen, muß die ausbildungsbezogene Wertorientierung (Ausbildungsmotivation) der Jugendlichen und ihre Fähigkeit zur Aufnahme einer Berufsausbildung gesteigert werden. Schulabgänger müssen (wieder) erkennen, daß es zur Berufsausbildung keine Alternative gibt, daß Jobs verlorengehen können, eine qualifizierte berufliche Basisqualifikation demgegenüber mit dem persönlichen Arbeitsvermögen lange verbunden bleibt

und darüber hinaus auch die Initialqualifikation für berufliche Weiterbildung darstellt – für das so oft geforderte lebenslange Lernen. Dabei stellt sich die Frage, ob diese Orientierung auf Ausbildung heute in der allgemeinbildenden Schule und in den Medien ausreichend vermittelt wird und ob Familien, die selbst von Arbeitslosigkeit betroffen sind, dies deutlich machen können.

Zur Berufsausbildung gibt es keine Alternative

Zu fragen ist auch, ob Politiker, Wissenschaftler und Unternehmer, die vorschnell von der Krise des dualen Systems reden, dem Wertverlust von Ausbildung nicht sogar Vorschub leisten. Zur Ausbildungsmotivation gehört auch das Vertrauen in die Möglichkeit, einen Ausbildungsplatz zu finden, und das Wissen und Vertrauen, bei Bedarf auch gezielte individuelle Fördermöglichkeiten in Anspruch nehmen zu können, um Hindernisse, die einer Ausbildungsaufnahme zunächst entgegenstehen können, aus dem Weg zu räumen. Wie sollen Jugendliche dieses Vertrauen entwickeln, wenn sie tagtäglich den Ausbildungsplatzmangel vor Augen geführt bekommen und namhafte Industriebetriebe, die in der Vergangenheit für eine moderne Berufsausbildung standen, jetzt mit kurzfristigem betriebswirtschaftlichen Kostenkalkül Ausbildungsplätze in noch stärkerem Ausmaß abbauen als Arbeitsplätze.

Welches Vertrauen in persönliche Hilfestellungen und Förderung sollen sie haben, wenn der wichtigste Förderbereich – die sozialpädagogisch orientierte außerbetriebliche Ausbildung nach AFG § 40c – unter der pauschalen Kritik an Ersatzausbildungsplätzen außerhalb der Betriebe leidet. Jeder, der die außerbetriebliche Berufsausbildung in den neuen Bundesländern kritisiert, sollte die

Differenzierung nicht vergessen, daß er damit die Ersatzausbildungsstätten für fehlende betriebliche Ausbildungsplätze (Gemeinschaftsinitiative von Bund und Ländern) meint und nicht Ausbildungsplätze im Benachteiligtenprogramm, die auch bei ausreichendem betrieblichen Ausbildungsplatzangebot für Jugendliche, die besondere Hilfen benötigen, erforderlich sind.

Alle, die heute in dem ausbildungsvorgelagerten Bereich arbeiten, wissen, daß die Ausbildungsorientierung und die Entwicklung der Fähigkeiten der Jugendlichen für die Aufnahme einer solchen Ausbildung ein sehr zersplitterter Prozeß zwischen den Akteuren in Schule, in Berufsberatung, in Jugendsozialarbeit etc. ist. Kooperation hängt immer noch von Privatinitiative ab, institutionalisierte Regelungen – zwischen Schule, Arbeitsverwaltung und Jugendberufshilfe – existieren erst in Ansätzen. Sie wären aber wichtig, um dem Kooperationsengagement den Rücken zu stärken.

Auf der anderen Seite werden in der Ausbildungsvorbereitung Prozesse zusammengefaßt, die nicht zusammengehören. Besonders beim schulischen Berufsvorbereitungsjahr gehen zwei Zielsetzungen – Ausbildungsvorbereitung und Ausbildungsersatz – durcheinander.

Der daraus folgende Kompromiß bedient beide BVJ-Zielgruppen – die Schulabgänger, die für die Aufnahme einer Ausbildung besonders gefördert werden müßten, und die Schulabgänger, die zur Ausbildungsaufnahme fähig sind, aber aufgrund fehlender Ausbildungsplätze im BVJ „geparkt“ werden – unzureichend. Richtig wäre es – ähnlich wie in der außerbetrieblichen Berufsausbildung in den neuen Bundesländern, wo die AFG-geförderten und die über die Gemeinschaftsinitiative geförderten Ausbildungsplätze (zumindest von den Programmansätzen her) nicht vermischt werden – zwischen Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche und für

sogenannte marktbenachteiligte Jugendliche zu unterscheiden. Die schulischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen sollten getrennt organisiert werden

- als ausbildungsvorbereitende Maßnahmen für Schulabgänger, die unabhängig vom Ausbildungsplatzangebot besonders gefördert werden müssen, um eine Ausbildung aufnehmen zu können und
- als auf die Ausbildungszeit anrechenbares Berufsgrundbildungsjahr für Schulabgänger, die allein wegen fehlender Ausbildungsplätze ein Jahr überbrücken müssen.

Differenzierungsmöglichkeiten nutzen – keine Sonderberufe für Benachteiligte schaffen

Unter dem Gesichtspunkt der Differenzierung ist vorweg auf ein Thema einzugehen, das auch seit 15 Jahren diskutiert wird: die Frage, ob Berufseinstiegsprobleme von benachteiligten Jugendlichen nicht durch besondere Ausbildungsberufe für diesen Personenkreis, durch einfachere, sog. theoriegeminderte und/oder zeitlich verkürzte Ausbildungsgänge gelöst werden könnten. Ich vertrete eindeutig das Berufskonzept und setze mich für das Festhalten an vollwertigen und bundeseinheitlichen Ausbildungsabschlüssen ein. Gleichwohl muß es eine Antwort auf die Frage „alles oder nichts“ für diejenigen Jugendlichen geben, die trotz bester Förderung diesen Ausbildungsabschluß nicht schaffen. Diese Antwort kann aber nicht in Sonderberufen liegen, wohl aber in einem modularen Zertifizierungsverfahren unter Beibehaltung des deutschen Berufskonzepts.

Das Ziel, allgemein anerkannte – und nicht auf bestimmte Teilgruppen zugeschnittene – Ausbildungsabschlüsse zu vermitteln, läßt sich mehrfach begründen:

- Im Gegensatz zu gruppenspezifischen Berufen (belegbar ist das am Beispiel der Helferberufe für Behinderte nach § 48 Berufsbil-

dungsgesetz) weisen allgemein geltende Berufsabschlüsse mehr Transparenz für Arbeitgeber und Arbeitnehmer auf. Dies erleichtert die Verständigung über vorhandene und nachgefragte berufliche Kompetenzen und damit den „Findungsprozeß“ auf dem Arbeitsmarkt sowie die tarifliche Eingruppierung.

- In den englischsprachigen Ländern wird Ausbildungsabschluß mit „initial qualification“ übersetzt. Der Begriff „Initialqualifikation“ bezeichnet ein wichtiges Merkmal, das durch den Berufsabschluß gewährleistet sein muß, aber durch Qualifikationen unterhalb des Niveaus vollwertiger Abschlüsse in aller Regel nicht vermittelt wird: der Arbeitnehmer muß mit seiner Ausbildung die Kompetenz zum Weiterlernen, zur Bewältigung beruflicher Veränderungen etc. erworben haben. Mit Abschlüssen zweiter Klasse wird diese Initialqualifikation nicht erreicht.

- Vollwertige Berufsabschlüsse versprechen – dies gilt zumindest für die neugeordneten Berufe – ein Mindestmaß an sozialer Kompetenz und an Methodenkompetenz. Beides sind Anforderungen, die im Arbeitsleben zunehmend wichtiger werden, aber nicht mit Schmalspurausbildung erlernbar sind.

- Das breite Spektrum der 370 Ausbildungsberufe zeigt trotz der formalen Normierung als Facharbeiter/-in bzw. Fachangestellte(r), daß mit den Ausbildungsgängen eine Vielfalt unterschiedlicher Anforderungen verbunden sind. Das Spektrum kann genutzt werden, um den ebenfalls differenzierten Lernvoraussetzungen und Lernwegen von Jugendlichen entgegenzukommen.

- Nicht zuletzt bieten vollwertige Berufsabschlüsse Rechte, die mit minderwertigen Abschlüssen nicht verbunden sind. Das betrifft den sozialversicherungsrechtlichen Schutz (die Grenze liegt bei zweijähriger Ausbildungszeit), die Zumutbarkeitsregelung bei der Arbeitsvermittlung sowie zukünftige Rechte, die im Zuge der Gleichwertigkeitsdebatte von allgemeiner und beruflicher Bildung für den vollwertigen Berufsabschluß eingefordert werden.

Das Festhalten an vollwertigen Ausbildungsabschlüssen bezieht sich auf das formal **einheitliche Niveau**, d. h., es schließt die Veränderbarkeit der Berufsbilder nicht aus. Sollte sich im Zeitablauf durch eine tragfähige Nachfrage im Beschäftigungssystem zeigen, daß bestimmte Qualifikationsbündel, die

- quer zu heute anerkannten Berufsabschlüssen liegen,
- über diese hinausreichen oder
- eine Entfrachtung dieser Berufsabschlüsse nahelegen,

gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen, so kann dies perspektivisch zur Modernisierung bzw. Neuordnung von Berufen beitragen, auch zur Festlegung neuer Berufe und neuer Berufsabschlüsse. Entscheidend ist, daß Berufsprofile immer aus der **Perspektive des Arbeitsmarktes** heraus entwickelt werden, d. h. solche Qualifikationen beinhalten, die auf dem Arbeitsmarkt (voraussichtlich) nachgefragt werden. Die Leistungsfähigkeit von Schulabgängern muß dabei natürlich auch eine Rolle spielen, sie darf aber das Arbeitsmarktkriterium nicht außer Kraft setzen. Wenn sich bei der Neuordnung von Berufen Qualifikationen so zusammenfügen lassen, daß sie im Beschäftigungssystem längerfristig nachgefragt werden, gleichzeitig aber auch von Gruppen erlernbar sind, die geringere schulische Voraussetzungen mitbringen, ohne diesen Gruppen speziell vorbehalten zu sein, so ist dies nur zu begrüßen (Beispiel Gerüstbauer). Auch Konzepte der Stufenausbildung sollten nicht unbedingt verdammt werden, **wenn** seitens der Ausbildungsbetriebe und Ausbildungseinrichtungen die organisatorischen Bedingungen für die Aufbaustufen garantiert werden. Bei Stufenberufen und bei anderen Berufen mit einer Ausbildungszeit unter drei Jahren ist – wie bei drei- und dreieinhalbjährigen Berufen – sicherzustellen, daß neben der Fachqualifikation auch die notwendige Sozial- und Methodenkompetenz vermittelt wird. Ebenso muß der Berufsabschluß den Anforderungen einer Initialqualifikation genügen (Basis zum Weiterlernen).

Die bisherigen Erfahrungen mit Berufsbildern, die ausschließlich für bestimmte Gruppen von Schulabgängern geschaffen wurden, zeigen, daß die Verwertungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt äußerst ungünstig sind. Absolventen dieser Berufe stehen oft nicht besser da als Gleichaltrige, die ohne jede Berufsausbildung geblieben sind.⁶ Für das subjektive Leistungsgefühl der Jugendlichen ist der Erwerb eines solchen „Abschlusses“ sicher förderlich. Das Erfolgserlebnis ließe sich aber auch über ein – als Alternative gedachtes – Zertifizierungsverfahren unter Beibehaltung vollwertiger Ausbildungsgänge erreichen.

Mehrere Forschungsberichte⁷ weisen darauf hin, daß es überlegenswert wäre, unter Beibehaltung eines formal einheitlichen Abschlußniveaus zu einer Verlängerung der Ausbildungszeiten und zu differenzierten Prüfungsformen zu gelangen. Damit könnten Handicaps von Jugendlichen ausgeglichen werden, die etwas mehr Zeit für ihre Ausbildung benötigen oder durch die normale Prüfungssituation besonders belastet, obwohl sie im Arbeitsprozeß voll leistungsfähig sind. Beispiele hierfür sind u. a. eine stärkere Nutzung der Möglichkeiten zur Verlängerung der Ausbildung (nicht erst nach gescheiterter Prüfung), Zeitverlängerung in der Prüfung, Ersatz der schriftlichen Prüfung durch eine mündliche, wenn die fachpraktischen Leistungen gut sind, oder die Prüfung in vertrauter Umgebung bzw. mit vertrauten Personen.

Bevor die Frage beantwortet wird, wie man benachteiligten Jugendlichen, die trotz aller Fördermaßnahmen, Zeit- und Prüfungsdifferenzierung den anerkannten Ausbildungsabschluß nicht schaffen, dennoch etwas Verwertbares mitgeben kann, soll auf die klassischen Handlungsfelder der Benachteiligtenförderung in der Berufsausbildung eingegangen werden, auf die außerbetriebliche Ausbildung, auf die betriebliche Ausbildung, auf die betriebliche Ausbildung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen und auf den Partner Be-

rufsschule. Hier hat sich – durch die 15jährige Praxis – ein breiter Fundus an geeigneten Problemlösungskonzepten entwickelt. Nicht zuletzt durch Modellversuche und empirische Untersuchungen wissen wir auch, wo noch Umsetzungslücken bestehen.

Abbruchrate im dualen System verlangt Gegensteuerung

Experten⁸ sehen vor allem in der betrieblichen Ausbildung benachteiligter Jugendlicher (bzw. bei den ausbildungsbegleitenden Hilfen) und im noch stärkeren Maße im Bereich der Berufsschule den größten Nachholbedarf. Zu wünschen wäre, daß anerkannten Konzepten der Sozialpädagogik im stärkeren Maße als bisher durch einen binnendifferenzierten Unterricht in der Berufsschule Rechnung getragen werden könnte und daß entsprechende Methoden auch einen höheren Stellenwert in der Aus- und Weiterbildung der Berufsschullehrer erlangen.

Die hohe Abbruchrate im dualen System verlangt ebenfalls nach Gegensteuerung. Ein Handlungsfeld ist in diesem Zusammenhang bereits angesprochen: durch motivierende Lernmethoden und eine bessere individuelle Förderung der Jugendlichen können Berufsschule und Ausbildungsbetriebe/-einrichtungen viel zur Reduzierung der Abbruchquoten beitragen. Daneben wäre es bei drohender Abbruchgefahr angebracht, nicht nur die rechtzeitige Beratung der Beteiligten (Auszubildenden, Ausbilder, Lehrer u. a.) sicherzustellen, sondern auch eine Fortsetzung der Ausbildung an anderem Ort in den Fällen zu gewährleisten, wo dies heute aufgrund von nicht lösbaren Konflikten zwischen Lehrling und Ausbilder im Betrieb scheitert. Dies ist vor allem in Kleinbetrieben häufig der Fall, weil dort keine personellen „Aus-

weichmöglichkeiten“ bestehen. Für die Jugendlichen, die auch in anderen Betrieben ihre Ausbildung nicht fortsetzen können, sollte die Möglichkeit eröffnet werden, in außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen nach AFG § 40c zur Abschlußprüfung zu gelangen.

Wenn der ersatzlose Ausbildungsabbruch nicht vermeidbar, eine Anmeldung zur Prüfung nicht realistisch ist oder eine Abschlußprüfung nicht bestanden wird, muß ein Weg gefunden werden, um aus dem bisherigen „alles oder nichts“ – in diesem Falle „nichts“ – zu einem Zertifizierungsverfahren zu kommen, das es ermöglicht, die bis dahin erworbenen Kompetenzen systematisch und transparent so festzuhalten, daß eine möglichst gute Verwertung dieser Qualifikationen sichergestellt ist. Wie könnte ein solches Verfahren aussehen?

Stellen wir uns vor, der Ausbildungsbetrieb bzw. die Ausbildungseinrichtung wäre bei jeder Auflösung eines Ausbildungsvertrages bzw. bei Nichtbestehen der Abschlußprüfung verpflichtet, einen Qualifizierungspaß auszustellen, der nach einer einheitlichen und verbindlichen Systematik die erworbenen Qualifikationen nach vorangegangener Leistungsbewertung (z. B. durch Arbeitsprobe, Prüfungsgespräch) festhält. Die Systematik ergibt sich aus den in der Ausbildungsordnung in der Anlage 1 (Ausbildungsrahmenplan) beschriebenen Positionen des Berufsbildes (welche wir auch als Module bezeichnen können). Aus dem Qualifizierungsnachweis wird erkennbar, welche Berufsbildpositionen/Module erworben wurden bzw. für das komplette Berufsbild noch fehlen. Auch evtl. über das Berufsbild hinausgehende Zusatzqualifikationen können so festgehalten werden. Ein solcher Qualifizierungspaß und ein solches Zertifizierungsverfahren hätte zwei Effekte: einen unmittelbaren und einen mittelbaren. Bei einer anschließenden Arbeitsaufnahme wäre klar erkennbar, wo der Jugendliche auf dem Weg zum anerkannten

Ausbildungsabschluß steht. Bei einem später ggf. anschließenden Bildungsprozeß (z. B. Nachqualifizierung im Rahmen einer Beschäftigungsförderung) wäre identifizierbar, welche Qualifikationen zugrunde gelegt werden können und welche noch zu vermitteln sind. Im Rahmen von Modellversuchen wird dieses Verfahren gegenwärtig erprobt.⁹ Die bisherigen Erfahrungen – z. B. hinsichtlich der Zulassung zur Externenprüfung – lassen vermuten, daß es mehr Transparenz auf dem Arbeitsmarkt schafft, als neue Spezialkreationen von Helferberufen und ähnlichen zweitklassigen Abschlüssen.

Bisher ging es um die – präventive – Förderstrategie, wie Schulabgänger **von Anfang an** auf Ausbildung hin orientiert werden können und verwertbare Ausbildungsabschlüsse erreichen. Wir brauchen aber auch eine ergänzende Förderstrategie, sozusagen eine **zweite Chance zum Berufsabschluß** für diejenigen, die in der ersten Runde ohne Ausbildung geblieben sind.

Nachholen von Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung als festes Förderprogramm einrichten

Der Personenkreis, der ohne formalen Berufsabschluß geblieben ist, setzt sich sehr unterschiedlich zusammen. Er umfaßt Beschäftigte und Arbeitslose, Ausländer und Deutsche, sowohl leistungsschwächere als auch lernerfahrene Personen.¹⁰ Nicht nur viele ältere Erwerbspersonen – hier vor allem weibliche – weisen keinen Berufsabschluß auf. Auch von den jüngeren ist ein hoher Anteil ohne Ausbildung geblieben.

Die heutigen Weiterbildungsmaßnahmen nach dem AFG leisten zur Nachqualifizierung von Un- und Angelernten nur einen begrenzten Beitrag, weil sie bestimmte – auch quantitativ bedeutsame – Teilgruppen nicht

ausreichend einbeziehen. Einschränkend wirken die Zugangsvoraussetzungen, die das Nachholen eines Abschlusses, z. B. über eine Umschulung für Beschäftigte, unattraktiv machen, als auch die Organisation der Qualifizierungsmaßnahmen. Der zur Verfügung stehende Zeitrahmen reicht meist nicht aus, und die Lernformen und -methoden sind oft zu wenig differenziert, um auch lernungewohntere Personengruppen unter den Un- und Angelernten erfolgreich einbeziehen zu können. Ein besonders motivierendes Lernen im Verbund mit konkreter Arbeit ist i. d. R. nicht vorgesehen.

Um auch weitere Teilgruppen nachqualifizieren zu können, ist deshalb eine ergänzende Förderstrategie notwendig, die eine Qualifizierung im Verbund mit Beschäftigung – d. h. berufsbegleitend – erlaubt und den Nutzen des Arbeitsplatzes als „Lernfeld“ stärker als bisher in den Vordergrund stellt. Praxisbeispiele, die vom BIBB dokumentiert wurden¹¹, lassen erkennen, daß entsprechende Verbundansätze von Beschäftigung und Qualifizierung erfolgversprechend sind. Auch besteht bei Un- und Angelernten ein hoher Bedarf an solchen Qualifizierungs- und Beschäftigungsverhältnissen. Aus zwei Erhebungen läßt sich ableiten¹², daß ein Viertel der Un- und Angelernten über die Kombination von Lernen am Arbeitsplatz und begleitender Qualifizierung nachträglich einen Berufsabschluß erwerben würden – ein entsprechendes Angebot vorausgesetzt.

Leider scheitern erfolgversprechende Ansätze des Nachholens von Berufsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung oft an den Rahmenbedingungen, insbesondere an der Schwierigkeit, aus den verschiedenen Förderprogrammen von Bund, Ländern und Europäischer Union ein tragfähiges Finanzierungsmix zustande zu bringen. Hinderlich wirken insbesondere die unzureichende Abstimmung zwischen Beschäftigungs- und Qualifizierungszielen in den verschiedenen Förderprogrammen sowie die geringere fi-

nanzielle Förderung von Qualifizierungszeiten im Vergleich zu Beschäftigungszeiten. Auch werden die Regelungen des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung (z. B. zur Externen-Prüfung) nicht in ausreichendem Maße genutzt.

Bei der inhaltlichen Gestaltung und der Organisation von abschlußbezogenen Nachqualifizierungsmaßnahmen im Verbund mit Beschäftigung wirken sich vor allem Transfer- und Kooperationsprobleme hinderlich aus. Zwar engagieren sich einige Träger und Institutionen z. B. bei der Ausarbeitung von Curricula für die verschiedenen Lernorte, der Gestaltung von Arbeitsaufgaben nach Lerngesichtspunkten, der Entwicklung von ausbildungsunterstützenden Medien oder der Schulung von Ausbildern und Anleitern. Die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren ist aber noch unzureichend, sowohl regional und erst recht überregional: Bestimmte Berufsfelder bleiben ausgespart, in anderen wird Doppelarbeit geleistet. Der Transfer der Ergebnisse erfolgt schleppend.

Der aus Tarifpartnern, Bundes- und Ländervertretern paritätisch zusammengesetzte Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung will die Umsetzungsprobleme angehen, dazu beitragen, daß die Rahmenbedingungen für Verbundmaßnahmen von Qualifizierung und Beschäftigung, die auf das Nachholen anerkannter Berufsabschlüsse zielen, verbessert und Hilfestellungen bei der Organisation und Ausgestaltung der Maßnahmen gegeben werden. Er verabschiedete zu Jahresbeginn konkrete Empfehlungen, wie Beschäftigte und Arbeitslose, die ohne formalen Berufsabschluß geblieben sind, einen solchen im Verbund mit Beschäftigung nachholen können. Als Handlungsfelder werden u. a. genannt¹³:

- Die vorhandenen förderungsrechtlichen Möglichkeiten (gemäß AFG, Bundessozialhilfegesetz, arbeitsmarktpolitischen Programmen der Bundesländer, Europäischem Sozialfonds u. a.) sind verstärkt in bezug auf

die temporäre oder – besser – dauerhafte Einbeziehung von Beschäftigungsphasen während der Qualifizierungsmaßnahme zu überprüfen. Entsprechende Antragsverfahren sollen vereinfacht werden. Bei Aneinanderreihung verschiedener – dem Qualifizierungsziel insgesamt dienender – Förderinstrumente sollen die bisherigen Regelungen zu Wartezeiten zwischen den einzelnen Phasen überprüft und nach Möglichkeit abgebaut werden.

- Private und öffentliche Unternehmen mit hohem Un- und Angelerntenanteil sollen durch die Arbeitgeberorganisationen, die Gewerkschaften sowie die Betriebs- und Personalaräte, die Arbeitsverwaltung und die Kammern unter der Zielsetzung angesprochen werden, die Qualifizierung dieser Mitarbeitergruppe im Rahmen ihrer Möglichkeiten besonders zu unterstützen (z. B. durch Übertragung von Produktions- und Dienstleistungsaufgaben mit besonderen Lernmöglichkeiten, Organisation von Praktika in anderen Betrieben).

- Insbesondere bei geförderten Beschäftigungsverhältnissen ist zu erwägen, ob und inwieweit der Arbeitseinsatz dieses Personenkreises stärker als bisher unter Lerngesichtspunkten erfolgen kann.

- Sofern der anerkannte Abschluß nicht erreicht werden kann, sind die bis dahin erworbenen Qualifikationen durch die verantwortlichen Maßnahmenträger (Weiterbildungsträger bzw. Betrieb) nach einer einheitlichen Systematik zu zertifizieren und in einem Qualifizierungspaß festzuhalten. Die Systematik ergibt sich aus den in der Ausbildungsordnung bzw. im Ausbildungsrahmenplan beschriebenen Positionen des Berufsbildes. Es sollte erkennbar sein, welche Berufsbildpositionen erworben wurden bzw. für das komplette Berufsbild noch fehlen. Auch eventuell über das Berufsbild hinausgehende Zusatzqualifikationen können so festgehalten werden.

- Sowohl Betriebe als auch Personen ohne formalen Berufsabschluß sind verstärkt auf die relativ unbekannteren Möglichkeiten der

Externenprüfung nach § 40 (2) des BBiG bzw. entsprechende Regelungen der HwO hinzuweisen. Die zuständigen Stellen sollten bei der Anrechnung der für die Zulassung zur Externenprüfung vorausgesetzten Berufsjahre (Regelfall = doppelt so viele Jahre, wie für eine entsprechende Berufsausbildung vorgeschrieben sind) die Teilnahme an abschlußorientierten Nachqualifizierungsmaßnahmen im Verbund mit Beschäftigung in stärkerem Ausmaß zeitverkürzend werten, d. h. die entsprechende Regelung des § 40 (2), Satz 2 des BBiG voll ausschöpfen. Danach kann vom Regelfall abgesehen werden, „wenn durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft dargetan wird, daß der Bewerber Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigen“.

Vielleicht gelingt der Entwicklungsschritt in der Förderung benachteiligter Jugendlicher, innerhalb von 15 Jahren von ersten, vereinzelt Ansätzen und Modellversuchen zu einer bewährten Regelförderung als Bundesprogramm zu kommen, auch bei der Förderung von Erwachsenen, die ohne formalen Berufsabschluß geblieben sind. Wir sollten in unseren jeweiligen Arbeitsfeldern das Förderprogramm für benachteiligte Jugendliche weiter verbessern, aber auch darauf hinwirken, daß sich die heute noch wenigen Ansätze des Nachholens von Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung ebenfalls bald als Regelförderprogramm auf breiterer Basis verfestigt haben. Angesichts der massiven Arbeitsmarktprobleme von Un- und Angelernten kann darauf allerdings nicht nochmals 15 Jahre gewartet werden.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Tessaring, M.: *Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Sonderdruck*, 27. Jg. 1994

² Vgl. Davids, S.: *Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung in den alten und neuen Bundesländern*. In: *BWP 22 (1993) 2*, S. 11–17

³ Vgl. Kloas, P.-W.: *Berufliche Zukunftssorgen als Problem in der Ausbildung*. In: *Entwarnung an der zweiten Schwelle? Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.)*. Berlin und Bonn 1991 (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Band 12) S. 149ff.

⁴ Vgl. Davids, S.: *Junge Erwachsene . . .*, a. a. O.

⁵ Vgl. Kloas, P.-W.: *Der ersatzlose Abbruch einer Ausbildung – Quantitative und qualitative Aspekte*. In: *BWP 20 (1991) 4*, S. 15ff.

⁶ Vgl. Kloas, P.-W.: *Neue Bundesländer: Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung*. In: *Puhlmann, A. (Hrsg.): Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.)*. Bielefeld 1994 (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Band 20) S. 37ff.

⁷ Vgl. z. B. Pütz, H.: *Integration der Schwachen – Stärke des dualen Systems*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin und Bonn 1993 (Berichte zur beruflichen Bildung, Band 162) S. 12 (Empfehlung 12 und 14)

⁸ Hingewiesen sei hier beispielsweise auf die *Expertenanhörung des Arbeitskreises Berufliche Aus- und Weiterbildung der BLK (Bestandsaufnahme der Maßnahmen im Bereich des Handlungskonzepts zur Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne Ausbildung geblieben sind)*, Bonn, September 1995

⁹ Z. B. im Modellversuch „Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“ im Rahmen des *BBJ Consult Programms 501/301* in Berlin

¹⁰ Vgl. Kloas, P.-W.; Selle, B.: *Lernvoraussetzungen von „Ungelernten“ – Grundlagen für eine Nachqualifizierung*. In: *Lernen heute – Fragen für morgen. Reader zur Lernforschung in der Berufsbildung*, Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin und Bonn 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, Band 168)

¹¹ Vgl. Kloas, P.-W.; Selle, B.: *Vom Ungelernten zur Fachkraft – Modelle zur Kombination von Arbeit und Berufsausbildung im Überblick*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 181)

¹² Befragt wurden Beschäftigte und Arbeitslose ohne Berufsausbildung. Die Interviews wurden Anfang der 90er Jahre im Auftrag des BMBF (für die alten) und des BIBB (für die neuen Länder) durchgeführt

¹³ Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluß durch Nachholen von anerkannten Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung (Hauptausschußsitzung 1/96 am 28. und 29. Februar 1996)

Berufseinmündungsstrategien und Attraktivität einer dualen Ausbildung bei Jugendlichen in Abgangsklassen

Klaus Berger



Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Alexander Wolf



Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld (z. Zt. 9. Semester Hauptstudium), Studienrichtung Jugend-, Erwachsenen-, Weiterbildung. Mitarbeit im Forschungsprojekt 6.6007 während eines 10wöchigen Praktikums in der Abt. 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Berufseinmündungsstrategien wird der Stellenwert einer dualen Berufsausbildung für Jugendliche in Abgangsklassen untersucht.

Die hierzu durchgeführten Gruppendiskussionen zeigen, daß die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen an einer dualen Berufsausbildung interessiert sind. Gleichwohl weist das duale System für sie auch defizitäre Aspekte auf, die sie durch ihr Bildungsverhalten zu umgehen suchen. Diese Aspekte könnten als Hinweise für eine Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems genutzt werden.

In diesem Beitrag sollen Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Thema: „Die Wertschätzung der dualen Berufsausbildung und ihre Einflußfaktoren“ vorgestellt werden. Aufgrund der rückläufigen Zahlen abgeschlossener Ausbildungsverträge in den letzten Jahren¹ und einer daran anknüpfenden bildungspolitischen Diskussion um die Attraktivität einer dualen Berufsausbildung für Jugendliche² sollte der Stellenwert einer dualen Berufsausbildung nicht nur bei den Betrieben, sondern auch für Jugendliche untersucht werden.

Um hierüber Aufschlüsse zu erhalten, wurden in einer ersten empirischen Phase 15 Gruppendiskussionen mit insgesamt 133 Schülerinnen und Schülern in Abgangsklassen durchgeführt.³

Bildungsverhalten der Diskussionsteilnehmer/-innen

Die Gruppendiskussionen mit Jugendlichen in Abgangsklassen ergaben, daß – mit Ausnahme der Abiturienten – die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler sowohl in Ost- wie in Westdeutschland an einer Ausbildung im dualen Berufsbildungssystem interessiert sind. Fast alle Hauptschüler möchten kurz- oder mittelfristig eine Ausbildung aufnehmen. Eine Berufsausbildung unmittelbar nach Schulabschluß planten insbesondere die männlichen Hauptschüler. Nur einige von ihnen strebten über den Besuch einer Berufsfachschule den Realschulabschluß an, da sie sich hiervon bessere Zugangschancen für ihren Wunschberuf erhofften. Hingegen schätzten nahezu zwei Drittel der Diskussionsteilnehmerinnen an den ost- wie westdeutschen Hauptschulen ihren Schulabschluß zur Erreichung ihrer beruflichen Vorstellungen nicht als ausreichend ein und wollten im Anschluß an das letzte Hauptschuljahr noch einen Realschulabschluß erreichen.

In den Realschulen möchte mehr als die Hälfte der Diskussionsteilnehmer unmittelbar nach dem Schulabschluß eine Berufsausbildung beginnen, die meisten davon im dualen System. Eine nicht ganz so starke Gruppe plant einen weiteren Schulbesuch zur Erlangung der Fachhochschulreife bzw. der allgemeinen Hochschulreife ein. Nur die Minderheit derer, die die Fachhochschulreife erwerben wollen, möchte diese jedoch für ein späteres Fachhochschulstudium nutzen; im Vor-

dergrund steht auch hier das Ziel, die Einmündungschancen für den gewünschten Ausbildungsberuf zu verbessern. Die Absicht, auch mit Abitur in einen betrieblichen Ausbildungsberuf einzumünden, konnte insbesondere bei den ostdeutschen Realschülern festgestellt werden, während ihre westdeutschen Mitschüler mit gleicher Bildungsabsicht diesen Abschluß häufiger für ein (Fach-)Hochschulstudium nutzen möchten. Ebenso will auch die Mehrzahl der Gymnasiasten in den Gruppendiskussionen ein Hochschulstudium aufnehmen.

Berufssegmente des dualen Systems

Das unterschiedliche Bildungsverhalten der Jugendlichen, die letztendlich eine Berufsausbildung im dualen System anstreben, zeigt, daß es für die Jugendlichen das duale System der Berufsausbildung nicht gibt. Ihnen ist bewußt, daß die Systematik der Ausbildungsberufe in Berufssegmente zerfällt, die sich hinsichtlich künftiger Beschäftigungs- und beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten unterscheiden. Gute berufliche Chancen werden beispielsweise weniger in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen, sondern tendenziell eher in den kaufmännischen Ausbildungsberufen wahrgenommen. Gleichwohl gibt es auch Abweichungen von dieser Tendenz. Während den kaufmännischen Ausbildungsberufen des Einzelhandels kaum berufliche Zukunftschancen zugeschrieben werden, erhalten gewerblich-technische Handwerksberufe bei einem Teil der männlichen Hauptschüler eine deutlich höhere Wertschätzung.

Die Grenzen zwischen diesen Berufssegmenten erfahren die Jugendlichen bereits dadurch, daß abhängig von ihrem Schulabschluß die Chancen auf einen Ausbildungsplatz in den jeweiligen Ausbildungsberufen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Während von den Ausbildungsbetrieben z. B. für

Handwerksberufe, industrielle Berufe (z. B. im Metallbereich) oder auch im Einzelhandel der Hauptschulabschluß als ausreichende Ausbildungsvoraussetzung angesehen wird, haben Realschüler z. B. bei den industriellen Elektroberufen, bei Berufen im kaufmännischen Bereich oder im öffentlichen Dienst deutlich bessere Zugangschancen. Jedoch wissen die Realschüler, daß in den kaufmännischen Berufen des Bank- und Versicherungsgewerbes auch ihr Schulabschluß heute vielfach von den betreffenden Ausbildungsbetrieben nicht mehr als ausreichend betrachtet wird.

Unabhängig vom Schulabschluß machten Schülerinnen die Erfahrung, daß Mädchen nach wie vor schlechtere Chancen als Jungen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz haben. Ihre Ansicht zur geschlechtsspezifischen Einmündungssituation auf dem Stellenmarkt beschreibt eine ostdeutsche Schülerin folgendermaßen⁴:

„Freunde von mir haben sich als Versicherungskaufmann beworben und haben festgestellt, daß nur männliche Bewerber genommen werden, weil diese keine Kinder bekommen. Männliche Bewerber werden trotz schlechteren Notendurchschnitts bevorzugt.“

Berufswahlmotive

Der Maßstab für die Attraktivität der Bildungsangebote wird individuell von unterschiedlichen Berufswahlmotiven bestimmt. Für die Mehrzahl der Diskussionsteilnehmer ist dabei unabhängig vom Schulabschluß wichtig, daß der zu ergreifende Beruf ihnen auch „Spaß“⁵ machen soll. Bei den Begründungen für ihre beruflichen Absichten heben insbesondere Realschüler und Abiturienten ihr berufsinhaltliches Interesse hervor. Außerdem bringen sie zum Ausdruck, daß es für sie wichtig ist, später einmal berufliche Verantwortung übernehmen zu können. Eine Abiturientin, die zunächst einmal eine Krankenpflegeausbildung plant, umschreibt dies wie folgt: „Im sozialen Bereich sehe ich für mich ein Studium schon als notwendig an, für die Position, die

ich später mal haben will. Eine Ausbildung allein würde mir da nicht reichen.“ Die meisten der befragten Gymnasiasten möchten jedoch ein (Fach-)Hochschulstudium aufnehmen. Als Argumente hierfür fallen immer wieder Stichworte wie fachliches Interesse sowie Erhalt der persönlichen Flexibilität und Unabhängigkeit. Die betrieblichen Ausbildungsberufe scheinen diesen Jugendlichen hierfür keine ausreichende Perspektive zu bieten. Ein ostdeutscher Abiturient mit Studienabsichten begründet das so: „Wichtig ist für mich, finanziell unabhängig zu sein. Einen sicheren Arbeitsplatz und einen gehobenen Lebensstandard möchte ich haben [. . .]. Maurer bleibt Maurer! Bei einem Studium hat man mehrere Möglichkeiten.“ Bei den Diskussionen in Westdeutschland wird vorrangig von den Hauptschülern das Motiv des Geldverdienens hervorgehoben. Dieser materielle Aspekt wie auch die Sicherheit des Arbeitsplatzes wird von den ostdeutschen Schülern dagegen an allen Schulformen tendenziell häufiger als in Westdeutschland betont. So weisen ostdeutsche Gymnasiasten öfter darauf hin, daß nach dem Studium das Gehalt – wie es eine Abiturientin ausdrückt – auch „stimmen muß“; ein Thema, das von den westdeutschen Abiturienten überhaupt nicht angesprochen wurde und offenbar vorausgesetzt wird. Gemeinsam ist bei allen drei Schultypen, daß bei der Berufswahl auch an die Möglichkeit eines beruflichen Aufstiegs gedacht wird. Die folgenden Stichworte zeigen, daß die Überlegungen hierzu erwartungsgemäß nur wenig konkret sind: „Sich hocharbeiten“, „Meister sein“ und „eine Werkstatt aufmachen“, „selbständig sein“, „Lehrgänge besuchen“. Für fast alle Schülerinnen steht dabei fest, daß ihr Anspruch auf eine künftige Berufstätigkeit nicht hinter ihrem Wunsch nach Familie und Kindern zurückstehen soll. Sie widersprechen damit personalpolitischen Leitbildern in Betrieben, die die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Frauen einschränken, indem von vornherein davon ausgegangen wird, daß Frauen sich aus familiären Gründen nach einigen Jahren wieder aus dem Erwerbsleben zurückziehen wollen.

Einmündungsstrategien der Jugendlichen

Als unproblematisch erweist sich die Berufseinmündung dort, wo Jugendliche unmittelbar nach Schulabschluß eine Ausbildungsstelle im beabsichtigten Beruf erhalten und gleichzeitig auch mittelfristig ihre Berufswahlmotive mit ihren Berufsinformationen über eine künftige Berufstätigkeit in diesem Beruf in Einklang bringen können. Dies setzt voraus, daß der regionale Ausbildungsmarkt für die gegebenen schulischen Voraussetzungen ein ausreichendes Lehrstellenangebot im gewünschten Beruf bereitstellt und daß die Jugendlichen für diesen Beruf auch am Arbeitsmarkt berufliche Perspektiven erkennen können. In den Gruppendiskussionen zeichneten sich solche unproblematischen Berufseinmündungen eher in Westdeutschland und bei den männlichen Jugendlichen ab.

Sobald die Jugendlichen für sich erkennen, daß sie mit ihrem Schulabschluß im gewünschten Ausbildungsberuf am regionalen Ausbildungsmarkt nur geringe Chancen haben, entwickeln sie unterschiedliche Strategien zur Einmündung in die Berufswelt.

Aufschieben der Berufseinmündung

So gab ein Teil der westdeutschen Jugendlichen an Haupt- und Realschulen in den Gruppendiskussionen zu erkennen, daß sie glauben, ihre berufsinhaltlichen Interessen in den ihnen erreichbaren Berufssegmenten nicht verwirklichen zu können. In den erreichbaren Berufen wird zwar zugestanden, daß hier ein Ausbildungsplatz zu bekommen wäre, jedoch erkennen die Jugendlichen hier für ihre mittelfristige Lebensplanung keine attraktive Perspektive. Dies zeigt die Darstellung einer Realschülerin: „Ich habe eine Fünf auf dem Zeugnis, deshalb komme ich nicht direkt auf die höhere Handelsschule und muß vorher das BGJ

(Berufsgrundbildungsjahr, d. Verf.) machen. Anschließend wollte ich eine Lehre zur Hotelfachfrau machen. Eine Lehrstelle zu bekommen, habe ich nicht versucht, da ich erst die höhere Handelsschule machen möchte. Ich hatte ein Praktikum bei der Stadt gemacht und auch eine Lehrstelle angeboten bekommen, mit Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz. Aber nach drei Wochen konnte ich nicht mehr sitzen.“ Über den Erwerb zusätzlicher höherer Bildungszertifikate wird hier versucht, die Option auf den Wunschberuf möglichst lange offenzuhalten.

Neuorientierung außerhalb des dualen Systems

Das Verschieben der Berufseinmündung erfolgt jedoch nicht nur mit dem Ziel, einen Schulabschluß nachzuholen. Angesichts ihrer annähernd aussichtslosen Lage am Lehrstellenmarkt überlegten ostdeutsche Hauptschülerinnen für sich auch die Möglichkeit, über einen Arbeitsplatz für Ungelernte in der bevorzugten Berufsrichtung unterzukommen. Dies geschieht in der Hoffnung, sich hierüber den Zugang in den gewünschten dualen Ausbildungsberuf zu erarbeiten. Beispiel: „Ich möchte Hotelfachfrau werden. Mein Onkel verschafft mir wahrscheinlich in A-Stadt in so 'nem Hotel eine Arbeit, das ist noch keine Ausbildung. Nachher werde ich versuchen, dort eine Lehrstelle zu bekommen.“ Diese Tendenz, sich von einer dualen Ausbildung abdrängen zu lassen, konnte in den Diskussionen unabhängig von der Schulform vorrangig bei Schülerinnen beobachtet werden. So berichtet eine westdeutsche Abiturientin über ihre Entscheidung für ein Studium: „Ich wollte Werbekauffrau werden, habe aber keine Ausbildungsstelle bekommen. Deshalb habe ich mich für ein Studium für Medienwissenschaft entschieden. Eine betriebliche Ausbildung wäre mir lieber gewesen, da ein Studium mir zu theoretisch ist.“ Abgesehen davon, daß geschlechtsspezifische Hürden jungen Frauen den Zugang selbst zu kaufmännischen Berufen erschweren, findet ein Teil der weiblichen Jugendlichen das schmale Spektrum der ihnen

vorrangig offenstehenden Ausbildungsberufe auch nur begrenzt attraktiv. Sobald sie feststellen, daß sich ihr Wunschberuf aktuell nicht erreichen läßt, stellt für sie ein vollzeitschulischer Berufsbildungsgang⁶ oder ein Studium eine zukunftsreichere Alternative dar als die Umorientierung auf einen anderen dualen Ausbildungsberuf.

Umdeuten der Berufswahlsituation

Erst wenn ein weiteres Festhalten an dem Berufswunsch die beruflich-soziale Absicherung gefährdet, weichen die Jugendlichen von der Verfolgung ihrer berufsinhaltlichen Interessen ab. Seinen Umgang mit dem Verzicht auf den Wunschberuf beschreibt ein westdeutscher Realschüler: „Ich habe mich ziemlich oft bei größeren Betrieben als Industriekaufmann beworben und habe überall Absagen bekommen. Dann hat mir mein Vater eine Ausbildungsstelle als Industriemechaniker besorgt. Ich mache jetzt drei Jahre eine Lehre und gehe dann weiter auf die Schule.“ Als weiterführendes Berufsziel nennt er den „Ingenieur“. In den Diskussionen wurde deutlich, daß für sie eine Ausbildung in einem kaufmännischen Beruf in einem Großbetrieb bereits den Einstieg in eine zukunftsorientierte Berufsperspektive beinhaltet. Mit dem durch äußeren Druck (Absagen, Eltern) erzwungenen Richtungswechsel – hier im Beispiel – in das Berufssegment der gewerblich-technischen Industrierufe, zu dem letztendlich auch Hauptschüler Zugang haben, wird nicht per se eine solche Zukunftsperspektive verbunden. Vielmehr kann der Einstieg als Industriemechaniker erst durch die Orientierung auf einen künftigen Schulbesuch mit anschließendem Fachhochschulstudium im Anschluß an die Lehre als gleichwertige Alternative zum ursprünglichen Wunschberuf des Industriekaufmanns akzeptiert werden.

Der gravierende Lehrstellenmangel in Ostdeutschland läßt es insbesondere den Haupt-

schülern sinnlos erscheinen, die Suche nach einem Ausbildungsplatz mit einem speziellen berufsinhaltlichen Interesse zu verknüpfen. Ihnen ist bewußt, daß ein Festhalten am Wunschberuf für sie das Risiko einer beruflichen Desintegration erheblich steigern würde. Vor diesem Hintergrund sind sie oft schnell bereit, von ihren Berufswünschen Abstand zu nehmen und eine gelegenschaftsabhängige Berufszuweisung zu akzeptieren: „Wenn man einen Wunschberuf nicht bekommt, dann eben einen anderen.“ Dieser Verzicht erscheint für sie dadurch zumutbar, daß sie weiterhin an der Absicht festhalten, einen Handwerksberuf zu lernen, der aus ihrer Sicht im Vergleich zu einem Industrieberuf eine günstigere Zukunftsperspektive bietet. Gerade im Handwerk wird mit dem traditionellen Aufstieg (Lehrling – Geselle – Meister) die Aussicht auf „die eigene Werkstatt“ verbunden.

Das Interesse an beruflicher Selbstverwirklichung wird durch die Aufgabe dieses Berufswunsches nicht vollständig fallengelassen, sondern mit der Hoffnung auf eine spätere berufliche Selbständigkeit nur verschoben.

Attraktivität des dualen Berufsbildungssystems

Die Perspektive der Jugendlichen bei der Beurteilung des dualen Systems wird weitgehend durch den angestrebten Schulabschluß und durch die regionale Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation bestimmt. Letztlich bemißt sich für sie die Attraktivität des dualen Systems danach, ob es in ihm zumindest ein Berufssegment gibt, dessen Ausbildungsberufe die Möglichkeit eröffnen, ihren (beruflichen) Lebenszielen näherzukommen oder die Einlösung dieser Ziele doch zumindest nicht einschränken. Dabei spielt es eine untergeordnete Rolle, ob die Ausbildung im angestrebten Beruf betrieblich oder vollzeitschulisch organisiert ist. Ausschlaggebend ist

vielmehr das Interesse an einem konkreten Beruf bzw. an einer Berufsrichtung und die Frage, ob das Berufssegment, in dem sie sich mit ihren Berufswahlmotiven wiederfinden, für sie zugänglich ist. Gelingt hier die Berufseinmündung, dürfte sich für die betreffenden Jugendlichen das duale System bis auf weiteres als attraktives Bildungssystem bestätigen.

Berufssegmente mit unterschiedlichen Perspektiven und Risiken

Bei den ostdeutschen Diskussionsteilnehmern tritt neben die berufsinhaltlichen Interessen nahezu gleichrangig der Aspekt der beruflich-sozialen Absicherung. Im Unterschied zu den westdeutschen Schülern wird von ihnen die Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung erheblich deutlicher thematisiert. So verleiht die gegenwärtige wirtschaftliche Entwicklung des ostdeutschen Handwerks den hier angebotenen Ausbildungsberufen mit der Perspektive späterer Selbständigkeit einen hohen Grad an Attraktivität. Wohingegen der massive Abbau der industriellen Arbeitsplätze, der für die meisten ostdeutschen Jugendlichen in ihrem sozialen und familiären Umfeld unmittelbar erfahrbar ist, dazu geführt hat, daß den gewerblich-technischen Industrieberufen, selbst bei vorhandenen Ausbildungsplätzen, keine Zukunftsperspektive zugetraut wird. Aussagen wie: „Die Industrie geht immer mehr ins Ausland, da hat man keine Zukunftsaussichten“ dokumentieren diese Einschätzung.

Umgekehrt erfahren die Ausbildungsberufe des Bau- und Baunebengewerbes auch bei Realschülern einen deutlich höheren Zuspruch als bei ihren westdeutschen Mitschülern. Bei den weiblichen Jugendlichen der ostdeutschen Untersuchungsregion verleihen Hoffnungen auf Selbständigkeit im Hotel- und Gaststättengewerbe Ausbildungs-

berufe wie Hotelfachfrau eine hohe Attraktivität.

Auch wenn insgesamt viele Diskussionsteilnehmerinnen sich an den klassischen Frauenberufen (einschließlich vollzeitschulischer Ausbildungsberufe im Erziehungs- bzw. Gesundheitssystem) orientieren, äußerte eine nicht unerhebliche Anzahl vorrangig westdeutscher Schülerinnen den Wunsch, einen handwerklichen Beruf wie z. B. Kfz-Mechanikerin oder Schreinerin zu ergreifen.⁷

Viele westdeutsche Realschüler orientieren sich mit ihren Berufsabsichten an Dienstleistungsberufen im kaufmännischen Bereich sowie an technisch anspruchsvolleren gewerblichen Ausbildungsberufen wie z. B. Energieelektroniker oder Augenoptiker. Hierbei machen sie die Erfahrung, daß ihre Einmündungschancen in bestimmten Berufssegmenten nur gering sind. So erhöhten insbesondere Kreditinstitute und Versicherungen für ihre kaufmännischen Ausbildungsplätze die schulischen Eingangsvoraussetzungen; was zur Folge hat, daß die Realschüler mit den kaufmännischen Bank- und Versicherungsberufen einer ihrer traditionellen beruflichen Einmündungsdomänen zunehmend an Bewerber mit Abitur bzw. höherem Hochschulabschluß verloren haben. Gleichwohl ist dieses Berufssegment ein Beispiel dafür, welche Attraktivität duale Ausbildungsberufe besitzen können, wenn sie durch ein überdurchschnittliches Angebot an beruflichen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten während und nach der Ausbildung beinhalten.⁸ Die Bereitschaft, einen weiteren Schulbesuch auf sich zu nehmen, ist angesichts der gestiegenen Eingangsvoraussetzungen in diesen Berufen weniger ein Anzeichen für die höhere Attraktivität **schulischer** Bildungsgänge als vielmehr ein Hinweis auf die Hoffnung der Jugendlichen, den bevorzugten Berufsweg dennoch einschlagen zu können, in dem die Entwertung des Schulabschlusses durch längere schulische Mühen kompensiert wird.

Duale Ausbildung: Verzicht auf bessere Berufsoptionen oder ein Schritt zur beruflichen Zukunftssicherung?

Bei Jugendlichen, die sich in ihrer Berufswahl noch unsicher waren, beeinflussen eher berufunspezifische Aspekte des dualen Berufsbildungssystems ihr Bildungsverhalten. „Man muß sich zu schnell entscheiden. Erst habe ich an Optiker oder Feinmechaniker gedacht. Aber diese Entscheidung muß ja fürs ganze Leben sein.“ Diese Aussage eines Realschülers, der sich für den weiteren Besuch einer Fachoberschule entschlossen hatte, zeigt, daß die Entscheidung für eine betriebliche Ausbildung in höherem Maße für irreversibel gehalten wird als ein weiterführender Schulbesuch. Die Feststellung eines Mitschülers: „Durch die Ausbildung in einem Beruf ist man festgelegt, wenn man das Abitur hat, ist die Berufswahl größer“ verdeutlicht ferner, daß diese Jugendlichen zum Diskussionszeitpunkt eine berufliche Festlegung angesichts einer kaum planbaren Zukunft für wenig sinnvoll erachten. Angesichts dieser Unwägbarkeiten erscheint ihnen das Offenhalten – und nach Möglichkeit auch die Erweiterung der Optionen über einen weiteren Schulbesuch – erfolgversprechender. Das Risiko des schulischen Scheiterns wird aus Sicht der vorrangig westdeutschen Jugendlichen geringer eingeschätzt als das Risiko, mit einer Berufsausbildung möglicherweise von künftigen, eventuell noch attraktiveren beruflichen Entscheidungsmöglichkeiten abgeschnitten zu werden.

Eine tendenziell gegenläufige Einschätzung der (dualen) Berufsausbildung läßt sich bei den ostdeutschen Realschülern beobachten, die deutlich seltener nach dem Realschulabschluß noch eine weiterführende Schule besuchen wollten. Bei ihnen spiegelt sich der Wunsch nach beruflicher Sicherheit in folgenden Aussagen wider: „Wichtig ist es, weiterzudenken: meinen Beruf (Zimmerer, d. Verf.) wird es immer geben.“ „Ich habe ein Praktikum bei der

... Bank gemacht. Das macht mir Spaß. Banken wird es immer geben.“ Vor dem Hintergrund der rapiden Veränderungen nahezu aller Lebensbereiche nach der Wende wird von den ostdeutschen Diskussionsteilnehmern die Erlangung eines Berufsabschlusses häufig als ein notwendiger und sicherer Halt angesehen.

Wie sehr die Entscheidung für eine betriebliche Ausbildung auch mit Hoffnungen und Befürchtungen einhergeht, zeigen die Äußerungen der Jugendlichen, bei denen eine Einmündung in das duale Berufsbildungssystem gewollt oder mangels anderer Alternativen vorhersehbar ist. Sie heben teilweise die positive Rolle einer dualen Ausbildung im Prozeß des Erwachsenwerdens hervor („eigenes Geld“, Unabhängigkeit von den Eltern). Dieses Ziel vor Augen, wird jeder weitere Schulbesuch als „verlorene Zeit“ angesehen. „Vorteil der Lehre ist, man verdient direkt Geld und verliert keine Zeit.“ Daß die „besseren“ beruflichen Zukunftsaussichten an einen weiteren Schulbesuch geknüpft sind, ist den Hauptschülern bewußt: „Wenn man weiter zur Schule geht, da kriegt man einen besseren Abschluß und einen besseren Job und man kann besser verdienen. Das dauert zwar länger, aber später verdient man mehr Geld.“ Viele Hauptschüler nehmen damit wahr, daß mit der unmittelbaren Einmündung in einen dualen Ausbildungsberuf bereits Beschränkungen ihrer späteren Berufsperspektive verbunden sind. Selbst auf die unmittelbare Zukunft bezogen wird die Einschätzung, daß die Aufnahme einer Berufsausbildung als positiver Schritt zum Erwachsenwerden zu werten ist, nicht von allen Hauptschülern geteilt. Welche Befürchtungen sie dabei auch haben, zeigt der Entschluß einer Hauptschülerin: „Ich gehe weiter zur Schule, weil ich nicht möchte, daß für mich jetzt schon der Ernst des Lebens anfängt.“ Möglich sei beispielsweise, daß „man nicht mit den Mitarbeitern zurechtkommt“. Damit verbinden viele Jugendliche mit einer betrieblichen Ausbildung die Notwendigkeit, sich mit veränderten Sozialstrukturen auseinandersetzen zu müssen,

welche im Vergleich zur Schule als deutlich rigider wahrgenommen werden.

Berufsinhaltliche Grenzen des dualen Systems

Ein Teil der Jugendlichen findet sich mit ihren berufsinhaltlichen Interessen außerhalb des dualen Systems wieder. Dies gilt insbesondere für Haupt- und Realschülerinnen, die einen Beruf im Erziehungs- oder Gesundheitsbereich erlernen wollen. Hier beinhaltet das duale System mit Ausnahme des Arzthelferberufs, der seinerseits jedoch keine weiterführenden beruflichen Perspektiven eröffnet, kaum weitere Ausbildungsangebote. Auch die vollzeitschulischen Ausbildungsalternativen sind in ihrem berufsinhaltlichen Spektrum vergleichsweise begrenzt, unterliegen teilweise bestimmten Zugangsvoraussetzungen und werden häufig nach Bundesländern unterschiedlich geregelt bzw. angeboten. Auf die Begrenztheit des dualen Systems verweisen denn auch viele Abiturienten, die für ihre berufsinhaltlichen Interessen im dualen System keine Entsprechungen entdecken können. Zwar dürften für diese Abiturienten neu zu schaffende duale Ausbildungsberufe keine Alternative zum Studium sein. Ihre Äußerungen mögen aber ein vorsichtiger Hinweis dafür sein, daß auch Nicht-Abiturienten ihr berufsinhaltliches Interesse möglicherweise nicht immer durch die gegenwärtige Systematik der dualen Ausbildungsberufe abgedeckt sehen.

Fazit

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in unseren Gruppendiskussionen strebt eine duale Ausbildung an. Bei ihren Einmündungsstrategien in die Berufswelt orientieren sie sich an Berufswahlmotiven, die sich vielfach auf den Wunsch nach beruflich-sozialer Integration sowie beruflich-individueller Selbstverwirklichung zurückführen lassen.

Ihre Einschätzung, daß diese Interessenziele in den einzelnen Berufssegmenten des dualen Systems nur in sehr unterschiedlichem Maße eingelöst werden können, spiegelt letztendlich die Realitäten am Arbeitsmarkt wider, die durch eine rückläufige Beschäftigtenentwicklung im gewerblichen Bereich und durch optimistische Beschäftigungserwartungen im Dienstleistungssektor geprägt sind. Die teilweise zu beobachtende Orientierung auf zukunftssträchtige Berufe außerhalb des dualen Berufsbildungssystems bei gleichzeitiger Tendenz, sich von weniger attraktiven Berufssegmenten abzuwenden, verweist darauf, daß neben den bereits bestehenden (vollzeitschulischen) Ausbildungsangeboten z. B. im Gesundheitsbereich neue zukunftssträchtige Berufsbilder auf Interesse der Jugendlichen stoßen dürften. Jedoch auch dann bliebe Berufsorientierung ein Prozeß, der mit Ausbildungsbeginn nicht abgeschlossen ist und der angesichts künftiger Arbeitsmarktentwicklungen über das gesamte Berufsleben hinweg immer wieder aktuell werden kann. In diesem Zusammenhang könnte die als entwicklungshemmend wahrgenommene Irreversibilität einmal getroffener Ausbildungsentscheidungen Anlaß dafür sein, bei einer Weiterentwicklung des dualen Systems die Freiheitsgrade für eine berufliche Entwicklung nicht nur in vertikaler (d. h. aufstiegsorientiert innerhalb einer Berufsrichtung), sondern auch in horizontaler Hinsicht (d. h. berufsübergreifend) zu erweitern.⁹

Anmerkungen:

¹ Vgl. *Berufsbildungsberichte 1993f.*

² Vgl. u. a.: Dybowski, G.; Pütz, H.; Sauter, E.; Schmidt, H.: *Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem.* In: *BWP 23 (1994) 6*, S. 3–13

³ Diese Gruppendiskussionen fanden mit jeweils 8–10 Schülern und Schülerinnen der Abgangsklassen 9 bzw. 10 in Haupt- und Realschulen sowie in der 12. bzw. 13. Jahrgangsstufe in Gymnasien statt. Jeweils fünf Gruppendiskussionen, davon jeweils zwei an Haupt- bzw. Realschulen und eine an Gymnasien, wurden im April/Mai 1995 in Bonn/Köln, Trier und Erfurt durchgeführt.

⁴ Zitate aus den Gruppendiskussionen dienen nur als Beispiele und sollen die beschriebenen Sachverhalte veranschaulichen.

⁵ Das „Spaß“-Argument verweist weniger auf eine hedonistische Grundhaltung, sondern auf die Bedeutung, die Jugendliche dem Betriebsklima im Ausbildungsbetrieb beimessen (vgl.: Berger, K.: *Aspekte einer dualen Berufsausbildung aus Sicht von Schulabgängern und Schulabgängerinnen und daraus resultierende Einmündungsstrategien in die Berufswelt.* In: *Reader zum IAB-Workshop: „Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle.* Nürnberg. Veröff. geplant Frühjahr 1996)

⁶ Vgl. Feller, G.; Zöllner, I.: *Bedeutung und Entwicklung der vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildung – Strukturdaten und Vergleiche.* In: *BWP 24 (1995) 5*, S. 19–24

⁷ Fünf von sechsunddreißig Schülerinnen, die eine duale Berufsausbildung beabsichtigen, hatten sich für einen eher männerdominierten Ausbildungsberuf entschieden.

⁸ Selbstverständlich wird die Attraktivität dieser Ausbildungsberufe ebenso durch ihr „white-collar“-Image und nicht zuletzt durch die positiven wirtschaftlichen Erfolgserwartungen der Branche gefördert.

⁹ Vgl. Witzel, A.; Mönnich, I.: *Die Bewältigung des Übergangs in das Erwerbssystem.* In: Westhoff, G. (Hrsg.): *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der neunziger Jahre.* Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld 1995 (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 23), S. 129–146

Rechtsanwalt Karl Wilhelm Herbst †

Rechtsanwalt Karl Wilhelm Herbst, der Gründungsvorsitzende des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, ist tot. Er starb im Alter von 86 Jahren in Köln.

Von 1970 bis 1976 hatte Karl Wilhelm Herbst als Repräsentant der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und alternierender Vorsitzender gemeinsam mit Felix Kempf vom Deutschen Gewerkschaftsbund in den Gründerjahren entscheidenden Einfluß auf die Gestaltung des Bundesinstituts für Berufsbildung und die Entwicklung der Berufsbildungsforschung. Da Karl Wilhelm Herbst gleichzeitig als alternierender Vorsitzender des Vorstandes der Bundesanstalt für Arbeit fungierte, brachte er wertvolle Erfahrungen vom Aufbau der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung aus dem damals bereits einige Jahre bestehenden Institut der Bundesanstalt mit.

Karl Wilhelm Herbst hat – gemeinsam mit Felix Kempf und den Mitgliedern des ersten Hauptausschusses, darunter auch Heinrich von Frankenberg und Hermann Rappe – den sozialen Dialog im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes zum entscheidenden Instrument des spezifisch deutschen Modells einer konsensualen Berufsbildungspolitik entwickelt. Sie repräsentierten ihre Gruppen im vollen Bewußtsein ihrer Verantwortung gegenüber den Jugendlichen, den Beschäftigten, den Arbeitslosen und den Unternehmen. Karl Wilhelm Herbst und Felix Kempf haben als Sprecher ihrer Gruppen uns allen den hohen Wert einer gelebten Sozialpartnerschaft im Interessenkonflikt einprägsam vorgelebt.

Karl Wilhelm Herbst war mir ein väterlicher Freund, von dessen menschlichen Qualitäten und beruflicher Meisterschaft, insbesondere seiner Integrationskraft, ich viel lernen durfte.

Wir im Bundesinstitut für Berufsbildung denken an Karl Wilhelm Herbst in großer Dankbarkeit und trauern um ihn als einen guten Freund. Seiner Frau und seiner Familie gilt unser tiefes Mitgefühl.

Hermann Schmidt, Präsident des BIBB

Ausbildungsbedarf – eine unbekannte Größe?

Günter Cramer

*Dr. h. c., Mitglied im Haupt-
ausschuß des Bundesinsti-
tuts für Berufsbildung*



Christoph Röhrs

*Referent Bildungspolitik in
der AEG Aktiengesellschaft,
Frankfurt a. Main / Berlin*



In der Diskussion um den Stand der Berufsausbildung scheint in einzelnen Unternehmen eine gewisse Unsicherheit über die Bedarfsermittlung für die neu abzuschließenden Berufsausbildungsverträge verbreitet zu sein. Dieses ist angesichts der allgemeinen Forderung nach Wirtschaftlichkeit und Effizienz der betrieblichen Bildungsarbeit schon bedenklich genug. Aber zusätzlich muß man eine Zunahme der Entkopplung von Beschäftigtensystem und Bildungssystem – wie sie aus dem tertiären Bildungssektor bekannt ist – auch für die berufliche Erstausbildung befürchten. Am Beispiel der Metall- und Elektroindustrie zeigt dieser Artikel Wege zu einer vorausschauenden Bedarfsorientierung. Darüber hinaus wird die Umsetzungsperspektive um den Blick auf den Weg der zwischenbetrieblichen Ausbildungsverbände erweitert.

Strategische Bildungsarbeit

Die gezielte quantitative und qualitative Heranführung von Fachkräftenachwuchs ist eine von mehreren Dimensionen strategischer Personalarbeit zur Optimierung des Geschäftserfolgs. Eine bedarfsorientierte Berufsausbildung basiert auf einer mittelfristigen und vorausschauenden Bildungsplanung. Die prinzipiellen Folgerungen für bedarfsorientiertes Vorgehen werden nachstehend erläutert.

Prinzip der Bedarfsorientierung

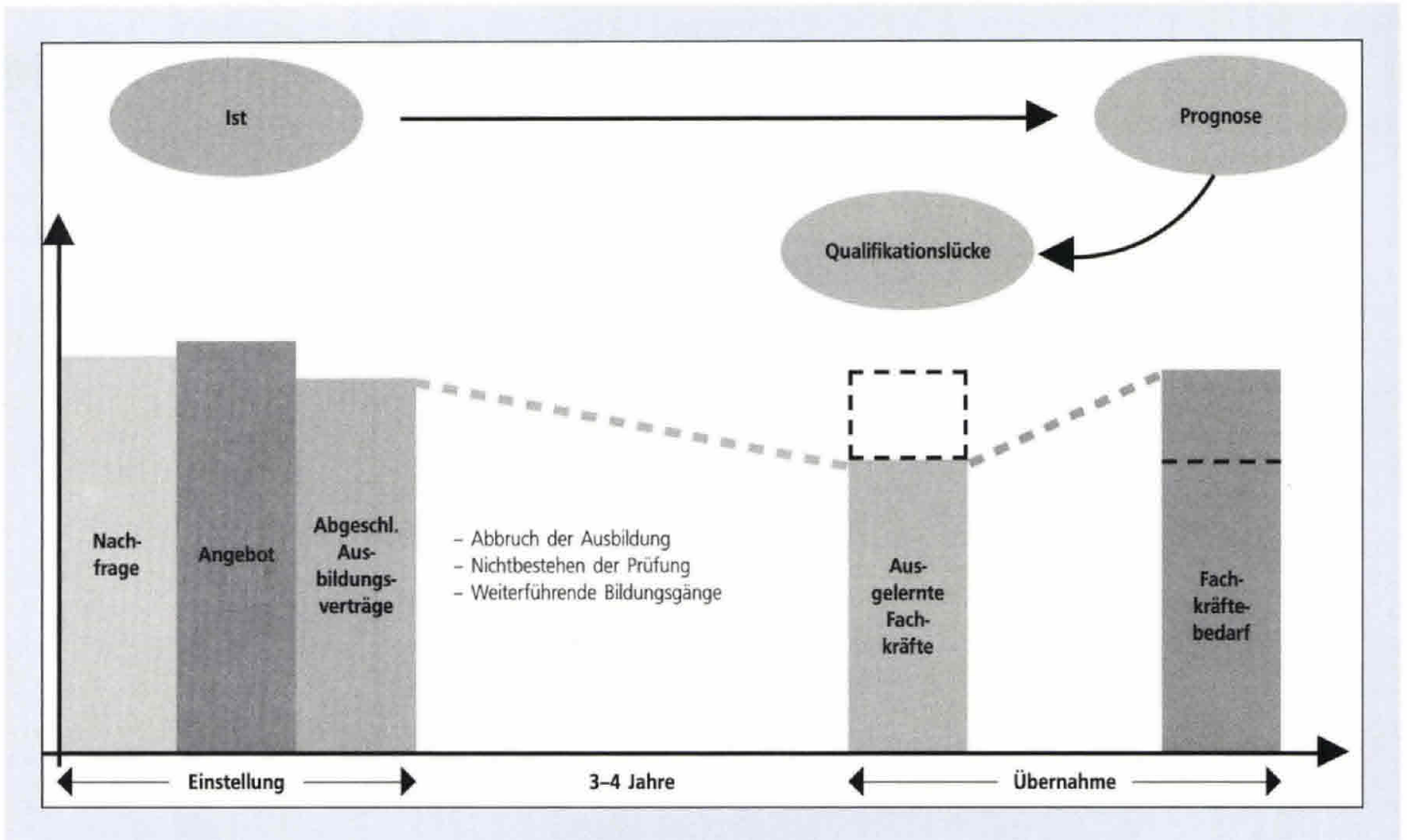
Abbildung 1 zeigt aus unternehmensübergreifender Sicht, wie sich im Markt ein zukünftiger betrieblicher Fachkräftebedarf und eine aktuelle Nachfrage der Schulabgänger gegenüberstehen. Der Fachkräftebedarf ist aus den Unternehmenszielen abzuleiten, wobei die im nächsten Abschnitt genannten Einflußgrößen berücksichtigt werden müssen. Um den prognostizierten Fachkräftebedarf zu erreichen, hat der Betrieb einen Verlust an Auszubildenden während und nach der Berufsausbildung mit einzuberechnen. Dies erklärt sich daraus, daß ein Teil der jungen Menschen die Ausbildung abbrechen, in weiterführende Bildungsgänge abwandern oder den Betrieb wechseln. Die prozentuale Verlustgröße variiert je nach Region und Branche. In jedem Falle muß also das Angebot an Ausbildungsplätzen für die Schulabgänger entsprechend aufgestockt werden. Sonst ist eine Qualifikationslücke bereits zur Zeit der Einstellung der Auszubildenden vorprogrammiert.

Die bedarfsorientierte Berufsausbildung, der zunächst eine entsprechende Bildungsplanung vorausgeht, steht in Abhängigkeit zu unterschiedlichen Einflußgrößen, die entsprechend berücksichtigt werden müssen.

Einflußgrößen auf die Bedarfsermittlung

Hierzu gehören zunächst folgende Gruppen: Mittel- und langfristige Unternehmensplanung

Abbildung 1: Prinzipdarstellung der bedarfsorientierten Berufsausbildung, ohne Berücksichtigung regionaler und branchenspezifischer Unterschiede



Quantitative und qualitative Personalplanung Außerbetriebliche Umfeldbedingungen

Die Untergliederung der **mittel- und langfristigen Unternehmensplanung** zeigt im einzelnen, auf welche Kriterien geachtet werden muß:

- **Geschäftsstrategien:** Die Geschäftsstrategien legen u. a. fest, wo Wertschöpfung durch eigene Produktion oder Dienstleistungen erbracht werden sollen und inwieweit Zulieferer in Anspruch genommen werden. Im Rahmen einer strategischen Planung sind dabei für eine Funktionsstrategie Personal die entsprechenden Faktoren einzubeziehen.
- **Entwicklung des Personalstandes:** Grundlage für die Ermittlung des Ausbildungsbedarfs ist der durchschnittlich zu planende Personalbedarf in den benötigten Qualifikationsstrukturen, der sich mittelfristig und vorausschauend für einen Planungshorizont von etwa drei bis fünf Geschäftsjahren ergibt.

- **Entwicklung der Alters- und Qualifikationsstruktur:** Der Mitarbeiteranteil mit einschlägig abgeschlossener Berufsausbildung bestimmt wesentlich die Qualifikationsstruktur eines Unternehmens bzw. von Teilbereichen. Dabei zeichnen sich Bandbreiten ab, wie sie sich z. B. durch Produktspektrum und Arbeitsorganisation ergeben. Moderne Arbeitsorganisationen benötigen dispositiv einsetzbare Fachkräfte, die die gestellten Arbeitsaufgaben selbständig planen, durchführen und kontrollieren können. Daraus ergibt sich zwingend, daß der Anteil der Fachkräfte am Mitarbeiterpotential weiterhin zunehmend sein wird.

Die Heranführung von jungen Fachkräften zielt auch auf eine ausgeglichene Altersstruktur. Selbst bei einem geringen Anteil der Mitarbeiter, die im letzten Jahrzehnt der Berufstätigkeit stehen, ist zu berücksichtigen, daß dennoch ein Ersatzbedarf besteht, um junge Fachkräfte heranzuführen, damit die Alters-

struktur insgesamt auch künftig ausgewogen bleibt.

- **Arbeitsorganisatorische Veränderungen:** Bei der Optimierung von Arbeitsabläufen, z. B. von hocharbeitsteiligen Produktionsprozessen zur Produktion in Gruppen, wie sie z. B. bei der Umsetzung von Lean-production-Strategien notwendig sind, ergeben sich ebenso wie durch rechnergestützte Arbeitsabläufe im kaufmännischen Bereich arbeitsorganisatorische Veränderungen, die nur durch entsprechend qualifizierte Fachkräfte realisiert werden können und sich damit auf den Ausbildungsbedarf auswirken.
- **Technologische Veränderungen:** Die technologischen Veränderungen, wie sie sich durch die Technologieentwicklung und -nutzung ergeben, sind Faktoren einer Geschäftsstrategie. Die Qualifikation der Mitarbeiter ist ein weiterer Faktor. Beide Faktoren bedingen sich gegenseitig und bestimmen den Personal- und Ausbildungsbedarf ebenfalls mit.

Die **quantitative und qualitative Personalplanung** umfaßt folgende Aspekte:

- **Fluktuationsersatz:** Bei der Ermittlung des Personal- und Ausbildungsbedarfs ist der durchschnittliche Fluktuationsersatzbedarf einzubeziehen. Dabei handelt es sich nur um den Ersatzbedarf, der bei Fluktuation auch tatsächlich nachzuführen ist.

- **Bedarfsdeckung durch eigene Berufsausbildung:** Der benötigte Fachkräftebedarf kann durch eine eigene kontinuierlich betriebene Berufsausbildung herangeführt werden. Dabei ist unter Berücksichtigung der gegebenenfalls vom Arbeitsmarkt zu beziehenden Fachkräfte der Anteil, der durch eigene Berufsausbildung gewonnen werden soll, festzulegen.

- **Verbleibsquote während der Ausbildung:** Während der Berufsausbildung können sich innerhalb oder im Einzelfall auch außerhalb der Probezeit Fluktuationen von Auszubildenden einstellen, die zu berücksichtigen sind. Die Verbleibsquote während der Ausbildung ist als relativ hoch anzusetzen. Im industriellen Bereich kann ein Wert von etwa 95 Prozent angenommen werden.

- **Übernahmequote nach abgeschlossener Ausbildung:** Ziel einer bedarfsorientierten Berufsausbildung ist die Übernahme der Auszubildenden als Mitarbeiter nach abgeschlossener Berufsausbildung. Die Übernahmequote bestimmt somit wesentlich die Effizienz der durchgeführten Berufsausbildung für das Unternehmen. Unter Berücksichtigung, daß Auszubildende nach abgeschlossener Berufsausbildung weiterführende Bildungsgänge in Anspruch nehmen wollen oder das Unternehmen wechseln, sind nach den vorliegenden langjährigen Erfahrungswerten Übernahmequoten von ca. 80 Prozent erreichbar.

Zusätzlich bestehen bei einer bedarfsorientierten Berufsausbildung **Abhängigkeiten zum betrieblichen Umfeld**, wie etwa:

- **Demographische Entwicklungen – Schulabgänger:** Die demographischen Entwicklungen der Schulabgänger aus allgemein-

und berufsbildenden Schulen bestimmen das Bewerberpotential für die Berufsausbildung. Während die Anzahl der Schulabgänger in den letzten zehn Jahren rückläufig war, ist nach der Kultusministerkonferenz für die kommenden zehn Jahre ein kontinuierlicher Anstieg für den Bereich der allgemein- und berufsbildenden Schulen prognostiziert. Die Anzahl der Schulabgänger, die sich für eine Berufsausbildung im dualen System entscheidet, wird nach den Erfahrungen der letzten Jahre um etwa 70 Prozent der Entlassschüler eines Jahrganges liegen.

Berufswahlverhalten wird durch Berufsinhalt und Berufserwartung bestimmt

- **Berufswahlverhalten:** Das Berufswahlverhalten der Schulabgänger und damit die Entscheidung für einen Beruf wird durch den Berufsinhalt und durch die Berufserwartung bestimmt. Eine Berufstätigkeit, die keine berufliche Entwicklung erkennen läßt, wird als nicht attraktiv gewertet. Unverkennbar ist der sich verstärkende Trend zu den Dienstleistungsberufen oder zum Studium. Beim Personalmarketing für Auszubildende ist daher insbesondere die spezifische Attraktivität der Berufe herauszustellen, um geeignete Bewerber interessieren und gewinnen zu können.

- **Unternehmens- bzw. Branchenimage:** Unternehmen prägen durch ihre anerkannte Bildungsarbeit auch über ihre Produkte und Dienstleistungen hinaus das Unternehmensimage. Die Attraktivität des Unternehmens wird daher auch durch die Attraktivität der Personal- und Bildungsarbeit maßgeblich mitbestimmt.

So wie sich ein Unternehmensimage bildet, prägt sich letztlich auch das Branchenimage als Summe der in der Branche tätigen Unternehmen.

Errechnung eines Orientierungswertes für den Bedarf an Auszubildenden

Unter Berücksichtigung der Einflußgrößen kann ein Orientierungswert ermittelt werden, der als Mittelwert innerhalb einer gewissen Bandbreite zu sehen ist.

Die Grundformel für die Berechnung des Einstellungsbedarfs für Auszubildende lautet wie folgt:

$$\text{Est} = \frac{\text{LE/GE} \cdot \text{Q} \cdot \text{Fq} \cdot \text{Dg}}{\text{Vq} \cdot \text{Üq} \cdot 100}$$

Est = Einstellungsbedarf

LE/GE = Lohnempfänger/
Gehaltsempfänger

Q = Fachkräftefaktor (in Prozent)

Fq = Fluktuationsquote (in Prozent)

Dg = Deckungsgrad (in Prozent)

Vq = Verbleibsquote während der Ausbildung (in Prozent)

Üq = Übernahmequote nach der Ausbildung (in Prozent)

Nachstehende Musterrechnung für die Ermittlung **des Ausbildungsbedarfs an gewerblichen Auszubildenden** erläutert den Rechenvorgang.

Die Musterrechnung geht beispielhaft von folgenden Annahmen aus:

Für ein Unternehmen mit 1 000 Lohnempfängern ist der Einstellungsbedarf an gewerblichen Auszubildenden für das Geschäftsjahr 1996 zu ermitteln.

In die Rechnung einzubeziehen ist die Anzahl der in der Geschäftsplanung für die Jahre 1999–2000 ausgewiesenen Lohnempfänger (Ausbildungsdauer = 3,5 Jahre), LE = 1 000. Der benötigte Fachkräfteanteil wird mit Q = 60 Prozent angenommen.

Die Fluktuationsquote, Fq, wird unter Zugrundelegung der mittelfristigen Erfah-

rungswerte mit fünf Prozent einbezogen. Die örtliche Arbeitsmarktsituation läßt erwarten, daß 20 Prozent der benötigten Fachkräfte vom Arbeitsmarkt gewonnen werden können. Dementsprechend beträgt der Deckungsgrad des Fachkräftebedarfs durch eigene Berufsausbildung $D_g = 80$ Prozent.

Während der Berufsausbildung muß mit Abgangsverlusten gerechnet werden. Es wird eine Verbleibsquote während der Berufsausbildung von $V_q = 95$ Prozent angenommen. Die Übernahmekquote der Auszubildenden, die nach abgeschlossener Berufsausbildung in ein Arbeitsverhältnis übernommen werden können, beträgt nach vorliegenden Erfahrungen etwa $Ü_q = 80$ Prozent.

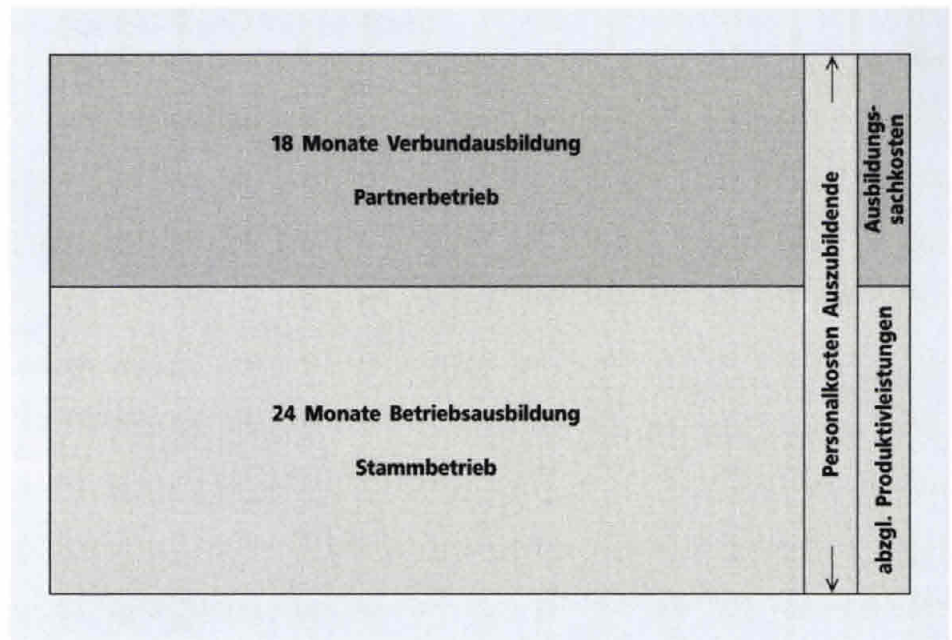
$$\text{Est 1996} = \frac{1\,000 \cdot 60 \cdot 5 \cdot 80}{95 \cdot 80 \cdot 100} = 32$$

Die rechnerische Ermittlung ergibt somit, daß bei entsprechender Geschäftsplanung für das Jahr 1999 32 gewerbliche Auszubildende im Geschäftsjahr 1996 eingestellt werden müssen, damit eine ausreichende Anzahl von Fachkräften durch eigene Berufsausbildung entsprechend den angenommenen Einflußgrößen herangeführt werden kann.

Die gleiche Rechnung kann ebenso für die **kaufmännische Berufsausbildung** aufgestellt werden. Nachstehend durchgeführte **Musterrechnung** geht von folgenden Annahmen aus:

Der Einstellungsbedarf von kaufmännischen Auszubildenden für 1996 unterstellt für das Geschäftsjahr 1999 (Ausbildungsdauer = 3,0 Jahre) ein GE von 150 kaufmännischen Angestellten, von denen $Q = 80$ Prozent eine einschlägig abgeschlossene Berufsausbildung aufweisen. Der Fluktuationswert, F_q , beträgt 4 Prozent, der Deckungsgrad, D_g , 60 Prozent. Die Verbleibsquote, V_q , beläuft sich während der Ausbildung auf 90 Prozent, die Übernahmekquote, $Ü_q$, auf 75 Prozent. Somit ergibt sich ein Einstellungsbedarf von 4

Abbildung 2: **Zwischenbetrieblicher Ausbildungsverbund am Beispiel Industrielle Metall- und Elektroberufe**



kaufmännischen Auszubildenden im Geschäftsjahr 1996.

$$\text{Est 1996} = \frac{150 \cdot 80 \cdot 4 \cdot 60}{90 \cdot 75 \cdot 100} = 4$$

Diese so rechnerisch ermittelten Werte können nur Orientierungswerte für die dann individuell zu treffenden Entscheidungen und die Festlegung, in welchen Ausbildungsberufen ausgebildet werden soll, sein. Sie ermöglichen aber eine fundierte, mit der Geschäftsplanung zu verzahnende Entscheidungsgrundlage.

Verzahnung der operativen Geschäftsplanung mit der Bildungsplanung

Die Arbeitsleistung für eine bedarfsorientierte Aus- und Weiterbildung verursacht einen Aufwand, der durch entsprechende Produktivleistungen teilweise kompensiert werden kann. Dennoch nehmen die Bildungskosten brutto eine Größenordnung ein, die es, wie bei anderen Kostenarten auch, ermöglichen

bzw. sinnvoll machen, eine operative Bildungsplanung mit der Geschäftsplanung zu verzahnen.

Allein die Ausbildungskosten für die vorstehend dargelegten Musterrechnungen würden sich bei einer kontinuierlichen Ausbildung auf über 4,0 Mio. DM pro Jahr belaufen.

Zwischenbetrieblicher Ausbildungsverbund

Abbildung 2 verdeutlicht im Prinzip, wie auch Betriebe, die einen Einstellungsbedarf von weniger als zehn Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich haben und keine eigenen Bildungsaktivitäten durchführen, dennoch ihren Fachkräftenachwuchs gezielt sichern können.

Ausgegangen wird von einer Ausbildungsdauer von dreieinhalb Jahren, also 42 Monaten, die sich in die betriebliche Ausbildungszeit von 24 Monaten und die Ausbildungsdauer in der Verbund-Lehrwerkstatt von 18 Monaten aufteilt. Der Stammbetrieb hat

demnach für die Personalkosten über die gesamte Ausbildungsdauer aufzukommen. Zusätzlich fallen Ausbildungssachkosten an. Während der betrieblichen Ausbildung ergeben sich jedoch auf der Ertragsseite nicht unbeträchtliche Produktivleistungen, die von den Auszubildenden bei sinnvollem Einsatz im Betrieb erbracht werden. Diese können die Ausbildungssachkosten je nach Gegebenheiten um bis zu 140 Prozent kompensieren.

Stabilität und Kontinuität durch Bedarfsorientierung

Eine bedarfsorientierte Bildungsplanung und daran anschließend operative Bildungsarbeit wirken nicht allein auf die Personalpolitik eines Unternehmens stabilisierend, sondern umfassen auch Wirtschaftlichkeit und Effizienz. In die bedarfsorientierte Entscheidungsfindung zum Ausbildungsbedarf gehen über die Einflußgrößen auch die veränderten Umfeldbedingungen mit ein. So bleibt es zu wünschen, daß über die einzelunternehmerischen bedarfsorientierten Bildungsaktivitäten auch eine wirtschafts- und gesellschaftspolitische Wirkung erzielt wird, die ihren Beitrag zur Standortsicherung leistet.

Subjektivierung von Arbeits- und Lernprozessen – Entwicklung eines neuen Wissenstypus?

Sibylle Peters

Prof. Dr. phil., Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg



Zwei Trendaspekte verstärken sich wechselseitig: Die Individualisierung erfährt im Kontext betrieblicher Innovationsstrukturen eine Wendung hin zu ökonomischen Strukturen zur besseren Nutzung der Leistungspotentiale für die Organisation Betrieb. Zudem wird in den nächsten Jahren die Organisation in ihrer sozialen Mikrostruktur mit einer produktiven Einbindung des Individuums stärker im Mittelpunkt gesellschaftsstruktureller Fragestellungen stehen.¹

In die Realisierung dieser Trends wird Bildung als eine generelle Ressource für die Lösung gesellschaftlicher Probleme direkter in die Organisation und ihre soziale Mikrostruktur des Betriebs eingebunden. Berufliche Weiterbildung insgesamt wird innerhalb des Wirtschaftssystems immer mehr eine direkte Ressource, die sich grundsätzlich von anderen Teilen des Bildungssystems durch ihre marktwirtschaftliche Organisation, durch den Pluralismus des Angebots und durch die subsidiäre Rolle des Staates unterscheidet. Der beruflichen Weiterbildung werden drei Aufgaben zugesprochen: sie hat sich erstens in Kooperation mit der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung weiter zu entwickeln, zweitens die regionale Wirtschaftsförderung mit zu initiieren und drittens die öffentliche Arbeitsmarktpolitik zu steuern.

Demgegenüber hat betriebliche Weiterbildung – als Lernen im Arbeitsprozeß – diese Aufgaben nicht direkt wahrzunehmen. Gleichwohl wird Lernen im Arbeitsprozeß

immer direkter bei Friktionen auf dem Arbeitsmarkt wirksam. Bildungs- und Qualifizierungsfragen werden ohne Zurückverweisung in das Bildungssystem im Betrieb organisiert. Lernen im Arbeitsprozeß dient dem schnellen und unverzüglichen Reagieren auf Marktveränderungen. Dabei wird Lernen im Arbeitsprozeß für immer vielfältigere Formen und neue Gruppen von Mitarbeitern in unternehmerischen Gesamtstrategien zur Reorganisation von Strukturen und Prozessen sowie zur Flexibilisierung der Strukturen als Entwicklungsfeld genutzt. Das Gelingen unternehmerischer Gesamtstrategien hängt zunehmend davon ab, daß sich der Betrieb sozialkommunikativen sowie pädagogischen Aspekten und damit einer Einbindung erziehungswissenschaftlicher Überlegungen öffnet. Es werden zunehmend sozial- und erziehungswissenschaftliche Fragen bei der Intensivierung von Kommunikations- und Informationstechnologien für Lösungen von Innovationsstrategien herangezogen. So gesehen handelt es sich nicht nur um eine Annäherung zwischen Wirtschaft und Pädagogik, sondern das Wirtschaftssystem nimmt zur Lösung ökonomischer und betrieblicher Veränderungen Lösungswege sozialer Systeme hinzu. Lernen im Arbeitsprozeß gewinnt zunehmende Beachtung, und diese Entwicklung soll in bezug auf den Schlüsselbegriff Wissen und den Gebrauch von Wissenstypen innerhalb betrieblicher Veränderungen in diesem Beitrag aufgezeigt werden.

Zur Strukturierung dieser Fragen soll der Beitrag in drei Teile gegliedert werden: erstens den neuen unternehmerischen Gesamtstrategien innerhalb von Organisationsentwicklungsansätzen, zweitens den Rückfragen an Pädagogik und Erziehungswissenschaft, wie z. B. Erziehungswissenschaft und speziell Berufs- und Betriebspädagogik sowie die Erwachsenenbildung Einfluß auf Lern- und Qualifizierungsfragen im Betrieb nehmen, und drittens Aspekte eines neuen Wissenstypus, in den Fragen einer Ausgestaltung für Gestaltungsoptionen hinsichtlich der

subjektiven Seite der Arbeits- und Lernprozesse aufgenommen werden könnten.

Unternehmerische Gesamtstrategien, Umstrukturierungsprozesse und Qualifikationsanforderungen

Zunehmend sind verschärfte internationale Wettbewerbsbedingungen mit dem Wandel vom Verkäufermarkt zum Käufermarkt verbunden. Dadurch werden betriebliche Rationalisierungs- und Flexibilisierungsstrategien forciert. Im Zusammenhang mit der Einführung und Verbreitung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien entstehen neue Produktions- und Organisationskonzepte, die wiederum veränderte Qualifikationsanforderungen nach sich ziehen. Begriffe wie lean production, fraktale Fabrik, das intelligente Haus, die lernende Fabrik, Total Quality, Organisationslernen etc. setzen in ihren Konzepten auf verschiedene Akzente – grundsätzlich orientieren sich die Umstrukturierungen im Betrieb zunehmend auf Veränderungen der Aufbau- und Ablauforganisation. Ausgangspunkt dieser Veränderungsprozesse ist, daß in den letzten eineinhalb Jahrzehnten eine gesellschaftliche Modernisierung und ein Wandel unternehmerischer Leitbilder eingesetzt hat, bzw. veränderte Anforderungen haben allgemein ihren Ursprung darin, daß Technik und Technikentwicklung als dominante Leitidee ihre zukunftsweisende Orientierung eingebüßt haben. Die noch in den 80er Jahren favorisierte Technikzentrierung durch die CAD- und CIM-Strategien ist obsolet² und humane Ressourcen als ein Element von Modernisierung erfahren eine neue Aufmerksamkeit. Zunächst wurde folglich in betrieblichen Modernisierungskonzepten eine technikzentrierte Strategie bevorzugt, jedoch das Ungleichgewicht von Arbeitsorganisation, Technikeinsatz und Qualifikation ist offensichtlich weder technisch – durch technozentrierte CIM-Konzepte –

noch durch fachliche Qualifikationsanstrengungen zu bewältigen, solange das Produktionssystem des Taylorismus nicht ebenfalls in Frage gestellt wird. In den letzten Jahren zielen Umstrukturierungen auf neue Formen einer systemischen Rationalisierung, die als berufliches Handeln eine Komplexität von bisher unbekanntem Ausmaß erfordert. Dabei vollziehen sich betriebliche Rationalisierungsprozesse im Sinne technischer, ökonomischer, sozialer und organisatorischer Strategien auf vier verschiedenen Ebenen:

- **Produktinnovation:** Gemeint ist hiermit die Erweiterung oder Einschränkung der Produktpalette und -komplexität, der Qualitätssteigerung wie auch z. B. die Herstellung besserer Kundenbeziehungen (Kundennähe).
- **Produktionsverfahren:** Dies betrifft die verfahrens- und fertigungstechnischen Innovationen durch Mechanisierung, Automatisierung und Flexibilisierung der Produktion und die Veränderung der Fertigungstiefe und der -organisation.
- **Arbeitskräfte:** Hiermit sind Veränderungen der Rekrutierungs- und Qualifizierungsmechanismen, die Schaffung neuer Arbeitseinsatzformen, die Leistungspolitik und erweiterte Nutzung der Arbeitskraft durch flexible Arbeitsstrukturen, der variable Personaleinsatz und davon abhängig neue Motivations- und Integrationsformen, veränderte Lernarrangements, Führungsformen sowie Konzepte zur Unternehmenskultur angesprochen.
- **Organisation und Information:** Restrukturierung der innerbetrieblichen Funktionsbereiche und Kompetenzverteilung zwischen Abteilungen in Verbindung mit der informationstechnischen Neuordnung von Planungs-, Steuerungs- und Kontrollfunktionen.³

Anforderungen an die Ausbildung

In diese Prozesse ist Weiterbildung direkt und zunehmend auch berufliche Erstausbildung einbezogen. Alle diese neuen Entwicklungen und Strategien zielen auf Flexibilisie-

rung, Dezentralisierung, Vernetzung systemisch anderer Steuerungen und wenden sich von linear angeordneten Funktionsaufgaben Prozeßkettenorientierungen zu. In ihnen sollen produkt- und fertigungstechnische Neuerungen stärker mit organisatorisch-strukturellen Innovationen gekoppelt werden. In dieser Entwicklung findet – retrospektiv betrachtet – das Lernen im Arbeitsprozeß zunächst als Lernen am Arbeitsplatz⁴ Beachtung. Dazu gehören zunehmend Überlegungen, die das Organisationslernen direkt betreffen und das Lernen am Arbeitsplatz sowie im Arbeitsprozeß in einem viel umfassenderen Sinne betreffen. In der betrieblichen Erstausbildung sind dies Modellversuche zum Begriff „Lerninseln“ im Kontext des Dezentralen Lernens⁵, die den Teil der praktischen Unterweisung am sekundären Lernort, den Arbeitsplatz und das Team, betreffen und die Lernorte innerhalb veränderter Organisationsstrukturen miteinander verknüpfen wollen, um eine gestaltungsorientierte Berufsbildung zu ermöglichen. Der Arbeitsplatz in der Produktion hatte bisher nur eine untergeordnete Bedeutung. Der Kerngedanke des dezentralen oder auch des arbeitsplatzbezogenen Lernens in der Berufsausbildung lautet nun, Lernen soll an ausgewählten Arbeitsplätzen als Teil veränderter Bedingungen der Organisation möglich sein. Es handelt sich um eine Renaissance der Neubewertung und Aufwertung des Arbeitsplatzes gegenüber Bildung in Bildungsinstitutionen. Darin zeichnet sich eine Trendwendung ab: In den letzten zwei Jahrzehnten lagerten Groß- und Mittelbetriebe die Ausbildung kontinuierlich vom unmittelbaren Arbeitsprozeß zugunsten zentralorganisierter Ausbildungsanteile aus dem Produktionsprozeß aus. Die Argumentation dazu lautete, daß die fachliche Ausbildung in zentrierter Form jenseits des industriellen Arbeitsprozesses besser gewahrt werde, da die Einführung neuer computergestützter Technologien zur Substitution qualifizierter Arbeit führen würde und diese Prozesse Tendenzen der Dequalifizierung beinhalteten, denen nur durch eine systema-

tisch strukturierte berufliche Fachausbildung jenseits des Arbeitsplatzes entgegengewirkt werden könne. Innerhalb dezentraler Konzepte werden Auszubildende nun jedoch am Arbeitsplatz direkt mit realen Auftragsarbeiten vertraut gemacht. Ziel ist es,

- neue Arbeitsorganisationsformen durch die Integration von Kopf- und Handarbeit in erweiterten und angereicherten Tätigkeiten real zu lernen,
- eine Einführung in Teamarbeit bereits während der Ausbildung anzustreben und eine Sozialisierung in das Betriebs- und Berufsleben zu ermöglichen,
- neue Kompetenzbündel in der Kombination von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz durch integrierte Aufgaben zu erproben.

Anforderungen an die Weiterbildung

Die Situation in der betrieblichen Weiterbildung als Lernen im Arbeitsprozeß ist etwas anders gelagert.⁶ Zentrale Überlegung ist, eine Reorganisation der Arbeit anzustreben, die die Technikdominanz der Produktions- und Fertigungsverfahren auflöst. Hier steht der Begriff der Dezentralisierung insbesondere für Implementierungsstrategien von Gruppen- und Teamkonzepten. Die in der betrieblichen Weiterbildung als „bottom-up“ bezeichneten Strategien sollen traditionelle tayloristische Management- und Kontrollstrategien als „top-down“-Muster ergänzen und teilweise ablösen. Zunächst sollen die Erfahrungen und das Wissen aller Beschäftigten nicht nur für einen erweiterten Handlungskompetenzerwerb den Individuen überlassen bleiben, sondern das Wissen und die Erfahrungen aller sollen für Gruppen- und Synergieeffekte zur Organisationsentwicklung genutzt werden. Ausgangspunkt ist, daß entsprechend der Auflösung technikzentrierter Leitbilder die Regelkreise der Ingenieure und Manager im Alltag nicht so modellhaft verlaufen, wie entsprechende Konzepte und Systeme es vorsehen, und Beschäftigte auf allen Ebenen zunehmend über kom-

pensatorisch-innovative Kompetenzen verfügen müssen, um die Lücke zwischen Arbeitsanweisung und -ausführung selbstorganisierend zu schließen. Qualität und Quantität der Produktion sollen somit durch eine Direktsteuerung der am Arbeitsplatz Beschäftigten beeinflussbar sein. Gruppenkonzepte wie Qualitätszirkel, Lernstätten, Problemgruppen etc. versuchen als „bottom-up“-Strategien die Probleme aus dem betrieblichen Alltag ihres Arbeitsbereiches zu lösen, z. B. in der

- Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten,
- Fertigstellung und Qualitätssicherung von Produkten als ein inhaltliches Problem,
- Arbeitsorganisation im eigenen Arbeitsbereich sowie in angrenzenden Arbeitsbereichen.

Die Einbeziehung individuellen Erfahrungslernens durch sporadische Qualifikationsprozesse soll eine effiziente Gestaltungspolitik unterstreichen. Mit dem Einsatz einer veränderten Qualifizierungspolitik könnten z. B. folgende Ziele erreicht werden:

- Dezentralisierung und Funktionsintegration am Arbeitsplatz in Verbindung mit der Übertragung von mehr Verantwortung auf die Gruppe und den einzelnen, insbesondere in bezug auf die Qualitätssicherung der Produkte,
- Aufgaben- und Funktionsintegration vom Arbeitsplatz aus leisten, indem der Wandel vom Mensch-Maschine-Bezug zum Team-System-Bezug eingeleitet wird,
- Einebnung hierarchischer Strukturen durch die Übernahme neuer Rollen in der Gruppe der Manager, die zunehmend als Moderatoren, Berater, Coachs arbeiten sollen, um Anweisungs- und Kontrollfunktionen dadurch zurücknehmen zu können,
- Schließung der Akzeptanzlücke bei Einführung neuer Technologien wie CIM etc. durch eine Qualifizierung als Anpassung an veränderte technisch-organisatorische Bedingungen am Arbeitsplatz,
- Qualifizierung für die Übernahme neuer Aufgabenintegration durch eine Aufgaben-

bündelung von zuvor getrennten Arbeitsschritten von der Planung bis zur Kontrolle,

- Qualifizierung und Beratung sowie eine Qualifizierung für die rationale Gestaltung sozialer Prozesse im Sinne der Verbesserung des Interaktionsbereichs für nicht standardisierbare und nicht antizipierbare Aufgaben.

Für diese Umstrukturierungen ist eine Qualifizierung angedacht und die Reorganisation der Arbeitsorganisation auf folgenden vier Ebenen vorgeschlagen worden:

- fachliche, produkt- und materialspezifische Anforderungen einschätzen lernen,
- Beherrschung der Arbeitsmittel sichern,
- Kommunikation und Interaktion in horizontaler und vertikaler Achse fördern,
- Qualifizierung zur Weiterentwicklung des technischen und sozialen Systems.⁷

Daß sich diese Erwartungen an die Einführung von Gruppenarbeit und die Neugliederung einzelner Arbeitsbereiche in dezentrale Einheiten nicht in der angestrebten Weise erfüllt haben, liegt an verschiedenen Faktoren: **Zum einen** betrifft es Fragen der Zurücknahme der technikzentrierten Leitidee. Die Zusammenlegung verschiedener aneinander grenzender Arbeitsbereiche bringt zwar die gewünschten Effekte einer Flexibilisierung, Produktionslaufverkürzung und Qualitätssteigerung der Produktion. Unter sich verschärfenden Marktbedingungen blieben Gruppen- und Teamkonzepte dennoch „bottom-up“-Strategien, d. h., sie wurden auf unteren Hierarchieebenen horizontal entwickelt, blieben aber parallel laufende Strategien zu bestehenden Funktionsbereichen im mittleren Management. Kurz: Teamstrategien als „bottom-up“-Strategien sind nicht integriert, sondern allenfalls an Hierarchie- und Kontrollbereiche angefügt oder angeklebt und beeinflussen folglich weiterreichende Umstrukturierungen nicht bzw. sind nicht Gegenstand von Veränderungen der Organisationsbasis selbst. Dadurch bedingt hat eine reale Flexibilisierung von Kompetenzen und Macht zugunsten der operativen Ebenen

nicht stattgefunden. Oft haben die Gruppenkonzepte nur den Status einer „normativen Beteiligung“ mit dem Ziel, Haltungen, Normen und das Erleben einer subjektiven Dimension des Unternehmensgeschehens zu ermöglichen. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn es um Fragen der Schließung der Akzeptanzlücke durch entsprechende Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien ging. Lernen im eigentlichen Sinne fand zumindest als geplante Maßnahme nicht statt, und Umstrukturierungen gerieten in eine Diskrepanzfalle.

Der **zweite Aspekt** betrifft den Schlüsselbegriff Wissen. Um dergleichen umfassende Prozesse einleiten zu können, müssen auch Darstellungs- und Dokumentationsformen des Wissens als Leistung des Subjekts innerhalb von Fragen zur Organisation bedacht bzw. Fragen einer neuen Verteilung von Wissen Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Des weiteren muß darüber nachgedacht werden, ob die Entscheidungsträger von Umstrukturierungen nicht zusätzliches Wissen benötigen, daß bei rollenspezifischer Zuweisung von Kompetenz und Macht hierarchisch gebunden war, nunmehr unter veränderten Arbeitswirklichkeitsbedingungen flexibilisiert, erweitert etc. werden muß.

Entwicklungsfelder innerhalb von Organisationsentwicklung

In den letzten Jahren nun erreicht uns eine neue Phase von Unternehmensstrategien und das Kredo des Lernenden Unternehmens bzw. Organisationslernen. Es hat – in der theoretischen Diskussion – eine zukunftsweisende Orientierung übernommen, worin die Ressource Bildung in systematischer Verknüpfung konzentrierter angestrebt wird. Die Einführung der Elemente Dezentralisierung durch Gruppenarbeit als parallel angelegte Projekte zur Arbeitsorganisation haben die tayloristischen Arbeitsstrukturen nur ergänzt. Der Taylorismus könne, so neuere Überlegungen, erst in veränderten Strukturen –

wie in der Lernenden Organisation und das Organisationslernen und Vernetzungsstrategien als radikale Umstrukturierung der Arbeitsorganisation im Sinne einer wechselnden Lern-, Verbesserungs- und Gestaltungsfähigkeit – überwunden werden. Programm innerhalb veränderter Unternehmensstrategien muß eine integrative, wechselseitige und prospektiv abgestimmte Gestaltung von Technik, Organisations- und Personalentwicklung einschließlich differenzierter Qualifizierungsstrategien sein. Neue Konzepte sollen ihren Ausgang von folgenden Problemen nehmen:

- der Abflachung von Hierarchien stehen jahrzehntelange tradierte Kontrollansprüche gegenüber, die weiter verteidigt werden,
- gewählte Arbeitnehmervertreter sehen durch die direkte Partizipation am Arbeitsplatz Gefahren für das System der Interessenvertretung,
- Protagonisten und Gestalter der technischen Auslegung von Arbeitssystemen in Entwicklungsabteilungen fürchten bei Mitsprache der Betroffenen um ihr tradiertes Gestaltungsmonopol,
- die betroffenen Mitarbeiter, geprägt durch eine jahrzehntelange Arbeitssozialisation in Verrichtung und Anweisung nach Kontrolle, stehen den unternehmerischen Kommunikations- und Beteiligungsangeboten mißtrauisch bis abwartend gegenüber.⁸

Unternehmerische Gesamtkonzeptionen zielen nunmehr auch auf die Abschmelzung funktionsbezogener Hierarchiepositionen, die Organisationsstruktur selbst soll zum Gegenstand der Veränderung gemacht werden. Qualifizierungsstrategien werden darin unentbehrlicher und bisher noch wenig im Blickfeld stehende Beschäftigtengruppen geraten in den Mittelpunkt weitreichender Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Ihre differenzierten und individuellen Lernvoraussetzungen, ihre Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen für Problemlösungswege sollen besser genutzt werden. Folgende Qualifizierungstrends sind zu beobachten:

Managementqualifizierung als Multiplikatorenqualifizierung

Manager sind Promotoren und das Bindeglied zwischen Organisations- und Personalentwicklung. Zu ihren Aufgaben gehören

- Entwicklung, Gestaltung und Evaluierung betrieblicher Umstrukturierungen auf der Basis der Umschichtung, Neueinstellung und Entlassung von Personal;
- Ermittlung notwendiger Qualifizierungsstrategien;
- Modelle für strukturelle und organisatorische Verbesserungen zu initiieren, zu erproben und zu transformieren;
- Fragen der Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen und
- die Erprobung von auf Konsens und Beteiligung ausgerichteten Führungsstilen, die die Einführung flacherer Hierarchien ermöglichen, etc.⁹

Qualifizierung des Managements auf mittlerer Ebene

Die Qualifizierung der Techniker und Meister soll sich am spezifischen Tätigkeitsprofil orientieren. Dieser Personenkreis muß in besonderem Maße soziale und methodische Kompetenzen erwerben, da er hauptsächlich von der Abschmelzung funktions- und positionsorientierter Aufgabenzuschnitte betroffen ist.

Dieser Personenkreis soll zunehmend in horizontalen Entscheidungs- und Hierarchiestrategien neue Rollenanforderungen und Aufgaben zugewiesen bekommen, die im Hinblick auf Partizipation und Konsens mit allen Beschäftigten des Bereiches ausgerichtet sind und Gestaltungsoptionen für veränderte grenzübergreifende Aufgaben zulassen. In der beruflichen Weiterbildung ist das der klassische Bereich der Qualifizierung zur Vertiefung und Ergänzung der fachlichen Erstausbildung, in die verstärkt fachübergreifende Bildung auf den von DYBOWSKI u. a. benannten Ebenen vorgeschlagen wird.

Qualifizierung auf der unteren Mitarbeiterene

Die Qualifizierung auf dieser Ebene dient zunächst generell der Technikanpassung im weitesten Sinne. Dazu gehören in zunehmendem Maße auch Fragen, wie beispielsweise das Erfahrungswissen in systematische Veränderungsprozesse eingebunden und in veränderte Überwachungs-, Einrichtungs-, Test- und Kontrollfähigkeiten genutzt werden könnte, da diese Gruppen infolge neuer Produktionsstrategien veränderten, teilweise auch erweiterten Arbeitstätigkeiten nachgehen sollen. Genereller werden hier jedoch Zielsetzungen verfolgt, die veränderte Tätigkeiten möglichst mit einem geringen Bildungs- und Weiterbildungsaufwand verbinden. Teilweise geht es hier gar nicht direkt um eine Qualifizierungspolitik, sondern unter sozialpsychologischen Aspekten spielt die Stärkung und das Einüben von Mentalstrukturen eine wesentliche Rolle, die zur Erreichung der Akzeptanz neuer Technologien notwendig sind. Derartige Qualifizierungsstrategien konzentrieren sich als Lernen am Arbeitsplatz nicht selten auf Einarbeitungsmodule, die i.d.R. von Herstellerfirmen mitgeliefert werden.

Gruppen- und Teamarbeit, die bis zur qualifizierenden Arbeitsgestaltung durch die Verbindung von Lernen und Arbeiten reicht

Dabei geht es um Modelle und Strategien dezentralen Lernens, wobei eine Erweiterung der Qualifizierung bis hin zu arbeitsplatzübergreifenden, dezentralen Strategien vorgesehen ist, die den gesamten Arbeitsprozeß bzw. die Arbeitsstruktur umfassen. Innerhalb von Teamarbeit spielt hier die Selbstqualifizierung des Teams eine essentielle Rolle. Sie sollen nunmehr verstärkt in soziale Steuerungsmomente von vernetzenden Gesamtstrategien einbezogen werden. Kooperationen mit Zulieferern, mit Abteilungen, wie

Verkauf etc., sollen für Innovationen erprobt werden.¹⁰

Wissen, Wissenstypen und Wissensverteilung als pädagogisches Element in Umstrukturierungsprozessen

Innerbetrieblich ist eine Qualifizierungspolitik angesagt, die Gestaltungsorientierung für Lernprozesse aufgreifen will. Hat die Erziehungswissenschaft nun einen Anteil an den Veränderungs- und Innovationsstrategien, und wie reflektiert sie Fragen von pädagogischem Wissen für Gestaltungsprozesse? Grundsätzlich sei vorweggeschickt: erziehungs- und insbesondere erwachsenenpädagogisches Wissen sowie berufspädagogisches Wissen sind längst nicht mehr an Bildungsinstitutionen gebunden, sondern dieses Wissen ist in andere gesellschaftliche Subsysteme diffundiert und universell einsetzbar geworden. Davon unabhängig ist die Frage der pädagogischen Profession zu sehen. Gleichwohl wird für betriebliche Qualifizierungsfragen pädagogisches Professionswissen in Anspruch genommen.¹¹ DEWE hat sich mit der Funktion von Wissen für betriebliche Innovationsprozesse befaßt und aufgeschlüsselt, welche verschiedenen pädagogisch-professionellen Wissensformen für Qualifizierungsprozesse relevant werden. Auch unter der Perspektive der ökonomischen Handlungslogik sind Fragen über im Betrieb gehandelte Wissenstypen momentan en vogue.¹² Es geht um Überlegungen, ob für Umstrukturierungen und Gestaltungsoptionen das bisher gehandelte Wissen allen Entscheidungsträgern zugänglich sei, in welcher Weise Wissen neu zu verteilen und damit zu flexibilisieren sei und wie es in veränderten Qualifizierungsstrategien neu aufgegriffen werden müßte.

Innerhalb pädagogisch-professionellen Wissens sind drei Wissenstypen in Umstrukturierungen mit wechselnder Tendenz en vogue.

- Als erstes ist der **fachspezifische Wissenstypus** zu nennen, welcher sich anhand didaktischer und methodischer Arrangements auf die Vermittlung fachspezifischen Wissens konzentriert. Er übernimmt die Vermittlung von anerkanntem technisch-organisatorischen Regelwissen, den inhaltspezifischen Erwerb sowie die sinnhafte mentale Repräsentation der Fakten, Konzepte und Regeln bestimmten fachlichen Instruktionwissens. Er sichert als solcher die Verbreitung von Leistungswissen und kann in Funktionspositionierungen des mittleren Arbeitsmarktsegmentes wegen seiner hohen Standardisierung problemlos integriert werden. Mit dem Begriff Dominanz des Fachprinzips hat die Entwicklung der Berufsbildung auf die didaktische Struktur und Gestaltung beruflichen Lernens Einfluß genommen. Prozesse beruflicher Wissensvermittlung können jedoch nicht die Struktur der Organisation erfassen und bleiben gegenüber der Organisation in ihrer Stabilität durch dieses Wissen indifferent gegenüber den normativen Orientierungen der Mitarbeiter. Das Wissen ist an funktionsspezifische Arbeitsteilungen und seine Arbeitsablaufstruktur gebunden. Die Bestimmbarkeit für soziale und gestaltungsanleitende Dimension des Arbeitsmodells bleibt – trotz Erweiterung der Handlungsorientierung als leitendes Prinzip – vernachlässigt. Innerhalb diesen Typus wird die technische Welt durch immer neues technisch-instrumentelles Wissen erklärt und bleibt undifferenziert gegenüber Orientierungen und Interessen der Träger des Wissens.
- Der zweite **Wissenstypus** ist **gruppendynamischen und gruppenpädagogischen Strategien** zugeordnet. Er konzentriert sich entsprechend therapeutischer Konzepte auf das Hier-und-Jetzt-Erleben und übernimmt die Steuerung motivationsfördernder Methoden, die die Erlebnis- und Erfahrungsfähigkeit stimulieren. Er bleibt dadurch folgenlos gegenüber der Legitimation innerorganisatorischer Herrschaft, weil er an aktionistische Erfahrungsmomente ohne handlungsanleitenden Sinn anknüpft und nicht die Subjekt-

perspektive einnimmt. Zudem bleiben der Sozialstatus der Mitarbeiter und seine arbeitsbiographischen Erfahrungen ausgeblendet.

Innerhalb von Teamarbeit spielt Selbstqualifizierung des Teams eine essentielle Rolle

- Als dritter **Wissenstypus** ist ein **normativ-hermeneutischer** bzw. ein explorativer zu nennen. Hier geht es um unterschiedliche Facetten von Wissen, das unser Gesamt-handeln ordnet, gewichtet, mit Sinn belegt. Dieses Wissen integriert Alltagswissen und Fragen einer Konstitution von Lebens- und Arbeitswelt mit dem operativen Instruktionwissen des fachlich-beruflichen Wissens. Innerhalb dieses Wissenstypus wird das existentielle Bedürfnis des Menschen, seine Wissensbestände zu ordnen, Zusammenhänge angesichts der Unübersichtlichkeit der Welt für Reflexionen und Handeln zu integrieren, angesprochen. Im Kontext von z. B. betrieblicher Organisationsentwicklung vernetzt dieses Wissen, urteilt über Relevanzen, leistet Einschätzung und Bedeutsamkeit, verbindet Anschlußfähigkeit mit anderen Wissensteilen etc. Es ist ein Wissen, das z. B. für Lernen im Arbeitsprozeß zukünftig immer wichtiger wird, da Betriebe und Organisationen zunehmend als pädagogische Umwelt betrachtet werden können, die innerhalb ihres Innovationsanspruchs individuelles Wissen als Leistungswissen und Kenntnisse für Gestaltungsoptionen miteinander verbinden müssen. Ein solches Wissen weist z. B. Merkmale wie diese auf:
 - Es ist Wissen, das für die Erfüllung von Organisationsaufgaben, nicht von Arbeitsplatzaufgaben wichtig ist.
 - Das Wissen müssen alle diejenigen haben, die für bestimmte Organisationsentscheidungen zuständig sind. Das sind potentiell immer alle, weil dezentral und vernetzt orga-

nisiert, alle potentielle, virtuelle Entscheidungsträger sind.

- Dieses Wissen muß neuen Entscheidungsträgern kommunikationstechnisch zugänglich sein, und es muß sichergestellt werden, daß es für sie akzeptabel ist.
- Es muß immer an fachlich-berufliches Wissen anschlüßfähig sein und sozialkommunikativ kommunizierbar sein.
- Es muß, soziologisch gesprochen, in der Lage sein, Herrschaft und Kontrolle und deren Symbolisierungsformen in Macht und Entscheidungen positionieren sowie soziale Verteilung thematisieren zu können, um gestaltungsorientierte Momente in ihrem Focus erfassen zu können.

Das beinhaltet u. a., daß das fachlich-berufliche Wissen in andere Darstellungs- und Dokumentationsformen verändert thematisiert werden muß. Es muß erreicht werden, daß Entscheidungsträger das ihnen fehlende Wissen suchen oder sich aus dem Prozeßgeschehen heraus dieses aufbereiten und in Gruppenstrategien Kompetenz- und Machtfragen nicht tabuisieren. Sie müssen dazu in Kommunikation mit Personen und Rollenträgern treten, und das erfordert eine neue Art der Kommunikation als Basis für Veränderungsprozesse, die bisher innerhalb der Strukturierung von Arbeitsprozessen produktionsorientierter Arbeitswirklichkeit nicht in das Blickfeld gerieten.

Stärkung der subjektiven Seite der Lern- und Arbeitsprozesse durch Berufsbildungsforschung

In diese Prozesse ist die zunehmende Subjektivierung von Arbeits- und Lernprozessen einzubinden, und das erfordert eine neue Art der Kommunikation als Basis für Veränderungsprozesse. Wir wissen aber wenig über die Voraussetzungen und Interessen für die zur Verbesserung, Nutzung sowie Entwicklungsfähigkeit organisationaler Strukturen

aversierter Gestaltbarkeit der Handlungsebenen der betrieblichen Akteure. Fragen zur subjektiven Seite der Arbeits- und Lernprozesse sind vor dem Hintergrund des sozialen und ökonomischen Strukturwandels, höherer Bildungsziele und des allgemeinen Wertewandels zu sehen, die ihre Wirkung auch auf Wirtschaft und Betrieb entfalten, wie der Begriff der Unternehmenskultur dokumentiert.

Um den einzelnen nun als souveränes Subjekt Partizipation und Selbstbestimmung durch Qualifizierung und Selbstlernphasen zuzugestehen, ist Wissen über das Subjekt als empirisches und theoretisches Material und seine Vorstellungen erforderlich. Allgemein kann davon ausgegangen werden, daß die Interessen der Beschäftigten am Erhalt des Arbeitsplatzes, an höherem Lohn und an Aufstieg – zunehmend aber eben an interessanterer Arbeit – orientiert sind. Die subjektiven Elemente der Planbarkeit des beruflichen wie privaten Lebens sind gewichtiger geworden.¹³ Nicht unabhängig von solchen Entwicklungen hat sich auch das Weiterbildungsverhalten gewandelt. Weiterbildungsangebote als Lernen im Arbeitsprozeß innerhalb von Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien entsprechen jedoch nicht einer öffentlich-rechtlichen Weiterbildung; sie sind nicht zertifizierbar, ohne Wert auf dem freien Arbeitsmarkt und im Betrieb ohne Gratifikation außerhalb des betrieblichen Vorschlagswesens. Sind jedoch die Anforderungen an ein Lernen im Arbeitsprozeß ein immerwährendes Strukturmoment, müssen aufgrund gestiegener Qualifikationsanforderungen und gesellschaftsstrukturell bedingter Individualisierungsprozesse Bildung und Arbeit aus der Perspektive der Subjekte neu aufeinander bezogen werden – es muß ein irgendwie gearteter Sinn für die Anstrengungen des Lernens im Arbeitsprozeß gesehen werden oder erstrebenswert erscheinen.¹⁴

Es ist bekannt, daß die Beschäftigtengruppen an qualifizierter Arbeit und an der Übernahme von Verantwortung zunehmend interes-

siert sind. Jedoch haben die Beschäftigten – als betriebliche Akteure in bisher festen Kompetenznetzen für spezielle Funktionsaufgaben eingebunden – wenig Erfahrungen mit Gestaltungsoptionen sammeln können, weder simulativ, virtuell und in den wenigsten Fällen real.

Allgemein läßt sich sagen, durch die neue Qualifizierungspolitik wechselt die Ressource Mensch, überspitzt formuliert, vom Störfaktor zur Humanressource und damit zur effektiven Nutzung der in der Biographie gegebenen Veränderungspotentiale. Diese Aspekte können insgesamt für die Berufsbildungsforschung neue Aufgaben stellen und in Modellversuchen, Projekten etc. sollten direkt dafür Spielräume und Zeit ermöglicht werden, Gestaltungsoptionen zu verwirklichen. Für Gestaltungsoptionen und das Entwickeln von Sinn- und Karrierekonzepten einer lebenslaufgemessenen Berufs- und Arbeitstätigkeit benötigen wir lebensbegleitende Lernkonzepte, die Lernen durch Fakten, Symbole und Regeln beeinflußt sehen. Lernen hat zudem in erziehungswissenschaftlicher Sicht neben Fragen des selbstorganisierten Lernens Fragen des Sinnes zu klären, denn Lernen im betrieblichen Kontext beinhaltet, daß der Mensch als Subjekt ein sinnproduzierendes Wesen ist, und es geht beim Lernen um Konstitutionen, wie sinngelitetes Handeln möglich wird, damit das Subjekt souverän Gestaltungsoptionen im Kontext einer Grupsituation für sich und im Interesse des Gemeinwohls entwickeln kann. Für die Erzeugung solcher Wissensformen muß die Pädagogik und Erziehungswissenschaft nachdenken, um **Arbeiten – Lernen – Gestalten** als eine konstitutive Einheit des Arbeits- und Berufslebens dem einzelnen in seiner Lebenslaufplanung zu ermöglichen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Geißler, H.: *Organisationslernen und Weiterbildung*. Weinheim 1995 sowie Sattelberger, T. (Hrsg.): *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden 1991

² Vgl. Böckler, M.; Loss, U.: *Sozialverträglichkeit neuer Technologien – Strategien betrieblicher Innovationsprozesse*. In: Peters, S. (Hrsg.): *Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien*. Opladen 1994, S. 9–14

³ Vgl. Pries, L.; Schmidt, R.; Trinczek, R. (Hrsg.): *Trends betrieblicher Produktionsmodernisierung*. Opladen 1989

⁴ Vgl. Severing, E.: *Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien*. Weinheim 1995

⁵ Vgl. Dehnbostel, P.: *Bedeutungszuwachs des Lernens im Arbeitsprozeß. Regulierungsbedarf oder De-regulierungsnotwendigkeit beruflicher Weiterbildung?* In: Dobischat, R.; Husemann (Hrsg.): *Regulation beruflicher Weiterbildung*. Berlin 1995 sowie Dybowski, G.; Pütz, H.; Raumer, F. (Hrsg.): *Berufsbildung und Organisationsentwicklung*. Bremen 1995

⁶ Vgl. Hacker, W.; Skell, W.: *Lernen in der Arbeit*. BIBB, Berlin 1993 sowie Frieling, E.: *Lernen und Arbeiten*. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen, S. 261–270 Hinzugefügt werden muß, daß die Integration von Lerninseln in die berufliche Bildung keineswegs in Betrieben die Regel ist – gegenwärtig ziehen sich einerseits immer mehr Unternehmen aus der Erstausbildung zurück, andererseits werden diese Überlegungen aufgegriffen.

⁷ Vgl. Herzer, H.; Dybowski, G.; Bauer, H. G. (Hrsg.): *Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung*. Eschborn 1990

⁸ Vgl. Böckler, M.; Loss, U.: *Sozialverträglichkeit . . .*, a. a. O., S. 9–14

⁹ *Innerhalb professioneller pädagogischer Orientierung war diese Gruppe bisher nicht als Klientel im Blick, da der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Pädagogik – entsprechend des Erziehungsauftrages aus der Schulpädagogik – weitgehend ungebrochen auf den nachschulischen Bereich übertragen wurde.*

¹⁰ Vgl. Peters, S.: *Pädagogisches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung zwischen Effizienz und gesellschaftlicher Relevanz*. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung*. Frankfurt 1995

¹¹ Vgl. Dewe, B.: *Grundlagen nachschulischer Pädagogik. Einführung in ihre Felder, Formen und didaktische Aufgaben*. Bad Heilbrunn 1994

¹² Vgl. Wilke, H.: *Wissensbasis und Wissensmanagement als Elemente reflektierter Modernität sozialer Systeme*. Vortrag auf dem Soziologentag in Halle, 1995

¹³ Vgl. Baethge, M.: *Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektorientierung der Arbeit*. In: *Soziale Welt*. H. 1 1991, S. 6–17

¹⁴ Vgl. Wilke, H.; Wedding: *Sind die Karenztage ein Thema von Lernstätten? Qualifizierung – Beteiligung – Gestaltung in Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien aus der Sicht der Betroffenen sowie Markert, W.: Zur Reformierung des Verhältnisses von Arbeit und Subjekt im Kontext einer kritischen Bildungstheorie*. In: Peters, S. (Hrsg.): *Lernen . . .*, a. a. O.

Fingerspitzengefühl im Berufsalltag

Redaktionelle Vorbemerkung

Nur wenige Wochen nach Fertigstellung dieses Manuskriptes ist Sigrid Damm-Rüger am 21. Dezember 1995 an den Folgen einer schweren Krankheit verstorben. Sigrid Damm-Rüger war als Diplomsoziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin seit 1973 im Bundesinstitut für Berufsbildung zuerst in der Hauptabteilung 3 „Ausbildungsordnungsforschung“ und seit 1976 in der Hauptabteilung 1 „Strukturforschung, Planung, Statistik“ tätig. Sigrid Damm-Rüger hat sich im Bereich der Berufsbildungsforschung durch zahlreiche Veröffentlichungen unter anderem auch in dieser Zeitschrift einen besonderen Namen in der Fachöffentlichkeit erworben. Vor allem ihre Studien zur beruflichen Situation von Frauen und zum Thema „Soziale Qualifikation“ bezeugen das hohe wissenschaftliche, bildungspolitische und menschliche Engagement von Sigrid Damm-Rüger sowie ihren anerkannten und geachteten Ruf als Berufsbildungsforscherin.

Sigrid Damm-Rüger

Barbara Stiegler

Dr. phil., Sozialwissenschaftlerin, Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeits- und Sozialforschung, Schwerpunkt: Frauenforschung

In einer empirischen, qualitativen Untersuchung wurden Erwerbstätige aus sechs verschiedenen Berufsbereichen nach typischen und wichtigen Alltagssituationen gefragt, in denen Anforderungen an soziale Kompetenz eine Rolle spielen. Die Analyse dieser Handlungssituationen soll die Wahrnehmung für solche Anforderungen schärfen und eine Grundlage für eine gezielte Förderung sozialer Kompetenz im Aus- und Weiterbildungsprozeß schaffen.

Ziele der Untersuchung

Im Gegensatz zu dem differenzierten Wissen über den Umgang mit Stoffen, Gegenständen oder Technologien gibt es kein vergleichbar gut ausgearbeitetes Wissen über den normalen Umgang der Menschen miteinander, erst recht nicht im beruflichen Alltag. Zwar wird die soziale Qualifikation als berufliche Qualifikation in den Konzeptionen neugeordneter Berufsausbildungen erwähnt, was damit aber genau gemeint ist oder wie eine solche Qualifikation zu erwerben ist, bleibt weitgehend offen. Ebenso gibt es keine einzelwissenschaftlich fundierte Theorie sozialer Qualifikation, wenn auch aus dem Bereich der Intelligenzforschung, der Persönlichkeitsforschung oder der Sozialpsychologie Ergebnisse empirischer Untersuchungen vorliegen, die Erkenntnisse zu den verschiedenartig benannten Konstrukten (soziale Intelligenz, soziale Kompetenz, soziale Qualifikation) bringen.¹

Das Hauptziel einer 1994/95 durchgeführten qualitativen Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Friedrich-Ebert-Stiftung war es, in unterschiedlichen Berufsbereichen typische und wichtige Handlungssituationen zu finden, in denen soziale Qualifikation gefordert wird. Das Ergebnis sind exemplarische, detaillierte und anschauliche Beschreibungen von Anforderungen und Handlungen im Arbeitsalltag, aus denen Anregungen und Hinweise für die gezielte Förderung sozialer Qualifikation im Aus- und Weiterbildungsprozeß gewonnen werden können.² Bevor diese Anforderungen im einzelnen dargestellt werden, soll aus dem ebenfalls in die Untersuchung einbezogenen Alltagsverständnis der Befragten eine Definition, die Bedeutung und die Geschlechtsspezifität von sozialer Qualifikation diskutiert werden.

Elemente sozialer Qualifikation

Im Alltagsverständnis von Erwerbstätigen aus verschiedenen Berufsbereichen besitzt soziale Qualifikation wenig berufsspezifische Züge. Wenn sozial qualifizierte Personen beschrieben werden, so geschieht das durch eine Reihe von Eigenschaften, die sich auf Fähigkeiten beziehen, die in jeder sozialen Situation gebraucht werden. Insbesondere sind dies

- Kommunikationsfähigkeit
- Kontaktfähigkeit
- Fähigkeit zur Selbstreflexion
- Sensibilität
- Kompromißfähigkeit
- Durchsetzungsfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Konfliktfähigkeit.

Werden demgegenüber Situationen beschrieben, in denen sich Personen sozial qualifiziert verhalten, läßt sich aus diesen Schilderungen eine Definition des Prozesses entwickeln, durch den Verhaltensweisen als sozial qualifiziert gelten: Eine Person handelt sozial

qualifiziert, wenn sie in der Lage ist, die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Gefühle mit denen der anderen auszubalancieren, ohne sich selbst dabei aufzugeben.

Bedeutung sozialer Qualifikation

Im Alltagsverständnis der Berufstätigen bildet die soziale Qualifikation sowohl die Voraussetzungen für das Erbringen fachlicher Leistung, sie kann aber auch zur Leistungssteigerung dienen. Soziale Qualifikation wird damit als ein ökonomisch bedeutsamer Faktor für den Erfolg beruflicher Arbeit angesehen. Soziale Qualifikation wird darüber hinaus als eine Fähigkeit verstanden, die man auch im eigenen Interesse einsetzt. Soziale Spannungen, Mißstimmungen und Problemsituationen mit anderen beeinflussen die eigene Stimmung und das Selbstgefühl sehr stark. Wer mit diesen Belastungen nicht angemessen umgehen kann, für den bleiben Erkrankung oder Rückzug aus dem Arbeitsverhältnis oft die einzige Konsequenz. Wer allerdings sozial qualifiziert handelt, bewirkt durch dieses Verhalten, daß auch die eigene Motivation zur Arbeit erhalten bleibt und sogar gesteigert werden kann.

Soziale Qualifikation wird nicht nur gebraucht, um mit den Menschen, mit denen man es beruflich zu tun hat, gut auszukommen. Die Verschlechterung von Arbeitsbedingungen führt zu speziellen Anforderungen an sozial qualifiziertes Handeln. In betrieblichen Krisenzeiten kommt es darauf an, daran mitzuwirken, daß die betroffenen Kollegen und Kolleginnen zusammenhalten und sich gemeinsam gegen Verschlechterungen von Arbeitsbedingungen wehren. Gleichzeitig muß man, solange sich die Lage nicht entspannt hat, die negativen Folgen der veränderten Arbeitsbedingungen, die sich auch auf das soziale Klima auswirken, durch spezifischen Einsatz sozialer Qualifikation erträglich gestalten.

Geschlechtsspezifität sozialer Qualifikation

Im Alltagsverständnis der Befragten eignet sich die Kategorie Geschlechtszugehörigkeit zur Erklärung der Unterschiede in sozialen Verhaltensweisen in widersprüchlicher Weise: einerseits lehnen alle Befragten pauschale Zuschreibungen wie etwa „Frauen sind sozial kompetenter als Männer“ ab, andererseits führen sie oft selbst erlebte Unterschiede zwischen Personen im Hinblick auf ihre sozialen Umgangsformen doch auf deren Geschlecht zurück. Damit spiegeln sie die gesellschaftliche Behandlung der Geschlechterfrage und Geschlechterdifferenz in ihrer Ambivalenz wider: es ist nicht mehr eindeutig von einer Identität der einzelnen Person mit der ihr zugeschriebenen Geschlechterrolle auszugehen, andererseits ist manche Differenz zwischen einzelnen Personen gerade mit den Geschlechterrollen zu erklären.

Lernen sozialer Qualifikation

Die Befragten sind unabhängig von ihrer beruflichen Herkunft ziemlich einhellig der Meinung, daß sie selber soziale Qualifikation besitzen, diese aber nicht während ihrer Ausbildung oder Weiterbildung erworben haben, sondern vielmehr während ihrer Sozialisation insbesondere als Kind und durch ihre konkrete Berufsarbeit. Zwar haben die Vertreter und Vertreterinnen aus den personenorientierten Berufen mehr oder weniger intensiven Umgang mit ihren Klienten, Kunden oder den zu Betreuenden gelernt, jedoch war der Umgang mit Kollegen und Kolleginnen oder Vorgesetzten sowie mit anderen Personen, mit denen sie im Beruf zu tun haben, nirgendwo Gegenstand gezielter Vermittlung. Durch den Rekurs auf die Sozialisation erscheint ihnen die soziale Qualifikation als etwas, was einem Persönlichkeitsmerkmal ähnelt, das bei einigen mehr als bei anderen ausgeprägt zu sein scheint. Allerdings gehen

die meisten Befragten davon aus, daß jede Person in bestimmten Grenzen ihre soziale Qualifikation verbessern kann, wenn auch diese Grenze, je nach der Persönlichkeit, unterschiedlich weit gezogen werden muß. Erzieherinnen und Erzieher, die ihre fachliche Aufgabe in der Vermittlung sozialer Qualifikation an Kinder sehen, führen sehr detailliert aus, welche Elemente sozialer Qualifikation sie für vermittelbar halten. Bei der Frage nach den geeigneten Methoden der Vermittlung wird deutlich, daß es eines ganzen Methodensets bedarf, das von Kenntnisvermittlung über Reflexion und Kommunikationsübungen bis hin zur Aneignung bestimmter Verhaltensweisen über Vorbilder führt. Die vielfach benutzte Methode des Rollenspiels ist dabei durchaus umstritten: offenbar sind Ziel und Gestaltung des Rollenspiels entscheidend für die Akzeptanz dieser Methode und ihren Erfolg. Dagegen sind sich alle darin einig, daß soziale Qualifikation ohne Reflexionsfähigkeit über soziale Situationen nicht entwickelt werden kann.

Typische Anforderungen an die soziale Qualifikation

Um typische Anforderungen an die soziale Qualifikation im alltäglichen Umgang mit Menschen genauer zu definieren, wurden die geschilderten beruflichen Alltagssituationen nach den Themen, die die sozialen Beziehungen bestimmen, charakterisiert, und zwar nach den Themen: Kontakt und Kommunikation, Kooperation, Problem oder Konflikt.

In Kontakt- und Kommunikationssituationen, also wenn es um die Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen geht, zeigt sich eine wichtige Anforderung darin, die angemessene Nähe und Distanz zu den verschiedenen Interaktionspartnern zu bestimmen: das gilt im Verhältnis zwischen Kollegen und Kolleginnen genauso wie aus der Position des Vorgesetzten heraus gegenüber Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, aber

auch gegenüber Kunden und Klienten bzw. allen Personen, mit denen ein beruflich bestimmter Umgang erforderlich ist. Zur Herstellung von angemessener Nähe kann die Grenze in den Privatbereich überschritten werden, Offenheit und Austausch auch über Privates gepflegt werden.

Wichtige Anforderungen in Kontakt- und Kommunikationssituationen – Umgang mit Gefühlen

Dies geschieht allerdings immer unter bestimmten Umständen und in Einhaltung spezifischer Regeln, z. B. der Vertraulichkeit. Es kann aber auch genau das Gegenteil als nützlich eingeschätzt und realisiert werden, nämlich das Private in der Kommunikation untereinander ausgeschaltet werden. Entscheidend für die Öffnung oder Nichtöffnung des Privaten im beruflichen, sozialen Kontext ist die individuelle Einschätzung der beruflich Handelnden, die sich sowohl auf ihr Selbstbild als auch auf die jeweiligen Interaktionspartner bezieht. Je nachdem, wie der Abstimmungsprozeß zwischen den eigenen und fremden Interessen ausgeht, wird die Frage nach privaten Kontakten entschieden.

Eine weitere wichtige Anforderung in Kontakt- und Kommunikationssituationen ist der Umgang mit Gefühlen, sowohl mit den eigenen als auch mit denen der anderen. Hier muß das Maß an Selbstbeherrschung situations- und personenabhängig bestimmt werden. Das erfordert die selbstkritische Beobachtung des eigenen Verhaltens sowie das Interesse und die Fähigkeit, Gefühle und Stimmungen der Interaktionspartner wahrzunehmen und auf sie zu reagieren, sie ggf. zu beeinflussen. Spezifische Anforderungen in beruflichen Kontakt- und Kommunikationssituationen liegen in der Gesprächsführung, insbesondere bei kritischen, emotional belastenden Themen, aber auch im fachlichen

Austausch von Informationen mit Personen, die einen anderen fachlichen Hintergrund besitzen. Auch hier ist es erforderlich, sich in die jeweilige Position des anderen versetzen zu können, dessen Verständnis von der Sache, um die es geht, sensibel zu erfassen und sich selber entsprechend zu verhalten.

Beispiele für typische Anforderungen und Reaktionsweisen in Kontakt- und Kommunikationssituationen

Kontakte aufnehmen und halten:

- Kollegen und Kolleginnen gegenüber offen sein;
- die übliche Sprachregelung beachten;
- locker auf andere zugehen;
- einen freundlichen Umgangston pflegen.

Angemessene Nähe und Distanz zu Kollegen und Kolleginnen herstellen:

- Kollegen nicht zu engen Freunden werden lassen;
- Privates mit Kollegen und Kolleginnen besprechen;
- private Probleme auch einmal von sich fernhalten;
- private Informationen nicht weitergeben;
- außerhalb der Arbeit mal zusammen etwas unternehmen.

Angemessene Nähe und Distanz zu Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen herstellen:

- eine gewisse Distanz zu den Teammitgliedern halten;
- Gefühle von Sympathie kontrollieren;
- den eigenen Privatbereich nicht verschließen;
- die Privatsphäre respektieren;
- private Probleme ansprechen, wenn sie sich betrieblich auswirken;
- sich um einzelne kümmern.

Mit den eigenen Gefühlen gegenüber Kollegen und Kolleginnen umgehen:

- erklären, warum man schlecht zurecht kommt;

- nicht zuviel zeigen, wie es einem geht;
- negative Gefühle nicht an anderen auslassen.

Auf Gefühle von Kollegen und Kolleginnen reagieren:

- Interesse für die Gefühle der anderen zeigen;
- die gefühlsmäßige Situation des anderen zu erklären versuchen;
- beruhigen und trösten.

In **Kooperationssituationen**, also wenn zur Erfüllung der Arbeitsaufgabe die Zusammenarbeit notwendig ist, stellen sich typische Anforderungen insbesondere aus den verschiedenartigen Störungen, die bei der alltäglichen Arbeit auftreten können und die durch spezifische Formen des Umgangs bewältigt werden können. Das Ziel in diesen Situationen ist stets, die Kooperation aufrechtzuerhalten und die Arbeitsaufgabe erfüllen zu können. Eigene und fremde Schwächen und Fehler, Probleme, die andere bekommen haben, stellen Anforderungen, die im Berufsalltag dauernd auftreten und durch unterstützende, akzeptierende, kompensierende Verhaltensweisen bewältigt werden können. Im Umgang mit Kollegen und Kolleginnen, mit Vorgesetzten, aber auch als Vorgesetzte(r) mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen ist dabei oft Kritik geboten, die jedoch so angebracht werden muß, daß sie, ohne Verletzungen auszulösen, vom jeweils anderen akzeptiert werden kann. Eine typische Anforderung in der Zusammenarbeit mit Klienten und Kunden ergibt sich daraus, daß die Personen wechseln und man sich dementsprechend immer wieder häufig auf neue Personen einstellen muß. Darüber hinaus erfordert die Kooperation insbesondere mit Patienten und Kunden eine relative Distanzierung von den eigenen Gefühlen, da sonst der Umgang mit Schmerz, Leid und Tod, aber auch mit Wut und Aggressionen äußerst schwierig wird. Dazu braucht man Kenntnisse über die Hintergründe und Ursachen von Gefühlsäußerungen, aber auch die Wahr-

nehmung und die Fähigkeit zur Modifikation der eigenen Gefühle. Zur Aufrechterhaltung der Kooperationsbeziehungen zwischen Kollegen und Kolleginnen ist die gegenseitige Unterstützung genauso erforderlich wie der Umgang mit Konkurrenz.

Beispiele für typische Anforderungen und Reaktionsweisen in Kooperationssituationen

Sich zu Kollegen und Kolleginnen verhalten, die Probleme bei der Erfüllung ihrer Arbeitsaufgabe haben:

- den anderen nicht im Stich lassen;
- für andere einspringen;
- diskret in die Arbeit eingreifen;
- die Grenzen des Einsatzes bestimmen.

Als Vorgesetzte(r) Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen gegenüber auftreten, die Unterstützung brauchen:

- Interesse an der Arbeit zeigen;
- Informationen weitergeben und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einbeziehen;
- die Meinung des anderen gelten lassen;
- gegenseitige Akzeptanz fördern;
- zur Zusammenarbeit motivieren;
- nicht gegeneinander ausspielen;
- Vorschläge aufgreifen;
- dem einzelnen Vertrauen entgegenbringen;
- Anweisungen und Kontrolle in Grenzen halten;
- selber die Arbeit kennen und können;
- klar und gerecht in Beurteilungen sein.

Sich auf neue Kollegen und Kolleginnen einstellen:

- die Unerfahrenheit der Neuen nicht ausnutzen;
- fachlich unterstützen;
- vorbehaltlos auf Neue zugehen;
- die Ansprüche aller Gruppenmitglieder berücksichtigen.

Auf Fehler und Schwächen von Kollegen und Kolleginnen reagieren:

- Schwächen akzeptieren;
- Schwächen von Kollegen auffangen;
- die Grenze des Erträglichen ziehen;
- die Fehler anderer ausbügeln;
- die Fehler anderer decken, nach oben hin nicht weitertragen;
- Kritik nicht zurückhalten;
- Kritik so anbringen, daß sie nicht verletzt.

Typische Anforderungen an die soziale Qualifikation in **Problemsituationen** sind dadurch zu charakterisieren, daß es Spannungen zwischen den Beteiligten gibt: diese können aus den unterschiedlichsten Gründen entstanden sein. Eine der wichtigsten Verhaltensweisen zur Lösung der Probleme ist es deswegen, nach den Hintergründen für die Spannungen zu fragen und sie richtig einzuschätzen. In diesen Situationen reicht es nicht aus, für sich selber den Abgleich zwischen den eigenen Gefühlen und Interessen und denen der anderen herzustellen, vielmehr entstehen die Probleme dadurch, daß der zunächst getroffene Abgleich nicht ausreicht, die Beziehung zu den Interaktionspartnern problemlos zu gestalten. Augenfällig werden Probleme, wenn unterschiedliche Standpunkte vertreten werden, gefühlsmäßige Abneigungen entstanden sind oder unerwartete, unübliche Verhaltensweisen auftreten. Wenn eine Person, mit der man beruflich zu tun hat, sich in der beruflich definierten Beziehung in untypischer Weise verhält und/oder durch ihr spezifisches Verhalten eigene Gefühle hervorruft, die das übliche Vorgehen in einer solchen Situation erschweren, kommt es zu Problemsituationen. Dann wird es wichtig, daß man die eigene Position, die eigene Lage, die eigenen Interessen und Gefühle klärt, sie sicher einschätzen kann und auf diese Weise die soziale Anforderungssituation bewältigt. In Problemsituationen wird das Ausbalancieren eigener und fremder Positionen bewußter, aber auch schwieriger, weil in ihnen weniger nach vorhandenen Mustern des sozialen Umgangs zu handeln ist. Selbstreflexion und Sensibilität werden zu wichtigen Verfahren, eine Lösung zu finden.

Beispiele für typische Anforderungen und Reaktionsweisen in Problemsituationen

Kontroverse Standpunkte im Arbeitsteam behandeln:

- tolerant sein, andere Meinungen gelten lassen;
- Kompromisse suchen;
- Mehrheitsentscheidungen zustande bringen.

Auf unsympathische Kollegen und Kolleginnen reagieren:

- bereit sein, das eigene Urteil zu revidieren;
- den Kontakt reduzieren, aber tolerant sein;
- die Grenzen des Erträglichen bestimmen;
- die Ausgrenzung nicht von sich aus noch verstärken;
- versuchen, mögliches Außenseitertum zu verhindern;
- versuchen, Außenseiter zu integrieren.

Sich auf Kunden und Klienten einstellen, die unangemessene Erwartungen formulieren:

- die Grenzen bestimmen;
- Kompromisse suchen.

In **Konfliktsituationen** ist im Verhältnis zu den vorher beschriebenen Situationen die Spannung zwischen den Beteiligten am höchsten. Die Anforderungen bestehen darin, mit Verhaltensweisen von Interaktionspartnern fertig zu werden, die als Übergriffe und durchgesetzte Machtansprüche erfahren werden, aber auch, sich gegen die Verschlechterung von äußeren Bedingungen für die Berufsarbeit zu wehren, also indirekt produzierte, negative Eingriffe in die berufliche Arbeit zu verhindern. Solche Übergriffe geschehen in bezug auf das Verhältnis der Geschlechter, wenn Männer den Frauen gegenüber sexistische Verhaltensweisen zeigen. Solche Übergriffe können auch bei der Nutzung von positionaler Macht geschehen, wenn Vorgesetzte autoritär und unflexibel Entscheidungen durchsetzen und sich unnachgiebig zeigen. Immer wieder müssen die

eigene Position und die eigenen Interessen in solchen Konflikten reflektiert werden, darüber hinaus ist ebenso die richtige Einschätzung des jeweiligen Gegenübers, der Beweggründe für dessen kritisches Verhalten notwendig. Die Lösung der Konflikte ist aber nicht immer im Kompromiß, sondern auch in der inneren oder der äußeren Distanzierung von Personen zu finden.

Beispiele für typische Anforderungen und Reaktionsweisen in Konfliktsituationen

Normative Konflikte lösen:

- den eigenen Vorstellungen folgen;
- den eigenen Vorstellungen in begrenztem Maße folgen, einen Kompromiß suchen;
- versuchen, die von außen gesetzten Anforderungen im eigenen Sinne zu verändern.

Gegenüber unkooperativen Kollegen und Kolleginnen auftreten:

- die direkte Aussprache darüber suchen;
- die eigenen Grenzen zeigen;
- die Trennung vollziehen.

Spannungen zwischen Kollegen und Kolleginnen behandeln:

- Konflikte direkt mit den Beteiligten ansprechen;
- eigenes Fehlverhalten eingestehen;
- Verfahrensweisen der Konfliktlösung kennen und nutzen;
- sich zurückhalten und Auseinandersetzungen vermeiden;
- den Abschluß eines Konfliktes finden können, Spannungen begrenzen können.

Als Vorgesetzte(r) sich zu Spannungen zwischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen verhalten:

- Spannungen erkennen und offen ansprechen;
- Vertrauliches so behandeln;
- gestörte Beziehungen zwischen Kollegen wiederherstellen.

Auf sexistisches Verhalten reagieren:

- ein starkes Selbstvertrauen entwickeln und sich zur Wehr setzen;
- die Anmache öffentlich machen;
- sich zu bewähren versuchen;
- Gleiches mit Gleichem vergelten;
- sich innerlich distanzieren;
- aus dem Felde gehen.

Vorgesetzten gegenüber auftreten, die autoritär ihre Vorstellungen durchsetzen:

- versuchen, die eigene Meinung anzubringen;
- offene Kritik anbringen;
- sich innerlich distanzieren;
- sich ebenso hart auseinandersetzen;
- sich an höhere Instanzen wenden;
- das Machtungleichgewicht ertragen, aber kritisch bleiben.

Gegenüber Kunden und Klienten auftreten, die sich widersetzen:

- sich auf Gemeinsamkeiten berufen;
- an der eigenen Position festhalten;
- die Macht der Vorgesetzten für sich nutzen;
- den eigenen Standpunkt argumentativ darlegen;
- mit Fachwissen argumentieren;
- die Grenzen des Erträglichen zeigen;
- die Gefühle der anderen auffangen und die Situation entschärfen.

Didaktik sozialer Qualifikation

Die Darstellung der erlebten oder beobachteten Situationen enthält Selbstreflexionen und Beschreibungen sowie Einschätzungen der Position, Rolle und Bezüge der jeweils anderen Person, aus denen heraus die konkrete Verhaltensweise oder die Orientierung sozialen Verhaltens erklärt und nachvollziehbar gemacht wird. Es läßt sich oft ein deutliches Bemühen der Befragten erkennen, die sozialen Handlungssituationen so zu schildern, daß das eigene oder beschriebene fremde Verhalten als richtig und sinnvoll erscheint. Dazu werden nicht nur Überlegungen zur

Begründung des eigenen Verhaltens angestellt, es werden auch Vermutungen über Hintergründe und Motive des Verhaltens anderer vorgestellt, Rahmenbedingungen erwähnt und teilweise kritisch eingeschätzt. Hier findet sich eine Bestätigung der Definition sozialer Qualifikation, wie sie der Untersuchung zugrunde gelegt wurde: soziale Qualifikation zeichnet sich dadurch aus, daß man in der Lage ist, die eigenen und die fremden Bedürfnisse, Interessen und Ziele abzugleichen, auszuhandeln und abzustimmen und dabei die betrieblichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Voraussetzung dazu ist, daß man die eigenen Interessen, Gefühle und Werte und die der anderen erkennt und wahrnimmt. Man braucht „Fingerspitzengefühl“, so beschrieben die Befragten diesen Prozeß, und damit meinten sie, man muß die Situation des anderen verstehen und geschickt mit ihr umgehen, aber auch die eigenen Interessen und Gefühle nicht verleugnen und das beruflich definierte Ziel im Auge behalten. Soziale Qualifikation läßt sich nicht erlernen, indem man sich einen Kanon von Verhaltensweisen oder normativen Orientierungen aneignet. Vielmehr muß man in die Lage versetzt werden, in jeder Situation für sich die Frage zu beantworten, welche Normen und Erwartungen jeweils eine Rolle spielen können, welche subjektiven Interessen und Gefühle angesprochen sind und wie die Position des Interaktionspartners einzuschätzen ist.

Anforderungen an die soziale Qualifikation stellen sich überall, wo Menschen miteinander zu tun haben: in der Ausbildungsgruppe, im Weiterbildungsseminar genauso wie in der alltäglichen Arbeitssituation. In immer mehr Berufsfeldern wird das fachliche Arbeiten in Gruppen organisiert, die Gruppe wird dadurch immer mehr zum zentralen Ort, in dem sich Anforderungen an soziale Qualifikation stellen. Gleichzeitig bietet die Gruppe auch den Ort, an dem soziale Qualifikation geübt werden kann. Dies gilt aber nur dann, wenn mit der Gruppenarbeit ausdrücklich

diese Aufgabe der Vermittlung und Einübung sozialer Qualifikation verbunden wird. Die Gruppe als sozialer Lernort kann in doppelter Weise genutzt werden. Einerseits bietet sie eine Fülle sozialer Handlungssituationen, die als Übungsfeld zur Entwicklung sozialer Qualifikation angesehen werden können. Andererseits bietet sie auch die angemessene Lernsituation für die notwendigen Reflexionsprozesse, weil sie durch die Anwesenheit mehrerer Personen die Voraussetzung dafür liefert, daß vielfältige Sichtweisen eingebracht und diskutiert werden können. Um eine Gruppe für solche Lernprozesse nutzen zu können, müssen die einzelnen Mitglieder dieser Gruppe entsprechende Voraussetzungen mitbringen: Sie müssen gelernt haben, über soziale Interaktion zu reflektieren, d. h. über eigene Verhaltensweisen zu sprechen, die Positionen anderer sensibel zu erfassen und Rahmenbedingungen beruflichen Handelns für die je spezifische Situation einschätzen zu können. In diesem Sinne können als wesentliche Lernziele zur Vermittlung sozialer Qualifikation genannt werden:

1. Lernen, über Verhalten zu reflektieren.
2. Lernen, mit Gefühlen umzugehen.
3. Lernen, Gruppenprozesse wahrzunehmen und zu steuern.
4. Lernen, die eigene Position als Mitglied einer betrieblichen Organisation einzuschätzen.

Die konkreten Beschreibungen der Anforderungen an die soziale Qualifikation im beruflichen Alltag als eines der Hauptergebnisse der Untersuchung können die Sensibilität für die Komplexität und Vielfalt im beruflichen Umgang mit Menschen fördern. Es ist ein praktikables Raster entwickelt worden, in das sich die je spezifischen, im eigenen beruflichen Alltag erfahrenen Situationen und die in ihnen enthaltenen Anforderungen einordnen lassen. Dieses Raster kann als eine Hilfe zur Strukturierung von Lernprozessen benutzt werden. Wenn es bei der Vermittlung sozialer Qualifikation immer um das Erlernen von Reflexion über eigenes und fremdes Verhal-

ten geht, dann bieten die Untersuchungsergebnisse sowohl Anschauungsmaterial als auch eine Hilfe, die eigenen Erfahrungen daran anzuknüpfen und sich zu vergegenwärtigen. Sie bieten darüber hinaus eine Diskussionsgrundlage zur Erörterung von sozialen Verhaltensweisen und Orientierungen, die mit den eigenen Vorstellungen konfrontiert werden können.³

Anmerkungen:

¹ Vgl. Seyfried, B.: „Stolperstein“ Sozialkompetenz – Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld 1995 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 179)

² Das empirische Material dieser Untersuchung wurde in folgenden Berufen erhoben: Krankenpfleger/-schwester, Bürokaufmann/-kauffrau, Erzieher/Erzieherin, Kommunikationselektroniker/-elektronikerin, Einzelhandelskaufmann/-kauffrau, Industriemechaniker/-mechanikerin (in den alten Bundesländern).

³ Vgl. Damm-Rüger, S.; Stiegler, B.: Soziale Qualifikation im Beruf. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld 1996 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 192)

Doppelqualifizierende Bildungsgänge – für die Wirtschaft als auch für den Arbeitnehmer ein Gewinn

Werner Kusch

*Dr. phil., Studiendirektor,
Referent für Metalltechnik,
Staatsinstitut für Schul-
pädagogik und Bildungs-
forschung, Abt. Berufliche
Schulen, München*

Gunther Bös

*Dr. theol., Leiter der Abt.
Bildungspolitik, Vereinigung
der Arbeitgeberverbände
in Bayern, München*

Leopold Gierl

*Leiter Personalbetreuung
und Bildungswesen, BMW
AG, Dingolfing*

Frank Richter

*Leiter Berufsbildung, AUDI
AG, Ingolstadt*

Auf Initiative des Verbandes der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst in Zusammenarbeit mit den Firmen AUDI AG Ingolstadt, BMW AG Dingolfing und der Fa. Mann & Hummel GmbH Marklkofen ein Konzept erarbeitet, daß besonders leistungsfähige Schüler mit mittlerem Schulabschluß in einem insgesamt dreijährigen Bildungsgang sowohl den Abschluß einer beruflichen Erstausbildung als auch die Fachhochschulreife erwerben können. Der Modellversuch hat im Herbst 1994 an den Standorten Ingolstadt und Dingolfing begonnen und endet voraussichtlich im Sommer des Jahres 1999. Bisher sind die Ausbildungsberufe Industriemechaniker und Energieelektroniker daran beteiligt. Es ist geplant, den Modellversuch auch für andere Berufe bzw. Berufsfelder zu öffnen. Der folgende Beitrag beinhaltet sowohl die Zielsetzungen, die Erwartungen und erste Ergebnisse aus der Sicht der am Modellversuch beteiligten Firmen als auch diejenigen des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Berufliche Schulen.

Der sich in den letzten Jahren abzeichnende Strukturwandel in fast allen wirtschaftlichen Bereichen hat veränderte Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten zur Fol-

ge. Halbwertszeiten des Wissens und Könnens unter fünf Jahren und die Auswirkungen des „Lean Managements“ haben dazu geführt, daß neben dem beruflichen Fachwissen und den Handhabungsfertigkeiten generelle kognitive Kompetenzen, wie Verfahrenswissen, arbeitsplatz- bzw. berufsfeldübergreifende Handlungsstrategien, analytisches und kreatives Denken, selbständiges Problemlösen sowie soziale und kommunikative Kompetenzen und Werthaltungen, wie Verantwortungsbereitschaft und Eigeninitiative, zunehmend an Bedeutung gewinnen. Neue Technologien führen zu einer weiteren Expansion eher theorielastigen Wissens und erfordern für eine effektive Umsetzung veränderte Formen der Arbeitsorganisation, dies vor allem in Bereichen der Großindustrie. Deshalb benötigt die Wirtschaft zunehmend leistungsstarke, leistungswillige und verantwortungsbewußt handelnde Arbeitnehmer, die man nur gewinnen kann, wenn es – in einer Art „konzertierter Aktion“ – gelingt, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu steigern. Schon seit Jahren sind diesbezüglich sowohl auf der politischen als auch auf der wirtschaftlichen Ebene die verschiedensten Offensiven gestartet worden. Zu nennen sind das Programm der Begabtenförderung in der beruflichen Bildung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, die Bund-Länder-Konzepte zur Differenzierung in der Berufsausbildung, diverse Aktivitäten der Länder innerhalb des beruflichen Schulwesens, die vielfältigen Qualifizierungsmaßnahmen der Wirtschaft im Bereich der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung usw.

Innerhalb dieser Heterogenität von beruflichen Bildungsangeboten richtet sich der bayerische Modellversuch „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“ vor allem an besonders leistungsstarke und leistungswillige Schüler, nicht nur um die Attraktivität des beruflichen Bildungssystems zu steigern, sondern um in leistungshomogenen Klassen dieses Potential sowohl für den einzelnen als auch für die Wirtschaft und den gesellschaftlichen Fortschritt besser ausschöpfen zu können.

Berufliche Qualifizierungsmaßnahmen gehören zukünftig zu den volkswirtschaftlich bedeutsamsten Ressourcen, die Wachstums- und Beschäftigungsperspektiven wesentlich beeinflussen.

Zielsetzungen, Erwartungen und erste Ergebnisse bzw. Erfahrungen im bayerischen Modellversuch „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“

Aus der Sicht des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München

Mit dem Modellversuch „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“ (DBFH)¹, in dem Schüler mit mittlerem Schulabschluß in nur drei Jahren sowohl den Abschluß einer beruflichen Erstausbildung als auch die Fachhochschulreife erwerben, hofft das bayerische berufliche Bildungswesen, bildungspädagogische (Homogenisierung der Klassen) und lernpsychologische Innovationen (Ganzheitlichkeit des Lernens) zur weiteren Profilbildung zu nutzen und damit die Attraktivität des beruflichen Bildungswesens zu steigern. (Zudem sind bildungsökonomische Überlegungen gerade in Zeiten rezessionsbedingter finanzieller Schwierigkeiten von Bedeutung, weil marktgerechte Ausbildungssysteme mit kürzerer Ausbildungsdauer Kosten sparen.) Neben der Förderung von

Leistungsschwächeren sollen im dualen System der Berufsausbildung auch attraktive Bildungsangebote für leistungsstärkere Jugendliche eingerichtet werden.

Als Rahmenvorgaben waren u. a. die folgenden Punkte zu berücksichtigen (s. a. Abb. 1):

- Die Versuchsteilnehmer haben an den üblichen Abschlußprüfungen der Schulen (Berufs- und Fachoberschule) und der jeweiligen Berufsabschlußprüfung der Kammer teilzunehmen. Es werden keine „modellversuchsspezifischen“ Prüfungen entwickelt.
- In den Lehrplänen dürfen keine lerninhaltlichen Reduzierungen von den sonst üblichen Inhalten und Zielen vorgenommen werden; auf den Erhalt der Studierfähigkeit ist zu achten.
- Während des Modellversuchs soll es für die Teilnehmer keinen Wechsel zwischen verschiedenen Schularten geben. Ausschließlich am Lernort Berufsschule sollen alle schulischen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, die notwendig sind, um am Modellversuch erfolgreich teilnehmen zu können.

Dieser hohe Anspruch läßt sich nur durch eine intensive Kooperation zwischen den beruflichen Schulen und den daran beteiligten Ausbildungsbetrieben realisieren. Gleichzeitig war ein neuer curriculumtheoretischer Ansatz notwendig, um auch die Verkürzung der gesamten Ausbildungszeit auf max. drei Jahre berücksichtigen zu können.

Koordinierung des Lernens in Zusammenarbeit von Schule und Betrieb

Handlungsorientiertes Lernen bedingt eine enge Verknüpfung praktischen Tuns mit theoretischen Inhalten. Es muß deshalb innerhalb der Lernfelder von seiten der Schulen und der Ausbildungsbetriebe darauf geachtet werden, daß sich die vom Schüler vorgefundene betriebliche Praxis im schulischen

Lernprozeß möglichst häufig wiederfindet. Absprachen zu gemeinsam durchzuführenden Projekten, kurzzeitiges Zur-Verfügung-Stellen von Lern- und Anschauungsmaterialien beider Ausbildungspartner im gegenseitigen Austausch sind hier notwendig. Handlungsorientierte schulische Lehrpläne lassen sich so leichter in die betriebliche Erstausbildung integrieren.

Innovative curriculumtheoretische Ansätze des Modellversuchs

Bei der didaktisch-methodischen und konzeptionellen Erarbeitung haben sich bisher vier Punkte herauskristallisiert, die kennzeichnend für den Modellversuch sind:

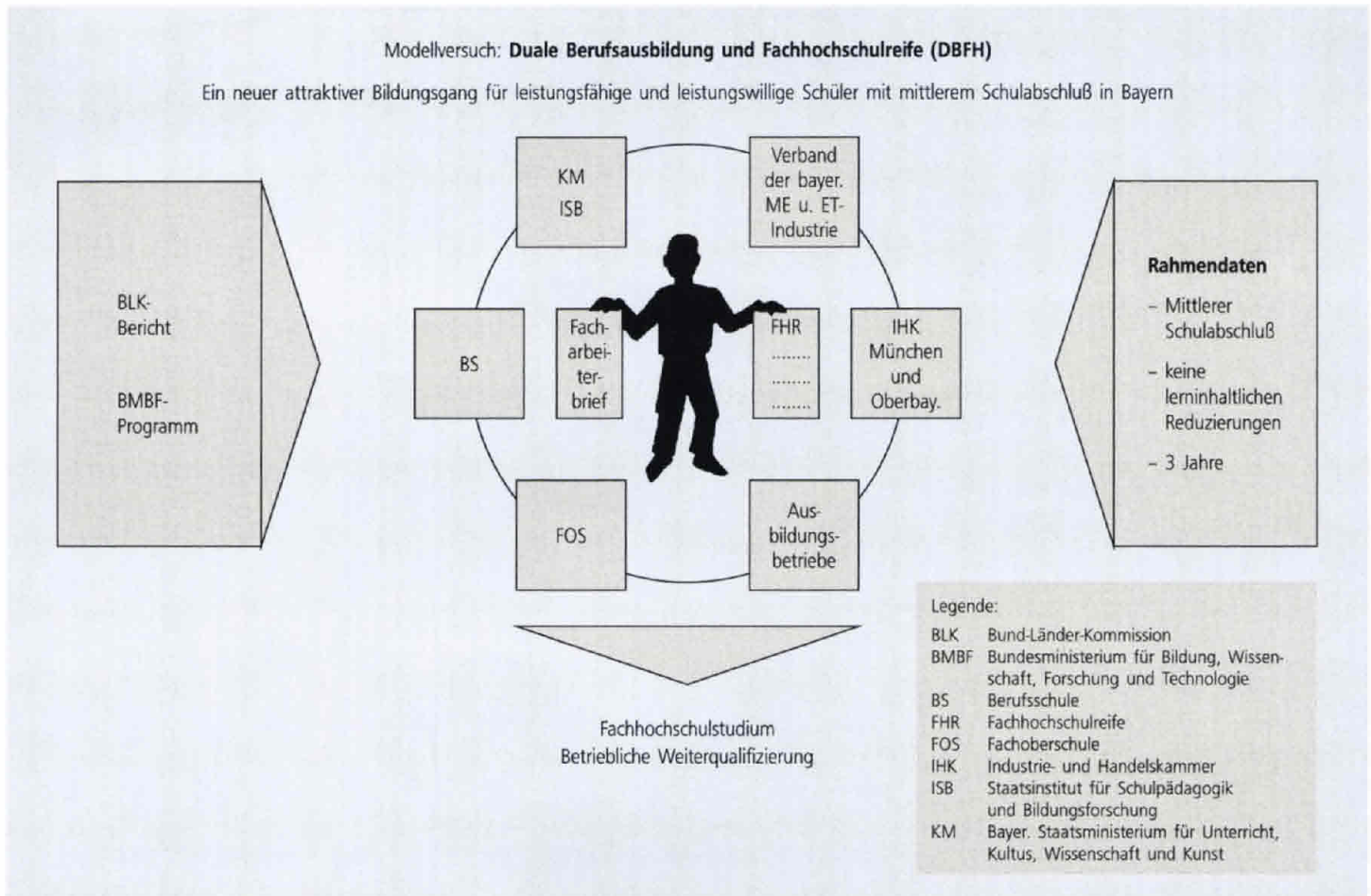
- Verwirklichung des didaktischen Prinzips eines beruflichen Leitfachs
- Teilintegrative Lehrpläne
- Besonderheiten der Stundentafel und der Ausbildungsdauer
- Besondere Form des Lehreinsetzes.

Verwirklichung des didaktischen Prinzips eines beruflichen Leitfachs

Dieser didaktische Ansatz berücksichtigt die bisherigen Erfahrungen des Staatsinstituts aus dem Modellversuch FügU (Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule²) und Erkenntnisse der Lernpsychologie, die verlangen, daß der Schüler einen Lerngegenstand in seinem „natürlichen Gesamtzusammenhang“ zu erfahren habe (Ganzheitlichkeit des Lernens). Des weiteren soll das Prinzip eines beruflichen Leitfaches dem Schüler helfen, sich allgemeinbildende Lernziele besser und schneller zu erschließen. Durch die verstärkte Verzahnung kann das große Potential betrieblichen Erfahrungslernens mehr genutzt werden, was vom Ansatz her dem Profil des beruflichen Bildungswesens entspricht.

Für die bisher am Modellversuch beteiligten gewerblich-technischen Ausbildungsberufe wurde daher das Leitfach Technologie/Technische Mathematik geschaffen.

Abbildung 1: **Initiierung des DBFH**



Teilintegrative Lehrpläne

Die Erarbeitung des Lehrplans für das Leitfach Technologie/Technische Mathematik erfolgte in fünf Optimierungsschritten:

- Die bislang eigenständigen Fächer Fachtheorie und Fachrechnen, die auch traditionell getrennt unterrichtet wurden, bildeten die lerninhaltliche Grundlage für das neue Leitfach Technologie/Technische Mathematik.
- Lerngebiete aus den naturwissenschaftlich-technischen und den allgemeinbildenden Fächern wurden in das Leitfach verlagert, wenn auf technologischer Seite ein inhaltlicher Zusammenhang gegeben war. Anhand der im technologischen Unterricht zu bearbeitenden Lerngegenstände sollen den Schülern die Grundlagen der Physik, der

Chemie, der Mathematik, der Arbeitsplanung, der Praktischen Fachkunde sowie Aspekte des Deutsch- und des Englischunterrichts anschaulich und anwendungsbezogen dargeboten werden. Das bedeutet allerdings, daß im Unterricht des Leitfachs besonders auf die Einhaltung der in den integrierten Fächern jeweils üblichen Terminologien – im Sinne der Kompatibilität – geachtet werden muß. So wurden z. B. Lerninhalte der Chemie (Redox-Vorgänge), der Physik (z. B. Kraft und Masse, geradlinige Bewegung) und der Mathematik (z. B. Vektorrechnung) in das Leitfach verlagert. Umgekehrt wurden aber Lerngebiete der bisherigen Fächer Fachtheorie, Fachrechnen oder Praktische Fachkunde in andere Fächer verlegt, so zum Beispiel die Einführung in die Datenverarbeitung in das eigenständige Fach Informatik.

- Die Verlagerung von Lernzielen und -inhalten machte eine Neustrukturierung der Lerngebiete notwendig. Auffallend war, daß durch die Integration der Lernziele die Lerngebiete zahlenmäßig weniger wurden, der zeitliche Umfang aber zunahm. Dies macht es für den Lehrer zukünftig leichter, einen Lerngegenstand nach dem didaktischen Grundsatz der „Ganzheitlichkeit“ im Unterricht zu erarbeiten. Ganzheitlichkeit wird im Leitfach Technologie/Technische Mathematik noch dadurch verstärkt, daß bisher gleichlautende, in den verschiedenen Jahrgangsstufen aufeinander aufbauende Lerngebiete zu jeweils einem zusammengefaßt wurden.
- Im Modellversuch wird die Durchführung eines Projekts (unter Einbeziehung mehrerer Unterrichtsfächer) mit komplexer, problemorientierter und jahrgangsübergreifender

Aufgabenstellung (und unter Beteiligung der Ausbildungsbetriebe) für das Ende der dualen Ausbildungsphase empfohlen. Dadurch kann den Schülern das Ineinandergreifen der im Lehrplan eher „monolithisch“ angeordneten Lerngebietsstrukturen nochmals veranschaulicht werden. Den Schwerpunkt bilden dabei die beruflichen Fächer. Durch diese Konzeption soll sowohl die Entwicklung beruflicher und persönlicher Handlungskompetenz gefördert als auch der Lernstoff der vergangenen zwei Ausbildungsjahre (auch zur Prüfungsvorbereitung) wiederholt werden.

- Die im Modellversuch verwendeten Lehrpläne enthalten in den Hinweisspalten vermehrt Querverweise zu ähnlichen bzw. gleichlautenden Unterrichtsthemen anderer Fächer. Dies wurde möglich, da die fachspezifischen Lernzielkataloge schon zu einem frühen Zeitpunkt gegenseitig ausgetauscht wurden.

Die neue Fach- und Lerngebietsystematik will es dem Lehrer ermöglichen, den Unterricht sowohl handlungs- als auch fachsystematisch durchzuführen.

Besonderheiten der Studententafel und der Ausbildungsdauer

Nachfolgend ist (als Beispiel einer Studententafel) die für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker der Ausbildungsrichtung Maschinen- und Systemtechnik einschlägige Studententafel dargestellt (Tab.1).

Zur Erläuterung der Studententafel:

Der Unterricht findet in den ersten zweieinhalb Jahren (Ausbildungsabschnitte 1 bis 3/I) wöchentlich an jeweils zwei Tagen mit insgesamt 17 Unterrichtsstunden pro Woche statt. Im Anschluß daran, d. h. nach dem beruflichen Abschluß, besuchen die Schüler ein halbjähriges Vollzeitschuljahr (Ausbildungsabschnitt 3/II) mit insgesamt 33 Wochenstunden bis zum Erwerb der Fachhochschulreife. Die dann erteilten Fächer und die dafür zur Verfügung stehenden Stundenkontingen-

Tabelle 1: DBFH-Studententafel (Modellversuch) – Industriemechaniker –

U-Wochen	(38)		(13)	(15)	MV-Gesamt
	1	2	3/I	3/II	
Religion	1	1	1	0	89
Geschichte	0	1	0	2	68
Sozialkunde	1	1	1	0	89
Deutsch	1	1	1	6	179
Englisch	1	1	2	6	192
Mathematik	1	1	2	8	222
Technologie / Technische Mathematik	8	5	5	0	559
Physik	0	1	1	7	156
Arbeitsplanung	1	2	1	0	127
Praktische Fachkunde	2	2	2	0	178
Chemie	0	0	1	3	58
Informatik	1	1	0	1	93
Gesamt:	17	17	17	33	2 010

te entsprechen (bis auf Religionslehre, Sozialkunde, Informatik, Fachzeichnen/Arbeitsplanung und Praktische Fachkunde) denen des traditionellen Ausbildungsgangs.

Der Modellversuch wird zeigen, inwieweit die Eingangsvoraussetzungen (mittlerer Schulabschluß, im Abschlußzeugnis in Deutsch, Englisch und Mathematik mindestens die Note 3) der Teilnehmer am Modellversuch bzw. deren Vorkenntnisse ausreichen, um die vorgenommenen Stundenreduzierungen zu kompensieren.

(Die rechte Spalte der Studententafel beinhaltet die Gesamtstundenzahl des jeweiligen Unterrichtsfachs über alle Ausbildungsabschnitte 1 bis 3/II.)

Im Ausbildungsabschnitt 2 müssen die Schüler eine Facharbeit schreiben. Die Facharbeit wird wie eine Schulaufgabe gewichtet. Die Themen dürfen nur aus Fächern genommen werden, in denen Schulaufgaben obligatorisch sind.

Besondere Form des Lehrereinsatzes

Die Konzeption des Modellversuchs DBFH verlangt, daß Lehrer zweier Schulformen (die Berufsschule mit einem berufsqualifizierenden und einem allgemeinbildenden Bildungsauftrag, auf der anderen Seite die Fachoberschule mit allgemeinbildenden und fachtheoretischen Fächern) nach einer gemeinsamen Studententafel im Modellversuch unterrichten. Aus Gründen der Lernkontinuität soll ein Wechsel der Lehrkräfte während des Ausbildungsgangs vermieden werden.

Erste Ergebnisse und Erfahrungen

Im Schuljahr 94/95 nehmen insgesamt 42 Schüler am Modellversuch teil, 31 lernen den Ausbildungsberuf Industriemechaniker und elf Energieelektroniker.

Nach ersten Einschätzungen von Projektmitarbeitern ist auffallend, daß

- die Schüler der Versuchsklassen hochmotiviert und intellektuell belastbar sind, ferner

von Lehrern das „Klima im Unterricht“ als äußerst konstruktiv (aktive Mitarbeit, angenehmes Unterrichten) bewertet wird;

- Lehrer des Leitfaches Technologie/Technische Mathematik durch den fächerübergreifenden lerninhaltlichen Ansatz im kognitiven Bereich erheblich mehr gefordert werden;
- durch die Einführung eines beruflichen Leitfaches in Verbindung mit einer Verkürzung der Ausbildungszeit sich die Ausbildungsbetriebe aktiv an der Erarbeitung der im Modellversuch gültigen Lehrpläne beteiligen. Dadurch konnten bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrpläne zielgerichteter als bisher – im Sinne anwendungsorientierten beruflichen Lernens – die betriebliche Erfahrung der Schüler besser berücksichtigt werden;
- die Anschaulichkeit des Unterrichts in nichttechnischen Fächern (z. B. Deutsch) vermindert wird, vor allem dann, wenn es sich um die Verwendung von Beispielen mit Bezug zum jeweiligen Ausbildungsberuf handelt.

Schlußfolgerungen

Der didaktische Ansatz eines beruflichen Leitfachs und der Handlungsorientierung kann dazu beitragen, nicht nur das Profil des beruflichen Schulwesens innovativ zu verändern, sondern ist als ein Teil eines Mosaiks zu verstehen, das zur Humanisierung der Welt des Lernens und Arbeitens und damit der Gesellschaft beiträgt.

Aus der Sicht des Verbands der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V., München

Ein zentrales Anliegen, das den Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie (VBM) zur Initiierung des Modellversuches „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“ veranlaßte, bestand darin, den

wiederholt und bis heute vorgetragenen Forderungen der Unternehmen nach einer Verkürzung nicht nur der Schul- und Studienzeiten, sondern auch der Dauer der beruflichen Ausbildung Rechnung zu tragen.

Trend, vor Aufnahme eines Studiums eine Ausbildung zu absolvieren, hält an

Während der Trend bei den Jugendlichen, vor Aufnahme eines Studiums eine Lehre zu absolvieren und damit verlängerte Ausbildungszeiten in Kauf zu nehmen, anhält, bietet der Modellversuch berufliche und akademische Qualifikation in einem erheblich verkürzten Bildungsgang: Jugendliche, die ihre Lehre im Rahmen des Modellversuchs absolviert haben, stehen dem Betrieb bereits nach verkürzter Lehrzeit als Fachkraft zur Verfügung. Darüber hinaus ist zu erwarten, daß die Jugendlichen, die nach Erwerb der Fachhochschulreife ein Studium aufnehmen, aufgrund ihrer besonderen Eingangsqualifikation und ihrer Einbindung in betriebliche Abläufe berufsweltorientierter und schneller studieren.

Ein weiterer wesentlicher Grund für die Durchführung des Modellversuchs liegt aus der Sicht des VBM in den veränderten arbeitsorganisatorischen Abläufen, die zu einem erhöhten betrieblichen Bedarf an Absolventen eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs führen. Veränderte Produktionsprozesse bringen beispielsweise in der Automobilindustrie die Einrichtung sog. Fertigungsinseln mit sich, bei denen Mitarbeiter, die ganz verschiedene Bildungsgänge durchlaufen haben, enger als bisher kooperieren werden. Eine betriebliche Ausbildung „von der Pike auf“, ergänzt mit einem nachfolgenden Fachhochschulstudium, könnte diese in Zukunft noch stärker zu gestaltende „Gruppenarbeit“ wirkungsvoll unterstützen.

Unter arbeitsmarktpolitischen Aspekten läßt der Modellversuch Erkenntnisse darüber erhoffen, ob die Chancen doppelt und in kürzerer Zeit qualifizierter Jugendlicher, nach Abschluß einer Lehre und eines Studiums in ein Arbeitsverhältnis übernommen zu werden, steigen. Nicht zuletzt die Kosteneinsparung, die mit dem Wegfall der Einarbeitungszeit von Fachkräften, die über den Arbeitsmarkt akquiriert werden müssen, für die Betriebe verbunden ist, geben Anlaß zu dieser Vermutung.

Der Modellversuch soll Jugendlichen, die vor der Berufswahl stehen, signalisieren, daß berufliche Ausbildung attraktiv ist und eine Durchlässigkeit hin zu weiteren Bildungsgängen eröffnet.

Gleichwohl ist durch die Festschreibung entsprechender Zulassungskriterien dem Leistungsprinzip Rechnung getragen. Besonders leistungsfähige Schüler sollen in dem Modellversuch eine gezielte Förderung erfahren.

Die bisherigen positiven Erfahrungen mit dem Modellversuch machen es wünschenswert, daß die dadurch eröffnete Möglichkeit einer Rekrutierung besonders qualifizierter Fachkräfte Eingang in eine mittel- und langfristige Personalplanung auch von weiteren Firmen findet, die bisher nicht am Modellversuch beteiligt sind.

Aus der Sicht der Fa. AUDI AG, Ingolstadt

Die Berufsbildung der AUDI AG ist einer der Träger des Modellversuchs, dessen Konzeption im Sommer 1993 gemeinsam mit dem Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst und dem Verband der bayerischen Metall- und Elektroberufe Oberbayern erarbeitet wurde. Audi nahm den Modellversuch umgehend in das Ausbildungsprogramm zum Beruf „Industriemechaniker/-in, Fachrichtung Maschinen- und

Systemtechnik“ auf. Das Unternehmen sieht in der Erweiterung seines Ausbildungsangebots die Chance, die Berufsausbildung in einem gewerblichen Beruf aufzuwerten und für motivierte und qualifizierte Realschulabsolventen attraktiver zu machen. Die langfristige Perspektive der Maßnahme besteht für Audi ferner darin, die im Rahmen des DB-FH-Bildungsgangs ausgebildeten Fachkräfte nach der Absolvierung eines Fachhochschulstudiums wieder in das Unternehmen aufzunehmen und als zukünftige Führungskräfte einzusetzen.

Der geplante Beginn des Modellversuchs im Sommer 1994 verlangte sofortige Maßnahmen im Bereich des Auszubildenden-Marketing, da die Ausschreibung von Ausbildungsplätzen für das entsprechende Ausbildungsjahr bereits begonnen hatte. Aus diesem Grund wurde von der Leitung der Berufsbildung über eine gesonderte Anzeigenkampagne zum Modellversuch und entsprechende Informationen an die Realschulen im Raum Ingolstadt zu einer Informationsveranstaltung für interessierte Eltern und Schüler eingeladen, die unter Beteiligung von etwa 350 Eltern und Schülern im Dezember 1993 stattfand. Die Resonanz auf diese Informationsmaßnahme war sehr positiv, und es lagen der Berufsbildung im Anschluß etwa 50 Bewerbungen für die Teilnahme am Modellversuch vor.

Obwohl zu diesem Zeitpunkt die Eingangsvoraussetzungen für die Aufnahme der dualen Berufsausbildung und Fachhochschulreife noch nicht gesetzlich verankert waren, traf die Berufsausbildung eine Auswahl aus den vorliegenden Bewerbungen, um einen termingerechten Start des Modellversuchs im September 1994 sicherzustellen. Die Auswahl von 23 BewerberInnen erfolgte in erster Linie nach ihrer Eignung für den Beruf „Industriemechaniker/-in“ und nach den vorliegenden Schulzeugnissen. Parallel dazu wurde die sachliche und zeitliche Gliederung der betrieblichen Ausbildungsinhalte den Anforderungen der verkürzten Ausbildungszeit angepaßt.

der im September 1996 beginnen wird, ist vorwiegend der Festigung theoretischer Kenntnisse und der Vorbereitung auf die Abschlußprüfungen vorbehalten.

Für den zweiten Modellversuchsjahrgang, der für das Ausbildungsjahr 1995/96 eingestellt werden sollte, lagen die Aufnahmebedingungen (Realschulabschluß, Notendurchschnitt 2,5 in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, Einzelnoten mindestens 3) seit Frühjahr 1994 in verbindlicher Form vor.

Die Zahl der Bewerbungen für die Teilnahme am Modellversuch war jedoch in diesem Jahr wesentlich geringer. Auf Initiative von Audi wurde in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium, der Regierung von Oberbayern, den Berufsberatern des örtlichen Arbeitsamtes und den Beratungslehrern der Schulen eine weitere Informationsveranstaltung durchgeführt, die unter den 100 Interessenten für die Teilnahme am Modellversuch warb. Aus den folgenden Bewerbungen wurden schließlich 27 BewerberInnen ausgewählt, die zum 1. September 1995 den doppelqualifizierenden Bildungsgang in der AUDI AG begannen.

Der Einstelljahrgang 1994 steht derzeit unmittelbar vor Abschluß der beruflichen Grundbildung. Im Juli 1995 wurden trotz Verkürzung der Ausbildungszeit alle im Ausbildungsrahmenplan geforderten Ausbildungsinhalte vermittelt. Es ist auch gelungen, die aus unterschiedlichen Schulformen kommenden Auszubildenden in ihren Kenntnissen und Fertigkeiten auf einen einheitlichen Stand zu bringen. Die berufliche Fachbildung, die sich der einjährigen Grundbildung anschließt, verfolgt im Schwerpunkt den Ansatz des ganzheitlichen Lernens. Hier werden nicht nur fachspezifische Inhalte in Lehrgängen über Wälzlager, Maschinenelemente und Automatisierungstechnik durchgeführt, sondern im Rahmen der Versetzung in betriebliche Lernstationen erlernte Fertigkeiten und Kenntnisse auch praxisnah und handlungsorientiert angewendet und erste Erfahrungen in der realen Arbeitswelt gesammelt. Der letzte Ausbildungsabschnitt,

der im September 1996 beginnen wird, ist vorwiegend der Festigung theoretischer Kenntnisse und der Vorbereitung auf die Abschlußprüfungen vorbehalten.

Aus der Sicht der Fa. BMW AG, Dingolfing

Die BMW AG Dingolfing hat sich für die Teilnahme am Modellversuch entschieden, um das bereits bestehende attraktive Ausbildungsangebot durch eine weitere interessante Ausbildungsvariante zu erweitern.

Dieses Angebot ist speziell für besonders leistungsstarke und motivierte Realschüler gedacht.

Ziel ist es, die Teilnehmer nach Berufsausbildung und Studium bei BMW wieder aufzunehmen. Dadurch stehen dem Betrieb gut ausgebildete Ingenieure zur Verfügung, die sich vor dem Studium innerhalb eines dichtgedrängten zeitlichen Rahmens bewähren konnten und in besonderem Maße Theorie und Praxis miteinander verbinden lernten. Außerdem kennen sie den Betrieb mit seinen zahlreichen Fachstellen und den vielfältigen Arbeitsabläufen sowie den innerbetrieblichen Gepflogenheiten. Die üblichen Startschwierigkeiten können damit wirkungsvoll reduziert werden.

Im Ausbildungsjahr 1994/95 startete BMW mit 18 Auszubildenden diesen Modellversuch im Werk Dingolfing. Davon werden elf als Energieelektroniker und sieben als Industriemechaniker ausgebildet.

Zum Ausbildungsbeginn 1. 9. 1995 wurde mit weiteren sieben Energieelektronikern und sieben Industriemechanikern dieser Ausbildungsgang fortgesetzt.

Die Erfahrungen der zuständigen Ausbilder zeigen, daß sich die Leistungen der im Modellversuch teilnehmenden Auszubildenden

in handwerklichen Tätigkeiten nicht von den Leistungen derer im „normalen Ausbildungsverhältnis“ unterscheiden. Da aber bei einer verkürzten Ausbildungszeit und einem zusätzlichen Tag Unterricht der „DBFH-Ausbildungsgruppe“ die Lerninhalte des Rahmenlehrplans (ausgelegt auf 3,5 Jahre) genauso vermittelt werden müssen, ergeben sich für den Ausbildungsbetrieb folgende Besonderheiten:

Die am Modellversuch teilnehmenden Auszubildenden müssen in eigene „Ausbildungsgruppen“ eingeteilt und zusammengefaßt werden, die einen zeitlichen Mehraufwand für Abwicklung und Organisation verursachen. Wegen der reduzierten Ausbildungszeit mußten auch die BMW-spezifischen Ausbildungsinhalte angeglichen werden. Die erlernten Kenntnisse und Fertigkeiten können

aus heutiger Sicht noch nicht in dem gewünschten Umfang vertieft werden. Durch die Gruppenbildung werden die Teilnehmer unbeabsichtigt in eine Art Sonderrolle gedrängt, die aber nicht störend wirkt und die Gruppe eher zu höherer Leistung und mehr Zusammenarbeit anspornt.

Fazit

Die Teilnehmer des Modellversuchs sind hoch motiviert und arbeiten selbständig und zielorientiert. Aus jetziger Sicht sind alle teilnehmenden Auszubildenden in der Lage, das Ausbildungsziel mit gutem bis sehr gutem Ergebnis zu erreichen.

Durch die verkürzte Ausbildungszeit ist jedoch die Vertiefung der beruflichen Praxis

während der Ausbildung in der üblichen Art und Weise nicht möglich. Inwieweit dieses Defizit erfolgreich kompensiert werden kann, wird sich am weiteren Fortgang des Modellversuches zeigen.

Die Bewerbungen für das Ausbildungsjahr 1995/96 sind steil nach oben angestiegen. Das gestiegene Interesse für gewerblich-technische Berufe ist u. a. auch auf den DBFH-Modellversuch zurückzuführen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Kusch, W.: *Überdurchschnittliche Qualifikation und Leistungsbereitschaft werden vorausgesetzt – Modellversuch Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife, VLB-Akzente, 2, Nürnberg 1995*

² Vgl. Schirk, S.: *Modellversuch Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule, VLB-Akzente, 2, Nürnberg 1993*

Anzeige

BROSCHÜRENREIHE

Suchtprävention ohne Zeigefinger

Warnungen, Verbote und gute Ratschläge helfen oft nicht weiter, wenn es um Suchtverhalten und Drogenabhängigkeit geht.

In den Mittelpunkt ihrer Maßnahmen zur Suchtprävention stellt die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung daher Persönlichkeitsstärkung und sensible Problembegleitung. Die Entwicklung von Lebenskompetenzen, die Förderung von Schutzfaktoren und das Angebot sinnvoller Handlungsalternativen verringern die Gefahr der Drogenabhängigkeit. Das bringt mehr als belehrend erhobene Zeigefinger.

Dies gilt für die neue Jugendbroschürenreihe ebenso wie für alle anderen Materialien, die bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung erhältlich sind.



Eine Anzeige der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung im Auftrag des Bundesgesundheitsministeriums

Bestellcoupon Bitte informieren Sie mich über

- die Jugendbroschürenreihe zur Suchtprävention
 die „Materialien zur Suchtprävention“

Name
 Straße
 PLZ / Ort
 Telefon



Ausschneiden und abschicken an die BZgA, 51101 Köln

Projekt-Reg. Bonn

52/13

Modularisierung in der englischen Berufsbildung

Jochen Reuling

*Dr. phil., Soziologe und
Diplomkaufmann, wissen-
schaftlicher Mitarbeiter in
der Abteilung 5.3 „Inter-
nationaler Vergleich beruf-
licher Bildung“ im Bun-
desinstitut für Berufsbil-
dung, Berlin*

In der deutschen Berufsbildung wird Modularisierung häufig allein unter dem Aspekt der Aufteilung von Berufsausbildungsgängen in Teilqualifikationen diskutiert. Damit, so wird gefolgert, steht Modularisierung in klarem Gegensatz zum deutschen Berufsprinzip. In der englischen Diskussion hingegen wird Modularisierung als Instrument gesehen, mit dessen Hilfe eine Balance zwischen Flexibilität, Koordination und Zusammenhalt eines Systems erreicht werden kann, das nicht nur die Berufsausbildung, sondern auch die Weiterbildung einschließt. Im folgenden Beitrag werden Dimensionen der Modularisierung und Möglichkeiten und Probleme der Koordinierung modular strukturierter Berufsbildungssysteme am Beispiel des englischen Systems dargestellt und analysiert.¹

Was versteht man unter Modulen und Modularisierung?

Module und Modularisierung sind Begriffe, die aus der technischen Fachsprache stammen. „Jedes System besteht aus einer Vielfalt von Modulen oder Bausteinen, wovon jedes einzelne zum Funktionieren des gesamten Systems beiträgt oder gar unerlässlich ist.“² Entwicklungen z. B. in der Elektronik oder der Informationstechnologie zeigen, daß Systeme flexibel sind, wenn man sie in einzelne Einheiten, Bausteine oder Module unterteilt, die innerhalb des gesam-

ten Systems ersetzbar sind. Im Fall von Anpassungen des Systems an veränderte Anforderungen oder von Störungen muß nicht das gesamte System verändert werden, sondern jeweils nur eine oder mehrere Einheiten. Modularisierung in diesem Sinn ist also ein Organisationsprinzip.³ Im Vergleich zur universitären Ausbildung fanden in der Berufsbildung erste Anwendungen des modularen Organisationsprinzips erst relativ spät statt. In England z. B. wurde 1968 mit der Einführung modularer Systeme in die gewerbliche Berufsausbildung begonnen.⁴ Von internationalen Organisationen wie der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) wurden ebenfalls seit Ende der sechziger Jahre modular aufgebaute Berufsbildungskonzepte propagiert.⁵

Module bzw. die Kriterien für Modularisierung in Bildungs- und Berufsbildungssystemen werden in der Literatur nicht einheitlich definiert. Übereinstimmend werden Module häufig von traditionellen Bildungsgängen abgegrenzt, die als vom Anfang bis zum Ende festgelegte, länger andauernde Lernprogramme verstanden werden. Häufig wird auch zwischen primären und sekundären Charakteristiken oder notwendigen und nicht notwendigen Merkmalen unterschieden.⁶

Damit soll deutlich gemacht werden, daß modularisierte Bildungsgänge eine Reihe von Merkmalen aufweisen (können), die auch für traditionelle Bildungsgänge Geltung haben. THEODOSSIN unterscheidet folgende „primäre“ Kriterien für Module bzw. Modularisierung⁷:

- Module als Teil eines Bildungsganges oder Lernprogrammes weisen erstens eine bestimmte **Größe** auf. Die Größe eines Moduls wird oft in seiner Breite (Anteil der wöchentlichen Ausbildungszeit), in seiner Länge/Dauer (z. B. Monat, Halbjahr oder Jahr) und in seinem Gewicht oder Wert (bestimmter Anteil des Aufwandes zur Erreichung einer Qualifikation) ausgedrückt. Die Module können eine Standardgröße haben, ihre Größe kann aber auch variieren.

- Ein zweites Merkmal ist die **Anordnung** von Modulen.⁸ Verschiedene Module können vom Auszubildenden gleichzeitig oder nacheinander absolviert werden. Im letzteren Fall bleibt zwar der Wert der jeweiligen Module bestehen, aber ihre Breite und Länge werden entsprechend angepaßt.

- Drittens ist Modularisierung dadurch gekennzeichnet, daß nach Abschluß eines Moduls eine **Leistungsbeurteilung** als Endbeurteilung stattfindet. Der Fortgang einer Ausbildung beruht dann auf der Annahme, daß ein Auszubildender das einmal positiv beurteilte Wissen und/oder die betreffenden Fertigkeiten beherrscht. Aus diesem Merkmal von Modularisierung lassen sich zwei weitere wichtige Kennzeichen ableiten. Zum einen handelt es sich bei Modulen um **selbständige, in sich abgeschlossene Lerneinheiten**, deren Inhalte nicht nur separat geprüft, sondern auch separat voneinander vermittelt werden können. Zum anderen besteht die **Möglichkeit der individuellen Abweichung** von einem Bildungsgang, einer vorgeformten Qualifikation, einer Zeitstruktur und/oder einem Lernort.

Die Endbeurteilung der Leistung nach Abschluß eines Moduls ist das entscheidende Kriterium, das modulare von traditionell strukturierten Ausbildungsgängen unterscheidet. Dem Auszubildenden wird damit prinzipiell eine Vielfalt von Lernwegen und der Absolvierung von Ausbildungsabschnitten an unterschiedlichen Lernorten ermög-

licht. Befürworter von Modularisierung heben dieses Merkmal als Gewinn an Flexibilität und damit als besonders positiv hervor, während Gegner von Modularisierung dies als Cafeteria-System oder als „pick and mix“-System ablehnen, da es ihrer Meinung nach einer unstrukturierten Ansammlung von Teilqualifikationen mit ungewissem Wert für künftige Bildungs- und Beschäftigungskarrieren Vorschub leistet.⁹

Darüber hinaus lassen sich weiter drei „sekundäre“ Merkmale unterscheiden, die häufig in Zusammenhang mit Modularisierung auftreten.¹⁰

- Das erste dieser sekundären Merkmale wird als **„Tyrannei des Rechnens“** umschrieben. Integraler Bestandteil vieler modularer Systeme sind sogenannte Credit-accumulation-Systeme, aufgrund derer einzelne Module entsprechend ihrer Größe bzw. ihres Wertes zu einer (Gesamt-)Qualifikation akkumuliert werden können. Diese „Tyrannei“ ist naturgemäß um so größer, je kleiner und damit zahlreicher die einzelnen Module sind und je uneinheitlicher ihr Wert ist.

- Ein zweites Merkmal sind **Prinzipien der Kombination** einzelner Module. Eine absolut freie Auswahl scheint es offenbar in keinem modular strukturierten System zu geben. Es sind durchaus auch modulare Systeme vorstellbar, in denen zur Erreichung einer Qualifikation alle Module verbindlich vorgeschrieben sind. In den Systemen, in denen es in größerem Umfang Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Modulen gibt, sind aber auch häufig Restriktionen eingebaut (z. B. Zulassungskriterien, vorgegebene Kombinationen von Modulen, bestimmte Sequenzen des Absolvierens etc.).

- Ein drittes sekundäres Merkmal von Modularisierung wird als **sharing** bezeichnet. Damit ist gemeint, daß ein einzelnes Modul sich verschiedenen Berufsqualifikationen oder Bildungsgängen zuordnen läßt.

Modularisierung als Instrument zur Erhöhung der Anpassungsflexibilität von Berufsbildungssystemen

Modularisierung ist kein Ziel an sich, sondern sie ist auf **Systemebene** eine Strategie oder ein Instrument zur Erreichung einer besseren Anpassungsflexibilität eines Berufsbildungssystems.¹¹ Aus der im Rahmen des PETRA-Programms durchgeführten Studie „Modularisierung in sechs europäischen Ländern“ wurde deutlich, daß es in den einzelnen Ländern sehr unterschiedliche Ziele gibt, die mit modularen Reformen erreicht werden sollen. Entsprechend gibt es auch unterschiedliche Typen, Formen und Reichweiten von Modularisierung.¹² Die auf Systemebene häufig genannten Ziele lassen sich auf zwei Aspekte zurückführen:

Erstens sollen mit Modularisierung mehr Möglichkeiten der **Flexibilisierung** von Berufsbildungsgängen im Sinne einer stärkeren **Kundenorientierung** geschaffen werden. Berufsbildungsgänge sollen mehr auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Kunden gerichtet sein. Unter Kunden werden hier primär die Lerner, in zweiter Linie diejenigen verstanden, die auf den erworbenen Qualifikationen aufbauen bzw. sie benutzen, also Bildungsinstitutionen und Betriebe. Auf Systemebene lassen sich drei Dimensionen von Flexibilität unterscheiden, zu deren Erreichen Modularisierung ein Mittel sein kann:¹³

- **Curriculare Flexibilität** im Hinblick auf eine schnelle Abstimmung mit sich verändernden Qualifikationsanforderungen, mit unterschiedlichen lokalen Anforderungen und lokalen Arbeitsmärkten sowie mit den differenzierten Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen (insbesondere auch von Lernbenachteiligten),

- **Flexibilität der Vermittlung von Qualifikationen** in dem Sinn, daß die in einem Curriculum festgelegten Qualifikationen an unterschiedlichen Lernorten und innerhalb un-

terschiedlicher Zeitperioden erworben werden können,¹⁴

- **Flexibilität der Karrierewege** im Sinne eines offeneren Zugangs zur Berufsbildung, einer schwächeren Trennung bzw. leichter Übergangsmöglichkeiten zwischen verschiedenen beruflichen Bildungsgängen und zwischen Berufs- und Allgemeinbildung.

Modularisierung kann zweitens ein Mittel sein, um eine bessere **Koordination** und damit eine größere **Kohärenz** in einem flexiblen Bildungs- oder Berufsbildungssystem zu erreichen. Die koordinierende Rolle von Modulen bzw. der mit ihnen verbundenen Qualifikationen und Zertifikate wird häufig verglichen mit der Rolle einer Währung in einer Marktwirtschaft.¹⁵ Dezentrale Entscheidungen von Bildungsträgern über Angebot und Gestaltung von Modulen werden durch eine gemeinsame Währung in Form von Qualifikationen bzw. Zertifikaten koordiniert. Damit Module diese Koordinationsfunktion erfüllen, müssen drei Bedingungen gegeben sein:¹⁶

- Der Wert der Qualifikationen/Zertifikate muß der gleiche sein, ohne Rücksicht darauf, an welchem Lernort und auf welche Weise sie erworben wurden. Darüber hinaus müssen sie in allen wichtigen Bereichen des beruflichen Bildungssystems und/oder auf dem Arbeitsmarkt anerkannt sein.
- Das Angebot an Qualifikationen/Zertifikaten muß effektiv kontrolliert werden.
- Drittens sollen die Qualifikationen/Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt oder in angrenzenden Bildungsbereichen einen Austauschwert haben. Sie sollen also vermarktbar sein.

In der Praxis sind diese Modellbedingungen schwer zu erreichen. Häufiger findet man, daß Qualifikationen oder Zertifikate nur eine eingeschränkte Vergleichbarkeit haben. Ihre Anerkennung und/oder ihr Austauschwert kann sich z. B. nur auf das Berufsbildungssystem und nicht auch auf den Hochschulbereich beziehen oder nur auf einen Sektor des Berufsbildungssystems oder nur auf eine Re-

gion.¹⁷ Häufig beruht die Zusammenarbeit von Akteuren oder Institutionen auch auf gegenseitigem Vertrauen in den Wert der erworbenen Qualifikation bzw. des erreichten Zertifikats. Gleichwohl ist dieses Modell von Qualifikationen und Zertifikaten als gemeinsame Währung gut anwendbar, um die Koordinationsleistungen modularer Systeme zu analysieren und zu bewerten. Im folgenden konzentrieren wir uns allein auf diesen zweiten Aspekt von Modularisierung und fragen, wie die Koordinierung der einzelnen Module im englischen Berufsbildungssystem erfolgt und welche Schwierigkeiten dabei deutlich geworden sind.

Das englische System nationaler beruflicher Qualifikationen

In England (und Wales) wurde ab 1986 systematisch damit begonnen, ein System nationaler beruflicher Qualifikationen (National Vocational Qualifications = NVQs) aufzubauen.¹⁸ Zentrale Merkmale dieses Systems sind:

- **competence-based outcomes:** Qualifikationen bzw. Qualifikationselemente werden als Lernergebnisse in Form von Kompetenzen beschrieben;
- **total modularisation:** Alle beruflichen Qualifikationen sind in einzelne Einheiten oder Teilqualifikationen untergliedert;
- **credit accumulation:** Die einzelnen Module können separat abgeschlossen und zertifiziert werden, die Akkumulation der Teilabschlüsse zu einer Gesamtqualifikation ist nicht an eine vorgegebene Zeit gebunden.

Die grundlegende Idee ist, daß ein Berufsbildungssystem entwickelt, reguliert und finanziert werden kann, in dem nicht die Inputs festgelegt werden (z. B. die Dauer eines Ausbildungsganges, der Lernort, die Ausbildungsinhalte etc.), sondern allein die zu erreichenden Lernergebnisse in Form beruflicher Kompetenzen.¹⁹ Die Festlegung einer solchen nationalen Qualifikationsstruktur

wurde als notwendige Vorbedingung für ein System angesehen, das für die berufliche Qualifizierung unterschiedlicher Lernergruppen, also von Jugendlichen und Erwachsenen sowie von Beschäftigten und Unbeschäftigten, geeignet ist. Ebenso sollte damit auch der große Anteil der Erwerbsbevölkerung, der nie eine geregelte berufliche Aus- oder Weiterbildung durchlaufen hat, die Möglichkeit der Anerkennung ihrer im Arbeitsleben erworbenen beruflichen Qualifikationen erhalten. Weiter sollte der Tatsache Rechnung getragen werden, daß berufliche Qualifikationen in England an unterschiedlichen Lernorten (Colleges, Training agencies, Betriebe) sowie in Vollzeit- und in Teilzeitform oder im Abendunterricht erworben werden können. Schließlich sollten mit diesem System auch flexible Übergänge zu höherwertigen beruflichen Qualifikationen ermöglicht werden.

Berufliche Qualifikationen werden für elf Berufsfelder und auf fünf verschiedenen Kompetenzniveaus (von einfachen Routine-tätigkeiten bis hin zu professionellen Tätigkeiten) definiert. Gegenwärtig werden etwa 750 Qualifikationen von den verschiedenen Prüfungsausschüssen (awarding bodies) angeboten, von denen sich die meisten auf die Niveaus 2 und 3 beziehen, ca. 70 auf das Niveau 4 und nur zwei auf das höchste Niveau.²⁰ Jede dieser Qualifikationen ist unterteilt in einzelne Module. Die Größe der Module, gemessen in fiktiver Ausbildungszeit, variiert; der Wert jedes Moduls zur Erreichung einer beruflichen Qualifikation ist der gleiche. Ob Module nebeneinander oder nacheinander absolviert werden, ist dem einzelnen Lerner bzw. der anbietenden Institution überlassen. Die für jedes Modul mittels differenzierter Kriterien umschriebene Kompetenz wird in einer Prüfung beurteilt, wobei allein zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“ unterschieden wird. Das Zertifikat beinhaltet eine Teilqualifikation. Für eine volle berufliche Qualifikation (occupation) können die einzelnen Teilqualifikationen ak-

kumuliert werden, wobei die Kombinationsmöglichkeiten aufgrund der Vorgabe von zu absolvierenden Pflichtmodulen und einer festgelegten Anzahl von Wahlmodulen, die ebenfalls in einer Liste vorgegeben sind, beschränkt sind. Manche Module (common units) werden verschiedenen beruflichen Qualifikationen zugeordnet. Ein gewisser Zeitrahmen für den Erwerb der vollen Berufsqualifikation ist dadurch vorgegeben, daß diese lediglich für einige Jahre vom „Rat für nationale berufliche Qualifikationen“ (NCVQ) akkreditiert werden. Wenn eine Person den Erwerb der verschiedenen Teilqualifikationen z. B. über zehn Jahre zu verteilen sucht, läuft er Gefahr, daß manche oder alle erworbenen Teilqualifikationen nicht mehr gültig sind.

Probleme der Koordinierungsfunktion von Modulen in der englischen Berufsausbildung

Bei dem englischen System nationaler beruflicher Qualifikationen handelt es sich um ein modular strukturiertes Zertifizierungssystem.²¹ Im Zuge der Implementation des Systems sind eine Reihe von Schwierigkeiten aufgetaucht, die daran zweifeln lassen, ob das System in seiner jetzigen Form in der Lage ist, die angestrebten Koordinationsleistungen zu erbringen. Diese Schwierigkeiten hängen nicht in erster Linie mit seiner modularen Struktur zusammen, sondern vor allem mit der Schwierigkeit, Module in Form beruflicher Kompetenzen zu operationalisieren. Da aber in flexiblen Modulsystemen im Vergleich zu traditionell aufgebauten Bildungsgängen die Koordinierung der einzelnen Module und Teilzertifikate zentrale Bedeutung für den Zusammenhalt des Gesamtsystems hat, werden solche Schwierigkeiten eher verstärkt und kommen dadurch besonders zum Ausdruck.

Die Qualität der erworbenen Qualifikationen und damit der Wert der Zertifikate wird im

englischen System über die Festlegung von Prüfungsanforderungen zu regeln gesucht. Aufgrund des Ansatzes, Lernergebnisse in Form beruflicher Kompetenzen zu prüfen, ergeben sich Probleme, die die Validität, die Zuverlässigkeit und die Kosten der Prüfungen betreffen.²² Eine Grundannahme des Ansatzes ist, daß man klar und präzise alle Lernergebnisse spezifizieren kann, die für eine berufliche Qualifikation verlangt werden. Diese genaue Spezifizierung ist zumindest aus drei Gründen erforderlich:

- Die Lerner sollen wissen, über welche Kompetenz sie verfügen müssen, um ein Zertifikat zu erhalten.
- Die Prüfer sollen wissen, was sie prüfen sollen.
- Schließlich sollen andere Bildungsinstitutionen, die auf den Qualifikationen aufbauen, und/oder Betriebe wissen, über welche Kompetenz ein Bewerber verfügt.

Die Anforderung der genauen Spezifizierung von beruflichen Kompetenzen führt in der Praxis zu einer detaillierten Auflistung von Prüfungskriterien mit der **inhärenten** Tendenz, diese zur Erreichung einer noch höheren Validität weiter zu spezifizieren. Besonders gut läßt sich dies bei der Festlegung von Kriterien zur Umschreibung von sozialen Kompetenzen oder bei der Festlegung des Hintergrundwissens nachvollziehen, das für eine bestimmte berufliche Tätigkeit benötigt wird.²³ Ein Beispiel: Die berufliche Qualifikation „Business administration“ auf dem zweiten Schwierigkeitsniveau (etwa vergleichbar mit der Qualifikation einer Sekretärin), für das eine fiktive Ausbildungszeit von etwa einem Jahr angenommen wird, wird in sieben Module mit insgesamt 63 Tätigkeitselementen aufgeteilt. Für das Modul 1.0 werden zwölf Tätigkeitselemente unterschieden. Um die damit ausgedrückte berufliche Teilqualifikation nachzuweisen, muß der Prüfungskandidat für dieses Modul insgesamt 72 Leistungskriterien (performance criteria) erfüllen, teilweise auch noch spezifiziert nach unterschiedlichen Kontexten (ran-

ge criteria). Aufgabe der Prüfer ist, die Leistung des Kandidaten nach **allen** diesen Kriterien zu beurteilen.

Die Frage ist, ob mit einer solchen detaillierten Spezifizierung beruflicher Kompetenzen die Lernergebnisse eines Kandidaten auch perfekt beurteilt werden können. Damit sind Probleme der Zuverlässigkeit der Beurteilungen und Prüfungen angesprochen. Es gibt große Probleme, geeignete Testsituationen für alle der vorgeschriebenen Leistungskriterien zu kreieren. Die Kompetenzen sollen möglichst in der Arbeitssituation beurteilt werden. Das bedeutet, daß die Prüfungen in Betrieben und auch durch die Betriebe erfolgen. Prüfer (assessors) sind betriebliche Angehörige, die wiederum von einem für Prüfungen akkreditierten Verantwortlichen im Betrieb (internal verifier) angeleitet und kontrolliert werden, ob sie das gesamte Prüfungsverfahren richtig anwenden. Diese internal verifiers werden von einem external verifier moderiert, der den kommerziell tätigen Prüfungsausschüssen (awarding bodies) angehört. Gleichwohl bleibt für die Prüfer das Problem, ein der Realität möglichst entsprechendes berufliches Handeln anhand der Vielzahl vorgeschriebener, analytisch unterschiedener Leistungskriterien zu beurteilen. Die Prüfer werden zwangsläufig mit einem internalisierten und holistischen Modell arbeiten, das aus ihrer eigenen beruflichen Erfahrung und Expertenschaft entstanden ist. Zwischen den einzelnen Prüfern gibt es erhebliche Abweichungen in ihren Urteilen.²⁴ Sie beruhen auf dem Umstand, daß es insbesondere bei nicht regelgeleitetem beruflichen Handeln nicht nur eine, sondern mehrere, wenn nicht viele „best practices“ gibt, um berufliche Anforderungen kompetent zu erfüllen.

Die Anforderungen nach Validität und Zuverlässigkeit der Beurteilungen machen die Prüfungen, die in dieser Form das regulierende Element des gesamten Systems darstellen, extrem aufwendig und kostenintensiv (Zeit-

aufwand für Beurteilte und für die Prüfer, Ausrüstung, Kosten für Aufbau einer Testsituation, Wiederholung der Beurteilung, wenn nicht alle Kriterien erfüllt sind). Insbesondere kleinere Betriebe haben Probleme mit diesen Prüfungen, weil z. B. nicht alle Kompetenzen an den vorhandenen Arbeitsplätzen gefordert werden oder weil wegen der Komplexität des Systems der Aufwand zur Schulung der internen Prüfer zu hoch ist. Zur Zeit werden die Kosten nicht nur von den Lernern und den Betrieben, sondern auch vom Staat über die verschiedenen Ausbildungsprogramme getragen. Es wird von künftigen Cost-benefit-Analysen abhängen, ob sich der Aufwand lohnt. Zu berücksichtigen ist dabei, daß für den einzelnen, den Betrieb und/oder die Gesellschaft darüber hinaus noch die Kosten für die Ausbildung selbst anfallen.

Möglicherweise läßt sich das Problem der Qualitätskontrolle lösen, indem man das System der Prüfungsanforderungen vereinfacht und die Vielzahl präskriptiver Elemente verringert. Es bleibt aber das Problem bestehen, die Berufsbildung (auf nationalem Niveau) allein über Prüfungen und damit über Lernergebnisse regulieren zu wollen. Vielleicht sind zukünftig auch Elemente von Input-Regulierungen notwendig, um eine adäquatere Qualitätskontrolle zu ermöglichen und damit mehr Qualifikationen und Zertifikate zu erhalten, die als gleichwertig akzeptiert werden.

Ein grundlegendes Problem stellt sich im Hinblick auf die Frage, ob die im Rahmen des NVQ-Systems akkreditierten Qualifikationen für alle Bereiche des Berufsbildungssystems und den Arbeitsmarkt geeignet sind. Ursprünglich war das NVQ-System dazu gedacht, für die vielen Millionen von Erwachsenen, die einer qualifizierten Arbeit nachgehen, aber über keine formale Qualifikation verfügen, die Möglichkeit einer formalen Anerkennung ihrer im Berufsleben erworbenen Qualifikation zu geben.²⁵ Später wurden die NVQs aber auch verstärkt für die Berufs-

ausbildung von Jugendlichen innerhalb des von der Regierung finanzierten Jugendausbildungsprogramms verwendet. Das Problem, für derart unterschiedliche Zielgruppen gemeinsame Qualifikationen und Zertifikate festzulegen, wurde z. B. bei mathematischen Kenntnissen deutlich.²⁶

Zahl von Modulen, Zertifikaten und Berufsqualifikationen ist stark angewachsen

Da man erfahrenen Arbeitskräften, die zwar ihre beruflichen Fähigkeiten gut demonstrieren konnten, nicht zumuten wollte, auch grundlegende mathematische Kenntnisse nachzuweisen, wurden die verlangten Fähigkeiten relativ eng definiert. Für Jugendliche hingegen sind breiteres Wissen und Fähigkeiten zur Erreichung von mehr Flexibilität und im Hinblick auf lebenslanges Lernen von besonderer Bedeutung. Diese Kluft kann durch das geltende System nicht überwunden werden. Hinzu kommt, daß durch die eng definierten Berufsqualifikationen auch die Anerkennung der Module und Zertifikate im allgemeinen Bildungssystem erschwert wird.

Fraglich ist auch, ob die Zertifikate, die keine vertikal differenzierte Leistungsbeurteilung beinhalten, den unterschiedlichen Anforderungen des Bildungs- und Beschäftigungssystems genügen. Auf dem Arbeitsmarkt werden Zertifikate häufig dazu gebraucht, um die Bewerber zu vergleichen und zu selektieren. Auch innerhalb von Bildungssystemen spielt Selektion eine wichtige Rolle. Die Beurteilungen und Zertifizierungen im NVQ-System haben hier aber nicht die Aufgabe der Selektion, sondern es wird nur danach unterschieden, ob die Kompetenz zur Ausführung definierter beruflicher Anforderungen vorhanden ist oder nicht.²⁷

Nur kurz eingegangen werden soll hier auf Probleme des Angebots an Qualifikationen und Zertifikaten. Aus den krisenhaften Entwicklungen der englischen Berufsbildung in den achtziger Jahren wurde von der Regierung unter anderem der Schluß gezogen, daß die Unternehmer selbst die Berufsbildung planen und die „ownership“ über die Qualifikationen haben sollten.²⁸ Die Entwicklung neuer Qualifikationen ist Aufgabe der von Unternehmern eines Sektors dominierten „lead bodies“, die wiederum mit den für die Entwicklung von Prüfungskriterien verantwortlichen Prüfungsausschüssen zusammenarbeiten. Allerdings ist die Zahl sowohl der lead bodies (gegenwärtig ca. 170) als auch der Prüfungsausschüsse (ca. 130, davon 25 bedeutende) mit dem Aufbau des NVQ-Systems angewachsen. Darüber kooperieren diese verschiedenen Ausschüsse wenig miteinander, sondern verfolgen, da privat organisiert, z. T. konkurrierende kommerzielle Interessen. Die Zahl von Modulen, Zertifikaten und Berufsqualifikationen ist in den letzten Jahren stark angewachsen, weil sich diese Ausschüsse einerseits stark spezialisierten, andererseits auch nicht kontinuierlich alte Qualifikationen weiterentwickeln und ersetzen, sondern sie bestehen lassen und neue hinzufügen. Das Angebot an Zertifikaten droht somit, inflationäre Tendenzen anzunehmen.

Die aufgeführten Aspekte tangieren naturgemäß den Austauschwert der Module, Zertifikate und beruflichen Qualifikationen innerhalb des gesamten Bildungssystems und auf dem Arbeitsmarkt. Im Hinblick auf das allgemeine Bildungs- und Hochschulsystem versucht man von staatlicher Seite, durch Schaffung von Äquivalenzen zwischen NVQs und allgemeinbildenden Modulen zunehmend Berechtigungen zum Zugang zu weiterführenden allgemeinen Bildungsgängen zu schaffen. Allerdings sind die bestehenden Inkompatibilitäten zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen nicht zu unterschätzen.²⁹ Im Hinblick auf den Ar-

beitsmarkt kommt als Problem hinzu, daß das NVQ-System bei den Betrieben bislang noch wenig verbreitet ist. Eine repräsentative Untersuchung aus dem Jahre 1993 ergab, daß bis zu diesem Zeitpunkt nur sechs Prozent der Betriebe ihre Aus- und Weiterbildungen am NVQ-System orientieren.³⁰ Darüber hinaus handelt es sich dabei vor allem um Großbetriebe; für Klein- und Mittelbetriebe erscheint das System bislang offenbar als wenig attraktiv.

Man darf bei allen hier aufgeführten Schwierigkeiten nicht vergessen, daß zehn Jahre für den Aufbau und die Implementierung eines neuen Berufsbildungssystems mit sehr ehrgeizigen Zielsetzungen eine recht kurze Zeitdauer sind. So ist es nicht verwunderlich, daß das NVQ-System derzeit noch nicht die Koordinierungsleistungen erbringen und den Zusammenhalt stiften kann, die notwendig sind, damit modular strukturierte Berufsbildungssysteme ihre Flexibilität und Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können. Gegenwärtig wird von der englischen Regierung eine Evaluation der 100 wichtigsten NVQs durchgeführt mit dem Ziel, die dargestellten Probleme in den Griff zu bekommen und Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Insofern kann man auf künftige Weiterentwicklungen gespannt sein, die auch im Hinblick auf eine stärkere Regulierung der deutschen Weiterbildung von Interesse sein können.³¹

Anmerkungen:

¹ Der Beitrag wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie finanzierten Austauschprogramms der Carl Duisberg Gesellschaft für Berufsbildungsforschung verfaßt.

² Sellin, B.: *Berufsbildung in Europa: Auf dem Wege ihrer Modularisierung?* CEDEFOP Panorama, Berlin 1994, S. 2

³ In der deutschen Diskussion wird gelegentlich auch zwischen Modularisierung als „didaktischem“ und als „organisatorischem“ Prinzip unterschieden (vgl. Adler, T.; Walter-Lezius, H.-J.: *Thesen zur „Modularisierung“*. Unveröff. Manuskript, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993; Sellin, B.: *Berufsbildung*

in Europa . . ., a. a. O., S. 2f.; Cleve, B. van: *Module in der Aus- und Weiterbildung*. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, Heft 1, 1995, S. 12f. Dieses weite Verständnis von Modularisierung ebnet m. E. die Konfliktlinien ein, die es in der deutschen Diskussion über Modularisierung in der Berufsausbildung gibt.

⁴ Vgl. Roberts, I.: *Modular structures: their strengths and weaknesses*. In: Twinning, J.; Nisbet, J.; Megarty, J. (Eds.): *World Yearbook of Education*, London 1987; Bruijn, E. de; Howieson, C.: *Modular vocational education and training in Scotland and the Netherlands: Between specificity and coherence*. In: *Comparative Education*, Vol. 31, No. 1 1995, S. 83

⁵ Vgl. Maslankowski, W.: *Berufsbildung in Teilqualifikationen. Der modulare Ansatz MES der Internationalen Arbeitsorganisation*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 81. Band, Heft 4, 1985, S. 323–331

⁶ Vgl. Theodossin, E.: *The Modular Market. The Further Education Staff College, Bristol* 1986, 9ff.; van Eijl, P. J. u. a.: *Onderwijs in modulen. Over het hoe en waarom van modulair onderwijs*, Groningen 1988, S. 38ff.

⁷ In der englischen Literatur zur Modularisierung wird häufig auf diesen Autor verwiesen.

⁸ Dieses Merkmal entfällt bei Systemen, die Berufsbildungsprozesse allein über die Festlegung von Lernergebnissen (outcomes) zu regulieren suchen.

⁹ Als prägnantes Beispiel für solche Debatten vgl. Alex, L. u. a.: *Modularisierung – ein Ansatz zur (Neu-)Strukturierung beruflicher Aus- und Weiterbildung?* Unveröff. Manuskript, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993 und Heimann, K.: *Berufsbildungsinstitut will das Berufsprinzip aufgeben*. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, Heft 2, 1994. Vergleichbare Grundsatzdebatten haben offenbar auch schon vor mehr als hundert Jahren im Zusammenhang mit der Auflösung starrer Curricula zugunsten von Wahlfächern und Creditsystemen an amerikanischen Universitäten stattgefunden. Vgl. Theodossin, E.: *The Modular . . .*, a. a. O., 1986, S. 5ff.

¹⁰ Vgl. ebenda., S. 12ff.

¹¹ Anpassungsflexibilität (responsiveness) wird global in dem Sinne verstanden, daß Berufsbildungssysteme flexibel auf sich verändernde Anforderungen ihrer Umwelt reagieren, gleichzeitig aber auch ihren Bestand als System zu sichern suchen. Vgl. Koch, R.; Reuling, J. (Hrsg.): *Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. (Hrsg.) Bielefeld 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 170)

¹² Vgl. Raffe, D.: *Modularisation in initial vocational training: recent developments in six European countries*, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh 1992; Bruijn, E. de u. a.: *Current Issues in modular training: an interviews study with trainers in six European countries*. Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh 1993; Manning, S.: *Aspekte modularer Ausbildung – Ergebnisse von Interviews in sechs Ländern der Europäischen Union*. In: *BWP* 23 (1994) 4, S. 40–41. In die Untersuchung,

in der ein weiter Begriff von Modularisierung verwendet wurde, waren folgende Länder einbezogen: Deutschland, Frankreich, Luxemburg, Niederlande, Schottland und Spanien.

¹³ Vgl. Raffe, D.: *The new flexibility in vocational education*, in: Nijhof, W. J., Streumer, J. N. (Eds.), *Flexibility in vocational education and training*, Utrecht 1994, S. 16f. Modularisierung muß nicht das alleinige Mittel sein, um entsprechende Flexibilitäten zu erreichen. Darüber hinaus sind auch alternative Möglichkeiten denkbar. Allerdings werden, sofern Modularisierung als Instrument eingesetzt wird, ein oder alle diese Ziele genannt.

¹⁴ Dies kann auch zu mehr Flexibilität in der Finanzierung von Berufsbildung im Sinne von Qualifizierungsförderketten führen, wenn nämlich eine Maßnahmenfinanzierung nicht den Zeitraum umfaßt, der für den Erwerb einer vollen Qualifikation notwendig ist. (Vgl. den Beitrag von Kloas in diesem Heft.)

¹⁵ Vgl. Theodossin, E.: *The Modular . . .*, a. a. O., Kapitel 6. Raffe hat dieses Modell stärker ausgeführt und auf die schottischen Erfahrungen mit Modularisierung angewendet.

¹⁶ Vgl. Raffe, D.: *Modularisation . . .*, a. a. O., S. 27ff.

¹⁷ Im deutschen Berufsbildungssystem werden aufgrund der Verankerung des Berufsprinzips in der Berufsausbildung diese Bedingungen recht gut erfüllt, soweit man die Anerkennung der Qualifikationen und ihre Vermarktbarkeit im Hochschulbereich außer Betracht läßt. Anders sieht es dagegen in der nicht staatlich regulierten Weiterbildung aus.

¹⁸ Seit 1992 gibt es darüber hinaus ein System allgemeiner nationaler beruflicher Qualifikationen (GNVQs), mit dem vor allem die Ausbildungsleistungen der beruflichen Colleges (vergleichbar mit Vollzeitberufsschulen) zu koordinieren versucht werden. Wir beschränken uns hier allein auf das NVQ-System.

¹⁹ Vgl. grundlegend zu diesem Ansatz Jessop, G.: *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*, London 1991

²⁰ Zu berücksichtigen ist, daß von diesen 750 Qualifikationen eine Reihe identisch sind, aber von verschiedenen, miteinander im Wettbewerb stehenden Prüfungsausschüssen angeboten werden. Die genaue Zahl unterschiedlicher beruflicher Qualifikationen innerhalb des NVQ-Systems ist nicht bekannt.

²¹ Von den Entwicklern des Systems wird der Unterschied zwischen „modular assessment“ und „modular instruction“ besonders hervorgehoben. Es kann jedoch vermutet werden, daß mit der Festlegung von Prüfungsanforderungen auch die curriculare Gestaltung der Ausbildung mehr oder weniger präformiert wird.

²² Vgl. zum folgenden die brillante Analyse von Wolf in: Wolf, A.: *Competence-Based Assessment*, Buckingham – Philadelphia 1995

²³ Um sich das Problem zu verdeutlichen, braucht man lediglich an die vielen und teils sehr unterschiedlichen Operationalisierungen fachübergreifender Qualifikationen zu denken, die es seit Anfang der achtziger Jahre in der deutschen Berufsbildungsforschung und -praxis gibt.

²⁴ Vgl. Wolf, A.: *Competence-Based . . .*, a. a. O., S. 67 ff.

²⁵ Etwa 40 Prozent der englischen Erwerbsbevölkerung verfügen über keine anerkannte Berufsausbildung.

²⁶ Vgl. Steedman, H.: *Working model that doesn't quite add*. In: *Times Educational Supplement*, Oct. 1994

²⁷ Vgl. Raffae, D.: *Modularisation . . .*, a. a. O. 1994, S. 28

²⁸ Vgl. zur englischen Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre Deissinger, T.; Greuling, O.: *Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90. Band, Heft 2, 1994, S. 127–146

²⁹ Vgl. Oates, T.: *A converging system? Explaining difference in the academic and vocational tracks in England and Wales*. Vortrag auf der *International Interdisciplinary Conference of the International Research Network for Training and Development in Milano 1994*, Manuskript

³⁰ Vgl. Callender, C. u. a.: *National and Scottish vocational qualifications: Early indications of employers „take-up and use“*, Institute of Manpower Studies, Report 259, Brighton 1994

³¹ Vgl. dazu Dybowski, G. u. a.: *Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem*. In: *BWP* 23 (1994) 6, S. 3–13

Anregungen zur Gestaltung der integrierten Prüfung

Margarete Lippitz

Die integrierte Prüfung als neuer Ansatz der Prüfungsgliederung ist im Ausbildungsbereich erstmals beim Technischen Zeichner¹ anzutreffen. Die Einführung dieser neuen Prüfungsstruktur wird durch ein Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung wissenschaftlich begleitet.

Nach der Regelung für den Technischen Zeichner sollen in der Abschlußprüfung als Nachweis der Gesamtqualifikation drei den Arbeitsaufträgen nahekommende Aufgaben bearbeitet werden. Die Trennung in Kenntnis- und Fertigungsprüfung entfällt. Neben diesen Komplexaufgaben steht das Prüfungsfach „Wirtschafts- und Sozialkunde“. Diese Gliederung trägt der Tatsache Rechnung, daß im beruflichen Alltag Kenntnisse, Fertigkeiten und übergreifende Qualifikationen in der Regel im Komplex abgefordert werden. Von daher verspricht die Zusammenführung der vormals getrennten Kenntnis- und Fertigungsprüfung eine größere Praxisnähe. Übergreifende Qualifikationen geraten nicht so leicht aus dem Blick. Nicht übersehen wer-

den darf, daß die nunmehr komplexeren Aufgaben auch Probleme aufwerfen. Um eine angemessene Durchführungs- und Auswertungsobjektivität zu sichern, bedarf es großer Anstrengungen. Es besteht daher die Notwendigkeit, Erfahrungen mit integrativen Ansätzen – komplexe Aufgabenstellungen eingeschlossen – zu sammeln und auszuwerten. Dazu wurde eine Analyse ausgewählter Prüfungsregelungen der zuständigen Stellen für die berufliche Fortbildung durchgeführt.

Ziel der Analyse

Der Anlaß für die Analyse war die Annahme, daß sich in diesem gegenüber der Berufsausbildung relativ offenen Bereich am ehesten integrative Prüfungsansätze finden ließen, von denen ausgehend später Varianten der integrierten Prüfung, deren Vorzüge und Nachteile abgeleitet werden könnten.

Es galt Anwendungsfelder zu finden, die in einem zweiten Schritt hinsichtlich der Prüfungsrealität auf mögliche Probleme hinterfragt werden müßten.

Parallel dazu war dann auch ein anderer Erfahrungsbereich zu untersuchen, der hier nicht berücksichtigt wird: z. B. die praktische Prüfung in der Ausbildung besonders im Handwerk. Hier lassen sich auch aufgrund oftmals sehr komplexer Aufgabenstellungen integrative Ansätze vermuten.

Die Analyse sollte Antwort auf die Fragen geben:

Lassen die Regelungen den Schluß zu, daß vollständige Arbeitshandlungen als Prüfungsgrundlage dienen?

Wurde eine Zusammenführung (Integration) von vormals getrennten Prüfungsbereichen (Kenntnisse und Fertigkeiten) oder Verfahren insgesamt oder für Teile der Prüfung vorgenommen?

Vorgehen

Die Analyse erstreckte sich auf Regelungen der zuständigen Stellen, die ab 1990 erlassen wurden. Das betrifft ca. **121 Fortbildungsberufe**.² Anteilmäßig wurden Prüfungsregelungen der Kammern in den neuen Bundesländern berücksichtigt.

Von der Erfassung ausgenommen waren Regelungen zur schreibtechnischen und sprachlichen Fortbildung. Besonders bei letzteren ist die Prüfungsgliederung traditionsgemäß an der künftigen Tätigkeit ausgerichtet. Sie weist daher keine Fächergliederung im herkömmlichen Sinne aus.

54 Fortbildungsberufe und ihre Regelungen wurden dokumentiert. Dazu gehören: das allgemeine Prüfungsziel, die Gliederung der Prüfung, Verfahren und Form der Prüfung, Aussagen zu Aufgabenstellungen und Aufgabenarten bzw. zur Aufgabenentwicklung, Wahlmöglichkeiten für die Prüfungsteilnehmer und als Schwerpunkt, ob integrative Ansätze sichtbar werden bzw. wahrscheinlich sind. Unter der Benennung „Bemerkungen“ finden sich Besonderheiten, die über oben Genanntes hinausgehen, wie Berücksichtigung von Lehrgangseleistungen, mögliche Teilabschlüsse bzw. Teilprüfungen. Insgesamt wurden 61 Regelungen von Industrie- und Handelskammern, 40 von Handwerkskammern und drei der Länder/des Bundes dokumentiert. Zwei Beispiele aus der Dokumentation, die integrative Ansätze zeigen, werden in die Ausführungen eingefügt.

Analyseergebnisse im einzelnen

Allgemeines Prüfungsziel

Soweit ein allgemeines Prüfungsziel angegeben wird, was bis auf wenige Ausnahmen der Fall ist, orientiert es sich im allgemeinen an der künftigen Tätigkeit.³ Es finden sich Formulierungen wie:

Durch die Prüfung ist nachzuweisen, ob der Prüfungsteilnehmer die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten oder die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen bzw. Fähigkeiten oder die notwendigen Qualifikationen besitzt bzw. erworben hat, um die dann im einzelnen aufgeführten Aufgaben im Rahmen der beruflichen Tätigkeit bewältigen zu können. Mit der Angabe der Aufgaben wird oftmals das Prüfungsziel erst deutlich. Auf dieser Ebene lassen sich auch erst Schlüsse auf integrative Ansätze ziehen. Auf obengenannte Standardformulierung wird nur in wenigen Fällen verzichtet, so in den besonderen Rechtsvorschriften zum/zur „Mathematisch-technischen Informatiker/-in“ der Industrie- und Handelskammer zu Berlin.

Gliederung der Prüfung

Die Gliederung der Prüfung in Prüfungsfächer überwiegt. Das ist jedoch kein Hinweis auf das Fehlen integrativer Ansätze. Denn zu den Prüfungsfächern können entgegen herkömmlichem Verständnis vom „Prüfungsfach“ auch Fachpraxis, Fachtheorie und Fallstudienarbeit gehören.

Häufig wird die Prüfung in Prüfungsteile strukturiert, als deren Binnengliederung in allen bzw. einigen Teilen Prüfungsfächer ausgewiesen werden. Es überwiegen Bündelungen wie fachrichtungsübergreifender und fachspezifischer (theoretischer) Teil; fachrichtungsübergreifender, fachspezifischer sowie berufs- und arbeitspädagogischer Teil (vor allem beim Industriemeister⁴); Betriebswirtschaft, Informatik bzw. Technik und Ergänzungsfächer.

In wenigen Fällen orientiert sich die Benennung der Teile an den Prüfungsverfahren, z. B. schriftlicher und mündlich/praktischer Teil oder schriftlicher und mündlicher Prüfungsteil. Eine Ausnahme bildet auch die Kennzeichnung der Teile durch Kenntnis- und Fertigkeitprüfung wie beim Betriebsassistenten der Fachrichtungen Energietechnik, Fertigungstechnik, Holztechnik und Kfz-Technik, geregelt durch die Handwerkskammer Koblenz.

Besonders letztgenannte Regelungen zeigen stark integrative Ansätze und lassen vermuten, daß neben Kenntnissen und Fertigkeiten noch weitere Qualifikationen zum Bewältigen der Prüfungsanforderungen notwendig sind und daß beispielsweise die Fertigkeitprüfung (fachbezogene Projektarbeit) auch Kenntnisse abverlangt. Gleiches trifft auf den Fortbildungsberuf „Mathematisch-technischer Informatiker“ zu.

Auf eine Fächergliederung wird bei der Regelung für den Gestalter im Handwerk verzichtet. Als Gliederung wird hier angegeben: Berufsbezogene praktische Abschlußarbeit und Prüfungsgespräch. Bei dieser Regelung sind die Intentionen der integrierten Prüfung voll realisiert.

Verfahren, Orientierung auf Aufgabenformen und integrative Ansätze

Deutliche Hinweise auf integrative Ansätze lassen sich vor allem aus der Prüfungsform bzw. dem -verfahren und der Orientierung für die Prüfungsaufgaben entnehmen. Um Wiederholungen in den Ausführungen zu vermeiden, wurden diese Analyseschwerpunkte in diesem Abschnitt gebündelt.

Neben den traditionellen Verfahren wie schriftliche Prüfung unter Aufsicht, für die meist keine Angaben zu den Aufgabenformen gemacht und allenfalls Sachgebiete genannt werden, die Gegenstand der Prüfung sein sollen, und mündliche Ergänzungsprüfung bzw. mündliche Prüfung finden sich auch Formen und Verfahren, die auf eine stärkere Zusammenführung von theoretischen und praktischen Elementen hindeuten und einen starken Praxisbezug erwarten lassen, z. B. wenn für die mündliche Prüfung Situationsaufgaben gefordert werden. Allerdings bleibt oftmals unklar, warum das eine oder andere Prüfungsfach der mündlichen Prüfung vorbehalten bleibt und welche Qualifikationen neben den fachlichen erfaßt werden sollen, die eigentlich erst dieses recht subjektive und schwierige Verfahren rechtfertigen könnten.

Für Formen bzw. Verfahren, die auf Zusammenführung von praktischen und theoretischen Elementen sowie auf komplexe Aufgabenstellungen, die der betrieblichen Praxis adäquat sind, hinweisen, finden sich u. a. die folgenden Bezeichnungen:

- Fachübergreifende Projektarbeit und betriebliche Fallstudie,
- Fachbezogene bzw. fachübergreifende Projektarbeit,
- Komplexaufgabe für den fachpraktischen Teil,
- Bearbeitung einer praxisnahen Aufgabe der Anwendungs-, Systementwicklung und Programmierung mit Hilfe einer EDV-Anlage und mündliche Erläuterung,
- Meisterarbeit oder praktische Gestaltungsaufgabe oder Programmierung einer geschlossenen Aufgabe und Prüfungsgespräch oder schriftliche Aufzeichnungen,
- Schriftliche Hausarbeit und Prüfungsgespräch,
- Projektarbeit u. ä. und Prüfungsgespräch bzw. Verteidigung (32 Regelungen, davon allein 28 für den technischen Betriebswirt der IHK).

Diese hier aufgeführten integrativen Ansätze finden sich in 41 Regelungen der Industrie- und Handelskammern, 19 Regelungen von Handwerkskammern und einer Regelung durch den Bund.

Erste Schlußfolgerungen und weiteres Vorgehen

Die Analyse machte vielfache Hinweise und Versuche integrativer Ansätze in den Regelungen sichtbar. Offen bleibt, inwieweit und mit welchem Erfolg diese in der Prüfungspraxis realisiert werden können.

Insgesamt stützt die Analyse die Vermutung, daß manche Neuerungen für die Prüfungen in der Berufsausbildung bereits in Fortbildungsregelungen Eingang gefunden haben. Die Übertragbarkeit auf den Ausbildungsbereich ist sicher, was integrative Ansätze anbelangt, nur eingeschränkt bzw. bei anderen

Regelbestandteilen überhaupt nicht möglich. Inwieweit eine Übertragbarkeit wahrscheinlich ist, bedarf einer genauen Analyse des jeweiligen Bedingungsgefüges für die Prüfung (Anzahl der Prüfungsteilnehmer, Prüfungsinfrastruktur).

Einer weiteren Untersuchung sollte den Erfahrungen vorbehalten bleiben, die Kammern mit ihren integrativen Prüfungsansätzen in der Prüfungspraxis gemacht haben.

Anmerkungen:

¹ Bei der Benennung der Berufsbezeichnungen wurde aus Gründen der Lesbarkeit auf die weibliche Form verzichtet. Gemeint sind selbstverständlich immer Frauen und Männer.

² Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die anerkannten Ausbildungsberufe. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1994, S. 244 ff. Darüber hinaus wurden alle greifbaren Regelungen einbezogen, die erst nach dem 1. 10. 1993 erlassen wurden und daher im angeführten Verzeichnis noch nicht enthalten sind.

³ Ein andersgeartetes Ziel findet sich nur beim Arzt-fachhelfer. Hier soll durch die Prüfung festgestellt werden, ob das Fortbildungsziel erreicht wurde.

⁴ Von dieser Gliederung weicht die Regelung der IHK Siegen für den Industriemeister der Fachrichtung Oberflächentechnik ab. Dort werden als Teile ausgewiesen: Integrierter oberflächentechnischer Teil sowie ausbildungs- und führungbezogener Teil.

Jugendliche ohne Ausbildungsabschluß

Laszlo Alex

Seit Jahren steht im Mittelpunkt vieler bildungspolitischer Diskussionen die hohe Zahl von Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluß. Die Debatten leiden z. T. darunter, daß genaue Zahlen, was auch mit der Abgrenzung dieses Kreises zusammenhängt, rar sind.

In einer Untersuchung des Emnid-Instituts von rund 7 000 jungen Erwachsenen im Alter von 20 bis unter 25 Jahren im Auftrag des da-

maligen Bundesministers für Bildung und Wissenschaft¹ gaben 14 Prozent der Befragten an, zu der Gruppe ohne Berufsausbildung zu gehören. Die Mehrzahl der jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung (56 Prozent) behauptete, in oder nach der Schulzeit keine berufliche Ausbildung nachgefragt zu haben. Nur 23 Prozent, d. h. rund jeder vierte, teilte mit, eine Ausbildung begonnen, aber sie nicht beendet zu haben.

Diese Ergebnisse sind aufgrund der nachstehenden statistischen Analyse in den alten Bundesländern in zwei Punkten ergänzungs- bzw. revisionsbedürftig.

Zur Ermittlung der Abgangsstruktur aus dem Ausbildungssystem sind Angaben über Ausbildungsabbrüche erforderlich. Genaue statistische Angaben liegen hierfür nicht vor; sie müssen überwiegend geschätzt werden. Unter Ausbildungsabbruch wird die endgültige Aufgabe der Ausbildung bzw. des Studiums verstanden. Dies schließt nicht aus, daß der Ausbildungs- bzw. Studienabbrecher einen **anderweitigen** beruflichen Abschluß erwirbt oder bereits erworben hat. Diese Anmerkung ist wichtig, um die Ausbildungsabbrecher nicht zur Gänze zu der Personengruppe der Ungelernten (= ohne Ausbildungsabschluß) zu zählen. Die Schätzung des Umfangs von dem endgültigen Abbruch einer betrieblichen Ausbildung kann auf der Grundlage der vorzeitigen Vertragslösung und der Prüfungsver-sager erfolgen. Von 1980 bis 1992 ist der Anteil der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen insgesamt laufend gestiegen. 1992 löste jeder vierte Auszubildende den Vertrag vorzeitig auf, überwiegend im ersten Ausbildungsjahr. Seitdem ist der Anteil konstant. Die Gründe für die Auflösung sind vielfältig; nach einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung beginnt etwa jeder zweite Abbrecher eine neue Ausbildung, d. h., es sind „Betriebs- oder Berufswechsler“. Etwa 35 bis 40 Prozent der Vertragslöser können zu der Gruppe der Ausbildungsabbrecher gezählt werden.²

Im Jahr 1994 war es durch den getrennten Ausweis der Wiederholer in der Abschlußprüfung erstmalig möglich, die tatsächliche Erfolgsquote (bestandene Prüfungen von Prüfungsteilnehmern) zu ermitteln. Sie betrug 94,2 Prozent. Dies bedeutet, daß 5,8 Prozent der Prüfungsteilnehmer die Prüfung endgültig nicht bestanden und das duale System ohne Abschluß verlassen haben. Zusammen mit den Auszubildenden, die ihren Vertrag vorzeitig lösen und keine neue Ausbildung beginnen, ergibt sich insgesamt eine Abbruchquote von etwa 16 Prozent eines Ausbildungsjahrgangs. Vor mehr als zehn Jahren lag sie schätzungsweise um mehr als ein Drittel niedriger. Ein wesentlicher Grund dafür ist das wachsende, in der schulischen Vorbildungsstruktur nicht zum Ausdruck gekommene Leistungsgefälle unter den Auszubildenden und die nicht ausreichenden oder nicht ausreichend in Anspruch genommenen Stützmaßnahmen von leistungsschwächeren Auszubildenden.

Bei den Berufsfachschulen liegen keine prüfungsstatistischen Angaben vor. Aufgrund der Differenz zwischen Schulentlassenen in der Statistik und Schülern im 1. Schuljahr kann die Abbruchquote auf 20 bis 22 Prozent geschätzt werden (das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung kommt zu ähnlichen Werten.³ Ein Großteil der Berufsfachschüler, die in der Berufsfachschule eine berufliche Grundbildung evtl. verbunden mit dem Erwerb eines höheren schulischen Abschlusses anstreben, beabsichtigt von vornherein im Anschluß an die Schule eine duale Ausbildung zu beginnen. Schätzungsweise sind es rund 70 Prozent der Schüler.⁴ Das heißt, für die Ermittlung der Abgangsstruktur sind nur die beiden Gruppen relevant: (1) die Gruppe der Abbrecher und (2) die Gruppe der Berufsfachschulabsolventen mit einem beruflichen Abschluß. Die erste Gruppe umfaßte 1993 etwa 33 000 Personen, die zweite Gruppe etwa 35 000. Über Absolventen der Schulen für das Gesundheitswesen liegen keine statistischen Angaben vor. Bei gleicher Quote der Abbrecher wie bei den Berufsfach-

schülern dürfte sich die Absolventenzahl auf 30 000 bis 32 000 und die Abbrecherzahl auf 7 000 bis 8 000 im Jahr 1993 belaufen.

Die Absolventen/Abgänger aus dem (schulischen) Berufsgrundbildungsjahr werden in den Abgangsstrukturen nicht gesondert behandelt, weil sie über die Jahre konstant zu 80 Prozent in eine duale Ausbildung und zu 20 Prozent in eine weiterführende vollzeitschulische Ausbildung gehen und als (endgültige) Abgänge aus der Sekundarstufe II in den Absolventenzahlen dieser beiden Bereiche enthalten sind (Abgänger des Berufsvorbereitungsjahres BVJ s. u.).

Die Studienabbruchquote hat seit Ende der 70er Jahre nach Berechnungen des Hochschul-Informations-Systems, Hannover, zugenommen. Die zu Beginn der 90er Jahre ermittelte Studienabbruchquote des Studienanfängerjahrgangs 1984 lag an den Universitäten zwischen 29 und 31 Prozent und an den Fachhochschulen zwischen 18 und 20 Prozent.⁵

Vollständigkeitshalber soll noch eine weitere Absolventengruppe genannt werden, die sich zusammensetzt aus Beamten in der Ausbildung (für mittlere Laufbahn) und aus Absolventen von den Sonderausbildungsgängen

der Wirtschaft für Abiturienten (Akademien und sonstige Einrichtungen). Statistische Unterlagen über diese Gruppen liegen nur sehr unvollständig vor; ihre Größenordnung kann für 1993 auf etwa 46 000 Personen, darunter 6 000 Abbrecher, geschätzt werden.

Aufgrund der genannten Angaben wird für das Jahr 1993 die Struktur des Abgangs aus dem Ausbildungssystem in den alten Ländern geschätzt (s. untenstehende Tabelle).

Die Angaben über den späteren Berufsabschluß beruhen auf folgenden Annahmen: Es wird unterstellt, daß sich die externen Prüfungsteilnehmer nach § 40 Berufsbildungsgesetz aus dem Kreis der früheren Abbrecher rekrutieren. Danach erwirbt jeder vierte Abbrecher später noch einen Berufsabschluß. Die Angaben über Studienabbrecher stammen aus der o. g. HIS-Untersuchung. Danach haben ca. 70 Prozent der Studienabbrecher an Universitäten nach Verlassen der Hochschule eine Berufsausbildung aufgenommen. Von den Studienabbrechern an Fachhochschulen waren es ca. 40 Prozent; 35 Prozent der Abbrecher hatten bereits vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert.

Von dem „Abgangsjahrgang 1993“ hatten 79 Prozent das Ausbildungssystem mit einem

Tabelle: **Abgangsstruktur 1993 in 1 000**

Ausbildungsbereich	mit abgeschlossener Berufsausbildung	Abbrecher	davon mit (späterem) Berufsabschluß
Berufsfachschulen	35*	33	-
Schulen des Gesundheitswesens	30	7	-
Betriebliche Ausbildung	440	85	22
Fachhochschulen	60	14	11
Universitäten	125	55	38
Sonstige	40	6	-
insgesamt	730	200	71

* Berufsfachschulabsolventen insgesamt 125 000, davon 35 000 mit Berufsabschluß

Berufsabschluß verlassen, weitere knapp acht Prozent holten bzw. holen den Berufsabschluß in der späteren Lebensphase nach. Rund 13 Prozent erreichen keinen beruflichen Abschluß. In dieser Angabe nicht enthalten sind Jugendliche, die weder eine schulische noch eine betriebliche Ausbildung beginnen, sondern wenn überhaupt, das Berufsvorbereitungsjahr oder die Lehrgänge der Bundesanstalt für Arbeit für beschäftigungslose Schüler (in Berufsschulen) besuchen. Ihre Zahl dürfte 1993 bei 35 000 liegen; das entspricht etwa drei bis vier Prozent eines Altersjahrgangs (Berechnungsmodus: Schüler im Berufsvorbereitungs- und in Förderlehrgängen für beschäftigungslose Schüler abzüglich – zeitversetzt – Auszubildende mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen ohne Hauptschulabschluß oder mit Abschluß eines BVJ).

Insgesamt dürfte daher der **Jahrganganteil von Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluß bei 16 Prozent** liegen. (Eine Erklärung für den niedrigen Wert in der oben zitierten Emnid-Untersuchung dürfte in der Untererfassung der Studienabbrecher liegen.) Davon hatte jeder vierte oder achte (der höhere Anteilswert ergibt sich, wenn man alle Abbrecher aus den Berufsfachschulen zu der Gruppe zählt) keine Berufsausbildung begonnen. Rund 80 Prozent (!) der Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluß sind Ausbildungsabbrecher; die größte Gruppe machen die Ausbildungsabbrecher aus dem dualen System aus.

Anmerkungen:

¹ Vgl. *Berufsbildungsbericht 1991*, S. 101

² Vgl. Alex, L.; Schiemann, M.: *Befragung Jugendlicher zur vorzeitigen Auflösung von Ausbildungsverträgen*. In: BWP 20 (1991) 4, S. 9ff.

³ Vgl. Reinberg, A. u. a. in: *MittAB 2/1993*, S. 19

⁴ Vgl. *Berufsbildungsbericht 1995*, S. 36

⁵ Vgl. Griesbach, H. u. a., *Studienabbruch – Werkstattbericht*, HIS Kurzinformation A 7/92

Kurzbericht über die Sitzung 1/96 des Hauptausschusses am 28./29. Februar 1996 in Bonn

Prominenter Gast zum Tagesordnungspunkt „Ausbildungsstellensituation“ war der Präsident der Bundesanstalt für Arbeit (BA), BERNHARD JAGODA, der die Gelegenheit zum Dialog mit dem Hauptausschuß begrüßte und in diesem Zusammenhang die engen kooperativen Beziehungen zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeit hervorhob.

In seinem Eingangsstatement ging JAGODA aus der Sicht und der Verantwortung der Arbeitsverwaltung auf Probleme, aber auch auf aufzuweisende Erfolge bei der Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen ein. Er forderte alle Beteiligten eindringlich auf, in ihren Bemühungen um die Bereitstellung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes nicht nachzulassen und gemeinsam alle Wege auszuloten, damit auch künftig jeder Bewerber seinen Ausbildungsplatz erhält.

Im folgenden diskutierten die Mitglieder des Hauptausschusses mit JAGODA über die Aus-

sagefähigkeit der Geschäftsstatistik der BA, die als ein wichtiges Instrument für die Darstellung der Ausbildungsstellensituation und daraus abzuleitender politischer Schritte gilt und für deren Verbesserung JAGODA alle Beteiligten zum Dialog einlädt.

Weitere Themenschwerpunkte des regen Meinungsaustausches waren Verbundausbildung, finanzielle Anreize für Betriebe, über den Bedarf auszubilden, neue Beschäftigungsfelder – neue Berufe, Neuordnung der Pflegeberufe, schulische Berufe, Verhinderung von drohendem Ausbildungsabbruch leistungsschwächerer Auszubildender durch AFG-geförderte Maßnahmen, differenzierte Ausbildungsformen etc.

Der intensive Dialog zwischen dem BIBB und der BA soll auch in Zukunft gepflegt werden.

Dem Hauptausschuß lag der Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1996 der Bundesregierung vor.

Die kontroverse Diskussion des Ausschusses widerspiegelt sich in einer Stellungnahme zum Bericht, zu der die Beauftragten der Arbeitgeber und die Beauftragten der Arbeitnehmer jeweils Minderheitsvoten einbrachten (Beilage BWP 3/1996).

Der Hauptausschuß beschloß zwei Empfehlungen, die für die Erhöhung des Ausbildungsplatzangebotes und die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung von Bedeutung sind (Beilage BWP 3/1996):

- Berufsausbildung in Gesundheitsberufen;
- Qualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluß durch Nachholen von anerkannten Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung.

Die Empfehlungen waren von den Unterausschüssen 2 „Strukturfragen der beruflichen Bildung“ und Unterausschuß 4 „Berufliche Weiterbildung“ vorbereitet worden.

Der Hauptausschuß hat nach erneuter Diskussion dem Länderausschuß das Thema „Kooperation der Lernorte“ zur Beratung zugewiesen.

Der Länderausschuß, ein Unterausschuß des HA, in dem die Vertreter der Kultusministerien der Länder, die Vertreter der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer sowie die Vertreter des Bundes zusammenarbeiten, soll dazu bis zum Herbst 1996 einen Empfehlungsentwurf erarbeiten.

Die Bundesregierung lieferte einen umfassenden Bericht über das erste Jahr der Laufzeit der EU-Bildungsprogramme LEONARDO und SOKRATES.

Der Hauptausschuß nahm die Ausführungen mit lebhaftem Interesse zur Kenntnis und diskutierte im Anschluß daran insbesondere über Ausschreibungs-, Bewerbungs- und Finanzierungsmodalitäten für Projekte im Rahmen des LEONARDO-Programms, die in der Vergangenheit nicht selten zu Irritationen seitens der Antragsteller führten und die, soweit es in der Kompetenz des Bundes und des BIBB als nationaler Koordinierungsstelle für LEONARDO liege, optimiert werden sollen.

Der Hauptausschuß beschloß die Aufnahme des Projektes 6.3001 „Exploration und Verbesserung öffentlicher Qualifizierungsmaßnahmen zur Förderung der beruflichen Integration von Aussiedlerfrauen aus Dienstleistungsberufen“ in das Forschungsprogramm.

Er beschloß das Forschungsprogramm 1996 und nahm das Arbeitsprogramm 1996 zur Kenntnis.

Zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in den Unternehmen

Günter Pätzold

BIBB-Materialien für Industriekaufleute
Beuth Verlag GmbH, Berlin 1995

Die Entscheidung für geeignete Lehr- und Lernmittel ist neben der Zielbestimmung, der Inhaltsbestimmung und der Methodenwahl ein strukturierendes Moment von Lehr-/Lernprozessen. Die Frage, welche Lernmaterialien ein Lehrender in der Ausbildung einsetzen will, richtet sich danach, wen er unterrichtet, wann und wo er ausbildet, welche Ziele er erreichen möchte, welche Inhalte er zugrunde legen möchte und welche methodischen Wege er einzuschlagen gedenkt. Bei vielen Lernmaterialien sind Inhalte, Ziele und methodische Wege relativ fest vorgegeben, so daß mit der Wahl für bestimmte Lernmaterialien automatisch auch Entscheidungen über andere Strukturmerkmale getroffen sind. Unerwünschte Effekte könnten sich einstellen. Ein „heimlicher Lehrplan“ könnte unkontrolliert die Lehr-/Lernprozesse beeinflussen. Planung und Durchführung blieben bei diesem Konzept ohnehin in der Hand des Lehrenden, selbst wenn er für eine bestimmte zeitliche bzw. didaktische Phase des Lehr-/Lernprozesses hinter das Medium zurückträte.

Wird jedoch Lernen nicht lediglich als bloße Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet, sondern soll Lernen als aktive Auseinandersetzung eines Lernenden mit der Lernumgebung, also als reflexives, mit der betrieblichen Arbeit verbundenes Handeln, arrangiert werden, sollen Gelegenheiten angeboten werden, daß Auszubildende sich mit der Realität des Betriebes „handelnd“ auseinandersetzen, dann können Elemente einer solchen Lernumgebung Materialien sein, mit denen neben instrumentellen Interessen auch gegenseitige Verständigung und Aufklärung aller am Ausbildungsprozeß Beteiligten realisiert werden können, ohne daß die Realität hinter künstlichen Lernumgebungen verschwindet. Ein solches interaktionspädagogisch orientiertes Medienprojekt liegt mit den Lernmaterialien für Industriekaufleute und den Weiterbildungsmaterialien für Ausbilderinnen und Ausbilder vor. Sie basieren auf Ergebnissen eines Forschungsprojekts des Bundesinstituts für Berufsbildung, das den Wandlungsprozeß in kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufen untersuchte und von BUCK, FRANK, SCHUPP und WEILNBÖCK-BUCK durchgeführt wurde. Bei der Medienentwicklung standen drei Überlegungen im Vordergrund: das Lernen im Betrieb zu verbessern, die Kooperation zwischen den betrieblichen Lernorten zu stärken und den Ausbilderinnen und Ausbildern, angesichts ihrer gewandelten Rolle und Funktion, Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung zu bieten. Zur Entwicklung der motivationalen Voraussetzungen und des notwendigen Selbstvertrauens für derartige konzeptionelle Gestaltungsaufgaben betrieblicher Berufsbildung wird davon ausgegangen, daß eine angemessene Bildungs- und Qualifizierungspolitik in einem sich ständig reformierenden Unternehmen eine Vernetzung von Unternehmenspolitik, Arbeitsgestaltung, Entscheidungsstrukturen und Qualifizierungsstrategien voraussetzt, wobei Ausbilder als integraler Bestandteil einer innovativen Personal- und Organisationsentwicklung zu betrachten sind, die an konzeptionellen Ent-

scheidungsprozessen beteiligt werden müssen. Alle vorgelegten Materialien gehen von einem „gestaltenden Interesse“ des Betriebes und des Bildungspersonals aus. Wie wichtig es ist, die Thematik der Mehrdimensionalität von Medien zu bedenken, zeigt die sich in der Berufsbildung allmählich durchsetzende Erkenntnis, daß es in jedem Betrieb in Produktion und Dienstleistung immer auch – und zunehmend verstärkt – Tätigkeiten gibt, die weder planbar sind, noch sinnvoll reglementiert werden können. Sie müssen unter dem Aspekt der Ungewißheit hinsichtlich ihrer Folgen durchgeführt werden.

Fragen nach angemessenen Lernmaterialien stehen in einem unauflösbaren Zusammenhang sowohl mit curricularen Problemen als auch mit den Kernproblemen innerer und äußerer Reform der beruflichen Bildung. Von Lernmaterialien unter Bezugnahme auf eine Theorie pädagogischen Handelns zu sprechen bzw. zu schreiben, in denen Ausbildung als kommunikative und kooperative Praxis begriffen wird, durch die Auszubildende eine kritische Handlungskompetenz entwickeln können bzw. sollen, ist nur eine Seite der Betrachtungsweise. Die andere Seite ist die politische Dimension von Lernmaterialien. Entscheidend wird sein, ob Ausbildungsbetriebe, angesichts ihrer Organisations- und Aufgabenentwicklung, ihre Ausbildungspraxis überdenken und entsprechend den veränderten Herausforderungen – etwa der Notwendigkeit einer stärkeren Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung – weiterentwickeln wollen. Daß sich beim Einsatz derartiger Materialien der anfängliche Mehraufwand an Arbeit für die Ausbilder in eine konkrete Entlastung verwandelt, ist zu erwarten, da die didaktischen Hinweise, methodischen Erläuterungen und Gestaltungsanregungen für die Ausbildung am Arbeitsplatz aufgrund ihrer Praxisnähe und konkreten Problemorientierung auf hohe Akzeptanz stoßen werden.

Konsequent verfolgen die Materialien das Ziel einer Förderung selbständiger, kritischer und kompetenter Fachkräfte, die Innovationen mitgestalten und Selbstverantwortung

für die eigenen Lernprozesse übernehmen. Entsprechend werden kontroverse Texte und unterschiedliche Themen angeboten, die mit den realen Lerngelegenheiten sinnvoll verschränkt werden und damit die entdeckende Lernhaltung der Auszubildenden herausfordern. Sie bleiben nicht auf das rein Fachliche beschränkt, vielmehr werden alle Facetten des beruflichen Arbeitsalltags einbezogen und somit die berufliche Handlungsfähigkeit im gemeinten Sinn begründet. Wenn Themen wie Geschlechterproblematik und Umweltbezug der Arbeit einbezogen sind, sind diese immer mit der Perspektive verbunden, angemessene Vorstellungen sowohl über den jeweils zu behandelnden Wirklichkeitsausschnitt zu erzeugen als auch Zusammenhänge zwischen den verschiedenen beruflichen Anforderungsgehalten transparent zu machen. Die Lerngegenstände in den Materialien sind derart aufbereitet, daß der Lernende bei der Bearbeitung der Aufgaben bzw. der formulierten Probleme Entscheidungen fällen oder bestimmte Sachverhalte interpretieren muß, so daß er nicht nur mit seinem kognitiven Vermögen, sondern stets auch mit seinen emotionalen und evaluativen Fähigkeiten in den Lern- und Arbeitsprozeß eingebunden ist. Der Ausbilder wird in diesem Zusammenhang zum Lernbegleiter, zum Initiator einer Lernpraxis, die sowohl seine als auch die Handlungsfähigkeit des Lernenden insgesamt weiterentwickelt.

So sollen u. a. Voraussetzungen, Wechselwirkungen und Mittel der Fremdwahrnehmung bewußtgemacht werden, um die vorfindbaren Orientierungen der Auszubildenden für Lernprozesse und neue Erfahrungen zu öffnen. Und in der Tat: Die Materialien eignen sich zur Realisierung der Absicht, daß die Auszubildenden ihr Lernen weitgehend selbst steuern können. Sie werden durch die Lernmaterialien nicht nur mit neuen Lern- und Arbeitsformen vertraut gemacht, sondern sie erhalten auch spezifische Erkundungsaufgaben, Arbeitsaufträge und Projekte und werden z. B. angeregt, ein Lerntagebuch zu führen und auszuwerten. Auszubildende kön-

nen sich mit Hilfe der Materialien innerhalb der betrieblichen Praxis weitgehend selbst qualifizieren, wodurch sich allerdings die notwendige, kritisch-konstruktive Begleitung der Lernprozesse durch die Ausbilder an den verschiedenen Lernorten keineswegs erübrigt. Sowohl Ausbilder als auch Auszubildende werden mit sozial-kommunikativem Grundlagenwissen vertraut gemacht. Als ausbildungsbegleitende Medien sollen die Materialien den Auszubildenden helfen, die eigene Ausbildung im Verhältnis zur späteren Berufsrealität besser zu verstehen, individuelle Lernwege zu suchen und erfolgreiche Lösungsstrategien zu entwickeln. Sie sollen die Berufsrealität erkunden, sich mit ihren Wahrnehmungen, Erwartungen, Wünschen und ihren Vorstellungen von Berufsarbeit auseinandersetzen und dadurch ihre persönlichen und beruflichen Deutungen zu Handlungsmöglichkeiten weiterentwickeln, ohne dabei die Sicht des Unternehmens zu vernachlässigen. Das entspricht dem Ziel, die Handlungsfähigkeit der Auszubildenden durch selbstgefundene Einsichten zu fördern und den Prozeß der Auseinandersetzung mit Fragen, die die Ausbildung und den Beruf betreffen, zu initiieren. Diese methodische Orientierung der Lernmaterialien hat zur Folge, daß die Eigenverantwortung und die Neugier und Fragehaltung der Auszubildenden grundsätzlich gefördert werden.

Die zugleich angebotenen Weiterbildungsmaterialien für das betriebliche Ausbildungspersonal sind nicht als Rezeptbuch zur Durchführung von Ausbildung und innerbetrieblichem Unterricht zu verstehen. Es sind Texte, die die Ausbilderinnen und Ausbilder ermutigen sollen, sich mit den gegenwärtigen Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft und deren Auswirkungen auf die Ausbildung auseinanderzusetzen, zu überlegen, was sie tun können, um dem betrieblichen Lernen an den verschiedenen Lernorten eine neue Qualität zu geben, mit welchen Ausbildungsmethoden sie sich vertraut machen und welche sie einsetzen sollten, um sowohl den Erwartungen der Jugendlichen an eine zu-

kunftsorientierte Ausbildung als auch den neuen Anforderungen an die Handlungskompetenz des Kaufmanns gerecht zu werden. Und nicht zuletzt geht es um die neue Rolle der nebenberuflichen Ausbilderinnen und Ausbilder: Sie bezieht sich nicht mehr nur auf die gute Fachkraft, die ihren Arbeitsplatz beherrscht; in der neuen Rolle sind sie zunehmend in ihrem Führungs- und Kommunikationsverhalten angesprochen.

Den Materialien kommt – insgesamt gesehen – in der Berufsbildungspraxis eine doppelte Funktion zu, sie sind zugleich Mittel und Mittler, sowohl für den Inhalts- als auch für den Beziehungsaspekt beruflichen Lehrens und Lernens. Mit der Darbietung kontroverser Texte und unterschiedlicher Informationen werden Anstöße und Hilfen zu multiperspektivischer Erörterung der dargebotenen Inhalte und Probleme gegeben. Die zur Diskussion geradezu herausfordernden Themen werden nicht nur in sachlicher und sprachlicher Hinsicht derart präsentiert, daß sie den beruflichen Ausbildungssituationen angemessen sind, sondern sie lassen auch die „Offenheit“ mit ihrer Stiftung von Identifikation und Distanz erkennen, die notwendig ist, um zur Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Handlungsentwürfen auch das Denken und Fragen herauszufordern. Insofern sind die Lernmaterialien im weit gefaßten Sinne praktisch, weil sie zum einen an der Reflexion von interpretationsbedürftigen Aspekten beruflich organisierter Arbeit teilnehmen lassen, Alternativen anbieten und Perspektiven für ein umsichtiges Handeln in Ungewißheitssituationen und in unstrukturierten Zusammenhängen eröffnen, zum anderen deshalb, weil sie über Vermittlungsprozesse vielfältige Dimensionen von Wirklichkeit begrifflich zu erfassen und menschliche Bedürfnisse zu befriedigen versuchen, Praxis also nicht auf Technologie reduziert wird. Die Materialien erleichtern den Zugang zu berufsdidaktisch bedeutsamen Fragestellungen. Sie eröffnen Möglichkeiten, relevante betriebliche Themen problemorientiert zu analysieren, zu interpretieren, betriebsprakti-

sche, unternehmenskulturelle und ökonomische Zusammenhänge transparenter zu machen. Die mit den Materialien angebotenen Themen sollen nicht nur „bearbeitet“ werden, sondern sie sollen ergänzt, erweitert oder spezifiziert werden. Mit einer solchen Anwendung wird es gelingen, einen Prozeß der Auseinandersetzung mit den Aspekten der persönlichen, beruflichen und betrieblichen Arbeits- und Lernsituation der Auszubildenden und der Betriebsausbilder zu initiieren. Insofern ist seitens der Ausbildungsbetriebe und des betrieblichen Ausbildungspersonals ein großes Interesse an den Lernmaterialien zu wünschen. (Auskünfte erteilt: Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin, I. Frank, Telefon: 0 30/86 43-23 25; Bestellungen sind zu richten an: Beuth Verlag GmbH, Burggrafestraße 6, 10787 Berlin, Telefon: 0 30/26 01 22 60).

Historische Entwicklungslinien einer Berufsschuldidaktik

Peter Dehnbostel

Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen.

Günter Pätzold (Hrsg.):
(Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 1),
Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer,
Bochum 1992,
342 S., ISBN 3-8196-0064-7, 24,80 DM

Als Königsweg zur Überprüfung von Veränderungen und neuen Konzepten kann die historische Reflexion gelten. Verkürzte Sichtweisen können verallgemeinert, Einseitigkeiten aufgehoben und Fehlentwicklungen vermieden werden. Eine Voraussetzung zum Einblick in historische Zusammenhänge, zum Lernen aus historischen Erfahrungen

besteht in der Bereitstellung von Dokumenten, in ihrer ausgewogenen Zusammenstellung, Bündelung und Kommentierung.

Die im Band 1 der Reihe „Dortmunder Beiträge zur Pädagogik“ von G. PÄTZOLD herausgegebenen Texte sind als eine solche Zusammenstellung anzusehen. Der Band möchte durch eine historisch-systematische Darstellung von Schriften, die für die Herausbildung einer Berufsschuldidaktik als grundlegend anzusehen sind, zur Kontinuität berufsschulischer Innovationen sowie zur Systematisierung didaktischer Fragestellungen und zur Theoriebildung beitragen. Als aktuelle Anknüpfungspunkte und didaktische Aufgaben werden das selbstorganisierte, handlungsorientierte Lernen sowie die mit der Neuordnung der Ausbildungsberufe verbundenen methodischen und organisatorischen Entwicklungen herausgestellt.

Der Band ist als Textsammlung zur Geschichte der – hier vorrangig auf den gewerblich-technischen Bereich bezogenen – Berufsschuldidaktik konzipiert. Die in Buchtitel und Klappentext angesprochene gegenwartsbezogene Berufsschuldidaktik ist deutlich nachgeordnet. Aktuelle didaktische Ansätze, die mit Begriffen wie „Schlüsselqualifikationen“ und „Handlungsorientierung“ und deren betrieblichen und gesellschaftlichen Ursachen verbunden sind, finden kaum einen Niederschlag im Abdruck von Texten.

Gleiches gilt auch für die wichtigen methodischen Entwicklungen der späten 70er und der 80er Jahre, so für die Leittextmethode, das Projektlernen und das Gruppenlernen. Gleichwohl ist der Zusammenhang aktueller didaktischer Strömungen und Problemlagen mit abgedruckten historischen Texten systematisch angelegt und springt vielfach ins Auge. Hingewiesen sei besonders auf die Ansätze der Reformpädagogik, die seit Aufkommen des dualen Systems diskutierte Stellung der Berufsschule im Verhältnis zu Betrieb und Gesellschaft sowie die seit Jahrzehnten thematisierten Wechselbezüge von Bereichs- und Fachdidaktik. In der Einführung weist G. PÄTZOLD unter der Überschrift „Aufgaben

und Ziele der Berufsschule im Wandel der Zeit“ auf diese und andere Zusammenhänge kommentierend hin. Insgesamt wird in der Einführung der Bogen von den Wurzeln der Berufsschule bis zu der sich abzeichnenden Aufgabenveränderung durch die Neuordnung der Ausbildungsberufe gespannt.

Die historischen Textbeiträge sind den drei Hauptkapiteln des Buches zugeordnet: „Programmatische Aussagen“, „Richtlinien und Lehrpläne“ sowie „Unterrichtsdurchführung“. Im programmatischen Teil zeigen die Texte, daß die Spannung zwischen allgemeiner und beruflicher Zielpriorität von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der Berufsschule ist. Bereits in den historisch aufeinander folgenden Bezeichnungen „allgemeine Fortbildungsschule“ und „berufliche Fortbildungsschule“ sowie „Erziehung durch den Beruf“ und „Erziehung für den Beruf“ kommt dies zum Ausdruck. Aus dem dokumentierten Text des Jahres 1935 geht die in der Zeit der nationalsozialistischen Berufserziehung gleichermaßen erfolgte berufsfunktionale Verengung und ideologisch-rassistische Überhöhung der Aufgaben der Berufsschule nur eingeschränkt hervor. Für die Gegenwart drängt sich die Frage auf, wie die Grundspannung zwischen allgemeiner und berufsfunktionaler Orientierung der Berufsschule einzuschätzen ist und welche – im historischen Rückblick jeweils deutlich werdenden – Interessen dahinterstehen.

Im programmatischen Teil des Bandes werden zudem anthropologische und kulturelle Bezüge, berufstheoretische Fragen und gesellschaftliche sowie jugendpsychologische Entwicklungen thematisiert. Die Beiträge des zweiten Hauptkapitels zu „Richtlinien und Lehrplänen“ erstrecken sich von den „Grundzügen für die Einrichtung gewerblicher Fortbildungsschulen“ (1874) bis zur „Neuordnung der industriellen Metallberufe“ (1990). Aus curricularer, schuladministrativer und bildungspolitischer Sicht werden hier ein breites Feld schulpraktischer und pädagogischer Ansprüche, unterschiedliche Bindungen und Freiheitsgrade der Lehrenden

sowie unterschiedliche Fächerstrukturen dokumentiert.

Unter den Textbeiträgen zur „Unterrichtsdurchführung“ sind konkurrierende Ansätze gegenübergestellt. Ganzheitlicher Unterricht, Selbständigkeit und umfassender Erziehungsanspruch werden vielfach vertreten, exemplarisch in der Anwendung des „Jena-Plans“ P. Petersens auf die Berufsschule. Dokumente zur Diskussion des wohl bekanntesten berufsschulischen Didaktikansatzes, der „Frankfurter Methodik“, finden besondere Berücksichtigung. Der Frankfurter Methodik kommt eine Bedeutung zu, die weit über unterrichtspraktische und methodische Fragen hinausgeht. Aktuelle Themen wie die Zusammenarbeit der Lernorte und – in moderner Terminologie – das Verhältnis von implizitem Lernen in der Arbeit und explizitem Lernen in der Berufsschule finden in diesem zu Beginn der 30er Jahre aufgekommenen und nach 1945 weiterentwickelten Konzept ihren Niederschlag. Die Methode zielt in einem stufenförmigen Lernprozeß auf die Aufarbeitung von zuvor am Arbeitsplatz gesammelten Erfahrungen. Schülerorientierung, Ganzheitlichkeit und Transfer sowie Methoden- und Medienwechsel sind weitere Essentials, die zu vergleichenden aktuellen Betrachtungen herausfordern.

Zusammenfassend ist der Wert dieses Bandes für die theoretische und praktische Entwicklung einer Didaktik der Berufsschule und darüber hinaus der beruflichen Bildung hervorzuheben. Eine ähnliche Textsammlung für die in didaktischer Hinsicht besonders dichte Zeit der Berufsbildungsreform und auch nachfolgender Entwicklungen wäre wünschenswert. Begriffseingrenzungen und Bestimmungen von Didaktik einschließlich methodologischer und wissenschaftstheoretischer Einordnungsversuche sind zudem notwendig: Die Obsoletheit herkömmlicher Didaktikbestimmungen erfordert dies ebenso wie neue Lernentwicklungen, die das Lernen von sozialen Gruppen und Organisationen sowie das Lernen in nicht organisierten Situationen zum Gegenstand haben.

Das Buch bietet auch für diese Erweiterungen eine wichtige Grundlage, da Schwerpunkte und Verständnisse der Berufsschuldidaktik bis zur Berufsbildungsreform durch eine gezielte und abgerundete Quellenauswahl dargelegt sind. Zu betonen bleibt, daß dieses Buch nicht nur für die im Kontext der Berufsschule stehenden Berufspädagogen zu empfehlen ist, sondern gleichermaßen für im betrieblichen Umfeld arbeitende Pädagogen. Denn auch für die außerschulische Berufsbildung dokumentiert der Band historische Vorläufer aktueller didaktisch-methodischer Ansätze und ermöglicht eine von kurzlebigen Modetrends und Konjunkturen unabhängige Erkenntnisbildung.

Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung

Hagen Ringshausen

Anstöße – Bd. 11 – „Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung“
Rolf Arnold (Hrsg.)

Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung,
ISBN 3-925070-12-5

Der Band 11 der Buchreihe „Anstöße“ mit dem Untertitel „Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung“ umfaßt fünf Beiträge zu jeweils eigenständigen Aspekten des Gesamtthemas. In dem somit immer wiederkehrenden Spannungsbogen zwischen den Kategorien Subjekt, Qualifizierung, Bildung und Betrieb hinterfragen die Autoren und Autorinnen letztlich bisher gültig geglaubte Grenzen der Berufs- und Betriebspädagogik als Profession:

Ausgehend von der bildungstheoretisch ungeklärten Situation der Subjektkategorie als Idee des selbständig handelnden, sozial verantwortlichen Menschen diskutiert R. ARNOLD in seinem Beitrag die Orientierungsproble-

matik gegenüber dem Bildungs- bzw. Qualifikationsbegriff im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Anspruchsdenken und betrieblichen Effizienzanforderungen:

Vor allem die Erosion des Zweckhaft-Fachlichen neben einem generell zu verzeichnen den Bedeutungsverlust konventioneller Bildungskonzepte führt ARNOLD als ursächliche Begründung neuer Strategien des beruflich-betrieblichen Lernens an. Damit spricht sich ARNOLD zum einen für ein „integratives Modell bildender Qualifizierung“ im Sinne eines strategisch orientierten Bildungsprinzips aus, zum anderen unterstreicht er erneut die gesellschaftliche Relevanz eines selbständig agierenden, sich um die Optimierung seiner arbeitsspezifischen Anpassungsfähigkeit bemühen Subjekts.

In ihrem argumentativ dicht gefaßten, sehr engagierten Beitrag beschreibt I. LISOP die historische Gestaltwerdung des klassischen Theorems der „Beruflichkeit“ als gesellschaftliches Konstrukt im Zeichen des allgemeinen Interessenausgleichs:

In Abkehr einer umfassend dominierenden Kapitallogik spricht sich LISOP im Kontext der Definition einer neuen Beruflichkeit für eine stärkere, konsequente Beachtung und Würdigung des allgemeinen „Humanvermögens als einzig wirkliche Produktivkraft“ aus; ihre Zielperspektive ist dabei auf die Herausbildung der Subjekthaftigkeit inmitten einer lebenssinngewandten Arbeitstätigkeit und auf die demokratische Partizipation des Einzelmenschen am Arbeitsleben gerichtet. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Erscheinungsformen freigesetzter Beruflichkeit legt LISOP dar, wie im Zeichen einer neuen gesamtgesellschaftlichen Betroffenheit einzelne Arbeitstugenden wie Solidarität und Verantwortung an Boden gewinnen und durch eine zunehmende Nachfrage nach „Arbeitspersönlichkeiten“ mehr und mehr zur Ablösung überkommener additiver Qualifikationserwerbs-Denkmuster führen.

In seinem Beitrag stellt W. WITTEW den Aspekt der berufsbiografischen Krisenbewältigung des Individuums in das Zentrum

seiner Betrachtung von betrieblicher Weiterbildung. In deutlicher Ablehnung von ausschließlich unternehmerisch geprägten Weiterbildungsinhalten beschreibt WITTEW ein ganzheitliches Modell „lebenszyklusorientierter Personalentwicklung“, das sich vornehmlich an der Persönlichkeitsentwicklung des Mitarbeiters im Betrieb orientieren soll. Allerdings räumt er auch die besondere Problematik dieses eher als idealtypisch zu bewertenden Ansatzes ein, die sich mit zunehmenden Erscheinungsformen von Deregulierungs- und Individualisierungstendenzen, von wandelbaren Identitäten und gebrochenen Biographien manifestiert. Mit seinem Ansatz greift WITTEW erneut das viel diskutierte Thema extrafunktionaler Qualifikationen auf, allerdings nicht ohne diesem dank des berufsbiografischen Bezuges einen besonderen Akzent zu verleihen.

In dem anschließenden Beitrag greift H. GEISSLER das gegenwärtige Paradoxon von pädagogischer und ökonomischer Betriebspraxis auf, das sich in dem Spannungsverhältnis zwischen einer historisch gewachsenen Verzahnung von Lernen und Arbeiten und der daraus resultierenden Forderung nach einer Auflösung bestehender institutionalisierter Weiterbildungsformen äußert. Dieser Gestaltungskonflikt werde noch zusätzlich verstärkt durch den ansteigenden ökonomischen Druck aus dem ostasiatischen Wirtschaftsraum, der neben der auch hierzulande anzutreffenden Ausdifferenzierung in Spezialpraxen diversifizierter Berufstätigkeiten das Phänomen sozialer Pluralisierung im Sinne einer von Kollektivsubjekten getragenen Organisationsidentität hervorgebracht hat. In Ermangelung ebensolcher Pluralisierungstendenzen entwirft GEISSLER im folgenden ein systemtheoretisches Modell einer „vollständigen Arbeitshandlung“, anhand dessen er eingehend die unterschiedlichen Strukturen des Arbeitslernens zum Entwurf einer pädagogisch-ganzheitlichen Pluralisierungsstrategie beschreibt. Angesichts der wachsenden gesellschaftlichen Komplexität von Wissensbeständen erkennt GEISSLER den Bil-

dungsprozeß als solchen als das adäquate Mittel zur Vermittlung „identitätsbildender“ Sinnbegriffe. In Anbetracht sich auflösender pädagogischer Institutionalierungsstrukturen des Betriebes entpuppt sich die soziale Betriebsituation als der eigentliche Schauplatz dieses Wissens und Sinnestransfers, dem sich nach GEISSLER auch das Unternehmensmanagement als verantwortliche Leitungsinstanz nicht länger verschließen sollte. In dem letzten Beitrag des Bandes widmet sich S. PETERS der Frage nach der spezifischen Qualität des betrieblichen Wissens, das den Mitarbeiter zur selbstreferentiellen Mitgestaltung von Innovationsprozessen befähigen könnte und entwickelt anschließend die Idee eines pädagogischen Problemlösungsansatzes. In der vorherrschenden Dominanzsituation betriebswirtschaftlicher und psychologischer Professionen in der Rolle der betrieblichen Weiterbildner sieht sie eine deutliche Abkehr von Theorien der Allgemeinen Pädagogik und der Erziehungswissenschaften, also von geisteswissenschaftlichen und hermeneutischen Erklärungsmodellen, die sie hingegen im Sinne einer konsequenten Einbeziehung der subjektiven Innenperspektive per se für zwingend erachtet. Eben jene Fokussierung auf die biographischen Lern- und Arbeitsbedingungen des Individuums einerseits und seines virtuellen Lebensentwurfs andererseits eröffne in der Unternehmenspraxis erst die pädagogisch anzustrebende Verbreitung intersubjektiver Deutungs- und Identifikationsmuster im Rahmen innerbetrieblicher Bildungsprozesse. Somit stelle die generell festzustellende Tabuisierung biographischer Ursachen bei innerbetrieblichen Kommunikationsstörungen ein zentrales Hindernis dar. Um zukünftig auch auf der theoretischen Seite weitere Erkenntnisse über individuelle Bildungsanforderungen aus der Subjektperspektive im Kontext pädagogischer Settings von „Lernen am Arbeitsplatz“ zu gewinnen, setzt sie sich entschieden für eine stärkere Berücksichtigung einer qualitativ ausgerichteten Forschungsmethodologie und hermeneutischer Ansätze ein.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**25. Jahrgang
Heft 2
März 1996**

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

DR. GÜNTER CRAMER

KARLHEINZ MÜLLER
CHRISTOPH RÖHRHS
AEG Aktiengesellschaft Bildung
60591 Frankfurt/Main

DR. GUNTHER BÖS

Vereinigung der Arbeitgeberverbände in Bayern
Abt. Bildungspolitik
Briener Straße 7
80333 München

LEOPOLD GIERL

BMW AG
Personalbetreuung und
Bildungswesen
Landshuter Straße 56
84130 Dingolfing

CLAUDIO HAACK

Daimler-Benz Aerospace AG
Aus- und Weiterbildung
Postfach 80 11 09
81663 München

DR. WERNER KUSCH

Staatsinstitut für Schulpädagogik
und Bildungsforschung
Arabellastraße 1
81925 München

PROF. DR. GÜNTER PÄTZOLD

Universität Dortmund
Institut für allgemeine, vergleichende und Berufspädagogik
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund

PROF. DR. SIBYLLE PETERS

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

FRANK RICHTER

AUDI AG
Berufsbildung
Auto-Union-Straße
85049 Ingolstadt

DR. BARBARA STIEGLER

Friedrich-Ebert-Stiftung
Abt. Arbeits- und Sozialforschung
53170 Bonn

BERND WEISSCHUH

Mercedes-Benz AG
Fachgebiet Technologieplanung
und Bildungsmarketing
70322 Stuttgart

ALEXANDER WOLF

Markgrafenstraße 10
33602 Bielefeld

DR. LASZLO ALEX

DR. PETER DEHNBOSTEL
DR. PETER-WERNER KLOAS
DR. MARGARETE LIPPITZ
DR. HELMUT PÜTZ

DR. JOCHEN REULING
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

KLAUS BERGER

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53131 Bonn

**RICHARD VON BARDELEBEN,
DIETER GNAHS,
ELISABETH M. KREKEL,
BEATE SEUSING (HRSG.)**

WEITERBILDUNGSQUALITÄT

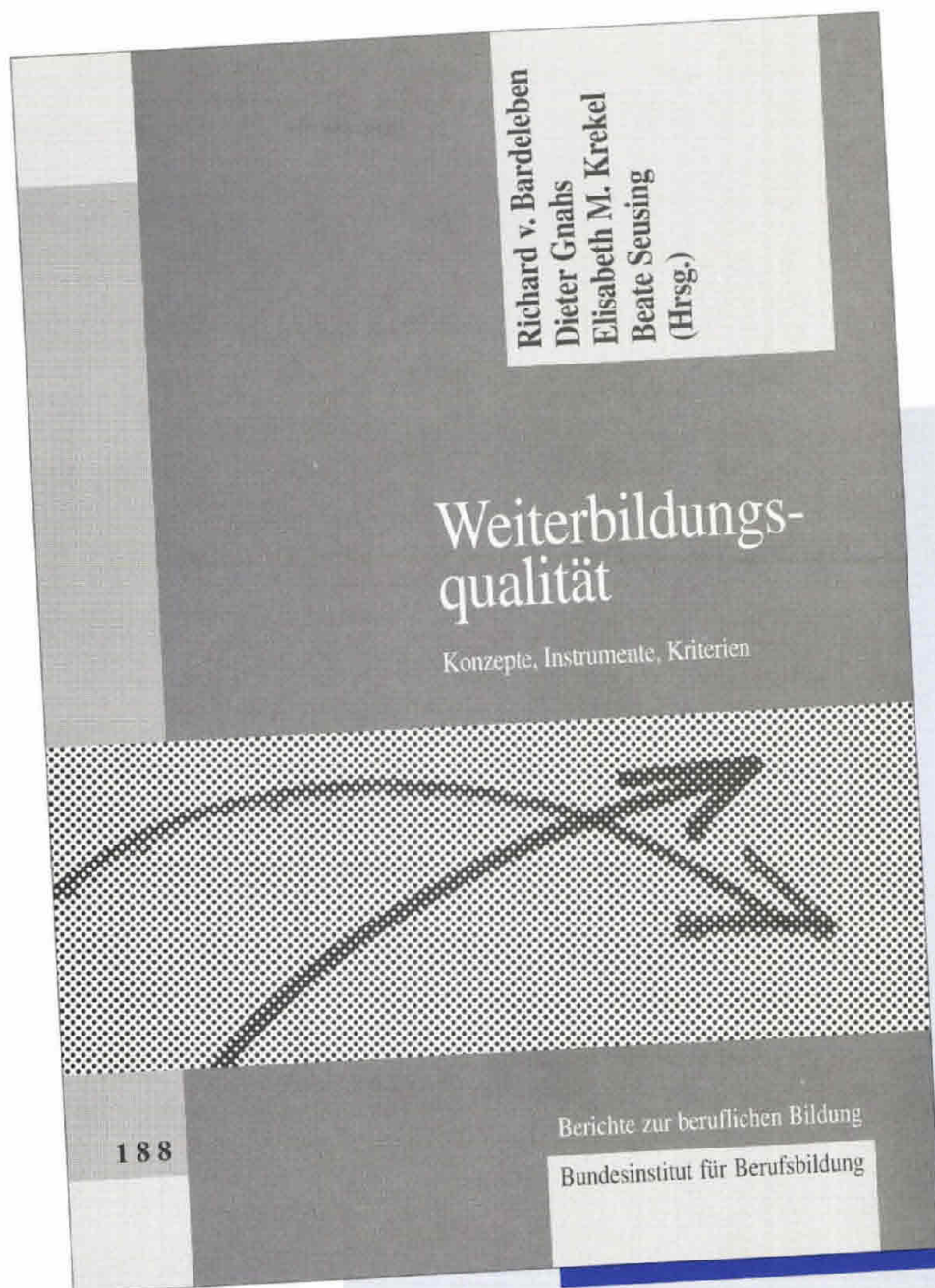
KONZEPTE, INSTRUMENTE UND KRITERIEN

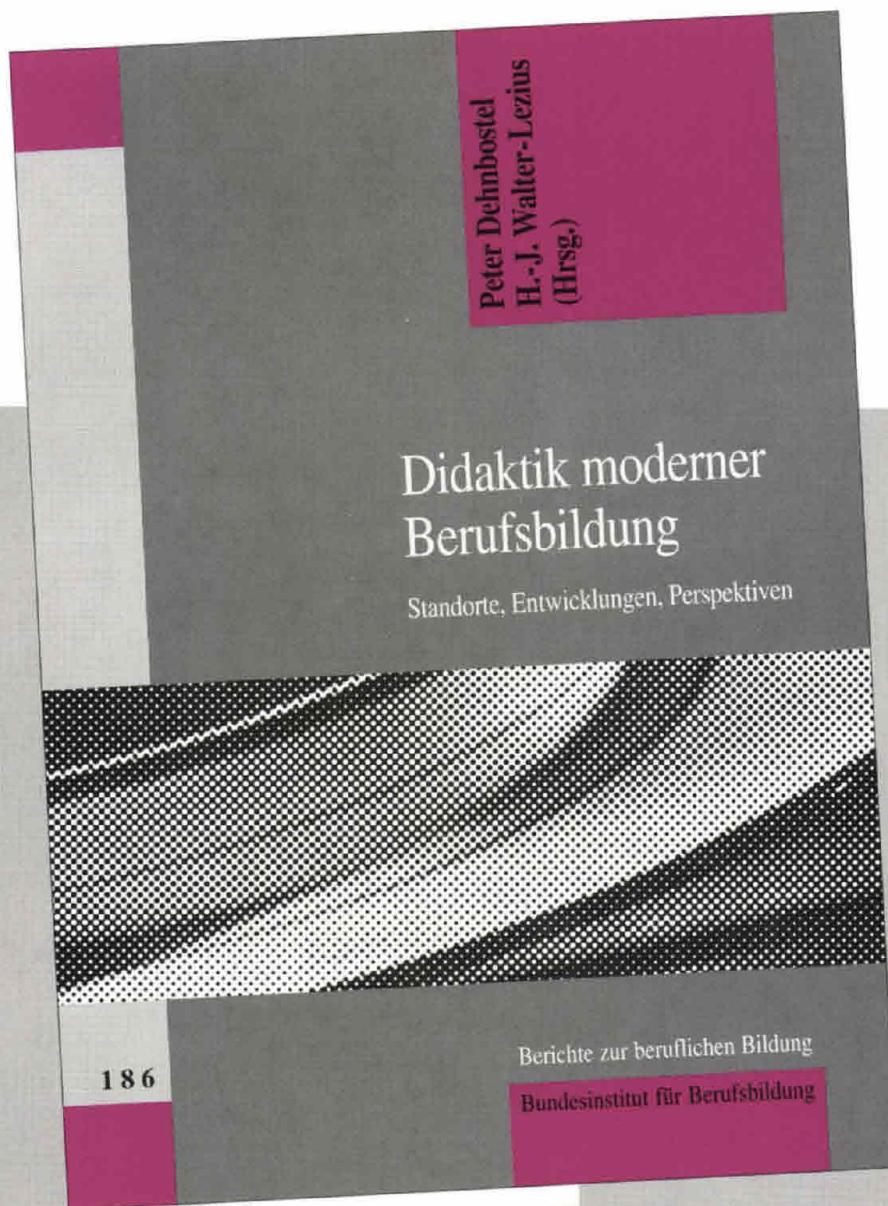
BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 188

1995, 288 Seiten,
Bestell-Nr. 102.188,
Preis 29.00 DM

Ausgehend von der momentan intensiv geführten Diskussion um die Qualität beruflicher Weiterbildung, werden in den vorliegenden Beiträgen verschiedene Aspekte der Qualität von Weiterbildung beleuchtet, Qualitätsunterschiede zwischen Weiterbildungsangeboten herausgearbeitet und Vorschläge für Entscheidungshilfen unterbreitet. Ziel ist es dabei zum einen, in theoretische und praktische Probleme der Qualität beruflicher Weiterbildung einzuführen, zum anderen sollen potentiellen Weiterbildungsteilnehmern und Betrieben Instrumente an die Hand gegeben werden, um die vielfältigen Weiterbildungsangebote unter qualitativen Gesichtspunkten besser beurteilen und das für sie geeignete Angebot auswählen zu können. Hierfür werden unterschiedliche Modelle der Qualitätssicherung vorgestellt. Im Anhang ergänzen Instrumentarien zur Beurteilung von Veranstaltungsverzeichnissen, Checklisten zur Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen, Erfassungsblätter zur Lehrgangsbewertung sowie Musterbögen zur Erfassung des Weiterbildungsbedarfs die Ausführungen.

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





**PETER DEHNBOSTEL,
HANS-JOACHIM WALTER-LEZIUS (HRSG.)**

**DIDAKTIK MODERNER BERUFSBILDUNG
STANDORTE, ENTWICKLUNGEN, PERSPEKTIVEN**

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 186

1995, 381 Seiten,
Bestell-Nr. 102.186,
Preis 38.00 DM

Neue Qualifikationsanforderungen und gesellschaftlicher Wertewandel sind Ausgangspunkt einer Didaktik moderner Berufsbildung. In den letzten Jahren haben sich Methoden und Lernorientierungen wie Leittextmethode und Handlungslernen zunehmend bewährt, darüber hinaus zeichnen sich übergreifende didaktische Konzepte und veränderte wissenschaftstheoretische Grundlegungen ab.

Gegenüber der traditionell auf schulische Lehr- und Lernprozesse verengten Didaktik liegen für didaktische Entwicklungen in der Berufsbildung prinzipiell erweiterte praxis- und forschungsbezogene Aufgabenfelder vor. Entsprechend sind in den Beiträgen des

vorliegenden Sammelbandes didaktisch-methodische Innovationen in der Berufsbildung aufgezeigt und theoretische Einordnungen vorgenommen. Das Spektrum der Beiträge erstreckt sich von fallstudienartigen Beschreibungen modellhafter Entwicklungen über die Konzeptualisierung neuer Ansätze bis hin zur wissenschaftstheoretischen Begründung aktueller und zukünftiger didaktischer Orientierungen.

Die Beiträge im ersten Teil des Sammelbandes beziehen sich auf didaktische Innovationen in Modellversuchen; die Beiträge des zweiten Teils zielen auf die didaktische Theoriediskussion und darauf bezogene Fragen der Berufsbildungsforschung. Unter dem Blickwinkel didaktischer Fragestellungen wird deutlich, in welchem Maße heute wechselseitige Bezüge von persönlichkeitsbezogenen Bildungskonzepten und modernen Unternehmens- und Organisationsentwicklungen erfolgen können.

► 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