

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 1/1998
Januar/Februar
1 D 20155 F

Auszubildenden-
Befragungen
- zum Berufs-
schulunterricht
- zur materiellen
Situation •

Berufliche Weiterbildungs-
teilnahme im Alter •

Kommentar

- HELMUT PÜTZ
01 Bundesinstitut am Anfang
 seiner Neuorientierung

Fachbeiträge

- DIETMAR ZIELKE
03 Mehr oder weniger? Schüler-
 aussagen zum Berufsschulunterricht
- URSULA HECKER
07 Materielle Situation der
 Auszubildenden
- GERHARD HERZ, ANGELIKA JÄGER
14 Module in der Berufsbildung oder
 des Kaisers neue Kleider?
- WOLFGANG GALLENBERGER
20 Berufliche Weiterbildungsteilnahme
 – (k)eine Frage des Alterns ?!
- SABINE DAVIDS
26 Personalentwicklung in
 Beschäftigungsgesellschaften

Diskussion

- WILLI MASLANKOWSKI
32 Gleichwertigkeit von allgemeiner
 und beruflicher Bildung aus
 historischer Sicht

Berufsbildung international

- GERT ZINKE
36 Förderung der Berufsbildung in
 den Reformstaaten Mittel-
 und Osteuropas: Modellzentrum
 Kremmentschug

Nachrichten und Berichte

- BARBARA SCHULTE
40 JA – zu einer Ausbildung
 im dualen System!
- 42** Entschließung des Ausschusses für
 Fragen Behinderter (AFB)

Rezensionen

- 42** Rezensionen
- 44** Impressum, Autoren

Bundesinstitut am Anfang seiner Neuorientierung

Helmut Pütz

Das Bundesinstitut für Berufsbildung, unsere Zeitschrift BWP und nicht zuletzt – das kann ohne Übertreibung gesagt werden – die deutsche und internationale Berufsbildungslandschaft sind ärmer geworden, weil HERMANN SCHMIDT – zwar nicht in den Ruhestand gegangen ist, das ist bei ihm nicht vorstellbar – seine aktive Arbeit im Bundesinstitut und seine Funktion beendet hat. Damit hat ein weiterer der (drei) Großen der beruflichen Aus- und Weiterbildung nach ALFRED HARDENACKE und ROLF RADDATZ, die jahrzehntelang die berufliche Bildung geprägt und mitgestaltet haben, die aktuelle Bühne verlassen. Das ist aber kein Grund, in Passivität zu verfallen, sondern gerade das Erbe HERMANN SCHMIDTS ist Verpflichtung für andere, die Reformen der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland, in Europa und in anderen Ländern weiter zu unterstützen und im Bundesinstitut die Neuorientierung auf die Erfordernisse des Jahres 2010 zu durchdenken und zu gestalten. Das Bundesinstitut muß immer überzeugender zu einem nationalen und internationalen Kompetenzzentrum der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden.

HERMANN SCHMIDT hat einen neuen Lebensabschnitt, einen neuen Arbeitsabschnitt begonnen, der ihm einen lebhaften Terminkalender abverlangt. Erinnert sei nur an seine vielfältigen Verpflichtungen in der deutschen und internationalen beruflichen Bildung, sei es im Wissenschaftsrat, in seinem Lehrauftrag an der Universität Duisburg, im Board des amerikanischen Berufsbildungs-Entwicklungsprogramms, in der European Training Foundation der EU und nicht zuletzt bei seinem Auftrag aus dem BIBB, aus seinen vielfältigen Unterlagen, Kenntnissen und Erfahrungen uns wichtige Entscheidungen und Weichenstellungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung der letzten 30 Jahre zu beschreiben.

Deshalb haben wir zu HERMANN SCHMIDT am 31. Dezember 1997 auch nicht Adieu gesagt, sondern Auf Wiedersehen, denn wir werden ihm in der beruflichen Bildung national und international noch oft begegnen – und das ist gut so.

Für diejenigen, die seine Arbeit aufnehmen und fortführen, ist es zugleich leicht und schwer. Leicht ist es deshalb, weil HERMANN SCHMIDT ein solides Fundament und ein ausgebautes Haus der beruflichen Bildung gestaltet hat, von wo sich leicht Perspektiven der Berufsbildung über die Jahrhundertwende hinaus entwickeln lassen. Schwer ist seine Nachfolge insofern, als er hohe Maßstäbe an Arbeitsqualität und Kompetenz gesetzt hat.

Das Bundesinstitut und die BWP schulden ihm großen Dank für seine Leistungen, für seinen Kampf für das Institut gerade in schwieriger Zeit und für seine stetige Reformbereitschaft der Berufsbildungssysteme. Aber HERMANN SCHMIDT wäre nicht er selbst, wenn er nicht von uns erwarten würde, daß wir über ihn hinausgehen, neue Reformansätze suchen, den gewandelten Verhältnissen in der beruflichen Bildung durch Berufsbildungsforschung und Dienstleistungen entsprechen und nicht zuletzt das Bundesinstitut fit für das Jahr 2010 und darüber hinaus machen.

Im letzten Jahr haben wir versucht, HERMANN SCHMIDT den Übergang in den neuen Lebensabschnitt dadurch zu erleichtern, sein Unbehagen zu überwinden, indem wir seine großen Verdienste mit einer dreifachen Ehrung gewürdigt haben:

1. Die Fachtagung des Bundesinstituts zum *Nutzen* der beruflichen Bildung war ihm gewidmet und wurde mit seiner perspektivischen Schlußrede zur Zukunft der beruflichen Aus- und Weiterbildung abgeschlossen.
2. Wir haben für ihn das Verdienstkreuz 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland beantragt und begründet, und er hat es am 27. November 1997 von Herrn Staatssekretär Stahl überreicht bekommen.
3. Der Verein „Innovative Berufsbildung“ hat im letzten Herbst erstmals seinen Preis für besondere Leistungen zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung vergeben und diesem Preis den Namen „Hermann-Schmidt-Preis“ gegeben.

Lieber Herr Schmidt, Sie werden uns fehlen, Ihr Rat und Ihre Kritik sind uns immer willkommen, die BWP steht Ihnen stets für Ihre Gedanken offen, und Sie werden verständnisvoll beobachten, daß und wie wir unseren eigenen Weg in die Zukunft suchen!

Und für diesen zukünftigen Weg der beruflichen Bildung und des Bundesinstituts gibt es unübersehbare Zeichen, Eckpfeiler und Wegweiser:

- Berufliche Aus- und Weiterbildung in deutscher, europäischer und darüber hinaus internationaler Dimension wird zunehmend zu einem wichtigen Gegenstand und Instrument der Zukunftsgestaltung als Teil des großen Aufgabenfeldes von Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Die „Wissengesellschaft“ verlangt immer mehr Antworten und Konzeptionen der Berufsbildungsforschung für die Berufsbildungsentwicklung und damit auch neue Anstrengungen des Bundesinstituts für Berufsbildung.
- Deshalb muß das Bundesinstitut noch überzeugender zu einem Kompetenzzentrum von Forschungs- und Entwicklungskapazitäten werden und dabei die Rahmenbedingungen und Infrastrukturen auf dem Feld der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland und international berücksichtigen. Es muß fortentwickelt werden zu einer Denkfabrik für berufliche Bildung mit ausgeprägtem Wissenschafts-, Politik- und Praxisbezug. Dazu ist mehr Früherkennung, Markterkundung und Kundenorientierung für die Arbeit des Bundesinstituts erforderlich.
- Um zukunftstüchtig zu bleiben und auch von dieser Seite her die Bildungsrechte des einzelnen, gerade der jungen Menschen, zu gewährleisten, müssen wir unser Ausbildungssystem wie auch unser Weiterbildungssystem vielfältig differenzieren, flexibilisieren und modernisieren. Wir müssen beispielsweise den Wandel in der Wirtschaftsstruktur und in der Organisationsentwicklung der Unternehmen, den Wandel im Bildungsverhalten sowie die demographischen Gegebenheiten, die individuellen Aufwärtstrends und die Entwicklungen zur globalen und Dienstleistungswirtschaft nicht nur nachvollziehen, sondern unverzüglich und schnell im dualen System aufgreifen und aktiv mitgestalten.
- Bundesminister DR. RÜTTGERS hat beim 3. BIBB-Fachkongreß in Berlin im Oktober 1996 vom Bundesinstitut für die Zukunft zurecht verlangt, stärker und eindeutiger innovatorische Impulse bei der Modernisierung und Flexibilisierung der beruflichen Bildung beizutragen und dabei auch unkonventionelle Lösungsvorschläge trotz der starken Einbindung des Instituts in die Konsenssuche eingefordert. Mehr Freiräume des Bundesinstituts für vorausschauende innovative Politikberatung, Konzeptionen und Dienstleistungen des Instituts hierzu seien

angebracht. Diesen Anforderungen wollen wir effizienter entsprechen.

Das „Reformprojekt Berufliche Bildung – Flexible Strukturen und moderne Berufe“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom Frühjahr 1997 ist Orientierung für unsere Arbeit in der Berufsbildungsforschung, bei der Entwicklung von Konzeptionen und konkreten Vorschlägen für die Berufsbildungspraxis und -politik.

- Der Beschluß des Hauptausschusses und seines Forschungsausschusses vom Herbst letzten Jahres zu den Forschungsprioritäten des Bundesinstituts wird eine noch eindeutiger Fokussierung unserer Arbeit auf die Anforderungen unseres Berufsbildungsumfeldes und der Abnehmer unserer Dienstleistungen bewirken.
- Im Sinn dieser Wegweiser verstehen wir unsere vorrangige Aufgabe, durch berufliche Aus- und Weiterbildung die beruflichen Qualifikationen und Orientierungen der Menschen zu fördern. Das bedeutet im einzelnen beispielsweise:
 - Die Leistungsstarken und die Leistungsschwächeren, die besonderer Förderung bedürfen, sind mit konkreten Maßnahmen zu einer höchstmöglichen beruflichen Qualifizierung zu führen. Hierzu sind unkonventionelle Lösungsansätze und Zukunftsszenarien für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu entwickeln und zu fördern.
 - Transparenz und Modularität der beruflichen Bildungsgänge sollen in Europa vorangebracht werden. In der internationalen Berufsbildung soll durch die Beteiligung an internationalen Projekten zur Förderung von beruflichen Reformprozessen und Transfer stimulierend und fördernd mitgewirkt werden.
 - Durch Berufsbildungsforschung werden die technologisch-gesellschaftlichen Trends für die berufliche Qualifizierung ermittelt und durch Kooperation in der Berufsbildungsforschung sowie durch Wissens- und Erfahrungsaustausch sollen Arbeitsergebnisse und Vorschläge national und international verbreitet werden.

Um diese Ziele eher und effizienter zu erreichen, wird im Laufe dieses Jahres eine Aufgaben-, Ablauforganisations- und Aufbauorganisationsreform des Bundesinstituts für Berufsbildung durchgeführt, damit es moderner, flexibler und kundenorientierter arbeiten kann. Neu strukturierte Arbeitseinheiten des Instituts bieten damit auch die Chance, neue Themen und Schwerpunkte der Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdienstleistung frühzeitig aufzugreifen. Die „Ganzheitlichkeit der Aufgabenwahrnehmung“ durch alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bundesinstituts ist Voraussetzung dafür, daß wir in Berufsbildungsforschung und -dienstleistung diese selbstgesteckten Ziele kontinuierlich erreichen können.

Mehr oder weniger? Schüleraussagen zum Berufsschulunterricht

Dietmar Zielke

wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 2.1
„Lehr- und Lernprozesse
in der Berufsausbildung“
im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Aktuelle Bestrebungen, den Berufsschulunterricht in der Fachstufe generell nur noch mit reduziertem Umfang und an einem Wochentag zu erteilen, werden mit den Wünschen von Auszubildenden zum Berufsschulunterricht konfrontiert. Dabei stellt sich heraus, daß die Jugendlichen, bei großen, berufsspezifischen Unterschieden, eher an zusätzlichem Berufsschulunterricht interessiert sind und dies um so mehr, je weniger Unterricht sie erhalten. Zudem beklagen viele Lehrer Zeitmangel und Stofffülle im fachpraktischen Unterricht, so daß eine generelle Reduzierung des Stundenvolumens zu Verwerfungen an den Berufsschulen führen dürfte.

In der derzeitigen, bildungspolitischen Diskussion stehen Überlegungen im Vordergrund, wie man die Attraktivität der Berufsausbildung für Betriebe steigern könne. Die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze soll durch einen Abbau von „Ausbildungshemmnissen“ gesteigert werden, zu denen auch unflexible Berufsschulzeiten gerechnet werden.¹ Damit werden wiederholt geäußerte Klagen ausbildender Betriebe aufgegriffen, durch die Ausweitung des Berufsschulunterrichts auf zwei Wochentage stünden Auszubildende nur noch in „weitaus geringerem Umfang für die betriebliche Ausbildung zur Verfügung“.² Die Berufsschulzeiten sollen zugunsten der Anwesenheitszeiten der Auszubildenden im Betrieb³ zeitlich anders über die Ausbildungsjahre verteilt und flexibel organisiert

werden.⁴ Insbesondere sollen die Auszubildenden in Zukunft nach dem ersten Ausbildungsjahr nur noch an einem Wochentag die Berufsschule besuchen.⁵

Verkürzung oder Ausweitung des Berufsschulunterrichts?

Im folgenden wird untersucht, ob die unmittelbar betroffenen Jugendlichen zu erkennen geben, daß sie eine Verkürzung der Berufsschulzeiten begrüßen würden oder ob sie eher eine Ausweitung des Berufsschulunterrichts für erforderlich halten. Dazu werden Aussagen von Teilzeitberufsschülern ausgewertet, die sich ausschließlich in den Ausbildungsjahren zwei bis vier befanden, also in dem Ausbildungsabschnitt, in dem alle Auszubildenden von der intendierten Verkürzung der Berufsschulzeiten betroffen wären. Die Daten stammen aus einer empirischen Studie zur Praxis der Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung.⁶ In ihr wurden u. a. 354 Berufsschüler⁷, die in den Berufen Elektrotechniker/-in, Industriemechaniker/-in (Fachrichtung Maschinen- und Systemtechnik), Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel und Industriekaufmann/-kauffrau ausgebildet wurden⁸ schriftlich befragt.⁹ Unter anderem sollten sie auf einer fünfstufigen Skala¹⁰ angeben, wie wichtig aus ihrer Sicht ein zusätzlicher Berufsschulunterricht generell wäre. Darüber hinaus, wie wichtig zusätzlicher Unterricht zur Vorbereitung auf die Abschlußprüfung und zusätzlicher, vertiefender Unterricht in einzelnen, berufsbezogenen Fächern wäre.¹¹

Die Antworten der Jugendlichen lassen zunächst erkennen, daß ihr Interesse an generellem, zusätzlichen Unterricht nicht sehr ausgeprägt ist, daß sie aber ein deutliches Interesse an zusätzlichem Unterricht haben, sofern er einen Berufsbezug ausweist. Erheblich ist sogar das Interesse an einem zusätzlichen Unterricht zur Prüfungsvorbereitung. Er wird durchgängig von den Jugendlichen zwischen „wichtig“ und „sehr wichtig“ eingeschätzt.

Zur Prüfung der Frage, ob es besondere Gruppen unter den Auszubildenden gibt, die mehr als andere zusätzlichen Unterricht für erforderlich halten, sind die drei Aussagen der Schüler zur Wichtigkeit zusätzlichen Berufsschulunterrichts zu einer dreistufigen Skala zusammengefaßt worden (Cronbachs Alpha = .6034).¹² Dabei hat sich zunächst herausgestellt, daß der Wunsch nach zusätzlichem Berufsschulunterricht von allen Jugendlichen gleichermaßen geäußert wird. Insbesondere die Annahme, daß Abiturienten wegen ihrer höheren formalen Vorbildung weniger von der Notwendigkeit zusätzlichen Unterrichts überzeugt seien, trifft nicht zu. Auch die Vermutung, Hauptschüler würden mehr als andere Auszubildende zusätzlichen Unterricht wünschen, hält einer Überprüfung nicht stand.¹³ Entgegen der Annahme gab es auch keine Anhaltspunkte dafür, daß sich die Intensität der persönlichen Zuwendung der Lehrer im Unterricht¹⁴ auf die Nachfrage nach zusätzlichem Berufsschulunterricht auswirkt. Differenziert man hingegen die Aussagen nach Ausbildungsberufen, dann ergeben sich hochsignifikante, berufsspezifische Unterschiede¹⁵ ($C_{\text{kor}} = .321$; $p = .000$).

Ohne Einfluß ist hingegen das Ausbildungsjahr, in dem sich die Jugendlichen befinden, auf den Wunsch nach zusätzlichem Berufsschulunterricht, während sich das real erteilte Unterrichtsvolumen auf den Wunsch nach zusätzlichem Berufsschulunterricht signifikant auswirkt ($C_{\text{kor}} = .270$; $p = .024$).

Tabelle 1: **Schüleraussagen zur Wichtigkeit verschiedener Arten zusätzlichen Berufsschulunterrichts nach Beruf** (statistische Kennwerte)

Art des zusätzlichen Berufsschulunterrichts	Mittelwert	Standardabweichung	gültige Fallzahl
Unterricht generell			
alle Berufsschüler	2.58	1.27	351
Elektroinstallateure	2.78	1.34	91
Industriemechaniker	2.29	1.01	82
Kaufleute im Einzelhandel	3.00	1.42	86
Industriekaufleute	2.23	1.09	90
Vertiefender Unterricht			
alle Berufsschüler	3.58	1.05	353
Elektroinstallateure	3.57	1.07	91
Industriemechaniker	3.46	.96	84
Kaufleute im Einzelhandel	3.96	.92	85
Industriekaufleute	3.35	1.15	91
Prüfungsvorbereitung			
alle Berufsschüler	4.37	.98	353
Elektroinstallateure	4.54	.83	91
Industriemechaniker	4.12	1.01	84
Kaufleute im Einzelhandel	4.46	1.05	85
Industriekaufleute	4.35	.99	91

(BIBB-Projekt 2.4002: Schüler-Hauptstudie)

Tabelle 2: **Wichtigkeit zusätzlichen Berufsschulunterrichts nach Beruf** (Angaben in Prozent)

AUSBILDUNGSBERUF				
Zusätzlicher Unterricht ist wichtig?	Elektroinstallateur	Industriemechaniker	Kaufmann i. Einzelhandel	Industriekaufmann
nein	24,2	40,2	22,4	40,0
es geht	34,1	37,8	22,4	33,3
ja	41,8	22,0	55,3	26,7
Insgesamt	100,0 (n = 91)	100,0 (n = 82)	100,0 (n = 85)	100,0 (n = 90)

(BIBB-Projekt 2.4002: Schüler-Hauptstudie)

Am häufigsten wird zusätzlicher Unterricht von den Auszubildenden gefordert, deren Unterricht bis zu neun Unterrichtsstunden wöchentlich dauert. Am wenigsten fordern die Auszubildenden zusätzlichen Unterricht, die wöchentlich mehr als zwölf Unterrichtsstunden die Berufsschule besuchen.¹⁶

Fazit

Die Aussagen der Schüler/-innen können wie folgt zusammengefaßt werden:

1. Auszubildende in den Berufen Elektroinstallateur/-in, Industriemechaniker/-in (Fach-

richtung Maschinen- und Systemtechnik), Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel und Industriekaufmann/-kauffrau sind an einer generellen, unspezifischen Ausweitung des Berufsschulunterrichtes wenig interessiert.

2. Hingegen ist der Wunsch nach zusätzlichem, fachbezogenen Unterricht weit verbreitet. Am stärksten ist der Wunsch, in der Berufsschule eine zusätzliche Vorbereitung auf Prüfungen zu erhalten.

3. Der Wunsch nach zusätzlichem Unterricht besteht unabhängig von wichtigen Merkmalen der Jugendlichen, z. B. ihrer schulischen Vorbildung oder ob sie durch den Unterricht über- bzw. unterfordert werden.

4. Am stärksten ist der Wunsch nach zusätzlichem Berufsschulunterricht bei den Teilzeit-Berufsschülern ausgeprägt, die real am wenigsten Unterricht erhalten. Am seltensten wünschen sich die Schüler zusätzlichen Unterricht, die real an überdurchschnittlich viel Berufsschulunterricht teilnehmen.

5. Es bestehen erhebliche, berufsspezifische Unterschiede nicht nur im Ausmaß des real erteilten Unterrichts, sondern auch im Wunsch nach zusätzlichem Unterricht. Mit Abstand wünschen sich die angehenden Einzelhandelskaufleute mehr Unterricht, am wenigsten die angehenden Industriekaufleute.

6. Eine Verkürzung der Berufsschulzeiten entspricht den Erwartungen der Teilzeit-Berufsschüler nicht, denn sie fordern mehr Unterricht. Der zusätzliche Unterricht sollte allerdings Fachunterricht sein. Völlig unstrittig ist bei allen Auszubildenden die hohe Priorität zusätzlichen Unterrichts zur Vorbereitung auf Prüfungen.

Neben Berufsschülern sind in dem Projekt, aus dem die hier präsentierten Daten stammen, auch insgesamt 72 Klassenlehrer/-innen, Schulleiter/-innen und stellvertretende Schulleiter/-innen befragt worden. Sie soll-

ten sich u. a. dazu äußern, wie sehr Zeitmangel den fachkundlichen Unterricht beeinträchtigt. Fast zu gleichen Teilen sind die Lehrer/-innen¹⁷ der Auffassung, im fachkundlichen Unterricht herrsche kaum bzw. durchaus Zeitmangel. Dies gilt für alle vier untersuchten Berufe gleichermaßen, wenn sich auch berufsspezifische Unterschiede andeuten.¹⁸

Wunsch nach zusätzlichem fachbezogenem Unterricht ist weit verbreitet

Da die Lehrer/-innen zudem überwiegend der Auffassung sind, Stoffülle würde den fachkundlichen Unterricht beeinträchtigen, kann davon ausgegangen werden, daß auch ein großer Teil der Lehrer/-innen eher mehr denn weniger Berufsschulunterricht für erforderlich hält.

Doch beziehen sich die hier vorgestellten Fragen ausschließlich auf den fachkundlichen Unterricht. Auch bei der Befragung der Schüler stand der fachkundliche Unterricht im Mittelpunkt des Interesses. So ist nicht auszuschließen, daß durch eine Umschichtung der Unterrichtsinhalte zugunsten größerer Anteile fachkundlichen Unterrichts die Forderung nach einer Verlängerung des Berufsschulunterrichts aufgefangen werden könnte. Dies im einzelnen zu klären bedürfte es differenzierterer Untersuchungen auf dem Hintergrund des umfassenden Bildungsauftrages der Berufsschulen. Hingegen ist recht deutlich geworden, besonders bei den Aussagen der Jugendlichen, daß eine pauschale Diskussion um eine Verkürzung (aber auch Verlängerung) der Berufsschulzeiten den Erwartungen eines großen Teils der Schüler/-innen nicht gerecht werden. Die spezifischen Bedingungen in den einzelnen Berufen, die individuellen Voraussetzungen und

Erwartungen der Schüler/Schülerinnen sind so verschieden, daß nur durch eine differenzierte Form des Berufsschulunterrichts, etwa durch die Einführung des Kurssystems¹⁹, sowohl den Erwartungen der Schüler/Schülerinnen als auch der Betriebe entsprochen werden kann.

Die Klagen vieler Lehrer/-innen über Zeitdruck und Stoffülle im fachkundlichen Unterricht sollten, wie auch die Schüleraussagen, als Warnung vor einer pauschalen Kürzung des Berufsschulunterrichts in den Ausbildungsjahren zwei bis vier verstanden werden. Denn es ist eher zu erwarten, daß die Folgen einer scheinbar betriebsfreundlichen Entscheidung zugunsten längerer Anwesenheitszeiten im Betrieb in vielen Betrieben durch eine Ausweitung des innerbetrieblichen Unterrichts oder durch eine stärkere Inanspruchnahme ausbildungsbegleitender Hilfen²⁰ aufgefangen werden müssen. Die Betriebe hätten den zusätzlichen Aufwand und die Jugendlichen voraussichtlich den Nachteil, sich das erforderliche Fachwissen mehr außerhalb der Arbeitszeiten und unter ungünstigeren Rahmenbedingungen aneignen zu müssen, als dies in der Berufsschule der Fall wäre.

Anmerkungen:

¹ Deutscher Bundestag: Drucksache 13/4213 vom 26. 3. 1996: Bericht der Bundesregierung „Stärkung und Modernisierung der beruflichen Bildung“, S. 3 f.
² Nordwestdeutsches Handwerk, Jg. 98 (1993), Nr. 18: Zweiter Berufsschultag stößt auf Kritik des Handwerks. Vgl. auch den DIHT, in dessen „Zehn-Punkte-Programm“ u. a. die „pauschale Schulpflicht“ für Auszubildende hinterfragt wird (ibv Nr. 39 vom 28. September 1994, S. 3151). Daß die vorgebrachten Klagen der Betriebe in der pauschal geäußerten Form jeder empirischen Basis entbehren, ist inzwischen zwar nachgewiesen (Bardeleben, R. von; Beicht, U.; Fehér, K.: Was kostet die betriebliche Ausbildung? Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld 1997, (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 210) S. 8 f., hat aber noch nicht zu einer Rücknahme entsprechender Forderungen geführt. Auch die Behauptung, der Berufsschulunterricht sei wenig flexibel organisiert und gehe an den Wünschen der Betriebe vorbei, hält einer Überprüfung nicht

Gestaltungs- und Lernchancen in Kundenaufträgen

Untersuchungen aus dem Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnikbereich

213
Broschüre zur beruflichen Bildung
Bundesinstitut für Berufsbildung

Hans-Dieter Eheim, Manfred Hoppe,
Michael Sander, Heinz-Dieter Schulz

GESTALTUNGS- UND LERNCHANCEN IN KUNDENAUFTRÄGEN

UNTERSUCHUNGEN AUS DEM SANITÄR-,
HEIZUNGS- UND KLIMATECHNIKBEREICH

1997, 254 Seiten,
Bestell-Nr. 102.213,
Preis 29.00 DM

In der Diskussion um Perspektiven für das Handwerk, dem bei der Weiterentwicklung und Lösung gesellschaftlicher, ökonomischer und ökologischer Herausforderungen eine zentrale Rolle zufällt, nehmen Fragen der Gestaltung von Kundenaufträgen eine Schlüsselrolle ein.

In dem vorliegenden Band werden Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, die Gestaltungs- und Lernchancen im Kundenauftrag offenlegen. Der Kundenauftrag als Kern beruflicher Arbeit im Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnikbereich steht im Mittelpunkt der Überlegungen, die sich sowohl den Grundfragen des Lernens am Arbeitsplatz und den daraus resultierenden Qualifikationsanforderungen zur Wahrnehmung bestehender Gestaltungschancen im Kundenauftrag zuwenden, als auch konkrete Wege aufzeigen, wie diese in Aus- und Weiterbildung umgesetzt werden können. Zukunftsorientierte Lernkonzepte und Medien übernehmen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Funktion – mit entsprechenden Herausforderungen an die auszubildenden Personen. In der Studie werden dabei anhand konkreter Beispiele Lösungswege für die berufliche Aus- und Weiterbildung beschrieben.

► 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

stand (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: Bericht der Kultusministerkonferenz über die Organisation des Berufsschulunterrichts in den Ländern. Entwurf, Stand: 23. 1. 1997, S. 5 ff. und als Beispiel für die Einbeziehung der zuständigen Stellen bei der Organisation des Unterrichts: Schulordnung für die Berufsschulen in Bayern vom 19. Juli 1983. In: Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 24 vom 15. September 1983, S. 759 ff.). Siehe als aktuelles Beispiel die Kooperationsvereinbarung aus Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Westdeutscher Handwerkskammertag: Kooperation von Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben des Handwerks und überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Eine Handreichung. Düsseldorf 1996 mit den dazugehörigen Klarstellungen von Laufenberg, H.: Der Berufsschulunterricht ein Ausbildungshemmnis? Kooperationsvereinbarung mit dem Handwerk hilft Vorurteile abbauen. In: Schulverwaltung NRW, Nr. 4/96, S. 111).

³ bmb+f (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie): Presse-Info vom 31. 1. 1997: Erwachsene Lehrlinge künftig mehr im Betrieb.

⁴ Sehr kritisch hat sich der Hauptausschuß des BIBB zu den Plänen geäußert, den Berufsschulunterricht zu „verschlinken“. Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Berufsbildungsbericht 1996. Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung nimmt Stellung zum Entwurf (Pressemeldung 7/96 des BIBB vom 8. 3. 1996, S. 4).

⁵ Wobei die Unterrichtszeit neun Schulstunden betragen soll (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Erlaß des MK vom 20. 1. 1995 – 407-80 006/5-1-2/95 in: Nds. MBl. S. 1996, S. 57; SVBl 2/96, S. 35).

⁶ Die Studie wurde sowohl in Betrieben als auch in Berufsschulen durchgeführt. Zur Anlage des Projektes und den insgesamt erzielten Ergebnissen vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung: Berlin und Bonn 1996 (Forschungsergebnisse 1995), S. 42–57. Die Ergebnisse aus dem betrieblichen Teil der Studie werden in Zielke, D.; Popp, J.: Ganz individuell? Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 209) ausführlich beschrieben.

⁷ Hier und im folgenden sind damit ausschließlich Auszubildende, also Teilzeitberufsschüler gemeint.

⁸ Aus 18 Berufsschulen in den Ländern Berlin, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen.

⁹ Die Befragung wurde von November 1994 bis Februar 1995 durchgeführt. Unseres Wissens haben sich bis jetzt keine gravierenden Änderungen beim Berufsschulbesuch der Auszubildenden ergeben.

¹⁰ Sie reichte von 1 = „gar nicht wichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“.

¹¹ Bei den im folgenden referierten Aussagen der Teilzeitberufsschüler ist zu berücksichtigen, daß sie nicht für alle Ausbildungsberufe und auch nicht für Gesamtdeutschland repräsentativ sind. Es gibt aber auch keine Anhaltspunkte dafür, daß Auszubildende in anderen Berufen und anderen als den einbezogenen Ländern die Fragen nach der Wichtigkeit zusätzlichen Berufsschulunterrichts grundsätzlich anders beantworten würden.

¹² Die Werte, die dem arithmetischen Mittel der Skala am nächsten lagen, wurden zu der mittleren Kategorie „es geht“ zusammengefaßt. Die darunter liegenden Werte wurden zur Kategorie „nein“ und die darüber liegenden Werte wurden der Kategorie „ja“ zugeordnet. Zur Kontrolle durchgeführte univariate Varianzanalysen mit den nicht rekodierten Skalenwerten bestätigten die im folgenden referierten Ergebnisse.

¹³ Im einzelnen wurden folgende Merkmale der Jugendlichen in die Analyse einbezogen: Geschlecht, Alter, schulische Vorbildung, Einschätzung der Lernanforderungen an der Berufsschule und erwarteter Prüfungserfolg.

¹⁴ Art und Häufigkeit der persönlichen Zuwendung, die Schüler durch ihre Lehrer erfahren, sind durch sieben Fragen erhoben und zu einer dreistufigen Skala zusammengefaßt worden. Die Spannweite reichte von Schülern, die wenig Zuwendung erhielten bis hin zu Schülern, deren Lehrer sich differenziert und häufig ihrer Schüler annahmen.

¹⁵ Wie sie sich auch schon in Tabelle 1 angedeutet haben.

¹⁶ Dies gilt allerdings nur unter der Bedingung, daß die Aussagen aller Teilzeitberufsschüler zusammengefaßt werden.

¹⁷ Damit sind nicht nur die Lehrer/-innen sondern auch die Schulleiter/-innen und deren Stellvertreter/-innen gemeint. Da die Antworten dieser drei Personengruppen übereinstimmten, konnten sie auch zusammengefaßt und gemeinsam ausgewertet werden.

¹⁸ Der Zeitmangel ist bei den Elektroinstallateuren am größten.

¹⁹ Vgl. Keune, S.; Zielke, D.: Individualisierung und Binnendifferenzierung: eine Perspektive für das duale System? In: BWP 21 (1992) I, S. 35 f.

²⁰ Von Bildungsträgern durchgeführte und der Bundesanstalt für Arbeit finanzierte Ausbildungsmaßnahmen, die Ausbildungsabbrüche und ein Scheitern von Auszubildenden in der Abschlußprüfung verhindern soll. Ende 1996 nahmen 72 100 Auszubildende an ausbildungsbegleitenden Hilfen teil (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie [Hrsg.]: Berufsbildungsbericht 1997, Bonn: 1997, S. 86).

Materielle Situation der Auszubildenden

Ursula Hecker

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

Die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist eines der beherrschenden Themen der Bildungspolitik. Trotz vielfältiger Bemühungen von Politik und Gesellschaft sind 1997 viele Jugendliche ohne Ausbildungsplatz geblieben. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen unter anderem die Kosten der Ausbildung. Insbesondere die Höhe der Lehrlingsvergütungen wird für die Zurückhaltung vieler Betriebe verantwortlich gemacht. Wie die Auszubildenden selbst ihr Ausbildungsentgelt im Vergleich zu ihren betrieblichen Leistungen einschätzen und wie sie ihre finanzielle Situation durch zusätzliche Nebenjobs zu verbessern suchen, ist Thema des folgenden Beitrags.

Zur Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt

Der Ausbildungsplatzmangel bleibt weiterhin beherrschendes bildungspolitisches Thema. Die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt war seit Mitte der 80er Jahre nicht mehr so angespannt wie im Sommer letzten Jahres. Bundesweit klafft eine große Lücke zwischen Bewerbern und offenen Ausbildungsplätzen. Besonders ungünstig ist die Situation der unversorgten Jugendlichen in den neuen Ländern, aber auch in manchen westdeutschen Arbeitsamtsbezirken gibt es große Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Ende September 1997 hatten noch rund

50 000 Bewerber, nach Angaben der Bundesanstalt für Arbeit, keinen Ausbildungsplatz. In seltener Einmütigkeit beklagen Politiker, Arbeitgeber und Gewerkschaften die Misere am Lehrstellenmarkt, und es mangelt nicht an Appellen und Vorschlägen, wie dieses Problem gelöst werden kann. Der Bundeskanzler hat sich bei den Spitzenverbänden der Wirtschaft noch einmal dafür eingesetzt, daß genügend Lehrstellen zur Verfügung gestellt werden. Dazu diente auch die im Frühjahr 1997 gestartete Gemeinschaftsinitiative von Wirtschaft, Bundesregierung und Bundesanstalt für Arbeit „Ausbilden – Wir machen mit“ sowie der Beschluß der Bundesregierung¹, bei der Vergabe von öffentlichen Aufträgen Unternehmen, die ausbilden, zu bevorzugen. Als erste positive Signale werden die Lehrstellenzusagen einiger Großkonzerne gewertet, aber auch die Vielzahl regionaler Aktivitäten von Kammern, Verbänden und den Arbeitsämtern, die u. a. im Rahmen von Ausbildungsbörsen und/oder gezielter Ansprache einzelner Betriebe versuchen, Ausbildungsplätze zu akquirieren. Am „Tag des Ausbildungsplatzes“ (18. 6. 1997) haben die Mitarbeiter der Arbeitsämter in über 46 000 besuchten Betrieben 14 000 Ausbildungsstellen, davon 7 500 für 1997, geworben. Die Bund-Länder-Offensive hat vor allem die Aufgabe, das Lehrstellenangebot in den neuen Ländern zu erhöhen. Mit dem neu aufgelegten Sonderprogramm sollen auch in diesem Jahr 15 000 weitere betriebliche Ausbildungsplätze gefördert werden. Zusätzliche Stellen werden außerdem von den neuen Informations- und Kommunikationsberufen erwartet.

Je nach politischem und gesellschaftlichem Standpunkt unterscheiden sich die Forderungen und Appelle, wie die Lehrstellenproblematik aufgefangen werden kann: Während von der Arbeitnehmerseite der Ruf nach „Einführung der Ausbildungsabgabe“ oder „Vergabe von staatlichen Aufträgen nur an Betriebe, die ausbilden“, laut wird, argumentiert die Arbeitgeberseite für die zögerliche Haltung der Wirtschaft beim Lehrstellenangebot mit dem erheblichen zeitlichen Aufwand für die Berufsschule und mit den hohen Kosten der Ausbildung, insbesondere wegen der in den letzten Jahren überproportional angestiegenen Ausbildungsvergütungen. Die Forderungen zur Kostensenkung reichen von der „Aufteilung von zwei Ausbildungsplätzen auf drei Jugendliche“ oder der „Kürzung der Lehrlingsgehälter um ein Drittel“ bis hin zu „mehrere Nullrunden“. Die neuesten Auswertungen der tariflichen Ausbildungsvergütungen von 1996 lassen hier bereits einen deutlich geringeren Anstieg als in den Vorjahren erkennen.²

Aspekte zur Ausbildungsvergütung

Nach dem Berufsbildungsgesetz (§ 10 BBiG) steht den Auszubildenden eine angemessene Ausbildungsvergütung zu. Sie hat zwei Funktionen zu erfüllen: Zum einen soll die Ausbildungsvergütung „eine gewichtige und fühlbare Unterstützung zum Lebensunterhalt des Lehrlings darstellen, also zur Bestreitung seiner Lebensunterhaltskosten beitragen“³. Darüber hinaus hat sie in gewissem Umfang Entgeltcharakter für im Rahmen der Ausbildung erbrachte Leistungen. Nach dem Gesetz ist die Ausbildungsvergütung so zu bemessen, daß sie mit fortschreitender Ausbildungsdauer, mindestens jährlich, ansteigt. Damit soll den steigenden finanziellen Bedürfnissen der Auszubildenden mit zunehmendem Alter und deren mit voranschreitender Ausbildung wertvoller werdenden Arbeitsleistungen Rechnung getragen werden.

Schließlich dient die Höhe der Ausbildungsvergütung auch als Anreiz zum Ergreifen eines bei den Jugendlichen nicht populären Berufes (z. B. Dachdecker).

Vor diesem Hintergrund sind die von den Betrieben vorgelegten Kürzungsvorschläge der Ausbildungsvergütungen zur Entlastung der Betriebe einzuordnen. Inwiefern solche Kürzungen bei den Lehrlingsgehältern tatsächlich zu einer größeren Ausbildungsbereitschaft der Betriebe führen, sei dahingestellt. In einer Untersuchung über die Kosten der Ausbildung stellte das BIBB fest, daß die Personalkosten der Auszubildenden (Ausbildungsvergütungen, gesetzliche Sozial- und Versicherungsleistungen) im Durchschnitt 51 Prozent der gesamten Bruttokosten der Ausbildung ausmachen.⁴ Die Kürzungen bei den Lehrlingsvergütungen dürfen, vor dem Hintergrund der unsicheren wirtschaftlichen Lage und dem wettbewerbsbedingten Kostendruck, für die Betriebe – insbesondere für kleinere und mittlere Unternehmen – nicht als gering erachtet werden. Bei der Betrachtung der real anfallenden Ausbildungskosten sollte jedoch auch der betriebswirtschaftliche Nutzen der Ausbildung für die Betriebe stärker mit einbezogen werden.

Für die Auszubildenden bedeutet eine Kürzung ihrer Vergütung erhebliche Einschnitte in ihre wirtschaftliche Situation und eine stärkere finanzielle Abhängigkeit von ihrer Familie. Darüber hinaus sind angesichts der breiten Spanne bei den tariflichen Ausbildungsvergütungen zwischen ca. 300 DM (im Schneiderhandwerk) und über 1 800 DM (bei Gerüstbauern) pauschale Kürzungen problematisch und sozial unausgewogen. Der Durchschnittsverdienst der Auszubildenden über alle Lehrjahre liegt derzeit im Westen bei 1 055 DM und im Osten bei 952 DM. Das verfügbare Einkommen der Auszubildenden nach Abzug möglicher Sozialversicherungsbeiträge und Steuern dürfte noch etwas niedriger liegen. Damit entspricht die durchschnittliche Ausbildungsvergütung in

etwa dem Niveau des BAföG-Höchstsatzes von rund 990 DM (West) und 980 DM (Ost).

Angesichts der regionalen Unterschiede im Ausbildungsplatzangebot wird, neben den Kürzungsforderungen bei der Vergütung, gleichzeitig eine größere regionale Mobilität der Auszubildenden – ähnlich wie bei Studenten – erwartet. Im Vergleich zu den Studenten steht für Auszubildende jedoch häufig keine entsprechende Infrastruktur, wie günstige Wohnmöglichkeiten (Wohnheime) oder andere unterstützende Einrichtungen (Studentenwerk), zur Verfügung, die einen Wohnortwechsel erleichtern würden. Es gibt für Auszubildende nur wenige Lehrlingswohnheime, die meisten befinden sich in den neuen Bundesländern und stammen noch aus DDR-Zeiten. Schon aus ökonomischen Gründen sind die Auszubildenden in der Mehrzahl vielfach auf den Verbleib im Elternhaus angewiesen. Eine eigene Existenz ist mit dem Lehrlingsgehalt kaum möglich, und eine zusätzliche Unterstützung durch die Eltern scheidet ebenfalls bei vielen aus. Eine elternabhängige staatliche Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) kommt für viele Auszubildende nicht in Frage.⁵ Die Aufnahme einer Berufsausbildung der Heranwachsenden bedeutet vielmehr eine finanzielle Entlastung der Familie: Das Entgelt des/der Auszubildenden ist häufig ein festverplanter Bestandteil des Familieneinkommens. Auch in dieser Hinsicht dürfte sich die Situation der Auszubildenden erheblich von der der Studenten unterscheiden, die in der Regel stärker mit der finanziellen Unterstützung durch das Elternhaus rechnen können; sie macht knapp 50 Prozent der monatlichen Gesamteinnahmen der Studierenden aus.⁶

Demographische Daten

Das Durchschnittsalter der Auszubildenden liegt heute bei 19 Jahren. Es hat sich gegenüber vor 25 Jahren durchschnittlich um ca. drei Jahre erhöht.⁷ Der Grund ist hauptsäch-

lich in den verlängerten schulischen Bildungsprozessen zu sehen, die sich wiederum in höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen der Auszubildenden niederschlagen.⁸ So sind die Hauptschüler (einschließlich der Teilnehmer/-innen am Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr) unter den Auszubildenden nur noch mit einem Anteil von 45 Prozent vertreten, die Real-schulabsolventen machen 39 Prozent aus. Bei 16 Prozent der Auszubildenden liegt die Hochschulreife vor.⁹

Damit ist die heutige Lehrlingsgeneration wesentlich älter und weist eine deutlich höhere schulische Vorbildung auf als in den 70er Jahren. Beides sind Aspekte, die Auswirkungen auch auf die betrieblichen Arbeitsleistungen der Auszubildenden haben dürften, sei es, daß sie schon frühzeitig eigenverantwortlich und selbständig Aufgaben übernehmen und/oder flexibler im Arbeitsprozeß eingesetzt werden können. Die Veränderungen in den individuellen Bedürfnisstrukturen von jungen Menschen, aber auch das gestiegene Lebensalter der Auszubildenden haben erhebliche Auswirkungen auf deren Lebensstandard und damit auch auf die finanziellen Bedürfnisse.

Vor diesem Hintergrund wird im folgenden auf einige Aspekte zur materiellen Situation der heutigen Auszubildendengeneration – und zwar aus dem Blickwinkel der Auszubildenden selbst – eingegangen. Grundlage hierfür sind Ergebnisse eines im BIBB laufenden Forschungsprojektes.¹⁰ Von Mai bis Juli 1996 wurde eine repräsentative Befragung von rund 6 000 Auszubildenden in 15 zahlenmäßig bedeutenden Ausbildungsberufen aus dem gewerblich-technischen, Büro- und Dienstleistungsbereich durchgeführt. Die Befragung bezog alle Ausbildungsjahre ein und hatte zum Ziel, den betrieblichen Ausbildungsalltag aus der Sicht der Auszubildenden zu erfassen. In diesem Zusammenhang sollten die Auszubildenden u. a. auch einschätzen, ob ihre Ausbildungsvergütung

angemessen ist im Vergleich zu ihren Leistungen im Betrieb, wie hoch der Anteil ihrer produktiven Arbeitsleistungen ist und welchen Umfang ihre Nebentätigkeiten ausmachen.

Wie schätzen die Auszubildenden ihre Vergütungssituation ein?

Über ein Drittel der befragten Auszubildenden hält das Lehrlingsentgelt für angemessen oder sogar für sehr gut; knapp zwei Drittel sind jedoch der Meinung, ihre Ausbildungsvergütung sei zu niedrig. Je nach Beruf differieren diese Einschätzungen erheblich. Mit ihrem Gehalt überdurchschnittlich zufrieden sind vor allem die Bankkaufleute (durchschnittlicher tariflicher Monatsverdienst: West: 1 216 DM/Ost: 933 DM) und die Energieelektroniker/-innen (West: 1 177 DM/Ost: 1 104 DM), von denen jeweils knapp zwei Drittel die Bezahlung als gerade richtig bzw. sehr gut angeben. Auch knapp die Hälfte der Industriemechaniker/-innen (West: 1 184 DM/Ost: 1 122 DM) ist mit der Vergütung einverstanden. Bei den zufriedenen Auszubildenden handelt es sich um solche, die nach den tariflichen Ausbildungsvergütungen¹¹ zu den „Spitzenverdienern“ zählen.

Weit weniger zufrieden mit ihrem Verdienst zeigen sich dagegen Arzthelfer/-innen (West: 960 DM/Ost: 803 DM) und Auszubildende im Hotelfach (West: 1 003 DM/Ost: 753 DM): Über vier Fünftel halten das Entgelt für zu niedrig. Auch von den Elektroinstallateuren (West: 897 DM/Ost: 694 DM) stufen überdurchschnittlich viele ihre Ausbildungsvergütung als nicht angemessen ein (vgl. Abbildung 1).

Die Unzufriedenheit steigt mit den Lehrjahren, obwohl auch die Vergütung steigt: Im ersten Lehrjahr ist beinahe jede(r) zweite Auszubildende mit der Bezahlung zufrieden, im

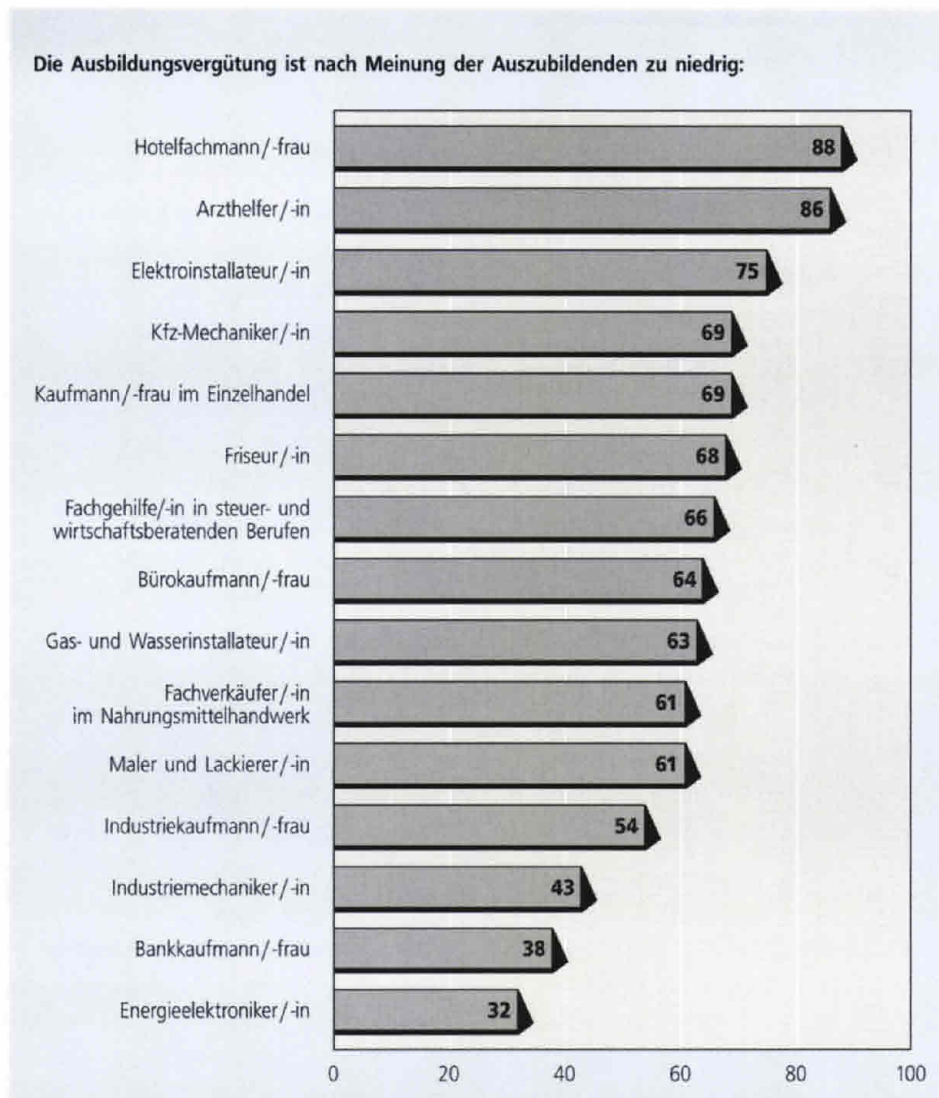
dritten und vierten Lehrjahr nur noch jede(r) dritte. Ein Indiz dafür, daß sich viele nicht ihren steigenden Leistungen entsprechend entlohnt fühlen.

Aber auch die Betriebsgröße spielt eine Rolle bei der Einschätzung der Ausbildungsvergütung: Während in den Großbetrieben (500 und mehr Beschäftigte) der überwiegende Teil der Befragten die Bezahlung für angemessen bis sehr gut beurteilt, wird dies lediglich von knapp einem Drittel in den Kleinbetrieben angegeben. Diese Einschätzungen sind vor dem Hintergrund der besseren Entlohnung in den Großbetrieben zu sehen, sie können ebenfalls als ein Spiegelbild der produktiven Leistungen gewertet werden – deren Anteil in Kleinbetrieben wesentlich höher liegt als bei Großbetrieben –, und die in den Augen der Auszubildenden häufig keine Entsprechung in der Bezahlung finden.

Generell läßt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen allgemeiner Zufriedenheit mit der Ausbildung und Akzeptanz der Vergütung feststellen. Jede(r) zweite Auszubildende, der/die in der Ausbildung „so gut wie keine Probleme“ hat, ist auch mit der Bezahlung einverstanden. Von den eher unzufriedenen Auszubildenden stufen vier von fünf ihre Vergütung als zu niedrig ein. Dieser Zusammenhang wird nur von den Arzthelferinnen durchbrochen. Sie fühlen sich häufig in ihrer Ausbildung wohl, sind aber mit der Bezahlung, gemessen an dem, was sie in der ärztlichen Praxis leisten müssen, überhaupt nicht einverstanden. Damit bestätigt sich bei den Arzthelferinnen eine Tendenz, wie sie auch schon in anderen Studien¹² herausgearbeitet wurde, wonach auch die ausgebildeten Arzthelferinnen mit den Arbeitsinhalten und dem Betriebsklima sehr zufrieden sind, jedoch nicht mit der Bezahlung in ihrem Beruf.

Wenngleich es hier nicht möglich ist, eine eindeutige Abhängigkeit zwischen der Höhe der Vergütung und der allgemeinen Ausbildungszufriedenheit zu belegen, so scheint die

Abbildung 1: **Einschätzung der Ausbildungsvergütung** (in Prozent)



Quelle: BIBB Fo-Pr. 1.4001 „Ausbildung aus der Sicht der Auszubildenden“

ökonomische Seite doch ein wichtiger Faktor für Motivation, Arbeitshaltung und -einstellung bei den Auszubildenden zu sein.¹³

Was leisten die Auszubildenden im Betrieb?

Bei der Diskussion über die Höhe der Ausbildungsvergütung darf der betriebliche Nutzen der Ausbildung, d. h. die produktive Leistung der Auszubildenden, nicht vergessen werden. So hat eine vom BIBB durchgeführte Kosten-Nutzen-Untersuchung ergeben, daß insbesondere in kleineren und hand-

werklichen Betrieben die von den Auszubildenden erwirtschafteten Erträge die Ausbildungskosten im wesentlichen decken.¹⁴

Wenn ein großer Teil der Auszubildenden mit der Vergütung unzufrieden ist, so deshalb, weil viele von ihnen in der betrieblichen Ausbildung in erheblichem Umfang produktive Arbeiten verrichten. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Dies wird hier nicht kritisiert. Im Gegenteil: Die Vermittlung von Berufserfahrung ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung und entscheidender Faktor für die Motivation der Auszubildenden. Einsatz im normalen Betriebsablauf, Ernstcha-

rakter und Verbindlichkeit in der konkreten Arbeit sind Elemente, die die Attraktivität der Berufsausbildung für die Jugendlichen ausmachen. Allerdings muß hierbei eine Balance zwischen Lernprozeß und Arbeitseinsatz gegeben sein, damit sich die Auszubildenden nicht nur als billige Arbeitskräfte ausgenutzt fühlen.

Nach den Angaben der befragten Auszubildenden führen rund 70 Prozent von ihnen im Ausbildungsalltag u. a. auch Tätigkeiten durch, die sich nur wenig von der Arbeit einer ausgebildeten Fachkraft unterscheiden; für lediglich drei Prozent trifft dies nicht zu. Rund ein Viertel der Befragten können ihre Tätigkeiten nicht so genau zuordnen. Bei diesen Arbeiten kann es sich sowohl um Urlaubsvertretungen von Kollegen und Kolleginnen als auch um die Zuweisung fester Aufgaben oder die eigenverantwortliche Mitarbeit in einem Projekt im regulären Betriebsablauf handeln.¹⁵ Nach Berufen, Betriebsgrößen sowie Ausbildungsjahren zeichnen sich dabei deutliche Unterschiede ab: Allen voran sind hier die Arzthelferinnen zu nennen, aber auch die Bank- und Einzelhandelskaufleute sowie Auszubildende im Hotelfach, die nahezu alle (zwischen ca. 80 und 90 Prozent) in gewissem Umfang mit produktiven Aufgaben betraut und zum großen Teil von Beginn der Ausbildung an in den regulären Betriebsablauf eingebunden werden. Demgegenüber konnten Auszubildende in den Berufen wie z. B. Maler und Lackierer/-in, Industriemechaniker/-in, Energieelektroniker/-in weniger Erfahrungen mit solchen eigenverantwortlichen und anspruchsvolleren Tätigkeiten sammeln (vgl. Abbildung 2).

Auszubildende im dritten bzw. vierten Lehrjahr sind erwartungsgemäß (drei Viertel) am häufigsten in den betrieblichen Arbeitsablauf integriert und können so ihre im Laufe der Ausbildung erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse in der konkreten Praxis einüben und erweitern.¹⁶ In besonderem Maße wer-

den auch Auszubildende, bei denen die Hochschulreife vorliegt, wie Fachkräfte eingesetzt (80 Prozent).

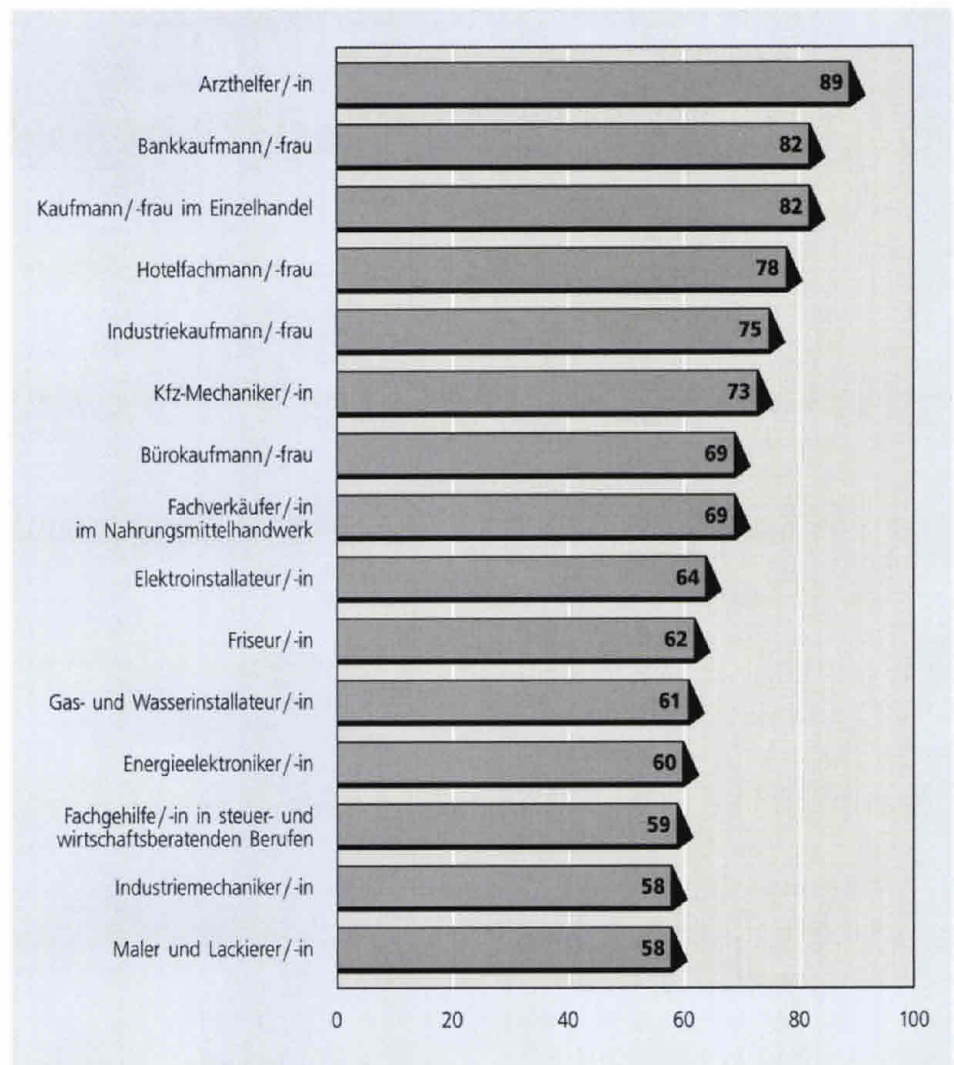
Bei rund einem Drittel der Auszubildenden, die z. T. Tätigkeiten wie Fachkräfte verrichten, macht der Anteil dieser produktiven Arbeitsleistungen mehr als die Hälfte ihrer betrieblichen Ausbildungszeit aus; ein weiteres Drittel benötigt dafür zwischen einem Viertel bis zur Hälfte der Arbeitszeit. Auch im zeitlichen Umfang zeigt sich, daß es vor allem Arzthelferinnen, Einzelhandelskaufleute sowie Hotelfachleute unter den von uns ausgewählten 15 Berufen sind – also Auszubildende in eher frauentypischen Ausbildungsberufen –, die besonders intensiv im regulären Geschäftsbetrieb eingesetzt werden. Ein geschlechtsspezifischer Vergleich belegt, daß diese produktiveren Tätigkeiten bei rund 40 Prozent der weiblichen Auszubildenden über die Hälfte des betrieblichen Ausbildungsalltags ausmachen, während dies lediglich von einem Viertel der männlichen Auszubildenden angegeben wird.

Selbst wenn hier eine etwas übersteigerte Selbsteinschätzung der Jugendlichen vorliegen mag, ist der Nutzen der Ausbildung für den einzelnen Betrieb nicht zu unterschätzen. Die Arbeitskraft der Auszubildenden zählt, vor allem in kleineren und mittleren Betrieben, zum festen wirtschaftlichen Bestandteil im Betriebsablauf und dürfte mit ein wesentlicher Grund für die Ausbildungsbereitschaft vieler Betriebe sein.

Nebentätigkeiten während der Ausbildung

Wie sehr die Auszubildenden auf ihre derzeitige Ausbildungsvergütung zur Bestreitung ihres Lebensunterhalts angewiesen sind, wird dadurch unterstrichen, daß ca. jede(r) vierte Auszubildende in der Freizeit, also außerhalb der Ausbildung, arbeitet, um etwas dazuzuverdienen. Gemessen an der großen Zahl der

Abbildung 2: **Ausführung von Tätigkeiten wie eine Fachkraft** (in Prozent)



Quelle: BIBB Fo-Pr. 1.4001 „Ausbildung aus der Sicht der Auszubildenden“

Auszubildenden, die mit ihrer Vergütung unzufrieden sind (knapp zwei Drittel der Auszubildenden), ist dies ein geringer Anteil, zumal nicht nur diese „unzufriedenen Auszubildenden“ nebenbei noch jobben. In erster Linie sind es Auszubildende in gewerblich-technischen Berufen (wie Elektroinstallateur/-in, Gas- und Wasserinstallateur/-in, Kraftfahrzeugmechaniker/-in, Maler und Lackierer/-in); Auszubildende in den kaufmännischen und Dienstleistungsberufen jobben dagegen seltener noch nebenbei.

Vor allem bei den Auszubildenden in den gewerblich-technischen Berufen kann davon ausgegangen werden, daß sich die „Nebentä-

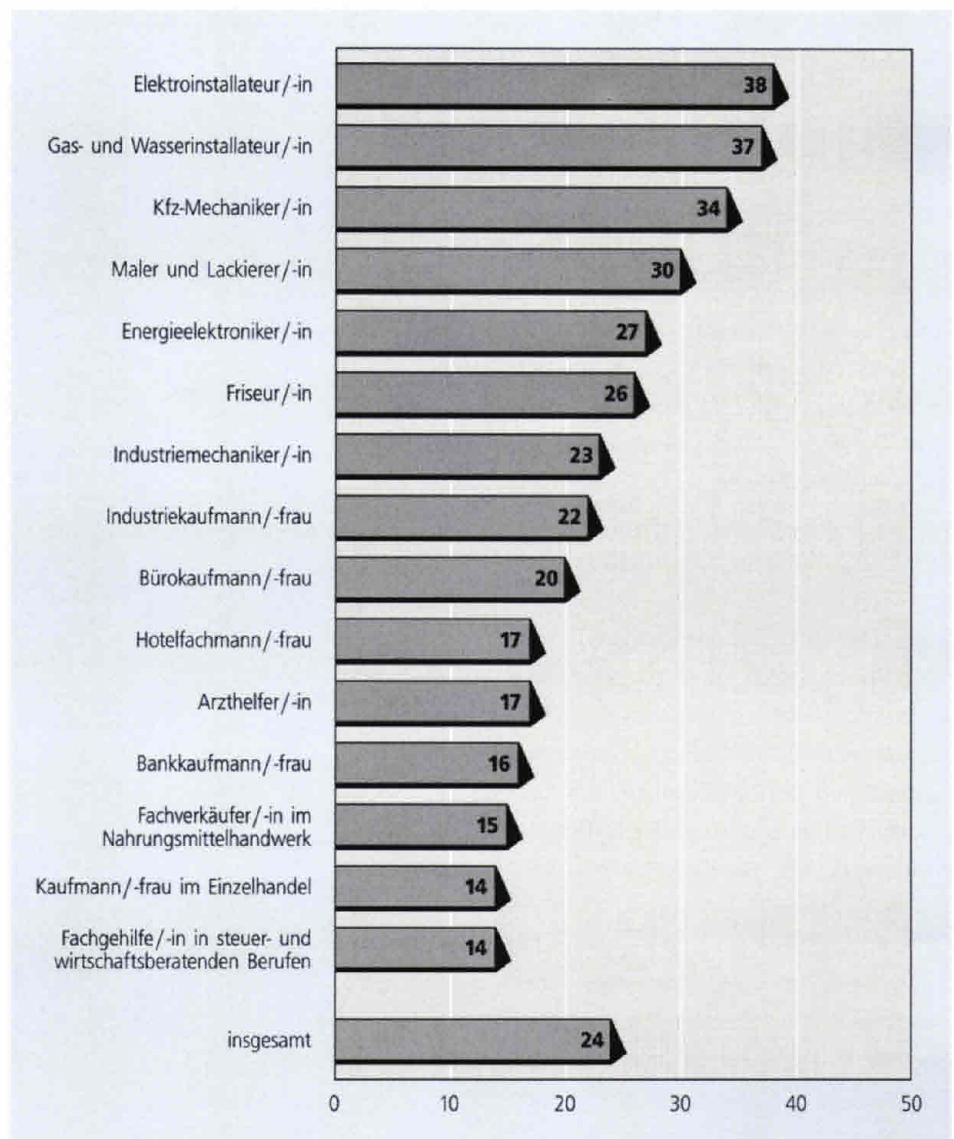
tigkeiten“ in hohem Maße auf gängige Arbeiten im Zusammenhang mit dem Lehrberuf erstrecken – Arbeiten insbesondere im handwerklichen Bereich, die im Alltag einen hohen „Gebrauchswert“ haben, bei denen ein Bedarf im Familien- oder Bekanntenkreis (sog. Nachbarschaftshilfe) besteht. Dies bedeutet andererseits aber auch, daß in diesen Berufen die in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen bereits praktisch genutzt und verwertet werden können. Gleichzeitig handelt es sich um Berufe, deren Ausbildungsvergütungen zwischen 700 DM/800 DM (Ost) und 900 DM (West) liegen und damit deutlich unter dem Durchschnitt. Von daher ist die zusätzliche Verdienstmöglichkeit au-

Berhalb der Ausbildung für viele Auszubildende eine Gelegenheit, wenn sie nicht mehr im Elternhaus leben, sogar eine Notwendigkeit, ihr verfügbares Einkommen aufzubessern.

Insbesondere in den höheren Ausbildungsjahrgängen sind die Jugendlichen überdurchschnittlich häufig an einer Nebentätigkeit interessiert. Die Chance, sich nebenbei noch etwas dazuzuverdienen, wird daher vor allem von den Jugendlichen im dritten und vierten Ausbildungsjahr genutzt – also denjenigen, die bereits vielfältige berufliche Erfahrungen in der Ausbildung erworben haben und diese auch außerhalb des Betriebes verwerten können. Dabei sind es nicht immer nur die fachspezifischen Qualifikationen, die zum Einsatz kommen, sondern auch die sogenannten Schlüsselqualifikationen. Häufig handelt es sich bei den Nebenjobs um „Jedermannstätigkeiten“ etwa beim Bau, in der Gastronomie, beim Verkauf oder im Betreuungs- und Pflegebereich, um nur einige zu nennen. Hier lassen sich die Jugendlichen kostengünstig und flexibel einsetzen und – dank ihrer betrieblichen Sozialisation in der Ausbildung – ohne größeren Einarbeitungsaufwand beschäftigen (vgl. Abbildung 3).¹⁷

Von den Auszubildenden, die einer Nebentätigkeit nachgehen, arbeiten rund 40 Prozent bis zu fünf Stunden in der Woche nebenbei; das Gros machen die Friseurinnen sowie die Bank- und Bürokaufleute aus. Gut ein Fünftel der Auszubildenden arbeitet zwischen sechs und neun Stunden. Mehr als jede(r) dritte geht aber im Schnitt zehn und mehr Stunden in der Woche einer Nebenbeschäftigung nach. Im Durchschnitt arbeiten die Auszubildenden 7,4 Stunden nebenbei, was einem zusätzlichen Arbeitstag in der Woche gleichkommt. Die männlichen Auszubildenden liegen mit einem durchschnittlichen Stundenanteil von acht Stunden pro Woche deutlich vor den weiblichen Auszubildenden, bei denen sich die Nebentätigkeit auf ca. 6,4 Stunden erstreckt.

Abbildung 3: Anteil der Auszubildenden mit Nebentätigkeiten (in Prozent)



Quelle: BIBB Fo-Pr. 1.4001 „Ausbildung aus der Sicht der Auszubildenden“

Auszubildende in den eher männerdominierten Ausbildungsberufen im gewerblich-technischen Bereich gehen nicht nur häufiger, sondern auch in größerem Umfang einer Nebentätigkeit nach. Neben den besseren Gelegenheiten für einen Nebenjob scheint der finanzielle Bedarf der jungen Männer offensichtlich größer als der der Frauen zu sein. Dies mag vor allem an den unterschiedlichen Lebensansprüchen und Freizeitaktivitäten liegen. Nach der neuesten Shell-Studie¹⁸ sowie noch unveröffentlichten Ergebnissen eines BIBB-Forschungsprojektes¹⁹ sind die Freizeitbeschäftigungen der männlichen Ju-

gendlichen meist auf außerhäusige Freizeitaktivitäten wie Sport und Fitneß gerichtet bzw. auf die Beschäftigung mit dem eigenen Fahrzeug/Motorrad, was häufig auch für ihre berufliche Mobilität unabdingbar ist. Bei den jungen Frauen steht dagegen stärker die Familienorientierung im Vordergrund oder Beschäftigungen wie Schaufensterbummel, Bücherlesen oder einfach ausspannen – Aktivitäten also, die weniger kostenintensiv sind.

Aber nicht nur die Freizeitbeschäftigungen werden mit dem zusätzlich verdienten Geld bestritten, sondern auch ein Teil der notwen-

digen Lebensausgaben. So weisen andere Untersuchungsergebnisse darauf hin, daß Auszubildende, die nebenbei noch jobben, deutlich häufiger und stärker zum Familieneinkommen beitragen als Auszubildende ohne zusätzlichen Nebenerwerb.²⁰

Der Lebensalltag der Jugendlichen, die sich nebenbei noch etwas dazuverdienen, ist in hohem Maße durch Arbeit geprägt, sowohl durch Tätigkeiten, die in direktem Zusammenhang mit dem Ausbildungsberuf stehen, aber auch durch ausbildungsfremde Tätigkeiten. Aufgrund der Nebenjobs schmälert sich einerseits der Zeitrahmen für Lernen außerhalb von Schule und Betrieb, vor allem für den theoretischen Unterrichtsstoff der Berufsschule. Auf der anderen Seite hat der eingeeengte Freiraum auch Auswirkungen auf die Regenerations- und Erholungsphasen im Freizeitbereich sowie auf die Teilnahme am kulturellen und politischen Leben. Bei der Diskussion um die Herabsetzung der Ausbildungsvergütungen sollten deshalb solche Aspekte nicht unberücksichtigt bleiben.

Schlußbemerkung

Eines der derzeit brisanten bildungspolitischen Themen ist die Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Hierzu gibt es eine Fülle von Lösungsvorschlägen. Einer davon ist die Herabsetzung der Ausbildungsvergütung, um die Betriebe zu entlasten und so deren Ausbildungsbereitschaft zu erhöhen. Ob dadurch ein größerer Anreiz für die Betriebe tatsächlich geschaffen wird, sei dahingestellt. Vielmehr stellt sich die Frage, wie sinnvoll es auf längere Sicht hin ist, gerade bei den Ausbildungsvergütungen Einsparungen vorzunehmen. Zu befürchten ist, daß das Interesse der Jugendlichen an einer betrieblichen Ausbildung nachläßt, insbesondere bei Bewerbern und Bewerberinnen mit höheren schulischen Abschlüssen. Diese Gruppe von meist schon älteren Jugendlichen verbindet mit ihrer Entscheidung für eine duale Ausbildung

auch eine finanzielle Eigenständigkeit. Ist dies aber nicht mehr gewährleistet, werden sie verstärkt anderen Optionen, also schulischen oder universitären Ausbildungsgängen, den Vorzug geben.

Bereits die Diskussion um die Kürzung der Ausbildungsvergütungen weckt bei vielen Jugendlichen ein Gefühl der Unsicherheit, der Frustration und der Geringschätzung ihrer Leistungen. Ähnlich wie bei den erwachsenen Erwerbstätigen ist auch bei den Jugendlichen der finanzielle Aspekt ein wichtiger Faktor für Motivation und Identifikation mit der Arbeit. Schon derzeit ist für viele Auszubildende die Vergütung nicht gerade üppig. Viele sehen ihre Arbeit und ihren Einsatz im Betrieb dadurch nicht adäquat honoriert. Ein Teil von ihnen versucht sein Budget durch zusätzliche Arbeiten außerhalb der Ausbildung aufzustocken und nimmt dafür eine erhebliche Einschränkung der Freizeit in Kauf. Bei einer Kürzung der Ausbildungsvergütung wären noch mehr Auszubildende auf Nebentätigkeiten angewiesen, um sowohl ihren Lebensunterhalt zu sichern, aber auch, um ihre jugendtypischen Ansprüche zu befriedigen.

Anmerkungen:

¹ Beschluß der Bundesregierung vom 9. 9. 1997 für die bevorzugte Berücksichtigung von Unternehmen, die Lehrlinge ausbilden, bei der Vergabe öffentlicher Aufträge des Bundes. Diese Regelung gilt bis zum 31. 12. 2000.

² Pressemeldung des Bundesinstituts für Berufsbildung 1/1997 vom 9. 1. 1997, Tarifliche Ausbildungsvergütungen 1996

³ Vgl. Becker, H. J.: Wann ist die Ausbildungsvergütung angemessen? Eine Orientierungshilfe für Ratsuchende und Betriebe. In: *ibv* Nr. 7, vom 12. 2. 1997

⁴ Vgl. v. Bardeleben, R. u. a.: Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung – Repräsentative Ergebnisse aus Industrie, Handel und Handwerk. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bonn 1995 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 187), und v. Bardeleben, R. u. a.: Was kostet die betriebliche Ausbildung? Fortschreibung der Ergebnisse 1991 auf den Stand 1995. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bonn 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 210)

⁵ Bundesweit erhielten nach der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit im Berichtsmonat September 1997 lediglich zwei Prozent der Auszubildenden neben ihrem Ausbildungsentgelt noch eine BAB.

⁶ Vgl. Schnitzer, K. u. a.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland – 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hrsg.: HIS-Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover, März 1996

⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1996, S. 44 ff.

⁸ Vgl. Alex, L.: Entwicklung der Berufsausbildung in Deutschland, Bonn 1996. Erscheint demnächst in *Berichte zur beruflichen Bildung des BIBB*.

⁹ Schaubilder zur Berufsbildung, Ausgabe 1996, Band 1, Ausbildung – Fakten, Strukturen, Entwicklungen, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1996

¹⁰ Forschungsprojekt Nr. 1.4001: Ausbildung aus der Sicht der Auszubildenden, Laufzeit III/95–I/98

¹¹ Ausbildungsvergütungen 1995: Entwicklung in West und Ost

¹² Vgl. Hecker, U.: Arzthelferinnen – Fünf Jahre nach der Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Berlin 1991 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 134)

¹³ Vgl. Schweikert, K.: Berufswahl, Ausbildungs- und Lebenszufriedenheit. In: An der Schwelle zum Berufsleben, Zwischenergebnisse aus dem BIBB-Forschungsprojekt „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Februar 1997

¹⁴ Vgl. v. Bardeleben, R. u. a.: Betriebliche Kosten . . . , a. a. O, 1995

¹⁵ Vgl. Cramer, G.; Müller, K.: Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung, Beitrag zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Hrsg.: Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 1994

¹⁶ Vgl. v. Bardeleben, R. u. a.: Was kostet . . . , a. a. O., 1997

¹⁷ Vgl. Tully, C. J.; Wahler, P.: Jugend, Ausbildung und Nebenjob – Zur materiellen Bewältigung der verzögerten Ablösung von der Familie, DJI Arbeitspapier 2-088, München 1995

¹⁸ Vgl. Jugendwerk der deutschen Shell, Gesamtkonzeption und Koordination: Hrsg.: Firscher, A.; Münchmeier, R.: Jugend '97 – Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997

¹⁹ Vgl. BIBB-Forschungsprojekt 1.5009: Jugend und Berufsausbildung in Deutschland

²⁰ Vgl. Tully, C. J.; Wahler, P.: Jugend . . . , a. a. O.

Module in der Berufsbildung oder des Kaisers neue Kleider?

Gerhard Herz

Dr. phil., Leiter des Instituts für Betriebliche Bildung und Unternehmenskultur (IBU) in Gröbenzell bei München. Schwerpunkt ist die Entwicklung und Begleitung von Modellversuchen und betrieblichen Bildungs- und Organisationsprojekten. Beratung und Forschung im Bereich der Verbindung von Arbeiten und Lernen.

Angelika Jäger

wissenschaftliche Mitarbeiterin des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e. V., Frankfurt am Main; wissenschaftliche Begleitung und Koordination des Modellversuchs „Arbeit und Qualifizierung“

Mit dem Thema Modularisierung legt sich die Berufsbildung ein neues Kleidchen zu, das kurz genug getragen wird, um allerlei Begehrlichkeit zu wecken, aber auch klassischen Tragegewohnheiten entgegenkommt, weil man nicht einfach den ganzen vorhandenen Berufskleiderschrank in die Altkleidersammlung entsorgen kann. Es stellt sich die Frage, wie man den Effekt im Märchen vermeiden kann, daß sich der Kaiser mit seinen neuen Kleidern nicht der Lächerlichkeit preisgibt.

Im folgenden werden die gegenwärtige Moduldiskussion, das modulare Nachqualifizierungskonzept des Modellversuchs „Arbeit und Qualifikation“ des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e. V. sowie Beispiele des dort erarbeiteten tätigkeits- und situationsorientierten Modulkonzeptes dargestellt.

Modulpolitik

Mit dem Thema der modularen Qualifizierung bewegt man sich in einem Feld, das derzeit in Bewegung ist. Sowohl der Modulbegriff selbst als auch das Verständnis dessen, was eine modulare Qualifizierung sein könnte, ist noch nicht geklärt. Hinzu kommt, daß das Thema in der Weiterbildung von seiner innovativen Seite her diskutiert werden kann, während in der Ausbildung seine ordnungspolitische Brisanz im Vordergrund steht. Bisher gibt es – so stellt sich die Situation auch

für SCHMIDT dar – „keinen Konsens darüber, was unter Modularisierung in der beruflichen Bildung genau zu verstehen sei“¹, und KLOAS spricht von der Qualifizierung in Modulen als von einer „Begriffshülse, die Modernität versprechen soll, aber keine neue Praxis bezeichnet und auch nicht erkennen läßt, daß ein bestimmter Veränderungswille bzw. ein Gestaltungsziel vorhanden ist“². Im weiteren Verlauf seiner Darstellung unternimmt es KLOAS allerdings, diese Begriffshülse für die Bereiche duale Ausbildung, Ausbildungsvorbereitung, Nachqualifizierung und Weiterbildung zu füllen und damit der Debatte einen soliden Boden zu verschaffen.

Bisher war die Debatte um Module sehr stark ordnungspolitisch motiviert. Auf dieser Ebene muß die Frage der Modularisierung eher formalistisch behandelt werden. Inhaltlich bleibt sie in der Regel an der Systematik der bestehenden Ausbildungsrahmenpläne selbst bzw. der ihnen zugrundeliegenden Fachwissenschaften orientiert, und ihre Charakterisierung als die „elegantere“ Form der bereits existierenden Berufsbildpositionen³ trifft zu.⁴

Einen Klärungsvorschlag, der die rein ordnungsbezogene Debatte überschreitet, bietet z. B. RÜTZEL an, der drei „Grundvarianten“ der Modularisierung skizziert, deren erste dem ursprünglich aus der Technik stammenden Modulbegriff im Sinne von Teilsystemen einer größeren Anlage entspricht, die zweite einem Kurskonzept entspricht, während die dritte Variante bereits das deutsche Berufskonzept integriert.⁵

Es ist sichtbar, daß eine „elegante“ Form einer Modulkonzeption im Blick auf bildungspolitische Konsensfähigkeit Vorteile mit sich bringt, weil sie nur die Anordnung und Benennung, nicht aber die Grundstruktur verändert und damit eine optimale Verträglichkeit mit den herrschenden Anerkennungs- und Prüfungsverfahren der zuständigen Stellen ermöglicht. Der Nachteil dieser Konzeption liegt in den bekannten Problemen, die die Orientierung an der Fachsystematik mit sich bringt⁶: Durch die eindeutige Stofforientierung müssen zukünftige Module, ebenso wie die bisher verwendeten Instrumente Rahmenplan und sachlich-zeitliche Gliederung, den Gesamtumfang der fachlichen Inhalte enthalten. Damit stehen die Auszubildenden vor der Situation, weniger die Praxis und deren Anforderungen zu berücksichtigen, sondern von außen gesetzte Inhalte „abarbeiten“ zu müssen. Dies bedeutet eine klare Prüfungsorientierung.

Ihr Gegenbild wäre die Orientierung an der beruflichen Handlungsfähigkeit. Die Prüfungsorientierung lenkt ja die gesamte Handlungsausrichtung in eine Richtung, an der gerade das Klientel der Nachzuqualifizierenden gescheitert ist oder sich zumindest nicht ohne Grund abgewandt hat, nämlich eine lehrplanmäßig schulisch orientierte Form des Lernens und der Stoffbearbeitung.

Hier macht sich die Tatsache bemerkbar, daß das Qualifizierungssystem für die Erstausbildung in den anerkannten Berufen stark verregelt und damit schwer veränderbar ist.⁷ Die durch die Anforderungen der europaweiten Anerkennung der Berufe des deutschen dualen Systems gegenwärtig anlaufende Entwicklung dreisprachiger Ausbildungsprofile könnte mittelfristig zu einer Art Brücke zwischen den beiden Polen Prüfungs- und Handlungsfähigkeit werden. Diese Ausbildungsprofile enthalten die Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, das Arbeitsgebiet, berufliche Fähigkeiten und gegebenenfalls besondere Anforderungen.⁸ Ihre Brückenfunktion

könnte dadurch zustande kommen, daß hier die beruflichen Fähigkeiten nicht mehr als Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern als Funktionsbereiche beschrieben sind. Damit sind sie nicht nur näher an der beruflichen Wirklichkeit, sondern spiegeln durch ihre Anordnung entlang des Auftragsablaufs den Qualifikationsweg. Damit könnten sie eine zweite Brückenfunktion übernehmen, nämlich zwischen Berufskonzept und Modulsystem. Die situations- und tätigkeitsorientierten Module, die wir weiter unten als Ansatz des Modellversuchs „Arbeit und Qualifizierung“ des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft beschreiben, entsprechen etwa diesem Konzept.

So trifft die Modulkonzeption in eine Situation, in der neben den traditionellen Schnittmustern für die Berufskleider auch schon Variationen diskutiert und entwickelt werden, deren Ausgestaltung für die konkreten Berufe wiederum sehr unterschiedlich ausfallen kann. Wie KLOAS zeigt⁹, ist es unter den Diskutanten relativ unstrittig, daß speziell für Nachqualifizierungsmaßnahmen eine modulare Form sinnvoll und durchführbar ist. Für diesen Bereich, und speziell für die hier laufende Modellversuchsreihe zur modularen Nachqualifizierung, sind hinsichtlich der zu leistenden Modularisierung bereits einige Vereinbarungen getroffen worden: für die dort vertretenen Berufe sollen Modulsysteme entwickelt werden, gleichzeitig muß zur Wahrung des deutschen Berufssystems der Bezug zu den Berufsbildpositionen erkennbar sein. Schließlich soll die Qualifizierung methodisch handlungsorientiert angelegt sein und „die in jedem Modul vermittelte Qualifikation betriebs- bzw. bildungsträgerübergreifend eingesetzt werden“.¹⁰

Zusammenfassend bezeichnet DAVIDS Module sowohl als Qualifizierungsinhalt wie als Qualifizierungsergebnis und hält die Anforderungen an die Module für die Nachqualifizierung in einer Art Definition fest:

- „Ein Modul ist ein dem jeweiligen Beruf zugeordnetes, inhaltlich-thematisch abge-

schlossenes Qualifizierungsergebnis (das den im Ausbildungsrahmenplan beschriebenen Berufsbildpositionen zugeordnet werden kann).

- Das Modul besteht aus mehreren Lerneinheiten, die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis unter Einbeziehung des Arbeitsprozesses enthalten, bei einer Gesamtdauer von insgesamt ca. drei Monaten pro Modul.
- Jedes Modul wird an unterschiedlichen Lernorten durch betriebliches und außerbetriebliches systematisches Lernen realisiert.
- Jedes Modul wird nach einer einheitlichen und trägerübergreifend anzuwendenden Systematik zertifiziert.“¹¹

Im hessischen Modellversuch Arbeit und Qualifizierung ist ein Modul an diesen Kategorien ausgerichtet und beschreibt darüber hinausgehend eine typische und umfassende (ganzheitliche) Arbeitssituation eines Berufes. Die Gesamtheit der zu erstellenden Module muß so „zusammenklingen“, daß damit das gesamte Feld typischer bzw. relevanter beruflicher Tätigkeiten abgedeckt ist. Die in den Berufsbildpositionen enthaltenen Fachinhalte, auf die sich ja die Abschlußprüfungen beziehen, werden dann diesen Modulen themenbezogen zugeordnet. Damit soll die Verbindung hergestellt werden zwischen der bisher weitgehend bildungs- und ordnungspolitisch ausgerichteten Debatte und einem pädagogischen Ansatz, der der Lebenssituation der jungen Menschen in der Aus- und Weiterbildung besonders gut entgegenkommt.

Modulpädagogik

Was in der vor allem berufsbildungs- und ordnungspolitisch geführten Diskussion bisher nicht oder zu wenig zur Sprache kommt, ist die Frage nach der inhaltlichen Schneidung und damit der pädagogischen Form der Module selbst. In den verschiedenen Modellversuchen zur Nachqualifizierung sind bisher mehrere Modulvorschläge gemacht wor-

den¹², die sich in ihrer Konzeption und Umsetzung den gegenwärtig diskutierten didaktischen und methodischen Standards in der Berufsausbildung¹³ anzunähern versuchen. Wichtig dabei ist, gerade im Zusammenhang der Nachqualifizierung, ein didaktisches Konzept zu haben, das

1. flexibel die Situation der Zielgruppe mit ihren schwierigen Lebenssituationen und Berufslebensläufen berücksichtigt,
2. persönlichkeitsorientiert und damit individuell auf den Fähigkeitsstand der beteiligten Subjekte ausgerichtet ist,
3. mit den anerkannten Berufen kompatibel ist.

Auf diesem Feld versucht der Modellversuch des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft einen Beitrag zu leisten. Die Module für die Berufe, für die hier nachqualifiziert wird, folgen dem Prinzip der Tätigkeits- bzw. Situationsorientierung.

Auch hier bieten die vorhandenen Berufsbilder und die damit verbundenen Abschlüsse die Zielperspektive für die Nachqualifizierung. Diese läßt sich jedoch nicht von der ihr zugrundeliegenden Fachsystematik leiten, sondern folgt der Idee von beruflich relevanten Handlungssituationen. Damit ist gemeint, daß – vergleichbar mit der o. g. Variante 3 von RÜTZEL – jeder Beruf einen Kranz von Aufgaben bzw. Aufträgen oder Handlungssituationen kennt, innerhalb dessen diejenigen Fertigkeiten, die in Form von Berufsbildpositionen beschrieben sind – und zahlreiche andere! – immer wieder gefordert werden. Hat man viele dieser Situationen durchlaufen und ist dabei mit den Inhalten, den Techniken, den Materialien, den Prüf- und Kontrollverfahren, den persönlichkeitsbezogenen und sozialen Anforderungen und den Kosten vertraut geworden, so kann man allmählich von beruflicher Handlungsfähigkeit sprechen.

Es ist Chance und Problem solcher Situationen zugleich, daß die Fachinhalte und Fertigkeiten, die zu ihrer Bewältigung gefordert

werden, weder in einer geordneten Reihenfolge – also erst Rauhfasertapete, dann Mustertapete und schließlich Strukturtapete – vorkommt, sondern bunt gemischt, wie die Auftragslage es erfordert oder der Kunde es wünscht.

Die Gesamtheit der Module muß so zusammenklingen, daß das ganze Feld relevanter beruflicher Tätigkeiten abgedeckt ist.

Damit ist zwar das Lernen nach der Fachsystematik und dem Prinzip vom Einfachen zum Schwierigen nicht ohne weiteres möglich. Dafür wird aber der Blick für das Wichtige und das weniger Wichtige, den Kern und den Rand und wenn man ganz kühn ausgreifen will, der Blick für Relevanz und Qualität aufgebaut. Die Grenze für diesen Weg ist damit sichtbar: Wenn die Auswahl an relevanten Situationen zu begrenzt ist – wenn also ein Malergeschäft nur noch Rohrstreichaufträge in einem Chemiewerk bearbeitet oder ein Tischler nur noch Fenster baut – muß auf andere Weise die Breite des existierenden Berufsbildes aufgebaut und gesichert werden. Was auf der anderen Seite durch den Vollständigkeitsanspruch der Fachsystematik, zur Entfremdung von der realen Praxis des Berufes führt, wird hier zur Einengung und damit zur Anpassung des Berufstätigen auf einen Tätigkeitsausschnitt und die damit verbundenen wirtschaftlichen Interessen.

Dies widerspricht dem deutschen Berufskonzept, das nie auf reine (einzel-)betriebliche Verwertbarkeit, sondern immer auf breite Anwendbarkeit und Persönlichkeitsbezug ausgerichtet war. Auf diesem Hintergrund betrachtet, kämpft die Modularisierung ja auch mit dem Verdacht, daß es sich dabei – um das Bild wieder aufzunehmen – im Vergleich zu den Berufskleidern nach systemati-

chem Schnittmuster eher um billige Fähnchen handelt! Diesem Verdacht gehen wir hier allerdings nicht weiter nach, sondern erörtern einige (berufs-)pädagogische Aspekte, die eine derartige Modulkonzeption bereithält.

So sind unter diesem Gesichtspunkt z. B. Fragen des Lernprozesses selbst und Fragen der didaktischen Architektur zu behandeln und z. B. zu fragen, ob deren didaktisch-methodische Anlage eher in Analogie zur Systematik der bereits bekannten Berufsbildpositionen¹⁴ der Ausbildungsrahmenpläne gestaltet ist oder – wie hier bevorzugt – nach beruflich relevanten Tätigkeiten und Situationen geschnitten werden soll.

Was den Lernprozeß angeht, so spricht nicht nur die Lebenspraxis und die Lebenserfahrung für die Entwicklung situativ angelegter Qualifizierungsbausteine, sondern vor allem die Praxis und der Qualifizierungsbedarf kleinerer und mittlerer Betriebe. Gerade für sie ist eine handlungsorientierte Qualifizierung um so wichtiger, als das arbeitsplatznahe Lernen die „betriebsverträgliche“ Form von Qualifizierung darstellt.

Situatives Lernen ist dem normalen Leben und der Art, wie der einzelne persönlich im Alltag Probleme bewältigt, näher, hat unmittelbaren Bezug zum normalen Betriebsablauf und ist damit arbeitsplatznah organisierbar: Der Kundenwunsch richtet sich nicht nach dem Warenfluß, und ein Kunde im Einzelhandel wäre nicht zufrieden, wenn der Auszubildende den Karton zwar öffnen und die Ware, nach der er fragt, ins Regal einräumen, aber keine Auskunft zum Preis geben kann, weil „Bepreisung“ noch nicht „dran“ war. Ebenso wenig könnte der Kaufmann auf sein Geld verzichten, weil der Auszubildende den Umgang mit der Kasse nach Plan erst im zweiten Ausbildungsjahr „bekommt“. Arbeitsplatznahe Lernen heißt damit auch, daß immer das im Vordergrund steht, was die Situation erfordert bzw. der Kunde braucht. Lerninhalte,

die im Rahmen der Kundenaufträge nicht vorkommen, aber im Rahmenplan gefordert sind, müssen durch Lehrgänge oder in der Prüfungsvorbereitung ergänzt werden.

Daraus ergibt sich eine Überlegung zur didaktischen und methodischen Architektur des Modulkonzepts als Ganzem: Folgt man in der Bearbeitung einer bestimmten Anordnung oder ist die Bearbeitungsreihenfolge der Module offen? Im Modellversuch Arbeit und Qualifikation werden sie als Gesamtzusammenhang derjenigen Aufgaben und Inhalte gesehen, der den beruflichen Alltag in seinem Kern repräsentiert. Wenn ich mich aber als Malerazubi gerade im Modul 4 „Arbeitsstelle vorbereiten“¹⁵ befinde, verweist das nur auf meinen momentanen „theoretischen“ Beschäftigungsschwerpunkt, das Feld meiner fachlichen Vertiefung. Es heißt keineswegs, daß ich während dieses Zeitraums nicht Material beschaffen oder eine Baustelle aufräumen könnte. Es ist aber durchaus möglich, daß ich bis zu diesem Zeitpunkt in diesen Feldern erst praktische Erfahrung und noch keine fachliche Vertiefung erfahren habe. Der sogenannte lernlogische Aufbau¹⁶ ist hier nicht das Konstruktionsprinzip. Sieht er doch vor, daß die Inhalte insgesamt nach einem System aufgebaut sind, dem die Annahme zugrunde liegt, das nachfolgende Inhaltselement sei nur – oder besser – lernbar, wenn ein bestimmtes anderes vorausgegangen ist. Das beeinträchtigt die Flexibilität des Systems. Mit der Orientierung an relevanten Tätigkeiten soll dieser Einschränkung begegnet werden. Damit ergibt sich die Möglichkeit, prinzipiell mit jedem Modul zu beginnen und die Reihenfolge der weiteren Module ebenso frei nach Betriebs- und Teilnehmerbedarf aufeinanderfolgen zu lassen. Aus der Sicht des Teilnehmers und aus didaktischer Sicht erscheint es sinnvoll, die Bearbeitung der Module in der Art konzentrischer Kreise anzulegen und damit im Tätigkeitskern zu beginnen, nämlich in den Situationen oder mit den Aufträgen die ständig und am häufigsten vorkommen.

Beim Maler wird dies die Durchführung einer Arbeit bzw. die unmittelbar vorangehenden und nachfolgenden Abdeck- bzw. Aufräumarbeiten sein. Beim Einzelhandelskaufmann ist dies – nach der Arbeit im Lager und beim Regal auffüllen – der Verkauf selbst. „Angelagert“ werden dann die Module, deren Inhalte die Kerntätigkeiten begleiten und entweder nicht so häufig vorkommen oder nur selten von Auszubildenden oder Angestellten, sondern eher vom Meister oder Filialleiter bearbeitet werden. Dieses Bauprinzip erfordert allerdings auch, daß ein Modul einen Bereich vollständig, d. h. auch bis zu der vom Rahmenplan geforderten Tiefe, abdeckt. Das erfordert vor allem bei hauptberuflichen Ausbildern und Berufsschullehrern, die beide gewohnt sind, die Einführung und die Grundlagen im ersten Ausbildungsjahr, die vertiefenden Techniken und Inhalte dann in einem späteren Lehrgang zu behandeln, ein gewisses Maß an methodischer Flexibilität.¹⁷

Persönlichkeitsorientierung

Persönlichkeitsorientierung wird im Modellversuch Arbeit und Qualifizierung explizit als Gestaltungsprinzip verfolgt. Das heißt nicht nur, daß man jeden Teilnehmer als Person und in seiner Biographie ernst nimmt. Es bedeutet auch den Abschied vom Trichtermodell des Lernens, das dann sein Ziel erreicht hat, wenn der volle „Eimer“ zum Prüfungszeitpunkt wieder entleert werden kann. Persönlichkeitsorientierung heißt vielmehr, daß die Ausbildung die Aufgabe hat, das „Einfüllen“ selbst in den Blick zu nehmen und nicht den Füllstand, d. h. den Vorgang des Einfüllens selbst und die Qualität des Inhalts als Maßstab zu nehmen. Inhalt und Prozeß werden damit zum Entwicklungsmedium für die Menschen, die sich mit ihm beschäftigen. Das bedeutet methodisch, daß aktives Arbeits- und Lernverhalten soweit wie möglich gefördert und rezeptives Lernen vermieden wird. Der modulare Aufbau wird also als

Mittel zu nutzen sein, persönlich und sozial neue Erfahrungen zu machen und damit auch die als mögliche oder notwendige Entwicklungschancen zu nutzen.

Um zum Bild der Kleider zurückzukehren, so soll die Ausbildung unter persönlichkeitsorientierten Gesichtspunkten nicht nur zu einem ansehnlichen und repräsentativen Stück führen, es muß auch so geschneidert sein, daß es individuell gut paßt und der Träger sich darin wohl fühlt, wenn es dann auch noch wärmt und ihn motiviert, sich damit der Welt zu zeigen, ist fast der Gipfel des Möglichen erreicht!

Modularisierungsbeispiele

Im folgenden wird der bisher entwickelte Modularisierungsvorschlag für zwei Berufe skizziert und beispielhaft erläutert.

Module für Einzelhandelskaufleute

Modul 1

Aufbereiten und Lagern der Ware

Modul 2

Den Verkauf vorbereiten

Modul 3

Kundenorientiertes Verkaufen

Modul 4

Einkaufen und Beschaffen

Modul 5

Gestalten des Wettbewerbs

Modul 6

Eine Firma gründen

Modul 7

Spiegeln und Lenken der Geschäftsprozesse

Zusatzmodul

Prüfungsvorbereitung

+ Verschiedene Projekte zur Umweltthematik, Handel und Verkauf von Produkten etc.

Das Anordnungsprinzip¹⁸ für die Module zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau ist der Warenfluß, der mit der Anlieferung Ware beginnt und über verschiedene Einzelschritte in die Regale des Verkaufsraums kommt und

schließlich nach der Bezahlung im Korb des Kunden endet. Dieser Fluß ist als solcher nicht direkt sichtbar, ihn zu kennen, bedeutet für den Teilnehmer eine „Brille“, mit deren Hilfe er sich den Gesamtzusammenhang der Abläufe durchschaubar machen kann.

Die Anordnung nach dem Warenfluß selbst ergibt noch kein Relevanzkriterium, weder für die Bedeutung des einzelnen Moduls im beruflichen Gesamtzusammenhang noch für die Qualität und die Bedeutung der einzelnen Arbeitsschritte innerhalb seines Verlaufs. Als Relevanzkriterium ist hier jeweils der zentrale wertschöpfende Faktor in den Mittelpunkt zu stellen, nämlich der kundenorientierte Verkaufsakt als das entscheidende wirtschaftliche Geschehen. Legt man also den Warenfluß und den Verkaufsakt als eine Art Orientierungsraster hinter die Module, so kann ich mir bei jeder Einzeltätigkeit klar machen, an welcher Stelle des betrieblichen Gesamtgeschehens das, was ich gerade ma-

che, steht, und welche Bedeutung es für den gesamten Wertschöpfungsprozeß besitzt.¹⁹ Dieses Raster ist dann auch eine Hilfe im Qualifizierungsprozeß, weil für den Teilnehmer durchschaubar wird, welche Bereiche er bereits kennt und fachlich vertieft hat und welche noch ausstehen. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn er, wie in kleineren Betrieben üblich, an vielen Stellen des „Flusses“ eingesetzt wird.

Zur Verdeutlichung sei die Struktur am Modul 1 Aufbereiten und Lagern der Ware exemplarisch skizziert.

Das Modul ist in einzelne Bausteine unterteilt, wie etwa Kontrollieren der Ware.

Den Bausteinen wiederum sind betriebliche Einzeltätigkeiten bzw. Lernmöglichkeiten und damit verbundene Qualifizierungsinhalte zugeordnet. Letztere können im Betrieb und/oder beim Bildungsträger vermittelt werden.

Module für Maler/Lackierer

Modul 1

Einen Auftrag gewinnen und dokumentieren

Modul 2

Arbeit organisieren und verteilen

Modul 3

Materialien beschaffen und lagern

Modul 4

Eine Arbeitsstelle/Baustelle vorbereiten und einrichten

Modul 5

Außenarbeiten durchführen

Modul 6

Innenarbeiten durchführen

Modul 7

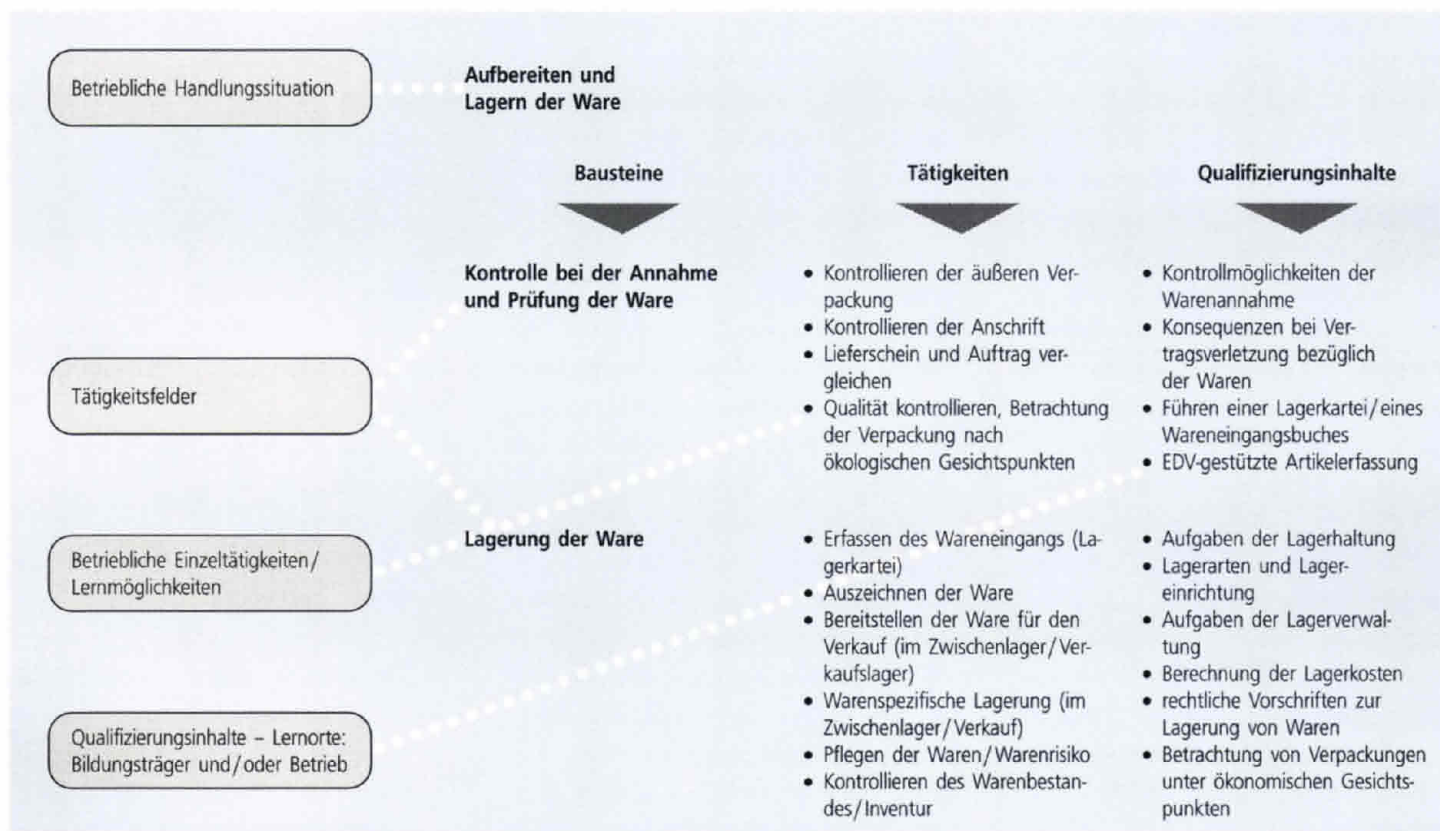
Eine Arbeitsstelle/Baustelle räumen und übergeben

Modul 8

Mit Kunden umgehen.

Für die Anordnung der Module in diesem Beruf, in dem in einem handwerklichen Verfahren etwas hergestellt oder repariert wird,

Abbildung: **Modul 1**



kann nicht der dem Handel eigene Warenfluß das strukturierende Prinzip sein. Deshalb wird hier der Auftrags- bzw. Arbeitsablauf in einzelne abgrenzbare Funktionsbereiche gegliedert, die in ihrer Gesamtheit das Feld möglicher Tätigkeiten abbilden. Durch die Zuordnung der im Berufsbild enthaltenen Positionen zu den einzelnen Modulen wird die gewohnte Fachsystematik zwar gelockert, das Berufsbild als solches und damit das Berufskonzept des dualen Systems der Ausbildung bleibt aber erhalten. Ebenso wenig wie die Anordnung nach dem Warenfluß bei den Modulen für die Einzelhandelskaufleute, ergibt auch die Anordnung nach dem Auftragsablauf noch kein unmittelbares Relevanzkriterium, das dazu verhilft, Kern- und Randinhalte zu bestimmen und damit den inhaltlichen und zeitlichen Umfang und die erforderliche Tiefe der einzelnen Module zu bestimmen.

Auch hier kann das Kriterium aus der Qualität des Wertschöpfungsprozesses kommen. Damit steht die fachlich und materialbezogen angemessene und die zeitlich optimale Abwicklung im Mittelpunkt. Von diesem Zentrum her und den Anforderungen, die sowohl fachlich als auch vom Kunden gestellt werden, kann die Bedeutung der vorgelagerten und nachgelagerten und der begleitenden Tätigkeiten beurteilt werden. Ein weiteres Relevanzkriterium liegt hier in der Prozeßqualität, d. h. in der Art und Weise, wie die Arbeitsschritte, die in den Modulen 2 bis 7 beschrieben sind, ineinander übergehen. Daraus entsteht nicht nur der organisatorische und materielle Gewinn für den Betrieb selbst, sondern auch die Kundenzufriedenheit, die letztlich zu weiteren Aufträgen führt.

Perspektive

Beide Modulkonzepte orientieren sich an der Realität der betrieblichen Abläufe. Sie bauen auf erfahrungsorientiertes Lernen. Die hier angestrebte Lernlogik bezieht sich auf das

aufgabenorientierte bzw. problemlösende Vorgehen und folgt dem Prinzip vom „Bekannten“ zum „Unbekannten“, sei dies nun schwierig oder einfach.

Greift man am Ende das anfänglich verwendete Bild nochmals auf, so ist es sicher nicht so, daß mit der Modularisierung in der Nachqualifizierung alle Bekleidungsprobleme des Kaisers gelöst wären.

Modulkonzepte orientieren sich an der Realität der betrieblichen Abläufe

Soll aber der Kaiser am Ende nicht nackt vor seinem Volke erscheinen, weil er möglicherweise einem Modulschneiderscharlatan aufgegessen ist, muß ein berufs- und ordnungspolitisch interessantes Schnittmuster in jedem Fall mit pädagogisch anspruchsvollen Stoffen realisiert werden, das keck und kurz zu tragen ebenso möglich ist, wie lang und klassisch.

Dies ist dann der Fall, wenn es nicht nur gelingt, die Module in der beschriebenen Weise zu schneiden, sondern auch ihre Vermittlung so situationsbezogen und teilnehmerzentriert anzulegen, daß diese Art des Zuschnitts ihr Potential zur Förderung individueller Lernprozesse und zur Verbesserung arbeitsplatznahen Lernens entfalten kann. Gelingt es außerdem, den Abschluß der einzelnen Module so zu dokumentieren und zu zertifizieren, daß diese Teilnehmergruppe dadurch zeitlich und inhaltlich individuell zu einem anerkannten Berufsabschluß gelangen kann, wird aus dem anspruchsvollen Schnittmuster und den wertvollen Stoffen auch ein Kleid, das sich ohne Wahrnehmungstrübung ansehen läßt.

Ob Kaiser und Volk die neue Qualität erkennen, sollte nicht vorschnell entschieden oder

beurteilt werden. Denn die Schneiderwerkstätten, als die man die derzeit laufenden Modellversuche betrachten kann, arbeiten noch. Sie werden sicher verschiedene Wege finden, auf denen Stoff und Form, Kunde und Material, Fachkenntnis und Bedarf zusammengebracht werden können. Pädagogische Prozesse brauchen ein bißchen Zeit, und ihr Erfolg zeigt sich nicht im Konzept, sondern erst post festum. Diese Zeit kann genutzt werden.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Schmidt, H.: Vorwort. In: Kloas, P.-W.: *Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?* Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1997 (Beiträge zur beruflichen Bildung, H. 208)

² Ebenda

³ Vgl. Kloas, P.-W.: *Modularisierung unter Beibehaltung des Berufskonzepts*. Unveröff. Vortragsmanuskript d. Fachtagung „Modulare Nachqualifizierung und Erwerbstätigkeit“ 20./21. Nov. 1996 in Hamburg, S. 10

⁴ Als weiterer Schritt kann die sog. lernlogische Anordnung betrachtet werden, wie sie z. B. den Modulen des Umschulungskonzepts zugrunde liegen, das im Modellversuch MOMB entwickelt wurde. Vgl. dazu Klaas, D.; Kunkel, K.: *Flexibilisierung von Lernwegen*. In: *berufsbildung* 1995, H. 34, S. 10 ff.

⁵ Vgl. Rützel, J.: *Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung*. In: *berufsbildung* 1997, H. 43

⁶ Vgl. dazu Herz, G.; Lehmkühl, K.: *Bilanz und kritische Reflexion aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung*. In: Hensge, K.; Schmidt-Hackenberg, B.; Selka, R. (Hrsg.): *Der Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen in der Bewährung. Neue Akzente in der Ausbilderqualifizierung*. Bielefeld 1995, S. 49–72

⁷ Auf dieses Problem macht auch Rützel aufmerksam und sieht in der Modularisierung diesbezüglich einen Flexibilitätsgewinn. Vgl. Rützel, J.: *Reform...*, a. a. O., S. 7

⁸ Vgl. Benner, H.: *Dreisprachige Ausbildungsprofile – neues Mittel zur Transparenz der Qualifikation anerkannter Ausbildungsberufe*. In: *BWP* 26 (1997) 1, S. 40

⁹ Kloas, P.-W. *Modularisierung...*, a. a. O. und Häussler, J.; Malcher, W.: *Ausbildungsberufe oder Module – Sind die Ausbildungsstrukturen noch zeitgemäß?* In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): *Berufliche Bildung – Wandel als Chance. Jahrestagung 1996 der kaufmännischen Ausbildungsleiter*. Bonn 1996, S. 34

Berufliche Weiterbildungs- teilnahme – (k)eine Frage des Alterns?!

¹⁰ Vgl. Davids, S.: *Berufsbegleitende Nachqualifizierung von Erwachsenen ohne Berufsausbildung – Realisierung eines modularen Konzepts in vier Modellversuchen*. In: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz Diepold, P. (Hrsg.): *Berufliche Aus- und Weiterbildung, Konvergenzen/Divergenzen, neue Anforderungen*. BeitrAB, Bd. 195. Nürnberg 1996 (Mskript)

¹¹ Davids, S.: *Berufsbegleitende Nachqualifizierung – Eine Modellversuchsreihe zur Erprobung innovativer Kooperationsformen von Lernen und Arbeiten im Verbund zur Qualifizierung junger Erwachsener bis zum anerkannten Berufsabschluß*. In: *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderung, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Tagungsdokumentation*, 3. Fachkongreß des Bundesinstituts für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.), Berlin 1997

¹² Vgl. ebenda S. 17, S. 8

¹³ Dehnhostel, P.; Walter-Lezius, H.-J. (Hrsg.): *Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven*. Bielefeld 1995

¹⁴ Diese Position vertritt z. B. Kloas 1996.

¹⁵ Vgl. die nachfolgende Skizze der Malermodule

¹⁶ Dieses didaktische Prinzip liegt z. B. den Modulen des Umschulungskonzepts zugrunde, das im Modellversuch MOMB entwickelt wurde. Vgl. dazu Klaas, D.; Kunkel, K.: *Flexibilisierung von Lernwegen*. In: *berufsbildung H. 34* (1995), S. 10 ff.

¹⁷ Weil es in diesem System nicht ganz einfach ist, die Systematik des Berufsbildes abzusichern, wird mit dem Instrument des Qualifizierungspasses gearbeitet. Es ist für die Teilnehmer ein Selbststeuerungsinstrument und dient neben seiner Funktion für die Kommunikation zwischen Ausbilder und Teilnehmer auch als Basis für die Überprüfung der Vollständigkeit der Inhalte.

¹⁸ Es sei nochmals erwähnt, daß dieses Anordnungsprinzip ein didaktisches ist und die inhaltliche Systematik transparent machen soll. Ein „lernlogischer“ Bearbeitungszwang nach dieser Reihe der Module ergibt sich daraus aber nicht.

¹⁹ Interessante Einblicke in die Wertschöpfungsfrage, die hier nicht behandelt werden kann, geben z. B. Womack, J. P.; Jones, D. T.: *Auf dem Weg zum perfekten Unternehmen (Lean Thinking)*. Frankfurt/M 1997, S. 45 ff.

Wolfgang Gallenberger

Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am
Lehrstuhl für Pädagogik an
der Universität Regensburg

**Der Rückgang der Weiterbildungs-
beteiligung in der Erwerbsbevölkerung
mit zunehmendem Lebensalter ist
nicht allein auf das Altern zurückzu-
führen. Innerhalb der älteren Er-
werbsbevölkerung sind vergleichs-
weise mehr Menschen aufgrund ih-
rer Erwerbssituation Bedingungen
ausgesetzt, die sie vom Weiterbil-
dungsgeschehen fernhalten. Der
Beitrag kritisiert die Interpretation
altersspezifischer Studien zur Teil-
nahme an beruflicher Weiterbildung
und stellt die Befunde einer nach Er-
werbssituationen differenzierenden
Auswertung der Daten des von der
Deutschen Forschungsgemeinschaft
finanzierten Projekts „Weiterbil-
dungsabstinenz“ dar. Die Ergebnisse
werfen ein neues Licht auf den Zu-
sammenhang zwischen beruflicher
Weiterbildungsteilnahme und dem
Altern.**

„Je älter ein Mensch, desto drastischer sinkt seine Weiterbildungsbereitschaft.“¹ Was STASCHEN für die Weiterbildung generell feststellt, wird auch für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung behauptet. Vielleicht ist die Häufigkeit dieser Einschätzung von der Gerontologie über die Pädagogik bis in die Personalabteilungen der Betriebe ein Grund dafür, daß sie bislang nicht überprüft wurde. Einer der wichtigsten Ausgangspunkte für diese These ist der Befund, die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung gehe mit zunehmendem Alter allgemein zurück. Daß dies nicht so generell gilt, soll dieser Beitrag zeigen.

Bisherige Annahmen

Die immer wieder beschriebene Abnahme beruflicher Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter wurde unter Bezugnahme auf unterschiedliche Daten festgestellt.² Der Grad der Abnahme erreicht dabei unterschiedliche Ausmaße.

Die meisten Autorinnen und Autoren trafen ihre Feststellung unter Rückgriff auf die Daten des Berichtssystems Weiterbildung (BSW). Seit 1988 stellte das BSW eine jeweils um mindestens 50 Prozent niedrigere Weiterbildungsquote der Gruppe der über 50jährigen (1994: 14 Prozent Beteiligung) verglichen mit den 35- bis 49jährigen fest (1994: 29 Prozent).³ Das BSW befragt alle drei Jahre repräsentativ ausgewählte deutsche Staatsbürger/-innen im Alter von 19 bis 64 Jahren nach ihrer allgemeinen und beruflichen Weiterbildungsteilnahme. Die Frage nach der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird darin auch Personen gestellt, die weder erwerbstätig sind noch eine Erwerbstätigkeit anstreben, obwohl diese von einem beruflichen Qualifikationserfordernis gar nicht betroffen sein können.⁴

Diese Vorgehensweise verzerrt auch die altersspezifischen Befunde für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung: In der Auswertung des BSW wird eine Eingruppierung der Befragten in 18- bis 35jährige, 35- bis 49jährige und 50- bis 64jährige vorgenommen. Vergleicht man die Weiterbildungsbeteiligung in dem mittleren und oberen Alterssegment, so stellt man zwei Stichproben mit unterschiedlich hohem Anteil von Erwerbspersonen gegenüber. So waren beispielsweise im April 1993 gegenüber der zu mehr als 80 Prozent erwerbstätigen Bevölkerung im Alter von 35 bis 50 Jahren im oberen Alterssegment wesentlich weniger Personen erwerbstätig. Die Erwerbsquote lag für die 50- bis 55jährigen bei 77,7 Prozent, für die 55- bis 60jährigen bei 63,8 Prozent und für die 60- bis 65jährigen lediglich bei 22,9 Prozent

der Bevölkerung des jeweiligen Alters.⁵ Unter den Befragten des oberen Alterssegments befanden sich demnach im BSW sehr viel mehr Nicht-(mehr-)Erwerbstätige als in dem mittleren Segment. Mißt man die Weiterbildungsbeteiligung, ohne die Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung zu berücksichtigen, ergibt sich zwangsläufig eine sehr niedrige berufliche Weiterbildungsbeteiligung der Befragten der ältesten Gruppe, denn (Früh-) Pensionäre werden kaum angegeben, sie hätten sich beruflich weitergebildet!⁶

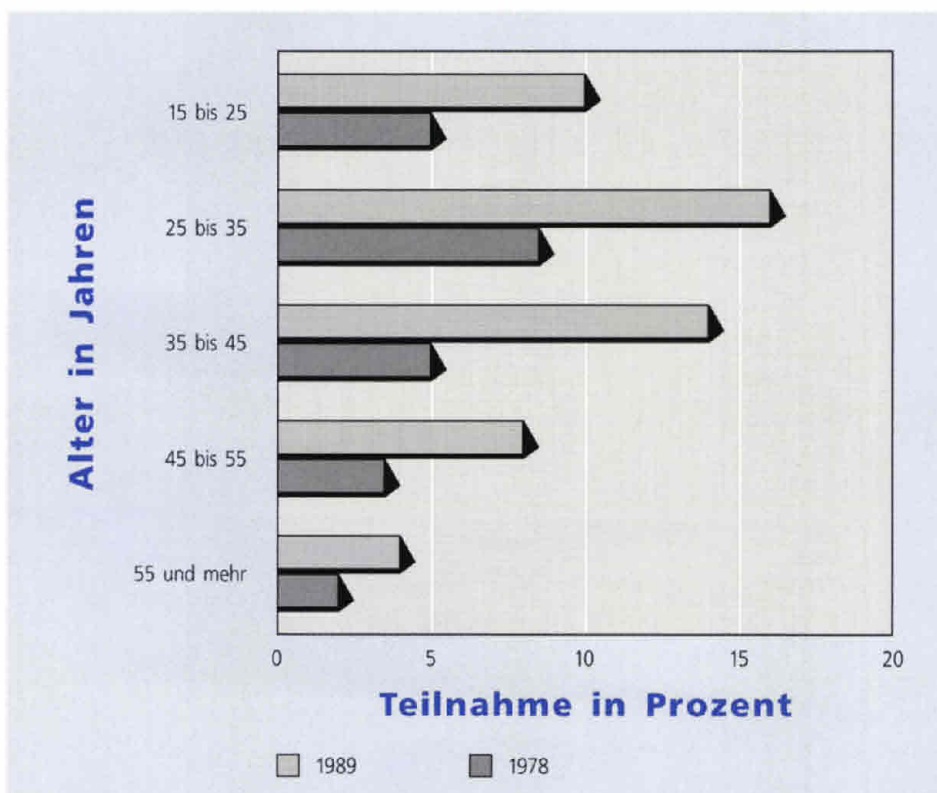
Daraus resultiert eine mangelnde Vergleichbarkeit der altersspezifischen Teilergebnisse des BSW. Die Daten des BSW sind nicht altersspezifisch interpretierbar.

Doch auch Auswertungen für solche Zwecke geeigneterer Datensätze kommen zu dem Befund, daß die berufliche Weiterbildungsteilnahme nach der Mitte des Berufslebens

mit zunehmenden Alter zurückgeht: Eine speziell auf die berufliche Weiterbildung bezogene Auswertung der Mikrozensusdaten hat HILZENBECHER⁷ vorgelegt. HILZENBECHER legt seinen Berechnungen die Zahl der Erwerbspersonen, d. h. die der Erwerbstätigen und der Erwerbslosen, zugrunde. Er stellt für 1978 wie für 1989 eine Abnahme der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung bereits ab der Gruppe der 35- bis 45jährigen im Vergleich zur Gruppe der 25- bis 35jährigen fest, die dann mit zunehmendem Alter weiter abnimmt (vgl. Abbildung).

Eine nachlassende Beteiligung an beruflicher Weiterbildung mit zunehmendem Lebensalter scheint demnach empirisch belegt. Jedoch dies allein läßt nicht den Schluß zu, das Älterwerden der Erwerbspersonen stünde im (ursächlichen) Zusammenhang mit der beobachtbaren Abnahme ihrer beruflichen Weiterbildungsteilnahme.

Abbildung: Berufliche Weiterbildungsteilnahme nach dem Alter im Mikrozensus



Quelle: Hilzenbecher, M.: Berufliche Weiterbildung im Mikrozensus. In: BWP 20 (1991), S. 28-32, eigene Darstellung

Altersspezifische Auswertung für unterschiedliche Erwerbssituationen

Gründe für eine differenziertere Interpretation

Es gibt zwei triftige Gründe, mit den altersspezifischen Befunden der Weiterbildungserhebungen vorsichtiger und differenzierter umzugehen, als dies bisher geschehen ist. Der eine stammt aus der Altersforschung, der andere aus der Weiterbildungsforschung selbst.

Die Altersforschung hat vermehrt darauf hingewiesen, daß Altern kein mit dem Zunehmen des chronologischen Alters synchroner Prozeß ist.⁸ Die Bezeichnung eines Beschäftigten als „älter“ (ent)steht im Zusammenhang mit der individuellen Berufssituation und ist, wie LEHR⁹ resümiert, berufs-, betriebs-, tätigkeitsabhängig und evtl. auch geschlechtsspezifisch. Dies kommt auch dem Alltagsverständnis eines älteren Beschäftigten nahe: Ein 45-jähriger Stahlarbeiter gehört danach zum „alten Eisen“, während eine gleichaltrige Professorin eher zum Nachwuchs zählt. Wenn sich das Altern auf die Weiterbildungsteilnahme irgendwie auswirken soll, kann dabei nicht nur das chronologische Lebensalter als Maßstab der Einstufung in die Kategorie jüngerer oder älterer Beschäftigter verwendet werden. Vielmehr müßte die proklamierte Veränderung der Beteiligung mit jenen soziologisch und psychologisch beschreibbaren Veränderungen der Personen und ihrer Umwelten korrelieren, an denen die Altersforschung zunehmendes Altern festmacht.

Das zweite Argument für ein differenziertes Vorgehen bei der altersabhängigen Interpretation von Weiterbildungsquoten ergibt sich aus den oft replizierten Befunden der Weiterbildungsforschung: „Das Lebensalter

(...) ist nur ein Moment in der Berufs- und Bildungsbiographie. Erreichter Bildungsstand, erreichtes Qualifikationsniveau erreichte berufliche Position und damit verbundene Qualifikationsanforderungen, bisherige Beteiligung an beruflicher Weiterbildung und entwickelte Lernstrategien sowie individuelle Lebensentwürfe beeinflussen die (...) Weiterbildungsbeteiligung im mindestens gleichen Maße wie das Lebensalter an sich.“¹⁰ Auch wenn das Alter immer wieder als Variable auftauchte, die die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme in der jeweiligen Stichprobe mitprognostizieren konnte, so war sein Einfluß stets anderen Faktoren nachgeordnet. Korrelationen können nie kausal interpretiert werden, sondern lediglich Hinweise auf mögliche Ursachen liefern. Zieht man korrelative Befunde auf der Suche nach Erklärungen als Wegweiser heran, so ist es angebracht, zunächst jene Korrelationen heranzuziehen, deren statistischer Einfluß ausgeprägter ist als der des Lebensalters.

Aus den Befunden der Alters- wie der Weiterbildungsforschung schließen wir, daß es keinen Sinn macht, wie bisher die festgestellte lebensaltersabhängige Abnahme der Weiterbildungsbeteiligung des Durchschnitts der Erwerbspersonen zur alleinigen Grundlage wissenschaftlicher Erklärungsversuche zu machen. Vielmehr ist ein differenzierteres Vorgehen notwendig: Will man Effekte des Alterns auf die Weiterbildungsbeteiligung feststellen, so müssen wenigstens ansatzweise vergleichbare Gruppen von (im soziologisch-entwicklungspsychologischen Sinne) Jüngeren und Älteren gegenübergestellt werden. Versucht man die Ausführungen LEHRs¹¹ als Anforderungen an einen empirischen Vergleich jüngerer und älterer Erwerbspersonen zu interpretieren, ergibt sich: Altersabhängige Effekte können nur innerhalb von Arbeitnehmergrundgesamtheiten nachgewiesen werden, deren Qualifikations- und Berufssituation ähnlich ist. Ein Vergleich der Weiterbildungsquoten älterer und jüngerer mittlerer Angestellter ist demnach sinnvoll, ein Ver-

gleich zwischen sämtlichen älteren Beschäftigten (mit einem hohen Anteil niedrig Qualifizierter) mit sämtlichen jüngeren (im Schnitt wesentlich höher Qualifizierten) dagegen nicht. Genau letzteres geschah jedoch bislang, wenn bei der Diagnose einer „altersselektive(n) Qualifizierungspraxis“¹² in Deutschland die unterschiedlichen Qualifikations- und Berufssituationen in den Alterskohorten¹³ zunächst unberücksichtigt blieb.

Die Ergebnisse der Alters- wie der Weiterbildungsforschung verlangen eine Differenzierung nach Standarddemographiemerkmalen, die die Qualifikations- und Berufssituation beschreiben, bevor eine Prüfung altersabhängiger Effekte erfolgen darf.

Fragestellung

Ziel der Auswertung war es, zu prüfen, ob sich ein Zusammenhang zwischen dem soziologisch-psychologischen Altern und zunehmender Weiterbildungsabstinenz feststellen läßt. Dabei wurde folgende Vereinfachung zugrunde gelegt: Innerhalb von Gruppen mit vergleichbaren Qualifikations- und Erwerbssituationen sollte das chronologische Alter als Näherungswert für das soziologisch-psychologische Altern betrachtet werden.¹⁴ Interindividuelle Dispositionen wurden damit vernachlässigt, was sich jedoch im vorliegenden Fall durch den Bezug auf eine große, repräsentative Stichprobe dulden läßt. Die Befunde dieser differenzierenden Auswertung kommen dem sozial konstituierten Altern damit näher als die früheren Auswertungen.

Daten des Projekts „Weiterbildungsabstinenz“

Die Datengrundlage lieferte eine repräsentative Erhebung zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von 1993 im Auftrag des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen (ISO, Köln) im Rahmen des von der Deutschen

Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts „Weiterbildungsabstinenz“.¹⁵ Als erster Teil einer mehrstufigen Untersuchung wurde eine repräsentative Stichprobe der erwerbsnahen Bevölkerung¹⁶ deutscher Staatsbürgerschaft im Alter von 18 bis 60 Jahren (N = 1 529) zu ihrer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung befragt. Der Fragebogen war so angelegt, daß letztlich die Befragten entschieden, ob sie ihre Bildungsaktivitäten als Teilnahmen an beruflicher Weiterbildung einstufen. Durch zusätzliche Filterfragen wurden Bagatellteilnahmen identifiziert.¹⁷ Diese Bagatellteilnahmen wurden in dieser Auswertung zu den Nicht-Teilnahmen gerechnet. Weiterbildungsabstinenz in den wirklich letzten Berufsjahren wurde im Rahmen der Forschungskonzeption nicht als Alternseffekt, sondern als Folge der von Arbeitnehmer- wie Arbeitgeberseite erfolgenden Antizipation des baldigen Ruhestands betrachtet. Aus dieser Perspektive ist es nicht sinnvoll, auch über 60jährige, von denen ohnehin nicht einmal mehr ein Viertel erwerbstätig ist¹⁸, als Adressaten verwertungsbestimmter beruflicher Weiterbildung zu definieren.

In der Rangfolge der Zusammenhänge zwischen den erhobenen Standarddemographiemerkmalen und der Weiterbildungsteilnahme nahm das Alter den elften Platz ein (siehe Tabelle 1). Wertet man die Befunde ohne die geforderte Differenzierung altersspezifisch aus, so findet sich auch in diesen Daten ein zwar schwacher, aber immerhin statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Weiterbildungsabstinenz und Lebensalter. Auch bei einer geschlechtsspezifischen Betrachtung verändert sich der Zusammenhang nicht wesentlich (Cramér's $V = .16$ bei den Männern und $V = .14$ bei den Frauen).

Die schon von BOLDER u. a.¹⁹ dargestellten Befunde der Studie bestätigten den sozialwissenschaftlichen Kenntnisstand in diesem Feld: Mit hoher Wahrscheinlichkeit von einer

Tabelle 1: **Rangfolge der Zusammenhänge zwischen Standarddemographiemerkmalen und Weiterbildungsteilnahme bzw. -abstinenz** (Cramér's $V > .10$)

1. ▶ Berufsstatus	▶ .44
2. ▶ Berufsausbildung	▶ .39
3. ▶ Schulbildung	▶ .36
4. ▶ Branchenzugehörigkeit	▶ .27
5. ▶ Erwerbsstatus	▶ .24
6. ▶ Betriebsgröße	▶ .21
7. ▶ Geschlecht	▶ .17
8. ▶ Konfession	▶ .15
9. ▶ Berufsstatus des Vaters/ der alleinerziehenden Mutter	▶ .14
10. ▶ Haushaltseinkommen	▶ .14
11. ▶ Alter	▶ .12
12. ▶ Kinder in der Berufsausbildung	▶ .11
13. ▶ Alleinlebende	▶ .10

Quelle: Bolder, A.; Hendrich, W.; Nowak, D.; Reimer, A.: Weiterbildungsabstinenz 1. Makrostrukturen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland 1993, Köln 1994, S. 51

Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ausgegrenzt sind Personen, die Un- oder Angelernte sind, keiner Vollerwerbstätigkeit nachgehen, einen Schulabschluß unter FOS-Reife besitzen, Arbeiter/-innen sind und in einem Mittelbetrieb arbeiten.²⁰ Gewichtet man die von der Weiterbildungsteilnahme ausgrenzenden Merkmale entsprechend ihres Einflusses auf die Abstinenz, lassen sich Gruppen bilden, deren Mitglieder unterschiedlich stark ausgeprägte Ausgrenzungstendenzen aufweisen. Bereits bei einer Unterscheidung von fünf Kategorien unterschiedlich hoher Ausgrenzungstendenzen verschwindet innerhalb dieser Gruppen der signifikante Zusammenhang zwischen Alter und Abstinenz. Er steigt jedoch leicht an, je stärker die Ausgrenzungstendenzen ausgeprägt sind.

Dieser Befund bestätigte einerseits die dem Vorhaben zugrunde gelegte Argumentation, nach der Altern allenfalls ein nachgeordnetes Ausgrenzungsmerkmal darstellt, dessen Wirkung erst in entsprechend ausdifferen-

zierten Untergruppen der Untersuchungsgrundgesamtheit geprüft werden kann. Andererseits gibt er Anlaß zu der Vermutung, daß altersspezifische Effekte vor allem bei ohnehin stärker Ausgegrenzten eine Rolle spielen werden.

Die Differenzierung stützt sich auf die im ersten Teil des Projekts „Weiterbildungsabstinenz“ vorgenommene Aufteilung der Stichprobe in Untergruppen nach verschiedenen Erwerbssituationen. Schulbildung, Berufsausbildung, Berufsstatus und Erwerbsstatus²¹ gingen nacheinander theoretisch wie quantitativ begründet auf die Definition dessen ein, was wir als Erwerbssituation bezeichnen. Die unterschiedenen Erwerbssituationen lassen sich grob als fünf voneinander segmentierte und quantitativ in etwa gleich große Weiterbildungswelten auffassen: Das Jedermannssegment (An- und Ungelehrte), eine Restkategorie anderer Erwerbstätiger mit eher durchschnittlichen Qualifikationen, voll-erwerbstätige Facharbeiter/-innen, voll-erwerbstätige qualifizierte Sachbearbeiter/-innen und ein Segment, in dem sich Beamte/-innen, sowie leitende und hochqualifizierte Angestellte befinden.²²

Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der altersspezifischen Auswertung für die einzelnen Segmente. Innerhalb der Segmente verschwindet der Zusammenhang zwischen Lebensalter und Abstinenz nahezu. In den Segmenten der Beamten, der leitenden und hochqualifizierten Angestellten sowie dem der voll-erwerbstätigen Facharbeiter zeigt sich keinerlei Zusammenhang. Bei den Sachbearbeitern und der Restgruppe der durchschnittlich Qualifizierten scheint die Teilnahme an Weiterbildung eher umgekehrt eine Frage der Zeit (nach der Erstausbildung). Eine merkliche Zunahme der Abstinenz in der zweiten Hälfte des Berufslebens läßt sich auch bei ihnen nicht feststellen. Lediglich im Jedermanns-

Tabelle 2: **Erwerbssituation und Weiterbildungsabstinenz nach Altersgruppen** (Nie-Teilnehmer in Prozent)

	Zusammen	21–24 Jahre	25–34 Jahre	35–49 Jahre	50–60 Jahre
Jedermannssegment	▶ 64.7	▶ 65.1	▶ 59.9	▶ 63.2	▶ 75.2
Andere Erwerbstätige mit durchschnittlicher Qualifikation	▶ 43.3	▶ 79.3	▶ 35.8	▶ 46.0	▶ 41.2
Vollerwerbstätige Facharbeiter/-innen	▶ 43.9	▶ 45.6	▶ 35.5	▶ 48.5	▶ 43.6
Vollerwerbstätige qualifizierte Sachbearbeiter/-innen	▶ 13.1	▶ 32.7	▶ 5.6	▶ 11.0	▶ 16.6
Beamte/-innen, leitende und hochqualifizierte Angestellte	▶ 7.5	▶ 13.6	▶ 5.8	▶ 5.9	▶ 12.6

Quelle: ISO (Köln), Berechnung aus den Daten einer repräsentativen Befragung von 1993, erhoben im Rahmen des DFG-Projekts „Weiterbildungsabstinenz“

segment der am niedrigsten Qualifizierten läßt sich eine Steigerung der Abstinenz in der Gruppe der ab 50jährigen ausmachen, doch selbst dieser Befund ist nicht signifikant.

Für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist damit in vier von fünf Segmenten, in denen sich fast 80 Prozent der erwerbsnahen Personen im Alter von 21 bis 60 Jahren befinden, kein nennenswerter altersbedingter Rückgang der Weiterbildungsaktivität festzustellen.

Diskussion

Innerhalb vergleichbarer Gruppen gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Alter und Weiterbildungsabstinenz. Die Annahme, die berufliche Weiterbildungsabstinenz würde mit dem Altern zunehmen, läßt sich demnach bei genauerer Betrachtung nicht halten. Damit ist auch die in der eingangs zitierten These thematisierte Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung in der Regel keine Frage des Alterns. Sie kann jedoch unter bestimmten Bedingungen (z. B. im Jedermannssegment) unter anderem zu einer Frage des Alterns werden.

Der Grund für den festgestellten Zusammenhang zwischen gestiegenem Alter und Weiterbildungsabstinenz ist vor allem darin zu suchen, daß sich in der älteren Generation der erwerbsnahen Bevölkerung Deutschlands quantitativ mehr Menschen befinden, die aufgrund ihrer Erwerbssituation und nicht aufgrund ihres Lebensalters Ausgrenzungsmechanismen unterworfen sind, die sie von dem beruflichen Weiterbildungsgeschehen fernhalten. So erklären sich die Abnahmen in Statistiken wie dem Mikrozensus.

Besonders augenfällig ist auch der Befund, daß die berufliche Weiterbildungsabstinenz in drei der fünf Gruppen bei der jüngsten Altersgruppe am höchsten ist. Hier von altersspezifischen Einflüssen auszugehen erscheint jedoch überzogen, denn die Gründe für die Abstinenz liegen im geringen Abstand zur Erstausbildung. Durch die in immer mehr Berufen erkennbare Entwicklung hin zu einem fließenden Übergang zwischen Aus- und Weiterbildung wird diese „Qualifizierungspause“ vermutlich nicht mehr lange bestehen.

Steigende Weiterbildungsabstinenz mit zunehmendem Alter betrifft selektiv die am

niedrigsten Qualifizierten, die ohnehin am weitesten vom Weiterbildungsgeschehen entfernt sind. Daraus ergeben sich mehrere Überlegungen, die weitere Untersuchungen erfordern:

ROSENOW/NASCHOLD²³ stellten in deutschen Unternehmen eine homogene Nutzung der Frühverrentungsmöglichkeiten für die Lösung äußerst heterogener betrieblicher Problemlagen fest. Über die intensive Nutzung der gesetzlichen Möglichkeiten sei es den Betrieben möglich, ältere Beschäftigte als personalwirtschaftliche Anpassungsressource zu betrachten. Die An- und Ungelernten des Jedermannssegments sind aufgrund ihrer niedrigen Qualifikation geradezu prädestiniert, von solchen unternehmerischen Strategien als erste betroffen zu sein, weil ihre Qualifikation im Falle einer Erhöhung des Arbeitskräftebedarfs verhältnismäßig unkompliziert wieder auf dem externen Arbeitsmarkt rekrutiert werden kann. Sie sind mit zunehmendem Alter vermehrt von Langzeitarbeitslosigkeit und damit von der Ausgrenzung aus dem Erwerbsleben bedroht. Es wäre zu prüfen, ob Abstinenzeffekte, die in den anderen Segmenten durch den begründeten Ausschluß der über 60jährigen nicht auftauchen, in diesem Segment schon früher auftreten, weil An- und Ungelernte früher mit einem eventuell bevorstehendem Ruhestand rechnen müssen.

Für diejenigen, die sich als personalwirtschaftliche Dispositionsmasse erleben, kann die Erhaltung (oder das Anstreben eines höheren) Qualifikationsniveaus objektiv nicht viel zur Erhaltung des eigenen Arbeitsplatzes beitragen und muß deshalb auch subjektiv als sinnlos erscheinen. Erste altersspezifische Auswertungen des zweiten Abschnitts des Projekts „Weiterbildungsabstinenz“²⁴ ergaben für die befragten tendenziell weiterbildungsfernen Personen einen signifikanten Zusammenhang zwischen zunehmendem Alter und der Einschätzung, Weiterbildung sei sinnlos. Ob die Wahrnehmung der Sinnlosig-

keit im Zusammenhang mit der Ruhestandsantizipation steht, sollen weitere Nachforschungen zeigen.

Darüber hinaus müßten bisherige Ansätze zur Erklärung beruflicher Weiterbildungsabstinenz Älterer in ihrer Wirkung auf speziell dieses Segment erneut geprüft werden: FRIEDRICH/MEIER verwiesen auf die (alters-) selektive Wirkung der methodisch-didaktischen Gestaltung von Weiterbildungsangeboten.²⁵ SEVERING thematisierte die Zurückhaltung der Arbeitsverwaltung bei der Delegation Älterer zur Weiterbildung.²⁶ ALT und DINTER berücksichtigten darüber hinaus die Wechselwirkung zwischen Qualifikation und Arbeitsaufgaben Älterer.²⁷ Es erscheint zumindest plausibel, daß derartige Einflüsse im Segment der An- und Ungelernten besondere Relevanz gewinnen.

Fazit

Solange der Erwerb weiterer Qualifikation nicht einmal eine Chance²⁸ beinhaltet, den eigenen Arbeitsplatz zu sichern oder einen neuen zu erhalten, können Weiterbildungsaktivitäten von niedrig qualifizierten Älteren auch nicht erwartet werden. Umgekehrt gilt jedoch – und das zeigen auch die Befunde der Auswertung –, daß eine Bereitschaft zu sinnvoller beruflicher Weiterbildung auch bei Älteren generell besteht. Insofern ist die in der beständig zu hörenden Forderung nach lebenslangem Lernen steckende Unterstellung, dies würde nicht geschehen, kritisch zu prüfen und nach ihrer Funktion zu hinterfragen.²⁹

Anmerkungen:

¹ Staschen, H.: Gutachten zur berufsbezogenen Weiterbildung für Menschen in der zweiten Hälfte des Berufslebens, Kurzfassung, VHS-Kurs- und Lehrgangsdienst 35 (1991) IV, Bl. 406–410

² Vgl. Hofbauer, H.: Materialien zur Situation älterer Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland. In: MütAB 2 (1982), S. 99–110; Friedrich, W.;

Meier, R.: Qualifizierung älterer Arbeitnehmer im Betrieb – Probleme und Chancen. In: Zeitschrift für Gerontologie 17 (1984), S. 315–320; Hilzenbecher, M.: Berufliche Weiterbildung im Mikrozensus. In: BWP 20 (1991) 3, S. 28–32; Behringer, F.; Jeschek, W.: Zugang zu Bildung, Bildungsbeteiligung und Ausgaben für Bildung, Berlin 1993, S. 64; Barkholdt, C.; Frerichs, F.; Naegel, G.: Altersübergreifende Qualifizierung – eine Strategie zur betrieblichen Integration älterer Arbeitnehmer. In: MütAB 3 (1995), S. 425–436

³ Vgl. Kuwan, H. u. a.: Berichtssystem Weiterbildung. VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn 1996, S. 111 ff.

⁴ Eine ausführliche Methodenkritik zu dieser Erhebung findet sich in Friebe, H.: Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Friebe, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Heilbronn 1993

⁵ Vgl. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Arbeits- und Sozialstatistik, Hauptergebnisse 1995, Bonn 1995, S. 17

⁶ Die Autoren des BSW weisen in ihrem aktuellen Bericht (Kuwan, H. u. a., a. a. O.) erstmals auf diesen Einfluß der 60- bis 64jährigen hin.

⁷ Vgl. Hilzenbecher, M.: Berufliche . . . , a. a. O. Aktuelle Mikrozensusdaten sind nur bedingt mit den früheren Befunden vergleichbar, da die Beantwortung der entsprechenden Frage ab 1991 freiwillig ist. Vgl. Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel 1995, Mainz 1995, S. 35, 153

⁸ Vgl. Baltes, P. B.; Baltes, M. M.: Gerontologie: Begriff, Herausforderung und Brennpunkte In: Baltes, P. B. (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung, Berlin u. a. 1992, S. 144; Lehr, U.: Der ältere Mitarbeiter im Betrieb. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Zürich 1981, S. 910–929; Naegel, G.: Zwischen Arbeit und Rente. Gesellschaftliche Chancen und Risiken älterer Arbeitnehmer, Augsburg 1992, S. 8

⁹ Vgl. Lehr, U.: Der ältere . . . , a. a. O.

¹⁰ Vgl. Alt, C.; Dinter, I.: Weiterbildung älterer Menschen – neue Anforderungen an die berufliche Weiterbildung. In: BWP 22 (1993) 4, S. 23–28

¹¹ Vgl. Lehr, U.: Der ältere . . . , a. a. O.

¹² Vgl. Barkholdt, C. u. a.: Altersübergreifende . . . , a. a. O., S. 426

¹³ Vgl. Hofbauer, H.: Materialien . . . , a. a. O.

¹⁴ Zur Problematik der Definition „älterer Arbeitnehmer“ vgl. Naegel, G., a. a. O., S. 8 f.

¹⁵ Mein Dank gilt Dr. Axel Bolder vom ISO Köln, der mir den Zugang zu den Daten ermöglichte und mir wertvolle Rückmeldung zu diesem Beitrag gab; zur Untersuchung siehe Bolder, A.; Hendrich, W.; Nowak, D.; Reimer, A.: Weiterbildungsabstinenz I. Makrostrukturen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland 1993, Köln 1994

¹⁶ Dazu zählten Angehörige der Erwerbsbevölkerung (Erwerbspersonen und Arbeitslose) und Hausfrauen/-männer, die nach eigenem Bekunden innerhalb der nächsten sieben Jahre ins Erwerbsleben zurückkehren planen.

¹⁷ Teilnahmen, deren Umfang so gering war, daß keine minimale Lernerfolgskontrolle während der Veranstaltung stattfinden konnte, vgl. Bolder, A. u. a.: Weiterbildungsabstinenz . . . , a. a. O., S. 16 ff.

¹⁸ Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Arbeits- und . . . , a. a. O., S. 17

¹⁹ Vgl. Bolder, A. u. a.: Weiterbildungsabstinenz . . . , a. a. O.

²⁰ Vgl. ebenda, S. 88 f.

²¹ Unterschieden wurden: ganztägig, halbtags und geringfügig Beschäftigte, Arbeitslose, vorübergehend Freigestellte und Hausfrauen/-männer

²² Genauer hierzu: Bolder, A. u. a.: Weiterbildungsabstinenz . . . , a. a. O., S. 52 ff.

²³ Vgl. Rosenow, J.; Naschold, F.: Die Regulierung von Altersgrenzen. Strategien von Unternehmen und die Politik des Staates, Berlin 1994, S. 202 ff.

²⁴ Nur 25- bis 60jährige ohne FOS-Reife wurden befragt; zur Untersuchung siehe: Bolder, A.; Hendrich, W.; Nowak, D.; Reimer, A.: Weiterbildungsabstinenz 2. Kontexte des Handelns – Die Mesoebene als intermediärer Ort der Vermittlung zwischen weiterbildungsrelevanten gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang, Köln 1995

²⁵ Vgl. Friedrich, W.; Meier, R.: Qualifizierung . . . , a. a. O., S. 318

²⁶ Vgl. Severing, E.: Es fehlen Weiterbildungsangebote für ältere Arbeitnehmer aus der Industrie. In: BWP 22 (1993) 4, S. 18–22

²⁷ Vgl. Alt, C.; Dinter, I.: Weiterbildung . . . , a. a. O.

²⁸ Zum Begriff „Chance“ vgl. Heid, H.: Voraussetzung der Gestaltung und Konsequenzen der Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen 89 (1995) 3, S. 145–153

²⁹ Vgl. Bolder, A.; Hendrich, W.: „ . . . und der Zukunft zugewandt“? – Weiterbildung im neuen Deutschland zwischen Akkulturation und Widerstand. In: Meier, A.; Rabe-Kleberg, Rodax, K. (Hrsg.): Transformation in Ost und West, Jahrbuch Bildung und Arbeit 1997, Opladen, S. 306–325

Personalentwicklung in Beschäftigungsgesellschaften

Sabine Davids

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

Aufgrund der anhaltenden Beschäftigungskrise in den neuen Bundesländern haben Beschäftigungsgesellschaften und Arbeitsförderungsbetriebe eine zunehmende Bedeutung bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit gewonnen. Während die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt von allen Erwerbspersonen eine kontinuierliche Weiterbildung fordert, sind Beschäftigungsverhältnisse in Maßnahmen zur Arbeitsförderung häufig mit Dequalifizierungsprozessen verbunden. Um hier gegenzusteuern, müssen Konzepte für eine gezielte Personalentwicklung in Beschäftigungsgesellschaften erarbeitet werden.

Überblick über den bei Beschäftigungsgesellschaften erwerbstätigen Personenkreis

In der Bundesrepublik Deutschland hat die Arbeitslosigkeit mit über 4,2 Millionen Personen einen beträchtlichen Umfang erreicht. Vor dem Hintergrund einer sich seit mehreren Jahren verfestigenden Massenarbeitslosigkeit gewinnen Maßnahmen zur Qualifizierung und Beschäftigungsförderung an Bedeutung. Die Instrumente einer „aktiven Arbeitsmarktpolitik“ sollen die Chancen von Arbeitslosen für eine Reintegration in das Erwerbssystem nachhaltig verbessern. Qualifizierungsmaßnahmen rangieren dabei traditionell in quantitativer Hinsicht vor den Maß-

nahmen zur Beschäftigungsförderung. 1996 nahmen insgesamt rund 560 000 Personen an einer Maßnahme der beruflichen Fortbildung oder Umschulung teil (323 000 Personen im Westen, 237 000 im Osten).¹ Die Maßnahmen zur Arbeitsförderung, deren wichtigstes Instrument die Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) sind, haben jedoch in den letzten Jahren einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren. Vor allem in den neuen Bundesländern kommt ihnen eine wichtige Rolle bei der Verhinderung von Massenarbeitslosigkeit und der Bewältigung des wirtschaftlichen Strukturwandels zu.

Im März 1996 befanden sich in den neuen Bundesländern rund 175 000 Personen in einer Maßnahme zur Arbeitsbeschaffung (ABM) – darunter rund 60 000 Personen über 50 Jahre und rund 10 000 jüngere Arbeitnehmer unter 25 Jahren ohne Ausbildung; im Westen waren es „nur“ rund 70 000 Personen, darunter rund 12 000 Ältere über 50 Jahre und rund 18 000 jüngere ohne Berufsausbildung.² Insgesamt befanden sich 1996 demnach rund 245 000 Personen in einer ABM, wobei im Osten ein deutlicher Schwerpunkt auf der Überbrückung älterer Arbeitnehmer in die Frühverrentung liegt, im Westen hingegen auf der Versorgung von jugendlichen Problemgruppen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Um die gesellschaftliche Aufgabe der Verhinderung von Massenarbeitslosigkeit und Fortsetzung des wirtschaftlichen Strukturwandels zu unterstützen, wurde 1993 ergänzend zur ABM der § 249 h des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) eingeführt. Dieses Instrument stellt

Mittel der Bundesanstalt für Arbeit für die Beschäftigung von Arbeitslosen in festgelegten gesellschaftlichen Bereichen (z. B. Umwelt, Kultur) in Form eines modifizierten Lohnkostenzuschusses (LKZ) bereit, die von den Kommunen kofinanziert werden müssen. Der § 249 h wird überwiegend in den neuen Bundesländern eingesetzt (1996 rund 87 000 Personen), während der einige Zeit später für die alten Bundesländer erlassene § 242 s nur eine untergeordnete Rolle für die Beschäftigungsförderung spielt (1996 rund 6 700 Personen).³

Ein umfangreicher Einsatz von ABM bzw. von LKZ nach § 249 h kann nur durch den Aufbau entsprechender Verwaltungs- und Organisationsstrukturen bewältigt werden. Zu diesem Zweck erfolgt die Gründung von Beschäftigungsgesellschaften. Sie nehmen inzwischen einen festen Platz als Hoffnungsträger und Auffangbecken im Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland ein.⁴ Auffangbecken sind sie, weil hier Personen arbeiten, die sonst arbeitslos wären. Hoffnungsträger sind sie, weil es der Auftrag von Beschäftigungsgesellschaften ist, für alle Mitarbeiter – auch diejenigen, deren Betriebe rationalisiert oder liquidiert wurden –, eine vorübergehende Beschäftigung mit dem Ziel der Rückkehr ins Beschäftigungssystem zu bieten. Um jedoch diese Brücke zu schlagen, muß die berufliche Qualifikation der Teilnehmer je nach individuellen Voraussetzungen wiederhergestellt, erhalten oder angepaßt werden.

Qualifizierungsdefizite in Maßnahmen der Beschäftigungsförderung

Neuere Untersuchungen des IAB gehen davon aus, daß in den alten Bundesländern rund 22 Prozent der Beschäftigten in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Wechsel in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis gelingt, auf längere Sicht münden knapp 50

Prozent in Arbeit oder Ausbildung. In den neuen Bundesländern findet ebenfalls knapp die Hälfte aller ABM-Beschäftigten wieder eine Arbeit (Stand November 1994).⁵ Die Hoffnung auf eine möglichst bruchlose Überbrückung von Arbeitslosigkeit erfüllt sich somit für die meisten ABM/LKZ-Beschäftigten nur eingeschränkt.

Der Erfolg der Wiedereingliederung hängt von vielen Faktoren ab, u. a. von der Einbindung der Beschäftigungsgesellschaften in die lokale Wirtschaft, aber auch von der beruflichen Qualifikation der Maßnahmeteilnehmer. Greift man auf vorliegende Untersuchungsergebnisse zurück, so arbeiten 41 Prozent der in Beschäftigungsgesellschaften erwerbstätigen Fachkräfte – nach eigener Einschätzung – unterhalb der vorhandenen Qualifikation. Ein längeres Arbeitsverhältnis in Beschäftigungsgesellschaften kann zum Verlust der Fachqualifikation führen. Dringend notwendig wäre aber eine systematische berufliche Weiterbildung der Beschäftigten. Aufgrund des schmalen Spektrums der Tätigkeitsbereiche in Beschäftigungsgesellschaften können neue Qualifikationen jedoch kaum erworben werden.⁶ Die fördertechnischen Rahmenbedingungen verhindern zudem die Teilnahme an einer kompensierenden berufsbegleitenden Qualifizierung, weil der Zeitrahmen für Fortbildung zu kurz ist. Die Chancen für eine Reintegration in den regulären Arbeitsmarkt werden auf diese Weise verschlechtert statt verbessert, und die gesellschaftlichen Vorbehalte gegenüber dem „zweiten Arbeitsmarkt“ stigmatisieren die Beschäftigten obendrein.

Angesichts knapper öffentlicher Kassen wird von Beschäftigungsgesellschaften auch gefordert, kostendeckend zu arbeiten und eigene Erträge zu erwirtschaften. Dies ist aufgrund der komplizierten und zugleich fragilen Rahmenbedingungen schwer, denn bei der Akquisition und Abwicklung von Aufträgen ist der Aktionsradius von Beschäftigungsgesellschaften erheblich eingeschränkt.

Die gesetzlichen Bestimmungen schreiben die Zusätzlichkeit und Gemeinnützigkeit der Arbeiten sowie das Wettbewerbsverbot vor. Dienstleistungen bzw. Unternehmensprodukte müssen sich deshalb überwiegend auf den „Non-profit“-Bereich in den Gebieten Umwelt, Sanierung, Kultur konzentrieren. Wird dieser Bereich verlassen, entfällt die Fördergrundlage. Beschäftigungsgesellschaften geraten zunehmend in ein Konfliktfeld divergierender Zielsetzungen. Festzuhalten ist, daß für die Aufgabendurchführung ein professionelles Management und qualifiziertes Personal nötig sind.

Die prekären Rahmenbedingungen haben aber zur Folge, daß bei dem hierfür erforderlichen Fachpersonal ein Engpaß besteht. Viele Beschäftigungsgesellschaften sind nur äußerst knapp mit sogenannten Stammstellen ausgestattet. In den neuen Bundesländern entfielen 1994 lediglich 5,5 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse auf feste Arbeitsverträge im Managementbereich. Die zur Aufgabenerledigung vorhandenen Fachkräfte haben häufig selbst nur befristete Arbeitsverträge und werden zudem berufsfremd eingesetzt.⁷ Aufgrund der schlechten Bezahlung sind Beschäftigungsgesellschaften keine attraktiven Arbeitgeber. So wird Personal mit unzureichender Qualifikation eingestellt, was hohen Einarbeitungsaufwand, geringe Motivation und Fluktuation zur Folge hat. Besondere Schwierigkeiten bestehen durch die vermehrte Zuweisung von Zielgruppen mit kumulierten Problemlagen, die in der Maßnahme – häufig zum ersten Mal – an die Arbeitsrealität herangeführt werden sollen.

Hinsichtlich des Qualifikationsbedarfs von Mitarbeitern der Beschäftigungsgesellschaften lassen sich vier Fortbildungsbereiche herauschälen:

- Das Management der Beschäftigungsgesellschaften braucht betriebswirtschaftliches Know-how, um sich als Unternehmen von mittelständischer Größe behaupten zu können.

- Fachkräfte im Produktions- und Servicebereich sind mit neuen Anforderungen konfrontiert, für deren Erledigung sie nicht auf mitgebrachte Berufserfahrungen zurückgreifen können.

- Die mitgebrachte berufliche Qualifikation sollte während der befristeten Beschäftigung (berufsbegleitend) durch Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen gezielt weiterentwickelt werden.

- Problematische Zielgruppen, die im Maßnahmebereich beschäftigt werden, brauchen berufliche Perspektiven.

Für alle Gruppen muß das Fortbildungsangebot so geschnitten sein, daß die täglichen An- und Überforderungen des Alltags bewältigt werden können und zugleich eine langfristige Verwertbarkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt antizipiert.

Fortbildungsbedarf in Beschäftigungsgesellschaften

Auf den Fortbildungsbedarf im Bereich des **Managements** haben unterschiedliche Dachverbände, Servicegesellschaften und Weiterbildungsinstitutionen mit einem breiten Seminarangebot reagiert.⁸ Stellvertretend seien hier die Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit (BAG Arbeit), der Hamburger zentrale Qualifizierungsträger für Beschäftigungsgesellschaften zebra e. V., die Berliner Servicegesellschaft, das Sozialpädagogische Institut sowie das Heidelberger Institut für Berufsbildung und Arbeit (HIBA) genannt. Bei dieser Beschäftigtengruppe im Managementbereich handelt es sich jedoch in der Regel um hochqualifizierte Personen, die ihr Arbeitsverhältnis mit einem beruflichen Aufstieg verbunden haben.

Als zweite Beschäftigtengruppe mit einem erkennbaren „Profil“ und identifizierbaren Aufgabenbereich lassen sich **Fachkräfte mit anleitenden Tätigkeiten** ausmachen. Für diesen Personenkreis sind sowohl von HIBA als auch von mehreren im Dachverband der

BAG Arbeit organisierten Bildungsträgern ausgearbeitete Seminarkonzepte entwickelt worden. Diese zielen darauf ab, daß anleitende Fachkräfte bei der Aufgabendurchführung von Beschäftigungsgesellschaften eine Schlüsselrolle einnehmen.⁹ Sie sind sowohl für effektive Auftragserledigung als auch für die Qualifizierung von Maßnahmeteilnehmern verantwortlich, die eines erhöhten Betreuungsaufwandes bedürfen. Anleitende Fachkräfte müssen mehrere Berufsrollen zugleich einnehmen und geraten schnell in ein Spannungsfeld von konkurrierenden Anforderungen:

- Als Verantwortliche für die termingerechte Abwicklung von eingeworbenen Projekten und Aufträgen sind anleitende Fachkräfte zugleich die Vorgesetzten von Mitarbeitern, die häufig nicht über die erforderlichen und üblicherweise vorausgesetzten „Arbeitstugenden“ verfügen. Während in regulären Arbeitsverhältnissen, z. B. bei Disziplinschwierigkeiten, mit Kündigung reagiert wird, soll dies während der Beschäftigungsmaßnahme gerade vermieden werden.

- Bei der Qualifizierung von mehrfach benachteiligten Zielgruppen werden arbeits- und sozialpädagogische Fähigkeiten verlangt. Dies bedeutet, den Qualifizierungsprozeß der Teilnehmer durch Unterweisungen und Beratung so zu unterstützen, daß lernungsgewohnte Menschen für Qualifizierung aufgeschlossen werden.

- Eine zusätzliche Aufgabe besteht im Erkennen von Problemen im Lebensumfeld der Teilnehmer und in der Weitervermittlung an externe Hilfsangebote.

Sowohl das von HIBA als auch das von der BAG Arbeit entwickelte Konzept zur Fortbildung dieser Beschäftigtengruppe umfaßt mehrere inhaltliche Blöcke.¹⁰ Zentrale Themen in beiden Angeboten sind die Vermittlung von Arbeitstechniken, Rechtsgrundlagen und didaktischen Methoden (Unterwei-

sen), die Klärung der eigenen Rolle sowie die Zusammenarbeit im Team und mit sozialen Diensten.

- HIBA ist mit seinem Fortbildungsangebot im arbeitsmarktpolitischen Landesprogramm von Nordrhein-Westfalen verankert. Das Fortbildungsangebot ist auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für die Teamarbeit (Kooperation, Kommunikation und Konsens) konzentriert. Ziel ist auch, die Teilnehmer in der Organisationsentwicklung des Beschäftigungsträgers zu unterstützen. Die Zertifikate sind vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales anerkannt.¹¹

- Die BAG Arbeit verfolgt mit ihrem Curriculum vorrangig das Ziel, ein allgemein anerkanntes und einheitliches Berufsbild des „Arbeitsanleiters“ voranzubringen. Das Fortbildungsangebot ist in aufeinander aufbauende Seminarblöcke gegliedert und wird berufsbegleitend mit rund 200 Stunden angeboten. Das Curriculum ist mit Hinweisen auf die thematischen Verwandtschaften mit dem Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilder versehen. Es besteht die Möglichkeit, sich die für die Prüfung nach Ausbildereignungsverordnung vor der Handwerkskammer Hamburg noch fehlenden Inhalte durch ein Kompaktseminar anzueignen.¹² Im übrigen wird ein vom Dachverband der BAG Arbeit anerkanntes Zertifikat vergeben. Innerhalb der im Dachverband organisierten Mitgliedseinrichtungen soll das Fortbildungsangebot für die Vereinheitlichung von Anforderungsprofilen und die tarifliche Eingruppierung von anleitenden Fachkräften genutzt werden. Damit ist eine Grundlage für eine gezielte Personalentwicklungsplanung gelegt.

Die **Förderung jüngerer und problematischer Zielgruppen** ist unbefriedigend. Welche quantitative Bedeutung dem Problem der jüngeren Arbeitslosen ohne Berufsabschluß zukommt, zeigt ein Blick auf die Zahlen: Rund 28 000 junge Erwachsene unter 25 Jah-

ren ohne Berufsausbildung befanden sich in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, davon wurden 7 600 Jugendliche in spezifischen Teilzeitmaßnahmen nach „Arbeiten und Lernen“ gefördert.¹³ Der begleitende Qualifizierungsanteil in diesen Maßnahmen beträgt maximal 20 Prozent der Arbeitszeit. Ihm kommt lediglich eine untergeordnete und ergänzende Bedeutung zu; er wird in der Regel durch einen externen Bildungsträger angeboten. Je nach Zielgruppe können allgemeinbildende Schulabschlüsse nachgeholt werden (überwiegend bei Jugend-ABM oder Arbeiten und Lernen) oder spezifische Teilqualifikationen erworben werden (z. B. EDV-Kurse, Maschinenführerscheine u. ä.). Problematisch ist, daß die während der Maßnahmen gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht systematisch auf berufliche Qualifizierung zugeschnitten, mit einer Ausbildung nicht vergleichbar sind und nur geringen Verwertungsgrad auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt besitzen. Dieser Umstand verstärkt vorhandene motivationale Defizite der Maßnahmeteilnehmer.¹⁴

Eine nachhaltige Verbesserung der Chancen von (Re)Integration schwieriger Zielgruppen ins Beschäftigungssystem kann nur erreicht werden, wenn bei Beschäftigungsgesellschaften ein konzeptionelles Umdenken erfolgt: Die Qualifizierungsaufgaben für diese Zielgruppen müßten auf das schrittweise berufsbegleitende Nachholen von anerkannten Berufsabschlüssen ausgerichtet werden. Hierzu ist eine gut funktionierende Zusammenarbeit mit einem Bildungsträger, aber auch mit der örtlichen freien Wirtschaft Voraussetzung. Außerdem ist eine enge Kooperation der arbeitsmarktpolitischen Akteure einer Region erforderlich.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung erprobt zur Zeit in drei Modellversuchen in Zusammenarbeit mit Beschäftigungsträgern in Thüringen und Hamburg die Durchführung einer berufsbegleitenden Nachqualifizierung in Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung.

Hierfür sind modulare Qualifizierungsangebote entwickelt worden, die es den Teilnehmern erlauben, die erforderlichen beruflichen Kompetenzen in Teilschritten zu erwerben. Die Module werden in einem Lernortverbund von Beschäftigungsgesellschaften, Bildungsträgern und Wirtschaftsbetrieben durchgeführt. Die Kooperationspartner bringen ihre Teilkompetenzen ein, so daß der Qualifizierungsprozeß zu einem hohen Anteil im Arbeitsprozeß stattfindet.¹⁵

Die in dieses Konzept einbezogenen Fachkräfte müssen die Kompetenz entwickeln, die Qualifizierungspotentiale von Arbeitsaufträgen zuerkennen und den erwünschten Lernprozeß entsprechend der Ausbildungsordnung zu systematisieren. Sie könnten dann in Beschäftigungsgesellschaften eine ähnliche Rolle einnehmen wie nebenberufliche Ausbilder im Betrieb. Die Gestaltung von zielgerichteten Lernprozessen könnte – ähnlich wie für die nebenamtlichen Ausbilder – auch für anleitende Fachkräfte in Beschäftigungsgesellschaften ein persönlicher Gewinn an Qualifikation und beruflicher Identität sein.¹⁶

Neue Perspektiven durch Fortbildungsregelungen?

Das Ziel zur Reintegration von Mitarbeitern in den ersten Arbeitsmarkt kann von Beschäftigungsgesellschaften nur erreicht werden, wenn eine systematische Personalentwicklungsplanung erfolgt. Personalentwicklungsplanung setzt jedoch Organisationsentwicklung der Beschäftigungsgesellschaften voraus. Sie muß in eine klare Formulierung von unternehmensbezogenen Leitbildern und Zielen als Grundlage für alle unternehmerischen Entscheidungen eingebettet sein. Um die Integrationsaufgabe zu erfüllen, muß der Blick auf die Qualifikationserfordernisse beim Personal gerichtet und die Nähe zum ersten Arbeitsmarkt hergestellt werden.¹⁷ Für jeden einzelnen Mitarbeiter muß ein indivi-

dueller Förderplan aufgestellt werden, in dem seine Vorerfahrungen, sein aktueller Tätigkeitsbereich und seine beruflichen Perspektiven in Einklang gebracht werden. Die Fortbildungsanstrengungen sollten darauf abzielen, daß anerkannte Abschlüsse erreicht werden. Dies gilt insbesondere für Fachkräfte, die aufgrund ihrer nicht mehr verwertbaren beruflichen Qualifikation arbeitslos geworden sind, sowie für Fachkräfte, die im Rahmen der Maßnahmen berufsfremd eingesetzt werden. Nur nachweisbare Qualifikationen sind auf dem regulären Arbeitsmarkt verwertbar.

Andererseits entwickeln sich aber auch im „zweiten Arbeitsmarkt“ neue Qualifikationsprofile. Im Rahmen der Personalentwicklung muß darauf geachtet werden, daß entsprechende Fortbildungsangebote entwickelt werden sowie Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten geschaffen werden, in dem sich Fachkräfte mit entsprechenden durch Fortbildung erworbenen Zusatzqualifikationen etablieren können.

Ein Beispiel für die Implementation einer Personal- und Organisationsentwicklung in Beschäftigungsgesellschaften ist die Bemühung der BAG Arbeit um die öffentliche Anerkennung der beruflichen Tätigkeit von anleitenden Fachkräften. Die BAG Arbeit strebt eine eigenständige Fortbildungsregelung für diese Beschäftigtengruppe an. Grundlage soll das vorliegende Curriculum sein. In Vorgesprächen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung wurden mehrere Zielsetzungen geklärt:

- Kompatibilität des Fortbildungsangebotes mit dem Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilder
- Erarbeitung einer örtlichen Kammerregelung
- Beantragung der Erarbeitung einer Bundesregelung.

Zunächst sollen bestehende Fortbildungsregelungen für Weiterbildung ausgeschöpft

werden. Betrachtet man sich den Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilder/-innen, so werden Divergenzen aber auch Kongruenzen der jeweiligen Anforderungen an Ausbilder einerseits und anleitende Fachkräfte andererseits deutlich. Bei entsprechender Zusammenarbeit mit den örtlichen zuständigen Stellen ist mit Sicherheit eine Kompatibilität der BAG – Fortbildung mit den Prüfungsbestimmungen der AEVO zu erreichen.

Die Erarbeitung einer eigenständigen örtlichen Kammerregelung nach § 46 (1) Berufsbildungsgesetz erscheint insbesondere dort aussichtsreich, wo Beschäftigungsgesellschaften als regionaler Arbeitgeber eine bedeutende Rolle spielen. Dennoch besteht sowohl die Frage nach der Akzeptanz eines eigenständigen Berufsbildes, das bislang nur im „zweiten Arbeitsmarkt“ existiert, als auch nach der Schaffung von „Karrieremöglichkeiten“ innerhalb der Beschäftigungsgesellschaften. Mit einem Fortbildungsberuf ist in der Regel auch eine angemessene sozialrechtliche Absicherung sowie ein bestimmter gesellschaftlicher Status und eine zumeist höhere Entlohnung verbunden.¹⁸ Dies setzt eine Einigung der Sozialpartner über die tarifliche Eingruppierung voraus. Die Grundlage hierfür sind eindeutige Tätigkeitsdarstellungen und trägerübergreifend einheitliche Stellenbeschreibungen unter Festlegung des geforderten Qualifikationsniveaus.

Derzeit prüft die BAG Arbeit gemeinsam mit den Arbeitnehmervertretungen, ob zur Qualifizierung der anleitenden Fachkräfte eine Bundesregelung für die Fortbildung erarbeitet werden kann. In diesem Fall müßten sich die Sozialpartner bereits im Vorfeld auf einen tragfähigen Konsens einigen, um das öffentliche Interesse an einer Qualitätssteigerung von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen ins Einvernehmen mit bildungspolitischen Zielvorstellungen zu setzen und den zuständigen Bundesminister zu bitten, das Bundesinstitut für Berufsbildung zur Erarbeitung einer Fortbildungsregelung zu beauftragen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen: Durch den Erlass einer Prüfungsordnung wird die Anerkennung einer Fortbildung erheblich gesteigert, und sie bekommt einen höheren Stellenwert bei Orts-, Betriebs- oder Branchenwechsel. Zwar gilt grundsätzlich, daß bundesweite Regelungen nach § 46 (2) BBiG aufgrund ihres Charakters als Rechtsverordnung eine größere öffentliche Bedeutung haben als regionale Kammerregelungen nach § 46 (1) BBiG. In der Praxis erweisen sich aber die Kammerregelungen als außerordentlich wirksam, denn sie eröffnen die notwendige Flexibilität für die Strukturierung des Weiterbildungsangebotes gegenüber neuen Qualifikationsanforderungen, die branchenspezifisch, regional oder betriebsstrukturell verschieden sind. Die Kammerregelung ist damit eine wirtschaftsnahe Form der Qualifizierung und wird von den Arbeitgebern als eigener Interessensbereich gegenüber den Gewerkschaften und dem Staat reklamiert. Die Position der Kammern wird durch eine im Dezember 1996 getroffene Vereinbarung zwischen Kammerorganisation, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften gestärkt. Darin wird festgehalten, daß bundesweite Regelungen nur noch dann angestrebt werden sollen, wenn

- vorher Kammerregelungen erlassen wurden
- diese seit mindestens fünf Jahren und
- in mindestens fünf Bundesländern bestehen, und
- die durchschnittliche Zahl der Prüfungsteilnehmer in den letzten drei Jahren bundesweit über 500 jährlich liegt.

Nur in besonderen Einzelfällen kann abweichend von dieser Regelung direkt eine Rechtsverordnung beantragt werden, wenn die Vertragsparteien einvernehmlich hierfür einen speziellen Bedarf sehen.¹⁹

Die Frage nach der Aufwertung der Berufstätigkeit im „zweiten Arbeitsmarkt“ ist mit der Diskussion grundsätzlicher arbeitsmarktpolitischer und bildungspolitischer Fragestellungen verbunden. Die Klärungsversuche um

die Schaffung eines eigenständigen Fortbildungsberufes für anleitende Fachkräfte führen zu Anstößen für eine dringend notwendige Organisationsentwicklung im öffentlich geförderten Beschäftigungssektor. Die Erarbeitung von Fortbildungsregelungen auf Kammer- oder Bundesebene könnte zweifellos helfen und positive Wirkungen haben.

Fazit

Für alle Beschäftigten in Maßnahmen zur Arbeitsförderung ist es notwendig, ihre Arbeitsmarktchancen durch berufliche Weiterbildung zu verbessern. Um dies zu realisieren und zu intensivieren, sind bei den Beschäftigungsgesellschaften Veränderungen ihrer Organisationsstrukturen unumgänglich. Zur Förderung der Mitarbeiter muß eine gezielte Personalentwicklung verankert werden. Darüber hinaus muß der eigene Beschäftigungsbereich stärker ins Blickfeld genommen und Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen werden, die mit anerkannten Fortbildungsangeboten gekoppelt sind. Zudem ist darauf zu achten, daß der in Beschäftigungsgesellschaften zu erreichende Qualifikationserwerb auch für die freie Wirtschaft attraktiv ist.

Ein erster Schritt zur konkreten Verbesserung des Erwerbs und der Verwertung von Berufserfahrungen von Mitarbeitern in Beschäftigungsgesellschaften wird vollzogen, wenn bestehende Fortbildungsangebote der örtlichen Wirtschaft gezielt genutzt werden. Ein weiterer Schritt besteht darin, die trägerinternen Fortbildungsangebote weiterzuentwickeln und auf regionaler Ebene mit den zuständigen Kammern abzustimmen. Drittens muß diskutiert werden, ob die spezifischen Qualifikationsprofile – wie beispielsweise die berufliche Tätigkeit von anleitenden Fachkräften – die Definition eines gesonderten Fortbildungsberufes nahelegen, so daß eine eigenständige Fortbildungsregelung nach § 46 (1) BBiG als Kammerregelung oder als

Bundesregelung nach § 46 (2) erarbeitet werden sollte.

Aufgrund von steigenden bzw. auf hohem Niveau stagnierenden Arbeitslosenzahlen wird ein öffentlich geförderter Beschäftigungssektor auch zukünftig notwendig sein. Berücksichtigt man die angespannte Lage der öffentlichen Haushalte und die seit Erlass des Arbeitsförderungsreformgesetzes in Kraft getretenen Veränderungen der Förderkonditionen, sind Konzepte gefragt, die die öffentlichen Mittel effektiver nutzen und stärker mit betrieblicher Beschäftigung verzahnen. Beschäftigungsgesellschaften tun deshalb gut daran, ihre Professionalisierung durch Organisations- und Personalentwicklung voranzutreiben und die Förderung einer individuellen Qualifizierung im Rahmen von Betriebsvereinbarungen verbindlich festzulegen.

Anmerkungen:

¹ Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 6/1996. Übersicht 1/34, 1/35, 1/36

² Bundesanstalt für Arbeit. Statistik zur Arbeitsvermittlung, Berichtsmonat März 1996

³ Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 8/1996 S. 1118 und 1122

⁴ 1995 gab es allein in den neuen Bundesländern rund 500 ABS in freier, kirchlicher oder kommunaler Trägerschaft, die häufig die Größe von mittleren Unternehmen hatten. Vgl.: Brinkmann, Ch.; Hiller, K.; Völkel, B.: Entwicklung von Beschäftigungsgesellschaften in Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Heft 4/ 1995. S. 481

In jüngerer Zeit beteiligen sich vor allem die Kommunen zunehmend an der Gründung von Beschäftigungsinitiativen mit dem Ziel, eine wachsende Zahl von Sozialhilfeempfängern in Erwerbstätigkeit zu reintegrieren. Grundlage für die Finanzierung von „Arbeit statt Sozialhilfe“ ist der § 19 des Bundessozialhilfegesetzes (BSGH), der „Hilfe zur Arbeit“ (HZA) gewähren kann.

⁵ Arbeitsmarktentwicklung und aktive Arbeitsmarktpolitik im ostdeutschen Transformationsprozeß 1990–1996. Autorengemeinschaft. IAB-Werkstattbericht Nr. 5/21. 2. 1997. S. 16 f.

⁶ Völkel, B.: Implementaion von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) in den neuen Bundesländern – Erfahrungen, Probleme, Forschungsbedarf. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4/1994. S. 368 und Hild, P.: ABS-Gesellschaft-

ten – eine problemorientierte Analyse bisheriger Befunde. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung 4/95

⁷ Brinkmann, Ch.: . . . , a. a. O., S. 482

⁸ hiba – Arbeiten und qualifizieren! Trägerübergreifende Teamfortbildung für MitarbeiterInnen in Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekten in Nordrhein-Westfalen. In: GIB-Info 3/1994, S. 14

Stroex, G.: Anleiter in Beschäftigungsprojekten – Berufsgruppe ohne Berufsbild. In: forum arbeit (HG: BAG Arbeit) Nr. 8/1995, S. 8 f.

⁹ Scheele, D.: Die Schlüsselfunktion der Arbeitsanleiterinnen. In: Forum Arbeit 1/1996. S. 8–14

¹⁰ Vgl. BAG Arbeit: Curriculum

¹¹ Arbeiten und qualifizieren! Trägerübergreifende Teamfortbildung für Mitarbeiterinnen in Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekten in Nordrhein-Westfalen. hiba 1997

¹² zebra e. V.: Curriculum „Berufsbegleitende Fortbildung für Arbeitsanleiter“. Hamburg, November 1995

¹³ Statistik der Bundesanstalt für Arbeit, Berichtsmonat August 1996

¹⁴ Vgl. Klähn, M.: Zieldimension: Berufliche Integration. In: Wordelmann, P.; Weißmann, H.; Klähn, M.; Vock, R.; Plückhahn, R.: Jugendliche ohne Arbeit. Nutzen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. Eine empirische Untersuchung des Landesarbeitsamtes Berlin (West). Sonderveröffentlichung des Bundesinstituts für Berufsbildung. 1988. Vock, R.: Nachbefragung junger ABM-Teilnehmer in Berlin (West). Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 127. Berlin 1991

¹⁵ Davids, S.: Innovative Strategien zur Senkung des Ungelerntenanteils – Zwischenbilanz des BIBB-Vorhabens zur „Berufsbegleitenden Nachqualifizierung“. In: BWP 26 (1997) 2, S. 44–47

Davids, S.: Zum anerkannten Abschluß in Maßnahmen der Beschäftigungsförderung. In: Forum Arbeit 4/1996. S. 20–23

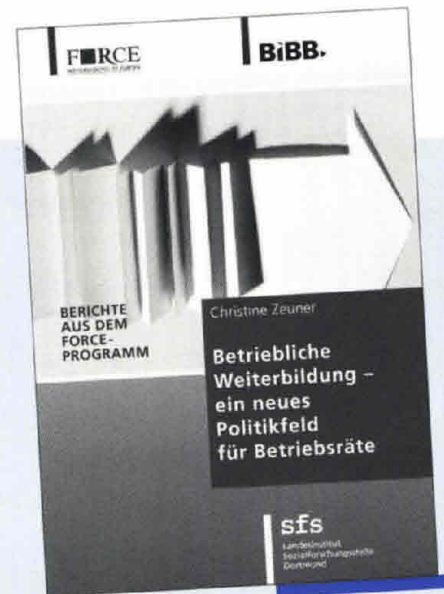
¹⁶ Betz, J.; Schmidt-Hackenberg, B.; Schröder, H.: Einsatz, Arbeitssituation und berufliches Selbstverständnis ausbildender Fachkräfte. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung. 1/1996. S. 11–16

Bausch, T.: Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Berlin 1997

¹⁷ Scheele, D.: Vom temporären Projekt zum innovativen Unternehmen – Elf Thesen zur Professionalisierung von Unternehmen mit sozial- und arbeitsmarktpolitischen Aufgabenstellung. In: forum Arbeit 2/1997. S. 8–13

¹⁸ Tillmann, H.: Fortbildungsberufe mit Zukunft? Eine Einführung. In: Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Oktober 1992

¹⁹ Beckers, H.-J.: Neue Chancen für bedarfsgerechte Fortbildungsprüfungen. In: Position. IHK-Magazin 2/1997 S. 6–8



Christine Zeuner

BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG – EIN NEUES POLITIKFELD FÜR BETRIEBSRÄTE

ERGEBNISSE AUS DEM FORCE-PROJEKT
„QUALIFIKATION VON ARBEITNEHMERVERTRETERN FÜR DIE GESTALTUNG BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG“

1997, 154 Seiten,
Bestell-Nr. 110.336,
Preis 24.00 DM

Die vorliegende Studie informiert über die spezifische Rolle der betrieblichen Arbeitnehmervertretungen bei der Weiterbildung im Betrieb. Im ersten Teil werden Ergebnisse von Umfragen unter Betriebsräten in Deutschland und den Niederlanden vorgestellt. Diese zeigen u. a., daß es außerhalb der betrieblich eingerichteten Weiterbildung in den Großbetrieben und in vielen Bereichen der Klein- und Mittelbetriebe kaum Ansätze von beruflicher Weiterbildung gibt. Hier sieht die Autorin großen Handlungsbedarf, zumal auch die Betriebsräte selbst einen erheblichen Qualifikationsbedarf anmelden, um über Weiterbildung effektiver entscheiden zu können. In einem zweiten Teil der Studie werden acht Betriebe vorgestellt, in denen sowohl die Weiterbildungspolitik seitens der Geschäftsführung als auch das Engagement der Betriebsräte für die Weiterbildung als vorbildlich angesehen werden.

► 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

Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung aus historischer Sicht

Willi Maslankowski

Dr. phil., Regierungsdirektor im BMBF, Abteilung „Allgemeine und berufliche Bildung“

Das Thema der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist nicht neu. Berufsbildungstheorie und Berufsbildungspolitik bemühen sich mehr oder weniger seit längerem um die Gleichstellung der beiden Bildungsbereiche, die in Deutschland deutlich voneinander getrennt sind, rechtlich und auch organisatorisch. Das ist nicht überall so auf der Welt. Die Trennung geht in der Geschichte allerdings weit zurück bis in die griechische Antike. Zunächst wird der historischen Entwicklung und Differenzierung des Bildungs- bzw. Berufsbildungsbegriffs nachgegangen. Anschließend werden jüngere Bestrebungen zur Gleichwertigkeit beider Bildungsbereiche und ein Ausblick aufgezeigt.

Die Begrifflichkeiten in der griechischen Philosophie

Auch PLATON, „der einflussreichste Denker überhaupt“, wie ihn KARL POPPER sah, kann für das Thema herangezogen werden. Berufsbildung – oder das Synonym berufliche Bildung – kommt als Begriff in seinen Schriften allerdings nicht vor. An mehreren Stellen wird jedoch deutlich von einer anderen als der allgemeinen und einzig wahren Bildung gesprochen. Das ist im „Protagoras“ der Fall, wo „allgemeine Bildung“ der „fachmäßigen Belehrung“ und „höhere Bildung“ der „kunstmäßigen Ausbildung“ gegenübergestellt werden. „Aber vielleicht ... bist du

der Meinung, die Belehrung ... werde keine so fachmäßige sein, sondern mehr der allgemeinen Bildung dienen, wie die durch Schreiblehrer, Musiklehrer und Turnlehrer. Denn all diesen Unterricht erhieltest du nicht zum Zwecke kunstmäßiger Ausbildung, um selbst darin Meister zu werden, sondern zum Zwecke der höheren Bildung überhaupt, wie sie einem selbständigen und freien Manne wohl ansteht“ (Protagoras 312 a).¹

In dieser abgrenzenden Gegenüberstellung ist ein Bedeutungsunterschied von allgemeiner und beruflicher Bildung zu erkennen. Die allgemeine Bildung (Paideia) des freien Mannes steht über der Bildung des Handwerkers (Techné). Nicht umsonst ist das mit „höherer Bildung“ übersetzt worden, was ja bis heute eine Wertung bedeutet. Das ist auch im „SOPHISTES“ ganz ähnlich behandelt, wo „Bildung“ und „Beibringung von Fachkenntnissen“ getrennt werden. „Wenn ich nicht irre, nennt man alle sonstige Belehrung Beibringung von Fachkenntnissen, diese hier in Frage kommende Belehrung aber wird von uns als Urheber dieses Namens hier bei uns Bildung genannt“ (Sophistes 229 d).

Diese in Frage kommende Belehrung, die PLATON als „Bildung“ (Paideia) bezeichnet, war für ihn diejenige „Lehrkunst“, die davon befreit, „daß man ohne eigentliches Wissen glaubt, im Besitze des Wissens zu sein“ (Sophistes 229 c). Denn das schien ihm „die Quelle allen Irrtums beim Nachdenken zu sein“, und dafür verwendete er den Begriff der „Unbildung“ (Sophistes 229 c).

In den Gesetzen, also sehr spät bei PLATON, wurde „Bildung“ von „Fachtüchtigkeit“ und

„handwerksmäßiger Erziehung“ noch deutlicher getrennt, und zwar auf eine Weise, die allem anderen als der eigentlichen „Bildung“ eine klare Absage erteilt und ihr einen niedrigeren Rang beimißt. „Diese jetzt übliche Ausdrucksweise gehört aller Wahrscheinlichkeit nach nicht Leuten an, die da glauben, Bildung bestünde in solcher Fachtuchtigkeit. ... Diese Art von Erziehung hebt, wie mir scheint, unsere vorliegende Untersuchung als die eigentliche Bildung heraus und wird ihr allein auch den Namen ‚Bildung‘ zugestehen. Diejenige Erziehung aber, die auf Gelderwerb oder auf Körperkraft oder auf wer weiß was sonst für angebliche Weisheit gerichtet ist ohne vernünftige Einsicht und Gerechtigkeit, bezeichnet sie als handwerksmäßig und unedel und nicht wert, überhaupt ‚Bildung‘ genannt zu werden“ (Gesetze 643 c) und „wenn jenes eine Wissen, vom Guten und vom Schlechten fehlt, dann ist es auch für uns vorbei mit dem richtigen und wahren Nutzen all jenes einzelnen Fachwissens“ (Charmides 174 d). Die wahre Bildung galt ihm also einzig und allein „weitaus am meisten aber für seine Seele, deren Bildung doch für Menschen wie für Götter in Wahrheit die wichtigste Angelegenheit ist und stets bleiben wird“ (Phaidros 241 c).

Die Abwertung aller anderen als der eigentlichen Bildung kann bei PLATON nicht überraschen, auch wenn es der beruflichen Bildung, die sich hier angesprochen fühlen muß, keineswegs gerecht wird oder etwa doch? Diese Abwertung war übrigens nicht nur platonisch, sondern entsprach damals auch der allgemeinen Meinung, wenngleich die genauere Definition der höheren Bildung bei PLATON neue und eigene Züge annahm. Die Diskussion um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu führen, ist bis heute für die Berufsbildung ein zentrales und sehr schwieriges Thema.

In die Diskussion wäre auch PLATONS Bildungsbegriff einzubeziehen, dem sein Begriff der beruflichen Bildung gegenüberzustellen wäre. Im Lichte vorstehender Ausführungen

könnte man in erster Annäherung sagen, daß für PLATON Berufsbildung jegliche auf Gelderwerb gerichtete, vornehmlich handwerksmäßige Bildung gewesen sein könnte.

Zum Begriff der Berufsbildung zählt auch ihre innere Untergliederung, wie sie beispielsweise im Berufsbildungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgelegt worden ist. In den Dialogen finden sich Hinweise auf eine höhere Bedeutung von beruflicher (Erst-) Ausbildung Jugendlicher gegenüber der beruflichen Weiterbildung. „Denn das ist das richtige, zunächst dafür zu sorgen, daß die jungen Leute möglichst gut werden, gleich wie ein guter Landwirt natürlich zuerst für die jungen Pflanzen sorgt, danach auch für die übrigen“ (Euthyphron 2 d) und „SOLOON verdient keinen Glauben mit seinem Spruch, daß man alternd noch viel lernen kann; nein, weniger noch als laufen. Vielmehr gehören alle großen und gehäuften Anstrengungen der Jugend“ (Staat 536 d). Denn „die Jugend ist geschickt zum Fortschritt in allem“ (Theätet 146 b). Schließlich aber, „was man als Knabe lernt, das bleibt fest im Gedächtnis sitzen“ (Timaios 26 b).

Mit dem bloßen Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen war es auch schon bei PLATON nicht getan. „Denn auch ich bin zu eifriger Mitarbeit bereit aufgrund meiner reichen Erfahrung ... auf diesem Gebiet“ (Gesetze 968 b). Und „wenn etwas richtig beurteilt werden soll, worauf muß sich dann die Beurteilung stützen? Nicht auf Erfahrung, Einsicht und richtige Begriffsbezeichnung? Oder gäbe es noch ein besseres Beurteilungsmittel als diese? Unmöglich“ (Staat 523 a). PLATON sah also die Erfahrung als notwendige Basis für vernünftige Überlegungen. „In Rücksicht auf die Schwäche der menschlichen Natur, die bei mangelnder eigener Erfahrung eine Kunst nicht erlernen kann“ (Theätet 149 c). Und „Erfahrung läßt unser Leben fortschreiten nach den Regeln der Kunst, Mangel an Erfahrung aber nur nach des Zufalls Gunst“

(Gorgias 448 c). Nur zu verständlich, daß dem auch die Berufsausbildung Rechnung trägt, zumindest diejenige nach dem deutschen Berufsbildungsgesetz.

Die Diskussion zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Es ist auffallend, daß die moderne Berufsbildungstheorie sich bisher dem Thema wenig gewidmet hat. Oder sollte von dieser Seite bereits alles gesagt sein? Vielleicht fällt die Antwort auf diese Frage leichter, wenn die diesbezüglichen Ansätze noch einmal in Erinnerung gebracht werden. Dazu heißt es in einer Veröffentlichung des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW, seit 1994 BMBF) aus dem Jahre 1986, „daß jeder berufliche Ausbildungsvorgang – sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich – zugleich ein Bildungsvorgang und ein Erziehungsvorgang ist. Dieser Gedanke wird bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts von GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932) herausgestellt und im Laufe der Zeit von A. FISCHER (1870–1937), TH. LITT (1880–1962) und E. SPRANGER (1882–1963) bildungstheoretisch nachdrücklich vertreten. Ihm konnte dennoch bis heute nicht zum vollen Durchbruch verholfen werden.“² Wichtig ist dabei, daß der Gedanke „sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich“ gleichermaßen gilt. Es sind damit die vollzeitschulische Berufsbildung ebenso wie die überwiegend betriebliche Berufsbildung im Rahmen des dualen Systems angesprochen. Das ist, wie auch die strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, eine für Deutschland ebenfalls charakteristische Zweiteilung, die ebenfalls nicht häufig auf der Welt anzutreffen ist. Weltweit überwiegt in einem Land die vollzeitschulische Berufsbildung als alleiniger Ausbildungsweg.

In Deutschland hat sich offensichtlich als erster GEORG KERSCHENSTEINER zu dem Thema 1904 öffentlich geäußert. Seine Gedanken

zur Frage „Berufs- oder Allgemeinbildung?“ erschienen später auch in seinem umfassenden Werk „Grundfragen der Schulorganisation“. Es heißt dort zu Beginn, daß es möglich sein wird, „daß wir in der Bildungsfrage jene Lösung finden, die den durchaus nicht innerlich begründeten Streit zwischen Berufs- und Allgemeinbildung“ aufhebt.³ Vielleicht war KERSCHENSTEINER sich schon damals der Schwierigkeiten in dieser Frage bewußt, wenn er resigniert feststellt: „Ach, wieviel tausendmal sind diese Dinge in anderer Form und in anderem Zusammenhang gesagt worden, in allen Zungen, zu allen Zeiten, von ganz großen und ganz kleinen Geistern, von Dichtern, Philosophen, Staatsmännern und Erziehern!“⁴

Mit den Andeutungen aus KERSCHENSTEINERS Veröffentlichung zur Frage „Berufs- oder Allgemeinbildung?“ ist die Richtung seiner diesbezüglichen Gedanken charakteristisch, aber natürlich nicht erschöpfend wiedergegeben. Das würde den Rahmen eines kurzen Beitrags auch sprengen. Deshalb können und sollen an dieser Stelle auch ALOIS FISCHER, THEODOR LITT und EDUARD SPRANGER zu der Thematik nicht näher gewürdigt werden. Unwichtiger als GEORG KERSCHENSTEINER wären diese jedenfalls nicht. KERSCHENSTEINER kommt allerdings das Verdienst zu, sich offensichtlich als erster in Deutschland mit dieser Thematik auseinandergesetzt zu haben.

Die Diskussion seit Beginn der 90er Jahre

GEORG KERSCHENSTEINER hat also offensichtlich in Deutschland den Anfang gemacht, wohl nicht PLATON zum Trotz, sondern wohl eher wegen PLATON. Jetzt gilt es, daran weiterzuarbeiten. Vor allem gilt es, die „großen Erzieher und Philosophen“, auf die er sich beruft, daraufhin zu untersuchen, worin denn nach deren Ansicht der bildungstheoretische Wert der Berufsbildung liegt. Die theoretischen Fundamente der allgemeinen Bildung tragen diese schon seit der Antike. Es gilt

jetzt, ihnen die theoretischen Fundamente der Berufsbildung an die Seite zu stellen. Bei wem zu suchen ist, dürfte nicht schwerfallen zu entscheiden. Ob man dort auch fündig wird, ist eine andere Sache.

Schon beim ersten Nachdenken stößt man auf zwei Quellensammlungen, denen sicher weitere hinzugefügt werden könnten: die zwölfbändige Reihe „Die großen Erzieher“ und KARL JASPERS dreibändiges Werk „Die großen Philosophen“, die durch die Werke der Erzieher und Philosophen selber zu ergänzen wäre. Manche Namen sind an beiden Stellen enthalten (SOKRATES, PLATON, ARISTOTELES, HUMBOLDT, ROUSSEAU, SCHILLER, FICHTE, GOETHE). Daß man dabei „Sand fressen“ müßte, scheint von vornherein ausgeschlossen. In Werken großer Denker zu lesen ist immer Gewinn. Daß man aber für die Berufsbildung nicht immer fündig wird, ist dagegen zu vermuten. Es dürfte auch HUMBOLDT wichtig sein, der die Trennung von höherer Bildung und Berufsbildung auch nach ihren Begrifflichkeiten und das hierarchische Denken stark mitgeprägt hat. Schließlich ist die Berufsbildung, so wie man sie heute versteht, in Europa nur bis ins Mittelalter zurückzufolgen (in China übrigens weit mehr zurück!). Dennoch dürfte auch antikes Gedankengut der heutigen Berufsbildung förderlich sein. Sollte die Suche aber ohne Ergebnis für die Berufsbildung bleiben, dann wird es erst um ihre tatsächliche und dauerhafte Gleichstellung mit der Allgemeinbildung. Die Maßnahmen der Berufsbildungspolitik dürften dafür kaum allein ausreichen. Dann wäre aber auch der Begriff „Berufsbildung“ neu zu definieren. Jedenfalls wäre ihr Anteil an „Bildung“ wohl doch zu gering, um sich in ihrem Namen einen Platz zu schaffen. Dann wäre es wohl besser, weniger anspruchsvoll von „Berufsqualifikation“ zu reden. Daran möchte man lieber erst gar nicht denken! Anstelle der Berufsbildungstheorie hat sich in Deutschland in letzter Zeit die Berufsbildungspolitik dem Thema gewidmet, und das ist gut so. Wenigstens von dieser Seite erhält

die berufliche Bildung die ihr gebührende Anerkennung. In einem Aufsatz vom Oktober 1992 „Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung“ aus dem damaligen BMBW heißt es, daß „die Forderung nach Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung keineswegs eine neue bildungspolitische Zielsetzung ist. Ihre längst überfällige Verwirklichung steht allerdings erst am Anfang. Deshalb gibt es bislang mehr offene Fragen als Antworten.“⁵ Anders als die Berufsbildungstheorie steht die Berufsbildungspolitik tatsächlich erst ganz am Anfang. Große Anerkennung ist ihr allein schon deshalb zu zollen, denn der Anfang ist bekanntlich stets das Schwierigste, aber auch das Wichtigste. Jede nur mögliche Unterstützung sollte der Berufsbildungspolitik dabei zuteil werden, auch solche, „die über die Möglichkeiten der Berufsbildungspolitik weit hinausreichen. Bildungspolitische Instrumente allein wären überfordert“.⁶ Dieses sich beschränkende Maß auf die eigenen Möglichkeiten ist realistisch und vernünftig. Es bewahrt vor falschen Erwartungen. Der Ruf nach Unterstützung ist ebenso ehrlich und gut zu verstehen: „Die Verwirklichung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung (setzt) konzentriertes Handeln aller Beteiligten voraus.“⁷ Damit ist in erster Linie auch die Berufsbildungstheorie aufgerufen. Sie sollte sich vor allem darum kümmern, worin denn der bildende Wert der Berufsbildung für den einzelnen liegt. Solange das nicht völlig klar ist, solange kann die erstrebte Gleichwertigkeit nicht auch auf Dauer erreicht werden.

In dem Beitrag des BMBW heißt es ferner, daß es Ziel ist, „die duale Ausbildung zu einem gleichwertigen Bildungsgang der Sekundarstufe II zu machen“.⁸ Man fragt sich dabei, warum mit dem schwereren Weg, auch wenn es der Hauptweg ist, angefangen werden soll? Leichter dürfte das Ziel über den Weg der vollzeitschulischen Berufsbildung erreichbar sein. Dafür spricht allein schon der andere Fächerkanon der beruflichen Vollzeitschulen. In den Berufsschulen des dualen

Systems und erst recht in der betrieblichen Ausbildung sind die Möglichkeiten weitaus geringer. Hinzu kommt, daß das Ausbildungspersonal in den Betrieben mit entsprechenden Ausbildungsinhalten wohl doch öfters überfordert sein könnte. Vorausgesetzt, daß es solche Ausbildungsinhalte für die Betriebe überhaupt gäbe. „Berufliche Bildung soll“, nach den Vorstellungen des BMBW, „als gleichwertiger Weg der personalen, sozialen und kognitiven Entwicklung junger Menschen erfahren werden.“⁹ Für das duale System erhebt sich dabei aber im besonderen Maße die Frage, wie das erreicht werden kann. Vielleicht liegt hierin ein grundsätzliches Problem der dualen Ausbildung, die sich in anderer Hinsicht so sehr bewährt hat.

Die BMBW-Überlegungen zur „Umsetzung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung“ stützen sich vornehmlich auf die These der Gleichwertigkeit der bildenden Qualität ... im Vergleich zur allgemeinen Bildung. Dieser berufspädagogisch begründete Ansatz geht davon aus, daß viele berufspraktische wie fachtheoretische Elemente der dualen Berufsausbildung in ihren Anforderungen den (klassischen) Inhalten des Fächerkanons der allgemeinbildenden Schule entsprechen.¹⁰ Das gleicht eher einer Behauptung ohne Beweis. Die Berufsbildungspolitik beruft sich zu Recht hierbei auf die Berufsbildungstheorie. Diese ist aufgerufen, die Beweise endlich zu liefern. Die Beweisführung, die von KERSCHENSTEINER in Deutschland begonnen wurde, harret der Vollendung. Oder soll angenommen werden, daß sich daran nichts mehr vollenden ließe? Wenn dem so wäre, dann wäre es wohl kaum zu dem jüngsten Beitrag zu dem Thema in der FAZ gekommen „Der Bildungswert des Berufes.“¹¹

Ein Ausblick

„Ein Plädoyer für die Wiederherstellung des Gleichgewichts von beruflicher und allge-

meiner Bildung“ ist der Untertitel des Aufsatzes in der FAZ. Das suggeriert, daß es die Gleichstellung schon früher gegeben habe, was leider nicht der Fall ist. Es handelt sich bei dem Thema nicht um etwas Wiederzulebendes, sondern um etwas noch nie Dage-wesenes. Das nur zur Klarstellung vorweg. Ansonsten ist es wohlthuend, so viel Engagement für eine gute Sache zu lesen. Es wird auf viele Namen Bezug genommen, die für die Weiterentwicklung des Bildungswesens insgesamt stehen: PESTALOZZI, GOETHE, KERSCHENSTEINER, LUTHER, HUMBOLDT, SPENGLER, um nur die vielleicht bekanntesten zu nennen. Aber haben sich diese denn, mit Ausnahme KERSCHENSTEINERS, auch tatsächlich für die Berufsbildung eingesetzt? Und wenn ja, wie? „Die religiösen Wurzeln, aus denen früher das Berufsverständnis erwachsen war, sind weitgehend verlorengegangen. Berufstätigkeit wird heute kaum mehr als Erfüllung eines göttlichen Auftrags verstanden“ ist gut zu wissen. Aber wie lautet denn der göttliche Auftrag und wo ist er nachzulesen? Behauptungen ohne Beweis sind auch hier zu wenig. „Berufliche Bildung darf nicht eine abgeleitete Form allgemeiner Bildung bleiben, sie muß eigene innere Maßstäbe entwickeln ... Berufliche Bildung muß auf eigenen Füßen stehen.“

Wie wichtig und richtig ist auch diese Forderung! Aber was sind die Maßstäbe und die eigenen Füße? Man wäre schon froh, wenigstens die Ableitung der Berufsbildung aus der allgemeinen Bildung zu erkennen. Darin läge doch keine Degradierung. Niemand sieht heute eine Minderung des Ansehens der Naturwissenschaften darin, daß sie sich letztlich aus der Philosophie ableiten lassen. „Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse werden aus dem Beruf gewonnen.“ Das ist nicht zu bestreiten. Aber sind es solche, die einem Vergleich mit den Gewinnen aus allgemeiner Bildung standhalten? Kurz gesagt, „der Bildungswert des Berufs“ steht nach wie vor auf dem Spiel. Es ist längst nicht klar, worin er eigentlich besteht.

Damit es nicht zu Mißverständnissen kommt, sei es noch einmal deutlich gesagt. Die Bemühungen um die Gleichstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung in Politik und Wissenschaft sind höchst anerkennenswert. Daß der Erfolg aber nach wie vor auf sich warten läßt, zeigt, daß sie nicht ausreichend sind. PLATON hat bekanntlich mehrere „Beweise“ gegeben für die Unsterblichkeit der Seele, was zeigt, daß es einen allein ausreichenden Beweis eben nicht gibt, und deshalb wird diese Frage letztlich immer eine Glaubensfrage bleiben. Wenn es so auch um die Gleichstellungsfrage der beruflichen Bildung bestellt ist, dann sollte das aber auch deutlich gesagt werden. Die Wortkombination Beruf und Bildung (Berufsbildung) wäre dann aber neu zu überdenken. Wäre das denn eigentlich eine Katastrophe? Berufsqualifikation hat doch auch Sinn, eben nur einen anderen. Ist Berufsbildung nicht doch etwas anderes und nicht das gleiche wie allgemeine Bildung? Das klar zu sagen, wäre wohl besser als diese Frage zur „Quadratur des Kreises“ zu machen. Am besten wäre es allerdings, die Beweise für die Gleichstellung zu liefern. Das aber ist in erster Linie Sache der Berufsbildungstheorie oder ist die Bildungsphilosophie hierbei eher gefordert?

Anmerkungen:

¹ Die Zitierweise der Platonischen Schriften richtet sich einheitlich nach der Ausgabe von Henricus Stephanus, Paris 1578. Nach der Dialogbezeichnung ist die Seitenzahl und – durch Buchstaben – der Abschnitt der jeweiligen Stephanusseite angegeben. Die hier verwendete Übersetzung ist überwiegend von Otto Apelt.

² Studien Bildung Wissenschaft, Band 39, S. 17

³ Grundfragen der Schulorganisation, 7. Auflage 1954, S. 47

⁴ Ebenda, S. 51

⁵ Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Nr. 10, Oktober 1992, S. 297

⁶ Ebenda, S. 297

⁷ Ebenda, S. 297

⁸ Ebenda, S. 300

⁹ Ebenda, S. 300

¹⁰ Ebenda, S. 300

¹¹ Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30. November 1996, S. 15

Förderung der Berufsbildung in den Reformstaaten Mittel- und Osteuropas: Modellzentrum Krementschug

Gert Zinke

*Dr., wissenschaftlicher
Mitarbeiter im Bundes-
institut für Berufsbildung,
Berlin, Schwerpunkt: Me-
dienentwicklung und Um-
setzungskonzepte*

Der Aufbau von Modellzentren war im Rahmen des TRANSFORM-Programms zur Beruflichen Bildung¹ ein wesentliches Instrument zur Umsetzung der ursprünglich geltenden Förderphilosophie², die mit der Formel „Hilfe zur Selbsthilfe“ zusammengefaßt werden kann.³ Das Modellzentrum Krementschug in der Ukraine gehörte dabei zu einem der ersten und zugleich größten Vorhaben, mehr als 1,5 Mio. DM wurden in die Schaffung des Modellzentrums investiert.⁴ In diesem Beitrag sollen die Ziele und die Herangehensweise an das bilaterale Vorhaben aus heutiger Sicht betrachtet und Bilanz hinsichtlich der erreichten Ergebnisse gezogen werden.

Wie wurde das Förderprojekt entwickelt?

Der Aufbau eines Modellzentrums, integriert in eine Höhere Berufsschule⁵ in Krementschug, einem Industriestandort am Dnjepr, wurde zwischen den Bildungsministerien beider Länder im Herbst 1992 vereinbart. Die Umsetzung dieser Idee erforderte die Beteiligung verschiedener Institutionen und Experten auf beiden Seiten.

Partner auf ukrainischer Seite waren die Höhere Berufsschule Nr. 7 als Projektstandort, das ukrainische Bildungsministerium, die Regionalverwaltung für Berufsbildung in Poltawa sowie der LKW-Hersteller KrAZ⁶. Die KrAZ-Werke sind einerseits bisher der

„Hauptabnehmer“ der Schule und andererseits auch ihr Hauptsponsor, das heißt, sie stellen z. B. Material, Maschinen, Energie und Wärme kostenlos zur Verfügung. Auch das Modellvorhaben wurde auf vielfältige Weise durch die KrAZ-Werke gefördert – das Unternehmen spielte eine entscheidende Rolle.

Auf deutscher Seite wurde vom BIBB als verantwortliche Durchführungsorganisation Anfang 1993 eine Sachverständigengruppe⁷ sowie eine Ausbildergruppe⁸ zur Durchführung des Vorhabens ins Leben gerufen, die mit den verschiedenen Akteuren in der Ukraine in einem intensiven, teilweise durchaus kontroversen Dialog zunächst den Projektrahmen näher definierte. Dazu gehörte eine Ist-Analyse zur Feststellung der wesentlichen Problemfelder, die zu überwinden waren, um eine marktwirtschaftlich orientierte Berufsausbildung zu etablieren. Sie lassen sich folgendermaßen beschreiben:

1. Es bestanden 1993 große Defizite in der Ausbildung an modernen Technologien, wie CNC-Technik, Hydraulik/Pneumatik, Speicherprogrammierbare Steuerungen (SPS) und Elektrotechnik/Elektronik. Weder waren diese Inhalte genügend in den ukrainischen Ausbildungsplänen integriert, noch standen entsprechende Ausbildungsmittel zur Verfügung.
2. Die Orientierung der Ausbildung auf die betrieblichen Anforderungen und damit den künftigen beruflichen Einsatz war unbefriedigend.
3. Die didaktisch-methodische Vorgehensweise war geprägt von Frontalunterricht, Autoritätsgläubigkeit und einer übermäßig „ver-

schulten“ Organisation der Ausbildung, d. h., die gesamte Ausbildung definierte sich in erster Linie über die berufstheoretische und allgemeinbildende Ausbildung. Wissenserwerb stand vor Könnenserwerb.

4. Die Qualifikationsprofile waren eng und mit der Kompetenzbreite eines Facharbeiters, so wie dieser Begriff im deutschen Berufsbildungssystem verstanden wird, nicht vergleichbar.

5. Die betriebliche Arbeitsorganisation, die das künftige Arbeitsfeld dieser Facharbeiter prägte, war hochgradig taylorisiert.

6. Betriebspraktika, die Bestandteil der Ausbildung waren, waren nicht weiter organisiert; Ausbildungsunterlagen zu diesen Abschnitten fehlten.

7. Die betriebliche Fortbildung der Facharbeiter und des Ausbildungspersonals wurde vernachlässigt.

Als Vorteile wurden erkannt:

- ein hohes Engagement und Aufgeschlossenheit sowohl in der Schule als auch im Betrieb;
- die räumlichen und teilweise technischen Voraussetzungen in der Schule und der angegliederten Lehrwerkstatt.

Nach Ansicht der Beteiligten mußten, um eine gemeinsame Gesprächsbasis zu finden, neben diesen o. g. Eingangsgrößen solche Unterschiede, wie die wirtschaftliche Situation, die Kultur, die Lebensweise und die Mentalität, ausdrücklich berücksichtigt werden. Es wurde deutlich, daß die Situation nur mit einem komplexen, die verschiedenen Problemdimensionen einschließenden Ansatz zu bewältigen war, dessen Innovationsgehalt sollte auf folgende Aspekte zielen:

- stärker auf eine betriebliche Berufsausbildung orientieren,
- moderne Ausbildungsmethoden integrieren,
- einführen einer handlungsorientierten Berufsausbildung,
- erarbeiten von Ansätzen für Fortbildungskonzepte,

- moderne Organisationsstrukturen demonstrieren,
- auf eine breitere Profilierung der Facharbeiterberufe drängen.

Diese verschiedenen Aspekte ließen sich am ehesten mit der Einführung der projektorientierten Ausbildung und der damit verbundenen Änderung der Ausbildungsgestaltung realisieren.

Kurzgefaßt waren folgende Schritte notwendig:

1. Konkretisierung der Ausbildungsdefizite und Definition neuer Qualifikationsprofile
2. Auswahl geeigneter Projektarbeiten für die Bereiche CNC-Technik, Speicherprogrammierbare Steuerungen (SPS), Elektrotechnik/Elektronik und Hydraulik/Pneumatik
3. Analyse der vorhandenen Rahmenbedingungen (Organisation), Ableitung der notwendigen Vorkenntnisse und der zu vermittelnden Inhalte
4. Auffinden der Integrationspunkte in den vorhandenen ukrainischen Ausbildungsplänen und Schaffung von Verfügungsblöcken (Zeitfonds, aus verschiedenen Unterrichtsfächern zusammengefaßt); parallele Entwicklung von Fortbildungskonzepten für Facharbeiter und Ausbildungspersonal
5. Ableiten der didaktisch-methodischen Spielräume und Möglichkeiten
6. Konsequenzen für die Weiterentwicklung der betreffenden Ausbildungsberufe
7. Ansätze für einen möglichst frühen Transfer auf andere Bildungsträger der Region.

Ein ganz entscheidendes Moment war die Einbeziehung des Ausbildungspersonals und der Verantwortlichen vor Ort. Gezielte Einzelmaßnahmen trugen zur Umsetzung und Weiterentwicklung dieser Konzeption bei. Dazu gehörten eine Reihe Ausbilderseminare, die wechselweise in der Ukraine und in Deutschland stattfanden, regelmäßige Planungstreffen, Lieferungen zur ergänzenden Ausstattung des Modellzentrums verbunden mit Produktschulungen u. v. m.

Ende 1993 gab es erste Zwischenergebnisse. Im Bereich Lehrplanentwicklung hatte die ukrainische Seite vereinbarungsgemäß für zwei Berufe, den/die Elektromechaniker/-in für automatisierte Anlagen und Werkzeugmaschinen und den/die Operateur/-in für automatisierte Anlagen und Werkzeugmaschinen, Entwürfe vorgelegt, die mit der deutschen Seite diskutiert wurden.

Im Verlaufe des Jahres 1994 kam es zu einer positiven Entwicklung: Die Initiative für viele Prozesse im Modellvorhaben ging immer mehr auch von den ukrainischen Partnern aus, d. h., die Identifikation mit einer Neuorientierung fand zunehmend statt. Damit war ein wesentliches Projektziel erreicht, denn nur wenn die Beteiligten die Sache zu ihrer eigenen machen, besteht eine Chance, daß sich die begonnene Entwicklung auch nach Ablauf des Projekts fortsetzt.

Ergebnisse der bis dahin geleisteten Arbeiten wurden mehrfach dokumentiert.⁹ Als Voraussetzung für den Transfer, zur Unterstützung der Qualifizierung des Ausbildungspersonals und zur Verbesserung der Ausbildungsqualität wurden exemplarisch Ausbildungsmittel entwickelt. Damit lagen ganz konkrete Hilfen vor, um die Ausbildung praktisch umzusetzen und nachvollziehbar zu machen.

Den eigenen Ideen zum Transfer der Ergebnisse kam das Interesse und die Neugier anderer Bildungsträger und Institutionen aus der Ukraine entgegen. Tage der offenen Tür 1995 forcierten hier eine Weiterentwicklung, die zu regelmäßigen Kontakten zwischen ausgewählten Bildungseinrichtungen der Region und dem Modellzentrum führte, dessen Aufbau im Rahmen des TRANSFORM-Programms Ende 1995 abgeschlossen war. In der darauffolgenden Zeit wurde durch Eigeninitiative der ukrainischen Ausbilder weiter am Modellzentrum gebaut. Die Betreuung von deutscher Seite beschränkte sich auf Konsultationen. Fax, Telefon und in letzter Zeit e-mail waren die wichtigsten Kommunikationsmittel.

Wie ist die heutige Situation im Modellzentrum?

Im Juni 1997 – also ein Jahr nach Abschluß – wurde Bilanz gezogen und über die weitere Zukunft des Modellzentrums beraten.

In diesem Zusammenhang wurde eine schriftliche Befragung von Auszubildenden und Teilen des Lehrpersonals durchgeführt. Folgende Thesen, entstanden aus den Zielsetzungen des Vorhabens, sollten überprüft werden:

1. Das Ausbildungspersonal identifiziert sich mit dem Modellzentrum. Planung, Entwicklung und Aufbau werden als gemeinsame Leistung der Beteiligten gesehen. Das Selbstverständnis des Ausbildungspersonals hat sich positiv verändert.
2. Die Ausbildung an der Schule wurde stärker auf betriebliche Belange orientiert und moderne Ausbildungsmethoden wurden implementiert. Im Modellzentrum werden Ansätze einer handlungsorientierten Berufsausbildung praktiziert.
3. Das Modellzentrum verfügt zwar über die Voraussetzungen für Transferleistungen, organisatorische, finanzielle und personale Probleme erschweren aber den Transfer an andere Bildungseinrichtungen.

Wie fielen bei der Befragung die Antworten bezogen auf diese Thesen aus?

- zu 1. Das Ausbildungspersonal identifiziert sich mit dem Modellzentrum. Planung, Entwicklung und Aufbau werden als gemeinsame Leistung der Beteiligten gesehen. Das Selbstverständnis des Ausbildungspersonals hat sich positiv verändert.
Bei der Frage: „Wie schätzen Sie Ihren Anteil an der Entwicklung des Modellzentrums ein?“, ist eine deutliche Mehrheit des Ausbildungspersonals (n = 15) der Auffassung, daß dieser hoch bzw. sehr hoch sei. Trifft man mit diesen Menschen zusammen, spürt man den Stolz und die Freude über das Erreichte. So

halten sie es lt. Befragung für durchaus möglich, daß das Modellzentrum die Aus- und Fortbildung von Lehrern und Meistern unterstützt. Die Stimmung des Lehrpersonals wurde als gut bis sehr gut eingeschätzt. Alle befragten Ausbilder und Lehrer sagten aus, daß sie auch gegenwärtig in konkrete Aufgabenstellungen im Rahmen der Entwicklung des Modellzentrums eingebunden sind.

Von dem Ausbildungspersonal wie von den Auszubildenden wird eingeschätzt, daß das Ausbildungspersonal Veränderungen abgeschlossen gegenübersteht. Diese Aussage, insbesondere von den Auszubildenden, ist beachtlich. Sie bestätigt das an der Schule spürbare Klima und gibt Anlaß zur Annahme auf eine günstige Weiterentwicklung.

- zu 2. Die Ausbildung an der Schule wurde auf betriebliche Belange orientiert und moderne Ausbildungsmethoden wurden implementiert. Im Modellzentrum werden Ansätze einer handlungsorientierten Berufsausbildung praktiziert.

Nach Aussage der Auszubildenden wird die Qualität der Ausbildung von mehr als 95 Prozent als gut bis sehr gut eingeschätzt (n = 56). Dies spiegelt sich übrigens auch in der gestiegenen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen an der Schule wider. Auf einen Ausbildungsplatz kommen heute drei bis fünf Bewerber. Zu Beginn des Vorhabens war die Nachfrage eher gering.

Nach Einschätzung von mehr als 75 Prozent der Auszubildenden wird in der Ausbildung besonderer Wert auf selbständiges Planen, Durchführen und Auswerten der Arbeit gelegt. In gleicher Weise wird von ihnen ausgesagt, daß die Ausbildung abwechslungsreich sei. Dies trifft sich mit der Aussage des Ausbildungspersonals, daß die Projektarbeiten von den Auszubildenden akzeptiert würden. Aber es gibt zwischen beiden Gruppen auch abweichende Wahrnehmungen: So war von den Befragten zu entscheiden, ob die Aussage, daß die Ausbildung nur ungenügend auf den späteren Arbeitsplatz vorbereitet, zutrifft. Während sich die Ausbilder überwiegend

nicht dieser Aussage anschlossen, wichen die Meinungen der Auszubildenden hier ab. Vom Ausbildungspersonal wie von den Auszubildenden wurde anerkannt, daß sich die Situation an der Schule in den letzten Jahren erfolgreich verändert hat. Sicher wäre es interessant, wenn die gleiche Befragung bereits vor vier Jahren einmal hätte durchgeführt werden können. Damals war dafür noch keine Vertrauensbasis geschaffen.

- zu 3. Das Modellzentrum verfügt zwar über die Voraussetzungen für Transferleistungen, organisatorische, finanzielle und personale Probleme erschweren aber den Transfer an andere Bildungseinrichtungen der Region.

Nach Meinung von mehr als zwei Dritteln des Ausbildungspersonals wird durch das Modellzentrum die Aus- und Fortbildung von Lehrern und Ausbildern unterstützt. Ein Großteil der Befragten könnte sich vorstellen, eine Leitungstätigkeit an einer anderen Schule zu übernehmen. Auch wird von ihnen eingeschätzt, daß das Bildungsministerium den Transfer der Ergebnisse unterstützt. Trotzdem ist gerade der Transfer der Ergebnisse ein weitgehend ungelöstes Problem. Es scheitert an mangelnden Finanzen, fehlenden Anreizen für die prinzipiell interessierten Schulen und an den erdrückenden Alltagsproblemen in der Ukraine. So stehen wiederholt Lohnzahlungen über Monate aus. Nicht wenige Berufsbildungseinrichtungen wurden in den vergangenen Monaten geschlossen. Mittel für die Beschaffung von Ausstattung und den Erhalt der Einrichtungen fehlen weitgehend.

Durchaus professionelle Lehrfilme, die in einem mit deutscher Hilfe eingerichteten Videostudio entstanden sind, können z. B. nicht weiter vertrieben werden. Einerseits fehlt den potentiellen Kunden das Geld, andererseits fürchten die Hersteller Raubkopien.

Die Befragung bestätigte auch andere im Laufe des Vorhabens gemachte Beobachtungen:

Zum Beispiel hat sich der Stellenwert der von deutscher Seite gelieferten Ausstattung deutlich verschoben. Ausstattung war anfangs das Nonplusultra, heute ist es ein Aspekt unter vielen, der zum Gelingen des Vorhabens beitrug. Jetzt wird der Langfristigkeit der Zusammenarbeit und der Mitwirkung der deutschen Berater- und der Ausbildergruppe ein hoher Stellenwert eingeräumt. Auch die Einstellungen des Ausbildungspersonals haben sich verändert. Dies führte innerhalb der Schule durchaus zu Konflikten, die noch immer nicht endgültig gelöst sind. Eher differenziert fiel deshalb z. B. die Antwort auf die Frage aus, ob die Meinungen der Ausbilder bezüglich der Gestaltung des Schulalltags gefragt sind. Ein beachtlicher Teil des Ausbildungspersonals führte zu wenige Möglichkeiten der Mitbestimmung und Desinteresse der Verantwortlichen an. Die Mitarbeiter, so der Eindruck, fordern mehr Mitbestimmung an Sachfragen ein.

Fazit: Das Modellvorhaben hat dazu geführt, daß an der Höheren Berufsschule Nr. 7 eine mit modernen Ausbildungsmitteln und neuen Ausbildungsplänen funktionierende Berufsausbildung in den Metall- und Elektroberufen stattfindet. Das hochmotivierte und gut qualifizierte Ausbildungspersonal nutzt dabei moderne Lehr-/Lernmethoden und entwickelt diese weiter. Das Modellzentrum verfügt über hervorragende Voraussetzungen für den Transfer. Jedoch kommt dieser auf Grund schlechter äußerer Bedingungen nur langsam zustande. Wesentlich ist, daß es in der nächsten Zeit gelingt, das Erreichte zu konsolidieren und die bestehenden Innovationspotentiale des Modellzentrums systematisch auszubauen.

Erfahrungen für andere Vorhaben

Das Förderprojekt in Kremenchug kann als erfolgreich bezeichnet werden. Dennoch gab es einige beachtliche Schwierigkeiten, die

der Effektivität Grenzen setzten. Drei Gründe seien hier genannt:

1. Trotz aller Bemühungen der deutschen Seite, die regionalen Besonderheiten zu berücksichtigen, gab es Hindernisse, die für die deutschen Projektmitarbeiter nicht voraussehbar und teilweise auch nicht verständlich waren. So waren nach Beobachtungen gegenseitige Abhängigkeiten von Personen und Institutionen oftmals Hemmschuh für Initiativen, wie z. B. die Idee der Errichtung eines regionalen Service- und Ausbildungszentrums für die Instandsetzung von Landmaschinen. Obwohl diese Zentren dringend notwendig schienen, bewegte sich auf ukrainischer Seite nichts.

2. Die Idee, die Förderung der Berufsbildung mit Wirtschaftskooperation zu koppeln, funktioniert dann, wenn das Interesse der Wirtschaft vorhanden ist, und zwar auf beiden Seiten. Bei der Entscheidung für den Standort des Modellvorhabens, die auf ministerieller Ebene getroffen wurde, war dieser Frage nicht genügend nachgegangen worden. Spätere Initiativen waren nur schwer auszulösen.

3. Der Transfer von Erfahrungen aus einem Modellvorhaben verlangt die Initiative, die Aufgeschlossenheit und den Veränderungswillen auch der Planungs- und Entscheidungsebene. Die Höhere Berufsschule Nr. 7 gehörte zur Durchführungsebene. Das Agieren der dort Beteiligten verfolgte stets die Interessen der Schule, was verständlich und nachvollziehbar ist. Die Mitwirkenden der Planungs- und Durchführungsebene in Kiew waren von vielen Prozessen an der Schule räumlich getrennt, so daß deren Beteiligung schon dadurch erschwert war. Die traditionelle Rollenverteilung zwischen diesen Ebenen in der Ukraine bzw. der früheren Sowjetunion war sicher ein weiterer Grund, der die Umsetzung unserer Vorstellungen im Hinblick auf den Transfer der Ergebnisse erschwerte.

Anmerkungen:

¹ Das TRANSFORM-Programm ist ein vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie gefördertes Programm für die Reformstaaten in Mittel- und Osteuropa (MOES). Einen vollständigen Überblick über Aufgaben, Förderphilosophie und gegenwärtige Einzelvorhaben dieses BMBF-Förderprogramms gibt das Jahresprogramm 1997: *Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa – Aufgaben, Maßnahmen und Projekte*. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Berlin 1997

² Vgl. *Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa...*, a. a. O., S. 12 ff.

³ Hingewiesen sei hier auch auf: Eberhardt, Ch.; Kunzmann, M.: *Transfer und Transformationsprozesse in der Berufsbildung Mittel- und Osteuropas*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1997

⁴ Mehr als 1,5 Millionen DM wurden in die Schaffung des Modellzentrums investiert, etwa zwei Drittel der Mittel wurden für Ausstattung verwendet. Hinzu kommt noch eine umfangreiche Ausstattungshilfe der Deutschen Telekom AG für die Bereiche Elektrotechnik/Elektronik.

⁵ Hier handelte es sich um die Höhere Berufsschule Nr. 7. Eine Höhere Berufsschule ist in der Ukraine allgemein eine staatliche Bildungseinrichtung, an der dreistufig Facharbeiter ausgebildet werden und diese die Zugangsberechtigung an eine Hochschule erwerben können. Zur Schule gehört die Masterskaja, die Lehrwerkstatt, so daß eine Trennung zwischen berufspraktischer und berufstheoretischer Ausbildung innerhalb der Schule erfolgt. Ergänzt wurde die Ausbildung durch Praktika in den bisher staatlichen Betrieben.

⁶ Die KrAZ-Werke (Kremenchugskii AvtoZavod) waren früher ein sowjetisches Automobilkombinat zur Herstellung schwerster Lastkraftwagen; heute sucht das Unternehmen nach neuen Wegen, Produkten und Partnern. Mehrfach hat sich so die Struktur geändert. Gemeinsam mit IVECO entstand ein Joint-venture. Die Gesamtmitarbeiterzahl ging von 25 000 auf ca. 12 000 zurück.

⁷ Der Sachverständigengruppe gehörten an: Prof. G. Faber (TU Chemnitz), Dr. Werner Kusch (ISB München), Hermann Novak (ProCon Heidenheim), Reinhard Selka und Dr. Gert Zinke (beide BIBB)

⁸ Der Ausbildergruppe gehörten an: Nesselhauf, E.; Rieger, H.-J. (beide Mercedes-Benz Gaggenau) sowie Reisener, D. (Nutzfahrzeuge Ludwigsfelde – Mercedes-Benz)

⁹ Genannt sei hier: Zinke, G.; Selka, R. (Hrsg.): *Entwicklungslinien für die Gestaltung eines Modellzentrums in Osteuropa*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin/Bonn 1995

JA – zu einer Ausbildung im dualen System!

Barbara Schulte

Die anhaltend angespannte Ausbildungsstellensituation und die damit verbundene mögliche Veränderung des Bildungsverhaltens waren Anlaß, erneut eine Befragung in den Abgangsklassen von allgemein- und berufsbildenden Schulen durchzuführen.

Die Schülerbefragung¹ erfolgte am Ende des abgelaufenen Schuljahres 1996/97. Die Versendung der Fragebogen erfolgte auf repräsentativer Basis in sechs Bundesländern im Westen und in fünf Bundesländern im Osten.² Befragt wurden Schüler in der 9. bzw. 10. Klasse³ der Hauptschule, in der 10. Klasse der Realschule und Gesamtschule⁴ sowie im Berufsvorbereitungs-/Berufsbildungsjahr und in den ein- bis zweijährigen Berufsfachschulen (Wirtschaftsschulen in Bayern), die nicht zu einem Berufsabschluß führen.

Insgesamt wurden 21 500 Fragebogen versandt. In die Auswertung gelangten 17 762 Schüler/-innen, das entspricht einer Rücklaufquote von 83 Prozent. Von den Schülern/-innen waren 11 294 aus den alten und 6 468

aus den neuen Ländern. Auch in diesem Jahr waren knapp die Hälfte der Befragten (48 Prozent) Mädchen.

Trotz der im Frühjahr 1997 auch in den Medien als sehr ernst beschriebenen Ausbildungssituation zeigen die befragten Schüler ein unverändert hohes Interesse an einer Lehre. Der Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung ist gegenüber dem Vorjahr eher noch gestiegen. Dabei haben vor allem die beabsichtigten Übergänge unmittelbar nach Schulende zugenommen. Zwei von drei befragten Schülern/-innen aus den neuen Ländern und knapp jede(r) zweite Schüler/-in aus den alten Ländern beabsichtigt, unmittelbar nach Abgang aus der Schule eine Lehre zu beginnen.

Jugendliche in den alten Ländern, die eine Lehre beginnen wollen

Der Anteil der Schüler/-innen, die direkt nach Ende des Schuljahres eine Lehre beginnen wollten, ist zwischen 1996 und 1997 um 3 Prozentpunkte auf rund 46 Prozent gewachsen (vgl. Tabelle 1). Dieses gewachsene Interesse an einer Ausbildung im dualen System betraf vor allem Schülerinnen der Hauptschulen und der beruflichen Vollzeitschulen.

Der in den 90er Jahren festgestellte Rückgang der Ausbildungsneigung für eine Ausbildung im dualen System⁵ unmittelbar nach Schulende hat sich damit nicht mehr fortgesetzt, sondern eher umgekehrt.

Tabelle 1: Wunsch nach Lehre jetzt und später in den alten Ländern* (in Prozent)

Herkunftsschule/Klasse Geschlecht	Jetzt		Später		Zusammen: jetzt und später	
	1996	1997	1996	1997	1996	1997
HS 9 Insgesamt	39	42	38	38	77	80
Männlich:	49	49	32	35	81	84
Weiblich:	26	33	45	41	71	74
HS 10 Insgesamt:	47	50	28	28	75	77
Männlich:	60	60	23	22	83	81
Weiblich:	34	40	34	34	68	73
RS 10 Insgesamt:	40	42	21	24	61	66
Männlich:	48	51	20	21	68	72
Weiblich:	32	35	21	26	53	61
GS 10 Insgesamt:	28	28	27	26	55	54
Männlich:	36	35	22	24	58	59
Weiblich:	20	21	33	28	53	48
BVZ Insgesamt:	53	58	23	23	76	81
Männlich:	62	64	20	23	82	87
Weiblich:	43	49	26	24	69	73
Insgesamt:	43	46	26	27	69	74

* Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz

Abweichungen ergeben sich durch Rundungen.

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

Auch das in letzter Zeit beobachtete zunehmende Interesse von Schulabsolventen/-innen, vor Beginn einer Lehre eine schulische Qualifizierung zu durchlaufen, scheint gebremst zu sein. Gegenüber 1996 erklärte ein gleichbleibend hoher Anteil – etwa jede(r) vierte Schüler/-in –, die Lehre später beginnen zu wollen (vgl. Tabelle 1).

Dieses Ergebnis der Befragung kann als eine wieder stärkere Hinwendung zur dualen Ausbildung interpretiert werden. Knapp drei Viertel der befragten Schüler/-innen streben direkt oder indirekt eine duale Ausbildung an. Im Vergleich zum Vorjahr erhöhte sich der Anteil der eine Ausbildung anstrebenden Schüler/-innen um fünf Prozentpunkte.

Betrachtet man die Ergebnisse getrennt nach Geschlecht, dann wird deutlich, daß das stärkere Interesse vor allem vom Bildungsverhalten der Schulabgängerinnen bestimmt ist. Diese Entwicklung ist von dem wachsenden

Wunsch geprägt, möglichst sofort im Anschluß an das Schulende eine Lehre zu beginnen. Demgegenüber hat sich das Verhalten der männlichen Schüler gegenüber 1996 kaum verändert.

Jugendliche in den neuen Ländern, die eine Lehre beginnen wollen

Die Tabelle 2 zeigt, daß trotz ungünstigerer Ausbildungsstellensituation in den neuen Ländern ein wesentlich höherer Anteil der befragten Schüler und Schülerinnen (85 Prozent) als in Westdeutschland (74 Prozent) eine duale Ausbildung beginnen möchte.

Auch in den neuen Ländern ist der Wunsch nach einer Lehre gegenüber 1996 eher noch gewachsen. Dabei spielt das Interesse an einem direkten Übergang in die Lehre eine herausragende und zunehmende Rolle. Der Wunsch, erst später eine Lehre aufzuneh-

men, hat sich dagegen noch weiter abgeschwächt. Das belegt auch das rückläufige Interesse an einer teilqualifizierenden Berufsausbildung, die in den neuen Ländern nach wie vor keinen großen Stellenwert hat.

Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß der Wunsch nach einer beruflichen Erstausbildung im dualen System unter den Schulabgängern/-innen nach wie vor fest verankert ist und alles getan werden muß, um entsprechende Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen.

Anmerkungen:

¹ Die Befragung wurde in Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster, durchgeführt.

² Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sowie Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen

³ Freiwilliges 10. Schuljahr in den alten Bundesländern sowie in Brandenburg, Pflichtschuljahr in Nordrhein-Westfalen

⁴ Nur in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Brandenburg

⁵ Berufsbildungsbericht 1997 und 1998 (Manuskript)

Tabelle 2: Wunsch nach Lehre jetzt und später in den neuen Ländern (in Prozent)

Herkunftsschule/ Klasse Geschlecht	Jetzt		Später		Zusammen: jetzt und später	
	1996	1997	1996	1997	1996	1997
	▼	▼	▼	▼	▼	▼
HS 9 Gesamt:	52	58	33	28	86	86
Männlich:	62	68	28	22	90	90
Weiblich:	35	42	43	37	78	79
RS 10 Gesamt:	64	71	17	13	81	83
Männlich:	77	81	10	8	87	89
Weiblich:	52	62	23	17	75	79
GS 10 Gesamt:	62	60	16	18	78	78
Männlich:	75	74	9	12	84	85
Weiblich:	45	46	26	26	71	71
BVZ Gesamt:	64	74	15	14	79	89
Männlich:	73	80	13	12	86	92
Weiblich:	55	67	17	17	72	84
Insgesamt:	62	67	20	18	82	85

Abweichungen ergeben sich durch Rundungen.

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

Entschließung des Ausschusses für Fragen Behinderter

Auf seiner Sitzung am 10./11. November 1997 im Berufsförderungswerk Hamburg hat der Ausschuß für Fragen Behinderter (AFB) folgende Entschließung verabschiedet.

Der AFB hat Ende 1996 einstimmig die Wiederherstellung des Rechtsanspruchs auf berufsfördernde Maßnahmen für **alle** Behinderten gefordert.

Die Wiedereinführung des Rechtsanspruchs für einen beschränkten Personenkreis durch das Arbeitsförderungsreformgesetz (AFRG) war ein erster Schritt in die richtige Richtung. Der AFB hält aber an seiner Forderung von 1996 in vollem Umfang fest.

Er fordert, daß jeder Behinderte die Maßnahmen erhält, die nach seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten erforderlich sind, und daß die Qualität nicht durch die Haushaltssituation oder administrative Maßnahmen beeinträchtigt wird.

Planbarkeit und Verlässlichkeit sind unverzichtbare Voraussetzungen für die berufliche Rehabilitation.

Im Blick auf das Haushaltsjahr 1998 fordert der AFB deshalb die Bundesregierung und die Bundesanstalt für Arbeit auf:

1. Die Haushaltsmittel für Pflicht- und Kannleistungen sind in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stellen.
2. Die Mittel sind für das gesamte Haushaltsjahr zuzuweisen.
3. Die Finanzierung der Reha-Maßnahmen soll nicht zu Lasten anderer Gruppen erfolgen.

Wichtige Informationen über die Arbeit der Landesinstitute in der Berufsbildung

Peter Bott

Die Landesinstitute und ihre Arbeiten im Bereich der beruflichen Bildung

Hrsg.: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abt. Berufliche Schulen, Leo Heimerer, Kieser Verlag, Neusäß 1997

Mit der vom Bayerischen Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung herausgegebenen Veröffentlichung wird ein wertvoller Überblick sowohl über die Aufgaben, die Organisation und die Arbeitsschwerpunkte der Landesinstitute, Abteilungen und Referate Berufliche Bildung, des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) geboten als auch über die Arbeit der Kultusministerkonferenz (KMK), des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und weiterer Partnerinstitutionen

Die seit Jahren praktizierte und gut funktionierende Kooperation zwischen den beruflichen Abteilungen und Referaten der Landesinstitute, des BMBF, der KMK, des BIBB und weiterer ausländischer Partnerinstitutio-

nen hat zu einem jährlichen gemeinsamen Erfahrungsaustausch geführt, der nunmehr eine sechsjährige Tradition hat. Bei diesen Treffen stehen die Diskussion aktueller berufsbildungspolitischer Themen sowie der Austausch von Erfahrungen unter Berücksichtigung der länderspezifischen Bedingungen im Vordergrund.

Auf der Grundlage der intensiven und fruchtbaren Arbeitsbeziehungen zwischen den beschriebenen Institutionen wurde die Idee zur Vorstellung der Landesinstitute, Abteilungen und Referate Berufliche Bildung, und der weiteren Kooperationspartner geboren.

LEO HEIMERER stellt der Öffentlichkeit mit der Mitte 1997 erschienen Veröffentlichung einen wertvollen Überblick über die Aufgaben, die Organisation und die derzeit aktuellen Arbeitsschwerpunkte der Landesinstitute und weiterer wichtiger Institutionen, die auf dem Gebiet der beruflichen Bildung federführend sind, zur Verfügung.

Vorgestellt werden die Landesinstitute aus:

Baden-Württemberg

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU), Stuttgart

Bayern

Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen a. d. Donau; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung ISB, München

Brandenburg

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB), Ludwigsfelde

Freie Hansestadt Bremen

Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis
Freie und Hansestadt Hamburg
Institut für Lehrerfortbildung (IfL)

Hessen

Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP), Wiesbaden; Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (HILF), Fulda

Mecklenburg-Vorpommern

Landesinstitut Mecklenburg-Vorpommern für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.), Schwerin

Niedersachsen

Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik – NLI – Hildesheim

Nordrhein-Westfalen

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest

Rheinland-Pfalz

Pädagogisches Zentrum, Bad Kreuznach

Saarland

Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM), Saarbrücken-Dudweiler

Sachsen

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung – Comenius-Institut, Raddebeul; Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung, Dresden

Sachsen-Anhalt

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA), Halle

Schleswig-Holstein

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTs), Kronshagen

Thüringen

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), Arnstadt.

Weiterhin werden die Aufgaben, die Organisation und die Aufgabenschwerpunkte folgender Institutionen vorgestellt:

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), Bonn;
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Bonn;
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Berlin;
- Berufsakademie Berlin – Staatliche Studienakademie;
- Zentralstelle für Computer im Unterricht (ZS), Augsburg;

aus Österreich:

Pädagogisches Institut des Bundes in Wien sowie

aus der Tschechischen Republik:

Forschungsinstitut für Berufs- und Fachausbildung, Prag.

Die Darstellung der Institutionen beschreibt den Stand der Arbeitsschwerpunkte und der Organisation aus dem Jahr 1996. Da sich derzeit viele Institute in einer Phase des Umbruchs, der Neu- und Umorganisation befinden, bleibt zu hoffen, daß dieser informative Überblick eine kontinuierliche Aktualisierung erfährt.

Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Abteilung Berufliche Schulen des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München

Die Zukunft der beruflichen Bildung

Festveranstaltung zum 25jährigen Bestehen der Abteilung Berufliche Schulen des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München 1996

Hrsg.: Leo Heimerer, Werner Kusch

Kieser Verlag, Neusäß 1997

Die Abteilung Berufliche Schulen des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München hat im Oktober 1996 ihre 25-Jahr-Feier begangen. Aus Anlaß dieses Jubiläums haben LEO HEIMERER und WERNER KUSCH die Grußworte von PETER MEINEL, Direktor des Staatsinstituts, und HANS THOMÉ, Ltd. Ministerialrat im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst in München, sowie die Festreden publiziert.

Die drei Festredner setzen sich in ihren Beiträgen mit dem Thema „Die Zukunft der beruflichen Bildung“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln auseinander. Während ADOLF KELL, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität Siegen, die Thematik vor dem Hintergrund neuerer Entwicklungen in Wissenschaft und Wirtschaft beleuchtet, stellt

KARL-HEINZ PETERS, Ausbildungsleiter bei der Siemens-AG, die Zukunftsaussichten und -erwartungen aus der Sicht der Wirtschaft in den Vordergrund. HELMUT PÜTZ, Stellvertretender Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung (*Zeitpunkt der Veröffentlichung: Oktober 1997; Anm. d. Red.*), stellt die für die Zukunft der beruflichen Bildung relevanten neuen Aufgaben für Schule und Betrieb in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen.

Die Festschrift wird abgerundet durch Dankesworte von LEO HEIMERER, Abteilungsleiter der Abt. Berufliche Schulen des Staatsinstituts, die die vielfältigen und langjährigen Arbeitsbeziehungen des ISB mit den maßgeblich an der beruflichen Bildung beteiligten Institutionen hervorhebt.

Dem Schlußwort schließe ich mich an: „Ad multos annos“ und für weiterhin gute und fruchtbare Zusammenarbeit unter den Partnerinstitutionen.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**27. Jahrgang
Heft 1
Januar 1998**

Autorenhinweise

► In der BWP werden *nur Original-Beiträge* veröffentlicht. Auf bereits veröffentlichte oder bei anderen Verlagen zur Veröffentlichung eingereichte Manuskripte ist ausdrücklich hinzuweisen. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.

► *Manuskripte für Fachaufsätze und Diskussionsbeiträge* sollen einen Umfang bis zu 24 000 Zeichen einschließlich Anmerkungen, Übersichten und Grafiken haben.

- Dem Beitrag ist ein *Abstract* von ca. 500 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.

- In den *Autorenangaben* sollten Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, beruflicher Abschluß/Promotion, Arbeitgeber, Tätigkeitsschwerpunkt) beigefügt werden.

- Alle Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch präzise Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.

► Den *Grafiken und Übersichten* müssen Vorlagen beigefügt und mit Überschrift, Erläuterungen, Quellenangaben etc. versehen werden. Enthält ein Beitrag mehrere Grafiken oder Übersichten, sind diese durchnummerieren.

► Der *Text* sollte auf einer MS-DOS-Diskette geschrieben sein (Word, WordPerfect, Winword etc.). Beim Schreiben ist darauf zu achten, daß nach einem Komma oder Punkt (auch bei Abkürzungen und Datumsangaben) ein Leerzeichen zu setzen ist. Die Texte müssen ohne Trennhilfe und ohne Formatierungen geschrieben sein. Hervorhebungen, Überschriften, Absätze etc. sind im ausgedruckten Text zu kennzeichnen.

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär
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
Internet <http://www.bibb.de>

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dr. Gabriele Csongar, Mona Granato,
Dr. Georg Hanf, Dr. Kathrin Hensge,
Dr. Elisabeth M. Krekel, Henrik Schwarz

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Adam

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
E-Mail: wbv@wbv.de

BEZUGSPREISE + ERSCHEINUNGSWEISE

Einzelheft	15,— DM
Jahresabonnement	69,50 DM
Auslandsabonnement	78,— DM

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

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

WOLFGANG GALLENBERGER

Universität Regensburg
Institut für Pädagogik
93040 Regensburg

DR. GERHARD HERZ

Institut für Betriebliche Bildung
und Unternehmenskultur (IBU)
Augsburger Straße 31 a
82182 Gröbenzell

ANGELIKA JÄGER

Bildungswerk der Hessischen
Wirtschaft e. V.
Forschungsstelle
Emil-von-Behring-Straße 4
60439 Frankfurt am Main

DR. WILLI MASLANKOWSKI

Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und
Technologie
Heinemannstraße 2
53175 Bonn

DR. PETER BOTT

SABINE DAVIDS

URSULA HECKER

DR. HELMUT PÜTZ

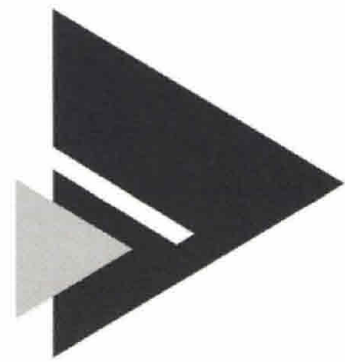
DIETMAR ZIELKE

DR. GERT ZINKE

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

BARBARA SCHULTE

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53131 Bonn



**Innovative
Berufsbildung**

Auszeichnung für Innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis



1998

Der gemeinnützige Verein „Innovative Berufsbildung e.V.“ mit Sitz in Bonn verleiht im September 1998 zum zweiten Mal seinen jährlichen Berufsbildungspreis für innovative Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis und lädt hiermit zur Teilnahme an der Bewerbung ein.

Die Auszeichnung wird nach öffentlicher Ausschreibung unter Beteiligung einer unabhängigen Fachjury verliehen und ist mit einer Gelddotation verbunden. Es werden drei Preise sowie ein Sonderpreis vergeben:

1. Preis 4.000,- DM, **2. Preis** 2.000 DM, **3. Preis** 1.000 DM und ein **Sonderpreis** in Höhe von 1.000 DM.

Thema

Lernortkooperation

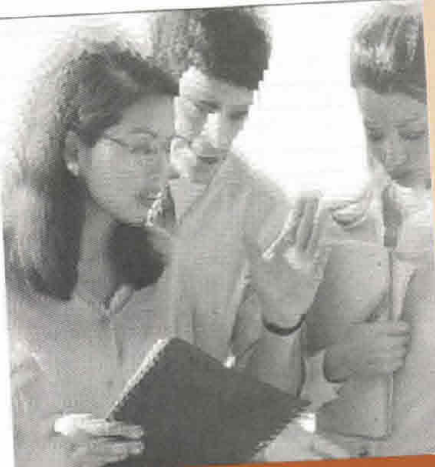
Von den Teilnehmern wird eine nach Art und Umfang frei zu gestaltende ausführliche Darstellung ihrer Lernortkooperation erwartet.

Bewerbungsunterlagen zur Teilnahme am Wettbewerb können angefordert werden **bis 28. Februar 1998** bei der

Geschäftsstelle des
Vereins Innovative Berufsbildung e.V.
c/o Bundesinstitut für Berufsbildung
z. H. Frau Müller
Friesdorfer Str. 151/153
53175 Bonn

Telefon: 0228-388218
Fax: 0228-388296

Abgabe der vollständigen
Bewerbungsunterlagen **bis 31.05.1998**



Ernst Ross
Verena Petersen
Günter Breitsprecher

FREMDSPRACHEN FÜR DEN BERUF

Eine
kommentierte
Bibliografie

BiBB.

**ERNST ROSS, VERENA PETERSEN,
GÜNTER BREITSPRECHER**

FREMDSPRACHEN FÜR DEN BERUF

EINE KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE BERUFSBEZOGENER LEHR- UND LERN-
MATERIALIEN SOWIE BERUFSBILDENDER FERNLEHRGÄNGE FÜR DEN FREMD-
SPRACHENUNTERRICHT UND FREMDSPRACHENERWERB

1997, 246 Seiten,
Bestell-Nr. 110.338,
Preis 29.00 DM

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

Lehr- und Lernmittel spielen eine wichtige Rolle bei der Förderung des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens. Als Lehrbücher, Lehrwerke, Arbeitsmaterialien und inzwischen auch Lernprogramme für computerunterstütztes Lernen und Telelearning-Angebote sind sie zwar auch für den Bereich der beruflichen Bildung vorhanden, verlieren sich aber oft im umfangreichen Angebot der traditionellen Schulbücher für die allgemeinbildenden Schulen.

Die vorliegende Publikation bringt Transparenz und Übersichtlichkeit in die Angebote für den Fremdsprachenerwerb in und für den Beruf. Sie beinhaltet eine systematische Auflistung und Beschreibung von Verlagsprodukten, die über den Buchhandel zu beziehen sind, und von entsprechenden Fernlehrgängen der Fernlehrinstitute.