

**Thema: Problemgruppen in
Qualifizierung und Beschäftigung**

**Das Bundesinstitut für
Berufsbildung auf Reformkurs**

**Ausbildungsvergütungen im
Vergleich zu Löhnen und Gehältern**

**Neu: Berufsausbildung in
der Bauwirtschaft**

■ KOMMENTAR

01 HELMUT PÜTZ

Das Bundesinstitut im Umbruch

■ BLICKPUNKT

03 HELMUT PÜTZ

Wir über uns

Das Bundesinstitut für Berufsbildung auf Reformkurs

■ THEMA

PROBLEMGRUPPEN IN QUALIFIZIERUNG UND BESCHÄFTIGUNG

09 KLAUS TROLTSCH

Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung
Struktur- und Biographiemerkmale

15 RUTH ENGGRUBER

Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher

20 ILSE R. SCHUR

Für jedes Problem ein Modellprojekt oder ein
Sonderprogramm

Oder: Wie man eine überfällige Bildungsreform vermeidet

25 HEINER REHLING, HUBERTUS SCHICK

JobRotation für die Region Bremen

Arbeitsmarktpolitik mit der Förderung von KMU verbinden!

■ BERUFE AKTUELL

43 HANS-DIETER HOCH

Neuordnung der Berufsausbildung
in der Bauwirtschaft

■ REZENSIONEN

46 Berufliche Bildung und betriebliche Personalentwicklung

47 Kernqualifikationen: Die berufliche Basis in der IT-Technik

■ FACHBEITRAG

31 RICHARD V. BARDELEBEN, URSULA BEICHT

Wie hoch sind die Ausbildungsvergütungen
im Vergleich zu Löhnen und Gehältern?

■ INTERNATIONAL

37 OLE IMSLAND

Berufsausbildung in Norwegen
nach der Reform von 1994

41 UTE LAUR-ERNST

Wissenschaftlicher Dialog über Reformansätze –
erstes Fazit aus dem deutsch-lateinamerikanischen
Workshop

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage
„BIBB aktuell“ sowie zwei Beilagen
vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld



Das Bundesinstitut im Umbruch

Dieses Heft der BWP hat zwei Schwerpunkte: die Förderung von Problemgruppen in Ausbildung, Weiterbildung und Beschäftigung sowie das Selbstverständnis des Bundesinstituts für Berufsbildung. Beide Themen haben viel miteinander zu tun. Denn seit seiner Gründung 1970 hat sich das Bundesinstitut in Forschungsprojekten und in Entwicklungen für konkrete Maßnahmen stets für diejenigen eingesetzt, die in der Berufsbildung und auf dem Arbeitsmarkt besonderer Förderung bedürfen, damit sie nicht ohne jede Qualifizierungschance in ihrem Leben bleiben. Das ist eine Frage der sozialen Gerechtigkeit, aber auch des eigenen Nutzens unseres Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftssystems: „Förderung der Schwachen = Stärke des dualen Systems“.

Manchmal wird aus unserem Umfeld in Berufsbildungspolitik und -praxis die Frage an uns gerichtet: „Was tut denn eigentlich das BIBB für uns?“ Wenn es auch verlockend ist, diese Frage vom Institut her umzudrehen – „Was tragen denn eigentlich die Verantwortlichen in der Berufsbildungspraxis der Verbände und in der Berufsbildungspolitik dazu bei, was tun sie, um die Arbeit des Bundesinstituts zu erleichtern und es zu fördern, damit es seine Aufgaben möglichst kompetent und effizient erbringen kann?“ –, so kann doch gerade an dem Beispiel der jahrzehntelangen Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung für die Lernschwächeren und Benachteiligten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Hinblick auf die Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen sehr deutlich und überzeugend nachgewiesen werden, „was das BIBB eigentlich für uns tut“. Nun können hier nicht alle Untersuchungsergebnisse, Maßnahmenvorschläge und Modellversuchsresultate ausgebreitet werden, für die das Bundesinstitut seit Jahrzehnten verantwortlich ist oder an denen es mitgewirkt hat, aber wer sich ernsthaft informieren und überzeugen will, sollte nur in die Literaturdatenbank

Berufliche Bildung, in die Litteratursammlungen zu diesem Thema oder in die Ausbildungspraxis beispielsweise so mancher Handwerkskammer

und der Freien Träger der Jugendberufsbildung und -sozialhilfe hineinschauen.

Auch das ist „Wir über uns“. Gerade in jüngster Zeit erstellen wir Dokumentationen und Übersichten, führen Untersuchungen durch und entwickeln Maßnahmenvorschläge für eine gezieltere Förderung von Problemgruppen im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Wir tun das für den Hauptausschuss des Instituts und die Bundesregierung, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und aktuell auch als Zuarbeit für die Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Das alles ist in vielfältigen Weisungen und Aufträgen eine starke Arbeitsbelastung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bundesinstituts, aber auch eine lohnende und schöne Aufgabe und eine große Herausforderung. Wir machen das gern – wie seit jeher. Wir klagen dabei nicht über unsere schwierige Arbeitssituation, sondern versuchen das Unmögliche möglich zu machen. Denn durch den Umzug des großen Berliner Institutsteils nach Bonn und durch den damit verbundenen Personalaustausch mit dem Bundespresseamt in Berlin verlieren wir auf einen Schlag fast alle Fachleute auf diesem Gebiet, jahrelange Expertise ist uns abhanden gekommen, neue Qualifikationen und Kenntnisse sind noch nicht aufgebaut und die Stellenreduzierungen auch im Bundesinstitut machen sich nun unvermeidbar in allen Arbeitsgebieten, auch in diesem, schmerhaft bemerkbar. In Zahlen: Beim Umzug von Berlin nach Bonn und beim Personalaustausch verliert das Bundesinstitut von rund 320 Berliner Kolleginnen und Kollegen weit mehr als die Hälfte, nämlich rund 200 Fachleute, die die Qualität unserer Arbeit und natürlich auch die Quantität gestaltet haben – ein Verlust, der lange unersetzt sein wird. Aber es kommen auch neue Qualifikationen, Motivationen und Kenntnisse hinzu, die die Chance für einen kontinuierlichen Fortgang der Arbeiten bieten.

Die in diesem BWP-Heft dargestellte neue Aufgaben- und Aufbauorganisation, seit 1. April dieses Jahres in Kraft, die Formulierung unserer strategischen Ziele, der Zukunftsaufgaben und unseres Selbstverständnisses zeigen, dass wir die neuen Herausforderungen annehmen. So haben wir es formuliert: Das

*Förderung der
Schwachen
= Stärke des
dualen Systems*

BIBB will dazu beitragen, die Leistungsstarken und die Leistungsschwächeren, die besonderer Förderung bedürfen, zu einer höchstmöglichen Qualifizierung zu führen. Das Bundesinstitut steht für eine „soziale Berufsbildungsgesellschaft“. Kurzfristig arbeiten wir prioritär derzeit an folgenden Arbeitsaufträgen:

- „Strukturierungsvorschlag“ zum Thema Berufsausbildung für Jugendliche mit schlechteren Startchancen als Auftrag des Ständigen Ausschusses und des Hauptausschusses des Bundesinstituts. Entwicklung von Kriterien für die Evaluierung der bisherigen beruflichen Benachteiligtenförderung aus dem vom BIBB vorgelegten „Bericht über die Differenzierung der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche“.
- Auftrag aus der Arbeitsgruppe des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Erarbeitung einer Information/Dokumentation über die für die außerschulische berufliche Benachteiligtenförderung verfügbaren Medien und Materialien, unter Beteiligung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Ebenfalls aus der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des Bündnisses die Erstellung eines Kurzgutachtens zur Änderung bestehender bzw. Einführung neuer Berufsbilder zur Verbesserung der Chancen leistungsschwächerer (benachteiligter) Jugendlicher in der Berufsausbildung und auf dem Arbeitsmarkt. Hierbei soll von möglichen Tätig-

keitsfeldern von Absolventen derartiger Ausbildungen ausgegangen werden, und es sollen Arbeitsmarkt- und Weiterbildungschancen, aber auch das spezifische Lernverhalten der so auszubildenden Jugendlichen dargestellt werden.

- Entwicklung beispielhafter Qualifizierungsbausteine und Lehrgangsmodelle für die Einbeziehung von Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe in die Berufsvorbereitung unter Beteiligung der Sozialparteien, der Bundesanstalt für Arbeit und der Dachverbände der Bildungsträger.

Und nicht zuletzt ist das Bundesinstitut angewiesen, gerade im Hinblick auf die Förderung von Problemgruppen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt die regionalen Initiativen und Kooperationen für betriebliche Ausbildungsplätze beim „Sofortprogramm“ der Bundesregierung zu evaluieren und Verbesserungsvorschläge zu entwickeln.

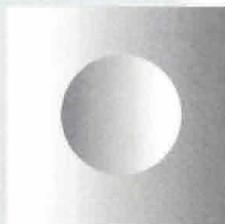
So können wir auf dem Feld der Benachteiligtenförderung in Aus- und Weiterbildung beispielhaft konkret die Frage beantworten: „Was tut das BIBB eigentlich für uns?“ – Getreu dem guten Motto eines großen Freien Bildungsträgers in Deutschland, der seit Jahrzehnten in der Benachteiligtenförderung aktiv und kreativ ist: „Keiner darf verloren gehen“. ■

HELmut PÜTZ

Dr. phil., Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

Neuer Dienstsitz des BIBB in Bonn – das ehemalige Abgeordnetenhaus (Langer Eugen)





Wir über uns

Das Bundesinstitut für Berufsbildung auf Reformkurs

■ Am 1. April 1999 wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine neue Aufgaben- und Aufbauorganisation in Kraft gesetzt. Sie eröffnet weitere Möglichkeiten zu fachübergreifender Zusammenarbeit, Effizienzsteigerung und Optimierung der Arbeitsergebnisse. Dabei wird sich das BIBB angesichts beschränkter finanzieller Ressourcen auf seine Kernaufgaben konzentrieren. Ziel ist die Festigung und Stärkung des Bundesinstituts als nationales und internationales Kompetenzzentrum der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Strategische Ziele und Zukunftsaufgaben

„Ich erwarte, dass das Bundesinstitut für Berufsbildung ausgehend von den berufsbildungspolitischen Schwerpunkten der neuen Bundesregierung vorausschauende und kompetente Beiträge zur weiteren Entwicklung der beruflichen Bildung leistet. Dem Bedarf von Politik, Praxis und Forschung nach konzeptionellen Vorschlägen und Serviceleistung muss das Bundesinstitut für Berufsbildung abnehmerorientiert, qualitativ hochwertig und zeitnah entsprechen. Dabei wünsche ich mir neben der notwendigen Grundlagenforschung eine noch stärkere Praxisorientierung der Forschungsarbeit.“

Die vom Hauptausschuss im November beschlossene Neuorganisation des Bundesinstituts eröffnet Möglichkeiten zu fachübergreifender Zusammenarbeit, Effizienzsteigerung und Optimierung der Arbeitsergebnisse. Diese Möglichkeit muss das Bundesinstitut konsequent nutzen, um seine Rolle als Kompetenzzentrum der beruflichen Bildung zu stärken und auszufüllen“, forderte Bundesbildungsministerin Bulmahn in einem Interview der BWP kurz nach ihrem Amtsantritt.¹

Das Bundesinstitut für Berufsbildung wird in Zukunft stärker und eindeutiger „innovatorische Impulse ... und unkonventionelle Lösungen ... zur Modernisierung und Flexibilisierung der beruflichen Bildung ... erbringen. ... Im BIBB müssen ... mehr Freiräume für vorausschauende innovative Politikberatung geschaffen werden“ – so der ehemalige Bundesminister Röttgers im Oktober 1996 beim 3. BIBB-Fachkongress in Berlin.

Diesen Zielen und der Weiterentwicklung des Bundesinstituts für Berufsbildung zu einem nationalen und internationalen Kompetenzzentrum der beruflichen Aus- und Weiterbildung dient die ab 1. April 1999 in Kraft gesetzte Aufgaben- und Aufbauorganisationsreform des BIBB.



HELMUT PÜTZ

Dr. phil., Generalsekretär des
Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

Berufliche Aus- und Weiterbildung hat große gesellschaftspolitische Bedeutung und wird zunehmend zu einem wichtigen Gegenstand und Instrument der Zukunftsgestaltung als Teil des großen Aufgabenfeldes von Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie Arbeitsmarkt und damit auch zu einem Standortfaktor.

Angesichts beschränkter finanzieller Ressourcen muss sich auch das BIBB auf seine Kernaufgaben konzentrieren und eine strategische Orientierung seiner Personal- und Finanzmittel auf die vordringlichen Aufgaben vornehmen.

Es soll

- Zukunftsaufgaben der beruflichen Aus- und Weiterbildung identifizieren und für die öffentliche Diskussion aufbereiten.
- Innovationen in der beruflichen Bildung in Deutschland und im Wege der Systemberatung in anderen Ländern fördern,
- durch Berufsbildungsforschung und neu zu entwickelnde Instrumente (z.B. Früherkennung von Qualifikationsbedarf) Erkenntnisse und Lösungsvorschläge für die Zukunft gewinnen mit dem Ziel,
- durch berufliche Bildung Leistung und Orientierung der Menschen zu fördern.

ten der Arbeitgeber und der Gewerkschaften sowie der 16 Länder gestaltende und innovative Beiträge zur Optimierung der Lebenschancen junger Menschen; besondere Verpflichtung besteht für die rund 1,5 Millionen Jugendlichen in der Berufsausbildung, für die vielen Millionen Teilnehmer an Fortbildungsmaßnahmen und zugleich für die Wirtschaft und ihren Fachkräftebedarf;

- *dynamische Einrichtung* zur Innovation, permanenten Reform- und Qualitätsverbesserung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland mit Signalwirkung auf andere, vor allem europäische Staaten;
- *Denkfabrik* für berufliche Aus- und Weiterbildung mit ausgeprägtem Wissenschafts-, Politik- und Praxisbezug;
- *Service-Einrichtung*, um dem Bedarf in der beruflichen Bildung von Politik, Praxis und Forschung nach Konzeptionen für Aus- und Weiterbildung gut zu entsprechen sowie um Impulse und Lösungen zur Modernisierung der beruflichen Bildung beizusteuern.

Das Bundesinstitut ist ein international anerkanntes Kompetenzzentrum im Sinne einer Bündelung von Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Diese Position muss gefestigt und gestärkt werden.

Berufliche Aus- und Weiterbildung – wichtiger Gegenstand und Instrument der Zukunftsgestaltung

Ziel dieser Reformvorschläge für das Bundesinstitut ist, im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung seine Arbeit auf innovative Kernaufgaben zu fokussieren, Aufgaben von geringerer Priorität weniger oder nicht mehr zu bearbeiten, um so Kapazitäten für neue Aufgaben, Forschungsarbeiten und Dienstleistungen zu gewinnen. Alle Angehörigen des Bundesinstituts sollen die neuen Ziele in gemeinsam „team spirit“ anstreben und erreichen.

Als Kompetenzzentrum gehört es zu den größten und bedeutendsten seiner Art in Europa. Es inkorporiert staatliche und privatwirtschaftliche Entscheidungsträger und arbeitet auf einem für den Standort Deutschland bedeutsamem Feld. Es stellt mit seinem gesetzlich festgelegten Aufgabenkatalog eine Einrichtung mit hoher bundespolitischer Bedeutung dar. Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist ein fachlich-wissenschaftlicher Repräsentant des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung gegenüber dem Ausland. Es ist Hauptgesprächspartner in Westeuropa für vergleichbare Institute der beruflichen Bildung, leistet Projekthilfe und Systemberatung in Mittel- und Osteuropa beim Aufbau moderner Berufsbildungssysteme und unterstützt seit Jahrzehnten die deutsche Entwicklungshilfepolitik in der beruflichen Bildung durch Beratung, durch die Entsendung von Fachwissenschaftlern und durch Fortbildung von Experten aus diesen Ländern. Es unterhält wissenschaftliche Kontakte mit Nord- und Südamerika, Australien und mehreren asiatischen Ländern.

Selbstverständnis des Bundesinstituts für Berufsbildung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung versteht sich durch die Qualität seiner bisherigen und zukünftigen Arbeit als

- *Motor/Initiator* einer sozialen deutschen, zunehmend europäisch und international orientierten Berufsbildungsgesellschaft. Es leistet auf partnerschaftlicher Ebene zusammen mit staatlichen Stellen, Repräsentan-

Das Bundesinstitut für Berufsbildung soll als nationales und internationales Kompetenzzentrum dazu beitragen, durch berufliche Aus- und Weiterbildung die Qualifikationen und Orientierungen der Menschen zu fördern. Im Einzelnen heißt das

- allen jungen Menschen eine zukunftssichere berufliche Ausbildung zu ermöglichen;
- das Berufsbildungssystem in Deutschland auf die Erfordernisse der Wissensgesellschaft einzustellen;

- die berufliche Aus- und Weiterbildung ständig zu modernisieren, z.B. durch die Entwicklung neuer Berufsbilder sowie durch Qualitätssicherung und Qualitätsmanagementsysteme;
- die Leistungsfähigkeit und Attraktivität der Berufsbildung zu steigern, z.B. durch Beiträge zur effizienteren Nutzung und Entwicklung interaktiver Multimedia;
- dazu beizutragen, die Leistungsstarken und die Leistungsschwächeren, die besonderer Förderung bedürfen, zu einer höchstmöglichen beruflichen Qualifizierung zu führen;
- Transparenz und Verwertbarkeit der beruflichen Bildungsgänge in Europa voranzubringen;
- durch Berufsbildungsforschung technologisch-gesellschaftliche sowie Arbeitsmarkt-Trends und -Zusammenhänge für die berufliche Qualifizierung zu ermitteln;
- durch Kooperation in der Berufsbildungsforschung sowie durch Wissens- und Erfahrungsaustausch national und international seine Arbeitsergebnisse zu verbreiten und die Methoden weiterzuentwickeln;
- in der internationalen Berufsbildung durch die Beteiligung an internationalen Projekten zur Förderung von beruflichen Reformprozessen stimulierend und fördernd mitzuwirken;
- Zukunftsszenarien für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu entwickeln;
- an der Koordinierung einer zukunftsbezogenen Berufsbildungsplanung mitzuwirken;
- sich als Kompetenzzentrum für die berufliche Aus- und Weiterbildung selbst kontinuierlich zu qualifizieren.

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Bundesinstituts soll praxisorientiert sein. Die Arbeitsergebnisse richten sich an Anbieter von und Nachfrager nach beruflicher Qualifizierung (vgl. Übersicht). Alle Ergebnisse der Arbeit des BIBB müssen sich deshalb an der Relevanz für die Berufsbildungspraxis in Planung und Durchführung der beruflichen Bildung sowie an der Wissenschaft einschließlich unserer Partner in der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) messen lassen.

Praxis-Relevanz heißt nicht Orientierung am Status quo. Früherkennung von neuen Qualifikationserfordernissen in der Arbeitswelt und daraus abzuleitende Berufsbildungserfordernisse – auch im internationalen Vergleich – sollen Anstöße für Innovationen in der Berufsbildungspraxis geben. Zur Optimierung des Leistungsspektrums des Kompetenzzentrums Bundesinstitut gehört deshalb die kontinuierliche und flexible Fortschreibung und Umsetzung der Forschungs- und Modellversuchs-Prioritäten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dies hat gemäß Berufsbildungsförderungsgesetz im bildungspolitischen Rahmen der Bundesregierung zu erfolgen, unter Berücksichtigung der Berufsbildungsprioritäten des BMBF sowie der Stellungnahmen der Selbstverwaltungsgremien des Instituts.

Übersicht Abnehmer der Produkte des BIBB

Personen:

- Schulabsolventen
- Auszubildende
- Benachteiligte
- Leistungsstarke
- Ausbilder
- Meister
- Lehrer an beruflichen Schulen
- Teilnehmer von BIBB-Fachtagungen
- Wissenschaftler, einzelne
- BIBB-Sachverständige
- Betriebs-/Personalräte
- Ausbildungsberater der Kammern
- Ausbildungsplatzbewerber
- Ausbildungsplatzentwickler etc.

Institutionen:

- ausbildende und nichtausbildende Betriebe
- Fachverbände der Wirtschaft
- Kammern, Innungen etc.
- Gewerkschaften, Dachverband DGB
- Einzelgewerkschaften
- Dachverbände der Wirtschaft
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
- Berufsbildungsstätten
 - überbetriebliche, Träger
 - außerbetriebliche, Träger
- Berufsverbände/Standesorganisationen
- Bundesregierung (BMBF, BMWi etc.)
- Bundestag (Ausschüsse, Fraktionen)
- Landesregierungen (Kultusminister, für betriebliche Ausbildung zuständige Ministerien)
- Landesparlamente
- Bundesanstalt für Arbeit, Arbeitsämter-Berufsberatung, Berufsinformationszentren
- Hauptausschuss und andere BIBB-Gremien
- Landesinstitute, Berufsschulabteilungen
- Modellversuchsträger
- Komm. Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE²
- Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
- Bund-Länder-Kommission¹
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
- Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit
- Deutsches Institut für Fernstudienforschung
- privatwirtschaftliche Berufsbildungsinstitute, z.B. Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e.V., Soziologisches Forschungsinstitut
- ausländische Institute einschl. Partnerinstitute
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
- Auftragnehmer von BIBB-Forschungsprojekten
- Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit GmbH, Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung etc.
- Berufsbildungsausschüsse der Länder und zuständigen Stellen



Das Kompetenzzentrum BIBB hat sich auch auszuzeichnen durch eine sachgerechte, qualifizierte Bearbeitung der Weisungsaufgaben der Bundesregierung.

Praxis-Relevanz heißt nicht Orientierung am Status quo

Wichtigste Grundsätze der Arbeitsweisen im Bundesinstitut sind

- „Ganzheitlichkeit der Aufgabenwahrnehmung“
- „Interdisziplinarität“
- „Beteiligung von Experten der Berufsbildungspraxis“.

Interdisziplinarität sichert vor allem die fachlich breite und institutsübergreifende Kompetenz der BIBB-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter und damit vielfältige fachliche und methodische Qualitätsaspekte der Arbeitsergebnisse.

Ganzheitlichkeit der Aufgabenwahrnehmung sichert dauerhaft die hohe Expertise und institutsinterne Mobilität der Mitarbeiter durch Arbeit sowohl in der Berufsbildungsforschung als auch in Dienstleistungen bei Vorhaben- und Weisungsaufträgen.

Die Organisationsreform im Überblick/Eckpunkte

Berufliche Aus- und Weiterbildung in Deutschland und in anderen Ländern hat sich in wichtigen Bereichen inhaltlich grundlegend verändert und wandelt sich weiterhin: In nahezu allen Ländern der Welt werden derzeit Reformdiskussionen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung geführt und neue Inhalts- und Organisationsentscheidungen getroffen. Diese Veränderungen haben auch Konsequenzen für die Ablauf- und Organisationsreform des Bundesinstituts, auf die es sich mit entsprechenden Maßnahmen einstellt, damit es als modern, flexibel und praxisorientiert auch von außen identifiziert werden kann:

1. Die Arbeit und die Produkte des Bundesinstituts werden konkreter und direkter an den Praxisbedürfnissen orientiert und auf sie fokussiert.
2. Berufliche Aus- und Weiterbildung werden in Berufsbildungsforschung und bei den Ordnungsaufgaben ganzheitlich-übergreifend bearbeitet.
3. Gewerblich-technische und Kaufleute- und Sozialdienstleistungs- einschließlich sozialpflegerischer Aus- und Weiterbildung werden ebenfalls ganzheitlich-übergreifend bearbeitet.
4. Lehr- und Lernprozesse, didaktische und methodische Vorschläge in der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden in der Berufsbildungsforschungsarbeit und der Dienstleistung zusammengefasst und mit BIBB-Produkten, wie Medien und Ergebnissen aus Wirtschafts-Mo-

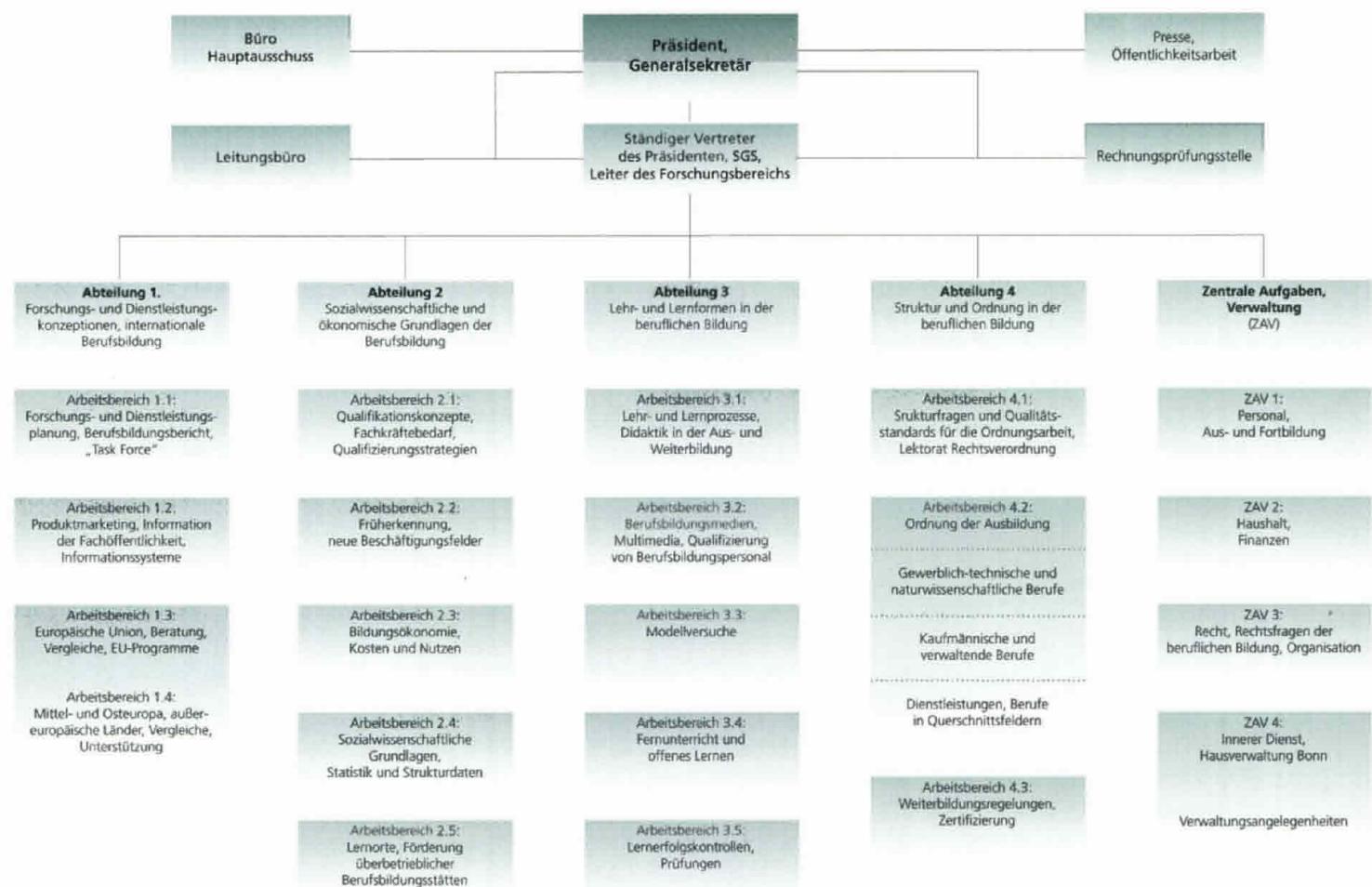
dellversuchen, ebenfalls ganzheitlich-übergreifend bearbeitet.

5. Die Aufgaben des Instituts bei der internationalen Vergleichsforschung und die gesetzlichen bei der internationalen Fördertätigkeit in beruflicher Aus- und Weiterbildung werden als Querschnittsarbeiten des Bundesinstituts – auch organisatorisch – behandelt.
6. Die bildungsökonomische Berufsbildungsforschung (Nutzen-Kosten-Entwicklung, Finanzierung) und die entsprechende Beratung werden intensiviert.
7. Um mehr und bessere Leistungen zur vorausschauenden Berufsbildungs-Politikberatung zu erbringen, wird eine neue BIBB-Organisationseinheit „Früherkennung/ Neue Beschäftigungsfelder“, insbesondere im Hinblick auf die wachsende Bedeutung der Dienstleistungswirtschaft, eingerichtet. Untersuchungen zur Arbeitsweltentwicklung und damit zum Wandel der Qualifikationsanforderungen werden vermehrt durchgeführt.
8. Das BIBB gewinnt nicht alle für Innovationen in der Berufsbildungspraxis relevanten Erkenntnisse selbst. Es kooperiert deshalb mit anderen Forschungseinrichtungen. Zur Verbesserung der Berufsbildungsforschungsarbeit des Bundesinstituts und der Forschungskooperation mit anderen Berufsbildungsforschungseinrichtungen und -personen werden verstärkt externe Fachleute von der Institutsleitung in die Arbeit einbezogen.

Vorrangige Ziele für diese Kooperation beim Bundesinstitut sind:

- neue und zusätzliche Impulse für die Forschungsarbeiten und -planungen im Institut,
- mehr Transparenz zum Stand der Berufsbildungsforschung außerhalb des Instituts,
- Förderung von Innovationsprozessen in der Berufsbildungsforschung und in der Berufsbildungspraxis,
- Stärkung der externen Evaluierung der Institutsarbeit.
- 9. Die Zahl der bisherigen Hauptabteilungen wird von sechs auf vier Abteilungen reduziert. Die Abteilung Koordination wird mit erweiterten und zusätzlichen Aufgaben in die neue Abteilung 1 integriert. Die Zahl der Fachabteilungen wird von 22 auf 17 Arbeitsbereiche reduziert. Durch größere Arbeitseinheiten soll die Flexibilität in der Aufgabenwahrnehmung erhöht werden.
- 10. Die Funktion des Generalsekretärs im Bundesinstitut wird gesetzesgemäß auf Probe übertragen. „JobRotation“ wird im Rahmen der geltenden Bestimmungen für die übrigen Leitungsfunktionen auf der jeweiligen Ebene angestrebt. Die Einrichtung von Zeitstellen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bundesinstituts bei zeitlich begrenzten Aufgaben wird ebenso angestrebt wie mehr Personalaustausch mit Bundesministerien sowie anderen Berufsbildungs- und Wirtschaftseinrichtungen.

Organisationsstruktur des BIBB



Grundüberlegungen zur Reform der Aufbauorganisation

Mit der Neuorientierung der Aufgabenschwerpunkte des Bundesinstituts sind organisatorische Straffungen verbunden. Der Anteil der kleinen Abteilungen und kleinen Referate wird reduziert und durch größere Organisationseinheiten ersetzt. In verschiedenen Arbeitsbereichen des Instituts wird die Leitungsspanne verbreitert und damit die organisationsübergreifende Zusammenarbeit effizienter möglich.

Der Umzug des Berliner Dienststellenteils des Bundesinstituts nach Bonn am 1. September 1999 und die damit verbundene Zusammenlegung mit dem Bonner Institutsteil bieten die Chance zu weiteren Optimierungsmöglichkeiten der Arbeit. Bessere Informations-, Kommunikations- und Flexibilisierungseffekte werden durch den Wegfall der bisherigen beiden Dienstsitze erreicht. Dem Anliegen nach

Verwaltungsinnovationen in der Bundesverwaltung (schlanker Staat) kann somit besser entsprochen werden.

Die neu strukturierten Arbeitseinheiten bieten auch die Chance, neue Themen und Schwerpunkte der Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdienstleistung frühzeitiger und in praxisrelevanten Zusammenhängen aufzugreifen.

Der neue Aufgabenzuschnitt der Abteilungen und Arbeitsbereiche bewirkt eine bessere ganzheitliche Aufgabenwahrnehmung und ausgewogenere Arbeitspakete.

Die angestrebte Organisationsentwicklung und Personalförderung des Bundesinstituts eröffnet verstärkt Möglichkeiten für

- die Delegation und Eigenverantwortung im jeweiligen Aufgabengebiet
- die Übertragung verantwortungsvoller Tätigkeiten an leistungsstarke Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,

- die systematische Fortbildung im Hinblick auf andersartige oder höherwertige Aufgaben
- noch mehr flexible Arbeitsformen und Arbeitszeitmodelle, wenngleich das Bundesinstitut auf diesem Gebiet bereits überdurchschnittlich viele Modelle verwirklicht hat
- mehr interne und externe Mobilität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, auch zu Bundesministerien, Wirtschaftsunternehmen und Verbänden unter Nutzung des damit verbundenen Wissens- und Erfahrungsaustauschs.

Neuer Aufgabenzuschnitt bewirkt bessere ganzheitliche Aufgabenwahrnehmung

Das neue Konzept der kontinuierlichen Aufgaben- und Organisationsreform des Bundesinstituts für Berufsbildung wird in einem fortlaufenden Feedback mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie den Personalräten, den Leitungsgremien (Leitungskonferenz, Arbeitsbereichsleiterkonferenz) sowie in Personal- und Betriebsversammlungen rückgekoppelt. Die ständige Abstimmung mit den Zuständigen des BMBF ist gewährleistet.

Wichtigste strukturelle Veränderungen in der neuen Organisationsstruktur

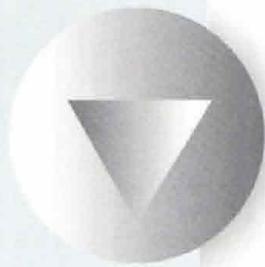
- Einrichtung des neuen Arbeitsbereichs Früherkennung/Neue Beschäftigungsfelder
- Neueinrichtung einer „Task Force“ berufliche Bildung zur Ad-hoc-Beratungshilfe für die Berufsbildungspraxis und die Bundesregierung
 - Aufgreifen und Bearbeiten von zeitlich befristeten, abteilungsübergreifenden und aktuellen Initiativen (z. B. Ausbildungsplatzsituation, ausländische Selbstständige, Ausbildung zur „Selbstständigkeit“)
 - Identifizieren und Wahrnehmen von neuen Aufgaben bis zum Übergang in die Fachabteilung (z. B. Outsourcing, Berufsbildung als Instrument der Personalentwicklung)
 - Projektträgerschaften (z. B. Leitprojekte)
 - Vertretung des BIBB in Gremien mit übergreifenden Themen.
- Zusammenfassung der sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschung (Qualifikationsstrukturen, Statistik, Berufsbildungsplanung) mit der Berufsbildungsökonomie (Finanzierung, Nutzen, Kosten) der beruflichen Aus- und Weiterbildung und mit der Lernortforschung sowie der Entwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS)
- Zusammenfassung aller Lehr- und Lernprozesse in Aus- und Weiterbildung in einer Abteilung einschließlich Prüfungen, Medien, Multimedia, Ausbilderförderung, Modellversuche, Fernunterricht und Offenes Lernen
- Zusammenfassung aller Konzeptionen und Ordnungsarbeiten der Aus- und Weiterbildung in einer Abteilung für die gewerblich-technischen und naturwissenschaftlichen Berufe, die Kaufleute- und Verwaltungsberufe sowie die Sozial- und Gesundheitsberufe sowie der neuen, modernen Dienstleistungsberufe
- Einbeziehung der internationalen Berufsbildung und Vergleichsforschung sowie des Berufsbildungstransfers mit den Arbeitsbereichen Westeuropa, Mittel- und Osteuropa sowie übrige Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländer in die Grundsatz- und Koordinierungsabteilung
- Insgesamt entstehen breitere und ausgeglichene Führungsspannen. Dadurch wird die Zahl der Schnittstellen im Bundesinstitut reduziert, homogener Arbeitsbereiche werden geschaffen. Eine Konzentration auf die Instituts-Kernaufgaben wird erheblich erleichtert. Die neue Organisationsstruktur ermöglicht in flexibler Weise eine Aufgabenanreicherung beim BIBB. ■

Anmerkungen

1 Vgl. BWP 28 (1999) I, S. 3-6

2 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften

3 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung



Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung

Struktur- und Biographiemerkmale

■ Die Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsstellenmarkt, die steigenden Abbruchquoten in allen Ausbildungsbereichen und die weiter rückläufige Beschäftigung von Ungelernten waren Anlass für das BIBB, eine umfangreiche Untersuchung zum Werdegang von Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung durchzuführen. Der Beitrag zeigt, wie sich der Anteil junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in den letzten Jahren verändert hat, aufgrund welcher Voraussetzungen der Beginn und der Abschluss einer Ausbildung für sie schwierig ist, wie sich die Bildungs- und Erwerbsbiographien dieser Jugendlichen nach Abgang von der Schule entwickeln und welche Folgen der fehlende Berufsabschluss für die jungen Erwachsenen hat.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) führte 1998 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine repräsentative Befragung von Jugendlichen durch.¹ Zielgruppe der Strukturuntersuchung waren Jugendliche ohne Berufsabschluss, worunter alle Jugendlichen fielen, die keine anerkannte Berufsausbildung abgeschlossen hatten², sich zum Befragungszeitpunkt nicht in einer Ausbildung befanden und keine weiterführenden Schulen besuchten. Es wurden 15.000 Jugendliche im Alter zwischen 20 und 29 Jahren mit deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit aus 100.000 Personenhaushalten ausgewählt und zu ihrem persönlichen und beruflichen Werdegang telefonisch befragt.

Von diesen jungen Erwachsenen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung 19 Prozent in einer Berufsausbildung, und ein Prozent besuchte noch eine Schule. Gut zwei Drittel verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung (68 Prozent), zwölf Prozent besaßen keinen Berufsabschluss.³ Hochgerechnet waren damit in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1998 etwa 1,3 Millionen Jugendliche im Alter zwischen 20 und 29 Jahren ohne Ausbildung.⁴ Verglichen mit einer Untersuchung aus dem Jahre 1990⁵, die Jugendliche im Alter zwischen 20 und 24 Jahren in Westdeutschland befragte, blieben zum damaligen Zeitpunkt 14 Prozent aus der Stichprobe ohne beruflichen Abschluss.

Strukturmerkmale

Zur Bestimmung der wichtigsten Sozialmerkmale von Jugendlichen ohne Berufsabschluss wurde die logistische Regression als Verfahren verwendet.⁶ Teilergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt. Danach zeigt sich, dass insbesondere die Nationalität, der Zeitpunkt der Einreise in die Bundesrepublik, die schulische Vorbildung und das Alter der Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen. Beispiels-



KLAUS TROLTSCH

Politikwissenschaftler, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifikationskonzepte, Fachkräftebedarf, Qualifizierungsstrategien“

weise schafft im direkten Vergleich gegenüber Jugendlichen mit abgeschlossener Ausbildung jeder zweite junge Erwachsene keinen Berufsabschluss (53 Prozent), wenn er nach dem 10. Lebensjahr in die Bundesrepublik eingereist ist. Das betrifft ausländische Jugendliche und Aussiedler. Kamen die Jugendlichen dagegen vor dem 11. Lebensjahr, so erreichten neun von zehn den Abschluss einer Ausbildung (88 Prozent).

In Kombination verstärken sich die Merkmale: So erreicht nur etwa jeder dritte Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit unter 25 Jahren, der nach dem 10. Lebensjahr in die Bundesrepublik Deutschland eingereist ist, einen Hauptschulabschluss besitzt und mindestens ein Kind zu betreuen hat, einen beruflichen Abschluss.



Jugendliche ...

erreichen mit ... prozentiger Wahrscheinlichkeit einen Berufsabschluss

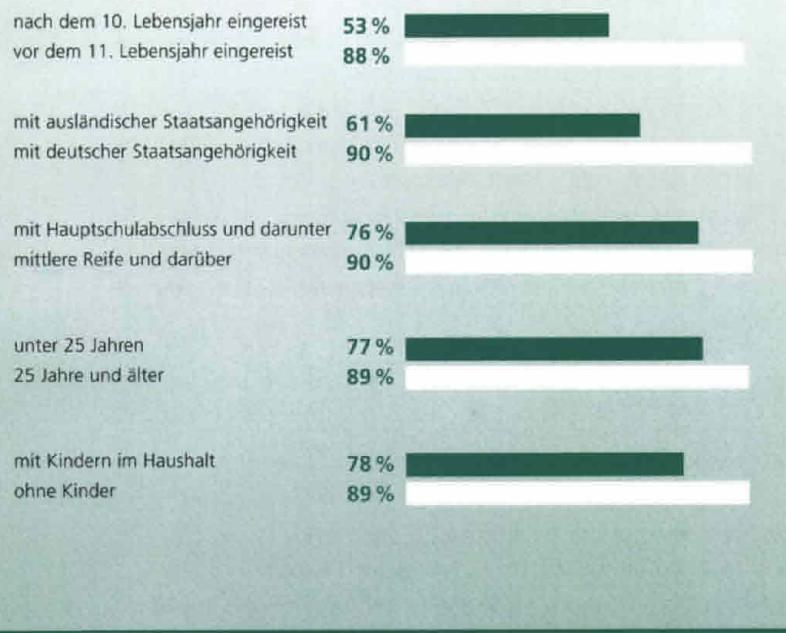


Abbildung 1 Wahrscheinlichkeit, einen Berufsabschluss zu erreichen, nach sozialstrukturellen Merkmalen

Wesentliche Strukturvariable im Einzelnen:

SCHULISCHE VORBILDUNG

Jeder zweite Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit einem Sonderschulabschluss bleibt ohne beruflichen Abschluss (58 Prozent). Mit einem im Ausland erworbenen Schulabschluss oder mit einem anderen, nicht genauer spezifizierten Abschluss trifft dies auf 48 Prozent zu. Deutlich geringer mit 17 Prozent Ungelerntenquote (1990: 16 Prozent) liegen die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. Die Ungelerntenanteile bei den Jugendlichen mit Fachhochschulreife belaufen sich auf elf Prozent und bei den Abiturienten auf zehn Prozent (1990: neun Prozent bei den Hochschulberechtigten). Den niedrigsten Anteil weisen Jugendliche mit mittlerer Reife auf, von denen ebenso wie 1990 nur sechs Prozent ohne abgeschlossene Berufsausbildung geblieben sind.

ALTERSJAHRGÄNGE

Während unter den 20-Jährigen noch jeder Vierte ohne Berufsabschluss ist (23 Prozent), sinkt der Ungelerntenanteil unter den 23-Jährigen auf zehn Prozent. Ab dieser Altersstufe verändert sich die Quote nicht mehr wesentlich. Gründe hierfür liegen zum einen darin, dass in den jüngeren Altersstufen die Wahrscheinlichkeit, schon über einen Berufsabschluss zu verfügen, naturgemäß niedriger ist als in den älteren Altersjahrgängen. Zum anderen ist der hohe Ungelerntenanteil unter den jüngeren Jugendlichen auch Ausdruck einer zunehmend schwierigeren Lehrstellensituation.¹⁰ Dafür spricht auch, dass die vergleichbare Ungelerntenquote am Altersjahrgang in der Studie von 1990 niedriger als in der aktuellen Untersuchung lag.¹¹

STAATSANGEHÖRIGKEIT

Unter den westdeutschen Jugendlichen zwischen 20 und 29 Jahren⁷ sind zum Zeitpunkt der Befragung acht Prozent der deutschen und ein Drittel aller ausländischen jungen Erwachsenen⁸ ohne Berufsabschluss. Türkische Jugendliche liegen mit ihrer Ungelerntenquote von 40 Prozent besonders hoch. Im Schnitt blieben in der vergleichbaren Studie von 1990 etwa 39 Prozent der Jugendlichen mit ausländischer Nationalität im Alter zwischen 20 und 24 Jahren ohne beruflichen Abschluss.⁹

Ein Teil der hohen Ungelerntenquote (insbesondere unter den älteren ausländischen Jugendlichen) erklärt sich aus der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland im fortgeschrittenen Alter: Ohne Jugendliche, die nach dem 10. Lebensjahr eingereist sind, verringert sich der Ungelerntenanteil unter den ausländischen Jugendlichen um acht Prozentpunkte auf 25 Prozent. Auch die Quote für die Deutschen verringert sich, wenn die verspätet eingereisten Aussiedler nicht in die Berechnung einbezogen werden.

BILDUNGSNACHFRAGE

Die unterschiedliche Bildungsnachfrage der Jugendlichen erklärt ebenfalls, warum es zu keinem Berufsabschluss kam:

- Mehr als ein Drittel der Jugendlichen ohne Ausbildung (38 Prozent) hat nach eigenen Angaben von vornherein keine Ausbildungsstelle gesucht. In der vergleichbaren Untersuchung von 1990 betrug dieser Prozentsatz noch 56 Prozent.

Heute wie damals antizipieren die Jugendlichen entweder ungünstige persönliche Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung, oder sie sind aufgrund der fehlenden Lernbereitschaft stärker an einer Arbeit und anderen Alternativen interessiert.

- Weitere 14 Prozent haben sich erfolglos um eine Berufsausbildungsstelle bemüht. Hier lag die Vergleichszahl von 1990 bei 19 Prozent. Im Vordergrund stehen nach Angaben der Befragten die angespannte Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt, aber auch ungünstige schulische und persönliche Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung.
- Zwölf Prozent der Jugendlichen haben ihre Ausbildungsstelle nicht angetreten.¹² Diese Teilgruppe hat trotz guter individueller Voraussetzungen entweder aufgrund anderer Vorstellungen über die berufliche Zukunft die angebotene Ausbildungsstelle abgelehnt oder sich wegen fehlender Ausbildungsreife nicht für eine Ausbildung entschieden.
- Gut ein Drittel der jungen Erwachsenen (36 Prozent) hat irgendwann eine Ausbildung begonnen, sie jedoch wieder abgebrochen. 1990 waren dies nur 23 Prozent.

Als Ursache gaben die befragten Jugendlichen neben familiären Gründen auf die Ausbildung bezogene Schwierigkeiten an.

Insgesamt wird der zunehmende Stellenwert beruflicher Qualifizierung auch unter den Jugendlichen deutlich, die ohne Berufsabschluss geblieben sind: Zwei von drei jungen Erwachsenen (62 Prozent) bemühen sich um eine entsprechende Ausbildung; 1990 waren es nur 42 Prozent.¹³

GESCHLECHT

Der Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen weist – wie 1990 auch¹⁴ – keine bedeutsamen Unterschiede in der Ungelerntenquote auf: Der Anteil der Frauen liegt mit zwölf Prozent nur leicht über der Quote der Männer (11%). Unterschiede zeigen sich eher als Folge fehlender beruflicher Abschlüsse: Mit 38 Prozent nehmen junge Frauen ohne Berufsabschluss eine Tätigkeit im Haushalt auf (0,5 Prozent bei den Männer), unter den Frauen mit Berufsabschluss sind dies nur 16 Prozent. Ein Viertel der Frauen ohne abgeschlossene Berufsausbildung übt an- oder ungelernte Tätigkeiten oder Jobs unterhalb der Sozialversicherungspflicht aus (32 Prozent der Männer), Frauen mit Berufsabschluss tun dies nur zu einem geringen Teil.

zunehmender Stellenwert beruflicher Qualifizierung

REGIONALBEZUG

Getrennt nach alten und neuen Bundesländern ergibt sich für die alten Bundesländer eine Quote von zwölf und für die neuen von acht Prozent. Im Westen beträgt der Anteil in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen 15 Prozent (1990: 14 Prozent), in der Altersgruppe zwischen 25 und 29 Jahre elf Prozent. Im Osten liegen die Anteile bei elf Prozent (1991: 9 Prozent)¹⁵ für die jüngeren und bei sechs Prozent für die älteren Jugendlichen. Erklärt werden können die Unterschiede größtenteils aus dem vernachlässigbar geringen Ausländeranteil unter den ostdeutschen Jugendlichen.

Bildungs- und erwerbsbiographische Merkmale

Die Arbeits-, Bildungs- und Lebenswelt verändert sich zunehmend. Insbesondere die Linearität früherer Erwerbsbiographien (Ausbildung – Erwerbsberuf – Rente) wird für die Zukunft in Frage gestellt und viel mehr von sequentiellen oder vertikalen Lebens- und Beschäftigungsmodellen ausgegangen.¹⁶ In diesem Zusammenhang wird von „Bastelbiographien“ (HITZLER) oder vom „Dauerworkshop der Modernisierung“ (GEISSLER) gesprochen. Auch fallen Stichworte wie „Pluralisierung prekärer Formen der Lebensführung“ (KAUFMANN) oder „Diskontinuität der Erwerbsverläufe“ (MUTZ).¹⁷

Jugendliche ohne Berufsabschluss werden eher mit den nachteiligen Seiten der genannten Veränderungsprozesse konfrontiert. Für die Mehrzahl von ihnen bleibt langfristig nur die Wahl zwischen einer Tätigkeit als angelernter Arbeitskraft bzw. einer Arbeit in ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen, dem Zustand der Arbeitslosigkeit oder einem Verbleib im Haushalt (vgl. Abb. 2).

Nur in Ausnahmefällen gelingt ein positiver Einstieg ins Berufsleben, wie beispielsweise der Weg in die Selbstständigkeit oder die Aufnahme einer Arbeit als Fachkraft. Auch die Versuche, nachträglich einen Berufsabschluss zu erreichen, nehmen im Laufe der Zeit immer weiter ab.

In Ergänzung zu Abbildung 2 lassen sich drei wichtige Verlaufsformen der beruflichen Integration nach Schulabgang unterscheiden¹⁸:

- (1) Der häufigste Biographietypus unter den Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist der direkte Übergang nach der Schule in eine Ausbildung, die vorzeitig abgebrochen wird. Gut jeder vierte Jugendliche gehört in diese Gruppe (27 Prozent).
 - Über die Hälfte nimmt nach Ausbildungsabbruch sofort eine Tätigkeit auf (54 Prozent).

- Jeweils jeder zehnte junge Erwachsene ohne Berufsabschluss ist nach dem Ausbildungsabbruch entweder im Haushalt tätig (12%) oder versucht erneut, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen (8%). In der Mehrzahl wird auch diese Ausbildung zugunsten einer Arbeitsstelle aufgegeben (58%)
- (2) Beim zweitwichtigsten Verlaufstypus entscheiden sich die Jugendlichen von vornherein, auf eine berufliche Ausbildung zu verzichten und sofort eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen (25%):
 - Folgt ein weiterer Wechsel, so hauptsächlich in eine zweite oder sogar dritte Tätigkeit. Mit 45 Prozent ist dies der häufigste Fall unter den Jugendlichen.
 - Andere Jugendliche versuchen nach der ersten Arbeitsstelle, entweder den Zivil- oder Wehrdienst bzw. das soziale Jahr abzuleisten (7%) oder sich im Haushalt zu betätigen (11 Prozent).
- (3) Abgesehen von der Gruppe der Wehr- oder Zivildienstleistenden (13%) absolviert jeder Zehnte nach Abgang von der Schule zuerst eine berufsvorbereitende Maßnahme (10%). Dabei handelt es sich entweder um ein Berufspraktikum oder um einen Auslandsaufenthalt. Nach Abschluss bzw. Abbruch der Maßnahmen erfolgt in erster Linie ein Wechsel
 - in ein Arbeitsverhältnis, mit 32 Prozent die größten Gruppe an Jugendlichen.
 - Mit 16 Prozent schaffen die Jugendlichen aus der Berufsvorbereitung den Sprung in eine Ausbildung, die allerdings in der Folge mehrheitlich zugunsten einer Erwerbstätigkeit bzw. der Suche danach wieder abgebrochen wird (54%).

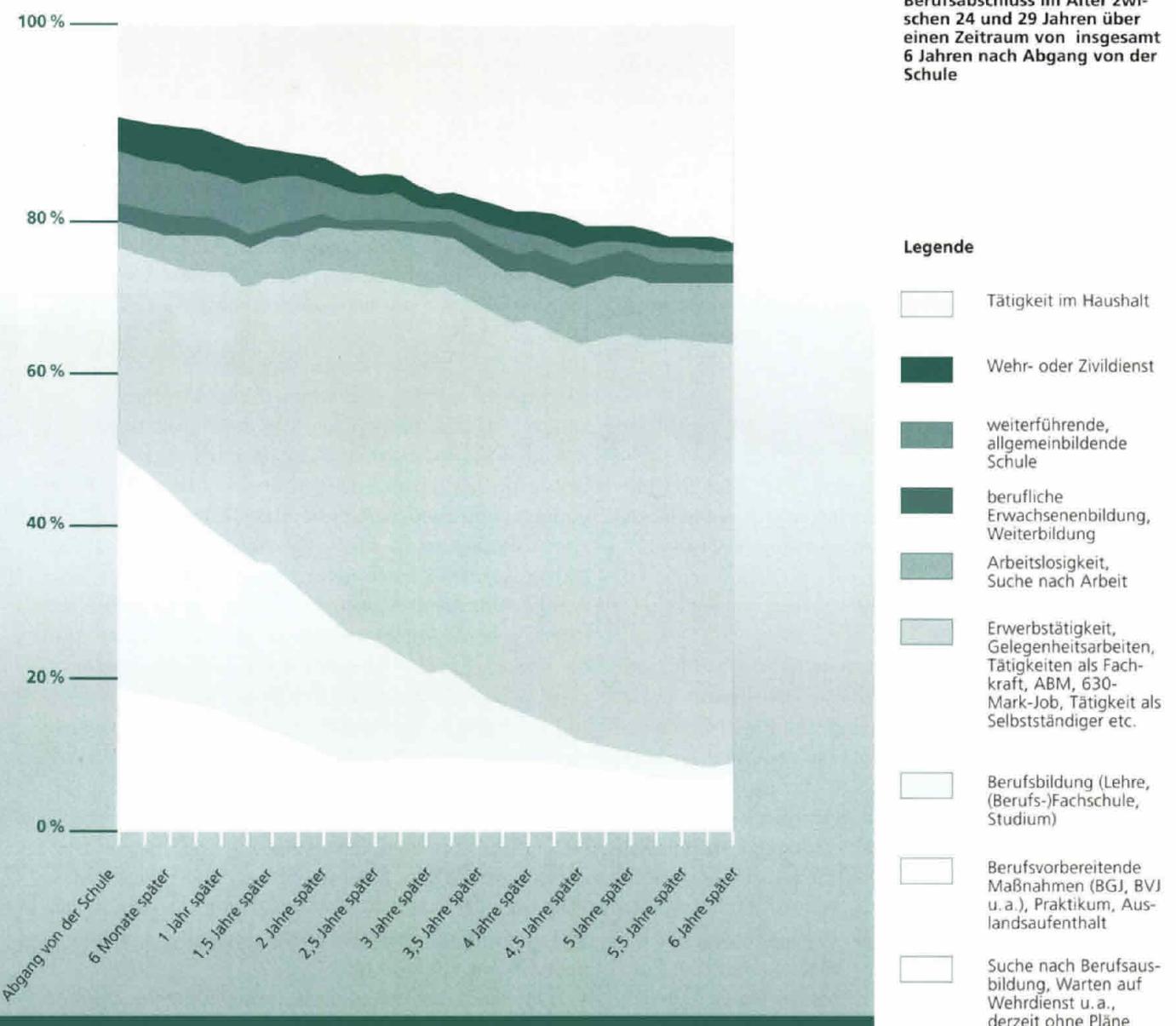
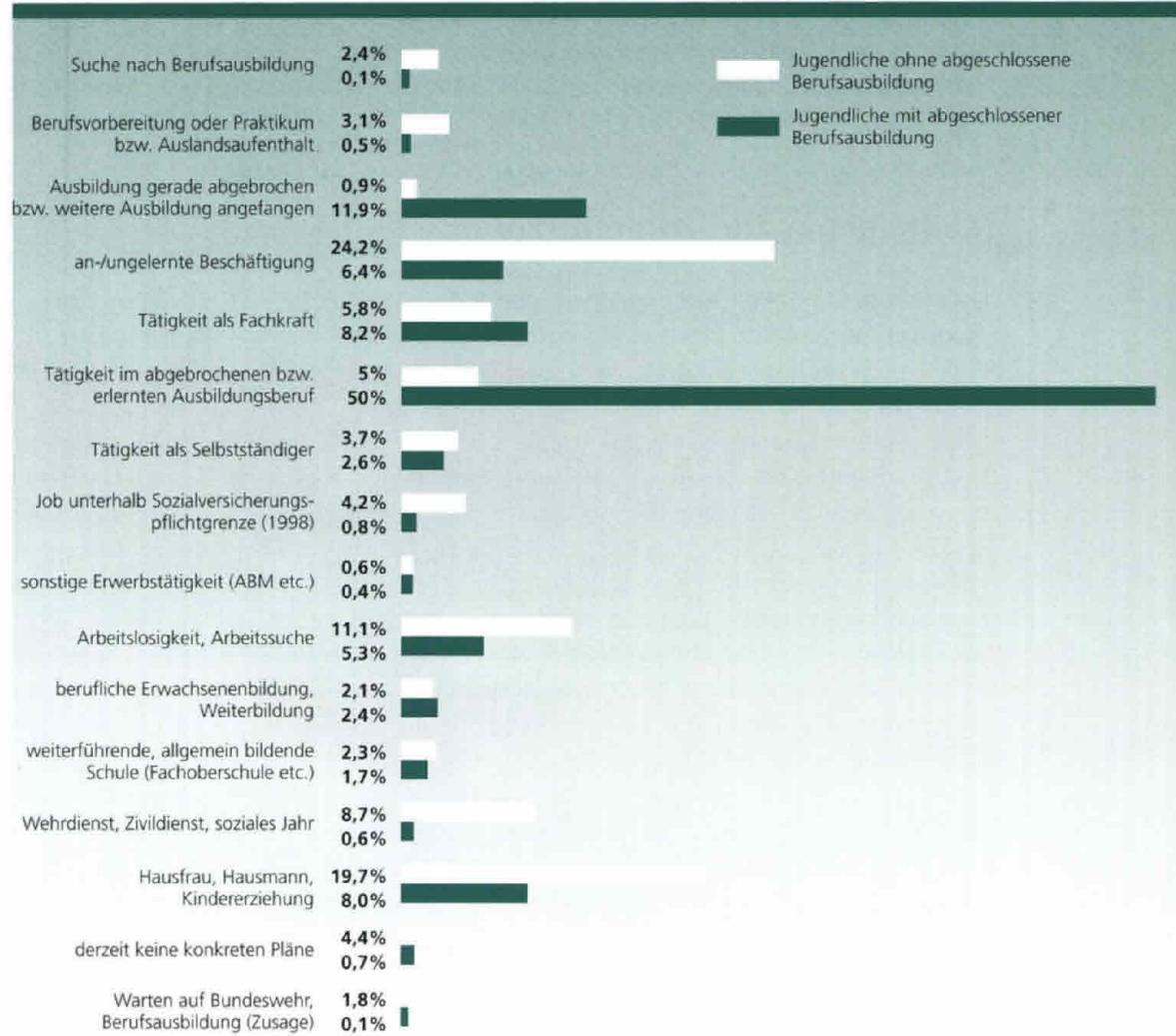


Abbildung 3 Bildungs- und Erwerbsstatus der Jugendlichen mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung zum Zeitpunkt der Befragung



Alle anderen Alternativen werden von den Jugendlichen ohne Berufsabschluss seltener gewählt.

- Mit sieben Prozent gaben Jugendliche an, keine konkreten Pläne und Bemühungen nach dem Schulabgang gehabt bzw. unternommen zu haben. In der Folge sind Jugendliche aus dieser Gruppe in Arbeit (40 Prozent) oder in den Zivil- oder Wehrdienst gegangen (14 Prozent).
- Einige Jugendliche (6 Prozent) arbeiten nach Abgang von der Schule im Haushalt, zum überwiegenden Teil weibliche Jugendliche. Ein späterer Wechsel erfolgt hier nur noch in geringem Maße.
- Mit acht Prozent gehen Jugendliche auf eine weiterführende, allgemein bildende Schule (z. B. Fachoberschule, teilqualifizierende Berufsfachschule etc.). Davon nimmt etwas mehr als jeder Dritte sofort nach Beendigung eine Erwerbstätigkeit auf, 15 Prozent gehen in eine Ausbildung über, die wiederum über die Hälfte abbricht.

Aktuelle Lebenssituation

Zum Zeitpunkt der Befragung üben 44 Prozent der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss eine Erwerbstätigkeit aus. In der Mehrzahl ist dies eine Beschäftigung als an- bzw. ungelernte Arbeitskraft (vgl. Abb. 3). Des Weiteren sind die Jugendlichen als Fachkraft bzw. in ihrem Ausbildungsberuf beschäftigt, den sie nicht zu Ende gelernt haben. Je vier Prozent sind als Selbstständige bzw. in einem Job unterhalb der Sozialversicherungspflicht tätig.

Knapp ein Fünftel der befragten Jugendlichen ohne Berufsabschluss arbeiten im Haushalt, etwa jeder Zehnte ist arbeitslos gemeldet bzw. war auf Arbeitssuche. Jeder elfte Jugendliche absolviert seinen Zivil- oder Wehrdienst bzw. ein soziales Jahr. Mit vier Prozent hatte nur ein kleiner Teil der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung keine konkreten Vorstellungen über die berufliche Zukunft.

Im Vergleich zu jungen Erwachsenen mit Berufsabschluss liegt der Anteil der im Haushalt tätigen Jugendlichen fast dreimal, der Anteil Arbeitsloser mehr als doppelt so hoch, die Erwerbstätigenquote bei Jugendlichen ohne Berufsab-

schluss dagegen um fast 40 Prozent niedriger. Dennoch ist der Grad an Beschäftigung unter den Jugendlichen ohne Berufsabschluss erstaunlich hoch.

Maßnahmen zur Unterstützung

Auch wenn sich zeigt, dass diese Jugendlichen trotz ungünstiger Startvoraussetzungen eigene Mittel und Wege finden, doch noch etwas zuwege zu bringen, so bleibt insgesamt die Notwendigkeit bestehen, eine Reihe entsprechender Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen. Insbesondere für die Gruppe, die keine Ausbildungsstelle nachgefragt hat, sollte das Maßnahmespektrum von Berufsinformations- und -beratungsleistungen bis hin zu verbesserten Einstiegshilfen in eine Ausbildung reichen. Dies könnte verstärkt bei jungen Ausländern mit niedrigen oder mittleren Schulabschlüssen eingesetzt werden. Auch junge Erwachsene, die ohne Erfolg eine Ausbildungsstelle gesucht oder sie nicht angetreten haben, könnten von einer Verbesserung der Informationen und Einstiegshilfen profitieren.

Unterstützungsmaßnahmen zur erfolgreichen Bewältigung einer Berufsausbildung sind insbesondere für die Gruppe der Ausbildungsabbrecher erforderlich. Zielgruppe sind hier deutsche Jugendliche mit schlechten schulischen Voraussetzungen. Ergänzende Ansätze wären hier die ver-

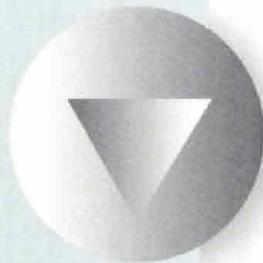
stärkte Kooperation und intensivierte Einbindung der Berufsschulen und eine spezielle Unterstützung der ausländischen Jugendlichen, die in ihrem Heimatland zwar einen Schulabschluss erworben haben, ihn aber nicht entsprechend nutzen können.

Auch die nachhaltige Verbesserung der Ausbildungsreife in den Schulen – angebracht vor allem bei ausländischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss –, die Verbesserung der Ausbildungsangebote für praktisch Begabte und der Ausbau nachgehender Hilfen bei endgültigem Ausbildungsabbruch – besonders für junge Deutsche und Ausländer mit niedrigen oder mittleren Bildungsabschlüssen – sind Beispiele für Maßnahmen, die zusätzlich in Kombination mit sozialpädagogischer Betreuung und einer stärkeren Vernetzung von Schule, Jugendhilfe, Ausländerbehörde, Berufsberatung und regionaler Wirtschaft realisiert werden könnten. Ausbildungsabbrecher und die Jugendlichen ohne Chance auf eine Ausbildungsstelle kommen ebenso für dieses Maßnahmebündel in Frage.

Breite Ansatzmöglichkeiten für die bei der Ausbildungssuche erfolglosen Jugendlichen ohne Berufsabschluss bietet in diesem Zusammenhang das Sofortprogramm der Bundesregierung zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit, beispielsweise der Programmpunkt „Arbeit und Qualifizierung“ (AQJ) für noch nicht ausbildungsgesogene Jugendliche oder auch der gesamte Maßnahmebereich zur „beruflichen Nach- und Zusatzqualifizierung“ von Jugendlichen. ■

Anmerkungen

- 1 Mit der Durchführung der telefonischen Interviews war das EMNID-Institut beauftragt
- 2 Duale Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz, vollzeit-schulische Ausbildung von mindestens zweijähriger Dauer, Beamtenanwärterausbildung oder Hochschulausbildung
- 3 Angesichts der Entwicklungen in den letzten Jahren wird dieser Prozentsatz als Untergrenze angesehen; vgl. Alex, L.: *Entwicklung der Berufsausbildung in Deutschland*. Bielefeld 1997, S. 61
- 4 Grundgesamtheit entsprechend der Angaben des Statistischen Bundesamtes zum 31.12.1995; vgl. BMBF (Hrsg.): *Grund- und Strukturdaten 1997/98*. Bonn 1997, S. 344f.
- 5 BMBF (Hrsg.): *Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung*. Bonn 1991; Davids, S.: *Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung in den alten und neuen Bundesländern*. In: BWP 22 (1993) 2, S. 11 f.; *Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung*. Forschungsvorhaben des EMNID-Instituts im Auftrag des BMBF. In: ibv Nr. 50 vom 11.12.1991, S. 2465f.
- 6 Als Koeffizienten werden die Vorhersagewahrscheinlichkeiten berechnet, ob es zu einem Berufsabschluss kommt oder nicht
- 7 Die Zahl der ausländischen Jugendlichen in Ostdeutschland ist gering und kann vernachlässigt werden
- 8 Getrennt erfasst wurden italienische, griechische, jugoslawische sowie portugiesische Staatsangehörigkeit
- 9 Vgl. Daten und Fakten ..., a. a. O., S. 2465
- 10 Vgl. Troltsch, K.; Alex, L.: *Veränderung der Ausbildungschancen an der ersten Schwelle für Jugendliche seit Ende der achtziger Jahre*. In: BWP 28 (1999) 3, S. 49f.
- 11 Davids, S.: *Junge Erwachsene ... a. a. O.*, S. 12
- 12 Bei der EMNID-Untersuchung von 1990 wurden zu dieser Teilgruppe keine Angaben gemacht
- 13 Vgl. Daten und Fakten ..., a. a. O., S. 2466
- 14 Der Ungelerntenanteil unter den Frauen beträgt 14,3 Prozent, unter den Männern 13,9 Prozent; vgl. ebenda, S. 2465
- 15 1991/92 wurde ergänzend eine Repräsentativbefragung von jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 bis 24 Jahren in den neuen Bundesländern durchgeführt; vgl. Davids, S.: *Junge Erwachsene ..., a. a. O.*, S. 11
- 16 Saiger, H.: *Die Zukunft der Arbeit liegt nicht im Beruf. Neue Beschäftigungs- und Lebensmodelle*. München 1998
- 17 Vgl. Hitzler, R.: *Sinnwelten*. Opladen 1988; Geißler, K. A.: *Orthey, F. M.: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess*. Stuttgart 1998; Kaufmann, F.-X.: *Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen*. München 1990; Mutz, G.; Lugwig-Mayerhofer, W.; Koenen, E.; Eder, K.: *Discontinuierliche Erwerbsverläufe. Analysen zur postindustriellen Arbeitslosigkeit*. Opladen 1995
- 18 Zur Berechnung und Signifikanzprüfung wurde die CHAID-Technik verwendet; vgl. Bühl, A.; Zöfel, P.: *Professionelle Datenanalyse mit SPSS für Windows. Darstellung der Programmsyntax und Beschreibung der Module Categories, CHAID, Exakte Tests, LISREL, Table und Trends*. Bonn 1996, S. 75 ff.



Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher

Nordrhein-Westfalen erprobt einen Ansatz zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, der bewährte Instrumente der Benachteiligtenförderung aufnimmt und um neue Wege ergänzt. Dieses sogenannte integrative Modell beinhaltet einen Vorschlag, der über den tiefen bildungspolitischen Graben in der Benachteiligtenförderung zwischen theoriegeminderten oder verkürzten Ausbildungsgängen auf der einen und der Vollausbildung auf der anderen Seite eine Brücke legen könnte.

In der aktuellen sozial- und bildungspolitischen Diskussion herrscht ein Konsens darüber, daß die Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit von Jugendlichen als gravierendes gesellschaftliches Problem zu werten ist. Problemlösungen werden durch punktuelle Einzelprogramme der Länder und des Bundes wie das „Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit: Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung von Jugendlichen“ der Bundesregierung ebenso gesucht wie in den gesetzlich fest verankerten Förderungsmöglichkeiten nach dem Sozialgesetzbuch III aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit oder nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz aus Mitteln der Städte und Kommunen. Die dabei versuchten Lösungsansätze sind ebenso vielfältig wie die Zielgruppen der sog. Benachteiligtenförderung.

Ausbildungskonsens Nordrhein-Westfalen

Seit Herbst 1997 wird im Ausbildungskonsens NRW ein weiteres Ausbildungsmodell zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach §25 BBiG bzw. HwO entwickelt und erprobt. Das vorrangige Ziel des Ausbildungskonsenses ist, jedem jungen Menschen, der in NRW ausgebildet werden will, einen qualifizierten Ausbildungsplatz anbieten zu können. Darüber hinaus konzentrieren sich die Partner des Ausbildungskonsenses auf vier Handlungsfelder, von denen ausgehend das duale System reformiert werden soll, um mehr Ausbildungsplätze zu mobilisieren. Die „Differenzierung der Berufsausbildung“ für benachteiligte Jugendliche ist eins dieser Handlungsfelder. In NRW regional verteilt sind bisher in den Ausbildungsberufen Maler/-in und Lackierer/-in, Metallbauer/-in (Fachrichtung Konstruktionstechnik), Gas- und Wasserinstallateur/-in, Industriemechaniker/-in und Bürokaufmann/Bürokauffrau Projekte entstanden, um einen Ansatz zur Differenzierung der Berufsaus-



RUTH ENGGRUBER

Prof. Dr. rer. pol., Leitung der wiss. Begleitung der Modellprojekte zur „Differenzierung in der Berufsausbildung“ im Ausbildungskonsens NRW, Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialpädagogik

bildung für benachteiligte Jugendliche wissenschaftlich begleitet¹ zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Der curriculare Differenzierungsansatz aus NRW wurde auf der Sitzung des Hauptausschusses für Berufsbildung am 25. November 1998 vorgestellt und auf Initiative der Beauftragten der Länder zur weiteren Diskussion, auch unter Einbeziehung anderer Ansätze auf Bundesebene, in den Ständigen Ausschuss weitergeleitet.²

Dieses Modell ist als ein integrativer Ansatz zur horizontalen Differenzierung der Berufsausbildung zu bezeichnen, weil den Jugendlichen innerhalb ihrer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf Angebote zur Binnen- bzw. inneren Differenzierung einerseits und zur Differenzierung nach unterschiedlichen Ausbildungsstätten, also betrieblicher oder außerbetrieblicher Ausbildung, andererseits eröffnet werden. Außerdem werden verschiedene bewährte Instrumente der Benachteiligtenförderung nach §§ 61, 241 ff. Sozialgesetzbuch (SGB) III mit einem neuen Ansatz zur curricularen Differenzierung der Erstausbildung verbunden, im Einzelnen:

Elemente zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher im Ausbildungskonsens Nordrhein-Westfalen

- der Berufsausbildung vorgesetzte Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitungsmaßnahme (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme [BvB], in der Regel: Grundausbildungslehrgang) gezielt für den angestrebten Ausbildungsberuf nach § 61 SGB III
- gemeinsamer Berufsschulunterricht in einer gesonderten Fachklasse von Beginn der Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitungsmaßnahme an bis zum Ende der Berufsausbildung
- Abstimmung der Ausbildungsprozesse an allen beteiligten Lernorten nach dem didaktischen Prinzip der Auftrags- bzw. Abteilungsorientierung: Handlungsorientierung und Lernaufträge zur Lernortkooperation und Lernortkoordination
- ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) nach SGB III direkt von Ausbildungsbeginn an
- individuelle Förderplanung für die einzelnen Jugendlichen durch die sozial-pädagogische Begleitung in BvB und
- zusätzliche Zeiten überbetrieblicher Ausbildung
- Ausbildungsabgangszertifikat mit den erreichten Teilqualifikationen (nach zwei Jahren Berufsausbildung ausstellbar) zur Förderung der Ausbildungsbereitschaft der Jugendlichen und Betriebe
- Bildung der Teilqualifikationen nach dem Auftrags- bzw. Abteilungsprinzip zur höheren Transparenz auf dem Arbeitsmarkt

Integration bewährter Instrumente der Benachteiligtenförderung

Zunächst durchlaufen die Jugendlichen in den Modellprojekten eine sechs- bis zwölfmonatige Maßnahme zur Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitung nach § 61 SGB III, in der Regel sind dies Grundausbildungslehrgänge. Sie sind bereits gezielt auf den Ausbildungsberuf ausgerichtet und sollen so die Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung erleichtern.

Um die Kontinuität zwischen der individuellen Förderung in der Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitung und in der Erstausbildung zu gewährleisten, werden die Jugendlichen in einer eigenen Berufsschulklassen unterrichtet, in der gezielt auf ihre besonderen Lernvoraussetzungen eingegangen werden kann. Sie soll über die Berufsvorbereitung hinaus als eigene Klasse in der Berufsausbildung erhalten bleiben und weitergeführt werden. Ferner sollen die Einrichtungen auch Maßnahmen zur außerbetrieblichen Berufsausbildung und ausbildungsbegleitende Hilfen nach §§ 241 ff. SGB III anbieten.³ Abgestimmt auf die individuellen Lernvoraussetzungen sollen die Jugendlichen entweder in eine betriebliche oder außerbetriebliche Berufsausbildung nach § 25 BBiG bzw. HwO einmünden. Vorrangiges Ziel ist jedoch die Vermittlung in eine betriebliche Berufsausbildung wegen der nachweislich besseren Vermittlungschancen an der zweiten Schwelle, also aus der Berufsausbildung auf einen Erwerbsarbeitsplatz.⁴ Im Falle einer betrieblichen Ausbildung erhalten sie ausbildungsbegleitende Hilfen.

Zertifizierung von Teilqualifikationen in einem Ausbildungsabgangszertifikat

Wenn einzelne Jugendliche trotz aller intensiven Förderung mit den geschilderten bewährten Instrumenten der Benachteiligtenförderung aus ihrer gemäß § 25 BBiG bzw. HwO anerkannten Berufsausbildung vorzeitig austreten, erhalten sie ein Ausbildungsabgangszertifikat, sofern sie mindestens zwei Ausbildungsjahre absolviert haben. Dieses Zertifikat soll den Jugendlichen vor allem einen problemlosen Wiedereinstieg in ihre Vollausbildung zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen. Darüber hinaus werden für sie so die in zwei oder mehr Ausbildungsjahren erworbenen Teilqualifikationen transparent und damit auf dem Arbeitsmarkt verwertbar.

Bildungspolitische und bildungs-theoretische Begründungen

Dieser curriculare Differenzierungsansatz lässt sich bildungspolitisch und -theoretisch mit vier Argumenten begründen und legitimieren:

Erstens treten im dritten Ausbildungsjahr rund sieben Prozent der Auszubildenden im Bereich der Industrie- und Handelskammern (IHK) sowie 14,6 Prozent im Bereich der Handwerkskammern (HWK) vorzeitig aus ihrer Ausbildung aus.⁵ Damit für diese Jugendlichen ihre Berufsausbildung nicht nach dem „Alles-oder-Nichts-Prinzip“ mit vollends leeren Händen endet, erhalten sie das Ausbildungsabgangszertifikat, um so auch ihre Bildungsmotivation aufrechtzuerhalten, ihre Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt noch vollständig und damit erfolgreich abzuschließen. Diese Möglichkeit zum problemlosen Wiedereinstieg in eine anerkannte Berufsausbildung nach § 25 BBiG bzw. HwO unterscheidet zum einen diesen curricularen Differenzierungsansatz von jenen der Stufenausbildungen oder der sog. Behindertenberufe nach § 48 BBiG bzw. § 42b HwO. Zum anderen können damit mögliche negative Etikettierungseinflüsse auf die Selbstbilder und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen vermieden werden, da sie im Sinne einer selbstgestaltbaren Berufsbiographie jederzeit die Chance nutzen können, ihre Ausbildung doch noch erfolgreich zu beenden. Notwendige Voraussetzung dafür ist allerdings die Bereitschaft der Betriebe, den Jugendlichen den Abschluss ihrer Ausbildung zu ermöglichen. Dies wird im Laufe der Modellprojekte noch genau zu prüfen sein.

Zweitens soll auch für die Jugendlichen, die zu einem früheren Zeitpunkt aus der Ausbildung austreten möchten, das Ausbildungsabgangszertifikat motivierend wirken, doch zumindest das zweite Jahr noch zu absolvieren und „durchzuhalten“. Immerhin sind davon im IHK-Bereich 24,4 Prozent im ersten und 18 Prozent im zweiten Ausbildungsjahr sowie im Handwerk 28,9 Prozent im ersten und 25,3 Prozent im zweiten Ausbildungsjahr betroffen.

Drittens wird mit den differenzierten Ausbildungsprozessen angestrebt, die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe für benachteiligte Jugendliche zu fördern, unter der Annahme, daß die Betriebe eher bereit dazu sind, Benachteiligte auszubilden, wenn sie zusätzliche pädagogische Unterstützung wie in Form der gezielten ausbildungsvorbereitenden Maßnahme, der ausbildungsbegleitenden Hilfen und der eigenen Berufsschulklassen haben. Ob diese Annahme zutreffend ist, wird in den Modellprojekten eingehend zu prüfen sein.

Viertens knüpft der Differenzierungsansatz in NRW an europäische Entwicklungen an, da bereits in anderen europäischen Ländern die „modularisierte Berufsausbildung als Chance für benachteiligte Jugendliche“⁶ erfolgreich umgesetzt wird.

Qualifizierungspass und Modularisierung⁷

Voraussetzung dafür, das Ausbildungsabgangszertifikat ausstellen zu können, ist in ordnungsrechtlicher und -politischer Hinsicht die Umstrukturierung der in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen vorgegebenen Ausbildungsinhalte und -ziele in zertifizierbare Teilqualifikationen. Damit bietet sich zur Gestaltung des Ausbildungsabgangszertifikates eine Orientierung am Qualifizierungspass im Sinne des BIBB an: „Intention der Qualifizierungspass-Idee ist die Zertifizierung von Teil- und Zusatzqualifikationen ...“⁸ mit dem Ziel, leistungsschwächeren Jugendlichen, die ihre Berufsausbildung abbrechen oder in der Abschlussprüfung versagen, mit Hilfe des Qualifizierungspasses einen Nachweis über ihre individuell erreichten Teilqualifikationen eines Ausbildungsberufes zu geben. Ferner lässt sich die Bildung von Teilqualifikationen in die aktuell mit Vehemenz geführte Modularisierungsdiskussion einordnen. Ohne darauf hier näher eingehen zu wollen⁹, entspricht der curriculare Differenzierungsansatz im Ausbildungskonsens NRW dem Modulverständnis im Sinne des Differenzierungskonzepts von DEISSINGER¹⁰ und SLOANE¹¹.

eins, zwei, drei ...



bzw. der Modularisierung im Rahmen des Berufskonzepts nach KLOAS¹². Die Teilqualifikationen werden also auf der Grundlage des Berufskonzepts gemäß § 25 BBiG bzw. HwO gebildet. Trotz der Bedenken von DEISSINGER¹³ gegen den Begriff „Teilqualifikation“ wird er im curricularen Differenzierungsansatz in NRW beibehalten, weil die Vorsilbe „Teil“ den Bezug zur Gesamtqualifikation Vollausbildung unmissverständlich deutlich macht.

Allerdings sind der curricularen Differenzierung durch die Bindung der Teilqualifikationen an das Berufskonzept und somit an die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne enge Grenzen gesetzt, zumal die bisher in die Modellprojekte einbezogenen Berufe noch nicht nach neuen Ausbildungsstrukturmodellen¹⁴, z. B in Basis- und Kernqualifikationen unterschieden, geordnet sind. Mit Ausnahme möglicher Zusatzqualifikationen sind die Teilqualifikationen von den Jugendlichen nicht wählbar; sie können lediglich abgestimmt auf die Interessen und Lernvoraussetzungen der Jugendlichen sowie die Auftragslage in den Betrieben zeitlich variiert werden. Hier ist jedoch wiederum der Zwischenprüfungstermin zu beachten.

rufsschule, entscheiden (3. Phase) mit dem Berufsschullehrer bzw. der -lehrerin und dem Ausbilder oder der Ausbilderin im Betrieb, ob ihr Plan durchführbar ist, um ihn dann im Betrieb umzusetzen (4. Phase). Die Kontrolle (5. Phase) und abschließende Beurteilung (6. Phase) des ausgeführten Arbeitsauftrages erfolgt im Betrieb und in der Berufsschule. Ob dieses didaktisch sehr „anspruchsvolle“ Konzept zur Binnendifferenzierung über die Lernortgrenzen hinweg umgesetzt werden kann, wird sich im Laufe der Modellprojekte zeigen. Auf jeden Fall verlangt es eine hohe Flexibilität von den Lehrenden in der Berufsschule, da sie auf die unterschiedlichsten Arbeitsaufträge aus den Betrieben eingehen müssen. Parallelen ergeben sich zu den „Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung“ vom 23. Oktober 1998: Auf der Grundlage der ordnungspolitischen Vorstellung einer „Berufsausbildung in Basisberufen“ beziehen sich die Thesen der KMK „... auf die Orientierung am Arbeitsprozess, auf eine Neustrukturierung der Ausbildung und der sich anschließenden Weiterbildung, auf die Differenzierung nach individuellem Leistungsvermögen sowie auf die Förderung der Lernortkooperation“¹⁹.

Die Zertifizierung von Teilqualifikationen erleichtert auch den Wiedereinstieg in die Ausbildung

Prinzip der Auftrags- bzw. Abteilungsorientierung auf der Folie der Lernortkoordination

In Anlehnung an KLOAS¹⁵ werden die einheitlich für die berufsschulische und betriebliche Ausbildung geltenden Teilqualifikationen für die gewerblich-technischen Berufe nach dem Auftrags- und für den kaufmännischen Beruf nach dem Abteilungsprinzip gebildet. Die Teilqualifikationen entsprechen den Auftragstypen von STRATENWERTH¹⁶. Die Lernortkoordination soll auf der Grundlage des Phasenmodells der vollständigen Handlung sowie der Projektmethode erfolgen.¹⁷ Der folgende Ablauf ist vorgesehen: Zur Information (1. Phase) erhalten die Jugendlichen in der Berufsschule so genannte Erkundungsaufträge¹⁸, mit denen sie in ihren Betrieben prüfen, in welche Auftragsarbeiten sie mit welcher Mitwirkungsform in der nächsten Zeit eingebunden werden. Im Sinne der methodischen und inhaltlichen Differenzierung sollen die Betriebe die Jugendlichen ihren besonderen Lernvoraussetzungen und Interessen entsprechend bei der Auftragserfüllung einsetzen. Die erkundeten Aufträge planen (2. Phase) die Auszubildenden in der Be-

Curriculare Arbeitskreise

Um die geforderte enge Lernortkoordination methodisch zu gewährleisten, werden sowohl die Teilqualifikationen als auch die Materialien zum auftragsorientierten Lernen in den Modellprojekten vor Ort jeweils in curricularen Arbeitskreisen entwickelt. Daran nehmen Vertreter und Vertreterinnen aller an der Ausbildung beteiligten Lernorte teil. Diese Zusammensetzung soll die Lernortkooperation als Voraussetzung für eine spätere Lernortkoordination²⁰ fördern, da alle Vertreter und Vertreterinnen ihre Erfahrungen, Lernziele und Materialien einbringen können. In den Modellprojekten sind die curricularen Arbeitskreise die zentrale Realisierungsebene zur Curriculumentwicklung und -revision. Im Gegensatz dazu werden die Grundsatzfragen zu Form, Zeitpunkt und Verfahren der Zertifizierung auf bildungspolitischer Ebene in der Arbeitsgruppe des Ausbildungskonsens NRW geklärt.

Offene Fragen bei der Zertifizierung und Gestaltung des Ausbildungsab- gangszertifikats

Um zu gewährleisten, daß einerseits ein problemloser Wiedereinstieg in die Ausbildung möglich und andererseits die Transparenz und Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt gesichert ist, erfolgt die Zertifizierung der Teilqualifikationen und somit die Ausstellung des Ausbildungsabgangszertifi-

Modellprojekte müssen die Umsetzbarkeit prüfen

kats durch die zuständige Stelle, also die Kammern. Dabei sind zwei bildungspolitisch bedeutsame und kontrovers diskutierte Grundsatzfragen zu klären:

Erstens sind unterschied-

liche Formen der Zertifizierung denkbar. Sie variieren danach, wie ausführlich die einzelne Teilqualifikation und damit der jeweilige Auftragstyp bzw. die Abteilung im Ausbildungsabgangszertifikat dargestellt werden soll. Die Beantwortung dieser Frage ist brisant, weil damit zwei konkurrierende Interessen verbunden sind: Auf der einen Seite soll die jeweilige Teilqualifikation möglichst präzise beschrieben werden, um die Transparenz für die Fortführung der Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt und für den Arbeitsmarkt zu sichern. Auf der anderen Seite sollte die Beschreibung so offen sein, daß allen Betriebs-spezialisierungen Rechnung getragen wird. Gleichermaßen kontrovers wird die Beurteilung der einzelnen Teilqualifikation diskutiert zwischen der einfachen Feststellung, daß die Teilqualifikation erworben wurde, bis hin zu differen-

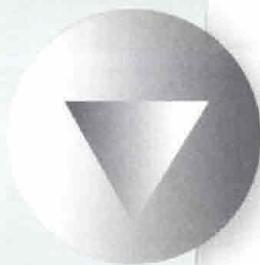
zierten Beurteilungsskalen für die individuellen Leistungen der Jugendlichen an den Lernorten Betrieb und Berufsschule.

Zweitens ist das Zertifizierungsverfahren bei der zuständigen Stelle zu klären. Hier konkurriert die Idee, mit den Jugendlichen direkte Prüfungen abzuhalten, mit jener der indirekten Prüfung z. B. in Form von Gesprächen der Ausbildungsberater bzw. -beraterinnen der Kammern mit allen am Ausbildungsprozeß Beteiligten. Auch wird noch zu klären sein, welche Rolle die Prüfungsausschüsse im Zertifizierungsverfahren übernehmen.

Neben diesen noch offenen Gestaltungsfragen wird in den Modellprojekten zu prüfen sein, ob die hier skizzierten konzeptionellen Überlegungen grundsätzlich umsetzbar sind. Dies betrifft vor allem die zentrale Rolle der Betriebe und Berufsschulen. Vor allem aber stellt sich mit dem curricularen Differenzierungsmodell im Ausbildungskonsens NRW die bildungspolitisch bedeutsame Frage nach der Akzeptanz dieses Differenzierungsansatzes bei den Jugendlichen, bei den relevanten Interessengruppierungen in der Berufsbildungsforschung und -politik sowie auf Seiten der Wirtschaft.²¹ ■

Anmerkungen

- 1 Die wissenschaftliche Begleitung wird durchgeführt von Mitarbeiterinnen des Fachbereichs Sozialpädagogik der Fachhochschule Düsseldorf unter der Leitung der Autorin
- 2 Bericht über die Sitzung 2/98 des Hauptausschusses am 25. November 1998. In: BWP 28 (1999) 1, S. 46
- 3 Diese Forderung ist auch ausdrücklich in der Durchführungsanweisung 42/96 der Bundesanstalt für Arbeit (1996, S. 15f., 8.1, Abs. (5)) enthalten
- 4 Siehe zu dieser Problematik ausführlicher: Enggruber, R.: Benachteiligte des dualen Systems – chancenlos? In: Euler, D.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler 1997, S. 201–221
- 5 Vgl. zu diesen und den folgenden Daten Alex, A.; Menk, A.; Schiemann, M.: Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: BWP 26 (1997) 4, S. 36
- 6 Manning, S.: Modularisierte Berufsausbildung als Chance für benachteiligte Jugendliche. Erkenntnisse aus einem europäischen Forschungsprojekt. In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, 48. (1996) 10, S. 308–310
- 7 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Konzept der wissenschaftlichen Begleitung DIFA: Grosch, B.: Entwurf eines curricularen Konzepts zur „Differenzierung in der Berufsausbildung“ – Modellprojekte im Ausbildungskonsens NRW. [Masch.] Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialpädagogik, Januar 1999
- 8 Pressemitteilung des BIBB: Qualifizierungspass erhöht berufliche Flexibilität. Berlin/Bonn 14.08.1997
- 9 Exemplarisch sei dazu verwiesen auf Deißinger, T.: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsbildung. *Markt Schwaben* 1998, sowie auf Kloas, P. W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streithema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 208)
- 10 Deißinger, T.: Modularisierung in der Berufsbildung. Eine didaktisch-curriculare Alternative zum Berufsprinzip? In: Beck, K.; Müller, W.; Deißinger, T.; Zimmermann, M.: Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim 1996, S. 191 f.
- 11 Sloane, P. F. E.: Modularisierung in der beruflichen Bildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen. In: Euler, D.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System ... a. a. O.*, S. 227
- 12 Kloas, P. W.: Modularisierung ... a. a. O., S. 12
- 13 Deißinger, T.: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ ... a. a. O., S. 212, Fußn. 36
- 14 Siehe dazu Lennartz, D.: Neue Strukturmodelle für berufliche Aus- und Weiterbildung. In: BWP 26 (1997) 6, S. 13–18
- 15 Vgl. Kloas, P. W.: Modularisierung ... a. a. O., passim.
- 16 Vgl. Stratenwerth, W.: Allgemeine Struktur und Prinzipien der auftragsorientierten Lernsituation in Ausbildungsbetrieben des Handwerks. In: Stratenwerth, W.: *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Band I: Methodenkonzept*. Köln 1991, S. 23–64
- 17 Die Ausführungen basieren auf dem Konzept der wiss. Begleitung DIFA: Heek, A.: Entwurf eines didaktischen Konzeptes zur Gestaltung von differenzierten Ausbildungsprozessen
- 18 Siehe dazu auch KOLORIT: Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien. Modellversuch der Bund-Länder-Kommission. Abschlussbericht. Hrsg. v. Geschäftsstelle KOLORIT, Gelsenkirchen-Buer, o. J.
- 19 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung (verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23. Oktober 1998, S. 3)
- 20 Zur Unterscheidung zwischen Lernortkooperation und Lernortkoordination siehe Buschfeld, D.: Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Köln 1994, S. 118 ff., insb. S. 124 ff.
- 21 Siehe dazu kritisch z. B. Benner, H.; Sauter, E.; Lennartz, D.; Koch, R.; Reuling, J.; Kath, F.: *BIBB-Position zu aktuellen Herausforderungen in der beruflichen Bildung*. In: BWP 25 (1996) 3, S. 3–8



Für jedes Problem ein Modellprojekt oder ein Sonderprogramm

Oder: Wie man eine überfällige Bildungsreform vermeidet

■ Vor dem Hintergrund der sich verschärfenden Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entstehen eine Vielzahl neuer „Eingliederungsmodelle“, die häufig mit hoher sozial-pädagogischer Intensität und/oder Anreizen für die Unternehmen und in Kooperation mit den lokal relevanten Akteuren versuchen, jungen Menschen die Eingliederung in das Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Die Angebote beruflicher Erstausbildung expandieren außerhalb von Betrieben in den letzten Jahren erheblich, während zugleich der Bereich betrieblicher Ausbildung im dualen System schrumpft.

Am Beispiel eines neuen Bundeslandes werden einige bildungspolitische Konsequenzen dieser Entwicklung erörtert und daraus Reformnotwendigkeiten für das Bildungssystem abgeleitet.

Expansion kompensatorischer Bildungsgänge und Modelle

Grundsätzlich gilt, dass vollzeitschulische berufliche Bildungsgänge im deutschen System beruflicher Bildung eine lediglich ergänzende Funktion haben sollen, nämlich immer dann, wenn es keine adäquate Berufsausbildung nach BBiG/HWO gibt oder sich ein spezifischer regionaler Bedarf am Arbeitsmarkt herausgebildet hat.

Vor dem Hintergrund der schwierigen Situation auf dem betrieblichen Ausbildungsmarkt sind aber in den letzten Jahren an den Schulen eine Vielzahl neuer beruflicher Bildungsgänge mit voll qualifizierenden Abschlüssen nach Landesrecht entstanden, etwa die sog. Assistentenberufe. Außerdem wurde die Kapazität berufsvorbereitender Bildungsgänge an den Schulen erheblich erweitert.

Leider steht der erheblichen Ausweitung vorbereitender oder ausbildungskompensatorischer schulischer Maßnahmen keine entsprechende Entlastung am betrieblichen Ausbildungsmarkt gegenüber, da sich etwa 70 Prozent der Absolventen beruflicher Vollzeitschulen in den alten und ca. 80 Prozent in den neuen Ländern anschließend um einen Ausbildungsplatz im dualen System bewerben. In einem Positionspapier bezeichnet die Kultusministerkonferenz dies als „bildungsökonomisch und bildungspolitisch gleichermaßen unvernünftig“¹.

Die Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit (BA) für Benachteiligte haben inzwischen den Umfang eines „Bildungssektors eigener Art“ neben den schulischen Bildungsgängen und neben der betrieblichen Ausbildung im dualen System erreicht.

Zahlenmäßig ist die Entwicklung in den letzten Jahren kaum noch nachzuvollziehen, weil die BA mit der Neuordnung der berufsvorbereitenden Maßnahmen im Jahre 1996 (Runderlass 42/96) auch die Statistik umgestellt hat.

Im Jahre 1997 haben bundesweit 110.523 Jugendliche eine berufsvorbereitende Maßnahme in insgesamt sieben verschiedenen Maßnahmetypen der BA begonnen, darunter 23.610 in den ostdeutschen Ländern.² Aus der Gegenüber-



ILSE R. SCHUR

Verein zur Förderung von Bildung, Arbeit und sozialer Teilhabe (BAST) e. V., Potsdam

stellung mit der sog. Einmündungsstatistik der BA mit Stand September 1997³, wonach bundesweit für das Ausbildungsjahr 1997/98 insgesamt 404.324 Jugendliche in betriebliche Ausbildungsstellen eingemündet waren, ergibt sich, dass etwa jeder 4. Jugendliche vor Beginn einer Ausbildung an einer berufsvorbereitenden Maßnahme der BA teilnimmt. Unter Berücksichtigung auch der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an den Schulen (1996: rund 65.200 Teilnehmer) wäre das Verhältnis etwa 1:2.

Angesichts der Größenverhältnisse lässt sich die Behauptung, es handle sich in jedem Fall um Jugendliche, die aus individuellen Gründen ausbildungungeignet (lernbeeinträchtigt und/oder sozial benachteiligt) sind, kaum aufrechterhalten, vielmehr muss der hohe Anteil der aus dem Bildungssystem Ausgegliederten auch als konstituierendes Merkmal eben dieses Systems verstanden werden. In den Fällen gegebener individueller Beeinträchtigungen stellt sich außerdem die Frage, ob die Verlängerung der Ausbildung auf 4 bis 4 1/2 Jahre den Jugendlichen tatsächlich zu einer Eingliederung in das Beschäftigungssystem hilft oder ob damit in vielen Fällen nicht nur Maßnahmekarrieren produziert werden.

Mit dem von der neuen Bundesregierung verabschiedeten 100.000-Plätze-Programm für arbeitslose junge Menschen hat sich das Arbeitsfeld der Bundesanstalt für Arbeit in diesem Bereich noch erheblich erweitert, zumal nach Erhebungen des EMNID-Instituts und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im Jahre 1995 in den alten Bundesländern etwa 14 Prozent der jungen Erwachsenen im Alter von 20 bis unter 25 Jahren ohne formalen Berufsabschluss und häufig auch ohne Hauptschulabschluss waren; in den neuen Bundesländern betrug der Anteil rd. neun Prozent.⁴ Inzwischen dürfte der Anteil an den entsprechenden Altersjahrgängen weiter gestiegen sein.

Bewältigungsformen der Ausbildungskrise in Brandenburg

In Brandenburg wird als einzigm deutschem Bundesland an den Schulen kein Berufsvorbereitungsjahr angeboten. Eine sachlich-inhaltliche Überlegung könnte sein, dass die Jugendlichen, die einer individuell ausgerichteten Berufsvorbereitung bedürfen, meist zugleich die „schulmüden“ Jugendlichen sind, die in Schulen ohne Ausstattung mit Lehrwerkstätten oder sonstigem praktisch-anregendem Potential kaum zu motivieren sind.

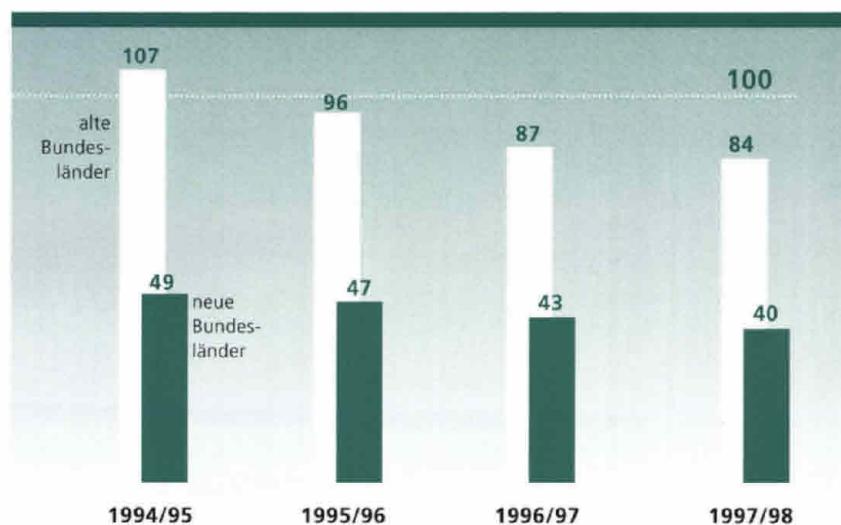
Konsequenz ist, dass jährlich zwischen 3.000 und 4.000 (1997: 3.400) Schulabgänger in berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit einmünden und etwa 3.000 (1997: 2.800) in die außerbetriebliche Ausbildung für Benachteiligte.

Auch mit dem Angebot an vollqualifizierenden beruflichen Bildungsgängen in Berufsfachschulen ist das Land im Vergleich mit den übrigen neuen Bundesländern eher zurückhaltend. In Brandenburg besuchten 1996 insgesamt 2.963 Schüler/-innen die Berufsfachschule (1. Schuljahr 1.851), demgegenüber in Sachsen 10.304 (1. Schuljahr 5.677) und in Thüringen 15.366 (1. Schuljahr 7.087). Der Anteil der Mädchen in diesen Bildungsgängen beträgt im Durchschnitt zwischen 80 und 90 Prozent.⁵

Kooperatives Modell hilft Ausbildungsstellen schaffen

Als Bestandteil der jährlichen Programme zur Schließung der Ausbildungsplatzlücke (Bund-Länder-Sonderprogramme für die neuen Länder) hat Brandenburg aber an den Oberstufenzentren (OSZ) des Landes Bildungsgänge eingerichtet, die den Erwartungen der Wirtschaft nach einem Kammerabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf des dualen Systems Rechnung tragen. Im Rahmen eines sog. *Kooperativen Modells* werden die Jugendlichen im Schülerstatus an den OSZ aufgenommen und zur Ableistung des fachpraktischen Teils der Ausbildung an überbetriebliche Bildungsstätten der Kammern und sonstige freie Bildungsträger delegiert, weil die OSZ über eine entsprechende Ausstattung mit Lehrwerkstätten nicht verfügen.

Abbildung 1 Verhältnis zwischen jeweils 100 Bewerbern und dem Angebot an betrieblichen Ausbildungsstellen



Eine vertragliche Vereinbarung zwischen allen Kammern des Landes Brandenburg und dem Bildungsministerium wurde – nach etwa zweijährigen Verhandlungen – im August 1997 unterzeichnet.

Seither ist das Kooperative Modell eine wesentliche Komponente in den jährlichen Programmen des Landes zur Schließung der Ausbildungsplatzlücke (im laufenden Ausbildungsjahr 1998/99 knapp 3.000 Plätze) und entwickelt sich zum „Exportartikel“ des Landes. Von Sachsen-Anhalt und Thüringen ist das Modell inzwischen in leicht variierte Form übernommen worden.

Im Gegensatz zu einer Reihe eher ausgliedernder Maßnahmen zeichnet sich das aus der Not geborene „Kooperative Modell“ durch mehrfach integrierende Momente aus. Das Modell

- relativiert – ähnlich wie auch alle außerbetrieblichen Ausbildungen – die einzelbetrieblichen Selektionsmuster, indem grundsätzlich alle beim Arbeitsamt als ausbildungssuchend gemeldeten Bewerber aufgenommen werden,
- sichert den Jugendlichen die Zulassung zur Prüfung für den allseitig begehrten Kammerabschluss,
- integriert eine 2-monatige Berufsorientierungsphase in die Ausbildung und
- fördert die Zusammenarbeit zwischen OSZ und Trägern der Fachpraxis (Kooperation der Lernorte), indem es einen (heilsamen) Zwang zur regionalen Koordination der fachpraktischen Ressourcen zwischen OSZ, Kammern und Arbeitsämtern in der Form regionaler Arbeitskreise herstellt.



Die zweite wesentliche Programm-Komponente zur Schließung der Ausbildungsplatzlücke im Land Brandenburg geht auf entsprechende Vorläufer in Sachsen zurück, die in Brandenburg in vereinfachter Form seit dem Ausbildungsjahr 1996/97 eingeführt wurden. Dieses Programm – als betriebsnahe Plätze bezeichnet (im laufenden Ausbildungsjahr 1998/99 etwa 2.700 Plätze) – wird von den Kammern des Landes präferiert. Dabei geht es darum, dass kammernahe Vereine, sog. Ausbildungsringe, die Ausbildungsverträge mit den Jugendlichen abschließen, die staatlich finanzierten (reduzierten) Ausbildungsvergütungen und Sozialversicherungsbeiträge ausreichen, die Jugend-

lichen aber zur praktischen Ausbildung in Betriebe vermitteln. Der Anreiz für die Betriebe besteht darin, dass sie keine Ausbildungsvergütungen zahlen müssen, allerdings in Brandenburg unter der Voraussetzung, dass sie bereits ausbilden und eine nach Betriebsgrößen gestaffelte Anzahl von Jugendlichen selbst unter Vertrag nehmen und tariflich bezahlen.

Nach den bisherigen Erfahrungen ist dieses Programm nur in relativ begrenzten Zahlen realisierbar, da die Angebote der Betriebe und die Ausbildungswünsche der Jugendlichen nicht immer in Übereinstimmung zu bringen sind.

Konsequenz der verschiedenen Sonderprogramme für die Jugendlichen ist, dass es für sie erhebliche Unterschiede im materiellen Status in den verschiedenen Ausbildungstypen für den gleichen Beruf und Abschluss gibt:

- betriebliche Ausbildung im dualen System: durchschnittlich 936,- DM/Monat (mit erheblichen Abweichungen in den einzelnen Berufen) im Jahre 1997 in den neuen Ländern,
- betriebsnahe Ausbildung: Start mit 400,- DM/Monat plus Erhöhung um 20,- DM je Lehrjahr,
- Benachteiligtenausbildung der BA: Start mit 570,- DM/Monat plus Steigerung um 5 Prozent je Lehrjahr,
- Kooperatives Modell: Schülerstatus, d. h. keine Sozialversicherung; elterneinkommensabhängiges BAFöG (Bedarfssatz 325,- DM/Monat bzw. bei notwendiger auswärtiger Unterkunft 570,- DM) plus 180,- DM Aufwandsentschädigung des Landes für 11 Monate im Jahr,
- Vollzeitschulische Ausbildung mit BBiG-Abschluss (in Brandenburg in den kaufmännischen Berufen möglich): Schüler-Status ohne Aufwandsentschädigung.

In berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsämter wird in der Regel (elterneinkommensabhängig) Berufsausbildungsbeihilfe gezahlt mit Sonderregelungen in einzelnen Programmen, z. B. dem neuen Programm „Arbeit und Qualifizierung“ für (noch) nicht ausbildungsgeeignete Jugendliche (AQJ).

Bildungspolitische Konsequenzen

Durchgängiges Problemlösungsmuster der Ausbildungskrise in Deutschland ist die Ausgliederung junger Menschen in eine wachsende Zahl neuer Sondermodelle und -maßnahmen oder auch in die Schattenwirtschaft und sonstige alternative Nischen in unserer Gesellschaft. Denn ein wachsender Anteil junger Menschen wendet sich inzwischen enttäuscht von jeglichen Integrationsangeboten unserer Gesellschaft ab und sucht weder Ausbildungs- noch Arbeitsstelle. Gegenwärtig wird die Zahl der nicht (mehr) bei der Bundesanstalt für Arbeit registrierten jungen Menschen auf etwa 200.000 geschätzt.⁶

Das erklärte Ziel der Bundesanstalt ist die Eingliederung der jungen Menschen in eine betriebliche Ausbildung im dualen System, die aber wegen der zunehmenden Verknappung des Angebots von immer weniger Jugendlichen erreicht werden kann. Hinzu kommen die verschärften Konkurrenzbedingungen, die sich aus dem Zustrom höher Qualifizierter (Abiturienten) einerseits und aus wachsenden Qualifikationsanforderungen der Betriebe andererseits ergeben. Hauptschüler mit und ohne Abschluss, für die die duale Ausbildung ursprünglich konzipiert wurde, werden deshalb zunehmend vom betrieblichen Ausbildungsmarkt verdrängt.

Die Vielzahl der Sondermaßnahmen und -programme führt zu einer erheblichen Intransparenz der Ausbildungsangebote. Den Jugendlichen sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Maßnahmetypen und ihre Begründung kaum noch zu vermitteln. Entsprechend wachsen Desorientierung und Demotivierung. Hinzu kommt die tendenzielle Diskriminierung der Jugendlichen, die sich in „Maßnahmen“ befinden, gegenüber Jugendlichen in der regulären betrieblichen Ausbildung im dualen System, und zwar nicht nur in ihrem materiellen Status, sondern auch im gesellschaftlichen Konsens der „Wertigkeit“ ihrer Ausbildung.

Faktisch sind drei voneinander isolierte berufliche Bildungssysteme entstanden:

- die betriebliche Ausbildung im dualen System
- vollzeitschulische berufliche Bildungsgänge vorrangig für Mädchen (schon immer ein strukturelles Defizit des dualen Systems)
- Ausbildungen/Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit, die von freien Bildungsträgern durchgeführt werden.

Primat hat dabei im gesellschaftlichen Bewusstsein in Deutschland immer noch die betriebliche Ausbildung in einzelbetrieblicher Verantwortung und Verfügungsmacht. Alle übrigen mit hohem Aufwand an staatlichen Mitteln betriebenen Ausbildungmaßnahmen gelten letztlich als „Ergänzungs- und Ersatzmaßnahmen“ des dualen Systems, die aber in den neuen Ländern inzwischen etwa 60 Prozent der Gesamtnachfrage nach Ausbildungsplätzen auffangen müssen.

Wesentliches Merkmal des so entstandenen Ausbildungssystems in Deutschland ist ein hohes Maß an Desintegration auf mehreren Ebenen:

- Die allgemein bildenden Schulen delegieren die Aufgabe der Berufsorientierung und -vorbereitung weitgehend an die Arbeitsämter und besondere Maßnahmen bzw. Bildungsgänge.

- Die bei Schulabgang meist nachzuholende Orientierung und Berufsvorbereitung ist einseitig an betrieblichen Akzeptanzkriterien ausgerichtet, vermittelt keine eigenständigen Qualifikationen und entsprechenden Zertifikate und verlängert deshalb lediglich die Ausbildungsphase.
- Individuell benachteiligte Jugendliche können – wenn überhaupt – nur mit erheblichem (sozialpädagogischen) Aufwand in eine betriebliche Ausbildung integriert werden. Dennoch brechen sie die Ausbildung häufig ab und gelten dann auf dem Arbeitsmarkt als „Ungelernte bzw. Unqualifizierte“. Leistungsstärkeren Jugendlichen vermittelt der Berufsabschluss im dualen System keinen Zugang zum tertiären Bildungsbereich und damit kaum weiterführende Bildungsmöglichkeiten.
- Jenseits der sozialpflegerischen und Gesundheitsdienstberufe mangelt es vollzeitschulischen beruflichen Ausbildungen in Deutschland bislang an der gesellschaftlichen Anerkennung, weshalb sich die meisten Absolventen im Anschluss daran um eine betriebliche Ausbildung bewerben.

Die in diesem vertikal wie auch horizontal nicht integrierten und intransparenten System Gestrandeten bilden heute den „harten Kern“ der sog. Ungelernten oder Unqualifizierten, die am Arbeitsmarkt kaum noch eine Chance haben. Sie werden mit hoher Wahrscheinlichkeit auch von den Eingliederungsangeboten des neuen Sofortprogramms der Bundesregierung gegen Jugendarbeitslosigkeit kaum erreicht werden können.

Reformnotwendigkeiten

Reformnotwendigkeiten für das (berufliche) Bildungssystem ergeben sich vorrangig aus dem Blickwinkel der lernschwächeren oder sog. benachteiligten Jugendlichen, die wie dargestellt – zunehmend aus dem regulären Bildungssystem herausfallen, während gleichzeitig ihre Zahl wächst. Aber auch für die Leistungsfähigeren im dualen Ausbildungssystem wären eine höhere Transparenz und vor allem die Durchlässigkeit des Bildungssystems wünschenswert.

Vor diesem Hintergrund sind die folgenden „Eckpfeiler“ des dualen Konzepts der Berufsausbildung in Deutschland zu überprüfen und zu verändern:

- Die Entlassung von Jugendlichen im Alter von 16 bis 17 Jahren in die „Verantwortung der Wirtschaft“ und damit in den Konkurrenzkampf marktüblicher Selektionsmechanismen ist in einer hoch komplexen Gesellschaft, für die Wissen und Information zu zentralen Triebkräften geworden sind, nicht mehr zu verantworten und durch die Realität bereits überholt. Das durchschnittliche Eintrittsalter in eine betriebliche Berufsaus-

bildung beträgt in Deutschland derzeit 19 Jahre;⁷ dies als Ergebnis gestiegener Vorbildungen (Abiturienten), aber auch einer Vielzahl von problematischen Umwegen und Warteschleifen und zum Nachteil der Jugendlichen, die diese Warteschleifen nicht überdauern und dann als „Ungelernte“ in den Arbeitsmarkt eintreten.

- Die Ausgliederung der beruflichen Bildung in Deutschland aus dem allgemeinen Bildungssystem wird vor dem Hintergrund der neueren Entwicklungen in der Arbeitswelt immer fragwürdiger. Denn wenn es zutrifft – wie vielfach behauptet –, dass die Schlüsselqualifikationen zum zentralen Angelpunkt der (beruflichen) Bildung werden, trifft das für das allgemein bildende Schulwesen ebenso zu wie für die berufliche Bildung. Die Trennung beider Bereiche erschwert zudem die heute – mehr denn je – erforderliche Durchlässigkeit und Transparenz des Bildungssystems, und zwar sowohl horizontal wie auch vertikal.

- Um die individuellen Möglichkeiten der jungen Menschen besser berücksichtigen zu können, müssen Berufsabschlüsse stärker als bisher (vertikal) differenziert werden, allerdings mit voller Durchlässigkeit, sodass von jeder Stufe die jeweils nächsthöhere Stufe erreicht werden kann. Dies setzt die weitestgehende Integration der beruflichen Bildung in das allgemeine Bildungssystem voraus.
- Für das Angebot einer mit den Tarifpartnern abzustimmenden beruflichen Startqualifikation im Sinne einer Mindestqualifikation für jeden muss der Sozialstaat die Garantie übernehmen. Nur auf diese Weise kann verhindert werden, dass immer breitere Kreise von der Möglichkeit, einen anerkannten Berufsabschluss zu erwerben, ausgeschlossen werden.
- Schließlich muss eine Gleichstellung aller Lernenden im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung auch im materiellen Status hergestellt werden, da die zum Teil hohen Ausbildungsvergütungen im dualen System im Vergleich mit dem Schüler-BAFöG und anderen bescheidenen Förderungen in den verschiedenen Sonderprogrammen zu beruflich unsachgemäßen Entscheidungen der Jugendlichen führen und unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit von ihnen nicht verstanden werden.

Anmerkungen

1 Vgl. Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung (verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23. 10. 1998), S. 3

2 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1998, S. 95

3 Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsmarkt in Zahlen – Ausbildungsvermittlung, Berichtsjahr 1997/98, Tabelle 12

4 Vgl. Berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit, Dienstblatt-Runderlass 42/96

5 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1998, Tabelle 2/3)

6 Vgl. Petzold, H.-J., Ein viel zu kurzer Blickwinkel von zwölf Monaten: Das Sonderprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit erreicht den harten Kern kaum. In: Frankfurter Rundschau vom 3. 12. 1998

7 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1998, S. 55

8 Vgl. dazu Zukunftskommission der Friedrich-Ebert-Stiftung, Wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, sozialer Zusammenhalt, ökologische Nachhaltigkeit: Drei Ziele – ein Weg, Bonn 1998, S. 201 ff.

9 Vgl. dazu „Potsdamer Eckpunkte zur Reform der beruflichen Bildung“. In: Reformbedarf in der beruflichen Bildung, Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen (Hrsg.), Potsdam 1998

10 Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsmarkt a. a. O. Tabelle 10.1

Die Realisierung der vorstehenden „Reformnotwendigkeiten“ wäre nur im Rahmen einer Neuordnung des Gesamtbereichs schulischer und beruflicher Bildung oberhalb der Sekundarstufe I (10. Klasse) zu leisten.⁸ Dabei wird man sich auch in Deutschland – ähnlich wie in anderen EU-Ländern – an den Gedanken gewöhnen müssen, dass betriebliche Lernfelder, die auch im Rahmen staatlicher (schulischer) Verantwortung für die berufliche Bildung erforderlich sind⁹, für den Staat nicht kostenlos sind. Dies ist schon heute in einigen Sonderprogrammen und Modellprojekten für Benachteiligte der Fall. Um lernschwächeren Jugendlichen die Möglichkeit arbeitsplatznahen Lernens einzuräumen, wird ein staatliches Kostenengagement eher zum Regelfall werden müssen.

Vor dem Hintergrund deutscher Traditionen in der beruflichen Bildung bedeutet das ein radikales Umdenken. In einer Langfristperspektive, die sich Politik heute (leider) kaum noch leisten kann, würde sich das aber sicherlich „auszahlen“. Denn die Altnachfrage, d. h. der Anteil der Jugendlichen, die aus früheren Jahrgängen auf dem Wege zu einem Berufsabschluss erfolglos geblieben sind, beträgt heute bundesweit bereits 40 Prozent der jeweils aktuellen Gesamtnachfrage nach einem Ausbildungssplatz im dualen System.¹⁰ ■



JobRotation für die Region Bremen

Arbeitsmarktpolitik mit der Förderung von KMU verbinden!

■ Ein Projektmodell, das inzwischen in den 15 Ländern der Europäischen Union erprobt wird, ist in aller Munde: „JobRotation – eine Patentlösung für die Probleme auf dem europäischen Arbeitsmarkt?“ lautet eine der viel versprechenden Fragestellungen, unter denen der neue Projekttyp diskutiert wird. Das Bremer Pilotprojekt, eines von 22 JobRotation-Projekten in Deutschland, arbeitet seit Oktober 1998 mit Betrieben und Langzeitarbeitslosen aus der Region. In Kooperation mit der Universität Bremen wurde hier zum ersten Mal ein JobRotation-Projekt bei einem regionalen Träger begonnen, der seine Arbeit auf die Beschäftigung und Wiedereingliederung von Arbeitslosen konzentriert und dabei mit Weiterbildungsträgern zusammenarbeitet.¹

Die Idee kommt aus Dänemark, und das Angebot scheint so unmittelbar einsichtig, dass die Frage entsteht, warum der Projekttyp erst in den letzten Jahren entwickelt wurde: Betriebe, die auf dem Feld der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter entsprechende Anstrengungen unternehmen wollen, können die zeitlichen und finanziellen Folgen der Abwesenheit zumindest teilweise kompensieren, indem sie so genannte Stellvertreter in einer „JobRotation“ (siehe nächste Seite) einsetzen.

Diese betriebsfremden Stellvertreter – Arbeitslose mit einer entsprechenden Vorqualifikation – werden in einem Stellvertreterpool auf die Anforderungen des Arbeitsplatzes vorbereitet und im Betrieb in die konkrete Arbeitssituation eingeführt. Sie verrichten dann für die Zeit der Weiterbildung die Arbeit des Mitarbeiters oder seines innerbetrieblichen Stellvertreters und erhalten auf diese Art Gelegenheit, sich durch eine erfolgreiche Arbeit im Betrieb als zukünftiger Mitarbeiter zu empfehlen.

Eine Ausgangslage, die eine doppelte Problemstellung enthält

Das Projekt „JobRotation für die Region Bremen“ orientiert sich so erstens an einer zentralen Problemstellung der betrieblichen Weiterbildung, namentlich bei kleinen und mittleren Unternehmen (KMU): Während die technologischen Veränderungsprozesse eine stetige und verstärkte Anpassung der Qualifikationsinhalte und des -niveaus wie der gesamten betrieblichen Qualifikationsstruktur erfordern, fällt es besonders Unternehmen mit kleinen Belegschaftsgrößen und ohne systematische Personalentwicklungsplanung schwer, diesen Entwicklungen standzuhalten:

- Anforderungen durch den technologischen Wandel werden häufig noch gar nicht erkannt.



HEINER REHLING

Leiter des „Büros Jobrotation“ beim Arbeitslosenzentrum Bremen-Nord e.V.
Vorstandsmitglied im Verein JobRotation e. V.



HUBERTUS SCHICK

wiss. Mitarbeiter der Univ. Bremen,
Forschungstransferstelle der Kooperation
Universität/Arbeiterkammer (KUA)

- Weiterbildung von Mitarbeitern kostet Zeit und Geld.
- Selbstfinanzierung von Weiterbildung durch die Mitarbeiter löst dieses Problem nur zum Teil, weil Qualifizierung dann zwar den individuellen Interessen des Mitarbeiters, aber nicht zwangsläufig auch den strategischen Zielen des Betriebs entspricht.
- Abwesenheit von Leistungsträgern als bevorzugten Teilnehmern von Weiterbildung ist besonders schwer zu kompensieren.

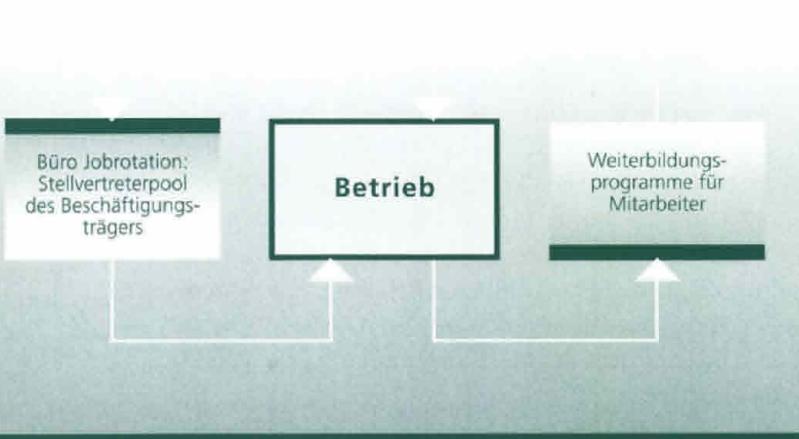


Abbildung 1 JobRotation

Als neues Instrument der Arbeitsmarktpolitik versucht „JobRotation“ zweitens zugleich, eine Antwort auf eine längst erkannte Problemstellung der Wiedereingliederung von (Langzeit-)Arbeitslosen zu geben: Qualifizierende Bau steine sind heute selbstverständliche Bestandteile von Beschäftigungs- und Wiedereingliederungsmaßnahmen; dennoch scheitern Arbeitslose häufig an der Wiedereingliederung in die betrieblichen Realitäten:

- Erworbbene Qualifikationen im betrieblichen Alltag umsetzen zu können, bildet eine eigene Kompetenz, die häufig fehlt.
- Betriebe begründen negative Erfahrungen mit eingestellten Arbeitslosen oft mit der mangelnden betrieblichen Praxis des neuen Mitarbeiters.
- Selbst gut qualifizierte Arbeitslose stehen so vor einem schwer zu durchbrechenden Zirkel. (Der Inhaber eines befragten SHK-Betriebs: „Den Job kann nur einer machen, der den Job schon gemacht hat.“)

Eine Verbindung von Zielbereichen, die bisher streng getrennt waren

Projekte des Typs Jobrotation wollen auf die skizzierte doppelte Problemstellung eine Antwort geben. Das Bremer Modellprojekt agiert dabei auf der regionalen Ebene und verbindet dies mit Zielen transnationaler Kooperationen im Rahmen des EU-Programms ADAPT. Die europäische Gemeinschaftsinitiative befördert den Austausch zwischen unterschiedlichen Projekten der europäischen Staaten und trägt so erheblich zur Weiterentwicklung des Konzepts bei.²

Mit den Zielbereichen der Projektarbeit liegen bereits im regionalen Kontext Anforderungen vor, die mit Elementen sozialwissenschaftlicher Betriebsanalysen über betriebswirtschaftliche Aspekte der Unternehmensberatung bis hin zu pädagogischen Fragen der Arbeitslosenbetreuung einen Fächer unterschiedlichster Aufgaben- und Zielbündel vereinen.³ (siehe Abb. 2)

Eine Gewichtung der Ziele ergibt sich einerseits daraus, dass die Mitarbeiterqualifizierung eine Bedingung für die Vereinbarung von Stellvertretungen ist, eine Feststellung nach einer erfolgreich absolvierten Stellvertretung aber nicht zur Voraussetzung für die Kooperation mit dem einzelnen Betrieb gemacht werden soll. Nimmt man hinzu, dass die bisherige Einführung des Projekttyps in Deutschland überwiegend auf der Grundlage des europäischen Programms ADAPT erfolgte, so kommt insgesamt den Zielen einer Förderung der Betriebe, d. h. in der Regel der KMU, eine Priorität gegenüber der Wiedereingliederung von Arbeitslosen zu.⁴

Das Bremer Pilotprojekt fügt sich in diese Zielstruktur ein, soll aber zugleich aus der spezifischen Sicht des Landes Bremen besonderes Gewicht auf die Wiedereingliederung der arbeitslosen Teilnehmer legen und wurde daher hier als Projekt eines Beschäftigungsträgers eingerichtet.⁵ Insofern sind Kooperationen in diesem Fall ideal, wo das Innovationsinteresse des Betriebs auf dem Feld der Qualifizierung mit dem Bedarf an weiterem Personal einhergeht.

Zielgruppe Betriebe: auf den konkreten einzelnen Bedarf reagieren können

Im Zentrum des Bremer Projekts stehen zu zwei Dritteln Betriebe der Metallverarbeitung, des Elektrohandwerks und des Bereichs Sanitär/Heizung/Klima (SHK); durch eine intensive Akquisitionstätigkeit des Büros Jobrotation des Projektträgers alz kommen Betriebe aus anderen Branchen hinzu. Die Kooperationen beziehen sich dabei jeweils auf den gewerblich-technischen Bereich des Betriebs, kaufmännisch-verwaltende Tätigkeiten wurden bisher nicht mit einbezogen. Auf Grund des erfolgreichen Verlaufs der ersten Phase werden bereits jetzt für die Phase 2 ab Herbst

1999 Ausweitungen auf andere Branchen (Holzverarbeitung) und der Einbezug kaufmännisch-verwaltender Bereiche geplant.

Eine grundlegende Voraussetzung für eine konkrete Kooperation sind Information und Analyse der individuellen betrieblichen Bedarfe und Möglichkeiten, in dem Projekt mitzuwirken. Die dafür erforderlichen Technologieentwicklungs- und Qualifikationsbedarfsanalysen sind eine der Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung durch die Universität Bremen (Kooperation Universität/Arbeiterkammer). Die Universität bringt dafür mit dem Projekt EQUIB (Entwicklungsplanung Qualifikation Industrieregion Bremen) Ergebnisse langjähriger Qualifikationsforschung ein und führt im Rahmen von JobRotation betriebliche Einzeluntersuchungen durch. Sie befragt den Betrieb über seine grundsätzliche Bereitschaft zur Mitwirkung, analysiert gemeinsam mit dem Betriebsvertreter konkrete Möglichkeiten des Einsatzes und evaluiert die Eignung des Betriebs für eine Mitarbeit in dem Projekt.

Ein durchaus beabsichtigtes Ergebnis der Gespräche mit Vertretern von Betrieben, die an einer Kooperation grundsätzlich interessiert sind, ist die Sensibilisierung für das Thema Mitarbeiterqualifizierung. Für eine Reihe von Betrieben sind diese Analysen eine der ersten Gelegenheiten, sich überhaupt einmal neben das betriebliche Alltagsgeschäft zu stellen und systematisch mit diesem zentralen betrieblichen Handlungsfeld auseinanderzusetzen. Daraus können sich dann Bedarfe nach einer ausführlichen Beratung zu regionalen Möglichkeiten der Weiterbildung ergeben; die Beratung wird von dem „Büro JobRotation“ des Projektträgers wahrgenommen.

Die Ergebnisse der einzelbetrieblichen Evaluationen werden dem „Büro JobRotation“ mit entsprechenden Empfehlungen zur Verfügung gestellt. Durch dieses Zusammenwirken von Projektträger, regionaler wissenschaftlicher Einrichtung und Betrieb entsteht ein relativ genaues Bild von den Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Kooperation. Die Mitarbeiter des Projektbüros erarbeiten auf dieser Grundlage die konkreten Handlungsschritte mit dem einzelnen Betrieb und bereiten die Stellvertretung vor.

Zielgruppe Arbeitslose: den Stellvertreter gezielt auf die Aufgabe vorbereiten

„JobRotation für die Region Bremen“ begann seine Pilotphase zunächst mit 15 Teilnehmern. In einem intensiven Verfahren der Teilnehmerakquisition wurden Arbeitslose aus den genannten Kernbranchen des Projekts zunächst zu Informationsveranstaltungen des Trägers eingeladen. Orientierungsgesichtspunkte des sich daran anschließenden

Abbildung 2 Zielstruktur JobRotation



Auswahlverfahren waren die bereits ermittelten konkreten Stellvertretungsmöglichkeiten und die Vorqualifikationen der zukünftigen Stellvertreter. Mit insgesamt 40 Bewerbern wurde ein Trainings- und Auswahlverfahren mit dem Ziel der Potentialerkennung durchgeführt, das sich auf fachliche und überfachliche Qualifikationen bezieht und wesentlich die Lernbereitschaft des einzelnen Teilnehmers in den Vordergrund stellt. Aus den 40 Bewerbern wurden dann die 15 Stellvertreter ermittelt, die einen Stellvertreterpool bilden und ihre Arbeit am 15.10.98 aufgenommen haben; auf Grund von bereits erfolgten Festeinstellungen

wurde der Pool im Verlauf des ersten Halbjahres mehrfach erweitert.

Ein zentrales Problem, das sich JobRotation-Projekten nicht nur in Deutschland stellt, ist der Status der Stellvertreter im Rahmen des Projekts, vor allem während der Zeit der Stellvertretungen. Der Beschäftigungsträger alz Bremen-Nord e.V. hat im Vergleich zu genuinen Weiterbildungsträgern eine relativ günstigere Ausgangsposition für die Lösung der Status- und Finanzierungsfragen: Die zukünftigen Stellvertreter werden im Rahmen einer ABM in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis bei dem Projektträger angestellt. Dabei ist ein Übergang in eine Stellvertretung und die Rückkehr in das Beschäftigungsverhältnis beim Träger jederzeit möglich, die Stellvertreter behalten ihren Status bei. Dieser Status erleichtert die individuelle Vereinbarung von Stellvertretungen mit einem Betrieb, da auf keiner Seite zusätzliche Verpflichtungen, bürokratische Notwendigkeiten oder finanzielle Problemlagen entstehen: Die Stellvertretung ist Teil des im Rahmen des Projekts abgeschlossenen Vertrags und bedarf keiner grundsätzlich neuen Vereinbarung.

Die Stellvertreter wechseln so aus ihrem Arbeitsverhältnis beim Projektträger in den Betrieb, d. h., sie kommen aus

der betrieblichen Praxis des Beschäftigungsverhältnisses in den Alltag des Partnerbetriebs. Da der Projektträger Beschäftigungsfelder anbieten kann, die zu den Kernbranchen des Projekts gehören oder ihnen verwandt sind, werden die zukünftigen Stellvertreter – auch wenn der Träger keinen Betrieb der freien Wirtschaft betreibt – in einer durchaus realistischen Betriebssituation auf ihre Aufgaben vorbereitet. Personalverantwortliche der kooperierenden Betriebe machen in den Gesprächen auf diesen Punkt selbst aufmerksam: Sie messen der Herkunft des Teilnehmers aus einem betrieblichen Alltag hohe Bedeutung zu, weil für viele Betriebe die bereits erfolgte Wiedergewöhnung an den Betriebsalltag eine entscheidende Rolle für die erfolgreiche Stellvertretung und – eventuelle – Feststellung des neuen Mitarbeiters spielt.

Die Qualifizierung des zukünftigen Stellvertreters beruht daher zu einem beträchtlichen Teil auf informellem Lernen im Arbeitsprozess des Beschäftigungsträgers, wo man ganz flexibel auf die Anforderungen einer Stellvertretung eingehen kann, soweit sie in der Vorbereitungszeit bekannt sind. Dazu werden im Rahmen des Bremer Projekts individuell für den einzelnen Teilnehmer Qualifizierungsangebote von Weiterbildungsträgern des Handwerks, der Kammern und des DGB genutzt.

Angesichts der unterschiedlichen Branchen, aus denen die Partnerfirmen kommen, auf der Grundlage der relativ hohen Zahl unterschiedlicher Betriebe, die bislang an dem Projekt beteiligt sind, und angesichts der unterschiedlichen Vorqualifikationen der zukünftigen Stellvertreter wäre eine gleichgerichtete Weiterbildungsplanung für alle Mitglieder des Pools kontraproduktiv. Man kann nämlich bereits an dieser Stelle festhalten, dass der bisherige erfolgreiche Verlauf des Pilotprojekts zu einem ganz wesentlichen Teil auf der individuellen Vorbereitung und Organisation jeder einzelnen Stellvertretung beruht, für die der Teilnehmer dann die jeweils für die Tätigkeit notwendige Weiterbildung erhält. Eine schematische Vorgabe von Weiterbildungsmodulen für alle Projektteilnehmer würde an den Konstruktionsprinzipien des Bremer Projekts scheitern. Es arbeitet nämlich – zumindest zur Zeit noch – mit einem relativ begrenzten Pool, kooperiert aber mit so unterschiedlichen Partnern wie Betrieben für den Anlagenbau, SHK- und Elektrofirmen, Garten- und Landschaftsbau und KFZ-Werkstätten, sodass eine individuelle Auswahl und Vorbereitung der Stellvertreter unabdingbar ist.⁶

Charakteristika der Durchführung

Die Weiterbildung der betrieblichen Mitarbeiter wird in der Regel durch die Projekte des Typs JobRotation ganz oder teilgefördert; Betriebe erhalten so einen zusätzlichen Anreiz, an dem Projekt teilzunehmen.

Das Bremer Pilotprojekt sieht keine finanzielle Förderung betrieblicher Weiterbildung durch das Projekt vor, d. h. wenn hier Stellvertreter für Mitarbeiter in der Weiterbildung eingesetzt werden, erfolgt eine Finanzierung der Weiterbildungsveranstaltung durch den Mitarbeiter selbst oder/und durch den Betrieb. Diese Projektkonstruktion schließt Mitnahmeeffekte von vornherein aus, ohne aber – das zeigen die bisherigen Kooperationszahlen – sich negativ auf die Kooperationsbereitschaft der Betriebe auszuwirken.

Projektteilnehmer, die als Stellvertreter eingesetzt werden sollen, können eine Stellvertretung zu jedem Zeitpunkt ihrer Projektteilnahme beginnen. Vereinbart werden nach den Erfahrungen der bisher durchgeführten 20 Stellvertretungen (Stand 15.07.99) überwiegend Vertretungen zwischen einem und drei Monaten. Eine typische Form ist da-

Die Besonderheiten des Projekts

„JobRotation für die Region

Bremen“

- Die Projektträgerschaft liegt bei einem Beschäftigungsträger.
- Der Stellvertreterpool wird auf Basis von ABM durch sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse beim Träger gebildet.
- Die Vorbereitung der Stellvertreter erfolgt durch informelle Lernstrategien im betrieblichen Arbeitsprozess des Trägers.
- Qualifizierungsbausteine für die Stellvertreter werden individuell mit den Betrieben abgestimmt und in Kooperation mit Weiterbildungsträgern durchgeführt.
- Das Projekt kooperiert zur Zeit hauptsächlich mit KMU der Bereiche Metallverarbeitung, Elektro und Sanitär/Heizung/Klima.
- Die Bedarfe und Kooperationsmöglichkeiten der interessierten Betriebe werden permanent in wissenschaftlichen Einzeluntersuchungen erhoben.
- Das Büro Jobrotation wird in einer formativen Evaluation („Prozeßevaluation“) durch die Universität Bremen begleitet und beraten.

bei zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht auszumachen; es wurden Abläufe vereinbart, bei denen ein Teilnehmer einen Mitarbeiter über einen längeren Zeitraum vertritt, ebenso über mehrere kürzere Zeiträume. Daneben sind ebenfalls Formen auszumachen, bei denen ein Stellvertreter nacheinander mehrere Mitarbeiter ersetzt. Eine eindeutige Zuordnung zu dem Arbeitsplatz des Mitarbeiters in der Weiterbildung ist nicht in allen Fällen erkennbar; häufig werden auch andere Mitarbeiter nach einer innerbetrieblichen Rochade ersetzt.

Die großen Erfolge des Projekts in Dänemark sind wesentlich auf die dort ausgebildete Weiterbildungskultur zurückzuführen, die sich auf der Grundlage einer spezifischen Gesetzeslage entwickelt hat und Zeiten längerer Abwesenheit der Mitarbeiter vom Betrieb fördert: „Mit Wirkung von 1994 wurde Jobrotation ein wesentlicher Bestandteil einer umfassenden Reform der dänischen Arbeitsmarktpolitik. Neben der Jobrotation wurde das Recht auf einen Bildungsurlaub bis zu einem Jahr etabliert. Nach Absprache mit den Arbeitgebern können sich Beschäftigte bis zu einem Jahr für die Weiterbildung freistellen lassen. Während dieser Zeit erhalten sie volles Arbeitslosengeld. Stellt die Firma während dieser Zeit einen Arbeitslosen ein, erhält sie zusätzlich einen Lohnkostenzuschuss; das ist in etwa 60% der beantragten Bildungsurlaube der Fall.“⁷

Stellvertretungen von über sechs Monaten, wie in Dänemark, sind hierzulande nicht denkbar, vielmehr muss sich der Projekttyp besonders bei KMU bzw. Handwerksbetrieben auf gänzlich andere Voraussetzungen einstellen.

In der Regel unterstützen die kooperationswilligen Klein- und Mittelbetriebe nämlich Weiterbildung von Mitarbeitern für Ein- bis Zwei-Tages-Veranstaltungen, zeitlich darüber hinausgehende Angebote werden eher selten angenommen. Das Projekt „JobRotation für die Region Bremen“ konzipiert daher zur Zeit in Zusammenarbeit mit einem Bildungsträger beispielsweise eine dreitägige Grundlagenveranstaltung zum Thema „Dienstleistungsorientierung im Handwerk“, die in mehreren aufeinander folgenden Wochen angeboten wird und von unterschiedlichen Mitarbeitern des Betriebs besucht werden soll. Dadurch entstehen dann erst Perioden, die für eine Stellvertretung innerhalb des Betriebs sinnvoll genutzt werden können.

Ähnlich gelagert ist das Problem bei Herstellerkursen, die in der Regel ebenfalls nur ein- bis zweitägige Veranstaltungen anbieten. Da Herstellerschulung „bei den Handwerksbetrieben als ‚praxisnäher, zeitlich flexibler, handfester und direkter‘ als andere Formen der Weiterbildung gilt“⁸, und diese Angebote auch von den Betrieben der Region Bremen favorisiert werden, bleibt es ein Ziel des Projekts, diese Weiterbildungsform so in eine betriebliche Weiterbildungsorganisation einzubinden, dass sie sinnvoll in eine JobRotation einbezogen werden kann. Auch hier wäre die Vertretung mehrerer Mitarbeiter in Folge denkbar.

Ein Modell, bei dem auch bei kritischer Begutachtung Erfolge überwiegen

Das Projekt fußt nicht nur auf den wissenschaftlichen Einzeluntersuchungen der Betriebe und der Evaluierung ihrer Kooperationseignung, es wird auch während seinen einzelnen Phasen durch die Universität in einer formativen Evaluation kritisch begleitet. Ihr Ziel ist es, die gewonnenen Ergebnisse selbst wieder unmittelbar in die Durchführung des Projekts einfließen zu lassen und so den beratenden Charakter der wissenschaftlichen Begleitung zu unterstreichen.

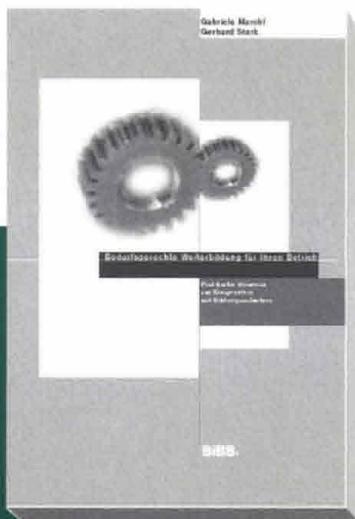
Da diese so selbst unmittelbar in die Umsetzung des Projekts einbezogen ist, wurde ein Evaluationsplan entwickelt, der besonders auf Transparenz und Verfahrensverbindlichkeit Wert legt, um die notwendige verobjektivierende Distanz der evaluierenden Instanz zu wahren. Sein zentrales Element ist ein projektintern veröffentlichtes Design der Begleitforschung, das in einem „Qualitätsleitfaden“ Ziele und Teilziele des Projekts aufschlüsselt, ihnen entsprechende Indikatoren zuordnet („Operationalisierung“) und die Verfahren und Instrumente dokumentiert, die eingesetzt werden. Dabei werden unter anderem im zweimonatlichen Rhythmus die begonnenen bzw. durchgeföhrten Stellvertretungen erhoben, sodass nicht nur ein Ex-post-Abbildung des Projekts, seiner Erfolge und Rückschläge ermittelt wird, sondern der Verlauf selbst evaluiert werden kann.

Aus diesen Erhebungen ergibt sich nach einer 9-monatigen Laufzeit des Bremer Projekts (bis zum 15.07.99) der folgende Stand:

Daten des bisherigen Verlaufs des Projekts „JobRotation für die Region Bremen“		
Stellvertretungen:	20	
davon abgebrochen:	1	
Durchschnittliche Laufzeit:	1-3 Monate	
Durch Jobrotation initiierte oder ermöglichte Weiterbildungsveranstaltungen für Mitarbeiter der Betriebe	15	
Erfolgte Festeinstellungen in Aussicht gestellte Festeinstellungen	11	
	5	

Vergleiche der Festeinstellungszahlen auf informeller Basis mit anderen JobRotation-Projekten in Deutschland haben ergeben, dass das Bremer Projekt deutlich über dem

Weiterbilden!



Bestellungen
sind zu richten an
W. Bertelsmann Verlag,
PF 10 06 33,
33506 Bielefeld,
Telefon 0521-911 01-0
Telefax 0521-911 01-79
E-mail: wbv@wbv.de

BiBB.

Es wird der Kooperationsprozeß zwischen kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und einem Bildungsträger vorgestellt. Geschäftsführer und Führungskräfte, Personal- und Weiterbildungsverantwortliche in KMU erhalten praktische Hinweise zur Auswahl eines Bildungsträgers, zur Beurteilung seiner Leistungen, zu Verhandlungen und Vereinbarungen sowie der Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle von durchgeföhrten Qualifizierungsmaßnahmen.

1999, Bestell-Nr. 110.367, 27 Seiten, Format A4
Preis 15,- DM

Anmerkungen

- 1 Das Bremer Pilotprojekt wird finanziert aus Mitteln der GI ADAPT der Europäischen Union, aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit und des Senators für Arbeit, Bremen.
- 2 Da auf die Besonderheiten der transnationalen Kooperationen hier nicht weiter eingegangen werden kann, zitieren wir eine kurze Zusammenfassung: „Die mit Jobrotation mögliche Vereinigung von beschäftigungs-, arbeitsmarkt-, weiterbildungs- und geschäftspolitischen Zielsetzungen wird auch auf europäischer Ebene gesehen. Der Wille zur Initiierung und Implementierung von Jobrotation-Modell-Projekten ist explizit vorhanden und hat bereits zur Einrichtung spezieller Jobrotation-Projekte in fast allen Ländern der Europäischen Union geführt.“
- 3 Diese haben sich in dem von Dänemark koordinierten Netzwerk EU Jobrotation zusammengeschlossen.“ Bölk-Zeuner, G.; Uhrig, B.: Jobrotation – ein Spiel, bei dem es nur Gewinner gibt? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 3/4-99, S. 16-19
- 4 Die Frage nach der Überfrachtung eines einzelnen Projekts bleibt in diesem Zusammenhang während der gesamten Durchführung virulent: Projekte mit einer derart komplexen Zielstruktur müssen über entsprechendes Personal verfügen, um die Aufgabenfülle bewältigen zu können.
- 5 Vgl. dazu auch: Behringer, F.: Jobrotation – eine „Patentlösung“ für die Probleme auf dem europäischen Arbeitsmarkt?, In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 67 (1998) 4, S. 328 f.
- 6 Mit einer Arbeitslosenquote von 13,9 % der abhängigen zivilen Erwerbspersonen und einem Anteil der Langzeitarbeitslosen von 39 % (Zahlen der Bundesanstalt vom Mai 1999) verzeichnet Bremen nach wie vor ein erhebliches Arbeitslosigkeitsproblem. Nicht nur vor diesem Hintergrund wurde das Projekt Jobrotation des alz Bremen-Nord e.V. zu einem wichtigen Bestandteil des „Regionalen Beschäftigungsbündnisses Bremen und Bremerhaven“; hinzu kommt, dass der Konkurs der Bremer Großwerft Vulkan AG die Menschen und die regionalen Strukturen Bremen-Nords besonders hart getroffen hat.
- 7 Schmid, G.: Jobrotation – ein Modell für Deutschland?, Frankfurter Rundschau vom 29.04.1999
- 8 Klaus Hahne, Multimedia – Perspektiven für eine arbeitsorientierte Aus- und Weiterbildung im Handwerk, BWP 27/1998/6, S. 34 ff. Vgl. dazu auch: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V. (Hrsg.), Klein- und Mittelbetriebe als lernende Unternehmen. Formen der Zusammenarbeit von Bildungsträgern und KMU, Bielefeld 1996, S. 29 ff.

Durchschnitt liegt. Eine genaue Untersuchung der Gründe muss noch erfolgen, es wird jedoch bereits jetzt in Gesprächen mit Firmeninhabern und Personalverantwortlichen deutlich, dass vier Gesichtspunkte eine entscheidende Rolle spielen:

- Die genaue, wissenschaftlich fundierte Erhebung der betrieblichen Situation, der Bedarfe und Kooperationsmöglichkeiten des Betriebs, der dadurch für das Angebot sensibilisiert wird.
- Die individuelle Vorbereitung des Stellvertreters im betriebsnahen Arbeitsprozess eines Beschäftigungsträgers.
- Die für die Betriebe unkomplizierte und unbürokratische Kooperationsmöglichkeit auf der Grundlage von ABM-gestützten sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen der Stellvertreter beim Träger.
- Die Beratung der Betriebe in Fragen der Fördermöglichkeiten bei der Personalentwicklung (z. B. Einstellungsbeihilfen u. ä.).

Damit sind Faktoren benannt, die auch für die zukünftige Konstruktion von JobRotation-Projekten von Bedeutung sein dürften. Überlegungen, den Projekttyp zum Regelinstrument der Arbeitsmarktpolitik zu machen, sollten diese Kriterien im Auge behalten. ■



Wie hoch sind die Ausbildungsvergütungen im Vergleich zu Löhnen und Gehältern?

In welchem Verhältnis die Ausbildungsvergütungen zu den Löhnen und Gehältern der ausgebildeten Fachkräfte stehen, ist eine bisher weitgehend ungeklärte Frage. Zwar liegen detaillierte Angaben zu Höhe und Struktur der Ausbildungsvergütungen sowie der Löhne und Gehälter vor, der Zusammenhang zwischen ihnen wurde aber bisher nicht untersucht, da miteinander vergleichbare Daten auf breiter Basis nicht verfügbar sind. Auf der Grundlage ausgewählter tariflicher Vereinbarungen soll in diesem Beitrag daher exemplarisch die Relation von Ausbildungsvergütungen zu Löhnen bzw. Gehältern betrachtet werden, und zwar vor dem Hintergrund ihrer Relevanz für Ausbildungentscheidungen.

Entscheidungsrelevanz der Ausbildungsvergütungen

Für die Betriebe sind die Ausbildungsvergütungen der bedeutendste Kostenfaktor bei der Ausbildung. Die Vergütungen differieren aber stark nach Wirtschaftszweigen und Regionen. Im Durchschnitt entfallen auf sie 36 % der Bruttoausbildungskosten.¹ Sie beeinflussen somit in starkem Maße die Gesamtausbildungskosten, die ihrerseits – vor allem unter dem zunehmenden Kostendruck in den Betrieben – Auswirkungen auf die Zahl der bereitgestellten Ausbildungsplätze haben. Die Betriebe stehen dabei grundsätzlich vor der Alternative, Arbeitskräfte mit den benötigten Qualifikationen entweder durch eigene Ausbildung oder durch Weiterbildung von vorhandenen bzw. neu einzustellenden Mitarbeitern zu gewinnen. Werden vergleichbare Qualifizierungszeiten unterstellt, so spricht für den Betrieb unter Kostenaspekten umso mehr für die eigene Ausbildung, je größer die Spanne zwischen Ausbildungsvergütungen und Löhnen bzw. Gehältern ist. Das heißt, je geringere Personalkosten der Auszubildende im Vergleich zu einem normalen Mitarbeiter verursacht, umso günstiger ist es für einen Betrieb, statt eines Beschäftigten einen Auszubildenden zu qualifizieren.

Als weiterer Aspekt kommt hinzu, dass die Auszubildenden im Rahmen ihrer Ausbildung produktive Tätigkeiten im Betrieb verrichten. Die produktiven Arbeiten des Auszubildenden sind für den Betrieb so viel wert, wie er für die gleiche Leistung einer entsprechenden Arbeitskraft, also in der Regel einem Facharbeiter bzw. Fachangestellten, zahlen müsste. Dies bedeutet wiederum, dass es für einen Betrieb umso vorteilhafter ist, statt einer Fachkraft einen Auszubildenden einzusetzen, je niedriger die Ausbildungsvergütung im Vergleich zum Lohn- und Gehaltsniveau ist.

RICHARD V. BARDELEBEN

Diplomhandelslehrer, Leiter des Arbeitsbereichs „Qualifikationskonzepte, Fachkräftebedarf, Qualifizierungsstrategien“ im BIBB



URSULA BEICHT

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsökonomie, Kosten und Nutzen“ im BIBB



Für die Jugendlichen spielt bei der Wahl des Ausbildungsberefs und -betriebs – neben vielen anderen Faktoren – auch der Aspekt eine Rolle, was sie dort während der Ausbildung verdienen können. Noch viel wichtiger dürfte als

Entscheidungskriterium jedoch sein, mit welchem Verdienst sie als Fachkraft nach der Ausbildung rechnen können. Hier stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Ausbildungsvergütungen Rückschlüsse auf die künftig zu erwartende Bezahlung im betreffenden Beruf zulassen. Bedeutet eine niedrige Ausbildungsvergütung, dass auch das spätere Einkommen gering sein wird, oder garantiert eine hohe Ausbildungsvergütung künftig einen guten Verdienst? Bestehen solche Zusammenhänge?

Hunderttausend. Insgesamt sind dort rund 9 Mio. Arbeitnehmer vertreten und damit etwa ein Drittel der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten.

In den Tarifbereichen sind in der Regel einheitliche Vergütungssätze für alle Auszubildenden vereinbart. Manchmal sind ab einem bestimmten Lebensalter, meist ab 18 Jahren, erhöhte Beträge vorgesehen.⁵ Nur vereinzelt gibt es Unterschiede zwischen gewerblichen und kaufmännischen Auszubildenden. Die Vergütungen werden für die einzelnen Ausbildungsjahre als Monatsbeträge festgelegt, die von Lehrjahr zu Lehrjahr ansteigen.

Auswertungsverfahren

Nach § 10 Berufsbildungsgesetz haben die Auszubildenden gegenüber ihrem Ausbildungsbetrieb einen rechtlichen Anspruch auf eine angemessene Vergütung. Die Ausbildungsvergütung hat – anders als die Löhne und Gehälter – nicht allein die Funktion eines Entgelts für im Betrieb geleistete Arbeit, vielmehr soll sie dem Auszubildenden auch eine finanzielle Hilfe zur Durchführung der Berufsausbildung sichern.⁶ Was unter diesen Aspekten als angemessen anzusehen ist, hat der Gesetzgeber im wesentlichen der Beurteilung durch die Tarifpartner überlassen.

In den meisten Wirtschaftszweigen wird daher die Höhe der Ausbildungsvergütungen – ebenso wie die Löhne und Gehälter – in Tarifverträgen vereinbart. Für alle tarifgebundenen Betriebe sind die festgelegten Sätze verbindlich. Die nicht tarifgebundenen Betriebe dürfen nach dem derzeitigen Stand der Rechtsprechung die in ihrem Bereich geltenden tariflichen Ausbildungsvergütungen um höchstens 20 % unterschreiten; hinsichtlich der Löhne und Gehälter gibt es eine vergleichbare Richtlinie nicht.

Das deutsche Tarifsystem ist gekennzeichnet durch eine sehr starke Differenzierung nach Wirtschaftszweigen und Regionen. Eine Datenquelle, die einen Vergleich von Ausbildungsvergütungen mit Löhnen und Gehältern auf breiter bzw. repräsentativer Basis ermöglichen würde, existiert nicht. Die hier dargestellte Auswertung musste sich daher auf eine begrenzte Zahl von Tarifvereinbarungen beschränken.⁷ Die Grundlage bildet eine aktuelle Zusammenstellung des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, die zum Stand 1. Januar 1999 entsprechende Angaben aus exemplarisch ausgewählten Tarifbereichen enthält.⁸ Die Tarifverträge haben meist einen auf das Gebiet bestimmter Bundesländer oder der alten bzw. neuen Länder begrenzten Geltungsbereich. In die Auswertung gingen insgesamt 78 Tarifverträge ein, je zur Hälfte aus West- und Ostdeutschland. Es überwiegen Tarifvereinbarungen aus der Industrie; daneben sind Tarifverträge für den Dienstleistungsbereich, für wichtige Handwerkszweige sowie für die Landwirtschaft und den öffentlichen Dienst einbezogen. Die Zahl der Beschäftigten in den berücksichtigten Tarifbereichen reicht von wenigen Tausend bis zu mehreren

In den meisten Tarifbereichen gibt es für die gewerblichen und die kaufmännischen Arbeitnehmer getrennte Lohn- und Gehaltsvereinbarungen. Einheitliche Entgelte, wie z. B. in der chemischen Industrie, sind selten. Bei der Auswertung musste daher zwischen gewerblichem und kaufmännischem Bereich unterschieden werden.⁹ Die Löhne und Gehälter sind differenziert nach der Schwierigkeit der auszuführenden Tätigkeit und der beruflichen Qualifikation (Berufsausbildung, Berufserfahrung, Zusatzqualifikationen), teilweise zusätzlich nach Lebensalter oder Beschäftigungsdauer.¹⁰ Zugrunde gelegt sind hier die so genannten Ecklöhne und vergleichbaren Gehälter, die für Arbeitnehmer mit mindestens dreijähriger Berufsausbildung, aber ohne weitere Berufserfahrung oder Zusatzqualifikation, vorgesehen sind. Dieser Tarifgruppe werden Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung zugeordnet, wenn sie einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz erhalten.¹¹

Ergebnisse

DURCHSCHNITTLICHE VERGÜTUNGSAnteile

Die Ausbildungsvergütungen erreichen im Durchschnitt des ersten bis dritten Lehrjahres im gewerblichen Bereich 32 % der Ecklöhne der Facharbeiter (vgl. Tabelle 1). Im kaufmännischen Bereich liegen sie bei durchschnittlich 35 % der Gehälter der Fachangestellten. Eine Differenzierung nach Ausbildungsjahren zeigt, dass der Anteil der Ausbildungsvergütungen an den Fachkräfteentgelten im gewerblichen Bereich von 28 % im ersten auf 36 % im dritten Jahr ansteigt; im kaufmännischen Bereich erhöht er sich von 31 % im ersten auf 39 % im dritten Lehrjahr. Damit nähern sich die Vergütungen durch die jährlichen Steigerungen während einer dreijährigen Ausbildungsdauer in beiden Bereichen nur um durchschnittlich acht Prozentpunkte den Ecklöhnen bzw. Gehältern an. Bemerkenswert

ist, dass die jeweilige Relation der Ausbildungsvergütungen zu den Entgelten der Fachkräfte bei einer Unterscheidung nach alten und neuen Ländern praktisch

**Ausbildungsvergütungen:
1/3 des Lohn-/
Gehaltsniveaus**

Übersicht über die monatlichen Ausbildungsvergütungen, Ecklöhne und Fachkraftgehälter in ausgewählten Tarifbereichen (Stand: 01. Januar 1999)

Bezeichnung des Tarifbereichs	Regionaler Geltungsbereich	Beschäftigtenzahl	Wochenarbeitszeit in Stunden	Ecklohn/Entgelt in DM	Gehalt/Entgelt in DM	Ausbildungsvergütung in DM	Anteil der Ausbildungsvergütung am Gehalt in Prozent	Anteil der Ausbildungsvergütung am Ecklohn in Prozent
Landwirtschaft (AV: erhöhte AV ab 18 J.)	Bayern	10.000	40,0	2757	1959	847	949	1099
Landwirtschaft (AV: erhöhte AV ab 18 J.)	Sachsen	24.000	40,0	2473	1830	751	792	807
Chemische Industrie	Nordrhein	182.000	37,5	3629	3629	1090	1224	1359
Chemische Industrie	Neue Bundesländer	35.000	40,0	2863	2863	845	915	1006
Metall- und Elektroindustrie	Bayern	620.000	35,0	3062	3002	1101	1178	1277
Metall- und Elektroindustrie	Sachsen	100.000	38,0	3062	3002	1101	1178	1277
Kraftfahrzeughandwerk, Handel und Gewerbe	Niedersachsen	20.000	36,0	2883	2736	724	829	954
Kraftfahrzeuggewerbe	Sachsen-Anhalt	15.000	38,0	2816	2078	620	690	740
Druckindustrie	Alte Bundesländer (Gehalt: Nordrhein-Westfalen)	190.000	35,0	3622	2784	1253	1353	1453
Druckindustrie (Betriebe über 50 Beschäftigte)	Neue Bundesländer (Gehalt: Mecklenburg-Vorpommern)	18.000	38,0	3622	2818	1253	1353	1453
Bäckerhandwerk	Bayern	37.000	40,0	3190	2951	710	800	940
Bäckerhandwerk	Sachsen	11.000	40,0	2061	2343	530	600	705
Bauhauptgewerbe (gewerbliche Arbeitnehmer/Auszubildende)	Alte Bundesländer	630.000	39,0	4330	-	962	1492	1885
Bauhauptgewerbe (gewerbliche Arbeitnehmer/Auszubildende)	Neue Bundesländer (ohne Saarland)	320.000	39,0	4060	-	895	1388	1753
Maler- und Lackiererhandwerk	Alte Bundesländer (Lohn: Niedersachsen)	185.000	39,0	3975	2963	778	850	1099
Maler- und Lackiererhandwerk	Neue Bundesländer (Lohn: Sachsen)	50.000	39,0	3776	2815	740	808	1045
Einzelhandel	Nordrhein-Westfalen	480.000	37,5	2993	2636	1037	1152	1320
Einzelhandel	Thüringen	58.000	39,0	3193	2564	912	1025	1174
Privates Bankgewerbe	Alte Bundesländer	380.000	39,0	-	3272	1175	1275	1375
Privates Bankgewerbe	Neue Bundesländer	30.000	39,0	-	3272	1175	1275	1375

Quelle: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung; Tarifvertragliche Regelungen in ausgewählten Wirtschaftszweigen, Bonn 1999, sowie eigene Berechnungen.

Ausbildungsvergütung	Gewerblicher Bereich			Kaufmännischer Bereich		
	Anteil am Ecklohn			Anteil am Fachkraftgehalt		
	ins- gesamt	alte Länder	neue Länder	ins- gesamt	alte Länder	neue Länder
1. Ausbildungsjahr	28 %	28 %	28 %	31 %	31 %	30 %
2. Ausbildungsjahr	32 %	32 %	32 %	35 %	35 %	34 %
3. Ausbildungsjahr	36 %	36 %	36 %	39 %	40 %	38 %
Durchschnitt (1.-3. AJ)	32 %	32 %	32 %	35 %	35 %	34 %

Tabelle 1 Durchschnittlicher Anteil der Ausbildungsvergütungen am Ecklohn bzw. Gehalt insgesamt sowie in den alten und neuen Ländern (in Prozent)

tisch unverändert bleibt. Dies verdeutlicht, dass sich im Osten bei den Ausbildungsvergütungen, Löhnen und Gehältern vergleichbare Strukturen gebildet haben. Das Tarifniveau liegt dort aber generell niedriger: Bei den Löhnen und Gehältern werden derzeit 90,5 % der westlichen Höhe erreicht, bei den Ausbildungsvergütungen 89%.⁹ Die Angaben zum durchschnittlichen Anteil der Ausbildungsvergütungen an den Ecklöhnen und Gehältern basieren auf den jeweiligen arithmetischen Mittelwerten; jeder Tarifbereich ging dabei mit dem gleichen Gewicht in die Berechnung ein.¹⁰ Ermittelt wurde für den gewerblichen Bereich eine Ausbildungsvergütung von 1.025 DM pro Monat im Durchschnitt des ersten bis dritten Lehrjahres (alte Länder: 1.093 DM; neue Länder: 957 DM) sowie ein mittlerer monatlicher Ecklohn von 3.201 DM (alte Länder: 3.377 DM; neue Länder: 3.025 DM). Für den kaufmännischen Bereich liegt der errechnete Ausbildungsvergütungsdurchschnitt bei 1.033 DM (alte Länder: 1.100 DM; neue Länder: 966 DM) und das durchschnittliche Gehalt bei 2.978 DM (alte Länder: 3.120 DM; neue Länder: 2.835 DM). Hier zeigt sich, dass die Gehälter der Fachkräfte im Durchschnitt etwas niedriger als die Ecklöhne sind; dies ist der wesentliche Grund für den im kaufmännischen Bereich etwas größeren Anteil der Ausbildungsvergütungen an den Fachkräfteentgelten.

An dieser Stelle ist nochmals ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die einbezogenen Tarifverträge nicht repräsentativ sind. Rückschlüsse auf das generelle Niveau der Ausbildungsvergütungen, Ecklöhne und entsprechenden Gehälter in Deutschland sind somit nicht erlaubt. Die hier errechneten durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen liegen allerdings relativ nah an den Ergebnissen der Datenbank Ausbildungsvergütungen des Bundesinstituts für Berufsbildung. Dort wurde zum Stand 1. Oktober 1998 für das gesamte Bundesgebiet ein Vergütungsdurchschnitt von 1.042 DM pro Monat ermittelt; für die alten Länder betrug er 1.067 DM und für die neuen Länder 951 DM.¹¹

VERTEILUNGEN DER VERGÜTUNGSANTEILE

Wird der Blick auf die einzelnen Tarifbereiche gerichtet, so zeigen sich erhebliche Unterschiede: Im gewerblichen Bereich beträgt die Ausbildungsvergütung – im Durchschnitt über die ersten drei Lehrjahre – in einigen Tarifbereichen weniger als 25 % und in einigen über 40 % des Ecklohns. Am häufigsten, d. h. in zwei Fünfteln der Tarifbereiche, nimmt sie einen Anteil von 30 % bis 35 % des Ecklohns ein (vgl. Tabelle 2). Bei der entsprechenden Verteilung im kaufmännischen Bereich ist eine noch stärkere Streuung festzustellen, wobei auch hier die Ausbildungsvergütungen – mit gut einem Viertel der Tarifbereiche – am häufigsten einen Anteil von 30 % bis 35 % des Fachkräftegehalts erreichen (vgl. Tabelle 3).

Hinsichtlich des Anteils der Ausbildungsvergütungen (Durchschnitt der drei Lehrjahre) am Ecklohn bzw. Gehalt sind in den untersuchten Tarifbereichen folgende Extremwerte zu verzeichnen: Im gewerblichen Bereich liegt der niedrigste Wert bei 23 %, der höchste bei 43 %. Die Schwankungsbreite im kaufmännischen Bereich reicht von 25 % als niedrigstem bis zu 51 % als höchstem Wert.

Bei der Differenzierung nach den einzelnen Ausbildungsjahren treten aufgrund der lehrjahrsspezifischen Unterschiede der Ausbildungsvergütungen entsprechend unterschiedliche Verteilungen auf (siehe Tabellen 2 und 3). Ebenso unterscheiden sich die in den einzelnen Lehrjahren festzustellenden Extremwerte hinsichtlich des Anteils der Ausbildungsvergütungen an Löhnen und Gehältern: Im gewerblichen Bereich schwanken die Vergütungen im ersten Lehrjahr zwischen 17 % und 39 % des Ecklohns, im zweiten Jahr zwischen 21 % und 42 % sowie im dritten Jahr zwischen 26 % und 48 %. Im kaufmännischen Bereich erreichen die Ausbildungsvergütungen im ersten Lehrjahr 19 % bis 47 % des Gehalts einer Fachkraft, im zweiten Jahr 25 % bis 52 % und im dritten Jahr 28 % bis 56 %.

Die festgestellten relativ starken Unterschiede in der Relation der Ausbildungsvergütungen zu den Entgelten der Fachkräfte deuten bereits darauf hin, dass es einen sehr engen Bezug zwischen diesen Größen nicht gibt. Dies wird dadurch bestätigt, dass die Ausbildungsvergütungen in den untersuchten Tarifbereichen nur verhältnismäßig schwach mit den Löhnen und Gehältern korrelieren.¹² Insofern kann von der Höhe der Löhne und Gehälter nur bedingt auf die Höhe der Ausbildungsvergütungen geschlossen werden und umgekehrt, was insbesondere für den kaufmännischen Bereich gilt.

VEREINBARUNGEN EINZELNER TARIFBEREICHE

Es wird exemplarisch an Vereinbarungen ausgewählter Tarifbereiche verdeutlicht, dass hinter einem hohen bzw. niedrigen Anteil der Ausbildungsvergütungen an den Ecklöhnen und Gehältern der Fachkräfte ganz unterschiedliche Sachverhalte stehen können.

Tabelle 2

Anzahl der Tarifbereiche nach Anteil der Ausbildungsvergütungen am Ecklohn im gewerblichen Bereich
(absolut und in Prozent)

	Anteil der Ausbildungsvergütung am Ecklohn	Anzahl der Tarifbereiche Berechnungsbasis: Ausbildungsvergütung im ...					
		Durchschnitt 1.-3. AJ	1. Ausbildungsjahr	2. Ausbildungsjahr	3. Ausbildungsjahr		
Unter 25 %	5	7 %	19	26 %	4	6 %	-
25 % – unter 30 %	17	24 %	25	35 %	19	26 %	9 12 %
30 % – unter 35 %	29	40 %	12	17 %	29	40 %	18 25 %
35 % – unter 40 %	15	21 %	16	22 %	14	20 %	25 35 %
40 % – unter 45 %	6	8 %	-	-	6	8 %	17 24 %
45 % und mehr	-	-	-	-	-	-	3 4 %
Insgesamt	72	100 %	72	100 %	72	100 %	72 100 %

Tabelle 3

Anzahl der Tarifbereiche nach Anteil der Ausbildungsvergütungen am Fachkräftegehalt im kaufmännischen Bereich
(absolut und in Prozent)

	Anteil der Ausbildungsvergütung am Gehalt	Anzahl der Tarifbereiche Berechnungsbasis: Ausbildungsvergütung im ...					
		Durchschnitt 1.-3. AJ	1. Ausbildungsjahr	2. Ausbildungsjahr	3. Ausbildungsjahr		
Unter 25 %	-	-	13	17 %	-	-	-
25 % – unter 30 %	19	25 %	27	35 %	21	27 %	6 8 %
30 % – unter 35 %	22	28 %	7	9 %	20	26 %	20 26 %
35 % – unter 40 %	14	18 %	20	25 %	14	18 %	15 19 %
40 % – unter 45 %	17	22 %	9	11 %	18	23 %	15 19 %
45 % – unter 50 %	5	6 %	2	3 %	4	5 %	13 17 %
50 % und mehr	1	1 %	-	-	1	1 %	9 11 %
Insgesamt	78	100 %	78	100 %	78	100 %	78 100 %

Auf Seite 33 finden Sie dazu eine detaillierte Übersicht, in der aus zehn Wirtschaftszweigen jeweils ein Tarifvertrag für die alten und neuen Länder berücksichtigt ist.

Die Tarifvereinbarungen aus der *Landwirtschaft* (Bayern, Sachsen) sind ein Beispiel für leicht unterdurchschnittliche Ausbildungsvergütungen, relativ niedrige Ecklöhne und geringe Gehälter. Die Ausbildungsvergütungen erreichen daher einen hohen Anteil am Gehalt einer Fachkraft (West: 49 %; Ost: 44 %); der Anteil an den Ecklöhnen ist dagegen deutlich niedriger (West: 35 %; Ost: 33 %).¹¹

In der *chemischen Industrie* (Nordrhein, neue Länder) liegen die Löhne, Gehälter und Ausbildungsvergütungen relativ hoch. Die Relation der Ausbildungsvergütung zum Fachkräfteverdienst (West: 34 %; Ost: 32 %) entspricht in etwa dem Gesamtdurchschnitt.

In den Tarifgebieten der *Metall- und Elektroindustrie* (Bayern, Sachsen) stehen den relativ hohen Ausbildungsvergütungen Löhne und Gehälter in mittlerer Größenordnung gegenüber. Die Ausbildungsvergütungen erreichen einheitlich 39 % des Fachkräfteentgelts.

Die ausgesuchten Tarifvereinbarungen aus dem *Kraftfahrzeuggewerbe* (Niedersachsen, Sachsen-Anhalt) sind gekennzeichnet durch relativ niedrige Ausbildungsvergütungen und – vor allem im Westen – unterdurchschnittliche Ecklöhne im gewerblichen Bereich. Dies bewirkt einen vergleichsweise geringen Anteil der Ausbildungsvergütungen an den Ecklöhnen (West: 29 %, Ost: 24 %).

In der *Druckindustrie* (alte Länder, neue Länder) werden überdurchschnittliche Ausbildungsvergütungen gezahlt. Die Ecklöhne sind ebenfalls relativ hoch, die Gehälter der Fachangestellten dagegen deutlich niedriger. Die Ausbildungsvergütungen erreichen somit je 37 % des Ecklohns und annähernd die Hälfte des Fachkräftegehalts.

Im *Bäckerhandwerk* (Bayern, Sachsen) sind die Ausbildungsvergütungen relativ niedrig. Während sich die Ecklöhne und Gehälter im Westen auf einem mittleren Niveau bewegen, liegen sie im Osten deutlich unter dem Durchschnitt. Die Ausbildungsvergütungen erreichen sowohl im gewerblichen (West: 26 %; Ost: 30 %) als auch im kaufmännischen Bereich (West: 28 %; Ost: 26 %) nur einen relativ geringen Anteil an den Fachkräfteentgelten.

Die Ausbildungsvergütungen im gewerblichen Bereich des *Bauhauptgewerbes* (alte Länder, neue Länder) zählen zu den höchsten in Deutschland, und auch die Ecklöhne liegen weit über dem Durchschnitt. Die Ausbildungsvergütungen erreichen 33 % des Ecklohns. Ein Grund für die sehr hohen Ausbildungsvergütungen ist darin zu sehen, dass das Bauhauptgewerbe im Westen seit langem unter Nachwuchsmangel an Fachkräften leidet, dem durch attraktive Vergütungszahlungen entgegengewirkt werden soll.

Im *Maler- und Lackiererhandwerk* (alte Länder, neue Länder) ist die Relation der Ausbildungsvergütungen zu den Ecklöhnen der Facharbeiter in West und Ost mit jeweils 23 % am ungünstigsten. Hierfür sind neben den leicht unterdurchschnittlichen Ausbildungsvergütungen die vergleichsweise sehr hohen Ecklöhne verantwortlich.

Im *Einzelhandel* (Nordrhein-Westfalen, Thüringen) liegen die Ausbildungsvergütungen leicht über dem Durchschnitt, während das Gehaltsniveau im kaufmännischen Bereich vergleichsweise niedrig ist. Die Ausbildungsvergütungen erreichen daher jeweils einen relativ hohen Anteil an den Gehältern (West: 44 %, Ost: 40 %).

Das *private Bankgewerbe* (alte Länder, neue Länder) ist nicht nur bekannt für relativ günstige Gehälter, sondern auch für vergleichsweise hohe Ausbildungsvergütungen. Die Ausbildungsvergütungen betragen jeweils 39 % des Fachkräftegehalts.

Fazit

Sowohl die Höhe der Ausbildungsvergütungen als auch ihr Verhältnis zu den Löhnen und Gehältern der ausgebildeten Fachkräfte unterscheiden sich je nach Wirtschaftszweig und Region sehr stark. Dies bedeutet, dass die Ausbildungsvergütungen als Kostenfaktor der Betriebe bei der Ausbildung eine sehr unterschiedliche Bedeutung haben. Forderungen nach einer generellen Absenkung der Ausbildungsvergütungen – beispielsweise um ein Drittel oder sogar um die Hälfte –, wie sie aufgrund der erheblichen Engpässe auf dem Lehrstellenmarkt erhoben werden, erscheinen vor diesem Hintergrund nicht gerechtfertigt.

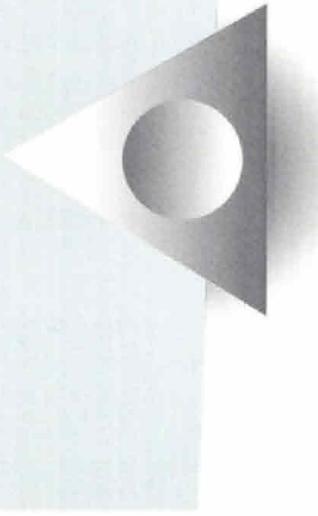
Auf der einen Seite gibt es Branchen, in denen die Ausbildungsvergütungen vergleichsweise niedrig sind und auch ihr Anteil an den Fachkräfteentgelten gering ist. In diesen

Fällen ist die eigene Ausbildung – insbesondere auch im Vergleich zur Weiterbildung von Arbeitskräften – unter Kostengesichtspunkten als günstig einzuschätzen, zumal auch der produktive Einsatz der Auszubildenden hier als besonders vorteilhaft zu bewerten ist. Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch Wirtschaftszweige, für die hohe Ausbildungsvergütungen vereinbart wurden, die einen relativ großen Anteil am Entgelt einer Fachkraft erreichen. Hier sollten über die „Anreizwirkung“ einer attraktiven Ausbildungsvergütung in bedarfsgerechtem Umfang Nachwuchskräfte gewonnen oder leistungsfähige Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen angesprochen werden. In diesen Tarifbereichen wurde die Kostenbelastung der Betriebe in den letzten Jahren zum Teil bereits durch ein Einfließen oder sogar Absenken der Ausbildungsvergütungen (z. B. 1997 im Bauhauptgewerbe) begrenzt. Das „Austarieren“ der angemessenen Höhe der Ausbildungsvergütungen sollte auch künftig bei den Tarifpartnern verbleiben, da sie die spezifischen Gegebenheiten in ihren Bereichen am besten beurteilen können.

Aus Sicht der Jugendlichen zeigen die Ergebnisse, dass von der Vergütung, die ihnen während der Ausbildung gezahlt wird, nur sehr bedingt Rückschlüsse auf die späteren Einkommen möglich sind. Der Höhe der Ausbildungsvergütungen sollte daher bei der Entscheidung für einen bestimmten Beruf und Ausbildungsbetrieb kein zu großes Gewicht beigemessen werden. Vielmehr sollten das Interesse am Beruf, die persönlichen Neigungen und Fähigkeiten sowie die beruflichen Perspektiven, die dieser Ausbildungsgang eröffnet, bei der Wahl im Vordergrund stehen. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Bardeleben, R. v.; Beicht, U.; Fehér, K.: Was kostet die betriebliche Ausbildung? Fortschreibung der Ergebnisse 1991 auf den Stand 1995. Bielefeld 1997.
- 2 Vgl. Beicht, U.: Ausbildungsvergütungen in der betrieblichen Berufsausbildung. Entwicklung der tariflichen Vergütungen in Deutschland von 1976 bis 1996. Bielefeld 1997, insbes. S. 12-27
- 3 Es handelt sich um eine Sonderauswertung im Rahmen des Vorhabens „Datenbank Ausbildungsvergütungen“ des BIBB. In diesem Vorhaben werden jährlich die Struktur der tariflichen Ausbildungsvergütungen analysiert, und es wird die Vergütungsentwicklung beobachtet. Dabei wird von Interessenten auch immer wieder die Frage nach den Verdiensten der ausgebildeten Fachkräfte und der Relation zu den Ausbildungsvergütungen gestellt. Da zu den Tariflöhnen und -gehältern keine Angaben vorliegen, die mit den Ergebnissen der „Datenbank Ausbildungsvergütungen“ vergleichbar sind, erfolgte nun erstmalig die vorliegende Auswertung ausgewählter Tarifvereinbarungen.
- 4 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung; Tarifvertragliche Regelungen in ausgewählten Wirtschaftszweigen. Bonn 1999
- 5 In der Auswertung wurde dann jeweils dieser erhöhte Betrag berücksichtigt.
- 6 Für den gewerblichen Bereich konnten nur 72 Tarifverträge einbezogen werden, da es z. B. bei Banken und Versicherungen keine Vereinbarungen für Arbeiter gibt.
- 7 Hinsichtlich der Beschäftigungsduauer wurde die niedrigste, hinsichtlich des Alters die höchste Stufe berücksichtigt. Die höchste Altersstufe ist bei den Löhnen meist mit dem 21. Lebensjahr erreicht, bei den Gehältern vor dem 30. Lebensjahr.
- 8 Löhne und Gehälter, die auf Stunden- oder Wochenbasis festgelegt sind, wurden anhand der tariflichen Regelarbeitszeit auf einen Monatsbetrag umgerechnet. Sonderzahlungen wie Urlaubsgeld, 13. Monatsgehalt sind nicht einbezogen.
- 9 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung; Tarifvertragliche Arbeitsbedingungen im Jahr 1998. Bonn 1999, S. 16 und 28; vgl. auch: Tarifliche Ausbildungsvergütungen 1998 leicht erhöht. In: BIBB aktuell 1/1999, S. 2-3
- 10 Eine Gewichtung mit der Beschäftigtenzahl kam aufgrund der begrenzten Zahl von Tarifbereichen nicht in Betracht, da die großen Tarifbereiche das Ergebnis übermäßig stark beeinflusst hätten.
- 11 Vgl. Tarifliche Ausbildungsvergütungen 1998 leicht erhöht, a. a. O.
- 12 Wird als statistisches Maß für den Zusammenhang der Ausbildungsvergütungen (Durchschnitt der ersten drei Lehrjahre) und der Löhne bzw. Gehälter der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet, so ergibt sich für den gewerblichen Bereich ein Wert von $r = 0.65$ und für den kaufmännischen Bereich von $r = 0.47$. Diese Ergebnisse drücken einen positiven Zusammenhang aus, der jedoch als relativ schwach einzuschätzen ist.
- 13 Es wird immer die durchschnittliche Ausbildungsvergütung bezogen auf die ersten drei Lehrjahre zugrunde gelegt.



Berufsausbildung in Norwegen nach der Reform von 1994

■ Reisen bildet. Wir möchten die Leser der BWP zu einer Bildungsreise nach Norwegen einladen. Dort arbeitet Ole Imsland, den wir über die aktuellen Reformen in der beruflichen Bildung befragt haben. Auch in Norwegen garantiert man jedem Jugendlichen einen Ausbildungsplatz, wie es z.B. im Ausbildungskonsens NRW geschieht. Aber im Rahmen eines Ausbildungssystems, dessen betriebliche Komponenten bei weitem nicht so dominant sind wie im dualen System.

Bildet reisen? Zumindest erhält der Leser Anregungen, wie ein modernes Berufsbildungssystem aufgebaut sein kann, das sowohl den Bildungsbedürfnissen der nachwachsenden Generation als auch den Interessen der Wirtschaft nach qualifizierten Mitarbeitern Rechnung trägt. Diese Ziel hat sich die Berufsbildungsreform in Norwegen gesetzt.

BIBB *Welches waren die wichtigsten Gründe für die Reform der Berufsbildung in Norwegen?*

IMSLAND Norwegen hat immer auf Deutschland geschaut, um von Deutschland zu lernen. Aber 1994 haben wir festgestellt, dass wir eine neue Struktur der Berufsbildung benötigen. Der wichtigste Punkt der Reform war, dass alle jungen Menschen eine Garantie vom Staat für eine mindestens dreijährige Ausbildung mit Abschluss erhalten. Ein anderer Punkt war die neue Berufsstruktur: Wir haben jetzt nur noch 13 Grundkurse im ersten Berufsjahr, 90 fortgeschrittene Kurse (Module) im zweiten Ausbildungsjahr und für das dritte Jahr ca. 200 Facharbeiterberufe. Man weiß, dass die Menschen mit Berufsausbildung nur einmal im Leben Allgemeinbildung erwerben, und zwar zwischen 16 und 19 Jahren. Damit sollen sie vor allem auf ein lebenslanges Lernen vorbereitet werden, das sowohl Durchlässigkeit und sozialen Aufstieg als auch spätere Fortbildung und Umschulung erleichtert.

BIBB *Wer garantiert die Ausbildung?*

IMSLAND Die jungen Menschen können aus den 13 Grundkursen drei auswählen und haben die Garantie, dass sie einen (schulischen) Ausbildungsplatz bekommen. Auch wer nach den beiden schulischen Ausbildungsjahren keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhält, kann die Ausbildung in der Schule fortsetzen.

Das wird so vom Staat garantiert, was sicherlich einfacher ist in einem Land mit vier Millionen Menschen als in Deutschland. Alle können einen Abschluss erwerben.

BIBB *Wie vereinbaren sich aktuelle Qualifikationsanforderungen für die heutige Berufstätigkeit mit dem doch sehr vagen Begriff des lebenslangen Lernens?*

IMSLAND Gewiss, die heutigen Anforderungen ergeben sich aus Entwicklungen wie Globalisierung, Umweltzerstörung, Computerisierung, Wissensrevolution. Man muss



OLE IMSLAND

Geschäftsführer der Stiftung Aus- und Weiterbildung Rogaland, Stavanger, Norwegen

aber verstehen, dass die Menschen, die im letzten Jahr dieses Jahrhunderts qualifiziert werden, produktiv sein sollen für die nächsten 40 Jahre, also bis 2040. Man kann kaum erahnen, was in dieser Zeit auf die Entwicklung zukommt, man ist aber umso besser darauf vorbereitet, je breiter die Grundlagen gelegt sind. Dazu gehören selbstverständlich Fremdsprachen, Computersprachen, Mathematik. Das haben wir jetzt in den Grundkursen voll berücksichtigt.

BIBB *Wie ist die Berufsausbildung konkret organisiert?*

IMSLAND Zunächst gehen die Lehrlinge (oder Schüler) zwei Jahre zur (Berufs-)Schule. Sie wählen im ersten Jahr einen von 12 Grundkursen und im zweiten Jahr einen von 90 Schwerpunkten (Modulen). In diesen Jahren haben die jungen Leute Schülerstatus und auch keine Einkünfte. Für das dritte und ggf. vierte Ausbildungsjahr wird ein Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb geschlossen. Wenn über diesen Weg keine Ausbildung gefunden werden kann, dann muss das Land die Ausbildung in der Schule durchführen. In diesen Fällen übernimmt die Schule das dritte Ausbildungsjahr, das sich dann nicht mehr aufteilt in Ausbildung und Berufspraxis, sondern nur noch aus Ausbildung besteht. Der Berufsabschluss ist aber formal der gleiche.

*Module, mit denen
man sich direkt
für die Uni qualifizieren kann*

BIBB *Wie verteilen sich die Anteile des Lernens und produktiven Arbeitens in dieser Zeit?*

IMSLAND Das dritte und vierte Jahr der Berufsausbildung im Betrieb ist so organisiert: Die halbe Zeit ist Lehrzeit, die andere Hälfte ist produktive Tätigkeit. Der praktische Teil wird in zwei Jahren durchgeführt. Die faktische „Lehrzeit“ beträgt somit vier Jahre, allerdings mit einem produktiven Arbeitsjahr, das die Betriebe frei organisieren können. Auch die Lernzeit kann von den Betrieben ziemlich frei organisiert werden: integriert im Arbeitsprozess, durch betrieblichen Unterricht oder durch die Berufsschule. Ein Jahr Lernen im Betrieb wird auf zwei Jahre verteilt.

BIBB *Wie wird die Berufsausbildung in Norwegen finanziert?*

IMSLAND Vereinfacht gesagt: Der Staat finanziert die Lernzeiten, die Betriebe bezahlen die produktiven Arbeitsleistungen in Form einer Ausbildungsvergütung. In den

beiden Schuljahren bekommen die Schüler keine Vergütung. Für ihre Ausbildungsleistung erhalten die Betriebe für die nicht produktiven Ausbildungsleistungen pro Lehrling ca. 19.000,- DM vom Staat. Ausbilden wird bei uns als eine öffentliche Aufgabe angesehen.

BIBB *Welche Übergänge gibt es von der Berufsbildung zur Universität?*

IMSLAND Wer früher mit beruflicher Bildung zur Uni gehen wollte, musste das Gymnasium nachholen. Nach unserem heutigen modularisierten System kann man auch mit einem halben Jahr nach der vollständigen Berufsausbildung oder einem Jahr nach dem zweijährigen Grundkurs extra zur Uni gehen.

Außerdem kann man während der beruflichen Bildung Module wählen, mit denen man sich direkt für die Uni qualifizieren kann. Im Übrigen geht auch einer der dreizehn Grundkurse in die Richtung Allgemeinbildung und führt direkt zur Universität.

BIBB *Ist eine Berufsausbildung mit anschließendem Studium überhaupt gefragt?*

IMSLAND Es ist viel einfacher, sich für eine Berufsausbildung zu entscheiden, wenn man weiß, dass man später an die Uni gehen kann. Ein Anliegen der Reform bestand auch darin, dass wir das Ansehen der Berufsbildung heben und für eine größere Anzahl Jugendlicher attraktiv machen wollten. Schließlich ist es für die Betriebe interessant, Ingenieure mit einer Berufsausbildung zu bekommen. Das war ein großer Fehler früher, dass man Ingenieure mit einer ausschließlich theoretischen Bildung im Betrieb hatte.

BIBB *Wie werden die Prüfungen in dieses System integriert?*

IMSLAND Es gibt einen Abschluss in den theoretischen Bereichen, im ersten und dann im zweiten Jahr. Man muss das erste Jahr bestanden haben, dann das zweite Jahr. Am Schluss gibt es eine praktisch-theoretische Prüfung, die von der Fachabteilung des Landes innerhalb des Landesbildungministeriums unter Beteiligung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern durchgeführt wird. Dieser Abschluss ist mit dem deutschen Facharbeiterbrief vergleichbar.

BIBB *Was passiert, wenn jemand die Ausbildung nicht beendet und vorher abbricht?*

IMSLAND Zum einen werden die jeweils erfolgreich durchlaufenen Ausbildungsjahre zertifiziert, zum anderen arbeiten wir auch mit so genannten Teilkompetenzen. Das ist wichtig für Menschen, die nicht die Möglichkeit haben, eine volle Ausbildung zu durchlaufen. Wenn alles modularisiert sein wird, bekommen sie den Abschluss dieser und

jener Module bescheinigt. Das System ist noch nicht ganz fertig, aber es kommt.

BIBB *Wie werden erworbene Berufserfahrungen anerkannt?*

IMSLAND Wir arbeiten auch mit der Anerkennung der „Realkompetenz“. Das ist die Summe dessen, was man in der Schule und im praktischen Leben gelernt hat. Was man richtig kann. Wie aber soll man das dokumentieren? Einige Langzeit-Berufserfahrene sind inzwischen Mentoren für die Lehrlinge. Sie können auch eine Prüfung ablegen und sogar zur Uni gehen.

In verschiedenen Industrie- und Handwerksbetrieben gibt es Aufgaben, für die man keine vollständige Fachausbildung benötigt, dort arbeiten diejenigen mit den Teilqualifikationen, aber sie können sich später voll qualifizieren. Vielfach liegen die Defizite weniger im intellektuellen Bereich als vielmehr am Mangel von Motivation und Selbstvertrauen.

BIBB *Was wird, wenn die ausgebildeten Fachkräfte zu einem anderen Betrieb wechseln?*

IMSLAND Man weiß, dass der Großbetrieb auch Facharbeiter ausbildet für die Kleinbetriebe. So ist das immer gewesen. Es ist besser, wenn ein neu qualifizierter Lehrling zur Konkurrenz geht als ein hoch qualifizierter Mitarbeiter. Das Ausbildungsverhältnis endet formell, wenn der Vertrag beendet ist. Früher war es in bestimmten Berufen so, dass die Lehrlinge traditionell dort blieben, aber formell musste man das natürlich nicht. Ist die Lehrzeit beendet, muss man sich um eine Anstellung bewerben.

BIBB *Besteht nicht in der vollkommenen Freigabe der Lehrlinge für produktive Arbeiten insgesamt über ein ganzes Jahr die Gefahr, dass sie als billige Arbeitskräfte eingesetzt werden?*

IMSLAND Die Lehrlinge waren immer billige Arbeitskräfte, speziell im Handwerk. Das ist der Grund, warum die Handwerker immer Lehrlinge direkt von der Grundschule haben wollten, ein paar Tage in die Schule, der Rest als billige Arbeitskraft im Betrieb. Das ist ein ganz egoistischer Grund. Aber wenn man an das Kompetenzniveau der Bevölkerung denkt, dann funktioniert das nicht. Darum haben wir jetzt die zwei Jahre Schule. Das „produktive Jahr“ als Teil der Berufsausbildung ist eine ehrliche Sache. Hier können die jungen Menschen Berufserfahrungen sammeln, sich an der Wertschöpfung beteiligen und sich bewähren – zugleich erhalten Sie eine Entlohnung.

BIBB *Welche Qualifikation haben Lehrer und Ausbilder?*

Grundstruktur des norwegischen Berufsbildungssystems nach der Reform von 1994

Zeit	Berufsausbildung		
1. Jahr	Grundkurs an Berufsschulen		
2. Jahr	Fortgeschrittenenkurs an Berufsschulen		
3. Jahr	Fortsetzung der Berufsausbildung an der Berufsschule	Fortsetzung der Berufsausbildung in einem Betrieb	
	► Ende der Berufsausbildung	Lernzeit (im Betrieb oder in Berufsschulen)	Produktionszeit im Betrieb
4. Jahr	Erwerbstätigkeit/Umschulung/ Besuch eines Vorbereitungskurses zum Erwerb der Hochschulreife	Lernzeit (im Betrieb oder in Berufsschulen)	Produktionszeit im Betrieb
		► Ende der Berufsausbildung	

IMSLAND Das unterscheidet sich von Deutschland nicht so sehr. Die allgemeinen Themen werden von normalen Lehrern durchgeführt, und der theoretische Teil, die Mathematik, Sprachen wird zusammen mit der Fachpraxis vermittelt.

Die praktischen Lehrer waren früher Facharbeiter, die eine pädagogische und technische Ausbildung haben. Heute müssen alle Berufsschullehrer eine pädagogische Weiterbildung an der Lehrhochschule abschließen und eine Qualifizierung im Niveau der technischen Fachhochschule nachweisen.

Wir haben auch spezielle Programme für die Ausbildung der Ausbilder. Wir wissen, dass Großbetriebe sehr gut qualifizierte Ausbilder haben und eigene Ausbildungsabteilungen und Spezialisten. In Klein- und Mittelbetrieben müssen sich die Menschen aber auch weiterqualifizieren. Verantwortlich hierfür ist auch die Fachausbildungsabteilung des Landes.

BIBB *Die Schulen haben sich in Norwegen in ihrem Selbstverständnis als ausschließliche Schüler-Schule gewandelt und sich stärker für Weiterbildung geöffnet. Wie geht das?*

IMSLAND Seit 1989 werden die Schulen zu so genannten Ressourcen-Zentren ausgebaut. Man wollte Weiterbildung anbieten für die Öffentlichkeit und die private Industrie. In Rogaland wird das in einer Stiftung organisiert, dem Rogaland-Kurs-und-Kompetenzzentrum.

Es gibt 32 weiterführende Schulen, die mit dem Zentrum zusammenarbeiten und Weiterbildung an die private Industrie verkaufen. Lehrer und Werkstätten in den Schulen sind daher hoch qualifiziert. Sie sind immer auf dem neusten Stand der Planungen und Technologien, entwickeln in

Fachkonferenzen Seminare gemeinsam mit Betriebsleuten. Das Geld, das sie in diesem System verdienen, geht an die Schulen, wird in die Weiterbildung der Lehrer und neue Technologien und internationale Projekte investiert.

BIBB *Heißt das, dass die Wirtschaft keine eigenen Weiterbildungszentren unterhält?*

IMSLAND Bei uns benötigt man keine Weiterbildungszentren, die von Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerverbänden organisiert werden. Man nutzt die Infrastruktur des Landes, die freien Kapazitäten der Schulen, Werkstätten und Lehrer. Die Schule ist offen, tagsüber und abends, in den Ferien und an den Wochenenden. Man bietet Weiterbildung an, wenn sie benötigt wird. Die Schule hat dadurch eine viel höhere Anerkennung.

*„Die Schule ist offen,
tagsüber und abends, in den Ferien
und an den Wochenenden.“*

BIBB *War das schon immer so, oder hat es hier ein Umdenken gegeben?*

IMSLAND In den 70er Jahren hatten wir auch Berufsausbildungsabteilungen bzw. Berufsschulen in den Betrieben. Das kostete viel Geld: die Overheadkosten, Angestellte, Lehrer, Organisatoren. Das ist teuer. Die Betriebe sagten, wir zahlen für die Weiterbildung die variablen Kosten, wenn man sie benötigt. Dadurch kann man die Bildung und Weiterbildung effektivieren. Wir erhalten mit diesem System einen höheren Standard der Schulen und Geld für Investitionen. Jedes Jahr besuchen die Lehrer, Direktoren usw. Konferenzen, Messen in ganz Europa und natürlich in Deutschland.

Damit ist eine Schule nicht mehr eine Schule, sondern ein Ressourcen-Zentrum für die ganze Region. Vor allem in den ländlichen Regionen hat man eine Stelle für lebenslanges Lernen.

BIBB *Wie wird die Verbindung zwischen Schule und Betrieb organisiert?*

IMSLAND In Rogaland ist es eine Stiftung (Rogaland-Kurs- und Kompetenzzentrum), die eine Brücke schlägt zwischen den Schulen und der Betriebskultur. Die Stiftung kann besser mit den Betrieben über Preise und Konditionen der Weiterbildung verhandeln und ist weitaus flexibler als eine bürokratische Organisation. Die Stiftung kann sich die besten Lehrer aussuchen für die jeweils benötigte Weiterbildung, schließt entweder Verträge mit den Lehrern oder den Schulen und bekommt dann vom Land eine Rechnung. Das System ist in ganz Norwegen ähnlich. Zwei Länder haben Aktiengesellschaften, zwei Länder haben in jeder Schule ein kleines Ressourcen-Zentrum. Wichtig ist: man sollte sich nicht abhängig machen von Arbeitsmarktbildung und staatlichen Programmen. Wir haben eine Struktur, die von Privatbetrieben finanziert ist. Und wichtig ist weiter, dass die Weiterbildung für die Betriebe Priorität hat.

BIBB *Wie sehen Sie das norwegische System der Berufsausbildung im europäischen Vergleich?*

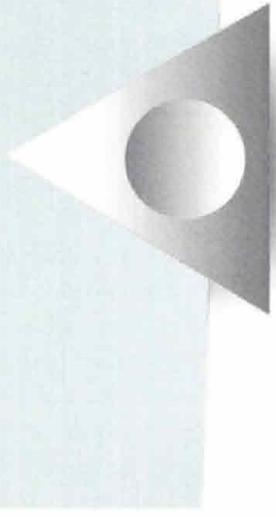
IMSLAND Norwegen hat das beste Berufsbildungssystem der Welt – für Norwegen. Ich bin gespannt, welcher Standard sich für Europa durchsetzen wird. Der Wettbewerb um die Qualifizierung der Arbeitskräfte in einem sich öffnenden europäischen Arbeitsmarkt hat erst begonnen. Es ist eigentlich unglaublich, dass wir Arbeitskräfte nur aus England, Dänemark, Schweden, Finnland importiert haben, nicht aber aus Deutschland. Warum? Weil sie englisch sprechen können.

BIBB *Zum Abschluss bitte noch eine kurze Einschätzung des deutschen Bildungssystems.*

IMSLAND Man hat in Deutschland immer gewusst, dass man die beste Berufsausbildung der Welt hatte. Das war auch so. Vielleicht bis in die 80er-Jahre. Aber dann hat sich die Industriearbeit geändert, und man brauchte andere Arbeitskräfte. Kein Land strukturiert sich um, ohne dass es muss – das ist normal. Ich war vor zwei Jahren auf dem BIBB-Kongress, das war für mich sehr konservativ; man wollte keine Diskussion über das duale System haben. Wenn man von außen das duale System kritisiert, heißt das sofort: ach, ein Ausländer versteht nicht so genau. ■

Anmerkung

I Das Gespräch (in deutscher Sprache) fand am 8. 1. 1999 in Berlin statt. Geführt wurde es von Konrad Kutt und Dietmar Zielke, Bundesinstitut für Berufsbildung, die auch die Transkription und Auswertung besorgten. Es wurde weitgehend die Originalfassung der Antworten übernommen.



Wissenschaftlicher Dialog über Reformansätze – erstes Fazit aus dem deutsch-lateinamerikanischen Workshop

UTE LAUR-ERNST

■ Auch die lateinamerikanischen Staaten stehen vor neuen Herausforderungen in der Berufsbildung – bedingt durch die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien, den steigenden Wettbewerb und die globale Arbeitsteilung. Der internationale wissenschaftliche Dialog mit deutschen Experten soll dazu beitragen, geeignete und zukunfts-fähige Lösungsansätze für die anstehenden Reformen zu finden.

Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Staaten Lateinamerikas im Bereich Berufsbildung hat Tradition. Dabei ist die Rolle des BIBB eng verknüpft mit den Aufgaben der GTZ. Diese eher sporadische und punktuelle Zusammenarbeit soll künftig zu beiderseitigem Nutzen verstetigt und intensiviert werden.¹ Es besteht offensichtlich in Lateinamerika ein Informationsdefizit hinsichtlich der neuen ordnungspolitischen, curricularen und lernpsychologischen Ansätze in der deutschen Berufsbildung. Mit ihnen möchte man sich jedoch systematischer befassen, um sie in Überlegungen zu eigenen Reformen einzubeziehen.

Dabei soll dem wissenschaftlichen Dialog künftig mehr Raum gegeben werden. Dies ist ausdrückliches Anliegen der im lateinamerikanischen Netzwerk zur Berufsbildung (CINTERFOR) zusammengeschlossenen Partnerstaaten.²

Der im Frühjahr dieses Jahres in Berlin gemeinsam mit dem CINTERFOR durchgeführte Workshop bildete einen Auftakt für diese Kooperation. An ihm beteiligten sich Wissenschaftler und Berufsbildungsexperten der Politik aus sieben lateinamerikanischen Ländern: Argentinien, Brasilien, Chile, Dominikanische Republik, Kolumbien, Nicaragua und Uruguay. Vier komplexe Themen standen zur Diskussion und wurden vor dem Hintergrund der aktuellen Reformbestrebungen in Lateinamerika einerseits und in Deutschland sowie generell in der EU andererseits behandelt: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement, Kosten und Finanzierung, Dezentralisierung und Regionalisierung sowie Qualifikations- und Lernprozessforschung. Da die Beiträge und Ergebnisse dieses Workshops in einer zweisprachigen Dokumentation veröffentlicht werden, wird hier nicht darauf eingegangen. Vielmehr sollen hier einige übergreifende Aspekte aufgegriffen werden, die für die künftige wissenschaftliche Zusammenarbeit von grund-sätzlicher Bedeutung sind.

So gilt es als Erstes, wenn von Lateinamerika die Rede ist, die enorme Bandbreite der beteiligten Länder im Auge zu behalten: Ihr ökonomischer Status, ihre soziokulturellen Besonderheiten, ihre politischen Orientierungen sowie ihre Geographie unterscheiden sich teilweise extrem. Die Situation z.B. in Brasilien ist total verschieden von jener der karibischen Staaten; Peru ist nicht mit Argentinien gleichzusetzen oder Kolumbien mit Uruguay. Folglich stellen sich Aufbau und Weiterentwicklung der Berufsbildung in den lateinamerikanischen Staaten sehr unterschiedlich dar. Die spontan ähnlich anmutenden Probleme sind faktisch alles andere als identisch und erfordern ausdrücklich national differenzierende Antworten. Konvergenzen sind meist nur auf einem hohen Abstraktionsniveau auszumachen. Sie betreffen weltweite Entwicklungen, wie Verbreitung der Informationstechnologie, Verstärkung des Wettbewerbsdrucks und eine globale Arbeitsteilung von hoher Dynamik, denen jedoch landesspezifisch zu begegnen ist. Welche Berufsbildungspolitik und welche konkreten Maßnahmen bieten Chancen, mit diesen neuen Herausforderungen fertig zu werden? Diese Frage wurde immer wieder auf dem Workshop aufgegriffen und zugleich der Mangel an geeigneten, realistischen Reformstrategien deutlich. Oft bleiben politische Aussagen zu allgemein, der notwendige Bezug zur Praxis lässt sich nur schwer herstellen. In vielen lateinamerikanischen Staaten fehlt überdies ein effektives Instrumentarium und eine funktionstüchtige Infrastruktur zur Umsetzung und Verbreitung von Neuerungen. Demzufolge bleiben aussichtsreiche Reformansätze immer wieder frühzeitig stecken. Positive Erfahrungen mit vereinzelten,

lokal erprobten Innovationen lassen sich nicht transferieren, weil die Bedingungen, unter denen sie sich bewährt haben, eben nicht an einem anderen Ort existieren oder dort nicht hergestellt werden können. Die für eine gewisse Zeit durchaus funktionierenden Pilotvorhaben greifen letztlich zu kurz. Es werden „Inseln der Veränderung“ geschaffen, aber nicht Wirkungspotentiale in einem Netzwerk, die eine umfassende, breitenwirksame Reform der Berufsbildung in Gang setzen könnten.

Mit dem Problem geeigneter Veränderungs- und Implementationsstrategien müssen wir uns ebenfalls in Deutschland verstärkt auseinandersetzen. Auch bei uns gelingt die Umsetzung struktureller und inhaltlicher Innovationen in die Praxis trotz weitaus günstigerer Rahmenbedingungen als in Lateinamerika vielfach nur schwer und zeitlich verzögert. Die nationale und europäische Modellversuchspolitik bedarf der Weiterentwicklung, damit sie ihre strategische Aufgabe angesichts der hohen Dynamik des sozioökonomischen Umfeldes auch in Zukunft erfüllen kann. Hier bieten sich interessante Anknüpfungspunkte für einen intensiven wissenschaftlichen Dialog an.

Anmerkungen

¹ In diesem Sinne wurden z. B. Vereinbarungen über eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und den brasilianischen Partnerministerien geschlossen.

² CINTERFOR/ILO wurde 1961 als Initiator und Koordinierungseinheit für die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsinstitutionen der Länder Amerikas gegründet. Neben praxisbezogenen Austauschmaßnahmen führen die Mitglieder von CINTERFOR Studien und Forschungsprojekte durch, um die Weiterentwicklung der Berufsbildung auf eine tragfähige, wissenschaftlich begründete Basis zu stellen. Der Hauptsitz von CINTERFOR ist seit 1963 Montevideo, Uruguay. Die Ressourcen werden von den im Netzwerk beteiligten Mitgliedsinstitutionen bereitgestellt.

³ Eine Ausnahme bildet die von R. Stockmann im Auftrag der GTZ vorgenommene wissenschaftliche Analyse von Entwicklungsvorhaben in Lateinamerika. Stockmann, Reinhard: *Die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten in Entwicklungsländern*. In: *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt*. Hrsg.: W.-D. Greinert, W. Heitmann, R. Stockmann, B. Vest: *Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik* (GTZ). Baden-Baden, 1997, S. 95-128

⁴ Guillermo Labarca: „*Education in Basic Skills and Training for Productive Work*“. In: *International Review of Education*. 1998. 44 (5/6). S. 413-439

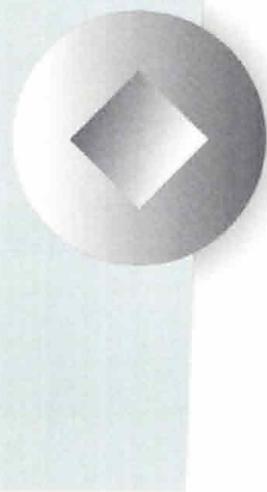
⁵ CINTERFOR (Hrsg.): *Training, Labour and Knowledge. Heft 7 (papeles de la oficina técnica)*. Montevideo, 1999

Festhalten an alten Strukturen birgt Risiken

und einer einschlägigen Forschung. Sie geschieht zu wenig³ – mit der Konsequenz einer häufig unzureichend effizienten Verwendung von Mitteln.

Neben diesen grundlegenden Fragen zur Gestaltung von Reformen tauchte in den Arbeitsgruppen wiederholt das Thema „Flexibilisierung“ auf: Wie kann sich ein Bildungssystem auf die sich schnell wandelnden Anforderungen einstellen, ohne Qualitätseinbußen in Kauf zu nehmen oder zu hohe Kosten zu verursachen? Einfache und allgemein gültige Antworten wurden weder von deutscher noch lateinamerikanischer Seite gegeben, waren auch nicht zu erwarten. Es wurde jedoch sehr deutlich, dass ein Festhalten an alten Strukturen sowie an einheitlichen Normierungen in der Berufsbildung beachtliche Risiken für die Zukunft birgt. Im Bildungssektor, der prinzipiell langfristiger orientiert ist und sein muss als beispielsweise (betriebs-)wirtschaftliches Handeln, rächen sich Versäumnisse oder Fehler massiv erst nach mehreren Jahren. Ihre nachträgliche Überwindung ist dann zudem überproportional zeit- und kostenaufwendig. Die Antwort auf den Flexibilisierungsbedarf sollte aber nach Meinung der lateinamerikanischen Kollegen nicht zu einer völligen Dezentralisierung beruflicher Bildung und zur Überlassung der Verantwortlichkeiten auf lokaler Ebene führen. Damit besteht die Gefahr, dass grundlegende Qualifikationen, auf denen später aufgebaut werden kann, vernachlässigt werden, zugunsten einer raschen Beantwortung punktueller kurzfristiger Bedarfe der örtlichen Industrie.⁴ Eine Minderung des Anteils an berufsrelevanten Basiskompetenzen (egal wie sie im konkreten Fall definiert werden) zugunsten hochspezialisierten, kurzfristig verwertbaren, arbeitsplatzbezogenen Wissens und Könnens wird sich langfristig in Staaten mit generell niedrigeren Bildungsniveau höchst negativ auswirken. Vor dem Hintergrund des weltweit anhaltenden Trends zur Höherqualifizierung bedarf es einer gemischten Strategie, die aktuelle Qualifikationsbedarfe mit einer vorausschauenden und fundierten Kompetenzentwicklung verbindet. Auch hierzu wird eine intensivere Diskussion mit europäischen und hier speziell mit deutschen Experten gewünscht, um Alternativen zu angloamerikanischen Konzepten kennen zu lernen und auf transferierbare Elemente hin zu überprüfen.

Diese sowohl generellen als auch speziellen im Workshop angesprochenen Themen bestätigen erneut die Notwendigkeit einer internationalen Berufsbildungsforschung, die wissenschaftlich und problemlösungsorientiert arbeitet. Eine in diesem Sinne dauerhafte Kooperation des BIBB mit dem CINTERFOR eröffnet für beide Seiten Lernchancen und festigt die deutsch-lateinamerikanischen Beziehungen in der Berufsbildung. ■



Neuordnung der Berufsausbildung in der Bauwirtschaft

HANS-DIETER HOCH

■ Am 1. August 1999 trat eine neue Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft in Kraft. Die Ausbildungsverordnung erstreckt sich auf insgesamt 18 Bauberufe. Dreizehn Bauberufe gelten für die Bereiche Industrie und Handwerk. Im Bereich der Industrie sind darüber hinaus weitere fünf Bauberufe anerkannt.

AUSBILDUNG IN INDUSTRIE UND HANDWERK

Die Ausbildungsordnung legt zwei zeitlich und sachlich aufeinander aufbauende Stufen der Berufsausbildung fest. Diese Regelung gilt für Industrie und Handwerk. Sie galt bisher nur für den Bereich der Industrie.

Der Abschluss auf der zweiten Stufe wird nach insgesamt drei Jahren Berufsausbildung erreicht. Die zweite Stufe erstreckt sich auf zehn Bauberufe in den Bereichen Industrie und Handwerk sowie auf weitere fünf Bauberufe im Bereich der Industrie. Die in Industrie und Handwerk einander entsprechenden Bauberufe haben gleiche Berufsbezeichnungen. Für sie gelten gleiche Ausbildungsinhalte und gleiche Prüfungsanforderungen.

Die erste Stufe schließt nach zwei Jahren Berufsausbildung mit den Berufen Hochaufacharbeiter, Ausbaufacharbeiter oder Tiefbaufacharbeiter ab.

AUSBILDUNGSPROFIL

Für jeden Bauberuf wurde ein Ausbildungsprofil erarbeitet. Es enthält die wesentlichen Strukturmerkmale der Ausbildung und beschreibt übersichtlich und in knappen Worten die unterschiedlichen Arbeitsgebiete, für die sich Gesellen und Facharbeiter in der Bauwirtschaft aufgrund ihrer Ausbildung qualifiziert haben, und ihre beruflichen Qualifikationen. Die Ausbildungsprofile werden in die Sprachen Englisch und Französisch übersetzt und zusammen mit der Ausbildungsordnung und dem Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht im Bundesanzeiger veröffentlicht. Sie sollen dem Facharbeiter- oder Gesellenbrief als Anlage beigefügt werden.

BERUFAUSBILDUNG IN ÜBERBETRIEBLICHEN AUSBILDUNGSSTÄTTEN

Die Zeiten der Ausbildung in überbetrieblichen Ausbildungsstätten sind als Margen wie folgt geregelt:

- im 1. Ausbildungsjahr zwischen 17 und 20 Wochen
- im 2. Ausbildungsjahr zwischen 11 und 13 Wochen und
- im 3. Ausbildungsjahr 4 Wochen.

Die Entscheidung über die Dauer der überbetrieblichen Ausbildung im 1. und 2. Ausbildungsjahr trifft im Rahmen der Marge die zuständige Stelle (Handwerkskammer oder Industrie- und Handelskammer). Sie ist dem Ausbildungsvertrag zugrunde zu legen und gilt für die gesamte Ausbildungszeit. Hat die zuständige Stelle keine Regelung getroffen, legt der Ausbildende (Ausbildungsbetrieb) die Dauer der überbetrieblichen Ausbildung fest.

NEUER AUSBILDUNGSBERUF SPEZIALTIEFBAUER

Der Spezialtiefbauer gehört zu den Berufen der Gruppe Tiefbau. Es handelt sich um einen neuen industriellen Ausbildungsberuf der zweiten Stufe. In der ersten Stufe wird der Ausbildungsgang als Tiefbaufacharbeiter im Schwerpunkt Brunnenbau- und Spezialtiefbauarbeiten durchgeführt.

EINHEITLICHE BERUFSBEZEICHNUNG: WÄRME-, KÄLTE- UND SCHALLSCHUTZISOLIERER

Bisher lautete die Berufsbezeichnung für diesen Bauberuf im Bereich der Industrie Isoliermonteur. Nun gilt für diesen Ausbildungsgang in Industrie und Handwerk eine einheitliche Berufsbezeichnung.

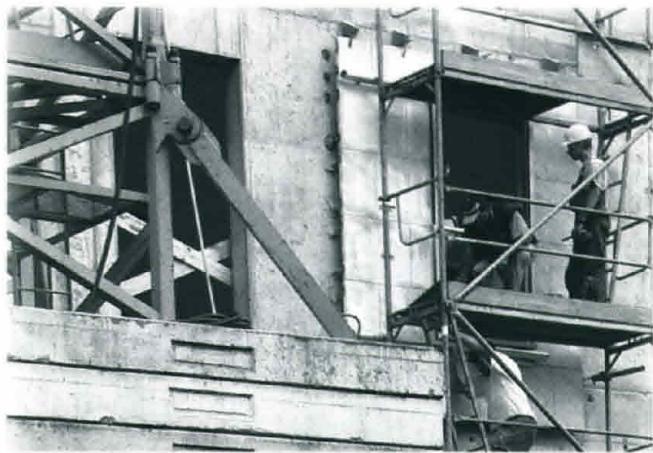
BERUFLICHE GRUNDBILDUNG

Die berufliche Grundbildung wurde neu strukturiert und in die Bereiche Hochbau, Ausbau und Tiefbau unterteilt. Die für alle Bauberufe gleich lautenden Lernziele umfassen einen Zeitraum von 26 Wochen. Die fachübergreifenden

Lernziele können im Zusammenhang mit den fachbezogenen Lernzielen in den Bereichen Hochbau, Ausbau und Tiefbau vermittelt werden. Für den Zeitraum von 18 Wochen enthält die berufliche Grundbildung unterschiedliche Ausbildungsinhalte in den Bereichen Hochbau, Ausbau oder Tiefbau. In weiteren acht Wochen sollen die Ausbildungsinhalte im Betrieb unter Berücksichtigung betriebsbedingter Schwerpunkte sowie des individuellen Lernfortschritts vertieft vermittelt werden.

BERUFLICHE FACHBILDUNG

Die Ausbildungsinhalte der beruflichen Fachbildung wurden den heutigen Anforderungen in der Bauwirtschaft angepasst. Sie sind als Lernziele beschrieben. Lernziele orientieren sich an beruflichen Aufgabenstellungen. Neue Ausbildungsinhalte beziehen sich vor allem auf die Verwendung neuer Bau- und Bauhilfsstoffe sowie auf den Einsatz von Geräten und Maschinen. Zusätzlich enthält die berufliche Fachbildung für alle Berufe auf der zweiten Stufe Ausbildungsinhalte, die sich auf Arbeiten im Bereich des Sanierens und Instandsetzens beziehen. Einen besonderen Stellenwert haben die fachübergreifenden Inhalte zur Arbeits- und Ablaufplanung auf der Baustelle, zur Durchführung qualitätssichernder Maßnahmen, zur Sicherheit und zum Gesundheitsschutz bei der Arbeit und zum Umweltschutz.



„praktische Aufgabe“ kann die praktische Prüfung zur Erfassung der Handlungskompetenz künftig als Arbeitsprobe oder als „Mischung“ aus Arbeitsprobe und Prüfungsstück durchgeführt werden. Eine Mischung aus Arbeitsprobe und Prüfungsstück kann den Prüfungsaufwand reduzieren und die Flexibilität der Durchführung der praktischen Prüfung erhöhen, da in diesem Fall lediglich einzelne Phasen als Arbeitsprobe bewertet werden.

SCHRIFTLICHE PRÜFUNG

Sie findet jeweils in zwei fachbezogenen Prüfungsbereichen und im Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde statt. Die fachbezogenen Prüfungsbereiche beziehen sich auf abgegrenzte Arbeitsgebiete. In Prüfungsbereichen lassen sich komplexe, umfassende Aufgaben stellen. Der Praxisbezug in der schriftlichen Prüfung wird dadurch stärker betont.

BESTEHEN DER ABSCHLUSS- ODER GESELLENPRÜFUNG

Die Ausbildung wird auf der ersten Stufe mit der Abschlussprüfung und auf der zweiten Stufe mit der Abschluss- oder Gesellenprüfung abgeschlossen. Auszubildende mit einem Ausbildungsvertrag von dreijähriger Dauer, die die Abschluss- oder Gesellenprüfung nach drei Jahren (zweite Stufe) nicht bestehen, erhalten unter bestimmten Voraussetzungen den Facharbeiterabschluss der ersten Stufe. Hierzu muss der Prüfling in der Abschluss- oder Gesellenprüfung auf der zweiten Stufe im praktischen Teil mindestens eine ausreichende Leistung erbracht haben. Ferner muss er im schriftlichen Teil in einem der beiden fachbezogenen Prüfungsbereiche mindestens eine ausreichende Leistung erzielt haben und darf in keinem dieser Prüfungsbereiche eine ungenügende Leistung vorweisen. Der Prüfling soll jedoch zuvor alle Möglichkeiten der Wiederholung ausschöpfen.

PRAKТИСHE PRÜFUNG

Sie wird in Form einer „praktischen Aufgabe“ durchgeführt. Die „praktische Aufgabe“ ermöglicht dem Prüfungsausschuss einen größeren Spielraum bei der Durchführung der Prüfung. Bei der bisher verwendeten Arbeitsprobe ist nicht nur das Endergebnis, sondern der gesamte Arbeitsablauf Gegenstand der Bewertung. Beim Prüfungsstück wird dagegen nur das Endergebnis bewertet. Mit der in der neuen Ausbildungsordnung geregelten „praktischen Auf-



RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN BERUFSCHUL- UNTERRICHT

Er wurde in Anlehnung an die Erfordernisse der betrieblichen Ausbildung ebenfalls überarbeitet. Der Rahmenlehrplan ist nach Lernfeldern strukturiert und nicht mehr nach den traditionellen Schulfächern. Dadurch soll sich der Unterricht in der Berufsschule mehr an ganzheitlichen Aufgabenstellungen orientieren, die die Praxis auf der Baustelle widerspiegeln (handlungsorientierter Unterricht).

SCHULISCHES BERUFSGRUNDBILDUNGSAJAHRS

Der Rahmenlehrplan für das schulische Berufsgrundbildungsjahr gliedert sich in Fachpraxis und Fachtheorie. Der Rahmenlehrplan Fachpraxis ist ebenfalls wie die berufliche Grundbildung in die drei Bereiche Hochbau, Ausbau und Tiefbau unterteilt. Über den Zeitraum von 26 Wochen gelten gleiche Lernfelder und gleiche Inhalte, in den weiteren 26 Wochen unterschiedliche Lernfelder und Inhalte in den Bereichen. In der Fachtheorie gelten im Rahmenlehrplan für alle Bauberufe einheitliche Lernfelder und Inhalte.

Das schulische Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Bautechnik wird flächendeckend in Niedersachsen durchgeführt. In allen anderen Bundesländern gilt überwiegend die kooperativ durchgeführte berufliche Grundbildung (Ausbildungsbetrieb und Berufsschule).

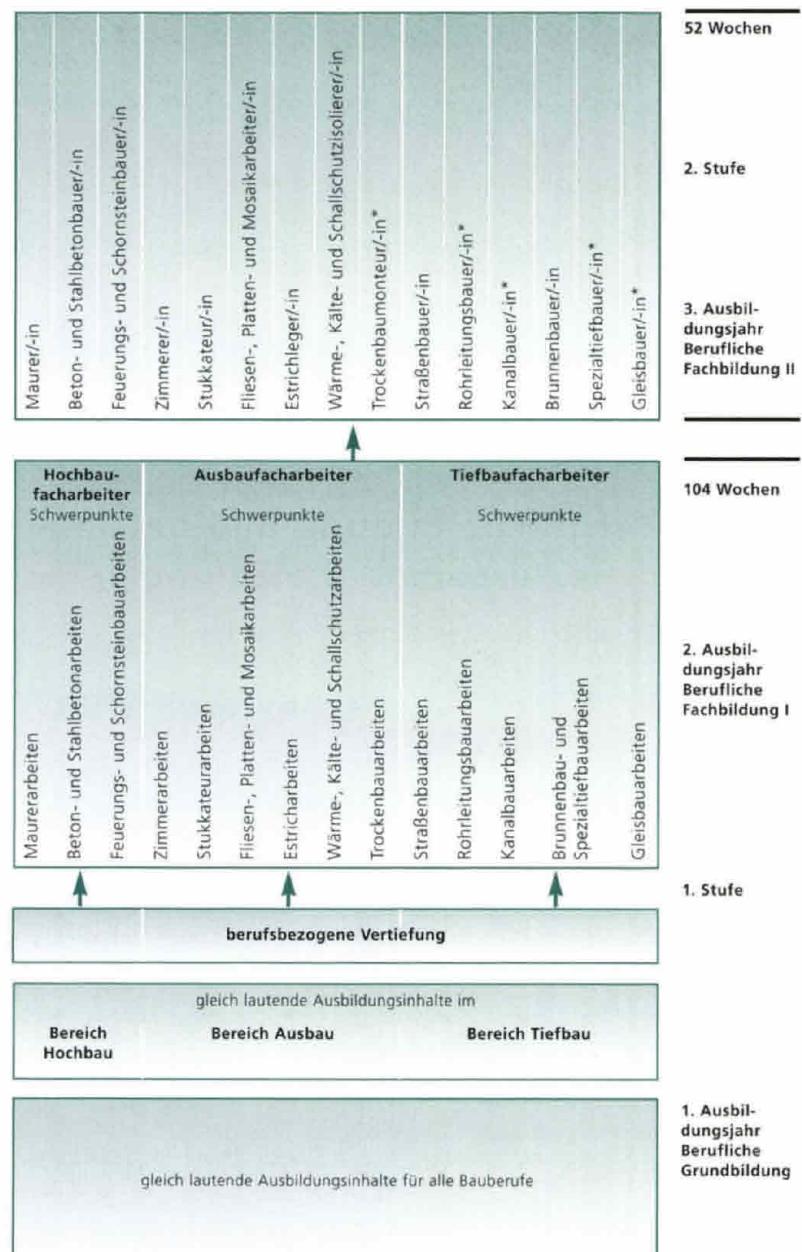
HINWEIS ZU DEN WEIBLICHEN BERUFS- BEZEICHNUNGEN:

Die neue Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft nennt für alle Bauberufe männliche und weibliche Berufsbezeichnungen. Aufgrund des Gesetzes zur Vereinheitlichung und Flexibilisierung des Arbeitszeitrechts vom 6.6.1994 (BGBl. I S. 1170) trat das bis zu diesem Zeitpunkt in einigen Bauberufen geltende Beschäftigungsverbot von Frauen außer Kraft. Deshalb werden nun für alle Bauberufe auch die weiblichen Berufsbezeichnungen genannt.

Eine ausführlichere Darstellung der Kerpunkte der neuen Ausbildungsverordnung enthält die Broschüre „Ab 1. August 1999 eine neue Ausbildungsordnung: Berufsausbildung in der Bauwirtschaft“.¹

Die neue Ausbildungsverordnung wurde gemeinsam mit zahlreichen Sachverständigen des Hauptverbandes der Deutschen Bauindustrie, des Zentralverbandes des Deutschen Baugewerbes und der Industriegewerkschaft Bauen-Agrar-Umwelt im Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelt. Die Arbeiten wurden begleitet von Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. Zeitlich parallel dazu hat ein Rahmenlehrplanausschuss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) unter Federführung des Saarlandes einen neuen Rahmen-

Struktur der Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (Stufenausbildung)



* Diese Ausbildungsberufe sind für die Industrie staatlich anerkannt. Zum Teil bilden auch Ausbildungsbetriebe des Handwerks in diesen Berufen aus.

lehrplan für den Berufsschulunterricht erarbeitet. Dieser ist mit dem Ausbildungsrahmenplan für den betrieblichen Teil der Ausbildung zeitlich und inhaltlich abgestimmt. ■

Anmerkungen

¹ Vgl auch die Anzeige auf der Rückseite dieses Heftes.

Die „Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft“ – unterteilt nach den Bereichen Hochbau, Ausbau und Tiefbau – kann ebenfalls über den W. Bertelsmann Verlag bezogen werden.



Berufliche Bildung und betriebliche Personalentwicklung

RUDOLF HUSEMANN

Betriebliche Innovations- und Lernstrategien. Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse.

Gisela Dybowski, Armin Töpfer, Peter Dehnbostel, Jens King
Bielefeld 1999, 274 Seiten, 35,- DM

Der Band beschreibt ein Forschungsprojekt BILSTRAT, welches betrieblich organisierte Prozesse beruflicher Bildung im Rahmen von betrieblichen Reorganisationsstrategien im gesamten Wertschöpfungsprozess empirisch untersucht. Nicht nur personenbezogene Lernprozesse, sondern auch solche des organisationellen Lernens werden in ihren Entstehungs- und Organisationszusammenhängen in zehn Einzelbetrieben verfolgt und verglichen.

Die Autoren beschreiben ausführlich ihren interdisziplinären Forschungsansatz und die eingesetzten Methoden. Die Interdisziplinarität wird über die Kooperation des BIBB mit dem Lehrstuhl für marktorientierte Unternehmensführung der TU Dresden und der Gesellschaft für Managementberatung, Bildung und Arbeitsstudien (Dortmund) erzielt. Hinsichtlich der Methoden fällt der Schwerpunkt auf verschiedene qualitative Methoden, die im Einzelnen dargestellt und begründet werden. Anschließend werden fünf Forschungsschwerpunkte entwickelt, darauf bezogene Forschungshypothesen und ihre Vernetzung ausgebrettet und zu einem Forschungsdesign und einem theoretischen Rahmen verdichtet. Die Komplexität und die Fülle der ausgedehnten Hypothesen lassen eine inhaltliche Wiedergabe im Rahmen einer Rezension nicht zu. Bemerkt sei, dass die Autoren das Material in seiner Systematik und in seiner

Reichhaltigkeit sprachlich und graphisch darstellen, sodass bei der weiteren Lektüre Referenzen im Theorie- und Forschungsdesign leicht möglich sind.

Den umfangreichen empirischen Teil leiten die Autoren mit Hinweisen auf die methodische Vorgehensweise (hauptsächlich leitfadengestützte Interviews mit Vertretern aus unterschiedlichen Belegschaftsgruppen) ein. Es wurde u.a. mit Methoden (Multi-Pick-up-Method, Language Processing) gearbeitet, die im qualitativen Bereich auch Vergleiche ermöglichen und bisher in der qualitativen Forschung zur Berufs- und Betriebspädagogik kaum eingesetzt werden.

In der Darstellung der Reorganisationsprozesse und der dabei vorfindlichen beruflichen Bildung gehen die Autoren systematisch nach Untersuchungsbetrieben und darin nach den einzelnen Untersuchungsfeldern (Forschungsschwerpunkten) vor. Neben einer Kurzcharakteristik des Betriebes werden die Reorganisationsvorhaben, die Arbeits- und Lernorganisation, die Qualifikationsanforderungen und Personalstrategien dargelegt. Angesichts der Spannbreite des Betriebssamples (Großbetriebe des Fahrzeugbaus und der Elektroindustrie, Maschinenbau, Bau- und Automobilzulieferer) bietet diese ausgebretete Empirie einen detaillierten Einblick in die gegenwärtigen Formen der betrieblichen Weiterbildung, in ihren Zusammenhang mit anderen betrieblichen Strategien und Aufgabenfeldern und in ihren unternehmenspolitischen Stellenwert. Zusammenfassende resümierende inhaltliche Aussagen in der Rezension passen nicht zu der Intention der Autoren, hier gerade nicht zu verallgemeinern, sondern auf die empirische Vielfalt zu verweisen. Wenn auch die Erfordernisse der Gruppen- und Teamarbeit das Bild der Qualifikationsanforderungen dominiert, so findet man doch ein vielschichtiges Spektrum von Methoden und Formen der Lernorganisation, um diese Qualifikationen zu erreichen.

Ausgehend von den einleitend explizierten Forschungshypothesen, Forschungsschwerpunkten und Methoden unternehmen die Autoren eine Bewertung und einen Vergleich der Profile von drei ausgewählten Betrieben (Scoring). Hier zeigt sich, dass damit ein Vergleich des Entwicklungsniveaus von einzelnen Forschungskomplexen, bezogen auf die verschiedenen Unternehmen, möglich wird. Insbesondere verweisen die Autoren darauf, dass dadurch Unterschiede zwischen der konzeptionellen (programmatischen) Ebene im Betrieb und den darauf bezogenen „Realprozessen“ sichtbar gemacht werden können.

Ungeachtet der einzelbetrieblichen Vielfalt sehen die Autoren auch generelle unternehmensorganisatorische Trends bestätigt, so die Steigerung der betrieblichen Flexibilität, der Transparenz von innerbetrieblichen Abläufen, der Anstrengungen im „human resources management“, die Reduzierung der Hierarchien, die Dezentralisierung von Einheiten, die engere Verknüpfung von Produktion und Marktgeschehen. Auf der Ebene der Arbeits- und Lernorganisation äußert sich dies ganz überwiegend im Trend zur Gruppenarbeit oder Projektarbeit in verschiedenen Formen,

wobei zunehmend entsprechende Lernformen wie z. B. Lerninseln zu finden sind, die meist aus der beruflichen Erstausbildung übernommen werden. Bemerkenswert ist, dass die vergleichsweise einheitlichen Trends der Unternehmensreorganisation nicht gleichermaßen auf der Ebene der Arbeits- und Lernorganisation wieder zu finden sind. Dies scheint wiederum anders bei den Veränderungen der Qualifikationsanforderungen, die sich trotz aller Unschärfe generell in Richtung auf komplexere, schwierigere, mehr technikgestützte, mehr symbolhafte, mehr kommunikative und mehr dienstleistungsbezogene Anforderungen zu entwickeln scheinen. Hier werden betrieblicherseits auch die Anforderungen an die Weiterentwicklung der beruflichen Erstausbildung gesehen. Als Trend sehen die Autoren auch, dass im Gesamtkomplex der Unternehmensstrategien die Bedingungen für einen betrieblichen positionellen Aufstieg über Weiterbildung kaum noch gegeben sind und dass alternative Karriereansätze zu entwickeln seien.

Im Anschluss an die Betriebsempirie werden als zukunftsorientierte Arbeits- und Lernformen die Gruppenarbeit und die Lerninsel anhand von drei ausgewählten Untersuchungsbetrieben näher beschrieben. Diese Ausführungen geben einen detaillierten und differenzierten Einblick in die betriebliche Realität auch der darauf bezogenen Qualifizierungsprozesse. Hier wird deutlich, dass in der Praxis in hohem Maße experimentiert und improvisiert wird, wobei die Fülle der eingesetzten Lehr-/Lernmethoden und der Verknüpfungen mit der Arbeitsorganisation beeindruckt. Die Beispiele erwecken den Eindruck, dass in den Untersuchungsbetrieben Weiterbildung auf einem hohen Niveau betrieben wird, aber auch, dass das Niveau der Weiterbildung mit der Entwicklung der Arbeitsorganisation korrespondiert. Die Autoren zeigen dabei, dass neben der Organisation der „subjektive Faktor“ zu bedenken sei, dass eine Entwicklung von neuen Formen der Arbeitsorganisation und darauf bezogene Qualifizierung nicht ohne problembewusste und engagierte Akteure auskommt, die für „die Sache“ arbeiten und Kollegen durch Kooperation und Integration begeistern. Als ein Beispiel für gruppenarbeitsbezogene Lernformen wird die Lerninsel beschrieben.

Die Autoren sehen einen Trend der zunehmenden Bedeutung von innerbetrieblichen arbeitsbezogenen Lernformen im Vergleich mit dem (außerbetrieblichen) „Off-the-job-Lernen“. Entsprechend empfehlen sie, dass Konzepte verknüpfter Arbeits- und Lernprozesse mehr zum Gegenstand der Berufsbildungsforschung zu machen seien, dass die Forschung mehr die Pluralität und Dezentralisierung von Lernorten zu berücksichtigen habe und dass bestehende Segmentierungen (Aus- und Weiterbildung, betriebliche und Organisationsentwicklung und Berufsbildung) zu überwinden seien. Weiterhin sprechen sie sich dafür aus, das System und die Wege der beruflichen Bildung zu pluralisieren, Erfahrungswissen stärker systematisch zu erken-

nen, zu fördern und anzuerkennen und Wechselbeziehungen zwischen individuellem, Gruppenlernen und Organisationslernen deutlicher aufeinander zu beziehen.

Aus dem bisher Gesagten ist unschwer erkennbar, dass der Band insgesamt deutlich forschungsorientiert gehalten ist. Der Ausweis von Forschungsmethodik, Empirie und Analyse machen ihn quasi zu einem Lehr- und Nachschlagewerk im Forschungsfeld der betrieblichen Weiterbildung und Personalpolitik, zumal empirische Projekte hier vergleichsweise rar sind. So ist die Lektüre zweifelsfrei Gewinn bringend für den einschlägigen Experten. Die Hypothesen regen an zur Reflexion, wobei gelegentlich auch Kritisches in den Sinn kommt. Für das Verständnis des theoretischen und methodischen Rahmens scheint Erfahrung im Forschungsfeld erforderlich, insbesondere bei der Aneignung der graphischen Darstellungen. Für die Lektüre des empirischen Teils, in dem die Unternehmensprofile entfaltet sind, ist Durchhaltekraft erforderlich, die aber durch Detailreichtum in der Darstellung belohnt wird. Sicherlich ist zu bemerken, dass eine solche Studie ein Forschungsfeld beschreibt, in welchem der Trend des Zusammenwirkens von betrieblicher Reorganisation und Qualifizierung eher positiv und fortgeschritten ist. In diesem Sinne ist zu folgern, dass die Untersuchungsergebnisse zahlreiche Anregungen und Hinweise für das breite Feld derjenigen Betriebe enthalten, in denen die Rahmenbedingungen weniger positiv sind. Das Buch erweist sich damit sowohl als „Baustein“ für die Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildung als auch als „Steinbruch“ für die Umsetzung in der betrieblichen Praxis. ■

Kernqualifikationen: Die berufliche Basis in der IT-Technik

HENRIK SCHWARZ

Informations- und Telekommunikationstechnik. Kernqualifikationen

Peter A. Kracke, Linus Beilschmidt
Bad Homburg vor der Höhe 1999, 388 Seiten

Tabellenbuch Informations- und Telekommunikationstechnik

Arzberger u.a.
Bad Homburg vor der Höhe 1998, 440 Seiten

In Ihrem Betrieb gibt es unterschiedliche Systemplattformen („Was sind nun wieder Systemplattformen ...?“), ein Mehrplatzsystem und PCs als Single-User-Systeme (?) sowie unterschiedliche Software für gleichartige Aufgaben-

stellungen. Es gibt verschiedene Tabellenkalkulations- und Textverarbeitungsprogramme, Ihre Mitarbeiter haben ihre eigenen Vorlieben für bestimmte Programme, die außerdem in bestimmten Versionen vorliegen, so dass es beim Datenaustausch und bei der Datensicherung zu Problemen kommt. Was ist zu tun? Fragen Sie den Auszubildenden. Das ist keine unrealistische Aufgabenstellung, wenn Sie in den neuen Berufen der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT) ausbilden oder Serviceleistungen von IT-Firmen in Anspruch nehmen, die in diesen Berufen ausbilden.

Im Gehlen Verlag ist das Lehrbuch „Informations- und Telekommunikationstechnik: Kernqualifikationen“ erschienen. Zusammen mit einem Tabellenbuch zum selben Thema widmet es sich der schulischen und betrieblichen Ausbildung in den IT-Berufen.

Seit 1997 kann in vier neuen dualen IT-Berufen ausgebildet werden. Die Berufe IT-System-Elektroniker/-in, Fachinformatiker/-in, IT-System-Kaufmann/-frau und Informatikkaufmann/-frau sind ein Erfolgsmodell. Bereits im zweiten Jahr nach Einführung stieg die Zahl der Auszubildenden auf 14.000. Mit dem jetzt beginnenden neuen Ausbildungsjahr dürfte die Gesamtzahl der Ausbildungsplätze auf über 20.000 ansteigen. Unter den Ausbildungsbetrieben befinden sich auch viele, die über die neuen IT-Berufe erstmals für eine betriebliche Ausbildung gewonnen wurden. Die neuen IT-Berufe sind geschäftsprozess- und kundenorientiert ausgerichtet, und die Ausbildungsrahmenpläne, die die inhaltlichen Vorgaben enthalten, sind so gestaltet, dass durch die Aufnahme flexibler Bereiche den unterschiedlichen Anforderungen der IT-Hersteller- und Anwenderbetriebe Rechnung getragen wird. Die neuen IT-Berufe verfügen über eine dreigeteilte Struktur von gemeinsamen Kernqualifikationen, je unterschiedlichen berufspezifischen Fachqualifikationen sowie betriebsspezifischen Differenzierungsmöglichkeiten nach Einsatzgebieten oder Fachbereichen.

Die so genannten Kernqualifikationen beinhalten gemeinsame Ausbildungsinhalte für alle vier Berufe und umfassen ca. 50 Prozent der Ausbildungszeit. Sie stellen eine am Geschäftsprozess orientierte, querfunktionale Verknüpfung grundlegender elektrotechnischer, informationstechnischer und betriebswirtschaftlicher Fertigkeiten und Kenntnisse dar. Die im Ausbildungsrahmenplan ausgewiesenen Kernqualifikationen umfassen die Themenbereiche Ausbildungsbetrieb, Geschäfts- und Leistungsprozesse, Arbeitsorganisation und Arbeitstechniken, IT-Produkte und Märkte sowie Herstellen und Betreuen von Systemlösungen. Sie bilden das berufliche Fundament der IT-Fachkräfte und tragen dazu bei, dass die ausgebildeten IT-Fachkräfte ihre fachlichen Fähigkeiten flexibel den sich ändernden Anforderungen anpassen können.

Das von Kracke und Beilschmidt verfasste Lehrbuch bezieht sich speziell auf die Vermittlung dieser gemeinsamen Kernqualifikationen aus kaufmännischer, technischer und informatikbezogener Sicht. Gliederung und Umfang des Stoffes orientieren sich an den schulischen Rahmenlehrplänen. Mit den Abschnitten zur Projektorganisation, Dokumentation und Präsentation von IT-Systemen bietet das Lehrbuch zudem eine Unterstützung bei der Durchführung der betrieblichen Projektarbeit im Rahmen der Abschlussprüfung.

Den neun Kapiteln sind jeweils kurze Ausgangsszenarien aus der betrieblichen Praxis vorangestellt, die in das Thema einführen und einen realistischen Praxisbezug herstellen. Abgerundet werden die einzelnen Kapitel und durch eine Zusammenfassung, die „Auf einen Blick“ die vorgestellten Inhalte noch einmal übersichtlich präsentiert. Neben einer Einführung in betriebliche Organisationsstrukturen und die Organisation von Geschäftsprozessen werden Themen zur Elektrotechnik und Informationsverarbeitung, einfachen und vernetzten IT-Systemen sowie zur Entwicklung, Betreuung und Präsentation von IT-Systemen behandelt. Das Lehrbuch konzentriert sich darauf, grundlegende Sachverhalte knapp, aber verständlich darzustellen und Zusammenhänge zu verdeutlichen. Die zahlreichen grafischen Darstellungen sind in ihrer Reduzierung auf das Wesentliche ihrem Gegenstand angemessen. Verzichtet wird auf Übungsaufgaben oder -projekte. Dies kann man verstehen. Einmal davon abgesehen, dass ihre Aufnahme sicherlich den Umfang gesprengt hätte, entgehen Kracke und Beilschmidt damit aber der Gefahr einer sequenziellen Abfrage isolierter technischer Fakten, deren Vermittlung am besten im Rahmen schulischer oder betrieblicher praxisgerechter Projekte erfolgen sollte. Indem innerhalb praxisgerechter Ausbildungsprojekte Prinzipien und übergeordnete Strukturen aufgezeigt werden, kann das vorliegende Lehrbuch umgekehrt dazu beitragen, grundlegende und systematische Haltepunkte im „Chaos“ der sich ständig verändernden betrieblichen Praxis zu vermitteln. Komplettiert wird dieses Lehrbuch zum Thema Kernqualifikationen durch ein „Tabellenbuch Informations- und Telekommunikationstechnik“, das neben Grundlagen zur Mathematik, Physik, Chemie und Elektrotechnik und den für die Informations- und Telekommunikationstechnik relevanten Kenngrößen nach DIN und anderer Regelwerke auch Regelungen und Grundlagen aus den Bereichen Organisation, Rechnungswesen und Marketing enthält.

Das vorliegende Lehrbuch von Kracke und Beilschmidt bildet in Einheit mit dem Tabellenbuch ein sehr gutes Arbeitsmittel für die schulische und betriebliche Ausbildung. Die Kombination aus Grundlagenvermittlung und einem in der täglichen Arbeit und Ausbildung gut handhabbaren – auch separat zu aktualisierenden – Tabellen-Nachschlagswerk ist sinnvoll und praxisgerecht. Einziger Nachteil: Beide Bücher passen nicht in die Hosentasche. ■

AUTOREN

■ RICHARD V. BARDELEBEN

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ URSULA BEICHT

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ PROF. DR. RUTH ENGGRUBER

Fachhochschule Düsseldorf,

Gbde. 23.31/32

Universitätsstraße

40225 Düsseldorf

■ HANS-DIETER HOCH

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ PROF. DR. RUDOLF HUSEMANN

Pädagogische Hochschule Erfurt

Nordhäuser Straße 63

99089 Erfurt

■ PROF. DR. OLE IMSLAND

Stiftung Aus- und Weiterbildung Rogaland

Stavanger

Norwegen

■ DR. UTE LAUR-ERNST

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ DR. HELMUT PÜTZ

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ HEINER REHLING

alz Bremen-Nord e.V.

Bernhardstr. 9

28777 Bremen

■ HUBERTUS SCHICK

Universität Bremen

KUA, PF 33 04 40

28334 Bremen

■ ILSE R. SCHUR

Guerickestraße 29

10587 Berlin

■ HENRIK SCHWARZ

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ KLAUS TROLTSCH

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

28. Jahrgang, Heft 5/99, September/Oktober 1999

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)

Stefanie Leppich

Telefon (0228) 107-0

E-Mail: bwp@bipp.de

Internet: <http://www.bipp.de>

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gabriele Csongar, Dr. Mona Granato,

Dr. Georg Hanf, Dr. Kathrin Hensge,

Dr. Elisabeth M. Krekel, Christiane Reuter

Gestaltung

Hoch Drei, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Fax (0521) 9 11 01 79,

Telefon (0521) 9 11 01-26

E-Mail: wbv@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 15,- DM

Jahresabonnement 74,- DM

Auslandsabonnement 83,- 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 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 0341-451

HINWEISE FÜR AUTOREN

- In der BWP werden nur *Original-Beiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.
- Manuskripte für *Fachaufsätze und Diskussionsbeiträge* sollen einen Umfang von 20.000 Zeichen einschließlich Anmerkungen (Fußnoten), Übersichten und Grafiken nicht überschreiten.
Dem Beitrag ist ein *Abstract* von bis zu 400 Zeichen vorzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.
Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, Funktion, beruflicher Abschluss/Promotion, Arbeitgeber, Anschrift) und ein Foto beizufügen.
Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.



Ab 1. August 1999 eine neue Ausbildungsordnung: **Berufsausbildung in der Bauwirtschaft**

Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung.
Der Generalsekretär
1999, 79 Seiten,
Bestell-Nr. 09.043
Schutzgebühr: 5,00 DM
zzgl. Versandkosten

Bestellungen
sind zu richten an
W. Bertelsmann-Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon 0521/91101-0
Telefax 0521/91101-79
E-mail: wbv@wbv.de

BiBB

Am 1. August 1999 ist eine neue „Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft“ in Kraft getreten. Sie regelt die Berufsausbildung für insgesamt 18 Bauberufe. Seitdem gilt auch ein neuer Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht.

Die neue Ausbildungsordnung enthält zahlreiche Neuerungen zur Stufung der Ausbildung, zur beruflichen Grund- und Fachbildung, zur Gesellen- oder Abschlussprüfung sowie zur Berufsausbildung in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Sie löst die Bauwirtschaft-Ausbildungsverordnung von 1974 ab.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat gemeinsam mit dem Zentralverband des Deutschen Baugewerbes, der Industriegewerkschaft Bauen-Agrar-Umwelt und dem Hauptverband der Deutschen Bauindustrie eine Broschüre erarbeitet, in der die wesentlichen Aspekte der neuen Ausbildungsordnung im Überblick dargestellt werden. Sie soll auch die Hintergründe aufhellen und Einsichten vermitteln, die zu den veränderten Regelungen geführt haben, und somit insgesamt zu einem besseren Verständnis beitragen. Der Anhang zeigt die Ausbildungsberufsbilder der Bauberufe zusammen mit den zeitlichen Richtwerten und einer kurzen Erläuterung.

Die Broschüre wendet sich an alle an der Berufsausbildung in den Bauberufen Beteiligten; das sind vor allem Ausbildungsbetriebe, Ausbilder auf den Baustellen und in überbetrieblichen Ausbildungsstätten, Berufsschullehrer und natürlich auch Auszubildende, die einen Bauberuf erlernen wollen, sowie an die interessierte Fachöffentlichkeit.