

**Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung**

W. Bertelsmann Verlag
Heft 1 / Januar 1992
1 D 20155 F

B|WP

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**Ausbildung
und soziale Schichtung
im Einzelhandel •**

**Berufsbildung in
Osteuropa
im Umbruch •**

**Selbstgesteuerte
Weiterbildung
im Handwerk •**

Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Fördern durch Berufsausbildung

Fachbeiträge

- HASSO VON HENNINGES
02 Ausbildung und soziale Schichtung im Einzelhandel
- HANS-PETER FISCHER
07 Aufgabenentwicklung und Projektlernen
- DIETER EULER
14 Selbstgesteuerte Weiterbildung im Handwerk
- GERALD BOUTEZ, FRANK GLÜCKLICH
21 Qualifizierungsreserven erschließen — ein Marketingkonzept entwickeln
- MARGRET KUNZMANN
26 Berufsbildung osteuropäischer Länder im Umbruch

Diskussion

- SASKIA KEUNE, DIETMAR ZIELKE
32 Individualisierung und Binnen-differenzierung: eine Perspektive für das duale System?

Berufsbildung in Europa

- 38** EG-Aktionsprogramm EUROTECNET
- 38** PETRA II in Aktion
- 39** Berufsbildung in den Niederlanden

Nachrichten und Berichte

- 40** BIBB-Arbeitsprogramm 1992
- 41** Ausbildungsabbruch — Und was nun?
- 42** Neuerscheinungen des BIBB
- 43** Gesellschaft für berufliche Umweltbildung gegründet

Arbeit des Hauptausschusses

- 43** Kurzbericht über die Sitzung des Hauptausschusses am 13./14. November 1991
- 44** Stellungnahme des Hauptausschusses zum Referentenentwurf

Frauen und Berufsbildung

- 44** Ausbildungs- und Berufssituation von Frauen in den neuen Bundesländern

Rezensionen

- 45** Rezensionen

Beilagenhinweis

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt mit Bestellkarte von W. Bertelsmann Verlag KG, Bielefeld, und ein Prospekt 2. Fachkongreß, BIBB, Berlin, bei.

Fördern durch Berufsausbildung

Hermann Schmidt

Alle Gesellschaften kennen die Förderung von Menschen mit besonderen Fähigkeiten und Leistungsdispositionen. Im traditionellen Verständnis unseres Bildungssystems ist jedoch die Förderung besonders herausragender Leistungspotentiale stets dem Verständnis einer auf intellektuellen Fähigkeitsmerkmalen beruhenden Leistung gefolgt. Erst in den letzten Jahren hat eine differenziertere Blickweise Platz gegriffen, die ein Nachdenken über gezielte Fördermaßnahmen und systematische Entfaltungschancen beim beruflichen Lernen auslöste. Verstärkte Aufmerksamkeit richtet sich daher in jüngster Zeit darauf, Lerndispositionen im Bereich beruflicher Bildungsprozesse gezielt auszumachen und durch pädagogisch angeleitete Aktivitäten weiterzuentwickeln.

Das Spektrum beruflicher Tätigkeitsformen und Lernhaltungen ist derart unterschiedlich, daß es falsch wäre, die Diskussion über das Verständnis von Begabung auf vornehmlich praktische Leistungshaltungen zu beschränken und sie auf diese Weise von der eher auf intellektuelle Dispositionen abgestellten „allgemeinen Begabung“ abzugrenzen. Zugleich birgt der Begriff „berufliche Lernfähigkeit“ sehr vielschichtige Dimensionen in sich, da Lerndispositionen, die zum Beispiel herausragende kaufmännische Leistungen bedingen, anders strukturiert sein dürften als solche, die handwerkliche Spitzenleistungen ermöglichen. Das Verständnis von beruflicher Begabungsförderung muß auf pädagogisches Handeln gerichtet sein, das durch Entdecken und Fördern der Stärken der Auszubildenden zur Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen beiträgt und dabei alle Fähigkeitspotentiale im Blickfeld hat.

Unser Ausbildungssystem hat in den vergangenen Jahren am Beispiel der beteiligten Jugendlichen gezeigt, wie flexibel es sein kann und zu welchen Integrationsleistungen es fähig ist. Viele Jugendliche, die häufig ohne Berufsausbildung in eine ungewisse berufliche Zukunft entlassen wurden, haben gezeigt, daß sie mit Erfolg ausgebildet werden können und daß sie als qualifizierte Arbeitskräfte Zugang zum Erwerbsleben finden konnten. Auch sie müssen in den Kreis der „Begabten“ aufgenommen werden, denen weitere Förderung aufgrund besonderer Leistung gewährt wird. Die Besinnung auf den beruflichen Werdegang des einzelnen sollte nicht nur in der Ausbildung beteiligter Jugendlicher, sondern auch für die Berufsausbildung generell zur pädagogischen Leitidee werden. Die verstärkte Hinwendung auf den einzelnen Auszubildenden würde den Blick dafür schärfen, daß es unter ihnen auch viele gibt, denen man Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Begabung bieten muß.

Von einer so verstandenen Begabtenförderung in der beruflichen Bildung erwarte ich Impulse, die sich auf die Berufsbildung insgesamt positiv auswirken, ihre Attraktivität und ihren Stellenwert im Bildungssystem stärken. Bedingung dafür ist, daß es uns gelingt, die Hochschullaufbahnen für beruflich Qualifizierte zu öffnen und zusätzliche Lernangebote im Rahmen der Berufsausbildung zu schaffen. Wie dies geschehen kann, dafür liegen erprobte Beispiele vor. Hier weitere branchen- und berufsbezogene Modelle zu entwickeln und sie in den Ausbildungsalltag zu überführen, ist eine Zukunftsaufgabe der beruflichen Bildung.

Ausbildung und soziale Schichtung im Einzelhandel

Hasso von Henninges



Dr. phil., Diplomvolkswirt, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, Arbeits schwerpunkt Berufs- und Qualifikationsforschung

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche hierarchischen Positionsstufen und sozialen Lagen die Ausbildungsberufe des Handels ihren Absolventen eröffnen. Das Thema klingt zwar in vielen Neuordnungsdebatten an, wurde aber nie gesondert und systematisch analysiert.

Einleitung

Die Berufsbildung übt nicht nur die bekannte Funktion der Vermittlung von produktionsrelevanten Qualifikationen aus, sondern u. a. die, die Zugänge zu privilegierten Statuspositionen zu regulieren. In der Literatur wird dies als Statusdistributionsfunktion bezeichnet.¹ Ausbildung bereitet eben nicht nur auf bestimmte Tätigkeiten und Anforderungen vor, sondern hat immer auch soziale Konsequenzen, da sie den Zugang zu den sozial attraktiven Positionen im System der sozialen Ungleichheit erleichtert oder erschwert und damit den einzelnen in verschiedenen günstige Lebenslagen stellt. Dies erklärt sich im wesentlichen daraus, daß die Bündelung und Schneidung von Ausbildungsinhalten zu Berufen ein interessengeleiteter Prozeß ist, in dem qua Kompetenzfestlegungen über soziale Berechtigung und Ausschlüsse sowie über hierarchische Einstufungen mitentschieden wird. Die Novellierung von Ausbildungsordnungen ist deshalb nie nur eine Anpassung von Ausbildungsinhalten an betriebliche Bedarfe, sondern hat für die betroffenen Personen weiterreichende Konsequenzen.

Alltagsbeobachtungen und empirische Untersuchungen deuten darauf hin, daß an die Ausbildungsberufe des Handels (Verkäufer/-in, Einzelhandelskaufmann/-frau, Warenkaufmann/-frau) verschiedene „Statusberechtigungen“ geknüpft sind. So scheint die Verkäuferausbildung eher für die unteren Statusebenen in Einzelhandelsbetrieben zu qualifizieren, die Einzelhandelskaufmannausbildung dagegen eher für höhere Ränge. Dies scheint aber nicht uneingeschränkt zu gelten, sondern wird offenbar überlagert von anderen, mehr personalen Faktoren, z. B. von dem Umstand, Mann oder Frau zu sein. CLAUSS gelangt in diesem Zusammenhang zu folgendem Untersuchungsergebnis: „Es sind . . . nicht so sehr die in der Ausbildung vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten für den Arbeitseinsatz entscheidend, vielmehr sind es in erster Linie die Männer, denen anspruchsvollere und komplexere Tätigkeiten zugestanden werden, während die Frauen — auch wenn sie die Ausbildung einer Einzelhandelskauffrau absolviert haben — häufig als Verkäuferin eingesetzt werden.“²

Für unsere Untersuchung können wir hieraus die zentrale These ableiten, daß sich die Besetzung höherer Positionen im Handel weniger an Ausbildungs-, sondern mehr an anderen Merkmalen der Beschäftigten orientiert. Wenn die im Handel absolvierte Ausbildung keinen besonderen Einfluß auf die spätere Aussicht auf attraktivere Arbeitsplätze im Handel eröffnet, so könnte dies einen Teil der aktuellen Beschäftigungs- und Nachwuchsprobleme erklären. Es würde verständlich machen, warum so viele Nach-

wuchs Kräfte dem Handel nach der Ausbildung den Rücken kehren und in anderen Branchen und Berufen arbeiten (1985 arbeiteten rd. 40 Prozent der im Handel ausgebildeten Verkäuferinnen, 53 Prozent der Einzelhandelskaufleute und 69 Prozent der Warenkaufleute nicht mehr im Handel, sondern waren in anderen Wirtschaftszweigen tätig, 35 Prozent aller im Handel ausgebildeten Fachkräfte wechselten ihren erlernten Beruf).

Status hängt weniger von Ausbildung, sondern eher von anderen Merkmalen ab

Für viele von ihnen bestehen im Handel wohl nur geringe Aufstiegschancen, vielleicht deshalb, weil höhere Positionen von den Selbständigen eingenommen werden oder von denjenigen, die ihre Fachkenntnisse in anderen Berufen erworben haben.

Untersuchungsansatz

Die Überprüfung unserer Untersuchungsthese erfolgte getrennt für Betriebe des Facheinzelhandels (hauptsächlich Fachgeschäfte) und für Filialunternehmen (Waren- und Kaufhäuser, Lebensmittelsupermärkte, Waren-Discountläden). Dabei wurde jeweils in zwei Untersuchungsschritten vorgegangen: Zunächst wurde untersucht, mit welchen Statusattributen die Hierarchieebenen ausgestattet sind. Dann wurde mittels multivariater Analyseverfahren geprüft, welchen Einfluß die einzelnen Fachausbildungen im Vergleich zu anderen personalen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Familienstand, soziale Herkunft etc.) für die Besetzung der Hierarchiestufen ausüben.³ Die empirischen Daten der Untersuchung stammen aus der BIBB/IAB-Befragung von 1985 (IAB-Spezialteil)⁴; die Analyse des Facheinzelhandels stützt sich auf 1 035, die der Filialbetriebe auf 470 Befragte.

Statuszuweisung in Fachgeschäften

Status und Statusattribute

In den Fachgeschäften arbeiten ca. 39 Prozent der Beschäftigten in hohen Positionen⁵ und 61 Prozent in unteren sozialen Rängen. An beide Ränge sind erwartungsgemäß sehr verschiedene soziale Attribute geknüpft.

In den höheren Positionen

- wird mehr verdient (67 Prozent verdienen im Monat durchschnittlich 2 000 DM brutto oder mehr, in den unteren Rängen verdienen dagegen nur 33 Prozent so viel);
- herrschen tendenziell weniger starke körperliche Belastungen vor (z. B. seltener Steharbeit, Lärm, unzureichende Beleuchtung des Arbeitsplatzes, Arbeit in körperlichen Zwangshaltungen);
- sind die nervlich-intellektuellen Anforderungen tendenziell höher (z. B. häufigerer Termindruck, häufiger wechselnde Aufgaben, innovative Arbeiten, mehr exogen bedingte Arbeitsstörungen, mehr Konzentration und finanzielle Verantwortung).

Die Unterschiede zwischen den Hierarchieebenen spiegeln sich auch in den subjektiven Bewertungen der Arbeitssituation wider: 46 Prozent der Personen mit hohem Status sind mit ihrer Arbeitssituation sehr zufrieden, in den unteren Positionen sind dies mit 30 Prozent deutlich weniger.

Berufsausbildung und Status

Für die Zuweisung der Hierarchieebene spielen mehrere Merkmale eine Rolle. Die ersten Auswertungen deuteten auf ein stärkeres Gewicht folgender Merkmale hin:

- Geschlecht:
Männer sind häufiger in höheren Positionen zu finden als Frauen;

- Berufsausbildung:
schulisch Ausgebildete und Personen mit einer Lehre zum Warenkaufmann sind häufiger in höheren Positionen zu finden als Personen mit einer Verkäuferlehre, mit einer Bürokaufmannslehre, mit einer nicht-kaufmännischen Lehre und als Person ohne abgeschlossene Lehre;

- Alter:
Personen über 30 Jahre bekleiden häufiger höhere Positionen als Personen, die jünger sind;

- Arbeitszeit:
Vollzeitbeschäftigte sind häufiger in höheren Positionen tätig als Teilzeitbeschäftigte.

Vertiefende Analysen ergeben, daß zwischen diesen und anderen personalen Merkmalen mehrfache Zusammenhänge bestehen. So ergeben sich beispielsweise relativ starke Korrelationen zwischen Geschlecht, Arbeitszeit und Erwerbstätigkeitsunterbrechung, zwischen Geschlecht und Berufsabschluß, zwischen schulischem Bildungsabschluß und Berufsausbildung oder zwischen Alter und Berufsausbildung.

Die Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen werfen die Frage nach der Struktur ihrer Verknüpfung und — wichtiger noch — nach deren Bedeutung für die Statuszuweisung auf. Anders gefragt: Beschreiben die dargestellten Einflüsse „echte“ Zusammenhänge oder spiegeln sich in ihnen — eben weil die Merkmale stark interkorrelieren — ganz andere Sachverhalte wider? Besteht beispielsweise zwischen Berufsausbildung und Status tatsächlich ein Zusammenhang oder steht dahinter vielleicht der Umstand, Mann oder Frau zu sein (Männer werden vielleicht unabhängig von ihrer Ausbildung höher beschäftigt als Frauen; da sie auch eine andere Ausbildung haben als Frauen, entsteht — läßt man diesen Hintergrundfaktor weg — als Korrelat auch eine Beziehung zwischen Berufsausbildung und Status)?

Die empirische Beantwortung dieser Fragen erfordert ein multivariates Vorgehen, also eine Analyse der Einzelzusammenhänge unter der Bedingung, daß die Effekte aller anderen wichtigen Merkmale ausgeschaltet bleiben. Für solche Analysen gibt es mehrere Verfahren. Keines bringt Ergebnisse, die völlig methodenunabhängig sind. Wir haben deshalb zwei verschiedene, sich gegenseitig validierende und ergänzende Verfahren verwendet: die Multivariate Nominalskalensanalyse (MNA) und die Kontrastgruppenanalyse (AID3).

Die MNA, ein in Analogie zur metrischen multiplen Regression entwickeltes deskriptives Verfahren der Varianzaufklärung, erbrachte zunächst, daß der Einfluß jeden Merkmals unter der Bedingung, daß alle anderen Faktoren ausgeschaltet sind, schrumpft. Ferner wurde ersichtlich, daß die Merkmale Unterbrechung und Familienstand vernachlässigbar sind.

Mit nennenswertem eigenständigen Erklärungsbeitrag bleiben der Reihenfolge ihrer Bedeutung nach das Alter, die Arbeitszeit, das Geschlecht und die Berufsausbildung erhalten. Vergleichsweise weniger bedeutsam schienen hingegen die Schulbildung und die soziale Herkunft zu sein.

Sichtbar wurde auch, daß sich die Erklärungsrangfolge der Merkmale gegenüber der aus der rein bivariaten Betrachtung verschiebt. Schaltet man die Wirkung von Dritt faktoren aus, so avancieren die Merkmale Alter und Arbeitszeit zu den mit Abstand wichtigsten Faktoren für die Besetzung der Statuspositionen. Das Geschlecht und die Art der Berufsausbildung scheinen im Vergleich dazu erheblich weniger bedeutsam zu sein.

Die Ergebnisse bestätigen somit, daß für die Zuweisung höherer Statuspositionen mehrere personale Merkmale von Bedeutung sind und daß der Art der Berufsausbildung nur ein geringes Gewicht zukommt.

Im MNA-Modell und in den obigen Ergebnissen wurde unterstellt, daß die Wirkung der Erklärungsmerkmale für die Einstufung in die Hierarchieebenen „additiv“ ist, d. h., daß jedes einzelne Merkmal allein in der Lage ist, eine Wirkung auszuüben.

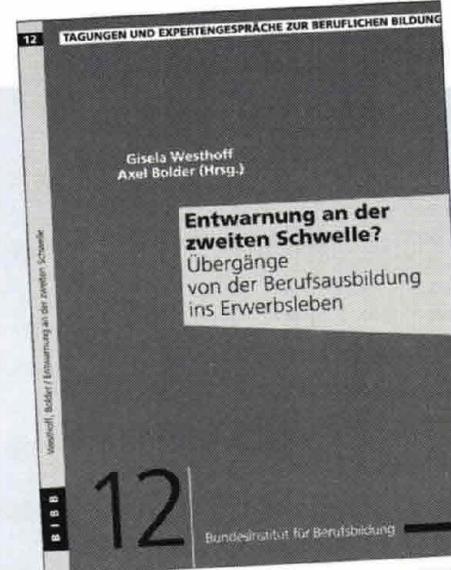
Die ergänzend durchgeföhrten AID3-Kontrastgruppenanalysen deuten darauf hin, daß diese Annahme wohl nicht der Realität entspricht. Es scheint eher so zu sein, daß die genannten Merkmale nur dann von Bedeutung sind, wenn sie gemeinsam mit dem einen oder anderen „unabhängigen“ Merkmal auftreten.

So ist das Alter uneingeschränkt nur bei Männern für die Statuszuweisung von Bedeutung, nicht aber auch bei Frauen. Bei Frauen spielt das Alter nur dann eine Rolle, wenn sie vollzeitbeschäftigt sind. Nur für diese Teilgruppe gilt wie bei den Männern generell, daß Jüngere (bis unter 30 Jahre alt) seltener in höheren Positionen beschäftigt werden als Ältere.

Ähnliches gilt für die anderen personalen Merkmale. Auch sie entfalteten ihren Einfluß nur unter bestimmten, jeweils spezifischen Bedingungen. Nicht anders steht es mit der Wirkung der Berufsausbildung: Unter der Bedingung, daß die Effekte der übrigen Einflußmerkmale ausgeschaltet sind, wirkt sie sich bei der Statuszuweisung mit aus.

• Männer unter 30 Jahren:

Männer unter 30 Jahren sind im Schnitt in 30 Prozent der Fälle in höheren Positionen beschäftigt (ältere Männer: 69 Prozent). Verfügen sie über eine abgeschlossene schulische Berufsausbildung oder über eine Lehre zum Warenkaufmann oder über keine abgeschlossene Berufsausbildung, so sind sie mit durchschnittlich 52 Prozent häufiger auf der oberen Hierarchieebene zu finden als die Männer mit anderen Ausbildungsabschlüssen (22 Prozent),



Gisela Westhoff
Axel Bolder (Hrsg.)

ENTWARUNG AN DER ZWEITEN SCHWELLE?

ÜBERGÄNGE VON DER BERUFSAUSBILDUNG INS ERWERBSLEBEN

TAGUNGEN UND EXPERTENGESPRÄCHE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 12,
Berlin 1991, 196 Seiten, 19,- DM
ISBN 3-88555-451-8

Seit dem Eintritt geburtenstarker Jahrgänge in Ausbildung und Beruf hat sich die Diskussion des Übergangs von der Ausbildung ins Erwerbsleben intensiviert. Die quantitative Versorgung mit Ausbildungsplätzen stand im Vordergrund des politischen Handelns. Es gibt jedoch wichtige Problemfelder der Integration in den Beruf, die künftig verstärkt die Situation junger Ausbildungsabsolventen bestimmen werden. In diesem Sammelband werden die Projektberichte, Beiträge und Diskussionsergebnisse des vom Institut zur Erforschung sozialer Chancen und vom Bundesinstitut für Berufsbildung veranstalteten Workshops dargestellt.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
Bundesinstitut für Berufsbildung
Referat Veröffentlichungswesen
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon 86 83-5 20/5 16
Telefax 86 83-4 55

- Männer über 30 Jahre, die nicht aus Hilfsarbeiter- oder einfachen Angestelltenfamilien stammen:

Im Durchschnitt sind 75 Prozent der Männer dieser Gruppe in der oberen Hierarchieebene tätig; verfügen sie über eine Lehre zum Einzelhandelskaufmann, zum Warenkaufmann oder über eine Lehre zum Bürokaufmann, so steigt dieser Anteil auf 88 Prozent; verfügen sie über eine andere Ausbildung, so verringert sich der Anteil auf 62 Prozent.

- Frauen, die unter 30 Jahre alt und vollzeitbeschäftigt sind:

13 Prozent der Frauen dieser Gruppe sind auf der oberen Hierarchieebene tätig; verfügen sie über eine schulische Ausbildung oder über eine „nicht-kaufmännische“ Lehre, so steigt dieser Anteil auf 44 Prozent; besitzen sie eine andere Ausbildung, so verringert er sich auf sieben Prozent.

Wir können diese Ergebnisse zu zwei Punkten zusammenfassen:

- Die Art der Berufsausbildung spielt in Fachgeschäften nur bei rd. der Hälfte der Beschäftigten eine Rolle für die Zuweisung zu hohen oder niedrigen Positionen. Bei dem anderen Teil der Beschäftigten hängt die Statuszuweisung überhaupt nicht von der Berufsausbildung, sondern ausschließlich von anderen (personalen) Merkmalen ab.

- Innerhalb dieses Rahmens scheinen den Ausbildungsberufen des Einzelhandels verschiedene Funktionen zuzukommen: Die Verkäuferausbildung führt in aller Regel zu den unteren sozialen Rängen, die Ausbildung zum Warenkaufmann begünstigt dagegen den Zugang zu höheren Positionen. Die Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann ist mit keinen so klaren sozialen Folgen verbunden. Sie eröffnet den Zugang nach unten wie nach oben — je nachdem, welche anderen statusrelevanten Merkmale die Person sonst noch mitbringt.

Statuszuweisung in Filialbetrieben und Warenhäusern

Den gleichen Fragen wie beim Facheinzelhandel gingen wir auch für die Filialbetriebe und Warenhäuser nach: Ob und in welcher Hinsicht sind verschieden hohe soziale Positionen mit unterschiedlichen sozialen Konsequenzen für die Arbeitenden verbunden und welche Rolle spielt die Berufsausbildung für die Besetzung der verschiedenen hohen Positionen?

Status und Statusattribute

Die an die Statuspositionen geknüpften sozialen Attribute sind auch in Filialbetrieben und Warenhäusern — ähnlich wie in Einzelhandelsbetrieben — verschieden strukturiert:

- In höheren Positionen⁶ wird wesentlich mehr verdient; knapp 50 Prozent verdienen 3 000 DM brutto und mehr; in den unteren Positionen verdienen nur vier Prozent so viel.
- Höhere Positionen sind in der Regel mit weniger körperlich belastenden Arbeitsbedingungen verbunden; wesentlich seltener als in niedrigen Positionen ist insbesondere der Umfang körperlich schwerer Arbeiten, wie das Tragen oder Heben schwerer Gegenstände.
- Höhere Positionen sind erwartungsgemäß mit größeren Handlungs- und Entscheidungsspielräumen ausgestattet; die dort implementierten Aufgaben sind zahlreicher, innovationsorientierter und weniger routineverhaftet; dies bedeutet andererseits aber auch: Arbeit unter häufigem Termindruck, häufigere starke Konzentrationsanspannung und häufigere finanzielle Verantwortung.

Die Inhaber höherer Positionen bewerten ihre Arbeitsbedingungen dementsprechend günstiger und attraktiver als die Beschäftigten in den unteren Positionen.

Berufsausbildung und Status

Die Zuweisung zu höheren Positionen scheint in den Filialbetrieben einem klareren Muster zu folgen als in den Facheinzelhandelsbetrieben, was vielleicht mit daran liegt, daß die Branchenstruktur der Filialbetriebe in dem hier verwendeten Datensatz homogener ist als die der Fachgeschäfte.

Die MNA-Analyse zeigte eine deutliche Rangfolge der Einflußgrößen:

- Am bedeutsamsten scheint der Umstand, Mann oder Frau zu sein: die Wahrscheinlichkeit, daß Männer höhere Positionen einnehmen — bei Konstanz sonst noch wirksamer Faktoren — liegt um rd. 20 Prozentpunkte über dem durchschnittlichen Erwartungswert; bei Frauen liegt die Wahrscheinlichkeit hingegen um neun Prozentpunkte unter dem Erwartungswert.
- In großem Abstand hierzu fungiert als zweitwichtigstes Merkmal das Alter: Personen im Alter zwischen 30 und 50 Jahren werden — unter sonst gleichen Bedingungen — häufiger höhere Positionen übertragen; Personen unter 30 Jahren und solchen über 50 Jahre werden häufiger niedrigere soziale Positionen übertragen.
- Von eher nachgeordneter Bedeutung scheinen die übrigen untersuchten personalen Merkmale Schulbildungsabschluß, Unterbrechung der Erwerbstätigkeit, Familienstand und — überraschenderweise — auch die Arbeitszeit zu sein. Letztere spielt in den Facheinzelhandelsbetrieben eine eminent wichtige Rolle für die Positionierung bei Frauen; hier in den Filialbetrieben und Warenhäusern ist das nicht so; wohl deshalb nicht, weil die Arbeitszeit (Vollzeit/Teilzeit) überwiegend Frauen betrifft und diesen generell nur wenige Chancen für höhere Positionen eingeräumt werden.
- Zu den Merkmalen mit nachrangiger Bedeutung zählen auch die Berufsausbildung und die soziale Herkunft. Für die Berufsausbildung scheint dabei folgendes Beziehungs-

muster zu gelten: schulische Berufsausbildungen, die Verkäuferlehre und bürokaufmännischen Lehren bieten größere Chancen, in hohe Positionen zu gelangen; bei anderen Ausbildungsgängen — auch bei der Lehre zum Einzelhandelskaufmann — verhält es sich umgekehrt: sie führen eher in die niedrigen Positionen.

Die Statuszuweisung hängt in den Filialbetrieben bzw. Warenhäusern also ebenfalls von mehreren Merkmalen ab, wobei dem Geschlecht — im Unterschied zu den Fachgeschäften — eine klar dominierende Rolle zukommt.

Vertiefende Analysen ergaben, daß an dem Zuweisungsprozeß weniger personale Merkmale beteiligt sind und daß dieser im Vergleich zu dem in Facheinzelhandelsbetrieben demzufolge klarer strukturiert ist.

Die Kontrastgruppenanalyse zeigte ferner, daß die an der Statuszuweisung beteiligten Merkmale in den Filialbetrieben ebenfalls „nicht-additiv“ verbunden sind. Hervorhebenswert ist, daß der ohnehin geringe Effekt der Berufsausbildung auch nur unter bestimmten Bedingungen einzutreten scheint: Nur bei Frauen, die aus Selbständigenfamilien stammen, spielt die Berufsausbildung eine Rolle für die Statuspositionierung. Dieser Personenkreis ist mit rd. 18 Prozent aller in Filialbetrieben tätigen Personen nicht sehr groß.

Zusammenfassung

Die für unsere Leitfrage wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung bestätigen unsere Ausgangsvermutung; zugleich modifizieren sie sie aber auch. Sie zeigen zum einen, daß die Berufsausbildung in den Fachberufen des Einzelhandels für die Besetzung von hohen Positionen im Handel nur eine vergleichsweise geringe Rolle spielt. In den meisten Fällen sind für die Zuweisung in hohe Posi-

tionen und damit auch für die Chancen auf höheres Einkommen und interessantere und körperlich weniger stark belastende Arbeiten andere Merkmale als die Art der absolvierten Berufsausbildung von Bedeutung. In den Fachgeschäften des Einzelhandels bestimmt sich die Statuszuweisung maßgeblich nach dem Alter, der Arbeitszeit und dem Geschlecht der Beschäftigten. In Filialbetrieben/Warenhäusern spielt hingegen das Geschlecht die mit Abstand stärkste Rolle.

Sofern die Ausbildung von Einfluß für die Statuszuweisung ist — dies ist das zweite wichtige Ergebnis —, so wirkt sie sich von Ausbildungsberuf zu Ausbildungsberuf verschieden aus. Die Verkäuferlehre führt in den Betrieben des Facheinzelhandels in der Regel eher zur Besetzung niedriger Statuspositionen, in den Filialbetrieben und Warenhäusern hingegen eher zu den oberen Positionen. Die Lehre zum Einzelhandelskaufmann ist im Facheinzelhandel in bezug auf die Besetzung der Statuspositionen ambivalent; hohe und niedrige Positionen sind gleichermaßen wahrscheinlich; in den Filialbetrieben eröffnet diese Ausbildung hingegen eher den Zugang zu niedrigen als zu höheren Positionen. Unterschiedlich sind schließlich auch die Berechtigungen der Lehre zum Warenkaufmann. In den Betrieben des Facheinzelhandels besteht eine größere Wahrscheinlichkeit, damit in höhere als in niedrigere Positionen zu gelangen. In den Filialbetrieben und Warenhäusern verhält sich dies umgekehrt: hier werden Warenkaufleute (unter sonst gleichen Bedingungen) mehr in den unteren und weniger in den oberen Positionen eingesetzt.

Unsere Ergebnisse bestätigen, daß die Fachausbildungen im Einzelhandel nur begrenzte Chancen für die Erreichung attraktiver Positionen und Arbeitssituationen in den Handelsbetrieben eröffnen. Die einzelnen Ausbildungsberufe unterscheiden sich nicht wesentlich. Je nachdem, um was für einen Betrieb es sich handelt, ist die eine oder an-

dere Ausbildung günstiger. Eine einfache verallgemeinernde Aussage über die Statuszuweisungsfunktionen der Ausbildungsberufe, wie etwa die, daß die Verkäuferausbildung ihre Absolventen im Handel generell eher in die unteren sozialen Positionen führt und die Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann generell größere Chancen für den Zugang zu hohen Positionen und damit zu „besseren Lebenslagen“ eröffnet, wird durch unsere Analyse nicht gestützt.

Die vorgestellten Ergebnisse deuten darauf hin, daß für die Besetzung höherer Positionen in Einzelhandelsbetrieben in den meisten Fällen Fähigkeiten, Kenntnisse und Eigenschaften relevant sind, die nicht an eine bestimmte Berufsausbildung gekoppelt sind. Von Ausnahmen abgesehen brauchen sie bislang entweder gar nicht in einer Berufsausbildung vermittelt zu werden oder sie können in „fachfremden“ Ausbildungen genauso gut erworben werden wie in den Ausbildungsberufen des Handels. Bei den Fachgeschäften des Einzelhandels hängt dies vermutlich mit der sehr heterogenen Warenstruktur zusammen: die Vielzahl der verschiedenen Produktarten verlangt verschiedenartige Fachkenntnisse und eröffnet Raum für die verschiedenartigsten Ausbildungsfachrichtungen, die zudem noch mit den kaufmännischen Ausbildungen des Handels konkurrieren. Hinzu kommt, daß innerhalb bestimmter Sparten erhebliche fachliche Kompetenzunterschiede zwischen den jeweiligen Fachgeschäften bestehen (z. B. Straßenkiosk vs. Zeitschriftenfachgeschäft), was wiederum mit dem unterschiedlichen „Ausbildungsniveau“ der Betroffenen zusammenhängt.

Etwas anders scheint die Lage in den Filialbetrieben und Warenhäusern zu sein. Hier erfolgt die Positionszuweisung vor allem geschlechtsspezifisch, was unserer Analyse zufolge kaum etwas mit den verschiedenen Ausbildungs- und Lebenslagen von Frauen und Männern zu tun hat. Selektionsrelevant werden hier Fähigkeiten, Einstellungen und

Verhaltensweisen, die offensichtlich jenseits solcher Merkmale liegen, und die den Frauen und Männern in jeweils spezifischer Weise zugeschrieben bzw. aberkannt werden.

Eine Neuordnung der Ausbildungsberufe des Einzelhandels, sofern sie auf eine Verbesserung der Berufschancen ihrer Klientel aus ist, wird sich u. a. mit diesen Strukturen — mit der Heterogenität der Produktgruppen und den sich daraus ergebenden Konkurrenzen zwischen verschiedenen Ausbildungsgängen, mit den sozial verfestigten geschlechtsspezifischen Kompetenzzuschreibungen und Aberkennungen allgemeiner Art — beschäftigen müssen. Sie wird sich klarwerden müssen, welche Segmente der Arbeitswelt sie für sich besetzen und ausbildungs- und berufspolitisch absichern will. Bildungspolitische Maßnahmen allein werden dazu wahrscheinlich nicht ausreichen.

Anmerkungen

¹ Vgl. Franzke, R.: *Berufsausbildung und Arbeitsmarkt. Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*, Bd. 39. Berlin 1978

² Clauß, Th.: *Daten und Interpretationen zur Berufsbildung und Beschäftigung im Einzelhandel*. Berlin 1988, S. 28

³ Die Untersuchungsergebnisse konnten aus redaktionellen Gründen hier nicht tabellarisch dokumentiert werden, diese können beim Autor eingesehen werden.

⁴ Vgl. im einzelnen BIBB/IAB (Hrsg.): *Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikationen und Arbeitsbedingungen*. In: BeitrAB II8. Nürnberg 1987

⁵ Als Beschäftigte in „hohen Positionen“ wurden von uns alle Selbständigen und alle abhängig Beschäftigten mit Vorgesetztenfunktionen eingestuft. Die Positionen der übrigen wurden als „niedrige Positionen“ klassifiziert.

⁶ Die Hierarchiestufen in Filialbetrieben wurden wegen der anderen Struktur dieser Betriebe anders definiert als die in den Fachgeschäften. Als Inhaber von „hohen Positionen“ wurden von uns eingestuft: Selbständige, leitende, gehobene und mittlere Angestellte mit Vorgesetztenaufgaben. Alle anderen Beschäftigten wurden den „niedrigen Positionen“ zugeordnet.

Aufgabenentwicklung und Projektlernen — Stellgrößen dezentralen Lernens und Kernelemente einer Personalentwicklungsstrategie

Hans-Peter Fischer



Wirtschaftsingenieur, Leiter der Hauptabteilung Betriebliches Bildungswesen im Werk Gaggenau der Mercedes-Benz AG

Zur Diskussion um die Lernortfrage wird am Beispiel eines Werks der Automobilindustrie eine Konzeption für dezentrales Lernen dargestellt. Anhand von „Aufgabenentwicklung“ und „Projektlernen“ wird der durch Modellversuche erprobte Arbeitsansatz veranschaulicht, die erforderliche Umorientierung für ein neues, dezentrales Verständnis betrieblicher Bildungsarbeit aufgezeigt und die für die innerbetriebliche Qualifizierungsarbeit wesentlichen Trends beschrieben.

Der betriebliche Kontext prägt unsere Intention

Der beschriebene Arbeitsansatz ist durch mein betriebliches Aufgabengebiet in einem Produktionswerk der Automobilindustrie mit ca. 10 200 Beschäftigten geprägt. Berufliche Erstausbildung, Laufbahnberatung und fachliche Weiterbildung sind dort verknüpfte Elemente einer zusammenhängenden Personalentwicklungskonzeption. In zahlreichen Modellversuchen zur Weiterentwicklung der technischen und kaufmännischen Berufsausbildung sowie in den Pilotprojekten der letzten zehn Jahre zur Führungskrätenachwuchsentwicklung hat sich ein Lerndesign-Trend herausgebildet, der heute zu einem dominierenden Gestaltungsmerkmal unserer werkspesifischen Personalentwicklungsüberlegungen geworden ist. Wir orientieren konsequent alle Maßnahmen in Ausbildung und Weiterbildung am „Lernort Arbeitsplatz“.

Dies bedeutet ein neues dezentrales Verständnis betrieblicher Bildungsarbeit. Für alle, die die 70er und 80er Jahre innerbetrieblicher Bildungsarbeit miterlebt haben, bedeutet dies eine Gegenbewegung. In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden alle Aufgaben, die Lernelemente enthielten, einer seit Mitte der 70er Jahre stark expandierenden, neuen betrieblichen Funktion der Fort- und Weiterbildung zugeordnet. In diesem Zeitraum entstanden insbesondere in den Großbetrieben — neben der traditionell gepflegten Berufsausbildung — eigene Bereiche mit Lehrsälen und Tagungshäusern. Hinsichtlich der Lernorte bedeutete dies eine Zentralisierung des Lernens.

Themenzentriert gegliedert entstanden immer umfangreichere Bildungsprogramme. Die Beteiligung an diesen Programmen wuchs stetig. Das laufende Anwachsen dieser Funktion sowie die damit verbundenen immer größer werdenden Kosten für Fort- und Weiterbildung führten Mitte der 80er Jahre zu einer breiten Diskussion des Nutzens dieser Personalinvestition. Immer deutlicher schälte sich dabei heraus, daß themenzentrierte Qualifizierungsansätze ohne den Bezug zu den konkreten Aufgaben am Arbeitsplatz dem Lehrgangsteilnehmer eine Transferproblematik bescheren und ihn mit dieser weitgehend allein ließen.

Dies führte zu der heute vielerorts praktizierten methodischen Transfersicherung am Ende eines jeden Seminars.

Ein weiterführender und sich als wirkungsvoll erweisender Ansatz war, „**das Lernen über Projektaufgaben**“ zu wählen. Teamfähigkeit wurde dabei nicht mehr, wie in den 70er und frühen 80ern durch gruppendiffamisch orientierte Übungen in einer Hotelklausur gefördert, sondern durch die Arbeit in der Projektgruppe. Diese Projektgruppen haben den Vorteil, daß sie inhaltlich fachliche Herausforderungen mit sich bringen, die häufig über den Aufgabeninhalt eines Arbeitsplatzes hinausgehen. Sie sind zeitlich befristet und bringen deshalb eine Ergebnis-

erwartung mit sich. Es sind in der Regel Aufgaben, die nicht von einer Person allein gelöst werden können, sondern unterschiedliches Wissen gebündelt erfordern. Entstanden ist diese Arbeitsform durch die Notwendigkeit, beschleunigt besondere in der Regel einmalig auftretende Problemstellungen zu bearbeiten.

Eine solche Sonderaufgabe zusammen mit erfahrenen Kollegen zu bewältigen, wurde von Nachwuchskräften als die häufig ergiebigste Lernform im Einstieg in erweiterte Aufgaben erlebt. Diese Form des Projektlerbens unterschied sich durch Einmaligkeit der Problemstellung von den schon bekannten Lernprojekten in der Berufsausbildung. Dort findet eine sich wiederholende Reproduktion definierter Ausbildungseinheiten statt. Dieser attraktiven und wirkungsvollen Lernform Projektarbeit standen aber die traditionell in Lehrgangsformen denkenden Arbeitsweisen innerbetrieblicher Bildungsbereiche entgegen.

Der Lernweg „Herausforderungen setzen durch Projekte“ war und ist nicht mehr wirkungsvoll zentral steuer- und regelbar. Dieser Lernweg lebt von der Aktualität der Projektaufgabe, aktuell ist immer eine anstehende bisher nicht bearbeitete Problemstellung an einem Arbeitsplatz. Die Bestimmung eines Arbeitsplatzes für Lernzwecke ist deshalb immer auch Klärung von Wertigkeit und Wertschätzung des Lernens durch den Betrieb. Wenn beispielsweise „Neue Technologien im Büro“ zur effizienten Aufgabenbewältigung in einem Unternehmen für wesentlich gehalten werden, dann werden die Arbeitsplätze entsprechend ausgestattet sein. Im Ausschöpfen der Lernpotentiale solcher Arbeitsplätze sehen wir einen wirkungsvollen Lösungsweg für sich ständig aktualisierendes berufsbegleitendes Lernen. Lernen am Arbeitsplatz steht dabei in einem Wirkungszusammenhang, der mit einem Netzwerkverständnis betrachtet werden muß. Wir sind der Überzeugung, daß Wirkungszusam-

mehänge der Erkundung bedürfen, der sich wiederholenden Vergewisserung, ob der vermutete Zustand überhaupt noch existiert. Als innerer Kompaß, ob dieser Lernweg der Erkundung zu wählen ist, sollte bei der Lernzielklärung der erkennbare, jeweilige Beitrag zur Förderung selbständigen beruflichen Handelns dienen.

Folgende Maximen prägen nach unseren Vorstellungen diesen Lernweg:

- Lernen am Arbeitsplatz findet in einem sich stetig bewegenden Kräftefeld mit selten stabilen Einflußgrößen statt.
- Lernen am Arbeitsplatz muß eingebettet sein in eine netzwerkartige Lernorganisation, die alternative Lernwege und Herausforderungen bietet.
- Lernen am Arbeitsplatz muß dabei drei Herausforderungen setzen. Es muß zur Bewältigung von Veränderungen beitragen, vermitteln, daß Komplexität als Vernetztheit zu begreifen ist und das Ausmaß von Selbst- und Fremdbestimmtheit im Vollzug beruflichen Handelns bewußt machen.

Sieben Trends als Szenario-Hintergrund der 90er Jahre

Die folgenden sieben Trends stellen eine Auswahl der erwarteten innovativen Entwicklungen für unser Unternehmen bis zur Jahrhundertwende dar. Es wurden dabei diejenigen Entwicklungen herausgearbeitet, deren Relevanz für den Qualifikationsbedarf erkennbar ist. Dabei wird vorrangig auf Tätigkeitsfelder mit einem größeren Mengengerüst eingegangen.

Übergreifend läßt sich die Erwartung formulieren, daß im nächsten Jahrzehnt die verschiedenen Funktionsgruppen unseres Unternehmens, wie

- Fachkräfte in der Produktion,
- Fachkräfte in den indirekten, instand setzenden Bereichen,

- schreibende Tätigkeiten in der Verwaltung,
 - Techniker, Ingenieure,
 - Meister sowie die unteren Führungsebenen, wie Gruppenleiter und Hauptgruppenleiter
- eine unterschiedliche Zukunft haben werden.

Diese Einschätzung basiert auf den nachfolgenden Thesen:

Trend 1: In den 90er Jahren werden nur diejenigen Unternehmen in reifen Branchen genügend qualifizierte Fachkräfte anziehen, die auch „Qualität im Arbeitsleben“ bieten.

Zielgruppe

Nachwuchs für betriebliche Fachkräfte, Ingenieurnachwuchs

Problem

Wurde bisher Größe des Arbeitgebers als Sicherheit vermittelnd erlebt, so kehrt sich die Attraktivität tendenziell um. Der Rückgang der Schülerzahlen bei einem gleichzeitig hohen Anteil von Studierenden wird zu einer steigenden Anzahl von Ausbildungsplätzen führen, die nicht mehr besetzt werden. Die Größe des Unternehmens wird dabei zunehmend als Unüberschaubarkeit und wenig individuellen Sinn vermittelnd erlebt. Daneben wird ein wachsendes Bewußtsein für eine ökologische Verträglichkeit der Produkte des Arbeitgebers sich entwickeln. Der Begriff „Qualität des Arbeitslebens“ wird sich dabei mit wechselnden Inhalten füllen. Die sich wandelnden Wertemuster werden dabei stärker als bisher kürzer dauernde „Generationen“ definieren.

Lösungsansatz

Praktika für Schüler und Studenten sind gleichzeitig Präsentationen des Unternehmens als Anbieter unterschiedlicher Arbeitsplätze und Arbeitskulturen. Aspekte der Unternehmenskultur werden somit zu einem wesentlichen Argument bei Personalmarketing.

Trend 2: Arbeiten und Lernen im Betrieb werden in Zukunft „verkopft“ sein.

Zielgruppe

Betriebliche Fachkräfte für Produktion und Instandhaltung, kaufmännische Sachbearbeitertätigkeiten

Problem

Die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe hat zu einer auf dreieinhalb Jahre verlängerten Ausbildungszeit geführt. Auch die kaufmännischen Berufe stehen vor einer Neuordnung, die zu einer Verlängerung auf drei Jahre führen wird. Der Zeitraum des berufsvorbereitenden Lernens wird immer länger und der Anwendungszeitraum des Gelernten durch die Beschleunigung der technologischen Entwicklung bei den Kommunikationstechniken immer kürzer. Auch wenn die Neuordnung zu einer qualitativ höherwertigen Ausstattung vieler Ausbildungswerkstätten geführt hat, wird zukünftig die Aktualisierung schwieriger. Die Steuerungstechnik für die betrieblichen Berufe sowie die Kommunikationstechnik in der Verwaltung ermöglichen eine Enttaylorisierung der Arbeitsorganisation.

Lösungsansatz

Die Grundstrukturen der Arbeitsorganisation zu verändern und neue Fähigkeiten durch Zusammenführung bisher verteilter Verrichtungen zu erfinden, heißt, das Lernen ganzer Organisationseinheiten zu organisieren.

Trend 3: Der Nutzen bisheriger beruflicher Erfahrungen als Beitrag zur Bewältigung der komplexer werdenden Situation wird immer geringer und die Wirkungen beruflicher Erfolge immer kurzelbiger.

Zielgruppe

Fachkräfte in den ersten zehn Jahren ihres Arbeitslebens

Problem

Lohnt es sich für Berufsanfänger, einen Arbeitsplatz zu durchdringen und zu verweilen, um dadurch arbeitsplatzbezogene Erfahrungen zu sammeln? Diese Frage wird zukünftig zunehmend negativ beantwortet. Eine höhere innerbetriebliche Mobilität wird die Folge sein, gefördert wird sie durch die bei den Großbetrieben übliche innerbetriebliche Stellenausschreibung. Dies läuft den Vorstellungen vieler technischer Bereiche zuwider, die eine Verweilzeit zum Erfahrungssammeln als unabdingbar erachten.

Lösungsansatz

Wenn Erfahrungen sammeln durch Rückmelbeschleifen, durch zu kurze Verweilzeiten nicht mehr zur Wirkung kommt, wird es zu neuen Formen einer schnellen Einarbeitung in ein Aufgabengebiet kommen müssen. Einarbeitszeit und -kosten werden deshalb stärker als in den 80er Jahren ins Blickfeld betrieblicher Interventionsansätze geraten.

Trend 4: Es wird zunehmend deutlicher, daß in den jetzt neu installierten Produktionsanlagen der Arbeitsprozeß selbst das Verhalten der daran beteiligten Mitarbeiter bestimmt und immer weniger ein Vorgesetzter.

Zielgruppe

Fachkräfte in der Produktion, Gruppenmeister, Meister

Problem

Die Inhalte der bisherigen IHK-Meister-Qualifizierung entsprechen immer weniger den neuen Anforderungen. So bedeutet die Steuerung teilautonomer Arbeitsgruppen für die Führung durch den Meister etwas völlig anderes als die Steuerung durch den Vorgesetzten in traditioneller Arbeitsorganisation. Daneben hat die zunehmend EDV-gesteuerte Produktion und Qualitätssicherung zu einer Besetzung von Meisterpositionen durch Jungingenieure geführt.

Lösungsansatz

Die Weiterbildung zum IHK-Meister sowie die Lehrpläne der Technikerschulen bedürfen kürzerer Zeitzyklen der Revision. Die innerbetriebliche Anpassungsqualifikation erreicht sonst eine Dimension, die zu anderen Besetzungsentscheidungen der Stellen führt.

Trend 5: Horizontale Kommunikation wird in verstärktem Maße vertikale Kommunikation ablösen.

Zielgruppe

Kaufmännische und technische Sachbearbeiter, Führungskräfte der mittleren Leitungsebenen

Problem

Die neuen Kommunikationstechniken im Büro haben zur Installation von Inhouse-Netzen geführt. Der Bildschirm wird immer mehr zur Grundausrüstung eines Schreibtischarbeitsplatzes. Dies führt dazu, daß jeder mit jedem über Vorgänge kommunizieren kann. Führung über Posteingang und Informationssteuerung trägt nicht mehr. Immer mehr Aufgaben werden über temporäre Strukturen durch Projektorganisationen abgewickelt. Dabei entsteht als Problematik die Entsorgung oder das Verlernen überholter Regelungen.

Lösungsansatz

Die Mitarbeit in temporären Strukturen erfordert ein schnelleres Aufnehmen von Sachverhalten, erfordert andererseits eine höhere Kompetenz im Aushalten von Unbestimmtheiten und erfordert Arbeitsfähigkeit, auch wenn das zu erreichende Ziel unklar definiert ist.

Trend 6: Es zeigt sich eine auffällige Tendenz, „Persönlichkeit“ in den Mittelpunkt zu rücken und/oder gemeinsames Handeln als Strategie der Verlebendigung von Institutionen und Strukturen zu sehen.

Zielgruppe

Mitarbeiter Personalbereich und Organisation, Führungskräfte

Problem

Die Personalpraxis gerät zunehmend in ein Spannungsfeld von Objektivität, Intersubjektivität und Subjektivität. Der Gleichbehandlungsgrundsatz bei der Gestaltung von Organisationen wird mehr einem Aushandeln von Funktionsverständnis und Rollen gleichen. Dabei wird der Anspruch, sich selbst durch Arbeit zu erkennen und zu verwirklichen, wachsen.

Lösungsansatz

Dieses Spannungsfeld gestaltend zu beeinflussen, wird ein zunehmender Anspruch innerbetrieblicher Qualifizierungsarbeit werden. Regeln und Steuern wird häufiger durch Formen der Selbstorganisation abgedeckt. Führung wird sich so inhaltlich neu definieren.

Trend 7: Werkzeugmaschinenhersteller werden verstärkt Wartung und Instandsetzung als Profitcenter Dienstleistungen anbieten. Es wird wie beim Fremdbezug von Aggregaten zu Wettbewerbssituationen bei Dienstleistungsanbietern kommen.

Zielgruppe

Fachkräfte innerbetrieblicher Instandsetzungsbereich

Problem

In den 80er Jahren waren die Leistungen der Computerhersteller Vorläufer für diesen Trend. Dort hat sich eine Differenzierung von Hardware-, Software- und Servicekosten ergeben. Für Software- und Serviceleistungen gibt es konkurrierende Anbieter. Auch für Werkzeugmaschinen ist eine solche Analogie denkbar. Es geht um innerbetriebliches Selber-Erstellen, Kaufen oder Mieten von Maschinen, Anlagen und deren Software.

Lösungsansatz

Wir werden uns mit den internen Qualifizierungsmaßnahmen dieser Situation im Wettbewerb stellen. Die nahe Beziehung zu den Bedarfstellern wird uns die besseren Chancen geben. Voraussetzung dafür ist die interne Akzeptanz als internes „Center of Competence“. Für viele betriebliche Bildungsweisen bedeutet dies eine erhebliche Veränderung der heutigen Arbeitsweise.

Ein Portfolio betrieblicher Personalentwicklung

Dieser skizzierte Hintergrund hat zu einer Neupositionierung unserer innerbetrieblichen Qualifizierungsarbeit im Sinne einer Portfolio-Analyse geführt. Ziel unserer Maßnahmen ist dabei, einen Beitrag zum Lernen ganzer Organisationseinheiten sowie zur individuellen Begleitung von Übergangsphasen des Arbeitslebens zu leisten. Dabei gehen wir davon aus, daß die Qualifizierungsmaßnahmen der Zukunft, stärker als bisher praktiziert, einer durchgestalteten Einbettung in den alltäglichen Arbeitsprozeß bedürfen. Wir sind deshalb der Meinung, daß zertifikationsorientierte, vom „Arbeitsprozeß befreite“ Lernsituationen der Mehrheit der Teilnehmer nicht oder nur bedingt bewältigbare Transferprobleme bringen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn eine Rückkehrsituation an den Arbeitsplatz ohne eine unterstützende Lernbegleitung erfolgt.

Ein weiterer Aspekt prägt die im Portfolio positionierten Leistungen. Qualifizierungsmaßnahmen sind besonders dann erfolgreich, wenn sie — neben dem institutionellen Lernbedarf des Unternehmens — für jeden einzelnen eine Klärung seines subjektiv erlebten Lernbedarfs einräumen. Es darf nicht nur das Unternehmen, verkörpert durch die Vorgesetzten, für sich klären „warum gelernt werden soll“, sondern auch der Teilnehmer muß emotional für sich diese Warum-Frage stellen dürfen.

Dieser Hintergrund hat zu einer methodisch differenzierten Leistungspalette geführt. Der Auftragsklärung und der Einbeziehung der Teilnehmer kommt dabei ein wesentlich höherer Stellenwert als in der Vergangenheit zu. Dabei müssen die Lerndesigns berücksichtigen, daß ein erfolgreicher Teilnehmer nie für sich allein lernt, sondern sein Umfeld immer dabei mitlernen muß. Veränderungen zu bewältigen, heißt deshalb, das Lernen zu organisieren.

In dem bisher erläuterten betrieblichen Qualifizierungsverständnis kommt einer prozeßhaften Anlage der Maßnahmen eine besondere Bedeutung zu. Prozesse, die größere Mitarbeitergruppen erfassen, bedürfen einer längerfristigen zeitlichen Planung und einer, anders als bisher praktizierten, projektweisen Budgetierung. Es geht nicht mehr, wie im Falle einer einzelnen Teilnehmerentsendung um den als relativ gering erlebten Betrag der einzelnen Kursgebühr. Es geht um Investitionsvorhaben in bestimmten Mitarbeitergruppen. Wenn diese einen **komparativen Wettbewerbsvorteil** der unmittelbaren Zukunft verkörpern, dann bedarf so eine strategische Erfolgsposition einer besonderen Aufmerksamkeit. Wir haben dies durch zwei mittelfristig angelegte Bedarfsklärungsprozeduren geregelt:

Bedarfsklärungsprozedur für Anpassungsqualifikation

Das Ergebnis dieser Gespräche wird in einem frei formulierten Aktionsprogramm festgehalten. Entsprechend der jährlichen Mittelbereitstellung wird dieses Aktionsprogramm projektweise abgearbeitet. Auch Anträge des Betriebsrates werden in Projekte gefaßt und als solche geplant und bilanziert.

Bedarfsklärungsprozedur für Nachwuchs

Diese Planungs runde klärt den Auszubildendenbedarf und erfolgt alle zwei Jahre durch eine Gesprächsrunde der Personalabteilung für Arbeiter mit den Fachbereichen. Ausgehend von einer IST-Struktur der Facharbei-

terbelegschaft, wird der mittelfristige Fluktuationssatz geplant. Durch die Aufnahme oder Abgabe von Fertigungen wird dieser IST-Stand ergänzt.

Ereignisse und Situationen am Arbeitsplatz sind Ausgangspunkte für betriebliches Lernen

Aufgabenlernen setzt ein fließendes Verständnis von Aufgabenzuweisungen voraus. Dabei sollten entweder die Aufgaben zur Person wandern oder die Person zu den Aufgaben. Verkürzt gedacht stellen traditionelle Personalentwickler sich vor, die Person, die sich entwickeln will, muß sich bereit zeigen zum Wechsel des Arbeitsplatzes. In einem zentral steuernden Verständnis der Personalentwicklungsmaßnahmen ist auch der andere Weg, daß neue Aufgaben an einen bestimmten Arbeitsplatz herangetragen werden, nicht vorstellbar und organisierbar. Ein dezentral angelegtes Lernen verlagert die Verantwortung für die Entwicklungsaktivität und ermöglicht bisher kaum genutzte Lernchancen.

Dezentralisierung ist eine Voraussetzung für Aufgabenlernen. In einer konsequent vom Vorgesetzten organisierten Aufgabenentwicklung sehen wir eine notwendige Erweiterung jeder Personalentwicklungskonzeption. Aufgabenentwicklung überläßt man heute weitgehend einem mehr oder weniger zufälligen Geschehen am Arbeitsplatz. Dies gilt es zu ändern. Andererseits gibt es Vorgesetzte, die dies schon lange als die eigentliche Form der Nachwuchsentwicklung betrachten und die lehrgangsorientierten Maßnahmen der Personalentwickler nur als bedingt wirkungsvoll betrachten.

Lernen am Arbeitsplatz darf und kann niemals isoliert stehen. Es muß eingebettet sein in ein netzwerkartiges Verständnis einer Lernorganisation, die Bestandteil einer von Unternehmen aktiv verfolgten Personalent-

wicklungskonzeption ist. Es bedarf einer unternehmensspezifischen Personalpolitik, in der

- der Vorgesetzte in seiner Aufgabenzuweisungsfunktion als Auslöser und Verantwortlicher für den Qualifikationsstand gesehen wird;
- Bezahlung nach Aufgabeninhalten erfolgt und dadurch der Wechsel von Arbeitsplätzen attraktiv gemacht wird und nicht Bezahlung sich an den mitgebrachten Qualifikationen orientiert;
- eine Vielfalt fachlicher Laufbahnmöglichkeiten geboten wird durch geförderten Wechsel auf höherwertige Arbeitsplätze;
- ein Arbeitsklima gefördert wird, in dem der Kollege als Multiplikator von Know-how gesehen wird und nicht als Konkurrent.

Erst durch die aufgezeigten, sich gegenseitig unterstützenden Elemente einer Personalkonzeption wird Lernen am Arbeitsplatz zu einer qualitativen Größe.

Diese Ziele zu vermitteln und zu verwirklichen, erfordert neben der vordergründig betriebenen funktionalen Fachaufgabe einiges an methodischer und sozialer Kompetenz.

Dies formt die auf die Betriebsbereiche ausstrahlende Rolle einer sich als Ferment und Katalysator betrieblicher Lernkultur verstehenden Bildungsabteilung. Auch wenn diese Kompetenzen nicht explizit auf dem Lehrplan stehen, wird immer ein Standard, „was als richtig empfunden wird“, durch das Handeln der Führungskräfte und Ausbilder vermittelt.

Was gilt es also zu berücksichtigen? Umfang und Zeitrahmen von Veränderungen müssen generell definiert und abgesteckt werden. „Es bedarf eines Veränderungsplanes, der qualitative Herausforderungen als Ziele setzt.“

Innovationen erfordern Promotoren mit langem Atem und einer Vision von dem anzustrebenden Zustand.

Wie sieht so etwas nun konkret aus?

Eine Antwort liegt in Modellversuchen. Sie verkörpern „gelebte Innovation“, in erster Linie soziale Innovation und Verfahrens- oder Prozeßinnovation. Der Modellversuch Entwicklungsverbund hat Praktikabilität und Ergiebigkeit der Arbeitsform Projektlernen bei Veränderungen in der Lernorganisation erbracht. Dieses Arbeitsmodell des Entwicklungsverbundes haben wir in den letzten Jahren auch auf die kaufmännische Berufsausbildung übertragen. Auch dort arbeiten neben Lehrern von vier Schulen, den Ausbildungsberatern der Industrie- und Handelskammer Karlsruhe, sechs Ausbildungsbetriebe der Region mit.

Über die Zeit des Modellversuchs hinaus hat eine Projektgruppe „Methoden und Medien“ für die CNC-Ausbildung in Schule und Betrieb gemeinsam verwendbare Konzepte erarbeitet und erprobt. Diese in den Modellversuchen erprobte Projektarbeitsform macht aus Veränderungsvorhaben immer einen mitlaufenden „Qualifizierungsprozeß“ aller Beteiligten.

Unsere Ausführungsformen von Lernprojekten

Die zweite Quelle unserer Erfahrungen ist die sich in den letzten fünf Jahren stark gewandelte Form, wie wir in unserem Werk die Weiterbildung Erwachsener organisieren.

Das Lernen am Arbeitsplatz durch die Aufgabenzuweisung der Vorgesetzten und das eigeninitiative Erweitern der zugeteilten Aufgaben ergänzen wir durch Lernen in Projektgruppen. Sie sind bei uns bevorzugte Lernformen für die Einarbeitung von Sachbearbeitern, aber auch zur Förderung von Führungsnachwuchskräften. Dies hatte Folgen auf die Form des Lernens durch Projekte in unserer Berufsausbildung, die wir seit Anfang der 70er Jahre praktizieren. Über Ausbildungsprojekte werden in der Metall- und

Elektroausbildung Grundqualifikationen vermittelt. Sie bauen aufeinander auf, vertiefen oder überprüfen erworbene Teilqualifikationen. Für uns sind Lernprojekte, sei es in der Berufsausbildung oder in der Weiterbildung Erwachsener, immer Teilexperiment in einem zu begleitenden Entwicklungsprozeß.

Derzeit werden im Ausbildungsbereich vier verschiedene Kategorien von Lernprojekten praktiziert:

- Standardprojekte der beruflichen Grund- und Fachausbildung
- Methodenlernprojekte für Auszubildende
- Methodenlernprojekte für Ausbilder
- Methodenlernprojekte für Ausbildungsleiter.

Lernen beginnt erst, wenn die Grenze des Vertrauten überschritten wird

Die Methodenlernprojekte der Auszubildenden haben neben der inhaltlichen Lösung der Aufgabenstellung vorrangig die Entwicklung von teamorientierten Selbstorganisationskompetenzen zum Ziel. Weitere Projekte waren das soziale Erkundungsprojekt „Betriebliche Umwelt“, das Ausstattungs- und Einrichtungsplanung umfassende Projekt „Umzugsplanung“ und das Kulturerkundungsprojekt „Die Sprache der Ausbilder“ mit dem Ziel, ein Lesebuch für Auszubildende zu erarbeiten oder das Projekt „Seilwinde für Segelflugzeuge“.

Methodenprojekte für Ausbilder dienen vorrangig dazu, die Selbstentwicklungskompetenz für Konzepte und Medien zu fördern. Methodenlernprojekte für Ausbildungsleiter sind in den Abschlußberichten des Modellversuchs „Entwicklungsverbund“ und im Abschlußbericht des Modellversuchs „Büro-kommunikationszentrum“ ausführlich beschrieben.

Wie es bei uns weitergeht oder die Zukunft des betrieblichen Lernens

In der Ausbildungswerkstatt fehlt die Ernstsituation. Das soziale Abbild des Produktionsbetriebes wird durch Projektlernen nicht erfaßt. Auch die in die Ausbildungswerkstatt hereingeholten produktiven Arbeiten sind kein Äquivalent.

Wir sehen deshalb die Notwendigkeit, innerbetrieblich in der Berufsausbildung vier unterschiedliche, sich ergänzende Organisationsformen des Lernens zu praktizieren:

- Projektausbildung in der Ausbildungswerkstatt
- Anwendungswerkstätten im Ausbildungsbereich
- Einzel- und Gruppenausbildungseinsätze
- Lern- und Funktionsinseln im Betrieb.

Die Projektausbildung in der Ausbildungswerkstatt wird auch in Zukunft eine sehr wirkungsvolle Form der Basisqualifizierung sein. Projekte mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, Beherrschungsgraden und Genauigkeitsgraden können dabei zu einer lebendigen Lernorganisation im Bereich der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz führen.

Anwendungswerkstätten verkörpern ein Heranholen von Echтарbeit in die Ausbildungswerkstatt. Dies ist insbesondere bei instandsetzenden Berufen aus heutiger Sicht ein tragfähiger Weg.

Ein hochgradig eigenverantwortliches Handeln als Person und Gruppe im realen Arbeitsprozeß, verbunden mit einem Kennenlernen der Arbeitssituation aus einer völlig neuen Sicht, ermöglichen nur didaktisch-methodisch sauber strukturierte Lerninseln oder systemisierte Ausbildungseinsätze im Betrieb. Nur sie bringen ein Erleben der

Umgebungsbedingungen, der Störungen des normalen Arbeitsablaufes und das eigene Erleben des Umgangs mit der Zeit unter Produktionsbedingungen. Wir streben deshalb künftig einen fachrichtungsspezifischen Mix dieser Lernorganisationsformen an.

Für den Bereich **betriebliche Weiterbildung** zeigt sich tendenziell ein gleicher Weg. Die verschiedenen Situationen am Arbeitsplatz bieten genügend Gelegenheiten, die als Lernchancen aufgefaßt und umgesetzt werden können. Lernen beginnt dabei erst, wenn die Grenze des Vertrauten überschritten wird und Unbekanntes zu bewältigen ist. Den Blick öffnen für die Lernchancen einer solchen Situation gelingt im ersten Durchlauf selten ohne ein Unterstützungssystem, das fokussiert. In der Regel bieten sich dabei drei Alternativen der sich auch ergänzenden Lernwege an:

Lernen am Arbeitsplatz wird durch den Vorgesetzten gesteuert, durch Patenschaften von Kollegen oder Mentorenschaft begleitet und es wird selbstgesteuert.

Der Vorgesetzte als verantwortlicher Qualifizierer seiner Mitarbeiter ist ein oft beschworenes Leitbild. Die Verantwortung dafür wird häufig sofort akzeptiert. Im konkreten Alltagshandeln lassen sich andererseits wenig Belege dafür finden. Ein Unterstützungs- system muß deshalb diesen Aspekt überwachen und regelnd eingreifen. Auch Paten- und Mentorenschaften ergeben sich nur manchmal natürlich oder zufällig. Sie bedürfen des Anstoßes und einer begleitenden Wertschätzung. Die Funktion von Paten oder Mentoren bedarf einer betrieblichen Öffentlichkeit. Ihr Beitrag zur Personalentwicklung kann gar nicht häufig genug intern kommuniziert werden. Erfahrungsaustauschtreffen un-

ter Mentoren und Paten verstärken die Ergiebigkeit.

Unsere bisherigen Erfahrungen mit arbeitsplatzorientierten Personalentwicklungsmaßnahmen zeigen, daß alle drei Unterstützungsformen sich gegenseitig ergänzen. Eine Personalentwicklungskonzeption, die den Lernort Arbeitsplatz in den Mittelpunkt rückt, sollte deshalb aus einer Kombination bestehen.

Rahmenbedingungen dieser Art sind eine Schlüsselbedingung für Konzepte des Aufgaben- und Projektlerbens. Sie sind die institutionellen Stellgrößen für Gelingen oder Scheitern dezentralen Lernens. Sie entscheiden maßgeblich, ob der Pendelschlag vom zentralen Lernen zum dezentralen Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit gelingt.



Rainer Vock

EINRICHTUNGEN ZUR EXTERNENPRÜFUNG

EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG
DER DURCHFÜHRER VON LEHRGÄNGEN
UND KURSEN ZUM NACHHOLEN DES
BERUFSABSCHLUSSES

MATERIALIEN UND STATISTISCHE ANALYSEN
ZUR BERUFLICHEN BILDUNG
135 Seiten, 15,- DM
ISBN 3-88555-474-7

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung
Referat Veröffentlichungswesen
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon 86 83-5 20/5 16
Telefax 86 83-4 55

Der Bericht enthält die Resultate einer Strukturuntersuchung, mit der Einrichtungen, Kurse und Lehrgänge der Externenprüfung erfaßt und analysiert wurden.

Dadurch können erstmals wichtige Grundstrukturen über institutionelle Rahmenbedingungen, Zugangsvoraussetzungen, Durchführungsmodalitäten, Teilnehmerstruktur sowie Gebühren und Kosten systematisch sichtbar gemacht werden.

Selbstgesteuerte Weiterbildung im Handwerk

Dieter Euler

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Wirtschaft und Sozialpädagogik der Universität zu Köln



Seit März 1991 wird vom Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität Köln ein Modellversuch zur Entwicklung und Erprobung selbstgesteuerter Weiterbildungsformen im Handwerk durchgeführt. Kooperationspartner sind die Handwerkskammern in Kassel und Köln sowie die Akademie des Zimmerer- und Holzbaugewerbes in Kassel. Es sollen Konzepte zur selbstgesteuerten Qualifizierung von Bürofachkräften zur PC-gestützten Abwicklung von kaufmännischen Aufgaben entwickelt und erprobt werden. Der Aufsatz skizziert die empirischen Ausgangsvoraussetzungen sowie das konzeptionelle Design des Modellversuchs.

Diskrepanz zwischen Notwendigkeit und Inanspruchnahme von kaufmännischer Weiterbildung

Der kaufmännische Bereich im Handwerksbetrieb wird vom betriebsführenden Meister traditionell vernachlässigt. Die stiefmütterliche Behandlung kaufmännisch-administrativer Aufgaben geht einher mit der Annahme, daß der ökonomische Erfolg des Betriebs vornehmlich von der meisterlichen Beherrschung des Handwerks abhängig sei, hingegen die kaufmännische Seite eine untergeordnete Priorität besitze. Kaufmännische

Aufgaben werden daher oft nebenher erledigt. In der Konsequenz ergeben sich ökonomische Nachteile unterschiedlichster Art: beispielsweise Zinsverluste aufgrund verspäteter Fakturierungen, oder Auftragsversagungen aufgrund einer verspäteten oder nicht markt- oder kundengerechten Kalkulation, oder im Extrem gar Insolvenzen aufgrund einer fehlenden oder dilettantisch gehandhabten Analyse und Nutzung des innerbetrieblichen Informationssystems im Rahmen des Rechnungswesens. Das besondere Problem von Klein- und Mittelbetrieben hinsichtlich der Bewältigung kaufmännisch-administrativer Aufgaben besteht häufig darin, daß aufgrund der geringen formalen Arbeitsteilung die gesamte Fülle der kaufmännischen Aufgaben einer bzw. wenigen Bürokräften ohne eine qualifizierte Aus- bzw. Weiterbildung übertragen wird. Die unzureichende Berücksichtigung kaufmännisch-administrativer Aufgaben im Handwerksbüro korrespondiert mit einer erhöhten Bedeutung dieses Bereichs für die Existenz und Effizienz des Handwerksbetriebs insgesamt. Zwei zentrale Entwicklungstendenzen begründen diese Annahme:

- Markt- und Kundenorientierung:
Bei in zahlreichen Branchen stagnierenden Märkten auf der einen sowie wachsenden Anbieterzahlen auf der anderen Seite sind auch Handwerksbetriebe einer qualitativen Wachstumsorientierung ausgesetzt, die sich durch Merkmale wie bedürfnisorientierte Kundenberatung, kundenbezogene Fertigung, aktive Gestaltung von Marktsegmenten und Qualitätswettbewerb bestimmen läßt. Eine

aktive Markt- und Absatzpolitik erfordert die Auswertung aussagekräftiger und gezielter Informationen, die nur über entsprechende kaufmännische Aktivitäten aufgebaut, gepflegt und bereitgestellt werden können.

- Technologieorientierung:

Die informationstechnische Entwicklungsdynamik wird zunehmend auch die Wirtschaftsbereiche erfassen, die derzeit gerade erst „infiziert“ sind. Nach einer Erhebung von WEIDMANN stieg der Nutzungsgrad neuer Informationstechniken im Bereich der Handwerkskammer Koblenz von vier Prozent (1981) über zehn Prozent (1984) auf über 50 Prozent in 1990.¹ Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Handwerkskammer Düsseldorf.²

Einführung und Einsatz von Informationstechnologien im Handwerksbüro

Hinsichtlich der Technologieorientierung ist hervorzuheben, daß gerade die neuen Informationstechniken nicht nur den technischen bzw. fertigungsorientierten, sondern auch den kaufmännisch-verwaltenden Bereich im Handwerksbetrieb zunehmend durchdringen werden. RÜHL stellte in einer Prognose über die Handwerksreife von Technologien fest, daß der EDV-Einsatz im Handwerksbüro mittlerweile alle Gewerke erfaßt hat.³ Als Konsequenz sieht er neue Anforderungen an die Betriebsorganisation und Softwareentwicklung sowie die Notwendigkeit der Schulung von Anwendern und spezialisierten Mitarbeitern. NAGEL/SINGLE kommen zu folgenden Ergebnissen⁴:

- Die Anwendung von EDV-Systemen im Büro stellt den Ausgangspunkt für den Computereinsatz in Handwerksbetrieben dar. Anstoß bzw. Motiv ist zumeist eine relativ allgemeine und vage Vorstellung im Hinblick auf eine Erhöhung der Effizienz bei der Aufgabenabwicklung oder eine Beschleunigung

EDV-Einsatz im Handwerk hat alle Gewerke erfaßt

und Vereinfachung bei der Erledigung von Routinetätigkeiten. Oft dominiert auch das Gefühl, mit der EDV-Einführung Anschluß an einen allgemeinen Modernisierungstrend zu halten.

- Zentrale Anwendungsfelder für einen EDV-Einsatz im Handwerksbüro sind: Textverarbeitung; Bestellwesen; Lieferanten- und Kundendateien; Kalkulation und Angebotserstellung; Rechnungserstellung und Mahnwesen; Vor- und Nachkalkulation. Darüber hinaus werden in größeren Betrieben auch Finanzbuchhaltung, Lohn- und Geschäftsbuchhaltung, Stücklisten- und Lagerverwaltung EDV-gestützt bearbeitet. Anwender sind zumeist der Betriebsinhaber (Angebotserstellung, Kalkulation u. ä.) sowie eine Bürokrat (z. B. Angebotsschreibung, Rechnungserstellung, Schriftverkehr).

- Die EDV-bezogene Qualifizierung hat meist den Charakter einer funktionalen, tätigkeitsbezogenen Einarbeitung durch den EDV-Anbieter. An diesen Qualifizierungsmaßnahmen wird u. a. kritisiert, daß sie nur einen geringen Bezug zu den betrieblichen Problem- und Anwendungssituationen besitzen. Während an den Aktivitäten der EDV-Anbieter vor allem die Dominanz des Verkaufsinteresses gegenüber der sachgerechten und problembezogenen Beratung kritisiert wird, gilt das Beratungsangebot von Kammern und Fachverbänden als zu wenig auf die konkreten betrieblichen Belange abgestellt, und nicht immer als aktuell.

- Die EDV-Einführung erfolgt zumeist ungeplant. Der Umfang notwendiger vorbereitender Arbeiten wie Stammdatenerfassung, Reorganisation und EDV-adäquate Formalisierung von Arbeitsabläufen wird unterschätzt. Es ist daher nicht verwunderlich, daß aus der unzureichenden Vorbereitung heraus das Potential der vorhandenen Hard-

und Software nur teilweise genutzt wird. Ferner wird festgestellt, daß die Einführung eines Personalcomputers in einem kleineren Handwerksbetrieb oft keine strukturelle Veränderung des Arbeitsablaufs und der vorhandenen Arbeitsteilung mit sich bringt.

Aus- und Weiterbildung von Bürofachkräften im Handwerk

Die Aus- und Weiterbildung zur Bewältigung der Anforderungen kaufmännisch-administrativer Aufgaben im Handwerksbetrieb kann als defizitär bewertet werden. Die Ausbildung der Bürofachkräfte erfolgte bis vor kurzem noch auf der Grundlage der fachlichen Vorschriften für den Ausbildungsberuf des „Bürokaufmanns (Handwerk)“ von 1962. Die Ausbildung von Bürokaufleuten erfolgt meist in handwerklichen Mittel- und Großbetrieben. In solchen Betrieben sind die personellen und sachlichen Eignungsvoraussetzungen zur Ausbildung in diesem Berufsbild am ehesten erfüllt. Es bedeutet jedoch, daß kleine Handwerksbetriebe mit weniger als zehn Mitarbeitern weitgehend von der Selbstrekrutierung ihres bürofachlichen Personals ausgeschlossen sind. Zudem kann von einer Konzentration auf wenige Gewerke ausgegangen werden. Nach einer Erhebung von BAUER entfallen etwa in den Kammerbezirken Köln und Hamburg ca. 65–75 Prozent der Ausbildungsverhältnisse im Ausbildungsberuf Bürokaufmann (Handwerk) auf die sechs Gewerke Kraftfahrzeug, Elektro, Gas und Wasser, Bau, Gebäudereiniger und Maler.⁵ Selbst wenn durch die Neuordnung eine zeitgemäße Ausbildung erreicht wird, so besteht ein enormer Weiterbildungsbedarf für alle Bürofachkräfte im Handwerksbetrieb, die nach fachlichen Vorschriften ausgebildet wurden bzw. ohne systematische Ausbildung die Erfüllung kaufmännischer Aufgaben übertragen bekamen. Besonders die Weiterbildung im Bereich der problemorientierten Anwendung neuer Informationstechniken besitzt einen hohen Nachholbedarf.

Empirische Fundierungen

Im Gegensatz zu dem vielfältigen, vielerorts oft nur noch schwer überschaubaren Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen muß die Forschungslage zur Weiterbildung in Handwerksbetrieben als eher dünn bezeichnet werden. „Die genauen Ursachen für die geringe Weiterbildungsbeteiligung sind bisher nur teilweise bekannt, es fehlen Analysen, die diese Ursachen überzeugend erhellen könnten“.⁶ Aus dem Berichtssystem Weiterbildungsverhalten ist bekannt, daß die Weiterbildungsbeteiligung bei Personen mit niedrigeren formalen Qualifikationen sowie bei Frauen unterdurchschnittlich ausgeprägt ist.⁷ Nicht-Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen führen als Gründe u. a. an „keine Zeit“ (49 Prozent) sowie „zu wenig Weiterbildungsmöglichkeiten in der näheren Umgebung“ (37 Prozent) sowie „Weiterbildung erinnert zu sehr an Schule“ (72 Prozent).

Aus der Berufsbildungsforschung liegen Erkenntnisse über die Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben vor. Demnach ist die Entscheidung über die Wahrnehmung von Weiterbildungsmaßnahmen in Kleinbetrieben sehr auf den Betriebsinhaber fixiert. Weiterbildung ist nicht in eine längerfristige Planung eingebettet und Bildungsmaßnahmen werden oft kurzfristig ergriffen, wenn aktuelle Qualifikationslücken offensichtlich werden.⁸ Der Weiterbildungsbereich ist gerade für Kleinbetriebe wenig transparent. Zudem sind diese Betriebe in hohem Maße auf ein außerbetriebliches Angebot angewiesen; auf entsprechende Fragen nach Barrieren für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen wurden im wesentlichen folgende Gründe genannt: „keine Möglichkeit, Mitarbeiter freizustellen“; „kein Interesse der Mitarbeiter“; „kein geeignetes Angebot“.⁹ Während die bislang referierten Untersuchungen sich allgemein auf den Typus der Klein- und Mittelbetriebe beziehen, bietet eine im Bereich der Handwerkskammer Kassel durchgeführte Befragung Aufschluß über

die Einstellungen und Erwartungen von Handwerkern zu Fragen der Weiterbildung. Folgende Ergebnisse sollen für den hier interessierenden Zusammenhang hervorgehoben werden.¹⁰

Die Entscheidung über die Wahrnehmung von Weiterbildungs- maßnahmen in Kleinbetrieben ist sehr auf den Betriebsinhaber fixiert

1. Von 1 052 Befragten (100 Prozent) sind insgesamt 86,9 Prozent der Meinung, daß **Weiterbildung wichtig ist** (Mehrfachnennungen):

- fachliche Weiterbildung 87,0 Prozent
- technische Weiterbildung 72,7 Prozent
- kaufmännische Weiterbildung 43,1 Prozent
- Mitarbeiterführung 41,5 Prozent
- Verkaufsseminare 34,7 Prozent
- EDV / Personalcomputer 33,4 Prozent.

2. Von 1 052 Befragten (100 Prozent) haben **Weiterbildungsmaßnahmen besucht** (Mehrfachnennungen):

- fachliche Weiterbildung 31,0 Prozent
- fachübergreifende Weiterbildung wie EDV 11,9 Prozent,
- Verkaufsseminare 10,7 Prozent,
- Betriebswirtschaft 6,7 Prozent,
- Marketing 3,6 Prozent,
- Mitarbeiterführung 2,6 Prozent,
- Arbeitspädagogik 2,6 Prozent,
- Buchführung 2,1 Prozent.

3. Als **Gründe für die Nichtteilnahme** an Weiterbildungsmaßnahmen nannten von 1 052 Befragten (100 Prozent):

- keine Zeit 23,1 Prozent
- Angebot nicht bekannt 16,1 Prozent
- Angebot nicht vorhanden 13,6 Prozent
- Ungünstige Kurstermine 13,4 Prozent.

Zwischen Aktion und Reflexion: Gestaltungsziele und Erkenntnis- interessen

Hinsichtlich des konzeptionellen Designs des Modellversuchs bzw. für die Entwicklung begründeter Lösungsstrategien wurden insgesamt vier verschiedene Zielaspekte unterschieden: Thematik; Zielgruppe; Methodik; Weiterbildungsorganisation.

Thematik

Unter inhaltlichen Kriterien sollen betriebsnahe Weiterbildungskonzepte entstehen, die die bedeutsamen Anwendungsfelder einer PC-gestützten Abwicklung kaufmännischer Aufgaben aufnehmen und in eine lernzielorientierte Qualifizierungsstrategie überführen. Auf der Grundlage zahlreicher Gespräche mit Experten aus der Handwerksorganisation sowie punktueller Auswertungen von Weiterbildungsprogrammen der Handwerkskammern entstanden zunächst vier Module, die zur Grundlage der konkreten Modellversuchsarbeit gemacht wurden:

- der Computer als neues Werkzeug für das Handwerksbüro — Anwendungen erkennen und praktisch umsetzen (Informationstechnische Grundbildung)
- zielorientierte Kommunikation mit dem Kunden (Aktive Absatzgestaltung)
- markt- und kundengerecht kalkulieren (Kalkulation / Angebotserstellung)
- Zusammenarbeit mit dem Steuerberater — Finanzielle Führung des Handwerksbetriebs.

Als eine Gestaltungsprämisse für die Entwicklung ist hervorzuheben, daß Informationstechniken nicht als Selbstzweck, sondern als Instrument zur Lösung konkreter Probleme verstanden werden. Entsprechend bleiben Qualifizierungsansätze nicht auf die Informationstechnik begrenzt, sondern sie beziehen sich auf die Einbettung der Technik in ein durch organisatorische und kommunikative Strukturen geprägtes Praxisfeld. Demnach kann es nicht (nur) um die Vermittlung

von funktionaloperativen Bedienerqualifikationen gehen, sondern um die Befähigung zur problem- und anwendungsbezogenen Gestaltung der Informationstechniken.¹¹ Ausgangspunkt aller Qualifizierungsansätze sollte nicht das Funktionspotential von Hard- und Software sein, sondern die Anwendungsprobleme der aktuellen und potentiellen Anwender. Dieser Gesichtspunkt ist durchaus nicht selbstverständlich, besonders wenn man an die Qualifizierungsformen bei den Herstellern neuer Informationstechniken denkt.

Um die praktische Gestaltung nicht losgelöst von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu bestimmen, soll in Umsetzung der als methodologische Basis verfolgten Wissenschaft-Praxis-Kommunikation¹² eine Bindung an Forschungsfragen erfolgen, die im gegenseitigen Bezug von Theorieanwendung und -bildung im Prozeß des Modellversuchs aufgearbeitet werden. Dabei sind im thematischen Kontext die folgenden Fragen von Bedeutung:

- In welcher Form können anwendungsorientiert-, „praktische“ Inhalte mit einem grundlegenden Verständnis über die betriebswirtschaftlichen und informationstechnischen Zusammenhänge verknüpft und so Planungs- wie Transferfähigkeiten gefördert werden?
- Kann durch eine fundierte informations-technische Grundbildung bewirkt werden, daß die Anwendungsmöglichkeiten von Software ständig neu erkundet werden und in diesem Sinne eine informationstechnisch akzentuierte Problemfindungs- und -lösungs-kompetenz aufgebaut wird?
- In welcher Form kann eine einseitige Technologiegläubigkeit verhindert und ein Verständnis kaufmännischer Aufgabenabwicklung als ein komplementäres Arrangement von Kommunikations- und Technolo-giegestaltung gefördert werden?

Zielgruppe

Unter zielgruppenspezifischen Kriterien stellt sich das Problem, daß aufgrund der nur ansatzweise ausgeprägten Arbeitsteilung im

Handwerksbüro keine klaren Funktionstypen abgegrenzt werden können. Als Zielgruppe der Weiterbildungskonzeption werden daher alle Mitarbeiter des Handwerksbetriebs bezeichnet, die im Handwerksbüro kaufmännisch-administrative Aufgaben zu erfüllen haben. Der angesprochene Personenkreis umfaßt als „Bürofachkräfte“ dann insbesonders:

- den Betriebsinhaber bzw. Handwerksmeister, der im Rahmen einer Anpassungs-weiterbildung seine Kompetenzen an die veränderten Bedingungen anpassen möchte;
- die ausgebildete Bürofachkraft, die im Rahmen einer horizontalen Qualifikationserweiterung die in der Ausbildung etwa zum Bürokaufmann oder zur Bürogehilfin erworbenen Kompetenzen erweitern möchte;
- die angelernte Bürokraft, die im Rahmen einer Aufstiegsbildung eine Aufgabenerweiterung in ihrer beruflichen Tätigkeit erlangen und damit die Ausgangssituation für berufliche Aufstiegsmöglichkeiten verbessern möchte;
- Ehepartner bzw. nahe Verwandte, die in zufällig-unsystematischer Form in die Abwicklung kaufmännischer Aufgaben „hineingewachsen“ sind, und die ihr Erfahrungs-wissen fundieren oder erweitern möchten.

Methodik

Unter methodischen Kriterien ist zunächst festzuhalten, daß die aktuellen Qualifizierungsmaßnahmen in dem hier ausgeleuchteten Bereich vornehmlich im Rahmen von dozentenzentrierten Seminarformen durchgeführt werden. Die Nutzung von (neuen) Me-dien und Aus- und Weiterbildungsmethoden im Rahmen selbstgesteuerter Lernformen ist bislang kaum erprobt. Vor diesem Hintergrund sollen Weiterbildungskonzepte ent-wickelt werden, die methodisch die Mög-lichkeiten selbstgesteuerter Lernformen er-proben. Da die informationstechnische Qua-lifizierung eine grundlegende Komponente des Konzepts darstellt, sollen vor allem die Varianten des computerunterstützten Ler-

nens in die Entwicklung und Erprobung ein-bezogen werden. Dabei können u. a. folgende Fragestellungen von Bedeutung sein:

- Welche Formen interaktiver Medien und welche methodisch-didaktischen Konzepte sind für welche Lernziele und -inhalte sowie Zielgruppen empfehlenswert? Welche Lern-ziele und -inhalte eignen sich in besonderer Weise für die interaktiven Medien?
- Welche Lernerfolge können im arbeits-platznah organisierten Lernen mit interaktiven Medien erzielt werden? Wie verlaufen die Lernprozesse bei Handwerkern, die sich ne-ben der Berufstätigkeit neue Bildungsinhalte erarbeiten? Welche Phasen des Lernprozes-ses können mit interaktiven Medien unter-stützt werden?
- Welche Lernumgebungen werden durch den Einsatz einer Lernsoftware gefördert? Welche Akzeptanz finden solchermaßen ent-stehende Lernumgebungen?

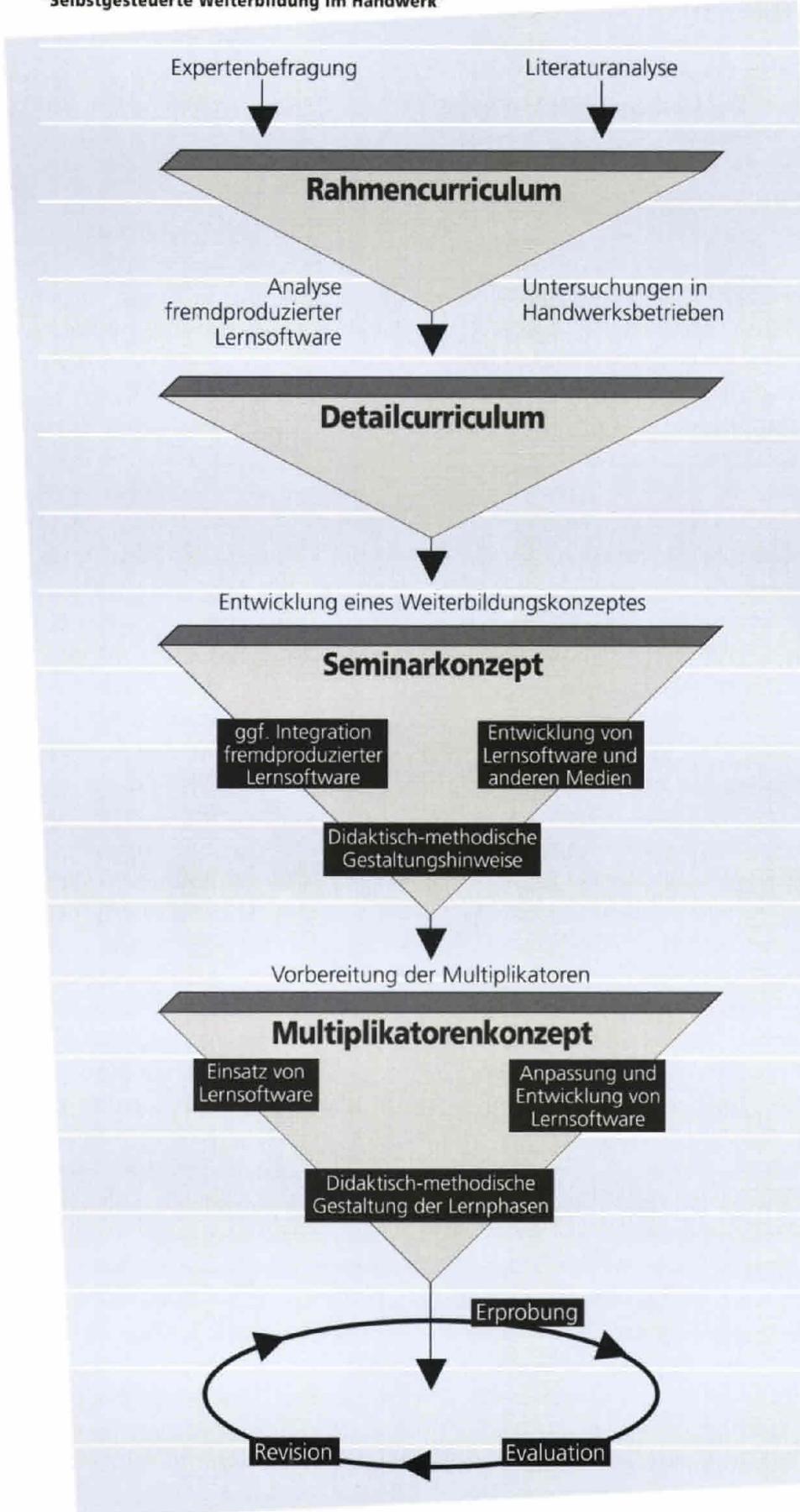
Weiterbildungsorganisation

Aus der Problemskizze lassen sich unter wei-terbildungsorganisatorischen Kriterien die folgenden Aspekte festhalten:

- Im Vergleich zu Großbetrieben haben klei-nere und mittlere Handwerksbetriebe größere Probleme, betriebliche Weiterbildung zu organi-sieren. Sie sind daher in besonderer Weise auf externe Angebote angewiesen. Dies stellt die Frage nach einer Weiterbil-dungsorganisation, die den wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen der Handwerks-betriebe gerecht wird.
- Die vielerorts vorfindliche Intransparenz des regionalen Weiterbildungsangebots be- gründet für kleinere Handwerksbetriebe die Notwendigkeit einer gezielten Beratung.
- Als Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen werden oft Zeit-gründe, ungünstige Kurstermine sowie nega-tive Lernerfahrungen aus der Schulzeit ange-führt. Die beiden erstgenannten Gründe deu-ten auf die Notwendigkeit flexibler Weiter-bildungsformen hin.

Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationszyklen im Modellversuch

"Selbstgesteuerte Weiterbildung im Handwerk"



Vor diesem Hintergrund sollen Weiterbildungskonzepte entwickelt werden, die flexible Formen der Weiterbildungsorganisation erproben. Dabei können u. a. folgende Fragestellungen von Bedeutung sein:

- In welchen Organisationsformen kann arbeitsplatznahes Lernen mit interaktiven Medien in Klein- und Mittelbetrieben realisiert werden?
- Wie ist das Zusammengehen von Betrieben und außerbetrieblichen Weiterbildungsträgern herstellbar? Wie kann eine Betreuung der Zielgruppen vor und nach den Weiterbildungskursen dieser Träger gestaltet werden, um ein zielgruppennahes und daher von den Angeboten der Hersteller und Händler abgehobenes Angebot zu gewährleisten?
- Ist es möglich, mit interaktiven Medien eine Reintegration des Lernens in die Arbeit zu erreichen, d. h., einen engeren Bezug von Schulung und Arbeit bzw. Theorie und praktischer Erfahrung herzustellen? Wie realistisch ist die These, daß Weiterbildung in das tägliche Arbeitspensum „eingebaut“ werden kann?
- Sind arbeitsplatznahe Lernformen eine Möglichkeit, weiterbildungsferne Zielgruppen (z. B. Frauen, Teilnehmer mit einem geringeren formalen Bildungsabschluß) verstärkt in Weiterbildungsstrategien einzubeziehen?

Für die Bewirkung der skizzierten Module sind einzelne Lernarrangements zu entwickeln, die die Lehr-/Lernprozesse strukturieren. Aus dieser Grundkonstellation ergibt sich eine Weiterbildungsorganisation, die Teilprozesse der Qualifizierung dezentral am Arbeitsplatz bzw. für das Lernen vorgesehene Lernplätze vorsieht, ergänzt durch zentral durchgeführte Kurse bei einem Weiterbildungsträger. Die Weiterbildungsmaßnahme kann dabei u. a. folgende Elemente umfassen:

- Die Teilnehmer lernen im Rahmen zentral durchgeführter, sozial-kommunikativ getra-

gener Kurse. Dort können selbstgesteuerte Lernprozesse vorbereitet, ein Erfahrungsaustausch in Anschluß an selbstgesteuerte Lernphasen organisiert, der Transfer auf die eigene Arbeitssituation gefördert oder aber solche Qualifikationen vermittelt werden, die nicht über Lernprogramme oder andere Medien getragen werden sollen.

- Die Teilnehmer lernen mit Hilfe von Lernprogrammen bzw. anderen Medien im Rahmen einer arbeitsplatznahen Lernumgebung.
- Die Teilnehmer können sich beim Träger einen Computer (Laptop) für einzelne Lernphasen ausleihen und lernen in eigener Zeitautonomie die vorgegebenen Lerninhalte.
- Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, zu bestimmten Zeiten mit Unterstützung durch einen Berater am Ort des Trägers die jeweils vorgesehenen oder weitere Lernprogramme durchzuarbeiten.

Der Weg zum Ziel: Vorgehensplanung und angestrebte Ergebnisse

Der geplante Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationszyklus läßt sich durch die Abbildung auf Seite 18 veranschaulichen:

Ausgangspunkt der Curriculumentwicklung sind, neben einer Literaturanalyse, Befragungen von Experten (u. a. Betriebsberater, Qualifizierungsberater, Dozenten aus dem kaufmännischen und DV-Bereich — ein Personenkreis, der zugleich Multiplikatorenfunktionen für den Transfer der Modellversuchsergebnisse wahrnehmen soll) sowie von Mitarbeitern in ausgewählten Handwerksbetrieben (sowohl „leading-edge“- als auch Durchschnittsbetriebe).

Die Untersuchung in den Handwerksbetrieben soll überprüfen, ob und inwieweit die aus den Expertendiskussionen resultierenden thematischen Schwerpunkte aus der Perspektive des unmittelbaren Praxisfeldes relevant sind; detaillieren, welche Kern- und Randqualifikationen unter den Voraussetzungen der

Zielgruppe im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme realistisch bewirkt werden können;

Illustrationsbeispiele bereitstellen, die als Anschauungshintergrund in die Gestaltung der Module einfließen können; die einbezogenen Betriebe motivieren, durch eine entsprechende Weiterbildung die Qualität der Aufgabenerfüllung im Handwerksbüro zu erhöhen.

Eine Evaluation der für den abgegrenzten thematischen Bezugsrahmen relevanten fremdproduzierten Lernsoftware soll zeigen, inwieweit kommerziell angebotene Lernprogramme in die Entwicklung des Moduls integriert werden können. Als ein Ergebnis der Qualifikationsanalysen entsteht ein detailliertes Curriculum, das mit den Experten der Weiterbildungsträger validiert und dann zum Ausgangspunkt für die detaillierte Konzeptentwicklung gemacht wird.

Zentrale Komponenten des zu entwickelnden Weiterbildungskonzepts sind didaktische Anregungen für die Lehrkräfte im Sinne konzeptioneller und medialer Lehrhilfen. Dies umfaßt im wesentlichen didaktisch-methodische Gestaltungsoptionen für Seminarphasen sowie die Entwicklung medialer Grundlagen für die Steuerung der selbstgesteuerten Lernphasen. Innerhalb der Medienentwicklung soll die didaktische Integration computerunterstützter Lernprogramme ein Schwerpunkt der Aktivitäten bilden. Es ist davon auszugehen, daß der Weg von der Entwicklung zur Umsetzung des Weiterbildungskonzepts eines didaktischen Zwischenschritts bedarf. Die Lehrkräfte müssen mit den für sie zum Teil neuartigen methodischen Varianten vertraut gemacht werden. Sie müssen Anleitungen und Anregungen erhalten, die neuartigen Medien didaktisch in Szene zu setzen, den Wechsel von seminargestützten und arbeitsplatznahen Lernphasen zielorientiert zu gestalten u. a. m. Für diese Multiplikatoren Schulung ist ein Konzept zu entwickeln, das als ein weiteres Ergebnis des Modellversuchs verfügbar wäre.

Didaktische Anregungen für die Lehrkräfte sind die zentralen Komponenten des Weiterbildungskonzepts

Für die Erprobung des Konzepts muß jeweils eine Teilnehmergruppe gewonnen werden. Es wird davon ausgegangen, daß eine Weiterbildungsmaßnahme zwölf bis 20 Teilnehmer besuchen. Das entwickelte Weiterbildungskonzept wird mit der Teilnehmergruppe umgesetzt und erprobt. Dazu zählen die Durchführung der Seminarphasen sowie die Betreuung der Teilnehmer zwischen den seminargestützten Qualifizierungsphasen. Die Erprobung soll gemeinsam durch Wissenschaftler und Multiplikatoren erfolgen, wobei die Erprobungsaktivitäten zunehmend in die Verantwortung der Multiplikatoren übergehen sollen. Es ist geplant, die entwickelten Module in mehreren Durchläufen zu erproben. Ein solches Vorgehen erlaubt zum einen die sukzessive Übernahme der Lehraktivitäten durch die einbezogenen Lehrkräfte, zum anderen können die Erfahrungen eines Durchlaufs in die Revision der Weiterbildungskonzepte einfließen.

Die prozeßbegleitende Evaluation der Entwicklungs- und Erprobungsaktivitäten ist einer der Schwerpunkte der Projektleitung. Ein Teilespekt der Evaluation ist dabei die Implementation der entwickelten Weiterbildungskonzepte. Die Wirkungen betriebsnaher Weiterbildungskonzepte sind zum einen auf der betrieblichen, zum anderen auf der subjektiven Ebene der einbezogenen Mitarbeiter zu lokalisieren. Ein zentraler Untersuchungsaspekt wird darin liegen, die — möglicherweise diskrepanten — Wirkungen der Weiterbildungsmaßnahme auf Betrieb und Mitarbeiter zu verfolgen.

Auch ein Mißlingen kann erfolgreich sein

Modellversuche sind nicht per se „erfolgreich“, sie stellen vielmehr eine Innovationsstrategie dar, die gelingen oder mißlingen kann. Wichtiger als geglättete Erfolgsmeldungen sind aussagekräftige Dokumentationen über die Bedingungen und Probleme von Bildungsinnovationen. Nur dann können sich Modellversuche aus dem Verdacht einer „unwissenschaftlichen“ Veränderungstaktik lösen. Sie besitzen ein hohes Theoriebildungspotential. Die über Jahre bestehende Beziehung von Wissenschaftlern zu einem Praxisfeld der Berufsbildung mit all seinen Irrationalitäten und Eigenheiten erlaubt einen Forschungszugang, den kurzatmig ansetzende Methodenkonzepte im Rahmen der quantitativen oder qualitativen Sozialforschung nicht herstellen können. Zusammenfassend soll daher als duale Zielsetzung des Modellversuchs hervorgehoben werden, unter dem Aspekt der

- Praxisgestaltung betriebsnahe Weiterbildungskonzepte zu entwickeln und zu erproben, die in strukturell ähnliche Praxisbereiche übertragen werden können;
- wissenschaftlichen Theoriebildung einen Beitrag zu der von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft skizzierten Forschungsaufgabe zu leisten, Möglichkeiten des Lernens in Arbeitsprozessen und seiner Verbindung mit pädagogisch organisiertem Lernen zu untersuchen.¹³

Anmerkungen

¹ Vgl. Weidmann: *Computereinsatz im Handwerk — Eine empirische Untersuchung der Handwerkskammer Koblenz*. Koblenz 1991

² Vgl. Cramer, G.: *EDV im Handwerk*. (Handwerkskammer) Düsseldorf 1991

³ Vgl. Rühl, G. u. a.: *Neue Technologien für das Handwerk — Technologie-Management*. Kösching 1989

⁴ Vgl. Nagel, A.; Single, E.: *EDV-Einsatz im Handwerk — Auswirkungen auf Arbeitsbedingungen und Qualifikationsanforderungen*. In: *Berufsförderungszentrum Essen e. V.* (Hrsg.): *Zukunftsinvestition Berufliche Bildung, Band 2: Aus- und Weiterbildungskonzepte für die Gestaltung von Arbeit und Technik*. Köln 1988, S. 286—298

⁵ Vgl. Bauer, B.: *Bürokaufmann im Handwerk — Situation und Entwicklungstendenzen kaufmännischer Berufsbildung im Handwerk*. Köln 1989

⁶ Vgl. Schmidt, H.: *Argumente für eine verstärkte Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 18 (1989), H. 6, S. 2

⁷ Vgl. Kuwan, H.: *Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1988, Repräsentative Untersuchung zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung 1979—1988*. In: *Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Reihe Bildung — Wissenschaft — Aktuell 5 / 89*. Bonn 1989

⁸ v. Bardeleben, R. u. a.: *Weiterbildungsaktivitäten von Klein- und Mittelbetrieben im Vergleich zu Großbetrieben*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 18, (1989) H. 6, S. 3—8

⁹ Vgl. Drieling, C. u. a.: *Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben: Barrieren der Weiterbildungsbeteiligung und Vorschläge für Maßnahmen*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 18, (1989), H. 6, S. 9—12

¹⁰ Vgl. Töpfer, A.; Pinkwart, U.: *Fort- und Weiterbildung — Chance für das Handwerk*. Kassel 1989

¹¹ Vgl. Euler, D.: *Gestaltung von computerunterstützten Informationssystemen: Von der bildungspolitischen Programmatik zur didaktischen Konzeption*. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, Heft 7, 1989, S. 61—107

¹² Vgl. Euler, D.; Franke, J.; Retzmann, T.: *Wissenschaftstheoretische Fundierung des Modellversuchs: Wissenschaft — Praxis — Kommunikation als Integration von Preisgestaltung und Theoriebildung*. In: Twardy, M. (Hrsg.): *Wissenschaft — Praxis — Kommunikation*. Köln 1989, S. 47—98

¹³ Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft — Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim 1990, S. 79

Bundesinstitut für Berufsbildung



Stefan Marek, Bernd Selle

Elektroinstallateure/
Elektroinstallateurinnen
im Beruf

Tätigkeitsmerkmale und
berufliche Qualifizierung
nach Abschluß der Ausbildung

Berichte zur beruflichen Bildung

Heft 131

Stefan Marek,
Bernd Selle

ELEKTROINSTALLATEURE/ ELEKTROINSTALLATEURINNEN IM BERUF

TÄGIGKEITSMERKMAL UND BERUFLICHE
QUALIFIZIERUNG NACH ABSCHLUß DER
AUSBILDUNG

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 131,
Berlin 1991, 49 Seiten, 12,- DM
ISBN 3-88555-440-2

Die ersten Berufsjahre nach Abschluß der Ausbildung sind für die weitere berufliche Qualifizierung und Handlungsfähigkeit von entscheidender Bedeutung. In dieser Phase werden Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen erfahren und gefestigt. Der Berufsverlauf und die Weiterbildungsaktivitäten junger Elektroinstallateure und Elektroinstallateurinnen werden in dieser Fallstudie anhand der Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung dargestellt und diskutiert.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
Bundesinstitut für Berufsbildung
Referat Veröffentlichungswesen
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon 86 83-5 20/5 16
Telefax 86 83-4 55

Qualifizierungsreserven erschließen – ein Marketingkonzept entwickeln

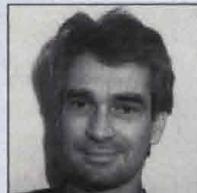
Gerald Boutez

Assistent des Geschäftsführers der Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg



Frank Glücklich

Diplomingenieur und Diplomwirtschaftsingenieur, Geschäftsführer der Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg



Die Qualifikationsnachfrage der Betriebe und das Qualifikationsangebot bei arbeitslosen und beschäftigten Un- und Angelernten finden nicht mehr zueinander. Der zunehmende Fachkräftemangel, insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben drängt nach Weiterbildungsansätzen, die auf systematische Erschließung von Qualifikationsreserven Un- und Angelernter zielen. Statt an den traditionellen Angeboten festzuhalten, wird hier für die Hinwendung zur zielgruppen- und marktbezogenen Nachfrageorientierung der beruflichen Weiterbildung plädiert. Die Autoren fordern die Entwicklung eines am Bedarf des Arbeitsmarktes ausgerichteten Marketingkonzepts.

Marketingdenken für die berufliche Weiterbildung

Das Thema „Marketing“ für die berufliche Weiterbildung erfährt zur Zeit eine Renaissance. Hatten SARGES/HÄBERLEIN¹ vor über zehn Jahren in erster Linie die Möglichkeiten und Grenzen der Adaption und Transferierbarkeit des kommerziellen Marketings im Blickfeld, so bestimmt die heutige Diskussion eine praxisbezogene Herangehensweise. Im Mittelpunkt steht dabei der bislang in der beruflichen Weiterbildung stark vernachlässigte Aspekt der „Nachfrageorientierung“. Nachfrageorientierung heißt hier die unmittelbare Bezogenheit von Weiterbildung auf

bestehende und zukünftige Qualifikationsprobleme in der Wirtschaft. Nachfrageorientierung beginnt somit beim Selbstverständnis der Anbieter als kundenorientierter „Dienstleister“² und prägt gleichzeitig den gesamten Entstehungs- und Durchführungsprozeß von Weiterbildungsangeboten. Zwangsläufig wird dadurch auch das Verhältnis zwischen Betrieben und Weiterbildungsträgern thematisiert. Die aktuelle Marketingdiskussion dreht sich daher primär um neue Formen der inner- und außerbetrieblichen Kooperation.³ Neue Wege der Zusammenarbeit und Partnerschaft zwischen Betrieben und Weiterbildungsträgern werden gesucht.⁴

Für verantwortlich Handelnde in Betrieben und Weiterbildung ist diese neue Marketingdiskussion praxisrelevant und spannend. Dabei besteht die Tendenz, die Diskussion über Bildungsmarketing eher eng und z. T. isoliert als Marketing für eine ganz bestimmte Bildungsdienstleistung zu führen. Mit den hier diskutierten Überlegungen suchen wir einen breiteren Zugang. Es geht uns darum, die Marketingdiskussion um zwei Ansatzpunkte zu erweitern:

1. Mit unserem Marketingansatz knüpfen wir an Gedanken an, die im Rahmen der Debatte über die „Qualität in der beruflichen Weiterbildung“ entwickelt wurden und die vertieft beim BIBB-Workshop 1990⁵ sowie seit längerem in BWP diskutiert werden. Unsere Ausgangsthese ist: Qualitäts- und Marketingdenken ergänzen einander. Nur durch qualitativ überzeugende, nachfrageorientierte Angebote können Qualifikationsreserven bei

Weiterbildungsteilnehmern erschlossen und zugleich Qualifikationsprobleme vor allem bei Klein- und Mittelbetrieben gelöst werden.

2. Allein die berufliche Weiterbildung kann qualifikationsbedingte Arbeitsmarktprobleme an der Wurzel lösen. Wo es gelingt, Problemgruppen des Arbeitsmarktes (Arbeitslose sowie un- und angelernte Beschäftigte) mit Weiterbildungsangeboten zu erreichen und über die Qualifizierung die dauerhafte arbeitsmarktliche Integration zu ermöglichen, erlangt die berufliche Weiterbildung die Rolle des Problemlösers am blockierten Arbeitsmarkt.

Ein Marketing-Konzept für die berufliche Weiterbildung muß deshalb die Entwicklungen am Arbeitsmarkt und die Nachfragebedingungen der Betriebe analysieren und antizipieren. Die berufliche Weiterbildung für Problemgruppen des Arbeitsmarktes erhält damit einen besonderen Stellenwert. Zielgruppenorientierung und Qualität, verstanden als Integrationsleistung der beruflichen Weiterbildung⁶, müssen noch mehr als bisher in die Marketingdiskussion eingehen.⁷

Die berufliche Weiterbildung muß es zu ihrer Kernaufgabe machen, Problemgruppen des Arbeitsmarktes nachfrageorientiert zu qualifizieren. Zur dauerhaften Reintegration gibt der Arbeitsmarkt dabei als Qualifikationsziel das Facharbeiterniveau vor. Um das „Humankapital“ bzw. das „Qualifikationsangebot“ des einzelnen wieder marktfähig zu machen, muß sich der Weiterbildungsanbieter deshalb an diesem Niveau orientieren. Eine anspruchsvolle, nicht aber realitätsferne Zielsetzung.⁸ Wo eine solche nachfragegerechte Qualifizierung von Problemgruppen gelingt, wird in doppelter Hinsicht eine Problemlösung am gespaltenen Arbeitsmarkt möglich:

- Die (schwierige) Integration dieses Personenkreises in den Arbeitsmarkt wird herbeigeführt und

- gleichzeitig wird zur Befriedigung des ansteigenden Bedarfs nach Fachkräften beigetragen.

auch ein Fortbestehen der Hochkonjunktur keine Lösung der Arbeitsmarktproblematik bringen kann.

Spaltung am Arbeitsmarkt – die Kluft zwischen Angebot und Nachfrage

In fast allen Branchen der alten Bundesländer herrscht inzwischen Facharbeitermangel. Die Arbeitslosigkeit — vor allem im Norden und Westen — geht trotzdem nur schleppend zurück. Der Anteil der Arbeitslosen mit besonderen Vermittlungshemmnissen ist in den letzten Jahren der guten Konjunktur teilweise sogar gestiegen. Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt haben sich immer mehr auseinanderentwickelt. Der Arbeitsmarkt im Westen ist heute tief gespalten. Diese Spaltung des Arbeitsmarktes steht am Ende eines Prozesses, der sich innerhalb der anhaltenden Massenarbeitslosigkeit der letzten 15 Jahre herauskristallisiert hat.

Die letzten 15 Jahre standen auch im Zeichen des beschleunigten wirtschaftlichen Strukturwandels. Der Siegeszug der Mikroelektronik und Automatisierung in Produktion und Verwaltung hat zur Nachfrage nach immer höheren Qualifikationen bei den Arbeitnehmern geführt.

Ständig höhere und breitere Qualifikationsanforderungen konnten bei der hohen Arbeitslosigkeit zunächst auf dem Weg einer schärferen Auslese und durch erhöhten Anpassungsdruck befriedigt werden. Das absehbare Resultat dieser Entwicklung ist die Spaltung des Arbeitsmarktes. Die Blockade des Marktgeschehens wird strukturell und liegt auf der Ebene der Qualifikation. Konjunkturelle Zyklen überlagern dieses Strukturproblem des Arbeitsmarktes, sie verst- bzw. verschärfen die Brisanz und „Aktualität“ der Arbeitsmarktproblematik unter quantitativen Gesichtspunkten. Damit wird deutlich, daß

Qualifikationsanforderungen und -angebote müssen vielmehr qualitativ und quantitativ neu zu einem Ausgleich gebracht werden. Die Wiedergewinnung der Arbeitsmarktfähigkeit von „Nicht-mehr-Vermittelbaren“ kann nur gelingen, wenn ihre Qualifikationsreserven systematisch erschlossen werden. Diese marktnotwendige Anpassung der Arbeitskraft erfordert allerdings — wie jeder initiierte Bildungsprozeß — Zeit und braucht eine eindeutige Qualifizierungsstrategie.

Die Nachfrage ist dem Angebot „davongelaufen“, und die Entwicklung hält an.⁹ Der Wettbewerb wird sich allen Prognosen nach im Zeichen des Binnenmarktes spürbar verschärfen. Der verstärkte Einsatz neuer Technologien wird auch in Zukunft die Qualifikationsanforderungen vielfach erhöhen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, daß die Nachfrageseite über arbeitsmarktpolitische Instrumente nicht beeinflußbar ist. Die Pole des Arbeitsmarktgeschehens lassen sich allerdings durch eine systematische „Angebotsverbesserung“ zusammenführen. Angebotsverbesserung heißt dabei: die heute aus Qualifikationsgründen nicht mehr vermittelbaren bzw. betrieblich nicht mehr einsetzbaren Erwerbspersonen müssen nachfragegerecht qualifiziert werden.

Damit ergibt sich quantitativ aber mehr noch qualitativ eine neue Nachfrage nach Angeboten beruflicher Weiterbildung. Ein Schwerpunkt der Nachfrage betrifft die Qualifizierung von sogenannten Problemgruppen. Die Aufgabe besteht in der systematischen Erschließung vorhandener und bislang vernachlässigter Qualifikationsreserven. Bei genauerer Betrachtung ergibt sich eine Unterscheidung in zwei unterschiedlich strukturierte „Teilmärkte“:

- der Teilmarkt mit dem Adressatenkreis der arbeitslosen (oftmals langzeitarbeitslosen) Erwerbspersonen und

- der Teilmarkt mit dem Adressatenkreis der betrieblich (noch) beschäftigten Erwerbspersonen.

Die Zukunftsaufgabe erfordert ein neues Rollenverständnis

Die vordergründige Analyse einer stetig steigenden Nachfrage nach Qualifizierung könnte dazu verleiten, von einem Markt auszugehen, bei dem die Anbieter der Dienstleistung Qualifizierung langfristig das Marktgescchehen dominieren. Der Bereich der beruflichen Weiterbildung würde als „Anbietermarkt“ interpretiert, Marketingkonzepte erschienen unnötig.

Bei dieser Sichtweise würde verkannt, daß die neue Nachfrage am Weiterbildungsmarkt solange eine latente Nachfrage bleibt, wie ihr lediglich das bestehende Angebot gegenübersteht. Erst bei „nachfrageorientierten“ neuen Angeboten kann die Nachfrage manifest werden. Die Anbieter der Dienstleistung „Qualifizierung“ können auf dem Nachfragemarkt dieser Prägung nur Angebote „verkaufen“, wenn eine Grundregel des Marketings zum Tragen kommt: Das Angebot an den Nachfragebedürfnissen auszurichten, damit die latente Nachfrage in manifeste Nachfrage umschlägt.

Berufliche Weiterbildung, die die Rolle des „Problemlösers“ für einen strukturell blockierten Arbeitsmarkt annimmt, muß ein für die sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes angemessenes Qualifizierungsangebot anbieten. Das Angebot muß dabei zwei Bedingungen erfüllen:

- es muß für die Adressaten tatsächlich annehmbar sein und
- es muß nachfragegerechte, „arbeitsmarktfähige“ Qualifikationen vermitteln.

Die Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung, die eine „arbeitsmarktfähige“ Erschließung vorhandener Qualifikationsreser-

ven zur Folge hat, wächst. Die Wachstums-potentiale — insbesondere auf dem Teilmarkt der innerbetrieblichen Weiterbildung — sind beachtlich. Für Anbieter von beruflicher Weiterbildung stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage nach Konsequenzen für die Angebotsinhalte und die Struktur bzw. Organisationsformen:

- Ist das gegenwärtige Angebot noch bedarfsgerecht, hält es der zukünftig absehbaren Nachfrage stand?
- Wer sind dominierende Nachfrager, welche sollen und können bedient werden?
- Welche Bedürfnisse unterschiedlicher Nachfrager lassen sich vereinbaren?
- Wie lassen sich Nachfragerbedürfnisse ermitteln, systematisch erfassen und in die Angebotsplanung integrieren?
- Welche inhaltlichen, organisatorischen und finanziellen Auswirkungen sind mit einer langfristig angelegten Marktorientierung verbunden?

Trifft die oben dargestellte Entwicklung des Arbeitsmarktes zu, werden die „heute“ bestehenden Qualifizierungsangebote „morgen“ immer weniger als „Problemlösungen“ gefragt sein. Absatzschwierigkeiten sind Angebotsprobleme: Es wäre fatal, sie als „Nachfrageschwäche“ zu interpretieren.

Zukunftsorientierte Weiterbildungseinrich-tungen müssen sich daher, auch wenn sie heute keine Absatzprobleme bei ihren Weiterbildungsprodukten haben, mit diesen Fra-gestellungen auseinandersetzen.

Das Potential: Die Qualifikationsreserve im Stillstand der Arbeitslosigkeit

Auf dem Teilmarkt beruflicher Weiterbildung für schwer(st) vermittelbare Arbeitslose wird der Angebotsrahmen weitgehend vom Arbeitsförderungsgesetz (AFG) abgesteckt

und von der Bundesanstalt für Arbeit inter-pretiert und reglementiert. Die kaufkräftige Nachfrage ist damit monopolisiert. Im Rah-men der arbeitsmarktpolitisch gewollten Prioritäten wird die Nachfrage über gesetz-liche Bestimmungen und Verordnungen durch die Bundesanstalt für Arbeit realisiert.

Im Bereich des „Marktsegmentes Fortbil-dungen/Umschulungen“ haben sich die so-genannten „freien Maßnahmen“ auf diesem Teilmarkt nicht durchsetzen können, weil die einseitige Risikoverteilung zu Lasten der Träger geht und geringe Gewinnspannen für die Anbieter aus betriebswirtschaftlichen Gründen gegen dieses Handlungsfeld spre-chen. „Auftragsmaßnahmen“ der Bundesanstalt für Arbeit, die genau diese Angebots-lücke schließen sollten, stoßen zusehends an Grenzen. Vorgaben zur Kostenminimierung durch die Bundesanstalt für Arbeit in Verbin-dung mit einer Teilausblendung der Nachfra-gebedürfnisse setzt auch bei Auftragsmaß-nahmen bislang in aller Regel enge „nach-fragewidrige“ Rahmenbedingungen. Eine umfassende Nachfrageorientierung in diesem Marktsegment mußte dadurch unterbleiben. Arbeitsmarktrelevant wird die berufliche Weiterbildung in diesem Teilmarkt, wenn sie dazu führt, Angebot und Nachfrage zusam-menzuführen. Die „Problemlöser“ bei der Umsetzung der arbeitsmarktgerechten Quali-fizierung, d. h., die Träger der beruflichen Weiterbildung müssen ihre Angebote konse-quent an den Nachfragern orientieren. Das bedeutet, daß für die Umsetzer die Kom-pe-tenzen und Bedürfnisse aller Nachfrager nach ihrem „Produkt problemgruppenge-rechte und arbeitsmarktwirksame berufliche Weiterbildung“ Berücksichtigung finden müssen. Aus Sicht des Anbieters sind das:

- Arbeitsamt

Das Arbeitsamt ist Auftraggeber und Kosten-träger, es bestimmt die Marktpreise. Beim Arbeitsamt liegt die Kompetenz für regionale Arbeitsmarktanalysen und -prognosen. Es vollzieht und gestaltet Arbeitsmarktpolitik.

- Landesregierungen und Gebietskörperschaften

Die Landesregierungen und Gebietskörperschaften sind in dem Umfang als Nachfrager relevant, in dem sie eine eigenständige Arbeitsmarkt- bzw. Wirtschaftsförderungspolitik betreiben und finanzieren, die auf Erschließung von Qualifikationsreserven abzielt.

- Teilnehmer/-innen

Um wirksam zu werden, muß ein Angebot potentielle Teilnehmer/-innen erreichen. Dazu muß es bekannt sein, motivierenden Charakter haben, an Bedürfnissen potentieller Teilnehmer/-innen ansetzen und für sie eine anstrebenswerte (Teil-)Problemlösung darstellen. Mit dem Angebot muß eine realistische sowie attraktive Berufs- bzw. Lebensperspektive in Verbindung gebracht werden.

- Wirtschaft, Betriebe

Die Betriebe der Privatwirtschaft sind die gewichtigen Abnehmer des „Marktgutes qualifizierte Arbeitskraft“. Die in den Betrieben gestellten Anforderungen bilden die „Nachfrage-Meßlatte“. Dauerhafte Arbeitsmarktintegration nach der Phase beruflicher Weiterbildung kann nur stattfinden, wenn diesem Anforderungsniveau entsprochen worden ist.

Eine konsequente Nachfrageorientierung der Anbieter ist die Voraussetzung, um mit dem Instrument der beruflichen Weiterbildung der Spaltung des Arbeitsmarktes zu begegnen. Die Angebotsplanung muß dabei in der Praxis die Komplexität der Nachfragerinteressen aufnehmen und widersprüchliche Anforderungen soweit wie möglich aufheben. Besonderen Marktgegebenheiten, etwa regionalen Arbeitsmarktbesonderheiten, muß Rechnung getragen werden. Von entscheidender Bedeutung allerdings ist, die unterschiedlichen Nachfrager für die Interessen des jeweils anderen zu interessieren und Kommunikationszusammenhänge über die Anforderungen an das „Produkt Weiterbildung“ zu schaffen. Es gilt, die Nachfrager für gemeinsame Problemlösungen zu sensibilisieren.

Die Qualifikationsreserve der Betriebe: un- und angelernte Mitarbeiter

Wichtige Makrotrends der zukünftigen Qualifikationsnachfrage sind eindeutig: Der rapide Wegfall an Arbeitsplätzen, der von IAB/Prognos 1985/89 vorausgesagt wurde, für die Beschäftigtengruppe der Un- und Angelernten hat sich bestätigt und setzt sich fort. Der Strukturwandel geht unvermindert weiter. Beim Einsatz neuer Technologien stellen sich in Betrieben neue Aufgaben. Das erfordert die gezielte Qualifizierung des Personals. Arbeitsplätze für Un- und Angelernte dagegen verlieren an Bedeutung und fallen vielfach weg. Ohne eine berufliche Fachqualifizierung befinden sich gerade un- und angelernte Arbeitnehmer zunehmend in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen.

Das Problem zunehmenden Fachkräftemangels ist für die Unternehmen eine Herausforderung im verschärften (internationalen) Wettbewerb und stellt sie vor neue Aufgaben. Längerfristig orientierte Personalplanung und systematische Personalentwicklung werden immer stärker zum Fundament für eine erfolgreiche Geschäftspolitik. Die gezielte Fachkräftegewinnung über die innerbetriebliche Qualifizierung von Un- und Angelernten gewinnt damit für Betriebe einen neuen Stellenwert.

In Eigenregie wird diese Aufgabe nur in Großbetrieben mit eigener Weiterbildungsabteilung durchzuführen sein. Für Klein- und Mittelbetriebe, die ihre notwendigen Weiterbildungsbedarfe nicht eigenständig lösen können, zeichnet sich eine zunehmend schwierigere Lage im Wettbewerb um qualifiziertes Personal ab. Durch die demographische Entwicklung hat sich die Nachwuchswerbung bereits dramatisch verschärft. In der Konkurrenz mit Großbetrieben sind die Klein- und Mittelbetriebe vielfach die Verlierer. Die Arbeitsmärkte für qualifiziertes Per-

sonal sind regional z. T. ausgeschöpft. Gleichzeitig ist der Einsatz moderner Technologie in vielen Bereichen, in denen Klein- und Mittelbetriebe operieren, aus Wettbewerbsgründen zwingend. Entsprechend qualifizierte Mitarbeiter allerdings fehlen.

Die Qualifikationsproblematik dieser Klein- und Mittelbetriebe drängt auf eine Lösung, die auf die systematische Entwicklung aller vorhandenen Qualifikationsreserven setzt und nicht auf „Lösungen von außen“, wie z. B. die Einstellung von Arbeitslosen oder Personalabwerbung, vertraut. Im Rahmen der systematischen Weiterqualifizierung des Personals wird deshalb die Gruppe der Un- und Angelernten, die bisher weit unterproportional an beruflicher Weiterbildung teilgehabt hat, zum wichtigen Adressaten betrieblich notwendiger beruflicher Weiterbildung. Die Problemstellungen gerade für Klein- und Mittelbetriebe erscheinen zunächst allerdings nahezu unüberbrückbar:

- Un- und angelernte Arbeitnehmer bringen meist geringe Bildungsvoraussetzungen mit, sind i. d. R. bildungsungewohnt und somit eine schwierige Zielgruppe. Bestehende betriebliche Standardangebote oder bewährte außerbetriebliche Fortbildungsangebote „passen“ für diesen Adressatenkreis in aller Regel nicht.

- Klein- und Mittelbetriebe haben häufig keine eigene Erfahrung mit beruflicher oder innerbetrieblicher Weiterbildung. Konzeptuelles und didaktisches Know-how liegt nicht vor. Die inhaltliche Stimmigkeit externer Angebote läßt sich deshalb oftmals nicht abschätzen.

- Klein- und Mittelbetriebe sehen sich bei einer meist dünnen Personaldecke vor große innerbetriebliche Probleme gestellt, wenn durch Weiterbildungsmaßnahmen längere Ausfallzeiten entstehen.

Vor diesem Hintergrund können außerbetriebliche Anbieter von beruflicher Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe zu „Problemlösern“ werden, wenn sie als sach-

verständige Kooperationspartner auftreten. Die Markterfahrung und das Know-how im Bereich der Qualifizierung bildungsungewohnter Erwerbspersonen ist dabei eine wesentliche Kompetenz, die sie in die Kooperation einbringen. Problemlösungen zu „verkaufen“ heißt dabei, an den gegenwärtigen und absehbaren Problemen der Personalqualifikation der Klein- und Mittelbetriebe mit dem eigenen Know-how ansetzen zu können. Das Anforderungsprofil beinhaltet

- bei der Analyse der Qualifikationsprobleme mitwirken,
- gemeinsam betriebsspezifische Qualifikationsstrategien entwickeln,
- konkrete Weiterbildungsmaßnahmen empfehlen und anbieten.

Auch erfahrene Träger aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung mit umfangreichen Erfahrungen in der Vollzeitqualifizierung von Problemgruppen müssen im Teilmarkt „betriebliche Angebote“ zu einem großen Teil Neuland erschließen. Eine wohlverstandene „Nachfrageorientierung“ wird wesentlich Überzeugungsarbeit gegenüber betrieblichen Entscheidungsträgern beinhalten. Für eine adressatenorientierte Angebots erstellung wird neben den Geschäftsführungen bzw. Personalleitungen die Mitwirkung der unmittelbaren Adressaten sowie der betrieblichen Interessenvertretungen Gewicht haben. Die Angebotsgestaltung auf diesem Teilmarkt wird ein Weiterbildungsträger nur leisten können, wenn organisatorische Flexibilität, inhaltliche Aufgeschlossenheit und Innovationsbereitschaft seinerseits als Geschäftsgrundlage der Kooperation mitgebracht werden.

Neue Anforderungen an Weiterbildungsträger

Berufliche Weiterbildung, die das Arbeits marktgeschehen wirkungsvoll beeinflussen will, stellt neue Anforderungen an die Umsetzungsträger.

- Die Nachfrageorientierung des Angebotes ist damit verbunden, gleichzeitig die Grenzen der Leistungsfähigkeit beruflicher Weiterbildung neu auszuloten.
- Die absehbare Arbeitsmarktentwicklung führt zwar zu verstärkter Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung; gegenüber Umsetzungsträgern kommt die neue Nachfrage allerdings nicht als ein „Mehr an bestehenden Angeboten“ an. Vielmehr rückt der qualitative Aspekt einer anderen Nachfrage- bzw. Bedarfsstruktur in den Vordergrund. Diese Anforderung besteht heute vor allem in der Notwendigkeit, vorhandene Qualifikationsreserven bei benachteiligten Zielgruppen gezielt über das Instrument berufliche Weiterbildung zu erschließen.

Konsequente Nachfrageorientierung führt mittelfristig im gesamten Bereich der beruflichen Weiterbildung zu neuen Aufgabenstellungen. Die kontinuierliche Anpassung der Angebotsinhalte und -strukturen in Einklang mit den Entwicklungen der Qualifikationsnachfrage aus der Wirtschaft zu synchronisieren und in einen Abstimmungsprozeß einzubringen, ist zentral für das neue Handlungsfeld der Weiterbildungsträger.

Die Zukunft außerbetrieblicher Träger der beruflichen Weiterbildung wird entscheidend davon abhängen, in welchem Umfang sie in der Lage sind, ihre Angebote auf Nachfragerwünsche auszurichten und betriebliche Qualifikationsprobleme über passende Weiterbildungsangebote zu lösen.

Die Leistungsfähigkeit der Träger wird weitgehend durch ihre Fähigkeiten bestimmt sein, für Qualifikationsprobleme die kundenangepaßten Lösungen in Form von nachfrageorientierten Qualifizierungsansätzen anbieten zu können. Eine Angebotsorientierung, die bestenfalls durch neue Werbestrategien ergänzt wird, dominiert zwar nach wie vor in der Trägerlandschaft, eine Zukunftsperspektive für das „Produkt berufliche Weiterbildung“ liegt darin jedoch nicht mehr.

Die Entscheidung für eine nachfrageorientierte „Produktion“ von beruflicher Weiterbildung ist im ersten Schritt eine geschäfts politische Richtungsentscheidung. Erst danach kann ein dafür geeignetes Instrumentarium zur Umsetzung der Geschäftsstrategie unter der Zielvorgabe „Nachfrageorientierung“ entwickelt und in Pilotprojekten erprobt werden.

Die Entwicklung eines Marketingansatzes für die berufliche Weiterbildung steht auf der Tagesordnung!

Anmerkungen

¹ Sarges, W.; Haeberlin, F. (Hrsg.): *Marketing für die Erwachsenenbildung*. Hannover 1980

² Stahl, Th.: *Bildungsmarketing und Neue Technologien in Klein- und Mittelbetrieben. Materialien zur beruflichen Bildung Erwachsener*. Heft 5. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1990

³ Paulsen, B.: *Marketing für Weiterbildung — Anstöße zur Innovation*. In: *Lernfeld Betrieb*, Heft 3/91, S. 17—22

⁴ Vgl. dazu *Lernfeld Betrieb*, Heft 3/91, Schwerpunkt Marketing

⁵ Meifort, B.; Sauter, E. (Hrsg.): *Qualität in der beruflichen Bildung*. Berlin 1991

⁶ Glücklich, F.: *Anforderungen an die Qualität von Maßnahmen für „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 20, (1991), H. 1, S. 27—30

⁷ Paulsen, B.: *Bildungsmarketing: Neue Chancen für die Weiterbildung von Problemgruppen des Arbeitsmarktes*. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1991.

⁸ Berichte aus der BIBB-Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung, Abt. 4.2.

⁹ BIBB/IAB (Hrsg.): *Neue Technologien. Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen — Analysen aus der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86*. BeitrAB 118. Nürnberg 1987

Vgl. die verschiedenen Beiträge unter dem Schwerpunkt „Arbeitslandschaft bis 2010“. In: *MittAB 1/1991*.

Berufsbildung osteuropäischer Länder im Umbruch

Margret Kunzmann



Dr. päd., Diplomhandelslehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung 5.3 Internationaler Vergleich beruflicher Bildung im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Der Beitrag befaßt sich mit der Entwicklung der Berufsbildung Osteuropas ab Mitte der 80er Jahre. Er bietet einen Einblick in Probleme, Erscheinungen und Ähnlichkeiten der Berufsbildungspolitik und -praxis und macht charakteristische Merkmale der Entwicklungen sichtbar. Die Aussagen basieren auf Ergebnissen langjähriger vergleichender Untersuchungen und Analysen. Es können nur ausgewählte Probleme und Erkenntnisse dargestellt werden; bei denen infolge der Konzentration auf das Wesen der Prozesse und Erscheinungen größtenteils auf Länderspezifika verzichtet werden muß.

Politischer und ökonomischer Umbruch eine Notwendigkeit

Seit Jahren befinden sich die Volkswirtschaften der ČSFR sowie der früheren UdSSR, in Polen, Ungarn, Bulgarien und Rumänien in einer zunehmend von Krisenerscheinungen geprägten Situation, die ökonomische Entwicklung stagnierte und war teilweise sogar rückläufig. Der sich verschärfende Widerspruch zwischen den deklarierten Zielen und den Realitäten im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben sowie der sich vergrößernde Rückstand gegenüber westlichen Industriestaaten waren Ausdruck politischer, ökonomischer und sozialer Ineffizienz des politischen und ökonomischen Systems und seiner Unfähigkeit zu Erneuerung.

Ohne Demokratisierung der Gesellschaft keine Marktorientierung der Wirtschaft

Obwohl jeder der osteuropäischen Staaten eine eigenständige Kultur, eigene Traditionen und historische Erfahrungen hat, gibt es doch viele Ähnlichkeiten hinsichtlich der Fehler sowie der sozialökonomischen und politischen Probleme, deren Ursachen sowohl im objektiven (systembedingten) Bereich als auch in subjektiven Faktoren (Willkür) zu finden sind. Hierzu zählen u. a. das Fehlen einer funktionierenden Demokratie, das System des Administrierens mit Zentralisation in Leitung und Planung der Wirtschaft und die damit verbundene mangelhafte Flexibilität mit Pragmatismus und Mangelwirtschaft sowie hinsichtlich des Verhaltens der Menschen, eine Unterentwicklung von Eigeninitiative, Verantwortlichkeit und Selbständigkeit.¹ Früher als die übrigen Staaten erkannten Ungarn und Polen, daß die einzige Alternative zur deformierten Ökonomie der Übergang zur Marktwirtschaft, zu Formen des Privateigentums und damit zu größerer Flexibilität sein kann. Sie versuchten, marktwirtschaftliche Elemente einzuführen und einen Strukturwandel ihrer Wirtschaft einzuleiten. Wie in der zweiten Hälfte der 80er Jahre auch die UdSSR, ČSFR und Bulgarien, mußten sie die schmerzhafte Erfahrung machen, daß ohne politische Reformen,

ohne wirkliche Demokratisierung der gesamten Gesellschaft keine Marktorientierung der Wirtschaft möglich ist.

Nach dem Umbruch Ende 1989 vollzieht sich der tiefgreifende Wandel im sozialökonomischen Bereich, aber auch im politisch-ideologischen und kulturellen Bereich nur sehr langsam. Die gegenwärtige wirtschaftliche und zumeist auch gesellschaftspolitische Situation ist durch eine große Instabilität sowie in einigen Ländern auch eine gewisse Konzeptionslosigkeit gekennzeichnet. Die dringendsten Aufgaben, wie Umstrukturierung und Modernisierung der Wirtschaft, stärkere Einbeziehung in die internationale Arbeitsteilung, Schaffung eines sozialen Abfederungssystems für den Übergang zur Marktwirtschaft und Reprivatisierung der Wirtschaft werden aus vielerlei Gründen nur sehr schleppend realisiert.

Die Lebenslage der Bevölkerung hat sich seit Beginn der Umstrukturierung und Modernisierung verschlechtert. Rückgang der Produktion und Produktivität, Betriebsauflösungen, Erhöhung der Zahl der Arbeitslosen, umfassende Versorgungsschwierigkeiten und weitere Auslandsverschuldung sind Charakteristika der aktuellen Situation, die in den einzelnen Ländern sehr differenziert zu bewerten sind und durch nationale Konfrontation und Belebung alter Konflikte aus der Vorkriegszeit zusätzlich Probleme bringen.²

Die Berufsbildungsentwicklung im Spannungsfeld der sozial-ökonomischen Veränderungen

Eingebettet in diesen komplizierten sozial-ökonomischen Prozeß muß die Umgestaltung des Bildungswesens, insbesondere der Berufsbildung nach dem Umbruch in diesen Ländern betrachtet und eingeschätzt werden. Dabei lassen sich durchaus — trotz des länderspezifischen Bedingungsgefüges und stär-

kerer Differenzierung in der konkreten Erscheinungsform — auch in diesem Bereich Ähnlichkeiten hinsichtlich bestimmter Probleme, Schwächen und Mängel der bisherigen Bildungs- und Berufsbildungsentwicklung erkennen. Sie resultieren z. T. aus den historischen Anfängen ihrer sozialistischen Entwicklung nach 1945, wo die meisten der Länder als Agrarstaaten mit einem unterentwickelten Schulwesen, niederem Bildungsniveau und Analphabetentum im Prozeß der Industrialisierung vor allem in den 60er Jahren eine vorrangig auf quantitative Erweiterung orientierte und überwiegend vollzeit-schulische Berufsausbildung aufbauten. Mangelnde Tradition einer qualitativen, betrieblich getragenen Facharbeiterausbildung aber auch — besonders in der UdSSR, Bulgarien, Rumänien, Ungarn und Polen — volle Integration der Berufsausbildung als staatliche, öffentliche Aufgabe in das Volksbildungssystem beförderten die Trennung der Ausbildung von der betrieblichen Praxis und den Innovationsprozessen. Das später eingeführte System der „Basisbetriebe“, mit denen jede berufsbildende Schule zusammenarbeitete, um eine praktisch-produktive Ausbildung in den Lehrwerkstätten zu garantieren, sowie die betrieblichen Praktika, die für Vollzeit-Berufsschüler i. d. R. am Ende der Ausbildungszeit durchgeführt werden, konnten diese Praxisferne von Ausbildung und Lehrplänen nicht beseitigen.

Eine zugleich vorhandene gesellschaftliche Überbetonung von allgemeiner, zur Hochschulreife führender Bildung und von Hoch- und Fachschulabschlüssen in der gesellschaftlichen Werteskala trugen — insbesondere in der Sowjetunion, in Bulgarien und Ungarn — dazu bei, die Facharbeiterausbildung als einen Weg für Leistungsschwäche zu betrachten.

Trotz großer Anstrengungen z. B. durch die Einführung einer allgemein-technischen, beruflichen Grundlagenbildung oder einer Ausbildung in breiter profilierten Berufen auch mit gleichzeitiger Vermittlung der zur Hoch-

schulreife führenden Allgemeinbildung, gelang es in den einzelnen Ländern nicht, den Facharbeiterstatus sowie die Facharbeiterausbildung tatsächlich aufzuwerten.

Typisch für die Berufsausbildung war und ist ein permanenter Mangel an materiellen, finanziellen und personellen Ressourcen, der sich ab Mitte der 80er Jahre, als besonders in Polen, Ungarn, der heutigen ČSFR sowie auch in der UdSSR erste marktwirtschaftliche Mechanismen zu wirken begannen, weiter zuspitzte. Die Betriebe waren infolge eigener Wirtschaftsschwierigkeiten immer weniger bereit, Kosten für die Berufsausbildung zu tragen.

Ein letztes Beispiel für Ähnlichkeiten, die sich durch Verallgemeinerung in der Bildungs- und Berufsbildungsentwicklung erkennen lassen, sind die Reformen der 80er Jahre, durch die die — unter schwierigen Bedingungen entstandenen — Berufsausbildungssysteme endgültig verschult bzw. durch generelle Integration in die allgemeinbildende Schule liquidiert werden sollten.

Einige Aspekte der Bildungsreformen der 80er Jahre und ihre Widersprüche in der Berufsausbildung

Integriert in die proklamierte Gesellschaftsstrategie bestand das Ziel der Bildungsreformen der osteuropäischen Länder in der Anpassung der Systeme, Inhalte und Strukturen an die gesellschaftlichen, wissenschaftlich-technischen und technologischen Veränderungen und Erfordernisse der 90er Jahre, wobei dem „menschlichen Faktor“ in diesem Prozeß entscheidende Bedeutung beigegeben wurde. Neben einer Reihe progressiver Elemente waren damit zugleich bestimmte Zwänge und Grenzen in die konkreten Entwicklungskonzeptionen projiziert, die zu einem späteren Zeitpunkt mit der Realität kollidieren mußten.

Ziele — Postulate — Realitäten

Das zeigte sich besonders in Rumänien, der ČSFR und in Polen, deren Reformen bereits in den 70er Jahren konzipiert worden waren, aber ebenso in der UdSSR, denn die fehlerhafte Gesellschaftsstrategie und Einschätzung des Wirkungsgrades wissenschaftlich-technischer Innovationen in der sozialistischen Wirtschaft zwangen bereits im Verlauf der Reform zu Korrekturen. Als Beispiel dafür soll Polen angeführt werden, das mit seinem Ende der 70er Jahre eingeleiteten Reformmodell — ohne Beachtung der Realitäten und Möglichkeiten — nicht nur die teuerste Variante gewählt hatte, sondern wo für den Bereich der Berufsbildung schwerwiegende konzeptionelle Schwächen konstatiert werden mußten. So mit führten nicht allein nur die Zwänge der sozialökonomischen und politischen Krise Anfang 1982 zum Abbruch der Reform.³ Ansatz für die Berufsbildungsreformen sollten den einzelnen Ländern die neu fixierten Wirtschaftsstrategien einer „beschleunigten sozialökonomischen Entwicklung“ sein, die neben einer konsequenteren Nutzung der wissenschaftlich-technischen Innovationen die Umbewertung lebendiger Arbeit sowie veränderte Anforderungen an Inhalt und Charakter der Arbeit erforderlich machen und die osteuropäischen Länder zu neuen Denkansätzen zwangen.

Neue Ideen — aber widersprüchliche Umsetzung

In diesem Zeitraum gab es viele neue Ideen zur Berufsbildungsentwicklung, wurden Lösungsansätze entwickelt und erprobt, die dem internationalen Trend entsprachen, bspw. Vermittlung einer beruflichen Grundlagenbildung, Weiterführung der Allgemeinbildung oder Entwicklung breitprofilerter Berufe. Die Umsetzung dieser Erkenntnisse und neuen Ansätze in den Berufsbildungskonzeptionen erfolgte sehr differenziert und zum Teil widersprüchlich.

So wurden z. B. in den Konzeptionen Bulgariens, Rumäniens und der UdSSR wurden zwar die Forderungen nach abgeschlossener mittlerer, zur Hochschulreife führender Allgemeinbildung für alle Jugendlichen sowie einer gleichzeitigen breiten allgemein-technischen Grund- und beruflichen Ausbildung für alle in hoher Qualität als Zielsetzung verkündet, doch zugleich waren durch die geplanten Strukturen gegenläufige Wirkungen und Prozesse vorprogrammiert. Die obligatorische berufliche Ausbildung in der 9. und 10. Klasse der sowjetischen Allgemeinbildenden Polytechnischen Mittelschule bzw. die in weniger als zehn Monaten simulierte Berufsausbildung in den Berufsausbildungskomplexen (UPK) im Rahmen der 11. Klasse der neuen Einheitlichen Polytechnischen Mittelschule Bulgariens (ESPU) verband z. B. die höhere Allgemeinbildung mit einer Ausbildung in einfachen, meist wenig anspruchsvollen eng profilierten Berufen (Tätigkeitsfeldern). Sie hatte vielfach den Charakter einer Anlernung und diente mehr der kurzfristigen Befriedigung des Arbeitskräftebedarfs als den proklamierten Zielen einer „vielseitig entwickelten Persönlichkeit“. Zur tatsächlichen Gleichstellung und Werterhöhung der Berufsausbildung und eines Facharbeiterstatus trug sie kaum bei. Diese Aussagen gelten auch für die obligatorische berufliche Ausbildung an den Gymnasien der Tschechoslowakei.

Widersprüche erzwangen Korrekturen bestimmter Reformfestlegungen

Früher als in anderen Bildungsbereichen traten in der Berufsbildung Widersprüche der Reformen offen zutage. Ebenso zwangen die in der zweiten Hälfte der 80er Jahre eingeleiteten ersten Wirtschaftsreformen und gesellschaftlichen Veränderungen zu Korrekturen einzelner bildungspolitischer Prämissen und Reformfestlegungen zur Berufsbildungsentwicklung. Sie führten generell zu realistischeren Einschätzungen der Möglichkeiten

und der Effizienz einzelner Ziele und Maßnahmen der Umgestaltung. Als typische Beispiele lassen sich Bulgarien und Rumänien anführen, in denen die ursprünglich geplante schnelle Liquidierung der sich historisch herausgebildeten Berufsausbildungsstrukturen und -einrichtungen zugunsten des neuen integrierenden Einheitsschultyps (ESPU bzw. I. und II. Stufe des rumänischen Lyzeums), der allen eine allgemeine und nach Richtungen/Profilen differenzierte Berufsausbildung vermittelte, revidiert wurde.

Auch in der ČSFR erfolgten in der zweiten Hälfte der 80er Jahre Korrekturen in der Berufsausbildung zur Herstellung eines effektiveren, angepaßten Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Ausbildung. Es wurden veränderte Relationen zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung wirksam. In der UdSSR stellte man durch die 1988 eingeleitete „Reform der Reform“ die ursprünglichen Hauptziele und -aufgaben einzelner Schultypen wieder her; die Pflicht zum Erwerb der Hochschulreife an den vollzeitlichen Berufsschulen sowie zur Berufsausbildung an Allgemeinbildenden Mittelschulen wurde abgeschafft, neue Konzeptionen für die künftige Entwicklung der einzelnen Bildungsbereiche entwickelt und zur Diskussion gestellt.

Insbesondere die ab 1988 in einigen Ländern einsetzenden Wirtschaftsreformen führten zu neuen Überlegungen in der Berufsbildungsentwicklung, die als Trends nicht nur in den osteuropäischen Ländern anzutreffen sind, wie die Vermittlung von fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen, handlungsorientierte Lernkonzepte, die Notwendigkeit permanenter Weiterbildung und damit die zentrale wachsende Bedeutung beruflicher Fortbildung und Umschulung. Solche Trends wurden zwar erkannt, aber die Umsetzung unter den geschilderten Bedingungen — in der UdSSR bzw. in der heutigen GUS, ČSFR, in Ungarn und Polen — war und ist äußerst schwierig.

Aktuelle Entwicklungen und Probleme nach dem politischen und sozialökonomischen Umbruch

Der Prozeß der Umorientierung der Wirtschaft in den osteuropäischen Staaten von zentralistischer Planwirtschaft auf Marktprinzipien — und damit auf dezentralisierte Formen — hat die Berufsbildung in eine äußerst komplizierte Krisensituation gebracht. Die sukzessive Überwindung dieser Krise erfordert eine tiefgreifende Reform der Planungs- und Durchführungsstruktur, in enger Korrelation mit der angestrebten marktwirtschaftlichen Ordnung.⁴

Sie wird trotz allem über einen längeren Zeitraum die Effektivität und Qualität der Berufsbildung beeinträchtigen, da das für die ehemals sozialistischen Länder typische Bedingungsgefüge nur noch begrenzt funktioniert — beispielsweise die fast ausschließlich vollzeitschulische Berufsausbildung für alle oder die betrieblichen Berufsschulen und Ausbildungsstätten, die sowohl für die theoretische und praktische Ausbildung als auch für ihre Lehrlings-/Schülerwohnheime (z. B. in der ČSFR, Polen oder in der ehemaligen DDR) verantwortlich waren.

Die mit der marktwirtschaftlichen Orientierung, aber vor allem mit der eingeleiteten Demokratisierung entstehenden föderativen Strukturen sowie die durch regionale Dezentralisierung und Einschränkung staatlicher Entscheidungsgewalt bewirken nun folgende Situation: Zahlreiche selbständig werdende und sich selbst finanzierte Betriebe sind jetzt, wo ihnen sowie auch den Arbeitnehmervertretern ein großes Maß an Mitbestimmung und Gestaltungsräum in der Berufsbildung zuerkannt wird, bestrebt, aus Kostengründen die Berufsausbildung, aber auch die Fortbildung und Umschulung bzw. ihre bisherigen für die Vollzeitberufsschule erbrachten Leistungen auf ein Minimum zu begrenzen oder sie völlig einzustellen — oftmals

aus eigenen Existenzgründen. Die Folge ist unter anderem eine weitere Verschlechterung der seit langem unzureichenden materiellen, finanziellen und personellen Bedingungen in den Berufsschulen, Lehrwerkstätten und Ausbildungseinrichtungen, da der Staat ebenfalls nur über sehr begrenzte Mittel verfügt.

Dieser hat auch verstärkt die Aufgabe, Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz erhalten, in irgendeiner Form weiter schulisch zu erfassen (z. B. Auffangklassen in der ČSFR, ähnlich einem Berufsvorbereitungsjahr der BRD).

Berufsausbildung nicht aus kurzsichtigen Gründen begrenzen oder einstellen

Neue Finanzierungsmodelle werden erforderlich (z. B. überbetriebliche Fondsbildung), um die Qualität und Quantität der Berufsausbildung zumindest nicht weiter zu verringern; sie sind jedoch erst im Entstehen.

Es läßt sich nur unschwer erkennen, daß einzelne Länder — wie Ungarn, ČSFR — zumindest in einer Übergangsphase eine weitere Verschulung ins Auge fassen. So brachte der stellvertretende Bildungsminister der Tschechischen Republik zum Ausdruck, daß zwar das Endziel eine Entstaatlichung der praktischen Ausbildung sein könne, aber damit erst nach 1993/94, wenn strukturell-wirtschaftliche Voraussetzungen dafür geschaffen wurden, begonnen werde. Bis dahin müsse die Berufsausbildung — trotz der Praxisferne — stärker in schulischen Einrichtungen erfolgen und sogar neue Formen richtungsorientierter vollzeitlicher Ausbildung erprobt werden.⁵

Betrachtet man die osteuropäischen Länder, ihre aktuelle Situation in der Berufsbildung und ihre eingeleiteten Aktivitäten nach dem Umbruch, so lassen sich zwei Gruppen von Ländern unterscheiden:

Für die **erste Gruppe**, zu der Polen, Ungarn und die frühere UdSSR gehören, begannen die Umdenkungsprozesse — wie bereits dargestellt — schon früher. Es wurden bereits neue Konzeptionen und Modelle zur Diskussion gestellt. Bisher sind aber in keinem Land dazu Entscheidungen getroffen worden. Es hat oftmals den Anschein, daß in Polen und Ungarn — häufig ohne Beachtung eines Gesamtkonzeptes — neue Varianten entstehen und erprobt werden, die stark von ausländischen Geldgebern beeinflußt sind. Und in der neu gegründeten GUS werden sicherlich in den einzelnen Republiken nationale Spezifika eine größere Rolle spielen, so daß ohnehin nur ein allgemeiner Rahmen als Orientierung existieren kann.

Für die **zweite Gruppe**, zu der die ČSFR, Bulgarien und Rumänien gehören, ist typisch, daß nach dem raschen Umbruch Sofortmaßnahmen zur Korrektur bzw. zum Abbruch der „alten“ Reformen beschlossen wurden und zugleich ein Demokratisierungsprozeß im Bildungswesen einschließlich der Berufsbildung begann. Zu solchen Sofortmaßnahmen gehörten:

- die Zurücknahme der Pflicht zum Erwerb mittlerer und abgeschlossener mittlerer Bildung (Hochschulreife) für alle;
- die Rückführung der einzelnen Schultypen auf ihre eigentliche spezifische Aufgabe und die Wiederherstellung einer klaren Aufgabenteilung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, was gleichzeitig mit der Abschaffung der Pflicht zur Berufsausbildung in den Gymnasien und Lyzeen verbunden war;
- die Schaffung von Voraussetzungen zur Berücksichtigung der Individualität der Auszubildenden;

- das Einräumen von Rechten und Möglichkeiten des Lehrpersonals bei der Modifizierung von Lehrprogrammen;
- Befreiung der Bildungsinhalte von der Ideologie des alten Machtapparats.

Neben solchen Sofortmaßnahmen begannen zugleich auch Analysen und Untersuchungen zur Entwicklung neuer Konzeptionen für eine künftige Umgestaltung der Bildungssysteme. Es wäre verfrüht und vermassen, bereits jetzt die ersten zur Diskussion gestellten Ideen und Modelle sowie die beabsichtigte Entwicklung einschätzen zu wollen.

Eine durchgeführte Analyse vorliegender Materialien und weitere Recherchen lassen jedoch einige Orientierungen und Prämissen erkennen. Hierzu gehören:

- realistische, umsetzbare Zielstellungen;
- das Anknüpfen an frühere Berufsbildungstraditionen und -werte im Lande (weg vom Modell der ehemaligen UdSSR);
- die Öffnung gegenüber neuen Ideen und Erfahrungen vor allem Westeuropas und das Einordnen der Konzepte in ein vereintes Europa;
- die mit der Demokratisierung verbundene größere Selbständigkeit und Verantwortung des Lehrpersonals bei der inhaltlich-methodischen und didaktischen Gestaltung der Berufsausbildung und damit das Freisetzen neuer wertvoller innovativer Potenzen;
- Flexibilität und Vielfalt der Wege und Formen, Inhalte und Methoden sowie der Bildungsträger und die Entwicklung von Alternativmodellen;
- eine differenzierte Weise der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung;
- die bessere Abstimmung der Bildungsgänge, der im Rahmen des Ausbildungssystems zu erwerbenden beruflichen Qualifikation und der zu verändernden Berufsstrukturen — unter dem Aspekt wechselseitiger Anerkennung von Bildungs- und beruflichen Abschlüssen als eine wichtige Voraussetzung für Freizügigkeit;

- die stärkere Betonung von Fortbildung, Innovation und Umschulung; permanente Bildung als zentrale Forderung, um flexibel auf neue Erfordernisse zu reagieren;
- die Verstärkung der Fremdsprachenausbildung zur Beförderung des Austausches von Lehrpersonal, Lehrlingen/Schülern und Studenten sowie der Mobilität von Arbeitskräften auf dem europäischen Arbeitsmarkt.

Es darf kein Überstülpen oder Kopieren westlicher Lösungen geben

Im Rahmen dieses Beitrages lassen sich weitere Einzelheiten zu den hier betrachteten Ländern, ihren ersten Vorstellungen und Maßnahmen zur Veränderung nicht darstellen. Viel wichtiger erscheint es, abschließend einige Gedanken zur notwendigen, eingeleiteten Unterstützung dieser Länder bei der Umgestaltung der Berufsbildung anzuführen, die auf vielfältigen Ebenen und durch eine Vielzahl unterschiedlicher Institutionen nationalen und internationalen Charakters erfolgt.

In dem gerade erst begonnenen Prozeß der Umgestaltung von Bildung und Ausbildung sind die osteuropäischen Staaten — vor allem infolge der „Altlästen“, der Entwicklungsrückstände und der teilweise völlig neu auf sie zukommenden Probleme — auf umfangreiche Hilfe angewiesen.

Wichtig ist zu erkennen, daß es in der gegenwärtigen Phase des Suchens auf der einen Seite und des Helfens auf der anderen besonders auf Sensibilität beim Umgang mit Traditionen und Bewahrenswertem ankommt. Als Ergebnis eines historischen, nationalgeprägten Entwicklungsprozesses, der eng mit der Wirtschaftsentwicklung und -struktur ver-

flochten ist, reagiert die Berufsbildung besonders sensibel auf sozialökonomische und wissenschaftlich-technische Innovationen, ist in ihrem Funktionieren aber auch davon abhängig. Deshalb sollte es kein „Überstülpen“ oder Kopieren westlicher Lösungen geben. Vielmehr erweist es sich als günstig, solche Unterstützungen eingebunden in Wirtschaftshilfe zu gewähren, und — wie auf dem 3. Europäischen Weiterbildungskongreß 1991 in Berlin deutlich wurde — erwarten diese Länder mehr „Hilfe zur Selbsthilfe“. Sie müssen ausgehend von der eigenen Situation, von den zu schaffenden Strukturen und dem vorhandenen Bildungsniveau tragfähige Modelle selbst entwickeln.⁶

Ausblick

Welches sind nun prioritäre Felder der Berufsbildung, wo Unterstützung durch westliche Einrichtungen und Experten dringend erforderlich wäre?

Erstens ist es der notwendige Auf- und Ausbau einer Berufsausbildung für den neuentstehenden Strukturbereich der Klein- und Mittelbetriebe, insbesondere auch im Handwerk, der nicht nur unterentwickelt ist, sondern z. T. sogar fehlt (z. B. in der heutigen GUS, in Bulgarien, Rumänien, bedingt auch in der ČSFR). Als Folge werden u. a. neue Berufe entstehen — ggf. wird es eine Wiedereinführung früher existierender Handwerksberufe sein. Weiterhin müssen die Inhalte bestehender Berufe verändert werden (z. B. Wegfall überspezialisierter Berufe, dafür komplexe Tätigkeitsfelder).

Zweitens gehört der Auf- und Ausbau des völlig vernachlässigten Bereichs der kaufmännischen Berufsausbildung sowie auch der des Dienstleistungsbereichs zu den wichtigsten Aufgaben, da bisher der tertiäre Sektor (Handel, Banken, Versicherungen, Verkehrs- und Nachrichtenwesen) in den Ländern völlig unentwickelt ist. Auf der

Niveaustufe „Facharbeiter“ fehlen solche Berufe meist völlig; dafür wird auf der mittleren beruflichen Ebene in Vollzeitschulen (Technika/Fachmittelschulen) ausgebildet (GUS, Bulgarien, Rumänien, Ungarn, ČSFR, Polen).

Drittens sind praktikable Lösungen zum Problem Zentralisierung — Dezentralisierung zu entwickeln. Diese Frage hat in der Berufsbildung einen spezifischen Aspekt, denn um die notwendige Kompatibilität beruflicher Abschlüsse im eigenen Land und später auch über die Landesgrenzen hinaus zu sichern, muß die Berufsausbildung, die ja offiziell anerkannte Qualifikationsabschlüsse ermöglicht, auch ein bestimmtes abprüfbares Niveau (Inhalt und Umfang an Wissen und Können) vermitteln. Dazu bedarf es staatlicher Koordinierung, verbunden mit einem Kontrollprinzip unter Beteiligung von Arbeitgeber und Arbeitnehmer mit ihren jeweiligen Strukturen zur Einflußnahme. Diese dafür notwendigen Strukturen fehlten bisher völlig und befinden sich erst im Aufbau. Schließlich ist viertens das große Feld der jahrelangen unzureichenden materiellen Ausstattung, finanziellen Ressourcen und nicht zuletzt der Mangel an qualifiziertem Fachpersonal der Berufsbildung zu nennen.

Um Innovationen und alternatives Denken zu implementieren, sind das leitende und Lehrpersonal — im Sinne von Multiplikatoren — rechtzeitig auf Bildungsmanagement, auf neue Strukturmodelle beruflicher Bildung, berufspädagogische Wertmaßstäbe, curriculare Planung u. a. m. vorzubereiten. Hierbei sind Sensibilität im Umgang miteinander sowie Akzeptanz der Meinungen, Erfahrungen und auch divergierender Vorstellungen besonders gefragt.

In seinem Memorandum zum künftigen Regierungssitz Berlin stellte der Bundespräsident, VON WEIZSÄCKER, heraus, daß in diesem Prozeß die fünf neuen Bundesländer für die europäische Entwicklung einen entscheidenden Beitrag leisten können und müssen, da sie für die wichtigsten neuen Verbindungen in Europa ein wertvolles, unersetzliches Gebiet der Kooperation und Kommunikation jetzt und in Zukunft sind.⁷

Auf dem Gebiet der Berufsbildung gibt es in den fünf neuen Ländern langjährige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit entsprechenden Einrichtungen in den osteuropäischen Staaten, verfügt man über gute Eindrücke und Verständnis zur Berufsbildungssituation sowie über Traditionen im Austausch

von Berufsschülern/Lehrlingen und Lehrpersonal. Im Prozeß der europäischen Annäherung, der nicht nur eine ökonomische Dimension hat, gilt es, diese Erfahrungen zu nutzen.

Anmerkungen

¹ Vgl. *Vom Traum zur Wirklichkeit — Osteuropa im Umbruch*. In: *Akzente*, (1990), Maiheft, S. 55—56

² Vgl. *Brutenz, K.: Neue politische Landschaft*. In: *Neue Zeit*, Moskau, (1990), H. 22, S. 13—15

³ Vgl. *Kunzmann, M.: Länderproblemstudie zum Stand und zur Berufsbildungsentwicklung in Polen*. Berlin 1988. (Standort: Bibliothek des BIBB)

⁴ Vgl. *Schäfer, H. P.: Berufsbildung und berufliche Weiterbildung in der DDR, ČSFR und Ungarn in der Phase des politisch-ökonomischen Umbruchs — Thesen*. Pädagogik und Schule in Ost und West, (1990), H. 3, S. 174—179

⁵ Vgl. *Koucký, J.: Die zerrüttete Grundlage unseres Schulwesens*. Interview mit dem ökonomischen Stellvertreter des Bildungsministers der ČR. In: *Hospodarske noviny*, Praha vom 26. 2. 1991

⁶ Vgl. *Baum, B.: Ankoppeln bei voller Fahrt. 3. Weiterbildungskongreß erörterte in Berlin Hilfen für Osteuropa*. In: *Berliner Zeitung*, (1991), Nr. 67, S. II

⁷ Vgl. *Weizsäcker, R.: Berlin — Weichenstelle in die Zukunft. Memorandum des Bundespräsidenten*. In: *Die Welt*, (1991), Nr. 59, S. 5



Jochen Reuling

BERUFAUSBILDUNG IN DEN NIEDERLANDEN

STRUKTURPROBLEME, REFORMDISKUSSION UND ENTWICKLUNGSLINIEN

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 137,
Berlin 1991, 64 Seiten, 12,- DM
ISBN 3-88555-461-5

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung
Referat Veröffentlichungswesen
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon 86 83-5 20/5 16
Telefax 86 83-4 55

Der Bericht informiert über die gegenwärtige Berufsbildungspolitik der Niederlande und beschreibt die gesellschaftlichen Herausforderungen, vor denen das niederländische Berufsausbildungssystem steht.

Besonderes Interesse verdienen auch die niederländischen Vorstellungen zur geplanten Verstärkung der Praxiskomponente in der beruflichen Ausbildung und zur Verbesserung der Anpassungsfähigkeit in den Berufsschulen.

Individualisierung und Binnendifferenzierung: eine Perspektive für das duale System?

Saskia Keune



Diplompädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung 3.2 „Naturwissenschaftliche Berufe, Umweltschutz, Behinderte“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Dietmar Zielke



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

Der Beitrag wurde durch Forschungsergebnisse aus dem Bereich der beruflichen Bildung behinderter und benachteiligter Jugendlicher angeregt. Aus der sich seit Jahren abzeichnenden Polarisierung des Schulbildungsniveaus der Auszubildenden sollen für die duale Berufsausbildung Schlußfolgerungen gezogen werden. Das bestehende System müßte so flexibel gestaltet werden, daß den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Auszubildenden und den veränderten Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft durch Individualisierung und Binnendifferenzierung Rechnung getragen werden kann, ohne daß dafür zusätzliche Bildungsgänge etabliert werden müßten.

Einführung

Die Diskussion um die berufliche Bildung bewegt sich seit Jahren zwischen dem Erhalt von einheitlichen Qualifikationsstandards und dem Wunsch nach einer stärker adressatenspezifischen Differenzierung der Ausbildung. Das Bedürfnis nach Vereinheitlichung der Ausbildungsinhalte hat seine historischen Wurzeln bereits im Mittelalter. Berufsrechtliche Regelungen wurden damals von einzelnen Berufsständen, den Zünften und Gilden, entwickelt und gaben der betrieblichen Lehre einen Rahmen. Der Niedergang der Zünfte im 18. Jahrhundert und die mit der Indu-

strialisierung einhergehende Einführung der Gewerbefreiheit im 19. Jahrhundert hob diese Vorschriften weitgehend auf. In der Geberbeordnung des Norddeutschen Bundes von 1869 heißt es, daß jeder als Lehrling zu betrachten sei, der bei einem Lehrherrn zur Anlernung eines Gewerbes in Arbeit tritt. Es ist also in erster Linie von Arbeit die Rede, nicht von Ausbildung im Sinne einer systematischen Vermittlung von Fachinhalten.

Diese Geberbeordnung wurde 1871 vom Deutschen Reich übernommen. Von der „Freiheit“ dieser Geberbeordnung mit all ihren Nachteilen für die Jugendlichen bis zur gegenwärtigen Berufsausbildung, deren Inhalt nicht Arbeit, sondern systematische Ausbildung ist¹ — strukturiert durch Ausbildungsberufsbilder, Ausbildungsrahmenpläne, Prüfungsanforderungen und die Rahmenlehrpläne der Berufsschule — war es ein weiter Weg.

Wie stark das Bedürfnis nach einer Systematisierung der Ausbildung schon um die Jahrhundertwende wurde, zeigt, daß die Industrie bereits 1908 den „Deutschen Ausschuß für das Technische Schulwesen“ ins Leben rief, der in der Folgezeit Ordnungsmittel für die Regelung der Berufsausbildung in Lehr- und Anlernberufen entwickelte.² Die Entwicklung zeigt, daß nach einer gewissen Phase der Auflösung von Strukturen — entsprechend der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen — neue Ordnungsprinzipien in der beruflichen Bildung gefunden und die Berufsausbildung zunehmend systematisiert wurde. Es hat allerdings den

Anschein, daß dieser Rahmen für unsere heutige Zeit an manchen Stellen zu eng geworden ist. Vereinzelt werden sogar Stimmen laut, die behaupten, das duale System der Berufsausbildung habe seine Zukunft längst hinter sich und wir würden uns dessen „Verfalldatum“ nähern.³

Sich wandelnde Bedingungen und Reformtendenzen in der Berufsausbildung

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Veränderungsaspekte des dualen Systems ist es von besonderem Interesse, daß es sich um den einzigen Bildungsbereich in der Sekundarstufe II handelt, in dem keine formalen Eingangsvoraussetzungen vorgeschrieben werden. Es bietet damit grundsätzlich allen Jugendlichen die Chance, in einem anerkannten Ausbildungsberuf ausgebildet zu werden.

Tatsächlich hat sich aber unter den Ausbildungsberufen eine Hierarchie nach dem Schulbildungsniveau der Auszubildenden herausgebildet⁴, so daß schon von daher die Freiheit der Berufswahl, besonders der Jugendlichen mit schwachen Schulabschlüssen, stark eingeschränkt ist.⁵

Die Arbeitsvorgänge sind in den vergangenen Jahren komplexer und durch erhöhte Automation wie den Einsatz der EDV weniger anschaulich geworden. Auch der Trend zu höheren Schulabschlüssen bei den Jugendlichen, die wachsende Heterogenität der Auszubildenden, veränderte Erziehungsstile, und der vielfach diskutierte Wertewandel der jungen Generation erfordern neue inhaltliche, organisatorische und didaktische Konzepte für die berufliche Erstausbildung.

Eine Umfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund bei den Kultusministerien der alten Bundesländer ergab, daß in den siebenten

Klassen der Gymnasien etwas mehr Schüler registriert wurden als an den Hauptschulen. Es wird festgestellt, daß seit der Einführung von Schulstatistiken vor fast 40 Jahren ein kontinuierlicher und nach Ansicht der Schulforscher unumkehrbarer Trend zu höherwertigen Bildungsabschlüssen vorherrscht.⁶

Traditionelle Schranken der dualen Ausbildung müssen durchbrochen werden!

In den alten Bundesländern führt die Abnahme der Schulabgängerzahlen zu einem Rückgang der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und damit zu einer verstärkten Konkurrenz der Ausbildungsstätten um Nachwuchskräfte. Kleine und mittlere Betriebe sind davon in besonderem Maße betroffen. Von 1960 bis 1989 ist die Zahl der Auszubildenden von 1 265 900 auf 1 552 500 gestiegen, während bei Vollzeit-Berufsschülern und Studenten eine Steigerung von 536 800 auf 2 086 000 zu verzeichnen ist.⁷ Es wird erwartet, daß sich dieser Trend weiter fortsetzen wird.

Es gibt erste Ansätze, sich in der dualen Ausbildung den veränderten Bedingungen zu stellen und traditionelle Schranken zu durchbrechen: So wird z. B. über kaufmännische Zusatzqualifikationen in der handwerklichen Berufsausbildung diskutiert. Auch die Aufgabenerweiterungen in Richtung einer Steigerung des Anteils von Dienstleistungsfunktionen (Kundenwerbung, Marketing, Beratung, Service, DV-Einsatz im Bürobereich) tragen dazu bei, daß nach Lösungen gesucht wird, den Auszubildenden attraktivere Ausbildungsmöglichkeiten zu erschließen.⁸

Umweltbezogene und internationale Qualifikationen („Europakompetenz“, z. B. Sprachen) gewinnen an Bedeutung.⁹ Auch die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe

und anderer Berufsbereiche sind Beispiele für den sich anbahnenden Umorientierungsprozeß in der Berufsausbildung, der aber noch hinter der Entwicklung zur Höherqualifizierung in vergleichbaren, hochentwickelten Industriestaaten zurückbleibt.¹⁰

In einer Studie des Prognos-Instituts wird eine größere Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Ausbildungswegen gefordert. Das betreffe sowohl Fragen der Bildungszeiten als auch Fragen der Bildungsinhalte.¹¹

Der Trend geht zunehmend in Richtung vielseitigerer Kenntnisse und Fertigkeiten und einer Veränderung der Anforderungen auch im kognitiven Bereich. Das kommt den Jugendlichen mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen entgegen, stellt die Jugendlichen ohne Schulabschluß aber vor erhebliche Probleme. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, ORTLEB, erklärte deshalb, daß er das duale System stärker am unterschiedlichen Leistungsvermögen und den jeweiligen Begabungen der Jugendlichen ausrichten will: „Wenn die duale Ausbildung unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Jugendlichen gerecht werden will, müssen die Betriebe stärker differenzierte Ausbildungsmöglichkeiten anbieten. Der hierfür notwendige Spielraum sei sowohl im Berufsbildungsgesetz und in der Handwerksordnung als auch in den derzeit bestehenden Ausbildungsordnungen enthalten.“¹²

Die bildungspolitisch zentrale Frage ist u. E. die, von welcher Plattform aus Differenzierungsformen in der beruflichen Erstausbildung eingeführt werden: ob man an dem Grundsatz festhalten wird, wonach Berufsausbildung nur in anerkannten Ausbildungsberufen durchgeführt werden darf. Das würde z. B. für Auszubildende ohne Schulabschluß bedeuten, daß man ihnen — wie es in Modellversuchen und bei vielen Trägern im Benachteiligtenprogramm erfolgreich praktiziert wurde und wird — durch eine personenorientierte, ggf. auch „sozialpädagogisch

orientierte“ Berufsausbildung (Individualisierung der Ausbildung; Beibehaltung bestehender Ausbildungsgänge) den Zugang zu einem anerkannten Ausbildungsberuf eröffnet¹³ oder — und das ist die diskutierte Alternative — daß man eigenständige Ausbildungsgänge schafft, wie sie z. B. für Behinderte bestehen (Differenzierung; Schaffung neuer Ausbildungsgänge).¹⁴

Individualisierung der Ausbildung oder eigenständige Ausbildungsgänge?

Für Abiturienten gibt es im Ausbildungsbereich Wirtschaft zahlreiche Sonderausbildungsprogramme (z. B. für Handelsassistenten, Wirtschaftsinformatiker).¹⁵ Für diese Zielgruppe könnte man im Anschluß an eine reguläre Berufsausbildung berufsbildende Zusatzangebote auch außerhalb der Hochschulen schaffen (additives Konzept) oder die berufliche Erstausbildung gleich so gestalten, daß sie auf die Eingangsvoraussetzungen dieser Jugendlichen abgestellt ist (integratives Konzept).

Die zweite Alternative bedeutet, wie auch die möglichen Formen einer Anlernausbildung für schulschwache Jugendliche, eine Abkehr vom bisherigen Grundsatz eines einheitlichen Bildungsganges in der Berufsausbildung — unabhängig von den schulischen Voraussetzungen der Auszubildenden.

Auch von Gewerkschaftsseite werden Forderungen nach mehr Flexibilität an das duale Ausbildungssystem gestellt. So forderte der DGB auf seinem 14. Bundeskongreß im Mai 1990 unter dem Gesichtspunkt der stärkeren Integration allgemeiner, beruflicher, sozialer und politischer Bildungselemente die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes.

Das DGB-Bildungswerk Hessen denkt in einem Positionspapier über neue Eckwerte in der Bildungspolitik nach. Es geht hierbei insbesondere um Impulse zu einem neuen Bildungsverständnis in der curricularen und methodischen Gestaltung der Bildungsbereiche: „Die Geschichte lehrt, daß Bildungskämpfe mit Curricula und Methoden gewonnen oder verloren werden. Gesellschaftlicher Strukturwandel erfordert curricularen Strukturwandel. Die wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen drängen auf bildungspolitische Konzepte, die nicht von vornherein an abgegrenzte Fächer und an einen Fächerkanon gebunden sind.“¹⁶ Hier werden Forderungen angesprochen, die darauf zielen, auch in der beruflichen Bildung innovatorische Kräfte als neue gesellschaftspolitische Herausforderung zuzulassen.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß sich die Voraussetzungen für die Gestaltung der dualen Berufsausbildung erheblich verändert haben. Die wesentlichen Komponenten liegen in der strukturellen Veränderung des Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarfs. Weiter ist eine deutliche Polarisierung festzustellen, da sowohl der Anteil der Jugendlichen steigt, der als lernschwach oder lernbehindert bezeichnet wird, als auch der Anteil der Jugendlichen mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen. Daraus folgt, daß die duale Ausbildungspraxis den individuellen Bedürfnissen der unterschiedlichen Personengruppen entgegenkommen müßte, um Ausgrenzungen bei den Jugendlichen ohne Schulabschluß zu vermeiden; und es müßte erreicht werden, daß Berufsausbildung für die schulisch höher Vorqualifizierten eine reale Alternative zum Studium wird.

Die unterschiedlichen Anforderungen an das duale System wie

- das Bedürfnis der Wirtschaft nach hochqualifizierten Arbeitskräften und
- die Anpassung der Berufsausbildung an die steigenden Bildungsvoraussetzungen und -erwartungen der Jugendlichen kommen

auch in der Philosophie der neuen Ausbildungsordnungen zum Ausdruck, in denen explizit die Wahrnehmung von Planungs- und Kontrollarbeiten durch die Auszubildenden gefordert wird. Dies trifft auf Personen, die nach mittleren und höheren Schulabschlüssen als potentielle Auszubildende zunehmend älter werden und von daher als junge Erwachsene — auch eingedenk ihrer Schulerfahrungen (z. B. aus der gymnasialen Oberstufe) — anders anzusprechen sind, als 14- bis 15jährige Lehrlinge früherer Zeit.

Diesen veränderten Rahmenbedingungen müssen sich auch die Berufsschulen stellen. Sie „müssen durch erwachsenengerechten Unterricht der Tatsache Rechnung tragen, daß sie zu Schulen junger Erwachsener geworden sind. Die Ausbildungsbetriebe sind auf ihren Partner Berufsschule angewiesen. Die Kooperation beider Lernorte muß in Zukunft noch enger werden“.¹⁷

Allgemeine und fachübergreifende Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Verantwortung im Ausbildungs- und Arbeitszusammenhang sind ebenso wichtig, wie fachbezogene Qualifikationen im engeren Sinn. „Es wird damit gerechnet, daß im Jahre 2010 rd. 35 Prozent aller Arbeitskräfte mit hochqualifizierten Tätigkeiten, vor allem im Bereich sekundärer Dienstleistungen, beschäftigt sind.“¹⁸

Lösungsansätze

Die hier skizzierten Entwicklungen und sich daraus ergebende Herausforderungen lassen sich u. E. durch eine stärkere Individualisierung und Binnendifferenzierung der beruflichen Erstausbildung auffangen. Unter Individualisierung verstehen wir eine Ausbildungsgestaltung auf der Basis bestehender Ausbildungsordnungen, in der gezielt auf die individuelle Ausgangslage des einzelnen Auszubildenden oder die Besonderheiten verschiedener Ausbildungsgruppen eingegangen

wird. Differenzierung bedeutet in diesem Zusammenhang zum einen Binnendifferenzierung, womit spezielle Ausbildungsaktivitäten gemeint sind, die zusätzlich zu dem verbindlichen Mindestkanon einer Berufsausbildung (Kernqualifikationen) in anerkannten Ausbildungsberufen durchgeführt werden. Zum anderen wird Differenzierung im Sinne einer Außendifferenzierung gebraucht, die die Schaffung eigenständiger Bildungsgänge bedeuten würde.

Eine notwendige organisatorische Schlüssefolgerung aus dieser Hinwendung zu einer flexibleren Gestaltung der Ausbildung besteht — so unsere These — neben einer Ausweitung des Anteils intentionalen Lernens in überbetrieblichen Ausbildungsstätten oder innerbetrieblichen Lehrwerkstätten oder Lernbüros, insbesondere in einer Neustrukturierung der Berufsschule.

Hier müssen Gestaltungsspielräume gefunden werden, um den veränderten Anforderungen der Wirtschaft und den gestiegenen schulischen Voraussetzungen, Erwartungen und Lernerfahrungen der jungen Menschen in geeigneter Weise zu entsprechen. Wir denken nicht, daß derartige Vorstöße schon an der grundgesetzlich verankerten Dualität von betrieblicher und berufsschulischer Ausbildung scheitern müssen.

RADDATZ beklagt, daß aufgrund der Zuständigkeitsverteilung im Grundgesetz das Berufsbildungsgesetz nicht für die berufsbildende Schule gilt, was sich bei der Gestaltung der Ordnung und der Abstimmung von betrieblicher und schulischer Ausbildung nachteilig auswirke. Er hält es für fruchtlos, hierfür Änderungen vorzuschlagen. „Dies muß an den politischen Realitäten scheitern, auch wenn sie noch so wünschenswert sind.“¹⁹ Diese sicher realistische Einschätzung bezieht sich allerdings auf den Gelungsbereich des Berufsbildungsgesetzes, nicht aber auf die Ausgestaltung der berufsschulischen Seite des dualen Systems.

RADDATZ sieht auch eine Lücke bei den Ordnungselementen: „Der Gesetzgeber ist davon ausgegangen, daß in erster Linie Schulabgänger ausgebildet werden. Mit den darauf abgestellten Ausbildungsordnungen können aber nicht alle Qualifikationsbedürfnisse abgedeckt werden. Es gibt qualifizierte berufliche Tätigkeiten, die ohne eine darauf bezogene Ausbildung nicht ausgeübt werden können, für eine Ausbildung von Schulabgängern jedoch nicht in Frage kommen, weil spezifische Anforderungen gestellt werden, die von diesen (noch) nicht erfüllt werden können, und/oder weil bestimmte Kenntnisse vorhanden sein müssen, die unter Umständen Gegenstand einer anderen Ausbildung sind.“²⁰

Insbesondere eine Neustrukturierung der Berufsschule wird notwendig

Diese und weitere Beispiele machen deutlich, daß hinsichtlich einer Individualisierung und Differenzierung der beruflichen Bildung ein aktueller Handlungsbedarf besteht. Auch von der Schulseite wird diese Problematik thematisiert: „Unter Berücksichtigung der in den letzten Jahren immer stärker feststellbaren unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Berufsschüler ist ein sehr flexibles und differenziertes Bildungsangebot bereitzuhalten, um sowohl hochbegabten als auch lernschwachen Schülern ein Höchstmaß von Erfolgen zu sichern.“²¹

In der Frankfurter Rundschau wurden folgende Ausführungen gemacht: „Aus dem Entwurf des Berufsbildungsberichts 1991 geht hervor, daß auch daran gedacht wird, den Hochschulzugang für Nichtabiturienten mit Facharbeiter- oder Gesellen- beziehungs-

weise Meisterbrief zu ermöglichen. Entsprechende Vorgespräche mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sind bereits angelaufen. Im Sommer werden nach Angaben eines Ministeriumssprechers erste Schritte zur Verwirklichung dieser Konzeption vorgestellt. Gedacht werde sowohl an einen Ausbau bestehender Einrichtungen, beispielsweise der Berufsakademien, als auch an eine Erweiterung der Bildungsangebote der Berufsschulen nach dem Modell Nordrhein-Westfalen: Dort ist es, im Zuge des ‚freiwilligen dritten Berufsschultages‘ möglich, ausbildungsbegleitend einen Schulabschluß zu absolvieren. Generell müsse das Bildungsangebot in den Berufsschulen mehr den Begabungen der Jugendlichen entsprechend aufgefächert sein.“²²

Als Antwort auf diese Entwicklungen stellen wir folgende Überlegungen zur Diskussion:

Berufsschulen, über- und außerbetriebliche Ausbildungsstätten und sonstige Einrichtungen, die berufsbildende Maßnahmen durchführen, schließen sich — bei weiterhin bestehender rechtlicher Selbständigkeit des einzelnen Trägers — zu beruflichen Bildungszentren zusammen, deren gemeinsame Aufgabe es ist, den regionalen Bedarf an beruflichen Bildungsmaßnahmen abzudecken.

In den beruflichen Bildungszentren könnten unter anderem folgende Bildungsgänge vertreten sein:

- Berufsvorbereitung/Berufsorientierung (Ausbildungsvorbereitung)
- Berufsausbildung (Teilzeit- und Vollzeitausbildung)
- fachgebundene Hochschulreife.

Zur Deckung dieses Bildungsangebotes wäre im wesentlichen — soweit bestehende Angebote nicht ausreichen — unter Einbeziehung der spezifischen Kompetenz der im beruflichen Bildungszentrum vertretenen Bildungs-

einrichtungen ein differenziertes System von Kursen und Übungen (analog der Praxis in der gymnasialen Oberstufe) einzurichten.

Ein derart strukturiertes Bildungsangebot würde die Antwort auf folgende Herausforderungen sein:

- Anstieg des Bildungsniveaus der Auszubildenden
- Zunahme der Heterogenität der Auszubildenden
- Erhöhte Erwartungen an die Berufsausbildung
- weiterer Anstieg des Durchschnittsalters der Auszubildenden
- Rückwirkung des technischen Wandels auf die Berufsausbildung
- Rückgang der Zahlen der Auszubildenden in den alten Bundesländern
- Anpassung der Ausbildungsbedingungen in der Berufsschule an die der Sekundarstufe I und II und an weiterführende Bildungsgänge (Hochschulen), um die Berufsausbildung zu einem akzeptierten Bildungszweig im gesamten Bildungssystem zu machen.

Die Erwartungen, die in einer stärkeren Individualisierung und Binnendifferenzierung der berufsschulischen Seite gesehen werden, lassen sich wie folgt umreißen:

Der Vorschlag eines auf der Basis von Kursen und Übungen arbeitenden Bildungszentrums

- soll konzeptionelle Brüche in der Berufsausbildung verhindern: geforderte Selbstständigkeit im Betrieb vs. un-differenzierter Unterricht in der Berufsschule (Dominanz des lehrerzentrierten Unterrichts; fehlende Binnendifferenzierung)
- kann die zunehmend obsolet gewordene Betonung der Schülerrolle der Auszubildenden abbauen helfen
- bietet einen organisatorischen Rahmen für die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie gegebenenfalls Erwachsenenbildung

- bietet Möglichkeiten, das Bildungsangebot für Auszubildende zu verbreitern (Sprachen, berufsergänzende Qualifikationen, Kunst, Sport)
- bietet der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern eine konzeptionelle Orientierung für ihre Aufbauarbeit und schafft bzw. erhält gesellschaftlich sinnvolle Arbeitsplätze
- begünstigt die Einbindung des dualen Ausbildungssystems in den europäischen Integrationsprozeß.

Der Vorschlag geht von den gegebenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen aus, nämlich der

- Zuständigkeit des Bundes und der Wirtschaft für die betriebliche Ausbildung;
- Zuständigkeit der Länder für den berufsschulischen Teil.

Kern der Ausbildung in den Betrieben und der berufsbildenden Angebote in Berufsschulzentren sind die **Ausbildungsordnungen**, die dann auch Hinweise auf empfehlenswerte berufsergänzende Qualifikationen enthalten könnten.

Ausgehend von dem Gedanken der Individualisierung auch der betrieblichen Ausbildung würden Ausbildungskonzepte für Leistungsstarke greifen, bestehend aus Kernqualifikationen und Zusatzqualifikationen, und für Lernschwache müßten Ausbildungskonzepte, bestehend aus denselben Kernqualifikationen mit **Stützmaßnahmen** geschaffen werden. In diesem Kontext können auch Weiterbildungskonzepte gesehen werden.

Die Zusatzqualifikationen könnten beispielsweise schon Inhalte der Meisterprüfung vorwegnehmen und so den Abschluß der Meisterprüfung vorzeitig ermöglichen. Diese unterschiedlichen Konzepte gehen einher mit der Weiterentwicklung spezifischer Methoden, Curricula und geeigneter Rahmenbedingungen (z. B. die Möglichkeit von Kleingruppenarbeit), die insbesondere auch die Unterstützung Schwächerer zum Ziel haben.

Schlußbemerkungen

Die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte läßt es wahrscheinlich erscheinen, daß schulisch organisierte Bildungsformen weiterhin zu Lasten der klassischen dualen Berufsausbildung an Bedeutung gewinnen werden, weil sie für einen zunehmend größer werdenden Kreis der Jugendlichen attraktivere Ausbildungs- und Berufsperspektiven bieten.

Man wird diesen Trend vermutlich nur stoppen können, wenn flächendeckend und an allen Lernorten der Berufsausbildung in weit stärkerem Maße als bislang, Formen der Individualisierung und Binnendifferenzierung eingeführt werden.

Perspektiven der dualen Ausbildung liegen in Individualisierung und Binnendifferenzierung

Wir sind uns dessen bewußt, daß es nicht zu den einfachsten Vorhaben gehört, Reformen im Bildungswesen zu realisieren. Es kann lange dauern, bis Reformimpulse realisiert werden, und es gibt genügend Beispiele dafür, wie anspruchsvolle Reformkonzepte im Laufe der Zeit ihr Profil verloren haben. Wir gehen aber davon aus, daß unsere Vorstellungen mit den Interessenlagen vieler Institutionen und gesellschaftlicher Gruppen übereinstimmen:

- die Jugendlichen und deren Eltern, denen es um die Wahrnehmung von Bildungsansprüchen geht
- die Berufsschulen und andere Ausbildungsstätten, die erkannt haben, daß ihre Einrichtungen nur Zukunft haben, wenn sie sich auch in eine weiterführende Perspektive einbringen können

- die Betriebe, die erkannt haben, daß die duale Ausbildung ihre Bedeutung nur dann behalten wird, wenn sie den Bildungserwartungen der Jugendlichen stärker entspricht und wenn sich die Betriebe einbringen können in die künftige Gestaltung eines Berufsbildungsangebotes, das darüber hinaus auch die jeweils vorhandenen Möglichkeiten aller an der Ausbildung beteiligten Einrichtungen berücksichtigt.

Anmerkungen

¹ Benner, H.: *Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 48.* Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1982

² Adler, T.: *Berufsrechtliche Entwicklung.* In: Deutsches Institut für Fernstudien, Arbeit und Ausbildung, Universität Tübingen 1984, (Studienbrief 4), S. 29ff.

³ Geißler, Kh. A.: *Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik.* In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): *Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich.* Berlin/Bonn 1991, S. 102

⁴ Stegmann, H.: *Die Facharbeiterausbildung.* In: *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1983, Heft 9*

⁵ Althoff, H.: *Ausbildungsabrecher — Ihre Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85. Jg. (1989), Heft 7, S. 612–619*

⁶ Stuttgarter Zeitung Nr. 144 vom 25. 6. 1991

⁷ Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Grund- und Strukturdaten, Ausgabe 1990/91.* Bad Honnef: Bock 1990, S. 42f.; 106 und 139

⁸ Kau, W.; Alex, L., unter Mitarbeit von Schiemann, M.; Höcke, G.; Grützmacher, H.: *Qualifikationsbedarf im Handwerk.* Berichte zur beruflichen Bildung, Heft II7. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin/Bonn 1990

⁹ Baur, R.; Wolff, H.; Wördelmann, P.: *Herausforderungen des europäischen Binnenmarktes für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland.* Bad Honnef: Bock 1991

¹⁰ Manning, S.; Purgand, W.: *Berufliche Bildung in führenden Industriestaaten — aktuelle Entwicklung.* Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 5, Berlin/Bonn 1990

¹¹ Kurz-Nachrichten-Dienst Nr. 45 vom 18. Juni 1991

¹² Presse Info / Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Nr. 43 vom 7. 5. 1991, S. 1

¹³ Zielke, D.; Lemke, I. G., unter Mitarbeit von Popp, J.: *Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität.* Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 94. Berlin 1989

¹⁴ Dauenhauer, E.: *Die Fachfertigerausbildung. Ein Berufsangebot für nichtbehinderte Jugendliche in benachteiligten Positionen.* DIHT, Bonn 1985

¹⁵ Welt, Nr. 303 vom 29. 12. 1990, Berufs Welt Nr. 52

¹⁶ DGB-Bildungswerk Hessen e. V. (Hrsg.): *Gründe für eine neue Bildungspolitik. Von der Defensive zur Offensive — Einladung zur Diskussion.* Frankfurt am Main, o. J., S. 8

¹⁷ Wirtschaft Siegen-Olpe-Wittenstein, 70. Jg. (1991), Heft 6, S. 402–403

¹⁸ Schaumann, F.: *Die Zukunft des dualen Systems.* In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 20. Jg. (1991), Heft 1, S. 2*

¹⁹ Raddatz, R.: *Nach zwanzig Jahren ein neues Berufsbildungsgesetz?* In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 38. Jg. (1990), Heft 4, S. 344*

²⁰ Ebenda, S. 345

²¹ Die berufsbildende Schule, 43. Jg. (1991), Heft 1, S. 47–49

²² Frankfurter Rundschau, Nr. 44 vom 21. 2. 1991



Ursula Hecker

ARZTHELFERINNEN - FÜNF JAHRE NACH DER AUSBILDUNG

BERICHTE ZUR BERUFSLICHEN BILDUNG, HEFT 134,
Berlin 1991, 67 Seiten, 12,- DM
ISBN 3-88555-454-2

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung
Referat Veröffentlichungswesen
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon 86 83-5 20/5 16
Telefax 86 83-4 55

Wie Arzthelferinnen selbst ihre Arbeitssituation in den ersten Berufsjahren beurteilen, steht im Mittelpunkt dieses Forschungsberichts, dem eine mehrjährige Studie über den Übergang von der Ausbildung in den Beruf zugrunde liegt.

Es geht um die aktuelle Arbeitssituation, um Einkommen und Arbeitsbedingungen, um Berufseinstellungen und Perspektiven im Arzthelferinnenberuf.



EG-Aktionsprogramm EUROTECNET — BIBB veranstaltet erstes Treffen der deutschen Projekte

Christel Alt

Am 18./19. November 1991 trafen sich erstmals Vertreter der deutschen Projekte des EG-Aktionsprogramms EUROTECNET zu einem Informations- und Erfahrungsaustausch im Bundesinstitut für Berufsbildung. Das BIBB als deutsche Koordinierungsstelle des EUROTECNET-Programms schafft mit diesem ersten Treffen ein Forum, das nicht allein dem Austausch von Informationen über die Arbeit der einzelnen Projekte dient, sondern auch die breite Diskussion von Kooperations- und Transfermöglichkeiten der deutschen Projekte untereinander sowie ähnlicher Vorhaben in den EG-Ländern fördert.

EUROTECNET wurde im Dezember 1989 als EG-Aktionsprogramm ins Leben gerufen. Die deutschen Projekte wurden im Sommer letzten Jahres in das Programm aufgenommen.

men. Ziel von EUROTECNET ist die Förderung von Innovationen in der Berufsausbildung und in der beruflichen Weiterbildung, um den Auswirkungen des gegenwärtigen und künftigen technologischen Wandels auf die Beschäftigung, die Arbeit und die Qualifikationsanforderungen Rechnung zu tragen. Projekte in den EG-Mitgliedsstaaten, deren Arbeit sich auf den Ausbau und die Verbesserung der Berufsbildung im Bereich der neuen Technologien konzentriert, bilden den Kern des Programms.

Besonderes Kennzeichen des EUROTECNET-Programms ist, daß unter einem Dach Projekte aus verschiedenen Handlungsfeldern der beruflichen Bildung miteinander in Beziehung treten und sich gegenseitig anregen. Ihre Arbeit bezieht sich auf die Aus- und Weiterbildung, die Berufspraxis, den Lernort Betrieb sowie den Lernort Berufsschule oder auf die über- und außerbetrieblichen Berufsbildungsstätten.

Von den deutschen Projekten arbeiten 22 im Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung und 14 im Bereich der berufsbildenden Schulen. Weitere fünf Projekte bearbeiten Themen aus dem Bereich der Berufsbildungsforschung. Für alle Projekte gilt, daß sie zunächst ohne den europäischen Aspekt begonnen wurden, im Laufe der Zeit aber in diesem Punkt eine Veränderung erfahren haben: Überzeugt davon, daß auch in der beruflichen Bildung europäische Kooperation und fachlicher Austausch notwendig sind, konnten sie im Nachhinein für EUROTECNET gewonnen werden — obwohl das EG-Programm die Durchführung der Projekte finanziell nicht fördert.

Ausführliche Informationen über das EG-Programm EUROTECNET sowie über die daran beteiligten Projekte können eingeholt werden bei der Koordinierungsstelle EUROTECNET, Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, Telefon: (0 30) 86 83-3 50/3 81, Fax: (0 30) 86 83-4 55.

PETRA II in Aktion

Georg Hanf

Im Anschluß an das 1987 beschlossene PETRA-Programm und das Austauschprogramm für junge Arbeitnehmer hat PETRA II am 1. Januar 1992 für die Dauer von drei Jahren seine Arbeit aufgenommen. PETRA ist das Aktionsprogramm der Europäischen Gemeinschaft für die berufliche Erstausbildung.

Ziele und Zielgruppe

PETRA II hat sich zum Ziel gesetzt, die Mitgliedsstaaten in ihren Bemühungen zu unterstützen, allen Jugendlichen für die Dauer von einem, zwei oder mehr Jahren die Teilnahme an einer beruflichen Erstausbildung zu ermöglichen, die zu einer anerkannten beruflichen Qualifikation führt; der beruflichen Erstausbildung und der Berufsinformation und -beratung der Jugendlichen eine europäische Dimension zu verleihen; die partnerschaftlichen Beziehungen zwischen den einzelnen Akteuren in der Ausbildung der Jugendlichen auf lokaler, nationaler und übernationaler Ebene zu verstärken; die Chancengleichheit zu fördern, insbesondere für Mädchen und junge Frauen sowie für benachteiligte Jugendliche; die Entwicklung von Kreativität, Eigeninitiative und Unternehmungseinstellung der Jugendlichen zu fördern.

Das Programm richtet sich an Jugendliche bis unter 28 Jahren, die ihre Vollzeitschulpflicht beendet haben und sich in der beruflichen Erstausbildung oder Weiterbildung befinden oder die junge Arbeitnehmer oder Arbeitssuchende sind.

Geförderte Aktionen

Aktion I fördert Ausbildungsaufenthalte oder Arbeitspraktika in einem jeweils anderen Mitgliedsstaat. Die Aufenthalte dauern durchschnittlich drei Wochen für Jugendliche in der Ausbildung und drei Monate für junge Arbeitnehmer. Die Aktivitäten sollen einen wesentlichen Beitrag zur Berufsausbildung oder Berufserfahrung der Jugendlichen leisten.

Aktion II sieht den Aufbau und die Förderung eines europäischen Verbundnetzes von Ausbildungspartnerschaften vor. Die Aktivitäten umfassen die gemeinsame Entwicklung von Ausbildungseinheiten sowie die gemeinsame Aus- und Weiterbildung von Auszubildenden und Lehrern für die berufliche Bildung. Die beteiligten Projekte sollen neuartige Maßnahmen treffen, um die gemeinsamen aktuellen berufsbildungspolitischen Prioritäten in die Praxis umzusetzen.

Aktion III fördert die Zusammenarbeit im Bereich der Berufsinformation und -beratung. Die Aktivitäten beinhalten den Austausch von Daten zur Berufsberatung und den Aufbau eines gemeinschaftlichen Netzes einzelstaatlicher Kontaktstellen, Weiterbildung von Beratungsfachkräften. Sie sollen einen Beitrag zur „Europäisierung“ der Berufsberatungssysteme und -praktiken leisten.

Organisation

Die Durchführung des PETRA II-Programms wird von der Task Force „Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften geleitet. Die Kommission wird von einem Beratenden Ausschuß (PETRA-Ausschuß) unterstützt, der sich aus je zwei Vertretern der Mitgliedsstaaten zusammensetzt; Vertreter der Sozialpartner nehmen an den Arbeiten des Ausschusses als Beobachter teil.

Ein „Büro zur Technischen Unterstützung der Kommission“ wird die allgemeine Koordinierung des Programms sowie die Förderung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit bei Untersuchungen über Fragen der beruflichen Erstausbildung übernehmen.

In jedem Mitgliedsstaat sind „Nationale Koordinierungsstellen“ mit der dezentralisierten Verwaltung der Aktion I und der Koordinierung der Aktionen II und III beauftragt.

In der Bundesrepublik wurde das Bundesinstitut für Berufsbildung vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung mit der Dachkoordinierung des Programms beauftragt. Gleichzeitig nehmen weitere Institutionen spezielle Koordinierungsaufgaben für die verschiedenen Aktionen wahr.

Das BIBB arbeitet in allen Fragen eng mit diesen Institutionen zusammen. Die koordinierenden Stellen werden von einem Beirat unterstützt, dem Vertreter der zuständigen Ministerien und der Sozialparteien angehören.

Nähtere Auskünfte erteilen über:
Programm insgesamt und Aktion II:
Bundesinstitut für Berufsbildung
PETRA-Koordinierungsstelle
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31.

Aktion I:

Carl Duisberg Gesellschaft e. V.
PETRA-Koordinierungsstelle
Hohenstaufenring 30—32
W-5000 Köln 1

Bei Betriebspraktika junger Arbeitnehmer und Arbeitsuchender:
Zentralstelle für Arbeitsvermittlung
PETRA-Koordinierungsstelle
Feuerbachstraße 42—46
W-6000 Frankfurt/Main 1

Aktion III:

Bundesanstalt für Arbeit
PETRA-Koordinierungsstelle
Regensburger Straße 104
W-8500 Nürnberg 30

Jugendinitiativprojekte:
Stiftung „Die Mitarbeit“
PETRA-Koordinierungsstelle
Bornheimer Straße 37
W-5300 Bonn 1

Berufsbildung in den Niederlanden

Jochen Reuling

Die erste Kooperationsvereinbarung zwischen den nationalen Berufsbildungsinstituten in Europa wurde 1989 zwischen dem BIBB und dem niederländischen Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB) in 's Hertogenbosch abgeschlossen. Neben dem regelmäßigen Informationsaustausch wurde der Austausch von Wissenschaftlern sowie die Durchführung gemeinsamer Projekte und Kolloquien verabredet. Ein mehrwöchiger, gegenseitiger Austausch von Wissenschaftlern beider Institute fand 1990/91 statt. Ermöglicht wurde er von der Carl Duisberg Gesellschaft in Köln.

Als Ergebnis des deutschen Besuchs liegt nun eine Veröffentlichung zur gegenwärtigen Berufsbildungspolitik in den Niederlanden vor, die von beiden Instituten gemeinsam herausgegeben wird (JOCHEN REULING: Berufsausbildung in den Niederlanden: Strukturprobleme, Reformdiskussion und Ent-

wicklungslinien. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 137. Berlin und Bonn 1991). Trotz seiner institutionellen Unterschiede zum deutschen System steht das niederländische Berufsausbildungssystem vor ähnlichen gesellschaftlichen Herausforderungen. Teilweise werden auch in ähnliche Richtung zielende Lösungen gesucht. Zu erwähnen ist hier die geplante Verstärkung der Praxiskomponente beruflicher Ausbildung, wobei allerdings offen ist, an welchen Lernorten dies umgesetzt wird. Besonderes Interesse verdienen auch die niederländischen Vorstellungen zur Verbesserung der Anpassungsflexibilität der Berufsschulen, die bislang zum größeren Teil die Berufsausbildung tragen. Mit Blick auf den europäischen Binnenmarkt soll mit der Veröffentlichung auch ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis der nationalen Berufsbildungspolitiken geleistet werden.

Ebenfalls als Ergebnis des Wissenschaftleraustauschs ist eine Übersicht über die Forschungslandschaft auf dem Gebiet der Berufsbildung in den Niederlanden entstanden. (JOCHEN REULING: Forschungsinstitute für Berufsbildung in den Niederlanden — eine Auswahl. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1991, Hekt. Manuskript). Hiermit sollen zum einen interessierten Möglichkeiten für bilaterale Kontakte und Zusammenarbeit im europäischen Ausland aufgezeigt werden. Zum anderen soll aber auch der forschungspolitische Stellenwert der verschiedenen Institute im nationalen Kontext sowie auf EG-Programmebene eingeschätzt werden können. Damit besteht die Möglichkeit, das Netzwerk der internationalen Berufsbildungsforschung und Politikberatung enger zu knüpfen. Es werden insgesamt sieben Institute im einzelnen vorgestellt. Auswahlgesichtspunkte sind die Tätigkeit auf relevanten Feldern der Berufsbildungsforschung und vor allem ihre nationale Bedeutung, abgeleitet aus ihrer gesetzlichen und/oder vertraglichen Verantwortung, ihrer Größe und ihres Finanzvolumens.

BIBB-Arbeits- programm 1992

Uta Landsberg

Am 13./14. November 1991 (Sitzung 4/91) hat der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung das Arbeitsprogramm 1992 beraten. Dieses vom Generalsekretär aufgestellte Programm umfaßt die Vorhaben (Teil I) und das Forschungsprogramm (Teil II). Zu den Vorhaben gehören insbesondere die sog. Weisungsaufgaben, also die nach Weisung des jeweils zuständigen Bundesministers wahrgenommenen Aufgaben wie z. B. die Vorbereitung von Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen, die Vorbereitung des Berufsbildungsberichts, die Durchführung der Berufsbildungsstatistik sowie die Förderung von Modellversuchen.

Außerdem gehören zu den Vorhaben die Entwicklung von Seminar-Konzepten für die Ausbilderförderung und die Erläuterungen zu Ausbildungsordnungen.

Insgesamt weist das Arbeitsprogramm 1992 38 **Vorhaben** aus, wobei allein im Bereich der Modellversuchsförderung 87 einzelne Modellversuche vom BIBB betreut werden. Im Planungsjahr 1992 werden voraussichtlich 15 Modellversuche neu beginnen. Themen der Modellversuchsförderung sind:

- die Weiterentwicklung und Erprobung von Ausbildungsgängen und Ausbildungsinhalten in der beruflichen Ausbildung
- neue Technologien in der beruflichen Bildung
- Erprobung neuer Ausbildungsmethoden
- Weiterbildung des Personals in der beruflichen Bildung
- Berufsvorbereitung und Berufsausbildung jugendlicher Problemgruppen (Lernschwache und Lernbeeinträchtigte)
- berufliche Fort- und Weiterbildung
- Umweltschutz in der beruflichen Bildung
- Förderung gestalterisch-creativer Fähigkeiten in der Berufsausbildung
- Innovationstransfer in die neuen Bundesländer.

Das Arbeitsprogramm 1992 enthält in seinem Teil „Forschungsprogramm“ insgesamt 34 **Forschungsprojekte**. 22 verteilen sich auf sechs Forschungsschwerpunkte:

Forschungsschwerpunkt 1: Wirkungszusammenhang von Informations- und Kommunikationstechnik, Arbeitsorganisation und Qualifizierung (drei Projekte)

Forschungsschwerpunkt 2: Berufsübergreifende Qualifikationen im Kontext von Arbeit und Persönlichkeit (drei Projekte)

Forschungsschwerpunkt 3: Qualifikationsbedarf und Qualifizierung im Umweltschutz (ein Projekt)

Forschungsschwerpunkt 4: Veränderte Bedingungen des Lernens im Arbeitsprozeß (drei Projekte)

Forschungsschwerpunkt 5: Integration und Reintegration in das Erwerbsleben (acht Projekte)

Forschungsschwerpunkt 6: Wirksamkeit von Maßnahmen und Instrumenten zur Gestaltung beruflicher Bildung (vier Projekte).

Zwölf Forschungsprojekte sind keinem Schwerpunkt zugeordnet. Sie dienen u. a. der Neuordnung von Ausbildungsberufen, der Weiterentwicklung praktischer Prüfungen, der Veränderung und Ergänzung von BIBB-Ausbildungsmitteln bzw. untersuchen Fragen der Kooperation zwischen Berufsbildungsstätten.

Aus Modellversuchen:

Ausbildungsabbruch – Und was nun?

Kathrin Hensge

Die Anzahl vorzeitiger Vertragslösungen steigt und übertrifft mittlerweile die schlimmsten Befürchtungen: ca. 129 000 haben im Jahr 1989 ihre Ausbildung abgebrochen, immerhin 40 Prozent mehr als 1983.¹ Mit den Vertragslösungen ist auch die Anzahl empirischer Untersuchungen, die dem Abbruch „auf den Grund gingen“, gestiegen und vielleicht auch die Präzision, mit der das Problem nunmehr beschrieben werden kann.

Problembewußtsein und Erkenntnisstand sind gewachsen, geblieben sind Problemdruck und Handlungsbedarf. Art, Umfang und Struktur der Vertragslösungen signalisieren Handlungsbedarf. Die Dimensionen des Problems haben bereits einen Umfang angenommen, die effiziente und erprobte Maßnahmen erfordern.

Diese Auffassung vertrat auch der Hauptausschuß des Bundesinstituts, als er in seinen Empfehlungen „Probleme des Ausbildungabbruchs“² einen umfangreichen Maßnahmekatalog vorstellt. Die Aufforderung zum Handeln blieb nicht folgenlos: Nach der Veröffentlichung der Empfehlungen wurde mit der Arbeit an einem Modellversuch³ begonnen, dessen Aufgabe es ist, Konzepte der Abbruchverhinderung bzw. der Wiedereingliederung zu entwickeln und zu erproben.

Beratung tut not

Ziel des Modellversuchs ist die Entwicklung von Modellen und Beratungskonzepten, die an typischen Konfliktsituationen ansetzen und entsprechende Lösungsmöglichkeiten

anbieten. Die neuralgischen Punkte im Ausbildungsablauf, an denen mit großer Wahrscheinlichkeit typische Problemsituationen gehäuft auftreten werden, sind

- während der Probezeit
- vor der ersten Zwischenprüfung
- und kurz vor der Abschlußprüfung.

Der Beratungsansatz verläuft demnach entlang typischer Konfliktlinien, konzentriert auf problemhafte Phasen der Ausbildung. Mit dieser Zielsetzung stößt der Modellversuch in das Zentrum der Abbruchproblematik vor:

Der Abbruchprozeß ist i. d. R. ein längerfristiger; die Abbruchentscheidung wird selten spontan getroffen. Dies bedeutet, daß Konflikte zumeist längere Zeit vor dem eigentlichen Abbruchereignis bekannt sind und somit gegensteuerndes Handeln durchaus möglich ist. Betriebe lassen jedoch Möglichkeiten pädagogischer Interventionen viel zu häufig ungenutzt verstreichen; konfliktbereinigende Gespräche finden viel zu selten statt.

Hier wäre in erster Linie der Ausbilder gefragt. Da jedoch die meisten Abbrüche wegen Differenzen mit dem Ausbilder erfolgen, wundert es kaum, daß dieser selten als Ansprechpartner in Anspruch genommen wird. Folgerichtig suchen viele Jugendliche fachkompetente Beratung von seiten unparteiischer Dritter. Beratung tut not. Gesucht wird eine Anlaufstelle, die das Vertrauen der Ratsuchenden ermöglicht.

Fachkompetente Beratung, die das Vertrauen der Jugendlichen genießt, wird um so wichtiger, je unüberschaubarer die Situation der Ratsuchenden ist.

Die berufliche Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen DDR ist im Zuge der Umstrukturierung des Bildungssystems sowie von Wirtschaft und Gesellschaft insgesamt dermaßen unübersichtlich geworden, daß eine fachkompetente Beratung unerlässlicher Bestandteil des Übergangsprozesses geworden ist bzw. werden sollte.

Beratung setzt in dieser Situation an zwei Punkten an:

Beratung muß Orientierung auf ein Arbeits- und Berufsleben nach westlichem Vorbild vermitteln und gleichzeitig helfen, die Lösung aus bisherigen Verhaltens- und Wertmustern zu bewirken.

Beratung muß sich auf die veränderten Bildungserwartungen und -ansprüche der Jugendlichen aus der ehemaligen DDR einstellen lernen und auf die Problemsituation zugeschnittene Beratungskonzepte entwickeln.⁴

Ausbildungsabbrüche sind selten auf eine Abbruchursache allein zurückzuführen, vielmehr ist ein ganzes Bündel von Gründen ursächlich. Folgerichtig müssen Beratungsangebote eine große Palette an Fragestellungen aus dem beruflichen und sozialen Bereich des Jugendlichen aufgreifen.

Dies bedeutet, daß eine ressortübergreifende und entwicklungsbegleitende Beratung notwendig ist, um die Bandbreite von Konfliktursachen fachkompetent abzudecken. Abbruchberatung muß deshalb zwangsläufig den Rahmen eindimensionaler Berufsberatungskonzepte überschreiten und mehrdimensionale Beratungs- und Kooperationsstrukturen aufbauen.

Diese Beratung darf nicht erst dann beginnen, wenn „das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist“ und es für eine Konfliktberatung viel zu spät ist. Dies bedeutet, daß sich Beratung als Ansprechmöglichkeit etablieren muß, bevor die Probleme Dimensionen angenommen haben, die längst eine Eigendynamik entwickeln, deren Richtung unumkehrbar ist.

Eine Möglichkeit dies zu erreichen, besteht darin, Beratung z.B. in Berufsschulzentren zu etablieren, die als permanenter Ansprechpartner bei Konflikten präsent ist. Von diesem Bezugspunkt ausgehend, ist es leichter, die für die Abbruchberatung notwendigen Kooperationsstrukturen aufzubauen. Intakte Kooperationsstrukturen sind deshalb so wich-

tig, weil am Abbruchgeschehen erfahrungs-
gemäß eine Reihe von Personen und Institutionen beteiligt sind, die es gilt, für die Konfliktberatung zu gewinnen.

Beratung im Abbruchprozeß heißt, dem Jugendlichen helfen, Entscheidungen zu treffen. Der Jugendliche ist im Konfliktverlauf mehrfach vor Entscheidungen gestellt. Sei es, daß es darum geht, zu prüfen, ob ein Verbleib in der aktuell durchlaufenen Ausbildung möglich und sinnvoll ist oder ob eine Vertragslösung der geeigneter Beitrag zur Konfliktlösung ist. Wie die Entscheidung auch ausfällt, sie hat weitreichende Konsequenzen auf den weiteren Berufsverlauf und will deshalb gut vorbereitet sein.

Beratung muß helfen, die anstehenden Entscheidungen auf eine rationale Grundlage zu stellen.

Schlußbemerkung

Der Modellversuch befindet sich in der Aufbauphase, konkrete Ergebnisse sind noch nicht greifbar. Auch soll nicht der Eindruck erweckt werden, daß Beratung die einzige mögliche Konfliktregelung im Abbruchkontext ist.

Ein Aspekt verdient jedoch gesonderte Beachtung: Im Modellversuch werden Forschungsergebnisse anwendungsbezogen umgesetzt und parallel zur Maßnahmenentwicklung neue Erkenntnisse zum Thema gewonnen. Hier sind analytische und konzeptionelle Forschungsarbeiten eng miteinander verknüpft und leisten auf diesem Wege einen Beitrag zur Linderung des Problemdrucks, zu einem Zeitpunkt, wo andernorts noch über die Problemdefinition nachgedacht wird.

Das Abbruchproblem ist längst kein Thema mehr für ausschließlich analytische Forschung. Gefragt sind Angebote zur Konfliktlösung, die helfen, den bildungspolitischen Handlungsbedarf zu decken.

Anmerkungen

¹ Vgl. *Berufsbildungsbericht 1991. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn 1991, S. 41*

² Vgl. *Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts: Probleme des Ausbildungsabbruchs. Berlin 1989*

³ *Modellversuch „Ausbildungskonfliktberatung“ des Vereins Arbeit und Bildung in Berlin e. V.; (unveröffentlichtes Arbeitspapier), wissenschaftliche Begleitung: TU Berlin, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildungsfor- schung. Berlin 1990 (unveröffentlichtes Arbeitspapier)*

⁴ Vgl. *Gellhardt, H.: Modellversuchskonzept. Berlin 1991 (unveröffentlichtes Arbeitspapier)*

3. Günter Schaub

Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer
Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 135, Berlin 1991, 232 Seiten, 25,— DM,
ISBN 3-88555-459-3

4. Richard von Bardeleben, Ursula Beicht, Rita Stockmann

Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung
Forschungsstand, Konzeption, Erhebungsinstrumentarium
Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 140, Berlin 1991, 212 Seiten, 19,— DM,
ISBN 3-88555-465-8

5. Helmut Volk-von Bialy (Hrsg.)

Modellversuch „Lernberatung“
Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung
Band 1:

Konzept einer Fortbildung Lernberatung für das Berufsförderungswerk Hamburg, 243 Seiten, 25,— DM,
ISBN 3-88555-426-7

Band 2:

Lehr- und Lerntexte für Fortbildungen nach dem Konzept Lernberatung, Materialsammlung, 33,— DM,
ISBN 3-88555-430-5

Band 3:

Erfahrungsberichte über Fortbildungen nach dem Konzept Lernberatung im Berufsförderungswerk Hamburg, 319 Seiten, 25,— DM

Band 4:

Aufbau von Lehrpersonalfortbildung und Verwendung des Konzepts Lernberatung in mehreren Bildungseinrichtungen, 314 Seiten, 25,— DM,
ISBN 3-88555-432-1

Der Paketpreis der Veröffentlichung beträgt 89,— DM.

Neuerscheinungen des BIBB in den Monaten November und Dezember 1991

1. Dietmar Zielke, Ilse G. Lemke unter Mit- arbeit von Josefine Popp

Die betriebliche Berufsausbildung be-
nachteiligter Jugendlicher
Befunde zur Ausbildungspraxis in Hand-
werks- und Industriebetrieben
Berichte zur beruflichen Bildung, Heft
130, Berlin 1991, 340 Seiten, 25,— DM,
ISBN 3-88555-439-9

2. Gisela Westhoff, Axel Bolder (Hrsg.)

Entwarnung an der zweiten Schwelle?
Übergänge von der Berufsausbildung ins
Erwerbsleben
Ergebnisse eines gemeinsamen Work-
shops des Instituts zur Erforschung sozia-
ler Chancen (ISO) und des Bundesinsti-
tuts für Berufsbildung (BIBB) im Juni
1989 in Köln

Tagungen und Expertengespräche zur be-
ruflichen Bildung, Heft 12, Berlin 1991,
196 Seiten, 19,— DM,
ISBN 3-88555-451-8



Gesellschaft für berufliche Umweltbildung gegründet

Hilde Biehler-Baudisch

Die im April 1991 in Hattingen gegründete Gesellschaft für berufliche Umweltbildung e. V. (GBU) versteht sich als Forum für alle, die sich theoretisch oder praktisch mit beruflicher Umweltbildung befassen. Daß im Arbeitsprogramm der Gesellschaft kein Aspekt beruflicher Umweltbildung zu kurz kommt, dafür steht ein Vorstand, dessen Mitglieder aus alten und neuen Bundesländern die verschiedensten Aktionsfelder beruflicher Umweltbildung vertreten: Berufsschule, private und kommunale Weiterbildungsträger, Universität, Forschungsbereich, das Bundesinstitut für Berufsbildung, Politik und Wirtschaft.

Die GBU wendet sich an Interessierte in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, Hochschulen und Forschungsinstitutionen, Betrieben und Verwaltungen. Sie will über Initiativen und Aktivitäten zur beruflichen Umweltbildung informieren, neue Ansätze entwickeln und verbreiten sowie Gelegenheiten zu Erfahrungsaustausch und Kooperation bieten. Dazu stehen Workshops und Seminare auf ihrem Programm, mittelfristig ist zudem der Aufbau von Dokumentations- und Kommunikationsstellen beruflicher Umweltbildung geplant.

Vierteljährlich veröffentlicht die GBU ihre „Informationen zur beruflichen Umweltbildung“, von denen inzwischen zwei Nummern erschienen sind.

Nähere Informationen sind zu erhalten bei
Gesellschaft für
berufliche Umweltbildung (GBU),
Essener Straße 53, W-4320 Hattingen 16,
Tel. 0 23 44/4 31 34.

Kurzbericht über die Sitzung 4/91 des Haupt- ausschusses am 13./14. November 1991

Der Hauptausschuß tagte am 13./14. November 1991 (Sitzung 4/91) zum zweitenmal in einem der neuen Bundesländer: in Magdeburg, Sachsen-Anhalt.

Der Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt, DR. WERNER SOBETZKO, begrüßte die Mitglieder des Hauptausschusses. Er würdigte die Entscheidung des Hauptausschusses, Magdeburg als Tagungsort gewählt zu haben und berichtete über die Schwerpunkte der Berufsbildungspolitik im Land Sachsen-Anhalt. Insbesondere ging er auf die Schwierigkeiten und Probleme bei der Umstrukturierung des berufsbildenden Schulsystems ein.

Der Hauptausschuß diskutierte den **Referentenentwurf** des BMBW zur Änderung des BerBiFG. Der Hauptausschuß begrüßte einstimmig die im Gesetzentwurf vorgesehene Aufnahme der neuen Bundesländer in den Hauptausschuß, lehnte aber die übrigen Gesetzesänderungen mehrheitlich ab, weil er darin eine Einschränkung der Mitwirkungs-

rechte der an der beruflichen Bildung Beteiligten sieht.

Der Hauptausschuß beschloß einstimmig das **Forschungsprogramm 1992**. Er nahm das **Arbeitsprogramm 1992** zur Kenntnis.

„Aus der Arbeit des Bundesinstituts“ wurde die Arbeit der Abteilung 6.3 **Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten** präsentiert. Die auf diesem Gebiet geleistete Arbeit des Bundesinstituts, insbesondere in den neuen Bundesländern, wurde vom Hauptausschuß eingehend diskutiert und gewürdigt. Ein weitergehender Informationsbedarf zur Zahl und Funktion ÜBS wurde dazu angemeldet.

Dem Hauptausschuß lagen Entwürfe von **Ausbildungsordnungen** und Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen zu folgenden Ausbildungsberufen vor:

- Prozeßleitelektroniker/Prozeßleitelektronikerin
- Drogist/Drogistin
- Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation
- Verfahrensmechaniker/Verfahrensmechanikerin in der Steine- und Erdenindustrie sowie Aufbereitungsmechaniker / Aufbereitungsmechanikerin
- Goldschmied/Goldschmiedin
- Silberschmied/Silberschmiedin und
- Edelsteinfasser/Edelsteinfasserin.

Der Hauptausschuß stimmte allen Entwürfen zu.

PROF. DR. HANS SEHLING (Gruppe der Beauftragten der Länder) wurde für 1992 zum Vorsitzenden, DR. ALFRED HARDENACKE (Gruppe der Beauftragten des Bundes), ULRICH GRUBER (Gruppe der Beauftragten der Arbeitgeber), ULF FINK (Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer) zu stellvertretenden Vorsitzenden gewählt.

Die nächste Sitzung (1/92) des Hauptausschusses findet am 4./5. Februar 1992 in Bonn statt.

Stellungnahme des Hauptausschusses zum Referentenentwurf des BMBW zur Änderung des BerBiFG

1. Der Hauptausschuß begrüßt die dem Verfassungsgebot föderativer Strukturen entsprechende Beteiligung aller Bundesländer am Hauptausschuß durch die für die Gruppen der Länder, der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer vorgesehene Erhöhung von bisher 11 auf künftig 16 Mitglieder. Dies entspricht dem Beschuß des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 28./29. II. 1990.

2. Weitere Veränderungen, die eine Begrenzung und Abwertung des BIBB und seiner Organe Generalsekretär und Hauptausschuß als gemeinsame Adresse der beruflichen Bildung darstellen, werden abgelehnt.

3. Eine Beschränkung der qualitativen und quantitativen Mitwirkungsrechte der an der beruflichen Bildung Beteiligten gefährdet die bisherige gute Zusammenarbeit und muß als Absage an ein kooperatives System in der beruflichen Bildung betrachtet werden.

4. Die Schaffung eines weiteren Organs — hier eines „Ständigen Ausschusses“ — wäre für die Hauptaufgabe der Konsensfindung unter den an der beruflichen Bildung Beteiligten abträglich und sollte unterbleiben.

5. Der Hauptausschuß fordert Bundesregierung, Bundestag und Bundesrat auf, einer Änderung des BerBiFG im Sinne des jetzt vorliegenden Referentenentwurfes nicht zuzustimmen.

in der Landwirtschaft, in gewerblich-technischen Berufen, aber auch in verwaltenden und kaufmännischen Berufen.

Schnelles Handeln wie die Schaffung von ABM-Stellen, die Gründung von Beschäftigungsgesellschaften oder auch kurzzeitig konzipierte Weiterbildungsangebote führt möglicherweise zu keiner mittel- bzw. längerfristigen Befriedigung individueller Qualifikations- und Beschäftigungsansprüche von Frauen. Dies insbesondere deshalb nicht, weil die wirtschaftliche Umstrukturierung in den neuen Bundesländern erst langsam beginnt und künftige Beschäftigungsfelder noch nicht feststehen.

Der weit verbreiteten Neigung in den Betrieben, zunächst Männer einzustellen, gilt es ebenso entgegenzuwirken wie jener Tendenz, gut ausgebildete und berufserfahrene Frauen in wenig aussichtsreichen Berufen umzuschulen (z. B. Floristin) oder sie in Kurzeitlehrgängen zu Hilfstätigkeiten zu dequalifizieren (PC-Textverarbeitung, Altenpflegerin u. a.).

Um festzustellen, wie eine sinnvolle Aus- und Weiterbildung auf dem hohen Ausbildungs- und Qualifikationsniveau von Frauen anzusetzen hat, wird das Bundesinstitut für Berufsbildung Untersuchungen durchführen, die aussagekräftige Erkenntnisse über Strukturbedingungen, Berufsorientierungen und Qualifikationsmerkmale der Frauen in den neuen Bundesländern liefern. Angestrebt wird, Ansatzpunkte zur Intervention durch geeignete Bildungsangebote zu entwickeln und Empfehlungen zu erarbeiten, in welchen Berufen, Branchen und Bildungszusammenhängen die Aus- und Weiterbildung der Frauen besonders gefördert werden soll. Im Rahmen von Modellversuchen plant das BIBB, regionenspezifische, an die vorhandenen Qualifikationen anknüpfende Bildungsmaßnahmen zu initiieren.

Weiterführende Informationen bei:
Bundesinstitut für Berufsbildung. Die Frauenbeauftragte, Helga Foster, Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, Tel. 0 30/86 83-5 39.

gangs „Betriebliches Bildungswesen“ (ebenda).

Die Autoren befragten 1988 schriftlich die Leiter der Bildungsabteilungen von 240 Betrieben mit mehr als 1 000 Beschäftigten; 81 antworteten (S. 75), also ein Rücklauf von 30 Prozent. — Warum gerade 240 Betriebe, warum nicht 500 oder 150? Die Hälfte der Antwortenden spricht sich für ein akademisches Zusatzstudium aus; die andere Hälfte lehnt es ab oder hat keine Meinung (S. 87, Tabelle 12). Das zeigt eigentlich, bedenkt man, daß auch „nonresponse“ häufig Vorbehalte ausdrückt, wie umstritten das Thema bei betrieblichen Ausbildungsleitern ist.

Wichtige Inhalte des Studiengangs, im Urteil der Befragten, sind das, was als „Techniken der Aus- und Weiterbildung“ (S. 90) gelten kann: „Unterweisungsübungen/Seminargestaltung“, „Lern- und Arbeitstechniken“, „Managementtechniken und Personalentwicklung“ (Tab. 15, S. 90). Berufs- und Wirtschaftspädagogik, allgemeine Didaktik, Technik- und Wirtschaftsdidaktik rangieren erst nach den „Techniken“. Bei der folgenden Frage nach der künftigen Funktion eines spezifisch ausgebildeten Bildungspersonals erscheinen auch hier und noch verstärkt „Techniken der Weiterbildung“ (S. 93); z. B. Durchführung von Bildungsbedarfsanalysen, Planung und Organisation von Bildungsveranstaltungen (S. 94). Das ist alles in allem eine pragmatische Orientierung, die sicher nicht notwendig zu einem akademischen Zusatzstudium führen muß.

Der Begriff Bildungspersonal verhüllt mehr, als er offenbart. Der Fragebogen fordert die Ausbildungsleiter auf, die betrieblichen Mitarbeiter mit hauptberuflichen Bildungsfunktionen nach ihrer Vorbildung zu beschreiben. Meister stellen die größte Gruppe (37 Prozent); sie bilden mit anderen einen Anteil von 56 Prozent nicht-akademisch Vorgebildeter; unter den Akademikern stellen Betriebswirte die größte, Ingenieure mit Zusatzausbildung die zweitgrößte Gruppe (18 und 15 Prozent; Tab. 6, S. 82). Die als Experten

befragten Ausbildungsleiter glauben, zukünftig werden bevorzugt Ingenieure mit Zusatzausbildung gefragt sein (S. 83). — Eine ungestellte Frage: Was würde es bedeuten, nicht-akademisch vorgebildete Mitarbeiter des betrieblichen Bildungswesens zum Hochschulstudium zuzulassen?

Studiengänge „Betriebliches Bildungswesen“ gibt es in der (alten) Bundesrepublik an der Technischen Universität Berlin, an den Universitäten Bremen und Hannover, an der Gesamthochschule Kassel, an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Landau, an der Universität Gießen und der Fernuniversität Hagen (S. 65 ff.). Manche Studiengänge sind als berufsbegleitendes Kontaktstudium, andere als Diplomstudium oder als Ergänzungsstudium konzipiert; in Bremen und Hannover laufen Modellversuche. Die Zugangsvoraussetzungen sind unterschiedlich: sie reichen vom Berufsabschluß und dem Nachweis der Ausbilderlignung bis zum Hochschulabschluß. Nur in einem Fall kann allerdings angegeben werden, für wie viele Plätze der Studiengang ausgelegt ist bzw. in welchem Umfang solche Studiengänge bereits genutzt werden.

Neben der Bestätigung für einen Aufbaustudiengang offenbart die Studie eher am Rande institutionelle und individuelle Spannungen in den betrieblichen Veränderungsprozessen; z. B., wenn Ausbildungsleiter Professionalisierungstendenzen innerhalb des betrieblichen Bildungspersonals als nachteilig ablehnen, aber zugestehen, daß die Entwicklung in diese Richtung gehe (S. 89); der innerbetriebliche Status ist angesprochen, wenn sich betriebliches Bildungspersonal als „Personalentwickler“, „change agent“ oder „internal consultant“ versteht, als diejenigen, die mit dem Management Probleme des betrieblichen Wandels lösen (S. 102).

Die Schrift bietet dem Leser einen Blick auf das wichtige Thema der Professionalisierung des betrieblichen Bildungswesens, wenn auch unter einem Blickwinkel, der auf einen engen Kreis von Fachleuten zugeschnitten ist.

Brigitte Schmidt-Hackenberg

Bildungsbedarf für betriebliches Weiterbildungspersonal

Bernhard Bonz, Wolfgang Compter, Helmut Kuhnle

Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik, Sonderband, Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag 1990, 141 Seiten, 36,50 DM
ISBN 3-7883-0872-9

Der Titel erweckt den Eindruck einer breiten Fragestellung. Die Schrift löst diese Erwartung nicht ein: Die Universität Hohenheim beabsichtigt, für Fachleute der beruflichen Bildung mit Hochschulabschluß einen zweisemestrigen Aufbaustudiengang „Betriebliches Bildungswesen“ einzurichten. Um diesen Kern ist die Studie gruppiert. Sie umfaßt eine Literaturanalyse zur betrieblichen Berufsausbildung, zu betrieblicher Bildung, Bildungspersonal und dessen Aus- und Weiterbildung, eine Zusammenstellung ähnlicher Studiengänge in der (alten) Bundesrepublik und eine schriftliche Befragung von Ausbildungsleitern, ergänzt durch Intensivinterviews.

Im Ergebnis sehen sich die Autoren bestätigt: größere Betriebe hätten Bedarf an akademisch ausgebildetem Bildungspersonal; der Bedarf werde zunehmen (S. 112). Das empirische Material bestätige „im wesentlichen die inhaltliche Planung des Studien-

Das neue deutsche Recht für die Schule, Berufsausbildung und Hochschule

Hrsg. Dr. Eberhard Jobst, Verlag K. H. Bock, Bad Honnef 1991, 442 Seiten, 19,80 DM
ISBN 3-87066-246-8

Durch die deutsche Einigung haben sich für das Gebiet der ehemaligen DDR umfassende Änderungen in allen Rechtsgebieten ergeben. Das aktuell geltende Recht für das Beitrittsgebiet ist unübersichtlich geworden: teilweise gilt übernommenes Bundesrecht, teilweise sind für das Beitrittsgebiet in der Übergangszeit vielfältige Maßgaben zu beachten, teilweise gilt Recht der DDR fort, z. B. die vorläufige Schulordnung vom 18. 9. 1990.

Der Herausgeber hat in dieser Situation die dankenswerte Aufgabe übernommen, für die Bereiche Schule, Berufsausbildung und Hochschule, Ausbildungsförderung und Fernunterricht eine Zusammenstellung des aktuell geltenden deutschen Rechts im Beitrittsgebiet nach dem Einigungsvertrag vorzulegen.

Das Werk enthält nach einer kurzen Einführung (sechseinhalb Seiten) zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht in der deutschen Einigung zunächst den Text des Einigungsvertrages selbst (ohne Anlagen) und die Denkschrift zum Einigungsvertrag. Die Regelungen der Anlagen des Einigungsvertrages ergeben sich aus der Darstellung des fortgeltenden Rechts der DDR im Hauptteil des Werkes sowie aus den „Maßgaben“, die im Anschluß an übernommene Bundesgesetze jeweils abgedruckt sind.

Der Hauptteil ist gegliedert in die Abschnitte:

- Schule und Lehrerausbildung (enthält auch die einschlägigen KMK-Beschlüsse)

- Berufliche Bildung
- Hochschule
- Ausbildungsförderung
- Fernunterricht
- Öffentlicher Dienst
- Bund-Länder-Vereinbarungen auf dem Gebiet der Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Die einzelnen Abschnitte enthalten jeweils die wichtigen Rechtsvorschriften im vollen aktuell geltenden Wortlaut, sowohl das fortgeltende DDR-Recht als auch das übernommene Bundesrecht, von der Vorläufigen Schulordnung über Berufsbildungsgesetz, Hochschulrahmengesetz bis hin zum Fernunterrichtsschutzgesetz. Im Anschluß an das jeweilige Gesetz sind nach den „Maßgaben“ auch „Erläuterungen“ (Auszüge aus verschiedenen Bundestagsdrucksachen) abgedruckt.

Änderungen der abgedruckten Bundesgesetze durch den Einigungsvertrag selbst sind in den Text eingearbeitet (z. B. § 108a BBiG), jedoch nicht besonders gekennzeichnet.

Die später folgenden Rechtsänderungen nach Inkrafttreten des Einigungsvertrages (Hochschulrahmengesetz, BAföG) sind im einzelnen dargestellt.

Zur Hilfestellung beim Auffinden der verstreut geregelten Materialien ist ein Sachverzeichnis (dreieinhalf Seiten) vorgesehen. Die Stichworte orientieren sich an der Begrifflichkeit der Gesetzestexte, Stichworte des Umgangssprachgebrauchs (z. B. Ausbildungsbereignung, überbetriebliche Ausbildung) sind nicht vorgesehen.

Das Werk bietet für den erfahrenen Praktiker oder Bildungsrechtler eine hilfreiche Zusammenstellung des aktuell geltenden Rechts im Bereich Bildung und Wissenschaft. Die Handhabung setzt jedoch einige Vorkenntnisse in der Materie voraus. Für Schüler, Auszubildende und rechtlich nicht vorgebil-

dete Praktiker ist das Werk vor allem als Material für Einführung in die Materie im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zu empfehlen, wenn Unterstützung durch Lehrer oder Dozenten zur Verfügung steht.

Michael Eule

Industrieroboter. Entwicklung und Anwendung im Kontext von Politik, Arbeit, Technik und Bildung

Martin Fischer, Walter Lehrl
Bremen: Donat Verlag 1991, 241 Seiten, 28,— DM
ISBN 3-924444-53-6

Das Buch ist für alle an qualifizierter Berufsbildung interessierte Pädagogen im doppelten Sinne geschrieben: zum einen als Lehrbuch für die eigene Weiterbildung in einem zunehmend an praktischer Bedeutung gewinnenden Bereich in der betrieblichen Arbeit. Zum anderen auch als Unterlage für die Qualifizierungsplanung.

Die besondere Konzeption wird an seinem Aufbau deutlich. Es werden ingenieurwissenschaftliche, soziologische und insbesondere industriesoziologische sowie arbeitswissenschaftliche Fragestellungen angeschnitten. Es greift darüber hinaus die forschungs- und technologiepolitischen sowie die sozialen und sozialpolitischen Aspekte auf und schließt mit einem pädagogischen Teil.

Aus diesem Zusammenhang wird auch das Ziel des Buches deutlich. Zum einen gelingt es damit, die facettenreichen Aspekte einer neuen Technologie auszuleuchten, nicht nur im Sinne der Anforderungen am Arbeitsplatz und der technischen Zusammenhänge, sondern auch hinsichtlich der sozialen Folgen. Das Buch zielt weniger auf technische Merkmale der speziellen Steuerungen und der zugrunde liegenden Elektronik als vielmehr der Funktionalität, Systemverständnis und Anwendungsmöglichkeiten. Damit erhält

das Buch Raum für die wirklich neuen Aspekte der Robotertechnik: Kinematik, Sensorik, Programmierung. So umfaßt die ingenieurwissenschaftliche Sicht einen thematischen Umfang, der die Anforderungen eines Handbuchs erfüllt. Ähnliches gilt auch für die Analyse des betrieblichen Einsatzes. Das Buch bietet Überblicke und ein Zusammenhangswissen, das als Grundlage für eine fachdidaktisch-methodische Arbeit gefordert wird. Hinsichtlich der pädagogischen Umsetzung dieser Technik im Unterricht werden im Buch keine fertigen Unterlagen, Seminar-konzepte oder Medien geliefert, sondern Grundlagen und Anforderungen, die als Grundrisse eines Konzeptes handlungsorientierten Unterrichts für die Ausbildung in der Robotertechnik dargelegt werden. Es gibt darüber hinaus den aktuellen Stand der arbeitswissenschaftlichen Analyse von Qualifikationsanforderungen und betrieblichen Qualifikationskonzepten in diesem Bereich wieder. Insofern kann das Buch eine wichtige Funktion erfüllen, indem es den Zusammenhang von Arbeit, Technik und Bildung verdeutlicht.

Herbert Tilch

Drucken

Autorenteam

Schriftenreihe Ausbildungsmittel — Unterrichtshilfen, 2. überarbeitete Auflage, Eschborn: Textil-Service- und Verlags-GmbH 1991, 374 Seiten, 34,— DM
ISBN 3-926685-57-3

Seit Mitte der 70er Jahre hat der Arbeitgeberkreis (AGK) Gesamttextil es sich zur Aufgabe gemacht, für erlassene neue Ausbildungsordnungen maßgeschneiderte Ausbildungsmittel den ausbildenden Betrieben in der mittelständisch organisierten Textilindustrie, den interessierten Berufsschullehrern und anderen preisgünstig zur Verfügung zu

stellen. Unter Federführung des Referatsleiters Aus- und Weiterbildung beim Arbeitgeberkreis Gesamttextil erarbeiten und diskutieren seither die Fachleute aus Textilbetrieben und Berufsschulen überwiegend ehrenamtlich, welche Kenntnisse nach Inhalt und Umfang bei der Facharbeiterausbildung auf der Grundlage der erlassenen Ausbildungsordnungen zu vermitteln sind.

Technik und Technologie des industriellen Textildrucks dürften nur wenige Leser dieser Zeitschrift interessieren. Deshalb wird sich diese Rezension mehr auf die Art und Weise beziehen, wie man hier in Gemeinschaftsar-beit die Ausbildungsinhalte für Ausbildungsbetrieb und Berufsschule seit Mitte der 70er Jahre aus Verbandsmitteln fördert und aktualisiert hat.

Der Inhalt von „Drucken“ deckt insgesamt die vier Aufgabenbereiche

- Bedienen und Warten von Druckerei- und Druckereihilfsmaschinen
- Vor- und Nachbehandeln von Druckware
- Herstellen von Druckpasten sowie das
- Vor- und Einrichten von Druckmaschinen ab, so wie sie im Ausbildungsberufsbild Textilveredler — Druckerei der 1976 erlassenen Stufenausbildung in der Textilveredlungsin-dustrie vorgeschrieben worden sind. Damit sind die hauptsächlichen Teilaufgaben jedes Textildruckers auch heute und in Zukunft weiter erfaßt. Die Veränderungen werden erst in den Details sichtbar, die durch Ausbil-dungsmittel direkter und schneller den Inter-essierten zur Kenntnis gebracht werden kön-nen, als durch eine Überarbeitung der Aus-bildungsordnung, solange die Aufgabenbe-reiche und das Aufgabenprofil weiter stim-men.

Aus der mit der Ausbildungsordnung seinerzeit abgestimmten Rahmenlehrplanempfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder sind dazu aus dem Fach Technolo-gie die Lernbereiche

- Textilhilfsmittel
- Maschinenkunde Spezialmaschinen
- Erzeugnisse der Textilveredlungsin industrie und aus dem Fachrechnen der Lernbereich

„Rezeptur“ sowie aus der Praktischen Fach-kunde die Lernbereiche

- Arbeitsgänge in der Textilveredlungsindu-strie und
- Textillabor

adressatengerecht nach Inhalt und Umfang mit erfaßt.

Die mit der Überarbeitung betraute Projekt-gruppe bestand aus sieben Fachleuten füh-render deutscher Textilveredlungsbetriebe unter Einbeziehung des zuständigen Ausbil-ders aus einem überbetrieblichen Ausbil-dungszentrum. Sie haben nicht nur konkret über die heute verwendeten Verfahren, in-stallierten Maschinen und Textilhilfsmittel, unter Einbeziehung der EDV, berichtet, son-dern auch das aktuelle Know-how aus ihrem persönlichen Erfahrungsschatz in den Dis-kusionsrunden miteinander ausgetauscht, um es — auf das Wesentliche beschränkt — an den interessierten Nachwuchs weiterzu-geben. So eine Handlungsweise ist in der Welt nicht selbstverständlich. Andererseits aber liegt der Teufel im Detail. Deshalb ist diese Art der Methodik geeignet, aus unsicherem Nachwuchs kompetente, verantwortungsbe-wußte und handlungsfähige Fachleute heran-zubilden: Fast in jedem Abschnitt der Lehr-texte werden Tips für die Arbeitsausführung, Fehlervermeidung oder Alternativen gege-ben oder „Aha“-Effekte ausgelöst.

Die Neuerscheinungen werden Ausbildern und Berufsschullehrern jeweils im nächsten vom AGK Gesamttextil organisierten und geförderten Berufsschullehrer-Weiterbildungs-seminar vorgestellt, die inhaltlichen Verän-derungen diskutiert und erörtert, welche In-halte besser vom Betrieb in der Berufsschule vermittelt werden sollten. So wird das „Aus-bildungsmittel“ nicht nur zur Aktualisierung der Abstimmung der Ausbildung zwischen Betrieb und Berufsschule genutzt, sondern ist auch hier eine willkommene Informa-tionsschrift für Weiterbildungsmaßnahmen unterschiedlicher Adressaten. Die Synergie-effekte dieser Schriftenreihe beeindrucken.

Gisela Axt

A U T O R E N

I M P R E S S U M

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

21. Jahrgang
Heft 1
Januar 1992

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, und
Friesdorfer Straße 151—153, W-5300 Bonn 2

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch
Berlin, Telefon (0 30) 86 83-2 40/2 19

BERATENDES REDAKTIONSGREMMIUM

Dietrich Harke, Ursula Hecker,
Dr. Joachim Reuling, Rita Stockmann

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin
Abdullah/Blaumeiser

VERLAG

W. Bertelsmann Verlag KG
Auf dem Esch 4, W-4800 Bielefeld 1

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich
Einzelheft 12,— DM
Jahresabonnement 47,50 DM
Auslandsabonnement 56,— DM
zuzüglich Versandkosten

KÜNDIGUNG

Die Kündigung kann bis drei Monate vor
Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

COPYRIGHT

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich
geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

MANUSKRIPTE + BEITRÄGE

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung
der Redaktion als angenommen; unverlangt
eingesandte Rezensionsexemplare werden
nicht zurückgesandt. Namentlich gezeichnete
Beiträge stellen nicht unbedingt die
Meinung des Herausgebers dar.

GERALD BOUTEZ

FRANK GLÜCKLICH

Stiftung Berufliche Bildung
Hamburg
Wendenstraße 493
W-2000 Hamburg 26

DR. DIETER EULER

Universität zu Köln
Lehrstuhl für Wirtschafts- und
Sozialpädagogik
Herbert-Lewin-Straße 2
W-5000 Köln 41 (Lindenthal)

HANS-PETER FISCHER

Mercedes-Benz AG
Betriebliches Bildungswesen
Goethestraße
W-7560 Gaggenau

DR. HASSO VON HENNINGES

Institut für Arbeitsmarkt- und
Berufsforschung
der Bundesanstalt für Arbeit
Regensburger Straße 104
Postfach
W-8500 Nürnberg 30

SASKIA KEUNE

MARGRET KUNZMANN

DIETRICH ZIELKE

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31

ISSN 0341—4515

Die anerkannten Ausbildungsberufe

Ausgabe 1991

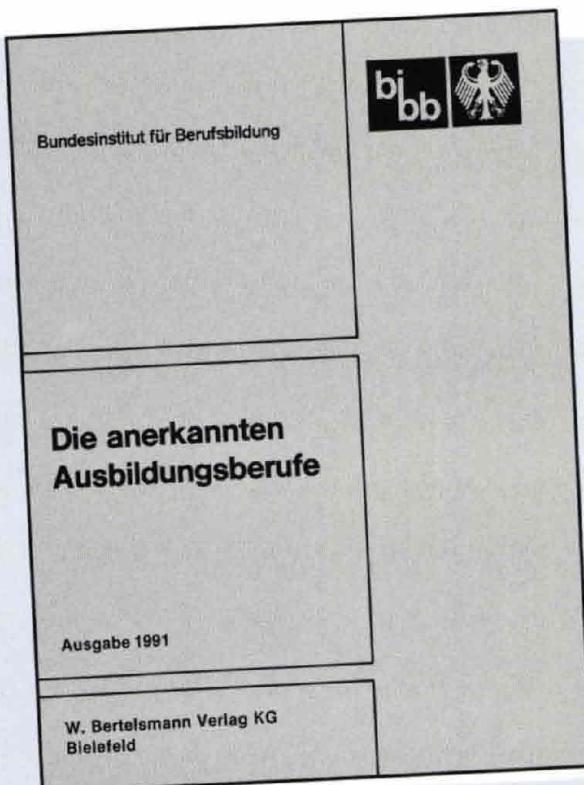
Die Ausgabe 1991 (Stand: 1. Juli) bietet wiederum einen aktuellen und vollständigen Überblick über die Arbeiten zur Ordnung der beruflichen Bildung im nichtschulischen Bereich.

Die Gesamtzahl der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe beträgt 377.

Die Zahl der Auszubildenden im dualen System ist gegenüber dem Vorjahr von 1 552 534 auf 1 476 880 (Stand: 31. 12. 1990) zurückgegangen. In den neuen Bundesländern bestehen ca. 256 000 Ausbildungsverhältnisse, wobei nicht nach ehemaligen DDR-Berufen und Ausbildungsberufen nach § 25 BBiG/HwO unterschieden wurde.

Aus dem Inhalt:

1. Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe
2. Verzeichnis weiterer Regelungen für die Berufsausbildung
3. Verzeichnis von Regelungen für die berufliche Fortbildung und Umschulung
4. Verzeichnis der zuständigen Stellen
5. Statistische Übersichten
6. Alphabetisches Register der Berufe



Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe mit Verzeichnis der zuständigen Stellen im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG)
(Stand: 1. Juli 1991)

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

360 Seiten, 16,4 x 23,3 cm, kartoniert

Preis 39,— DM zuzüglich Versandkosten

Bestell-Nr. 60 01 114 62

W. BERTELSMANN VERLAG KG

POSTFACH 10 06 33 · 4800 BIELEFELD 1

TELEFON (05 21) 9 11 01-0

TELEFAX (05 21) 9 11 01 79



REINHOLD NEUBER, OSKAR HECKER
KAUFMÄNNISCHE WEITERBILDUNG
STAND 1990/91
ÜBERSICHT ÜBER KAUFMÄNNISCHE
WEITERBILDUNGSMÖGLICHKEITEN MIT
ABSCHLUSSPRÜFUNG

1991, 288 Seiten, Schutzgebühr 19,00 DM
ISBN 3-88555-443-7

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung K3/Veröffentlichungswesen
Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31,
Telefon: (030) 8683-520/516,
Telefax: (030) 8683-455

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Rahmen einer Umfrage bei allen im Bereich der früheren Bundesrepublik ermittelten Trägern das Angebot an kaufmännischen Weiterbildungslehrgängen erfaßt.

Die vorliegende Übersicht gibt Auskunft über Veranstalter-
adressen, Prüfungszuständigkeit, Zulassungsvoraus-
setzungen, Lehrgangsdauer und Durchführungsform der
Lehrgänge, die berufsbegleitend, in Vollzeit oder als Fern-
unterricht veranstaltet werden.