

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 5/1997
September/Oktober
1 D 20155 F

Neue Ansätze
für die Ausbildung
im Handwerk •

Entwicklung der
Ausbildungsbeteiligung
von 1985 bis 1995

Neue Daten zu den
betrieblichen
Ausbildungskosten •

Kommentar

HERMANN SCHMIDT

- 01** Zukunftsorientierung beruflicher Qualifikation durch Früherkennung des Wandels

Fachbeiträge

KLAUS HAHNE

- 03** Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk und Ansätze zu seiner Verbesserung

RICHARD VON BARDELEBEN,
KLAUS TROLTSCH

- 09** Betriebliche Ausbildung auf dem Rückzug? Entwicklung der Ausbildungsbeteiligung von Betrieben im Zeitraum von 1985 bis 1995

ROLF JANSEN

- 17** Eine Modellrechnung über das Lebensseinkommen bei unterschiedlichen Berufsbildungsabschlüssen

ULRICH DEGEN, GÜNTER WALDEN

- 22** Sicherung der Leistungs- und Zukunftsfähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung durch hohe Ausbildungsqualität

Frauen und Berufsbildung

EDITH GAWLIK

- 28** Öffentliche Qualifizierungsmaßnahmen und berufliche Integrationschancen von Aussiedlerfrauen in Dienstleistungsberufen

Nachrichten und Berichte

RICHARD VON BARDELEBEN,
URSULA BEICHT

- 30** Neue Ergebnisse zu den betrieblichen Ausbildungskosten

SUSAN LÖTSCH, HEIDRUN TUSCHKE,
JOACHIM GERD ULRICH

- 33** Der Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung: Aktuelle Erfahrungen von dual ausgebildeten Kaufleuten aus Sachsen

Arbeit des Hauptausschusses

- 37** Kurzbericht

Rezensionen

- 38** Rezensionen

- 44** Impressum, Autoren

Diese Ausgabe enthält Beilagen vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, ABV-Verlag, Magdeburg, sowie die ständige Beilage „BIBB aktuell“.

Zukunftsorientierung beruflicher Qualifikation durch Früherkennung des Wandels

Hermann Schmidt

Die Qualifizierung junger Menschen auf dem Wege von der Schule in den Beruf hat eine Schlüsselfunktion für die Persönlichkeitsbildung eines jeden einzelnen und für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Gesellschaft.

Weder die Wissenschaft noch der Staat, weder Arbeitgeber noch Gewerkschaften sind in der Lage, den zukünftigen Qualifikationsbedarf vorherzusehen und in Aus- und Weiterbildungsregelungen festzuschreiben. In Zeiten weitreichender Veränderungen in allen Lebensbereichen bedarf es deshalb besonderer Anstrengungen, durch Früherkennung des Wandels die Zukunftsorientierung beruflicher Qualifikationen zu sichern.

Es ist deshalb kein sentimentales Harmoniebedürfnis, sondern ein weltweit beachtetes rationales Vorgehen, wenn in Deutschland der Staat, vertreten durch den Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und den Bundesminister für Wirtschaft gemeinsam mit Arbeitgebern und Gewerkschaften und der Berufsbildungsforschung im BIBB, Ziele, Inhalte, Dauer und Anforderungsniveau der Berufsausbildung und der beruflichen Weiterbildung gemeinsam plant und festlegt. Der Staat vereinbart im Konsens mit den Sozialparteien die zukünftigen Berufsqualifikationen und versichert Arbeitgebern und Gewerkschaften, notwendig werdende Korrekturen dieser Zukunftsbilder ebenfalls gemeinsam vorzunehmen. Dies schafft Akzeptanz bei den Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden und verhindert Vorwürfe, praxisfern und unzeitgemäß, zu spät und an den Bedürfnissen der Wirtschaft und der Jugend vorbeigeplant zu haben, wie es in vielen Ländern mit rein staatlicher Berufsbildungsplanung oft der Fall ist.

In mehr als 300 Ordnungsverfahren von beruflichen Bildungsgängen hat dieses Konsensprinzip von 1970 bis 1995 gute

Früchte getragen. Allerdings wurden immer wieder Vorwürfe gegen die Dauer des Verfahrens erhoben, obwohl mehr als drei Viertel aller Neuordnungen weniger als zwei Jahre gedauert hatten.

Die Bundesregierung und die Sozialparteien einigten sich 1995 auf ein beschleunigtes Verfahren. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat diesen Beschluß in den beiden letzten Jahren so zügig umgesetzt, daß rund hundert Neuordnungen von Berufen in Zusammenarbeit mit mehreren hundert Experten der Sozialparteien durchgeführt und knapp 20 Berufe neu entwickelt werden konnten. Die meisten Verfahren dauerten weniger als ein Jahr, ein Zeitrahmen, den die Politik seit Mitte dieses Jahres als Limit für Ordnungsverfahren festgesetzt hat.

Diese wünschenswerte Beschleunigung hat neue Probleme aufgeworfen. Die Information der Unternehmen und Berufsschulen über die Ziele und Inhalte neuer Berufe erfolgt notwendigerweise nicht mehr so intensiv und so früh, wie es in der Vergangenheit durch Fachverbände, Gewerkschaften und Kammern sichergestellt werden konnte. Die Kontrolle der Arbeitsergebnisse durch die beteiligten Verbände läßt zu wenig Zeit zu gründlicher Prüfung. Die Intensivierung der Arbeit belastet die ehrenamtlich tätigen Sachverständigen aus der Praxis enorm. Dies alles führt zu dem neuen Vorwurf, die Praxis nicht genügend zu berücksichtigen.

So stellt sich die Frage nach einem Regelverfahren der Modernisierung, das nicht mehr wartet, bis die Ordnung insgesamt überholungsbedürftig ist, sondern – ähnlich den Reparaturen moderner Elektronik – veraltete Elemente austauscht, solange die Struktur stimmt.

Ein solches Beobachtungssystem zur frühen Erkennung des Wandels in Wirtschaft und Verwaltung und der Auswirkung

gen auf Qualifikationen soll ein schnelleres und weniger aufwendiges Reagieren des Berufsbildungssystems ermöglichen. Was ist hierzu erforderlich?

Zunächst einmal müssen viele an unterschiedlichen Stellen vorhandene Informationen gesammelt, gesichtet und beurteilt werden, z. B. aus dem jährlichen Mikrozensus, den Erwerbstätigenbefragungen des IAB/BIBB, der Beschäftigtenstatistik und sozio-ökonomischen Erhebungen verschiedener Forschungsinstitute. Aus diesen Quellen kann in regelmäßigen Abständen ein Qualifikationsstrukturbericht erstellt werden, der die volkswirtschaftliche Dimension der Qualifikationsstrukturen und deren Entwicklungstendenzen aufzeigt.

Zur Vorbereitung auf Entscheidungen über Ordnungsmaßnahmen müssen differenziertere Daten gewonnen werden, die zu einem Berufsstrukturbericht verdichtet werden. Hierzu muß ein im BIBB bereits vorhandenes Verfahren um einige Instrumente angereichert und systematisiert werden. Erforderlich wären:

- Analysen von **Stellenanzeigen** einschließlich Inserentenbefragungen
- Erhebungen in Unternehmen über **Veränderungen von Qualifikationsanforderungen**
- Analyse der **geplanten Fortbildungsregelungen** bei den Kammern und der **Weiterbildungsangebote** in den Regionen und den Unternehmen und im Bereich der Arbeitsverwaltung
- Erhebungen zur **Entwicklung des Qualifikationsbedarfs** beschäftigungswirksamer **neuer Beschäftigungsfelder**, z. B. Gesundheit, Sicherheit, Freizeit
- Analysen von Bildungsgängen in **beruflichen Vollzeitschulen**.

Die aus diesen Analysen erkennbaren Entwicklungen und Trends sollen dem Verordnungsgeber und den Sozialparteien bessere Grundlagen zur Entscheidung über Art und Umfang

notwendiger Neuordnungsmaßnahmen geben. In dieses System bringen die Beteiligten zahlreiche eigene Quellen und Erkenntnisse ein, die das Bild abrunden und eine facettenreiche Entscheidungsgrundlage bieten.

Es scheint deshalb sinnvoll, ein „Expertensystem Qualifikationsentwicklung“ zu etablieren, in dem Berufsbildungspraktiker Fachkommissionen für Beschäftigungsfelder, Berufe oder Berufsgruppen bilden. Ihre Aufgabe wäre es, die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen in ihrem Arbeitsfeld zu beobachten und ihre Erkenntnisse in die Beratung des Verordnungsgebers, der Fachverbände oder Gewerkschaften oder des Bundesinstituts für Berufsbildung bei Ordnungsmaßnahmen einzubringen. Überzeugende Beispiele eines solchen neuen Strukturmodells sind im Zusammenhang mit dem effizienten Verfahren zur Erarbeitung der am 1. 9. 1997 in Kraft getretenen vier neuen IuK-Berufe und bei den Berufen der Druckindustrie erfolgreich angewendet worden.

In einer jährlichen Veranstaltung könnte der Verordnungsgeber zusammen mit den Organisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie dem Bundesinstitut die Ergebnisse der in diesem Verfahren festgestellten Veränderungen im Qualifikationsbedarf vorstellen und diskutieren, um möglichst transparente Entscheidungsgrundlagen zu erhalten und eine frühe Verbreitung dieser Erkenntnisse zu sichern.

Schließlich gilt es, eine möglichst frühe und schnelle Verbreitung in der Fachwelt über elektronische Medien zu realisieren. Das Bundesinstitut für Berufsbildung bereitet sich darauf vor, seine Arbeitsergebnisse über das INTERNET zu verbreiten und die Kommunikation mit seinen Partnern, auch in bezug auf die Abstimmung der Ausbildungsordnungen, mit den Plänen der Berufsschulen über elektronische Post zu beschleunigen.

Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk und Ansätze zu seiner Verbesserung

Klaus Hahne

Dr. phil. M. A., Berufspädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 5.1 „Medienentwicklung und Mediendidaktik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Das auftragsorientierte Lernen ist die wichtigste Lernform in der betrieblichen Ausbildung des Handwerks. Als besondere Form des Lernens am Arbeitsplatz wird es ebenso wie die Projektmethode oder die Lehrgangsmethode begriffsklassifikatorisch den „methodischen Großformen“ in der beruflichen Bildung zugeordnet.¹ Aber in der überlieferten Form der „Beistellehre“ lassen sich seine Lernpotentiale nur unzureichend für eine kunden- und zukunftsorientierte Ausbildung nutzen. Der Aufsatz will Ansätze zur Intensivierung des auftragsorientierten Lernens vorstellen und auf die Bedeutung dafür geeigneter Medien und der Lernorte hinweisen.

Zur Grundform des auftragsorientierten Lernens im Handwerk

Im Kundenauftrag des Handwerks ist in dem Beziehungsgeflecht zwischen dem Kunden als Auftraggeber und dem Handwerksbetrieb als Auftragnehmer die Ganzheitlichkeit des Kundenauftrags deutlicher erhalten geblieben als in der Industrie oder in vielen Dienstleistungsbereichen. Man kann die Handwerksarbeit fast durchgängig als auftragsorientierte Arbeit charakterisieren.

In der Grundform des auftragsorientierten Lernens im Handwerk werden die Lehrlinge

in ihrer Ausbildungszeit im Rahmen ihrer wachsenden Kompetenzen zunehmend an der Erfüllung betrieblicher Aufträge beteiligt und lernen hauptsächlich durch das Vorbild und die Anleitung von Gesellen und Meistern. Dabei kommen die Zweistufenmethode (Vormachen – Nachmachen) und die Vierstufenmethode (Erklären – Vormachen – Nachmachen – Üben) zur Anwendung.

Die handwerkliche betriebliche auftragsorientierte Ausbildung hat den Vorteil, daß es sich bei der Mitarbeit an den wechselnden Aufträgen um ein Lernen im „Ernstfall“ handelt, das im allgemeinen eine hohe Motivation mit sich bringt. Fertigkeiten und Teiltätigkeiten werden nicht isoliert gelernt, sondern in produktiven Arbeitszusammenhängen, in denen ihre Anwendung und ihre Funktion unmittelbar deutlich werden. Untersuchungen über die Qualitäten der Ausbildung im Urteil von Lehrlingen heben immer wieder den besonders motivierenden Ernstfallcharakter dieser Mitarbeit in Kundenaufträgen und auf der Baustelle heraus.² Den motivationalen Vorteilen steht der Nachteil gegenüber, daß die individuellen und wechselnden betrieblichen Aufträge nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten akquiriert und durchgeführt werden müssen, so daß die darin zu erwerbenden und zu vermittelnden Qualifikationen und Arbeitstechniken sich nur schwierig in ein abgestimmtes und systematisch aufeinander aufbauendes Lern- und Qualifizierungskonzept einordnen lassen. Weitere Nachteile liegen darin, daß die Mitwirkungsformen vom Zuschauen über Handlangerdienste bis zur selbständigen Mitarbeit häufig nicht gezielt

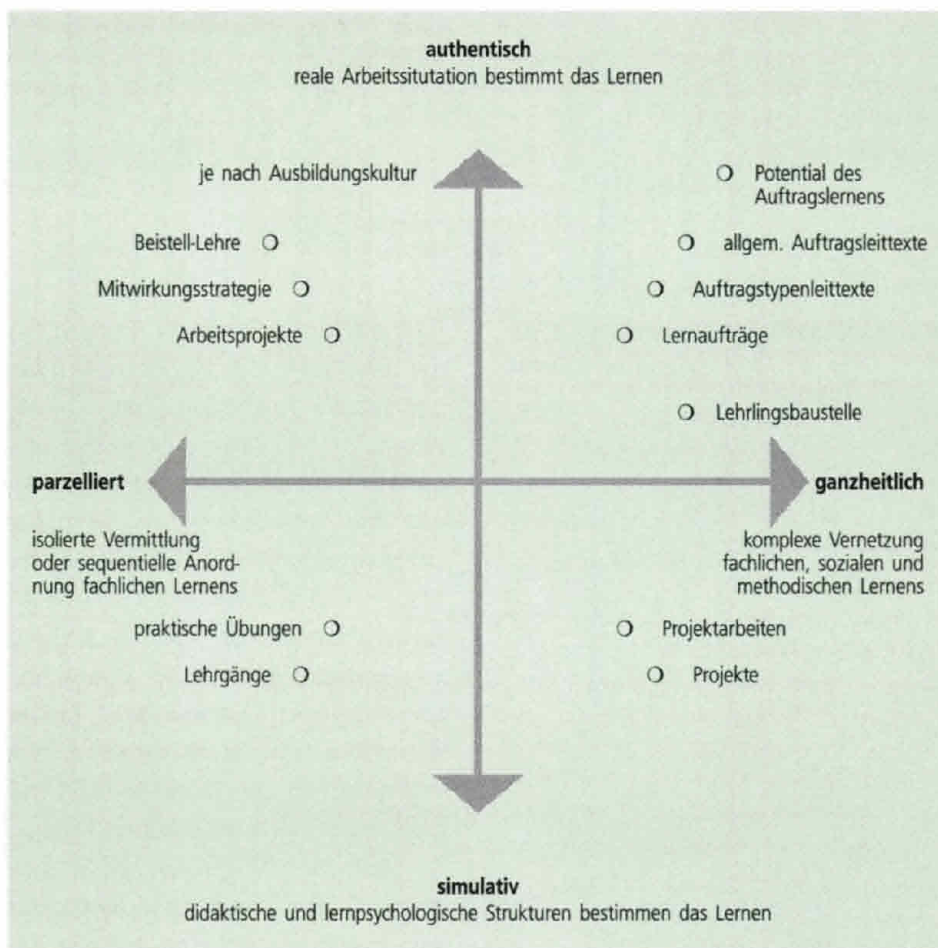
entwickelt werden und daß durch die „Zuarbeit“ zum Gesellen in Form der „Beistellehre“ die Ganzheitlichkeit des Kundenauftrags häufig nicht in den Blick gerät.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Komplexität der Technik und der Arbeitsdurchführung zeigen sich auch im Handwerk die Grenzen des unmittelbaren erfahrungsgeleiteten Lernens. Vor allem komplexe technologische Bereiche nehmen dabei oft den Charakter einer unbegriffenen „black box“ an. Diese Grenzen lassen sich durch medial aufbereitete Vermittlungen in andere Lernorte (z. B. in die Berufsschule) und eine lernortübergreifende Ausweitung ihrer Lernpotentiale durch die Einbeziehung von Modellen, Simulationen, technologischen Experimenten überwinden.

Folgt man der Klassifikation von Grundformen des beruflichen Lehrens und Lernens bei Wiemann, so sind die linear sequentiell aufgebaute Grundform des Lehrgangslernens und die komplex ganzheitliche Lernform des Projektlernens als „simulative Lernformen“ zu kennzeichnen, weil sie primär unter pädagogischen Aspekten organisiert sind, während das Lernen am Arbeitsplatz und „Lernen im Kundenauftrag“ als „authentisches Lernen“ gekennzeichnet werden. In Anlehnung an Wiemann lassen sich Grundformen und Lernkonzepte beruflicher Bildung in den Polaritäten „authentisch/simulativ“ und „ganzheitlich/parzelliert“ darstellen (vgl. Abb. 1).³

Das berufspädagogische Problem des auftragsorientierten Lernens in seiner Grundform liegt darin, daß dieses häufig als **funktionale Lernform** mit dem eingeschränkten Methodenrepertoire (Zwei- oder Vierstufenmethode) betrieben wird, wodurch seine Potentiale nur ungenügend genutzt werden können. Berufspädagogische Bemühungen richten sich also auf eine Entwicklung des auftragsorientierten Lernens zu einer **intentionalen Lernform** durch organisatorische, per-

Abbildung 1: **Lokalisierung von Lernkonzepten und Medien zur Stützung des auftragsorientierten Lernens**



sonale und mediale Innovationskonzepte. Dabei meint „funktionale Lernform“, daß die Lern- und Vermittlungsprozesse eher als beiläufiger Effekt der auftragsorientierten Ausbildung auftreten. Bei der intentionalen Lernform werden sie bewußt herbeigeführt und unter den Aspekten der Optimierung ausgestaltet.

Berufspädagogische Strategien zur Verbesserung der auftragsorientierten Lernorganisation

Innovationen, die der Verbesserung der auftragsorientierten Ausbildung im Handwerk dienen sollen, müssen an die aufgezeigten

strukturellen Momente auftragsorientierter Ausbildung anknüpfen. Die Stärken der auftragsorientierten Ausbildung sind vor allem in der Kundennähe, der Anschaulichkeit und der Integration der Ausbildung in einem überschaubaren Arbeitsprozeß zu sehen. Mängel der auftragsorientierten Ausbildung zeigen sich dann, wenn die Ganzheitlichkeit der Auftragsbearbeitung (vom Eingang bis zur Bezahlung) mit allen fachlich-technologischen, betriebswirtschaftlichen und berufsfachlichen Aspekten im Ausbildungsverlauf außer acht gelassen und nur parzellierte Teilaspekte vermittelt werden.

Die bisherigen Untersuchungen und Problemdarstellungen zum auftragsorientierten Lernen im Handwerk⁴ sind vor allem von W. STRATENWERTH und seiner Arbeitsgruppe

entwickelt worden. STRATENWERTH unterscheidet vier Strategien zur Verbesserung der auftragsorientierten Lernorganisation:

1. eine didaktisch begründete Auswahl und Bestimmung der objektiven Arbeitsaufgaben, in die der Lehrling bei der Abwicklung der betrieblichen Aufträge schwerpunktmäßig einbezogen werden soll (Problem der Aufgaben Auswahl und Aufgabenzuordnung),
2. die Bestimmung von Art und Umfang der Mitwirkung des Lehrlings an den ausgewählten Arbeitsaufgaben (die sogenannte Mitwirkungsform),
3. die Unterstützung des Lehrlings bei der Auftragsbefreiung durch personale und mediale Lernhilfen (Lernunterstützungen),
4. die Ergänzung der arbeits- und auftragsintegrierten Ausbildung durch besondere methodische Organisationsformen des betrieblichen Lernens wie z. B. Momente planmäßiger Arbeitsunterweisung (z. B. Weiterentwicklung der Vierstufenmethode), durch Lehraufträge und Arbeitsprojekte als pädagogisch abgewandelter Form des auftragsorientierten Lernens, der Unterstützung durch Lehr- und Problemgespräche usw.⁵

Didaktisch orientierte Auswahl und Bearbeitung der Kundenaufträge

Die „Ganzheitlichkeit“ des Kundenauftrags ist Lernchance und Gefahr der Überforderung zugleich. Chance, weil die Beteiligung der Lehrlinge in allen Phasen des Kundenauftrags ein höheres Problembewusstsein sowie bessere Motivation und Verantwortlichkeit für die Auftragsdurchführung mit sich bringt. Gefahr, weil das Handeln im Auftrag und das Kommunizieren mit dem Kunden bei den Lehrlingen Qualifikationen voraussetzt, die noch nicht gezielt entwickelt worden sind. Konzepte, mit denen durch überschaubare „Lernaufträge“⁶ oder „Arbeitsprojekte“⁷ individuell und nach Können der Auszubildenden konkrete Lernchancen in

Kundenaufträgen identifiziert werden, sind eine wichtige Strategie in der Verbesserung des auftragsorientierten Lernens. Mit „Lernaufträgen“ werden bestimmte geeignete Arbeitsaufgaben in den Kundenaufträgen identifiziert, ausgegliedert, von den Auszubildenden nach dem Konzept der vollständigen Handlung geplant, durchgeführt und gemeinsam mit dem Gesellen oder Meister bewertet. Bei „Arbeitsprojekten“ werden komplexe Standardarbeiten, die in typischen Kundenaufträgen vorkommen, in überschaubare kleine Arbeitsaufgaben sog. „Arbeitsprojekte“ zerlegt. Es handelt sich unter berufspädagogischen Aspekten in beiden Aufsätzen um eine didaktische Komplexitätsreduktion, die aus Aufträgen Lernchancen identifiziert und „separiert“. Dahinter steht die Erfahrung, daß zumindest bei komplexeren Kundenaufträgen, bei schwächeren Auszubildenden und in den ersten Lehrjahren meist keine vollständige Deckung von Kundenaufträgen als Ganzes und Lern- und Arbeitsaufträgen für Auszubildende hergestellt werden kann.

Die curriculare Zufälligkeit der einzelbetrieblichen Aufträge, die jeweils nach Markt- und Kundensituation erledigt werden müssen, kann durch folgende Ansätze behoben werden: Die hereinkommenden Aufträge werden danach gesichtet, welche Lernpotentiale in ihnen stecken und welche Lehrlinge mit ihren jeweilig entwickelten Kompetenzen an ihrer Erfüllung beteiligt werden können. In kleinen und mittelgroßen Betrieben mit Ausbildungskultur und bei an der Ausbildung interessierten Meistern geschieht diese bewußte Individualisierung der auftragsorientierten Ausbildung nach den Lernmöglichkeiten der Lehrlinge fast automatisch. Arbeitsorganisatorisch läßt sich das Problem durch das Konzept der „Lehrlingsbaustelle“ lösen. Dieses kann entweder durch einen Auftragspool bei der Innung realisiert werden, bei der die Lehrlinge betriebsübergreifend an der Auftragsbefreiung beteiligt werden⁸ oder bei größeren Handwerksbetrieben innerbetrieblich⁹. In beiden Fällen werden

die hereinkommenden Aufträge danach sortiert, was Lehrlinge an ihnen lernen können. Ein Teil der Aufträge wird dann zur Lehrlingsbaustelle deklariert und mit veränderten Konditionen (Terminierung, Preisnachlässe) durch Lehrlingsteams in Begleitung von speziell dafür ausgebildeten Lehrlingsgesellen durchgeführt.¹⁰

Eine im Zusammenhang mit dem Lernkonzept des „Handlungslernens“ entstandene Grundidee ist, daß sich in den wesentlichen Auftragsstypen bzw. Arbeits- oder Kernaufträgen eines Berufs oder eines Gewerks (in einer Anordnung von einfachen zu schwierigen und komplexen Aufträgen) alle für einen Beruf zu vermittelnden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeits- und handlungsorientiert in Betrieb und Berufsschule vermitteln lassen. Die gestufte Sammlung der „Auftragsstypen“ kann dann ein handlungs- und arbeitsbezogenes lernortübergreifendes Curriculum darstellen, das die fachsystematische bzw. lernzielorientierte Gliederung in schulischen und betrieblichen Ausbildungsrahmenplänen durch Aufgaben- und Handlungsbereiche ablösen könnte.

Mitwirkungsstrategie: Zunehmende Selbständigkeit und Ganzheitlichkeit

Die im Laufe der wachsenden Kompetenz des Lehrlings zunehmende selbständige Mitwirkung im Kundenauftrag stellt eine zentrale Strategie bei der Verbesserung des auftragsorientierten Lernens dar. STRATENWERTH unterscheidet fünf Stufen der Mitwirkung:

1. Stufe: Zuschauen, Zuhören, Beobachten, Fragen

Der Lehrling wird einem qualifizierten Gesellen zugeordnet und beobachtet diesen bei der Durchführung von Kundenaufträgen. Diese Form kann durch gezielte Erkundungsaufträge noch intensiviert werden.

2. Stufe: Hilfsleistung/Handreichung

Hier wird die Anschauung und Beobachtung ergänzt durch gelegentliche Hilfeleistungen, die in einem sinnvollen Zusammenhang mit der auszuführenden Arbeitsaufgabe stehen sollten.

3. Stufe: Nebenarbeiten und Vorarbeiten

Hier wird der Lehrling nun mit begrenzten und eindeutig definierten Teilaufgaben auf dem komplexen Gesamtaufgabengebiet betreut (Vorbereitung, Nachbereitung u. a.).

4. Stufe: Partnerarbeit

Der Lehrling arbeitet nun Hand in Hand auf partnerschaftlicher Ebene mit den Arbeitskollegen oder im Team zusammen. Bei dieser Methode sind die Zwei- und die Vierstufenmethode die wesentlichen Vermittlungsformen (Lernen durch Vorbild und Nachmachen).

5. Stufe: Selbständige Arbeit

In der höchsten Stufe erhält der Lehrling eine komplexe Aufgabenstellung aus dem üblichen Arbeitsspektrum des Handwerksbetriebes zur selbständigen und selbstverantwortlichen Abwicklung.

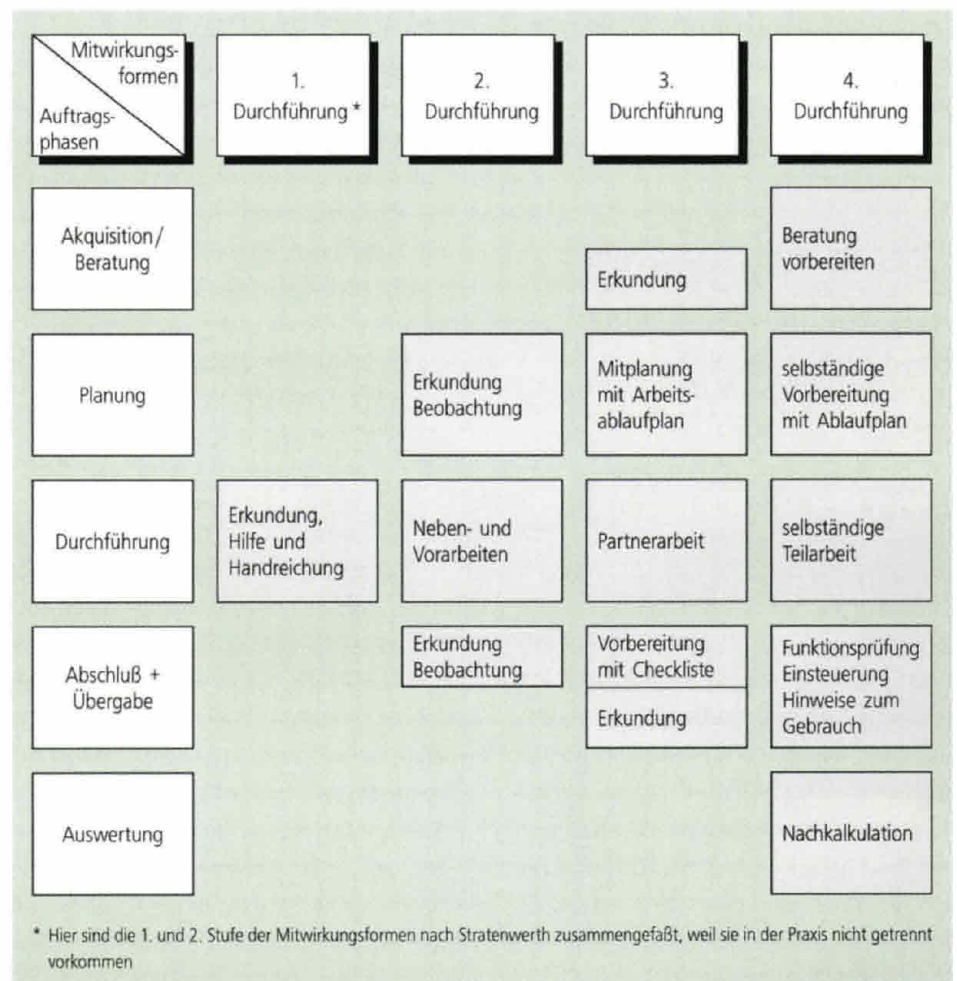
Nach STRATENWERTH sollen die Mitwirkungsformen von der Stufe eins bis zur Stufe fünf bei den wiederholten Mitarbeiten in bestimmten Auftragsarten oder Standardaufträgen gezielt entwickelt werden.¹¹

Die Weiterentwicklung an der von STRATENWERTH und seinen Mitarbeitern vorgeschlagenen Mitwirkungsstrategie muß auf folgendes zielen: Seine Strategie läßt zwar zu, daß der Lehrling nach seiner Leistungsstärke und seinen bisher erworbenen beruflichen Kompetenzen von der Handlangertätigkeit über die Funktion als Zuarbeiter zum Gesellen bis hin zum eigenverantwortlichen Durchführen von kleineren oder größeren Einzelarbeiten differenziert gefördert werden kann. Die Einsichtsmöglichkeiten bei diesen Mitwirkungsformen beschränken sich jedoch vor allem auf die Auftragsphase der Auftragsdurchführung. Die ebenfalls zum ganzheitlichen Verständnis eines Kundenauftrags gehörenden

Phasen der Auftragsakquisition, der Auftragsplanung und – anschließend an die Auftragsdurchführung – der Übergabe an den Kunden und schließlich der Auftragsauswertung geraten so nicht in den Blick und bleiben für die berufliche Bildung im auftragsorientierten Lernen ungenutzt. Befragungen in Handwerksbetrieben zur tatsächlichen Beteiligung von Auszubildenden in den Phasen des Kundenauftrags (am Beispiel des SHK-Handwerks) ergaben, daß bisher Auszubildende in Akquisition, Planung und Auswertung gar nicht und nur teilweise in die Durchführung einbezogen wurden. Selbst die Gesellen werden nur an der Durchführung **vollständig** beteiligt (d. h. sie führen durch) und an der Planung teilweise. Akquisition und Auswertung sind Sache von Meistern und Bürokräften.¹²

Die Weiterentwicklung von Mitwirkungsformen wird sich also auf die behutsam zunehmende Vermittlung eines ganzheitlichen Auftragsverständnisses konzentrieren müssen. Im Laufe der wiederholten Mitarbeit an bestimmten Typen von Kundenaufträgen werden dabei zunehmend auch die Phasen der Planung, des Abschlusses, der Akquisition und der Auswertung in die Mitwirkung mit einbezogen, so daß schließlich die Ganzheit des Kundenauftrags mit allen Phasen transparent gemacht werden kann. Dabei kann die Erkundung von Auftragsphasen, in denen der Lehrling noch nicht unmittelbar agieren kann, eine besondere methodische Zugangsweise darstellen (Abb. 2). Auftragsorientierte Medien, die auch diese Phasen abbilden, können flankierend an anderen Lernorten wie z. B. der Berufsschule bearbeitet werden.

Abbildung 2: Strategie der zunehmenden Ganzheit bei der Mitwirkung



Ansätze zur Unterstützung und Ergänzung der auftragsorientierten Ausbildung

Die Unterstützungen und Ergänzungen des Auftragslernens durch personale oder mediale Lernhilfen sind vielfältig und lassen zwei unterschiedliche Strategien erkennen. Will man die Mitarbeit im Kundenauftrag als funktionales Lernen im „authentischen Kontext“ möglichst wenig pädagogisch verformen, so gilt für die Lernunterstützungen das didaktische Prinzip, diese immer nur dann einzusetzen, wenn der Lehrling aus sich heraus nicht in der Lage ist, die in der aktuellen Situation der Aufgabenerfüllung entstehenden Arbeits- und Lernschwierigkeiten in einem angemessenen Zeitraum zu bewältigen.¹³ Verfolgt man dagegen die Strategie, das Lernen im Kundenauftrag zur „intentionalen Lernform“ zu machen, so bieten sich auftragsstrukturierende Leitfäden und andere mediale Unterstützungen eher durchgängig als integrierter Bestandteil des Auftragslernens an. Für den gezielten Einsatz personeller und medialer Hilfen zur Verbesserung des auftragsorientierten Lernens ist eine pädagogische Qualifizierung von Gesellen z. B. zum „Lehrlingsgesellen“¹⁴ sowie die pädagogische Ausbildung der Meister z. B. in der Meisterbildung¹⁵ von besonderer Bedeutung. Ein im Rahmen der Reihe Ausbilderförderung (AF) des BIBB erstellter Leitfaden für Ausbilder im Handwerk „Lehrlinge lernen, planen“ versucht mit klaren Akzentsetzungen, Meister und Ausbildungsgesellen dazu zu befähigen, zur Selbständigkeit auszubilden und die Ausbildung trotz der unsystematischen Aufträge zu planen.¹⁶

Generell gilt, daß bei den personellen und medialen Formen der Stützung des Auftragslernens die Methoden erweitert werden müssen. Die dominierenden Zwei- und Vierstufenmethoden sollten möglichst durch das Konzept der vollständigen Handlung (Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen,

Kontrollieren, Bewerten) ergänzt werden, weil mit diesem die Fähigkeiten zur Selbständigkeit und zur Kooperation in der Arbeit besonders gefördert werden können.¹⁷

Mediale Ansätze zur Verbesserung und Differenzierung des auftragsorientierten Lernens im Handwerk

Angesichts der Schwierigkeiten, die Ausbilder im Handwerk zu erreichen oder sie in berufspädagogischen Fragen weiterzubilden – die faktischen Ausbilder sind Gesellen; diese sind für ihren pädagogischen Auftrag nicht besonders geschult worden –, kommt geeigneten Medien als Trägern von Innovationen und neuen Lernkonzepten eine besondere Bedeutung zu. Medien können aber fehlende Ausbilderfunktionen nur sehr eingeschränkt kompensieren. Die tatsächliche Verwendung von Medien im auftragsorientierten Lernen des Handwerks hängt von der Überzeugung der Betriebsleiter und Ausbilder im Handwerk ab (vor allem der Meister), daß sie praktikabel sind und ein Element der Qualitätssteigerung darstellen. Das bedingt eine spezifische Weiterbildung der Ausbilder in der Anwendung der Medien bzw. eine entsprechende Berücksichtigung im berufspädagogischen Teil der Meisterbildung.

Auftragstypenleitfäden

Bei Medien zur Unterstützung des auftragsorientierten Lernens im Handwerk besteht die grundsätzliche Schwierigkeit darin, daß die Art der Kundenaufträge sehr spezifisch und individuell und daher für Medien nur schwer zu verallgemeinern ist. Dennoch lassen sich für einzelne Handwerksberufe (bzw. Gewerke) typische Kundenaufträge (sogenannte „Auftragstypen“) herauskristallisieren. Für die meisten Berufe kann man mit einer Sammlung von Auftragstypen oder von

Kernaufträgen¹⁸ exemplarisch die wesentlichen Arbeitsaufträge bzw. Arbeitsaufgaben darstellen und so zu einem handlungsorientierten Curriculum der für ein Berufsbild oder einen Tätigkeitsbereich notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse gelangen.¹⁹

In den exemplarischen Auftragstypenleitfäden wird handlungs- und auftragsbezogen eine grundlegende berufliche Tätigkeit in ihren theoretischen und praktischen Aspekten mit Leitfragen aufgeschlüsselt, wobei die Leitfragen auch auf notwendiges Beratungs-, Zusammenhangs- und Theoriewissen abzielen. Weitere Leitfragen beschäftigen sich mit den Werkstoffen, den grundlegenden Arbeitstechniken und deren jeweiligen Begründungen. Die Reihenfolge von Arbeitsschritten bei der konkreten Tätigkeitsausführung sowie die abschließende Überprüfung der Arbeit stellen weitere wichtige Momente eines Auftragstypenleitfadens dar.

Allgemeine kundenauftragsorientierte Leittexte

Schon bei der Erprobung der ersten Auftrags-typensammlungen zeigte sich, daß Auftragstypenleitfäden mit ihrer notwendigen Verbindung von Theorie und Praxis, d. h., mit der Vermittlung von kognitiven Momenten und Fertigkeiten für eine Bearbeitung auf der Baustelle oder im Durchführen des Kundenauftrags wenig geeignet sind, sondern eher in seiner Vor- und Nachbereitung (evtl. an anderen Lernorten) zum Tragen kommen müssen. Für die Stützung des Arbeitens auf der Baustelle wurde daher ein zweites Strukturierungskonzept entwickelt und mit den Auftragstypenleitfäden verbunden. Es handelt sich hier um allgemeine kundenauftragsorientierte Leittexte, die den ganzheitlichen Ablauf des Kundenauftrags in seinen wesentlichen Phasen transparent strukturieren. Am besten bewährt haben sich im BIBB die Vier- oder Fünfphasenmodelle, z. B. Akquisition,

Planung, Durchführung, Übergabe und Auswertung.

Wichtige Elemente des allgemeinen auftragsbezogenen Leittextes sind Leitfragen zum Verständnis des Auftrags, zur Beschaffung von weiterführenden Informationen – hier ist vor allem an das Einarbeiten entsprechender Auftragsstypenleitfäden zu denken – sowie Hinweise auf benötigte Planungsunterlagen wie Konstruktionszeichnung, Aufmaßzeichnungen, Stücklisten und Materiallisten. Im Kern des auftragsbezogenen Leittextes steht der Arbeitsablaufplan. Dieser enthält als Planungs- und Durchführungsscheckliste die wesentlichen Arbeitsschritte der Auftragsdurchführung. Quer zu den Arbeitsschritten sind dann in Spalten jeweils die benötigten Werk- und Hilfsstoffe, die Maschinen und Geräte, die Arbeitssicherheitsaspekte und die Umweltschutzaspekte gesondert zu bedenken und aufzuführen.

Auftragsbezogene Leitfäden können bei ihrer Ausfüllung sowohl in der betrieblichen Planung oder Vorbereitung und in der Nachbereitung als auch in der Berufsschule herangezogen werden. Damit zeigt sich, daß auftragsorientierte Leitfäden eines der ergiebigsten Mittel zur fachlichen und pädagogischen Kooperation der Lernorte darstellen können. Sie transportieren gewissermaßen den auftragsbezogenen Lernprozeß von einem Lernort zum anderen, wobei jeweils die problemzentrierten, systematischen Bearbeitungen in der Berufsschule sich mit den situations- und handlungsbezogenen Bearbeitungen im betrieblichen Kontext ergänzen müssen.²⁰

Beitrag der Lernorte zur Stützung des auftragsorientierten Lernens

Nach den bisherigen Erfahrungen ist es ein Irrtum zu glauben, das auftragsorientierte Lernen könne ausschließlich durch betriebs-

kundenauftrags- oder baustellenbezogene Maßnahmen und Medien gefördert werden. Um das auftragsbezogene Lernen im Betrieb nicht durch didaktische Überlegungen zu überlagern und zu verfälschen, wird der Beitrag der anderen Lernorte zur Stützung des auftragsorientierten Lernens unverzichtbar.

Lernortkooperation²¹ wird erleichtert, wenn exemplarische Reihen von Auftragsstypenleittexten entwickelt werden, die die Ausbildungsberufsbilder in wesentlichen Bereichen abbilden und zur curricularen Grundlage eines handlungsorientierten Berufsschulunterrichtes genommen werden können.

Medien, besonders in der Form von Auftragsstypenleittexten, können in ihrer Bearbeitung an den unterschiedlichen Lernorten – durch die Berufsschule, die überbetriebliche Ausbildungsstätte und den Betrieb – eine intensive handlungs- und auftragsbezogene pädagogische Kooperation sicherstellen.

Das Sammeln der ausgefüllten allgemeinen (strukturierenden) auftragsorientierten Leittexte – wobei insbesondere den Arbeitsablaufplänen, den Material- und Stücklisten sowie Konstruktionsunterlagen eine besondere Bedeutung zukommt – könnte über die 3½jährige Ausbildungszeit für die Auszubildenden und die Ausbilder in Schule und Betrieb einen wesentlich besseren Aufschluß über die Fortschritte im Erwerb einer beruflichen Handlungsfähigkeit geben, als das ungeliebte Berichtsheft.

Innerhalb der Betriebe könnten die Aufträge nach dem Lehrlingsbaustellenkonzept systematisiert werden und durch mediale Stützung in ihren Lernpotentialen intensiviert werden. Bei Fehlen geeigneter Aufträge, zwischen den Kundenaufträgen sowie zur Kompensation einzelbetrieblicher Spezialisierung und einer gewissen Auftragsenge gegenüber der Bandbreite des Berufsbilds könnten kompensatorische Projekte bei der Entwicklung der Befähigung der Auszubil-

denden zum selbständigen bzw. kooperativen Planen, Durchführen und Bewerten ganzheitlicher Arbeitsaufgaben eine zentrale flankierende – und damit das Auftragslernen stützende – Funktion erhalten.²²

Anmerkungen:

¹ Vgl. Stratenwerth, W. (Hrsg.): *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk*, 2 Bände, Köln 1991, S. 27

² Vgl. Feller, G.: *Duale Ausbildung: Image und Realität – Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1995 (Materialien zur Beruflichen Bildung, H. 95), S. 46ff.*

Vgl. Gravalas, B. u. a.: „Jetzt fühle ich mich richtig als Arbeiter, jetzt fühle ich mich erwachsen.“ *Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Berlin und Bonn 1989 (Berichte zur Beruflichen Bildung, H. 111), S. 42ff.*

³ Vgl. Wiemann, G.: *Der „Grundlehrgang Metall“ – das strukturbildende Modell einer industrieorientierten Berufsausbildung. In: Lernen und Lehren 5 (1990), S. 52–59*

Vgl. Wiemann, G.: *Systemberatung – Microsysteme beruflichen Lernens. In: Biermann, H.; Greinert, W. O.; Janisch, G. (Hrsg.): Systementwicklung in der Berufsbildung in GTZ. Studien zur vergleichenden Berufspädagogik, Band 5, Baden-Baden 1994, S. 87–111*

⁴ Vgl. Stratenwerth, W.: *Auftragsorientiertes ... a. a. O.*

⁵ Vgl. ebenda, S. 30f.

⁶ Vgl. Hahn, V. u. a.: *Lehrlinge lernen Planen – Leittexte, Lernaufträge, Checklisten für das Handwerk. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1995*

⁷ Vgl. *Handwerkskammer für Mittelfranken (Hrsg.): Handbuch für die Ausbildung im Gas- und Wasserinstallateur-Handwerk.*

Handbuch für die Ausbildung im Maler- und Lackierer-Handwerk.

Handbuch für die Ausbildung im Metallbauer-Handwerk, Fachrichtung Konstruktionstechnik.

Reihe Ausbilderhandbücher „Gezielt ausbilden – auch bei Lernschwierigkeiten“. Nürnberg 1995

⁸ *Versuche bei der Ausbilderübergemeinschaft im Maler- und Lackiererhandwerk Hessen stellen Krause, Rück dar. Krause, W.; Rück, A.: Wie gute Malerbetriebe ausbilden. Mappe Ratgeber. Landesinnungsverband Hessen (Hrsg.). München 1995*

⁹ *Im Modellversuch „Lehrlingsbaustelle Malerwerkstätten Heinrich Schmidt“ vgl. Kleinschmidt, M.; Petrenko, W.: Ausbildung auf Lehrlingsbaustellen im Maler- und Lackiererhandwerk. In: BWP 16 (1987) 2, S. 66–67*

¹⁰ Vgl. ebenda

¹¹ Vgl. Stratenwerth, W.: *Leitgedanken zur auftragsorientierten Lernorganisation in Ausbildungsbetrieben des Handwerks. In: Albert, K.; Buchholz, C.; Buck, B.; Zinke, G. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk – Vorstellungen, Konzepte, Praxis-*

beispiele. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Berlin 1992 (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 15), S. 76 ff.

¹² Vgl. Eheim, H. D.; Schulz, H. D.: Kundenaufträge im SHK-Handwerk unter ökologischer Zielsetzung – Gestaltungschancen, Qualifizierungsbedarf, Medienunterstützung. In: Pieper, L.; Hahne, K.; Hoppe, M. (Hrsg.): Zukunftsorientierte Aus- und Weiterbildung in der Versorgungstechnik. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1996 (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 20), S. 86 ff.

¹³ Vgl. Stratenwerth, W.: Leitgedanken . . . , a. a. O., S. 64

¹⁴ Vgl. Kleinschmidt, M.; Petrenko, W.: Ausbildung . . . , a. a. O.

¹⁵ Vgl. Euler, D.; Kremer, H. H.; Theis, M.: Meisterprüfung – Lernen für die Praxis – Ausbilden im Handwerk – Vorbereitung auf Teil IV der Meisterprüfung. Düsseldorf 1996 (Verlagsanstalt Handwerk)

¹⁶ Vgl. Hahn, V. u. a.: Lehrlinge . . . , a. a. O.

¹⁷ Vgl. Koch, J.; Selka, R.: Leittexte – ein Weg zu selbstständigem Lernen. Seminarkonzepte zur Ausbilderförderung, Teilnehmerunterlagen. Berlin 1991

¹⁸ Vgl. Albert, K.; Zinke, G.: Der Kernauftrag – ein Konzept auftragsorientierten Lernens mit Medien. In: Albert, K.; Buchholz, C.; Buck, B.; Zinke, G.: Auftragsorientiertes . . . , a. a. O., S. 81–96

¹⁹ Vgl. als Beispiel einer solchen Sammlung für den Bereich Bodenbelagarbeiten

Rosenbaum, E.; Hahne, K.; Förster, E.: Bodenbelagarbeiten – Auftragsbezogene Leittexte und Arbeitsaufgaben. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berlin 1991

Rosenbaum, E.; Förster, E.; Hahne, K.: Unterböden und Unterlagen für Bodenbeläge und Parkett – Auftragsbezogene Leittexte und Arbeitsaufgaben. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berlin 1992

²⁰ Vgl. Hahne, K.: Leitfäden für Lernkonzepte zur Innovation der Ausbildung in Betrieb und Schule. In: Pieper, L.; Hahne, K.; Hoppe, M.: Zukunftsorientierte . . . , a. a. O.

²¹ Vgl. Pätzold, G.; Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1995 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 177).

²² Vgl. Hahne, K.: Bedeutung und Reichweite der Projektorientierung in der Ausbildung des Handwerks. In: BWP 22 (1993) 5, S. 3–8

Vgl. Hahne, K.; Selka, R.: Leittexte für alles und jeden? – Ein Überblick über Typen und Einsatzfelder. In: BWP 22 (1993) 6, S. 35–42

Vgl. Domann, P.; Hahne, K. (Hrsg.): Projektarbeiten und Holzübungsstücke. BIBB, Berlin 1994

Betriebliche Ausbildung auf dem Rückzug? Entwicklung der Ausbildungsbeteiligung von Betrieben im Zeitraum von 1985 bis 1995¹

Richard von Bardeleben

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

Klaus Troeltsch

Politikwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.3 „Berufsbildungsplanung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

In den letzten Jahren sind auf den regionalen und sektoralen Ausbildungsmärkten in den alten Bundesländern² zunehmend Probleme aufgetreten. Hierzu haben vor allem der steigende Bedarf an betrieblichen Ausbildungsplätzen aufgrund der demographischen Entwicklung seit Mitte der 90er Jahre und der Rückgang des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots geführt. Mit dem nachfolgenden Beitrag sollen Tendenzen der Angebotsentwicklung auf dem Lehrstellenmarkt im Zehnjahreszeitraum von 1985 bis 1995 transparent gemacht werden. Dabei wird gezeigt, in welchem Umfang die Ausbildung zum einen von der Zahl der Ausbildungsbetriebe und zum anderen vom Anteil der Auszubildenden an der Gesamtheit der Beschäftigten abhängt. Es handelt sich um eine retrospektive Betrachtung, die auch erkennen läßt, wo Verbesserungsmöglichkeiten der augenblicklichen Ausbildungsplatzsituation in Zukunft liegen.³

Datenbasis und Erfassungsprobleme

Die Erfassung der Ausbildungsbetriebe erfolgt im Rahmen der amtlichen Statistik durch die periodisch durchgeführte Beschäftigtenstatistik über sozialversicherungs-pflichtig Beschäftigte der Bundesanstalt für Arbeit. Danach werden zu bestimmten Stich-

tagen die Betriebe als **Ausbildungsbetriebe** gezählt, die zum Meldezeitpunkt **Auszubildende** unter ihren Beschäftigten haben. Als Beschäftigte in beruflicher Ausbildung werden neben den betrieblichen Auszubildenden nach dem Berufsbildungsgesetz auch Anlernlinge, Praktikanten und Volontäre, Schüler an Schulen des Gesundheitswesens sowie in einem Arbeitsverhältnis stehende Teilnehmer an Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung der Bundesanstalt für Arbeit angesehen. Als Erhebungseinheit gilt der örtliche Betrieb und nicht das Unternehmen.

Bei der Betrachtung der nachfolgend ausgewerteten Daten auf der Basis der Beschäftigtenstatistik ist zu berücksichtigen, daß die zugrunde liegenden Beschäftigtenzahlen zum 30. 6. wegen der unterschiedlichen Prüfungstermine der Jugendlichen vom Jahresdurch-

schnitt abweichen und tendenziell niedriger liegen. Andererseits fallen die hier erfaßten Auszubildendenzahlen wegen der oben genannten Abgrenzung höher aus, als sie die Berufsbildungsstatistik nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung ausweist.⁴ Damit dürfte die stichtagsbedingte Untererfassung in etwa ausgeglichen sein. Gewisse Unterschiede ergeben sich auch, wenn man die Arbeitsstättenzählung zugrunde legt, wie dies bei einer ähnlich gelagerten Untersuchung aus den siebziger Jahren zur Ausbildungsintensität von Betrieben der Fall ist.⁵ Dies gilt jedoch nicht in gleichem Maße für die tendenzielle Untererfassung kleinerer Betriebe, die nur alle paar Jahre zum 1. September einen Lehrling einstellen. Bei der Zeitraumbetrachtung spielt dies jedoch keine Rolle, da die Erfassungsmethode und der Stichtag über die Jahre gleichgeblieben sind.

Genereller Rückgang in der Ausbildungsbeteiligung von Betrieben

Die Zahl der in der Beschäftigtenstatistik erfaßten **Ausbildungsbetriebe** nahm in der Zeit von 1985 bis 1995 kontinuierlich um 22 Prozent von knapp 500 000 auf unter 400 000 Betriebe ab (vgl. Tab. 1). Sie erreichte damit etwa wieder den Stand von 1970.⁶ Die Zahl der **Betriebe** mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten stieg dagegen im Zeitraum von 1985 bis 1995 von 1,45 Mio. auf 1,63 Mio. oder um etwas mehr als zwölf Prozent. Diese gegenläufige Entwicklung führte dazu, daß der Prozentanteil der Ausbildungsbetriebe an der Gesamtzahl der Betriebe (**Ausbildungsbetriebsquote**) um rund zehn Prozentpunkte von gut 34 Prozent (1985) auf unter 24 Prozent (1995) gesunken ist.⁷ Das heißt,

Tabelle 1: **Betriebe*, Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsbetriebsquoten nach Betriebsgrößenklassen in den alten Bundesländern von 1985 bis 1995**

Betriebsgröße		1985	1987	1988	1990	1991	1992	1993	1994	1995	¹ in % (1985 = 100 %)
											² in %-Punkte
1-9	Betriebe	1 179 642	1 195 332	1 221 584	1 237 052	1 260 276	1 272 879	1 281 738	1 297 812	1 306 531	110,8 ¹
	Beschäftigte	328 376	319 833	305 704	264 984	248 692	233 226	220 591	217 055	220 354	67,1 ¹
	Quote	27,8	26,8	25,0	21,4	19,7	18,3	17,2	16,7	16,9	-11,0 ²
10-49	Betriebe	217 239	221 627	225 156	236 762	245 277	252 845	256 522	258 947	259 568	119,5 ¹
	Beschäftigte	125 583	127 412	126 209	122 439	121 806	121 233	119 808	119 883	120 621	96,0 ¹
	Quote	57,8	57,5	56,1	51,7	49,7	47,9	46,7	46,3	46,5	-11,3 ²
50-499	Betriebe	52 745	54 588	55 551	59 063	61 963	63 451	62 980	62 690	63 126	119,7 ¹
	Beschäftigte	40 320	42 114	42 498	43 494	44 585	44 727	43 744	42 779	42 658	105,8 ¹
	Quote	76,4	77,1	76,5	73,6	72,0	70,5	69,5	68,2	67,6	-8,9 ²
500 u. mehr	Betriebe	4 281	4 436	4 474	4 794	4 975	5 011	4 805	4 585	4 522	105,6 ¹
	Beschäftigte	4 025	4 184	4 241	4 508	4 691	4 713	4 503	4 304	4 241	105,4 ¹
	Quote	94,0	94,3	94,8	94,0	94,3	94,1	93,7	93,9	93,8	-0,2 ²
Summe	Betriebe	1 453 907	1 475 983	1 506 765	1 537 671	1 572 491	1 594 186	1 606 045	1 624 034	1 633 747	112,4 ¹
Summe	Ausb.betr.	498 304	493 543	478 652	435 425	419 774	403 899	388 646	384 021	387 874	77,8 ¹
Gesamtquote		34,3	33,4	31,8	28,3	26,7	25,3	24,2	23,6	23,7	-10,5 ²

* einschließlich Ausbildungsbetriebe

während Mitte der 80er Jahre noch ein Drittel aller Betriebe ausgebildet hat, war es 1995 weniger als ein Viertel. Die Sachverständigenkommission ging für Anfang der 70er Jahre davon aus, daß etwa ein Viertel der Handwerksbetriebe und etwa ein Zehntel der Betriebe in Industrie und Handel ausbildeten.⁸

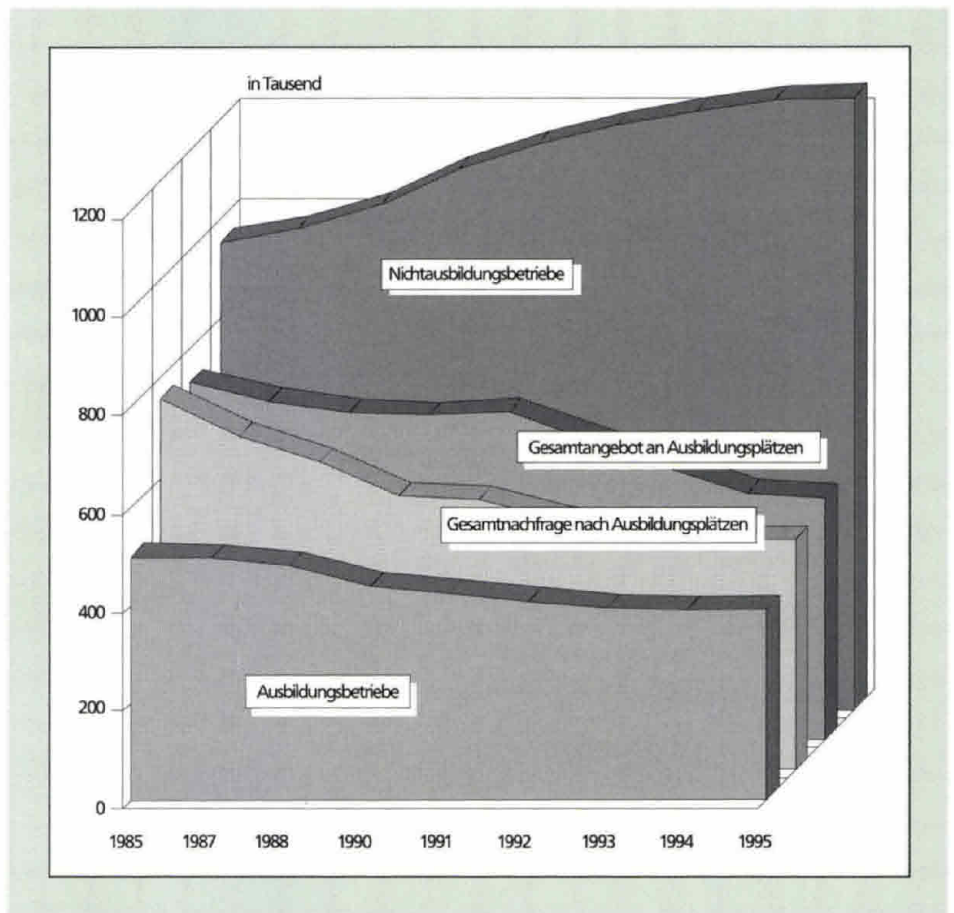
Diese Entwicklung findet ihre Entsprechung im rückläufigen **Gesamtangebot** an betrieblichen Ausbildungsplätzen (vgl. Abb.).⁹ Wurden im Ausbildungsjahr 1985 bundesweit noch 730 000 Lehrstellen angeboten, so ist deren Zahl 1995 auf 490 000 bzw. auf 68 Prozent abgesunken. Dennoch hat sich die **Angebots-Nachfrage-Relation**¹⁰ von 96 Ausbildungsplätzen im Jahre 1985 auf 105 Ausbildungsplätze pro 100 Bewerber im Ausbildungsjahr 1995 erhöht. Zwischenzeitlich wurden sogar – durch einen zeitweiligen Anstieg der Angebotszahlen – Angebots-Nachfrage-Relationen von bis zu 122 Ausbildungsplätzen (1992) erreicht. Diese zum Teil recht günstigen Auswahlmöglichkeiten für die Jugendlichen ergaben sich aufgrund der stark nachlassenden **Gesamtnachfragezahlen**, die im Vergleich zu den Rückgängen beim Gesamtangebot proportional immer stärker ausfielen.¹¹

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß – gemessen an den Zuwachsraten in den Betriebszahlen – die Ausbildungsbereitschaft der westdeutschen Betriebe seit 1985 deutlich abgenommen hat und in etwa wieder auf dem Stand von 1970 liegt.¹²

Unterschiedliche Entwicklungen bei Klein-, Mittel- und Großbetrieben

Die Zahl der **Ausbildungsbetriebe** hat sich im Untersuchungszeitraum je nach Betriebsgröße unterschiedlich entwickelt (vgl. Tab. 1). Ein relativ starker Rückgang ist bei

Abbildung 1: **Gesamtangebot an Ausbildungsstellen, Gesamtnachfrage und Zahl an Ausbildungsbetrieben und Nichtausbildungsbetrieben von 1985 bis 1995 in den alten Bundesländern**



Kleinbetrieben mit bis zu neun Beschäftigten zu verzeichnen, wo sich die Zahl der Ausbildungsbetriebe von knapp 330 000 (1985) auf etwa 220 000 im Jahr 1995 reduziert hat. In der Betriebsgrößenklasse mit zehn bis 49 Beschäftigten liegt die Abnahme der Zahl der Ausbildungsbetriebe bei rund 5 000 Betrieben. Bemerkenswert ist, daß die Zahl der großen Ausbildungsbetriebe mit mehr als 500 Beschäftigten zunächst von 4 000 (1985) um knapp 700 Ausbildungsbetriebe zugenommen und sich dann bis 1995 wieder auf 4 200 verringert hat. Die Zahl der mittelständischen Ausbildungsbetriebe mit Beschäftigten zwischen 50 und 499 erfuhr mit 2 300 Ausbildungsbetrieben eine ähnlich hohe prozentuale Zuwachsrate wie die Großbetriebe. Damit hat die Bedeutung der Großbetriebe für die Ausbildung an Gewicht gewonnen.

Anders verlief die Entwicklung der **Betriebe insgesamt**. Hier hat sich die Zahl der Kleinbetriebe von 1,18 Mio. (1985) um elf Prozent auf 1,3 Mio. (1995) erhöht. Bei den kleinen und großen Mittelbetrieben zeigen sich Zuwachsraten von knapp 20 Prozent. Die Zahl der Großbetriebe hat in der Zeit von 1985 bis 1995 um etwas mehr als fünf Prozent zugenommen. Dies bedeutet, daß nur bei den Großbetrieben und den großen Mittelbetrieben die Entwicklung der Ausbildungsbeteiligung mit den Betriebszahlen in etwa Schritt gehalten hat, bei den Klein- und kleinen Mittelbetrieben dagegen starke Rückgänge vorliegen.

Ein zusätzliches Indiz für die nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Klein- und Mittelbetriebe zeigt sich in den **Ausbildungsbe-**

triebsquoten (vgl. Tab. 1). So ist nur der prozentuale Anteil der großen Ausbildungsbetriebe an der Gesamtzahl aller Großbetriebe mit jeweils 94 Prozent in den Jahren 1985 und 1995 konstant geblieben. Der Anteil der kleinen Ausbildungsbetriebe sank dagegen von rund 28 Prozent auf knapp 17 Prozent. Ähnlich hohe Rückgänge liegen bei den kleinen Mittelbetrieben (elf Prozentpunkte) und den großen Mittelbetrieben (neun Prozentpunkte) vor. Infolge dieser Verschiebungen ist der Anteil der ausbildenden Kleinbetriebe an allen Ausbildungsbetrieben von gut 65 Prozent auf knapp 57 Prozent gesunken, obwohl der Anteil der Kleinbetriebe an allen Betrieben mit 80 Prozent gleichgeblieben ist. Demzufolge hat sich die Ausbildungsstruktur von einer kleinbetrieblichen hin zu einer mehr großbetrieblich geprägten verschoben.

Rückläufige Entwicklung bei Dienstleistungsbetrieben

In den meisten Wirtschaftszweigen hat zwischen 1985 und 1995 die Zahl aller **Betriebe** mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten zugenommen.¹³ Rückgänge sind lediglich in den drei Bereichen Land- und Forstwirtschaft (30 Prozent), Leder und Textil (23 Prozent) sowie Energie und Bergbau (fünf Prozent) zu verzeichnen. Die Zahl der **Ausbildungsbetriebe** war dagegen in fast allen Branchen rückläufig. Einzige Ausnahme bildet der Bereich Verkehrs- und Nachrichtenwesen mit einem Zuwachs von fünf Prozent. Am stärksten hat die Zahl der Ausbildungsbetriebe in der Land- und Forstwirtschaft von knapp 30 000 auf 11 000 und im Bereich Leder- und Textilwirtschaft von 43 000 auf 20 000 abgenommen. In diesen beiden Bereichen hat sich sowohl die Gesamtzahl aller Betriebe als auch die Zahl der Ausbildungsbetriebe reduziert. Aber auch im Groß- und Einzelhandel mit 29 000 Ausbildungsbetrieben und bei Organisationen ohne Erwerbscharakter (41 Prozent) hat es derart große Einbußen an Ausbildungsbetrieben gegeben,

obwohl hier die Gesamtzahl der Betriebe zugenommen hat.

Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklung in der Zahl der Betriebe insgesamt und in der Zahl der Ausbildungsbetriebe können – unter Einbeziehung der **Ausbildungsbetriebsquoten**¹⁴ – folgende vier Gruppen von Wirtschaftsbereichen gebildet werden:

- In eine erste Gruppe mit starkem Abbau in den Betriebszahlen insgesamt und starkem Rückgang in der Anzahl der Ausbildungsbetriebe fallen Bereiche wie Landwirtschaft, Energie und Bergbau sowie Leder und Textil. Diese gleichlaufende Entwicklung erscheint nachvollziehbar. In dieser Gruppe sind bei den Ausbildungsbetriebsquoten Rückgänge von bis zu 21 Prozentpunkten (Leder, Textil, Nahrungsmittel) zu verzeichnen.

- Steigende Betriebsbestände in den achtziger Jahren und daran anschließender Rückgang auf das Ausgangsniveau von 1985, begleitet von kontinuierlich abnehmenden Ausbildungsbetriebszahlen, kennzeichnet eine weitere Gruppe, zu der die Bereiche Chemie, Kunststoff, Steine und Erden, Holz, Papier und Druckerei sowie Gebietskörperschaften und Sozialversicherung gehören. Charakteristisch für diese Gruppen ist ein Rückgang in den Ausbildungsbetriebsquoten von durchschnittlich sieben Prozentpunkten.

- Anders dagegen stellt sich die Entwicklung in den Bereichen Metall- und Maschinenbau, Einzel- und Großhandel, Organisationen ohne Erwerbscharakter sowie beim Bau-, Zimmerei- und Ausbaugewerbe dar, in denen einem stetigen Anstieg der Betriebszahlen der Betriebe insgesamt eine gegenläufige, von Anfang an starke Abnahme der Ausbildungsbetriebszahlen über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg gegenübersteht. Aus diesen Entwicklungen resultieren für die Ausbildungsbetriebsquoten dieser Wirtschaftsbereiche Einbrüche zwischen zehn und 17 Prozentpunkten.¹⁵

- Einige andere Bereiche, wie z. B. die Herstellung und Reparatur von Kraftfahrzeugen, Datenverarbeitung und Elektrotechnik, Feinmechanik, Optik, Uhren und Schmuck, Verkehr und Nachrichtenwesen, Kredit- und Versicherungswesen sowie das Dienstleistungsgewerbe¹⁶, weisen trotz allgemeiner Betriebszuwächse erst ab etwa 1988 eine negative Entwicklung in den Ausbildungsbetriebszahlen auf. Die Rückgänge in den Ausbildungsbetriebsquoten fallen hier im Vergleich zur vorherigen Gruppe jedoch etwas moderater aus.

Nachlassende Ausbildungsbereitschaft von Kleinbetrieben

Unter die letzten beiden Gruppen fallen hauptsächlich Betriebe aus dem Dienstleistungsbereich, die im Zeitraum zwischen 1985 und 1995 im Saldo auf ein Plus von über 190 000 Betrieben kommen, gleichzeitig aber fast 40 000 Ausbildungsbetriebe abbauen. Durch diese gegenläufige Entwicklung sinkt die Ausbildungsbetriebsquote von 28 Prozent (1985) auf 20 Prozent (1995). Bei der Entwicklung der Ausbildungsbetriebsquoten einzelner Dienstleistungsbereiche ist vor allem auf den Bereich Groß- und Einzelhandel hinzuweisen, wo sich ein Rückgang um rund elf Prozentpunkte ergeben hat. Im gewerblichen Bereich stehen den Rückgängen von 11 000 Betrieben insgesamt Rückgänge von 73 000 Ausbildungsbetrieben gegenüber. Das bedeutet, daß bei relativ unveränderten Betriebszahlen von etwa 480 000 der Rückgang der Ausbildungsbetriebszahlen auf 160 000 gesunken ist und sich damit auch die Ausbildungsbetriebsquote von 47 auf 33 Prozent reduziert hat.

Der Vergleich nach Wirtschaftssektoren weist für den Zeitraum 1985 bis 1995 auf eine Verschiebung zu dienstleistungsorientierten

Ausbildungsbetrieben hin: Lag der Anteil der Ausbildungsbetriebe dieses Bereichs an allen Ausbildungsbetrieben 1985 noch bei knapp 54 Prozent, so hat er 1995 auf 59 Prozent zugenommen, liegt damit jedoch um zwölf Prozentpunkte unter dem entsprechenden Gesamtanteil der Dienstleistungsbetriebe an allen Betrieben. Der Anteil der Ausbildungsbetriebe im gewerblichen Bereich liegt 1995 dementsprechend um zwölf Prozentpunkte über dem Anteil der gewerblichen Betriebe insgesamt (29 Prozent).

Weniger Auszubildende bei zunehmenden Beschäftigtenzahlen

Während bisher das Augenmerk auf die Institution Betrieb bzw. Ausbildungsbetrieb ge-

richtet war, steht nunmehr die Entwicklung der Zahlen der Auszubildenden und Beschäftigten im Zentrum der Analyse.

Die Zahl der **Auszubildenden** ist von 1985 auf 1987 zunächst auf knapp 1,82 Mio. leicht angestiegen und anschließend bis 1995 um etwa 30 Prozent auf rund 1,25 Mio. zurückgegangen (vgl. Tab. 2). Dies entspricht einem zahlenmäßigen Rückgang von 550 000 Auszubildenden. Der Umfang der sozialversicherungspflichtig **Beschäftigten insgesamt**¹⁷ hat sich in diesem Zeitraum von 20,4 Mio. bis 1992 auf 23,5 Mio. erhöht und dann bis 1995 auf 22,6 Mio. reduziert. Damit ergibt sich im Beobachtungszeitraum eine prozentuale Steigerung von elf Prozent. Bei der Entwicklung der Beschäftigtenzahlen in Ausbildungsbetrieben ist dagegen ein leichter Rückgang um knapp zwei Prozent auf 14,8 Mio. zu verzeichnen.

Aufgrund dieser insgesamt gegenläufigen Entwicklungen ist das Verhältnis zwischen Auszubildenden und Beschäftigten (**Ausbildungsquote**) auf alle Betriebe bezogen seit 1985 von knapp neun Prozent kontinuierlich auf gut fünf Prozent im Jahr 1995 gesunken. Nur auf Ausbildungsbetriebe bezogen ist festzustellen, daß hier die Ausbildungsquote von knapp zwölf im Jahr 1985 auf unter neun Prozent im Jahr 1995 zurückgegangen ist. 1995 wurde erstmals das Niveau des Vorjahres gehalten.

Damit zeigt sich, daß der Zuwachs an sozialversicherungspflichtig Beschäftigten um über 2,2 Mio. nicht durch eine entsprechende Ausweitung der Ausbildung begleitet wurde. Vergleicht man die Ausbildungsquote von 5,5 Prozent im Jahr 1995 mit der entsprechenden des Jahres 1970 von 5,9 Prozent, dann wird deutlich, daß sich die Situation in

Tabelle 2: **Beschäftigte*, Auszubildende und Ausbildungsquoten in Betrieben nach Betriebsgrößenklassen in den alten Bundesländern von 1985 bis 1995**

Betriebsgröße		1985	1987	1988	1990	1991	1992	1993	1994	1995	¹ in % (1985 = 100 %) ² in %-Punkte
1-9 Beschäftigte	Beschäftigte	3 450 004	3 497 998	3 561 711	3 643 073	3 716 976	3 777 507	3 816 386	3 865 809	3 882 510	112,5 ¹
	Auszubild.	522 690	500 026	473 039	398 648	370 530	341 712	316 125	306 616	310 711	59,4 ¹
	Quote	15,2	14,3	13,3	10,9	10,0	9,0	8,3	7,9	8,0	-7,1 ²
10-49 Beschäftigte	Beschäftigte	4 286 972	4 388 245	4 456 838	4 703 761	4 878 120	5 027 202	5 078 436	5 118 451	5 123 958	119,5 ¹
	Auszubild.	456 400	452 452	438 619	392 582	377 344	358 433	342 224	335 475	336 493	73,7 ¹
	Quote	10,6	10,3	9,8	8,3	7,7	7,1	6,7	6,6	6,6	4,1 ²
50-499 Beschäftigte	Beschäftigte	6 770 809	7 034 619	7 125 860	7 558 395	7 931 134	8 103 157	7 995 033	7 914 827	7 926 704	117,1 ¹
	Auszubild.	476 452	501 682	491 748	448 587	438 931	409 241	386 499	367 490	358 971	75,3 ¹
	Quote	7,0	7,1	6,9	5,9	5,5	5,1	4,8	4,6	4,5	-2,5 ²
500 u. mehr Beschäftigte	Beschäftigte	5 870 612	6 124 498	6 120 714	6 462 849	6 647 209	6 622 393	6 232 601	5 856 197	5 664 177	96,5 ¹
	Auszubild.	342 306	370 606	362 246	334 461	336 211	309 858	285 545	262 584	243 136	71,0 ¹
	Quote	5,8	6,1	5,9	5,2	5,1	4,7	4,6	4,5	4,3	-1,5 ²
Summe	Beschäftigte	20 378 397	21 045 360	21 265 123	22 368 078	23 173 439	23 530 259	23 122 456	22 755 284	22 597 349	110,9 ¹
Summe	Auszubild.	1 797 848	1 824 766	1 765 652	1 574 278	1 523 016	1 419 244	1 330 393	1 272 165	1 249 311	69,5 ¹
Gesamtquote		8,8	8,7	8,3	7,0	6,6	6,0	5,8	5,6	5,5	-3,3 ²

* einschließlich Auszubildende

den 25 Jahren nicht so verschlechtert hat, wie die Veränderung zwischen 1985 und 1995 nahelegt. Die vergleichbare Zahl der Auszubildenden lag 1970 bei 1,28 Mio. und die der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten bei 21,7 Mio.¹⁸

Ungenutzte Ausbildungspotentiale, insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben

Die Zahl der Auszubildenden ging in den Jahren zwischen 1985 und 1995 in

- Kleinbetrieben um über 40 Prozent (210 000 Auszubildende) auf 310 000,
- kleinen Mittelbetrieben um 26 Prozent (120 000) auf ca. 340 000,
- großen Mittelbetrieben um 25 Prozent (120 000) auf etwa 360 000,
- Großbetrieben um ca. 30 Prozent (100 000) auf 240 000

Auszubildende zurück (vgl. Tab. 2). Damit schränkten im Untersuchungszeitraum die Kleinbetriebe rein quantitativ am stärksten ihre Ausbildungsleistung ein. Der prozentuale Anteil der Auszubildenden in Kleinbetrieben, gemessen an allen Auszubildenden, nahm von 1985 bis 1995 von 29 auf 25 Prozent ab.

In den Großbetrieben stieg der Anteil dagegen geringfügig an, von 19 auf 20 Prozent. Bei den großen Mittelbetrieben ergab sich ein Zuwachs von 27 Prozent auf 29 Prozent. Diese Tendenz gilt auch, wenn man die Zahlen des Jahres 1970 als Bezugsgrößen zugrunde legt.¹⁹

Diese Zahlenverhältnisse gewinnen an Bedeutung, wenn man die Entwicklung der Auszubildendenzahlen mit den **Beschäftigtenzahlen aller Betriebe** vergleicht.

Die Steigerung der Beschäftigtenzahlen im Zeitraum zwischen 1985 und 1995 um über 2,2 Mio. wird mit 1,2 Mio. (17 Prozent) auf

7,9 Mio. Beschäftigte in der Hauptsache von großen Mittelbetrieben getragen. Den zweithöchsten zahlenmäßigen Beschäftigungsgewinn erbringen kleine Mittelbetriebe mit einer prozentualen Steigerung von 20 Prozent bzw. über 800 000 auf insgesamt 5,1 Mio. sozialversicherungspflichtig Beschäftigte. Selbst Kleinbetriebe verzeichnen mit über 13 Prozent einen Anstieg auf 3,9 Mio. Beschäftigte. Bei den Großbetrieben sinken die Beschäftigtenzahlen dagegen um knapp vier Prozent auf 5,7 Mio. Beschäftigte. Daraus wird ersichtlich, daß selbst hohe Beschäftigungsgewinne nicht automatisch auf den Lehrstellenmarkt durchschlagen.

Beschäftigtenzuwachs ohne Konsequenzen für den Ausbildungsstellenmarkt

Dementsprechend haben sich die **Ausbildungsquoten** im untersuchten Zeitraum entwickelt:

- Kleinbetriebe um sieben Prozentpunkte auf acht,
- kleine Mittelbetriebe um vier Prozentpunkte auf sieben,
- große Mittelbetriebe um drei Prozentpunkte auf fünf,
- Großbetriebe um zwei Prozentpunkte auf vier

Auszubildende pro 100 Beschäftigte (vgl. Tab. 2). Entsprechende Rückgänge sind auch bei den Ausbildungsquoten bezogen auf Ausbildungsbetriebe zu verzeichnen.

Entgegen einer weitverbreiteten Annahme²⁰ haben nach den hier vorliegenden Daten die Großbetriebe bisher am wenigsten zu den quantitativen Schwierigkeiten auf dem Lehrstellenmarkt beigetragen: Zum einen sind die Rückgänge der **Ausbildungsbetriebs- und Ausbildungsquote** relativ gering ausgefallen, zum anderen hat auch die **Zahl der Auszubildenden** selbst am wenigsten abgenom-

men. Durch den zahlenmäßigen Rückgang ist jedoch die durchschnittliche Zahl von Auszubildenden pro Ausbildungsbetrieb mit mehr als 500 Beschäftigten (**Intensitätsrate**) von 85 (1985) auf 57 Auszubildende (1995) zurückgegangen. Anders verhält es sich bei den Klein- und Mittelbetrieben, die ihre Ausbildungskapazitäten trotz starker Beschäftigungszuwächse – vornehmlich in Kleinbetrieben mit mehr als vier Beschäftigten – abgebaut haben. Hier ist die Intensitätsrate nur geringfügig gesunken, weil die Zahl der Ausbildungsbetriebe beträchtlich abgenommen hat.

Unter der Annahme einer linearen Interdependenz, wonach sich die Auszubildendenzahlen proportional zu den Beschäftigtenzahlen entwickeln, bestünde 1995 bei den Kleinbetrieben ein Ausbildungspotential²¹ von insgesamt knapp 300 000 Ausbildungsstellen, bei den kleinen und großen Mittelbetrieben von jeweils 200 000 Ausbildungsstellen und bei den Großbetrieben von immerhin noch 90 000 Ausbildungsstellen.

Beschäftigungsgewinne in Dienstleistungsbereichen und Abbau von Ausbildungskapazitäten

Die stärksten zahlenmäßigen Rückgänge von **Auszubildenden** in der Zeit von 1985 bis 1995 verzeichneten Wirtschaftszweige im **Dienstleistungssektor** wie der Groß- und Einzelhandel (94 000 Auszubildende) und das Dienstleistungsgewerbe (48 000 Auszubildende). Andere Bereiche des Dienstleistungssektors fallen zwar zahlenmäßig weniger ins Gewicht, weisen in bezug auf die Zahl der Auszubildenden aber starke prozentuale Rückgänge auf. Hierzu zählen Kreditinstitute und das Versicherungswesen, die im Jahr 1995 nur noch 82 Prozent der Ausbildungsplätze von 1985 zur Verfügung stellten, Gebietskörperschaften und Sozialversiche-

nung (71 Prozent), Verkehr, Nachrichtenübermittlung (68 Prozent) sowie Organisationen ohne Erwerbscharakter (63 Prozent).

Im **gewerblichen Sektor** stehen zahlenmäßig der Leder-, Textil- und Nahrungsmittelbereich (88 000 Auszubildende), der Metall- und Maschinenbau (72 000), das KFZ-, DV- und Elektrotechnikgewerbe (45 000) sowie Bau, Zimmerei und Ausbau (36 000) bei den Rückgängen auf den ersten Plätzen. In den anderen Wirtschaftszweigen liegen die Rückgänge zwischen 12 000 bis 28 000 Auszubildenden. Bei der Betrachtung der prozentualen Veränderungen sind vor allem die Rückgänge auf ungefähr 40 Prozent und weniger des Ausbildungsbestandes von 1985 im Bereich Land-, Forstwirtschaft und Fischerei sowie Energie-, Wasserversorgung und Bergbau hervorzuheben.

Angesichts der rückläufigen **Beschäftigtenzahlen** im gewerblichen Bereich ist die zurückgehende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe erklärbar, wobei dennoch der überproportionale Abbau der Ausbildung gegenüber der Beschäftigung auffällt.²² Anders dagegen Entwicklungen im Dienstleistungssektor, wo hohe Beschäftigungszuwächse, von z. B. 44 Prozent (1,7 Mio. Beschäftigte) im allgemeinen Dienstleistungsgewerbe, von 17 Prozent (470 000 Beschäftigte) im Groß- und Einzelhandel, von 19 Prozent (150 000 Beschäftigte) im Kredit- und Versicherungswesen oder mit 41 Prozent (174 000 Beschäftigte) bei den Organisationen ohne Erwerbscharakter, von starken Abbautendenzen bei der betrieblichen Ausbildung begleitet werden. Gerade das allgemeine Dienstleistungsgewerbe, mit nahezu 1,7 Mio. Stellen der Hauptträger des Beschäftigungszuwachses von 1985 bis 1995, baut in diesem Zeitraum knapp 50 000 Ausbildungsstellen ab. Daß dieser Beschäftigungszuwachs nicht in Betrieben mit wenigen Beschäftigten stattfindet, in denen aufgrund der Betriebsgröße keine Auszubildenden eingestellt werden könnten, wird daran erkennbar, daß nur etwa acht

Prozent des Beschäftigungszuwachses zwischen 1990 und 1995 in Betrieben mit weniger als fünf Beschäftigten realisiert wird. Mit 23 Prozent legen Betriebe mit Beschäftigten zwischen 50 und 199 Arbeitnehmern am stärksten zu. Auch aus der Entwicklung der Betriebszahlen insgesamt läßt sich nicht ablesen, daß Zuwächse in ausbildungsungeeigneten Betriebsgrößen stattgefunden haben.

Dienstleistungsbereich enttäuscht die in ihn gesetzten Ausbildungserwartungen

Generell ergeben sich vergleichbare Rückgänge bei den durchschnittlichen **Ausbildungsquoten** (zwischen drei und vier Prozentpunkten) in bezug auf alle Betriebe

- im gewerblichen Wirtschaftssektor durch den prozentual stärkeren Abbau der Ausbildung um knapp 40 Prozent gegenüber der Beschäftigung um nur vier Prozent und
- im Dienstleistungssektor durch die etwas moderateren Ausbildungsrückgänge um gut 20 Prozent, jedoch bei gleichzeitig hohem Anstieg der Beschäftigtenzahlen um gut 26 Prozent.

Besonders hervorzuheben ist hier der Bereich des Groß- und Einzelhandels, wo es zwischen 1985 und 1995 mit dem Rückgang von knapp zehn auf nur noch fünf Auszubildende pro 100 Beschäftigte zu einer Halbierung der Ausbildungsquote gekommen ist.

Auch bei den Organisationen ohne Erwerbscharakter stehen fünf Auszubildende bzw. knapp die Hälfte weniger als Fachkräfte den Betrieben zur Verfügung. Im allgemeinen Dienstleistungsgewerbe sank die Ausbildungsquote von elf auf sieben Prozent. Betrachtet man nur die Situation in Ausbildungsbetrieben, dann verändert sich dieser Zusammenhang nur insofern, als verschiede-

ne Dienstleistungsbereiche nur leichte Rückgänge in den Beschäftigtenzahlen aufweisen.

Unter der Annahme gleicher Entwicklungen zwischen den Beschäftigten- und Auszubildendenzahlen²³ hätte sich für 1995 ein zusätzliches Ausbildungspotential von knapp 240 000 Ausbildungsstellen für das allgemeine Dienstleistungsgewerbe und von knapp 140 000 Stellen für den Groß- und Einzelhandel ergeben. Nennenswerte Potentiale ließen sich mit gut 60 000 Ausbildungsplätzen im Metall- und Maschinenbau, mit 50 000 Stellen im Bau-, Zimmerei- und Ausbaugewerbe sowie im Leder-, Textil- und Nahrungsmittelbereich mit gut 60 000 Stellen finden. Die anderen Bereiche liegen alle in einer Größenordnung zwischen 20 000 und 30 000 Ausbildungsstellen.

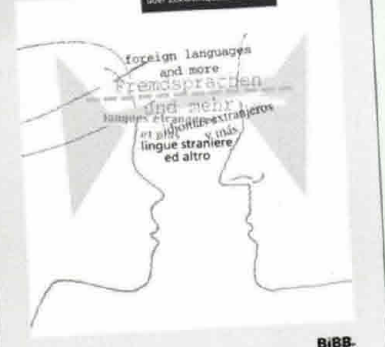
Fazit

Als ein zentrales Ergebnis ist zunächst festzuhalten, daß der Anteil der Ausbildungsbetriebe an der Gesamtzahl aller Betriebe im Beobachtungszeitraum von 1985 bis 1995 von einem Drittel auf knapp ein Viertel gesunken ist. Gleichzeitig ist auch der Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten von knapp neun auf etwas mehr als fünf Prozent zurückgegangen. Parallel dazu hat sich die betriebliche Ausbildung von einer kleinbetrieblichen hin zu einer mehr großbetrieblich orientierten Ausbildung entwickelt. Dies ist insofern bemerkenswert, als man für die Zukunft mehr davon ausgehen muß, daß vor allem kleine und mittlere Betriebe einen quantitativ nennenswerten Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation leisten können. Die Untersuchung hat darüber hinaus offengelegt, daß der Dienstleistungssektor trotz beträchtlicher Beschäftigungszuwächse in den letzten Jahren sein Ausbildungsengagement vermindert hat. Diese Ergebnisse legen nahe, zusätzliche Untersuchungen durchzuführen, um herauszufinden, warum der Dienstleistungsbereich die in ihn

Fremdsprachen und mehr

Internationale Qualifikationen
aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten

Eine empirische Studie
über Zukunftsqualifikationen



BIBB

Gerd Busse, Angela Paul-Kohlhoff,
Peter Wordelmann

FREMSPRACHEN UND MEHR

INTERNATIONALE QUALIFIKATIONEN AUS DER
SICHT VON BETRIEBEN UND BESCHÄFTIGTEN
EINE EMPIRISCHE STUDIE ÜBER ZUKUNFTS-
QUALIFIKATIONEN

1997, 269 Seiten,
Bestell-Nr. 110.335,
Preis 29,00 DM

Internationale Qualifikationen gewinnen auch an deutschen Arbeitsplätzen im Zuge der Globalisierung des Wirtschaftens an Bedeutung. Die Ausbreitung grenzüberschreitender Kommunikationsmöglichkeiten wird diesen Prozeß verstärken und keineswegs nur auf die Managementebene einschränken. Vor diesem Hintergrund haben internationale Qualifikationen den Charakter von Zukunftsqualifikationen, weil sie für Betriebe und Beschäftigte die Chance erhöhen, im globalen Wettbewerb bestehen zu können.

In der vorliegenden Studie werden die Dimensionen internationaler Qualifikationen, häufig auch Europaqualifikationen, interkulturelle Kompetenzen etc. genannt, erstmals auf der Basis empirischer Untersuchungen systematisiert und für die Ebene von Facharbeiterinnen/Facharbeitern und Fachangestellten in ausgewählten Berufsfeldern beschrieben. Dabei wird speziell die Dimension „interkulturelle Kompetenz“ operationalisiert und in ihrer quantitativen Bedeutung dargestellt.

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

gesetzten Erwartungen hinsichtlich seines Ausbildungspotentials bisher nicht erfüllt hat.

Die Analyse zeigt insgesamt, daß entgegen einer weitverbreiteten Auffassung zwischen Beschäftigungssystem und dem System der betrieblichen Ausbildung keine lineare Interdependenzbeziehungen bestehen. Es handelt sich vielmehr um zwei unterschiedliche Systeme mit eigenen Gesetzmäßigkeiten, die deshalb nicht unmittelbar auf Veränderungen im jeweils anderen System reagieren. Es bleibt weiteren statistischen Analysen und empirischen Untersuchungen vorbehalten, die hinter den verschiedenen Einzelbefunden liegenden grundlegenden Beziehungsmuster zwischen dem Beschäftigungs- und Ausbildungssystem zu erklären.

Anmerkungen:

¹ Nur für diesen Zeitraum existiert eine methodisch gleich strukturierte Datenbasis der Beschäftigtenstatistik, wobei für die Jahre 1986 und 1989 keine Auswertungen vorliegen.

² Der vorliegende Beitrag für die alten Bundesländer wird in Kürze ergänzt durch einen Ost-West-Strukturvergleich für das Jahr 1995 sowie durch eine Auswertung nach Bundesländern und Arbeitsamtsbezirken (Regionalatlas zur beruflichen Bildung).

³ Vgl. Walden, G.; Brandes, H.: Einschätzungen von Ausbildungsbetrieben zur künftigen Entwicklung ihres Ausbildungsangebotes, Manuskript für einen BWP-Beitrag, Heft 6/1997

⁴ Vgl. Alex, L.: Ausbildungsbeteiligung der Betriebe. In: BWP 25 (1996) 5, S. 26–29

⁵ Vgl. v. Henniges, H.; Otto, M.: Entwicklungstendenzen des Ausbildungsumfanges von Klein-, Mittel- und Großbetrieben in der Bundesrepublik Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Berlin 1978 (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, H. 4)

⁶ Vgl. ebenda, S. 90

⁷ Von 1994 auf 1995 hat sich der Anteil an Ausbildungsbetrieben erstmals stabilisiert, da die Zahl der Ausbildungsbetriebe von 1994 auf 1995 um etwa 4 000 oder ein Prozent auf rund 380 000 gestiegen ist, während die Gesamtzahl der Betriebe nur um 10 000 oder 0,6 Prozent auf 1,63 Mio. zunahm.

⁸ Vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung, Abschlußbericht, Bielefeld 1974, S. 25

⁹ Die zuständigen Stellen melden jedes Jahr zum 30. September die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge nach ausgewählten Berufen und Berufsgruppen. Zusammen mit den Angaben der Bundesanstalt für Arbeit über die bei den Arbeitsämtern registrierten noch unbesetzten Ausbildungsplätze und die noch nicht vermittelten Bewerber um Ausbildungsstellen zum 30. September dienen diese Daten zur Erstellung der jährlichen Ausbildungsbilanz.

¹⁰ Die Angebots-Nachfrage-Relation gibt die Anzahl der angebotenen Ausbildungsplätze pro 100 Nachfrager an.

¹¹ Vgl. hierzu Behringer, F.; Ulrich, J. G.: Attraktivitätsverlust: Tatsache oder Fehldeutung der Statistik? In: BWP 26 (1997) 4, S. 3ff.

¹² Vgl. Sachverständigenkommission, a. a. O., S. 25

¹³ Die hier zugrunde liegenden Tabellen – ergänzt durch weitere Auswertungsergebnisse zur Beschäftigtenstatistik – können über die Internet-Homepage des BIBB (<http://www.bibb.de>) abgerufen werden.

¹⁴ Was die Entwicklungsmuster nach Wirtschaftszweigen anbelangt, so ist zum einen eine starke Nivellierung in den Ausbildungsbetriebsquoten festzustellen: Ergab sich für das Jahr 1985 noch eine Bandbreite zwischen zwölf Prozent (Verkehr, Nachrichten) und 60 Prozent (KFZ, Datenverarbeitung, Elektrotechnik), so verringert sich dieser Abstand im Jahr 1995 auf sieben Prozent (Organisationen ohne Erwerbscharakter) und 43 Prozent (KFZ, Datenverarbeitung, Elektrotechnik). Die Rückgänge fallen zum anderen um so höher aus, je höher die Ausbildungsquoten lagen.

¹⁵ Eine gewisse Ausnahme mit lediglich sechs Prozentpunkten bildet der Bereich Organisationen ohne Erwerbscharakter.

¹⁶ Darunter fallen so unterschiedliche Bereiche wie Gaststätten- und Beherbergungsgewerbe, Schulen und sonstige private Bildungseinrichtungen, private Rechts- und Wirtschaftsberatung, Architektur-, Ingenieurbüros, Wohnungswesen, privates Gesundheits- und Veterinärwesen, übrige private Dienstleistungsunternehmen wie Reinigungsgewerbe, Körperpflege und andere Dienstleistungszweige.

¹⁷ einschließlich Auszubildender

¹⁸ Vgl. v. Henniges, H.; Otto, M.: Entwicklungstendenzen ..., a. a. O., S. 90

¹⁹ Vgl. ebenda, S. 90 ff.

²⁰ Vgl. u. a. Pfeiffer, B.: Das Ausbildungsangebot der westdeutschen Betriebe 1995 – Ergebnisse des IAB-Betriebspanels. In: BWP 27 (1997) 2, S. 11 f.

²¹ ([Zahl der Auszubildenden 1985] : [Beschäftigte 1995] : [Beschäftigte 1985] – [Zahl der Auszubildenden 1995])

²² Eine Ausnahme bilden Sektoren wie Feinmechanik, Optik, Uhren und Schmuck, Holz, Papier und Druckerei sowie Bau, Zimmerei und Ausbau, da hier wachsende Beschäftigtenzahlen festzustellen sind.

²³ Hinweise zur Berechnung vgl. Fußnote 21

Eine Modellrechnung über das Lebenseinkommen bei unterschied- lichen Berufsbildungsabschlüssen¹

Rolf Jansen

*Diplompsychologe, wissen-
schaftlicher Mitarbeiter in
der Abteilung I.2 „Qualifi-
kationsstrukturen und Be-
rufsbildungsstatistik“ im
Bundesinstitut für Berufs-
bildung, Berlin*

Seit einiger Zeit hat die Diskussion über bildungsökonomische Aspekte der Berufsbildung wieder stark zugenommen. Die hier vorgestellte Modellrechnung befaßt sich mit der Frage, ob sich ein höherer beruflicher Bildungsabschluß letztlich lohnt. Die dazu herangezogenen Daten basieren auf der BIBB/IAB-Erhebung von 1991/92, einer repräsentativen Querschnittsbefragung von 24 000 Erwerbstätigen in den alten Ländern. Die Brutto-Monatseinkommen werden für unterschiedliche Qualifikationsgruppen aufsummiert bis zu einem fiktiven Lebensalter (z. B. 55 Jahre). Die längeren Ausbildungszeiten und Ausfallzeiten während des Berufslebens werden dabei berücksichtigt.

Ausgelöst durch einen Artikel von BÜCHEL und HELBERGER (1995)², wurde vor allem darüber diskutiert, ob es sich lohnt, eine Doppelqualifikation (Lehre plus Studium) zu durchlaufen. Dabei wird die Frage des „Lohnens“ in der Regel am erreichten Einkommen gemessen. Je mehr in Bildung investiert wird, desto mehr muß auch nachher herauskommen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob dies rational aus der Sicht des Akademikers ist: In unserer Gesellschaft richtet sich die Bezahlung in der Regel nach dem benötigten/erreichten Qualifikationsniveau. Die Frage ist, ob sich für jemanden, der eine Lehre absolviert hat, ein zusätzliches Studium lohnt. Die umgekehrte Frage, ob sich für jemanden, der ein Studium abgeschlossen hat,

eine zusätzliche Lehre lohnt, ist nicht an dem erreichten Einkommen zu messen.

Wenn sich also eine Lehre zusätzlich zum Studium auszahlt, dann mit Sicherheit in anderer Form, etwa in besseren Chancen, nach dem Studium einen Arbeitsplatz zu finden, weil bereits Betriebskontakte vorhanden sind, weil Berufserfahrung und Betriebskenntnisse vorliegen.

Dabei wird man nicht mit globalen Analysen, die lediglich die Abschlüsse einbeziehen, hinreichend genau überprüfen können, ob die vorangehende duale Ausbildung eine förderliche Ergänzung des Studiums war oder nicht. Hier ist eine berufsbezogene Betrachtung vonnöten. Insbesondere dort, wo die Studienwahlentscheidung eine bewußte Revision der vorangehenden Berufswahlentscheidung war, weil die in der Ausbildung gemachten Erfahrungen eher negativ waren oder weil die zukünftigen Perspektiven als schlecht eingeschätzt wurden, wo also kein direkter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungs- und dem akademischen Beruf gegeben ist, wird man einen positiven Effekt der Kombination von Lehre und Studium gegenüber denen, die nur ein Studium absolviert haben, nicht erwarten können. Anders sieht das aus, wenn eine sinnvolle Kombination von Lehre und Studium vorliegt: eine Lehre in einem Metall- oder Elektroberuf, bevor ein Ingenieurstudium begonnen wird; die Banklehre mit anschließendem Volkswirtschaftsstudium, die Tischler- oder Maurerlehre und das Architekturstudium usw. Hier haben die in der Lehre erworbenen Kenntnis-

se, Fertigkeiten und Erfahrungen eine direkte Bedeutung für das spätere Studium und den akademischen Beruf.

Ein ganz anderer Gesichtspunkt ist die gesamtgesellschaftliche Betrachtung. Insbesondere in einer Zeit, in der ein Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen besteht, bedeutet die Absolvierung einer Lehre von Personen mit einer Studienberechtigung, die dann später dennoch ein Studium aufnehmen, eine Vergeudung von Ressourcen, eine Blockade von dringend benötigten Ausbildungsplätzen.

Fragestellung und Methode

Die hier vorgelegte Analyse hat nur am Rande mit der aktuellen Diskussion zu tun, also mit der Frage, ob sich die zusätzlich zum Studium absolvierte Lehre für den Absolventen Sinn macht, ob sie sich lohnt. Sie stellt diese Frage sehr viel breiter, nämlich: Inwieweit lohnt sich, bezogen auf das gesamte Berufsleben, eine bestimmte Bildungsanstrengung. Sie setzt sich mit dem Argument auseinander, daß jemand, der nur die Hauptschule, dann eine Lehre absolviert hat, sehr viel früher als ein Akademiker ein regelmäßiges Einkommen hat, daß der Akademiker deshalb sehr viel mehr verdienen muß, um diesen Rückstand wieder aufzuholen.

Im Kern geht es darum, wie attraktiv die Ausbildung im dualen System ist. Handelt es sich da um eine echte Alternative zum Studium oder ist zu befürchten, daß bei steigendem Anteil von Schulabgängern, die über einen Hochschulzugang verfügen, es nicht mehr genügend Jugendliche geben wird, die sich für eine Facharbeiter- bzw. Fachangestelltenausbildung entscheiden. Zwar ist der Anteil der Abiturienten in der dualen Ausbildung in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen – er hat sich von 8,4 Prozent 1983 auf 16,2 Prozent 1995 fast verdoppelt – aber ein großer Teil dieser Auszubildenden

wird später ein Studium anschließen bzw. hat es bereits abgeschlossen.³

Die Attraktivität von Berufen hängt natürlich nicht allein vom erwartbaren Einkommen ab, obwohl in unserer Gesellschaft die Bezahlung ein, wenn nicht gar der wichtigste, Maßstab der Bewertung einer beruflichen Tätigkeit ist. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit spielt die Arbeitsplatzsicherheit, die Möglichkeit, nach der Lehre vom Betrieb übernommen zu werden oder in einem anderen Betrieb eine Beschäftigung zu finden, eine wichtige Rolle. An erster Stelle bei der Berufswahl steht der Arbeitsinhalt, also daß der Beruf auch Spaß machen soll, den eigenen Neigungen entspricht. Dabei ist das Problem, daß sich der Berufswunsch häufig auf einem unzureichenden Informationsniveau herausbildet, daß Erwartungen und Realität nicht deckungsgleich sind. Schließlich muß sich die Berufswahl an den regionalen Angeboten ausrichten, so daß häufig von einer echten Wahlentscheidung gar nicht gesprochen werden kann.

Der Frage, ob sich ein höherer beruflicher Bildungsabschluß letztlich finanziell lohnt, soll hier in Form einer Modellrechnung nachgegangen werden, die auf Daten der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 basiert. Es handelt sich dabei um eine repräsentative Querschnittsbefragung von rund 24 000 Erwerbstätigen. Dabei werden die Angaben über das Alter bei Abschluß der Ausbildung und Ausfallzeiten bei längeren Berufsunterbrechungen (länger als ½ Jahr) berücksichtigt.

Das Brutto-Einkommen wurde mit Hilfe einer Kartenvorlage erfaßt, bei der insgesamt 14 Einkommensklassen vorgegeben waren.⁴ Die Modellrechnungen werden mit den errechneten Einkommensmittelwerten durchgeführt. Dazu wurde jeweils der Klassenmittelwert eingesetzt. Für Einkommen unter 600 DM wurde ein Wert von 500 DM eingesetzt, bei der nach oben offenen Klasse „8 000 DM

und mehr“ wurde ein Wert von 9 000 DM zugrunde gelegt.

Berücksichtigt werden muß, daß es sich um Daten einer Querschnittsbefragung von Erwerbstätigen handelt und nicht etwa um eine Längsschnittuntersuchung oder um eine Kontobilanz des Lebens Einkommens am Ende des Arbeitslebens. Der Querschnitt steht hier als Ersatz für eine Längsschnittbetrachtung.

Die Attraktivität von Berufen hängt nicht allein vom erwartbaren Einkommen ab

Der repräsentative Querschnitt ist quasi ein Modell für den Berufsverlauf. In ihm spiegeln sich die Berufs- und Einkommenschancen mit einem bestimmten Berufsabschluß wider, also zum Beispiel die Chancen, sich selbstständig zu machen und entsprechend mehr zu verdienen als ein Arbeitnehmer. Außerdem sind Berufswechselprozesse und damit verbundene Abstiegsprozesse enthalten, ebenso Teilzeitarbeit mit entsprechend niedrigerem Einkommen jeweils ihrem in der derzeitigen Berufswelt in den verschiedenen Altersgruppen vorhandenen Anteilen. Allerdings muß berücksichtigt werden, daß sich hinter den einzelnen Alterskohorten, aus denen sich die hier analysierten Gruppen zusammensetzen, unter jeweils unterschiedlichen historischen Bedingungen ihre Ausbildung erhielten und ihre berufliche Karriere gemacht haben.

Auf der anderen Seite ist der große Vorteil dieser Art der Analyse, daß sich lediglich die unterschiedlichen Einkommensniveaus der Karrierestufen in den Daten niederschlagen, die im Laufe des Berufslebens erreicht wurden, nicht aber die tatsächlichen Einkommensentwicklungen der zurückliegenden Jahre, in denen sich auch die tariflichen Ein-

kommenssteigerungen widerspiegeln. Man hat es also mit quasi standardisierten Einkommensangaben zu tun (Trendbereinigung).

Im einzelnen werden folgende Gruppen miteinander verglichen:

- Ohne Berufsausbildung
- Nur Lehre
- (Berufs-)Fachschule, ohne Lehre
- Fachschule, Meister, Techniker
- Fachhochschule ohne Lehre
- Fachhochschule mit Lehre
- Universität/Hochschule ohne Lehre
- Universität/Hochschule mit Lehre

Für die Absolventengruppen wird eine fiktive, zu erwartende Beschäftigungszeit in fünf Varianten berechnet, indem von willkürlich festgelegten Altersgrenzen ausgegangen wird (55/58/60/62 und 65 Jahre). Es werden das Alter bei (höchstem) Ausbildungsabschluß und die Ausfallzeiten abgezogen. Die so ermittelten Beschäftigungsjahre werden mit dem Durchschnittsverdienst multipliziert. Dabei werden einheitlich zwölf Monatsgehälter pro Beschäftigungsjahr gerechnet, was sich auf die Berechnung der Bildungsrendite eher in Richtung auf Unterschätzung auswirkt, da die häufig üblichen oder tarifvertraglich vereinbarten 13. und 14. Monatsgehälter und andere Sonderzahlungen nicht berücksichtigt werden.

Diese Rechnung wird für alle Erwerbstätigen, unabhängig davon, ob sie voll (35 Stunden in der Woche und mehr) erwerbstätig sind oder nur teilzeitbeschäftigt sind, durchgeführt. Außerdem wurden bewußt die Selbständigen mit ihrem deutlich höheren Einkommen mit in die Analyse einbezogen, da dies mit zu den Berufschancen mit einem bestimmten Abschluß dazugehört. Die repräsentative Stichprobe bietet Gewähr dafür, daß sie ihrem Gewicht entsprechend vertreten sind. Allerdings ist die Verteilung der Antwortverweigerer zur Einkommensfrage (elf Prozent) nicht gleich über die Status-

Tabelle 1: **Fiktives Brutto-Lebenseinkommen bis zum 55. Lebensjahr zu Monatsverdiensten des Jahres 1991/92**

	Abs.	AA	AZ	BME DM	%	SE 55 Jahre DM	%
Erwerbstätige insgesamt	23 411	21,6	1,6	3 320,40	100	1 267 065	100
Ohne Berufsausbildung	4 010	18,6 ¹	2,6	2 434,00	73	987 230	78
Nur Lehre	12 389	19,1	1,6	3 053,50	92	1 256 821	99
(Berufs-)Fachschule ohne Lehre	811	22,8	1,5	3 407,50	103	1 255 323	99
Fachschule, Meister, Techniker	2 599	27,0	0,9	4 307,60	130	1 400 832	111
Fachhochschule ohne Lehre	361	24,6	0,8	4 418,40	133	1 569 416	124
Fachhochschule mit Lehre	444	27,2	1,3	5 154,10	155	1 639 004	129
Hochschule ohne Lehre	1 563	26,7	0,7	5 207,20	157	1 724 625	136
Hochschule mit Lehre	262	29,0	1,4	5 247,70	158	1 549 121	122
Erläuterungen:							
Abs.:	Gruppengröße hochgerechnet in Tausend						
AA:	Alter bei Abschluß der Ausbildung (höchster Abschluß)						
AZ:	Ausfallzeiten in Jahren						
BME:	Brutto-Monatsverdienst (Mittelwert der Gruppe)						
SE 55 Jahre:	Summe des Einkommens bis zum Alter von 55 Jahren						
%:	Im Vergleich zum Einkommen bei allen Erwerbstätigen (= 100%)						

¹ Hier ist das Alter der ersten Beschäftigung eingesetzt.

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 (Nur alte Länder)

gruppen verteilt. Die Rate steigt mit dem Abschlußniveau an und nimmt bei den Selbständigen mit 29 Prozent einen deutlich größeren Umfang an. Auch dadurch werden also die Einkommenschancen mit höherem Bildungsabschluß eher unterschätzt.

Nicht berücksichtigt wird, daß unmittelbar im Anschluß an den Abschluß der (höchsten) Ausbildung Übergangsprobleme in die Beschäftigung vorgelegen haben könnten (etwa Wehr- oder Ersatzdienstzeiten, aber auch Arbeitslosigkeit). Beschäftigungs- und somit Verdienstzeiten vor Abschluß der Ausbildung wurden ebenfalls nicht berücksichtigt, weil nicht erfaßt.

Nicht ermittelt, also auch nicht eingerechnet, wird ferner das Einkommen, das vor dem höchsten Berufsabschluß verdient wurde. Dies ist bei den Ausbildungsgängen, die auf einem Lehrabschluß aufsetzen, von nicht unerheblicher Bedeutung. Vor und während einer Meisterausbildung wird in der Regel im erlernten Beruf gearbeitet. Und auch viele Studenten einer (Fach-)Hochschule tragen neben dem Studium zu ihrem Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit bei. Hinzu kommt die Ausbildungsvergütung selbst: Nach den heutigen Tarifverträgen kann man von einer durchschnittlichen Ausbildungsvergütung von etwa 1 000 DM pro Monat ausgehen. Bei einer dreijährigen Ausbildung sind das

rund 36 000 DM, die man zum Lebenseinkommen hinzurechnen könnte.

Ergebnisse

Setzt man das durchschnittliche **Brutto-Monatseinkommen** aller Erwerbstätigen – in der Erhebung um die Jahreswende 1991/92 wurde ein Wert von 3 320 DM ermittelt – gleich 100 Prozent, so verdienen Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung davon 73 Prozent. Mit zunehmendem Bildungsniveau steigt das monatliche Bruttoeinkommen. Bei einem Abschluß des dualen Systems (ohne sonstige Zusatzqualifikation) wird ein Wert von 92 Prozent erreicht. Bei einer (berufs-)fachschulischen Erstausbildung liegt der Wert bei 103 Prozent. Wurde im Anschluß an die Lehre eine Fachschule besucht, also z. B. eine Meister- oder Techniker-Fortbildung angeschlossen, so liegt der Wert um 30 Prozent über dem Durchschnitt. Bei einem Fachhochschul-Abschluß ohne vorhergehende Lehre wird ein um 33 Prozent höheres Gehalt erreicht. In Kombination mit einem Lehrabschluß steigt im Schnitt das Gehalt auf 55 Prozent über dem Durchschnitt. Es ist damit kaum niedriger als bei den Personen mit einem akademischen Grad einer Universität (157 Prozent). Wobei sich auf diesem Niveau die Koppelung mit einer dualen Ausbildung offensichtlich nicht mehr als einkommenssteigernd auswirkt.

Diese recht große Spanne in den Einkommen – Akademiker verdienen im Schnitt pro Monat mehr als das Doppelte von dem, was jemand ohne qualifizierte Berufsausbildung erhält – relativiert sich, wenn man die langen Ausbildungszeiten als „entgangenes Einkommen“ kalkuliert.

Nach dem Berechnungsmodus für das **kumulierte Erwerbseinkommen** über die gesamte Beschäftigungszeit (Lebenseinkommen) ergibt sich folgendes Bild: Zu Beginn des 55. Lebensjahrs liegt das Durchschnitts-

Tabelle 2: **Fiktives Brutto-Lebenseinkommen bis zum ...ten Lebensjahr zu Monatsverdiensten des Jahres 1991/92 (Voll- und Teilzeitbesch.)**

Bildungsabschluß	Summe des Einkommens	%-Pos.	Summe des Einkommens	%-Pos.
	Bis zum 58. Lebensjahr		Bis zum 60. Lebensjahr	
Erwerbstätige insgesamt	1 386 599	100	1 466 289	100
Ohne Berufsausbildung	1 074 854	78	1 133 270	77
Nur Lehre	1 366 747	99	1 440 031	98
(Berufs-)Fachschule ohne Lehre	1 377 993	99	1 459 773	100
Fachschule, Meister, Techniker	1 555 906	112	1 659 288	113
Fachhochschule ohne Lehre	1 728 478	125	1 834 519	125
Fachhochschule mit Lehre	1 824 852	132	1 948 550	133
Universität/Hochschule ohne Lehre	1 912 084	138	2 037 057	139
Universität/Hochschule mit Lehre	1 738 038	125	1 863 883	127
	Bis zum 62. Lebensjahr		Bis zum 65. Lebensjahr	
Erwerbstätige insgesamt	1 545 979	100	1 665 513	100
Ohne Berufsausbildung	1 191 686	77	1 279 310	77
Nur Lehre	1 513 315	98	1 623 241	97
(Berufs-)Fachschule ohne Lehre	1 541 553	100	1 664 223	100
Fachschule, Meister, Techniker	1 762 670	114	1 917 744	115
Fachhochschule ohne Lehre	1 940 560	126	2 099 622	126
Fachhochschule mit Lehre	2 072 248	134	2 257 796	136
Universität/Hochschule ohne Lehre	2 162 030	139	2 349 489	141
Universität/Hochschule mit Lehre	1 989 828	129	2 178 917	131

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 (Nur alte Länder)

einkommen eines Meisters/Technikers u. ä. um gut zehn Prozent über dem Durchschnitt aller Erwerbstätigen und dem der Absolventen (ausschließlich) der dualen Ausbildung. Ein Fachhochschulabsolvent liegt um 25 Prozent darüber, wenn er vorher keine Lehre absolviert hat; mit Lehre um 29 Prozent. Mit einem akademischen Studium wird eine Einkommenssumme erreicht, die um 36 Prozent über dem Durchschnitt liegt.

Wegen des um mehr als zwei Jahre späteren Abschlusses und der höheren Ausfallzeiten

sinkt die relative Position der Hochschulabsolventen mit einem Lehrabschluß beim Lebenseinkommen deutlich ab (22-Prozent-Punkte über dem Durchschnitt), obwohl sie im Schnitt (wenn auch geringfügig) mehr verdienen als die Akademiker ohne Lehre. Die rund drei zusätzlichen Verdienstjahre schlagen mit fast 190 TDM zu Buche. Dies würde auch nicht dadurch kompensiert, wenn man die Ausbildungsvergütung mit einrechnet, die während der Ausbildung bezogen wurde. Im 55. Lebensjahr liegt das Lebenseinkommen dieser Gruppe sogar um 90 TDM

unter dem der Fachhochschulabsolventen und noch um 20 TDM unter dem derer ohne Lehrabschluß, die ein um 25-Prozent-Punkte⁵ niedrigeres Monatseinkommen haben. Erst im 58. Lebensjahr würden die doppelqualifizierten Akademiker die mit einem Fachhochschulabschluß (ohne Lehre) überflügeln. Das Lebensseinkommen der Fachhochschulabsolventen mit Lehrabschluß werden sie auch dann nicht erreichen, wenn sie bis zum 65. Lebensjahr arbeiten.

Die Schere zwischen den akademischen (auch Fachhochschul-)Abschlüssen und denen mit einem einfachen Lehr- oder Berufsfachschulabschluß öffnet sich mit zunehmender Beschäftigungsdauer (höherem Bilanzalter) immer weiter. Das monatliche Durchschnittseinkommen mit seinen Unterschieden zwischen den Gruppen geht dann voll in die Kalkulation ein. Die mit den unterschiedlichen Beschäftigungsniveaus verbundenen unterschiedlichen Beschäftigungs- und Gesundheitsrisiken (die aktuelle Arbeitslosigkeit, Frühverrentung, Erwerbsunfähigkeit) sind allerdings nicht berücksichtigt, da die Befragung lediglich die Erwerbstätigen einbezieht.

Offensichtlich sind die Fach- und Hochschulausbildungsgänge auch rein finanziell eine lohnende Investition. Von einer Nivellierung der Lebensseinkommen, geschweige denn Gleichwertigkeit unterschiedlicher Ausbildungsabschlüsse, kann nicht die Rede sein. Dabei sind andere Faktoren wie weniger gesundheitsgefährdende und verschleißende Arbeitsbedingungen, angenehmere, interessantere Tätigkeiten, die auch Chancen zur individuellen Entwicklung bieten, die Möglichkeit, selbst auf die Arbeitsbedingungen Einfluß zu nehmen, oder das höhere Sozialprestige bei dieser Betrachtung außen vor gelassen.

Auch wenn die finanzielle Seite der Arbeit in einer Gesellschaft wie der unsrigen eine bedeutende Rolle spielt, so sollte sie nicht überbetont werden, insbesondere bei der Berufs-

wahl sollte dieser Aspekt nicht zum Hauptkriterium gemacht werden. Schon allein die Tatsache, daß es große Streubreiten in den einzelnen hier betrachteten Analysegruppen gibt, verbietet eine Überinterpretation der Ergebnisse, zumal die hier eingeflossenen Berufsentwicklungen der Vergangenheit nicht unbedingt auch in Zukunft weiter so verlaufen müssen. Die aktuelle Diskussion um die größeren Probleme der Akademiker beim Berufseinstieg zeigt, daß hier ein Wandel eingesetzt hat. Und der ist natürlich nicht auf die akademischen Abschlüsse beschränkt. Die Konkurrenzen auf dem Arbeitsmarkt haben seit der gestiegenen Sockelarbeitslosigkeit deutlich zugenommen. Dies hat auch seine Auswirkungen auf Karrieren und die Einkommensentwicklung. Zwar haben die Qualifikationsanforderungen der Arbeitsplätze in den vergangenen Jahren zugenommen, und auch in Zukunft hält dieser Trend weiter an. Gleichzeitig nimmt der Konkurrenzkampf zwischen den unterschiedlichen Qualifikationsebenen zu.

Anmerkungen:

¹ Bei dem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Diskussionspapiers, das 1995/96 dem ständigen Ausschuß des Bundesinstituts vorgelegt wurde.

² Vgl. Büchel, F.; Helberger, C.: *Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. Der Effekt eines zusätzlich erworbenen Lehrabschlusses auf die beruflichen Startchancen von Hochschulabsolventen*. In: *MittAB* 1/1995, S. 32-42

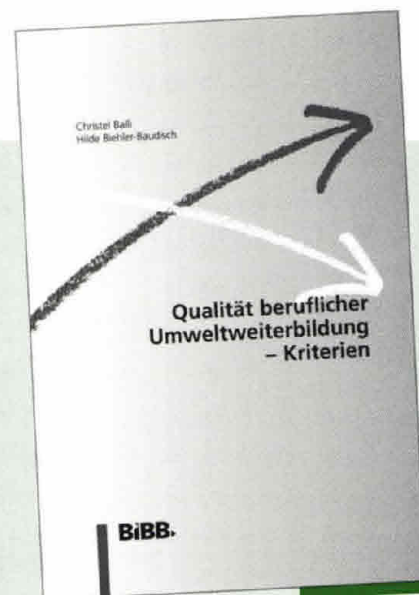
Vgl. Bellmann, L. u. a.: *Auswirkungen einer zusätzlichen Lehre auf Beschäftigungschancen von Universitätsabsolventen – Eine Forschungsnotiz aus Sicht des IAB*. In: *MittAB* 3/1996, S. 428-430

Vgl. Lewin, K.; Minks, K.-H.; Uhde, S.: *Abitur – Berufsausbildung – Studium. Zur Strategie der Doppelqualifizierung von Abiturienten*. In: *MittAB* 3/1996, S. 430-454

³ Vgl. *Berufsbildungsbericht* 1996, S. 34 ff.

⁴ Zur Methode der BIBB/IAB-Erhebung s. Jansen, R.; Stooß, Fr.: *Qualifikation und Erwerbssituation im geeinten Deutschland*, Berlin 1993. Hier ist auch das Erhebungsinstrument einschließlich der Kartenvorlage, mit der das Bruttoeinkommen erfaßt wurde, abgedruckt. Es werden nur die Befragten in den alten Bundesländern ausgewertet.

⁵ Gemessen am Durchschnitts-Brutto-Monatseinkommen aller Erwerbstätigen.



Christel Balli, Hilde Biehler-Baudisch

QUALITÄT BERUFLICHER UMWELTWEITERBILDUNG – KRITERIEN

1997, 29 Seiten,
Bestell-Nr. 110.339,
Preis 12,00 DM

Mit dem vorliegenden Instrument zur Förderung der Weiterbildungsqualität im Umweltbereich setzt das Bundesinstitut für Berufsbildung die mit der „Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung“ begonnene Veröffentlichung von Instrumenten zur Förderung der Weiterbildungsqualität fort.

Die Kriterien umfassen Hinweise zu den Bereichen

- Gesellschaftliche Rahmenbedingungen
- Institutionelle Rahmenbedingungen
- Curriculum/Didaktik
- Evaluation und Transfer/Nachbegleitung

Sie geben Weiterbildungsanbietern Anregungen zur Gestaltung und Beurteilung ihrer Maßnahmen, Verantwortlichen und Bildungsinteressierten helfen die Ausführungen bei der Auswahl geeigneter Angebote.

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

Sicherung der Leistungs- und Zukunftsfähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung durch hohe Ausbildungsqualität

Ulrich Degen

Diplompölitologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Günter Walden

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Ob ein System attraktiv, leistungs- und zukunftsfähig ist, hängt wesentlich davon ab, ob es gelingt, die Qualitätssicherung zu einem integralen Subsystem von Qualitätspolitik¹ zu entwickeln. Das gilt auch für das duale System der Berufsausbildung. Wenn das duale System eine solche Qualitätspolitik realisieren will, muß es interne betriebliche Veränderungsprozesse ebenso beeinflussen können wie die Außenbeziehungen zum Betriebsumfeld. Eine zukunftsorientierte Ausbildung muß bestimmten qualitativen Standards entsprechen und geeignete Strategien zur Kompetenzentwicklung anbieten, um in der Konkurrenz der Qualifizierungssysteme zu überleben. Dies entspräche auch dem Trend, der sowohl vom Arbeitnehmer als auch den Qualifizierungsinstanzen die Vermittlung neuer Qualifikationen wie Team-, Analyse- und Entscheidungsfähigkeit verlangt und der Tendenz zur Höherqualifizierung und Neuformung des Arbeitskräfteeinsatzes entspricht.²

In diesem Aufsatz wird untersucht, wie es um den Stand der Qualitätssteuerung und -sicherung im dualen System bestellt ist und welche weiteren Verbesserungen möglich sind.

Bei der Beschäftigung mit Fragen der Ausbildungsqualität wird zwischen Systemebene und Steuerungsebene unterschieden. Auf der Ebene des Systems geht es um die Frage,

welche Ziele im Rahmen des Berufsbildungssystems realisiert werden sollen. Für das deutsche Berufsausbildungssystem ist wesentlich, daß es historisch als die wichtigste Qualifizierungsform für den Fachkräftenachwuchs angesehen werden kann. Wenn dies so bleiben soll, muß das duale System gleichermaßen für Schulabgänger und Betriebe attraktiv sein.

Auf der Steuerungsebene ist die Frage nach den Instrumenten zu stellen, die zur Erreichung der Ziele eingesetzt werden. Hierbei ist zu prüfen, inwieweit vorgegebene Qualitätsstandards³ auch tatsächlich erreicht werden.

Neuere Entwicklungen im dualen System

Für die Systemebene ist zunächst auf die jüngeren quantitativen Entwicklungen hinzuweisen, die zum Teil auch als ein Problem der Qualität des Ausbildungssystems interpretiert werden können. Dabei sind insbesondere zwei Punkte hervorzuheben:

- Zum einen haben viele Betriebe (insbesondere Großbetriebe) ihre Ausbildungsaktivitäten in den letzten Jahren reduziert. Dies ist zum Teil Ausdruck eines allgemeinen Rationalisierungstrends in weiten Teilen der Wirtschaft, der sich auch auf die Ausbildung niederschlägt.⁴ Ein solcher Trend wird sicherlich durch Elemente der Ausbildungsqualität kaum beeinflusst. Allerdings ist auch darauf hinzuweisen, daß in sogenannten innovativen Dienstleistungsbereichen, in denen

Beschäftigungszuwächse erzielt werden, Absolventen des dualen Systems nur in geringem Maße vertreten sind.⁵ Ebenfalls ist anzusprechen, daß die Betriebe auf vielen klassischen Aufstiegspositionen für dual Qualifizierte – insbesondere im kaufmännischen Bereich – verstärkt auch Absolventen von Hoch- und Fachhochschulen einsetzen.⁶

- Zum anderen klagen viele Betriebe (insbesondere kleinere und Handwerksbetriebe) darüber, daß sie nicht mehr genügend leistungsstarke Auszubildende bekämen.⁷ Ein Mangel an geeigneten Bewerbern wird vor allem für Handwerksberufe und für gewerblich-technische Berufe zum Ausdruck gebracht.

Beide Entwicklungslinien lenken den Blick auf die Attraktivität der dualen Ausbildung, und zwar aus der Sicht der Betriebe und der Schulabgänger. Im Hinblick auf die Betriebe ist hier das Problem anzusprechen, daß in bestimmten – besonders innovativen Wirtschaftsbereichen – duale Ausbildungsberufe nur unzureichend vorhanden sind.⁸ Bezogen auf die Anpassung der bestehenden Ausbildungsordnungen an sich verändernde Bedingungen ist auf die zum Teil recht langwierigen Überarbeitungsprozeduren aufmerksam zu machen. Hier ist die Gefahr mangelnder Aktualität und Modernität von Ausbildungsinhalten nicht von der Hand zu weisen, auch wenn die gesetzten Inhalte nur Mindestanforderungen darstellen und die Betriebe hierüber hinausgehen können.

Im Hinblick auf die Schulabgänger, die vor einer Ausbildungsentscheidung stehen, ist zu thematisieren, welche langfristigen Karriereoptionen sich mit einer Berufsausbildung ergeben. Hier sind insbesondere die fehlenden Übergangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsgängen im Hoch- und Fachhochschulbereich kritisch hervorzuheben.⁹ In vielen Beschäftigungsbereichen ist heute für mittlere und gehobene Führungspositionen ein Hochschulabschluß mehr oder weniger zwingend vorgeschrieben. Für die Absolven-

ten des dualen Berufsbildungssystems eröffnen sich somit aufgrund struktureller Barrieren nur begrenzte Karriereperspektiven. LIPSEMEIER¹⁰ ist hier der Auffassung, daß „die entscheidenden Impulse“ für eine Attraktivitätssteigerung des dualen Systems „nur von außen kommen“ könnten.

Ein Muß: Attraktivität des dualen Systems für Schulabgänger und Betriebe!

Die Betriebe müßten attraktive Arbeitsplätze und Karrierewege für die Absolventen des dualen Systems schaffen. Allerdings stellt sich hier die Frage, warum die Betriebe – ohne entsprechende Änderungen im Bereich der Ausbildung – dies tun sollten. Aus unserer Sicht ergibt sich deshalb die Notwendigkeit, durch eine Verbesserung der Ausbildungsqualität die Beschäftigungs- und Aufstiegschancen von dual Ausgebildeten zu verbessern.

Qualitätssteuerung im dualen System

Bezogen auf die Steuerungsebene des dualen Systems ist zunächst die Frage zu klären, welche Instrumente zur Qualitätssteuerung im dualen System vorhanden sind.

Kennzeichnend für das duale Berufsbildungssystem ist eine relativ starke rechtliche Normierung, die als Qualitätssteuerung durch Ordnungsvorgaben charakterisiert werden kann. Diese Ordnungsvorgaben oder Qualitätsstandards beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche des Systems wie die Stätte, in der die Ausbildung durchgeführt wird, das Ausbildungspersonal, die Curricula sowie die Prüfungen. Rechtliche Grundlagen bilden insbesondere das Berufsbildungsge-

setz von 1969 (BBiG) sowie die Schulgesetze und Verordnungen der Bundesländer. Wir werden uns im folgenden ausschließlich mit der Qualitätssteuerung im Bereich des betrieblichen Teils der Berufsausbildung beschäftigen.

Im § 22 BBiG finden sich Hinweise zur Eignung der Ausbildungsstätte für eine ordnungsgemäße Durchführung der Berufsbildung. Die Eignung der Stätte ergibt sich aus dem Berufsbild des jeweiligen Ausbildungsberufes sowie anderer rechtlicher Bestimmungen (z. B. den Unfallverhütungsvorschriften der Berufsgenossenschaft). Die Eignung wird dabei von der zuständigen Stelle im Hinblick darauf festgestellt, inwieweit allgemein anerkannte Grundsätze einer sachgerechten Berufsausbildung vorliegen oder nicht. Als Hilfe zur Beurteilung von Ausbildungsstätten kann auf die „Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätte“ des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 28./29. 3. 1972 zurückgegriffen werden, in der neben den einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen sechs allgemeine Kriterien aufgeführt sind.¹¹ Diese Kriterien wurden dann systematisch in die „Grundsätze für die Beratung und Überwachung der Ausbildungsstätten durch Ausbildungsberater“ als Arbeitshilfe eingebaut¹² und bilden wichtige Instrumente zur Qualitätskontrolle in den Ausbildungsbetrieben.¹³ Nach § 45 BBiG ist im dualen System eine Überwachung der Ausbildung durch die zuständigen Stellen vorgesehen.

Der damalige Bundesausschuß für Berufsbildung hat 1976 aus den Grundsätzen und Kriterien die zu überwachenden Sachverhalte gebündelt und zusätzlich Methoden und Mittel zur Überwachung der Berufsbildung aufgezeigt. Diese Grundsätze und Kriterien haben gegenüber den an der Durchführung der Berufsbildung beteiligten Stellen den Charakter einer Empfehlung, nach den „Grundsätze(n) über Methoden und Mittel der Überwachung der Berufsbildung“¹⁴ zu verfahren.

In ihnen sind die Zuständigkeiten der zuständigen Stellen und Behörden, andere Überwachungsinstitutionen wie in einzelnen Fällen Gewerbeaufsichtsämter, Berufsgenossenschaften, die Zusammenarbeit der an der beruflichen Bildung Beteiligten, die Zusammenarbeit zwischen der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung sowie die Mittel und Methoden dargestellt und um zwei „Checklisten“ zur Überwachung der Berufsbildung nach dem BBiG und der HwO sowie Beispielen zum methodischen Vorgehen bei der Überwachung der Berufsbildung ergänzt.

Wenn die Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätten – die immerhin aus dem Jahre 1972 stammt – auch keine verbindliche Richtlinie ist, so materialisiert sie in der Qualitätsdiskussion dennoch das Faktum, daß „... geeignete Ausbildungsstätten ... eine wesentliche Voraussetzung für eine qualifizierte, den gesetzlichen Bestimmungen entsprechende Berufsausbildung“¹⁵ sind.

In der Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätten sind gleichsam die zentralen und auch in späteren Operationalisierungsansätzen zur Qualität der betrieblichen Erstausbildung angewandten und auch heute noch gültigen Inputfaktoren „vor“definiert worden.

Zunächst wird verlangt, daß in der Ausbildungsstätte eine Übersicht zu führen ist, aus der erkennbar ist, daß die Ausbildung systematisch durchgeführt wird. Dazu gehören neben Angaben zur Struktur der Ausbildungsstätte und zur Ausstattung der Ausbildungsplätze auch eine Darlegung der Ausbildungsabschnitte und der zu vermittelnden Ausbildungsinhalte, der Ausbildungszeiten sowie ggf. Angaben über besondere Unterrichtsplätze und -maßnahmen. Im wesentlichen sind dies die Angaben, die heute unter dem Sammelbegriff „betrieblicher Ausbildungsplan“ in die Ausbildungsrealität Eingang gefunden haben. Systematik und Güte eines betrieblichen Einzelplans zeichnen einen „guten“ Ausbildungsbetrieb aus.

Neben der bereits angesprochenen Grundausstattung zur Vermittlung der in der jeweiligen Ausbildungsordnung vorgesehenen Kenntnisse und Fertigkeiten ist unter dem Aspekt der Vermittlung für die berufliche Grundbildung dafür Sorge zu tragen, daß Ausbildungsplätze bzw. -einrichtungen vorhanden sind, an denen die Jugendlichen unabhängig von den normalen Arbeits- und Produktionsbedingungen ausgebildet werden können.

Verbesserung der Ausbildungsqualität erhöht Beschäftigungs- und Ausbildungschancen

Unter Ausbildungseinrichtungen werden in diesem Zusammenhang Ausbildungswerkstätten und -ecken, Ausbildungslabors, betriebs- oder bürotechnische Unterweisungs- oder Übungsräume verstanden.

Für die berufliche Fachbildung gilt, daß hierfür die geeigneten Maschinen, Geräte, Apparate oder Materialien zur Verfügung stehen müssen. Die Unterweisung hat durch eine Fachkraft zu geschehen. Als Fachkraft nach dieser Empfehlung gilt, „... der Auszubildende, der bestellte Ausbilder oder wer eine Ausbildung in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung abgeschlossen hat oder mindestens das Zweifache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem ausgebildet werden soll“.¹⁶ Diese Anforderung wurde inzwischen durch die Ausbilder-Eignungsverordnung aktualisiert und formalisiert.¹⁷

Grundlage für die im dualen Ausbildungssystem zu vermittelnden Curricula bildet der § 25 BBiG; die Ausbildung vollzieht sich hiernach in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen. Ausbildungsordnungen wer-

den hierbei nach einem eingespielten Verfahren entwickelt, an dem neben staatlichen Stellen eine Vielzahl von Sachverständigen aus Betrieben, Verbänden, Gewerkschaften und zuständigen Stellen mitwirken.¹⁸ Diese Ausbildungsordnungen werden mit den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen abgestimmt. Die Ausbildungsordnung regelt mindestens die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, die Ausbildungsdauer (die nicht weniger als zwei Jahre betragen soll), die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse, eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan) sowie die Prüfungsanforderungen. Im 4. Abschnitt des BBiG (§§ 34 ff.) finden sich Regelungen zur ordnungsgemäßen Durchführung der Prüfungen.

Welche Hinweise gibt es nun, wie erfolgreich die eingesetzten Instrumente zur Qualitätssteuerung sind. Hierzu wurde in den 70er Jahren bereits eine intensive Diskussion geführt.

Die Diskussionen der Berufsbildungsforschung zu Fragen der Qualität der betrieblichen Ausbildung¹⁹ sind seit dieser Zeit durch die methodischen Annahmen und empirischen Ergebnisse der Arbeiten der „Edding-Kommission“ (Sachverständigenkommission 1974) beeinflusst. Kurz nachdem das Berufsbildungsgesetz in Kraft getreten war (1969), hat der Deutsche Bundestag diese unabhängige Sachverständigenkommission zur Feststellung der „Kosten und Finanzierung der Berufsausbildung“ eingesetzt, die 1974 ihren abschließenden Bericht vorlegte. Unter qualitativen Gesichtspunkten war es ein Mängelbericht der betrieblichen Berufsausbildung; er stellt u. a. sehr große qualitative Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen und innerhalb der Ausbildungsberufe bezüglich Betriebsgröße, Region und Kosten der Ausbildung fest. Dieses Gutachten hat über Jahre den Standard in der Qualitätsforschung bestimmt und durch seine

Ergebnisse zugleich Vorgaben für künftige Untersuchungen in diesem Bereich gemacht. Insbesondere wurde ein Minimum an zu untersuchenden Faktoren im Bereich der Qualität der Berufsbildung vorgegeben. Danach war die Inputqualität betrieblicher Ausbildung zumindest anhand der fünf Qualitätsfaktoren „Organisation der Ausbildung“, „Technik der Ausbildung“, „Intensität der Ausbildung“, „Ausbildungspersonal“ und „Ausbildungsmethode“ mit den im Edding-Modell genannten Qualitätskomponenten zu untersuchen. Beim Qualitätsoutput waren es die Qualitätsbereiche „formelle Eignung“, „berufsbezogene Eignung“, „arbeitsweltbezogene“ und „gesellschaftsbezogene Eignung“. Auf diese Qualitätskriterien und teilweise die Zusammenhangsanalyse von Qualitätsin- und -output in der Berufsbildung bezogen sich im Grunde alle seitdem durchgeführten Untersuchungen in diesem Bereich bis heute.²⁰

Unabhängig von zwischenzeitlichen bildungspolitischen Versuchen, aus quantitativen Gründen der Ausbildungsplatzschaffung bzw. -erhaltung an als konstitutiv geltenden Qualitätsfaktoren der Berufsbildung Abstriche vorzunehmen²¹, werden Vorgaben und Empfehlungen zu den Inputfaktoren der beruflichen Erstausbildung weiterhin als wichtiges Instrument zur Sicherung der Ausbildungsqualität betrachtet.

Eine wichtige Rolle in der weiteren Qualitätsdiskussion spielte „... das Aufkommen der Diskussion um berufliche Grundbildung, Stufenausbildung, Basisqualifikationen und Schlüsselqualifikationen und deren teilweise Umsetzung in die berufliche Erstausbildung“, wodurch „Elemente wie der Anteil transferfähiger Lerninhalte explizit zum Qualitätskriterium bei der Beurteilung beruflicher Erstausbildung (wurden)“.²²

Daß sich damit auch die Maßstäbe outputbezogener Qualitätskriterien gewichtsmäßig verschoben, veranlaßte RÜTZEL zu fragen, „inwieweit die Berufsausbildung zur Verbesse-

rung der beruflichen Chancen beiträgt. Die Auszubildenden im Handwerk haben die niedrigste Vorbildung, brechen am häufigsten die Ausbildung ab, werden nach der Ausbildung seltener in ihrem Beruf beschäftigt, und das in der Ausbildung Gelernte ist meist weniger vielseitig anwendbar“.²³

Quantitative Ausbildungsplatzengpässe dürfen kein Grund für Abstriche an der Ausbildungsqualität sein

Was die Weiterentwicklung der Qualitätskriterien der Gestaltung der betrieblichen Berufsausbildung angeht, so versuchte eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung²⁴ etwas andere Prioritäten als die Edding-Kommission zu setzen und neben dem Schwerpunkt der Beurteilung von planmäßig-strukturierten Ausbildungsphasen die praktisch-kooperativen Lern- und Handlungsmöglichkeiten stärker zu berücksichtigen. Der dazu entwickelte Qualitätsindex für betriebliche Ausbildungsprozesse setzte sich aus folgenden als weitgehend gleichgewichtig beurteilten Aspekten zusammen und kann auch heute noch als weitgehend „gesichert“ und „zuverlässig“ gelten:

- Planmäßigkeit der Ausbildung
- qualifizierter Ausbildereinsatz
- Kooperation von Betrieb und Berufsschule
- Auswahl praktischer Arbeiten nach pädagogischen Kriterien
- Arbeiten im Team
- Anteil der Möglichkeiten zur selbständigen Arbeit
- zeitliche Gestaltungsspielräume beim Lernen
- Umgang mit neuen Techniken
- Lernen an unterschiedlichen Lernorten und die zeitliche Gestaltung hierbei.

Auch neuere Beiträge zur Qualität in der Erstausbildung gehen nicht über diese Ansät-

ze hinaus, wesentliche Ergebnisse der BIBB-Erhebung dürften weiterhin Gültigkeit haben. Interessant ist in diesem Zusammenhang zu beobachtende Paradigmenwechsel von der ex-posteriori-Betrachtung der Qualitäts„herstellung“ und Qualitätsüberprüfung zu einer ex-ante-Betrachtung der die Qualität sichernden Maßnahmen. Zu Recht weist hier ALT für betriebliche Produktions- und Dienstleistungsprozesse darauf hin, daß „die Hinwendung zur Qualitätssicherung als Prozeß und vordringliche Managementaufgabe ... die Mitarbeiter zu einem Schlüsselfaktor (macht), ... sie aber zugleich bei der Qualifizierung („vergißt“)“.²⁵ Die von ALT daraus abgeleitete Funktion der beruflichen Weiterbildung als relevantem Faktor der Qualitätssicherung in Produktion und Dienstleistung trifft sicher zu. Für die betriebliche Erstausbildung bedeutet dies, daß sie von Beginn des Ausbildungsprozesses an die Qualifizierung der Auszubildenden als Schlüsselfaktor für die Qualität der betrieblichen Produkte betrachten muß. Auch für sie gilt, was ALT für die Beschäftigten nach Abschluß der Ausbildung festhält, daß „das berufliche Wissen und Können der Mitarbeiter, ihre Motivation, Kreativität und Innovationsbereitschaft ... Voraussetzung (ist), um die Qualitätsanforderungen der ‚Kunden‘ umzusetzen, und zwar der externen und internen Kunden“.²⁶

Diese Argumentation findet sich inzwischen auch bei anderen Arbeiten und Untersuchungen zur Qualität der betrieblichen Ausbildungsgestaltung wieder. Bereits 1993 hat SCHNAUBER von der Qualitätssicherung und dem Qualitätsmanagement in der Ausbildung als neuer Dimension zwischen betrieblicher Planung, sozialer Gestaltung und ökologischen Erfordernissen gesprochen.²⁷

Diese kurzgefaßten Bemerkungen zur Sicherung von Qualität im dualen System der Berufsbildung machen deutlich, daß die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen als ein relativ stark differenziertes und entwickeltes Qualitätssicherungssystem angesehen

werden kann. Ein solches Qualitätssicherungssystem beruflicher Bildung kann – vor dem Hintergrund um die Diskussion über die Einführung von Qualitätsstandards in weniger geregelten Qualifizierungssystemen anderer Länder – als ein großer Vorteil betrachtet werden.

Weiterentwicklung des dualen Systems durch Erhöhung der Ausbildungsqualität

Die Ausführungen zur Diskussion um die Ausbildungsqualität im dualen System der Berufsbildung zeigen, daß es bereits seit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes in Wissenschaft und Politik ein hochentwickeltes Problembewußtsein zur Notwendigkeit qualitätssichernder Maßnahmen gegeben hat. In einer Reihe von Untersuchungen zur Erfassung der tatsächlichen Ausbildungsqualität wurden wesentliche Qualitätsmaßstäbe formuliert. Die intensive Diskussion zur Qualität der dualen Berufsausbildung ist dabei historisch älter als die neuere Diskussion um die wachsende Bedeutung der Qualität in Produktion und Dienstleistung und der hieraus resultierenden Überlegungen zur Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, die auch Qualifizierungsmaßnahmen einschließen. Das duale System enthält eigenständige Instrumente der Qualitätssicherung, und eine Weiterentwicklung dieser Instrumente muß sich an den spezifischen Bedingungen dieses Systems orientieren.²⁸

Für den Bereich der beruflichen Ausbildung im Rahmen des deutschen dualen Systems ist festzustellen, daß die hier geltenden Regelungen weit über die nach DIN EN ISO 9000 ff. festgelegten Qualitätsstandards hinausgehen²⁹, welchen in der beruflichen Weiterbildung zunehmende Bedeutung zukommt. Die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen des dualen Systems kann als ein eigener, weit entwickelter Qualitätssicherungsan-

satz verstanden werden. Allerdings ergeben sich u. E. aus den Entwicklungen in den Betrieben, Maßnahmen zur Qualitätssicherung als zentrales Element zur Erhaltung der Konkurrenzfähigkeit zu begreifen und auch den Stellenwert von Qualifizierung in diesem Zusammenhang anders zu verorten, Auswirkungen auf das duale System. Die Gestaltung betrieblicher Ausbildung wird immer stärker in die besonderen Bedürfnisse betrieblicher Organisations- und Personalentwicklung eingepaßt.³⁰ Für das duale System der Berufsausbildung ist es lebensnotwendig, daß es von den Betrieben in einem hohen Maße akzeptiert und gefördert wird. Insofern ist es erforderlich, daß sich das Berufsbildungssystem an die sich verändernden Bedingungen in den Betrieben anpaßt und auf betrieblichen Bedarf in geeigneter Weise reagiert.

Das duale System hat allerdings nicht nur den sich verändernden Bedingungen in den Betrieben und der betrieblichen Interessenlage Rechnung zu tragen; es muß gleichzeitig den Bedürfnissen der heranwachsenden Generation nach einer breiten und langfristigen tragfähigen Ausbildung gerecht werden. Die Ausbildung darf nicht ausschließlich auf Einzeltätigkeiten am jeweiligen Arbeitsplatz ausgerichtet sein, sondern muß sich an einem breiten beruflichen Anforderungsprofil orientieren und dem einzelnen attraktive berufliche Perspektiven eröffnen.

Auf der Ebene des Berufsbildungssystems sollte unter dem Stichwort „Individualisierung und Differenzierung“ sowohl den Interessen der Betriebe nach einer Steigerung der Flexibilität der beruflichen Bildung als auch den Bedürfnissen unterschiedlicher Zielgruppen unter den Schulabgängern stärker Rechnung getragen werden. Hier ist erforderlich, daß für die Absolventen des dualen Systems attraktive Perspektiven im Beschäftigungssystem und berufliche Optionen geschaffen werden. Es sollten deshalb verstärkt Angebote zur Vermittlung zusätzlicher (und über die normalen Anforderungen im Rah-

men der Ausbildungsordnung hinausgehende) Qualifikationen in das duale System installiert werden. Zu denken ist beispielsweise an die Vermittlung von zusätzlichen Kenntnissen im Bereich von Fremdsprachen und neuen Techniken sowie die Schaffung von Möglichkeiten zum Erwerb weiterführender Berechtigungen wie der Fachhochschulreife.

Orientierung der Weiterentwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten an den spezifischen Bedingungen des dualen Systems

Von erheblichem Gewicht für die Sicherung der Bedeutung des dualen Systems ist zusätzlich die Schaffung neuer Ausbildungsberufe vor allem in solchen Bereichen, in denen duale Ausbildungsberufe bisher nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Als besonderer Vorteil des historisch gewachsenen deutschen Berufsbildungssystems gegenüber weniger regulierten Systemen anderer Länder kann das sehr weit entwickelte Qualitätssicherungs-Verfahren mit allgemein anerkannten Standards angesehen werden. Als eine Möglichkeit zur Verbesserung der Steuerung der Ausbildungsqualität kann die Formulierung weitergehender entsprechender Empfehlungen angesehen werden; der Einfluß auf die Ausbildungspraxis darf aber auch nicht überschätzt werden. Von entscheidender Bedeutung für die ständige Verbesserung der Ausbildungsqualität im dualen System dürfte vielmehr sein, inwieweit die Betriebe die Verbesserung der Ausbildungsqualität zu ihrer eigenen Sache machen. Als eine Möglichkeit hierzu sehen wir die Intensivierung der Kommunikation zwischen den Ausbildungsverantwortlichen vor Ort an. Beispielsweise könnten besonders ausbildungsinnovative und in Fragen der Ausbildungsqualität vorbildliche Betriebe

Einfluß auf weniger innovative Betriebe ausüben. Es käme darauf an, einen kontinuierlichen Diskussionsprozeß über den Stand und die Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung der Ausbildungsqualität unter den regionalen Akteuren zu verankern. Hierzu würde sich beispielsweise ein Ausbau und die weitere Verbreitung von Ausbilderarbeitskreisen anbieten, wobei die Vertreter von Berufsschule und überbetrieblicher Berufsbildungsstätte einzubeziehen wären. In dem Maße, in dem die an der Berufsbildung Beteiligten die Verbesserung der Ausbildungsqualität im dualen System als gemeinsames Anliegen vorantreiben, wird sich das duale System weiterhin als attraktive Ausbildungsform präsentieren.

Anmerkungen:

- ¹ Staudt, Kriegesmann, Muschik, Nowicke: *Schlußbericht Arbeitskreis 2: Innovationsmanagement und Qualitätspolitik. Dienstleistung 2000plus. Institut für angewandte Innovationsforschung e. V. (IAI) an der Ruhr-Universität Bochum, veröff. Ms., 1997., S. 38 ff.*
- ² Vgl. *Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, Berliner Memorandum. Innovation, Beschäftigung, Wachstum und Wettbewerb. Strategien zur Halbierung der Arbeitslosigkeit, Berlin 1997, S. 40 und passim*
- ³ Vgl. Schapfel, F.: *Gucklöcher zur Qualität in der beruflichen Bildung. In: Rützel, J.; Schapfel, F. (Hrsg.): Gruppenarbeit und Qualität. Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung (Modellversuch FLAI), Darmstadt 1997, S. 46*
- ⁴ Vgl. Berger, K.; Brandes, H.; Walden, G.: *Fachkräfte in der Einschätzung von Betrieben – Thesen zum Stellenwert der dualen Ausbildung. In: BWP 25 (1996) 1, S. 21–27*
- ⁵ Vgl. ebenda, S. 23
- ⁶ Vgl. dies., *passim*
- ⁷ Vgl. Brandes, H.; Walden, G.: *Werden Ausbildungsplätze auch im Westen immer mehr zur Mangelware? In: BWP 25 (1995) 5, S. 54*
- ⁸ Vgl. Walden, G.; Brandes, H.: *Bedarf an neuen Qualifikationen aus der Sicht der Betriebe. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Heft 50/96 vom 11. Dezember 1996, S. 3255–3261*
- ⁹ Vgl. Schwiedrzyk, B.: *Nur „Berufstüchtigkeit“ oder auch „Studierfähigkeit“? Gedanken zum künftigen Beitrag der Berufsschule zur materialen Gleichstellung beruflicher und allgemeiner Bildung. In: Gnahn, D.; Krekel, E. M.; Wolter, A. (Hrsg.): Qualitätsmanagement im Bildungswesen, Schriften des Internationalen*

Begegnungszentrums St. Marienthal, Band 2, St. Marienthal 1996, S. 108–119

- ¹⁰ Lipsmeier, A.: *Hat die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland eine Zukunft? In: Die berufsbildende Schule 48 (1996) 10, S. 304*
- ¹¹ Vgl. *Bundesausschuß für Berufsbildung: Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätten. In: Bundesarbeitsblatt 5/1972 (Beschluß vom 28./29. 3. 1972), S. 9–10*
- ¹² Vgl. *Bundesausschuß für Berufsbildung: Grundsätze für die Beratung und Überwachung der Ausbildungsstätten durch Ausbildungsberater. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, Heft 4, Dezember 1973, Beschluß vom 24. 8. 1973*
- ¹³ Vgl. *Anlage zum Runderlaß Nr. 44/96, Stand März 1997 der Bundesanstalt für Arbeit, im Dienstblatt der BA, 1. Erg.-Lieferung zum Dienstblatt-Runderlaß 44/96, Arbeitshilfe für die fachliche Qualitätsbeurteilung bei der Vergabe von Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung nach § 40c AFG, Nürnberg, Januar 1997*
- ¹⁴ Vgl. die „Grundsätze über Methoden und Mittel der Überwachung der Berufsbildung“. In: *Beschlüsse des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 20. Januar und 16. März 1976, Beilage zu BWP 5 (1976) 2, S. 3/4 und 6–8*
- ¹⁵ *Bundesausschuß für Berufsbildung: Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätten. In: Bundesarbeitsblatt 5/1972 (Beschluß vom 28./29. 3. 1972), S. 9–10*
- ¹⁶ Ebenda
- ¹⁷ Vgl. stellvertretend die „Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft (Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft)“ vom 20. April 1972, zuletzt geändert durch die Fünfte Verordnung zur Änderung der Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft vom 12. November 1991 (BGBl. I S. 2110) und abgedruckt in: *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1994*
- ¹⁸ Vgl. Benner, H.: *Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin – Bonn 1994*
- ¹⁹ Es werden im folgenden nur Qualitäts- und qualitative Gestaltungsfragen sowie Operationalisierungsaspekte der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung erörtert, obwohl die Qualität der berufsschulischen Ausbildung nicht ohne weiteres getrennt von der der betrieblichen Ausbildung betrachtet werden kann, zumindest nicht, was die Inputfaktoren der Erstausbildung angeht. Dennoch wird hier aus analytischen Gründen die getrennte Betrachtung vorgenommen. Für die Qualität der berufsschulischen Ausbildung vgl. Timmermann, D.: *Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 48 (1996) 10, S. 327–333*
- ²⁰ Vgl. Münch, J. u. a.: *Interdependenz von Lernortkombination und Output-Qualität betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen, Berlin 1981*

- Vgl. Degen, U.; Seyfried, B.; Wordelmann, P. (Hrsg.): *Qualitätsverbesserungen in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Fragen und Antworten. Ein Reader mit Beiträgen aus Wirtschaft und Wissenschaft, Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Berlin und Bonn 1991 (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 9)*
- Vgl. Jungkunz, D.: *Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks: Theoretische Klärung und empirische Analyse, Weinheim 1995*
- ²¹ Vgl. auch Brötz, R.: *Trendwende in der Bildungspolitik. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 11/12 1996, S. 2–4*
- ²² Rützel, J.; Schapfel, F.: *Die Rolle und Funktion beruflicher Standards in der Bundesrepublik Deutschland bezogen auf Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 24, Berlin und Bonn, S. 26*
- ²³ Rützel, J.: *Die Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher, Alsbach 1989, S. 134*
- ²⁴ Vgl. Damm-Rüger, S. u. a.: *Zur Struktur... a. a. O.*
- ²⁵ Alt, Ch.: *Modellversuche zur Qualitätssicherung in der Berufsausbildung. In: BIBB (Hrsg.): Qualitätssicherung, Prüfung, Zertifizierung: Praxisbezogene berufliche Prüfungen, Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung, Stand: Oktober 1996. S. 50*
- ²⁶ ebenda
- ²⁷ Vgl. Schnauber, H.: *Qualitätssicherung/-management als neue Dimension zwischen betrieblicher Planung, sozialer Gestaltung und ökologischen Erfordernissen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung an der Ruhr-Universität Bochum, Gemeinsame Arbeitsstelle RUB/IGM, Qualifizierungszentrum Rheinhausen GmbH (Hrsg.): Qualität durch Qualifizierung – Konzepte zur Qualitätssicherung in der Produktion, Dokumentation einer Tagung im QZR – Mai 1993 –, S. 9–28*
- ²⁸ Vgl. Schmidt, H.: *Die stille Reform – Erneuerung und Qualitätssicherung in der Ausbildung. In: BWP 26 (1997) 2, S. 1–2*
- ²⁹ Vgl. Krekel, E. M.; von Bardeleben, R.: *Welche Bedeutung hat DIN EN ISO 9000 ff. für das berufliche und allgemeine Bildungswesen? In: Gnahn, D.; Krekel, E. M.; Wolter, A. (Hrsg.): a. a. O., S. 185–194*
- ³⁰ Vgl. Weinhöck-Buck, I.; Dybowski, G.; Buck, B. (Hrsg.): *Bildung – Organisation – Qualität. Zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsbildung, Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1996 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 202)*

Öffentliche Qualifizierungsmaßnahmen und berufliche Integrationschancen von Aussiedlerfrauen in Dienstleistungsberufen

Edith Gawlik

Die besondere Situation der Aussiedler, vor allem der Frauen, auf dem deutschen Arbeitsmarkt ist aus dem Blickfeld der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik nach wie vor ein aktuelles Thema. Die mitgebrachten Bildungs- und Berufsabschlüsse sind – bezogen auf die Anforderungen in Deutschland – stark defizitär. Die Aussiedler und Aussiedlerinnen aus den heutigen Aussiedlungsgebieten müssen bis zu zwei Drittel der Berufsausbildung nachholen. In Dienstleistungsberufen ist ohne berufsadäquate Qualifizierung keine Stelle auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Umschulung wie Weiterbildung oder ein Ergänzungsstudium sind erforderlich. Die im vorliegenden Beitrag vorgenommene Analyse beruht auf Teilergebnissen aus dem BIBB-Forschungsprojekt „Exploration und Verbesserung öffentlicher Qualifizierungsmaßnahmen für Aussiedlerfrauen in Dienstleistungsberufen“.

Ausgangslage, Problemstellung und Zielsetzung

Im Jahre 1996 sind rund 178 000 Aussiedler (Männer und Frauen) nach Deutschland eingewandert. 97 Prozent kamen aus den Republiken der ehemaligen Sowjetunion und nur drei Prozent aus den restlichen Ländern Osteuropas. Über die Hälfte der Aussiedler sind Frauen, oft mit Berufen aus dem Dienstleistungsbereich. Eine Vielzahl der seit längerer Zeit in Deutschland lebenden Aussiedlerfrauen ist infolge der hohen Arbeitslosigkeit in Deutschland noch nicht beruflich integriert.

Zur Integration von Aussiedlern/-innen gab es eine Reihe allgemeiner Untersuchungen.¹ Forschungsergebnisse über berufliche Integration von Aussiedlerfrauen in Dienstleistungsberufen liegen aber bisher nicht vor. Ziel des Projekts war es daher, die wichtigsten Integrationshemmnisse des Berufs-/Arbeitserfolgs der Aussiedlerfrauen in Dienstleistungsberufen, in Abhängigkeit von Berufsweg und beruflicher Sozialisation im Herkunftsland, darzulegen.

Die hierfür erforderlichen Informationen wurden durch 75 Gespräche mit Aussiedlerfrauen und 22 Interviews mit Bildungsträgern im gewerblich-technischen, Industrie-, Handels- und Gesundheitsbereich sowie im Hotel- und Gastronomiebereich und in Sprachkursen eingeholt.

Mitgebrachte Ausbildung und Berufsanerkennung in Deutschland

Das, was die Aussiedlerfrauen als Berufsausbildung und Berufspraxis aus ihren Herkunftsländern mitbringen, reicht oft nicht aus, um einem Vergleich mit den in Deutschland erlernten Berufen standzuhalten.² Dies geht aus Abschlußzeugnissen in Verbindung mit den Lebensläufen und Arbeitsbüchern der Probandinnen deutlich hervor. Auch die Berufsbezeichnungen sind mit den deutschen nicht vergleichbar. Berufe wie Feldscherin

oder Warenkundlerin lassen sich keiner deutschen Berufsausbildung zuordnen. Die Ausübung des Berufs Kranführerin ist in Deutschland für Frauen nicht erlaubt. In ihren Herkunftsländern wird auch nicht zwischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Berufserfahrung unterschieden, so z. B. gaben einige Aussiedlerfrauen an, daß sie leitende Positionen innehatten, z. B. als „Leiterin Methodikkabinett Bezirksschulamt“. Leitende Positionen können anhand dieser Angaben nicht abgeleitet werden. Es konnte auch nicht festgestellt werden, ob die Frauen Führungsqualifikationen erworben hatten, weil sie keine Arbeitszeugnisse bzw. Beurteilungen besaßen. Schriftliche Bewerbungen und Vorstellungsgespräche sind den Aussiedlerfrauen unbekannt.

Bei rund 90 Prozent der Probandinnen, die einen Beruf erlernt hatten, wurde der Hochschul- bzw. Berufsabschluß anerkannt. Jedoch aus den genannten Gründen dürfen die Aussiedlerfrauen nicht ohne weiteres den anerkannten Titel führen oder den mitgebrachten Beruf in Deutschland ausüben.³ Die Anerkennung des mitgebrachten Berufs öffnet aber den Weg zur Qualifizierung.

Der Schlüssel zur Integration sind gute Kenntnisse der deutschen Sprache

Die Untersuchung begann mit einer Analyse des Lernerfolgs der Frauen in den Sprachkursen. Gerade Dienstleistungsberufe setzen sehr gute Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift voraus. Zwei Drittel der befragten Aussiedlerfrauen hatten vor 1996 bei ihrer Ankunft in Deutschland keine Kenntnisse der deutschen Sprache.

Alle Probandinnen hatten an einem sechsmonatigen deutschen Sprachkurs teilgenommen und mit einem Zertifikat abgeschlossen. Die Sprachschulungen können in drei Formen erfolgen:

- gemeinsam für Akademikerinnen und Nichtakademikerinnen,

- getrennt für Akademikerinnen,
- getrennt für Nichtakademikerinnen.

Untersucht wurden die getrennten Sprachschulungen. Die beiden Schulungsformen unterscheiden sich wesentlich in Aufbau und Struktur.

Bei den Nichtakademikerinnen lag der Schwerpunkt ausschließlich auf dem Erlernen der deutschen Grammatik und der mündlichen Ausdrucksweise der Sprache. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen im Hinblick auf die im Herkunftsland erworbenen Lerngewohnheiten, die Gesellschaftsstruktur, in der die Teilnehmerinnen aufgewachsen sind, auf die bereits erworbenen fachlichen Qualifikationen sowie die beruflichen Ziele in Deutschland wurden nicht berücksichtigt.

Die Sprachschulungen für Akademikerinnen waren effektiver organisiert. Aufbau und Struktur der Kurse wurden eher den unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen gerecht. Vor Beginn des Sprachkurses wurden Einstufungstests durchgeführt, in denen die individuellen sprachlichen Vorkenntnisse sowie Eignung der Teilnehmerinnen für eine Grund- oder Mittelstufe festgestellt und eine Zuteilung in die entsprechenden Stufen vorgenommen wurde.

Diese Sprachschulungen enthielten auch Inhalte, die durch einen handlungs- und situationsorientierten sowie praxisnahen Unterricht gekennzeichnet waren. Die Vorgehensweise war hier fächerübergreifend und projektbezogen. Die sprachlichen Projektfelder wurden mit Fragen aus deutscher Kultur, Geschichte, Politik und Wirtschaft angereichert und erweiterten somit das Verständnis für das gesellschaftliche Bezugssystem. Die Fachsprache wurde in beiden der untersuchten Sprachkursarten nicht gelehrt. Bei gleicher Kursverweildauer der Akademikerinnen und Nichtakademikerinnen konnten die ersteren einen erheblich höheren Spracherfolg nachweisen.

Qualifizierungsmaßnahmen und deren Verwertung auf dem Arbeitsmarkt

Fast alle Probandinnen wollten in ihren erlernten Berufen arbeiten. Sie stellten jedoch fest, daß ohne zusätzliche Qualifizierung keine Chance am Arbeitsmarkt besteht, eine adäquate Stelle zu finden.

Nach Abschluß der Sprachschulung und einer bestimmten Wartezeit⁴ besteht die Möglichkeit, sich um eine Qualifizierungsmaßnahme über das Arbeitsamt oder bei der Otto-Benecke-Stiftung zu bewerben. Von dieser Möglichkeit machten die Probandinnen auch Gebrauch.⁵

Nach Auskunft der Aussiedlerfrauen sei die Bewerbung um eine Qualifizierung, die von der Arbeitsverwaltung gefördert wird, an verschiedene Bedingungen geknüpft, wie z. B. Vorkenntnisse. Der Aufnahme in eine Qualifizierungsmaßnahme waren nicht nur verschiedene Tests, sondern oft strenge Auswahlverfahren (wie z. B. im kaufmännischen Bereich) vorgeschaltet. Für die Umschulung zur Fachkraft für Rechnungswesen und Buchhaltung wurden von 70 Bewerberinnen aus kaufmännischen Berufen 25 der besten ausgewählt.

Grundsätzlich orientiert sich die Arbeitsverwaltung bei den geförderten Maßnahmen immer an der Arbeitsmarktnachfrage. Derzeit werden am häufigsten Umschulungs- bzw. Fortbildungsmaßnahmen im Gesundheits- und Pflegebereich, im Erziehungsbereich, im Hotel- und Gaststättengewerbe und vereinzelt für Berufe im Handwerksbereich (z. B. Friseurinnen) sowie im kaufmännischen Bereich (Fachkräfte für das Rechnungswesen und Buchhaltung) angeboten. Die Teilnehmerinnen, die sich qualifizierten, waren von ihrer Ausbildung her zum überwiegenden Teil Hochschulabsolventinnen.

In den Umschulungsmaßnahmen zur Altenpflegerin war die Zusammensetzung von der Vorbildung her sehr unterschiedlich, so befanden sich dort z. B. Ärztinnen, Ökonomin-

nen, Bauingenieurinnen, Veterinärinnen, Lehrerinnen, Buchhalterinnen aber auch Arbeiterinnen.

Die Absolventinnen der angeführten Qualifizierungsmaßnahmen haben gute Chancen, am Arbeitsmarkt eine neue Stelle zu finden.

Ende September 1996 standen im Gaststätten- und Beherbergungsgewerbe sowie in Verpflegungseinrichtungen, laut Arbeitsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit⁶, rund 25 000 Stellen in Vollzeitarbeit offen.

Im Pflegebereich standen Ende September 1996 rund 4 514 Stellen in Vollzeitarbeit offen. Allerdings fällt die Ausübung dieses Berufs den Frauen nicht leicht. Hier handelt es sich aber um kein reines Aussiedlerproblem, denn auch einheimische Deutsche haben Schwierigkeiten mit der Berufsausübung. Dies ist, gemäß einer vom BIBB durchgeführten Untersuchung, dadurch begründet, daß Theorie und Praxis, Vorstellungen und Realität, Ausbildungsinhalte und Berufsalltag meist nicht übereinstimmen. Viele Absolventinnen geben den erlernten Beruf nach einem Jahr auf.⁷ Bei der Ausübung des Berufs als Altenpflegerin haben es die Aussiedlerfrauen aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse besonders schwer, mit den alten Leuten zu kommunizieren und als Bindeglied zwischen ihnen und ihren Familien zu fungieren.

Auch Friseurinnen haben gute Chancen, eine Beschäftigung zu finden, wenn sie sich im Praktikum bewähren, möglicherweise aber mit untertariflicher Bezahlung, worauf verschiedene Indizien hinweisen (Hilfskräfte). Für diesen Beruf standen 1996 rund 4 100 Stellen offen.

Zusammenfassung

Die Untersuchung ergab, daß in den Sprachkursen den Teilnehmerinnen nur Grundkenntnisse der deutschen Sprache vermittelt wurden. Eingangstests, die vor jeder beruf-

lichen Schulung durchgeführt werden, bestehen die Aussiedlerfrauen aufgrund unzureichender Kenntnis der deutschen Sprache – vor allem bei anspruchsvolleren Qualifizierungsmaßnahmen – oft nicht.

In kaufmännischen Berufen, wie Industriekauffrau, war keine Aussiedlerfrau zu finden. Steuerfachkräfte hatten aufgrund ihrer – auch nach der Qualifizierungsmaßnahme – unzureichenden mündlichen Ausdrucksweise, nach Abschluß der Umschulungsmaßnahme Schwierigkeiten, eine adäquate Stelle zu finden. Wahlmöglichkeiten, sich in einen berufsverwandten Beruf umschulen zu lassen, hatten die Probandinnen nicht. Qualifizierungsmaßnahmen, für die auf dem Arbeitsmarkt Nachfrage besteht, müssen auch dann akzeptiert werden, wenn sie eine berufliche Herabstufung mit sich bringen.

Die Sprachprobleme stellten sich bei jeder der untersuchten Qualifizierungsmaßnahmen gravierend heraus. Bei den genannten Fördermaßnahmen handelt es sich nicht um spezielle Schulungen für Aussiedler, sondern um Maßnahmen, die auch für andere Teilnehmer (Einheimische, Ausländer, Kontingentflüchtige usw.) gedacht sind. Alle Teilnehmerinnen werden in einer Gruppe gemeinsam geschult und müssen dem Unterricht folgen können. Jedoch nicht jede Aussiedlerfrau war direkt nach einem sechsmonatigen Sprachkurs sprachlich in der Lage, in eine Qualifizierungsmaßnahme einzusteigen; vor allem fehlte der fachliche Wortschatz. Die für die berufliche Qualifizierung Verantwortlichen bestätigen, daß die Aussiedlerfrauen nach Abschluß eines Sprachkurses die deutsche Sprache viel zu wenig beherrschen und haben deshalb in den späteren Qualifizierungsmaßnahmen große Schwierigkeiten, den Dozenten und, was noch schlimmer ist, die Prüfungsaufgaben zu verstehen. Folglich gab es eine ganze Reihe von Aussiedlerfrauen, die die begonnene Maßnahme vorzeitig abbrechen oder die Prüfung nicht bestanden. So betrug zum Beispiel die Abbruchquote bei

Friseurinnen 23 Prozent und bei Gastronomiefachkräften sogar 24 Prozent. Eine Chance auf Sprachwiederholung nach dem Ausbildungsförderungsgesetz gibt es nicht.

Seit 1989 sind schrittweise die bis dahin gegebenen Fördermöglichkeiten der Bundesanstalt für Arbeit durch verschiedene Gesetze eingeschränkt worden. Diese Einschränkungen beeinträchtigen die bisherigen Erfolgsaussichten der beruflichen Integration von Aussiedlern, vor allem Aussiedlerfrauen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Gawlik, E.: *Berufliche und soziale Integration von Aussiedlerfrauen in Deutschland*. In: BWP 22 (1993) 5, S. 26ff.

Vgl. Gawlik, E.: *Berufliche Förderung von Aussiedlerfrauen zu ihrer sozialen Integration – Fakten, Probleme, Erfolgschancen*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1996 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 194)

Vgl. Kühn, G.: *Umschulung von Aussiedlern. Ergebnisse eines Modellversuchs*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1994 (Materialien zur beruflichen Bildung Erwachsener) Vgl. Koller, B.: *In einem anderen Land. Die soziale und berufliche Integration von Aussiedlern in Deutschland*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, H. 2/95

² Im Schulsystem der Ostblockstaaten wurden Kenntnisse über das Funktionieren der freien Marktwirtschaft den Absolventen nicht vermittelt. Darüber hinaus waren die einzelnen Berufe auf eine starke Spezialisierung ausgerichtet.

³ Mit der mitgebrachten Berufsausbildung können die Aussiedlerfrauen wegen fehlenden, aber in Deutschland erforderlichen, Kenntnissen und Fertigkeiten in den Bereichen Sprache, Recht und EDV nichts anfangen. Sie hatten auch keinen adäquaten Arbeitsplatz gefunden.

⁴ In der Regel ein Jahr.

⁵ Für dieses Projekt wurden nur Fördermaßnahmen der Arbeitsverwaltung untersucht.

⁶ Vgl. Strukturanalyse 1996. Bestände sowie Zu- und Abgänge an Arbeitslosen und offenen Stellen, Übersicht 53, „Offene Stellen nach Wirtschaftsabteilungen und Gruppen“. Bundesgebiet West, Ende September 1996, Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, Mai 1997

⁷ Vgl. Becker, W.; Meifort, B.: *Pflegen als Beruf – ein Berufsfeld in der Entwicklung und Altenpflege – ein Beruf wie jeder andere?* Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 169)

Neue Ergebnisse zu den betrieblichen Ausbildungskosten

**Richard von Bardeleben,
Ursula Beicht**

Aktuelle Angaben zu den Kosten der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland werden ständig von nationaler und internationaler Seite nachgefragt. Die letzte repräsentative Untersuchung der Ausbildungskosten führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) bezogen auf das Jahr 1991 für die Bereiche Industrie und Handel sowie Handwerk in Westdeutschland durch. Nun hat das BIBB auf der Grundlage der 91er Daten eine Fortschreibung der Ausbildungskosten auf den Stand 1995 vorgenommen.¹ Zentrale Ergebnisse der Fortschreibung werden im Rahmen dieses Beitrags vorgestellt.

Ausgangslage

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kam eine erneute Repräsentativuntersuchung der betrieblichen Ausbildungskosten aus forschungsökonomischen Gründen noch nicht in Betracht. Der hohe finanzielle Aufwand

einer weiteren Repräsentativerhebung ist erst in einigen Jahren wieder zu rechtfertigen, wenn die dann zwischenzeitlich eingetretenen strukturellen Veränderungen des Ausbildungsgeschehens eine solche unabdingbar erscheinen lassen. In der Vergangenheit wurden – seit der erstmaligen repräsentativen Studie der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung Anfang der 70er Jahre – entsprechende Erhebungen der betrieblichen Ausbildungskosten etwa im Zehn-Jahres-Rhythmus durchgeführt.

Bei der Fortschreibung der Ausbildungskosten 1991 auf den Stand 1995 konnte von der begründeten Annahme ausgegangen werden, daß im betreffenden Zeitraum die kostenrelevanten Faktoren der betrieblichen Ausbildung unter strukturellen Gesichtspunkten weitgehend unverändert geblieben sind. Dieses ermöglichte, die Ausbildungskosten für 1995 mittels differenzierter Inflatoren getrennt für jede Kostenart neu zu berechnen.

Entsprechend der 91er Untersuchung wurde bei der Fortschreibung nach Voll- und Teilkosten unterschieden. Der Unterschied zwischen beiden Kostenbetrachtungen ist kurz skizziert folgender: Bei dem **Vollkostenansatz** wird der gesamte für den Ausbildungsprozeß benötigte Einsatz an Personen und Sachmitteln erfaßt und bewertet. Hierfür werden über die unmittelbar durch die Ausbildung verursachten Kosten hinaus der Ausbildung bestimmte Kostenanteile rein kalkulatorisch zugerechnet. Diese Kosten (vor allem die anteiligen Personalkosten der nebenberuflichen Ausbilder) würden dem Betrieb in gleicher Höhe auch dann entstehen, wenn er nicht ausbildete; für die Entscheidung, ob ein Betrieb ausbildet oder nicht, sind sie weitgehend unbedeutend. Der **Teilkostenansatz** bezieht demgegenüber ausschließlich die Kosten ein, die für den Betrieb eine reale zusätzliche finanzielle Belastung durch die Ausbildung bedeuten und somit entscheidungsrelevant sind; die der Ausbildung nur

kalkulatorisch zugerechneten Kosten fallen aus dieser Betrachtung heraus.

Die auf Vollkostenbasis errechneten Ausbildungskosten sind insbesondere heranzuziehen, wenn es um die Fragen geht: In welchem Umfang wendet die Privatwirtschaft Ressourcen für die berufliche Ausbildung auf? Wie sind die Bildungsaufwendungen in Deutschland im internationalen Vergleich einzuordnen? Keinen Aufschluß geben die Vollkosten dagegen darüber, wie stark die Betriebe durch die Berufsausbildung tatsächlich finanziell belastet sind; dieses drücken vielmehr die nach dem Teilkostenansatz ermittelten Ausbildungskosten aus.

Kostenstruktur 1995

Die nach dem **Vollkostenprinzip** ermittelten Bruttokosten betrugen 1995 im Gesamtdurchschnitt 34 985 DM pro Auszubildenden und Jahr. Die Personalkosten der Auszubildenden (Ausbildungsvergütungen sowie gesetzliche, tarifliche und freiwillige Sozialleistungen) nahmen mit 17 733 DM die Hälfte (51 Prozent) der Bruttokosten ein. Auf die Kosten des Ausbildungspersonals (hauptberufliche, nebenberufliche und externe Ausbilder) entfiel mit 13 467 DM ein Anteil von 38 Prozent der Bruttokosten. Anlage- und Sachkosten (1 090 DM) und sonstige Kosten der Ausbildung (2 695 DM) spielten mit drei Prozent bzw. acht Prozent nur eine untergeordnete Rolle.

Die bewerteten produktiven Leistungen der Auszubildenden, als Ausbildungserträge bezeichnet, erreichten 1995 im Gesamtdurchschnitt eine Höhe von 13 528 DM. Nach Abzug der Erträge von den Bruttokosten ergaben sich Nettokosten von 21 458 DM pro Auszubildenden und Jahr (Vollkosten).

In Industrie und Handel lagen die Bruttovollkosten bei durchschnittlich 37 301 DM. Die Auszubildenden erwirtschafteten Erträge in

Höhe von 13 137 DM, demzufolge sich die Nettovollkosten auf 24 165 DM beliefen. Im Handwerk waren bei der Vollkostenbetrachtung Bruttokosten von 30 165 DM, Erträge von 14 342 DM und Nettokosten von 15 824 DM zu verzeichnen. Als Gründe für die im Vergleich zum Handwerk deutlich höheren Kosten in Industrie und Handel sind die höheren Ausbildungsvergütungen, die umfangreicheren tarifvertraglichen und freiwilligen Sozialleistungen für die Auszubildenden, das höhere Lohn- und Gehaltsniveau des Ausbildungspersonals und die in größeren Industrieunternehmen verbreitete Lehrwerkstattausbildung anzuführen.

Die Berechnungen nach dem **Teilkostenprinzip** führten für 1995 zu folgenden Ergebnissen: Im Gesamtdurchschnitt lagen die Bruttoteilkosten bei jährlich 21 674 DM pro Auszubildenden. Der Anteil der Personalkosten der Auszubildenden betrug 82 Prozent der Bruttoteilkosten. Durch den Wegfall der Kosten der nebenberuflichen Ausbilder bei dieser Betrachtung reduziert sich der Anteil der Ausbilderkosten – hierbei handelt es sich dann ausschließlich um die Kosten von hauptberuflichem oder externem Ausbildungspersonal – auf sieben Prozent der Bruttoteilkosten. Ähnliche Anteile sind für die Anlage- und Sachkosten (fünf Prozent) und sonstigen Kosten (sechs Prozent) festzustellen. Werden die Erträge, die bei beiden Kostenbetrachtungsweisen identisch sind, von den Bruttoteilkosten abgezogen, so ergeben sich Nettoteilkosten in Höhe von 8 146 DM.

In Industrie und Handel betrugen die Bruttokosten nach dem Teilkostenansatz 24 164 DM und die Nettokosten 11 028 DM. Im Handwerk waren sowohl die Bruttoteilkosten (16 491 DM) als auch die Nettoteilkosten (2 149 DM) erheblich niedriger. Der Anteil der Personalkosten der Auszubildenden an den Bruttoteilkosten erreichte in Industrie und Handel 79 Prozent und im Handwerk sogar 90 Prozent. Dies erklärt, daß sich die seit einiger Zeit heftig geführte Diskussion um

die – vor allem nach Auffassung der Wirtschaft – zu hohen Ausbildungskosten stark auf die Ausbildungsvergütungen konzentriert und vielfach ein Einfrieren oder sogar Absenken dieser gefordert wird.

Kostenentwicklung von 1991 bis 1995

Die auf **Vollkostenbasis** errechneten Bruttoausbildungskosten stiegen im Gesamtdurchschnitt von 1991 bis 1995 um 18 Prozent an und die Erträge um 16 Prozent. Die Nettokosten als Saldo von Bruttokosten und Erträgen erhöhten sich um 20 Prozent. Der stärkere Anstieg der Bruttokosten im Vergleich zu den Erträgen ist auf die Anhebung der Ausbildungsvergütungen im betreffenden Zeitraum zurückzuführen. Diese nahmen deutlich mehr zu als die Löhne und Gehälter, die bei den produktiven Leistungen der Auszubildenden den Bewertungsmaßstab bilden.

Eine beträchtliche Erhöhung der Ausbildungsvergütungen gab es 1992, als die Ausbildungsplatzsituation in Westdeutschland noch von einem Angebotsüberhang von über 20 Prozent, also vielfach sogar von einem Auszubildendenmangel, gekennzeichnet war. Die tariflichen Ausbildungsvergütungen wurden in jenem Jahr um durchschnittlich 9,4 Prozent angehoben. Mit der zunehmenden Verschlechterung der Angebots-Nachfrage-Relation in den nachfolgenden Jahren ging dann die Steigerungsrate der Ausbildungsvergütungen drastisch zurück; sie betrug in den alten Ländern zuletzt (1996) nur noch 1,8 Prozent. Daher ist für die nächsten Jahre – ab 1996 – mit einem weitaus geringeren Anstieg der Ausbildungskosten zu rechnen als in der hier betrachteten Zeitspanne von 1991 bis 1995, zumal auch bei den Löhnen und Gehältern von einer äußerst zurückhaltenden Tarifentwicklung auszugehen ist.

In Industrie und Handel nahmen die Bruttokosten (Vollkosten) von 1991 bis 1995 um durchschnittlich 17 Prozent zu, die Erträge

um 16 Prozent und die Nettokosten um 18 Prozent. Im Handwerk erhöhten sich die Bruttovollkosten um 21 Prozent, die Erträge dagegen nur um 14 Prozent; dementsprechend war bei den Nettokosten sogar ein Anstieg um 28 Prozent zu verzeichnen. Die Abweichungen zwischen den beiden Bereichen sind folgendermaßen zu erklären: Im Handwerk wurden die Ausbildungsvergütungen im Vergleich zu Industrie und Handel deutlich stärker angehoben, dagegen fiel der Lohn- und Gehaltsanstieg geringer aus.

Bei den **Teilkosten** zeigte sich folgende Entwicklung: Im Gesamtdurchschnitt erhöhten sich die Bruttokosten um 20 Prozent und die Nettokosten sogar um 29 Prozent. In Industrie und Handel lag der Anstieg der Bruttokosten mit 18 Prozent nur leicht unter dem der Nettokosten mit 20 Prozent. Anders im Handwerk: Hier waren 1995 die Bruttokosten um 27 Prozent höher als 1991, und die Nettokosten erreichten sogar mehr als das Fünffache des 91er-Wertes, der mit 399 DM aber sehr niedrig gewesen war. Damit wird deutlich, daß die starke Erhöhung der Ausbildungsvergütungen im Handwerk dazu geführt hat, daß für die Betriebe auch hier eine – im Vergleich zu Industrie und Handel allerdings relativ geringe – unmittelbare Kostenbelastung durch die Ausbildung spürbar wurde.

Hochrechnung 1995

Die Gesamtkosten, die die Privatwirtschaft für die betriebliche Berufsausbildung im Jahr 1995 in Westdeutschland aufwendete, können auf der Basis der nach dem **Vollkostenansatz** pro Auszubildenden ermittelten durchschnittlichen Brutto- und Nettokosten errechnet werden. Bezogen nur auf die untersuchten Bereiche Industrie und Handel sowie Handwerk – insgesamt gab es hier 1995 in den alten Ländern rund eine Mio. Auszubildende – ergeben sich Bruttokosten von insgesamt 35,1 Mrd. DM und Nettokosten von

21,0 Mrd. DM. Werden darüber hinaus auch die in der 91er-Untersuchung nicht erfaßten Ausbildungsbereiche Landwirtschaft und Freie Berufe berücksichtigt, so sind für die dann insgesamt zu verzeichnenden 1,2 Mio. Auszubildenden die Gesamtbeträge auf **40,8 Mrd. DM bei den Bruttokosten** und **24,4 Mrd. DM bei den Nettokosten** zu beziffern. Die Ausbildungskosten des Öffentlichen Dienstes sind in dieser Rechnung nicht enthalten. Gegenüber dem Jahr 1991, in dem sich die Gesamtaufwendungen der Privatwirtschaft bei den Bruttokosten auf rund 40 Mrd. und bei den Nettokosten auf 24 Mrd. DM beliefen, ist damit nur eine leichte Erhöhung festzustellen. Dieses ist auf den Rückgang der Auszubildendenzahlen von 1991 bis 1995 in Westdeutschland zurückzuführen.

Probleme bei einem internationalen Vergleich der Bildungskosten

Ein hohes Interesse an fundierten Angaben über die Bildungskosten besteht bei internationalen Vergleichen. Gesamtzusammenstellungen der Bildungsausgaben in Deutschland wurden in der Vergangenheit vor allem von der OECD vorgenommen.² Eine vollständige Erfassung der Aufwendungen für sämtliche Bildungsbereiche ist jedoch wegen des sehr heterogenen Bildungswesens in Deutschland sehr schwierig. Die zur Verfügung stehenden Daten sind zum einen kaum vergleichbar und zum anderen lückenhaft. Dies liegt an der unterschiedlichen Erfassung des Bildungsaufwands: Vor allem im öffentlichen Sektor werden auf der Basis des kameralistischen Rechnungssystems Ausgaben nachgewiesen, im Wirtschaftssektor dagegen im Rahmen des kaufmännischen Rechnungswesens Kosten ermittelt.

Das Statistische Bundesamt, das derzeit an der Entwicklung einer Gesamtkonzeption arbeitet, auf deren Grundlage eine Erfassung aller Bildungsaufwendungen erfolgen soll³, steht hier vor einem nur schwer lösbaren Problem.

Für den Bereich der betrieblichen Berufsausbildung, die schwerpunktmäßig in den Betrieben von Industrie, Handel und Handwerk stattfindet, erfolgt keine regelmäßige, umfassende statistische Erfassung der Kosten, sondern hier kann nur auf repräsentative Erhebungen zurückgegriffen werden. Da solche Untersuchungen mit einem sehr hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden sind, können sie nur in großen Abständen erfolgen. In der Zwischenzeit müssen – soweit dies möglich und vertretbar ist – Fortschreibungen der Erhebungsdaten vorgenommen werden. Dieses hat das BIBB mit seiner jetzt vorgelegten Fortschreibung der für 1991 erhobenen Ausbildungskosten auf den Stand 1995 zu leisten versucht.

Werden die vom BIBB ermittelten Ergebnisse zu den Ausbildungskosten für internationale Vergleiche herangezogen, so sind unter anderem folgende Punkte zu beachten:

- Es sind die nach dem Vollkostenansatz ermittelten Bruttoausbildungskosten zu verwenden, da nur sie mit den Kosten der im Ausland in der Regel üblichen schulischen Berufsausbildung vergleichbar sind.
 - Die Ergebnisse können insbesondere für den Bereich des öffentlichen Dienstes nicht ohne weiteres angenommen werden. Hierauf sind die Gegebenheiten in den Ausbildungsbetrieben von Industrie, Handel und Handwerk, die in der BIBB-Studie untersucht wurden, kaum übertragbar.
 - Die ermittelten Ausbildungskosten können nicht auf die neuen Bundesländer übertragen werden. Es liegen nicht genügend Anhaltspunkte dafür vor, ob und inwieweit sich dort die kostenrelevanten Faktoren der Ausbildung möglicherweise von denen in Westdeutschland deutlich unterscheiden.⁴
- Für den Bereich der betrieblichen Berufsausbildung müssen daher die Gesamtaufstellungen der Kosten derzeit noch lückenhaft bleiben. Dieses kann sich erst durch Zusatzerhebungen oder eine umfassende neue repräsentative Untersuchung der betrieblichen Ausbildungskosten in Deutschland ändern.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Bardeleben, R. v.; Beicht, U.; Fehér, K.: *Was kostet die betriebliche Ausbildung? Fortschreibung der Ergebnisse 1991 auf den Stand 1995*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1997. Dieser Bericht enthält eine genaue Beschreibung des Fortschreibungsverfahrens, eine Reihe detaillierter Ergebnisse zu den Ausbildungskosten 1995 sowie alle relevanten Literaturangaben.

² Vgl. Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen: *Bildung kompakt. OECD-Indikatoren. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Paris 1995

³ Vgl. Linnemann, P.; Hetmeier, H.-W.: *Methodik zur Abgrenzung, Gliederung und Ermittlung der Bildungsausgaben in Deutschland*. In: *Wirtschaft und Statistik*, H. 3/1996, S. 166–180

⁴ Die vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung vorgelegten Zahlen zu den betrieblichen Ausbildungskosten in Deutschland sind aus diesen Gründen mit Vorbehalt zu betrachten. Vgl. *Bildungsausgaben in der Bundesrepublik Deutschland von 1992 bis 1995*. In: *DIW Wochenbericht* 8/97 vom 20. 2. 1997, S. 148–156

Der Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung: Aktuelle Erfahrungen von dual ausgebildeten Kaufleuten aus Sachsen

**Susan Lötsch, Heidrun Tuschke,
Joachim Gerd Ulrich**

Der Übergang von der Ausbildung in Beschäftigung gestaltet sich für einen größeren Teil der ostdeutschen Fachkräfte weiterhin schwierig. Im Jahr 1996 meldeten sich in den fünf ostdeutschen Ländern (ohne Berlin) 48 300 Personen aus betrieblicher Ausbildung arbeitslos, von denen etwa 42 200 ihre Ausbildung erfolgreich abgeschlossen hatten (vgl. Abb.). Die Gesamtzahl aller erfolgreichen Prüfungsteilnehmer nach dualer Ausbildung betrug im selben Jahr 93 000 (ohne externe Prüflinge). Die

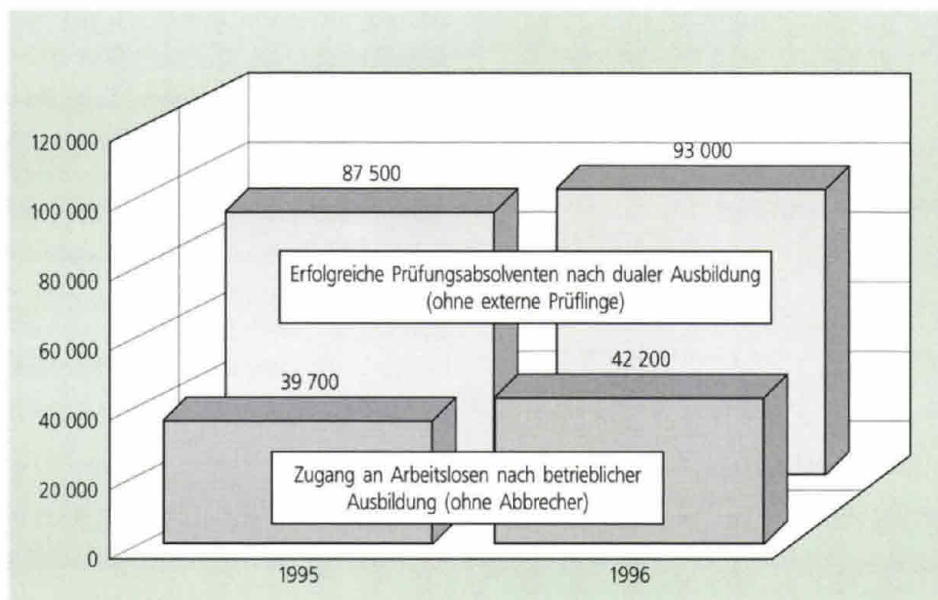
Arbeitsämter rechnen zu den Personen, die sich nach betrieblicher Ausbildung arbeitslos melden, nicht nur Absolventen aus anerkannten Ausbildungsberufen, sondern zum Beispiel auch Referendare, Lehramtsanwärter und Volontäre. Insgesamt dürfte 1996 etwa ein Drittel der jungen Fachkräfte, die in den neuen Bundesländern ihre duale Ausbildung erfolgreich beendeten, unmittelbar nach Lehrabschluß arbeitslos geworden sein.

Einflußfaktoren auf die berufliche Entwicklung nach Ausbildungsende

Art und Verlauf des Übergangs von der Ausbildung in die Beschäftigung werden sehr stark von der Ausbildungsform (betrieblich/außerbetrieblich) und vom jeweiligen Ausbildungsberuf bestimmt. Dies zeigt eine aktuelle Untersuchung, die Ende März 1997 von der Technischen Universität Dresden mit Unterstützung der Industrie- und Handelskammern des Freistaates, dem Sächsischen Ministerium für Wirtschaft und Arbeit und dem Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wurde. Befragt wurden über 700 kaufmännisch ausgebildete Fachkräfte aus acht Berufen, die 1996 ihre Ausbildung in Sachsen erfolgreich abgeschlossen hatten. Zu ihnen zählten Bank-, Versicherungs-, Industrie-, Einzelhandels-, Groß- und Außenhandels-, Bürokaufleute, Kaufleute für Bürokommunikation und Verkäufer. Im Durchschnitt waren mehr als acht Monate seit dem Ende der Ausbildung vergangen.

Während 68 Prozent der außerbetrieblich ausgebildeten Kaufleute unmittelbar nach Lehrende arbeitslos wurden, betrug die Quote bei den Absolventen aus den Betrieben lediglich 25 Prozent. Entscheidender Vorteil der betrieblich ausgebildeten Fachkräfte war ihre Chance, von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden: 43 Prozent wurde ein unbefristeter und weiteren 26 Prozent zu-

Abbildung: **Zahl der Prüfungsabsolventen und der Arbeitslosen nach betrieblicher Ausbildung in den fünf neuen Ländern**



Quellen: Bundesanstalt für Arbeit, Statistisches Bundesamt, Statistische Landesämter der neuen Länder

Tabelle 1: **Einflußfaktoren auf die Vermeidung oder Überwindung von Arbeitslosigkeit nach Abschluß der Ausbildung**

Gruppen, die Arbeitslosigkeit vermeiden oder überwinden konnten:		
Übernahmeangebot erhalten: 61 % aller kaufmännischen Ausbildungsabsolventen	Trotz fehlendem Übernahmeangebot nicht arbeitslos geworden: 26 % aller Personen ohne Übernahmeangebot	Arbeitslos unmittelbar nach Lehrende, aber spätestens nach einem halben Jahr überwunden: 43 % aller Personen, die unmittelbar nach Lehrende arbeitslos waren
Einflußfaktoren <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsform (betrieblich/ außerbetrieblich) • erlernter Ausbildungsberuf • Größe des Ausbildungsbetriebes • Note in der Abschlußprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> • Verzicht auf den Wunsch, im erlernten Beruf zu arbeiten • Verzicht auf den Wunsch, erwerbstätig zu sein • schulische Vorbildung (Wiedereintritt in Schule, Studienbeginn) • Geschlecht (männlich/ Beginn des Wehrdienstes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Note in der Abschlußprüfung • regionale Faktoren (Wohnsitz) • Verzicht auf den Wunsch, im erlernten Beruf zu arbeiten • Verzicht auf den Wunsch, erwerbstätig zu sein • schulische Vorbildung (Wiedereintritt in Schule, Studienbeginn)

Quelle: Befragung von 718 kaufmännischen Ausbildungsabsolventen des Jahres 1996 aus Sachsen. Erhebungszeitpunkt: März/April 1997

mindest ein befristeter Arbeitsvertrag angeboten. Dagegen waren neun von zehn Absolventen einer außerbetrieblichen Ausbildung, deren Ausbildungsträger in der Regel keine Auszubildenden übernehmen können, zum Ende der Lehre vorerst ohne Beschäftigungsperspektive.

Das Ausmaß der Übernahmeangebote variierte stark nach den Berufen. Sehr oft erhielten Bank- (88 Prozent) und Versicherungskaufleute (79 Prozent) die Möglichkeit, nach Abschluß der Lehre weiterbeschäftigt zu werden; beide Berufe werden ausschließlich betrieblich ausgebildet und sind durch einen hohen Anteil an Abiturienten gekennzeichnet. Relativ gute Chancen hatten auch Industrie- sowie Groß- und Außenhandelskaufleute, von denen jeweils mehr als zwei Drittel ein Übernahmeangebot bekamen. Weniger günstig waren dagegen die Chancen der Einzelhandels-, Bürokaufleute und Kaufleute für Bürokommunikation; etwa jeder zweiten Fachkraft dieser Berufe wurde kein Anschlußvertrag in Aussicht gestellt. Die größten Schwierigkeiten an der zweiten Schwelle hatten aber die Absolventen des zweijährigen Ausbildungsberufs zum/zur Verkäufer/-in, von denen noch nicht einmal jeder fünfte ein Übernahme- oder Vermittlungsangebot erhielt. In dieser Gruppe war der Anteil der außerbetrieblich ausgebildeten Fachkräfte besonders hoch.

Neben der Ausbildungsform und dem Ausbildungsberuf hing ein Übernahmeangebot auch von der Note in der Abschlußprüfung und der Größe des Ausbildungsbetriebes ab. Günstigere Chancen hatten Auszubildende mit guten Noten und aus größeren Betrieben (vgl. Tab. 1).

Arbeitslosigkeit unmittelbar nach Ausbildungsende zu vermeiden, wenn ein Übernahmeangebot ausblieb, gelang nur in 26 Prozent aller Fälle und lediglich in acht Prozent der Fälle durch die Aufnahme einer Arbeit im erlernten Beruf (in einem anderen Betrieb). Häufiger spielten der Verzicht auf eine Arbeit

im erlernten Beruf (zugunsten einer anderen Arbeit) oder der Verzicht auf eine Erwerbstätigkeit überhaupt (bei gleichzeitiger Rückkehr in die Schule, der Aufnahme eines Studiums oder der Beginn einer neuen Berufsausbildung) eine Rolle. Einige männliche Auszubildende konnten Arbeitslosigkeit durch den Beginn des Wehr- oder Zivildienstes verhindern.

Trat unmittelbar nach der Ausbildung aufgrund eines fehlenden Übernahmeangebots Arbeitslosigkeit ein, konnte diese in den ersten sechs Monaten nach Ausbildungsabschluß oft nicht überwunden werden: Ein halbes Jahr waren 57 Prozent derjenigen, die nach Abschluß der Lehre arbeitslos wurden, immer noch oder schon wieder arbeitslos. Diejenigen, die ihre Arbeitslosigkeit beenden konnten, mündeten etwa zur Hälfte in eine Beschäftigung in den erlernten Beruf ein, während ein weiteres Viertel eine andere Arbeit annahm. Das restliche Viertel begab sich entweder erneut in Aus- und Weiterbildung, begann den Wehr- oder Zivildienst oder machte sonstiges. Die Frage, ob die Arbeitslosigkeit beendet werden konnte, hing nach den Ergebnissen korrelativer Analysen und logistischer Regressionen vor allem von regionalen Faktoren (Wohnsitz), der Note in der Abschlußprüfung sowie der schulischen Vorbildung ab (vgl. Tab. 1). Im Durchschnitt schrieben die jungen Fachkräfte, die unmittelbar nach der Lehre arbeitslos wurden, 18 Bewerbungen. Ein signifikanter Unterschied in der Zahl der Bewerbungen zwischen denjenigen, die in den ersten sechs Monaten ihre Arbeitslosigkeit durch die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit überwinden konnten, und denjenigen, die weiterhin arbeitslos blieben, ist nicht zu erkennen. Auffallend ist jedoch, daß Frauen mit durchschnittlich 20 Bewerbungen nahezu doppelt so viele schrieben wie Männer (im Mittel 10 Bewerbungen pro Person).

Eine Analyse des beruflichen Integrationsverlaufs aller Ausbildungsabsolventen im ersten Halbjahr nach Lehrabschluß dokumen-

Tabelle 2: **Beruflicher Integrationsverlauf von dual ausgebildeten Kaufleuten aus Sachsen im ersten Halbjahr nach Ausbildungsabschluß** (Angaben in Prozent)

	Unmittelbar nach erfolgreichem Ausbildungsabschluß	Monate nach erfolgreichem Abschluß der Ausbildung:						Zum Befragungszeitpunkt im März 1997
		1	2	3	4	5	6	
Einzelhandelskaufleute (n = 175)								
im erlernten Beruf	47	48	46	50	51	53	52	48
andere Arbeit	6	6	8	9	9	9	11	11
arbeitslos	43	43	41	33	30	28	26	29
Aus- und Weiterbildung	2	2	3	5	6	6	6	6
sonstiges	1	1	2	3	4	4	6	7
Alle:	100	100	100	100	100	100	100	100
Bürokaufleute (n = 204)								
im erlernten Beruf	49	50	54	54	54	57	57	53
andere Arbeit	6	7	7	8	8	9	9	12
arbeitslos	39	37	32	29	27	24	24	23
Aus- und Weiterbildung	4	4	4	5	6	6	6	8
sonstiges	1	1	2	3	3	4	4	5
Alle:	100	100	100	100	100	100	100	100
Bank-/Versicherungskaufleute (n = 176)								
im erlernten Beruf	78	78	79	76	75	72	70	66
andere Arbeit	4	5	3	3	3	3	3	4
arbeitslos	11	11	10	9	6	5	6	3
Aus- und Weiterbildung	2	2	3	3	6	7	6	11
sonstiges	3	4	6	10	10	13	14	16
Alle:	100	100	100	100	100	100	100	100
Industrie-, Groß- und Außenhandelskaufleute (n = 125)								
im erlernten Beruf	62	62	62	58	60	62	62	54
andere Arbeit	10	10	11	10	9	9	10	14
arbeitslos	19	19	17	18	17	15	14	15
Aus- und Weiterbildung	3	3	4	6	6	6	5	6
sonstiges	6	6	6	8	8	9	9	10
Alle:	100	100	100	100	100	100	100	100
Verkäufer/innen (n = 38)								
im erlernten Beruf	18	18	18	18	21	21	21	26
andere Arbeit	3	3	0	3	3	8	8	8
arbeitslos	66	66	69	61	58	50	50	45
Aus- und Weiterbildung	8	8	8	11	11	11	11	11
sonstiges	5	5	5	8	8	11	11	11
Alle:	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Befragung von 718 ostdeutschen Kaufleuten aus Sachsen mit erfolgreichem Ausbildungsabschluß. Die Prozentwerte innerhalb der Einzelkategorien wurden gerundet. Deshalb beziffern sich die Spaltensummen nicht in allen Fällen genau auf 100.

andere Arbeit: anderer Fachberuf; An- und Ungelerntentätigkeiten

Aus- und Weiterbildung: Fortbildung, Umschulung, neue Ausbildung, allgemeinbildende Schule, Fachschule, Studium
sonstiges: Wehr- und Zivildienst, Hausmann/Hausfrau und Restkategorie



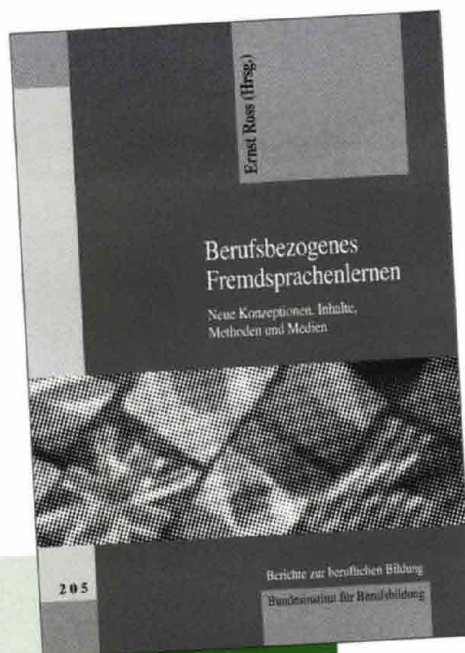
Jens U. Schmidt (Hrsg.)

KAUFMÄNNISCHE PRÜFUNGS- AUFGABEN – HANDLUNGS- ORIENTIERT UND KOMPLEX!?

**KONZEPTE UND AUFGABENBEISPIELE FÜR
DIE NEUGESTALTUNG KAUFMÄNNISCHER
PRÜFUNGEN**

1997, 218 Seiten,
Bestell.-Nr. 102.204,
Preis 29.00 DM

Prüfungen im kaufmännischen Bereich sollen handlungsorientierter und komplexer werden. Es gilt, anstelle punktueller Wissensabfragen Prüfungsaufgaben zu entwickeln, die Arbeitsaufträge aus der beruflichen Praxis abbilden. Gleichzeitig sollen verstärkt Schlüsselqualifikationen berücksichtigt werden. In dem vorliegenden Band stellen Experten aus unterschiedlichen Bereichen ihre Konzepte vor und erläutern diese anhand konkreter Aufgabenbeispiele. Dabei werden auch weitere Fragen angeschnitten, die für das Prüfungswesen von grundlegender Bedeutung sind, so die zentrale bzw. dezentrale Aufgabenerstellung, die Prüfungskosten, die Sicherstellung von Bezügen zu den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen bei komplexen Aufgaben sowie die Gestaltung der praktischen Prüfung.



Ernst Ross (Hrsg.)

BERUFSBEZOGENES FREMSPRACHENLERNEN

**NEUE KONZEPTIONEN, INHALTE,
METHODEN UND MEDIEN**

1997, 224 Seiten,
Bestell. Nr. 102.205,
Preis 29.00 DM

Der vorliegende Sammelband befaßt sich mit dem berufsbezogenen Fremdsprachenlernen. Er beinhaltet die Darstellung, Einschätzung und Diskussion von neuen Konzeptionen, Inhalten, methodischen und medialen Ansätzen für das Fremdsprachenlernen bei Auszubildenden, Facharbeitern und Fachangestellten. Dabei werden unterschiedliche Aspekte des Problemfeldes und der bildungspolitischen Diskussion um dieses Thema aufgegriffen. Im Mittelpunkt stehen neben einer allgemeinen Bestandsaufnahme Erfahrungen aus Pilotprojekten und Modellversuchen, neue Ansätze zum Fremdsprachenlernen bei Kammern und Firmen, Möglichkeiten und Grenzen des computer- und telekommunikationsgestützten Fremdsprachenlernens sowie Reaktionen und Erfahrungen von Schulen, Verlagen und Bildungsträgern.

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

tiert die große Bedeutung des gewählten Ausbildungsberufs für die Eingliederungschancen der jungen Fachkräfte (vgl. Tab. 2). Die Chancen und Probleme beim Übergang von der Ausbildung in eine Erwerbstätigkeit waren somit bei Eintritt in die Berufsausbildung bereits weitgehend vorherbestimmt. Wer etwa eine betriebliche Ausbildung zum Bank- und Versicherungskaufmann begann, hatte gute Chancen auf einen nahezu reibungslosen Übergang in eine Beschäftigung im Anschluß an die Lehre. Der Anteil der Bank- und Versicherungskaufleute, die im ersten Halbjahr nach der Prüfung im erlernten Beruf arbeiten, unterschreitet zu keinem Zeitpunkt 70 Prozent, während sich der Anteil der Arbeitslosen in dieser Absolventengruppe sechs Monate nach Lehrende auf sechs Prozent reduziert hat. Schwieriger verlief dagegen zum Beispiel die Integration der Einzelhandelskaufleute, von denen im ersten Halbjahr nach Lehrabschluß kaum mehr als die Hälfte im erlernten Beruf arbeitet und auch sechs Monate nach Ausbildungsende immer noch 26 Prozent arbeitslos sind. Eine besondere Problemgruppe bilden schließlich die Verkäufer/-innen, deren Wettbewerbsposition auf dem Arbeitsmarkt durch die unterdurchschnittliche schulische Vorbildung, den reduzierten Ausbildungsgang und die verstärkte außerbetriebliche Ausbildung deutlich geschwächt ist (vgl. Tab. 2).

Insgesamt deuten die Untersuchungsergebnisse darauf hin, daß die berufliche Entwicklung im ersten Jahr nach der Ausbildung stark von den Geschehnissen unmittelbar nach der Abschlußprüfung geprägt werden. Diejenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung (im Durchschnitt mehr als acht Monate nach Ausbildungsende) im erlernten Beruf arbeiteten, waren zu mehr als vier Fünftel (83 Prozent) bereits gleich nach Beendigung der Lehre in ihrem Ausbildungsberuf beschäftigt. Und diejenigen, die zum Erhebungszeitpunkt arbeitslos waren, waren dies in 72 Prozent der Fälle bereits im Anschluß an die Abschlußprüfung geworden.

Kurzbericht über die Sitzung 2/97 des Hauptausschusses am 18. Juni 1997 in Berlin

Seitdem der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung aus der aktuell-politischen Situation der letzten Jahre heraus den Beschluß faßte, seine Sitzungen als ständiges Forum für die Erörterung der **aktuellen Ausbildungsplatzsituation** zu nutzen, vergeht keine Beratungsrunde, in der die Vertreter/-innen der Sozialparteien, der Länder und des Bundes nicht die Gelegenheit wahrnehmen, im konstruktiven Disput Erfahrungen auszutauschen und Anstöße für die Bewältigung des Lehrstellenengpasses zu geben. Im Rahmen dieses Tagungsordnungspunktes lagen dem Hauptausschuß

- der Beschluß des Bundeskabinetts zum „Reformprojekt Berufliche Bildung – Flexible Strukturen und moderne Berufe“ vom 16. April 1997 sowie
- das Papier der Kultusministerkonferenz (KMK) „Thesen und Themenvorschläge zur Weiterentwicklung des dualen Systems“ vom 16. April 1997 vor.

Die Teilnehmer/-innen nahmen Stellung zu den Vorschlägen und Maßnahmen des Bundes sowie der Länder zur **Beschleunigung von Neu-/Ordnungsverfahren bei Ausbil-**

dungsberufen, zur betriebsfreundlichen Gestaltung der **Ausbildungszeiten an den Lernorten** im dualen System u. a.

Im Ergebnis der kontroversen Diskussion einigte sich der Hauptausschuß auf die einstimmige Verabschiedung einer von den Beauftragten der Arbeitnehmer/-innen eingebrachten **Resolution des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur aktuellen Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt**.

Sowohl im Reformprojekt der Bundesregierung als auch im Thesenpapier der KMK wird der **Kooperation der Lernorte** als ein wichtiger Faktor zur Effizienz- und Attraktivitätssteigerung der dualen Berufsausbildung besondere Bedeutung beigemessen. Der Hauptausschuß wies dem Unterausschuß 3 – Berufsausbildung – das Thema zur Beratung zu mit dem Ziel, einen Empfehlungsentwurf vorzubereiten.

Mit der in dieser Sitzung beschlossenen **Empfehlung zur Förderung der Berufsausbildung von Jugendlichen ausländischer Herkunft** schrieb der Hauptausschuß seine Empfehlung zur Ausbilderqualifizierung für die Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher vom September 1989 fort.

Der Hauptausschuß will mit der neuen Empfehlung einen Beitrag zur Förderung der Integration dieser Jugendlichen in die Gesellschaft leisten.

Die Empfehlung wurde vom Unterausschuß 3 – Berufsausbildung – vorbereitet.

Die veränderten Anforderungen an neue und neugeordnete traditionelle Ausbildungsberufe weisen auf deutliche **Defizite im Prüfungswesen** hin. Das ist eine der Kernaussagen des Forschungsprojektes „**Validität von Prüfungen**“, das im Hauptausschuß vorgelesen wurde. Den Ausführungen schloß sich eine rege Diskussion an, in der u. a. die Frage aufgeworfen wurde, ob und wie sich die in der Ausbildung zu erwerbende Schlüsselqua-

lifikation **Handlungskompetenz** mit den herkömmlichen Prüfungsverfahren erfassen läßt. Unterschiedlicher Auffassung waren die Mitglieder des Hauptausschusses auch hinsichtlich des **Niveaus der Prüfungsanforderungen**, teilweise wurde es als ungerechtfertigt hoch bezeichnet etc. Der Hauptausschuß vertrat einmütig die Auffassung, daß die Forschungsarbeiten auf dem Gebiet des Prüfungswesens rasch zu praktikablen Ergebnissen führen sollten.

Laut Beschluß des Hauptausschusses wurden folgende neue Projekte in das Forschungsprogramm aufgenommen:

4.1010 Berufsfeldanalyse im Bereich medizintechnischer Assistenz Tätigkeiten (Medizintechnik)

5.1002 Zusatzqualifikationen im europäischen Systemvergleich

5.3005 Entwicklung von computerunterstützten multimedialen Lernsequenzen für Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit.

Ab 1. September 1997 beginnt die 5. Amtsperiode des Hauptausschusses. Einige Mitglieder des Hauptausschusses, darunter langjährige wie DR. H.C. GÜNTER CRAMER und ULRICH GRUBER, werden mit Ende der vierten Amtsperiode aus dem Hauptausschuß ausscheiden. Ihnen allen danken die Vorsitzende, DR. REGINA GÖRNER, der Generalsekretär des BIBB, DR. HERMANN SCHMIDT, sowie die Gruppensprecher der Bänke für die geleistete Arbeit und das Engagement zum Wohle des Bundesinstituts und der beruflichen Bildung insgesamt.

Multimediales Lernen

Hagen Ringshausen

Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen.

Berichte aus der Berufsbildungspraxis.

Gerhard Zimmer, Heinz Holz (Hrsg.)
BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg
1996, erschienen in der Reihe „Multimediales Lernen in der Berufsbildung“, 324 Seiten

Handlungsorientiert lernen mit Multimedia. Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen.

Dieter Ballin, Michael Brater. Herausgegeben von Dieter Blume
BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg
1996, erschienen in der Reihe „Multimediales Lernen in der Berufsbildung“, 388 Seiten

In der Reihe „Multimediales Lernen in der Berufsbildung“ haben DIETER BLUME sowie GERHARD ZIMMER und HEINZ HOLZ 1996 zwei neue Titel herausgegeben: In „Handlungsorientiert lernen mit Multimedia“ und „Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen“ widmen sich die Autorinnen und Autoren allgemeinen und speziellen pädagogischen Herausforderungen für innovative Entwicklungen und Gestaltungen multimedialer Lehr-/Lernarrangements. Vor dem anschaulichen Hintergrund zahlreicher Modellversuche beschreiben die Auto-

ren, DIETER BALLIN und MICHAEL BRATER, in „**Handlungsorientiert lernen mit Multimedia**“ einen 7-Phasen-Prozeß der konzeptionellen Planung und Entwicklung handlungsorientierter Lernsoftware auf der Grundlage einer persönlichkeitsbezogenen Bildungsstrategie. Nach einer kurzen Einführung in die theoretischen Grundlagen des handlungsorientierten Unterrichts werden in chronologischer Entwicklungslogik u. a. folgende Schwerpunktthemen diskutiert: Analysetechniken zur Ermittlung von Handlungsanforderungen, Planung von Unterrichtssequenzen, Gestaltung sachlicher, sozialer und methodischer Lernarrangements, qualifikatorische Konsequenzen für die Ausbilder etc. Besonders hervorzuheben sind neben einer umfassenden Berücksichtigung vieler ansonsten eher vernachlässigter Kontextvariablen bei der Einführung multimedialer Lernarrangements wie etwa die systematische Auswahl organisatorisch geeigneter Lern-/Arbeitsplätze eine detaillierte Übersicht über die didaktischen Möglichkeiten einer anwendungsorientierten Softwaregestaltung. Darüber hinaus enthält der Band einige kritische Anmerkungen über gegenwärtig zu verzeichnende Entwicklungstrends und interessante Einschätzungen über neue arbeitsorganisatorische Ansätze wie z. B. das „social computing“.

In ihrem Band „**Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen**“ haben GERHARD ZIMMER und HEINZ HOLZ eine facettenreiche Sammlung von Berichten aus der Berufsbildungspraxis herausgegeben. Im ersten Teil zum Thema „Lernarrangement“ finden sich insgesamt elf Einzelbeiträge, die – wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung – grundsätzliche und spezielle Problemaspekte und Herausforderungen bei der Planung, Gestaltung und Evaluation multimedialer Lernumgebungen in Praxisfeldern der Berufsbildung aufzeigen. Dabei werden insbesondere pädagogische und arbeitsorganisatorische Fragen des selbstorganisierten bzw. situierten Lernens inmitten multimedialer

Lernarrangements diskutiert. Die Autorinnen und Autoren illustrieren unter Bezugnahme auf mehrere neuere Modellversuche die Relevanz ganzheitlicher Konzeptionen des computerunterstützten Lernens in Betrieben für ein individuell und damit auch unternehmerisch erfolgreiches Lernen. Danach wird das zukünftige Design multimedialer Lernarrangements nicht länger nur durch die klassischen Konstruktionskriterien – wie pädagogische Professionalität, Zielgruppenorientierung, didaktische Aufbereitung etc. – bestimmt, sondern muß zunehmend auch in Dimensionen der betrieblichen Lernkultur, der sozialen Kommunikation und der Organisationsentwicklung gedacht und gestaltet werden.

Im zweiten Teil des Bandes widmen sich die Autorinnen und Autoren dem Thema „Bildungsmarketing“: Neben dem allgemeinen Grundtenor, nach dem Marketingstrategien auch im Bildungsbereich angesichts eines immer dichter besetzten Marktes von Bildungsanbietern eine zunehmende Bedeutung zukommen, wird der Kontext zwischen Marketing und Modellversuchen näher betrachtet. So wird insbesondere für die Entwicklung neuer Lernformen und -kulturen das große Innovationspotential von Modellversuchen betont, in dem sich zugleich ein zusätzlicher Bedarf an Angebotsstrategien und Kundenorientierungen begründet.

Die beiden Bände dokumentieren den gegenwärtigen Entwicklungsstand des multimedialen Lernens in der Berufsausbildung und verdeutlichen in anschaulicher Weise die Fülle theoretischer Anforderungen an multimediale Lernarrangements für ein erfolgreiches Lernen. Durch das Aufzeigen einer Reihe analytischer Ansatzpunkte für die Entwicklung innovativer computerunterstützter Lernumwelten liefern die Autorinnen und Autoren somit einen wichtigen pädagogischen Beitrag, um den handlungsorientierten Umgang mit dem Medium Computer im Kontext der Berufsbildung attraktiver zu machen.

Plädoyer für didaktisch-methodische Vielfalt

Klaus Hahne

Kleines Handbuch didaktischer Modelle

Karl-Heinz Flechsig

Neuland Verlag für lebendiges Lernen,
Eichenzell 1996, 204 Seiten, 58,- DM

Das „Kleine Handbuch didaktischer Modelle“ ist hervorgegangen aus dem Göttinger Katalog didaktischer Modelle, welcher die Zielsetzung hatte, die Vielfalt der Form organisierten Lehrens und Lernens zu erfassen und in ihren verallgemeinerungsfähigen Merkmalen modellhaft zu rekonstruieren. Es versteht sich als beispielgebende Anregung und Hilfe für alle, die im Bereich von Schule, Aus- und Weiterbildung um Verbesserung der Lehr-/Lernpraxis bemüht sind.

Wer unter dem Stichwort „Didaktische Modelle“ theoretische Auseinandersetzung um den Modellbegriff in der Didaktik, die unterschiedlichen didaktischen Theorienbildungen, das Verhältnis von Didaktik und Methodik oder ähnliches sucht, wird zunächst enttäuscht sein. Anders als in den Ansätzen von HERWIG BLANKERTZ (Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969) oder bei WERNER JANK und HILBERT MEYER (Didaktische Modelle, Frankfurt a. M. 1991), geht es K.-H. FLECHSIG darum, die Vielfalt der didaktischen Erfahrungen und Erfindungen mit ihren verallgemeinerungsfähigen Merkmalen erfolgreicher Lehr-/Lernpraxis in knapp skizzierten Grundmodellen mit Alternativen darzustellen. Dennoch wird auch der an einer Theoriebildung in der Didaktik Interessierte im „Kleinen Handbuch“ fündig. FLECHSIG stellt nämlich vier durchaus auch als Beitrag zur didaktischen Theorie zu wertende Kurzkapitel voran:

Zunächst geht es ihm in seinem „Plädoyer für didaktische Vielfalt“ darum, den Wert der

historisch in unterschiedlichen Kulturkreisen entstandenen großen didaktischen Formenvielfalt darzulegen. Er begründet dies damit, daß eine längerfristige und „nachhaltige Didaktik“ auf Vielfalt gegenüber einem Trend zur Suche nach neuen heilsbringenden Supermethoden zielen muß. Vielfalt ist notwendig, weil individuelle, unterschiedliche Lernstile unterschiedliche Lernerfolge in Abhängigkeit von unterschiedlichen Lernumgebungen, Rollen und Lernkulturen mit sich bringen. Auch die Unterschiedlichkeit von Lernmotivation und Lerninteressen, die Verschiedenheit der zu vermittelnden Kompetenzen und Wissensgebiete sowie schließlich die unterschiedlichen Kontexte, in denen organisiertes und nicht organisiertes Lernen stattfinden, sprechen für Vielfalt. Für FLECHSIG stellen didaktische Vielfalt und das Kontextbewußtsein von Lehr-/Lernmodellen grundsätzliche Merkmale postmoderner Didaktik dar, weil sie die „Artenvielfalt“ didaktischer Erfindungen aus aller Welt und aus allen Bereichen für eine Erweiterung der Lehr-/Lernpraxis öffnen.

In einem historischen Abschnitt stellt FLECHSIG dar, wie sich die didaktische Vielfalt entwickelte. Er unterscheidet hierbei integriertes und segregiertes Lernen, wobei integriertes Lernen im wesentlichen im Leben selbst geschieht (learning by doing). Segregiertes Lernen zeichnet sich für ihn dadurch aus, daß „Lerntätigkeit aus dem allgemeinen Leben ausgegliedert wird und dafür spezielle Einrichtungen geschaffen werden“. Aspekte der Ausgliederung sind dabei z. B. Lernorte und Lernräume, Lernzeiten, Wissensbestände, Kommunikationsformen, Medien, bestimmte Rollen und bestimmte Aufgaben. Die aktuelle Diskussion um informelles und formelles Lernen deckt sich in ihrer Begrifflichkeit weitgehend mit FLECHSIGs Unterscheidung.

Im dritten Abschnitt wird das Konzept des didaktischen Modells als Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeit bzw. von Lehr-/

Lernpraxis dargestellt. Dabei unterscheidet FLECHSIG zwischen Rekonstruktionsbereichen und Rekonstruktionsstufen. Rekonstruktionsbereiche beziehen sich auf den Umfang der zu rekonstruierenden Lehr-/Lernpraxis z. B. in zeitlicher, räumlicher und personaler (Lerngruppen) Sicht. Bei den Rekonstruktionsstufen bezieht er sich auf die Nähe zur rekonstruierten Lehr-/Lernpraxis, d. h. zu singulären Lehr-/Lernereignissen.

FLECHSIG versucht im vierten Abschnitt, seine didaktischen Modelle als Konstruktionspläne und Handlungsempfehlungen zu umreißen. Modelle können immer nur einige Merkmale einer komplexen Wirklichkeit abbilden, auf die sie sich beziehen. Dabei stellt sich sogleich die Frage, was man tun muß, um Modelle in die Praxis umzusetzen. FLECHSIG unterscheidet zwei Schritte: das didaktische Design und die Durchführung. Beim didaktischen Design geht es darum, anhand von Modellen die Bildungsmaßnahme zu planen, z. B. durch die Analyse von Zielgruppen, Organisationen, von Vorgaben und Anforderungen etc. Die Durchführung, die sich ja durch eine gewisse Originalität und Einmaligkeit nicht zuletzt aufgrund der Individualität von Lehrenden und Lernenden und ihrem spontanen Handeln in der Lehr-/Lernsituation auszeichnet, sollte möglichst häufig dokumentiert werden. Die Modelle sind also nach FLECHSIG Handlungsempfehlungen für den Praktiker; hohen Anspruch halten diesem die kurzen und gut gegliederten Beschreibungen durchaus stand:

FLECHSIG unterscheidet in seiner offenen Liste – die Leser sind durchaus aufgefordert, mit Anregungen neue Modelle hinzuzufügen oder alte Beschreibungen zu ergänzen und zu variieren – 20 Grundformen, denen jeweils Varianten zugeordnet werden. Die von FLECHSIG aufgenommenen Modelle sind:

1. Arbeitsunterricht
2. Disputation
3. Erkundung
4. Fallmethode

5. Famulatur
6. Fernunterricht
7. Frontalunterricht
8. Individualisierter programmierter Unterricht
9. Individueller Lernplatz
10. Kleingruppen-Lerngespräch
11. Lernausstellung
12. Lerndialog
13. Lernkabinett
14. Lernkonferenz
15. Lernnetzwerk
16. Lernprojekt
17. Simulation
18. Tutorium
19. Vorlesung
20. Werkstattseminar

FLECHSIGs Sammlung didaktischer Modelle kann nur beim ersten Betrachten als zufällige Auswahl, meist eher als Methode zu kennzeichnender Lehr-/Lernkonzepte betrachtet werden. Allerdings vermisst hier der Rezensent Überlegungen zum Verhältnis von Didaktik und Methodik in seinem Verständnis. Auch vermisst man in der Liste häufig thematisierte Lehr-/Lernkonzepte wie „Handlungslernen“, „auftragsorientiertes Lernen“, „dezentrales Lernen“, „Leittextlernen“ etc., diese finden teilweise jedoch in den Varianten ihre Erwähnung.

Jedes „didaktische Modell“ ist folgendermaßen gegliedert: Zunächst kommt eine kurze Definition des Modells, dann erfolgen in Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch andere Bezeichnungen für das gleiche Lehr-/Lernkonzept, danach werden Varianten benannt, die später auch noch in den wichtigsten Varianten ausführlicher skizziert werden. Es folgt eine Beschreibung des didaktischen Modells teilweise mit Eingehen auf ihre geschichtliche Entstehung, eine Herausarbeitung der wesentlichen didaktischen Prinzipien sowie eine Skizzierung der für das didaktische Modell geeigneten Lernumgebungen, der Lernaufgaben, der damit zu vermittelnden Kompetenzen, der Hauptphasen, in

die sich der Lehr-/Lernprozeß gliedert, der Lernerrolle sowie der Rolle der Lernhelfer. Im weiteren werden noch erwähnt die institutionellen Kontexte, die zu vermittelnden Wissensbereiche, die möglichen Zielgruppen, die Einbettung in größere Lehrgänge oder Programme sowie ausgewählte Literaturhinweise.

Nach Ansicht des Rezensenten kann es FLECHSIG mit dem Kleinen Handbuch gelingen, Praktikern einen Anstoß zu geben, ihre didaktisch-methodische Kompetenz für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zu erweitern. Gerade in der Berufspädagogik, wo immer noch seligmachende Lehr-/Lernkonzepte modeartig durch andere abgelöst werden, ist das Plädoyer für die didaktische, methodische Vielfalt von besonderer Bedeutung. Hier kann das Handbuch gerade im Bereich der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildung aber auch im Bereich des Berufsschulunterrichts helfen, die bei aller Methodeninnovation immer noch bestehende didaktisch-methodische Armut (Frontalunterricht, Unterweisung nach der Zwei- oder Vier-Stufen-Methode, Dominanz des Lehrgangsmodells, ...) abzulösen.

Umweltbildung in der Berufsausbildung

Thomas Vogel

„Umweltbildung in Berufsschule und Betrieb – Möglichkeiten – Grenzen – Perspektiven“

Gerhard Drees; Günter Pätzold
Frankfurt am Main 1997

In dem Buch stellen die Autoren die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung ganzheitlicher Lernansätze in der Umweltbildung in Kooperation von Betrieb und

Berufsschule“ (BUBILE) vor. Das Buch ist analog der Untersuchung in eine theoretische Bestandsaufnahme, eine Beschreibung der theoriegeleiteten Begleitung der in neun Berufsschulen (darunter drei in den neuen Bundesländern und die Kollegscheule in NRW) initiierten Arbeitsgruppen und eine Dokumentation der Ergebnisse mit daraus resultierenden Empfehlungen gegliedert. Thematisch war der Modellversuch auf drei Aspekte gerichtet:

1. in der lerninhaltlichen Dimension auf die Thematik „Umwelt“,
2. in der didaktisch-methodischen Dimension auf die Aspekte „Handlungsorientierung“ und „Projektlernen“ und
3. in der institutionell-lernorganisatorischen Dimension auf die Option „Lernortkooperation“ zwischen Berufsschule und Betrieb.

In einem Forschungs- und Lernprozeß von Wissenschaftlern und Berufsschullehrern wollte man untersuchen, wie mit diesen drei Aspekten umgegangen wird und welche Möglichkeiten und Einschränkungen bei der Umsetzung in die Praxis gesehen werden.

Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf dem berufsschulischen Teil der Umweltbildung. Betriebliche Umweltbildung wird lediglich unter dem Aspekt der Lernortkooperation, die sich aus der Perspektive der Berufsschullehrer/-innen als außerordentlich schwierig darstellt, behandelt. Der Grund für dieses Ungleichgewicht liegt in der Konstruktion des BLK-Modellversuchs. Ein Titel, der sich an der Bezeichnung des Modellversuchs (s. o.) orientiert, hätte deshalb den Inhalt des Buches besser getroffen.

Zu Beginn der theoretischen Bestandsaufnahme legen sich die Autoren auf den Begriff „Umweltkompetenz“ als Zielkategorie berufsbezogener Umweltbildung fest und nennen hierfür zwei Gründe: 1. Das Konzept besitzt gegenüber anderen Konzepten eine positivere Konnotation und 2. Der Begriff fügt sich formal in die Lernzielsystematik für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen. Die

Überzeugungskraft dieser Gründe ist beschränkt. Mit der gleichen Begründung hätte man sich auch für einen Begriff einer Lernzielsystematik eines anderen Bundeslandes entscheiden können, und die „positive Konnotation“ widerlegen die Autoren mit dem Hinweis, daß die Umweltproblematik auch durch diese systematische Einordnung „nur grob und formal faßbar“ werde (S. 83). Die fehlende Prägnanz der Zielkategorie betrachten sie allerdings als Chance, da sie ein „breites Prisma der Möglichkeiten“ verschaffe, „umweltbezogenes Lernen nach eigenen Vorstellungen auszulegen“ (ebd.).

Die Autoren referieren das staatliche Umweltbildungskonzept, wie es sich im wesentlichen unter dem Begriff „Umwelterziehung“ im KMK-Beschluß vom 17. 10. 1979 ausdrückt und in Arbeiten von BOLSCHO, EULEFELD und SEYBOLD einerseits und MERTENS (1989, nicht 1991) andererseits fortentwickelt wurde. Sie setzen sich mit dessen Zielkategorie „Umweltbewußtsein“ ausführlich und zugleich kritisch auseinander („unscharf“, S. 40). Als „Gegenpositionen“ zum staatlichen Umwelterziehungskonzept stellen sie die Konzepte der „Ökopädagogik“ (DE HAAN) und des „Ökologischen Lernens“ (DAUBER) dar. Alle drei Konzepte unterziehen sie einer Kritik. Das – zumindest vom Autor her – der „Ökopädagogik“ zuzurechnende Werk von DE HAAN „Natur und Bildung“ (1985) findet in dieser kritischen Reflexion jedoch keine Beachtung. Man wird heutzutage niemandem mehr den Vorwurf machen können, nicht alle auf dem mittlerweile unüberschaubaren Gebiet der Umweltbildung erschienenen Arbeiten berücksichtigt zu haben. DE HAANS Arbeit steht jedoch im Widerspruch zur Behauptung der Autoren, daß umfassende Konzepte im Fall der Ökopädagogik nicht intendiert seien (vgl. S. 67).

Bei der Darstellung der Theorieansätze berufsbezogener Umweltbildung beschränken sich die Autoren auf die Analyse der berufs-pädagogisch spezifizierten Perspektive des

Verhältnisses von Umwelt und beruflicher Arbeit und den daraus resultierenden Leitlinien für das Lernen im beruflichen Kontext. Unter dieser Prämisse werden die Konzepte von NITSCHKE, HEDTKE, FINGERLE und KAISER u. a. dargestellt und diskutiert. Eine Zuordnung der berufs-pädagogischen Konzepte zu den allgemein-pädagogischen wäre gegebenenfalls für das Verständnis und die Kritik der Positionen von Interesse gewesen. Dabei wäre wahrscheinlich deutlich geworden, daß die vorgestellten berufs-pädagogischen Positionen nur marginal auseinanderliegen und extremere Positionen wie beispielsweise die von R. FRANZKE in die Diskussion nicht einbezogen wurden.

Die Bedeutung des dargestellten theoretischen Diskussionsstandes für die „Entwicklung ganzheitlicher Lernansätze“ (s. Titel des MV) wird im weiteren Verlauf der Darstellung nicht erarbeitet. Die im Anhang dargestellten „Kurzbeschreibungen der in den Arbeitsgruppen erarbeiteten Projekte“ lassen jedoch einen Eindruck über den Zusammenhang von wissenschaftlicher Theorie und Praxis erkennen. In der theoretischen Bestandsaufnahme wären zusätzliche Reflexionen und Diskussionen über die Kategorie „Ganzheitlichkeit“ sowie die beiden anderen Aspekte des Modellversuchs (s. o.) wünschenswert gewesen. Theoretische Aussagen zur didaktisch-methodischen und institutionell-organisatorischen Dimension werden bei der Darstellung der Untersuchungsbeobachtungen (zum Projektlernen z. B. auf S. 112 f., zur Lernortkooperation auf S. 118) eingeflochten, aber nicht mehr ausführlich reflektiert.

Obwohl alle drei Aspekte des Modellversuchs (das Thema Umwelt, neue Lernkonzepte sowie Lernortkooperation) bei Berufsschullehrer/-innen grundsätzlich auf „breite Zustimmung“ (S. 85) treffen, stößt ihre Realisierung im Berufsschulalltag auf nahezu unüberwindbare Widerstände. Die Autoren liefern ein gründliches Bild der Sichtweise

der Berufsschullehrer/-innen hinsichtlich der Realisierung von Umweltbildung und neuen Lernkonzepten in der Berufsschule. In diesem Teil des Buches erhält der Leser einen Eindruck der Aussagekraft handlungsorientierter Forschung. Die Prägnanz der Ergebnisse und die daraus resultierenden Empfehlungen machen diesen Abschnitt des Bandes besonders lesenswert. Ein wichtiger Aspekt wider die Durchführbarkeit neuer Lernkonzepte unter Berufsschulbedingungen sei jedoch ergänzt: Ganzheitliche Lernkonzepte, die an allgemeinbildenden Schulen schon auf Umsetzungsprobleme stoßen, sollen in einer Teilzeit-Berufsschule mit einem, höchstens zwei Tagen Unterricht in der Woche umgesetzt werden!

Die Orientierung der Schüler am Prüfungserfolg wird als bedeutsames Hindernis bei der Einführung neuer Themen und Lernformen dargestellt. Mit gesundem Menschenverstand wider die Vorschriften hat sich die Schulpraxis in diesem Fall nach meinen Beobachtungen selber angemessene Bedingungen geschaffen: Es ist in der Berufsschule – als Reaktion auf die Realitätsfremdheit und Zufälligkeit von Multiple-Choice-Abschlußprüfungen – weitgehend übliche Praxis geworden, Schüler in einer verdichteten Phase (ca. ein halbes Jahr) vor den Prüfungen auf diese vorzubereiten, sie in diese Praxis einzuweisen und dadurch zu „beruhigen“ und sich so Freiraum für die übrige Unterrichtsgestaltung zu schaffen.

Zusammenfassend erhält der Leser mit dem Buch einen gründlichen, aber nicht durchgängig konsistenten Theorieüberblick berufsbezogener Umweltbildung. Mit zahlreichen Zitaten von Berufsschullehrer/-innen, eigenen Beobachtungen und Interpretationen zeichnen die Autoren ein klares, realistisches Bild der Berufsschule, die in ihren Strukturen „den notwendigen, umfangreichen Veränderungen notorisch“ entgegensteht (S. 168). Aber: „Wer Veränderungen erzielen möchte, muß sich mit seinen Argumenten den subjek-

tiven Handlungsgründen der Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer stellen, sie aufgreifen und aus der konkreten jeweiligen Situation heraus zu verstehen lernen“ (S. 168). Hierfür liefern die Autoren auf der Grundlage ihrer interessanten Forschungsergebnisse zahlreiche Empfehlungen und eine breite Argumentationshilfe, die auch über den thematischen Schwerpunkt „Umwelt“ hinaus für eine Reform der Berufsschule von besonderem Interesse sind.

Hilfreicher Wegweiser durch die Begriffswelt der Organisations- und Personalentwicklung

Henning Bau

Personal und Organisation als unternehmerische Erfolgsfaktoren

Ein Reader für die Praxis

Joachim Münch unter Mitarbeit von Lars Oliver Kramm

Hochheim am Main, Neres Verlag 1997, 121 Seiten

Um betriebliche Praktiker über das Wichtigste der modernen Organisations- und Personalentwicklung in knapper und leicht verständlicher Form zu informieren, hat JOACHIM MÜNCH kürzlich einen Leitfaden in Form eines kleinen, nützlichen Taschenbuchs herausgegeben. Dem eiligen Leser vermittelt der Reader ein Überblickswissen, liefert Hinweise auf weiterführende Literatur dieses Bereichs und bietet ein übersichtliches Verzeichnis der einschlägigen Fachbegriffe.

Bei der Auswahl und Darstellung des stark verdichteten Sachverhalts haben die Autoren zwei Kriterien in den Vordergrund gestellt: Zum einen sollen „die wichtigsten Aspekte moderner Organisations- und Personalentwicklung“ berücksichtigt und zum anderen

die Sachverhalte „in knapper (und) unmittelbar verständlicher Form“ dargestellt werden. Diesen zweifachen und hohen Anspruch auch einzulösen, gelingt den Autoren sowohl durch die Auswahl der inhaltlichen Aspekte als auch durch die Präsentation der dargestellten Sachthemen:

- Inhaltlich thematisiert werden nicht nur Fragen der Personalentwicklung als unternehmerische Kernaufgabe, der Unternehmenskultur, des Lean management, des Zusammenhangs zwischen Organisationsentwicklung und Innovationen, sondern auch die Rolle der Mitarbeiter als Motor des Erfolgs, des Bedeutungswechsels von „Vorgesetzten“ zur Führungskraft sowie die Marktfunktion von Qualitätsmanagement und Kundenorientierung und die Bedeutung von Aus- und Weiterbildung als Standortfaktoren.
- Die einzelnen Kapitel sind jeweils in kurze übersichtliche Abschnitte untergliedert, in denen eine allerdings sehr knappe Einleitung mit einigen weiterführenden Literaturhinweisen geboten wird. In den Abschnitten selbst werden die jeweiligen spezifischen Fragestellungen anhand zahlreicher Thesen, Merksätze, Checklisten, Tips und Empfehlungen usw. kurz und bündig aufgezeigt sowie die wichtigsten Daten, Fakten und Begriffe anhand leicht verständlicher Grafiken, Übersichten und Tabellen anschaulich dargestellt.

Ob durch die Platzierung der Aus- und Weiterbildung im letzten Kapitel des Readers auch der Stellenwert beruflicher Qualifikationen als Standortfaktor zum Ausdruck gebracht werden sollte, wird von den Autoren in der Einleitung zu diesem Abschnitt nicht beantwortet. Allerdings beschränken die Autoren ihre Ausführungen in diesem Kapitel ausschließlich auf die Präsentation von Grafiken, Übersichten und Tabellen zu teils nicht immer aktuellen Entwicklungen der Berufsbildung (zum Beispiel bei der Ausbildungsbeteiligung, Lernmethoden); zugleich enthalten sie sich weitgehend inhaltlicher Erläuterungen in Form kurzer Fließtexte zu Bedeu-

tung und Gewicht von Aus- und Weiterbildung. Dies kann man aus Sicht der Berufsbildung als versäumte Chance betrachten, durch die man den zentralen Stellenwert der beruflichen Bildung als Standortfaktor hätte deutlicher und überzeugender herausarbeiten können.

Ambivalenzen bei der Akzeptanz von Schlüsselqualifikationen „Ausbildungsreform und betriebliche Berufspraxis“

Dieter Görs

„Schlüsselqualifikationen für neue Anforderungen in Betrieb und Gesellschaft“

– Reformen der betrieblichen Ausbildung im Spannungsfeld von allgemeinbildender Schule und beruflicher Praxis

Jürgen Feldhoff, Norbert Jacke, Jürgen Simoleit

Hrsg. Hans-Böckler-Stiftung, Graue Reihe – Neue Folge Band 97, Düsseldorf 1995, 528 Seiten (ISBN 3-928204-25-4)

Die berufspraxisorientierte Studie zeigt in vielschichtiger Form die Ergebnisse des mehrjährigen empirischen Forschungsprojektes „Berufsorientierung für eine neue Ausbildung im Betrieb“ auf. Leitendes Untersuchungsziel war die Frage, „ob und inwieweit die proklamierten Ziele, Methoden und Organisationsformen der betrieblichen Ausbildung tatsächlich realisiert werden (können)“. Dabei wurde untersucht, welche spezifischen Verengungen sich (möglicherweise) in der Praxis der betrieblichen Berufsbildung zeigen. Ausgehend von der Kritik der betrieblichen Interviewpartner/-innen, die schulischen Vorerfahrungen der Auszubildenden würden mit den Anforderungen von betrieblicher Berufsausbildung nicht übereinstim-

men und sich als Barriere für die Förderung von Schlüsselqualifikationen im Betrieb erweisen, wurde besonders die Relevanz dieses „Vorwurfs“ geprüft.

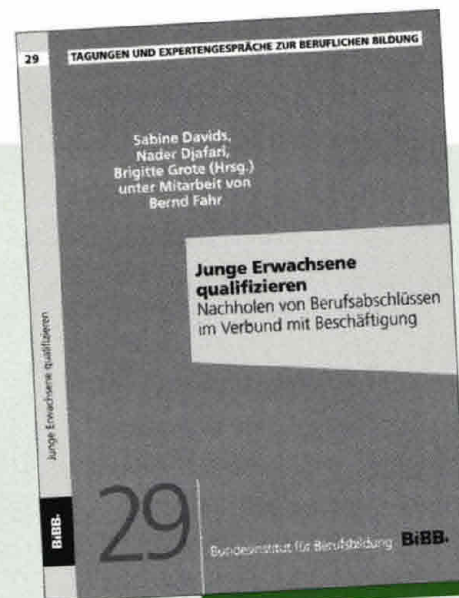
Die Untersuchungen wurden in gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildungsbereichen von fünf Unternehmen vorgenommen. Die Ergebnisse sind in einer zusammenfassenden systematischen Analyse und in mehreren Fallstudien zur reformierten Ausbildungspraxis dokumentiert und praxisrelevant aufbereitet. Umfassend und differenziert werden u. a. die strategische Funktion der Ausbildung für die Unternehmen, die praktische Relevanz neuer Methoden und Organisationsformen der Ausbildung, das Rollen- und Methodenverständnis der Ausbilder sowie das Verständnis der betrieblichen Akteure von den Schlüsselqualifikationen aufbereitet.

Die Rolle der Ausbildungsleitungen, der Ausbilder und der Betriebsräte im Prozeß innerbetrieblicher Innovationen und der reformierten Ausbildung sowie ihre Sichtweisen – und die der Auszubildenden – zur Bedeutung und Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen werden besonders thematisiert. Es zeigt sich, daß – zumindest verbal – alle Betroffenenengruppen Schlüsselqualifikationen ganz überwiegend positiv beurteilen, aber es gibt „große Unterschiede im Grad der konzeptionellen Berücksichtigung und Differenzierung von Schlüsselqualifikationen, vor allem in der expliziten Beachtung von subjektiven und Persönlichkeitselementen sowie von gesellschaftlich-politischen Inhalten“ (S. 138).

Exemplarisch wird das u. a. an der Gewichtung von „Kritikfähigkeit“ und ihrer Reichweite im Anwendungskontext in Konfliktzusammenhängen, die quer zu den Funktionserfordernissen von Unternehmen liegen, verdeutlicht. Dies ist einerseits im Zusammenhang zu sehen mit den nur wenig entwickelten Vorstellungen und Konzepten der ge-

sellschaftlichen Perspektiven von Schlüsselqualifikationen und den von den Interviewten kritisierten Vagheit, inhaltlichen Beliebigkeit und der inflationären Unübersichtlichkeit des Terminus. Andererseits zeigen sich hier – wie auch bei der Förderung von Gestaltbarkeit – interessenpolitische Ambivalenzen. „Besonders nachhaltige Auswirkungen“ – so resümieren die Autoren – „haben fehlende pädagogische Qualifikationen des Ausbildungspersonals“ (S. 253).

Insgesamt gesehen wird in dieser Studie in vielfältiger analytischer und informativer Form veranschaulicht, daß in den ausgewählten Unternehmen, die über den gängigen Standards der Ausbildung hinaus Methoden und Organisationsformen des Lernens und der Förderung von Schlüsselqualifikationen praktizieren – trotz betriebs- und gruppenspezifischer Differenzierungen und Verkürzungen – „Selbständigkeit, Denken in Zusammenhängen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und – begrenzt – die Kritikfähigkeit“ (S. 263) in der Ausbildung keine Leerformeln sind. – Eine lesenswerte, informative und anregende Studie.



Sabine Davids, Nader Djafari,
Brigitte Grote (Hrsg.)
unter Mitarbeit von Bernd Fahr

JUNGE ERWACHSENE QUALIFIZIEREN

**NACHHOLEN VON BERUFSABSCHLÜSSEN IM
VERBUND MIT BESCHÄFTIGUNG
DOKUMENTATION DER FACHTAGUNG VOM
13. UND 14. DEZEMBER 1995 IN WEIMAR**

1997, 268 Seiten,
Bestell-Nr. 104.029,
Preis 24.00 DM

Angesichts des hohen Beschäftigungsrisikos von jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung sind für das Nachholen von Berufsabschlüssen dringend neue Konzepte und Formen gefragt. Die Beiträge in diesem Band spiegeln die Ergebnisse einer Fachtagung zu dieser Thematik wider, auf der ein breites Spektrum von bereits installierten Ansätzen zur Nachqualifizierung vorgestellt wurden. Im Mittelpunkt steht die Umsetzung von abschlussorientierten Maßnahmen vor allem in den wichtigen Bereichen Finanzierung, Curriculumentwicklung durch Modularisierung der Berufsbilder sowie didaktische Gestaltung durch Lernen am Arbeitsplatz und Lernortverbund. Ziel ist es, die Qualitätsstandards zu verbessern, sie auf weitere Nachqualifizierungsmaßnahmen zu übertragen und gemeinsam den Prozeß der Verankerung dieses Ansatzes im Arbeitsförderungs-gesetz voranzutreiben.

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

Autorenhinweise

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

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

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

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

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

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

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

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin, und
Friesdorfer Straße 151–153, 53175 Bonn

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch,
Claudia Gelbicke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 40/22 19/26 13
Internet <http://www.bibb.de>

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

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

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Adam

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax 05 21/9 11 01 79, Tel. 05 21/9 11 01-26
E-Mail: wbv@wbv.de

BEZUGSPREISE + ERSCHEINUNGSWEISE

Einzelheft	15,— DM
Jahresabonnement	69,50 DM
Auslandsabonnement	78,— DM
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich	

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

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

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

ISSN 0341–4515

PROF. DR. DIETER GÖRS

Universität Bremen
Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
Bibliotheksstraße
28359 Bremen

SUSAN LÖTSCH

Technische Universität Dresden
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
(Prof. Dr. Ralf Witt)
Mommensenstraße 13
01062 Dresden

HAGEN RINGSHAUSEN

Otto-von-Guericke-Universität
Fakultät für Geistes-, Sozial- und
Erziehungswissenschaften
Virchowstraße 24
38104 Magdeburg

DR. JOACHIM GERD ULRICH

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

THOMAS VOGEL

Universität der Bundeswehr Hamburg
Fachbereich Pädagogik
Postfach
22039 Hamburg

HENNING BAU

ULRICH DEGEN

DR. KLAUS HAHNE

ROLF JANSEN

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

RICHARD VON BARDELEBEN

URSULA BEICHT

EDITH GAWLIK

KLAUS TROLTSCH

HEIDRUN TUSCHKE

DR. GÜNTER WALDEN

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53131 Bonn

DIETMAR ZIELKE, JOSEFINE POPP

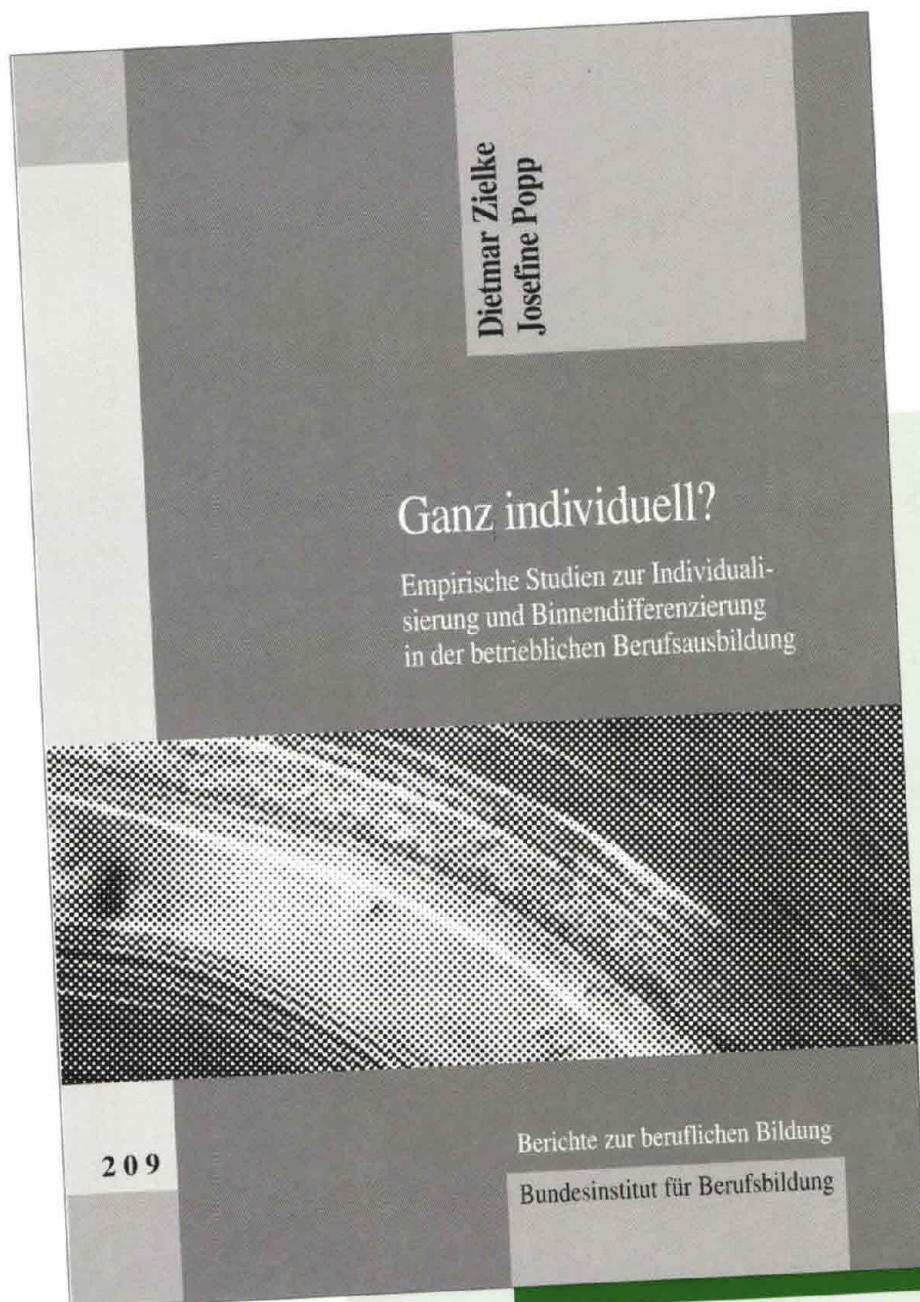
GANZ INDIVIDUELL?

EMPIRISCHE STUDIEN ZUR INDIVIDUALISIERUNG UND BINNENDIFFERENZIERUNG IN DER BETRIEBLICHEN BERUFSAUSBILDUNG

1997, 256 Seiten,
Bestell-Nr. 102.209,
Preis 29.00 DM

Neben Haupt- und Realschülern beginnen immer mehr Abiturienten eine Berufsausbildung. Wird damit auch die Spannweite im Leistungsvermögen der Auszubildenden des einzelnen Betriebes größer und muß dessen Ausbildungspraxis nicht auch differenzierter werden? Dies war die Ausgangsfrage des Projektes Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung, dessen Ergebnisse im vorliegenden Bericht dokumentiert werden. Auf der Basis schriftlicher Befragungen von Auszubildenden, Ausbildern und Ausbildungsleitern in den Berufen Elektroinstallateur, Industriemechaniker (Fachrichtung Maschinen- und Systemtechnik), Kaufmann im Einzelhandel und Industriekaufmann wird deutlich, wie heterogen die Leistungsvoraussetzungen der Auszubildenden im einzelnen Betrieb sind. Davon ausgehend, legen die Autoren dar, wie man sich in der betrieblichen Ausbildungspraxis darauf einstellt und welche besonderen Fördermaßnahmen bei leistungsschwachen und leistungsstarken Jugendlichen eingesetzt werden. Weiter wird untersucht, welche Faktoren sich auf die betriebliche Berufsausbildung auswirken und ob dabei die schulische Vorbildung und die Leistungsstärke der Jugendlichen eine ausschlaggebende Rolle spielen.

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





**RICHARD V. BARDELEBEN, URSULA BEICHT,
KALMAN FEHÉR**

WAS KOSTET DIE BETRIEBLICHE AUSBILDUNG?

FORTSCHREIBUNG DER ERGEBNISSE 1991 AUF DEN STAND 1995

1997, 56 Seiten,
Bestell-Nr. 102.210,
Preis 19.00 DM

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

Um dem vielfach geäußerten Wunsch nach aktuellen Angaben zu den Kosten der betrieblichen Berufsausbildung entgegenzukommen, wurde auf der Grundlage der zuletzt für das Jahr 1991 durchgeführten repräsentativen Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung eine Fortschreibung der Ausbildungskosten auf den Stand 1995 vorgenommen.

Die Fortschreibung beruht auf der Annahme, daß sich im Zeitraum zwischen 1991 und 1995 die betriebliche Ausbildung unter strukturellen Gesichtspunkten nicht wesentlich verändert hat und deshalb die mit differenzierten Inflatoren und getrennt für jede Kostenart neu berechneten Kosten insgesamt gesehen in hohem Maße den realen Gegebenheiten entsprechen.

Mit der detaillierten Darstellung dieser Ausbildungskosten werden allen Interessenten in Berufsbildungspraxis, -politik und Wissenschaft aktuelle, zuverlässige Daten an die Hand gegeben, die ihnen helfen können, die komplexen Kosten-Nutzen-Verhältnisse bei der betrieblichen Berufsausbildung einzuschätzen. Besonders wird auch auf das Verhältnis zwischen den Ausbildungsvergütungen und den betrieblichen Erträgen der Ausbildung eingegangen.