

Hofstätter, Maria (Ed.); Sturm, René (Ed.)

Research Report

Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten. Beiträge zur Fachtagung 'Qualifikationsbedarf der Zukunft - Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe' des AMS vom 12. November 2004 in Wien

AMS report, No. 45

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Hofstätter, Maria (Ed.); Sturm, René (Ed.) (2005) : Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten. Beiträge zur Fachtagung 'Qualifikationsbedarf der Zukunft - Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe' des AMS vom 12. November 2004 in Wien, AMS report, No. 45, ISBN 3854952260, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/97955>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

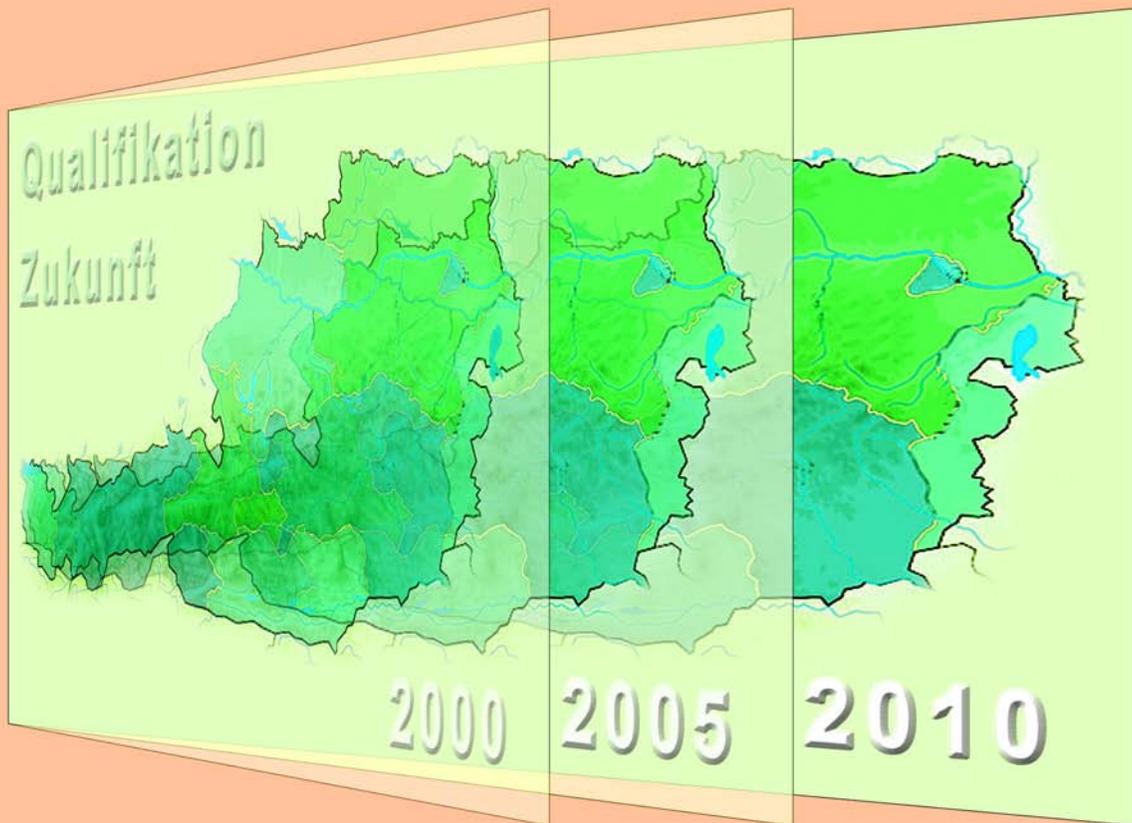
Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



AMS report **45**

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft
– Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse,
Bedarfe« des AMS vom 12. November 2004 in Wien

Herausgegeben vom Arbeitsmarktservice Österreich

Der vorliegende AMS report 45 beinhaltet Beiträge anlässlich der von der Abteilung Berufsinformations- und Qualifikationsforschung des AMS Österreich (nunmehr Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich) veranstalteten Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe«.

Die Fachtagung, die in Kooperation mit dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) durchgeführt wurde, fand am 12. November 2004 in Wien statt.

Folgende Beiträge bilden den Inhalt dieser Publikation:

Helmut Kuwan

Weiterbildung von »Bildungsfernen«: Empirische Ergebnisse und bildungspolitische Empfehlungen

Kurt Vogler-Ludwig

Der Arbeitsmarkt für einfache Berufe: Tätigkeits- und Ausbildungsfelder für ein vernachlässigtes Arbeitsmarktsegment

Arthur Schneeberger

Jugendliche mit Einstiegsproblemen in Ausbildung und Beschäftigung – Berufsstrukturelle, demographische und pädagogische Aspekte

Eva Heckl, Andrea Dorr

Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen an der Schnittstelle Schule / Beruf

Hermine Mandl

Gestaltung alter(n)sgerechter Arbeitskarrieren



P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 3-85495-226-0

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der
Zukunft – Weiterbildung von Geringqualifizierten:
Chancen, Hemmnisse, Bedarfe« des AMS vom
12. November 2004 in Wien

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich



Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Maria Hofstätter, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, Oktober 2005 • Grafik und Titelfoto: Paul Lanz, A-1150 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2005

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, A-1190 Wien

ISBN 3-85495-226-0

Inhalt

| | |
|----------------------|----------|
| Vorwort | 5 |
|----------------------|----------|

Helmut Kuwan

| | |
|--|----------|
| Weiterbildung von »Bildungsfernen«: Empirische Ergebnisse und bildungspolitische Empfehlungen | 7 |
|--|----------|

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | Ausgangssituation und Problemhintergrund | 7 |
| 2 | Zum Begriff »Weiterbildungsferne Personen« | 7 |
| 3 | Einflußfaktoren der Weiterbildungsteilnahme | 8 |
| 3.1 | Welche Faktoren beeinflussen die Weiterbildungsteilnahme? | 8 |
| 3.2 | Welches sind die stärksten Einflußfaktoren auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? | 10 |
| 3.3 | Einschätzungen zur zukünftigen Bedeutung des Problems der Weiterbildung von Bildungsfernen | 11 |
| 4 | Suche nach Ansatzpunkten: Was unterscheidet TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen aus bildungsfernen Gruppen? | 13 |
| 4.1 | Allgemeine Einstellungen und Assoziationen zu Weiterbildung .. | 14 |
| 4.2 | Erfahrungen mit formal-organisiertem Lernen | 15 |
| 4.3 | Erfahrungen mit informellem Lernen | 15 |
| 4.4 | Persönliche Weiterbildungsdispositionen | 17 |
| 4.5 | Privates Lernumfeld | 18 |
| 4.6 | Berufliche Situation und betriebliches Lernumfeld | 19 |
| 5 | Ansatzmöglichkeiten für eine berufliche Nachqualifizierung | 20 |
| 5.1 | Allgemeine Erfolgsbedingungen | 20 |
| 5.2 | Ein konkretes Modell: Modulare berufliche Nachqualifizierung Erwerbstätiger | 22 |
| 6 | Literatur | 26 |

Kurt Vogler-Ludwig

| | |
|---|-----------|
| Der Arbeitsmarkt für einfache Berufe: Tätigkeits- und Ausbildungsfelder für ein vernachlässigtes Arbeitsmarktsegment | 28 |
|---|-----------|

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Einleitung | 28 |
| 2 | Gründe für Ausbildungsverweigerung und Ausbildungsabbruch .. | 29 |
| 3 | Erfahrungen mit bisherigen Integrationskonzepten und Pilotprojekten | 30 |

| | | |
|---|--|----|
| 4 | Integrationsansätze in europäischen Ländern | 31 |
| 5 | Globale Nachfragetrends für einfache Berufe | 33 |
| 6 | Rentabilität der beruflichen Ausbildung | 36 |
| 7 | Beschäftigungs- und Ausbildungspotentiale für einfache Berufe .. | 37 |
| 8 | Vorschläge für die Ausbildung in einfachen Berufen | 38 |
| 9 | Ausbildungs- und Integrationskonzepte | 40 |

Arthur Schneeberger

Jugendliche mit Einstiegsproblemen in Ausbildung und Beschäftigung – Berufsstrukturelle, demographische und pädagogische Aspekte

| | | |
|----|---|----|
| 1 | Einleitung | 42 |
| 2 | Internationale Verbreitung und Ausmaß der Übergangsprobleme .. | 43 |
| 3 | Fast 50 Prozent der jungen AusländerInnen bleiben ohne Ausbildung | 44 |
| 4 | Öffentlicher Fokus am Lehrstellenmarkt in Österreich | 45 |
| 5 | Strukturelle und individuelle Hintergründe von Einstiegsproblemen | 46 |
| 6 | Besondere Schul- und Ausbildungsprobleme in Wien | 49 |
| 7 | Grundbildung und Ausbildung für alle als neue Herausforderung .. | 50 |
| 8 | Berufswahl – Orientierung – Testung | 53 |
| 9 | Schlußfolgerungen | 53 |
| 10 | Tabellenanhang | 54 |

Eva Heckl, Andrea Dorr

Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen an der Schnittstelle Schule/Beruf

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Hauptakteure in der Umsetzung der Behindertenpolitik | 64 |
| 2 | Existierende Maßnahmen | 65 |
| 3 | Zukünftige Herausforderungen | 67 |
| 4 | Qualifikation als Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Integration .. | 69 |

Hermine Mandl

Gestaltung alter(n)sgerechter Arbeitskarrieren

| | | |
|---|---|----|
| 1 | Einleitung | 70 |
| 2 | Qualifikationsstrukturen Österreichs und Qualifizierung älterer ArbeitnehmerInnen | 72 |
| 3 | Ansätze zur Gestaltung alter(n)sgerechter Arbeitskarrieren | 74 |
| 4 | Zusammenfassung | 75 |
| 5 | Literatur | 76 |

Vorwort

Mit dem Band »Qualifikationsbedarf der Zukunft III – Weiterbildung von Geringqualifizierten« legt das AMS Österreich, Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (AMS /ABI), im Rahmen der Publikationsreihe »AMS report« einen weiteren Sammelband vor, der – ausgehend von der Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe«¹ – thematisches Material für die fortlaufenden Fachdiskussionen in der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung liefern soll.

In Anbindung an die drei vorhergehenden Sammelbände, die im Rahmen einschlägiger Fachtagungen² bereits in den Jahren zuvor publiziert wurden, wird auch mit diesem Band wiederum der Versuch unternommen, das Spektrum der qualifikationsorientierten Arbeitsmarktforschung in möglichst vielen Facetten zu präsentieren.

Im ersten Beitrag erörtert Helmut Kuwan (Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München; www.hk-forschung.de) anhand umfangreicher empirischer Erhebungen die Problematik der Weiterbildung von sogenannten »Bildungsfernen«. Dabei wird insbesondere auch auf die relevanten Kontextfaktoren bildungsferner Erwachsenenmilieus eingegangen, wobei auch die interviewten Betroffenen direkt zu Wort kommen. Schlußendlich wird ein konkretes Modell zur modularen Nachqualifizierung Erwerbstätiger vorgestellt.

Der Beitrag von Kurt Vogler-Ludwig (Economix Research & Consulting, München; www.economix.org) nimmt den Arbeitsmarkt für einfache Berufe in den Blick. In diesem Beitrag wird überdies die These vertreten, daß dieses Segment durchaus Potentiale für Beschäftigte und Arbeitsuchende mit vergleichsweise geringer Qualifikation zu bieten hat bzw. nach der Schaffung und Adaptierung entsprechender Rahmenbedingungen solche Potentiale zu bieten hätte. Dazu werden vom Autor auch Ausbildungs- und Integrationskonzepte vorgeschlagen.

Mit dem Segment der Jugendlichen und deren Einstiegsproblemen setzt sich der Beitrag von Arthur Schneeberger vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw; www.ibw.at) auseinander; der Schwerpunkt hierbei liegt auf der Analyse struktureller wie individueller Einstiegsprobleme junger Menschen am Arbeitsmarkt.

1 Die von der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (AMS/ABI) veranstaltete und in Kooperation mit dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) organisierte Tagung fand am 12. November 2004 in Wien statt.

2 Hofstätter, M./Sturm, R. (Hg.) (2002): AMS report 28 – Qualifikationsbedarf der Zukunft. Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Qualifikationsentwicklung« des AMS vom 17. Mai 2001 in Wien.

Hofstätter, M./Sturm, R. (Hg.) (2002): AMS report 34 – Qualifikationsbedarf der Zukunft I. Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Prognoseinstrumente und Innovationsfelder des AMS vom 28. Mai 2002 in Wien.

Hofstätter, M./Sturm, R. (Hg.) (2004): AMS report 40 – Qualifikationsbedarf der Zukunft II. Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Kompetenzen als Dreh- und Angelpunkt einer sich verändernden Arbeitswelt« des AMS vom 28. Oktober 2003 in Wien.

Eva Heckl und Andrea Dorr von KMU-Forschung Austria (www.kmuforschung.ac.at) fokussieren in ihrem Beitrag hingegen die Situation von benachteiligten Jugendlichen; sie resümieren bestehende Maßnahmen und Akteure und skizzieren die zukünftigen Herausforderungen und Trends in der Re-(Integration) benachteiligter junger Menschen am Arbeitsmarkt.

Am Ende dieses vorliegenden AMS reports setzt sich der Beitrag von Hermine Mandl von der Beratungsstelle Humane Arbeitswelt, Klosterneuburg (www.humane-arbeitswelt.at) mit Fragen und Aspekten zur Gestaltung altersgerechter wie alternsgerechter Arbeitswelten bzw. Arbeitskarrieren auseinander.

AMS-Forschungsnetzwerk neu

Wie schon im Sammelband zuvor möchten die HerausgeberInnen auch diesmal auf die internetbasierte Forschungsplattform des AMS Österreich, das AMS-Forschungsnetzwerk, aufmerksam zu machen, das einem grundlegenden Redesign unterzogen wurde.³

Im Sinne der Inter- wie Transdisziplinarität sollen auf der einen Seite die für die Arbeitsmarkt- Qualifikationsforschung relevanten wissenschaftlichen Disziplinen »zu Wort kommen«, andererseits erfolgt die Gestaltung der Plattform in einer Weise, daß auch eine interessierte Öffentlichkeit, einschließlich der Medien, einen raschen und nutzbringenden Zugang zu den Inhalten findet. Unter anderem werden bei der Gestaltung der Plattform folgende Schwerpunkte gesetzt:

- AMS-Forschungsdatenbank (Forschungsmaterialien, Studien, Berichte);
- Archiv AMS info (online-Archiv) sowie AMS report mit Such- wie Bestellmöglichkeit;
- AMS-Qualifikationsstrukturbericht (Jahresauswertung des AMS-Qualifikations-Barometers);
- Veranstaltungshinweise/Veranstaltungsdokumentationen;
- Links zu Forschungsinstitutionen (Netzwerkpartner);
- Newsletter (Möglichkeit eines E-Mail-Abonnements).

Die Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (AMS/ABI) hofft auch diesmal, allen Interessierten mit der Publikationsreihe AMS report eine informative Diskussionsgrundlage sowie mit dem AMS-Forschungsnetzwerk ein nutzbringendes Info-Instrument für die Arbeit zur Verfügung stellen zu können.

Maria Hofstätter und René Sturm

Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation
AMS Österreich

³ Die Plattform kann über die Homepage des AMS Österreich (www.ams.at) erreicht werden.

Helmut Kuwan

Weiterbildung von »Bildungsfernen«: Empirische Ergebnisse und bildungs- politische Empfehlungen

1 Ausgangssituation und Problemhintergrund

Dieser Artikel zielt darauf ab, auf Basis der Ergebnisse empirischer Forschungsprojekte bildungspolitische Empfehlungen für die Weiterbildung von »Bildungsfernen« zu entwickeln. Entsprechend werden im folgenden zunächst Ergebnisse aus empirischen Forschungsprojekten zu diesem Thema vorgestellt. Darauf aufbauend erfolgt anschließend eine Suche nach Erfolgsbedingungen für die Weiterbildung bildungsferner Personen. Der Artikel endet mit der Skizzierung eines konkreten Konzeptes, das Chancen zur beruflichen Nachqualifizierung bisher nicht erreichter Zielgruppen zu bieten scheint.

Insgesamt gliedert sich der Beitrag nach der Einführung und einer kurzen begrifflichen Diskussion in drei inhaltliche Schwerpunkte, die sich im wesentlichen auf folgende Aspekte beziehen, die im Kontext der Diskussionen zu diesem Thema von Interesse sind:

- Einflußfaktoren der Weiterbildungsteilnahme;
- eine Suche nach Ansatzpunkten zur Weiterbildung von Bildungsfernen sowie
- bildungspolitische Handlungsempfehlungen.

Grundlage der vorgestellten empirischen Ergebnisse sind überwiegend Forschungsprojekte, die unter Leitung des Autors im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Deutschland durchgeführt wurden und die alle aus unterschiedlichen Perspektiven das Thema »Weiterbildung von bildungsfernen Personen« behandeln. Trotz dieses immanenten Bezuges auf die Situation in Deutschland ist zu hoffen, daß die Ergebnisse auch die eine oder andere Anregung für die bildungspolitischen Diskussionen in Österreich bieten.

2 Zum Begriff »Weiterbildungsferne Personen«

Die Begriffe »Weiterbildungsferne Personen« oder »Bildungsbenachteiligte Personen« werden mit Blick auf vielfältige inhaltliche Facetten verwendet. Entsprechend ist die begriffliche Abgrenzung ein schwieriges Unterfangen.¹

1 Vgl. näher Brüning 2004, Seite 10–22.

Dieser Artikel zielt nicht darauf ab, die theoretischen Aspekte zur Abgrenzung des Begriffs »weiterbildungsferne Personen« möglichst umfassend zu diskutieren. Trotzdem ist es erforderlich, kurz zu skizzieren, auf welchem Begriffsverständnis der folgende Text basiert.

In diesem Artikel erfolgt eine Annäherung an den Begriff »Weiterbildungsferne Personen« aus der Perspektive der empirischen Sozialforschung. Als »weiterbildungsfern« gelten Personengruppen, die sich besonders selten an Weiterbildung beteiligen. Diese begriffliche Abgrenzung ist also nicht theoriegeleitet, sondern erfolgt in Form einer pragmatischen Annäherung, bei der das tatsächliche Handeln ausschlaggebend ist.

Entsprechend diesem Begriffsverständnis werden im folgenden zunächst zwei Fragen behandelt:

- Welche Faktoren beeinflussen die Weiterbildungsteilnahme?
- Welche dieser Einflußfaktoren wirken sich besonders stark auf die Weiterbildungsteilnahme aus?

3 Einflußfaktoren der Weiterbildungsteilnahme

3.1 Welche Faktoren beeinflussen die Weiterbildungsteilnahme?

Welche Personengruppen nehmen besonders häufig bzw. selten an Weiterbildung teil? Um diese Frage zu beantworten, sind quantitative Analysen auf der Basis von Repräsentativbefragungen erforderlich. In Deutschland ist das Berichtssystem Weiterbildung (im folgenden kurz »BSW«) die einzige Datenquelle, die Analysen für die gesamte Weiterbildungslandschaft im Zeitvergleich ermöglicht.

Das BSW wird seit 1979 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Dreijahresturnus durchgeführt. Auftragnehmer ist TNS Infratest Sozialforschung (Federführung) in Kooperation mit dem IES Hannover und Helmut Kuwan, Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München. Die im folgenden dargestellten Ergebnisse stützen sich im wesentlichen auf die mündliche Befragung von rund 7.000 Personen im Rahmen des BSW VIII.²

Die Weiterbildungsteilnahme wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst (vgl. Abbildung 1). Etwas vereinfacht lassen sich dabei soziodemographische und motivationale Faktoren sowie Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen unterscheiden. So variierte z. B. im Bezugsjahr 2000 in tabellarischen Analysen die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in Form von Lehrgängen/Kursen besonders stark zwischen:

² Vgl. Kuwan u. a. 2003.

- Personen mit einem Hochschulabschluß und denjenigen ohne Berufsausbildung (43 % vs. 9 %);
- Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen (40 % vs. 9 %);
- BeamtenInnen und ArbeiterInnen (60 % vs. 24 %);
- Deutschen und AusländerInnen (30 % vs. 12 %) sowie zwischen
- Erwerbstätigen im Bereich »Banken/Versicherung« und den Beschäftigten im Baugewerbe (55 % vs. 24 %).

Abbildung 1

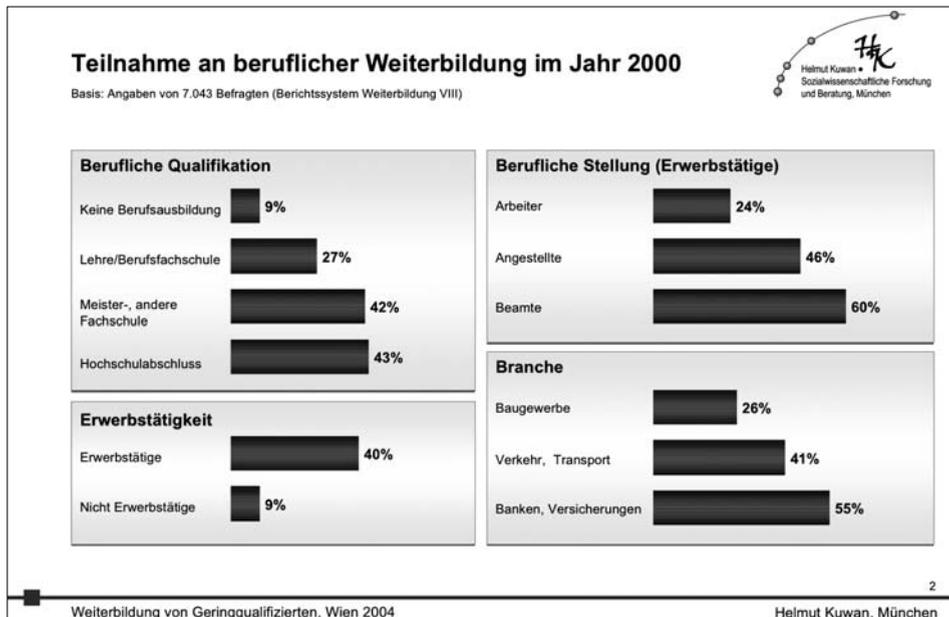


Abbildung 1 zeigt verschiedene Faktoren auf, die die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen. Angesichts der Vielzahl von Einflußfaktoren lassen tabellarische Auswertungen allerdings zwangsläufig manche Fragen offen. Diese betreffen z. B. Fragen wie die Stärke verschiedener Einflußfaktoren, deren Zusammenwirken oder die Unterschiede zwischen Teilgruppen in Bezug auf mehrere Merkmalskombinationen. Hinzu kommt, daß unter Umständen bestimmte »Neue Risikogruppen« in der tabellarischen Analyse nicht zu erkennen sind.

Diese Fragen können nur durch den Einsatz komplexerer Verfahren beantwortet werden. Aus diesem Grund wurden im Rahmen des BSW multivariate Zusatzauswertungen vorgenommen.

3.2 Welches sind die stärksten Einflußfaktoren auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung?

Um die Bedeutung einzelner Faktoren in ihrer Abhängigkeit voneinander darzustellen, wurden mit den Daten des Berichtssystems Weiterbildung VII Kontrastgruppenanalysen durchgeführt. Dieses Verfahren ermöglicht es, die Bedeutung einzelner Faktoren in ihrer Abhängigkeit voneinander darzustellen und dadurch Personengruppen zu identifizieren, die sich besonders häufig oder besonders selten an Weiterbildung beteiligen.

Bei dem Verfahren der Kontrastgruppenanalyse wird die Gesamtheit der Befragten schrittweise in einzelne Gruppen so aufgeteilt, daß die entstehenden Teilgruppen im Hinblick auf die Teilnahme an Weiterbildung möglichst stark kontrastieren. Dieses Verfahren führt einerseits zu genau abgegrenzten Gruppen, die sich durch extrem hohe bzw. extrem niedrige Teilnahmequoten an Weiterbildung auszeichnen (Kontrastgruppen). Dadurch wird ein Spektrum von Lebenssituationen sichtbar, das von weiterbildungsfernen bis hin zu besonders weiterbildungsaktiven Gruppen reicht. Zum anderen erhält man Informationen, durch welche Faktoren die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung erklärt werden können, sowie über die Stärke des jeweiligen Einflusses.³

Betrachtet man die formal-organisierte berufliche Weiterbildung in Form von Lehrgängen oder Kursen, so ist die Erwerbsbeteiligung der wichtigste Einflußfaktor auf die Weiterbildungsteilnahme in diesem Segment. Die Teilnahmequote der Erwerbstätigen an beruflicher Weiterbildung liegt bundesweit um 30 Prozentpunkte höher als die der nicht-erwerbstätigen Personen.

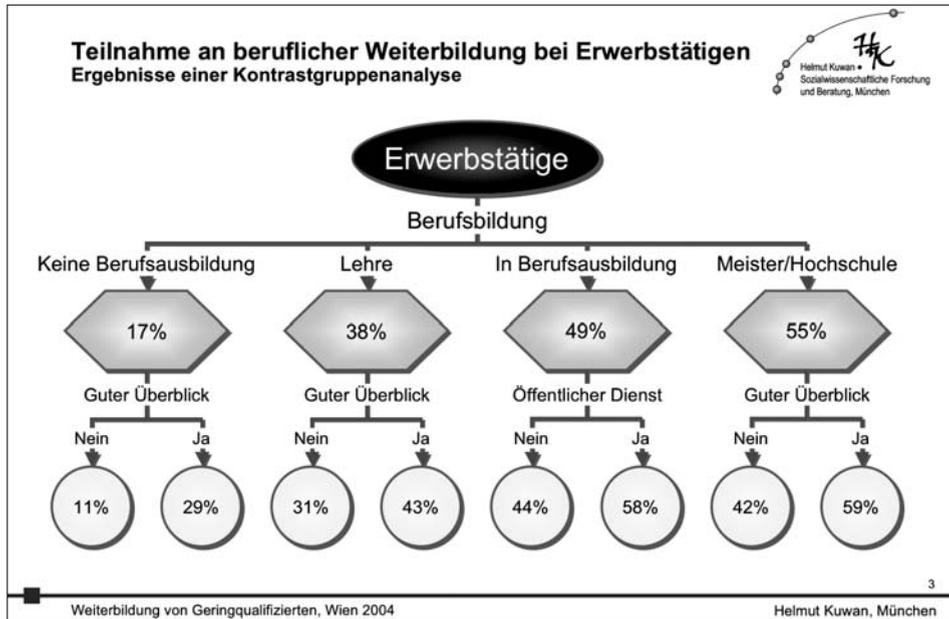
Die berufliche Weiterbildungsteilnahme der Erwerbstätigen wird am stärksten von der Berufsbildung beeinflusst. Wie Abbildung 2 zeigt, liegt die Spannweite der Teilnahmequoten zwischen 17 % bei den Erwerbstätigen ohne Berufsabschluß und 55 % bei den Erwerbstätigen mit einem Meister- oder Hochschulabschluß.

Auf der folgenden Teilungsebene erscheint in drei von vier beruflichen Qualifikationsgruppen bei Erwerbstätigen als zweitstärkster Einflußfaktor die Weiterbildungstransparenz,⁴ in der verbleibenden Gruppe ist es die Zugehörigkeit zum öffentlichen Dienst.

3 Zu näheren Ausführungen zum Verfahren der Kontrastgruppenanalyse vgl. Kuwan 2002, Seite 129f und Seite 200f.

4 Die Weiterbildungstransparenz nimmt unter den Einflußfaktoren eine Sonderstellung ein, da sie je nach Kontext sowohl abhängige als auch unabhängige Variable sein kann, vgl. Kuwan 2002, a. a. O., Seite 125f.

Abbildung 2



In der Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen wirkt sich dagegen vor allem der Ost-West-Unterschied aus. Die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung liegt für die Gruppe der nicht-erwerbstätigen Personen in den neuen Bundesländern mehr als doppelt so hoch wie in den alten Ländern.

Auch auf den folgenden Teilungsebenen unterscheiden sich die stärksten Einflußfaktoren auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen erheblich. Anders als bei den Erwerbstätigen (s. oben) ist der zweitstärkste Einflußfaktor aller Teilgruppen von nichterwerbstätigen Personen jeweils das Merkmal »Alter«, wenn auch in unterschiedlichen Abgrenzungen.

3.3 Einschätzungen zur zukünftigen Bedeutung des Problems der Weiterbildung von Bildungsfernen

Wie die Ergebnisse der Kontrastgruppenanalysen gezeigt haben, gilt für die Beteiligung an formal-organisierter beruflicher Weiterbildung in Deutschland auch weiterhin das Matthäus-Prinzip »Wer hat, dem wird gegeben«. Die Berufsbildung ist der stärkste Einflußfaktor auf die Teilnahme Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung. Da in der mittelfristigen Perspektive der Anteil der Personen ohne beruflichen Abschluß rückläufig ist, könnte an dieser Stelle die Vermutung nahe liegen, daß sich das Problem der Weiterbildung von Bildungsfernen in Zukunft zum großen Teil »von selbst«, also ohne zusätzliche bildungspolitische Maßnahmen, erledigen wird.

Eine Einschätzung zu dieser Frage, die auf den Beurteilungen führender ExpertInnen ba-

siert und insofern über reine Spekulationen hinausgeht, liefert das deutsche Bildungs-Delphi, mit dem im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sich abzeichnende mittelfristige Veränderungen von Bildungsprozessen und Bildungsstrukturen beim Übergang zur Wissensgesellschaft mit Blick auf das Jahr 2020 untersucht wurden.⁵ Diese Studie enthält neben einem Blick in die Zukunft aus der Sicht von ExpertInnen zugleich auch Informationen zum Entwicklungsbedarf im Bildungssystem.

Angesichts des Übergangs zur Wissensgesellschaft steht das Aus- und Weiterbildungssystem in Deutschland nach Ansicht einer überwiegenden ExpertInnenmehrheit vor vielfältigen Herausforderungen und wird sich rasch wandeln. Zentrale Entwicklungen betreffen die Zunahme von Selbststeuerung, eine neue Definition der Allgemeinbildung, die Integration von Arbeits- und Lernprozessen, veränderte Rollen von Lehrenden und Lernenden, verstärkte Evaluierung von Aus- und Weiterbildung, aber auch das Risiko eines zunehmenden »Knowledge-Gap« zwischen Gruppen, die über immer mehr Wissen verfügen und zwischen bildungsfernen Gruppen, die immer mehr den Anschluß verlieren.

Nach Ansicht einer Mehrheit der befragten ExpertInnen besteht somit ohne gezielte Unterstützungsstrukturen in einer mittelfristigen Perspektive die Gefahr, daß das Ziel einer Förderung von Benachteiligten nicht im gewünschten Maße erreicht wird (vgl. Abbildung 3). Mit den veränderten Zugangsmöglichkeiten zu Wissen und Informationen gewinnt die Frage, wie das lebenslange Lernen »bildungsferner« Gruppen gefördert werden kann, weiter an Bedeutung.

Abbildung 3



⁵ Vgl. Kuwan/Waschbüsch 1998.

4 Suche nach Ansatzpunkten: Was unterscheidet TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen aus bildungsfernen Gruppen?

Die multivariaten Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung ermöglichen es, Personengruppen zu identifizieren, die sich besonders häufig oder besonders selten an Weiterbildung beteiligen. Hinweise zur Überwindung von Weiterbildungsbarrieren in spezifischen Situationen lassen sich daraus allerdings nicht ableiten. Hierzu sind qualitative Interviews erforderlich, die Informationen über die individuellen Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildung in der jeweiligen Lebenssituation liefern und es damit auch ermöglichen, Ansatzpunkte für einen Abbau von Weiterbildungsbarrieren zu erhalten.

Vom Grundgedanken her zielen die qualitativen Interviews ebenfalls auf die Bildung von Kontrastgruppen ab, wenn auch mit einem etwas anderem Akzent. Die Beobachtung, daß es auch bildungsferne Personen gibt, die sich an Weiterbildung beteiligen, führt zu der Leitfrage der qualitativen Interviews, die wie folgt formuliert werden kann:

Was unterscheidet TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen aus bildungsfernen Gruppen?

Um die individuellen Gründe für eine Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung herauszuarbeiten, wurden TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen aus bildungsfernen Personengruppen in möglichst vergleichbaren Lebenssituationen einander gegenübergestellt. Die Auswahl der Zielpersonen erfolgte so, daß zu jedem/jeder TeilnehmerIn ein/eine Nicht-TeilnehmerIn mit möglichst ähnlichen sozialstrukturellen Merkmalen befragt wurde. Im Mittelpunkt des Interesses standen dabei un- oder angelernte ArbeitnehmerInnen sowie Personen ohne beruflichen Bildungsabschluß oder – entsprechend der Definition der Bundesanstalt für Arbeit (jetzt: Bundesagentur für Arbeit) – Personen mit Lehre, die seit sechs Jahren nicht mehr in ihrem erlernten Beruf als Fachkraft tätig sind. Die Abgrenzung von TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen sowie die Anlage der Stichprobe ist an anderer Stelle näher beschrieben.⁶

In den qualitativen Interviews wurde für eine Reihe möglicher Einflußfaktoren vertieft untersucht, inwieweit sie sich zwischen TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen an beruflicher Weiterbildung aus bildungsfernen Gruppen unterscheiden. Im folgenden werden die Ergebnisse zu fünf Aspekten näher dargestellt:

- Einstellungen allgemeiner Art hinsichtlich Weiterbildung;
- Erfahrungen mit formal-organisiertem Lernen;
- Erfahrungen mit informellem Lernen;
- persönliche Weiterbildungsdispositionen;
- berufliche Situation.

6 Vgl. Kuwan 2002, S. 121f.

4.1 Allgemeine Einstellungen und Assoziationen zu Weiterbildung

Zu Beginn der Interviews wurden die Zielpersonen zunächst nach ihrer persönlichen und beruflichen Situation befragt und im Anschluß daran gebeten, zu dem Begriff »Weiterbildung« frei zu assoziieren. Bis zu diesem Zeitpunkt war dieses Thema im Interview noch nicht angesprochen worden, so daß diese Äußerungen die Vorstellungen, Erfahrungen und Erwartungen zum Begriff »Weiterbildung« unmittelbar wiedergeben.

Fast immer steht bei den spontanen Äußerungen die berufliche Weiterbildung im Vordergrund, die häufig mit dem Erwerb von Computerkenntnissen in Verbindung gebracht wird. Außerdem weist die Mehrheit der TeilnehmerInnen und auch der Nicht-TeilnehmerInnen auf die allgemeine Bedeutung von Weiterbildung hin.

Bezogen auf ihre persönliche Situation zeigen sich dagegen Unterschiede. Während viele TeilnehmerInnen der Ansicht sind, daß sie ohne Weiterbildung den Anforderungen am Arbeitsplatz nicht gerecht werden können, unterscheiden manche Nicht-TeilnehmerInnen zwischen der generellen Bedeutung von Weiterbildung und der Bedeutung für die eigene Person, wie das folgende Zitat veranschaulicht: *»Ich find's [Weiterbildung] eigentlich ziemlich positiv. Ich mein', für mich wär's jetzt grad nicht unbedingt wichtig, aber für gewisse Leute ist es wichtig, weil in ihrem alten Beruf kommen sie nicht voran oder können aus gesundheitlichen Gründen nicht weitermachen. Daß sie sich dann weiterbilden, das find' ich dann schon wichtig, damit sie dann später was anderes machen können.«* (Frau F.)

Pointiert formuliert, läßt sich diese bereits in früheren Studien beobachtete Grundhaltung wie folgt umschreiben: »Weiterbildung ist wichtig, aber nicht für mich.«

Manche Befragte denken bei dem Begriff »Weiterbildung« an berufsbezogene Weiterbildung generell. Erwerbstätige gehen davon aus, ohne eine Anpassung an veränderte berufliche Anforderungen den Anschluß im Betrieb zu verpassen. Arbeitslose TeilnehmerInnen sehen Weiterbildung vor allem als Möglichkeit an, Qualifikationsnachweise zu erwerben, die ihnen den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt erleichtern.

Als weiterer Aspekt wird die persönliche Weiterbildung genannt, die der Leitlinie des Lebenslangen Lernens folgt. Auch einige Nicht-TeilnehmerInnen äußern sich in diesem Sinne.

Kritische Äußerungen zu Weiterbildung finden sich selten. Soweit TeilnehmerInnen Kritik äußern, spiegeln sich darin Enttäuschungen über aus ihrer Sicht nicht zufriedenstellende Maßnahmen wider. Einzelne Nicht-TeilnehmerInnen stehen Weiterbildung und dem Bildungssystem generell kritisch gegenüber; eine ablehnende Grundhaltung zu Weiterbildung ist jedoch bei TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen die Ausnahme.

Insgesamt unterscheiden sich die spontanen Assoziationen und Weiterbildungseinstellungen der TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen aus bildungsfernen Gruppen nicht grundsätzlich, sondern eher punktuell.

4.2 Erfahrungen mit formal-organisiertem Lernen

Die meisten Befragten berichten über negative Lernerfahrungen in der Schulzeit. Einige erinnern sich beim Stichwort Schule vor allem an Versagensängste und Unsicherheiten, an Black-outs in Prüfungssituationen, Mißerfolge und schlechte Noten. Über mangelndes Interesse, das zu schlechten Noten führte, berichten sowohl Personen, die mit dem Lernen eher Schwierigkeiten hatten als auch diejenigen, die sich nach der Schulzeit mit Erfolg weitergebildet haben.

Negative Schulerfahrungen führen dazu, daß bildungsferne Personen einer Teilnahme an formal-organisierter Weiterbildung erst einmal sehr skeptisch gegenüberstehen. Auch die meisten TeilnehmerInnen aus dieser Gruppe sind durch negative schulische Lernerfahrungen vorbelastet. Kommt es dennoch zur Teilnahme, so sind die Lernerfahrungen in der Weiterbildung meist positiv. Manche nehmen an sich Lernfähigkeiten wahr, die sie aus der Schulzeit nicht kannten. Die Haltung zu Weiterbildung verändert sich, und die Hürden für den Besuch weiterer Maßnahmen sind deutlich geringer als vorher, wie das folgende Beispiel illustriert: *»Wie hat sich meine Einstellung [zu Weiterbildung] geändert? Früher hab' ich das gar nicht mehr gesehen, daß ich das könnte. Das hab' ich mir gar nicht zugetraut. Nicht mal nicht zugetraut, sondern einfach überhaupt nicht in Erwägung gezogen, daß ich [so] etwas versuchen könnte.«* (Herr C.)

Umgekehrt gilt allerdings auch, daß negative Lernerfahrungen in Weiterbildungsmaßnahmen nachhaltig demotivierend wirken können. Als problematisch erweisen sich insbesondere Maßnahmen, in denen Erwachsene und Jugendliche gemeinsam lernen. Die Arbeitsmarktrelevanz einer Weiterbildungsmaßnahme ist für die meisten bildungsfernen Personen von entscheidender Bedeutung. Ist diese nicht gegeben, so führt dies gerade bei dieser Zielgruppe oft nicht zur Wahl anderer Kurse, sondern in die Resignation. Für viele Befragte ist die fehlende Weiterbildungstransparenz ein großes Hindernis für eine Weiterbildungsteilnahme. Als bevorzugte Quelle für Informationen über Weiterbildung nennen bildungsferne TeilnehmerInnen vor allem Vorgesetzte, Kollegen, Verwandte und Bekannte. Häufig wird der Wunsch nach mehr Informationen geäußert. Institutionalisierte Beratungsstellen suchen sie im allgemeinen jedoch nicht auf.

Alles in allem finden sich sowohl bei TeilnehmerInnen als auch bei Nicht-TeilnehmerInnen aus bildungsfernen Gruppen relativ hohe Barrieren gegenüber einer Beteiligung an formal-organisierter beruflicher Weiterbildung, die maßgeblich durch negative Schulerfahrungen geprägt sind. Unterschiede im ersten Zugang zu Weiterbildung können dadurch nicht erklärt werden. Bemerkenswert erscheint jedoch, daß sich durch positive Lernerfahrungen in der Weiterbildung anschließend die Grundhaltung bei TeilnehmerInnen verändern kann.

4.3 Erfahrungen mit informellem Lernen

Distanz zum Lernen zeigt sich bei bildungsfernen Personen hauptsächlich in Bezug auf formal-organisierte Bildung. Sie relativiert sich etwas, wenn auch informelle Lernprozesse in Betracht gezogen werden.

Die meisten Nicht-TeilnehmerInnen haben eine Präferenz für informelles Lernen. Einige Barrieren, die eine Teilnahme an Kursen oder Lehrgängen verhindern, spielen bei informellen Arten des Kenntniserwerbes eine wesentlich geringere Rolle. So ist zum Beispiel die Hemmschwelle, KollegInnen zu fragen, deutlich niedriger als die, einen Kurs zu besuchen. Auch das Zutrauen in die eigenen Lernfähigkeiten ist beim informellen beruflichen Lernen in höherem Maß vorhanden als bei formal-organisierten Lernformen.

Insbesondere einige ältere Befragte ziehen es deshalb vor, Computerkenntnisse nicht in einem Weiterbildungskurs zu erlernen, sondern informell im privaten Bereich von Bekannten oder von jüngeren Familienmitgliedern: *»Sie glauben gar nicht, wie dusseelig ich mich da anstelle. (...) Und ich weiß, daß es mit dem Computer viel besser und leichter gehen muß, aber ich begreife es einfach nicht. (...) Wenn die [Sohn und dessen Partnerin] mir jetzt die Schritte erklären, und dann immer wieder, und wieder und ein bißchen nett, und nicht so zack, zack, mach' mal, dann hoffe ich, daß ich die Sachen, die ich damit machen möchte, lernen kann.«* (Herr Sch., 61 Jahre)

Manche Befragte eignen sich im Prozeß der Arbeit durch Zuschauen, Nachfragen bei KollegInnen und Ausprobieren berufliche Kenntnisse an, die weit über einfache Tätigkeiten hinausgehen. Zum Teil übernehmen sie anspruchsvollere Arbeiten, und es erfolgt ein beruflicher Aufstieg aufgrund informell erworbener Kenntnisse wie im folgenden Beispiel: *»Das war eigentlich relativ einfach. (...) Ich hab' halt immer den anderen über die Schulter geguckt, wenn ich Zeit gehabt hab', und hab' immer wieder Fragen gestellt, und dann ist mir das erklärt worden. Und wenn ich Zeit gehabt habe, hab' ich geholfen und das selber angewandt. (...) Alle vierzehn Tage hab' ich dann morgens den Laden sechs Stunden alleine geführt. (...) Ich hab' halt alles gemacht vom Annehmen bis zur Ausgabe, über Reinigung, Bügeln, Sortieren, Flecken rausmachen. (...) Das hat mir niemand beigebracht, ich hab' s mir mehr oder weniger selber beigebracht.«* (Frau F.)

Informelles berufliches Lernen ist jedoch kein »Allheilmittel«. Wenn die zu lernende Materie als zu schwierig eingestuft wird, stößt die Präferenz für praktisches Lernen an ihre Grenzen.

Erwartungsgemäß ist eine verbreitete Form des informellen beruflichen Kenntniserwerbs, nämlich das Lesen von Fachliteratur, bei bildungsfernen Personen wenig beliebt. Hier wirken zum Teil noch negative Lernerfahrungen aus der Schulzeit nach. Darüber hinaus fehlt manchen Befragten beim Lesen von Fachliteratur ein unmittelbares Feedback.

Als großes Problem erweist sich in diesem Zusammenhang allerdings die fehlende Möglichkeit zur Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse. Da diese Kenntnisse nicht dokumentiert sind, können sie bei einem Berufswechsel oder einem beruflichen Wiedereinstieg oft nicht verwertet werden. Einige Befragte haben das Gefühl, trotz ihrer Fähigkeiten keine Chance auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten, weil ihnen Zertifikate fehlen. Da sie einem potentiellen Arbeitgeber nicht durch ein Zertifikat »beweisen« können, daß sie bestimmte Fähigkeiten in die entsprechende berufliche Tätigkeit einbringen können, erhalten andere BewerberInnen den gewünschten Arbeitsplatz: *»Ich telefonier', und ich schreib', mach' Termine und so. (...) Ich*

kann das ja eigentlich alles, nur ich hab' halt nichts Schriftliches. Das hat mich eigentlich erst so richtig gestört, als ich jetzt vor drei Jahren überhaupt zum ersten Mal wieder eine feste Anstellung gesucht habe. Jeder sucht [jemanden] mit abgeschlossener Berufsausbildung. Und dann steht man da, Mensch, man hat überhaupt nichts nachzuweisen.« (Frau W.)

Die Präferenz für informelles Lernen besteht bei TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen aus bildungsfernen Gruppen in ähnlicher Weise. Die Beispiele von Befragten mit spezifischen beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten trotz geringer formaler Qualifikationen verdeutlichen, daß für manche weiterbildungsferne Personen eine Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten sehr hilfreich wäre.

4.4 Persönliche Weiterbildungsdispositionen

Neben äußeren Faktoren wie dem privaten oder beruflichen Umfeld wirken sich auf das Weiterbildungsverhalten auch vielfältige intrinsische Faktoren aus. In Bezug auf bildungsferne Personen erscheinen dabei vier Aspekte besonders bedeutsam: Angst vor Mißerfolg; geringe Eigeninitiative; das Fehlen einer längerfristigen Zielorientierung und geringes Durchhaltevermögen.

Interesse oder Spaß am Lernen sowie Lust auf Neues sind bei bildungsfernen Personen fast nie Anlaß für eine Weiterbildungsteilnahme. Das folgende Zitat veranschaulicht diese Grundhaltung: *»Um Gottes Willen, nein, ich lerne heute auch noch nicht so gerne. Also, was auf dem Blatt steht, lern' ich überhaupt nicht gern. Was mir jemand zeigt, das mach' ich gern. (...) Ich glaub', ich würd' die größte Prüfungsangst haben.« (Frau C.)*

Angst vor Mißerfolg erweist sich, wenn auch nicht immer explizit thematisiert, bei näherer Betrachtung als eine der zentralen Weiterbildungsbarrieren bildungsferner Personen. Die Angst, in einer Prüfungssituation zu versagen, basiert oftmals auf Erfahrungen aus der Schulzeit, hat aber auch mit einer fehlenden Routine bezüglich Prüfungen zu tun: *»Ich bin da einfach hin [zum Eignungstest] und hab' mich überwunden, mit Schrecken (...), ich hab' gezittert. Da hab' ich mir gedacht, »ja klar, wenn die dich nehmen, dann mach' ich das«, und ansonsten hätte ich mich woanders umgeschaut.« (Herr C.)*

Prüfungssängste können sich so stark auswirken, daß trotz eines starken Interesses auf eine Weiterbildung verzichtet wird: *»Meine Tochter hat mit achtzehn den Führerschein angefangen, (...) und dann hab' ich gelernt mit meiner Tochter, und meine Tochter hat gesagt: »Mach' doch du auch den Führerschein«. Hab' ich an die Prüfung gedacht, hab' ich gedacht: »Nee!« (...) Lieber verzichte ich. So kleine Zwischenprüfungen, das würd' ich mir überlegen, aber eine richtig große Prüfung, dann würd' ich sagen: »Nein!« (Frau C.)*

Insbesondere ältere Befragte sind sich oft unsicher, ob sie mit den Jüngeren in einer Lerngruppe noch mithalten können: *»Also ich würde mal sagen, ich würde mir das nicht zutrauen, ... was jetzt verlangt wird. Ich bilde mir ein, das ist bestimmt für mich zu schwer. Alleine schon, die Ausdrücke. Ich müßte erst mal die Ausdrücke lernen. (...) Es geht alles zu lernen, ich weiß*

schon. Aber eh ich soweit bin, daß ich die Namen [Begriffe] erst einmal rausgekriegt hab', haben die anderen schon den ersten Schulabschluß.» (Frau M.)

Eine passiv-reaktive Grundhaltung zu Weiterbildung ist bei den meisten Nicht-TeilnehmerInnen, aber auch bei manchen TeilnehmerInnen zu finden. Häufig ist der Anlaß für die Teilnahme ein Vorschlag von Vorgesetzten oder des Arbeitsamtes. Einige TeilnehmerInnen zeigen zwar ein hohes Maß an Eigeninitiative, doch ist dies insgesamt eher die Ausnahme.

Im Berufsleben der meisten bildungsfernen Erwerbstätigen zeigen sich viele Wechsel. Da die Vermeidung von Arbeitslosigkeit eines der wichtigsten Ziele ist, werden fehlendes Durchhaltevermögen und instabile Berufsverläufe nicht immer als Manko empfunden.

Das Fehlen einer längerfristigen Zielorientierung und Zielplanung kennzeichnet die Grundhaltung der meisten Nicht-TeilnehmerInnen, aber auch vieler TeilnehmerInnen. Eine längerfristig ausgerichtete Strategie, bereits vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten mit Weiterbildung zu kombinieren und somit das eigene Qualifikationsprofil gezielt zu verbessern, ist kaum zu beobachten. Soweit sich Interesse am Lernen findet, ist dies meist mit einer kurzfristigen Nutzenorientierung verbunden.

4.5 Privates Lernumfeld

Das private Lernumfeld kann sich auf das Weiterbildungsverhalten stark auswirken. Dabei lassen sich vor allem drei Aspekte unterscheiden: die Herkunftsfamilie; Freunde und Freundinnen, Bekannte und (Ehe-)PartnerInnen; biographische Ereignisse.

Wichtige Entscheidungen über die berufliche Zukunft werden oft unter dem Einfluß der Eltern getroffen. Dem Abschluß einer Berufsausbildung messen die meisten bildungsfernen Personen und auch ihre Eltern große Bedeutung bei. Manche Befragte hatten allerdings den Eindruck, von ihren Eltern zu einer Ausbildung gedrängt worden zu sein, die nicht ihren persönlichen Interessen und Fähigkeiten entsprach, und die sie später abbrachen. Einige Frauen berichten auch, daß ihnen im Elternhaus vermittelt wurde, eine Ausbildung und Berufstätigkeit seien für sie nicht wichtig.

Das Verhalten des Partners bzw. der Partnerin kann für das Nachholen einer Ausbildung oder die Teilnahme an Weiterbildung ein entscheidender fördernder oder hemmender Faktor sein. Einzelne Befragte haben wegen der fehlenden Unterstützung der PartnerInnen ihre Ausbildungswünsche zurückgestellt: *»Ich wollte arbeiten gehen, aber es ging ja nicht, weil er [der Ehemann] ja zu unzuverlässig war. Er hat sich nicht gescheit um das Kind gekümmert. Und somit habe ich mir auch gesagt, ja, dann kann ich auch meine Ausbildung nicht machen, weil die Ausbildung, die dauert nun mal drei Jahre. Einen Job kann ich jederzeit schmeißen, (...) aber wenn ich meine Ausbildung mach', dann möchte ich sie (...) durchziehen.« (Frau Sch.)*

Umgekehrt berichten andere, daß ihnen die Unterstützung durch den Partner bzw. die Partnerin erst den erforderlichen Rückhalt für eine berufliche Umorientierung gegeben habe.

Auch die Unterstützung durch Freunde und Freundinnen oder Bekannte kann Auslöser für eine Weiterbildungsteilnahme sein. Darüber hinaus kommt es manchmal vor, daß Freunde und Freundinnen oder Bekannte Anstöße geben und als Vorbild dienen, sich beruflich weiterzubilden. Der Erfolg Anderer kann motivierend wirken und Weiterbildungsbarrieren abbauen helfen, wie im folgenden Beispiel: »Der Hannes [ein Freund des Befragten] sagt halt: ›Mach', mach', mach'! Auf alle Fälle. Da kannst Du einen Haufen Geld verdienen, das ist der Markt, das ist der Markt.« (...) Der [Hannes] hat sich die ganzen Programmiersprachen angeeignet, und von dem hab' ich auch viel gelernt. Da hab' ich mir gedacht, da muß ich doch mal schauen, daß ich da irgendwie weiterkomme, weil das interessiert mich auch.« (Herr G.)

Biographische Ereignisse oder Transitionen spielen ebenfalls oft eine große Rolle für die Teilnahme an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen. Manche Nicht-TeilnehmerInnen betonen, daß sie wegen der Geburt eines Kindes keine Berufsausbildung abgeschlossen haben, und daß die Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren für sie eine entscheidende Weiterbildungsbarriere sei. Wenn die Kinder älter werden und ein beruflicher Wiedereinstieg beabsichtigt ist, steigt das Interesse an Weiterbildung deutlich an. Für manche Befragte war die Scheidung ein Anlaß, sich beruflich neu zu orientieren und an beruflicher Bildung teilzunehmen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die Lebenssituationen weiterbildungsferner Personen sehr heterogen sind, wobei die TeilnehmerInnen insgesamt häufiger Unterstützung aus dem privaten Umfeld zu erfahren scheinen.

4.6 Berufliche Situation und betriebliches Lernumfeld

Inwieweit besteht ein Zusammenhang zwischen beruflicher Unzufriedenheit und der Teilnahme an Weiterbildung? Obwohl viele Befragte mit ihrem jetzigen Arbeitsplatz unzufrieden sind, haben sich nur wenige von ihnen aktiv um eine Weiterbildungsteilnahme bemüht. Eher wird in solchen Fällen an einen Betriebswechsel gedacht.

Dagegen kommt dem betrieblichen Umfeld als fördernder oder hemmender Einflußfaktor für die berufliche Weiterbildung von Erwerbstätigen offenbar eine entscheidende Rolle zu.⁷ Während manche TeilnehmerInnen das Weiterbildungsangebot in ihrem Betrieb als gut ansehen, berichten Nicht-TeilnehmerInnen oft, daß es in ihrem Betrieb keine Weiterbildungsangebote gibt. Andere wissen nicht, ob dies der Fall ist.

Wo es betriebliche Weiterbildungsangebote gibt, sind manche Nicht-TeilnehmerInnen damit unzufrieden, weil diese ihrer Ansicht nach auf höher qualifizierte und jüngere MitarbeiterInnen zugeschnitten sind. Diese Kritik verbindet sich manchmal auch mit Selbstzweifeln; man ist sich nicht sicher, den in einer Weiterbildungsmaßnahme gestellten Anforderungen gewachsen zu sein.

⁷ Vgl. auch Baethge/Baethge-Kinsky 2002.

Soweit eine Teilnahme an Weiterbildung erfolgt, kommt häufig der Anstoß von Vorgesetzten oder Kollegen. Wenn Vorgesetzte verdeutlichen, daß sie Weiterbildung als wichtig für die Arbeit ansehen und daß die Anforderungen zu bewältigen sind, kann dies dazu führen, daß sich Personen an Weiterbildung beteiligen, die sich dies sonst nicht zugetraut hätten: *»Mein Chef hat mich motiviert. Der hat damals gesagt: ›Mädel mach weiter.« (...) Und der hat dann gesagt: ›In dir steckt was, das muß gefördert werden.« (...) Das war aber auch super, weil dadurch kam nicht dieser Trott rein, daß man stehen bleibt erstmal, und dann die Motivation wieder aufbringen muß, wieder lernen zu müssen, wieder bestimmte Schulungen mitmachen zu müssen ... Wenn ich einen anderen Vorgesetzten gehabt hätte, hätte ich es [die Weiterbildung] wahrscheinlich schon geschmissen.«* (Frau A.)

Umgekehrt bemühen sich die wenigsten bildungsfernen Personen selbst aktiv um eine Teilnahme. Die meisten von ihnen gehen davon aus, daß Vorgesetzte auf sie zukommen, wenn ein Bedarf besteht. TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen aus bildungsfernen Gruppen erwarten, über ihren Weiterbildungsbedarf von Vorgesetzten informiert zu werden. Geschieht dies nicht, so heißt das für sie implizit, daß kein Weiterbildungsbedarf besteht.

Insgesamt zeigen sich Unterschiede zwischen TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen somit weniger in der Grundhaltung zu Weiterbildung, die bei beiden Gruppen eher abwartend ist, sondern vor allem in der Angebotssituation und der Förderung in den Betrieben. Dem betrieblichen Umfeld kommt eine Schlüsselfunktion für die berufliche Weiterbildung bildungsferner Erwerbstätiger zu.

5 Ansatzmöglichkeiten für eine berufliche Nachqualifizierung

Im folgenden wird zunächst versucht, anknüpfend an die hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse einige allgemeine berufsbildungspolitische Empfehlungen zu entwickeln. Dabei konzentrieren sich diese Überlegungen zwar in erster Linie darauf, Erfolgsbedingungen für eine berufliche Nachqualifizierung zu benennen, doch gelten fast alle Ausführungen in ähnlicher Weise für Ansätze, die darauf abzielen, »bildungsferne« Personen für eine Teilnahme an Weiterbildung zu gewinnen. Abschließend wird ein konkretes Modell näher vorgestellt, das einige der beschriebenen Erfolgsbedingungen für eine berufliche Nachqualifizierung berücksichtigt: das modulare Lernen während der Erwerbstätigkeit.

5.1 Allgemeine Erfolgsbedingungen

Beim Versuch, Erfolgsbedingungen für eine berufliche Nachqualifizierung zu identifizieren, ist zu beachten, daß Personen ohne Berufsabschluß eine ausgesprochen heterogene Gruppe sind. »Die« Ungelernten gibt es nicht, und nicht alle Teilgruppen sind als »bildungsfern« einzustu-

fen. Ausgewählte Beispiele für das Spektrum der Personen ohne Berufsabschluß sind u. a. die folgenden Teilgruppen, die nicht immer überschneidungsfrei sind:

- Lernschwache Personen mit niedriger schlechter schulischer Vorbildung;
- schulisch gut qualifizierte Frauen, die wegen der Geburt eines Kindes keine Berufsausbildung abgeschlossen haben;
- »Umzugsverweigerer« aus Regionen mit hohem Ausbildungsplatzdefizit;
- AusbildungsabbrecherInnen;
- AusländerInnen.

Unterstützungsangebote müssen gezielt auf die speziellen Problemlagen, Lernerfahrungen Motivationslagen und die spezifischen Bildungsbarrieren hin ausgerichtet werden. Eine »umfassende Patentlösung« zur beruflichen Nachqualifizierung gibt es nicht.

Dennoch lassen sich einige Erfolgsbedingungen benennen, die bei Maßnahmen zur Nachqualifizierung für die meisten der zuvor genannten Gruppen eine wichtige Rolle spielen. Als erstes ist die Bereitstellung arbeitsintegrierter Angebote zu nennen.

Angesichts der starken Erwerbsorientierung bildungsferner Gruppen hängt das Interesse an der Aufnahme einer beruflichen Aus- oder Weiterbildung entscheidend davon ab, inwieweit man glaubt, damit für den Arbeitsmarkt relevante Kenntnisse oder Abschlüsse zu erwerben. Vor diesem Hintergrund drängt sich der Gedanke einer Kombination von Arbeiten und Lernen für diese Zielgruppe nahezu auf. Um die Anregungspotentiale der Arbeitssituation zu nutzen, bedarf es insbesondere eines unterstützenden Lernumfeldes im Betrieb sowie einer professionellen Unterstützung durch speziell qualifizierte feste BetreuerInnen, sei es im Betrieb oder außerbetrieblich, die über Erfahrungen im Umgang mit Lernschwierigkeiten verfügen.

Wie bereits erwähnt, ist bei bildungsfernen Gruppen der Anlaß für eine Teilnahme an Weiterbildung häufig ein Anstoß von außen. Dieses Verhaltensmuster hat auch Konsequenzen für die Ausgestaltung von Beratungsmaßnahmen. Erforderlich für eine erfolgreiche Ansprache bildungsferner Gruppen ist eine individuelle, aufsuchende Beratung.

Am ehesten sind Erfolge zu erwarten, wenn die Beratung in einer vertrauten, alltäglichen Lebenssituation durch als kompetent und glaubwürdig eingeschätzte Personen erfolgt. Bei Erwerbstätigen liegt deshalb der Gedanke nahe, eine Beratung am Arbeitsplatz zu initiieren. Eine persönliche Ansprache am Arbeitsplatz verdeutlicht den Bezug zur beruflichen Situation und ermöglicht es außerdem, gezielt auf Ängste vor Mißerfolg einzugehen, die häufig eine zentrale Weiterbildungsbarriere darstellen.

Für bildungsferne Gruppen sollten niedrigschwellige Bildungsangebote konzipiert werden. Dies betrifft vor allem drei Aspekte: einen einfachen, unbürokratischen Zugang zu Beginn einer Maßnahme; keine Eingangsprüfung mit dem Risiko des Scheiterns; eine gute Erreichbarkeit des Lernortes.

Bisherige Ansätze zur beruflichen Nachqualifizierung konzentrieren sich stark auf einen spezifischen Ausschnitt des gesamten Berufs- und Tätigkeitsspektrums. Vor dem Hintergrund der oft unterdurchschnittlichen Beschäftigungschancen in diesem Segment erscheint eine Erweite-

rung des Tätigkeitsspektrums erforderlich. Dies betrifft beispielsweise eine stärkere Berücksichtigung der Arbeit mit Computern oder von einfacheren, spezifischen Tätigkeiten im IT-Bereich.

Die Forderung nach adressatengerechten Maßnahmen der beruflichen Bildung bedeutet in methodisch-didaktischer Hinsicht, daß das berufliche Lernen in einer Form erfolgen sollte, die nicht an schulische Mißerfolge anknüpft. Entsprechend sind andere Vermittlungsformen als Frontalunterricht erforderlich, der an die Schulsituation erinnert.

Von zentraler Bedeutung ist außerdem eine stärkere Individualisierung von Bildungsangeboten. Regelmäßiges Feedback über erreichte Fortschritte im Sinne eines persönlichen Coachings kann eine wichtige Orientierungshilfe sein. Coaching-Angebote sollten auch berufunspezifische Fragen beinhalten.

Ähnlich bedeutsam wie die Bildungsangebote selbst sind unterstützende Strukturen. Hier ist besonders die Situation der Frauen mit jüngeren Kindern zu berücksichtigen. Ausreichende Kinderbetreuungsmöglichkeiten, eine familienorientierte Organisation beruflicher Bildungsangebote mit hoher zeitlicher Flexibilität, gute regionale Erreichbarkeit sowie Finanzierungsaspekte lauten hier die Stichworte. Last not least sollte auch die Gruppe der ausländischen Jungendlichen wesentlich stärker berücksichtigt werden als bisher.

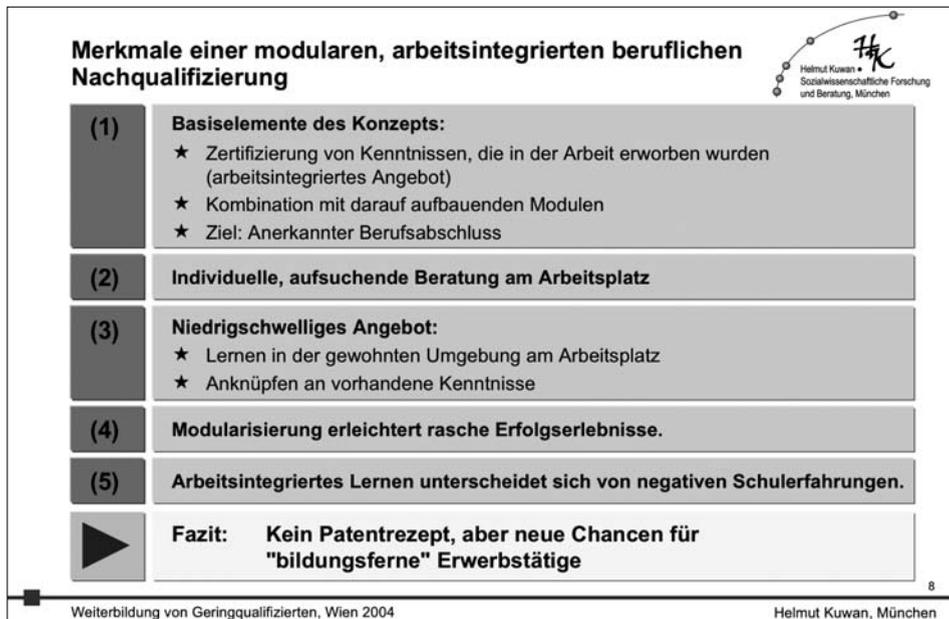
5.2 Ein konkretes Modell: Modulare berufliche Nachqualifizierung Erwerbstätiger

Das Modell einer modularen beruflichen Nachqualifizierung Erwerbstätiger ist ein konkreter Ansatz, der viele der zuvor genannten Anforderungen in sich vereint. Wie Kloas schon 1997 aufgezeigt hat, muß zwischen dem Gedanken der Modularisierung und dem Berufskonzept kein Widerspruch bestehen.⁸ Module können so aufgebaut werden, daß sie sukzessive zu einem anerkannten Berufsabschluß führen. Entsprechend sieht das hier vorgeschlagene Grundkonzept vor, im Prozeß der Arbeit erworbene Kenntnisse zu zertifizieren und mit darauf aufbauenden Modulen zu kombinieren, die bis zu einem anerkannten Berufsabschluß führen. Primäres Ziel der modularisierten Nachqualifizierung Erwerbstätiger ist es also, einen anerkannten beruflichen Abschluß zu erwerben.

Eine Modularisierung bietet mehrere Vorteile. Sie ermöglicht relativ rasch erste Erfolgserlebnisse im Lernprozeß. Gerade für bildungsferne Personen ist dies pädagogisch bedeutsam, weil Rückmeldungen über Erfolge zeitnah und kontinuierlich gegeben werden, sobald bestimmte Module erfolgreich abgeschlossen wurden. Dies ist ein wesentlicher Motivationsfaktor für Personen aus der Zielgruppe, die in der Vergangenheit mit Lernen häufig Mißerfolgserlebnisse verbinden. Darüber hinaus bieten modularisierte Bildungsmaßnahmen auch die Möglichkeit, im Falle eines Scheiterns zumindest bestimmte Teilqualifikationen zu erwerben. Ein Überblick über die zentralen Elemente dieses Konzeptes findet sich in Abbildung 4.

⁸ Vgl. Kloas 1997.

Abbildung 4



Wie erwähnt, stehen Personen aus bildungsfernen Gruppen einer beruflichen Nachqualifizierung meist abwartend bis skeptisch gegenüber. Eine Beteiligung an beruflicher Bildung, bei der eine Maßnahme geplant, ausgewählt und zielorientiert in Eigeninitiative verwirklicht wird, ist eindeutig die Ausnahme. Häufig ist der Anlaß für eine Teilnahme ein Anstoß von außen.

Vor diesem Hintergrund empfehlen wir, in der Orientierungs- und Zugangsphase einer modularen beruflichen Nachqualifizierung Erwerbstätige am Arbeitsplatz zu beraten. Ein konkreter Schritt in diese Richtung wäre die Einführung betrieblicher Weiterbildungsbeauftragter oder ggf. auch Bildungscoaches, die bildungsferne Personen im Betrieb gezielt ansprechen, sie beraten und dabei insbesondere auch auf Ängste vor Mißerfolg eingehen, die häufig eine zentrale Weiterbildungsbarriere darstellen. Dies setzt genaue Informationen über die Inhalte, Voraussetzungen und den Schwierigkeitsgrad des geplanten Lernprozesses voraus sowie eine realistische Einschätzung, daß die Zielperson in der Lage ist, diese Anforderungen zu bewältigen. Für manche Personen kann dieses durch eine Vertrauensperson vermittelte Zutrauen, daß man die Anforderungen bewältigen wird, ein Anlaß sein, den Beginn eines Lernprozesses zumindest einmal zu versuchen, insbesondere dann, wenn die sonstigen Zugangsbarrieren einer Maßnahme gering sind.

Dagegen ist zu erwarten, daß schriftliches Informationsmaterial, Informationen über Online-Services oder Beratungseinrichtungen, in denen BeraterInnen in einer Institution darauf warten, daß InteressentInnen zu ihnen kommen, für bildungsferne Personen keinen nennenswerten Beitrag zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen bewirken werden. Der Schwerpunkt

sollte deshalb auf einer aufsuchenden Bildungsberatung liegen, die in der vertrauten betrieblichen Alltagssituation durch als kompetent und glaubwürdig eingeschätzte Personen erfolgt.

Durch die Anbindung an die Arbeitsumgebung und die derzeitige Tätigkeit kann außerdem auch besser aufgezeigt werden, daß berufliche Bildung nicht mit früheren, überwiegend negativ besetzten schulischen Bildungserfahrungen gleichzusetzen ist, sondern anwendungsbezogen und anschaulich sein kann. Da ein Lernen in der gewohnten Umgebung Zugangsbarrieren verringert, bietet der Lernort »Betrieb« auch mit Blick auf einen niedrighschwelligen Zugang für Erwerbstätige bessere Voraussetzungen als eine außerbetriebliche Trägerschaft. Erfahrungen aus Modellprojekten sprechen dafür, daß angesichts der starken Arbeitsmarktorientierung der Zielpersonen dem Erwerbstätigenstatus für die Stabilisierung des Lernprozesses eine entscheidende Bedeutung zukommt.⁹

Auch der weitere Zugang zur beruflichen Nachqualifizierung sollte möglichst niedrighschwellig sein. Eine berufliche Nachqualifizierungsmaßnahme für bildungsferne Personen darf somit nicht mit einem aus der Sicht der Zielpersonen komplizierten »Papierkrieg« beginnen. Auch sollte zu Beginn einer beruflichen Nachqualifizierung keine Eingangsprüfung mit dem Risiko des Scheiterns vorgenommen werden. Wer den Schritt zur Aufnahme eines beruflichen Nachqualifizierungsprozesses wagt, sollte auch die Chance dazu erhalten, allerdings in Verbindung mit einem detaillierten persönlichen Feedback.

Zentraler Lernort ist also der Betrieb. Eine Kombination mit über- oder außerbetrieblichen Ausbildungsstätten ist möglich, wobei der Erwerbstätigenstatus auch in diesen Lernphasen gewahrt bleibt. Zusätzlich sollte eine kontinuierliche sozialpädagogische Betreuung durch speziell qualifizierte feste BetreuerInnen erfolgen, die über Erfahrungen im Umgang mit Lernschwierigkeiten bildungsferner Personen verfügen. Diese festen Betreuungspersonen können im Betrieb, aber auch außerbetrieblich angesiedelt sein. Für Betriebe ohne Erfahrungen im Umgang mit dieser Zielgruppe ist eine Kooperation mit speziell qualifizierten außerbetrieblichen Einrichtungen dringend zu empfehlen.

Die Präferenz für den Lernort »Betrieb« und die Beibehaltung des Erwerbstätigenstatus legen zugleich wesentliche Rahmenbedingungen fest. Zentraler Bestandteil des hier vorgestellten Konzeptes in der Durchführungsphase ist eine stärkere Individualisierung von Lernprozessen, die es ermöglicht, auf spezifische Schwächen und Stärken einzelner TeilnehmerInnen einzugehen. Erste Lernaufgaben sollten sich möglichst stark an vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie an den alltäglichen Lernanforderungen am Arbeitsplatz orientieren, um rasche Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Danach kann eine behutsame Steigerung der Anforderungen unter Berücksichtigung des individuellen Lerntempos erfolgen.¹⁰ Mit Hilfe eines individualisierten Lernkonzeptes und raschen Erfolgsmeldungen gelingt es oft, Schwierigkeitsgrade zu bewältigen, die zu Beginn eines Lernprozesses eine Überforderung bedeutet hätten.

⁹ Vgl. Matzdorf 2000.

¹⁰ Dieses Konzept erfordert auch, Kenntnisse zu zertifizieren, die im Prozeß der Arbeit erworben wurden. Zu diesem Themenfeld sind weitere Forschungsarbeiten erforderlich.

Im Lernprozeß sollte regelmäßiges Feedback über erreichte Fortschritte im Sinne eines persönlichen Coachings erfolgen, bei dem Selbst- und Fremdwahrnehmung kontrastiert werden. Dieses Feedback kann kontinuierlich mit aktualisierten Selbstverpflichtungen nach dem Prinzip »fördern und fordern« verbunden werden, die in Abstimmung mit dem/der jeweiligen TeilnehmerIn zu individuellen Förderplänen gebündelt werden können. Dies ermöglicht eine kontinuierliche Lernerfolgskontrolle in überschaubaren Etappen, eine realistischere Selbsteinschätzung und ggf. auch rasche Erfolgserlebnisse.

Bei der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernprozessen empfehlen wir, andere Vermittlungsformen als an schulische Mißerfolge erinnernden Frontalunterricht anzuwenden, z. B. Projektlernen, Arbeitsgruppen und ein Wechsel zwischen informellem und formal-organisiertem Lernen. Nicht zuletzt sollten aufgrund der Ergebnisse der ADeBar-Studie zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen¹¹ im Rahmen einer modularisierten beruflichen Nachqualifizierung auch verstärkt zukunftsrelevante, fachübergreifende Qualifikationen wie z. B. Kommunikations- und Konfliktfähigkeit oder Teamfähigkeit vermittelt werden.

Darüber hinaus empfehlen wir, Maßnahmen der beruflichen Nachqualifizierung wegen der häufig unterschiedlichen Lernorientierungen nicht für Erwachsene und SchulabgängerInnen gemeinsam anzubieten. Last not least sollten in der beruflichen Nachqualifizierung, insbesondere auch im Rahmen der Coaching-Angebote, berufsunspezifische, die Lebens- und Alltagssituationen betreffende Fragen ihren Platz haben.

Bisher stehen bei Ansätzen zur beruflichen Nachqualifizierung bildungsferner Personen vor allem diejenigen Berufe im gewerblich-technischen Bereich im Vordergrund, in denen die theoretischen Anforderungen ursprünglich nicht allzu hoch waren. Dies erweist sich zunehmend als problematisch: Zum einen steigen die theoretischen Qualifikationsanforderungen auch in diesen Tätigkeitsfeldern stark an, wie u. a. einige Neuordnungen von Ausbildungsberufen in diesem Segment zeigen. Zum anderen sind die Beschäftigungschancen in den traditionellen Berufen des o.g. Zuschnitts oft unterdurchschnittlich. Wir empfehlen deshalb, eine Erweiterung des Tätigkeitsspektrums in beruflichen Nachqualifizierungsmaßnahmen.

Manche bildungsferne Personen sind stark an der Arbeit mit Computern interessiert und wären bei entsprechender Förderung für einfachere Tätigkeiten im IT-Bereich geeignet. Deshalb sollten im Berufs- und Tätigkeitsspektrum bildungsferner Gruppen IT-bezogene Themen stärker berücksichtigt werden, auch wenn Erfolge an dieser Stelle vermutlich nur bei Teilgruppen erreicht werden können.

Für die hier betrachtete Zielgruppe können attraktive Finanzierungsregelungen einen entscheidenden Anreiz für die Aufnahme eines Lernprozesses bieten. Deshalb empfehlen wir, öffentlich geförderte Maßnahmen für diese Zielgruppe in finanzieller Hinsicht eher großzügig anzulegen. Im Rahmen einer Modularisierung können zusätzliche finanzielle Anreize auch dadurch erreicht werden, daß der Erwerb eines bestimmten Moduls mit einer Erhöhung des Förderbeitrags verbunden wird.

11 Vgl. Gidion u. a. 2000.

Alles in allem entspricht eine stärkere Modularisierung von Bildungsangeboten dem Wunsch nach schnellen Erfolgsmeldungen und kurzfristiger »Belohnung«, der bei vielen Personen der Zielgruppe zu erkennen ist. Ein modularisierter Ansatz korrespondiert mit der Motivation der Zielgruppe sehr viel besser als herkömmliche Konzepte, bei denen die entscheidende Rückmeldung über Erfolg oder Mißerfolg erst nach zwei oder drei Jahren gegeben werden kann und ermöglicht einen unmittelbaren Transfer des Erlernten in die Praxis. Modular aufgebaute berufliche Bildungsmaßnahmen dürften deshalb die Chancen zur Ansprache bildungsferner Personen im allgemeinen und einer beruflichen Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluß im besonderen deutlich verbessern. Diese Überlegungen sprechen dafür, Förderinstrumente zu entwickeln, die das Konzept einer Nachqualifizierung während der Erwerbstätigkeit ausdrücklich vorsehen.

Förderprogramme sollten verschiedene Möglichkeiten der Konkretisierung vorsehen und Freiräume für Innovationen und Experimente zulassen. Wir schlagen vor, »Lernende Programme« zu initiieren, die a priori kontinuierliche Evaluierungs- und Optimierungsphasen vorsehen, um Lernprozesse innerhalb der Nachqualifizierung kontinuierlich zu optimieren. Zusätzlich empfehlen wir, in Förderprogrammen:

- Qualitätsmanagementverfahren vorzuschreiben, ohne die Verfahren im Detail vorzugeben;
- Good-Practice-Beispiele praxisorientiert zu dokumentieren und den Erfahrungsaustausch verschiedener Stellen im Rahmen der Programme zu fördern.

Festzuhalten bleibt, daß das hier beschriebene Modell gute Voraussetzungen zu schaffen scheint, bisher nicht erreichte Zielpersonen ohne beruflichen Abschluß anzusprechen. Dies bestätigen auch erste Ergebnisse in Pilotprojekten,¹² in denen dieses Konzept umgesetzt wurde. Allerdings bleibt die Reichweite des Ansatzes auf Erwerbstätige begrenzt. In einer umfassenderen »Nachqualifizierungsoffensive« wäre dieses Konzept deshalb lediglich als ein – wenn auch sehr wichtiger – Baustein anzusehen, der durch Maßnahmen für andere Zielgruppen ergänzt werden müßte.

6 Literatur

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen, in: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, Münster/New York/München/Berlin, Seite 69–140.

Brüning, G./Kuwan, H. u.a (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), Bielefeld.

¹² Vgl. Matzdorf 2000.

- Gidion, G./Kuwan, H./Schnalzer, K./Waschbüsch, E. (2000): Spurensuche in der Arbeit: Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse, in: Bullinger, H.-J. (Hg.): Band 2 der Reihe »Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten«, W. Bertelsmann-Verlag.
- Kloas, P.-W.: (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung: Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Heft 208 der Reihe »Berichte zur beruflichen Bildung«. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Bielefeld.
- Kuwan, H (2002): Berufliche Nachqualifizierung »bildungsferner« Erwachsener – Chancen durch modulares, arbeitsintegriertes Lernen, in: FreQueNz-Newsletter 2/2002, Seite 9–11.
- Kuwan, H./Thebis, F./Gnahn, D./Sandau, E./Seidel, S. (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn (www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii-gesamtbericht.pdf).
- Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1998/1999): Delphi-Befragung 1996/1998 »Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen«. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg): Abschlußbericht zum »Bildungs-Delphi«, München.
- Matzdorf, R. (2000): Thesenpapier »Modulare Qualifizierung junger Erwachsener zum Berufsabschluß«, in: Forum Bildung (Hg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14./15. Juli 2000 in Berlin, Bonn.

Kurt Vogler-Ludwig

Der Arbeitsmarkt für einfache Berufe: Tätigkeits- und Ausbildungsfelder für ein vernachlässigtes Arbeitsmarktsegment

1 Einleitung

Der Beschluß des Europäischen Rats in Lissabon, die Zahl der Jugendlichen ohne Ausbildung bis 2011 auf die Hälfte zu senken, stellt auch Deutschland vor eine schwierige Aufgabe. 14 % der Jugendlichen bleiben heute ohne berufliche Bildung, und es ist bisher kein Patentrezept erkennbar, diesen Anteil merklich zu senken. Der internationale Vergleich zeigt aber, daß es möglich ist. Zwar liegt Deutschland mit seiner Quote der Ungelernten im besseren Drittel, aber Länder, wie z. B. Norwegen, Finnland, Schweden, die Schweiz oder die USA, weisen zum Teil deutlich geringere Werte auf.

Das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit hat Economix beauftragt, die Optionen für eine stärkere Beteiligung benachteiligter Jugendlicher an der beruflichen Bildung zu prüfen.¹ Dabei stand die Frage im Vordergrund, ob eine theoriereduzierte bzw. verkürzte Ausbildung sowohl für Jugendliche als auch Ausbildungsbetriebe eine Alternative darstellt, die nicht nur die Beteiligungsquote verbessert, sondern den Jugendlichen einen dauerhaften Arbeitsplatz oder zumindest die Chance zum Einstieg in eine qualifizierte berufliche Tätigkeit bietet.

Die Studie hat diese Aufgabe von zwei Seiten zu lösen versucht. Sie hat sich zum einen ausführlich mit den Ursachen der mangelnden Ausbildungsbeteiligung, der Ausbildungsverweigerung und des Ausbildungsabbruches bei Jugendlichen beschäftigt, die Erfahrungen aus Modellprojekten resümiert und die Konzepte für die berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher im europäischen Ausland analysiert. Zum anderen hat sie sich mit den Beschäftigungschancen in einfachen Berufen durch die Analyse der qualifikationsrelevanten Nachfragetrends auseinandergesetzt und die Ausbildung für einfache Berufe mit Blick auf ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt bewertet. Resultat dieser zweifachen Perspektive ist eine Liste von Vorschlägen für die Ausbildung in einfachen Berufen, die nach unserer Auffassung sowohl mit ihrem Volumen an Ausbildungsplätzen als auch mit ihren künftigen Beschäftigungschancen einen substantiellen Beitrag zur Reduzierung der Quote der Ungelernten in Deutschland leisten kann.

1 Kurt Vogler-Ludwig u. a. (2003): Ausbildung für einfache Berufe. Identifizierung von Tätigkeitsfeldern mit weniger komplexen Anforderungen als Basis zur Schaffung neuer anerkannter Ausbildungsberufe mit abgesenktem Anforderungsniveau. München (siehe auch: www.economix.org/pdf/ECONOMIX-Einfache-Berufe-Forschungsbericht.pdf).

Die empirische Grundlage der Studie wurde – neben der wissenschaftlichen Literatur und der Sekundärstatistik – durch 51 Einzelinterviews mit Persönlichkeiten aus Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften, Bildungsministerien, Berufsschulen, Unternehmen und Forschungseinrichtungen geschaffen. Darüber hinaus wurde jeweils ein Workshop in West- und Ostdeutschland durchgeführt.

2 Gründe für Ausbildungsverweigerung und Ausbildungsabbruch

Die wichtigste Schlußfolgerung aus der Analyse der Ursachen für Ausbildungsdefizite unter den Jugendlichen ist, daß es sich um viele verschiedene Ursachen handelt, und die Politik damit vor einer heterogenen Zielgruppe steht. Bildungs- und arbeitsmarktpolitisch kann man daher nicht nur auf eine Karte setzen, wenn man die Halbierung der Quote der Ungelernten erreichen will.

Unter den verschiedenen Faktoren bestimmt der Schulabschluß in hohem Maße die Wahrscheinlichkeit, in die Gruppe der Beschäftigten ohne berufliche Bildung zu münden. Zwei Drittel der Jugendlichen ohne Schulabschluß bleiben dauerhaft ohne berufliche Ausbildung. Häufig sind es Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere ausländische Mädchen, die keine Ausbildung erhalten. Jugendliche mit eigenen Kindern bleibt die Teilnahme an der Ausbildung ebenfalls häufig verschlossen und je älter die Jugendlichen werden, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit, daß sie die versäumte Ausbildung nachholen. Trotz gleicher Ausbildungsbeteiligung wie bei Männern bleibt ein größerer Anteil von Frauen letztlich ohne Ausbildung.

Die Gründe für das Ausbildungsdefizit liegen zum Teil in der familiären Situation, die auch nach den Ergebnissen der PISA-Studie in Deutschland starken Einfluß auf das Bildungsverhalten der Jugendlichen hat. Sie liegen aber auch in den Lern- und Bildungsschwächen der Jugendlichen. Der hohe Anteil an funktionalen Analphabeten, an Jugendlichen mit Legasthenie und Dyskalkulie weist darauf hin, daß der Reform der Hauptschule eine strategische Bedeutung für die Steigerung der Ausbildungsquote zukommt. Sie legt die intellektuellen Grundlagen für die berufliche Bildung und beeinflußt die weitere Bildungskarriere der Jugendlichen in ähnlicher Weise wie die Familie. Ihr kommt daher die pädagogische Aufgabe zu, die Lernmotivation der Jugendlichen zu fördern, ihre Lernschwächen zu überwinden und sie für die berufliche Bildung zu interessieren.

Ohne Zweifel ist die Motivation für die Aufnahme einer Ausbildung der Ansatzpunkt, die individuellen Entscheidungen der Jugendlichen zu beeinflussen. Dabei ist der Wunsch nach schnellem Geld-Verdienen das geringere Problem. Nur ein Viertel der Jugendlichen entscheidet sich aus diesem Grund gegen eine Ausbildung. Vielmehr trauen sich viele Jugendliche eine Ausbildung nicht zu, weil sie ihre persönlichen Kompetenzen als nicht hinreichend betrachten. Auch dies verweist nochmals auf den pädagogischen Auftrag, in der

Bildung und Betreuung von Jugendlichen auf die Problemgruppen stärker Rücksicht zu nehmen.

Schließlich zeigt sich, daß Ausbildungsverhältnisse vor allem in einfachen Berufen und in kleingewerblichen Branchen abgebrochen werden (insbesondere im Hotel- und Gaststättengewerbe, in der Gebäudereinigung etc.), meist weil es zwischen den Auszubildenden und den ausbildenden Personen zu Konflikten gekommen ist. Für die Ausbildenden steht das Fehlverhalten oder die mangelnde Motivation der Jugendlichen als Auslöser für einen Ausbildungsabbruch im Vordergrund. Die Jugendlichen hingegen kritisieren an ihren AusbilderInnen die mangelnden Fähigkeiten zur Ausbildung und die Pflicht zur Ausführung von Tätigkeiten ohne Ausbildungsrelevanz. Die fachliche oder intellektuelle Überforderung der Jugendlichen ist für jede sechste ausbildende Person ein wichtiger Grund für einen Ausbildungsabbruch. Bei den BerufsschullehrerInnen halten sogar 50 % die SchülerInnen für überfordert. Auch hier zeigt sich, daß es an einem Ausbildungskonzept fehlt, das auch schwierige Jugendliche dort abholt, wo sie gerade stehen und das in der Lage ist, sie für die Anstrengungen einer Ausbildungszeit zu motivieren.

3 Erfahrungen mit bisherigen Integrationskonzepten und Pilotprojekten

Entgegen allen Befürchtungen zeigen die Ausbildungszahlen in Berufen mit zweijähriger (oder noch kürzerer) Ausbildung, daß die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze kleiner blieb als die Zahl der nachfragenden Jugendlichen. Insgesamt gab es im Jahr 2001 nur 30.493 neue Ausbildungsverhältnisse in den 26 Berufsordnungen mit verkürzter Ausbildungsdauer. Dies sind 5 % aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse. Die Zahl der BewerberInnen für solche Ausbildungsplätze lag deutlich höher. Die Betriebe setzen im allgemeinen auf qualifizierte Ausbildung, deren AbsolventInnen einen hohen Wertschöpfungsbeitrag zu leisten imstande sind. Diesem Trend sind die Ausbildungsordnungen gefolgt und haben die Stufenausbildung nach §26 Berufsbildungsgesetz eher eingeschränkt als gefördert. Die Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen blieb weitgehend den Modellprojekten überlassen, von denen keines eine flächendeckende Umsetzung erfahren hat.

Dennoch gibt es Berufe und Branchen, in denen eine verkürzte Ausbildung sowohl für Jugendliche als auch für die Betriebe das richtige Modell zu sein scheint. Im Einzelhandel besteht seit 1968 die zweijährige Ausbildung zum/zur VerkäuferIn neben der Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann/ Einzelhandelskauffrau. Ähnliche Konstrukte gelten für einen Teil der Bau- und Industrieberufe. Die frühere Stufenausbildung wurde hingegen vielfach aufgehoben, so daß sich die noch bestehenden Ausbildungswege als Sackgasse erweisen. Entgegen den vielfachen Empfehlungen der Wissenschaft und der Bildungspolitik verhinderten bisher die gegensätzlichen Interessen der Sozialpartner, Kammern und anderer Institutionen die Einführung einer modularen, von unten und nach oben durchlässigen Ausbildung, die auch den benachtei-

ligten Jugendlichen größere Chancen eröffnet hätte. Auch die gegenwärtig in der Entwicklung befindlichen Qualifizierungsbausteine, mit denen das Handwerk die Ausbildungsvorbereitung und Nachqualifizierung verbessern will, sind erst dann eine echte Lösung, wenn die Qualifizierung als Teil der beruflichen Ausbildung anerkannt wird.

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung stellte schon 1996 fest, daß »insbesondere Modelle erfolgreich sind, die in der schulischen wie in der außerschulischen Ausbildungsvorbereitung didaktisch-methodisch individualisiert gegliederte Ausbildungsbausteine, verbunden mit der Ausstellung von Bescheinigungen und bei offener zeitlicher Länge anbieten.« In ähnlicher Weise empfahlen das Forum Bildung, die Arbeitsgruppe »Aus- und Weiterbildung« im Bündnis für Arbeit und die Hartz-Kommission – neben der intensiveren Betreuung von Problemgruppen unter den Jugendlichen – die Modularisierung der Ausbildung und die Anerkennung von Teilqualifikationen. Schließlich wurden nach Vorüberlegungen im Koalitionsvertrag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und des Bündnis 90/Die Grünen Qualifikationsbausteine in die berufliche Bildung eingeführt, die jeweils einen Teil eines vollen Berufsabschlusses darstellen und anerkannt werden. Der Koalitionsvertrag enthält die generelle Forderung: »Ausbildungsberufe verstärkt modernisieren und hierbei Entscheidungsverfahren straffen, differenziertere, zweijährige Ausbildungsberufe einführen und durch ein reformiertes Berufsbildungsgesetz mehr Jugendlichen eine echte Chance auf eine Ausbildung geben«. Sie wurde in der Agenda 2010 der Bundesregierung aufgegriffen und mittlerweile durch die Einführung von fünf zweijährigen Berufen umgesetzt.

Die Modellprojekte zeigen aber auch, daß neben der Flexibilisierung und Individualisierung der Ausbildungsinhalte eine stärkere Betreuung der Problemgruppen unter den Jugendlichen erforderlich ist. Insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind die sprachlichen Defizite zu beheben, bei SchulverweigererInnen sind Motivationshemmnisse aufzulösen, bei Personen mit mehrfacher Benachteiligung ist eine individualisierte Förderung bis hin zum »Coaching« die logische Konsequenz. Nicht zuletzt sind auch die Betriebe für die Ausbildung und die Beschäftigung von benachteiligten Jugendlichen zu gewinnen.

4 Integrationsansätze in europäischen Ländern

Bis in die 1980er Jahre ist man davon ausgegangen, mit dem Dualen System in Deutschland die beste Berufsausbildung der Welt anbieten zu können. Die internationalen Vergleiche zeigten allerdings, daß Deutschland – bezogen auf die Integrationsleistung dieses Bildungssystems – mit Positionsverlusten zu kämpfen hat. Während sich der Anteil Geringqualifizierter in Deutschland einzupendeln scheint, konnten ihn andere Länder kontinuierlich senken. Insbesondere die skandinavischen Länder, die Schweiz, aber auch die USA konnten die Bildungsquoten der jungen Generation zum Teil deutlich verbessern und auf ein höheres Niveau als in

Deutschland anheben. Gleichzeitig gestaltet sich die Arbeitsmarktintegration von Geringqualifizierten vor allem in Deutschland als besonders schwierig.

Der internationale Vergleich der Bildungsniveaus verdeutlicht, daß es sich bei den 14% Ungelernten in der deutschen Bevölkerung keineswegs um einen harten Kern handelt, den man akzeptieren muß. Andere Länder haben Mittel und Wege gefunden, den Anteil der Ungelernten zu reduzieren. In Deutschland haben die bildungspolitischen Maßnahmen der letzten Jahre und Jahrzehnte hingegen nicht in ausreichendem Maße dafür Sorge getragen, daß es seinen Platz an der Spitze behielt.

Gerade junge Leute, die kein entsprechendes Qualifikationsniveau vorweisen können, haben es zunehmend schwer, in den Arbeitsmarkt einzutreten. Dabei ist auch nicht anzunehmen, daß sich dieses Problem durch den demographischen Wandel von alleine entschärfen wird. So gehen immer mehr Unternehmen dazu über, ihre Lehrstellen nicht zu besetzen, wenn es bei den BewerberInnen an den grundlegenden Qualifikationen mangelt.

Insbesondere die Erfahrungen, die in der Schweiz mit der sogenannten »Anlehre« gemacht wurden, zeigen einen auch für das deutsche Duale System gangbaren Weg auf. Während die traditionelle Berufsausbildung in der Schweiz im Rahmen einer Berufslehre in drei bis vier Jahren vermittelt wird, gibt es für eher praktisch Begabte die Möglichkeit einer zweijährigen Anlehre. Von der Überlegung ausgehend, daß es Grenzen des Begabungsausgleichs durch zusätzliche Lernhilfen gibt, setzte sich mit der Anlehre die Ansicht durch, daß Chancengleichheit nicht zwangsläufig bedeutet »Jedem das Gleiche«, sondern vielmehr »Jedem das Seine«. Gegen den Widerstand der Gewerkschaften wurde die Anlehre 1978 eingeführt.

Die wichtigsten Charakteristika der Anlehre sind: Sie dauert zwei Jahre, die Ausbildung ist individualisiert, Lehrmeister und Anlehrling einigen sich also auf ein individuelles Ausbildungsprogramm, das von den kantonalen Behörden genehmigt wird, der Berufsschulunterricht wird in separaten Klassen durchgeführt, und der Abschluß der Anlehre wird amtlich bestätigt. Damit erfüllt dieses Modell drei wichtige Kriterien: Die Ausbildung ist vereinfacht, individualisiert und zertifiziert.

Dementsprechend liegen auch gute Erfahrungswerte vor: Die Mehrheit der Anlehrlinge ist nach der Ausbildung beschäftigt, das Nettoeinkommen liegt vergleichsweise hoch, die berufliche Situation wird als positiv eingeschätzt. Die Evaluierung dieser Ausbildungsform kommt zu dem Ergebnis, daß die Anlehre die Berufs- und Lebenschancen im Vergleich zu Personen ohne Ausbildung wesentlich steigern konnte.

Mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes in der Schweiz wurde die Anlehre zur »Berufspraktischen Bildung« weiterentwickelt. Damit sind standardisierte Abschlüsse eingeführt worden. Gleichzeitig wurde die Ausbildung modularisiert und ihre Durchlässigkeit von unten und nach oben verbessert.

In Österreich gab es eine ähnliche, als Vorlehre bezeichnete Berufsbildung, die aber wegen der fehlenden Anerkennung und des fehlenden Abschlusses ohne Bedeutung blieb. Im Zuge der Revision der Berufsbildung wurde hier eine zweigleisige Reform der integrativen Berufsausbildung eingeführt: Zum einen soll bei Bedarf eine Verlängerung der Lehrzeit möglich sein,

zum anderen sollen die Jugendlichen die Möglichkeit haben, lediglich Teilqualifikationen zu erwerben.

Die französische Bildungs- und Beschäftigungspolitik für Jugendliche hat einen Ansatz gewählt, der stärker auf Eintritt in die Beschäftigung und die Herstellung der Chancengleichheit ausgerichtet ist als auf die Förderung der Ausbildung. Sie versucht, über Lohnsubventionen, Ausbildungszuschüsse, Berufsvorbereitung, Praktika etc. die Jugendlichen in Arbeit zu bringen. Die Ausbildung konnte flexibilisiert und durchlässiger gemacht werden, zum einen durch die Einführung eines modularen Systems und zum anderen durch die Zertifizierung von Qualifikationen, die im Zuge der Berufserfahrung erworben wurden. Gleichzeitig werden die Problemfälle individuell begleitet, wie z. B. im Rahmen des Programmes TRACE, das Jugendlichen, die schwer zu vermitteln sind, MentorInnen zur Seite stellt, die die verschiedenen Stufen des Überganges zur Beschäftigung koordinieren. In den »Schulen der zweiten Chance« werden neue Konzepte der Modularisierung, individuellen Betreuung und Beratung sowie der Zusammenarbeit der lokalen Akteure entwickelt.

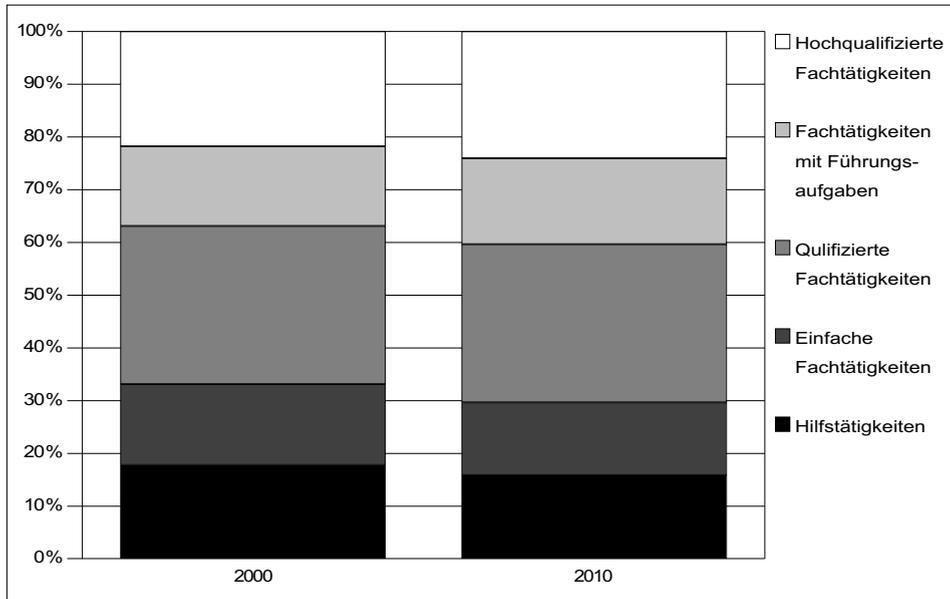
Großbritannien setzt seit langem stärker auf die berufliche Weiterbildung, denn auf Erstausbildung. Im Zuge des New Deal wurde nicht davor zurückgeschreckt, auch ältere Jugendliche im Lesen und Schreiben zu unterrichten.

5 Globale Nachfragetrends für einfache Berufe

Arbeitskräfte in einfachen Berufen sehen sich sowohl auf der Nachfrage- als auch der Angebotsseite des Arbeitsmarktes schwierigen Bedingungen gegenüber. Ihre Arbeitsplätze werden viel häufiger als die Arbeitsplätze Qualifizierter durch technologische Neuerungen überflüssig, ihre Betriebe werden ins Ausland verlagert, die von ihnen hergestellten Produkte durch Importe substituiert. Gleichzeitig werden in Deutschland nur relativ wenige Ersatzarbeitsplätze für einfache Berufe im Dienstleistungssektor geschaffen. Schließlich befinden sich Arbeitskräfte in einfachen Berufen in einem intensiven Wettbewerb mit Arbeitskräften, die eine qualifizierende Berufsausbildung vorweisen können und mit den EinwandererInnen, die mit hohen Zuwanderungswellen der achtziger und neunziger Jahre ins Land gekommen sind.

Dies läßt wenig Hoffnung, daß die Etablierung einer Ausbildung für einfache Berufe mit Blick auf die Beschäftigungsaussichten eine einfache Sache wäre. Dennoch bleibt festzuhalten, daß Langfristprognosen, die mit einem unveränderten arbeitsmarkt- und tarifpolitischen Rahmen erstellt wurden, zu dem Ergebnis kommen, daß auch in zehn Jahren noch knapp ein Drittel der Arbeitsplätze für Hilfstätigkeiten oder einfache Fachtätigkeiten vorgesehen sein wird. Zwar wird der Arbeitsmarkt für einfache Berufe unter diesen Bedingungen kontinuierlich schrumpfen – aber er wird nicht verschwinden. Bei hohem Überangebot an einfachen Arbeitskräften wird es weiterhin Nachfrage geben.

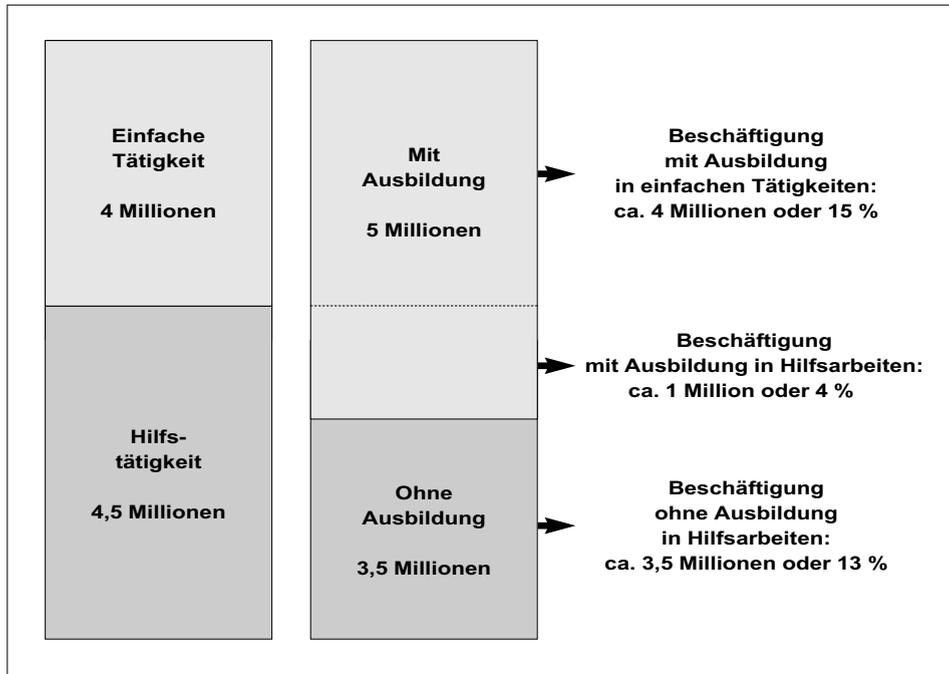
Abbildung 1: Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen 2000 bis 2010



Quelle: Weidig et al. 1999

Sie wird vor allem in solchen Unternehmen vorhanden sein, deren Absatz- und Beschaffungsmärkte im regionalen Umfeld liegen, also kleinere Unternehmen im Handwerk und den Dienstleistungen. Da die industrielle Massenproduktion weiterhin ins Ausland verlagert werden wird, löst sich einfache Arbeit von der maschinellen Serienfertigung und bezieht sich in steigendem Maße auf Dienstleistungen im handwerklichen, persönlichen, kulturellen und sozialen Bereich. Dies ist so etwas wie eine kulturelle Revolution der einfachen Arbeit, die sich bisher weitgehend als Teil maschineller Großserienfertigung verstanden hat. In Zukunft wird sie sehr viel mehr Teil eines qualifizierten Dienstleistungsangebots sein.

Darüber hinaus gibt es statistische Hinweise, daß die Arbeitsplätze für einfache Tätigkeiten in erheblichem Umfang durch Arbeitskräfte mit Dualer Ausbildung besetzt sind. Etwa eine Million Beschäftigte mit beruflicher Ausbildung führen lediglich Hilfs- oder einfache Fachtätigkeiten in zum Teil berufsfremden Bereichen aus. Dies zeigt zum einen, daß sich Deutschland neben der Vernichtung von Humankapital durch Arbeitslosigkeit auch eine gewaltige Fehlallokation in der Ausbildung junger Menschen leistet. Zum anderen ist dies aber auch ein gewichtiger Hinweis, daß die Beschäftigungschancen in einfachen Berufen durch berufliche Bildung erhöht werden können.

Abbildung 2: Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten

Quelle: IAB, Economix

Unter den gegebenen Wettbewerbsbedingungen auf dem Arbeitsmarkt für einfache Arbeit erscheint es geradezu zwingend, daß auch die weniger qualifizierten Arbeitskräfte ihre Kompetenzen voll ausschöpfen, um sich gegenüber der Konkurrenz durch einwandernde Arbeitskräfte und ausgebildete, aber unterwertig beschäftigte Fachkräfte durchsetzen. Sie können dies nur durch den Nachweis einer qualifizierenden beruflichen Ausbildung erreichen, die den Arbeitgebern eine Produktivitäts-/Lohnrelation signalisiert, die höher liegt als bei un- oder angelernten Arbeitskräften. Voraussetzung dafür sind eine allgemein verwertbare Ausbildung und ihre Zertifizierung.

Dabei zählt es wenig, daß durch die Ausbildung dieser Arbeitskräfte die Konkurrenzposition der FacharbeiterInnen und qualifizierten Angestellten verschlechtert wird. Vielmehr ist zu beachten, daß voll ausgebildete Arbeitskräfte, die in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind, geringer qualifizierte Arbeitskräfte von ihren Arbeitsplätzen verdrängen. Es besteht Nachfrage nach ausgebildeten Arbeitskräften in einfachen Tätigkeiten, aber die dort tätigen Arbeitskräfte sind weder adäquat ausgebildet, noch können sie ihre erworbene Ausbildung in vollem Umfang nutzen. Diese Schieflage gilt es zu korrigieren.

Es kommt also darauf an, die Beschäftigungspotentiale für einfache Berufe in den sozialen Diensten, im Medien- und Unterhaltungsbereich, im Gastgewerbe und Einzelhandel, im Bildungs- und Wissenschaftssektor, in anderen Dienstleistungsbereichen und letztlich in vielen Sektoren der Wirtschaft zu nutzen. Es gibt kein Naturgesetz, das die Beschäftigungsmöglich-

keiten für Geringqualifizierte begrenzen würde. Vielmehr hängen sie von der Rentabilität der Beschäftigung im einzelnen ab, und diese Rentabilität wird von der erzielten Wertschöpfung am Arbeitsplatz und den Lohnkosten bestimmt. Dabei wird eine arbeitsplatzgerechte Ausbildung wesentlich zur Produktivität auch in einfachen Tätigkeiten beitragen. Darüber hinaus wird für diese einfach ausgebildeten Arbeitkräfte die marktgerechte Entlohnung zu finden sein. Unter den gegebenen tarifpolitischen Restriktionen ist dies nicht einfach. Es ist aber an dieser Stelle zu vermerken, daß ohne Lohnabstufung im Hinblick auf den Umfang der Ausbildung die Beschäftigungspotentiale für einfache Berufe begrenzt bleiben werden.

6 Rentabilität der beruflichen Ausbildung

Modellrechnungen zur Rentabilität der Ausbildung zeigen, daß es sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den ausbildenden Betrieben sehr langer Zeithorizonte bedarf, bis sich im Vergleich zu einer Tätigkeit ohne Ausbildung ein positiver finanzieller Ertrag einstellt.² Auf der Seite der Jugendlichen zahlt sich eine dreieinhalbjährige Ausbildung bei den gegebenen Lohnunterschieden für Fach- und Hilfskräfte erst nach 16 bis 20 Jahren aus. Berücksichtigt man das höhere Arbeitslosigkeitsrisiko der Hilfskräfte, dann verkürzt sich die Pay-Off-Periode um drei bis vier Jahre. Offenbar spielen aber solche finanziellen Erwägungen für die Jugendlichen keine entscheidende Rolle. Sie entscheiden sich in großer Zahl für eine Ausbildung, denn dies ist der Weg zu einem befriedigenden Job, zu mehr Sicherheit am Arbeitsplatz und schließlich die wichtigste Möglichkeit, sich gegen die Konkurrenz der Qualifizierten am Arbeitsmarkt durchzusetzen.

Auf der Seite der ausbildenden Betriebe ergeben sich ebenfalls lange Pay-Off-Perioden. Die hohen Ausbildungskosten, die sich für einen/eine MetallfaharbeiterIn bei dreieinhalbjähriger Ausbildung auf 56.000 Euro kumulieren können, werden erst im Zeitraum von sechs Jahren über die produktive Leistung der ausgebildeten ArbeitnehmerInnen wieder erwirtschaftet. Bei einer zweijährigen Ausbildung verkürzt sich diese Periode – auch wegen der geringeren Ausbildungskosten – auf vier Jahre. Eine dreieinhalbjährige Ausbildung erbringt erst nach zwölf Jahren einen höheren Nettoertrag als eine zweijährige Ausbildung. Die zweijährige Ausbildung lohnt sich daher vor allem, wenn man von kürzer werdenden Innovationszyklen ausgeht, die im Zeitablauf von einem Jahrzehnt einen erheblichen Weiterbildungsbedarf schaffen.

Während sich die eigene Ausbildung von Fachkräften im Vergleich zur Beschäftigung von angelernten Kräften relativ schnell lohnt, ist aus der Sicht eines einzelnen Unternehmens die Beschäftigung von ausgebildeten Arbeitskräften durch Rekrutierung auf dem Arbeitsmarkt die vom Beginn an und dauerhaft ertragreichere Lösung für die Betriebe. Dies erklärt die niedrige Ausbildungsquote der industriellen Großbetriebe. Umso erstaunlicher ist das hohe Ausbil-

² Vgl. Vogler-Ludwig u. a. Seite 94ff.

dungsengagement des Handwerks und vieler Dienstleistungsbetriebe. Sie nehmen die volkswirtschaftlich wichtige Aufgabe der beruflichen Bildung in großem Umfang wahr und leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur Humankapitalbildung.

Betriebswirtschaftlich ist dieses Engagement aber nur zu erklären, wenn die Netto-Ausbildungskosten, d. h. die Kosten unter Abzug der von den Auszubildenden erbrachten Wertschöpfung, sehr viel niedriger liegen als die in den BiBB-Erhebungen ausgewiesenen 53 %. Erst wenn die Netto-Kosten nahe Null sind, erscheint eine langjährige Ausbildung im Vergleich zur Rekrutierung auf dem externen Arbeitsmarkt finanziell vergleichbar. Da auch das BiBB Zweifel an der Messung der Netto-Kosten erhebt, wäre eine genaue statistische Messung für die Beurteilung der Ausbildungsrentabilität von großem Nutzen.

7 Beschäftigungs- und Ausbildungspotentiale für einfache Berufe

Das jährliche Potential an Stellenbesetzungen für BewerberInnen mit einfachen Berufen wird auf 104.000 geschätzt. Dabei ist unterstellt, daß sich die Beschäftigungstrends des Zeitraumes 1996–2001 in den beobachtbaren Berufs- und Qualifikationsgruppen fortsetzen werden, daß sich ein zusätzlicher Einstellungsbedarf durch das Ausscheiden von älteren ArbeitnehmerInnen ergeben wird, und ein Anteil von 20 % der Stellen für ausgebildete Arbeitskräfte auch den einfachen Berufen offen steht. Zu den Berufen, die am ehesten Arbeitsplätze für einfache Berufe bieten, zählen die Bürofach- und Bürohilfskräfte, die Rechnungskaufleute, die sozialpflegerischen und Gesundheitsberufe, die Warenkaufleute, die Reinigungsberufe und eine Reihe von industriellen und handwerklichen Fertigungsberufen. Dienstleistungstätigkeiten spielen dabei eine wichtige Rolle.

Dieses Beschäftigungspotential steht allen ArbeitnehmerInnen offen. Es sagt daher noch nichts über das Potential für die Schaffung von Ausbildungsplätzen in einfachen Berufen aus. Die Chance auf Etablierung einer vereinfachten Berufsbildung erscheint am ehesten in Berufsbereichen gegeben, in denen bereits Beschäftigte mit Ausbildung einfache Tätigkeiten oder Hilfstätigkeiten ausüben. Aber auch in Berufsfeldern, in denen Beschäftigte ohne Ausbildung arbeiten, ergibt sich ein gewisses Potential. Unter den in den Modellrechnungen gewählten Annahmen errechnet sich ein Ausbildungsplatzpotential von jährlich 7.500 bis 22.000 Ausbildungsplätzen. Die niedrigere Schätzung würde ausreichen, die Quote der Ungelernten um etwa einen Prozentpunkt zu senken. Die höhere Schätzung würde zu einer Reduzierung um 2,4 Prozentpunkte führen.

Dies macht deutlich, daß unter günstigen Bedingungen die Mehrheit der praxisbegabten, lernbehinderten Jugendlichen – deren Anteil an allen ungelerten Jugendlichen auf etwa ein Sechstel geschätzt wird – einen Ausbildungsplatz in einfachen Berufen finden dürften. Unter ungünstigen Bedingungen sind hingegen ergänzende Maßnahmen notwendig.

8 Vorschläge für die Ausbildung in einfachen Berufen

Auf der Basis der Potentialschätzung, der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten ExpertInnengespräche sowie eigener Analysen schlägt die Studie insgesamt 33 Berufsfelder für eine theoriereduzierte und/oder verkürzte berufliche Bildung vor. Die folgende Tabelle enthält die Kurzbeschreibung der Berufsfelder. Sie entstand durch die detaillierte Bewertung von rund 79 Berufen an Hand von drei Kriterien: Die nachfrageseitige Bewertung, wie sie sich als Ergebnis der Abschätzung der Beschäftigungspotentiale ergeben hat, die Bewertung der Qualifikationsanforderungen, sowie die Einschätzung der Attraktivität der Berufe für die Jugendlichen. Diese Kriterien führen zu Signalstellungen für die Eignung von Berufsfeldern in Form einer Ampel, die sich unter folgenden Konstellationen »auf grün« stellt:

- Für das Berufsfeld muß eine positive Einschätzung der künftigen Arbeitskräftenachfrage gegeben sein.
- Die Qualifikationsanforderungen müssen höher liegen als bei einer Anlern­tätigkeit aber niedriger als bei einer beruflichen Vollausbildung.
- Die Attraktivität des Berufsfelds bei den Jugendlichen darf zumindest nicht negativ sein.

Wie die folgende Tabelle zeigt, finden sich für alle großen Berufsbereiche Vorschläge. Ein Teil dieser Berufe setzt an technischen und handwerklichen Tätigkeiten an, insbesondere an der qualifizierten Montage von Fertigteilen oder Möbeln, am einfachen Service von Fahrzeugen oder Maschinen, an der Wartung und Reparatur von Geräten, an der Gebäudeinstandhaltung und Gebäudetechnik. Darunter spielt zum einen die wachsende Bedeutung von technischen und handwerklichen Diensten und zum anderen die Umwelttechnik eine wichtige Rolle. Weitere Berufsfelder sind in den sozialen sowie in den Freizeitdiensten zu sehen. Der wachsende Bedarf an Pflege- und Gesundheitsleistungen dürfte ebenso Möglichkeiten für eine einfache Ausbildung bieten wie die steigende Bedeutung von Freizeit und Touristik. Schließlich eröffnen sich auch im Bürobereich sowie im Transportwesen und der Logistik Ansatzpunkte für eine einfache Berufsbildung.

Diese Vorschläge wurden zwar jeweils einzeln entwickelt und bewertet, sie stellen aber keine Empfehlung für die Einrichtung berufsspezifischer Ausbildungsgänge dar. Vielmehr ergeben sich eine Vielzahl von Überschneidungen zwischen den einzelnen Berufsbildern, die es erlauben, große Ausbildungsgruppen zu bilden (z. B. Fachkraft für Montagetechnik, Fachkraft für Gerätewartung, Fachkraft für Büroorganisation, Fachkraft für Alten- und Krankenpflege etc.). Breite Ausbildungsgruppen erleichtern die flächendeckende Einrichtung von Ausbildungswegen. Die Beschränkung der Ausbildung auf die Vermittlung von Kernkompetenzen und Basiswissen erhöht die Verwertbarkeit der beruflichen Bildung auf dem Arbeitsmarkt und damit auch die Attraktivität der Ausbildung für die Jugendlichen.

Tabelle: Ausbildungsfelder für einfache Berufe

| Tätigkeits- / Berufsfelder | Nachfrage- seitige Bewertung* | Angebotsseitige Bewertung | |
|--|-------------------------------------|----------------------------------|------------------|
| | | Qualifikations- kompetenzen** | Attraktivität*** |
| »Industrielle Fertigung« | | | |
| Elektro-Baugruppenmonteur | + | 2 | + |
| Fahrzeugteile- bzw. Baugruppenmonteur | + | 2 | + |
| Elektro- und Elektronikmonteur | + | 3 | ++ |
| Chemiewerker | + | 3 | |
| Pharmawerker | + | 4 | |
| »Montage und Recycling« | | | |
| Bauelemente-, Küchen- und Möbelmontage-Fachkraft | ++ | 2 | |
| Einbaufachkraft für Holz-, Kunststoff- und Metallfertigteile | ++ | 2 | |
| Elektrorecycler | ++ | 2 | |
| Sport- und Fitnessgeräte- Mechaniker | + | 2 | + |
| Baufertigteilemonteur | + | 2 | |
| Fahrzeugrecycler bzw. -verwerter | + | 2 | |
| Mechaniker für Transport- und Hubgeräte | + | 3 | + |
| Solaranlagenmonteur | + | 4 | + |
| »Reparatur und Wartung« | | | |
| Bootsservicefachkraft | + | 2 | + |
| Kfz-Wartungsmechaniker bzw. Fahrzeug-aufbereiter | + | 3 | + |
| Fahrradmonteur | + | 3 | |
| Computerservicemonteur | ++ | 4 | ++ |
| Gebäudetechnischer Dienstleistungshelfer | ++ | 4 | |
| Service-Monteur | + | 4 | |
| Fachkraft für Pkw-Schnellservice | + | 4 | + |
| Gebäudetechnik- und Servicefachkraft | ++ | 5 | |
| »Betreuung und Pflege« | | | |
| Pflegeassistent, Pflegehelfer | +++ | 4 | |
| Hauswirtschafter für Altenpflege | ++ | 5 | |
| »Organisation, Freizeit, Logistik« | | | |
| Umzugs- und Einlagerungsfachkraft | +++ | 3 | |
| Transport-Begleiter | +++ | 4 | + |
| Büroorganisation, Teamassistentz | ++ | 4 | + |
| Fachkraft für Freizeitparks | ++ | 4 | ++ |
| Servicekraft in der Industrie | ++ | 4 | |
| Fachkraft für Sonnenstudios | + | 4 | + |
| Bistrokoch | + | 4 | |
| Straßenverkehrsfachkraft | + | 4 | |
| Tourismus- und Freizeitfachkraft | ++ | 5 | ++ |
| Messebauer /Eventfachkraft | ++ | 5 | + |

* Erwartetes Einstellungspotential von + = schwach positiv, bis +++ = stark positiv.

** Bewertung der angeforderten Qualifikationskompetenzen von 0 = Anforderungsniveau einer Anlernkraft, bis 7 = Niveau einer dreijährigen Ausbildung

*** Attraktivität des Berufes für den Jugendlichen von + eher attraktiv bis +++ sehr attraktiv
Quelle: Economix

Schließlich ist zu bedenken, daß die Ausbildungsmethoden den besonderen Anforderungen der Gruppe benachteiligter Jugendlicher gerecht werden sollten. Die hohe Zahl an nicht auflösbaren Konflikten, die zum Abbruch der Ausbildung führen, weist darauf hin, daß eine Pädagogik gefordert ist, die auch schwierige Jugendliche den Weg in und durch eine Ausbildung führt und ihre Problemlage in ihr Konzept einbezieht.

9 Ausbildungs- und Integrationskonzepte

Die Einschätzung der Angebots- und Nachfragepotentiale für einfache Berufe kommt zu dem Ergebnis, daß eine theoriereduzierte und/oder verkürzte Ausbildung einen bedeutenden Beitrag zur Senkung der Ungelerntenquote leisten kann. Bei ungünstigen Nachfragebedingungen wird dieser Ansatz allein aber nicht in der Lage sein, die Quote der Ungelernten in einem Zeitraum von weniger als zehn Jahren zu halbieren. Dies wird sich vor allem deshalb als schwierig erweisen, weil die Ursachen für die mangelnde Ausbildungsbeteiligung so verschieden sind.

Die theorie- bzw. zeitreduzierte Ausbildung ist vor allem für jene Jugendliche geschaffen, die sich aufgrund ihrer hohen Einkommenspräferenz gegen eine langjährige Ausbildung entscheiden, oder die sich subjektiv nicht in der Lage sehen, eine anspruchsvollere Ausbildung zu bewältigen. Die Jugendlichen werden hier nicht überfordert und es wird so Leistungsmißfolgen und einer damit einhergehenden Demotivation vorgebeugt. Diese lernbehinderten Jugendlichen stellen aber nur einen Teil der Zielgruppe dar.

Eine weitere wichtige Gruppe sind jene Jugendlichen, die sich aus unterschiedlichen persönlichen oder familiären Gründen in einer Lernkrise befinden. Diesen lernverhinderten Jugendlichen könnte eine Ausbildung, deren Inhalte in kleinen Schritten vermittelt werden, den Zugang zur beruflichen Bildung besser öffnen, könnte schnell einsetzende Erfolgserlebnisse bieten, und über den Weg der Teilzertifizierung die Ausbildung selbst weniger krisenanfällig machen. Von vielen Seiten wird die Modularisierung als zukunftsweisende Lösung für die gesamte berufliche Ausbildung empfohlen. Für die benachteiligten Jugendlichen gilt dies in besonderer Weise. So sollte es möglich sein, mit Hilfe eines Qualifizierungspasses, der entsprechende Ausbildungsschritte dokumentiert, die Ausbildung zu individualisieren und dem Leistungsvermögen der Jugendlichen besser anzupassen, ohne seine Aussagefähigkeit für den Arbeitsmarkt zu verlieren. Module hätten außerdem den Vorteil, daß sich die Ausbildung weniger an zeitlichen, denn an inhaltlichen Vorgaben orientiert. Auch dies könnte sich für lernverhinderte Jugendliche als Vorteil erweisen, z. B. für jene, die hohen Belastungen im privaten Bereich ausgesetzt sind (z. B. junge Mütter).

Es ist davon auszugehen, daß derartige Lernkrisen insbesondere in jenem Alter auftreten, in denen die Lehrjahre absolviert werden sollen. Gleichzeitig entscheidet die Erstausbildung in Deutschland weit mehr als in anderen Ländern über die berufliche Karriere während des gesamten Arbeitslebens. Die Lernkrise der Jugendlichen zu übersehen und stattdessen auf Disziplinierung zu setzen, ist daher mit langfristigen Konsequenzen verbunden, die ihrem Anlaß

nicht gerecht werden. Viele Länder in Europa sind dabei, ihre Ausbildung zu flexibilisieren. Am stärksten vielleicht Frankreich, das auf dem Wege ist, seine Berufsbildung von der input-orientierten auf die output-orientierte Steuerung umzulenken. Die Zertifizierung von beruflichen Kompetenzen steht im Vordergrund, nicht die Absolvierung einer Ausbildungsperiode. Der Erwerb dieser Kompetenzen ist auf unterschiedlichen Wegen möglich und nicht an eine Ausbildungsordnung geknüpft. Das berufliche Ausbildungssystem ist durchlässig. Ein solches Konzept würde gerade den Jugendlichen helfen, die den geraden Weg durch eine Ausbildungsordnung nicht ohne weiteres schaffen.

Der Ruf nach Verkürzung der Ausbildung und nach Modularisierung ist auch durch die Verkürzung der wissenschaftlichen, technischen und organisatorischen Innovationszyklen bedingt, der die Verfallraten der Erstausbildung laufend erhöht. Der weltweite Informationsaustausch über elektronische Medien hat diesen Prozeß wesentlich beschleunigt. Berufliche Bildung ist damit nicht mehr allein im Jugendalter zu erwerben, sondern Daueraufgabe während der gesamten Erwerbstätigkeit. Es kommt daher weniger darauf an, die benachteiligten Jugendlichen in jungen Jahren voll auszubilden, als ihnen vielmehr den Zugang zu beruflichem Wissen – zum Wissen generell – zu eröffnen und ihnen die Eigenverantwortung für ihren Ausbildungsweg zu verdeutlichen. Den Weg in die berufliche Ausbildung können unterschiedliche Angebote eröffnen: Eine verkürzte oder theoriereduzierte oder modularisierte Ausbildung. Flexible Einstiege und Wege durch das Ausbildungssystem erleichtern nicht nur die Anpassung an individuelle Krisen, sondern ermöglichen die Anpassung an einen wachsenden und sich ständig verändernden Wissensbestand. Dies gilt nicht nur für die qualifizierten, sondern auch für die einfachen Berufe.

Eine dritte Gruppe besteht aus jenen Jugendlichen, die zwar in der Lage wären, eine Vollausbildung zu absolvieren, deren Bildungsdefizite aber zu groß sind um dies zu erreichen. Dazu zählen in erster Linie die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch andere Jugendliche aus Familien, in denen Bildung keinen hinreichenden Stellenwert hat. Es ist eines der großen Defizite des deutschen Bildungssystems, daß es funktionale Analphabeten und andere Personen mit prinzipiellen Bildungsrückständen in relativ großer Zahl ins Arbeitsleben entläßt und ihnen damit den Zugang zur Aus- und Weiterbildung verbaut. Die Reform der Hauptschule ist damit ein entscheidender Schlüssel zum Abbau der Ungelerntenquote in Deutschland. Ohne ein Bildungskonzept, das an dieser Stelle das Bildungsniveau der SchülerInnen wesentlich anhebt und für eine stärkere Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung sorgt, dürfte der Erfolg vieler anderer Maßnahmen ausbleiben.

Die »Problemkinder« bedürfen immer einer besonderen Fürsorge. Dies ist bei den lernbenachteiligten und lernverhinderten Jugendlichen nicht anders. Eine erfolgreiche Strategie zur Absenkung des Anteils der Ungelernten muß daher die schwierigen Fälle herausgreifen und für sie ein an ihren Defiziten orientiertes Lösungskonzept entwickeln. Dies stellt langfristig auch die bessere Alternative dar: Sie eröffnet einem größeren Teil der Jugendlichen die Perspektive auf eine stärkere wirtschaftliche Partizipation und gleichzeitig reduziert sie das Risiko der Gesellschaft, für die Existenzsicherung in Anspruch genommen zu werden.

Arthur Schneeberger

Jugendliche mit Einstiegsproblemen in Ausbildung und Beschäftigung – Berufsstrukturelle, demographische und pädagogische Aspekte

1 Einleitung

Der Beitrag¹ versucht den vielfältigen Aspekten von Einstiegsproblemen Jugendlicher gerecht zu werden. Einstiegsprobleme treten im Übergang nach Absolvierung der Schulpflicht (an der 1. Schwelle, also etwa mit 15 Jahren), aber auch später an der 2. Schwelle (nach dem Abschluß oder Abbruch von Ausbildungen, also etwa mit 20 Jahren) auf. Die Übergangsphase ist nicht scharf abzugrenzen, man wird von einem biographischen Abschnitt, der in etwa im Alter zwischen 15 und 25 anzusiedeln ist, ausgehen können.

In Österreich steht aber die erste Schwelle, der Übergang nach der Pflichtschule, im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Und hierbei wiederum der Übergang am Lehrstellenmarkt. Der steigende Übergang in schulische Bildungsgänge nach der Pflichtschule – z. B. das jährliche Wachstum der BHS-AnfängerInnenquoten unter den gleichaltrigen Jugendlichen – wird zur Kenntnis genommen, Klagen über »zu wenige Plätze an BHS« bleiben eher »Begleitmusik«, die zentrale Herausforderung ist die »Versorgung« derjenigen, die nicht weiter in die Schule gehen, mit Lehrstellen in Betrieben oder außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen.

Um dem Eindruck, daß es sich um ein spezifisch österreichisches Problem handelt, vorzubeugen, wird eingangs kurz auf die in allen Industriestaaten verbreiteten Probleme des Überganges von der Schule ins Erwerbsleben, die strukturelle Hintergründe haben, informiert. Anschließend wird die Zielgruppe »Jugendliche mit Einstiegsproblemen« umrissen, weiters werden die möglichen Ursachen anhand verfügbarer Befunde thematisiert und abschließend Empfehlungen formuliert.

1 Zum ursprünglichen Vortragsmanuskript (Veranstaltung am 12. November 2004) wurde ein Hinweis auf PISA-2003 (zwischenzeitlich publizierte Ergebnisse) hinzugefügt.

2 Internationale Verbreitung und Ausmaß der Übergangsprobleme

Probleme des Überganges von der Schule ins Erwerbsleben sind international verbreitet, wenn auch national durch die jeweiligen Strukturen des Ausbildungssystems etwas unterschiedlich ausgeprägt. Häufig blickt man ins Ausland oder ins Nachbarland, oft in der vermeintlichen Annahme, daß dort alles leichter sei, nicht selten auch, weil man nur die positiven Seiten bei oberflächlichem Kontakt erfährt oder wahrnimmt. Die OECD hat einige Vergleichszahlen publiziert, die aufschlußreich sind, vor allem um uns vor vorschnellen Lösungen zu immunisieren.

Einstiegsprobleme Jugendlicher sind in allen Industriegesellschaften relevante Probleme. Aktuelle Daten zeigen, daß Jugendliche international häufiger im Alter von 20 bis 24 als im Alter von 15 bis 19 Jahren arbeitslos sind: 7,2 Prozent zu 2,8 Prozent (jeweils bezogen auf alle Jugendlichen, nicht nur die Erwerbspersonen, siehe auch Tabelle A-1).

Tabelle 1: Ausbildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen im Ländervergleich, 2002, in %

| Alter in Jahren | Österreich | Deutschland | Großbritannien | Finnland | Schweden | Ländermittel |
|-----------------|------------|-------------|----------------|------------|------------|--------------|
| 15 bis 19 | 2,3 | 1,7 | 4,5 | 2,6 | 1,8 | 2,8 |
| 20 bis 24 | 4,8 | 7,0 | 5,6 | 5,8 | 6,0 | 7,2 |
| Gesamt | 2,5 | 5,3 | 1,1 | 3,2 | 4,2 | 4,4 |

Quelle: OECD 2004

Von Arbeitslosigkeit sind männliche 20- bis 24jährige stärker als weibliche Gleichaltrige betroffen: 6,1 Prozent zu 3,3 Prozent (2002) in Österreich; im Ländermittel mit 8,2 Prozent zu 6,1 Prozent. Auf niedrigerem Niveau trifft dies auch auf die jüngere Vergleichsgruppe der 15- bis 19jährigen zu: Österreich: 2,4 Prozent männliche Jugendliche zu 2,3 Prozent weibliche Jugendliche; OECD-Ländermittel: 3,2 Prozent zu 2,3 Prozent.² Allerdings beruht dieser im Geschlechtervergleich günstigere Wert der Frauen auf geringerer Beteiligung der jungen Frauen an Bildung und Erwerbstätigkeit, denn in Summe ergab sich für das Jahr 2002 in der bereits zitierten OECD-Erhebung für die 20- bis 24jährigen Frauen in Österreich ein Anteil von 20 Prozent derer, die sich entweder nicht in Ausbildung befinden, über einen niedrigen Bildungsstand verfügen, sich nicht am Arbeitsmarkt befinden oder nie beschäftigt waren. Unter den Männern belief sich dieser Anteil auf zehn Prozent. Das Ländermittel betrug zehn Prozent bei den Männern und 25 Prozent bei den Frauen.³ Die höchsten Anteile bei den Männern werden für Ungarn und Polen (20 bzw. 19 Prozent) ausgewiesen; bei den Frauen werden für viele Länder Anteile der Nicht-Beteiligung an Ausbildung und Arbeitsmarkt von 30 bis 35 Prozent genannt.⁴

2 OECD (2004): Bildung auf einen Blick 2004, Paris, Seite 363ff.

3 OECD, 2004, a. a. O., Seite 384.

4 OECD, 2004, a. a. O., Seite 384.

**Tabelle 2: 20- bis 24jährige nach Ausbildung und Beschäftigung
im ausgewählten Ländervergleich, 2002, in %**

| Status | Österreich | Finnland | Groß- britannien | OECD- Ländermittel |
|---|--------------|--------------|---------------------|-----------------------|
| In Ausbildung | 29,4 | 56,1 | 30,8 | 37,5 |
| Abschluß unter Sekundarbereich II | | | | |
| Beschäftigt | 6,4 | 4,2 | 3,6 | 12,0 |
| Arbeitslos | 1,3 | 1,0 | 1,0 | 2,3 |
| Nicht im Arbeitsmarkt | 3,2 | 3,9 | 3,4 | 4,8 |
| Mindestens Abschluß Sekundarbereich II | | | | |
| Beschäftigt | 52,6 | 20,9 | 50,6 | 33,9 |
| Arbeitslos | 3,5 | 4,7 | 4,5 | 5,0 |
| Nicht im Arbeitsmarkt | 3,7 | 9,1 | 6,1 | 4,6 |
| Gesamt | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Quelle: OECD, 2004, Seite 382; eigene Berechnungen

Vergleicht man die Effekte einer abgeschlossenen Sekundarstufenausbildung in Österreich mit dem OECD-Ländermittel und zwei Ländern, die bildungspolitisch interessant sind, da sie völlig andere Schul- und Ausbildungssysteme aufweisen, so zeigt sich folgendes Ergebnis: Nirgends ist der positive Effekt einer abgeschlossenen Ausbildung nach der allgemeinen Pflichtschule so deutlich wie in Österreich. Dies erklärt auch das Interesse und politische Engagement, das in Österreich im Hinblick auf eine möglichst umfassende Ausbildungsbeteiligung nach der allgemeinen Pflichtschule besteht.

Nicht unwesentlich ist die Frage, wie viele Jugendliche im Alter von 20 Jahren ohne Ausbildung bleiben und keine Beschäftigung haben. In Österreich sind dies vier Prozent, die sich aus ein Prozent Arbeitslosigkeit und drei Prozent »nicht im Arbeitsmarkt« zusammensetzen; im Ländermittel sind dies sieben Prozent. Beschäftigt ohne Ausbildungsabschluß sind sechs Prozent in Österreich und zwölf Prozent im Ländermittel.

3 Fast 50 Prozent der jungen AusländerInnen bleiben ohne Ausbildung

Eine besondere Problemgruppe bezüglich Ausbildung und berufliche Integration bilden im Ausland geborene junge Menschen. Dies trifft auf viele Länder zu, etwas überdurchschnittlich auch auf Österreich. Laut OECD-Erhebung waren 2002 rund 26 Prozent der 20- bis 24jährigen, die weder aktuell in Ausbildung waren noch einen Ausbildungsabschluß hatten, nicht in Österreich gebürtig, unter allen gleichaltrigen Jugendlichen waren es aber nur zehn Prozent.

Auch die letzte Volkszählung zeigt die geringe Integration der ausländischen Jugendlichen in Ausbildung. Fast jeder zweite 20- bis 24jährige junge Mensch ohne österreichische Staats-

bürgerschaft hatte nur die Schulpflicht absolviert, unter den gleichaltrigen ÖsterreicherInnen waren es hingegen nur noch 13,5 Prozent. Es ist offensichtlich, daß die Zuwanderung qualitativ neue bildungspolitische Herausforderungen im Interesse der Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration der Jugendlichen stellt. Unter den vorgemerkten ausländischen arbeitslosen Jugendlichen unter 25 Jahren hatten Ende September 2004 rund 73 Prozent keine Ausbildung, bei den ÖsterreicherInnen waren es 38 Prozent. Jugendliche mit Einstiegsproblemen sind allerdings in der überwiegenden Mehrheit ÖsterreicherInnen. Unter den unter-25jährigen Arbeitslosen waren es 86 Prozent Ende September 2004, unter den Lehrstellensuchenden 83 Prozent. Insgesamt sind in der genannten Altersgruppe der arbeitslos gemeldeten Männer und Frauen etwa gleich verteilt.⁵

Tabelle 3: Bildung der 20- bis 24jährigen Wohnbevölkerung, nach Nationalität

| Bildung | Ausländer | Inländer | Gesamt |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Allgemeine Pflichtschule | 26.021 | 56.348 | 82.369 |
| Lehrabschluß | 15.670 | 158.590 | 174.260 |
| Fachschule | 3.011 | 50.366 | 53.377 |
| AHS | 7.562 | 71.659 | 79.221 |
| BHS, Kollegs, Akademien | 2.131 | 76.039 | 78.170 |
| Uni, (Fach-)Hochschule | 956 | 4.424 | 5.380 |
| Zusammen | 55.351 | 417.426 | 472.777 |
| Zumindest Reifeprüfung | 19,2 % | 36,4 % | 34,4 % |
| Lehr- oder Fachschulabschluß | 33,8 % | 50,1 % | 48,1 % |
| Allgemeine Pflichtschule | 47,0 % | 13,5 % | 17,4 % |
| Gesamt | 100,0 % | 100,0 % | 99,9 % |

Quelle: Statistik Austria, ISIS-Datenbank; eigene Berechnungen

4 Öffentlicher Fokus am Lehrstellenmarkt in Österreich

Wenn es um Jugendliche mit Einstiegsproblemen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit geht, ist in Österreich der öffentliche Fokus auf den Lehrstellenmarkt gerichtet, andere denkbare Alternativen, z. B. Fachschulen, erlangten in der Diskussion zum Thema seit seinem Auftreten 1996 lediglich marginale Bedeutung und sind praktisch aus den politischen Erwägungen verschwunden. Der Zug ist in Richtung außerbetrieblicher Zusatzangebote für Lehrstellensuchende »abgefahren«.

Unter den rund 7.300 vorgemerkten Lehrstellensuchenden waren Ende September des Jahres, einem Zeitpunkt der signifikant für Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche ist, nahezu

5 Quelle: AMS 9/2004, Arbeitslose nach Personenmerkmalen.

gleich viele Mädchen wie Buben zu verzeichnen; auch die durchschnittliche Vormerkdauer belief sich auf jeweils 40 Tage. Rund 40 Prozent der Lehrstellensuchenden beider Geschlechter lagen altersmäßig deutlich über dem Normalalter des Ausbildungseintritts und waren 17 Jahre oder älter.⁶ Damit sind die Lehrstellensuchenden mit schwierigerem Übergang signifikant älter als die Jugendlichen im ersten Lehrjahr, von denen nur rund ein Viertel 17 Jahre und älter war.⁷

Box 1

Lehrstellensuchende Ende September 2004

Rund 7.300 Jugendliche.
Knapp 3.600 Mädchen und 3.700 Buben.
6.100 InländerInnen und rund 1.200 AusländerInnen.
40 Prozent 17 Jahre oder älter.
Durchschnittliche Vormerkdauer: 40 Tage.
Vormerkdauer über 60 Tage: 24 Prozent.

Soweit zur soziodemographischen Einordnung der Jugendlichen mit schwierigerem Übergang, bei denen in Österreich der öffentliche Fokus am Lehrstellenmarkt liegt. Weniger trivial ist es, weitere Persönlichkeitsmerkmale in die Beschreibung einzuführen, wie Schulkenntnisse oder allgemeine Qualifikationen. Die öffentliche Darstellung wird dabei zweifellos dadurch erschwert, daß man dabei leicht ins Feld öffentlicher Schuldzuweisung für die Probleme am Lehrstellenmarkt gerät. Es wurde zu Recht darauf verwiesen, daß hier allgemeinpsychologische Mechanismen wirksam werden können, sodaß sich leicht eine Polarisierung herausbildet: zwischen denjenigen, welche die sich seit 1996 hartnäckig haltenden Vermittlungsschwierigkeiten am Lehrstellenmarkt primär den Persönlichkeitsmerkmalen der zu Vermittelnden attribuieren, und denjenigen, die das Problem primär als situationsbedingt-strukturell definieren. Bisweilen wurde das Problem auch voluntaristisch unterschätzt (als hänge es nur vom Willen der Betriebe ab).

5 Strukturelle und individuelle Hintergründe von Einstiegsproblemen

In Österreich hat sich die öffentliche Schuldzuweisung im letzten Jahr jedoch spürbar zugunsten einer Versachlichung der Debatte und der Verankerung von Maßnahmen, die von Pragmatismus mit hoher Flexibilität zeugen (z. B. überbetriebliche Lehrstellenschaffung in Wien), gewandelt. Sowohl die Eingangsvoraussetzungen als auch der Strukturwandel in Richtung Dienstleistungen und Informationssektor wird zunehmend als wichtig von allen Seiten erkannt und akzeptiert.

6 Quelle: AMS, LS500.

7 Berechnet nach Daten der Schulstatistik des Schuljahres 2002/2003.

Box 2

Vielfalt der Hintergründe von Einstiegsproblemen Jugendlicher

Veränderte Erwartungen des gesellschaftlichen Umfeldes.
 Veränderte Wirtschafts- und Berufsstruktur.
 Individuelle Umstände: schwache Schulkenntnisse.
 Berufswunsch am Lehrstellenmarkt nicht realisierbar.
 Weitere Gründe.

Empirisch gut fundierte Fakten über Hintergründe von Einstiegsproblemen sind aber, daß der Strukturwandel der Erwerbstätigkeit⁸ zwischen den beiden letzten Volkszählungen 1991 zu 2001 Arbeitsplätze auf Berufsfeldern reduziert hat, in denen Lehrlinge und LehrabsolventInnen traditionell stark vertreten waren und vertreten sind. Dies betrifft Handwerks- und verwandte Berufe und Anlagen- und MaschinenbedienerInnen sowie MontiererInnen.

Zu bemerken ist weiters, daß der Strukturwandel zu den Dienstleistungs- und Informationsberufen in sich heterogen ist: Neben den technischen und wissensintensiven Berufen, halten sich oder wachsen einfache Berufe, die in der Regel keine spezialisierte und längere Berufsausbildung erfordern, wohl aber breite Basisqualifikationen und soziale Verhaltenskompetenzen: Die Anforderungen an Hilfstätigkeiten und angelehrte Arbeitskräfte werden vermutlich von vielen unterschätzt.

Tabelle 4: Beruflicher Wandel 1991–2001

| Hauptberufsgruppen (Auswahl) | Erwerbstätige 2001 | Wandel 1991–2001, in % | Pflichtschulabsolventen 2001, in % | Lehrabsolventen 2001, in % |
|--|--------------------|------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| Techniker und gleichrangige nicht-technische Berufe | 684.193 | 15 | 11 | 30 |
| Bürokräfte, kaufmännische Angestellte | 476.203 | 7 | 20 | 36 |
| Hilfsarbeitskräfte | 408.166 | 4 | 55 | 35 |
| Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten | 466.591 | 1 | 28 | 48 |
| Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer | 261.930 | -11 | 34 | 58 |
| Handwerks- und verwandte Berufe | 517.097 | -20 | 22 | 71 |
| Fachkräfte in der Land- und Forstwirtschaft, Fischerei | 135.870 | -31 | 30 | 41 |

Quelle: Statistik Austria; Volkszählungen; eigene Berechnungen

Andererseits haben Lehrbetriebe Probleme, Jugendliche mit jener schulischen Vorbildung zu finden (insbesondere Deutsch mündlich, Rechnen), die sie erwarten; hierfür gibt es überein-

8 Zum beruflichen Strukturwandel siehe: Adelheit Bauer: Volkszählung 2001: Berufliche und wirtschaftliche Struktur der Erwerbstätigen, in: Statistische Nachrichten 5/2004, Wien, Seite 382ff.

stimmende Befunde aus Deutschland und Österreich.⁹ Die PISA-2000 Ergebnisse im Vergleich zwischen BerufsschülerInnen und jenen Gleichaltrigen, die noch im Pflichtschulbereich sind, ein deutliches Gefälle zeigen.¹⁰ Man kann davon ausgehen, daß die zuletzt genannten SchülerInnen – am Ende des Schuljahres – Lehrstellen suchen werden.

Wir können zusammenfassend von folgender Situationsdiagnose ausgehen:

1. Von den österreichischen Jugendlichen erreichen über 85 Prozent einen Abschluß der oberen Sekundarstufe oder der Lehrlingsausbildung. Von den verbleibenden 15 Prozent dürfte die Hälfte in Ausbildung in Betrieben oder Schulen gewesen sein, hat aber keinen formalen Abschluß erreichen können.
2. Die Ausbildungsbeteiligung insgesamt ist – über alle Bildungsrouten hinweg – als hoch einzustufen, jedenfalls war sie noch nie so hoch wie heute. Gesellschaft und Politik erwarten eine nahezu hundertprozentige Ausbildungsintegration der jungen Menschen, die es bislang nicht gegeben hat. Ohne institutionelle und pädagogische Innovationen im Ausbildungssektor und Verbesserungen der Grundbildung in der vorgelagerten Schulbildung wird diese Erwartungshaltung kaum zu realisieren sein.
3. Bei den jungen MitbürgerInnen ausländischer Staatsbürgerschaft erreichen nur etwas über 50 Prozent einen Ausbildungsabschluß. Hier ist besonderer Analyse- und Unterstützungsbedarf evident.
4. Die Ausbildungswege und Ausbildungsmöglichkeiten unterscheiden sich regional sehr stark: Während in der »Vienna Region« der Anteil der Jugendlichen in Lehrlingsausbildung 35 Prozent nicht überschreitet, werden im Westen des Landes und in Oberösterreich rund 45 Prozent der beschulten Jugendlichen erreicht.¹¹
5. Die Beteiligung der Buben und Mädchen an der Lehrlingsausbildung ist unterschiedlich und vertieft die regionalen Disparitäten: So sind z. B. im Burgenland von allen beschulten Mädchen der 10. Schulstufe 2002/2003 rund 73 Prozent in BMHS oder AHS und nur 14 Prozent in Berufsbildenden Pflichtschulen, während umgekehrt bei den Buben im Westen und in Oberösterreich 55 Prozent oder mehr in berufsbildenden Pflichtschulen sind (Tabelle A-10).

⁹ Für Deutschland zeigt ein Befund aus 2002, daß in Deutsch und Mathematik mit Abstand am häufigsten Qualifikationsdefizite seitens der Unternehmen beklagt werden (deutlich vor Sozialverhalten oder Lernbereitschaft); siehe Werner Dostal: Beschäftigung und Berufsbildung aus Sicht des Arbeitsmarktes, in: Bundesagentur für Arbeit, *ibw-Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste*, Nr. 12 vom 11. Juni 2003, Seite 1.485f.; dem entsprechen Ergebnisse einer österreichischen Lehrbetriebsbefragung, siehe: Arthur Schneeberger/Alexander Petanovitsch: *Eingangsqualifikationen von LehrlingInnen. Analysen und Schlußfolgerungen* (=ibw-Bildung & Wirtschaft Nr. 27), Seite 15ff.

¹⁰ Rund 30 Prozent aller Lehrlinge (»Berufsschule«) verfügten laut PISA-2000 über lediglich schwach ausgeprägte Lesefähigkeiten (Level 1 oder darunter). Level 1 bedeutet, daß diese Jugendlichen nur Leseaufgaben mit geringer Komplexität bewältigen können. Unter Level 1 bedeutet, weniger als 50 Prozent Lösung der Aufgaben von Level 1. Relativ am höchsten ist damit der Anteil der SchülerInnen mit relativ schwacher Lesefähigkeit aber bei jenen SchülerInnen, die sich in der untersuchten Altersgruppe noch in einer allgemeinen Pflichtschule befinden (42 Prozent schwache Leser); siehe: Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.): *PISA 2000, Nationaler Bericht*, Innsbruck/Wien/München/Bozen, 2001, Seite 68.

¹¹ Für die Lehrlingsausbildung werden die Jugendlichen der Berufsbildenden Pflichtschule als statistischer Wert herangezogen. Daten aus: Statistik Austria: *Schulwesen ins Österreich, Schuljahr 2002/2003*; eigene Berechnungen.

6. Die Bewältigungsstrategien sind generell stark am regionalen Bedarf orientiert und dabei vor allem auf Ergänzungsangebote zur Lehrlingsausbildung konzentriert, wobei hohe Flexibilität und Pragmatismus in jenen Bundesländern sichtbar werden, die besondere Probleme haben: Beispiel Wien.

6 Besondere Schul- und Ausbildungsprobleme in Wien

Das Ausmaß der Herausforderungen der Integrations- und Bildungspolitik wird durch die obigen Daten angedeutet. Das Problem geht aber weit darüber hinaus, da ja auch ein Teil der österreichischen Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache Schwierigkeiten in der Ausbildungsintegration hat. Die städtischen Bereiche – besonders Wien – sind wesentlich stärker betroffen. Nicht nur der Anteil der Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist in Wien höher und stärker steigend als im Durchschnitt, sondern auch die Wirtschaftsstruktur weist einen geringeren Anteil an der traditionell ausbildungsstarken produzierenden Wirtschaft auf. In Wien sind fast 80 Prozent der Erwerbspersonen im Dienstleistungssektor tätig. Das hat weitreichende Auswirkungen auf das betriebliche Angebot an Lehrstellen.

Tabelle 4a: Anteil Jugendlicher mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS: VS, HS, SS, PTS)

| | 1995/1996 | 1995/1996 | 2001/2002 | 2001/2002 |
|------------------|---------------|----------------------------|----------------|----------------------------|
| Bundesland | Absolut | In % aller Schüler der APS | Absolut | In % aller Schüler der APS |
| Wien | 31.361 | 32,2 | 41.809 | 41,0 |
| Vorarlberg | 5.617 | 15,7 | 6.179 | 17,0 |
| Salzburg | 5.565 | 11,6 | 6.535 | 13,8 |
| Oberösterreich | 12.020 | 9,0 | 14.631 | 10,9 |
| Tirol | 5.654 | 8,8 | 6.466 | 9,8 |
| Niederösterreich | 10.586 | 8,0 | 13.222 | 9,0 |
| Burgenland | 1.530 | 6,7 | 1.646 | 7,8 |
| Kärnten | 3.160 | 6,2 | 3.430 | 7,2 |
| Steiermark | 4.575 | 4,5 | 6.221 | 6,4 |
| Gesamt | 80.068 | 11,7 | 100.139 | 14,6 |

Quelle: BMBWK

Politik und Sozialpartner haben in Wien große Flexibilität anstatt ordnungspolitischer Rigidität bewiesen¹² und Ausbildungsmöglichkeiten außerhalb der Fachschulen und betrieb-

¹² Siehe z.B.: Wirtschaftskammer Wien: Wiener Lehrstellenmarkt – positive Signale, in: Wiener Wirtschaft, 17. September 2004, Seite 2ff. Bei etwa 5.000 Lehrverträgen, die bis Ende 2004 erwartet wurden, sollen bis Frühjahr 2005 insgesamt 2.420 Lehrgangplätze angeboten werden, 520 davon für die Integrative Berufsausbildung.

lichen Ausbildung geschaffen. Neue pädagogische Ausbildungsformen, neue Firmensegmente, neue Berufsfelder werden aufgrund des hohen Tertiärisierungsgrades und der besonderen Anforderungen vermutlich zuerst in Wien entwickelt und erprobt werden (müssen).

Tabelle 4b: Dienstleistungsanteil nach Bundesländern, 2002

| | Erwerbspersonen | Davon im Dienstleistungssektor | In % |
|------------------|------------------------|---------------------------------------|-------------|
| Wien | 774.500 | 614.200 | 79,3 |
| Salzburg | 263.000 | 185.400 | 70,5 |
| Tirol | 331.300 | 223.800 | 67,6 |
| Burgenland | 130.600 | 83.800 | 64,2 |
| Kärnten | 259.000 | 162.600 | 62,8 |
| Niederösterreich | 755.600 | 459.000 | 60,7 |
| Steiermark | 561.300 | 324.800 | 57,9 |
| Oberösterreich | 680.800 | 394.300 | 57,9 |
| Vorarlberg | 173.000 | 98.900 | 57,2 |
| Gesamt | 3.929.100 | 2.546.800 | 64,8 |

Quelle: Statistik Austria; eigene Berechnungen

7 Grundbildung und Ausbildung für alle als neue Herausforderung

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre halten sich Probleme am Lehrstellenmarkt: Einerseits gibt es nicht genug Lehrstellen für alle BewerberInnen, andererseits klagen Lehrbetriebe über Mangel an qualifizierten BewerberInnen. Die bedarfsseitige Ursache der Veränderungen im Lehrstellenangebot wurde weiter oben mit dem Beschäftigungsrückgang in Sektoren und Berufen, die traditionell relativ hohe Anteile an Lehrlingen und LehrabsolventInnen aufwiesen, angesprochen. So belief sich der Anteil der LehrabsolventInnen in der Berufskategorie »Handwerks- und verwandte Berufe« bei der Volkszählung 2001 auf rund 70 Prozent. In Summe hat die Beschäftigung in den damit subsumierten Berufsgruppen seit 1991 um rund 20 Prozent abgenommen. Etwas abgeschwächt trifft dies für die Berufskategorie »Anlagen- und MaschinenbedienerInnen sowie MontiererInnen« zu. Bereits bei tendenzieller Fortsetzung des Trends im nächsten Jahrzehnt würden sich gewaltige Verschiebungen der Berufsstruktur und damit des betrieblichen Ausbildungsbedarfes ergeben.

In einigen großen kaufmännischen und technischen Dienstleistungsberufen ist seit längerem schulische Berufsbildung eine übliche Ausbildungsrouten, z. B. HAK oder HTL. Die Schaffung neuer Ausbildungsangebote in Dienstleistungssektoren im Rahmen von Lehrberufen konnte – trotz intensiver und vielfältiger Bemühungen der Sozialpartner und des zu-

ständigen Wirtschaftsministeriums – die Lücke noch nicht schließen. Nicht zuletzt, da einige wachsende Dienstleistungsberufe und Hilfstätigkeiten nur schwer als Lehrberufe für 15jährige zu konzipieren sind (z. B. bestimmte Pflege- und Pflegehilfsberufe), da sie z. B. Persönlichkeitsreife voraussetzen, die unmittelbar nach Pflichtschulabschluß kaum zu erwarten ist.

Hinzu kommt, daß viele Dienstleistungsjobs gar keine komplette oder hochspezialisierte Berufsausbildung herkömmlicher Art erfordern, sondern eher eine Mehrzahl von Basisqualifikationen, wie Pflichtschulkenntnisse oder Kunden- und Serviceorientierung oder Teamfähigkeit, Computerbedienungsgrundkenntnisse und eine gewisse Lernbereitschaft über das Alter der ersten Ausbildung hinaus. Die kognitiven, affektiven und sozialen Anforderungen (siehe Tabellen A-8a+b+c) steigen auch bei un- und angelernten Tätigkeiten, also einfachen Berufen, »(...) doch das verlangte Wissen geht eher in die Breite als in die Tiefe. Nicht SpezialistInnen mit abstrakten Fachkenntnissen sind gefordert, sondern GeneralistInnen, die sich flexibel an unterschiedliche Arbeitsbedingungen anpassen können.«¹³

Beispiele hierzu sind etwa: der Mitarbeiter in der Lagerhaltung, der Gabelstapler fahren und computergestützte Warenhaltung verstehen und nutzen können muss; der Mitarbeiter in Verkauf und Speisenzubereitung in der Systemgastronomie, der über Kompetenzen von der Kunden- und Serviceorientierung, Hygiene bis zu EDV-Eingabe verfügen muss.

Ein Großteil der einfachen Jobs mit repetitiven Tätigkeiten und geringen Ausbildungsvoraussetzungen in Landwirtschaft, Industrie und Gewerbe ist verlorengegangen. Die Eingangsqualifikationsanforderungen sind damit in der Tendenz gestiegen, die Auswahlmöglichkeiten der Unternehmen in der Lehrlingsausbildung haben sich aber in Relation zur Situation vor zwei bis drei Jahrzehnten verringert. Konnten die Lehrberechtigten in den 1970er Jahren noch aus einem Potenzial schöpfen, das rund 80 Prozent eines Altersjahrgangs ausmachte, so sind dies heute etwa 50 Prozent. Dies schlägt sich in den Einschätzungen der Unternehmen deutlich nieder.¹⁴ Hinzu kommt der deutliche demographisch bedingte Rückgang der betroffenen Altersjahrgänge im Vergleich zu 1991 (-27 Prozent). Der Grundbildungstest PISA-2003 zeigt, daß die Berufsschulen einen Anteil von etwa 40 Prozent an Jugendlichen mit sehr schwachen Lesefähigkeiten aufweisen.¹⁵ Während formal kein positiver Pflichtschulabschluß für den Ausbildungszugang erforderlich ist, fungieren faktisch zunehmend Eingangsqualifikationen als Filter für eine Ausbildung im Spektrum der regulierten Lehrberufe. Es sind daher zwei Strategien für die Zukunft ins Auge zu fassen:

- Hebung der Grundbildung (Eingangsqualifikationen) der LehranfängerInnen und
- Ausweitung des Berufsspektrums auf neue Tätigkeitsfelder in Form einfacher Berufe.

13 Dominique Dauer: Qualifiziert für einfache Tätigkeiten? Einfache Arbeit im Wandel – Perspektiven für Geringqualifizierte, in: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 7, 2003, Seite 22.

14 Siehe hierzu: Arthur Schneeberger/Alexander Petanovitsch: *Eingangsqualifikationen von Lehrabsolventen. Analysen und Schlußfolgerungen* (= *ibw-Schriftenreihe*, Nr. 27), Wien, 2004.

15 Günter Haider, Claudia Reiter (Hg.): *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen – Nationaler Bericht*, Graz, 2004, Seite 180.

Box 3

Mindestlevel der Eingangsqualifikationen für erste Ausbildung

Pflichtschulkenntnisse in Deutsch mündlich.

Pflichtschulkenntnisse in Rechnen.

Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlichen Alters zu reden; zuhören können.

In Arbeitsgruppen mit Erwachsenen und anderen Jugendlichen zu kooperieren.

Rollenadäquater Umgang mit Autorität in der Gruppe.

Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher Nationalität und kultureller Prägung zu kommunizieren und in Teams zu arbeiten.

Zeitliche Belastbarkeit.

Grundbildung ist ein neues Konzept für Allgemeinbildung als Verwertungsrahmen fachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen und damit in angepasster Form auf allen Levels der Qualifikationsstruktur wichtig. Fachbildung und Grundbildung sind damit funktional nicht gleichrangig. Während Fachbildung erworbenes Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen in spezialisierter Form umfaßt, eröffnet Allgemeinbildung nicht nur Zugänge zu Ausbildungen, sondern prägt und begrenzt auch den Verwertungshorizont erworbener Fachbildung. Grundbildung erschließt Handlungspotentiale, die alleine auf Basis von Fachwissen nicht wahrgenommen und ausgeschöpft werden können. Beispielsweise seien genannt: Grundkenntnisse in Deutsch und Rechnen, soziale Kompetenzen (Teamarbeit, Kommunikation) oder Unternehmergeist, ohne die Fachwissen u.U. brachliegt oder suboptimal verwertet wird. Diese Erschließungs- und Umsetzungsfunktion von Allgemeinbildung stellt sich zwar je nach Level und Sektor fachlicher Qualifikation vielfältig ausgeprägt dar, gilt aber generell.

Es gibt breite empirische Evidenz dafür, daß die Veränderungen in der Berufswelt, aber auch die Veränderungen in der Gesellschaft, der Geburtenrückgang der autochtonen Bevölkerungen in den reichen Industrieländern und die weltweiten Migrationsprozesse dazu geführt haben, daß die herkömmliche Pflichtschulbildung die allgemeinen Grundlagen der Erwerbsbeteiligung und aktiver Staatsbürgerschaft nicht mehr selbstverständlich sicherstellt.

Das neue Konzept der »Grundbildung« oder »Basisqualifikationen« wurde zunächst von der Bildungsforschung¹⁶ entwickelt und wird zunehmend von supranationalen Organisationen wie der OECD¹⁷ oder der EU¹⁸ als Versuch einer Antwort auf die neuen Anforderungen in den Diskurs eingebracht. Dieses umfaßt daher vor allem ganz grundlegende Handlungskompetenzen, wie Sprache, Rechnen, Handeln in der Gruppe, Computergrundkenntnisse, Unternehmer-

16 Z. B. von Richard J. Murnane und Frank Levy: Teaching The New Basic Skills. New York, The Free Press, 1996.

17 So propagiert z. B. die OECD im Projekt PISA die Testung von »Fähigkeiten für das Leben« (Life Skills), die bei SchülerInnen und Erwachsenen gefördert werden sollten; siehe: OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000, Paris, Seite 18ff.

18 So lautet die Botschaft 1 des Memorandums zum Lebenslangen Lernen »Neue Basisqualifikationen für alle (...) definiert als Kompetenzen, die Voraussetzung sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft«; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, 30.10.2000, SEK (2000) 1832: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen, Seite 12f.

geist, Verständnis der technologischen Kultur sowie kognitive Grundlagen und Bereitschaft on-the-job oder off-the-job weiterzulernen etc. Die möglichst breite Vermittlung und Förderung der Basisqualifikationen für die Teilhabe an der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft im Beruf und privat ist eine der großen Herausforderungen der Bildungspolitik.

8 Berufswahl – Orientierung – Testung

Die Berufswahl der Lehrstelleninteressierten ist größtenteils als realistisch zu qualifizieren. Eine Abhebung von den tatsächlichen Möglichkeiten ist am ehesten bei den EDV- und Büroberufen zu vermuten (vgl. Tabelle A-11). Vermehrte Testung, verbesserte Grundbildung in einem Zwischenschritt und realistische Berufsorientierung sind ein wichtiger Beitrag zur Hinführung in die Ausbildung.

Durch die Lockerung von Lehrvertrag und Ausbildung in den »Auffangmaßnahmen« geht der Filter betrieblicher Eignungsbewertung für diese Jugendlichen verloren, verstärkte Beratung und Testung werden dadurch erforderlich. Assessment der Eingangsqualifikationen ist erforderlich, nicht um Jugendliche isoliert zu bewerten, sondern um die richtigen Fördermaßnahmen und Lehrgangentscheidungen zu finden. Entwicklung einfacher Berufe und Erschließung von Sektoren mit geringer Ausbildungstradition sind ein weiterer und ebenso wichtiger Betrag.

9 Schlußfolgerungen

Fakt ist, daß der Strukturwandel – wie der Vergleich der Volkszählungen von 1991 und 2001 zeigt – die Anzahl der Arbeitsplätze in Produktionsberufen reduziert hat, in denen LehrabsolventInnen traditionell stark vertreten waren. Dies betrifft – in der ISCO-Berufsklassifikation – handwerkliche und verwandte Berufe sowie MaschinenbedienerInnen und -einstellerInnen bzw. MontiererInnen.

Der Strukturwandel zu den Dienstleistungs- und Informationsberufen ist – wie die Volkszählungsdaten zeigen – in sich heterogen. Neben den technischen und wissensintensiven Berufen halten sich oder wachsen auch einfache Berufe, die in der Regel keine spezialisierte und längere Berufsausbildung erfordern, wohl aber breite Basisqualifikationen und soziale Verhaltenskompetenzen. Die Anforderungen auf Arbeitsplätzen für an- und ungelernte Arbeitskräfte werden heute unterschätzt.

Die Bewältigungsstrategien am Lehrstellenmarkt seit 1996 waren auf Zusatzangebote inner- und außerbetrieblicher Ausbildung konzentriert, wobei Flexibilität und Pragmatismus je nach regionalem Bedarf sichtbar wurden. Außerdem wurden rund 150 neue oder erneuerte Lehrberufe seit Mitte der 1990er Jahre sowie die Möglichkeit der sogenannten »Integrativen Berufsausbildung« geschaffen.

Berufspädagogisch kommt es darauf an, auf den individuell richtigen Mix an beruflicher Qualifizierung, Nachholen von Allgemeinbildung (= Grundbildung verbessern!) sowie Förderung sozialer Kompetenzen und Selbstwertgefühl der jungen Menschen mit Einstiegsschwierigkeiten in den Maßnahmen zu achten. Wenn möglich, ist eine Komplettierung der Pflichtschulbildung vor Eintritt in den Lehrstellenmarkt zu fördern, da viele Lehrbetriebe in den Eingangstests gerade hierauf achten. Auch weitere Anstrengungen in Richtung Suche und Entwicklung einfacher Lehrberufe sind zwingend wichtig. Man könnte – bei Bedarf – auch noch stärker identitätsstützende Maßnahmen für Jugendliche ins Auge fassen, wie z. B. Lehrlingsausweis für jene, die vereinbarten Verpflichtungen nachkommen (Assessment, Kursteilnahme oder Arbeitserprobung) als Dokument zum Nachweis aller Lernleistungen und Arbeitserfahrungen (in Anlehnung an den neukonzipierten EuroPASS Berufsbildung!).

Box 4

Maßnahmen für Jugendliche mit Einstiegsschwierigkeiten

Erfolgreiche Strukturanpassungen: Rund 150 neue oder erneuerte Lehrberufe, »Integrative Berufsausbildung« als Alternative.

Bewältigungsstrategien seit 1996: Flexibilität und Pragmatismus betreffend zusätzliche außerbetriebliche Lehrstellen je nach regionalem Bedarf.

Bei Problemen: Wenn möglich, Komplettierung der Pflichtschulbildung / Stärkung der Grundbildung vor Eintritt in den Arbeitsmarkt bzw. Lehrstellenmarkt.

Wenn nicht möglich, individuell richtiger Mix an Fördermaßnahmen:

- Berufliche Qualifizierung, Arbeitserfahrung;
- »Arbeitsintegrierte« Stärkung der Grundbildung;
- Förderung sozialer Kompetenzen / Selbstwertgefühl.

Identitätsstützende Maßnahmen, wie z. B. Lehrlingsausweis.

Weitere Suche und Entwicklung einfacher Lehrberufe.

10 Tabellenanhang

Tabelle A-1: Ausbildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen im Ländervergleich, 2002

| Status der 15- bis 19jährigen | CH* | UK | A | FIN | D | S | Ländermittel |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| In Ausbildung und nicht im Arbeitsmarkt | 38,1 | 48,5 | 55,7 | 55,5 | 65,9 | 71,7 | 62,8 |
| Beschäftigt oder in Dualer Ausbildung oder anderes | 53,9 | 43,0 | 37,9 | 29,6 | 29,5 | 23,7 | 29,3 |
| Arbeitslos | * | 4,5 | 2,3 | 2,6 | 1,7 | 1,8 | 2,8 |
| Nicht im Arbeitsmarkt und nicht in Ausbildung | 4,4 | 4,0 | 4,0 | 12,3 | 3,0 | 2,8 | 5,1 |
| Gesamt | 100,0 |

* Aufgrund zu geringer Werte in einigen Zellen fehlende Werte auf 100 Prozent
Quelle: OECD 2004

| Status der 20- bis 24jährigen | CH | UK | A | FIN | D | S | Ländermittel |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| In Ausbildung und nicht im Arbeitsmarkt | 12,7 | 14,0 | 23,5 | 36,0 | 18,9 | 27,1 | 24,1 |
| Beschäftigt oder in Dualer Ausbildung oder anderes | 76,9 | 70,7 | 64,9 | 45,1 | 65,1 | 61,6 | 59,2 |
| Arbeitslos | 3,4 | 5,6 | 4,8 | 5,8 | 7,0 | 6,0 | 7,2 |
| Nicht im Arbeitsmarkt und nicht in Ausbildung | 6,3 | 9,7 | 6,9 | 13,0 | 8,9 | 5,2 | 9,4 |
| Gesamt | 100,0 |

Quelle: OECD 2004

Tabelle A-2: Vorgemerkte Lehrstellensuchende nach Bundesländern und Nationalität, September 2003 und 2004

| Bundesland | Nationalität | 2003 | 2004 |
|-------------------------|---------------|--------------|--------------|
| Burgenland | Inländer | 146 | 189 |
| Burgenland | Ausländer | 13 | 18 |
| Burgenland | Gesamt | 159 | 207 |
| Kärnten | Inländer | 518 | 474 |
| Kärnten | Ausländer | 74 | 67 |
| Kärnten | Gesamt | 592 | 541 |
| Niederösterreich | Inländer | 1.286 | 1.306 |
| Niederösterreich | Ausländer | 219 | 247 |
| Niederösterreich | Gesamt | 1.505 | 1.553 |
| Oberösterreich | Inländer | 828 | 691 |
| Oberösterreich | Ausländer | 174 | 161 |
| Oberösterreich | Gesamt | 1.002 | 852 |
| Salzburg | Inländer | 247 | 262 |
| Salzburg | Ausländer | 69 | 53 |
| Salzburg | Gesamt | 316 | 315 |
| Steiermark | Inländer | 1.000 | 1.041 |
| Steiermark | Ausländer | 102 | 126 |
| Steiermark | Gesamt | 1.102 | 1.167 |
| Tirol | Inländer | 518 | 503 |
| Tirol | Ausländer | 106 | 107 |
| Tirol | Gesamt | 624 | 610 |
| Vorarlberg | Inländer | 212 | 242 |
| Vorarlberg | Ausländer | 66 | 74 |
| Vorarlberg | Gesamt | 278 | 316 |
| Wien | Inländer | 1.366 | 1.393 |
| Wien | Ausländer | 490 | 380 |
| Wien | Gesamt | 1.856 | 1.773 |
| Österreich | Inländer | 6.121 | 6.101 |
| Österreich | Ausländer | 1.313 | 1.233 |
| Österreich | Gesamt | 7.434 | 7.334 |

Quelle: AMS Österreich, Arbeitsmarktbeobachtung und Statistik; Sonderauswertung: DWH – amb_pst_97-lfd. (18.10.2004, ME)

**Tabelle A-3: Vorgemerkte arbeitslose Jugendliche (unter 25 Jahren)
nach Ausbildung und Nationalität, Ende September 2004**

| Ausbildung | Inländer | Ausländer | Gesamt |
|---------------------------------------|-----------------|------------------|---------------|
| Universität | 128 | 11 | 139 |
| Akademie (Pädak u.ä.) | 204 | 2 | 206 |
| Fachhochschule | 117 | 2 | 119 |
| Bakkalaureat | 4 | 1 | 5 |
| AHS | 1.230 | 67 | 1.297 |
| Höhere technisch-gewerbliche Schule | 1.059 | 43 | 1.102 |
| Höhere kaufmännische Schule | 1.086 | 59 | 1.145 |
| Sonstige höhere Schule | 1.847 | 61 | 1.908 |
| Höhere Bildung | 5.675 | 246 | 5.921 |
| Sonstige mittlere Schule | 1.635 | 119 | 1.754 |
| Mittlere kaufmännische Schule | 1.525 | 219 | 1.744 |
| Mittlere technisch-gewerbliche Schule | 286 | 24 | 310 |
| BMS | 3.446 | 362 | 3.808 |
| Lehre | 10.313 | 815 | 11.128 |
| (Lehre und) Meisterprüfung | 37 | 4 | 41 |
| Lehre | 10.350 | 819 | 11.169 |
| Pflichtschule | 10.701 | 2.877 | 13.578 |
| Keine abgeschlossene Schule | 1.133 | 788 | 1.921 |
| Ausbildung ungeklärt | 19 | 192 | 211 |
| Keine Ausbildung | 11.853 | 3.857 | 15.710 |
| Gesamt | 31.324 | 5.284 | 36.608 |
| Verteilung nach Bildungsebenen | % | % | % |
| Höhere Bildung | 18,1 | 4,7 | 16,2 |
| BMS | 11,0 | 6,9 | 10,4 |
| Lehre | 33,0 | 15,5 | 30,5 |
| Keine Ausbildung | 37,8 | 73,0 | 42,9 |
| Gesamt | 99,9 | 100,1 | 100,0 |

Quelle: AMS Österreich, Arbeitsmarktbeobachtung und Statistik; Sonderauswertung: DWH – amb_pst_97-lfd. (18.10.2004, ME)

**Tabelle A-4: 20- bis 24jährige nach Bildungsstand und Geburtsort
im In- oder Ausland, 2002**

| Geburtsort | Wohnort Österreich | | Ländermittel | |
|-------------------------------|---------------------------|--|---------------------|--|
| | Gesamt | Ohne bzw. aktuell nicht in Ausbildung | Gesamt | Ohne bzw. aktuell nicht in Ausbildung |
| Im Wohnsitzland geboren | 90 | 74 | 87 | 79 |
| In einem anderen Land geboren | 10 | 26 | 11 | 21 |
| Keine Information | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Gesamt | 100 | 100 | 100 | 100 |

Quelle: OECD 2004

**Tabelle A-5: Bildung der 20- bis 24jährigen Wohnbevölkerung ,
nach Nationalität**

| Bildung | Ausländer männlich | Ausländer weiblich | Inländer männlich | Inländer weiblich |
|--------------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| Allgemeine Pflichtschule | 43,7 | 50,2 | 12,4 | 14,7 |
| Lehrabschluss | 36,4 | 20,6 | 48,6 | 26,9 |
| Fachschule | 3,4 | 7,3 | 7,7 | 16,6 |
| AHS | 11,9 | 15,3 | 15,0 | 19,4 |
| BHS | 3,0 | 3,9 | 14,9 | 18,2 |
| Kollegs | 0,1 | 0,2 | 0,3 | 1,2 |
| Akademien | 0,1 | 0,3 | 0,2 | 1,7 |
| Uni, (Fach-)Hochschule | 1,3 | 2,1 | 0,9 | 1,3 |
| Gesamt | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Absolut | 27.072 | 28.279 | 213.099 | 204.327 |

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001

**Tabelle A-6: Altersgruppenspezifische Arbeitslosenquoten im internationalen
Vergleich, Ende Juni 2004**

| Land | Unter 25 Jahren | 25 Jahre und älter | Gesamt | Verhältnis unter 25 zu gesamt |
|------------------------|-----------------|--------------------|------------|-------------------------------|
| Irland | 8,1 | 3,7 | 4,5 | 1,8 |
| Niederlande | 8,8 | 4,0 | 4,8 | 1,8 |
| Österreich | 9,7 | 3,7 | 4,5 | 2,2 |
| Dänemark | 10,4 | 5,1 | 5,9 | 1,8 |
| Deutschland | 11,2 | 9,7 | 9,8 | 1,1 |
| Luxemburg | 11,7 | 3,4 | 4,3 | 2,7 |
| Vereinigtes Königreich | 12,0 | 3,3 | 4,7 | 2,6 |
| Portugal | 14,6 | 5,4 | 6,4 | 2,3 |
| Schweden | 16,1 | 5,0 | 6,4 | 2,5 |
| Finnland | 20,5 | 7,5 | 9,0 | 2,3 |
| Frankreich | 21,7 | 8,1 | 9,6 | 2,3 |
| Belgien | 22,2 | 7,1 | 8,6 | 2,6 |
| Spanien | 22,6 | 9,6 | 11,0 | 2,1 |
| Griechenland (8/2003) | 26,6 | 7,3 | 9,2 | 2,9 |
| Italien (8/2003) | 26,9 | 6,7 | 8,6 | 3,1 |
| EU-15 | 16,0 | 7,1 | 8,1 | 2,0 |

Quelle: Eurostat

Tabelle A-7: Verteilung der 15-/ 16jährigen SchülerInnen nach Levels der Lesekompetenz in Österreich, in %

| Schultyp | »Proficiency Levels« | | | | | | Gesamt |
|---------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | <1 | |
| AHS | 18 | 39 | 31 | 10 | 2 | 0 | 100 |
| BHS | 12 | 36 | 36 | 14 | 2 | 0 | 100 |
| BMS | 2 | 13 | 35 | 35 | 13 | 2 | 100 |
| Berufsschule | 0 | 7 | 24 | 39 | 23 | 7 | 100 |
| Pflichtschule | 0 | 4 | 17 | 37 | 28 | 14 | 100 |
| Gesamt | 9 | 25 | 30 | 22 | 10 | 4 | 100 |

Quelle: OECD, PISA 2000, Nationaler Bericht, Seite 68

Tabelle A-8a: Dienstleistungskomponente in der beruflichen Tätigkeit nach Berufsschichten, 2002, in %

| Beruf des Befragten | »Ich habe mehr mit Menschen (Kunden, Patienten, Kollegen, Schülern etc.) als mit Maschinen/ Technik zu tun.« | | | | |
|--|--|-----------------|------------|-----------|------------------------|
| | Sehr zutreffend | Eher zutreffend | Eher wenig | Gar nicht | Sehr & eher zutreffend |
| Leitende Angestellte / Beamte (n=249) | 63 | 23 | 11 | 3 | 86 |
| Selbständige / Freie Berufe (n=191) | 62 | 23 | 8 | 4 | 85 |
| Nichtleitende Angestellte / Beamte (n=951) | 54 | 25 | 15 | 5 | 79 |
| Un- und angelernte Arbeiter (n=297) | 42 | 26 | 19 | 10 | 68 |
| Landwirte (n=110) | 29 | 25 | 22 | 22 | 54 |
| Arbeitslos (n=89) | 25 | 29 | 35 | 5 | 54 |
| Facharbeiter (n=518) | 24 | 30 | 30 | 15 | 54 |
| Erwerbstätige gesamt (n=2.160) | 45 | 26 | 18 | 8 | 71 |

Quelle: Fessel-GfK, Lifestyle-Studie 2002

Tabelle A-8b: Diffusion der Qualifikationsanforderungen nach Berufsschichten, 2002, in %

| Beruf | Sehr oder eher wichtige Merkmale der beruflichen Tätigkeit (Mehrfachnennungen waren möglich!) | | | | |
|--|--|---|--|--|--------------------------------|
| | EDV- Computer- kenntnisse | Naturwissen- schaftlich- technische Kenntnisse | Wirtschaftli- che/ kauf- männische Kenntnisse | Diffusions- grad der Wissensan- forderungen | Ständige Weiter- bildung |
| Leitende Ange- stellte/ Beamte (n=249) | 85 | 44 | 78 | 207 | 96 |
| Selbständige/ Freie Berufe (n= 191) | 73 | 50 | 76 | 199 | 95 |
| Landwirte (n=110) | 46 | 67 | 73 | 186 | 87 |
| Nichtleitende Angestellte/Beamte (n=951) | 79 | 37 | 59 | 175 | 90 |
| Facharbeiter (n=518) | 49 | 59 | 40 | 148 | 84 |
| Un- und ange- lernte Arbeiter (n=297) | 39 | 35 | 36 | 110 | 64 |
| Erwerbstätige gesamt (n=2.160) | 67 | 46 | 57 | 180 | 86 |

Quelle: Fessel-GfK, Lifestyle-Studie 2002; eigene Berechnungen

Tabelle A-8c: Diffusion und Vielfalt von Qualifikationsanforderungen nach formaler Bildung, 2002, in %; über 15jährige Wohnbevölkerung in Österreich

| Höchste abgeschlossene Bildung | Ich habe mehr mit Menschen (Kunden, Pa- tienten, Kolle- gen, Schülern etc.) als mit Maschinen/ Technik zu tun | EDV- Computer- kenntnisse sind wichtig | Natur- wissen- schaftlich- technische Kenntnisse sind wichtig | Wirt- schaftliche/ kauf- männische Kenntnisse sind wichtig | Summe |
|---------------------------------------|--|---|--|---|------------|
| Hochschule, Universität (n=514) | 80 | 73 | 57 | 50 | 260 |
| AHS, BHS (n=1.275) | 71 | 68 | 43 | 58 | 240 |
| Lehre, Fachschule (n=1.824) | 60 | 53 | 40 | 56 | 209 |
| Pflichtschule (n=588) | 50 | 40 | 32 | 38 | 160 |
| Gesamt (n=4.200) | 64 | 59 | 42 | 54 | 219 |

Quelle: Lifestyle 2002, Fessel-GfK

**Tabelle A-9a: Verteilung der SchülerInnen in der 10. Schulstufe 2002/2003,
nach Schularten und Bundesländern, in %**

| Schulart | OÖ | W | NÖ | SM | T | SB | K | V | B | Gesamt |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| Berufsbildende Pflichtschulen* | 44,5 | 34,0 | 35,2 | 42,8 | 46,1 | 40,4 | 37,2 | 47,2 | 25,7 | 39,6 |
| Gewerbliche, technische und kunstgewerbliche mittlere Schulen** | 2,9 | 4,5 | 3,6 | 1,1 | 4,2 | 4,0 | 2,7 | 3,6 | 3,3 | 3,3 |
| Kaufmännische mittlere Schulen | 2,6 | 5,9 | 5,5 | 3,5 | 4,5 | 3,4 | 2,4 | 4,7 | 7,7 | 4,3 |
| Wirtschaftsberufliche mittlere Schulen | 3,2 | 1,7 | 2,8 | 1,9 | 3,2 | 3,4 | 2,2 | 2,6 | 4,4 | 2,6 |
| Sozialberufliche mittlere Schulen | 1,3 | 1,2 | 2,1 | 1,8 | 0,5 | 1,3 | 1,6 | 0,9 | 1,5 | 1,4 |
| Land- und forstwirtschaftliche mittlere Schulen | 3,7 | 0,0 | 3,7 | 4,1 | 2,9 | 3,8 | 4,6 | 1,5 | 2,2 | 3,0 |
| BMS Gesamt | 13,7 | 13,3 | 17,7 | 12,5 | 15,2 | 15,7 | 13,4 | 13,2 | 19,1 | 14,6 |
| Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche höhere Schulen** | 10,4 | 12,7 | 11,6 | 7,9 | 7,9 | 8,7 | 11,1 | 8,1 | 16,4 | 10,4 |
| Kaufmännische höhere Schulen | 9,1 | 7,3 | 10,4 | 8,6 | 9,2 | 9,9 | 11,0 | 9,5 | 14,5 | 9,3 |
| Wirtschaftsberufliche höhere Schulen | 6,1 | 2,9 | 6,5 | 4,2 | 3,1 | 4,5 | 7,2 | 4,8 | 6,7 | 5,0 |
| Land- und forstwirtschaftliche höhere Schulen | 0,7 | 0,2 | 1,0 | 1,0 | 0,4 | 0,8 | 0,9 | 0,0 | 0,0 | 0,6 |
| Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik | 1,6 | 1,9 | 1,9 | 1,7 | 1,0 | 1,4 | 1,2 | 1,3 | 1,9 | 1,6 |
| BHS Gesamt (inkl. BA für Kindergarten- und Sozialpädagogik) | 27,8 | 25,1 | 31,4 | 23,3 | 21,5 | 25,3 | 31,5 | 23,6 | 39,5 | 26,9 |
| Allgemeinbildende Höhere Schulen*** | 14,1 | 27,6 | 15,7 | 21,4 | 17,2 | 18,6 | 18,0 | 16,0 | 15,7 | 18,9 |
| Gesamt | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| In Absolutzahlen | 18.548 | 18.064 | 17.305 | 15.060 | 9.163 | 7.623 | 7.404 | 4.941 | 3.174 | 101.282 |

* Ohne Berücksichtigung der Ausschulung in andere Bundesländer

** Inkl. Schulen für den Tourismus

*** Inkl. sonstige allgemeinbildende Schulen

Quelle: Statistik Austria, Schulwesen in Österreich, Schuljahr 2002/2003, Wien, 2003; ibw-Berechnungen

Tabelle A-9b: Verteilung der männlichen Schüler in der 10. Schulstufe 2002/2003, nach Schularten und Bundesländern, in %

| Schulart | OÖ | W | NÖ | SM | T | SB | K | V | B | Gesamt |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Berufsbildende Pflichtschulen* | 55,2 | 40,7 | 45,8 | 53,4 | 56,0 | 48,8 | 45,7 | 58,0 | 37,0 | 49,2 |
| Gewerbliche, technische und kunstgewerbliche mittlere Schulen** | 3,9 | 5,9 | 5,7 | 1,8 | 4,7 | 5,2 | 4,4 | 4,2 | 4,0 | 4,5 |
| Kaufmännische mittlere Schulen | 2,0 | 5,1 | 4,3 | 2,0 | 3,5 | 2,5 | 2,3 | 3,3 | 5,3 | 3,3 |
| Wirtschaftsberufliche mittlere Schulen | 0,3 | 0,6 | 0,5 | 0,2 | 0,0 | 0,6 | 0,7 | 0,0 | 1,6 | 0,4 |
| Sozialberufliche mittlere Schulen | 0,4 | 0,3 | 0,2 | 0,3 | 0,0 | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,1 | 0,3 |
| Land- und forstwirtschaftliche mittlere Schulen | 3,2 | 0,0 | 3,5 | 3,3 | 2,8 | 4,3 | 4,8 | 1,7 | 2,3 | 2,8 |
| BMS Gesamt | 9,8 | 11,9 | 14,2 | 7,5 | 11,1 | 12,7 | 12,4 | 9,4 | 13,3 | 11,2 |
| Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche höhere Schulen** | 15,7 | 17,9 | 17,7 | 12,8 | 11,1 | 12,7 | 16,8 | 11,6 | 25,1 | 15,6 |
| Kaufmännische höhere Schulen | 6,7 | 4,8 | 6,8 | 5,4 | 7,4 | 8,5 | 8,3 | 7,7 | 10,8 | 6,7 |
| Wirtschaftsberufliche höhere Schulen | 0,9 | 0,9 | 1,6 | 0,4 | 0,0 | 0,2 | 1,5 | 0,0 | 0,6 | 0,8 |
| Land- und forstwirtschaftliche höhere Schulen | 0,6 | 0,2 | 1,5 | 1,2 | 0,0 | 1,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | 0,7 |
| Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik | 0,1 | 0,1 | 0,2 | 0,1 | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 |
| BHS Gesamt (inkl. BA für Kindergarten- und Sozialpädagogik) | 23,9 | 24,0 | 27,7 | 19,9 | 18,5 | 22,7 | 26,7 | 19,4 | 36,5 | 23,8 |
| Allgemeinbildende Höhere Schulen*** | 11,1 | 23,4 | 12,2 | 19,2 | 14,4 | 15,9 | 15,1 | 13,3 | 13,2 | 15,8 |
| Gesamt | 100,0 |
| In Absolutzahlen | 9.491 | 9.265 | 9.201 | 7.570 | 4.855 | 3.843 | 3.765 | 2.512 | 1.612 | 52.114 |

* Ohne Berücksichtigung der Ausschulung in andere Bundesländer

** Inkl. Schulen für den Tourismus

*** Inkl. sonstige allgemeinbildende Schulen

Quelle: Statistik Austria, Schulwesen in Österreich, Schuljahr 2002/2003, Wien, 2003; ibw-Berechnungen

**Tabelle A-9c: Verteilung der weiblichen Schüler in der 10. Schulstufe 2002/
2003, nach Schularten und Bundesländern, in %**

| Schulart | OÖ | W | NÖ | SM | T | SB | K | V | B | Gesamt |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Berufsbildende Pflichtschulen* | 33,2 | 26,9 | 23,1 | 32,1 | 34,8 | 31,9 | 28,3 | 36,1 | 14,0 | 29,5 |
| Gewerbliche, technische und kunstgewerbliche mittlere Schulen** | 1,9 | 3,0 | 1,3 | 0,4 | 3,6 | 2,7 | 0,9 | 3,1 | 2,6 | 2,0 |
| Kaufmännische mittlere Schulen | 3,2 | 6,8 | 7,0 | 5,0 | 5,6 | 4,3 | 2,5 | 6,0 | 10,2 | 5,3 |
| Wirtschaftsberufliche mittlere Schulen | 6,2 | 2,9 | 5,4 | 3,6 | 6,7 | 6,2 | 3,8 | 5,2 | 7,3 | 4,9 |
| Sozialberufliche mittlere Schulen | 2,3 | 2,1 | 4,3 | 3,4 | 1,0 | 2,3 | 2,9 | 1,6 | 2,9 | 2,7 |
| Land- und forstwirtschaftliche mittlere Schulen | 4,3 | 0,0 | 3,9 | 5,1 | 3,1 | 3,3 | 4,4 | 1,2 | 2,1 | 3,2 |
| BMS Gesamt | 17,8 | 14,8 | 21,7 | 17,5 | 19,9 | 18,8 | 14,5 | 17,1 | 25,0 | 18,1 |
| Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche höhere Schulen** | 4,8 | 7,3 | 4,8 | 2,9 | 4,2 | 4,6 | 5,3 | 4,4 | 7,5 | 5,0 |
| Kaufmännische höhere Schulen | 11,6 | 10,0 | 14,6 | 11,8 | 11,3 | 11,3 | 13,8 | 11,4 | 18,3 | 12,2 |
| Wirtschaftsberufliche höhere Schulen | 11,6 | 5,0 | 12,1 | 8,1 | 6,5 | 8,8 | 13,2 | 9,8 | 13,1 | 9,4 |
| Land- und forstwirtschaftliche höhere Schulen | 0,8 | 0,2 | 0,5 | 0,7 | 0,7 | 0,5 | 1,7 | 0,0 | 0,0 | 0,6 |
| Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik | 3,1 | 3,8 | 3,8 | 3,3 | 2,1 | 2,7 | 2,4 | 2,5 | 3,8 | 3,2 |
| BHS Gesamt (inkl. BA für Kindergarten- und Sozialpädagogik) | 31,8 | 26,3 | 35,7 | 26,8 | 24,9 | 27,9 | 36,4 | 28,0 | 42,6 | 30,3 |
| Allgemeinbildende Höhere Schulen*** | 17,2 | 32,0 | 19,6 | 23,6 | 20,4 | 21,4 | 20,9 | 18,7 | 18,4 | 22,2 |
| Gesamt | 100,0 |
| In Absolutzahlen | 9.057 | 8.799 | 8.104 | 7.490 | 4.308 | 3.780 | 3.639 | 2.429 | 1.562 | 49.168 |

* Ohne Berücksichtigung der Ausschulung in andere Bundesländer

** Inkl. Schulen für den Tourismus

*** Inkl. sonstige allgemeinbildende Schulen

Quelle: Statistik Austria, Schulwesen in Österreich, Schuljahr 2002/2003, Wien, 2003; ibw-Berechnungen

Tabelle A-10: Häufigste Lehrverhältnisse, Wunschberufe und offene Lehrstellen im Vergleich (Rangreihung)

| | Einfachlehrberuf oder Doppellehre (inklusive Vorläuferberufe) | 20 häufigste Lehrverhältnisse 2003* | Wunschberufe | Lehrstellen-suchende 9/2004 | Lehrberuf | Offene Lehrstellen** 9/2004 |
|----|---|--|---------------------------------------|------------------------------------|--|------------------------------------|
| 1 | Einzelhandel | 13.884 | Einzelhandelskaufmann | 1.390 | Restaurantfachmann | 395 |
| 2 | Kraftfahrzeugtechnik | 7.402 | Bürokaufmann | 793 | Einzelhandelskaufmann | 334 |
| 3 | Bürokaufmann | 6.260 | Kfz-Techniker | 608 | Koch | 333 |
| 4 | Elektroinstallations-technik | 5.875 | Friseur und Perückenmacher | 510 | Tischler | 151 |
| 5 | Frisör und Perückenmacher (Stylist) | 5.620 | Koch | 304 | Friseur und Perückenmacher | 118 |
| 6 | Tischler | 4.679 | EDV-Techniker | 260 | Hotel- und Gastgewerbeassistent | 101 |
| 7 | Koch | 4.558 | Maler und Anstreicher | 259 | Bürokaufmann | 95 |
| 8 | Maschinenbautechnik | 4.126 | Restaurantfachmann | 254 | Gas- und Wasserinstallation | 69 |
| 9 | Koch/Restaurantfachmann | 3.397 | Elektroinstallations-technik | 200 | Elektroinstallations-technik | 63 |
| 10 | Sanitär- und Klimatechniker, Gas-Wasserinstallateur / S+K-Tech. Heizungsinst. | 3.096 | Tischler | 179 | Bäcker | 63 |
| 11 | Restaurantfachmann | 3.071 | Kosmetiker | 158 | Kfz-Techniker | 56 |
| 12 | Metalltechnik-Metallbearbeitungstechnik | 2.849 | Maurer | 145 | Schlosser | 50 |
| 13 | Maurer | 2.760 | Gas- und Wasserinstallation | 142 | Zimmerer | 49 |
| 14 | Maler und Anstreicher | 2.393 | Blumenbinder und -händler | 80 | Maler und Anstreicher | 36 |
| 15 | Zimmerer | 1.579 | Hotel- und Gastgewerbeassistent | 78 | Fleischverarbeiter | 31 |
| 16 | Karosseriebautechniker | 1.516 | Schlosser | 73 | Maurer | 30 |
| 17 | Großhandelskaufmann | 1.501 | Bäcker | 67 | Großhandelskaufmann | 29 |
| 18 | Hotel- und Gastgewerbeassistent | 1.460 | Pharmazeutik Kaufmännischer Assistent | 65 | Maschinenbautechniker | 25 |
| 19 | EDV-Techniker | 1.361 | Maschinenbautechniker | 55 | Spengler | 23 |
| 20 | Kfz-Elektrik / Kfz-Techniker | 1.326 | Karosseriebautechniker | 50 | Dachdecker | 21 |
| | 20 häufigste Lehrverhältnisse | 78.713 | 20 häufigste Wunschberufe | 5.670 | 20 Berufe mit größtem Lehrstellenangebot | 2.072 |
| | Anteil an Lehrlingen insgesamt | 63,6 | Anteil an Lehrstellensuchenden insg. | 77,3 | Anteil am Lehrstellenangebot insgesamt | 75,3 |
| | Lehrlinge insgesamt | 119.040 | Lehrstellensuchende insgesamt | 7.334 | Lehrstellenangebot insgesamt** | 2.750 |

* Einfachlehrberufe oder Doppellehren; ** Bestand sofort verfügbarer offener Lehrstellen

Quellen: WK Österreich, AMS; ibw-Berechnungen

Eva Heckl, Andrea Dorr

Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen an der Schnittstelle Schule / Beruf¹

1 Hauptakteure in der Umsetzung der Behindertenpolitik

Die Anteilnahme am beruflichen Erwerbsleben hat in unserer Gesellschaft höchste Bedeutung erlangt. Gerade für Menschen mit Behinderung ist es jedoch besonders schwer, einen Arbeitsplatz am ersten Arbeitsmarkt zu erlangen oder zu behalten. Ziel bei der beruflichen Integration behinderter Menschen ist es daher, ihre Teilnahme am Arbeitsleben im Rahmen von sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Arbeitsverhältnissen oder einer selbständigen Erwerbstätigkeit als UnternehmerIn zu fördern. Insbesondere Jugendliche mit Behinderung stellen in diesem Zusammenhang eine wichtige Zielgruppe dar, da eine frühzeitige und lückenlose Integration der Menschen mit Beeinträchtigungen angestrebt wird. Mit dem Abgang aus der Pflichtschule entsteht aber für viele Jugendliche ein Bruch in der Betreuungskontinuität. Die Jugendlichen werden von verschiedensten Einrichtungen, Projekten und in einer Vielzahl punktueller Einzelmaßnahmen auf die berufliche Integration vorbereitet, ein flächendeckendes Auffangnetz bzw. Betreuungssystem fehlt jedoch (noch).

Als Hauptakteure der Behindertenpolitik können das Bundessozialamt (BSB), das Arbeitsmarktservice (AMS), die Bundesländer, die Schulbehörden und Sozialpartner sowie die Trägerorganisationen von Maßnahmen für behinderte Menschen angesehen werden. Diese verfolgen das Ziel einer umfassenden Integration der Jugendlichen mit Behinderung in alle Lebensbereiche und insbesondere in den Arbeitsmarkt, wobei bei den Betroffenen ihrem Potential entsprechend alle Möglichkeiten einer selbstbestimmten Entwicklung ausgeschöpft werden sollen. Grundsätzlich richten sich die Organisationen an alle Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen, wobei eine Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen aufgrund gesetzlicher Vorgaben (z. B. die Arbeitsteilung zwischen BSB, AMS und Bundesländern) oder Spezialisierungen der Trägerorganisationen (z. B. unterstützt pro mente Personen mit psycho-sozialen Beeinträchtigungen) erfolgt. Die Frage einer gemeinsamen Betreuung von Jugendlichen mit verschiedenen Beeinträchtigungen ist umstritten. Den Vorteilen einer gemeinsamen Betreuung,

¹ Dieser Artikel basiert auf den Ergebnissen der Forschungsstudie »Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen – Evaluierung, Analyse, Zukunftsperspektiven« im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG), die die KMU FORSCHUNG AUSTRIA gemeinsam mit den Instituten Social Research and Analysis (SORA) und Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung (abif) durchgeführt hat. Der Forschungsbericht ist unter www.kmuforschung.ac.at downloadbar.

so z. B. die Förderung des Integrationsgedankens und des sozialen Lernens, die Nutzung von Synergieeffekten sowie die Ermöglichung flächendeckender Angebote, stehen die möglichen Nachteile einer mangelnden Spezialisierung und individuellen Förderung sowie fehlender Identifizierungsmöglichkeiten in gemischten Gruppen gegenüber.

Bundessozialamt, Arbeitsmarktservice und Bundesländer stehen in engem Kontakt zueinander und koordinieren ihre Fördertätigkeit im Bereich der Behindertenpolitik. Darüber hinaus bestehen Kooperationen mit den Trägerorganisationen, die oftmals die Maßnahmen der Hauptakteure implementieren und als Förderempfänger in Erscheinung treten. Daneben gibt es auch Kooperationsansätze mit den Schulen. Die Zusammenarbeit mit den Jugend- und Familienberatungsstellen ist nur punktuell. Die Trägerorganisationen sind neben den Hauptakteuren bzw. Fördergebern teilweise auch untereinander vernetzt, z. B. in EQUAL-Partnerschaften oder in Dachverbänden.

2 Existierende Maßnahmen

Die Integration von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in den Arbeitsmarkt wird in Österreich durch verschiedenste Maßnahmen unterstützt. Dabei lassen sich drei Bereiche unterscheiden, in denen die Unterstützung angesiedelt ist, wobei die einzelnen Projekte oftmals mehr als nur einen dieser Bereiche abdecken:

- Beratungs- und Orientierungsmaßnahmen;
- Qualifizierungsmaßnahmen;
- Begleitmaßnahmen, die in direktem Zusammenhang mit einem bestimmten Arbeitsplatz stehen.

Beratungs- und Orientierungsmaßnahmen zielen darauf ab, die Jugendlichen über die verschiedenen Ausbildungswege nach der Pflichtschule zu informieren und abzuklären, welche Möglichkeiten der Arbeitsmarktintegration es für die betreffenden Jugendlichen gibt. Eine idealtypische Maßnahme in diesem Bereich stellt das Clearing² dar, das aus Mitteln der Behindertenmilliarde initiiert wurde. Ziel des Clearing ist es, für jeden Jugendlichen ein maßgeschneidertes Paket an weiterführenden Maßnahmen mit dem Ziel der Arbeitsmarktintegration zu erstellen. Dabei werden Profile der einzelnen Jugendlichen mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen gezeichnet, der Weiterbildungsbedarf erhoben, Beschäftigungsmöglichkeiten aufgezeigt und ein Entwicklungs- und Karriereplan erstellt.

Qualifizierungsmaßnahmen sollen den Jugendlichen Fähigkeiten vermitteln, die für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration von Vorteil sind. Zu unterscheiden sind einerseits Berufsvorbereitungs- und Nachreifungsprojekte, in denen die Jugendlichen allgemeine Tugenden

2 Das Clearing wurde von der Europäischen Kommission als Good-Practice-Beispiel zur sozialen Eingliederung von Personengruppen, die besonders von Ausgrenzung bedroht sind, erachtet und für einen der Peer-Reviews, in denen diese Beispiele auf internationaler Ebene diskutiert werden, ausgewählt.

des Arbeitslebens unabhängig von spezifischen Berufsbildern erlernen oder mögliche Bildungsdefizite, die einer direkten Teilnahme in einem konkreten Qualifizierungsprojekt hinderlich wären, beheben bzw. ausgleichen können. Andererseits gibt es eine Vielzahl von Projekten, die das Erlernen eines bestimmten Berufes zum Ziel haben. Dabei absolvieren die Jugendlichen eine Anlehre oder Lehre, spezifische Ausbildungskurse oder holen formale Schulabschlüsse nach. Als Instrument der Zukunft wird vor allem auf die integrative Berufsausbildung gesetzt. Hierbei haben Jugendliche die Möglichkeit, einen beruflichen Abschluß durch die Verlängerung der gesetzlichen Lehrzeitdauer um ein Jahr (in Ausnahmefällen um zwei Jahre) oder durch den Abschluß eines Ausbildungsvertrages, der den Erwerb von Teilqualifikationen durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufs vorsieht, zu erlangen.

Schließlich ermöglichen oftmals erst begleitende Maßnahmen den benachteiligten Jugendlichen eine konkrete Teilnahme am Arbeitsmarkt. Diese Maßnahmen zielen auf Vermittlung, konkrete Hilfestellungen im Arbeitsprozeß und bei der Arbeitsorganisation ab, ebenso wie auf finanzielle Hilfe für die Jugendlichen und die Betriebe. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Arbeitsassistenten zu nennen, aber auch Job-Coaching-Projekte fallen unter diese Kategorie. Allen diesen Förderungen immanent ist ihr Servicecharakter für die Jugendlichen und die Betriebe gleichermaßen, d. h., vielfach sind die betreuenden Personen nicht nur die AnsprechpartnerInnen für die benachteiligten Jugendlichen, sondern auch für die in den Betrieben involvierten Personen, um den integrativen Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz so zu gestalten, daß dieser sowohl den Bedürfnissen der Jugendlichen als auch den Anforderungen des Betriebes gerecht wird.

Darüber hinaus sind vorgelagerte Maßnahmen der Schulen, die eine bestmögliche Ausbildung der Jugendlichen zum Ziel haben, wie z. B. Integrationsklassen im Regelschulwesen oder Sonderpädagogische Zentren, zu erwähnen, die den Jugendlichen eine Basisausbildung angeeignet lassen und damit den Nährboden aufbereiten, auf dem die spezifischen Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration greifen können. Nicht zu vernachlässigen sind zudem diverse Informationskampagnen, die durch einen Abbau »geistiger« Barrieren die Integration der Jugendlichen fördern sollen und oftmals erst die spezifische Problematik der Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in den Blickpunkt der Öffentlichkeit rücken.

Ob die einzelnen Maßnahmen auch erfolgreich sind, hängt neben der Qualität und Verfügbarkeit vor allem am Zusammenspiel mit den jeweils anderen Förderinstrumenten. So kann ein Qualifizierungsprojekt nur dann wirklich erfolgreich sein, wenn die Jugendlichen im Vorfeld entsprechend beraten wurden und eine Qualifizierung entsprechend ihrer Neigungen und Fähigkeiten gefunden wurde, die Anforderungen im Qualifizierungsprozeß also ihren Leistungspotentialen angepaßt wurden. So sieht z. B. die integrative Berufsausbildung ein verpflichtendes Clearing vor, bevor die Jugendlichen einen Lehr- oder Ausbildungsvertrag gemäß der integrativen Berufsausbildung abschließen dürfen, und der Lehrling ist durch die eigens dafür geschaffene Berufsausbildungsassistenten zu begleiten. Zudem ist eine kontinuierliche Förderkette ein Erfolgsfaktor, da die Erhaltung und Sicherung der Integration einfacher erscheint

als eine Reintegration von benachteiligten Menschen. Vor allem auch im Hinblick auf Qualifizierungsmaßnahmen ist auf ein Bildungscurriculum ohne größere Lücken zu achten, um einer Dequalifizierung vorzubeugen.

3 Zukünftige Herausforderungen

Obwohl eine Vielzahl von Fördermaßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen in Österreich existiert, können folgende zentrale Aspekte herausgearbeitet werden, die für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Fördermaßnahmen und Förderpolitik in diesem Bereich relevant sein können, um die Integration dieser Personengruppe in den Arbeitsmarkt nachhaltig und umfassend zu fördern und zu erhalten:

- Von großer Bedeutung für die erfolgreiche Integration von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen ist die enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft. Neue und verstärkte Wege der Kooperation mit der Wirtschaft sollten daher gesucht werden. Es gilt, die Unternehmen als Partner im Bemühen um eine größtmögliche Integration der Jugendlichen zu gewinnen.
- Eine Zusammenarbeit mit der Wirtschaft setzt in den Unternehmen einen hohen Informationsstand voraus, wie die Integration von Jugendlichen mit Handicap vonstatten gehen könnte. Umfangreiche Sensibilisierungsmaßnahmen für Unternehmen, aber auch Sensibilisierung der Öffentlichkeit bezüglich der Integrationsthematik könnten Wege für erfolgreiche Kooperationen ebnen.
- Im Hinblick auf die Zielgruppe von Maßnahmen zeichnet sich ein Mehrbedarf an Maßnahmen für verhaltensauffällige Jugendliche sowie für Jugendliche mit sozialen Defiziten und psychischen Problemen ab. Einerseits wächst die Gruppe der Jugendlichen mit emotionalen Defiziten, andererseits dringen die Problembereiche von mangelnder Sozialisation und mangelnder psychischer Balance verstärkt in das Bewußtsein und werden als Probleme erkannt, die es von der Allgemeinheit zu lösen gilt.
- Maßgeschneiderte Angebote für Mädchen und MigrantInnen sollten ebenso das Angebot erweitern. Mädchen mit Behinderungen im allgemeinen und Migrantinnen im besonderen nehmen seltener bestehende Unterstützungsangebote an und werden oft ausschließlich im Familienverband betreut, was einer selbständigen Lebensführung und einer Integration in alle Lebensbereiche und insbesondere in den Arbeitsmarkt entgegensteht.
- Obwohl das derzeitige Angebot von Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen als sehr gut bewertet wird, wird ein Mangel an Möglichkeiten für sogenannte »Grenzfälle« konstatiert. Zum einen wäre es nötig, Mischformen zwischen dem ersten und zweiten Arbeitsmarkt zu kreieren bzw. die Durchlässigkeit der Arbeitsmärkte zu erhöhen, damit Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, die den steigenden Anforderungen am ersten Arbeitsmarkt nicht gerecht werden können, aber in Beschäftigungstherapien unterfordert sind, eine adäquate Förderung erhalten. Zum anderen steigt der Bedarf an Maßnahmen für Ju-

gendliche mit »leichten« Handicaps, die in den gängigen Projekten der Projektträger unterfordert sind, für die eine direkte Integration in den ersten Arbeitsmarkt ohne jegliche Unterstützung aber nur schwer möglich scheint. Bei der Schaffung von Mischformen zwischen erstem und zweitem Arbeitsmarkt ist zu bedenken, daß Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der Hauptakteure in diesem Bereich zu definieren wären.

- Spezialangebote für Jugendliche mit schweren geistigen Beeinträchtigungen sowie für gehörlose Jugendliche sind noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden. So bildet die individuelle Unterstützung der Jugendlichen am Arbeitsplatz – z. B. durch Jobcoaches oder MentorInnen – vielfach erst die Voraussetzung für eine Integration dieser Zielgruppe in den ersten Arbeitsmarkt.
- Insgesamt wird eine Verbesserung der Qualifizierungsmöglichkeiten von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen angestrebt, z. B. durch eine Ausweitung des Angebotes an Integrationsklassen. In diesem Zusammenhang wären die Bedingungen für eine weiterführende Integration ab der 10. Schulstufe in das Regelschulwesen zu prüfen.
- Die derzeit vorhandenen Instrumentarien der Integrationsunterstützung werden allgemein als sehr gut bewertet. Allerdings sollten Jugendliche, die dies benötigen, Unterstützungsmaßnahmen auch langfristiger in Anspruch nehmen können. Es gilt daher, neue Formen der Begleitung am Arbeitsmarkt, die über die Arbeitsassistenten hinausgehen, zu schaffen.
- Neben der Integration am Arbeitsmarkt ist die Wichtigkeit der sozialen Integration unbestritten, da diese sich wechselseitig unterstützen. Daher sollten neben Maßnahmen zur Integration in den Arbeitsmarkt auch Maßnahmen zur Integration in Freizeitaktivitäten etc. gefördert bzw. die schon existierenden Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden. Zur ganzheitlichen Integration ist zudem die Einbeziehung der Eltern der betroffenen Jugendlichen in den Integrationsprozeß unabdingbar.
- Problematisiert wird der Kündigungsschutz im Behinderteneinstellungsgesetz, da dieser oftmals für die Unternehmen den Grund darstellt, von der Einstellung eines Menschen mit Behinderung abzusehen.
- Die konkrete Ausgestaltung der integrativen Berufsausbildung wird in naher Zukunft ein wichtiges Thema im Hinblick auf die Integration von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen sein. Der Erfolg der integrativen Berufsausbildung wird von dieser Konkretisierung und von der Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen (z. B. die Integration in den Berufsschulen) abhängen.
- Gemeinsame Sorge sowohl der Hauptakteure als auch der Maßnahmenanbieter im Bereich der Integration von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in den Arbeitsmarkt ist die Frage der Finanzierung, sollte die Behindertenmilliarde nicht verlängert werden. Da viele Maßnahmen erst durch die Mittel der Behindertenmilliarde möglich gemacht wurden, käme es durch ein Ende dieser Finanzmittel auch zu einem massiven Abbau des Maßnahmenangebotes.

4 Qualifikation als Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Integration

Die erfolgreiche Integration benachteiligter Jugendlicher ins Arbeitsleben ist nur durch eine Vielzahl miteinander koordinierter Maßnahmen zu bewerkstelligen und hat alle Lebensbereiche miteinzuschließen. Eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration ist nur durch die Miteinbeziehung des Umfeldes der Jugendlichen, d. h. der Eltern bzw. der Familie, sonstiger Bezugspersonen, FreundInnen etc., zu bewerkstelligen ebenso wie durch die Erfassung der sonstigen Lebensumstände (Wohnsituation, aber auch Freizeitgestaltung).

Dennoch kommt in Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt der Qualifikation der Jugendlichen in zweifacher Hinsicht eine Schlüsselfunktion zu. Erstens erhöht jede (Zusatz-)Qualifikation die Chancen, am Arbeitsmarkt zu reüssieren. So lag die Arbeitslosenquote im Jahr 2003 unter den PflichtschulabsolventInnen beispielsweise bei 15,2%, unter den AkademikerInnen bei »nur« 2,6%. Auch die jeweiligen Quoten der AbsolventInnen von Berufsbildenden Mittleren Schulen (3,7%), Berufsbildenden Höheren Schulen (3,5%) und von Allgemeinbildenden Höheren Schulen (3,4%) lagen deutlich, die Quote der LehrabsolventInnen (6,2%) etwas unter dem Gesamtdurchschnitt (7,0%). Diese Korrelation von niedrigem Bildungsniveau und Arbeitslosigkeit wird sich in Zukunft noch verstärken. Zweitens ist die Qualifikation vor allem auch dort entscheidend, wo sie andere Beeinträchtigungen kompensieren kann. Denn es sind vor allem kumulative Problemlagen und damit einhergehend mehrdimensionale Diskriminierungsmuster, die eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration insbesondere auch von Jugendlichen erschweren. Jugendliche mit Behinderung werden am ersten Arbeitsmarkt dann erfolgreich integriert werden können, wenn ihre Arbeitsleistung den Unternehmen Nutzen bringt. Eine entsprechende Qualifizierung der Jugendlichen, die durch Zertifizierung auch sichtbar zu machen ist, kann diesen Nutzen für das Unternehmen erhöhen.

Hermine Mandl

Gestaltung alter(n)sgerechter Arbeitskarrieren

1 Einleitung

Österreich ist ein reiches Land. Erst im Dezember 2004 wurde bekannt, daß Österreichs Wirtschaftleistung pro Kopf um 22 Prozent über dem Durchschnitt der erweiterten Europäischen Union liegt und Österreich damit hinter Luxemburg, Dänemark und Irland als das viertreichste Land in der EU gilt.¹ Dieser Wohlstand bringt viele Vorteile mit sich, u. a. ein gutes Ausbildungssystem, ein soziales Auffangnetz, sowie eine hervorragende medizinische Versorgung. Diesen Entwicklungen verdanken wir auch, daß wir immer älter werden. Gleichzeitig treten wir immer später in den Arbeitsprozeß ein: 1971 war die Ausbildung der ÖsterreicherInnen durchschnittlich mit 17 Jahren abgeschlossen, die Phase des Arbeitslebens betrug im Schnitt 44 Jahre, der Ruhestand wurde mit 61 Jahren angetreten, und die durchschnittliche Lebenserwartung lag bei 70 Jahren. Bis 2001 fanden diesbezüglich folgende Veränderungen statt: Die Ausbildungszeit wurde nunmehr mit einem durchschnittlichen Alter von 23 Jahren beendet, dem gegenüber stand eine Phase von zirka 36 Jahren Arbeitsleben, der Ruhestand wurde mit etwa 59 Jahren angetreten, und die Lebenserwartung der ÖsterreicherInnen lag bei 79 Jahren.² Anhand dieses Beispiels zeigt sich deutlich, daß wir heute kürzer arbeiten, gleichzeitig aber über eine längere Gesamtlebenszeit verfügen als noch vor 30 Jahren.

Laut Statistik Austria³ waren 2001 noch fünf Millionen ÖsterreicherInnen (62 %) in der Gruppe der 15- bis 60jährigen und damit im erwerbsfähigen Alter. Diesen standen 1,7 Millionen Über-60jährige (21,2 %) und 1,4 Millionen Bis-15jährige (16,8 %) gegenüber. ExpertInnen prognostizieren für die nächsten Jahrzehnte eine drastische Verschiebung dieser Verteilung: Bis 2030 wird der Anteil der 15- bis 60jährigen auf 54,7 % (4,6 Millionen) sinken und sich bis zum Jahr 2050 sogar auf 51,8 % (4,2 Millionen) reduzieren. Wenn man die Gruppe der erwerbsfähigen Bevölkerung noch detaillierter betrachtet, ist deutlich zu erkennen, daß sich bis zum Jahr 2015 eine Schere zwischen den 40- bis 60jährigen und den 20- bis 40jährigen auftut: Während erstere eine Altersgruppe sind, die stark im Wachsen begriffen ist, schrumpft letztere zunehmend.

Aber auch die Alterskohorte der Bis-15jährigen wird kleiner: 2030 wird diese Gruppe noch 13,2 % (1,1 Millionen) am Gesamtbevölkerungsanteil ausmachen und bis zum Jahr 2050 nur noch 12,2 % (eine Million). Die Gruppe der Über-60jährigen wird hingegen noch weiter wach-

1 Vgl. APA 2004.

2 Vgl. Kutzenberger 2004.

3 Vgl. Kutzenberger 2004.

sen: Von 21,2% (1,7 Millionen) im Jahr 2001 soll ihr Anteil bis 2030 auf 32,1% (2,7 Millionen) und bis 2050 sogar auf 36% (2,9 Millionen) steigen. Dies würde bedeuten, daß auf zwei Personen im erwerbsfähigen Alter drei Personen im Ruhestand kommen. Diese Entwicklungen legen den Schluß nahe, daß die Einhaltung des bisherigen Generationenvertrages künftig kaum noch möglich und es für viele ÖsterreicherInnen daher notwendig sein wird, länger im Arbeitsprozeß zu bleiben. Österreich steht mit dieser Herausforderung jedoch nicht allein da.

Im März 2000 hat der Europäische Rat von Lissabon für die Europäische Union das Ziel formuliert, bis 2010 eine Erhöhung der allgemeinen Beschäftigungsquote in der EU auf 70%, die von Frauen auf einen Durchschnitt von mehr als 60% und die von älteren Menschen (55 bis 64 Jahre) auf 50% zu erreichen.⁴ Während Österreich das Lissabon-Ziel für die Frauen-Beschäftigungsquote bereits 2001 erreicht hatte und 2003 mit 69,2% bereits kurz vor Erreichung des Zieles für die allgemeine Beschäftigungsquote liegt, besteht bei der Beschäftigungsquote älterer Menschen mit 30,4% noch Nachholbedarf. Hier liegt Österreich deutlich unter dem EU-Durchschnitt (EU-15: 41,7%; EU-25: 40,2%).⁵

Damit Menschen länger im Arbeitsprozeß bleiben können, reicht es jedoch nicht, per Gesetz ein späteres Pensionsantrittsalter zu bestimmen, wenn sich gleichzeitig nicht auch die Rahmenbedingungen der Arbeit dahingehend verändern, daß man auch tatsächlich länger arbeiten kann. Um die Arbeitsfähigkeit⁶ der MitarbeiterInnen zu steigern, muß zusätzlich zu einer Pensionsreform auch eine »Arbeitslebensreform« stattfinden: Neben dem klassischen Arbeits- und Gesundheitsschutz ist dafür die Qualifizierung der Beschäftigten und der Unternehmensführung entscheidend. Für die einzelnen MitarbeiterInnen geht es darum, die individuelle Kompetenz zu steigern und die persönliche Qualifikation auszubauen, für das Unternehmen sind Fragen einer gesundheitsförderlichen Unternehmenskultur, einer entsprechenden Pausenkultur, von Anerkennung etc. relevant.

Durch den betrieblichen Arbeits- und Gesundheitsschutz hat sich in Österreich in den letzten Jahrzehnten hinsichtlich der Gestaltung des Arbeitslebens bereits einiges zum Positiven verändert, dennoch verblieben »alterskritische« Tätigkeiten, die körperlich oder seelisch anstrengend und nur zeitlich limitiert gut bewältigbar sind. Alterskritische Tätigkeiten werden mit schwerem Heben oder Tragen (z. B. Baugewerbe, Pflegeberufe), besonderen körperlichen Anforderungen (z. B. Feuerwehr), einseitigen Zwangshaltungen, negativen Arbeitsumgebungseinflüssen (z. B. Hitze, Nässe, Lärm), Schicht- und Nachtarbeit, Arbeiten mit Daueraufmerksamkeit und Zeitdruck, emotionaler Arbeit etc. in Verbindung gebracht. Gerade für diese Gruppe der Beschäftigten ist es erforderlich, flexible Arbeitskarrieren zu gestalten, wobei es bei der Entwicklung von entsprechenden Ansätzen zu berücksichtigen gilt, daß alterskritische Tätigkeiten nicht zuletzt häufig von »lernentwöhnten« Personen ausgeführt werden. Auch hier gilt es, maßgeschneiderte Angebote zu entwickeln, die neben entsprechenden didaktischen Ansätzen die Schaffung eines lernförderlichen Arbeitsumfeldes im Unternehmen unterstützen.

4 Vgl. Europäische Beschäftigungsstrategie 2004.

5 Vgl. BMWA 2004.

6 Vgl. Ilmarinen 1999.

2 Qualifikationsstrukturen Österreichs und Qualifizierung älterer ArbeitnehmerInnen

Der Mikrozensus 2002⁷ ergab folgende Qualifikationsstrukturen der österreichischen Wohnbevölkerung: 31 % geben an, über maximal einen Pflichtschulabschluß zu verfügen, 43 % haben eine Lehre abgeschlossen, insgesamt 14 % absolvierten als höchste abgeschlossene Schulbildung eine BMS, AHS oder BHS, weitere 5 % eine Universität oder Hochschule, und der Rest verfügt über Abschlüsse, wie z. B. Meisterprüfungen, Kollegs etc.

Bei den 15- bis 39jährigen haben 27 % einen Pflichtschulabschluß als höchste Schulbildung, bei den 40- bis 59jährigen sind es 24 % und bei den Über-60jährigen 47 %. Eine Lehre als höchste abgeschlossene Bildung geben 43 % der 15- bis 39jährigen, 50 % der 40- bis 59jährigen und 37 % der Über-60jährigen an. Insgesamt kann festgestellt werden, daß das Bildungsniveau der österreichischen Bevölkerung tendenziell steigt, nichtsdestotrotz sind rund zwei Drittel in der Gruppe der »Geringqualifizierten« zusammenzufassen. Durch zuwenig Lernpraxis und Herausforderungen im Verlauf ihrer Arbeitskarrieren laufen diese Personen Gefahr, zusätzlich zu »Lernentwöhnten« zu werden.

Für die Zukunft muß das Ziel lauten, nicht nur kompensatorische Maßnahmen zum nachträglichen Ausgleich bestimmter qualifikatorischer Defizite älterer ArbeitnehmerInnen vorzunehmen, sondern vielmehr präventive Konzepte zu ihrer Vermeidung anzubieten. Dafür müssen Qualifizierungsprozesse im Sinne eines »Lebenslangen Lernens« systematisch in die gesamte Erwerbsbiographie eingebunden werden und nicht lediglich auf die Ausbildungsphase und auf jüngere Erwerbstätige beschränkt bleiben. Um dies erreichen zu können, müssen geeignete Voraussetzungen geschaffen werden, daß die Qualifikationen und die Qualifizierungsbereitschaft der ArbeitnehmerInnen über die Lebensspanne hinweg erhalten werden können. Erforderlich dafür sind Strukturen, die unabhängig vom Alter einen kontinuierlichen Erwerb von arbeitsplatzbezogenen wie arbeitsplatzübergreifenden Qualifikationen ermöglichen.⁸ Durch den technisch-innovativen Wandel kommt es zu einer sogenannten »Verfallsgeschwindigkeit des Wissens«⁹ und der Qualifikationen, wodurch es in unserer »Informations- und Wissensgesellschaft« einer kontinuierlichen Aktualisierung der Wissensbestände bedarf.¹⁰ In der lernenden Gesellschaft, die sich zunehmend daraus entwickelt, werden die Übergänge von beruflicher Erstausbildung zu Weiterbildung fließender und damit die Bildungsbereiche und Bildungswege insgesamt durchlässiger gestaltet, Fortbildungsmöglichkeiten kontinuierlich weiterentwickelt und neue Qualifikationserfordernisse frühzeitig erkannt.

Im Auftrag der Arbeiterkammer und des Landes Oberösterreich führte das Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung 2004 eine repräsentative ArbeitnehmerInnenbefra-

7 Vgl. Statistik Austria, 2004.

8 Vgl. Barkholdt, 2001.

9 Vgl. Wolff 1995.

10 Vgl. Barkholdt 2001.

gung mit dem Titel »Arbeit-Alter-Anerkennung« durch.¹¹ Ziel dieser Befragung war es, von den Beschäftigten selbst Informationen über die betrieblichen Bedingungen zu erhalten, die es älteren ArbeitnehmerInnen ermöglichen, einerseits leistungsfähig und andererseits motiviert bis zum Pensionsantritt zu arbeiten.

Es stellte sich heraus, daß die Teilnahmebereitschaft von Menschen an betrieblicher Weiterbildung mit steigendem Alter abnimmt. Einer der wesentlichen Gründe dafür ist, daß ältere ArbeitnehmerInnen für sich keine beruflichen Entwicklungsperspektiven sehen und dadurch selbst wenig motiviert sind, Weiterbildung in Anspruch zu nehmen. Das 45. Lebensjahr scheint dabei eine statistisch signifikante Schwelle zu sein: Beteiligte sich 2002 noch 83 % der Frauen unter 45 Jahren an beruflicher Weiterbildung, sind es bei den weiblichen Über-45jährigen nur noch 17 %. Bei den Männern zeigte sich ein ähnliches – wenn auch weniger drastisches – Bild: 74 % der Männer unter 45 Jahren und 26 % der über-45jährigen Männer gaben an, berufliche Weiterbildung in Anspruch zu nehmen.

Gründe dafür können sein, daß für ältere ArbeitnehmerInnen andere Lernbedingungen wichtig sind als für jüngere und daß es kaum entsprechende Weiterbildungsangebote gibt: Während den Rahmenbedingungen von Weiterbildung (Nutzen, Zeit, Kosten) über alle Altersgruppen hinweg eine zentrale Rolle zukommt, kristallisierte sich bei den Über-45jährigen heraus, daß sie lieber mit Gleichaltrigen lernen.¹² Der »Sinn der Lerninhalte« ist für ältere ArbeitnehmerInnen wichtig. Damit geht einher, daß der Lernprozeß und die Wissensvermittlung möglichst praxis- und anwendungsbezogen sind, ein Anknüpfen an bisherige Berufserfahrungen möglich ist und eine Ausgewogenheit zwischen einem selbstbestimmten Lernen und den Lernhilfen besteht.¹³

In der oben genannten oberösterreichischen Befragung gaben rund 37 % der über-45jährigen Frauen und etwa 27 % der über-45jährigen Männer an, daß sie im Unternehmen keine Anerkennung mehr finden, und rund 39 % der befragten Über-45jährigen wurde schlichtweg keine betriebliche Weiterbildungsmaßnahme angeboten.

Laut Statistik Austria (2003) lag der Anteil der Weiterbildungskosten an den Personalaufwendungen aller Unternehmungen in Österreich insgesamt bei 1,3 % und damit deutlich unter dem EU-Durchschnitt (2,3 %). Demzufolge liegt Österreich auch bei der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung mit 31 % unter dem EU-15-Mittel von 40 %. Vor allem Schweden (61 %), Dänemark (53 %) und Finnland (50 %) nehmen hier Vorreiterrollen ein. Insgesamt kann festgehalten werden, daß primär größere Betriebe in Weiterbildung investieren. Dabei wird verhältnismäßig wenig in die Fortbildung der älteren ArbeitnehmerInnen investiert, was u. a. darauf zurückzuführen ist, daß die aktive Qualifizierung älterer im Vergleich zu der von jüngeren ArbeitnehmerInnen eine zeitlich sehr beschränkte bzw. weiter schrumpfende Restnutzungsdauer bietet. Gleichzeitig gibt es ein hohes Angebot an Nachwuchskräften, die oft eine aktuellere Qualifikation mitbringen und mobiler sind als ihre älteren ArbeitskollegInnen.¹⁴

11 Vgl. Blumberger et al. 2004.

12 Vgl. Blumberger et al. 2004.

13 Vgl. Krenn/Vogt 2004.

14 Vgl. Barkholdt 2001.

Durch die Zusammenführung der spezifischen Fähigkeiten Älterer und Jüngerer in altersgemischten Teams ist eine Optimierung von Leistungspotentialen möglich. Eine ausgeglichene Altersstruktur in derartigen Teams verhindert einerseits das »Abreißen« des Wissenstransfers und den Verlust von Erfahrungen gegenüber den jeweils nachrückenden ArbeitnehmerInnen-generationen. Ältere ArbeitnehmerInnen gelten als routiniert, loyal, zuverlässig. Andererseits steht eine ausreichende Zahl junger nachwachsender Arbeitskräfte dafür, daß sich keine Betriebsblindheit einschleicht. Darüber hinaus sorgen junge Beschäftigte durch ihr Karriere- und Aufstiegsstreben für neue Ideen und bringen so die Innovationsfähigkeit sowie die Flexibilität voran. Diese anzustrebenden ausgewogenen Alterspyramiden werden künftig allerdings ein höheres Durchschnittsalter aufweisen.

3 Ansätze zur Gestaltung alter(n)sgerechter Arbeitskarrieren

Was können wir gemeinsam tun, um gesund und gern bis zur regulären Pension zu arbeiten?

Als Antwort auf diese Frage gibt es nicht einen richtigen, sondern mehrere Ansätze, die neben- oder hintereinander stattfinden:

1. Da sich die seelischen und körperlichen Leistungskapazitäten der Beschäftigten verändern, braucht es eine Strategie altersgerechter Arbeitsgestaltung, und zwar mit dem Ziel, Arbeitsbedingungen für Jung und Alt anzupassen oder allgemein adaptierbare Arbeitsbedingungen zu schaffen.
2. Einen weiteren Ansatz bildet die Organisation »Altersgerechter Arbeitskarrieren«, wodurch ein »Mitaltern« der Arbeitsbedingungen durch gezielte Arbeitsplatzwechsel und damit Veränderungen in den Belastungs- und Anforderungssituationen erreicht werden.¹⁵ Dabei werden die Beschäftigten durch Lernen an die gewandelten Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen angepaßt.
3. Es braucht eine Unternehmens- und Personalleitung, die für Alterns- und Gesundheitsfragen ein offenes Ohr hat und mit den Prinzipien einer gesundheits- und alternssensiblen Führung vertraut ist.
4. Der Akzeptanz seitens der ArbeitnehmerInnen ist ebenfalls ein hoher Stellenwert beizumessen, damit diese einerseits selbst persönlichen Gesundheitsschutz betreiben und andererseits die Angebote der betrieblichen Gesundheitsförderung und des Gesundheitsschutzes auch wahrnehmen.

Als Ausgangspunkt für diesbezügliche Ansätze kann festgehalten werden, daß jedes Alter sowohl seine Stärken als auch seine Schwächen aufweist. Mit höherem Alter kommt es dazu, daß manche physischen und funktionellen Kapazitäten (z. B. Kraft, Hör- und Sehvermögen) nach-

¹⁵ Vgl. Frevel 1997.

lassen und sich die Lerngeschwindigkeit vermindert. Andere Faktoren (z. B. Begabung, Intelligenz, Fertigkeiten) werden durch den Alterungsprozeß nicht beeinflusst und wieder andere Faktoren »verbessern« sich sogar: Ältere ArbeitnehmerInnen gehen oft mit mehr Verantwortungsbewußtsein an Aufgaben heran, verfügen über eine höhere Urteilsfähigkeit und mehr soziale Kompetenz; die Fähigkeit, selbständig zu handeln, die Lebens- und Berufserfahrung und die »Job Performance« – sprich: wie man eine Aufgabe erfüllt – verbessern sich ebenfalls. Dennoch gilt auch hier, daß man sich vor Verallgemeinerungen hüten soll: Genauso wenig wie »alt« automatisch mit »leistungsgemindert« gleichzusetzen ist, bedeutet »jung« nicht notwendigerweise »ohne Erfahrung«.

Bei der Gestaltung von alternsgerechten Arbeitskarrieren spielt eine alternssensible Personalpflege im Unternehmen eine Schlüsselrolle, die sowohl bei den älteren als auch bei den jüngeren MitarbeiterInnen ansetzt. Dabei wird der systematischen Entwicklung von horizontalen Berufsverläufen ein hoher Wert beigemessen. Dies bedeutet aber nicht, daß vertikale Karrieren, d. h. berufliche Aufstiege, von vornherein ausgeschlossen werden. In diesen entwickelten Berufsverläufen werden die besonderen Stärken von Jung und Alt sowie alterstypische Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeiten oder Kompetenzen berücksichtigt.

Alternsgerechte Arbeitskarrieren bedeuten somit, daß eine systematische Laufbahnplanung mit den und für die Beschäftigten vorgenommen wird. Dieser Schritt bringt für beide Seiten Vorteile: Das Unternehmen kann auf flexibel qualifizierte MitarbeiterInnen zurückgreifen und dadurch seine Produktivität erhalten oder entwickeln, und für die MitarbeiterInnen bedeutet es eine Kompetenzstärkung sowie die Schaffung von Entwicklungsperspektiven. Letztere stellen einen wesentlichen Beitrag zur Erhaltung der Gesundheit dar und unterstützen dabei, alterstypischen Defiziten und insbesondere Beschäftigungsproblemen vorzubeugen.

4 Zusammenfassung

Durch den demographischen Wandel unserer Gesellschaft wird es in Zukunft erforderlich sein, daß wir länger im Erwerbsprozeß bleiben. Damit dies auch umgesetzt werden kann, muß unsere Arbeit bewältigbar sein. Vor allem im Bereich der alterskritischen Tätigkeiten (z. B. Baugewerke, Pflege) ist dies derzeit oft nicht möglich, da körperliche Verschleißerscheinungen zu einem frühzeitigen Ausscheiden aus dem Arbeitsprozeß führen. Hier gilt es, Lösungen zu finden.

Wenn es um alter(n)sgerechte Arbeitskarrieren geht, steht zu Beginn die Notwendigkeit, Betriebe dahingehend zu sensibilisieren, daß durch den demographischen Wandel ein objektiver Problemdruck im Entstehen begriffen ist. Gleichzeitig muß die Bewußtseinsbildung dahingehend forciert werden, daß altersgemischte Belegschaften durchaus Vorteile mit sich bringen, wie beispielsweise eine Optimierung innerbetrieblicher Leistungspotentiale oder einen generationsübergreifenden, kontinuierlichen Wissenstransfer von Erfahrungen.

Es gilt, künftig weitere Lösungsansätze zur Gestaltung alter(n)sgerechter Arbeitskarrieren zu entwickeln und diese kontinuierlich zu verbessern. Letztendlich ist auch der Transfer von

konkreten Umsetzungsmaßnahmen in die Unternehmen wichtig, denn erst dann wird eine ganzheitliche Laufbahnplanung möglich, die sich aus einer vorausschauenden Personalpolitik, dem Arbeitsschutz und entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen zusammensetzt. Das »Mitaltern« der Arbeitsbedingungen durch gezielte Arbeitsplatzwechsel von MitarbeiterInnen und die Anpassung der Beschäftigten durch »Lebenslanges Lernen« sollen eine Arbeitslebensreform bewirken, sodaß alters- und alternsgerechtes Arbeiten im Unternehmen möglich werden und die Menschen gesund und gern bis zur regulären Pension (d. h. länger) arbeiten.

5 Literatur

- Barkhold, Corinna (2002): Qualifizierung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Electronic ed., FES Library, Bonn.
- Blumberger, W./Sepp, R./Affenzeller, S. (2004): »Arbeit – Alter – Anerkennung«, Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung, Linz.
- BMWA (23. 9. 2004): »EU-Kommission bescheinigt Österreich hohes Beschäftigungsniveau«, www.bmwa.gv.at/BMWA/Presse/Archiv2004/20040923_01.htm
- Europäische Beschäftigungsstrategie (2004): »Die EBS: ein zentraler Bestandteil der Lissabon-Strategie«, europa.eu.int/comm/employment_social/employment_strategy/index_de.htm
- Frevel, Alexander (1997): Partizipation beim Lebenslangen Lernen. Ein Fallbeispiel für alter(n)sgerechte Personalentwicklung und Arbeitsgestaltung, *Logistik+Arbeit*, H. 9–10.
- Geißler, H./Bökenheide, T./Geißler-Gruber, B./Schlünkes, H./Rinninsland, G. (2004): *Anerkennender Erfahrungsaustausch*, Campus-Verlag, Frankfurt/New York.
- Ilmarinen, J./Tempel, J. (2002): *Arbeitsfähigkeit 2010*, *Arbeitsfähigkeit 2010*. Was können wir tun, um gesund zu bleiben? hg. von Marianne Giesert im Auftrag des DGB-Bildungswerks, Hamburg.
- Krenn M./Vogt M. (2004): *Ältere Arbeitskräfte in belastungsintensiven Tätigkeitsbereichen: Probleme und Gestaltungsansätze*, FORBA-Forschungsbericht, Wien.
- Kutzenberger, Ewald (2004): *»Bevölkerungsentwicklung – Entscheidungsgrundlagen für unsere Zukunft«*, Wien.
- OÖNachrichten/APA (3. 12. 2004): *»Österreich viertreichstes Land der EU«*, www.nachrichten.at/apanews/apaw/318725
- Statistik Austria (2004): *Mikrozensus Jahresergebnisse*, Wien.
- Wolff, H./Spieß, K./Mohr, H. (2001): *Arbeit – Altern – Innovation*, Universum, Wiesbaden.