

4. BIBB-Fachkongress

Berufsbildung für eine globale Gesellschaft

Perspektiven im 21. Jahrhundert

Thesen und Fragestellungen

Weitere Beiträge u.a.:

Ost-West-Gefälle: Regionale Mobilität

Innerbetriebliche Weiterbildung mit einer
intranetbasierten Lernumgebung

Steigerung des Prüfungserfolgs im Handwerk



► KOMMENTAR

- 03** WALTER BROSI
Chancen sind da, wir sollten sie nutzen

► THEMA

- 05** 4. BIBB-Fachkongress „Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert“
Thesen und Fragestellungen

► INTERVIEW

- 28** Internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung
Interview mit Rupert Maclean,
Direktor von UNESCO-UNEVOC, Bonn

► FACHBEITRÄGE

- 30** ROLF JANSEN
Ost-West-Gefälle: Regionale Mobilität im Zusammenhang mit Ausbildung und Beschäftigung
- 36** MARTIN LANG, GÜNTER PÄTZOLD
Innerbetriebliche Weiterbildung mit einer intranet-basierten Lernumgebung – Nutzung und Akzeptanz
- 42** ANKE SETTELMAYER, WOLFGANG TSCHIRNER
Steigerung des Prüfungserfolgs bei Abschlussprüfungen im Handwerk
BIBB ermittelt Gründe für das Prüfungsversagen

► INTERNATIONAL

- 47** JENS STUHLDTREIER
Lehrvertragsausbildung in Finnland

► HAUPTAUSSCHUSS

- 49** GUNTHER SPILLNER
Bericht über die Sitzung 2/2002
des Hauptausschusses am 28. Juni 2002 in Bonn

Empfehlungen (Beilagen)

- Gestaltung und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten
- Stellenwert deutscher Berufsbildung in Europa sichern

► BERICHTE

- 50** ANNEMARIE CORDES
„StrOHmerinnen“: Fallstudie zur Ausbildung junger Frauen zur Elektroinstallateurin
Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung
- 52** MARGIT EBBINGHAUS
Evaluation der Abschlussprüfung bei Mechatronikern und Mechatronikerinnen – Erste Ergebnisse

► REZENSIONEN

► NACHRUf

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM / AUTOREN

Liebe Leserinnen und Leser,

herzlichen Dank für die zahlreichen Rückmeldungen zu unserer **Leserbefragung** (Beilage Heft 4/2002). Wir haben unsere Frist verlängert und möchten Sie sehr bitten, noch fehlende Fragebögen möglichst umgehend zu beantworten. Eine Vorlage finden Sie auch im Internet unter www.bibb.de
Danke für Ihre Mitarbeit.

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BIBBaktuell“ und zwei Beilagen „Aus der Arbeit des Hauptausschusses 2002“.



Chancen sind da, wir sollten sie nutzen

► Vergleicht man die derzeitigen Entwicklungen auf dem Lehrstellenmarkt mit den absehbaren Herausforderungen des wirtschaftlichen und technologischen Wandels, wird eine paradoxe Situation deutlich.

Auf der einen Seite zeigt die mittelfristige Bevölkerungsvor- ausberechnung des Statistischen Bundesamtes für den Zeit- raum nach 2010 gravierende Änderungen der Bevölke- rungsstruktur. Die Anzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter – und damit auch das Angebot an Arbeitskräften – wird bei steigendem Durchschnittsalter der Erwerbspersonen deutlich zurückgehen. Wie stark der Rückgang des Arbeits- kräfteangebots ausfallen wird, ist heute schwer abschätzbar. Dies ist vor allem davon abhängig, wie sich die Erwerbsbe- teiligung, vor allem der Frauen, entwickeln wird und wie hoch die Zuwanderungsgewinne ausfallen werden. Vieles wird auch von der Entwicklung der Arbeitsproduktivität abhängen, die heute kaum vernünftig eingeschätzt werden kann. Sicher ist allerdings, dass wir in absehbarer Zeit mit einem deutlichen Nachwuchsmangel konfrontiert sein wer- den. Gleichzeitig signalisieren – abgesehen von der Sonder- situation in den neuen Ländern – sowohl die Schulabgän- gerprognose der Kultusministerkonferenz als auch die Bevöl- kerungsprognose des Statistischen Bundesamtes in den alten Ländern noch steigende Schulabgängerzahlen in den kom- menden Jahren und damit gute Chancen jetzt etwas gegen den zukünftigen Fachkräftemangel zu tun.

Auf der anderen Seite deuten aber die Hinweise aus der Wirtschaft auf einen weiteren Rückgang der betrieblichen Ausbildungsplatzangebote vor allem in den alten Ländern hin. Die Zahl der neuen betrieblichen Ausbildungsverträge wird wie die Zahl der noch offenen betrieblichen Ausbil- dungsplätze geringer ausfallen als noch vor einem Jahr. Der Trend in die Qualifizierungsalternativen Schule, Hochschule und Berufliche Schulen wird eher noch zunehmen. Nicht zuletzt werden Stützungsmaßnahmen erforderlich sein, um auf niedrigerem Niveau Angebot und Nachfrage in einen Ausgleich zu bringen.

Die mit den geburtenstarken Jahrgängen verbundene Mög- lichkeit, vorbeugend etwas gegen den Fachkräftemangel der kommenden Jahre zu tun, wird zumindest für dieses Jahr nicht genutzt. Sicherlich ist für die Entscheidung, Auszubil- dende einzustellen oder nicht, auch die konjunkturelle Ent- wicklung mitverantwortlich, die viele Betriebe in eine labile wirtschaftliche Lage gebracht hat. Darüber hinaus scheinen sich in der Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes aber auch wesentliche Ergebnisse des BMBF-Projektes „Arbeits- platzgestaltung und Dienstleistungen“ zu bestätigen: Pla- nungshorizonte der Unternehmen werden immer kurzfristi- ger, eine vorausschauende Personalplanung wird kaum vor- genommen. Zudem ist Qualifizierung in vielen Unternehmen (noch) kein Top-Thema. Der Faktor Arbeit und das Wissen der Mitarbeiter werden in vielen Unternehmen suboptimal genutzt, sodass Überforderungen aber auch Unterforderun- gen am Arbeitsplatz zunehmen.

Auch in anderer Hinsicht scheint eine Entwicklung des Aus- bildungsstellenmarktes mit den zu erwartenden Fachkräfte- bedarfen nicht recht zusammenzupassen.

Nach den Ergebnissen der Prognosen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) und Prognos zur Entwicklung des Beschäfti- gungssystems und des absehbaren Qualifikationsbedarfes müssen wir damit rechnen, dass sich die Tertiärisierung der Arbeitslandschaft, also die Dienstleistungsorientierung, wei- ter fortsetzen wird. Das gilt insbesondere für die anspruchs- vollen und im beschränkten Maße auch für die einfachen Dienstleistungstätigkeiten. Der Produzierende Bereich wird nach diesen Prognosen aufgrund der vorhandenen Rationa- lisierungspotentiale weiter an Gewicht verlieren.

Zwar bringen Jugendliche den Dienstleistungsberufen schon heute deutlich mehr Interesse entgegen als den Fertigungs- berufen, die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage ist hier aber (noch) besonders groß.

Da das Potenzial an Fachkräftenachwuchs – und damit die Möglichkeit der Ausbildung von neu qualifizierten Fachkräften – auf Dauer deutlich zurückgehen wird, kommt es zukünftig vermehrt darauf an, die dann bereits Beschäftigten für technische und organisationsorganisatorische Veränderungen fit zu machen. Der Qualifizierung und Weiterbildung von Menschen im mittleren und höheren Alter muss deshalb besondere Beachtung geschenkt werden. Lebensbegleitendes Lernen oder kontinuierliches Weiterlernen wird damit ebenso zur Selbstverständlichkeit werden wie die Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken als neues zeit- und ortsunabhängiges Medium des Lernens.

Qualifizierung der nachwachsenden Generation und der Erwerbspersonen – Schlüsselgröße für zukünftige Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung

Sicher ist insgesamt, dass die Qualifizierung der nachwachsenden Generation und der Erwerbspersonen zur Schlüsselgröße für die zukünftige Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung wird. Für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik bedeutet dies: Eine gezielte Förderung aller Fähigkeiten, Eignungen und Leistungsniveaus, d. h. eine gezielte Entwicklung aller Potenziale, über die wir verfügen,

- dazu gehört, dass die notwendigen Reformen in den Schulen umgesetzt werden (vgl. Empfehlungen des Forum Bildung),
- es wird auch um eine Intensivierung von Konzepten gehen, die früh das Lernen lernen fördern,
- dazu gehört auch der Abbau von Problemen an der ersten Schwelle von der Schule in die Ausbildung,
- wir brauchen geeignete Ansätze für die Heranführung Leistungsschwächerer an die Ausbildung,
- wir werden zudem die berufliche Weiterbildung ausbauen bzw. das Weiterlernen für alle unterstützen müssen; hierfür werden u. a. auch lernförderliche Arbeitsplatzgestaltungen in den Unternehmen gebraucht,

- aber auch die Entwicklung altersgerechter Qualifizierungsformen ist erforderlich, denn Ältere lernen anders als Jüngere,
- es wird auch um die Entwicklung von nachhaltigen und bedarfsgerechten Qualifizierungsprozessen für Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohter Personen gehen,
- auch um die Entwicklung von integrationsfördernden Qualifizierungsformen für Personen mit Migrationshintergrund
- und wir brauchen neue Beschäftigungs- und Qualifizierungsformen für Frauen.

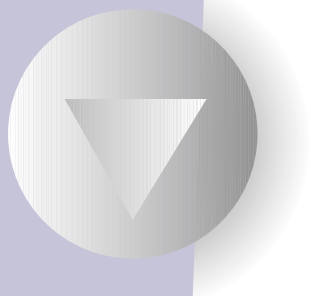
Wir werden sehr viel stärker das menschliche Potenzial pflegen, entwickeln und sichern müssen, wenn bei immer knapper werdenden Humanressourcen wirtschaftliche Perspektiven gesichert bleiben sollen. Hierfür sollten wir bereits jetzt alle Chancen nutzen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung wird auf seinem 4. Fachkongress hierzu in 11 Foren und 42 Arbeitskreisen eine Standortbestimmung vornehmen, Konzepte für die Praxis präsentieren und Visionen der künftigen Entwicklung vorstellen. Es wird den Wandel in der Arbeitswelt, die Internationalisierung und Globalisierung aufgreifen und die Konsequenzen für die beruflichen Bildung beleuchten, es wird die Innovationen bei der Modernisierung und Neuentwicklung von Aus- und Weiterbildungsberufen, bei der Verbindung von Aus- und Weiterbildung darlegen und die Entwicklungen der neuen Prüfungs- und Zertifizierungsformen diskutieren, es wird sich mit Fragen der Kompetenzentwicklung, des lebensbegleitenden Lernens, der Bedeutung von Erfahrungslernen und den Möglichkeiten des E-Learnings beschäftigen, es wird neue Konzepte und Perspektiven im Rahmen der Benachteiligtenförderung vorstellen und über Entwicklungen von Berufsbildungsstätten zu Kompetenzzentren, auch im Rahmen von regionalen Netzwerken und Allianzen diskutieren. ■



WALTER BROSI

Stellv. Generalsekretär, Leiter des
Forschungsbereichs, Bundesinstitut für
Berufsbildung, Bonn



Berufsbildung
für eine globale
Gesellschaft

Perspektiven
im 21. Jahrhundert



UNTER DEM TITEL „BERUFSBILDUNG FÜR EINE GLOBALE GESELLSCHAFT – PERSPEKTIVEN IM 21. JAHRHUNDERT“ VERANSTALTET DAS BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG IN DER ZEIT VOM 23. BIS 25. OKTOBER 2002 SEINEN VIERTEN GROSSEN FACHKONGRESS. WIE SCHON 1988, 1992 UND 1996 WIRD AUCH DIESER KONGRESS FÜR ALLE AN DER BERUFSBILDUNG BETEILIGTEN GELEGENHEIT ZUM INTENSIVEN INFORMATIONS- UND ERFAHRUNGS-AUSTAUSCH ÜBER PERSPEKTIVEN UND LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN IN DER BERUFLICHEN BILDUNG BIETEN. ANFORDERUNGEN, FRAGEN UND PROBLEME, DIE SICH AUS EINER GLOBALISIERTEN WISSENS- UND DIENSTLEISTUNGSGESELLSCHAFT ERGEBEN, STEHEN IM ZENTRUM DER ELF FOREN MIT INSGESAMT 42 ARBEITSKREISEN. AUF DEN FOLGENDEN SEITEN STELLT DIE „BWP – BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS“ DIE ZENTRALEN THESEN UND FRAGESTELLUNGEN DER EINZELNEN FOREN VOR.

DIE REDAKTION WÜNSCHT DEM KONGRESS EIN GUTES GELINGEN.



FORUM 1 DIE ARBEITSWELT IM WANDEL UND KONSEQUENZEN FÜR DIE BERUFLICHE BILDUNG

Die Arbeitswelt befindet sich seit geraumer Zeit in einem tief greifenden strukturellen Wandel, der sich in der jüngeren Vergangenheit noch beschleunigt hat. Die Veränderungen in der Arbeitswelt sind dabei vielfältig und für unterschiedliche Wirtschaftszweige und Beschäftigtengruppen nicht immer einheitlich. Es steht außer Frage, dass sich die berufliche Bildung auf diese veränderte Arbeitswelt einstellen und geeignete Konzepte zur Bewältigung des Strukturwandels entwickeln muss. Fragen nach den Konsequenzen, welche sich für die berufliche Bildung aus dem Wandel der Arbeitswelt ergeben, sind dabei nicht immer leicht zu beantworten und werden unter Fachleuten durchaus kontrovers diskutiert.

Im Forum 1 werden grundlegende Aspekte des strukturellen Wandels in der Arbeitswelt mit ihren möglichen Implikationen für die berufliche Bildung und die Berufsbildungspolitik thematisiert. In der Plenumsveranstaltung des Forums sollen zentrale Entwicklungslinien von Veränderungen in der Arbeitswelt und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für die Berufsbildungspolitik vorgestellt und diskutiert werden. Unter verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Schwerpunktbildungen werden diese Komplexe in vier Arbeitskreisen vertieft.

Der Arbeitskreis 1.1 *Der strukturelle Wandel der Arbeitswelt im Spiegel der Sozialforschung* präsentiert wesentliche Befunde sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zum Wandel in der Arbeitswelt.

Im Arbeitskreis 1.2 *Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen* wird über Forschungsansätze berichtet, Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen früher als bisher zu identifizieren und entsprechende Erkenntnisse frühzeitig für die Modernisierung von bestehenden und die Schaffung neuer Berufe nutzbar zu machen.

Der Arbeitskreis 1.3 *Kosten und Nutzen beruflicher Bildung* stellt aktuelle Ergebnisse bildungsökonomischer Untersuchungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung vor. Da-

bei geht es zum einen um die Frage, ob sich das Verhältnis von Kosten und Nutzen der beruflichen Bildung aus Sicht der Betriebe durch den strukturellen Wandel verschiebt und sich die Voraussetzungen für ein hohes betriebliches Bildungsengagement verändern; zum anderen wird über geeignete Finanzierungskonzepte zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für ein lebensbegleitendes Lernen gesprochen.

Der Arbeitskreis 1.4 *Öffentliche Förderung in der beruflichen Bildung* beleuchtet die sich verändernden Anforderungen an eine öffentliche Förderung der beruflichen Ausbildung, wie sie sich vor dem Hintergrund der Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt insbesondere in den neuen Bundesländern ergeben.

Die folgenden generellen Thesen kennzeichnen wichtige Entwicklungen, welche in diesem Forum diskutiert werden sollen.

Der strukturelle Wandel führt zu einem erheblichen Anpassungsdruck in breiten Beschäftigungsbereichen und grundlegenden Veränderungen in der Qualifikationsnachfrage; die Beschäftigungschancen einzelner Arbeitnehmergruppen geraten in Gefahr.

Der Konkurrenzdruck in der Wirtschaft hat sich deutlich erhöht. Der Prozess der Rationalisierung, insbesondere durch die Möglichkeiten der Mikroprozessortechnik, setzt sich beschleunigt fort. Dies hat zu einem massiven Abbau von Produktionsarbeitsplätzen vorwiegend in den industriellen Großbetrieben geführt. Davon sind nicht nur An- und Ungelernte betroffen; verstärkt wurden auch auf der Facharbeiter- und auf der mittleren Führungsebene Stellen gestrichen. Wer nicht in der Lage ist, mit den durch die Computertechnik, durch die Veränderung der Arbeitsmittel und Produktpalette und durch organisatorische Veränderungen anspruchsvoller gewordenen Arbeitsplätzen Schritt zu halten, gehört zu den Verlierern dieses Veränderungsprozesses. Dies bleibt nicht ohne Auswirkung auf die Beschäftigungschancen auch mit einer Ausbildung in den klassischen Facharbeiterberufen.

Insbesondere Ältere werden nach wie vor aus dem Beschäftigungsprozess herausgedrängt. Sie gelten als wenig flexibel, nicht bereit, sich den veränderten Anforderungen durch Weiterbildung zu stellen oder den Veränderungsprozess aktiv mit zu tragen. Hier ist ein Umdenkungsprozess in den Betrieben nötig, weil insbesondere durch die demographische Entwicklung in absehbarer Zeit der Nachwuchs knapp wird. Dass auch für Ältere keine unüberbrückbaren Barrieren vorliegen, sich auf neue Anforderungen einzustellen, hat sich bei der raschen Verbreitung der Datenverarbeitung insbesondere im Bereich der sachbezogenen Dienstleistungen gezeigt.

Die bisherige Entwicklung hin zu einer wachsenden Bedeutung des Dienstleistungsbereichs in unserer Gesellschaft wird weiter vorangetrieben. Allerdings sind die Rationalisierungsreserven in den Banken, Versicherungen und im Handel längst nicht ausgeschöpft. Die gegenwärtigen Arbeitslosen müssen als Ergebnis eines Selektionsprozesses gesehen werden. Dabei spielen Persönlichkeitsmerkmale häufig eine größeren Rolle als die formalen Bildungsvoraussetzungen.

Mit der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen kann die Abstimmung zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem wesentlich verbessert werden.

Die Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen bedeutet hierbei eine zeitnahe und dauerhafte Beobachtung und Erfassung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen und darf nicht als Prognoseinstrument für sehr langfristige Entwicklungen gesehen werden. Insbesondere die zunehmende Verbreitung der Informationstechnik sowie der vielschichtige organisatorische Wandel in den Unternehmen implizieren permanente Veränderungen in fast allen Berufs- und Tätigkeitsbereichen. Die Erfassung der Qualifikationsentwicklungen ermöglicht die Erarbeitung von Konzepten, die den Einstieg in eine dauerhafte Beschäftigung ermöglichen, die Qualifikationsanpassung verbessern und somit die Beschäftigungsfähigkeit langfristig sichern können.



Um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes „Qualifikationsentwicklung“ gerecht zu werden, muss ein breites Spektrum unterschiedlicher Forschungsansätze eingesetzt werden.

Die betriebliche Berufsausbildung hat sich in den vergangenen Jahren erfolgreich an neue Bedingungen angepasst, der Ausbildungsnutzen für die Betriebe ist nach wie vor sehr hoch.

Dem gestiegenen Konkurrenzdruck und dem Zwang zu Kosteneinsparungen ist die betriebliche Berufsausbildung in den 90er-Jahren durch eine wirtschaftlichere Organisation

und Durchführung begegnet. Dort wo es möglich war, wurden Auszubildende in deutlicherem Maße als zuvor in die wirtschaftliche Leistungserstellung einbezogen. Lernprozesse wurden verstärkt auf den Arbeitsplatz ausgerichtet.

Die Höhe der Ausbildungskosten unterscheidet sich in einzelnen Berufen und bei unterschiedlichen betrieblichen Rahmenbedingungen erheblich. Das Verhältnis zwischen entscheidungsrelevanten Kosten und dem Ausbildungsnutzen ist zum Teil bereits während der Dauer der Ausbildung ausgeglichen; die Ausbildung bietet darüber hinaus erhebliche Vorteile als Instrument zur langfristigen Rekrutierung von Fachkräften. Insgesamt genießt die betriebliche Berufsausbildung bei den Betrieben weiterhin eine hohe Wertschätzung.

Die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt erfordert auch in der nächsten Zeit – insbesondere in den neuen Bundesländern – staatliche Hilfestellungen und Förderung.

Staatliche Ausbildungsförderung hat sich in den vergangenen Jahren im Wesentlichen auf die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsstellen, die Förderung bestimmter Zielgruppen und auf die strukturelle Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität konzentriert. Sie hinterlässt dabei je nach Ansatzpunkt der Förderung auch eine Reihe von unerwünschten Nebeneffekten.

Finanzielle Anreiz- und Hilfsmaßnahmen tragen kurzfristig zur Vermehrung des betrieblichen Ausbildungsangebotes bei. Im Bereich des Ausbildungsmanagements können sie auch künftig eine wichtige Möglichkeit sein, insbesondere in Kleinbetrieben die Ausbildung zu unterstützen.

Voll finanzierte Ausbildungsstellen, sei es in Form von außerbetrieblichen, betriebs- und wirtschaftsnahen oder kooperativen Ausbildungsmodellen, unterliegen häufig schon deshalb nachteiligen Rahmenbedingungen, weil sie als nachrangig gegenüber der betrieblichen Ausbildung verstanden werden. Die damit verbundene einseitige Teilnehmerauswahl kann dazu führen, dass Maßnahmeabsolventen später am Arbeitsmarkt stigmatisiert werden.

Trotz dieser nachteiligen Effekte hat die demographische Entwicklung und das unzureichende Ausbildungsangebot dazu beigetragen, dass diese Ausbildungsmaßnahmen insbesondere in Ostdeutschland sich zu einem festen Bestandteil des Berufsbildungssystems entwickelt haben, ohne die seine Leistungsfähigkeit erhebliche Einbußen erleiden würde.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: KLAUS BERGER,
DR. PETER BOTT, DR. WILFRIED BRÜGGEMANN,
ROLF JANSEN, DR. ELISABETH KREKEL,
DR. GÜNTER WALDEN



FORUM 2 INTERNATIONALISIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG – ERFAHRUNGEN UND STRATEGIEN

Die Globalisierung der Wirtschaft und der beschleunigte Prozess der europäischen Integration weiten sich auf das deutsche Berufsbildungssystem aus. In einer Reihe von Industrieländern wurde in den zurückliegenden Jahren die Internationalisierung der Berufsbildung forciert. Die bildungspolitische Zusammenarbeit in der EU hat zugleich eine neue Dynamik gewonnen. Wachsender internationaler Wettbewerb und neue grenzüberschreitende Kooperationsmöglichkeiten stellen eine Herausforderung und Chance dar.

Auch das deutsche Berufsbildungssystem hat sich in den letzten Jahren international geöffnet.

Das BIBB will in Forum 2 dazu beitragen, den Prozess der Internationalisierung zu unterstützen.

Internationalisierung als berufsbildungspolitische Strategie in ausgewählten Ländern

Auf die Globalisierung antworten einzelne Länder mit nationalen Strategien der Internationalisierung. Trotz solcher Strategien haben nationale Berufsbildungssysteme – aufgrund ihrer tiefen Verwurzelung im sozialen und politischen System des jeweiligen Landes – bislang kaum ihre Eigenheiten eingebüßt. Internationalisierung bedeutet De-Nationalisierung der Berufsbildungssysteme im Sinne ihrer Öffnung. Sie können dauerhaft aus ihrer Internationalisierung nur Gewinn ziehen, wenn sie die in der Substanz des jeweiligen Systems begründete Qualität erhalten.

Die Globalisierung der Ökonomie gibt das Tempo vor: Informations- und Kommunikationstechnologien ziehen weltweit Produktions- und Austauschprozesse räumlich/zeitlich zusammen und beschleunigen Kapitalbewegungen; der intensivierte Wettbewerb fördert Unternehmenszusammenschlüsse, Zusammenbrüche und Standortverlagerungen; dies führt zu einer neuen internationalen Arbeitsteilung und einer erhöhten Mobilität der Arbeitskräfte. Die politische Antwort auf diese Prozesse sind Strategien der Internationalisierung gesellschaftlicher Subsysteme – auch der Berufsbildung.

In den 90er-Jahren hat eine Reihe von Ländern begonnen, ihr Berufsbildungssystem international auszurichten. Insbesondere kleinere, stark exportorientierte Länder wie die Niederlande und Dänemark, aber auch Australien haben die Internationalisierung ihrer Berufsbildung zur nationalen Strategie erhoben und können gegenüber Deutschland einen gewissen Vorsprung in der Internationalisierung ihres Berufsbildungssystems durch gesetzliche Regelungen und andere Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente aufweisen.

„Internationalisierung der Berufsbildung“ ist in den verschiedenen Ländern an national unterschiedlichen politischen Leitbildern ausgerichtet: „Weltweites Bildungs-Marketing“; „Den einzelnen Arbeitnehmer für die globale Ökonomie wappnen“, „Anschluss an die Europäische Union gewinnen“, „Beschaffung geeigneter Fachkräfte für international agierende Unternehmen“.

Internationalisierungsstrategie und berufsbildungspolitische Initiativen der EU

Die europäische Bildungszusammenarbeit hat spätestens seit dem Europäischen Rat von Lissabon eine neue Dynamik gewonnen. Kern dieser Dynamik ist die Einsicht, dass die wirtschaftliche Prosperität und die soziale Kohäsion in der Europäischen Union nicht ohne substantielle Beiträge des Bildungs- und Qualifizierungssystems erzielt werden können. Dem Postulat der Wissensgesellschaft folgen nunmehr praktische Konsequenzen.

Die Initiativen der Europäischen Kommission und des Rates zielen auf eine bessere politische Koordination zwischen den Mitgliedstaaten und der EU ab. Sie forcieren die bildungspolitischen Grundsatzdebatten in Mitgliedstaaten, wie sie z. B. durch das Memorandum zum lebenslangen Lernen ausgelöst wurden. Die europäischen Diskussionen werden auf absehbare Zeit nicht zu unmittelbaren Änderungen in unserem Bildungssystem oder der Struktur von beruflicher Bildung führen. Es wird auch keine unmittelbaren Eingriffe der europäischen Politik in unser Berufsbildungssystem geben (dem stünden auch die Bestimmungen des Amsterdamer Vertrags entgegen). Vielmehr sind die Mitgliedstaaten selber die wichtigsten Akteure des europäischen Diskussionsprozesses. Sie entwickeln bereits heute aktiv Konzepte des lebenslangen Lernens und initiieren nationale Förderprogramme.

Kooperative Ausbildung unter variierenden Systembedingungen

Um die Chancen kooperativer Ausbildung nach innen und außen zu nutzen, gilt es, einen Qualifikationsstandard zu erreichen, der international vergleichbar ist. Die deutsche Berufsbildungspolitik muss das deutsche Modell international anschlussfähig erhalten und selbst auf dem globalen Bildungsmarkt agieren.

Kooperative Ausbildung ist gekennzeichnet durch die gemeinschaftliche Verantwortung von Staat und Wirtschaft und durch den Verbund verschiedener Lernorte. Andere Länder zeigen zunehmend Interesse an einem solchen Modell. Denn: Das duale System deutscher Prägung wird weltweit als ein leistungsfähiges Grundmodell beruflicher Ausbildung geachtet. Hier bietet sich daher ein Erfolg versprechender Ansatzpunkt für das auch für die berufliche Bildung propagierte Bildungsmarketing.

International tätige deutsche Unternehmen wollen ihre lokalen Fach- und Führungskräfte angesichts globaler Geschäftsziele auf ein weltweit vergleichbares Kompetenzniveau bringen. Sie sind deshalb dabei, für ihre Auslandsstandorte am deutschen dualen System orientierte Ausbildungsmodelle zu entwickeln. Hier zeichnen sich Möglichkeiten der Kooperation auf der Grundlage unternehmensspezifischer Wirtschaftsinteressen und berufsbildungspolitischer Interessen des jeweiligen Landes ab.

In dem Forum werden Global Players und eine international agierende Handwerkskammer nicht nur über Elemente kooperativer Ausbildung deutscher Provenienz berichten, sondern sie zugleich einer kritischen Bewertung unterziehen. Diese deutsche Sicht und Einschätzung wird gespiegelt durch die Darstellung ausländischer Bildungsanbieter, die in ihrer Berufsbildung ebenfalls mit kooperativen Elementen arbeiten.

Internationale Qualifikationen, (Sprach-)Kompetenzen und Berufsprofile

Die Entwicklung europäischer Berufsprofile und -bilder wird immer wieder von Unternehmen und Bildungseinrichtungen als Reaktion auf die Globalisierung und Internationalisierung der Wirtschaft gefordert. Dabei dominieren sektorale und branchenspezifische Ansätze.

Europäische Kerncurricula, die national angepasst und implementiert werden, könnten ein Erfolg versprechender Ansatz sein, der jedoch die aktive Unterstützung der Sozialpartner benötigt.

Ziel der Brügge-Initiative ist u. a., die europäische Dimension der Berufsbildung voranzutreiben und nachhaltig auszubauen. Vor allem der aktuelle Aufruf im Programm Leonardo da Vinci für die Jahre 2003/2004 hat mit der Priorität „Bewertung des Lernens“ Akzente hinsichtlich der Förderung der Transparenz, der Vergleichbarkeit und beruflichen Mobilität gesetzt.

Handlungsbedarf existiert vor dem Hintergrund einer verstärkten EU-Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung unter anderem in der Anerkennung von Berufsabschlüssen, der Anrechenbarkeit von Auslandsqualifikationen sowie der Transparenz von beruflichen Abschlüssen und Qualifikationen.

Das europäische Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci (Phase II) als „Experimentierfeld für Bildungsinnovationen“ definiert Rahmenbedingungen, unter denen in den Maßnahmen Pilotprojekte, Projekte zur Sprachenkompetenz sowie transnationale Netze solche Konzepte und Ansätze entwickelt und erprobt werden können.

Informations- und Kommunikationstechnologien im beruflichen Lernen

In der Praxis ist zu beobachten, dass vielfach die Möglichkeiten der neuen Medien verschenkt werden, der Komplexität von Lernprozessen Rechnung zu tragen. Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft bedarf es jedoch überzeugender Blended-learning-Konzepte und hochwertiger Inhalte (content), die den Lernenden/Anwender in den Mittelpunkt rücken.

Die durch die Informations- und Kommunikationstechnologien getragenen Innovationen veränderten nicht nur Fertigungs-, Arbeits- und Geschäftsprozesse, sondern erfordern auch neue Berufsprofile. Zugleich kommen die IuK-Technologien verstärkt als Bildungsmedium zum Einsatz (E-Learning, Bildungsportal, blended learning).

In der europäischen Bildungsdiskussion wird den IT-Kenntnissen bereits seit längerem eine strategische Bedeutung zugemessen. Auch das neue EU-Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci unterstreicht die IT-skills als Bestandteil der neuen Grundfertigkeiten, zu denen auch Fremdsprachenkompetenz, Unternehmergeist, technologische Kultur und Schlüsselqualifikationen zählen.

Mit dem Leonardo-Programm können die Berufsbildungsakteure ein innovatives Instrument nutzen, um praxisgerechte Modelle zu entwickeln und zu erproben.

Internationalität der deutschen Berufsbildung – Herausforderung für Politik und Praxis

Die Internationalität deutscher Berufsbildung wird in entscheidendem Maße an drei Aspekten zu messen sein: der Förderung internationaler Berufskompetenz, der internationalen Formung des Systems und seiner internationalen Lesbarkeit.

Diese internationale Ausrichtung stellt höhere Anforderungen an internationale Kenntnisse und interkulturelle Kompetenzen, an internationale Zugänglichkeit und Anrechenbarkeit sowie an die Transparenz von Inhalten und Strukturen des Berufsbildungssystems.

Vorrangige Initiativen zur Internationalität beruflicher Bildung sollen im Dialog zwischen Politik und Praxis erörtert werden.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: DR. GISELA DYBOWSKI,
KLAUS FAHLE, DR. GEORG HANF, HERBERT TUTSCHNER,
DR. MATTHIAS WALTER



FORUM 3 LEBENSBEGLEITENDES LERNEN – DIE BEDEUTUNG DES BERUFLICHEN ERFAHRUNGSLERNENS FÜR DIE KOMPETENZENTWICKLUNG

Mit Blick auf den Strukturwandel werden aktuelle forschungs- und praxisrelevante Aspekte einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung erörtert, die die berufliche Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen. Erprobte Beispiele aus den Bereichen Industrie, Handwerk und Dienstleistung zeigen Wege auf, Veränderungskompetenz sowie selbstständiges prozessorientiertes Lernen und Arbeiten zu fördern. Ansätze und Instrumente werden vorgestellt, die Erfahrungslernen und lebensbegleitende Lernprozesse unterstützen, und es wird herausgearbeitet, wie informell erworbene Kompetenzen erfasst, dokumentiert und anerkannt werden können.

Aus der Arbeit lernen – die neuen mittleren Führungskräfte

„Aus der Arbeit lernen“ heißt, informell erworbene Qualifikationen und institutionelles Weiterbilden in formalen Bildungsgängen systematisch miteinander zu verknüpfen. Es wird sowohl auf Erfahrungswissen aus betrieblicher Arbeit als auch auf soziale Kompetenzen, die außerhalb des Betriebes erworben werden, zurückgegriffen.

Als didaktisches Konzept „Aus der Arbeit lernen“ eignet sich der ganzheitliche, handlungsorientierte Qualifizierungsansatz. Er stellt betriebliche Situationsaufgaben in den Mittelpunkt des Lehr-, Lern- und Prüfungskonzeptes. Die Weiterbildung zum Industriemeister Metall gilt mittlerweile als erfolgreiches Beispiel für die bundesweite Umsetzung handlungsorientierter Qualifizierung.

Der Anwendungsbezug zur betrieblichen Praxis prägt auch in dualen Studiengängen die didaktische Lehr-/Lernkonzeption. Die Absolventen dualer Studiengänge an Fachhochschulen bringen hohe Handlungskompetenz in den betrieblichen Arbeitsprozess ein. Bundesweit existieren verschiedene, in der Erprobung befindliche Modelle, die sich zum Ziel gesetzt haben, Theorie und Praxis konsequent miteinander zu verknüpfen. Fest steht jedoch auch, dass derartige Lehr-, Lern- und Prüfungsprozesse dabei

ganz anderen Strukturen und Erfordernissen als traditionelle Weiterbildungskonzepte unterliegen. Als besondere Schwierigkeit bei der Umsetzung dieses innovativen Ansatzes erweist sich die Tatsache, dass es bisher keine hinreichenden methodischen Verfahren gibt, Erfahrungen zu erfassen und systematisch nutzbar zu machen. Zudem bedarf es einer engen verpflichtenden Zusammenarbeit aller Beteiligten wie Träger, Betriebe, Teilnehmer, Dozenten, Prüfer und Medienexperten, um den handlungsorientierten Ansatz laufend zu optimieren.

Wie können Lernkonzepte Veränderungsprozesse in kleinen und mittleren Unternehmen unterstützen?

Die Mitarbeiter in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) sind gefordert, dem hohen Veränderungsdruck aus Wirtschaft, Technologie und Organisation durch geeignete Qualifizierung zu begegnen. Aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen von KMU wie höhere Komplexität der Arbeitsaufgaben und bisher wenig spezielle Qualifizierungskonzepte bietet sich das „Lernen am Arbeitsplatz“ insbesondere für KMU als Lernkonzept an. Die Entwicklung und Umsetzung derartiger Lernkonzepte stellt jedoch weiterhin hohe Anforderungen an die Lernbereitschaft und das Innovationspotenzial der Mitarbeiter und Führungskräfte in KMU.

Das „Lernen am Arbeitsplatz“ sowie das selbst gesteuerte Lernen sind an Bedeutung gewinnende Ansätze, die sich ganz besonders für KMU eignen. Mit Unterstützung von Bildungsdienstleistern sind – als Voraussetzung für die neuen Ansätze – bei den KMU die geeigneten Rahmenbedingungen zu schaffen. Insbesondere sind die Fähigkeit und Bereitschaft der Mitarbeiter und Führungskräfte zu mobilisieren, auf Veränderungen durch gezielten Qualifikationserwerb zu reagieren (Veränderungskompetenz). Vor diesem Hintergrund ändern sich sowohl die Lehr- und Lernmethoden als auch die Lernorte: Den Mitarbeitern in KMU müssen in der beruflichen Bildung sowie im Arbeitsprozess entsprechende Erfahrungsräume zum Erwerb von Veränderungskompetenz angeboten werden. Diese kann am besten in der Arbeitssituation erworben werden und benötigt dafür eine offene Unternehmenskultur, die auch einen Reflexions- und Transferprozess bietet.

Kompetenzentwicklung in modernen Arbeitsorganisationen – Beispiele in Modellvorhaben

Kompetenzorientierte betriebliche Bildungsansätze erfordern eine enge Verbindung mit erweiterten Ansätzen der Personalentwicklung und stehen in komplexer Wechselbeziehung zur Entwicklung gesamter Organisationen.

Zukunftsbezogene Kompetenzentwicklung in modernen Arbeits- und Organisationsformen erfolgt im Zusammenwirken von individuellen, sozialen und organisationalen Lern- und Entwicklungsprozessen. Mit einer solchen auf mehreren

Ebenen ansetzenden und vernetzten Kompetenzentwicklung wächst die Chance, in lernenden Organisationen subjektive Perspektiven und betriebliche Innovationen besser aufeinander abzustimmen. Dabei kommt dem erfahrungsgeleiteten Lernen in Arbeits- und Geschäftsprozessen ein erhöhter Stellenwert zu.

Vor dem Hintergrund der laufenden Modellversuchsschwerpunkte „Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten“ (6 Vorhaben), „Prozessorientierte Aus- und Weiterbildung“ (8 Vorhaben) und „Berufsbildung in Lernenden Organisationen“ (17 Vorhaben) werden Ergebnisse und Erkenntnisse aus erprobten Ansätzen exemplarisch dargestellt. Dabei gilt es, übergreifend auch die inhaltliche Verknüpfung der drei Themenfelder zu reflektieren.

Relevante Fragestellungen in diesem Zusammenhang lauten:

- Was bedeuten erfahrungsgeleitetes und prozessorientiertes Lernen und Arbeiten?
- Welche Kompetenzen sind von herausragender Bedeutung für eine Befähigung des Personals zur Mitwirkung an Prozessen der Organisationsentwicklung?
- Wie können Mitarbeiter/-innen unterstützt werden, nicht nur ihre Arbeit und ihren Lernprozess möglichst weitgehend selbst zu steuern, sondern dabei auch die organisationsstrukturellen und -kulturellen Rahmenbedingungen kontinuierlich weiterzuentwickeln?
- In welchem Verhältnis stehen die mit diesen Lern- und Organisationskonzepten verbundenen beruflichen Kompetenzen zueinander?

Facetten der Kompetenz und die Frage nach ihrer Entwicklung

Eine Vielzahl von Ansätzen zur Förderung der Kompetenzentwicklung wird in der Praxis diskutiert und erprobt. Die kritische Reflexion der vielfältigen Aktivitäten weist allerdings auf Erkenntnislücken hin, die Forschungsbedarf signalisieren:

- Die inhaltliche Bestimmung von Kompetenzen, deren Entwicklung infrage steht, ist höchst defizitär; es bleibt häufig unklar, worin die jeweilige Kompetenz tatsächlich besteht bzw. was sie ausmacht. Strukturanalysen der Kompetenz wären wichtig.
Geht man davon aus, dass in einem Entwicklungsprozess Fortschritte erzielt werden, dass etwas Neues entsteht, das nicht in der bloßen Anreicherung oder Ergänzung von bereits Bestehendem besteht, stellt sich die Frage, in welchen hierarchischen Stufen Kompetenzen entwickelt werden und worin die qualitativen Veränderungen auf den einzelnen Kompetenzstufen bestehen.
- Es ist noch unzureichend untersucht, ob bzw. unter welchen Bedingungen die Erfahrungspotenziale der beruf-

lichen Arbeit die Höherentwicklung der Kompetenzen antreiben oder behindern.

- Von fundamentaler Bedeutung für den Nutzwert des Erfahrungslernens ist sicher die Reflexion. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Arbeitsprozessen, Handlungsabläufen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen, Normen und Werte.
- Spannend ist die Frage, welche Kompetenzmerkmale die Herausbildung hoher Kompetenzniveaus befördern und eine nachhaltige Dynamik der Kompetenzentwicklung sichern: Sind es bestimmte Formen der Selbstorganisation? Ist es ein positiver emotionaler Bezug zum Gegenstandsbereich? Ist es das positive Selbstwertgefühl des Akteurs? Ist es ein starker Wille, die Reflexivität oder ein hohes Intelligenzniveau? Oder wird die Kompetenzentwicklung primär durch bestimmte Schlüsselbegriffe, Handlungsmaximen oder Theorien stimuliert?

Erfassen und Beurteilen von Kompetenzen

Informell erworbene Kompetenzen – sowohl innerhalb wie außerhalb von Erwerbsarbeit – stellen ein gewaltiges Potenzial dar, das es für die Bewältigung des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturwandels zu aktivieren gilt. Notwendige Voraussetzung dafür, dieses Potenzial, diesen „Schatz in den Köpfen der Menschen“, zu heben, ist die Erfassung und Dokumentation der informell erworbenen Kompetenzen, für die bisher nur ansatzweise das methodische Konzept vorliegt.

Die Notwendigkeit und Förderung lebensbegleitenden Lernens gewinnt zunehmend an Bedeutung. Verbunden damit ist eine Ausweitung des Blickwinkels und eine Neuakzentuierung: Informelles Lernen wird als integraler Bestandteil von Lernprozessen verstanden, und damit ist die Frage der Verknüpfung der in formalen und informellen Lernbereichen erworbenen Kompetenzen aufgeworfen.

Im Rahmen des o. g. Arbeitskreises werden derartige Erfassungs- und Beurteilungssysteme – auch auf europäischer Ebene – vorgestellt und diskutiert. Thematisiert werden die Zielsetzungen, Referenzstandards und etwaige Berechtigungen, die mit der Erfassung und Dokumentation von informell erworbenen berufsrelevanten Kompetenzen verbunden sind, sowie Fragen der Akzeptanz und Praktikabilität.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: ANKA BORUTTA, IRMGARD FRANK, GUIDO FRANKE, KATRIN GUTSCHOW, HEINRICH KRÜGER, KERSTIN MUCKE, GESA MÜNCHHAUSEN, DR. DOROTHEA SCHEMME, DIETRICH SCHOLZ



FORUM 4

„E-LEARNING“ – ANSPRUCH UND PRAXIS

E-Learning ist ein junger Bereich der Bildungstechnologie, der vorangegangene Trends wie Computerbased Training (CBT), Multimedia und Telelearning toppt. Mit dem Begriff E-Learning wurde zunächst eine Euphorie ausgelöst, die eine Reihe von Marktstudien durch Argumentationsketten und Hochrechnungen untermauern will.

Die jetzt zu beobachtende Ernüchterung sollte nicht bedeuten, dass man sich von dem Thema abwendet. Vielmehr kann nun in einer sachlichen Auseinandersetzung die Feinarbeit geleistet werden, um E-Learning im Kontext der Bildungstechnologieforschung differenzierter einzuordnen, konzeptionell zu untermauern und in der Bildungspraxis zu erproben. Gegenwärtig befinden wir uns deshalb in einer Experimentierphase. Nach wie vor sind viele E-Learning-Produkte techniklastig und unter didaktischem Aspekt nicht ausgereift. Die folgenden Thesen sollen den fachlichen Diskurs anregen und weiter beleben:

E-Learning beschreibt zunächst die Unterstützung von Lernprozessen mittels elektronischer Medien.

E-Learning-gestützte Lernumgebungen können der Informationsgewinnung dienen, die Kommunikation zwischen Lernenden unterstützen oder Träger didaktisch strukturierter Lernmodule sein. E-Learning ist kein Lernkonzept, keine Lernstrategie und auch keine Lernmethode. Es unterstützt nur verschiedene Lernkonzepte, Lernstrategien und Lernmethoden. Die Spannweite der didaktischen Umsetzung von E-Learning-gestütztem Lernen ist groß.

Zwei Beispiele: Durch die Nutzung von Online-Communities sind informelle Lernprozesse in Arbeitszusammenhängen als Reaktion auf just in time gestellte Qualifikationsanforderungen denkbar, die auf die Initiative des Lernenden zurückgehen und von ihm geplant und durchgeführt werden. E-Learning kann aber auch die computergestützte, individuelle Abarbeitung eines Lernprogramms, z. B. zum Erlernen einer Fremdsprache, im Rahmen einer organisierten Qualifizierungsmaßnahme bedeuten, die in einen komplexen Lernzusammenhang gestellt und didaktisch-methodisch von außen geplant ist.

E-Learning muss im Kontext der Bildungstechnologieforschung differenzierter eingeordnet, konzeptionell untermauert und in der Bildungspraxis weiter erprobt werden.

E-Learning ist Ausdruck einer technikgetriebenen Entwicklung. Der künftige Einsatz von E-Learning wird aber durch mediendidaktische, organisatorische und finanzielle Kriterien bestimmt. Um für die Planung, Einführung, Nutzung und Bewertung von E-Learning Hilfen zu schaffen, sind begriffliche und anwendungsbezogene Abgrenzungen notwendig. In bestimmten Teilbereichen ist eine Standardisierung vorteilhaft, auch um damit Voraussetzungen für die Qualitätssicherung zu schaffen.

E-Learning eröffnet für die Gestaltung handlungs- und aufgabenorientierter Lernangebote neue Möglichkeiten.

Der Computer ist Arbeits-, Informations-, Kommunikations- und Präsentationsmittel in einem. Unterschiedliche Phasen des handlungsorientierten Lernprozesses können in einem einzigen Medium integriert werden. Mit Hilfe des Computers ist es möglich, technische und betriebliche Abläufe zu simulieren und so besonders realitätsnahe Lernsituationen und Aufgaben zu gestalten. Die Informationsbeschaffung wird durch den schnellen Zugriff auf ein breit gefächertes Angebot aufbereiteter oder offener Wissenspools erleichtert. Die vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten innerhalb eines Lernprogramms bis hin zu hypermedialen Strukturen können gezielt dazu genutzt werden, den Lernenden eine aktive Rolle im Lernprozess zuzuweisen. Die gemeinsame Erarbeitung, Präsentation und Reflexion der Arbeitsergebnisse durch die Teilnehmenden wird erleichtert.

Mangelnde Nutzerakzeptanz gegenüber E-Learning wird nicht vom Nutzer verursacht.

Ursachen liegen viel eher in der ungenügenden Berücksichtigung von Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen schon bei der Planung von E-Learning, in der Überschätzung der Lernpotenziale und in der mangelnden Qualität der E-Learning-Angebote. Deshalb ist es notwendig, Erfolgsfaktoren genauer zu identifizieren und Konsequenzen für die Verbesserung der Implementierungsstrategien und Einführungspraktiken abzuleiten.

Der Lernerfolg beim E-Learning hängt entscheidend von der Professionalität des Bildungspersonals ab.

Entscheidend ist die richtige Planung und organisatorische Einbindung sowie die gezielte Anleitung und intensive Begleitung des Lernprozesses durch qualifiziertes Bildungspersonal. Qualitätsbestimmend für E-Learning ist mit Sicherheit die Planung und Umsetzung des zugrunde liegenden didaktischen Konzepts durch das Bildungspersonal, auch wenn dieses unter Umständen nicht zeitgleich mit

dem Lerner in den Lehr-/Lernprozess einbezogen ist. Die Aufgabenwahrnehmung und -teilung zwischen Ausbildern, Trainern, Teletutoren, Lernberatern und Personalentwicklern ist noch nicht genügend optimiert. Vorhandene Erfahrungen werden gegenwärtig aufgearbeitet. Der Vergleich von in der Praxis anzutreffenden Organisationsmodellen und die Identifizierung von Best-Practice-Beispielen ist notwendig. Bei der Umsetzung sind fachliche und didaktische sowie soziale und kommunikative Fähigkeiten der Teletutoren für den Lernerfolg maßgebend.

E-Learning ist eine Voraussetzung für lebenslanges und selbst gesteuertes Lernen.

E-Learning bietet gegenüber herkömmlichen Lerngegebenheiten eine höhere Flexibilität im Hinblick auf Zeit, Ort und Geschwindigkeit des Lernens und kommt damit der zunehmenden Bedeutung eines lebenslangen Lernens entgegen. Es unterstützt selbst gesteuertes, anwendungsorientiertes und kooperatives Lernen, insbesondere in der Weiterbildung. E-Learning erfordert von den Lernenden einen hohen Grad an Selbstorganisation und Motivation, bietet den Lernenden jedoch auch einen hohen Freiheitsgrad während des Lernprozesses. Für die Unternehmen ergibt sich die Herausforderung, die von den Mitarbeitern im Rahmen informellen und nonformalen Lernens erworbenen Qualifikationen transparent zu machen und zu nutzen. Um diesen Prozess zu leisten, müssen organisierte und nicht organisierte Lernformen verknüpft werden. E-Learning erhält so im Zusammenhang mit dem Wissensmanagement eine Brückenfunktion und unterstützt die Schaffung Lernender Organisationen.

Fernunterricht und E-Learning können in vielfacher Hinsicht voneinander profitieren.

Fernunterrichtsanbieter integrieren neue Lerntechnologien (CBTs, WBTs, Online-Seminare, Chats, Foren etc.) in unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Konzeptionen in ihre Bildungsangebote. Dadurch verringert sich die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lernenden. Es werden zusätzliche Möglichkeiten eröffnet, sich individualisiert und selbst gesteuert Wissen anzueignen. Gleichzeitig können beim E-Learning jahrzehntelange Erfahrungen aus dem traditionellen Fernunterricht genutzt werden.

Zur Nutzung von E-Learning in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) sind neue unternehmensübergreifende Organisationsformen und Kooperationen notwendig.

Der relative personale, zeitliche und finanzielle Aufwand zur Nutzung von E-Learning ist in KMU ungleich höher als in Großunternehmen. KMU drohen damit zusätzliche Wettbewerbsnachteile. Zur Nutzung von E-Learning in KMU

sind neue unternehmensübergreifende Kooperations- und Organisationsformen notwendig wie z. B. Online-Communities oder virtuelle Kompetenzzentren mit regionalem und/oder Berufsfeldbezug, die zum Teil auf bestehende Netzwerke, Ausbildungsverbünde und überbetriebliche Bildungszentren aufbauen können.

E-Learning unterstützt die Globalisierung und Internationalisierung der Berufsbildung.

Das Internet ist inzwischen breit zugänglich und wird für die Nutzung des weltweiten Informationsangebotes eingesetzt. Es entwickelt sich zur Basis der Globalisierung von Informationen, zur universellen, weltweit verfügbaren Bibliothek. In diesem Kontext gewinnen (internationale operierende) Bildungsanbieter an Einfluss, die die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten beeinflussen. Bei der Zertifizierung entsprechender Abschlüsse können sie Maßstäbe setzen, die langfristig Einfluss auf die Bildungslandschaft und nationale Lernkulturen haben werden. Wie weit die Entwicklung eines globalen Bildungsmarktes bereits fortgeschritten ist, zeigen Diskussionen innerhalb der Welt handelsorganisation (WTO), in denen darüber verhandelt wird, ob Bildung zu den Dienstleistungen gezählt werden kann, für die Marktzugänge gelockert werden. Das Thema nimmt deshalb auch für die internationale Berufsbildungszusammenarbeit einen herausragenden Stellenwert ein, da der Zugang zu den neuen Medien und deren Nutzung für die Wettbewerbsfähigkeit nationaler Bildungssysteme unverzichtbar ist.

International anerkannte Standards ermöglichen Qualitätsmanagement und Transparenz von E-Learning-Angeboten.

Die bisher zu beobachtende Vielfalt unterschiedlichster Plattformanbieter verunsichert häufig die Nutzer (Einzelpersonen, Betriebe, Weiterbildungseinrichtungen). Interoperabilität von E-Learning-Angeboten wird zu einem unverzichtbaren Qualitätsmerkmal, an dem sich Kunden und Hersteller orientieren können. Vergleiche unterschiedlicher Lernumgebungen werden ermöglicht, und Abhängigkeiten von einem einzigen Inhalteanbieter können aufgelöst werden. Die gegenwärtig stattfindende Erarbeitung international akzeptierter offener Standards, wie z. B. zur Systemarchitektur, Terminologie, Benutzerschnittstellen, Datenstruktur und -austausch, wird dafür Grundlagen schaffen. Die Vorteile offener Standards liegen auf der Hand: Sie ermöglichen die Wiederverwendbarkeit einmal produzierter (teurer) digitaler Lerneinheiten, deren kontinuierliche und schnelle Aktualisierung und Kombination zu immer neuen Anwendungen. Dies führt für Nutzer und Hersteller von E-Learning-Inhalten zu mehr Transparenz.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: MICHAEL HÄRTEL,
ERWIN MAIER, DR. GERT ZINKE



FORUM 5

DIE ZUKUNFT DES PRÜFENS: DER UMBRUCH DES PRÜFUNGSWESENS HAT GERADE ERST BEGONNEN

In den letzten fünf Jahren ist Bewegung in berufliche Prüfungen gekommen. Innovationen bei Prüfungsformen (und partiell inzwischen auch bei Prüfungsstrukturen) haben den Rahmen des traditionellen Systems weit gehend ausgereizt. Die bisher eingeleiteten Neuerungen im Prüfungswesen sind daher nicht Abschluss eines überfälligen Reformprozesses, sondern Beginn eines weit reichenden Umbruchs.

Von der Ausbildungsstandkontrolle zum Account-System. Die Zwischenprüfung erfährt einen Funktionswandel.

Die Festschreibung der Zwischenprüfung als Ausbildungsstandkontrolle im Berufsbildungsgesetz von 1969 löste ein wichtiges Ziel der damaligen Reformdiskussion ein. Auszubildende sowie Auszubildende sollten während der Ausbildung die Gelegenheit erhalten, durch eine überbetrieblich organisierte Lernerfolgskontrolle individuelle Leistungsschwächen wie betriebliche Ausbildungsdefizite rechtzeitig zu erkennen und auszugleichen. Die Zwischenprüfung wurde in diesem Zusammenhang bewusst vom Druck einer Prüfung losgelöst, mit der Berechtigungen erworben werden: Das Ergebnis der Zwischenprüfung hat keinen Einfluss auf die Note der Abschlussprüfung und auch keine Auswirkungen auf die Fortsetzung des Ausbildungsverhältnisses. In der Ausbildungspraxis hat diese pädagogische Innovation allerdings immer nur bedingt Akzeptanz gefunden. In einzelnen Ausbildungsbereichen wurde schon früh Kritik daran geübt, dass „diese Prüfung nichts zählt“, und die Anrechenbarkeit auf die Abschlussprüfung gefordert. Inzwischen plädieren nahezu alle Ausbildungsbereiche dafür, das Ergebnis der Zwischenprüfung bei der Benotung der Abschlussprüfung zu berücksichtigen bzw. die Prüfungsleistungen in der Zwischenprüfung auf die Abschlussprüfung anzurechnen. Eine solche Funktionsveränderung der Zwischenprüfung wäre zugleich der Start für eine Systementwicklung im Prüfungswesen: Die Eigenständigkeit von Zwischen- und Abschlussprüfung wie auch deren Funktionsunterscheidung werden aufgehoben, und die Abschlussprüfung wird neu strukturiert. Das im dualen System traditionell auf eine punktuelle Zertifizierung ausgerichtete Prü-

fungswesen wird zu einem Account-System weiterentwickelt mit (derzeit) zwei Teilkomponenten: Zwischenprüfung und Ausbildungsabschlussprüfung bzw. Gesellenprüfung.¹

Eine der möglichen Überleitungen zum Account-System bietet das „Modell der gestreckten Abschlussprüfung“. Mit den aktuell für eine Reihe von Berufen erlassenen bzw. vorgesehenen zeitlich befristeten Erprobungsverordnungen werden in den nächsten Jahren erste Erfahrungen mit der Transformation der Zwischenprüfung und einer neu strukturierten Abschlussprüfung gemacht werden. Zu klären bleibt, ob auch die ursprüngliche pädagogische Intention der Zwischenprüfung im Zuge der Systementwicklung endgültig aufgegeben werden oder über andere Instrumente realisiert werden soll.

Die Entscheidung über Erfolg und Misserfolg in der Gesellenprüfung wird bereits ab Ausbildungsbeginn vorbereitet. Prüfungsmisserfolg ist nur durch ein Maßnahmenbündel zu mindern.

Nicht erst mit der Prüfung und ihren Bedingungen wird über den Prüfungserfolg entschieden. Unabhängig von den schulischen Voraussetzungen werden die Weichen schon mit dem Beginn der Ausbildung gestellt. Ganz entscheidenden Einfluss auf den Prüfungserfolg nehmen dabei die drei an der Ausbildung Beteiligten: Betrieb, Berufsschule, Auszubildende. Sie müssen die ihnen zugewiesenen Ausbildungsaufträge erfüllen, wenn der Prüfungserfolg gesichert sein soll. Das bedeutet vorrangig für

- den Betrieb: eine dem Ausbildungsplan entsprechende breite Vermittlung der Ausbildungsinhalte durch persönlich und fachlich geeignete Ausbilder gewährleisten,
- die Berufsschule: den im Lehrplan ausgewiesenen Stoff durch persönlich und fachlich qualifizierte Lehrkräfte vermitteln und eine Verknüpfung mit der Berufspraxis herstellen,
- die Auszubildenden: sich für ihre Berufsausbildung interessieren und engagieren.

Aufgrund der Vielfalt der Faktoren, die Einfluss auf den Prüfungserfolg (und damit auch den Ausbildungserfolg) nehmen können, kann nur ein Maßnahmenbündel dazu beitragen, die Misserfolgsquoten bei Abschlussprüfungen zu mindern. Noch offen und im Arbeitskreis „Prüfungsmisserfolg verhindern“ im Einzelnen zu erarbeiten ist, welche Maßnahmen zur Verbesserung der Prüfungsquoten führen und wie diese realisiert werden können.

¹ Account-System ist nicht zu verwechseln mit Credit-System. Mit Credit-System ist ein bestimmtes, vornehmlich im Hochschulbereich vorfindbares System gemeint, bei dem für einzelne abgeschlossene Bildungsabschnitte Punkte vergeben werden, die flexibel in unterschiedlichen Bildungsgängen akkreditiert werden können. Beim Account-System handelt es sich hingegen um ein reines Anrechnungsverfahren im Kontext dualer Ausbildungsabschlussprüfungen.

Die neue Aufgabe „Bewertung von Soft Skills und Erfahrungswissen“ sprengt die Grenzen des traditionellen Prüfungswesens.

Übereinstimmung herrscht seit geraumer Zeit darüber, dass sich die Fähigkeit zu kompetentem Handeln im Beruf aus der Bewertung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten allein nicht beurteilen lässt. Berufliche Qualifikationen, wie sie beispielsweise mit Ausbildungsordnungen beschrieben und in der Abschlussprüfung zertifiziert werden, machen nur bestimmte Facetten beruflicher Kompetenz sichtbar. Im Arbeitsalltag bilden die „Fähigkeiten des Profis“ ein Amalgam, das fachliches Können, emotionale Intelligenz und (individuelles) Erfahrungswissen in jeweils einzigartiger Weise miteinander verbindet. Beratungskompetenzen von Einzelhandels- und Versicherungskaufleuten sind ein Beispiel für solch eine komplexe Vermischung.

Inzwischen stehen vielfältige Ausbildungskonzepte zur Verfügung, um diese nicht bis ins Letzte analysier- und beschreibbaren Kompetenzen für professionelles Handeln weiterzuentwickeln. Bei der Zertifizierung beruflicher Kompetenz bleiben „Soft Skills und Erfahrungswissen“ außen vor. Diese „verborgene Seite beruflichen Handelns“ wird bestenfalls implizit und auch dann nur sehr partikulär und zufällig erfasst. Dies ist nicht nur in der Berufsausbildung so. Dies gilt auch für die formalisierte Weiterbildung. Wie nun lassen sich jene eher diffusen, nicht eindeutig messbaren Facetten kompetenten Handelns erfassen, bewerten, zertifizieren? Kann man das überhaupt? Will man das überhaupt? Das traditionelle Prüfungswesen zumindest ist mit dieser Aufgabe überfordert. In der Ausbildungspraxis sind erste Konzepte entwickelt und Erprobungen durchgeführt worden. Noch offen freilich sind die Konsequenzen daraus für die Systementwicklung. Neu bedacht und geklärt werden muss, auf welche Weise, mit welchen Mitteln und welchen Zielen diese in das Prüfungssystem integriert werden sollten, werden müssten.

Kundenorientierung soll in immer mehr kaufmännischen Prüfungen zum gestaltungsleitenden Prinzip werden.

In vielen neuen und modernisierten kaufmännischen und verwaltenden Berufen wurden Prüfungsmodelle gewählt, die eine Simulation von Kundengesprächen einschließen. Damit soll es gelingen, Kundenorientierung, dass heißt kommunikative und soziale Kompetenzen gepaart mit Fachkompetenz, zu erfassen.

Kundenorientierung als Teil beruflicher Handlungsfähigkeit kann mit Gesprächssimulationen, in denen ein Prüfer die Rolle des Kunden einnimmt, allerdings nur eingeschränkt abgebildet werden:

- Prüfer und Prüferinnen können z. B. die Rolle eines uninformierten Kunden in der Prüfungssituation nicht realistisch einnehmen,

- Prüfer und Prüferinnen verfügen über Fachwissen und können bei Bedarf unterstützend eingreifen („unwissende“ Kunden/Kundinnen können dies vielfach nicht),
- Prüfer und Prüferinnen haben in dieser Situation keinen persönlichen Beratungsbedarf (Kunden/-innen schon),
- emotionale Befindlichkeiten von Kundinnen und Kunden sind nicht prüfungsrelevant (aber praxisrelevant),
- unzufriedene Kunden und Kundinnen gehen zur Konkurrenz (Prüfer und Prüferinnen bleiben),

Die umfassende Einbindung von ‚Kundenorientierung‘ erfordert folglich andere Prüfungskonzepte. Zu klären bleibt, ob sich diese in das bestehende Prüfungssystem integrieren lassen und wie Prüfungen künftig gestaltet werden müssen, damit der „Prüfereffekt“ ausgeschaltet werden kann.

Authentizität wird zum Leitbild für Prüfungen in gewerblich-technischen Berufen.

Der Modernisierungsprozess von Ausbildungsabschlussprüfungen vollzog sich im gewerblich-technischen Bereich vom Prinzip der Praxisnähe über das Konzept der Handlungsorientierung zum neuen Leitbild der Authentizität. Während Praxisnähe auf die Imitation beruflicher *Arbeitsanforderungen* ausgerichtet und Handlungsorientierung dem Modell vollständiger beruflicher *Arbeitsabläufe* verpflichtet ist, werden mit Authentizität reale *Arbeitsprozesse* im realen Arbeitsumfeld zum Prüfungsgegenstand.

Die zentralen Merkmale dieses neuen Leitbildes sind:

- *Ausweitung des Konzeptes der Handlungsorientierung*
Handlungen werden – prozessorientiert – in den Kontext ihrer vor- und nachgelagerten Bereiche gestellt.
- *Verlagerung der Prüfung in den Betrieb*
Authentische Prüfungen bilden die betriebliche Realität nicht ab, sondern sind Teil dieser Realität.
- *Verwertbarkeit des Prüfungsergebnisses*
Für die Prüfung wird ein im Betrieb vorliegender (Kunden)Auftrag genutzt.

Der Erfolg authentischer Prüfungen – als eine besondere Gruppe der Prüfungsformen – ist an besondere Voraussetzungen gebunden. Bislang wurde versucht, diese Voraussetzungen innerhalb des bestehenden Prüfungssystems und mit den darin verfügbaren Mitteln zu schaffen. Bereits jetzt zeichnet sich aber ab, dass es sich hierbei nur um eine Zwischenlösung handeln kann. Praxisrelevante Aspekte wie „Auftragsbearbeitung im Team“ und „Kundenzufriedenheit“ bleiben derzeit ausgeklammert. Von einer Ausweitung authentischer Prüfungen sind daher auch Impulse für Systemveränderungen zu erwarten.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: DR. DAGMAR LENNARTZ,
MARGIT EBBINGHAUS



FORUM 6 GEWERBLICH-TECHNISCHE BERUFE IM WANDEL – NEUE ZUSCHNITTE UND PRINZIPIEN

Die Globalisierung des Wirtschaftens und Lebens und (damit verbunden) auch die tief greifenden Veränderungen in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft zwingen zu Anpassungen der dualen Berufsausbildung gerade auch im gewerblich-technischen Bereich. Die Schnelligkeit und Schärfe dieser Veränderungen bedingen, dass die Menschen, die in diesem Arbeitsprozess tätig sind, auf allen Ebenen des Arbeitens und Lebens flexibel und mobil sein müssen. Einige namhafte Fachleute sehen hierin allerdings einen Widerspruch zu dem in Deutschland (zuletzt auch vom Bündnis für Arbeit) festgeschriebenen Konzept der Beruflichkeit der Ausbildung.

Da das Berufskonzept wegen seiner identitätsschaffenden Wirkung und auch seiner sozialen Absicherungsfunktion auf dem Arbeitsmarkt gleichwohl nicht in Frage gestellt werden soll, sind Wege aufzuzeigen, wie diese scheinbar widersprüchlichen Aspekte doch noch in Einklang zu bringen sind. Forum 6 möchte daher eine *berufsbildungspolitische Synthese* herstellen zwischen

- dem Festhalten an der Beruflichkeit einerseits und
- der gleichzeitigen Überwindung starrer Berufsgrenzen andererseits, die eine höhere Flexibilität und Mobilität an der zweiten Schwelle ermöglicht und die Voraussetzungen für eine stärkere und schnellere Aktualisierung der geforderten Qualifikationen im Arbeitsprozess schafft.

Folgende allgemeine Thesen kennzeichnen diesen notwendigen Veränderungsprozess bei der dualen Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich:

Den erhöhten Anforderungen an die Facharbeit kann nur dann entsprochen werden, wenn stärker als bisher in der Ausbildung berufs(feld)übergreifende Qualifikationen vermittelt werden.

Als solche Komplementär-Qualifikationen gelten z. B. Qualitätsmanagement (Qualitätssicherung und -prüfung), Produkt- und Prozessoptimierung, Produktsicherung (wie z. B.

Wartung, Instandhaltung, Reparatur), Kundenorientierung (z. B. Organisation, Planung und Vorbereitung der Auftragsabwicklung) sowie im weitesten Sinne die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (z. B. Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit, eigenverantwortliches betriebliches Handeln, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenz). Wichtig ist in dem Zusammenhang, die Ausbildung prozessorientiert zu gestalten, da von dem Facharbeiter die Fähigkeit zum Transferdenken sowie Denken und Handeln in vernetzten Systemen erwartet wird.

Bei aktuellen Neuordnungsvorhaben gewerblich-technischer Berufe wird diesem erhöhten Anspruch bereits Rechnung getragen, wie das Beispiel der z. Zt. in der Neugestaltung befindlichen Industriellen Metallberufe zeigt. Die Sozialpartner haben sich darauf verständigt, an der Bündelung von beruflich orientierten fachlichen, sozialen, organisatorischen und methodischen Kompetenzen zu ganzheitlichen Berufen (= Berufskonzept) unverändert festzuhalten und das Qualifikationsbündel so anzulegen, dass Mobilität zwischen den Berufen, Betrieben, Branchen und Wirtschaftszweigen erleichtert und gefördert wird. Dabei soll die Berufsausbildung dazu befähigen, den erlernten Beruf sowohl selbstständig als auch in selbst organisierten und funktionsintegrierten Gruppen auszuüben.

Die Integration berufs(feld)übergreifender Fertigkeiten und Kenntnisse in die Berufsausbildung ist bereits schon bei vielen Berufen Realität, wobei vor allem folgende Punkte aktuell sind:

- a) die Vermittlung von elektrotechnischen Qualifikationen,
- b) die Berücksichtigung von nachhaltigem, zukunftsverträglichem Handeln sowie
- c) die Vermittlung internationaler beruflicher Handlungskompetenz

Im Plenum des Forums werden die o. g. Beispiele näher diskutiert.

Zu a) Da bei vielen gewerblich-technischen Tätigkeiten in immer stärkerem Maße *Arbeiten an elektrischen (elektro-nischen) Bauteilen und Systemen* sowie Reparaturen und Kontrollen an hochmodernen Anlagen und Geräten anfallen, werden in jüngster Zeit derartige überfachliche Qualifikationen direkt in das Ausbildungsberufsbild mit aufgenommen. Dabei erfolgt allerdings diese Aufnahme in unterschiedlichem Ausmaß, je nach den Anforderungen in dem jeweiligen Beruf. So werden z. B. elektrotechnische Fertigkeiten und Kenntnisse bei der Ausbildung zum Chemikanten und Pharmakanten im Rahmen einer Wahlqualifikationseinheit „Elektrotechnik“ vermittelt, um damit eine spätere Weiterbildung zur „Elektrofachkraft für festgesetzte Tätigkeiten“ vorzubereiten. Beim Mechatroniker und den Fachkräften für Wasserversorgungstechnik und Abwassertechnik ist dagegen mit Ausbildungsabschluss die Qualifi-

kation zur Elektrofachkraft für ein begrenztes Aufgaben-
gebiet bzw. zur „elektrotechnisch befähigten Person“ im-
plizit verbunden.

Zu b) Umweltschutz ist bereits integrativer Bestandteil aller
Ausbildungsberufsbilder, und zwar seit dem Jahr 1997, als
sich die Sozialparteien und Ressorts auf einige fachüber-
greifende Standard-Berufsbildpositionen verständigt haben.
Bei einigen Berufen reicht es jedoch nicht aus, wenn die
Fachkräfte ausschließlich nur nach Vorschriften und An-
weisungen handeln. Gefordert ist aktives Mitdenken und die
Berücksichtigung der Nachhaltigkeit („*responsible care*“).
Aus diesem Grund sollte vor allem die Vermittlung sozialer
Kompetenzen und Teamverhalten im Mittelpunkt eines je-
den Ausbildungsganges stehen. Mit der Neuordnung der
Chemieberufe ist diese erweiterte Zielsetzung konkret um-
gesetzt worden, indem das Thema Nachhaltigkeit als inte-
grativer Ausbildungsinhalt über die gesamte Ausbildungs-
zeit inhaltlich deutlich ausgeweitet wurde.

Zu c) Als Folge der internationalen Arbeitsteilung (Globa-
lisierung), durch den Ausbau von „flachen Hierarchien“
und die Verbreitung „grenzüberschreitender“ Informations-
und Kommunikationstechnologien werden die Beschäftig-
ten direkt mit internationalen Anforderungen konfrontiert.
Dabei ist die Internationalisierung nach den Büros nun-
mehr auch in den Werkstätten angekommen. Besonders in
kleinen und mittleren Betrieben ist verstärkt die Ebene der
Fachkräfte mit Berufsausbildung betroffen. Deshalb ist be-
reits schon während der Ausbildung eine umfassende
„*internationale berufliche Handlungskompetenz*“ zu ver-
mitteln. Dazu zählen insbesondere

- *Fremdsprachenkompetenz*, d. h. die Fähigkeit, minde-
stens in einer Fremdsprache kommunizieren zu können
- *Interkulturelle Kompetenz*, d. h., Angehörigen einer
fremden Kultur mit Verständnis, Akzeptanz und Toleranz
begegnen zu können
- *Internationale Fachkompetenz*, d. h. Kenntnis der von
deutschen Standards abweichenden, im Ausland gelten-
den fachlichen Regelungen,
- *Netzkompetenz*, d. h. die Befähigung zum wissensbasier-
ten, sachgerechten und methodischen Umgang mit ent-
sprechenden Medien und deren Nutzung in der grenz-
überschreitenden Kommunikation.

Auch hier gibt es bereits Beispiele für eine gelungene
Berücksichtigung dieser Anforderungen in den Ausbil-
dungsordnungen. So findet sich z. B. im jeweiligen Ausbil-
dungsrahmenplan beim Chemikanten und Pharmakanten
sowie bei den Laborberufen ausdrücklich „die Nutzung
fremdsprachiger Unterlagen“, was wiederum einen obliga-
torischen Sprachunterricht in der Berufsschule zur Folge hat.
Durch Wahlqualifikationen zum Erwerb internationaler
Kompetenz können die Kenntnisse weiter vertieft werden.
Auch bei den gegenwärtig in der Neuordnung befindlichen

Industriellen Metallberufen fordern die Sozialparteien die
Vermittlung von „Europa-Kompetenz“ (internationale Aus-
tauschprogramme; fachbezogenes Englisch bei allen Beru-
fen).

Unter Wahrung des Berufsprinzips sind Ausbildungsberufe
so zu gestalten, dass sie nicht nur den wirtschaftlichen Struk-
turwandel optimal auffangen können, sondern sie sollten
auch den veränderten Bedürfnissen von Arbeitgebern und
Arbeitnehmern gerecht werden.

Die Berücksichtigung dieser Zielsetzung erfordert teilweise
einen neuen *Zuschnitt der Berufe*,

- bei dem einerseits – wegen der Berücksichtigung des Be-
rufskonzepts – die einzelnen Berufsprofile hinreichend
scharf voneinander abgegrenzt sind, um damit nicht zu-
letzt auch eine höhere identitätsstiftende Wirkung ent-
falten zu können (u. a. auch Berufsbezeichnung),
- der andererseits aber auch eine hinreichend große Über-
lappung zulässt, um sowohl den Betrieben ein größeres
Maß an Flexibilität bei der spezifischen Anpassung an
deren Aufgabenspektrum bzw. Arbeitsorganisation zu
ermöglichen, als auch den Ausgebildeten einen mögli-
chen Arbeitsplatz- und Berufswechsel bzw. Aufstieg zu
erleichtern.

Die Arbeitskreise 1 und 2 des Forums werden sich deshalb
schwerpunktmäßig mit der Frage der möglichen Weiterent-
wicklung der Berufsprofile und der Berufsstruktur befas-
sen, wobei dies dort exemplarisch für die aktuellen Neu-
ordnungsvorhaben bei den Industriellen Metallberufen so-
wie den Fahrzeugtechnischen Berufen ausgeführt wird.

Die zunehmende Europäisierung und internationale Öffnung
des Wirtschafts- und Berufslebens wird sich künftig unver-
meidlich auch auf die Berufsbildung im nationalen Rahmen
auswirken.

Der *europäische und internationale Einfluss* kann zu ver-
änderten Bewertungen innerhalb des nationalen Rechts
führen und muss die zwingenden übernationalen Rechts-
grundlagen berücksichtigen. Zu den letzteren zählen z. B.
die EU-Richtlinien zur Niederlassungs- und Dienstleis-
tungsfreiheit, aber auch die einschlägige Rechtsprechung
des Europäischen Gerichtshofes, die es zunehmend erfor-
derlich machen, die nationalen Rechtsgrundlagen der Be-
rufsausbildung neu zu diskutieren. Für die sich ergebenden
Probleme sind angemessene Lösungsansätze zu erarbeiten.
Erste Schritte in diese Richtung sollen im Arbeitskreis 3
versucht werden, in dem die Frage „Staatliches Berufe-
Monopol oder Berufs-Freiheit?“ diskutiert wird.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: DR. JORG-G. GRUNWALD,
MAGRET REYMERS



FORUM 7 INNOVATIVE ANSÄTZE IN KAUFMÄNNISCHEN UND MEDIENBERUFEN

Kaufleute, Medien- und IT-Dienstleister sind von den veränderten Bedingungen des Wirtschaftslebens besonders betroffen. Der Erfolg am Markt ist der Gradmesser für die passgerechte Qualifikation der Beschäftigten: Qualifikationen in den Bereichen Kunden-/Dienstleistungsorientierung, IT-Technik, Fremdsprachen, Logistik, Controlling sowie Organisation und Verarbeitung von Wissensbeständen sind in den Berufen mit unterschiedlicher Ausprägung erforderlich.

Von 1996 bis 2002 wurden insgesamt nicht nur 47 neue Berufe geschaffen, sondern auch die Inhalte und Strukturen von 126 bestehenden Berufen um neue Elemente bereichert und die Qualifikationsprofile den Bedürfnissen einer globalisierten Wirtschaft und Gesellschaft angepasst.

Berufliche Erstausbildung orientiert sich an einer breiten beruflichen Grundbildung, der Vermittlung von profilgebenden Qualifikationen und dem Erwerb von Berufserfahrungen. Trotz der Spezialisierung der Betriebe sind umfassende Qualifikationen unerlässlich, weil sie berufliche Mobilität, eine längerfristige Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen garantieren und Grundlage für den künftigen Qualifikationsbedarf der Wirtschaft bilden. Auch im Bereich der Weiterbildung haben sich neue projekt- und prozessorientierte Konzepte durchgesetzt.

Das Berufskonzept bietet ausreichend Gestaltungspotenziale für die künftige Berufsentwicklung.

Gestützt auf den gesellschaftlichen Konsens und gemeinsame Kriterien enthalten alle neuen und neu geordneten Berufe eine breite berufliche Qualifizierung, die sich an den Branchenanforderungen orientiert und auf die Arbeitsmarktverwertbarkeit gerichtet ist. Das Berufskonzept zielt bewusst nicht auf eine Teilqualifizierung in der Erstausbildung ab. Es hat in den letzten Jahren unter Beweis gestellt, dass es den Anforderungen der Auszubildenden und der Betriebe gleichermaßen gerecht werden kann. Durch Öffnungsmöglichkeiten und Modellvarianten konnten die berufs-, branchen- und regionalspezifischen Besonderheiten

berücksichtigt und eine einheitliche Berufsstruktur beibehalten werden. Die Vorteile des Berufskonzepts liegen auch darin, dass es über einzelbetriebliche Qualifikationsanforderungen hinausgeht und bundeseinheitliche Standards für Ausbildung und Prüfung setzt. Weitere Herausforderungen stellen sich durch neue Schnittstellen zu benachbarten Berufsfeldern und Integrationsmöglichkeiten von Aus- und Weiterbildung sowie der Entwicklung von Hybridqualifikationen, wie z. B. dem Zusammenwachsen der kaufmännischen und technischen Qualifikationen.

Nach der Differenzierung die Konsolidierung – die Strukturen der geregelten Berufsbildung müssen transparenter werden.

Die Neuordnungswelle seit 1996 hat zu einer großen inhaltlichen Erneuerung, aber auch zu einer großen Vielfalt an Strukturkonzepten für die Erstausbildung geführt. Das Konzept der Kernqualifikationen wurde nicht nur bei den IT-Berufen, sondern auch in abgewandelter Form bei drei neuen Dienstleistungsberufen zugrunde gelegt. Das Konzept der Druck- und Medienberufe differenziert nach Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten in der Grund- und in der fachspezifischen Ausbildung. In der Versicherungswirtschaft bestehen Wahlmöglichkeiten im Bereich der Privat- und Gewerbekunden, und bei der Ausbildung für die Industriekaufleute wurden branchenspezifische Aspekte stärker berücksichtigt. Nach dieser kreativen Phase mit vielfältigen Strukturkonzepten ist eine Konsolidierungsphase angesagt, um die Transparenz der Systeme zu erhöhen. Dabei müssen die branchenübergreifenden Gemeinsamkeiten in Inhalten, Methoden und Strukturen herausgearbeitet und von den branchen- und berufsspezifischen Besonderheiten abgegrenzt werden.

Ohne Berufsschule keine qualitativ hochwertige Ausbildung. Der Stellenwert der Berufsschule muss erhöht werden.

Ohne die Berufsschule kann die berufliche Erstausbildung ihren gesetzlichen Auftrag nicht erfüllen. Im Sinne der Lernortkooperation ist dabei die Anerkennung der Berufsschule als gleichwertiger Partner im dualen System geboten. Die Vereinheitlichung beider Curricula in einem gemeinsamen Ausbildungsrahmenplan (integrierter Berufsbildungsplan) wäre ein adäquater Ausdruck eines neuen Rollenverständnisses. Ausgehend von einer anderen „Arbeitsteilung“ sollte die Berufsschule z. B. übergreifende Aufgaben wie abstraktes und analytisches Denken, Kommunikation, Vermittlung von allgemeinen Kulturtechniken sowie betriebswirtschaftliche und informationstechnische Grundlagen vermitteln. Jene arbeits- und berufsqualifizierenden Inhalte – die ständigen betrieblichen Veränderungen unterworfen sind – sollten eher dem Lernort Betrieb zugewiesen werden. Die Kooperation und Aufgabenteilung ist neu zu justieren und die Rolle und Kapazität der Berufsschule zu stärken.

Die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens erfordert eine fundierte Ausbildung, eine neue Lernorganisation und eine größere Durchlässigkeit zu anderen Bildungsbereichen.

Lebensbegleitendes Lernen verpflichtet dazu, die Ausbildung so zu gestalten, dass die Freude am Erarbeiten neuer Kenntnisse, Erfahrungen und Einsichten gefördert wird sowie geeignete Methoden erlebt und eingeübt werden. Ausbaufähige Grundkenntnisse und -erfahrungen müssen mit vertieften Kenntnissen und Kompetenzen in ausgewählten Bereichen verknüpft werden. Unter dem Blickpunkt lebensbegleitenden Lernens sollten Erstausbildung und Prüfungen sich auf das Wesentliche konzentrieren und dabei die Potenziale des exemplarischen Lernens stärker nutzen. Die Kombination von Grundqualifikationen und Vertiefungsmodulen zeigt, wie dieser Gedanke in den Ausbildungsordnungen umgesetzt werden kann.

Lebensbegleitendes Lernen hat auch die Anerkennung von erworbenen Qualifikationen im Berufsbildungssystem für Fortbildungsabschlüsse und als Leistungsnachweise für ein Fachhochschul- oder Hochschulstudium sicherzustellen.

Kundenorientierung in ihren vielfältigen Dimensionen – von der direkten Kommunikation mit dem Kunden bis hin zur Gestaltung von Produkten und Dienstleistungen – muss in der kaufmännischen Berufsbildung weiter verstärkt werden.

Kundenbeziehungen sind ein unentbehrliches Thema der Berufsbildung. Dabei geht es sowohl um das kommunikative Verhalten als auch um die kundengerechte Gestaltung von Dienstleistungen, Produkten und Geschäftsabläufen. Durch Reflektieren des eigenen Verhaltens und Einüben von Verhaltensmustern sollen Mitarbeiter/-innen befähigt werden, Kunden zu gewinnen und an das eigene Unternehmen zu binden.

In immer mehr Wirtschaftsbereichen ist die Entwicklung komplexer bedarfsgerechter Produkte und Dienstleistungen nur noch im direkten Dialog zwischen dem Entwickler und dem Dienstleister möglich. Das setzt neben hoher Fachkompetenz ein kooperationsförderndes Arbeitsklima voraus – nicht nur im Verhältnis zum Kunden, sondern ebenso bei der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen im eigenen Unternehmen.

Kaufleute müssen kompetente Anwender von IT-Technik sein; vor der zielgerechten Anwendung von Softwareprogrammen steht das Verständnis für die Grundlagen der abgebildeten Geschäftsprozesse. Darüber hinaus ist der Erwerb von dv-betriebswirtschaftlichen Mischqualifikationen und Netzkompetenzen erforderlich.

In der kaufmännischen Ausbildung werden die notwendigen Qualifikationen im Umgang mit IT-Techniken als Hilfsmittel vermittelt, um unterschiedliche Arbeitsaufgaben

computergestützt auszuführen und um die dahinter liegenden Geschäftsprozesse begreiflich zu machen. Kaufleute brauchen für einen kompetenten Einsatz der IT-Technik nicht nur die Einübung in bestimmte Befehlskombinationen, sondern einen Überblick über die Funktionsweise entsprechender Systeme, vor allem aber das Verständnis der Prozesse, die durch ein Programmpaket abgebildet werden. Die Abwicklung sämtlicher Geschäftsprozesse über elektronische Wege und die damit einhergehende beschleunigte Dynamik in der Strukturierung betrieblicher Tätigkeitsfelder macht eine übergreifende Grundbildung erforderlich – ungeachtet branchenspezifischer Unterschiede. Das gilt insbesondere für den Erwerb von dv-betriebswirtschaftlichen Mischqualifikationen sowie sozialkommunikativen Netzkompetenzen, die sowohl funktionsbezogen als auch arbeitsfeldübergreifend eingesetzt werden können. Vor der zielgerechten Anwendung steht dabei das Verständnis für die Grundlagen und die Verknüpfung der abgebildeten Prozesse auch bei sich verändernden Tätigkeitsbedingungen.

Unternehmerische Selbstständigkeit soll in Zeiten des ökonomischen Wandels in der kaufmännischen Berufsbildung gefördert werden.

Für unternehmerische Selbstständigkeit wird der Grundstein in der Berufsausbildung gelegt. Kaufmännische Berufsausbildung vermittelt heute schon einen großen Teil grundlegender betriebswirtschaftlicher Kompetenzen, die für potenzielle Existenzgründer/-innen unerlässlich sind. Es fehlt aber die Orientierung an der beruflichen Selbstständigkeit. So müssten stärker die unterschiedlichen beruflichen Perspektiven von abhängiger Beschäftigung und beruflicher Selbstständigkeit aufgezeigt und Inhalte anders gewichtet werden. Auf diese Weise kann schon in der Ausbildung eine Sensibilität dafür geschaffen werden, dass Existenzgründungen eine tragfähige Geschäftsidee, Einsicht in die Marktverhältnisse und die Fähigkeit, Aufwand und Erträge realistisch abzuschätzen, erfordern. Selbstständigkeitsfördernde Ausbildungsmethoden wie Juniorfirmen bieten Auszubildenden nicht nur die Möglichkeit, alle wesentlichen Geschäftsprozesse zu erleben und mit zu gestalten, sondern auch die Rahmenbedingungen unternehmerischer Entscheidungen kennen zu lernen. Auch die Vermittlung der soft-skills wie Entscheidungsfähigkeit, Flexibilität, Zielorientierung, Planungs- und Organisationsfähigkeit kann in der Ausbildung noch stärker gefördert werden. In den Fortbildungsberufen ab der Fachwirteebene ist zu prüfen, ob sie nicht nur zur Übernahme von Führungsfunktionen, sondern auch zur beruflichen Selbstständigkeit befähigen sollen.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: RAINER BRÖTZ,
MARTIN ELSNER, HEIKE KRÄMER, HANNELORE PAULINI-
SCHLOTTAU, BENEDIKT PEPPINGHAUS, DR. VOLKER REIN,
BETTINA WEBERS



FORUM 8
PERSONENBEZOGENE DIENSTLEISTUNGEN IM
SPANNUNGSFELD VON MARKT, STAAT UND
GESELLSCHAFT

Dienstleistung, „Bürgergesellschaft“ und Ehrenamt: gesellschaftliche Übergänge und ideologische Orientierungswechsel als Prüfsteine für das Berufssystem und die berufliche Aus- und Weiterbildung in den personenbezogenen Dienstleistungen (Plenum)

Personenbezogene und soziale Dienstleistungen gelten nach allen Prognosen als wichtigste Impulsgeber für die weitere Entwicklung von Wirtschaft, Berufsbildung und Arbeitsmarkt:

Allein für den Bereich der Pflege alter Menschen wird vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung in Deutschland bis 2015 von einem zusätzlichen Bedarf von 2 Millionen Fachkräften ausgegangen. Allerdings geraten (berufliche) Tätigkeiten, Arbeitsweisen und Qualifikationen zunehmend unter den Druck wirtschaftlicher Rationalisierungsstrategien, gesetzlicher Einflussnahmen und berufsbildungspolitischer Vernachlässigung: Niedriglöhne, Finanzierungslücken und Billig-Jobs, verkürzte Ausbildungszeiten für „Assistenten-Berufe“ bei gleichzeitiger (Hochschul-)Elitenbildung in Krankenpflege und im Erziehungsbereich sowie die neue Subsidiarität von Ehrenamt und bürgerschaftlichem Engagement prägen die Gegenwart der personenbezogenen Dienstleistungsberufe.

Im Einführungsplenum des Forums sollen die wichtigsten Einflüsse auf Berufe, Arbeit und berufliche Bildung in den personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen dargestellt und analysiert werden: die zunehmende Brüchigkeit der traditionellen Orientierung von Berufsbildung und Berufsbildern an den Paradigmen von Industrialität und Produktion, der wachsende Einfluss „weicher“ Kompetenzen auf berufliche Qualifikationsprofile, die fortbestehende geschlechtliche Diskriminierung in Gesundheits- und Sozialberufen sowie die Notwendigkeit zum Brückenschlag zwischen den Qualifikationssystemen von Betrieb, Schule und Hochschule.

Von der Gemeinwirtschaft zur Privatwirtschaft – von Fachkräften zu Angelernten? Berufsbildungspolitische Perspektiven und Widersprüche im Gesundheits- und Sozialwesen

Die „Ökonomisierung der Fürsorge“ wird von widersprüchlichen Entwicklungen begleitet: Sie reichen vom wachsenden Angebot an Assistenzqualifikationen über die Etablierung beruflicher Eliten bis hin zur Renaissance des traditionellen Ehrenamtes. Soll die berufliche Facharbeit in den personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen an Profil gewinnen, dürfen Qualifizierungsfragen nicht von ökonomischen Rationalisierungskonzepten an den Rand gedrängt werden.

Insbesondere die Veränderung gesetzlicher Rahmenbedingungen (GSG, SGB) beeinflusst die wirtschaftliche Verfassung caritativer Institutionen und sog. „Non-Profit-Organisationen“. Kosten-Leistungs-Rechnungen, betriebswirtschaftliches Benchmarking und „Total-Quality-Management“ sind die neuen Leitlinien der Anbieter von gesundheitlichen und sozialen Dienstleistungen. Die marktwirtschaftliche Re-Organisation von der „Gemeinnützigkeit“ alten Stils zu modernen „Service-Unternehmen“ und „Dienstleistungs-Pools“ hat vor allem auch Konsequenzen für den Bedarf an Qualifikationen, den Prozess der Qualifizierung und die beruflichen Anforderungen der Beschäftigten in den personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen.



Gleichzeitig scheint der Prozess der „Ökonomisierung der Fürsorge“ auf dem Gebiet der nachgefragten beruflichen Qualifikationen einen neuen Polarisierungsprozess in Bewegung zu setzen, der auf dem Gebiet der gewerblichen Wirtschaft längst überwunden schien: Während in der neuen Gesundheits- und Sozialwirtschaft offenbar verstärkt auf „Helfer-“ oder „Assistenzqualifikationen“ gesetzt wird, verfolgen die wichtigsten Berufsorganisationen und -verbände eine Politik der hochschulorientierten „Elitenbildung“. In diesem Zusammenhang ist die traditionelle Ergänzung beruflicher Facharbeit durch ehrenamtliche

Mitarbeiter nicht nur eine Frage der ökonomischen Rationalität, sondern vor allem auch eine Frage der sozialen Rolle des Berufs und seiner Qualifikationen: Gelingt es, das Ehrenamt mit berufsrelevanten Qualifikationsmodulen in das Konzept „lebensbegleitenden Lernens“ zu integrieren? Können in Bürgerarbeit und Ehrenamt „Brückenqualifikationen“ zur beruflichen Anerkennung implantiert werden? Diese Zusammenhänge werden von den traditionellen Berufsdiskussionen und Professionalisierungsdebatten bislang nicht erreicht und sollen im Arbeitskreis 1 zur Diskussion gestellt werden.

Berufliche Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe: notwendige Fragen an berufliche Qualifikationskonzepte

Schule, Betrieb – oder Hochschule? In keinem anderen Berufsbereich wird die Auseinandersetzung über berufliche Lernorte und Qualifikationssysteme mit einer derartigen Verbissenheit und ideologischen Verhärtung geführt wie im Gesundheits- und Sozialwesen. Dabei geraten die „harten Fakten“ der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, der Arbeitsmarktrelevanz von Helfer- und Elitenabschlüssen, der Leistungsfähigkeit von schulischer und betrieblicher Ausbildung leicht in Vergessenheit.

Die „Postmoderne“ hat die Gegenwart der Berufs- und Qualifikationsdebatten erreicht: Modularisierung der Inhalte beruflicher Bildung, lebenslange und flexible Akquisition von Berufsqualifikationen, individuelle und situationskonforme Anpassung des beruflichen Wissens und Könnens heißen die „modernen“ Anforderungen an die Lernenden. Vor allem im Bereich der personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen spielen dabei Konzepte zur Akademisierung der Berufsbildung (Pflege, Erziehung), wenigstens aber die schulische Berufsbildung als Gegenentwurf zur betrieblichen Qualifizierung eine herausragende Rolle.

Dabei ist nicht zu übersehen, dass dieser Trend zur „Modernisierung“ der Berufsbildung durch Akademisierung und Verschulung diskussionswürdige Widersprüche, aber auch Gestaltungsspielräume beinhaltet, die für die zukünftige Konzeption der beruflichen Bildung im Bereich der personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen nicht außer Acht gelassen werden dürfen:

Zu diskutieren sind insbesondere die spezifischen Leistungsvor- und Leistungsnachteile einer akademischen „Berufsausbildung“, die absehbaren Folgen einer Polarisierung zwischen „Eliten“ und „Helfern“ sowie mögliche Kooperationsmodelle zwischen betrieblicher und schulischer Berufsbildung.

Rehabilitation behinderter Menschen: so normal wie möglich – so speziell wie erforderlich

Die Weiterentwicklung des Berufesystems ist für die berufliche Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen nicht ohne Folgen. Insbesondere die Veränderungen auf dem Gebiet der IT- und Medienberufe bedeuten für Berufsbildungswerke, vor allem aber für Methodik und Didaktik der beruflichen Rehabilitation, große Herausforderungen.

Das Sozialgesetzbuch – Neuntes Buch – (SGB IX), Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, soll den Anspruch von Menschen mit Behinderungen auf ein selbst bestimmtes Leben als Teil universeller Bürgerrechte ermöglichen. Sie erhalten Mitwirkungs- und Beteiligungsrechte bei der Festlegung von Inhalten und Zielen der sie betreffenden sozialen Leistungen, etwa durch Wunsch- und Wahlrechte, aber auch durch neue Formen der Leistungen wie dem Recht auf Arbeitsassistenz und ein persönliches Budget.



Nach dem Grundsatz „So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich“ müssen die Ausbildungsformen und -regelungen für behinderte junge Menschen passgenau für den Einzelfall gestaltet werden. Diesen Grundsatz zu verwirklichen bedeutet, auf verschiedenen Ebenen bestehende Systeme der beruflichen Bildung zu überprüfen und den Herausforderungen anzupassen.

In der beruflichen Rehabilitation ist von einem Kompetenz- anstatt von einem Defizit-Ansatz auszugehen: Die Fähigkeiten behinderter Menschen sind zu verbessern, ihre Ressourcen zu nutzen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei der Erwerb extrafunktionaler Medien- und Kommunikationskompetenzen und die Befähigung zu Eigenverantwortung im Lern- und Informationsprozess (Beispiele: IT-Berufe, virtuelles Berufsbildungswerk).

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: DR. WOLFGANG BECKER,
BARBARA MEIFORT



FORUM 9 BENACHTEILIGUNG IN DER BILDUNGSGESELLSCHAFT – PERSPEKTIVEN FÜR DIE BERUFLICHE FÖRDERUNG

Berufs- und Erwerbschancen sind in Deutschland stark an formalisierte Bildungsgänge und -abschlüsse gekoppelt. Der „Wert“ eines Stellensuchenden misst sich an seinen Zertifikaten. Fehlschläge führen zwangsläufig zu Benachteiligungen und bergen die Gefahr des gesellschaftlichen Ausschlusses in sich. Wie die PISA-Studien zeigen, gelingt gerade mit der schulischen Bildung die Integration von Benachteiligten immer weniger. Hier kann die berufliche Bildung andere Wege gehen.

Individuelle Wege und strukturierte Formen der Unterstützung

Die Förderangebote der beruflichen Bildung bewegen sich im Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und Finanzierungs- bzw. Maßnahmestrukturen.

Die Wege der persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Integration sind individuell sehr unterschiedlich. Junge Menschen mit ungünstigen sozialen oder schlechten schulischen Voraussetzungen brauchen mehr Zeit und mehr Alternativen, um ihren Weg zu finden und zu gehen.

Die gewachsenen Förderstrukturen folgen ihren eigenen Logiken und sind kaum vereinbar mit individuellen Förder- oder Hilfeplänen. Die Hilfsangebote der institutionalisierten Förderer sind oft nicht abgestimmt und vergeuden wertvolle Ressourcen, ohne mittelfristige Perspektiven für Benachteiligte zu schaffen. Das führt auf individueller Seite zu Maßnahmekarrieren ohne Integration in den ersten Arbeitsmarkt und auf gesellschaftlicher Ebene zu einem Maßnahmedschungel, der für die Jugendlichen undurchschaubar und selbst für Fachleute kaum noch nachvollziehbar ist.

Aufgrund der entstandenen unübersichtlichen und unbefriedigenden Maßnahmestrukturen mit der Folge individueller Maßnahmekarrieren findet in unterschiedlichen Bereichen der Benachteiligtenförderung zurzeit ein Umschwenken von der Maßnahme- zu einer Personenorientierung statt: Umwege sollen vermieden, Ressourcen eingespart, Motivation erhalten und der Erfolg (Erwerb eines Ausbildungsabschlusses, Übergang in Beschäftigung) sichergestellt werden.

Auf bildungspolitischer Ebene werden neue Förderstrukturen für Jugendliche mit Förderbedarf entwickelt.

Bei den Bildungsträgern der außerbetrieblichen Berufsausbildung werden Ausbildungsformen entwickelt, die den betrieblichen Lernort wieder stärker integrieren und damit die Überwindung der zweiten Schwelle erleichtern. Durch die Verzahnung unterschiedlicher Maßnahmenteilen wie Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und ausbildungsbegleitender Hilfen soll eine konzentriertere, durchgängige Förderung erreicht werden.

Ausbildungsabbrüche sollen nicht zu einem endgültigen Verzicht auf eine abgeschlossene Berufsausbildung und damit zu einer Festschreibung der Benachteiligung führen. Die Dokumentation von Qualifizierungsbausteinen, die Bestätigung von Teilqualifikationen und der nachträgliche Erwerb eines Berufsabschlusses über Ansätze der Nachqualifizierung sollen eine alternative Chance zur beruflichen Qualifizierung bieten.

Neue Berufe und Qualifikationsanforderungen

Die Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt verändern sich permanent. Die Halbwertszeit des Wissens und der erlernten Fertigkeiten schrumpft immer mehr.

Die Ausübung beruflicher Tätigkeiten verlangt die Ausprägung neuer Kompetenzen wie Medienkompetenz und Selfmarketing und die Verstärkung personaler und sozialer Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Damit steht die Benachteiligtenförderung vor neuen Anforderungen.

Die technologische Durchdringung der Arbeitswelt setzt eine IT-Kompetenz bei allen Jugendlichen voraus. Für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen bedeutet dies auch eine neue Chance: Da die Beschäftigung mit den neuen Medien bisher nicht mit negativen Schulerfahrungen assoziiert wird, können über das Lernen mit neuen Medien neue Lernpotentiale erschlossen werden.

Aufgrund der neuen Qualifikationsanforderungen vor allem im personalen Bereich wird die Integration von Jugendlichen mit Förderbedarf immer schwieriger: Neue Qualifizierungsmodelle und -wege für benachteiligte Jugendliche werden gefordert.

Ein Schwerpunkt liegt auf der Forderung nach neuen „schlanken“ Berufen mit weniger komplexen Inhalten. Ein Zweiter ist die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen und Teilqualifikationen. Benachteiligte Jugendliche, die den Abschluss einer Berufsausbildung (noch) nicht schaffen, sollen damit einen Nachweis erhalten, der eine Teilqualifikation bescheinigt auf dem Weg zum Berufsabschluss. Dem steht jedoch die Befürchtung gegenüber, dass jede Form von speziellen Abschlüssen für benachteiligte Jugendliche nur deren Benachteiligung verstärkt.

Trotz des bestehenden Veränderungsbedarfs findet ein Transfer von Modellergebnissen in die Ausbildungspraxis kaum statt: Gute Erfahrungen gehen verloren oder fließen nicht in die Benachteiligtenförderung ein. Eine planmäßige Verbreitung der eingesetzten Konzepte und Instrumente steckt leider noch in den Anfängen: Das vorhandene Kompetenzpotenzial im Spektrum der Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung wird nicht ausgeschöpft.

Ursachen dafür sind sowohl fehlende Veränderungsbereitschaft als auch -notwendigkeit. Offensichtlich war die Bestandssicherung bisher dank öffentlicher Förderung auch ohne Veränderung möglich. Vor dem Hintergrund knapper finanzieller Ressourcen ist dieser Zustand jedoch nicht mehr tragfähig. Das Desinteresse der Bildungsanbieter an Transfer sowie die Prioritäten der Fördergeber verhindern kooperative Lösungen und qualitative Verbesserungen: Die kurzfristige Orientierung an Integrationsnachweisen bereinigt die Statistiken. Schöne Projekte und Modelle lassen sich im politischen Alltagsgeschäft besser vermarkten als langfristige Veränderungen.

Transfer und Evaluation von Maßnahmen werden in Zukunft einen neuen Stellenwert erhalten: Transferplattformen wie das GPC oder die Stiftung Bildungstest werden im öffentlich geförderten Sektor der beruflichen Bildung die Markttransparenz ersetzen.

Kooperation ist für Transfer eine zwingende Voraussetzung. Kooperation ist dann tragfähig, wenn alle Beteiligten einen Nutzen aus der Zusammenarbeit ziehen. Dementsprechend sind nutzenstiftende Angebote für den gegenseitigen Transfer zu entwickeln.

Die Weiterentwicklung von Maßnahmen und Methoden stellt Fragen der Wirksamkeit und Finanzierbarkeit in den Mittelpunkt. Das Wissensmanagement in der Benachteiligtenförderung muss auf folgende Fragen Antworten geben:

- Wie können das Wissen und die Erfahrung der Beteiligten allgemein zugänglich gemacht, aktualisiert und gesichert werden?
- Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um die bestehenden und bewährten Ansätze zu übertragen?

Die Benachteiligtenförderung kann im Zusammenspiel von Transfer und Evaluation wirksam verbessert werden.

Perspektiven der Benachteiligtenförderung

Die Umwandlung der Förderung von der Maßnahmeorientierung zur Personenorientierung bedeutet einerseits eine konsequente Umsetzung des sozialpädagogisch orientierten Förderkonzeptes, andererseits jedoch eine Auflösung stan-

dardisierter Formen der Benachteiligtenförderung (feste Ausbildungsgruppen, feste Zeitpunkte des Übergangs in kooperative oder in betriebliche Ausbildung, Förderung entweder durch abH oder durch BaE).

Dies birgt die Gefahr der Vereinzelung in sich. Gerade Jugendliche mit Förderbedarf, deren Hintergrund eher durch Misserfolgserlebnisse und negative Beziehungsstrukturen geprägt ist, benötigen personelle und emotionale Stabilität und eine kontinuierliche Begleitung (Case Management).

Die Rückverlagerung der fachpraktischen Ausbildung in den Betrieb führt zu einer Neubestimmung der Aufgaben der Lernorte in der Benachteiligtenförderung. Dem folgt eine Neubestimmung der Rolle und Funktion der Bildungsträger in der Ausbildung insgesamt.

Die Auszubildenden mit Förderbedarf wechseln je nach individuellem Entwicklungsstand und Entwicklungsphasen zwischen dem betrieblichen und dem außerbetrieblichen Lernort. Betriebliche Auszubildende nehmen an Angeboten der Bildungsträger wie Prüfungsvorbereitung, Lehrgängen in fachlichen Spezialgebieten und Projekten im Rahmen des sozialen Trainings teil. Die Träger als Experten für die Ausbildung von Jugendlichen mit Förderbedarf werden zunehmend zu Dienstleistern für die regionalen Betriebe.

Die stärkere Individualisierung der Ausbildung für Jugendliche mit Förderbedarf führt langfristig zur Modularisierung, was eine konsequente Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen voraussetzt.

Die Entwicklung abgeschlossener Ausbildungseinheiten ermöglicht eine vorübergehende Unterbrechung der Ausbildung (Einschub von Qualifizierungsphasen, Arbeitsphasen oder schulischen Phasen zum Nachholen von Schulabschlüssen) und kommt damit der Orientierung an der persönlichen Entwicklung entgegen. Eine Förderung dieser Entwicklung macht jedoch nur dann Sinn, wenn der einzelne Jugendliche auch bei vorübergehender Unterbrechung der Ausbildung weiterhin Ansprechpartner hat, die ihn bei der individuellen Ausbildungsplanung unterstützen.

Aktuelle Entwicklungen in der Benachteiligtenförderung wie die Neubestimmung der Aufgabenteilung zwischen den Lernorten in der Berufsausbildung, die Entwicklung abgeschlossener inhaltlicher Bausteine (Qualifizierungsbausteine) und die Entwicklung neuer Transfer- und Evaluationsansätze können Vorbildcharakter für die Gestaltung der betrieblichen Berufsausbildung bekommen.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: DR. FRIEDEL SCHIER,
DR. HILDEGARD ZIMMERMANN



FORUM 10
BEDARFGERECHTE DIENSTLEISTUNGEN FÜR KLEINE
UND MITTLERE UNTERNEHMEN – LEITMOTIV
ÜBERBETRIEBLICHER BERUFSBILDUNGSSTÄTTEN
(ÜBS) ALS KOMPETENZZENTREN

Die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten geraten zunehmend in den Sog der umfassenden Veränderungsprozesse in der Arbeitswelt. Auch die Modernisierungsoffensive im Berufsbildungssystem stellt sie vor neue Aufgaben. Kriterien der Effizienz und praktischen Verwertbarkeit zwingen die Bildungsträger zu einer Neubestimmung ihres Verhältnisses zur betrieblichen Praxis. Worum es letztlich geht, ist Kompetenz. Die Kompetenzzentrum-Idee hat die Bildungsstätten bereits erreicht und in Bewegung versetzt. Dennoch gibt es, was die konkrete Umsetzung betrifft, zurzeit mehr Fragen als Antworten.

Folgende Arbeitsthesen zur erfolgssichernden Weiterentwicklung der ÜBS zu innovativen Bildungsdienstleistern sollen die Diskussion anregen:

Der Erfolg von Berufsbildungsstätten hängt heute wesentlich davon ab, inwieweit es ihnen gelingt, sich von Bildungsanbietern zu Bildungsdienstleistern zu entwickeln. Nachfrageorientierung als Basis einer neu zu gestaltenden Geschäftsbeziehung zum Kunden erfordert weitreichende organisatorische, personelle und qualifikatorische Veränderungen in den Bildungsstätten und ihren Trägerorganisationen.

Nachfrage- und Bedarfsorientierung impliziert eine größere Nähe zu den Betrieben und Teilnehmern und damit eine genaue Kenntnis der betrieblichen Praxis. Qualifikationsbedarf und Qualifizierungskonzepte werden von den Bildungsstätten zukünftig verstärkt aus den betrieblichen Arbeitsprozessen abzuleiten sein.

Die Bewältigung betrieblicher Problemstellungen und damit der Kompetenzzugewinn in den betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen wird künftig die entscheidende Geschäftsgrundlage der Kompetenzzentren darstellen.

Der Betrieb denkt erfahrungsgemäß nicht in Kategorien ausdifferenzierter Qualifizierungsmaßnahmen, sondern erwartet zu einem betrieblichen Problem eine schnelle und

wirksame Problemlösung. Innovative Bildungsdienstleister können diesem Anspruch gerecht werden, indem sie ein bisher eher eng gefasstes und lehrgangszentriertes Verständnis von Qualifizierung überwinden und Aus- und Weiterbildung mit Beratung, betrieblichem Coaching und Technologietransfer verknüpfen. Flexible und an den Bedürfnissen orientierte „Problemlösungspakete“ schnell zu liefern, wird sich zu einem entscheidenden Kompetenzkriterium entwickeln.

Die Kompetenz innovativer Bildungsdienstleister wird wesentlich von der Fähigkeit bestimmt, ein sich ständig erweiterndes und veränderndes Wissen rasch zu generieren, auszuwerten und in kompetenzbildende Dienstleistungen umzusetzen und – nicht zuletzt – veraltetes Wissen zu ent-rümpeln.

Die bisherigen Formen der Wissensbearbeitung in Bildungsinstitutionen versagen immer häufiger oder erweisen sich in Anbetracht der Geschwindigkeit der Wissensvermehrung und -veränderung als zu träge. Ähnlich wie Unternehmen, deren Wettbewerbsfähigkeit vor allem von der Geschwindigkeit ihrer Produktinnovation abhängt, stehen Bildungsdienstleister heute vor der Herausforderung, neue Strategien einer effizienten Wissensbearbeitung und -verwertung zu entwickeln. Analog zur Produktion von Gütern sind auch für die Arbeit mit Wissen Bearbeitungs- und Prozessabläufe zu definieren, die die gesamte Kette von der Identifizierung über den Erwerb und die Aufbereitung des Wissens bis hin zur (elektronischen) Speicherung, Weitergabe und vor allem der Anwendung umfassen.

Kompetenzzentren werden zunehmend darauf angewiesen sein, Allianzen zu bilden und sich an Kompetenznetzwerken zu beteiligen. Nur so können sie in Breite und Tiefe dem großen Nachfragespektrum entsprechen und ihre Dienstleistungen flexibel, schnell und zu vertretbaren Preisen „aus einer Hand“ anbieten.

Für die Einrichtungen bedeutet das, Strukturen zu verändern, Plattformen für den wissensbasierten Austausch zu schaffen und dem Personal den Erwerb notwendiger Kompetenzen zu ermöglichen, um Kooperationsfähigkeit erst einmal zu erlangen. Die Bildungszentren müssen in diesem Zusammenhang die Bereitschaft bzw. die Einsicht zur Spezialisierung, d. h. zur fachlichen Ausrichtung nach Schwerpunkten, entwickeln. Das bedeutet auch, sich von eher unwirtschaftlichen Aufgaben zu lösen.

Ein in der Anwendung und Wirkung transparentes Qualitätsmanagement wird künftig ein wichtiges Instrument der Kundenwerbung und Kundenbindung von Bildungsstätten sein. Qualitätsmanagement gilt somit als ein wesentliches Element erfolgreichen Bildungsmarketings und erfolgreicher Kooperationsbeziehungen.

ÜBS als Kompetenzzentren vertrauen nicht nur darauf, qualitativ gute Leistungen zu erbringen, sondern sie kontrollieren sie auch, um den Qualitätsstandard zu halten und Verbesserungspotenziale zu erschließen. Die wertvollsten Potenziale dieser Art können über den Kunden und seine Bewertung einer Qualifizierung erschlossen werden. Über Verfahren des Bildungscontrollings kann der Kunde beispielsweise aktiv in die Optimierung von Qualifizierungsprozessen einbezogen werden.

Kompetenzzentren werden die neuen Anforderungen bzw. die eigenen Ansprüche nur einlösen können, wenn sie ihre Mitarbeiter intensiv und mit klaren Zielsetzungen auf diese neuen Aufgaben vorbereiten.

Ob dies in Form bisheriger Ausbilderqualifizierung gelingt, ist eher skeptisch zu beurteilen. Dies zum einen, weil die traditionelle Weiterbildung der Ausbilder eher suboptimal wirkt und die Umsetzung des Gelernten oft an den Rahmenbedingungen und mangelnder Unterstützung in der Bildungsstätte scheitert. Zum anderen ist zu bezweifeln, ob die derzeitige Ausbilderfortbildung den Aufgaben eines Ausbilders im Rahmen kundenorientierter Dienstleistung noch entspricht. Aufgaben und Rolle des Ausbilders werden im Rahmen eines solchen Konzeptes neu zu definieren sein.

Entwicklungsstand, Verbreitungsgrad und stetig zunehmende Wirtschaftlichkeit der I- und K-Technologien werden neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit der Kompetenzzentren untereinander sowie mit anderen Lernorten und Institutionen eröffnen.

Kooperation der Lernorte wird seit Bestehen des Berufsbildungsgesetzes eingefordert, als wünschenswert empfunden und doch nur selten praktiziert. Die Gründe sind bekannt und seit Jahrzehnten kaum verändert. Die I- und K-Technologien als neues und mit reichlich Kommunikationspotential ausgestattetes Element in diesem System wecken Hoffnung auf Fortschritt. Voraussetzung dafür ist, dass keiner der Lernorte hinter der Entwicklung zurückbleibt und die Partner bei der Konzeption von Maßnahmen nicht die Kompatibilität und die Anwendung einheitlicher Qualitätsstandards aus dem Blickfeld verlieren, ebenso wenig wie den rechtzeitigen Erwerb der hierzu notwendigen Kompetenzen.

Mit der Weiterentwicklung der ÜBS zu Kompetenzzentren sind realistische Möglichkeiten für eine didaktische Neupositionierung der überbetrieblichen Ausbildung verbunden.

Der Einsatz handlungsorientierter Lehr- und Lernarrangements im Methodenmix überbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen ist dabei von besonderer Bedeutung. Das Lernen am Kundenauftrag nimmt eine zentrale Stellung ein, weil es besonders geeignet scheint, Realitätsnähe im Sinne betrieblicher Ernstsituationen zu bewirken. Zur Umsetzung

der angestrebten didaktischen Neupositionierung der ÜBS sind neben der Erarbeitung konkreter handlungsorientierter Lehr-/Lernarrangements ordnungspolitische und trägerorganisatorische Weichenstellungen erforderlich. Das betrifft vor allem die Festlegung von Eckwerten zur handlungsorientierten Gestaltung der ÜBS in den Rahmenlehrplänen zur überbetrieblichen Berufsausbildung sowie die Ausrichtung der personalen und sachlichen Voraussetzungen auf das veränderte Anforderungsspektrum.

Sowohl die ÜBS als auch die Berufsschulen sind angetreten, sich zu Kompetenzzentren weiterzuentwickeln, und verfolgen dabei teilweise ähnliche Ziele, weshalb dieser Prozess nicht spannungsfrei verlaufen wird.

Beide Lernorte haben traditionell unterschiedliche Stärken und Schwächen, aber gegenwärtig durchaus ähnliche Sorgen. Der demographisch bedingte drastische Rückgang des Teilnehmeraufkommens und knapper werdende Budgets bei gleichzeitig wachsenden Ansprüchen der Kunden zwingen zur Veränderung. Mehr Effizienz bei der Aufgabenerfüllung und neue Partnerschaften zur arbeitsteiligen Leistungserbringung helfen, gemeinsam den Anspruch eines Kompetenzzentrums zu erfüllen. Daher zielt auch die gegenwärtige Förderpolitik, in deren Mittelpunkt die Innovation im Kontext regionaler Entwicklung steht, auf Synergien durch Vernetzung. Ob das sich damit bietende Kooperationspotenzial tatsächlich ausgeschöpft wird oder die Entwicklung zu verschärfter Konkurrenz und Abschottung zwischen den Lernorten führt, hängt allerdings maßgeblich von den Akteuren selbst ab.

Nicht alle der bundesweit rd. 800 überbetrieblichen Berufsbildungsstätten werden sich zu einem Kompetenzzentrum im Sinne des BMBF-Förderkonzeptes vom Juli 2001 weiterentwickeln können bzw. wollen.

Strukturen und Profile, regionale Rahmenbedingungen, die Qualifikation des Personals, die Trägerschaft u. a. m. sind in den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten höchst unterschiedlich. Ebenso unterschiedlich gestalten sich demzufolge die Ausgangsbedingungen für diesen Entwicklungsprozess. Gleichwohl sind die hohen Anforderungen, die es gemäß neuem Förderkonzept zu erfüllen gilt, für alle potenziellen Antragsteller grundsätzlich dieselben. Diese Anforderungen wurden sämtlich von ÜBS in einem bundesweiten Ideenwettbewerb selbst formuliert. Das BIBB, das den Wettbewerb durchführte, hat die dort skizzierten Merkmale künftiger innovativer Bildungsdienstleister aufgegriffen und im Sinne der Zukunftssicherheit der Bildungszentren als Anforderungen dem neuen Förderkonzept zugrunde gelegt.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: DR. BERNHARD AUTSCH,
DR. EGON MEERTEN



FORUM 11 AUFSTIEG UND FACHKARRIEREN DURCH WEITERBILDUNG¹

Weiterbildung ist heutzutage eine entscheidende Unterstützung für die berufliche Weiterentwicklung der unterschiedlichsten Zielgruppen, insbesondere der Absolventen des dualen Systems der Berufsausbildung:

Etwa 40 % aller Berufstätigen nehmen jährlich an Weiterbildungsveranstaltungen teil; ca. 11 % aller Erwerbstätigen haben einen sog. Fortbildungsberuf. Jährlich legen ca. 100.000 Personen eine nach Berufsbildungsgesetz geregelte Fortbildungsprüfung ab. Das sind teilweise wesentlich höhere Größenordnungen als bei den Fachhochschulen und Hochschulen.

Auch wenn in der modernen Unternehmensorganisation die dauerhaften hierarchischen Unterstellungsverhältnisse der Aufbauorganisation und damit der entsprechende hierarchische „Aufstieg“ zahlenmäßig abnehmen, brauchen Unternehmen nach wie vor und eher zunehmend „berufliche Entwicklungspfade“ für ihre Mitarbeiter/-innen, die funktionalen beruflichen Aufstieg ermöglichen. Diese Aufstiegsmöglichkeiten orientieren sich heute stärker an der in vielen Firmen eingeführten Projektorganisation. Für diesen funktionalen Aufstieg werden Fortbildungsberufe gebraucht, die die entsprechenden höheren Qualifikationsanforderungen geltend machen und allen Beteiligten die erforderliche Orientierung geben. Während die Ausbildungsberufe alle Ausbildungsmöglichkeiten abdecken und insofern die „horizontale Grundstruktur“ des Berufsbildungssystems vorgeben, entsteht durch Fortbildungsregelungen der Kammern und des Bundes sukzessive eine „vertikale Struktur“ des Berufsbildungssystems aus sog. „Fortbildungsberufen“: Fortbildungsprüfungen ermöglichen die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen, die man durch berufliche Erfahrung in der Arbeit und durch begleitende Weiterbildung sukzessive erwerben kann.

Die Spitzenorganisationen der Sozialparteien haben im Jahr 2000 mit Unterstützung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung ein Strukturmodell erarbeitet, in das sich alle nach Berufsbildungsgesetz geregelten Berufsbildungsabschlüsse einordnen lassen und das den Grundstock für ein

Netz kalkulierbarer beruflicher Entwicklungschancen – von „Aufstiegsmöglichkeiten“ – darstellt. Erst auf diese Weise entsteht ein Berufsbildungssystem im eigentlichen Sinn.

Im öffentlichen (Status-)Bewusstsein der Bundesrepublik spielen aber die Fortbildungsabschlüsse noch nicht die Rolle, die ihnen bei der Schaffung von eigenständigen strukturbildenden „Fortbildungsberufen“ zukommt. Weiterbildung wird vielmehr trotz anders lautender Bekundungen immer noch häufig nur als Ergänzung, als Anhängsel der den jeweiligen Status des Inhabers/der Inhaberin bestimmenden Ausbildung behandelt. Die spezifischen, wesentlich auf dem Wege beruflicher, insbesondere betrieblicher Erfahrung zu deckenden Qualifikationsanforderungen und der selbstständige Berufscharakter mittlerer und höherer Fach- und Führungsfunktionen werden nach wie vor im öffentlichen Bewusstsein und auch in nicht unerheblichen Teilen der Wirtschaft unterschätzt.

Vor kurzem hat nun erstmalig eine Branche – die IT-Branche – für ihren Bereich eine stringente Systematik von Aus- und Fortbildungsberufen entwickelt, die die Anforderungen ihres gesamten Tätigkeitsspektrums und der entsprechenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten abdeckt und die Qualifikationsanforderungen in vier Qualifikationsniveaus ordnet: Ausbildungsberufe, Spezialistenprofile, operative Professionals und strategische Professionals. Diese dynamische Branche hält offenbar aus Gründen ihrer Qualifikationsversorgung ein System von Aus- und Fortbildungsberufen für die berufliche Entwicklung ihrer Beschäftigten und damit auch für ihre Attraktivität für erforderlich.

Dies hat beträchtliches Aufsehen erregt und andere Branchen – z. B. die Chemie, die Bauwirtschaft, die Medienwirtschaft – veranlasst, ihre eigene Weiterbildung kritisch auf Zweckmäßigkeit zu überprüfen und ggfs. neu zu strukturieren. Allmählich – und forciert durch derartige Entwicklungen – bricht sich die Erkenntnis Bahn, dass auch bei marktwirtschaftlichen Strukturen der Weiterbildung eine Systematik und systematische Behandlung der geregelten Weiterbildung für alle Beteiligten im Arbeits- und Weiterbildungsmarkt erforderlich und nützlich sind.

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung hat das IT-Modell zu ihrem Programm erklärt und zur Nachahmung empfohlen. Dieser Vorgang hat Signalcharakter für die Diskussion über die künftige Struktur der Berufsbildung und ist deshalb auch Ausgangspunkt und zentrales Thema dieses Forums. Im Zusammenhang mit dieser programmatischen Entwicklung in der Weiterbildung sollen die folgenden Fragen behandelt werden:

¹ Weiterbildung i. S. des Berufsbildungsgesetzes von 1969 heißt entsprechend dem Gesetzestext Fortbildung

Wie sollte eine zukunftsfähige Struktur von Aufstiegsfortbildung aussehen? Kann man branchenübergreifende Gemeinsamkeiten formulieren? Wieweit eignen sich Elemente des „Modells IT“ als Orientierung oder zumindest als Prüfmaßstab auch für andere Branchen?

Langzeitig gewachsene Weiterbildungsstrukturen in den traditionellen Industrie- und Dienstleistungsbranchen und im Handwerk, wie sie dem oben erwähnten Systemkonzept der Sozialparteien zugrunde liegen, haben teilweise eine völlig andere Struktur als das „Modell IT“.

Je verwandter die Einflussgrößen für die Entwicklung einer Branche denen der IT-Branche sind – z. B. in neuen Dienstleistungsbranchen –, desto eher werden ähnliche Ordnungsvorstellungen sinnvoll sein können. Informations- und Kommunikationstechnik bilden ohnehin eine Querschnittstechnologie, die sukzessive mehr oder weniger, direkt oder indirekt in alle Branchen eindringen und deren



Aufgabenstrukturen wesentlich beeinflussen wird. Dies gilt insbesondere auch für die Elektrobranche, die vor kurzem begonnen hat, ihre Aus- und Weiterbildung neu zu ordnen. Hier z. B. wird sich der Vorgang exemplarisch diskutieren lassen.

Bei der Einführung eines grundständigen Aus- und Weiterbildungssystems für die Sicherheitsdienstleistungen ergibt sich die Frage: Wie kann der Seiteneinstieg durch sinnvolle Ordnungsmittel unterstützt werden?

Geregelte Fortbildungsstrukturen unterstützen eine Vielzahl von beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten für Zielgruppen, die aus anderen Bereichen in eine Branche (seiten-)einstiegen oder nach einer Phase ohne berufliche Tätigkeit wieder in das alte Tätigkeitsfeld einsteigen müssen oder wollen. Dies gilt zunächst für alle neuen Branchen, für die es noch keine grundständige Ausbildung gibt. Aber zunehmend nimmt die Berufsbildung z. B. auch Absolventen der Hochschulen auf, die mit ihren Abschlüssen keine angemessenen beruflichen Entwicklungschancen in

der Wirtschaft finden und sich durch Fortbildungsberufe eine bessere oder neue Basis schaffen wollen. Solche Situationen findet man z. B. in der IT-Branche. Für die Branche der Sicherheitsdienstleistungen ist der Seiteneinstieg seit langem typisch.

Welche Rolle spielen hier Berufs- und Betriebserfahrung sowie genaue Kenntnis der betrieblichen Leistungserstellung einerseits und strategisches Denken und Handeln angesichts der Markt- und Kundenerfordernisse andererseits. Wie kann durch geeignete Ordnungsmittel das erforderliche Leistungsniveau gesichert und u. a. auch der qualifizierte Seiteneinstieg für Hochschulabsolventen erleichtert werden?

Eine für den Stellenwert des Berufsbildungssystems in Wirtschaft und Gesellschaft zentrale Anfrage besteht darin, wieweit auf dem Wege des Aufstiegs über Fortbildungsstufen die Qualifikationen erworben werden können, die zur strategischen Leitung eines Unternehmens erforderlich sind: für die Unternehmensführung in KMU, für das Controlling, Marketing, Qualitätsmanagement und die entsprechende Informationsversorgung der Unternehmensleitung.

Wie können die Übergänge zwischen den Berufen und Branchen und im Fachhochschulen und Hochschulen erleichtert werden?

Aus- und Fortbildungsberufe bilden nur die Grundstruktur eines zukunftsfähigen Berufsbildungssystems. Um die erforderliche Flexibilität und Durchlässigkeit für ständig sich ändernde und differenzierende Anforderungssituationen zu schaffen, werden Übergänge zwischen den Berufen und Branchen und in das Fachhoch- und hochschulische System notwendig. Dies kann durch standardisierte Zusatzqualifikationen erreicht werden sowie durch wechselseitige Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten, wie sie z. Zt. im Hochschulbereich in Form von Credit-point-Systemen international entwickelt werden. Dies soll auch in Deutschland am Beispiel der IT-Branche zwischen Berufsbildungssystem und deutschem Hochschulsystem versucht werden.

Die Orientierung moderner Berufsbildung an Geschäftsprozessen/Projektstrukturen und Handlungssituationen stellt enorme Leistungsanforderungen an das Berufsbildungssystem. Das betrifft die Qualifizierungs- und Prüfungsbedingungen und hier in erster Linie die Qualifikationen und Kompetenzen des dafür zuständigen Personals. Mit ihnen stehen und fallen Leistungsfähigkeit und Stellenwert des Berufsbildungssystems. Auch sie werden z. Zt. noch unterschätzt; es fehlen einschlägige Fortbildungsberufe. Diese werden deshalb auch im Forum 11 an konkreten Beispielen thematisiert.

ANSPRECHPARTNER IM BIBB: HEINRICH TILLMANN,
DR. ULRICH BLÖTZ



Internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung

Interview mit Rupert Maclean,
Direktor des UNESCO-UNEVOC
International Centre, Bonn

BWP_ Herr Maclean, das UNESCO-UNEVOC International Centre ist eine der acht internationalen Einrichtungen der Vereinten Nationen in Bonn. Welche speziellen Aufgaben wird dieses Zentrum wahrnehmen?

Rupert Maclean_ Im Juli 2000 unterzeichneten die UNESCO und die deutsche Bundesregierung ein Abkommen über die Errichtung des UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNESCO-UNEVOC International Centre) in Bonn: Das Zentrum arbeitet eng mit der für Bildung zuständigen Abteilung der UNESCO in Paris im Rahmen des UNESCO-Programms für Berufsbildung „Bildung, Arbeit und Zukunft“ zusammen. Die Eröffnungsfeier für das Internationale Zentrum für Berufsbildung (UNESCO-UNEVOC International Centre) fand im April 2002 statt.

Die Hauptaufgaben des Zentrums sind:

- Erleichterung des Austausches von Erfahrungen, Neuerungen und Best Practice unter Politikern und Praktikern durch die Dienste einer Clearingstelle und von Wissensmanagement für den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung.
- UNESCO-UNEVOC betreut ein weltweites Netzwerk von mehr als 200 UNEVOC-Zentren in 136 Staaten.
- Als ein internationales Kompetenzzentrum für berufliche Aus- und Weiterbildung möchte das Zentrum in Bonn eine Plattform für die Zusammenarbeit und den Austausch der verschiedenen Institutionen im Bereich Berufsbildung werden.

- Der Bereich der Personalentwicklung ist ebenso wichtig; das Zentrum widmet sich dabei besonders der Qualifizierung von Führungspersonal in der Berufsbildung.

Bei der Erfüllung dieser Aufgaben arbeitet das Zentrum besonders mit den am wenigsten entwickelten Ländern und jenen Ländern zusammen, die einen raschen Wandel durchlaufen und krisenhafte Auseinandersetzungen zu bewältigen hatten. Hauptzielgruppen sind dabei Benachteiligte, wie zum Beispiel Arme und diejenigen, die am Rand der Gesellschaft leben.

BWP_ In welche internationalen Netzwerke der UNESCO ist Ihre Einrichtung eingebunden, und welche spezifischen Beziehungen bestehen zwischen UNESCO-UNEVOC in Bonn und der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) in Genf?

Rupert Maclean_ Das Bonner Zentrum ist Teil der weltweiten UNESCO-Aktivitäten für den Bereich der beruflichen Bildung für die Arbeitswelt. Neben dem Hauptsitz der UNESCO in Paris gibt es Büros unter anderem in Beirut, Dakar und Bangkok. Weitere Institutionen, die sich mit den Aspekten der Berufsbildung beschäftigen, sind das UNESCO Institute for Education (UNESCO-Institut für Pädagogik) in Hamburg, das UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP, Internationales Institut für Bildungsplanung der UNESCO) und das UNESCO International Bureau for Education (Internationales Erziehungsbüro der UNESCO) in Genf. Es ist geplant, dass das Bonner Zentrum zum technischen Rückgrat für Berufsbildungsaktivitäten der UNESCO wird.

Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) mit ihrem Hauptsitz in Genf und einer Vertretung in Bonn ist Partner der UNESCO im Bereich Berufsbildung. So arbeitet z. B. eine Arbeitsgruppe von ILO/UNESCO, in die das Bonner Zentrum eingebunden ist, im Bereich Berufsbildung bei gemeinsamen Vorhaben sehr effektiv zusammen. Dabei geht es um fest umrissene gemeinsame Arbeitsfelder. Wir er-



RUPERT MACLEAN

*Direktor des UNESCO-UNEVOC International
Centre, Bonn*

warten, dass ILO und das Bonner Zentrum enge Partner werden und ihre Zusammenarbeit intensivieren.

BWP_ Zurzeit arbeitet UNEVOC mit rund 15 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Bonn. Wie sehen die mittelfristigen Perspektiven der Etablierung und des Ausbaus des Zentrums aus?

Rupert Maclean_ Das Bonner Zentrum ist erst kürzlich eingerichtet worden, und wir sind noch dabei, unser Personal aufzustocken und unseren Haushalt durch außerplanmäßige Mittel zu erhöhen. Wir erwarten, dass der Sitz der UNESCO in Paris als Teil seiner Dezentralisierungspolitik uns demnächst mit zusätzlichem Personal und weiteren finanziellen Mitteln ausstatten wird. Zusätzlich zu der großzügigen finanziellen Unterstützung durch die deutsche Bundesregierung sind wir auf der Suche nach weiterer finanzieller Unterstützung durch andere Mitgliedstaaten der UNESCO und der Gemeinschaft der Geberorganisationen (einschließlich Privatunternehmen), um sowohl beide Programmvorhaben als auch weiteres Personal für das Bonner Zentrum zu finanzieren. Auch möchten wir die UNESCO-Mitgliedstaaten ermuntern, uns Personal für beispielsweise einen Zeitraum von etwa drei Jahren zur Verfügung zu stellen. Wir laden Experten von Hochschulen und solche, denen ein Sabbatzeitraum zusteht ein, in Bonn zu arbeiten. Wir freuen uns auch über Praktikanten, die an einer Tätigkeit in Bonn interessiert sind. Das sind also unsere wichtigsten Versuche, um unser Personal und unsere finanziellen Mittel für das Bonner Zentrum aufzustocken.

BWP_ Nach der PISA-Studie sind Fragen der Bildung zu einem Thema nicht nur in Deutschland geworden. Herr Maclean, wie beurteilen Sie die Rolle und die Attraktivität beruflicher Bildung aus einer internationalen Perspektive?

Rupert Maclean_ Die Mitgliedstaaten der UNESCO (es gibt 189) haben die berufliche Aus- und Weiterbildung als eine Priorität des UNESCO-Programms gekennzeichnet. Es ist klar geworden, dass Berufsbildung entscheidend zu wirtschaftlichem und sozialem Wachstum der Länder beitragen kann mit Vorteilen für jeden Einzelnen, die Familien, die Gemeinden und die Gesellschaft im Ganzen.

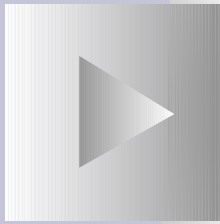
Darüber hinaus konzentrieren sich im 21. Jahrhundert Arbeitsmöglichkeiten wahrscheinlich auf Bereiche der neuen Verfahren und Dienstleistungen, die spezielles Wissen und Fertigkeiten erfordern, das an allgemein bildenden Schulen nicht vermittelt wird. In vielen Ländern besuchen Studenten mit abgeschlossenem Universitätsstudium noch eine berufsbildende Institution, um spezielle Fertigkeiten zu erlernen, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

Deshalb verwischen die Unterschiede zwischen Berufs- und Allgemeinbildung immer mehr. Wir müssen die Stereotype durchbrechen, die immer noch in einigen Teilen der Welt zwischen körperlicher Arbeit als Ergebnis beruflicher Bildung und geistiger Arbeit als Ergebnis akademischer Bildung unterscheidet und wo berufliche Bildung fälschlicherweise als „Handarbeit“ und akademische Bildung als „Kopfarbeit“ bezeichnet wird. Diese klischeeartigen Unterscheidungsmerkmale haben keine Gültigkeit mehr. Alle Faktoren deuten auf eine wachsende Bedeutung der Berufsbildung für die Arbeitswelt und der verantwortlichen Bürger in der heutigen Welt hin. Auch ist die Berufsbildung für die Welt der Arbeit und für die funktionelle Bildung Teil der Bewegung „Bildung für alle“, die die UNESCO als führende Institution vertritt. Sie arbeitet mit Partnern wie der Weltbank und UNICEF zusammen.



BWP_ Das BIBB ist das deutsche Kompetenzzentrum für die berufliche Aus- und Weiterbildung. UNEVOC und BIBB logierten mehrere Jahre im gleichen Gebäude. Gibt es neben der räumlichen Nähe auch inhaltliche Berührungspunkte zwischen unseren Einrichtungen?

Rupert Maclean_ Das BIBB ist auf dem Gebiet der beruflichen Bildung nicht nur in Deutschland, sondern anerkanntermaßen auch weltweit eine führende Einrichtung. Das UNESCO-UNEVOC International Centre in Bonn hat großes Interesse daran, mit dem BIBB zusammenzuarbeiten, was bei verschiedenen Programmen auch schon der Fall ist. Aber wir möchten unsere Kooperation z.B. bei gemeinsamen Projekten und im Forschungs- und Publikationsbereich intensivieren und ausweiten. So plant das UNESCO-UNEVOC International Centre ein „International Handbook on TVET“ und eine Buchreihe über „Fragen, Probleme und Perspektiven der beruflichen Bildung für die Welt der Arbeit“. Wir hoffen sehr, dass sich Autoren des BIBB mit Blick auf die Führungsrolle des Instituts in diesem thematischen Bereich an diesen beiden wichtigen Veröffentlichungsvorhaben beteiligen. ■



Ost-West-Gefälle: Regionale Mobilität im Zusammenhang mit Ausbildung und Beschäftigung

► Die Ausführungen basieren auf der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99, einer breit angelegten, repräsentativen Erwerbstätigenbefragung, bei der mehr als 34.000 nach Zufallsprinzip ausgewählte Personen in Deutschland ausführlich zu ihrer Qualifikation und zu ihrer aktuellen Beschäftigungssituation befragt wurden.¹ In dieser Erhebung gibt es eine Reihe von Fragen, aus denen sich Hinweise auf berufsbedingte regionale Mobilität ergeben. Einen besonderen Schwerpunkt der Betrachtung bildet dabei die innerdeutsche Wanderung von Ost nach West. Anhand von einigen arbeitsplatzbezogenen Indikatoren wird die Gruppe der in den Westteil der Republik Übergesiedelten mit den in den östlichen Ländern Verbliebenen und mit den aus den alten Länder stammenden Erwerbstätigen im Westen verglichen

Beruflich verursachter Wohnortwechsel

Dem Großteil der Erwerbstätigen (80 %) ist bislang ein beruflich veranlasster Umzug an einen anderen Ort erspart geblieben. Mehrmals umgezogen sind lediglich 7%, weitere 13% haben einmal den Wohnort aus beruflichen Gründen gewechselt. Dabei zeigt sich, dass die Erwerbstätigen im Ostteil Deutschlands erheblich weniger mobil waren als die im Westen. Allerdings ist dies auch gerade Auswirkung von Mobilität, da nämlich in erheblichem Umfang in Richtung von Ost nach West gezogen wurde. So erscheinen die Mobilen aus dem Osten als Teil der West-Erwerbstätigen. Dies trifft in gleichem Maße auf andere stärker mobile Gruppen zu, die sich ebenfalls eher im Westen angesiedelt haben: Nicht-Deutsche, aber auch Deutsche, die im Ausland aufgewachsen sind. So ist der Unterschied zwischen Ost und West auch Ausdruck einer stärkeren Attraktivität für Zuwanderer.

Neben der innerdeutschen Binnenwanderung spielt im Rahmen der stärkeren Globalisierung auch die Wanderung über die deutschen Grenzen hinweg eine Rolle. Hierbei konnten natürlich nicht die Abgewanderten erfasst werden, wohl aber diejenigen, die sich nur zeitweise im Ausland aufgehalten haben. Es interessierte, ob man einmal *längere Zeit im Ausland gelebt* habe und ob dies im Rahmen der *Ausbildung* oder *beruflich* geschah. Über einen längeren Auslandsaufenthalt berichtet rund jeder achte Erwerbstätige in Deutschland. Bei den im Ostteil Lebenden ist das wesentlich seltener der Fall gewesen. Bei beiden Teilgruppen war der Auslandsaufenthalt allerdings nur selten beruflich bedingt oder diente der Ausbildung.



ROLF JANSEN

Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder, Berufsbildungsstatistik“ im BIBB

Ein weiterer Punkt betrifft die *Zuwanderung aus dem Ausland*. Dies wurde durch die Frage ermittelt, wo man *aufgewachsen* ist, wo man die meiste Zeit der Jugend verbracht hat. Dabei wurde auch zwischen der „alten“ Bundesrepublik und der DDR getrennt. Die Kombination mit der An-

gabe, ob man die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder nicht, ergibt fünf Kategorien (Übersicht 2).

Der Anteil der Ausländer in der Erhebung liegt bei lediglich 4%, darunter ist gut jeder Vierte in Deutschland aufgewachsen. Dabei ist dieser Anteil in den ostdeutschen Ländern jeweils deutlich unter 1%, wohingegen auf dem Gebiet der alten Bundesrepublik immerhin ein Ausländeranteil von 5 % ermittelt wurde. Lediglich in dem ehemaligen Ostteil Berlins wurde ein nennenswerter Ausländeranteil bei der Befragung angetroffen (2%); aber auch dies ist ein erheblich geringerer Prozentsatz als im Westteil dieses Stadtstaates (8 %).

Auch bei den *Deutschen*, die *im Ausland aufgewachsen*² sind – das sind 4% der Befragten – gibt es ähnlich große Unterschiede zwischen West und Ost der Republik. Den 5% im Westen steht nur 1% in dem Gebiet der DDR gegenüber. In den alten Bundesländern einschl. Westberlin sind 86% Deutsche, die auch dort aufgewachsen sind; 4% haben dagegen ihre Jugend im Gebiet der DDR verbracht und sind später dann in den Westen umgesiedelt. Im Ostteil Deutschlands sind dagegen 96% der dortigen Erwerbstätigen aufgewachsen, 3% haben den Großteil ihrer Jugend im Westen Deutschlands verbracht, hier handelt es sich also um Zuwanderer aus dem Westen. Prozentual sind die Unterschiede in der Zuwanderung aus dem anderen Teil Deutschlands also gar nicht so groß. Berücksichtigt man jedoch, dass über 80% der Erwerbstätigen in den alten Ländern, nur knapp 20% in den Gebieten der DDR wohnen, so zeigt sich, dass es sich hier mehr um eine Einbahnstraße von Ost nach West handelt: Auf einen, der im Westteil aufgewachsen ist, heute aber im Ostteil Deutschlands wohnt, kommen mehr als 6, die in umgekehrter Richtung gewandert sind. Von den hochgerechnet rund 7,5 Mio. Erwerbstätigen, die in der DDR aufgewachsen waren, lebten 14% zum Zeitpunkt der Befragung in den alten Ländern bzw. im Westteil Berlins. Von denen, die in Westdeutschland ihre Jugend verbracht hatten, ist dagegen nur ein verschwindender Anteil von unter 1% in die neuen Länder gezogen, davon allein jeder Vierte in den Ostteil von Berlin. Dort sind immerhin 8% der Erwerbstätigen solche Zuwanderer aus dem Westen. Aber auch das sind immer noch deutlich weniger, nämlich nicht mal halb so viele, wie in umgekehrter Richtung gewandert sind. Im ehemaligen Westberlin machen die in der DDR groß gewordenen immerhin 13% der Befragten aus.

Bringt man die Angaben zum Wohnortwechsel aus beruflichen Gründen in Zusammenhang mit der Tatsache, ob man in dem Teil Deutschlands lebt, in dem man aufgewachsen ist, oder nicht, so bestätigt sich, was bereits weiter oben vermutet wurde: Wählt man als Bezugsbasis die Region, in der man aufgewachsen ist, so verschwinden weitgehend die Ost-West-Unterschiede bezüglich der regionalen Mobi-

Übersicht 1 Umzug aus beruflichen Gründen und längere Auslandsaufenthalte

	Aus beruflichen Gründen umgezogen			Längerer Auslandsaufenthalt (nicht Urlaub)		
	einmal	mehrmals	nie	überhaupt	Ausbildung	beruflich
	%	%	%	%	%	%
Erwerbstätige in Deutschland insg.	12,9	7,3	79,8	12,4	1,5	2,5
Westdeutschland	13,5	8,1	78,4	14,3	1,6	2,6
Ostdeutschland	10,5	4,1	85,4	4,4	0,9	1,8

Quelle BIBB/IAB-Erhebung 1998/99

Übersicht 2 Erwerbstätige in Deutschland nach alten und neuen Ländern und Herkunft

Aktueller Wohnort	Deutsche, aufgewachsen ...			Nicht Deutsche ³ , aufgewachsen ...	
	in Westdeutschland ¹	in Ostdeutschland ¹	im Ausland ²	im Ausland	in Deutschland
	%	%	%	%	%
Erwerbstätige in Deutschland insg.	69,9	21,7	4,2	3,0	1,1
Westdeutschland ¹	86,2	3,8	5,1	3,6	1,4
Ostdeutschland ¹	2,5	96,1	0,8	0,5	0,2

Quelle BIBB/IAB-Erhebung 1998/99

Anmerkungen: 1) Westberlin wurde zu West-, Ostberlin zu Ostdeutschland zugeordnet.
2) Als im Ausland aufgewachsen zählen auch die in den ehemals deutschen Ostgebieten aufgewachsenen Deutschen.
3) Die ausländischen Erwerbstätigen sind erheblich unterrepräsentiert, da lediglich solche befragt wurden, die ohne Probleme in Deutsch befragt werden konnten.

lität (Umzüge an einen anderen Ort aus beruflichen Gründen). Von den in Westdeutschland Aufgewachsenen (mit deutscher Nationalität) haben 12% einen und weitere 7% mehrere beruflich bedingte Umzüge hinter sich, von den in der DDR Aufgewachsenen sind das 13% mit einem Umzug und 5% mit mehreren Ortswechseln.

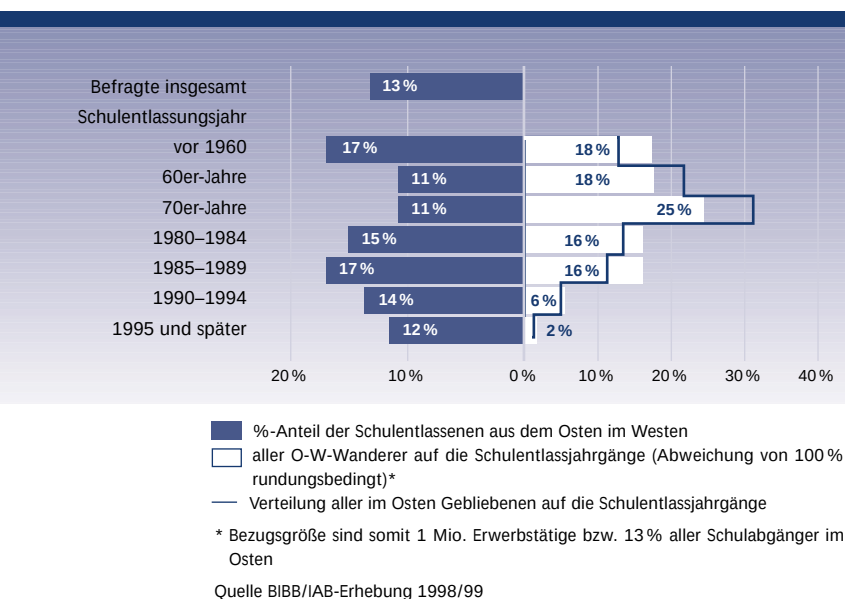
Diese Wechselprozesse lassen sich nun genauer untersuchen, weil außerdem bei den detailliert erfassten *Schul- und Berufsbildungsgängen* erfragt wurde, wo diese Ausbildung jeweils beendet wurde: „*War das in der DDR, in den neuen Bundesländern einschließlich Ost-Berlin, in den alten Ländern einschließlich West-Berlin oder außerhalb der Bundesrepublik Deutschland?*“ Dies lässt sich in Bezug setzen zum aktuellen Wohnort, an dem die Befragung stattfand, erfasst nach Bundesland oder – wie in der zitierten Frage – nach alten und neuen Bundesländern. Außerdem lässt sich eine zeitliche Einordnung vornehmen, weil bei den Ausbildungsgängen auch der Zeitpunkt der Beendigung erfasst wurde.

Ost-West-Wanderer nach Abschluss der Schulbildung

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Gruppe, die in der DDR oder (bei denen, die erst in den 90er-Jahren die Schule verlassen haben) in den neuen Ländern (einschl. Ostberlin) zur Schule gegangen sind, heute aber im Westteil Deutschlands leben. Das sind hochgerechnet knapp 1 Mio. Erwerbstätige bzw. 13 % derer, die ihre Schulbildung im Osten erhalten haben.

Allerdings sind diese Wechsel nicht einheitlich über die Zeit verteilt. Schlüsselte man die Daten nach dem Jahr der Schulentlassung auf, so zeigt sich, dass der Anteil der Abgewanderten bei denen, die die Schule in der Zeit nach dem Mauerbau verlassen haben, deutlich niedriger ist als bei denen, die vorher aus der Schule entlassen wurden. Bei denen, die die Schule in den 80er-Jahren verlassen haben, ist dieser Anteil wieder deutlich höher, sinkt aber wieder ab bei den erst nach der Wende aus der Schule entlassenen. (Abb. 1)

Abbildung 1 **Ost-West-Wanderung nach Jahr der Schulentlassung** Nur Personen, die auf dem Gebiet der DDR zur Schule gegangen sind



Dies spiegelt sich auch wider in dem Vergleich der Entlassungsjahrgänge zwischen denen, die in der Heimatregion geblieben (Linie in Abb. 1), und denen, die inzwischen in den Westen abgewandert sind (Balken im rechten Teil der Abb. 1). Die 60er- und 70er-Jahrgänge sind bei den im Osten Gebliebenen deutlich stärker als bei den Abgewanderten.

Das Jahr der Schulentlassung ist jedoch nicht identisch mit dem Jahr, in dem man in den Westen gegangen ist. Um dies weiter einzugrenzen, wird Bezug genommen auf die Jahresangaben bei den berufsbildenden Ausbildungsgän-

gen. Um dem Wechselzeitpunkt möglichst nahe zu kommen, wird einerseits der Zeitpunkt gesucht, an dem die (letzte) Ausbildung im Ostteil Deutschlands beendet wurde, andererseits der Zeitpunkt des Beginns der (ersten) Ausbildung im Westen.

Von den Ost-West-Wanderern haben nur 9 % überhaupt keine Berufsausbildung absolviert. Bei dem größten Teil der Wanderer (66 %) liegen eine oder auch mehrere Ausbildungen in ihrer Ursprungsregion vor, ohne dass eine weitere Ausbildung im Westen absolviert wurde. Über diese beiden Gruppen gibt es keine Information, wann sie zum ersten Mal im Westteil Deutschlands gelebt hat.

Die Personen, die keine Berufsausbildung im Osten, wohl aber eine im Westen absolviert haben, machen 14 % der Wanderer-Gruppe aus. Eine Berufsausbildung in beiden Teilen Deutschlands liegt lediglich bei 11 % vor. Insgesamt ein Viertel der Wanderer hat im Westen eine Berufsausbildung absolviert, und davon hat ein Großteil (14 %) diese Ausbildung erst nach der Wende 1989 begonnen. Von diesen 14 % wiederum haben sich 5 % gleich für eine Westausbildung entschieden, ohne vorher eine Ausbildung im Osten gemacht zu haben.

Fasst man die zeitbezogenen Informationen zur Ausbildung zusammen, so lässt sich mit einiger Sicherheit sagen, dass mindestens knapp ein Viertel der Ost-West-Wanderer erst nach der Wende in den Westen gewechselt ist. Mindestens 11 % waren bereits nachweislich vorher gekommen und haben dort eine Berufsausbildung aufgenommen. Weitere 17 % waren bereits vor der Wende auf ihrem derzeitigen Arbeitsplatz. Allerdings gibt es in der BIBB/IAB-Erhebung für knapp die Hälfte derer, die in der damaligen DDR aufgewachsen sind und heute auf dem Gebiet der damaligen Bundesrepublik leben, keine genaueren Daten über den Zeitpunkt des Umzugs in den Westen. Um diese Lücke zu schließen, wurde im BIBB ein Vorhaben auf den Weg gebracht, das auch die aktuellen Wanderbewegungen im Zusammenhang mit der schwierigen Lehrstellensituation in den neuen Ländern beleuchten soll.

Wo haben sich diejenigen, die aus der ehemaligen DDR stammen, dort zur Schule gegangen sind³ und heute im Westen leben, angesiedelt? (Abb. 2) Auf die besondere Situation Berlins im Zusammenwachsen der beiden Teilstaaten wurde bereits hingewiesen. Nicht erst seit der Wende, auch von den „Alt“-Übersiedlern sind viele in der Nähe der Region geblieben, in der sie aufgewachsen sind. Ein Großteil der Wanderer dürfte sogar innerhalb der Stadt umgezogen sein.

Man könnte erwarten, dass die Zuwanderer vorwiegend in den Regionen zu finden sind, in denen das größte Arbeitsplatzangebot und die geringsten Arbeitslosenquoten beste-

hen. In Wirklichkeit streuen die Zuwanderer aus dem Osten breit über die westlichen Bundesländer. Zahlenmäßig sind die meisten Zuwanderer, nämlich rund ein Fünftel, in Nordrhein-Westfalen anzutreffen. Setzt man dies allerdings ins Verhältnis zu den Erwerbstätigen dort, so sind sie eher unterrepräsentiert. Das gilt gleichermaßen auch für Bayern und Baden-Württemberg, wo zusammen rund 30 % der aus dem Osten stammenden Erwerbstätigen wohnen.

Ganz anders sieht das dagegen in den Bundesländern Niedersachsen und Hessen aus, die über große Abschnitte der ehemaligen Grenze zur DDR verfügen. Hier ist ein deutlich über dem Durchschnitt liegender Anteil an Zuwanderern aus dem Osten zu verzeichnen. Offensichtlich wird versucht – ähnlich wie in Berlin – die Nähe zur „Heimat“ zu halten. Umso erstaunlicher ist, dass nicht Gleiches für Bayern gilt. Auffällig ist zudem die Situation in Bremen: Hier ist der Anteil der Neubürger aus der ehemaligen DDR nahezu doppelt so hoch wie im Durchschnitt. Hängt das mit dem starken Engagement der Bremer Wirtschaft im Rostocker Raum zusammen? Allerdings sind die Zahlen absolut gesehen eher zu vernachlässigen.

Qualifikation der Ost-West-Wanderer

Wer ist aus dem Osten Deutschlands in den Westen gegangen? Über welche schulische und berufliche Qualifikation verfügen die Wanderer? Und schließlich: Hat sich das für diese Personen „gelohnt“? Dies wird anhand einiger ausgewählter Indikatoren zu den Arbeitsbedingungen beleuchtet. Dabei geht es um den Vergleich der in den Westen Übersiedelten mit den im Osten Gebliebenen einerseits und mit den aus dem Westen stammenden derzeitigen Kollegen andererseits.

Verglichen mit denen, die im Osten geblieben sind, ist der Anteil derer, die mit maximal einem der Hauptschule entsprechenden Abschluss (einschließlich Abgang nach der 8. Klasse POS⁴) in den Westen gegangen sind, deutlich erhöht. Dies geht zu Lasten der mittleren Reife, in der Regel der 10-jährigen POS in der DDR. Keine Unterschiede zeigen sich zwischen den beiden Gruppen bei der Hochschulreife.

Bei den Wechslern von Ost nach West ist der Anteil derer, die keinen qualifizierten Berufsabschluss erworben haben, doppelt so hoch wie bei denen, die im Osten geblieben sind. In diesem Zusammenhang muss allerdings auf die Selektionseffekte durch die Arbeitslosigkeit hingewiesen werden. Mit Sicherheit dürfte bei einem Wechsel nach der Wende neben den besseren Verdienstmöglichkeiten auch eine Rolle gespielt haben, dass man so der drohenden oder schon eingetretenen Arbeitslosigkeit entgehen konnte.

Abbildung 2 Zuwanderer aus der DDR nach Westdeutschland

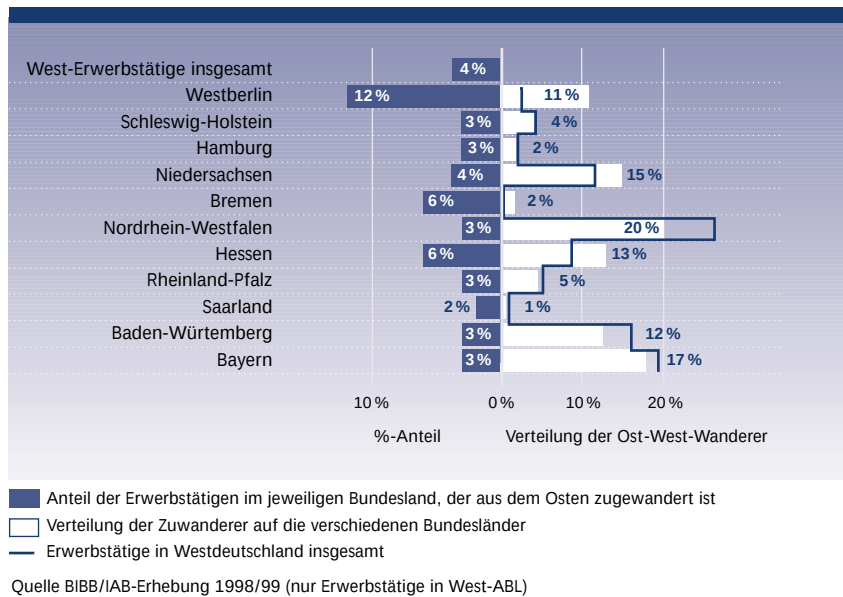
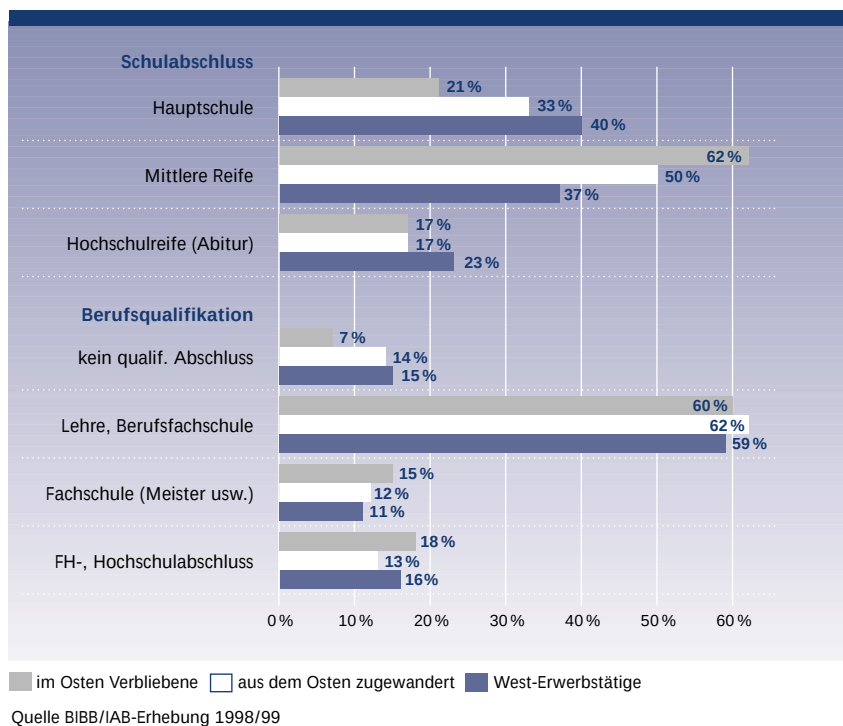
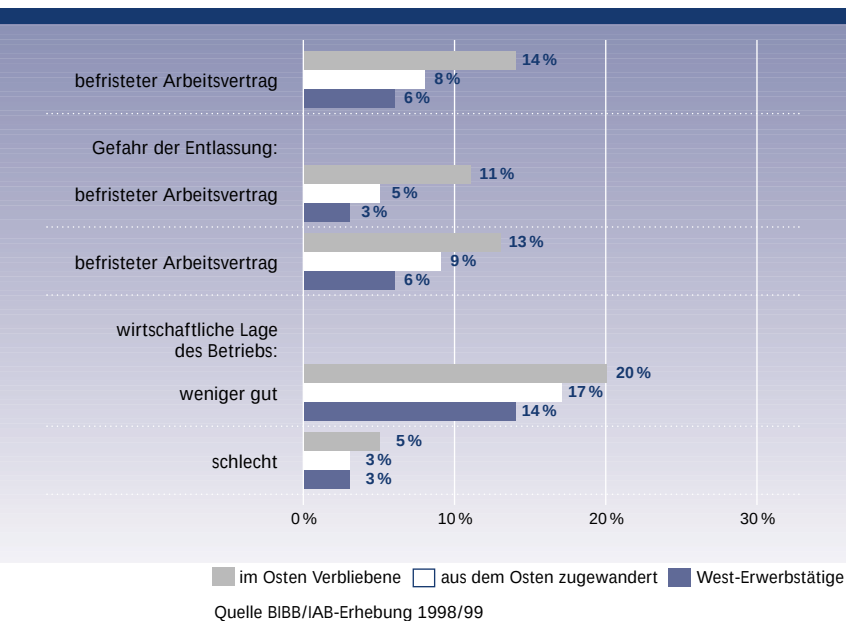
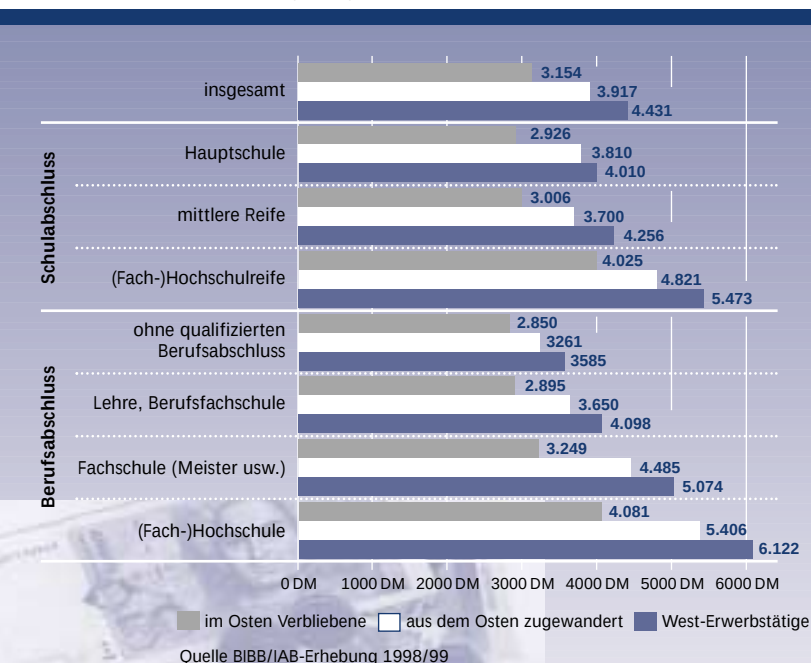


Abbildung 3 Schulabschlussniveau und Berufsqualifikation Ost-Zuwanderer im Vergleich zu im Osten Verbliebenen und „Alt-Westlern“



Auswirkungen des Wechsels

Generell ist der Anteil der Berufswechsler aus dem Osten (47 %) deutlich höher als bei den Westlern (30 %). Erstere haben nach eigenen Angaben im Laufe ihres Berufslebens einmal (32 %) oder gar mehrmals (15 %) den Beruf gewechselt. Es deutet sich an, dass durch Abwanderung in den Westen in einigen Fällen der Berufswechsel vermieden werden konnte. Während 15 % derer, die im Osten geblieben sind, bezogen auf den letzten Wechsel angaben, sie

Abbildung 4 **Arbeitsplatzsicherheit** Ost-Zuwanderer im Vergleich zu im Osten Verbliebenen und „Alt-Westlern“Abbildung 5 **Einkommen (standardisiert) nach Schulabschluss und Berufsqualifikation** (in DM)

Anmerkung zu Abb. 5: Bei den standardisierten Mittelwerten des Einkommens wurden auf eine 40-Stunden-Woche umgewichtete Einkommensangaben (in DM) verwendet. Die Angaben der Befragten beruhen auf ihrer Zuordnung anhand einer Liste von 18 Einkommensklassen. Angabenverweigerer (zwischen 13 % und 17 %) wurden ausgeschlossen.

wären am liebsten in ihrem alten Beruf geblieben, sagten dies lediglich 8 % von denen, die in den Westen gewandert sind. Sie haben etwas häufiger auf die besseren Verdienstmöglichkeiten in dem neuen Beruf und auf familiäre Gründe verwiesen.

Der Umzug in den Westen hat sich in mehrfacher Hinsicht positiv ausgezahlt. Zum einen ist die *Arbeitsplatzsicherheit* deutlich höher. Der Anteil derer mit einem befristeten Arbeitsvertrag ist bei den im Osten Verbliebenen fast doppelt so hoch wie bei den in den Westen Umgezogenen. Die Gefahr, in nächster Zeit den Arbeitsplatz zu verlieren, bezeichnet von den im Osten Beschäftigten rund jeder Vierte als hoch oder gar sehr hoch, von denen, die in den Westen gegangen sind, sagt das einer von sieben. Auch die wirtschaftliche Lage des Betriebes, in dem man aktuell beschäftigt ist, wird deutlich häufiger von den im Osten Verbliebenen als weniger gut oder gar schlecht bezeichnet. Bei allen drei Indikatoren ergibt sich jedoch auch, dass die „Neu-Westler“ noch nicht ganz das gleiche Niveau erreicht haben wie die „Alt-Westler“.

Das gilt noch stärker für das *Einkommen*. Die Wechsler stehen deutlich besser da als die, die in Ostdeutschland geblieben sind. Den 55 %, die im Osten unter 3.000 DM⁵ im Monat verdienten, stehen bei den in den Westen Übergesiedelten nur ein Anteil von 38 % gegenüber; bei denen, die aus dem Westen stammen, nur 34 %. Und der Anteil derer, die 4.000 DM und mehr im Monat verdienten, war bei denen, die im Osten geblieben waren, nur halb so groß (19 %) wie bei den Wechslern. Bei den „Alt-Westlern“ macht diese Gruppe sogar 45 % aus.

Hinter den Einkommensunterschieden stehen natürlich die auch nach zehn Jahren deutscher Einheit nach wie vor existierenden Unterschiede in den Tarifverträgen, die sicherstellen sollen, dass die Wirtschaft im Osten gegenüber der Konkurrenz im Westen bestehen kann.

Noch deutlicher werden die Unterschiede, wenn man nicht nur die in den beiden Teilen Deutschlands gezahlten Löhne und Gehälter global vergleicht, sondern zum einen auch noch einrechnet, dass es im Osten weniger Teilzeitbeschäftigte als im Westen gibt und dass zudem die tarifliche Arbeitszeit dort noch deutlich länger ist (standardisiertes Einkommen). Außerdem wurde überprüft, wie sich die Einkommensunterschiede darstellen, wenn man sie differenziert nach unterschiedlichen Qualifikationsgruppen betrachtet. (Abb. 5)

Insgesamt lag zum Zeitpunkt der Befragung der Einkommensdurchschnitt bei denen, die ihre Schulbildung in der DDR bzw. in den neuen Ländern erhalten haben, jetzt aber im Westteil Deutschlands wohnen (und wohl auch arbeiten), mit rund 3.900 DM gut 750 DM über dem bei den in den neuen Ländern gebliebenen Beschäftigten, aber auch um gut 500 DM niedriger als bei den „reinen“ West-Beschäftigten.⁶ Es hat sich der Umzug in den Westen offensichtlich finanziell durchaus gelohnt.

Diese Unterschiede zeigen sich über alle Qualifikationsgruppen hinweg. Allerdings sind die Differenzen bei denen, die lediglich die Hauptschule (bzw. POS nur bis zur 8. Klasse) absolviert haben bzw. keinen qualifizierten Berufsabschluss vorweisen können, weniger deutlich als bei den besser Qualifizierten.

Außerdem ist festzuhalten, dass ein nicht unerheblicher Anteil derer, die im Westen arbeiten, unabhängig davon, ob sie über einen qualifizierten Abschluss verfügen oder nicht, in unteren Positionen (18% als an- oder ungelernte Arbeiter, 17% als Angestellte in einfachen Tätigkeiten) beschäftigt sind.

Die Ost-West-Wanderung von Arbeitskräften hat dazu geführt, dass die Arbeitslosenquoten in den neuen Ländern nicht noch drastischer ausfallen. Trotz der enormen staatlichen Transferleistungen ist es in den zurückliegenden 12 Jahren seit der Wiedervereinigung nicht gelungen, in den neuen Ländern in ausreichendem Umfang neue Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu schaffen. Nur in zahlenmäßig geringem Umfang sind an Stelle der zusammengebrochenen Industriekomplexe der DDR moderne, wettbewerbsfähige neue Arbeitsplätze entstanden. Selbst die von manchen gehegte Vorstellung, die neuen Bundesländer könnten zur verlängerten Werkbank der West-Industrie werden, weil wegen der politisch gewollten niedrigeren Tariflöhne dort die Arbeitskräfte billiger sind, hat sich nicht erfüllt. Auch der sich neu entwickelnde Handwerksbereich konnte da keine ausreichende Kompensation bieten. Die Abwanderung aus den neuen Ländern wird auch in Zukunft nicht aufhören, solange sich die Arbeitsmarktsituation dort nicht grundlegend ändert. Dabei ist das große Problem, dass in erster Linie die Jungen ihre Heimat in Richtung Westen verlassen. Die Gefahr besteht, dass dadurch die neuen Länder für Neuansiedlungen von Betrieben immer weniger attraktiv werden. ■



Sie erhalten diese Veröffentlichung beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 911 01-11,
Telefax: (05 21) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BIBB

Die Arbeitswelt im Wandel Weitere Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zu Qualifikation und Erwerbs- situation in Deutschland

Rolf Jansen (Hrsg.)

Der Band behandelt ein breites Spektrum von Fragen rund um das Thema „Wandel der Arbeitswelt“, dem Schwerpunkt der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99. In mehreren Beiträgen geht es um die Berufschancen mit einer Ausbildung im dualen System. Ein Beitrag konzentriert sich auf den Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung. Des Weiteren wird untersucht, inwieweit und unter welchen Bedingungen eine duale Ausbildung ähnliche Berufs- und Aufstiegschancen wie ein Studium vermittelt.

Die BIBB/IAB-Erhebungen sind breit angelegte repräsentative Erhebungen von Erwerbstätigen zu Qualifikation, Berufsverlauf und aktueller Beschäftigung. Sie können auf eine inzwischen mehr als 20-jährige Tradition zurückblicken. Der vorliegende Band stellt eine Reihe von neueren Analysen der BIBB-Projektgruppe zusammen.

Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 254
BIBB 2002, ISBN 3-7639-0960-5
196 Seiten, 25,00 €

Ausgewählte Literatur zum Thema

BIERSACK, W.; DOSTAL, W.;
PARMENTIER, K.; PLICHT, H.;
TROLL, L.: Arbeitssituation,
Tätigkeitsprofil und Qualifikati-
onsstruktur von Personengruppen
des Arbeitsmarktes – Ergebnisse
der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99
im Überblick. BeitrAB 248; Nürn-
berg 2001. (Auf den Band kann
man auch im Internet zugreifen:
[www.iab.de/produkte/BeitrAB248/
index.html](http://www.iab.de/produkte/BeitrAB248/index.html))

DOSTAL, W.; JANSEN, R.; PAR-
MENTIER, K., (Hrsg.): Wandel der
Erwerbsarbeit: Arbeitssituation,
Informatisierung, berufliche Mobi-
lität und Weiterbildung. BeitrAB
231, Nürnberg 2000

DOSTAL, W.; PARMENTIER, K.;
PLICHT, H.; RAUCH, A.;
SCHREYER, F.: Wandel der
Erwerbsarbeit: Qualifikationsver-
wertung in sich verändernden
Arbeitsstrukturen. BeitrAB 246,
Nürnberg 2001

HECKER, U.: Berufswechsel –
Chancen und Risiken. Ergebnisse
der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99.
In BWP 29 (2000) 4, S. 12–17

JANSEN, R. (Hrsg.): Die Arbeits-
welt im Wandel – Weitere Erge-
bnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung
1998/99 zu Qualifikation und
Erwerbssituation in Deutschland,
Bielefeld 2002

JANSEN, R.: Auswirkungen des
Strukturwandels auf die Arbeits-
plätze – Ergebnisse aus der
BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zu
Erwerb und Verwertung berufli-
cher Qualifikation. In: BWP 29
(2000) 2, S. 5–10

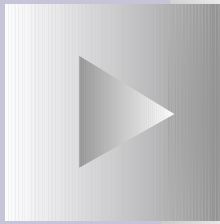
ULRICH, J.-G.: Weiterbildungsbe-
darf und Weiterbildungsaktivitä-
ten der Erwerbstätigen in
Deutschland – Ergebnisse aus der
BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999.
In BWP 29 (2000) 3, S. 23–29

Weitere Informationen zu den
BIBB/IAB-Erhebungen gibt es auf
den Internet-Seiten des BIBB:
www.bibb.de/forum/ fram fo1.htm

Die Daten können über das Zen-
tralarchiv für empirische Sozial-
forschung an der Universität Köln
für Sekundäranalysen angefordert
werden.

Anmerkungen

- 1 Zur Methode zur BIBB/IAB-
Erhebung 1998/99 vgl. das
Einleitungskapitel. In: Dostal,
W.; Jansen, R.; Parmentier, K.,
(Hrsg.): Wandel der Erwerbs-
arbeit: Arbeitssituation, Infor-
matisierung, berufliche Mobi-
lität und Weiterbildung.
BeitrAB 231, Nürnberg 2000
- 2 Spätaussiedler dürften auf-
grund von Anmerkung 3,
Übersicht 2 ebenfalls unter-
repräsentiert sein.
- 3 Es gibt geringfügige Abwei-
chungen in den Zahlen, wenn
man statt des Ortes, an dem
man die Schule besucht hat,
die Region nimmt, in der man
aufgewachsen ist.
- 4 Polytechnische Oberschule der
DDR
- 5 Die Angaben erfolgen in DM –
der zum Untersuchungszeit-
punkt gültigen Währung.
- 6 Die Mittelwertunterschiede
sind statistisch (t-Test) hoch
signifikant.



Innerbetriebliche Weiterbildung mit einer intranetbasierten Lernumgebung – Nutzung und Akzeptanz

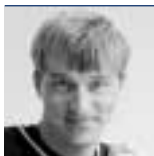
► Betriebliche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden bislang zumeist in Form von Präsenzveranstaltungen durchgeführt. Das wird zunehmend als problematisch eingeschätzt, da ein Lernen auf Vorrat, wie es in Seminaren praktiziert wird, immer seltener die Ansprüche betrieblicher Qualifikationskonzepte erfüllen kann. Intranetgestützte Lernumgebungen versprechen in dieser Situation Lösungen, besonders, wenn es darum geht, konzernweit eine große Anzahl von Mitarbeitern zu schulen. Mit der Einführung des Web-Based-Trainings (WBT) „Wertmanagement“ können bei der Bayer AG mehr als 6.000 Führungskräfte in einer intranet-basierten Lernumgebung weitergebildet werden.

Unternehmen stehen beim derzeitigen Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft zunehmend vor neuen Herausforderungen. Die Bedeutung der klassischen Produktionsfaktoren tritt gegenüber den Faktoren Information, Wissen und Kreativität in den Hintergrund. Schnelle Informationsbeschaffung und das Verstehen komplexer Inhalte spielen dabei eine entscheidende Rolle. Zur Bewältigung betrieblicher Problemstellungen muss jeder Mitarbeiter „heutzutage über eine Wissensmenge verfügen, die jene früherer Generationen um vieles überschreitet und die noch von Jahr zu Jahr wächst“ (LAUR-ERNST 2001, S. 327). Zudem ist dieses Wissen keineswegs stabil, sondern unterliegt oft der raschen Veränderung.

Die individuelle Beschäftigungsfähigkeit jedes Einzelnen hängt somit davon ab, inwieweit er sich selbst organisiert Wissen und Methoden zur Erledigung neuartiger Aufgaben aneignen kann. Insofern wird die Lernfähigkeit der Mitarbeiter und die Initiierung und Optimierung individueller und kooperativer Lernprozesse auf allen Hierarchieebenen zu einem wichtigen Wettbewerbsfaktor für Unternehmen (vgl. PÄTZOLD/LANG 1999, S. 11).

Ein Lernen „auf Vorrat“ stößt immer häufiger an seine Grenzen. Die Mitarbeiter eines Unternehmens haben zunehmend den Wunsch nach Bildungsangeboten, die räumlich, sachlich und zeitlich möglichst flexibel sind. Notwendig werden speziellere, auf das konkrete betriebliche Arbeitsumfeld zugeschnittene Lernangebote. Netzbasierte Lernkonzepte versprechen diese Anforderungen zu erfüllen. In netzbasierten Lernsystemen kann jeder Teilnehmer aus einem breiten Angebot selbst auswählen, was er lernt, wie (schnell) er lernt und wann er lernt.

Bei der Bayer AG, die allein in Deutschland 35.000 Mitarbeiter beschäftigt, wurde ein Web-Based-Training eingeführt, mit dem Führungskräfte Grundlagen zum Thema „Wertmanagement“ erlernen können. Das Projekt wurde vom Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Dortmund hinsichtlich der Nutzung und der Akzeptanz evaluiert.



MARTIN LANG

Dipl.-Ing., Wiss. Angestellter im Lehr- und Forschungsbereich Berufspädagogik, Universität Dortmund



GÜNTER PÄTZOLD

Prof. Dr. phil., Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund

Das Web-Based-Training „Wertmanagement“

In der strategischen Ausrichtung des Konzerns zielt Bayer auf die nachhaltige Steigerung des Unternehmenswertes. Investitionen und Akquisitionen sollen daran gemessen werden, ob das eingesetzte Kapital zu Marktpreisen verzinst und der Wiederbeschaffungswert innerhalb eines definierten Zeitraumes erwirtschaftet werden kann. Im Rahmen dieses als „Wertmanagement“ bezeichneten Konzeptes wird die Wertsteigerung von Konzern, Geschäftsreichen und Geschäftsfeldern mit Hilfe von Unternehmenskennzahlen bestimmt und auf diese Weise nachweisbar gemacht.

Da letztlich jeder Mitarbeiter mit seiner Arbeit einen Beitrag zur Wertsteigerung leistet, ist es erforderlich, dass das Konzept des „Wertmanagements“ und die einzelnen Wertsteigerungsstrategien auch von Nicht-Betriebswirten (z. B. Chemikern, Ingenieuren, Juristen usw.) verstanden und umgesetzt werden. Um dies zu erreichen, wurde für diese Zielgruppe ein Web-Based-Training entwickelt, mit dem im Intranet Grundlagenwissen zum Thema „Wertmanagement“ vermittelt wird. Das WBT ist in einzelne Lernbausteine, so genannte Module, unterteilt. Sieben Hauptmodule mit den Schwerpunktthemen bilden den „roten Faden“ des Kurses. Acht Vertiefungsmodule bieten darüber hinaus die Möglichkeit, sich mit bestimmten Themen intensiver zu beschäftigen. Jedes Modul beginnt mit der Angabe des Zeitbedarfes und der Lernziele. Daneben gibt es die Möglichkeit, unbekannte Begriffe in einem Glossar nachzuschlagen. Umfangreiche Übungsaufgaben ermöglichen eine freiwillige Selbstkontrolle. Darüber hinaus gibt es noch ein Mailprogramm und Diskussionsforen.

Im Folgenden wird dargestellt, von welchen Einflussgrößen die Akzeptanz, das Nutzungsverhalten oder auch die ausbleibende Nutzung eines solchen Web-Based-Trainings abhängen und welche Auswirkungen diese Lernform auf die Lernkultur eines Unternehmens haben kann.

Zur Gewinnung der empirischen Daten wurde eine standardisierte Fragebogenerhebung bei den Führungskräften der innerdeutschen Standorte gewählt; mehr als 700 Fragebogen konnten statistisch ausgewertet werden.

Nutzungsverhalten

Das WBT wurde von der Zielgruppe zum Zeitpunkt der Befragung noch wenig genutzt. Gerade einmal 11 % der Befragten rufen wenigstens einmal pro Monat das WBT auf, mehr als die Hälfte haben überhaupt noch nicht mit ihm gearbeitet. Die Gründe dafür sind vielschichtig, deutlich überwiegen der Zeitmangel und die fehlende Relevanz des

Themas „Wertmanagement“ für die tägliche Arbeit. Insbesondere Mitarbeiter aus den Bereichen „Forschung und Entwicklung“ und „Ingenieurtechnik“, die unter der Zielgruppe zahlenmäßig sehr stark vertreten sind, stuften das Thema als weniger wichtig für ihre tägliche Arbeit ein. Zu vermuten ist jedoch, dass der Aufwand, das WBT zu bearbeiten, in erster Linie von Mitarbeitern geleistet wird, die einen persönlichen Bezug zu den Inhalten haben und sich durch die Bearbeitung des Kurses einen unmittelbaren Nutzen für ihre Arbeit versprechen (vgl. BRUNS/GAJEWSKI 2000, S. 24). Grundsätzliche Vorbehalte werden dagegen ebenso

wie technische Probleme nur selten als Ursache für die ausbleibende Nutzung genannt. Allerdings steigt der Bedarf an technischen Informationen mit zunehmendem Alter signifikant an. Das hat unmittelbare Auswirkungen auf die Nutzung des WBT, denn „technische Probleme und Orientierungsschwierigkeiten innerhalb der Lernumgebung wirken sich lähmend auf den Lernprozess aus. Der intuitive Umgang mit dem Online-Kurs auch für computerunerfahrene Nutzer ist deshalb sehr wichtig“ (BRUNS/GAJEWSKI 2000, S. 24). Da bei der Einführung des WBT keine spezielle Lernzeitregelung getroffen wurde, bleibt es den Mitarbeitern selbst überlassen, wann sie mit dem WBT lernen. Die Untersuchungsergebnisse deuten auf die zweite Tageshälfte hin (Abbildung 1), wobei besonders am Abend, also im Anschluss an den Arbeitstag, gelernt wird. Dieser Befund deckt sich mit Erfahrungen, die auch in anderen Projekten zum Online-Lernen gemacht wurden (vgl. REGLIN/SCHMIDT/TRAUTMANN 1998, S. 23). Zusammen mit dem Anteil derer, die am Wochenende lernen, kommen mehr als 60 % der Personen nicht dazu, während der Arbeitszeit das WBT aufzurufen.

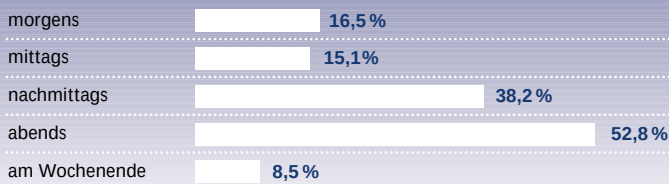
Bei diesen Rahmenbedingungen (großer Zeitmangel, Lernen in der Freizeit) ist nicht zu erwarten, dass die Mitarbeiter sehr lange mit dem WBT lernen. Die Hauptverweildauer im System beträgt 15 bis 30 Minuten. Insgesamt nutzen drei Viertel der Lerner das WBT kürzer als 30 Minuten. Diese Angaben sind auch durchaus realistisch, da für mehr als 30 Minuten konzentriertes Lernen am Arbeitsplatz in der Regel keine Zeit vorhanden ist und das WBT häufig auch nur als Nachschlagewerk genutzt wird. Hier zeigt sich der Vorteil des modularen Aufbaus, der kleine, überschaubare Lerneinheiten anbietet, die nicht mehr als 30 Minuten Arbeitsaufwand benötigen.

Unter einem **Web-Based-Training (WBT)** verstehen wir die Nutzung unterschiedlicher Lernangebote, die in Form von Online-Kursen im Internet bzw. Intranet abgelegt sind. Dabei werden in den WBTs zahlreiche Bausteine wie Text, Audio, Video, Bilder, Animationen oder Simulationen miteinander verbunden. Durch die vernetzte Struktur der Angebote kann der Lernende bei der Bearbeitung der Kurse innerhalb des WBT frei navigieren, aber auch einer vorgegebenen Programmstruktur folgen. Die interaktiven Komponenten des WBT wie chatrooms, newsgroups, E-Mail oder Videokonferenzen ermöglichen eine tutorielle Begleitung der Lernenden durch Lehrende, einen Dialog zwischen mehreren Lernenden untereinander oder gar kooperative Lernformen (vgl. LANG/PÄTZOLD 2002, S. 27 ff.).

Die einzelnen Bestandteile des WBT „Wertmanagement“ werden von den Nutzern unterschiedlich häufig aufgerufen. Vorwiegend beschränken sie sich darauf, das Grundlagenwissen in den Hauptmodulen zu erarbeiten (90 %), während sie seltener die Vertiefungsmodule aufrufen (47 %), in denen zusätzliche Inhalte vermittelt werden; 40 % der Befragten rufen darüber hinaus die Glossarfunktion auf, um Begriffsklärungen vorzunehmen.

Abbildung 1 Wann wird überwiegend mit dem WBT gelernt? (Mehrfachnennungen möglich)

Lernzeiten



Weiter wurde untersucht, nach welchen Kriterien die Lernenden die verschiedenen Module auswählen: die Lernenden halten sich stark an die Empfehlung, das WBT nach der vorgegebenen Reihenfolge zu bearbeiten (40 %); eine Bearbeitung nach Bedarf erfolgt dagegen seltener (24 %), während 36 % die Module nach eigenem Interesse auswählen. Dies stützt die Annahme, dass sich die Nutzung des WBT u.a. nach dem Vorwissen der Lerner unterscheidet. Lernende mit geringem Vorwissen bevorzugen eher ein direktives, strukturiertes Vorgehen, während weniger direkte Lehrmethoden erst dann vorteilhaft sind, wenn mehr Vorwissen vorhanden ist (vgl. GERDES 1997, S. 155).

Akzeptanz

Um zu ermitteln, auf wie viel Akzeptanz die Einführung des WBTs „Wertmanagement“ bei den Mitarbeitern gestoßen ist, sollten sie das WBT zunächst in einem Gesamturteil analog zu Schulnoten bewerten. Dabei vergeben knapp 70 % dem WBT die Note „gut“ oder „sehr gut“. Dieses positive Urteil wird zusätzlich dadurch gestützt, dass 96 % der Befragten die Struktur des Lernprogramms für schlüssig halten.

Bei der Bewertung der medialen Bestandteile wie Texte, Schaubilder, Simulationen und Animationen sollten die Nutzer angeben, ob sie die Verwendung dieser Bausteine für ausreichend, zu gering oder zu viel halten.

Den Textanteil im WBT halten 84 % der Nutzer für genau richtig, weitere 9 % wünschen sich gar mehr davon. Dieses Ergebnis ist nicht weiter überraschend, denn Weiterbildungsgewohnte Mitarbeiter erwarten zumeist, dass der Wissenserwerb zu einem großen Teil durch das Studium

von Texten erfolgt. Bei Text in Online-Kursen ist zu bedenken, dass das Lesen am Bildschirm häufig als anstrengend empfunden wird. Zudem werden Texte auf dem Bildschirm 20 bis 30 % langsamer gelesen als auf Papier, was dazu führt, dass die Lesenden auch unter ergonomisch günstigen Bedingungen schnell ermüden, erst recht, wenn zur vollständigen Darstellung eines Sachverhaltes zu viele Seiten angeklickt oder lange Textpassagen „gescrollt“ werden müssen (vgl. LANG/PÄTZOLD 2002, S. 67 ff.).

In das WBT „Wertmanagement“ wurden zahlreiche Schaubilder und Simulationen eingebaut, mit denen der Textgehalt des Online-Kurses reduziert und Hilfestellungen gegeben werden können. So werden neue Sachverhalte, die im Textteil eingeführt werden, zusätzlich visualisiert. Diese grafischen Darstellungen können besonders bei geringem domänenspezifischem Vorwissen, wie es bei der Zielgruppe der Fall ist, den Wissenserwerb unterstützen (vgl. LEUTNER 2000, S. 152), indem komplexe Zusammenhänge auf sehr anschauliche Art strukturiert und geordnet werden. So verwundert es nicht, dass sich fast ein Drittel der Lernenden mehr Schaubilder und 36 % mehr Simulationen wünschen. Den gleichen Zweck wie Schaubilder und Simulationen verfolgen Animationen, die neben der Motivationssteigerung auch besonders zur Bildung mentaler Modelle beitragen sollen, obgleich solche Wirkungen empirisch noch nicht hinreichend belegt werden konnten (vgl. BALLSTAEDT 1997, S. 189). Ihr Einsatz ist allerdings nicht unproblematisch, da die Kapazitäten des Inter- oder Intranets bzw. die Leistungsfähigkeit der Computer häufig zu langen Ladezeiten und langsamem Bildschirmaufbau führen. Diese technischen Probleme traten auch bei der Nutzung des WBT „Wertmanagement“ auf und führten zu einer uneinheitlichen Bewertung dieses Gestaltungselementes. Einerseits haben die Animationen fast zwei Drittel der Nutzer „gut“ oder „sehr gut“ gefallen, andererseits wünschen 33 % eine Reduzierung. Die technischen Schwierigkeiten, die mit den Animationen, bzw. der dafür notwendigen Software, verbunden sind, waren so gravierend, dass die Nutzer lieber darauf verzichten möchten.

Hemmende und fördernde Faktoren der WBT-Nutzung

Neben diesen deskriptiven Auswertungen der Befragungsergebnisse wurde auch untersucht, welche signifikanten oder hoch signifikanten Abhängigkeiten zwischen den Untersuchungsvariablen vorliegen. Die Ergebnisse sind in der Abbildung 2 dargestellt.

Die Nutzungshäufigkeit als Zielgröße ist hoch signifikant von der erkannten Anwendungs- und Transfermöglichkeit und den vorhandenen Lernsoftwarekenntnissen sowie signifikant vom inhaltlichen Informationsbedarf abhängig.

Die Anwendungs- und Transfermöglichkeit wiederum steigt hoch signifikant mit zunehmender Themenrelevanz für den Arbeitsplatz, mit abnehmendem Alter und abnehmendem Bedarf an inhaltlichen Vorabinformationen. Zudem tritt der Wunsch nach einem traditionellen Seminar zugunsten der Kombination aus WBT und Seminar in den Hintergrund, wenn Anwendungs- und Transfermöglichkeiten des Gelernten gesehen werden.

Eine erhöhte Relevanz des Themas „Wertmanagement“ für den eigenen Arbeitsbereich wird mit abnehmendem Bedarf an inhaltlichen Informationen gesehen. Außerdem gibt es – wie erwartet – eine hoch signifikante Abhängigkeit zum Tätigkeitsbereich. Dabei wird die Themenrelevanz in den Bereichen „Business administration & planning“, „BPR/SAP“ und „Produktion“ besonders hoch eingeschätzt, während Mitarbeiter aus den Bereichen „Forschung & Entwicklung“ und „Ingenieurtechnik“ das Thema „Wertmanagement“ als weniger bedeutsam für ihre tägliche Arbeit bewerten.

Zusammenfassend lassen sich zwei signifikante Einflussfaktoren auf die Nutzung des WBT ausmachen (vgl. Abbildung 3): der *Praxisbezug* des Kursinhaltes, der sich in den Anwendungs- und Transfermöglichkeiten, in der Themenrelevanz, dem inhaltlichen Informationsbedarf und dem Tätigkeitsbereich der Mitarbeiter äußert, sowie die *Medienkompetenz* der Lernenden, die durch den technischen Informationsbedarf, das Alter und die vorhandenen Softwarekenntnisse der Nutzer bestimmt wird.

Selbst gesteuertes Lernen

Formen des selbst gesteuerten Lernens in Online-Lernumgebungen treffen häufig auf Personen, deren Lernerfahrungen oft lange zurückliegen. Zudem waren die Lernprozesse i. d. R. fremdbestimmt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich diese Lerngewohnheiten nicht ad hoc durch kurzfristig attraktiv erscheinende mediale Lernangebote außer Kraft setzen lassen. Zudem werden durch die hohe Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden Anforderungen (Abbildung 4) gestellt, auf die sie oft erst noch vorbereitet werden müssen.

Dass Lernende mit diesen Anforderungen – insbesondere beim Zeitmanagement – oft überfordert sind, konnte in der vorliegenden Untersuchung belegt werden. Daher bedarf selbst gesteuertes Lernen in Online-Lernumgebungen stets einer umfangreichen Einführung und tutorieller Betreuung, was bereits bei der Entwicklung von web-basierten Lernkonzepten berücksichtigt werden sollte.

Abbildung 2 Signifikante und hoch signifikante Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Untersuchungsvariablen

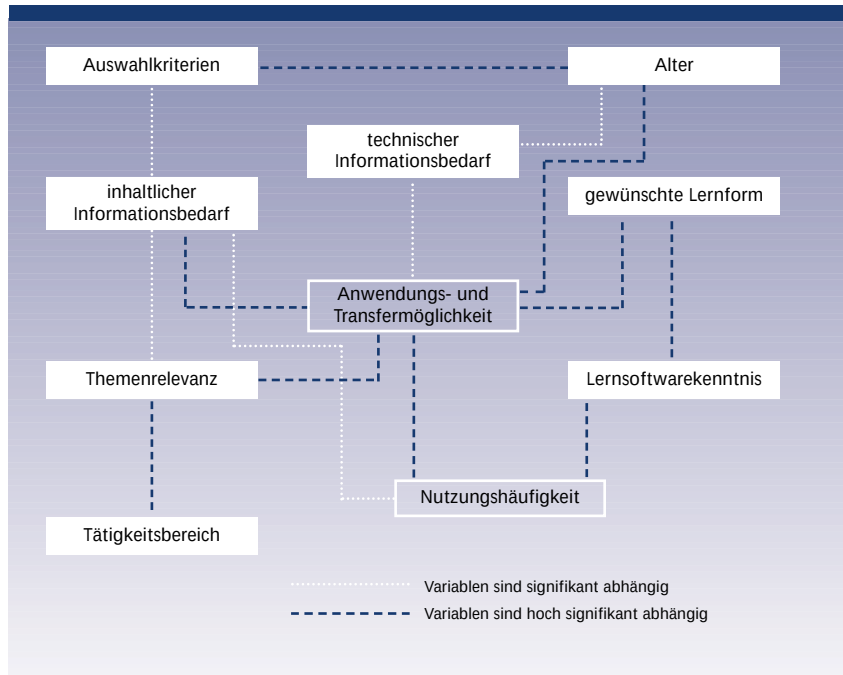
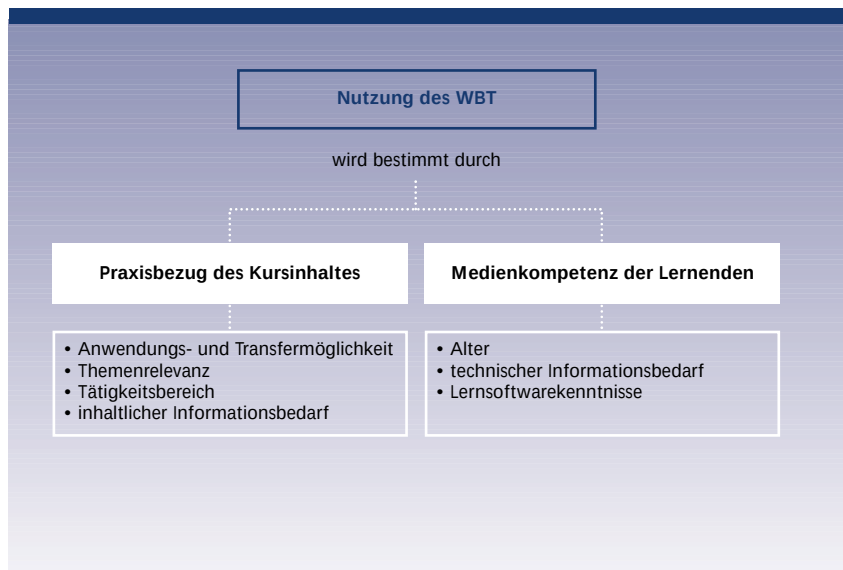


Abbildung 3 Einflussfaktoren auf die WBT-Nutzung

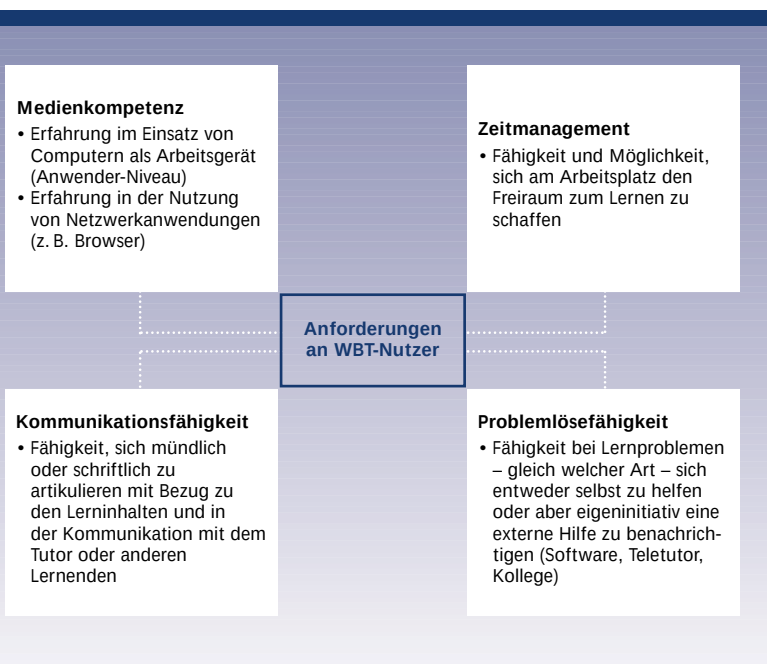


Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation im Unternehmen

Das Potenzial netzbasierter Lernkonzepte liegt auch in der Möglichkeit, direkt am Arbeitsplatz zu lernen. Dass gerade dies zum Teil mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist, ist nicht überraschend und wurde durch die Untersuchung eindeutig belegt. Der Arbeitsplatz entspricht häufig nicht dem traditionellen und üblicherweise geforderten Lernplatz. So fällt es den meisten Anwendern sehr schwer, hier Lernphasen zu realisieren. Auch fehlt die notwendige

Ruhe, da der Arbeitsplatz als Lernort besonders störanfällig ist: Abwechselnd klingeln Telefon und Fax, Kollegen kommen mit wichtigen Fragen ins Büro, die Arbeitsunterlagen müssen oft wieder beiseite geräumt werden usw. (vgl. BEHRENDT 1998, S. 121; BRUNS/GAJEWSKI 2000, S. 220 f.). Auch hat die Untersuchung gezeigt, dass insbesondere dann, wenn – wie im vorliegenden Fall – die zeitliche Planung des Lernprozesses in die Verantwortung des Mitarbeiters gelegt wird, die Lernzeiten durch die täglichen Arbeitsaufgaben an den Rand gedrängt werden (Abbildung 1). Wenn Mitarbeiter vor der Alternative stehen, „entweder dringende Arbeit zu erledigen oder sie aufzuschieben und zu lernen, kommen – ihrerseits zumindest mittelfristig notwendige – Lernprozesse regelmäßig zu kurz“ (REGLIN/SCHMIDT/TRAUTMANN 1998, S. 23). Hier sind Vereinbarungen erforderlich, die allen Beteiligten eine verbindliche Planung und Organisation der Lernzeiten sowie die Anrechnung auf die Arbeitszeit ermöglichen. Besondere Bedeutung kommt den Vorgesetzten zu.

Abbildung 4 Anforderungen an Lernende in web-basierten Lernumgebungen



Nichtsdestotrotz hat arbeitsplatznahes Lernen didaktische und psychologische Vorteile. Es bietet authentische Lernangebote, die einen hohen Praxisbezug aufweisen. Dies wurde auch von den Nutzern des WBTs bestätigt, von denen zwei Drittel Anwendungs- und Transfermöglichkeiten des Gelernten im Arbeitsalltag feststellen konnten. Damit die positiven Effekte arbeitsplatznaher Weiterbildungsformen zum Tragen kommen können, müssen sich Arbeiten und Lernen aber aufeinander zu bewegen. „Es gilt, sinnvolle Passungen zwischen Lernprozess und betrieblicher Praxis herauszuarbeiten und umzusetzen“ (SCHMIDT/TRAUTMANN 1998, S. 79).

Zusammenfassung und Ausblick

Auch wenn in zahlreichen Publikationen zum netzbasierten Lernen konstatiert wird, dass kaum ein international agierendes Unternehmen darauf verzichten kann, diese neuen Konzepte einzusetzen, bleibt festzuhalten, dass die anfängliche Euphorie zunehmend der Ernüchterung gewichen ist. Erst wenige Lernarrangements sind unter berufspädagogischer Perspektive systematisch erforscht worden. Insofern liefert das hier vorgestellte Evaluationsprojekt einen Beitrag, dieses Forschungsdefizit zu beseitigen.

So konnte in der Untersuchung eindeutig nachgewiesen werden, dass ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen Nutzungshäufigkeit und Themenrelevanz für die eigene Tätigkeit besteht. Dies kann einerseits an den Anwendungs- und Transfermöglichkeiten liegen, aber auch am inhaltlichen Vorwissen, das den Umgang mit dem WBT erleichtert. Weiterhin konnte ermittelt werden, dass die vorhandene Medienkompetenz eine wichtige Einflussgröße für die Nutzung des WBT ist.

Die bisherigen Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass bei den Mitarbeitern der Bayer AG eine hohe Bereitschaft zum selbst gesteuerten Lernen im Intranet vorhanden ist, die dadurch weiter entwickelt und ausgebaut werden kann, dass beispielsweise notwendige zeitliche Freiräume für ein ungestörtes Lernen am Arbeitsplatz geschaffen werden oder zusätzliche Unterstützungsangebote bei technischen Schwierigkeiten zur Verfügung stehen. Lernen im Intranet ist kein Selbstläufer, sondern bedarf einer kompetenten Begleitung durch das betriebliche Bildungspersonal in Form eines Teletutorings. Wie sich die Lernkultur im Unternehmen und die Aufgaben des Bildungspersonals verändern, müsste weiter erforscht werden. Solche Forschungsergebnisse sind auch zu berücksichtigen, wenn es darum geht, ein umfassendes E-Learning-Konzept im Unternehmen zu implementieren (LANG/PÄTZOLD 2002, S. 50 ff.).

Als ein Ergebnis der Untersuchung wurde deutlich, dass ein recht hoher Anteil an Mitarbeitern eine Kombination aus WBT und klassischem Seminar als Weiterbildungsform der Zukunft wünscht. Hier wird offenbar, dass Web-Based-Trainings traditionelle Präsenzformen der Weiterbildung weder ersetzen können noch sollten, sondern vielmehr als Ergänzung in die bestehenden Bildungskonzepte der Unternehmen integriert werden sollten. Denn einerseits gibt es durchaus Mitarbeiter, die traditionelle Seminarangebote bevorzugen, sei es, weil sie bei auftretenden Fragen den persönlichen Kontakt zu einem Trainer wünschen oder weil sie wenig motiviert sind, auch noch am Computer zu lernen, mit dem sie bereits den ganzen Tag arbeiten. Auch ist nicht jeder Lerninhalt gleich gut geeignet, um ihn mit Online-Kursen zu vermitteln (vgl. LANG/PÄTZOLD 2002,

S. 100 ff.). Andererseits kann die Einführung netzbasierter Lernkonzepte auch Auswirkungen auf die Gestaltung traditioneller Weiterbildungsseminare haben, wenn beispielsweise der Einsatz computerunterstützter Selbstlernphasen zur Vorbereitung von Präsenzphasen genutzt wird. Auf diese Weise wäre es möglich, die Effektivität von Weiterbildungsveranstaltungen weiter zu erhöhen. Dies belegen auch Erfahrungen aus anderen Unternehmen, wo Teilnehmer nach einem „virtuellen Vorstudium“ besser vorbereitet und mit homogenerem Vorwissen in die Präsenzveranstaltungen kamen und dort ein intensiveres Arbeiten möglich wurde (vgl. WALTER/KOCH 2000). Ebenso ist die Nachbereitung des im Seminar Gelernten in Selbstlernphasen und die Abwechslung zwischen Online- und Präsenzphasen möglich. Diese Erfahrungen finden derzeit in der Diskussion um das Konzept des so genannten „blended Learning“ Einzug, mit dem die Vorteile von Präsenz- und Onlineschulung sinnvoll miteinander verbunden werden sollen (vgl. z. B. FURGUT 2002, S. 35).

Die optimale Verknüpfung traditioneller und innovativer Lernformen ist erforderlich, um berufliche Bildung qualitativ weiterzuentwickeln. Erst wenn es gelingt, die formale berufliche Aus- und Weiterbildung, das informelle Lernen im Arbeitskontext und die Nutzung betriebsinterner Informations- und Wissensbestände im Intranet konstruktiv miteinander zu verbinden und auftretende Brüche und Unverträglichkeiten zu überwinden, wird es möglich, den steigenden Lern- und Wissensbedarf sowohl des Einzelnen als auch der Unternehmen zu decken. Hier bedarf es allerdings

noch weiterer eingehender systematischer Forschung (vgl. LAUR-ERNST 2001, S. 328). Bei der Weiterentwicklung innovativer Lehr-/Lernkonzepte ist auch der Gefahr entgegenzuwirken, dass bei der Forcierung von Konzepten zum bedarfsorientierten betrieblichen Lernen stärker auf die kurz-

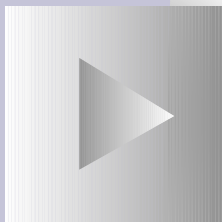
*Die optimale Verknüpfung
traditioneller und innovativer Lern-
formen ist erforderlich, um berufliche
Bildung qualitativ weiterzuentwickeln*

fristigen Anforderungen der Wirtschaft geschaut wird als auf eine langfristig orientierte Beschäftigungsfähigkeit der einzelnen Mitarbeiter. Berufsbezogenes Lernen darf nicht allein als wesentliches Element der Wertschöpfung verstanden werden, sondern hat sich primär an individuellen Bildungszielen und didaktischen Leitlinien zu orientieren (vgl. LAUR-ERNST 2001, S. 327 f.). ■

Weitere Informationen und Dokumentationen zum Forschungsprojekt auch auf den Internetseiten des Lehrstuhls unter: www.fb12.uni-dortmund.de/berufspaed/forschung/forschung.htm

Literatur

- | | | | |
|---|---|---|---|
| BALLSTAEDT, S.-P.: Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim 1997 | FURGUT, S.: Wie Sie Ihren Unternehmenserfolg mit E-Learning sichern. In: Wissensmanagement 4 (2002) 1, S. 34–35 | LAUR-ERNST, U.: Berufsbildung in der Wissensgesellschaft – Selbstverständnis und Aktionshilfen. In: Die berufsbildende Schule 53 (2001), 11–12, S. 327–334 | PÄTZOLD, G.; LANG, M.: Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld 1999 |
| BEHRENDT, E.: Multimediale Lernarrangements im Betrieb. Grundlagen zur praktischen Gestaltung neuer Qualifizierungsstrategien. Bielefeld 1998 | GERDES, H.: Hypertext. In: Batini, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen 1997, S. 137–159 | LEUTNER, D.: Individuelle Unterschiede und Wissenserwerb bei multimedialem Lernen. In: Harteis, Ch.; Heid, H.; Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000, S. 143–153 | REGLIN, TH.; SCHMIDT, H.; TRAUTMANN, R.: Leitfaden Telelernen im Betrieb. In: Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): Telelernen im Betrieb. Bielefeld 1998, S. 21–124 |
| BRUNS, B.; GAJEWSKI, P.: Multimediales Lernen im Netz. Leitfaden für Entscheider und Planer. Berlin 2000 | LANG, M.; PÄTZOLD, G.: Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen. Köln 2002 | | WALTER, P.; KOCH, S.: „Learning on demand“ – die Sparkassen-Finanzgruppe lernt online. In: Deutsche Sparkassenzeitung vom 1. September 2000 |



Steigerung des Prüfungserfolgs bei Abschlussprüfungen im Handwerk

BIBB ermittelt Gründe für das Prüfungsversagen

► Ein Forschungsprojekt des BIBB¹ untersucht die Gründe für hohe Misserfolgsquoten in Gesellenprüfungen und zeigt Aspekte zur Steigerung des Prüfungserfolgs auf. Dazu wurden qualitative Interviews mit 120 Prüfungsteilnehmern/-innen und 200 Experten/-innen aus Betrieben, Berufsschulen und Handwerkskammern durchgeführt. Das Ergebnis: Es gibt keine monokausale Erklärung für Prüfungserfolg. Es wirken stets mehrere Faktoren zusammen, mit wechselndem Gewicht der Einzelfaktoren. Besondere Bedeutung kommt den schulischen Voraussetzungen, der kontinuierlichen Betreuung durch Ausbilder und Berufsschullehrer, der vollständigen Vermittlung der Lerninhalte sowie der Prüfungsvorbereitung zu. Die Entscheidung über den Prüfungserfolg fällt weitgehend vor und nicht während der Prüfung.



ANKE SETTELMEYER

Dipl.-Pädagogin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsverhalten, Berufsverläufe, Zielgruppenanalysen“ im BIBB



WOLFGANG TSCHIRNER

Leiter des Arbeitsbereichs „Bildungsverhalten, Berufsverläufe, Zielgruppenanalysen“ im BIBB

Die Misserfolgsquoten² bei Abschlussprüfungen im dualen System sind in den letzten Jahren deutlich angestiegen – insbesondere im Handwerk: von 1993 (17 %) bis 2000 (21 %) um fast ein Viertel. Die Quote liegt in einigen Berufen derzeit bei über 25 %, in einzelnen Kammern sogar bei 50 %. Im Jahr 2000 fielen bundesweit 42.193 Prüfungsteilnehmer/-innen im Handwerk durch. Dies zieht zum einen eine erhebliche Mehrbelastung für die Prüfungsausschüsse nach sich, zum anderen können potenzielle Ausbildungsstellen nicht neu besetzt werden. Nicht zuletzt kann das Durchfallen bei der Prüfung für die Jugendlichen einen Bruch zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Berufsbiografie bedeuten.

Das BIBB hat in einem Forschungsprojekt ermittelt, welches die wesentlichen Gründe für das Prüfungsversagen sind, und wie die Erfolgsquoten verbessert werden können.

Die Untersuchung konzentrierte sich auf drei Ausbildungsberufe aus dem Handwerk mit hohen und/oder deutlich gestiegenen Versagensquoten: Gas- und Wasser-Installateur/-in, Zentralheizungs- und Lüftungsbauer/-in, Elektroinstallateur/-in. Diese drei Berufe werden im folgenden Metall- und Elektroberufe genannt. Ergänzend wurden mit dem/der Fachverkäufer/-in im Nahrungsmittelhandwerk ein Beruf mit hohem Frauenanteil und vergleichsweise niedrigen Misserfolgsquoten einbezogen und mit dem/der Ver- und Entsorger/-in ein Beruf aus dem öffentlichen Dienst.

Es wurden inhaltlich sehr breit angelegte Leitfadeninterviews durchgeführt³ mit ca. 120 Prüfungsteilnehmern/-innen, von denen gut die Hälfte die Abschlussprüfung im ersten Anlauf nicht bestanden hat, und etwa 200 Experten/-innen, vor allem Ausbildern/-innen (in Arbeitgeber- und Arbeitnehmerfunktion) und Berufsschullehrern/-innen, von denen ein großer Anteil selbst auch Prüfer/-in ist, Kammerexperten und Mitgliedern in Berufsbildungsausschüssen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte weitgehend qualitativ⁴ und wurde computergestützt anhand des Textanaly-

sesystems WinMAX⁵ durchgeführt. Aufgrund der Stichprobengröße war es auch möglich, ergänzend quantitative Auswertungen vorzunehmen.

Angereichert wurde die Analyse durch mehrere Sachverständigengespräche, durch Teilnahme an praktischen Abschlussprüfungen in allen Untersuchungsberufen und an mündlichen Ergänzungsprüfungen sowie durch Gespräche mit einer Vielzahl von Mitgliedern in Prüfungsausschüssen.

Das Projekt wurde aus zwei Gründen inhaltlich sehr breit angelegt: Erstens gibt es bislang kaum Forschung zu diesem Thema, aus der vorab Schwerpunkte hätten abgeleitet werden können. Zweitens war anzunehmen, dass sehr viele Faktoren Einfluss auf den Prüfungserfolg nehmen. Die meisten der ermittelten Faktoren werden im Folgenden den Bereichen Auszubildende, Betrieb, Schule und Prüfung zugeordnet.⁶

Die Abbildung 1 führt die Vielzahl der Faktoren deutlich vor Augen. Es sind dies die Faktoren, bei denen jeweils geprüft wurde, ob ein Zusammenhang mit „Prüfungserfolg“ besteht.

Die Zuordnung war nicht immer eindeutig. Einiges hätte in mehreren Bereichen aufgeführt werden können, so z.B. das Berichtsheft: Dieses muss von den Auszubildenden geschrieben, vom Ausbilder kontrolliert und abgezeichnet werden und ist zudem Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung. Um die Darstellung übersichtlich zu gestalten, wurden Doppelnennungen weitgehend vermieden. Die Schwierigkeit der Zuordnung entspricht der Tatsache, dass die einzelnen Faktoren z.T. bereichsübergreifend eng miteinander verflochten sind.

Aus der Faktorenviefalt werden im Folgenden drei Einzel-faktoren behandelt, deren Einfluss auf den Prüfungserfolg als deutlich analysiert wurde: Das sind die *schulischen Voraussetzungen*, die *Zusammenarbeit Auszubildende/ Gesellen* und die *Prüfungsvorbereitung*. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen dabei die Metall- und Elektroberufe. Bei starken Abweichungen werden auch die beiden anderen Berufe einbezogen.

Die Interviews geben Aufschluss darüber, mit welchen Abschlüssen die Auszubildenden unserer Stichprobe die allgemein bildende Schule verlassen haben. 60 % der Auszubildenden in den Metall- und Elektroberufen verfügen über einen Realschulabschluss, etwa 30 % haben einen Hauptschul-, ca. 10 % einen qualifizierten Hauptschulabschluss. Die Anzahl von Auszubildenden ohne Abschluss oder mit Abitur ist in der Stichprobe so gering vertreten, dass diese Gruppen im Folgenden unberücksichtigt bleiben.

Abbildung 1 Faktoren des Prüfungserfolgs

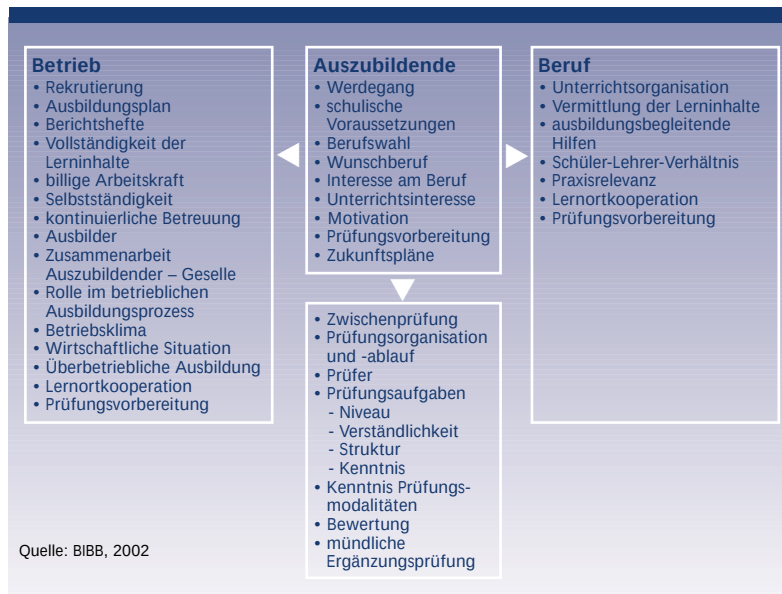
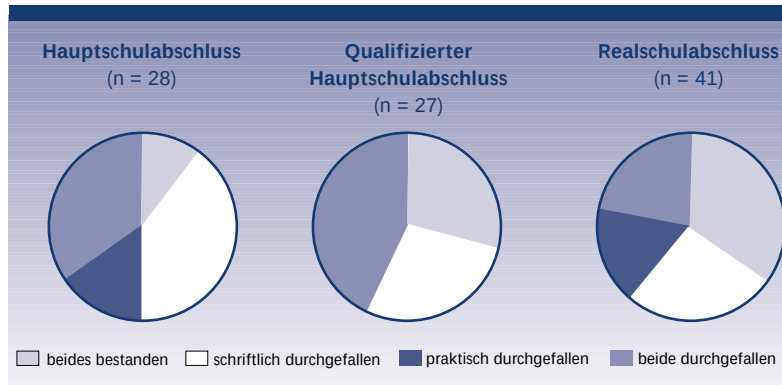


Abbildung 2 Prüfungserfolg nach Schulabschluss



Die Ver- und Entsorger/-innen verfügen über ein deutlich höheres Schulabschlussniveau: Über 75 % haben einen Realschulabschluss, nur 6 % einen Hauptschulabschluss.

Abbildung 2 „Prüfungserfolg nach Schulabschluss“ ist zu entnehmen, dass nur jede/r 10. Hauptschulabsolvent/-in sowohl den schriftlichen als auch den praktischen Prüfungsteil auf Anhieb besteht. Dieser Anteil steigt bei den Prüfungsteilnehmern mit qualifiziertem Hauptschulabschluss auf ein gutes Viertel und auf über ein Drittel bei Auszubildenden mit Realschulabschluss. Dies zeigt, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Niveau des Schulabschlusses und dem Prüfungserfolg besteht. Ein höherer allgemein bildender Schulabschluss ist eine wichtige Voraussetzung, um die Gesellenprüfung erfolgreich zu bestehen; er ist jedoch keine Gewähr dafür. Darüber hinaus ist der Grafik zu entnehmen, dass die schriftliche Prüfung eine wesentlich höhere Hürde darstellt als die praktische. Über die verschiedenen Schulabschlüsse hinweg scheitert jeder Dritte an diesem Prüfungsteil, jedoch nur jeder 10. an der praktischen Prüfung.

Mehr als zwei Drittel der Experten und Expertinnen stellen gravierende und ein weiteres Viertel geringe Verschlechterungen der schulischen Vorkenntnisse ihrer Auszubildenden fest. An erster Stelle stehen Mängel in den mathematischen Grundkenntnissen, so z. B. bei den Grundrechenarten, Maßeinheiten, der Flächenberechnung, dem Umstellen von Gleichungen und dem Kopfrechnen.

Neben den fehlenden mathematischen – bei den Ver- und Entsorgern/-innen auch den naturwissenschaftlichen – Kenntnissen werden besonders mangelnde sprachliche Fähigkeiten wie Ausdruck und Rechtschreibung beklagt. Sprachliche Schwierigkeiten schlagen sich in allen schulischen Leistungen und damit letztlich auch in der Prüfung nieder.

Persönliche Betreuung und kontinuierliche Begleitung – wichtiges Indiz für das Interesse eines Betriebes an seinen Auszubildenden

Aus der kritischen Einschätzung der in den allgemein bildenden Schulen vermittelten Vorkenntnisse, die angesichts der Ergebnisse der letzten Leistungsstudien (PISA, TIMSS) nicht überrascht, ziehen die Betroffenen bereits ihre Konsequenzen. Da Arbeitgeber die Möglichkeit, schwächere Auszubildende während der Ausbildung zu fördern, kaum in Betracht ziehen, stellen sie möglichst nur Auszubildende mit Realschulabschluss oder entsprechenden mathematischen Kenntnissen ein. In den Berufsschulen wird Grundwissen in Mathematik wiederholt, um Lücken zu schließen. Lehrer verzichten auf schwierige Unterrichtsinhalte, die sie in früheren Jahren durchgenommen haben. Es ist demnach zu befürchten, dass sich die Ausbildungsmöglichkeiten für Hauptschulabsolventen verschlechtern und dass das Niveau in den Berufsschulen sinkt.

Zusammenarbeit Auszubildende/Gesellen

Im Ausbildungsfeld Betrieb haben wir die größte Anzahl von Prüfungsfaktoren herausgearbeitet.

Aus dieser Vielfalt wird ein Faktor ausgewählt, der nicht so vordergründig zutage tritt wie beispielsweise das Problem der unvollständigen Vermittlung der Ausbildungsinhalte: die Zusammenarbeit von Auszubildenden und Gesellen.

In den Metall- und Elektroberufen bildet der Meister nur zu geringen Anteilen selbst aus. Nach Angaben der Aus-

zubildenden ist das nur bei etwa jedem Zehnten der Fall, während andererseits etwa zwei Drittel sagen, dass sie nie mit dem Meister zusammengearbeitet hätten (*„Mein Ausbilder? Ich wüsste nicht, wer das gewesen sein soll“*). De facto erfolgt die Ausbildung vorrangig durch den oder die Gesellen (*„Aber direkt mein Ausbilder ist dann halt mein Geselle“*), die aber in der Regel nicht die Ausbildereignungsprüfung abgelegt haben. Letztlich hängt es von den fachlichen, didaktischen und persönlichen Fähigkeiten der Gesellen ab, wie die Auszubildenden ausgebildet werden. Aber auch die eigene Arbeitsbelastung der Gesellen spielt eine Rolle, da Ausbildung im normalen Arbeitsalltag i. d. R. „nebenher“ abläuft. Die Gesamtheit aller genannten Bedingungen entscheidet, inwieweit die Gesellen den an einen Ausbilder gestellten Anforderungen gerecht werden können. Darüber hinaus ist aber auch zu fragen, ob sie genügend Interesse dafür aufbringen und überhaupt ausbilden wollen.

Zeigen die Gesellen Interesse daran, die ihnen zugeteilten Auszubildenden „gut“ auszubilden, so wirkt sich dies meist positiv auf den Prüfungserfolg aus: Die überwiegende Mehrheit der durch diese Gruppe ausgebildeten Prüfungsteilnehmer besteht die praktische Prüfung. Dieses Ergebnis wird dadurch bestätigt, dass die Auszubildenden, die angeben, von ihrem Meister ausgebildet worden zu sein, ausnahmslos in der praktischen Prüfung erfolgreich sind. Ein Zusammenhang zwischen persönlich/fachlicher Ausbildung und dem Prüfungserfolg ist unverkennbar. Wichtig ist hierbei aber, dass es nicht allein um die Einweisung in die fachlichen Dinge, die notwendigerweise zu vermittelnden Inhalte, geht, sondern dass es wesentlich auch auf die persönliche Betreuung und auf eine kontinuierliche Begleitung während der gesamten Ausbildung ankommt. Dies zu beachten, wird in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen auch von vielen Experten gefordert und gilt als wichtiges Indiz für das Interesse eines Betriebes an seinen Auszubildenden.

Im Kontext Zusammenarbeit Auszubildende/Gesellen ist zwingend auch die Rolle der Auszubildenden zu berücksichtigen. Zwar hängen die Ausbildungsbedingungen und die Arbeitssituation nicht von ihnen ab, aber sie beeinflussen sie auf mehrfache Weise, u. a. durch das Ausmaß ihres Interesses. Interesse und Motivation wirken als wesentliche Elemente der Rückkopplungsprozesse auf die Ausbilder/Gesellen ein: Ist ein Auszubildender interessiert und engagiert, wird man ihm anders begegnen, als wenn er desinteressiert und unmotiviert ist (*„Der eigene Wille muss schon da sein. Wenn die Gesellen sehen, der strengt sich an, der will was lernen, dann helfen sie einem auch“*).⁷ Die Auszubildenden können somit durch aktive Einforderung betrieblicher – fachlicher oder persönlicher – Betreuungsleistungen ihre Situation verbessern, was insbesondere im Zusammenhang mit der Prüfungsvorbereitung herausgestellt wird.

Bei guter Betreuung der Auszubildenden durch die Gesellen ist die Erfolgsquote sehr hoch. Wird trotz Unterstützung durch die Gesellen die praktische Abschlussprüfung nicht bestanden, so sind fast ausnahmslos andere ungünstige betriebliche Ausbildungsbedingungen (wie z. B. eine einseitige Ausbildung) oder schlechte schulische Voraussetzungen der Grund. Eine günstige personelle Ausbildungssituation allein kann andere Defizite nicht auffangen.

Auch bei anderen Faktoren spielt der Aspekt der persönlichen Betreuung eine nicht unwesentliche Rolle. Einzelne Merkmale sind somit mehreren Faktoren zuzuordnen, die damit in unterschiedlicher Weise verknüpft sind. Dies ist auch beim Faktor Prüfungsvorbereitung der Fall.

Prüfungsvorbereitung

Vorbereitung auf die Prüfung erfolgt sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule und nicht zuletzt durch die Auszubildenden selbst. Die Ver- und Entsorger/-innen und die Fachverkäufer/-innen werden i. d. R. sowohl im *Betrieb* als auch in der *Berufsschule* besser auf die Prüfung vorbereitet als die Auszubildenden der Kernberufe. Wie unterschiedlich die Bedingungen der Prüfungsvorbereitung in verschiedenen Ausbildungsbetrieben sind, zeigt der Kasten:

Die Auszubildenden äußern sich positiv, wenn ihnen von Seiten des Betriebes Material, Raum und Zeit zum Üben zur Verfügung gestellt werden und Kollegen oder der Chef Hilfestellung leisten. Während drei Viertel der Auszubildenden der Kernberufe zwar angeben, sich im Betrieb auf die praktische Prüfung vorbereiten zu können, findet jedoch nur ein Drittel sehr gute oder gute Übungsbedingungen vor. Letztere können z. B. ständig, d. h. auch während der offiziellen Arbeitszeit, eine Werkstatt nutzen. Von ihnen bestehen 70 % die praktische Prüfung im ersten Anlauf.

Knapp die Hälfte der Auszubildenden betont, dass Ausbilder oder Meister ihnen persönlich helfen. Sie bestehen zu knapp zwei Drittel die praktische Prüfung. Fehlt eine solche persönliche Unterstützung, fällt mehr als die Hälfte durch. Beide Aspekte, gute materielle Voraussetzungen und eine persönliche Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung, sind für den Prüfungserfolg offensichtlich förderlich.

Hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung in der *Berufsschule* haben die Auszubildenden eine sehr große Erwartungshaltung: Der Lehrer oder die Lehrerin sollen früh mit den Übungen beginnen, häufig und gezielt mit ihnen üben, gutes Material, z. B. Übungsbögen mit alten Prüfungsfragen, dafür zur Verfügung stellen und die Übungen auch besprechen. Wichtig erscheint überdies, Übungsprüfungen mit Zeitvorgabe durchzuführen. Nur ein Viertel der Auszubildenden der Kernberufe ist indes zufrieden mit der

Vorbereitung in der Berufsschule. Von ihnen haben zwei Drittel die schriftliche Prüfung bestanden, so dass ein Zusammenhang von Prüfungsvorbereitung in der Berufsschule und schriftlichem Prüfungserfolg angenommen werden kann.

Hinsichtlich der eigenen Prüfungsvorbereitung wurde z. B. ermittelt, wann die Auszubildenden mit der Vorbereitung beginnen und wie intensiv sie sich vorbereiten: Etwa ein Drittel der Auszubildenden der Metall- und Elektroberufe beginnt mindestens zwei Monate vor dem Prüfungstermin mit der Vorbereitung und lernt intensiv; einige nehmen dafür Urlaub. Diese intensive Vorbereitung lohnt sich, denn knapp die Hälfte von ihnen besteht die Gesellenprüfung im ersten Anlauf. Ein weiteres Drittel beginnt mit der Vorbereitung zwischen zwei und acht Wochen vor der Prüfung. Nur ein Viertel davon besteht die Gesellenprüfung auf Anhieb. Gut ein Viertel der Auszubildenden dagegen hat höchstens zwei Wochen vor der Prüfung mit dem Lernen begonnen oder überhaupt nichts getan. Von diesen Prüfungen bestehen nur 10 % die Gesamtprüfung.

Es wird deutlich, dass hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung nur eine frühzeitige und intensive Vorbereitung zum Erfolg führen kann. Die Misserfolgsquote steigt mit abnehmender Vorbereitungszeit erheblich an.

Hinzugefügt sei, dass jeder siebte Auszubildende den Eindruck hat, falsch gelernt zu haben: Diese Gruppe hat stur auswendig gelernt oder kommt

mit der Stofffülle nicht zurecht. Diese Auszubildenden scheitern z. T. offensichtlich daran, dass sie nicht die richtigen Lerntechniken beherrschen. Es sollte überlegt werden, ob dem durch entsprechende Übungen im Berufsschulunterricht abgeholfen werden kann.

Zusammenfassung

Zu Beginn der Durchführung dieses Forschungsprojektes wurde erwartet, am Ende der Analyse nicht nur ein breites Spektrum an Faktoren identifizieren, sondern auch ihre Wertigkeit bestimmen zu können. Die gewonnenen Daten ergeben jedoch keinen Beleg für einen allein entscheidenden Einfluss einzelner Faktoren und auch keine vorherrschenden Wirkungskombinationen. Vielmehr tragen sehr

Bedingungen bei der Prüfungsvorbereitung

„Der Chef sagte, ihr Gesellen, ihr nehmt den Stift nicht mit, der bleibt in der Firma, der lernt. Daher war ich 3–4 Wochen nur in der Firma und durfte lernen. Der Chef hat Lernanweisungen gegeben, Verbesserungsmöglichkeiten genannt, immer nachgeguckt. Das fand ich schon nicht schlecht.“

„Da ging es nur noch drum, schaffen, und das war's. Ob du was lernst oder nichts lernst, durchfällst, das ist ihm wahrscheinlich egal. Obwohl im Endeffekt doch nicht, weil er dann gesagt hat, Bursch, ich zeig's dir. Er konnte es mir auch nicht richtig erklären.“

vielfältige Faktorenkombinationen mit unterschiedlicher Gewichtung zum Prüfungsergebnis bei. Folglich lässt sich auch keine Rangfolge von Faktoren aufstellen. Ausgenommen davon ist der Faktor „Niveau des Schulabschlusses“, der – obwohl der Ausbildung zeitlich vorgelagert – einen starken Einfluss auf das Prüfungsergebnis hat. Von diesem Faktor geht offensichtlich deshalb eine so starke Wirkung aus, weil es nur begrenzt gelingt, schulische Defizite im Verlauf der Ausbildung abzubauen.

Das Spektrum der ermittelten Faktoren lässt sich grob – und unter Berücksichtigung der begrenzten Aussagekraft einer qualitativen Studie – in drei Gruppen einteilen:

- *Faktoren mit deutlichem Einfluss* auf den Prüfungserfolg. Hierzu gehören eine kontinuierliche persönliche und fachliche Betreuung der Auszubildenden durch Ausbilder und Berufsschullehrer, eine vollständige Vermittlung der vorgeschriebenen betrieblichen Lerninhalte und eine gründliche Prüfungsvorbereitung.

- *Faktoren mit mittlerem*, noch stärker abzusicherndem Einfluss. Dazu zählen u. a. das Interesse der Auszubildenden an ihrer Ausbildung, gute Vermittlung schulischer Lerninhalte, regelmäßiges Führen und regelmäßige Kontrolle der Berichtshefte, rechtzeitige Inanspruchnahme von ausbildungsbegleitenden Hilfen, verbesserte Kommunikation zwischen Betrieb und Berufsschule sowie Niveau und Verständlichkeit der Prüfungsaufgaben.
- *Faktoren mit geringem oder ohne erkennbaren Einfluss*. Das sind einzelne Faktoren im Bereich Betrieb und Berufsschule, wie Interesse am Unterricht, Ausbildungsplan oder Betriebsklima und die meisten Faktoren zu Prüfungsorganisation und -ablauf.

Vom Gesamtkomplex Prüfungen geht insgesamt ein geringer Einfluss aus. Als bedeutsamer haben sich die Ausbildungsbereiche Betrieb und Berufsschule erwiesen. Deshalb lautet das Fazit: Die Entscheidung über den Prüfungserfolg fällt weitgehend vor der Prüfung und nicht in der Prüfung. Schlussfolgerungen für die Steigerung des Prüfungserfolgs werden zur Zeit mit Expertengruppen auf ihre Realisierungschancen hin überprüft. ■

Umsetzung eines Prüfungsmodells in der Praxis



Gestaltungsoffene Abschlussprüfung Ergebnisse einer Prüferbefragung im Ausbildungsberuf Mediengestalter für Digital- und Printmedien

Margit Ebbinghaus

Die Ausbildung im Beruf Mediengestalter/Mediengestalterin für Digital- und Printmedien ist modular aufgebaut. Das gestaltungsoffene Modell der Abschlussprüfung greift diese Struktur auf. Es ermöglicht flexible Anpassungen an den jeweiligen technischen Entwicklungsstand sowie die augenblicklichen Arbeits- und Anforderungsstrukturen der Branche.

Wie wird ein solchermaßen offenes Prüfungsmodell konkret in der Praxis umgesetzt? Welche Stärken und Schwächen weist das Prüfungsmodell auf? Welche Aussagekraft über berufliche Handlungskompetenz hat die Prüfung?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wurden Prüferinnen und Prüfer befragt. Die Ergebnisse sind im vorliegenden Bericht dokumentiert.

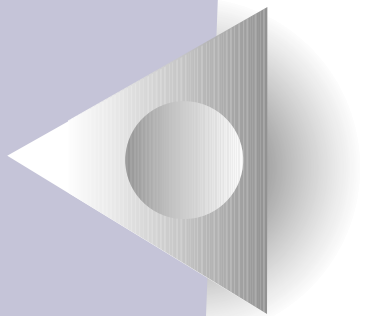
BIBB 2002, ISBN 3-7639-0969-9
56 Seiten, 9,90 €

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 911 01-11,
Telefax: (05 21) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BiBB.

Anmerkungen

- 1 *Forschungsprojekt: Faktoren für den Prüfungserfolg bei Abschlussprüfungen im dualen System – dargestellt an ausgewählten Beispielen*, Bonn 2002. Projektmitarbeiter/-innen: Dr. Mona Granato, Karola Hörsch, Christine Schwerin, Anke Settelmeyer, Wolfgang Tschirner
- 2 *Es handelt sich hier um den Anteil an Prüfungsteilnehmern, der beim ersten Anlauf die Abschlussprüfung nicht besteht. Gemessen wird das Verhältnis von nichtbestandenem Prüfung zur Gesamtzahl der vorgenommenen Prüfungen*. Vgl. dazu: Werner, R.: *Erfolgsquoten bei Abschlussprüfung – neue Berechnungsmethode berücksichtigt Wiederholer*. In: BWP 27 (1998) 5, S. 42–45
- 3 *Bei den Handwerksberufen in zehn Kammerbezirken, bei den Ver- und Entsorgern in vier Bundesländern*
- 4 *Unter Beachtung der aufgestellten Hypothesen werden aus den Interviews zunächst Kategorien abgeleitet, sodann wird das Material entsprechend codiert*. Vgl. Schmidt, Ch. (1997): „Am Material“. *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. In: *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa, Weinheim und München, 1997, S. 544–568.
- 5 *Neueste Version: MAXQDA*
- 6 *Einige Faktoren wurden zusammengefasst, z.B. Prüfungsorganisation*.
- 7 *Andererseits ist aber auch die Frage aufzuwerfen, aber hier nicht zu vertiefen, inwieweit ursprüngliches Interesse durch unzulängliche Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen gebrochen wird*.



Lehrvertragsausbildung in Finnland

JENS STUHLDTREIER

► **Finnlands Regierungsprogramm sieht unter anderem neue Initiativen auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung vor.**

„Ausbildung, Forschung und Kultur bilden das Herzstück der finnischen Strategie zur Sicherung des Wohlstands der Bürger, der kulturellen Vielfalt, der nachhaltigen Entwicklung und des wirtschaftlichen Erfolgs des Landes.“¹ Im Zusammenhang mit dieser Forderung des finnischen Unterrichtsministeriums wurde die Ausbildung auf Lehrvertragsbasis in den letzten Jahren beträchtlich ausgeweitet und soll weiter ausgebaut werden. Der Autor hatte im Rahmen des Internationalen Fach- und Führungskräfteaustausches (IFKA) der Carl-Duisberg-Gesellschaft e. V. in den Jahren 1998–2001 Gelegenheit, die Lehrvertragsausbildung in Finnland zu untersuchen.

LEHRVERTRAGSAUSBILDUNG

Im Rahmen der Regierungsprogramme, insbesondere der des Unterrichtsministeriums (Opetusministeriö) und des Zentralamtes für Unterrichtswesen (Opetushallitus) nimmt die Lehrvertragsausbildung bei der Entwicklung der finnischen Wissensgesellschaft einen zentralen Stellenwert ein.² Das hat Tradition:

In Finnland wird die berufliche Ausbildung vorrangig in Berufsbildungszentren durchgeführt.³ In den 70er- und 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts hatte die Lehrvertragsausbildung die Aufgabe, die Ausbildung in den Berufsbildungszentren zu ergänzen. Der Lehrvertrag wurde vor allem in der Ausbildung zu teuren und seltenen Berufen angewendet oder zu Berufen mit langen Traditionen von Lehrverträgen, wie z. B. im graphischen Bereich.

Die Annäherung der Ausbildung an das Berufsleben ist in Finnland eine zentrale Herausforderung. Die Wechselbeziehung zwischen der Ausbildung und dem Berufsleben versucht man dadurch neu zu gestalten, dass man einerseits in die berufliche Grundlagenprüfung eine Lernperiode im Beruf einzieht, die wenigstens ein halbes Jahr dauert, und andererseits die Lehrvertragsausbildung (siehe Kasten) mit der in einem Berufsbildungszentrum abzulegenden Grundlagenprüfung erweitert.

Die Zahlen der auf Lehrvertragsbasis beschäftigten Auszubildenden waren in den 70er- und 80er-Jahren in Finnland gering und variierten jährlich zwischen drei- und achttausend Auszubildenden. In den 90er-Jahren stieg die Zahl erheblich an (Ende 1997 rund 36.000 Auszubildende). Die Lehrvertragsausbildung umfasst rund 14 % aller in Berufsbildungsstätten beschäftigten Auszubildenden. Die meisten Lehrverträge wurden in den Bildungssektoren/Bildungsbereichen Technik und Verkehr, Gesundheit und Sozialwesen sowie Verwaltung und Handel abgeschlossen.

RAHMENBEDINGUNGEN

Der Lehrvertrag wird zwischen dem Auszubildenden und dem Arbeitgeber schriftlich abgeschlossen. Dabei werden die Gültigkeitsdauer des Vertrages, die Länge der Probezeit, der einzuhaltende Lehrplan und die Prüfungsgrundlage sowie die Grundlagen der Ausbildungsvergütung des Auszubildenden vereinbart. Dem Vertrag ist ein persönlicher Lehrplan des Auszubildenden beigelegt.

Die Ausbildungsstelle muss zur Durchführung der Lehrvertragsausbildung sachgerechte und vielseitige Voraussetzungen erfüllen: qualitativ und quantitativ ausreichende Fertigung, erforderliche Arbeitsmittel sowie fachlich qualifizierte, geschulte Mitarbeiter mit Arbeitserfahrung, die als verantwortungsbewusste Ausbilder von Auszubildenden einsetzbar sind. Die Gesetzgebung setzt vom Ausbilder keine formelle Kompetenz voraus.

Der Lehrvertrag tritt in Kraft, nachdem die örtlichen Behörden diesen genehmigt haben. Jeweilige Leitung und Aufsicht der Lehrvertragsausbildung ist in Finnland eine kommunale Aufgabe, die die Gemeinden gemeinsam verantworten. Dazu setzen sie ein aus mehreren Mitgliedern bestehendes Organ ein.

Die Dauer der mit einer Prüfung endenden Ausbildung variiert zwischen einem Jahr und drei Jahren, weil die vorherige Ausbildung und Berufspraxis des Auszubildenden die Länge der Ausbildung beeinflussen. In der beruflichen Zusatzausbildung beträgt die Ausbildungsdauer durchschnittlich ein bis eineinhalb Jahren.

Unter **Lehrvertragsausbildung** ist eine berufliche Bildung zu verstehen, die in Verbindung mit praktischen Aufgaben am Arbeitsplatz durchgeführt und durch theoretischen Unterricht ergänzt wird.⁴ Der **Lehrvertrag** ist ein zwischen dem Auszubildenden und dem Arbeitgeber abzuschließender befristeter **Arbeitsvertrag**. Die Lehrvertragsausbildung wird sowohl im Jugend- als auch Erwachsenenbereich als Berufsgrundausbildung und -fortbildung durchgeführt.

Im Rahmen der Lehrvertragsausbildung können Grund-, Fach- und Spezialfachprüfungen sowie Prüfungen des Fachschulniveaus mit Ausnahme von Fachschulprüfungen des Sozial- und Gesundheitswesens abgelegt werden. Zur Auswahl stehen über 300 Prüfungen. Fachhochschulprüfungen und Prüfungen von wissenschaftlich und anderen Hochschulen können in den Lehrvertragsausbildungen nicht abgelegt werden.

Der wesentliche Teil der Lehrvertragsausbildung, ca. 70–80 % der Lehrzeit, erfolgt am Arbeitsplatz. Der theoretische Unterricht wird in Berufsfachschulen und in Berufsbildungszentren für Erwachsene erteilt. Während der Ausbildung werden der vom Zentralamt für Unterrichtswesen genehmigte Lehrplan oder die Prüfungsgrundlage eingehalten, aufgrund derer ein individuelles Ausbildungsprogramm für jeden Auszubildenden konzipiert wird.

FINANZIERUNG

Die Finanzierung erfolgt kalkulatorisch. Das Unterrichtsministerium legt aufgrund des staatlichen Anteils für die berufliche Grundausbildung und die berufliche Fortbildung jährlich gesonderte Grundbeiträge fest. Im Jahr 1999 betrug der Grundbeitrag in der Grundausbildung 28 072 FIM (4.721,7 €) und in der Fortbildung 13.000 FIM (2 186,7 €) pro Auszubildenden im Jahr. Der staatliche Anteil macht 80 % des Einheitspreises aus, worin der staatliche Anteil für die Besoldung des Personals der örtlichen Verwaltung, die an den Arbeitgeber zu zahlende Ausbildungsvergütung und die Finanzierung des theoretischen Unterrichts und der praktischen Prüfungen enthalten sind.

Die Höhe der an den Arbeitgeber zu zahlenden Vergütung für die Ausbildung wird für jeden Lehrvertrag extra festgelegt. Bei der Bemessung werden der Ausbildungsbereich, die Erfahrung und das Ausbildungsniveau des Auszubildenden berücksichtigt. In der Grundausbildung beläuft sich die durchschnittliche Vergütung auf ca. 1.000 bis 1.200 FIM (168,2–201,8 €) pro Auszubildenden im Monat und in der Fortbildung auf 300 bis 500 FIM (50,5–84,1 €).

Außer den Ausbildungsvergütung kann der Arbeitgeber von der Arbeitsverwaltung Beschäftigungsbeihilfen vorzugsweise für die unter 25-jährigen jugendlichen Arbeitslosen erhalten.

Position der Lehrvertrags- ausbildung gefestigt

Sie beträgt ca. 2.500 FIM (420,5 €) pro Auszubildenden pro Monat.

Der Auszubildende bekommt vom Arbeitgeber eine tariflich festgelegte Vergütung. Während der unbezahlten theoretischen Ausbildung

und bei Ablegung der praktischen Prüfung kann der Auszubildende ein Tagegeld von 80 FIM (13,5 €) pro Unterrichtstag, Erstattung für Übernachtung von 28 FIM (4,7 €) pro Unterrichtstag und Reisekostenerstattung bekommen. Erziehungsberechtigte von Kindern unter 18 Jahren können Familienbeihilfe von 90 FIM (15,1 €) pro Unterrichtstag erhalten. Im Jahr 1998 wurde der Lehrvertragsausbildung etwa 630 Millionen FIM (160 Millionen €) staatliche Finanzierung aus dem Hauptetat des Unterrichtsministeriums angewiesen.

LEISTUNGSBEWERTUNG

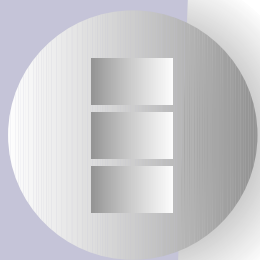
Die Kenntnisse und Fertigkeiten des Auszubildenden und ihre Entwicklung sollen von den Lehrern der theoretischen Ausbildung und von den Ausbildungsverantwortlichen in der praktischen Ausbildung bewertet werden. Der Veranstalter der Ausbildung entscheidet über die Kombination der theoretischen und der am Arbeitsplatz erfolgten Ausbildung. Die Beurteilung der Leistungen am Arbeitsplatz und in der theoretischen Ausbildung erfolgt mit den Noten „ausgezeichnet“ (5), „gut“ (4–3) und „befriedigend“ (2–1). Die örtlichen Verwaltungsbehörden stellen ein Zeugnis aus, aus dem hervorgehen muss, welcher Lehrplan oder welche Prüfungsgrundlage in der Ausbildung befolgt wurden. Die von der örtlichen Verwaltungsbehörde erteilte Gesamtnote beruht auf der Beurteilung des Arbeitgebers und des Trägers des theoretischen Unterrichtes, die in das Zeugnis aufgenommen werden.

AUSBLICK

Die Position der Lehrvertragsausbildung im Berufsbildungssystem Finnlands hat sich in den 90er-Jahren gefestigt, und es ist beabsichtigt, sie als gleichberechtigte Alternative zu den übrigen Bildungswegen zu entwickeln. Die Zahl derjenigen, die eine Lehrvertragsausbildung beginnen, soll bis 2001 auf rund 10 % der Anfängerstellen im Sekundarbereich der Berufsbildung für Jugendliche erhöht werden, danach noch weiter. In dem Haushalts- und Tätigkeitsplan des Unterrichtsministeriums für den Zeitraum 2000–2003 liegt ein Schwerpunkt auf der beruflichen Grund- und Zusatzausbildung der unter 25-jährigen Jugendlichen sowie auf der Ausbildung des Personals der Unternehmen. Es wird prognostiziert, dass die durchschnittliche Anzahl der Auszubildenden von den 24.000 im Budget des Jahres 1999 bis auf 36.000 im Jahr 2003 steigt. ■

Anmerkungen

- 1 Unterrichtsministerium (Hrsg.): *Unterrichtsministerium Finnland*, Helsinki 1998, S. 1
- 2 Vgl. o. V.: *Finnland – Neue Regierung sieht in den Anforderungen der Informationsgesellschaft eine zentrale Herausforderung für ihre Arbeit*, in: CEDEFOP-INFO, (1999) 2, S. 6
- 3 Vgl. u. a. CEDEFOP (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Finnland*, Thessaloniki 1998, S. 48 ff., und *Europäische Kommission (Hrsg.): Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union*, Luxemburg 1995, S. 374 ff.
- 4 Vgl. grundlegend zum Thema *Lehrvertragsausbildung Kaisaniemi, A.: Lehrvertragsausbildung in Finnland*, Zentralamt für Unterrichtswesen, Helsinki 1998, sowie *Unterrichtsministerium/Zentralamt für Unterrichtswesen (Hrsg.): Lehrvertragsausbildung in Finnland – einheitliche Ausbildungsbahn für alle Fachgebiete*, Helsinki 1999
- 5 Vgl. zu den folgenden Zahlenwerten *Unterrichtsministerium/Zentralamt für Unterrichtswesen (Hrsg.): Lehrvertragsausbildung in Finnland ... A. a. O.*



Bericht über die Sitzung 2/2002 des Hauptausschusses am 28. Juni 2002 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Der Hauptausschuss verabschiedete zwei Empfehlungen: eine zur *Gestaltung und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen in ÜBS* und eine andere zur *Sicherung des Stellenwerts deutscher Berufsbildung in Europa*. Hintergrund der letztgenannten Empfehlung an die Bundesregierung ist ein Richtlinienentwurf des Europäischen Parlaments und Rates (KOM 2002 119), durch den im Zusammenhang mit geregelten Berufen Ausbildungsabschlüsse ihrer Mitgliedsstaaten in fünf Qualifikationsstufen eingeteilt würden. Dabei sollen die deutschen Berufsbildungsabschlüsse in die zweitniedrigste Stufe und damit deutlich unter ihrem Niveau eingeordnet werden. Dies hätte unter anderem erhebliche negative Auswirkungen zur Folge auf den Stellenwert und die Übertragbarkeit von deutschen Berufsbildungsabschlüssen in Europa.

Die Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder im Hauptausschuss fordern die Bundesregierung einstimmig auf, eine für das deutsche Berufsbildungssystem falsche Festlegung zu verhindern und darauf hinzuwirken, dass die geplante Richtlinie keine materiellen Rechtsänderungen gegenüber dem bestehenden Recht beinhaltet und insbesondere die Festlegung der genannten Qualifikationsstufen in Artikel 11 dieser Richtlinie gestrichen wird. (Wortlaut der Empfehlung vgl. Anlage)

Frau Pahl, stellvertretende Vorsitzende des Hauptausschusses und Beauftragte des Bundes, gibt in diesem Zusammenhang eine umfassende Information zu Handlungsvorschlägen des BMBF zur europäischen Öffnung der Berufsbildung. Ziel sei nicht eine europaweite Harmonisierung der Berufsbildungssysteme, sondern die Erhöhung von Mobilität und Transparenz. Unter Beteiligung der Sozialpar-

teien wolle man diesen Prozess aktiv mitgestalten, auch im Interesse unseres Systems der beruflichen Bildung.

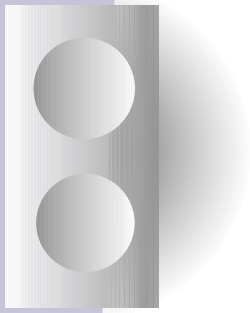
Der Hauptausschuss würdigt die deutschen Aktivitäten in Europa positiv und unterstützt die Politik des BMBF ausdrücklich. Wichtig sei, dass der Hauptausschuss grundsätzlich und frühzeitig in diese wichtige Entwicklung eingebunden werde. In der Diskussion wird angeregt, die Implantation von „Europabausteinen“ in Ausbildungsordnungen, die die Leistung eines bestimmten Ausbildungsabschnitts in einem Mitgliedsstaat – wie schon bei den Chemieberufen – ermögliche, in geeigneten Fällen zu überdenken. Von Länderseite wird die Einbeziehung des Europäischen Sozialfonds sowie beschäftigungspolitischer Bezüge gefordert.

Die Empfehlung für die „Gestaltung und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten“ geht auf einen Auftrag an den Unterausschuss 3 – Berufsausbildung – zurück, den „Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrgängen für überbetriebliche Ausbildung“ von 1979 zu überarbeiten, sich dabei insbesondere auch mit Fragen der Lernortkooperation und der Qualitätsstandards zu befassen und vor einer Beschlussfassung durch den Hauptausschuss den Länderausschuss noch einmal zu konsultieren. Der Unterausschuss 3 hat auf seiner Sitzung 2/2002 am 22. April 2002 den Entwurf dieser Empfehlung abschließend einvernehmlich behandelt und dem Länderausschuss zugeleitet. Dieser hat die Empfehlung mit einer redaktionellen Änderung zustimmend zur Kenntnis genommen. Der vollständige Wortlaut liegt ebenfalls dieser BWP als Anlage bei.

Der Hauptausschuss beschließt einstimmig, die Forschungsprojekte „Wissensmanagement und betriebliche Bildungsarbeit“ und „Nutzung von Online-Communities für arbeitsplatznahes, informelles Lernen“ in das Forschungsprogramm des Bundesinstituts aufzunehmen.

Frau Westhoff und Herr Schöngen präsentieren Ergebnisse des Forschungsprojekts „Ausbildungsmöglichkeiten in wachsenden Dienstleistungsbereichen“. Herr Fahle und Herr Tutschner von der Nationalen Agentur „Bildung für Europa“ beim BIBB erläutern die Nutzung des Programms LEONARDO DA VINCI und informieren über das Pilotprojekt einer deutsch-österreichischen Datenbank.

Als neues Mitglied im Hauptausschuss für die Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer wird Frank Czichos, IG Bergbau, Chemie, Energie, als Nachfolger von Friedhelm Hundertmark begrüßt. Er wird in den Unterausschuss 1 und in den Unterausschuss 4 entsandt. ■



„StrOHMerinnen“: Ausbildung junger Frauen zur Elektroinstallateurin Ergebnisse einer Wissenschaftlichen Begleitung

ANNEMARIE CORDES

► Freisprechungsfeier der Elektro-Innung Berlin im April 2001 für die frisch gebackenen Jung-Gesellen nach bestandener Gesellenprüfung: Unter den 321 jungen Elektro-Installateuren fallen zehn junge Frauen auf, die selbstbewusst den Gesellenbrief in Empfang nehmen.

Diese Frauen haben 1997–2001 – gefördert aus Mitteln des ESF und des Senats von Berlin – bei LIFE e. V. im Projekt StrOHMerinnen in Berlin eine Ausbildung zur Elektro-Installateurin absolviert, darunter zwei Abiturientinnen

Hervorgegangen aus einem Frauenprojekt an der Technischen Universität Berlin ist LIFE e. V. heute einer der größten Frauenbildungsträger im Umweltbereich, der sich auch über die Grenzen Deutschlands hinaus einen Namen gemacht hat. Das Besondere an der Arbeit von LIFE e. V. ist die Verbindung von umweltpolitischen und frauenpolitischen Zielen. In diesem Zusammenhang engagiert sich der Verein auch für Chancengleichheit in frauenuntypischen Berufsbereichen, insbesondere durch Angebote der beruflichen Aus- und Weiterbildung. www.life-online.de

und zwei Hauptschulabsolventinnen neben sechs Realschülerinnen. Bei den „StrOHMerinnen“ – der Name bezieht sich auf den „Widerstand“ in den Theorien zur Stromleitung des Physikers Ohm – handelt es sich nicht um ein außerbetriebliches Ausbildungsprojekt aus dem weiten Spektrum der Benachteiligtenförderung. Dieses innovative Projekt verfolgt die ehrgeizige Zielstellung, in enger Kooperation mit Be-

trieben und den Fachverbänden des Handwerks den Anteil junger Frauen im Elektro-Handwerk zu erhöhen, der im Berlin in der Nähe der Nachweisgrenze bei zwei Prozent liegt, in anderen Bundesländern nicht sehr viel höher.

Die zehn jungen Frauen des Ausbildungsprojekts „StrOHMerinnen“ haben gleich im ersten Anlauf die schwierige Gesellenprüfung bestanden (nicht bestanden haben 44 % = 250 Auszubildende), drei der jungen Frauen sind unter den Jahrgangs-Besten. Der Weg dieser jungen Frauen in das Elektrohandwerk wurde wissenschaftlich begleitet: Der Abschlussbericht „Strom und StrOHMerinnen – Wege und Umwege von jungen Frauen in das Berliner Elektro-Handwerk“ liegt jetzt vor.

Es gibt nicht sehr viele formative Evaluationen, mit denen – im Unterschied zu den rückblickenden, summativen Evaluationen – Forscher oder Forscherinnen in der Berufsbildungsforschung die Chance hatten, drei Jahre lang hinter den Kulissen den Alltag beruflicher Bildung zu begleiten und mit den gewonnenen Zwischenergebnissen Gestaltung und Verlauf eines Projekts mit zu beeinflussen.

Diese Fallstudie zeichnet die Erfolge und Dilemmata der Frauenförderung in den sog. „Männerberufen“ exemplarisch nach. Dabei verknüpft sie interessante Passagen aus den Interviews mit den jungen Frauen, die im Verlauf der drei Jahre mehrfach in längeren, qualitativ ausgewerteten Interviews befragt wurden, mit neueren Ergebnissen der Frauen- und Berufsbildungsforschung. Über das speziell auf Frauen ausgerichtete Angebot eines innovativen Ausbildungsträgers wurde den Auszubildenden überhaupt erst Mut gemacht, sich in dieses Berufsfeld und damit den Sprung ins „wirkliche Leben“ in der reinen Männerwelt der Betriebe bei langen Praktikumszeiten hineinzuwagen.

Wie andere Forschungsergebnisse zeigt auch dieser Bericht, dass junge Frauen, die den Berufsweg in das Handwerk oder die Technik einschlagen, nach anfänglicher Skepsis oft eine hohe Identifikation mit dem erlernten Beruf und teilweise bessere Abschlüsse als ihre männlichen Kollegen erreichen. Die Interviews mit den jungen Frauen und auch die Befragungen der Betriebe machen deutlich, dass Leistungen nicht allein entscheidend sind, sondern dass sich Erfolg oder Misserfolg der Integration der jungen Frauen in die männlich bestimmte Betriebskultur beim Zusammentreffen zweier Geschlechter in so disproportionalen Mehrheits- und Minderheitsgefüge entscheiden. „Ich muss das Gefühl haben, die stehen hinter mir“, sagt eine junge Frau als Fazit für einen von allen geschilderten Balanceakt. Es war schwer für sie, in ihren unterschiedlichen Erlebnissen einen sicheren Boden und eine klare Rolle zu finden, zwischen den Mustern als „etwas Besonderem“ oder als „das störend Andere“ – ihr Wunsch ist die selbstverständliche Normalität. Die Befragung der Betriebe nach ihren

Erfahrungen mit den Praktikantinnen spiegelt die Ambivalenzen: Fast alle haben sehr gute Erfahrungen mit den jungen Frauen gemacht und loben die Leistungen, viele zögern aber noch bei der Frage nach der Übernahme nach der Lehre. Die jungen Frauen spüren dieses Zögern und reagieren verunsichert. An der zweiten Schwelle zeigte sich das Zusammenwirken von externen und verinnerlichten Anzweiflungen, das allein durch Qualifikation und Leistung nicht überwindbar ist.



Auszubildende Dzenina bei der Installation einer Photovoltaikanlage auf dem Dach der Ausbildungswerkstatt

Die bisher verfolgten Strategien zur Umsetzung der Forderung nach „Mehr Frauen ins Handwerk“ setzen ausschließlich an der subjektiven Seite der jungen Frauen mit der Verstärkung der „Push-Faktoren“ an: Wie können sie besser ausgebildet, beraten, gecoacht werden? Diese Strategie erfordert eine enorme Anpassungs-, wenn nicht sogar Unterordnungsbereitschaft an eine betriebliche Kultur, die auch von vielen Handwerksmeistern mittlerweile selbst nicht mehr als optimal angesehen wird. Neue Anforderungen im Dienstleistungsbereich, in der Beteiligung an Ausschreibungen, bei gestalterischen Qualitäten und Kundenberatung, im Umweltschutz genauso wie in der zunehmenden Europäisierung der Arbeit erfordern neue Qualifikationen, die im Leitbild des männlichen „tüchtigen Gesellen“ nicht unbedingt mehr aufgehoben sind.

Professor KUCERA vom Seminar für Handwerkswesen an der Universität Göttingen hat schon 1997 darauf hingewiesen, dass das Handwerk ein immer dringlicher werdendes Nachwuchsproblem hat, das nicht quantitativer, sondern qualitativer Natur ist: „Ein besonders Erfolg versprechendes, aber bisher noch weitgehend ungenutztes Potenzial stellen die Frauen dar.“ Ansätze zur Überwindung der Hürden, die für junge Frauen offensichtlich immer noch existieren, sieht er vor allem in der Änderung der weit verbreiteten Auffassungen über Rollenklischees und in der Bildung eines frauenfreundlichen Images für das gesamte Handwerk,

auch für bisher typische Männerberufe. Beides ist sicherlich ein sehr schwieriges und langwieriges Unterfangen. Das bedeutet, dass die „Pull-Faktoren“, d. h. die Elemente, die Handwerksbetriebe besonders für Frauen attraktiver im Sinne von „anziehender“ machen, genauso beachtet werden müssen wie die bisher fast ausschließlich beachteten „Push-Faktoren“.

Neben den praktischen Erfahrungen in den Betrieben des Elektrohandwerks spielt die Qualität der Ausbildung in der Lehrwerkstatt eine entscheidende Rolle für den Erfolg der StrOHMerinnen beim Abschluss der Ausbildung. Auffällig war der hohe Anteil an selbst gesteuerten Lernprozessen und eigenverantwortlicher Arbeit mit hoher Anwendungsorientierung sowie das teamorientierte Ausbildungsklima, gepaart mit Ausbildungsinhalten auf dem neuesten fachlichen Stand, insbesondere bei den modernen Steuerungstechniken (BUS-Systemen). Alle Auszubildenden erwarben außerdem eine extern durch die Deutsche Gesellschaft für Solarenergie zertifizierte Zusatzqualifikation im Bereich der Solartechniken.

Nachdenkliches Fazit der Fallstudie: „Mit dem Projekt StrOHMerinnen hat LIFE e. V. den erneuten Beweis erbracht, dass die Potenziale von Männern und Frauen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich gleich sind – ein weiteres Plädoyer für eine radikale Gleichheit der Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten beider Geschlechter. Entscheidend ist der Unterschied, der in den Selbstkonzepten der Individuen entsteht, je nachdem, ob sie in Übereinstimmung mit den Geschlechterstereotypen leben (das ist die Mehrheit der Jungen, die sich für Mathematik und Technik interessieren) oder in Selbstkonzepten, die sich in Abgrenzung zu den Geschlechterstereotypen befinden (für die Mehrheit der wenigen Frauen in diesem Bereich). Das führt zu Unterschieden in der Realisierung von Interessen, Wissen und Kompetenzen ... Entscheidend wird sein, dass sich die Potenziale nur dann festigen und entwickeln können, wenn sie wahrgenommen, angenommen und geschätzt werden.“ ■

Anmerkungen

- 1 Cordes, A.: *Strom und StrOHMerinnen – Wege und Umwege von jungen Frauen in das Berliner Elektrohandwerk*. Berlin 2002. Die Fallstudie steht im Internet unter: www.life-online.de
- 2 Kucera, G.: *Probleme und Möglichkeiten der Humankapitalbildung im Handwerk – unter besonderer Berücksichtigung der Frauen*. In: *Der Faktor Humankapital im Handwerk*. Veröffentlichung des Seminars für Handwerkswesen an der Universität Duderstadt 1997, S. 35–73

Evaluation der Abschlussprüfung bei Mechatronikern und Mechatronikerinnen – Erste Ergebnisse

MARGIT EBBINGHAUS

► Seit dem 1. August 1998 kann in dem Beruf Mechatroniker/-in ausgebildet werden. Das Berufsbild integriert Mechanik, Elektronik und Informationstechnik; damit ist der Ausbildungsberuf ein Querschnittsberuf für Betriebe unterschiedlicher Branchen.¹

Während der Ausbildung soll der Auszubildende ganzheitliche prozessorientierte Qualifikationen erwerben, die ihn in die Lage versetzen, selbstständig mit komplexen mechatronischen Systemen umzugehen, darauf bezogene Arbeitsprozesse zu planen, durchzuführen, zu kontrollieren sowie eigenverantwortlich zu gestalten und dabei betriebliche Zusammenhänge zu berücksichtigen. Kundenorientierung und die Aufgabenwahrnehmung im Team sind weitere Elemente der Ausbildungskonzeption.

Ganzheitliches, prozessorientiertes Denken und Handeln stehen auch im Mittelpunkt der Abschlussprüfung (vgl. Abbildung). Im Prüfungsteil A führt der Prüfungsteilnehmer einen betrieblichen (Teil-)Auftrag durch. Dieser bezieht sich auf das Errichten, Ändern oder Instandhalten mechatronischer Systeme. Mit praxisgerechten Unterlagen dokumentiert der Prüfling Ausführung und Ergebnis der Auftragsbearbeitung einschließlich aller prozessbezogenen Planungen, Analysen, Kontrollen und Entscheidungen.² Der angehende Mechatroniker bearbeitet damit einen authentischen Arbeitsauftrag im realen Arbeitsumfeld. Ergänzend führt er mit dem Prüfungsausschuss ein Fachgespräch über den betrieblichen Auftrag, in dem Fachinhalte auftragsbezogen erörtert werden.

Der Prüfungsteil A ist auf betriebsspezifische Qualifikationen ausgerichtet; Prüfungsteil B auf die berufsbreiten Qualifikationen. Hier ist je eine Aufgabe zur Arbeitsplanung und zur Funktionsanalyse schriftlich zu bearbeiten. Beide Aufgaben orientieren sich an realen Arbeitsaufträgen. Folglich geht es nicht darum, Wissen zu reproduzieren, sondern Qualifikationen auf Anforderungen der Berufspraxis anzuwenden. Hinzu kommen Aufgaben zur Wirtschaft- und Sozialkunde.

Mit dieser Gestaltung der Abschlussprüfung soll das berufliche Qualifikationsspektrum in seiner Breite und Tiefe abgedeckt und damit berufliche Handlungskompetenz umfassend sichtbar und beurteilbar gemacht werden.

Evaluationskonzept

Die Abschlussprüfung gehört aufgrund ihrer Struktur und Methodik zu den innovativen Prüfungsformen im dualen Ausbildungssystem:

- Welche Herausforderungen sind mit Einführung der neuen Prüfungsform verbunden?
- Wie wird die Prüfungsform von der Praxis angenommen?
- Welche Aussagekraft hat die Prüfung über berufliche Handlungskompetenz?
- Welcher Aufwand ist damit verbunden?

Um Erkenntnisse zu diesen Fragen und damit über die Eignung der neuen Prüfungsform für berufliche Prüfungen zu gewinnen, evaluierte das BIBB die erste reguläre Abschlussprüfung im Winter 2001/2002. Das Evaluationskonzept ist als Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden angelegt.

Mit der Sachstandsanalyse wurden ausbildungsbezogene Grunddaten bei allen Industrie- und Handelskammern der Bundesrepublik Deutschland erhoben.³ Über Fallstudien⁴ wurden in vier ausgewählten Kammerbezirken bisherige Erfahrungen mit der neuen Prüfungsform qualitativ ermittelt. Quantitative Daten wurden mit Fragebögen bei Prüfern und betrieblichen Ausbildern, die Teilnehmer aus der Winterprüfung 2001/2002 ausgebildet hatten, erhoben. Beide Befragungen waren als Vollerhebung angelegt. Von den 1.280 angeschriebenen Prüfern sandten 416 auswertbare Fragebögen zurück. Aus den Ausbildungsbetrieben kamen 170 Fragebögen zurück, was einem Rücklauf von etwa 25 Prozent entspricht.

Die Auswertungen sind noch nicht abgeschlossen. Die dargestellten Ergebnisse haben damit noch keinen endgültigen Charakter. Sie beziehen sich in erster Linie auf die schriftlichen Befragungen.

Prüfungsteil A: hoher Aufwand – begrenzte Aussagekraft

Ein Charakteristikum der neuen Prüfungsform „Betrieblicher Auftrag“ ist die zeitliche Streckung des Prüfungsgeschehens über etwa sechs Monate. In dieser Zeit werden die Prüfer mehrmals gefordert: Sie entscheiden über den beantragten Auftrag, arbeiten die Dokumentation durch, bereiten das Fachgespräch vor, führen dieses und bewerten die Prüfungsleistungen. Daneben stellt die thematisch-inhaltliche Breite der betrieblichen Aufträge hohe zeitliche und fachliche Anforderungen. Die meisten Prüfer sind schwerpunktmäßig entweder auf den mechanischen oder den elektronischen Bereich ausgerichtet. Bereichsintegrierende Themenstellungen erfordern eine intensive Einarbeitung in den jeweils anderen Bereich sowie in mechatroni-

sche Gesamtzusammenhänge. Obwohl sich die Prüfer die erforderliche Fachkompetenz mehrheitlich in der Freizeit aneignen und dies als persönliche Qualifizierung ansehen, bleibt im Durchschnitt ein Aufwand von 6,0 Stunden, den jeder Prüfer pro Prüfling für Prüfungsteil A aufbringt. Dieser Aufwand wird von 60 Prozent der Prüfer als ein besonderes Problem der neuen Prüfungsform eingestuft. „Der Aufwand für die Prüfung ist kaum noch im Ehrenamt zu bewältigen.“ So und ähnlich lauten die Kommentare.

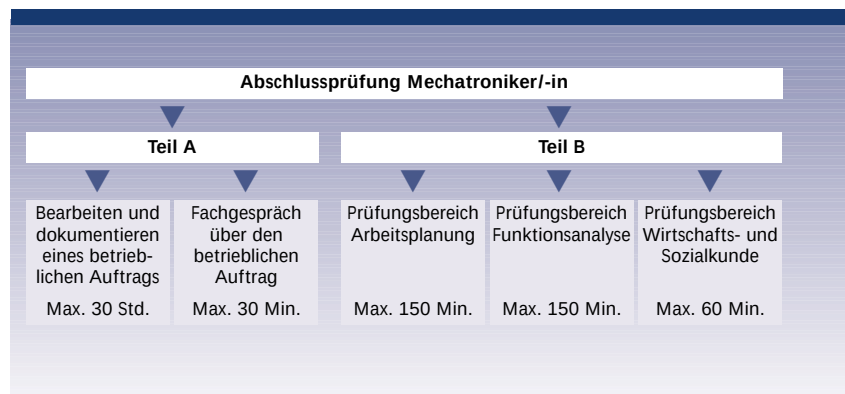
Die Ausbilder geben zu 85 Prozent an, dass der mit Prüfungsteil A im Betrieb entstehende Zeit- und Personalaufwand relativ hoch sei. Dieser wird allerdings im Vergleich zum Aufwand für Prüfungen in anderen gewerblich-technischen Berufen tendenziell als angemessen eingestuft, nicht zuletzt weil dem Aufwand nach Ansicht von über zwei Dritteln der Befragten mit dem Auftragesergebnis ein wirtschaftlicher Nutzen entgegenstehe.

Vier von fünf Ausbildern sehen die Praxisnähe als gegeben an, die Prüfer votieren etwas zurückhaltender. Hervorgehoben wird, dass die Anforderungen, die in der Ausbildungsordnung für den betrieblichen Auftrag festgelegt sind, charakteristisch für Praxisaufträge sind. Zweifel an der Praxisnähe gehen zumeist auf die Vorgabezeit von 30 Stunden zurück. Das führe dazu, dass „große Aufträge in unrealistisch kleine Splitter zerhackt“ oder „Miniaufträge aufgebläht werden“.

Ausgeprägte Praxisnähe führt nach den vorliegenden Daten nicht unmittelbar zu hoher Aussagekraft. Für die Mehrheit der Prüfer (55 Prozent) ist der Rückschluss von der im Prüfungsteil A erbrachten Leistung auf berufliche Handlungskompetenz nur eingeschränkt, kaum oder gar nicht möglich. Sie begründen dies vorwiegend damit, dass sie die faktische Leistung des Jugendlichen nicht direkt, sondern vermittelt über Dokumentation und Fachgespräch zur Kenntnis bekommen. Hierüber ließe sich primär die planerische und analytische Komponente beruflicher Kompetenz erkennen, jedoch kaum die ausführungsbezogene.

Die Leistungsbewertung erscheint für die Prüfer insgesamt als der zentrale Problembereich von Prüfungsteil A. Neben wiederholter Kritik an uneinheitlichen und formal ausgerichteten Bewertungskriterien bemängelten die Prüfer die eingeschränkte Vergleichbarkeit der Prüfungsarbeiten. Ferner bekundeten zahlreiche Prüfer, Schwierigkeiten damit zu haben, sich von einer auf messbare Ergebnisse ausgerichteten Form der Bewertung zu lösen und stattdessen eine auf die stimmige Konzeption und den Verlauf von auftragsbezogenen Arbeitsprozessen ausgerichtete Herangehensweise umzusetzen.

Struktur der Abschlussprüfung



Prüfungsteil B: insgesamt akzeptiert – im Detail verbesserungsfähig

Die Aufgaben zur Arbeitsplanung und zur Funktionsanalyse finden bei Prüfern und Ausbildern weitgehend Akzeptanz. Der Ansatz, von einer konkreten Auftrags- oder Anforderungssituation ausgehend Teilaufgaben zu formulieren, wird als angemessen erachtet, die berufsbreite theoretische Grundbildung praxisnah und anwendungsorientiert zu erfassen. Die Umsetzung des Konzeptes weist jedoch noch Mängel auf.

Hauptkritikpunkt war die teilweise einseitige Ausrichtung der (Teil-)Aufgaben entweder auf Mechanik oder auf Elektronik, wodurch das für den Beruf Mechatroniker charakteristische integrative Moment zu wenig Berücksichtigung fand. Bemängelt wurde ferner, dass der Bezug der Teilaufgaben zur Ausgangssituation mitunter fehle und auch die Teilaufgaben untereinander keinen hinreichenden Zusammenhang aufwiesen, um sich zu einem Ganzen zu fügen. Als dem Aufgabenkonzept besonders abträglich wurden die Teilaufgaben im Antwort-Auswahl-Format empfunden. Die bisweilen unklaren Aufgabenstellungen und die dadurch bedingte Variation in den Antworten erschwerte den Prüfern nicht nur fachlich die Leistungsbewertung, sondern erhöhe auch den Zeitaufwand für die Korrekturen. Diese Mängel wirken sich ungünstig auf die Praxisnähe und Aussagekraft über berufliche Handlungskompetenz von Prüfungsteil B aus. Rund die Hälfte der Prüfer meldete diesbezügliche Bedenken an.

Das Prüfungsmodell: verhaltener Optimismus

Die beschriebenen Probleme resultieren in eher vorsichtigen Äußerungen zur generellen Konzeption des Prüfungsmodells. Die Kombination aus betrieblichem Auftrag und anspruchsvollen schriftlichen Aufgaben halten 53 Prozent der Prüfer und zwei Drittel der Ausbilder für geeignet, berufliche Befähigung in angemessener Breite und Tiefe ab-

zubilden, die übrigen Befragten äußerten sich skeptisch. Auch in Bezug auf die Zukunftsträchtigkeit des Prüfungsmodells besteht Reserviertheit. Bei den Prüfern sind jene in der Mehrheit, die das Potenzial des Prüfungsmodells als richtungsweisend für zukünftige Entwicklungen im Prüfungswesen anzweifeln. Ihre Zweifel rühren in erster Linie aus der noch nicht optimal gelungenen Umsetzung und dem hohen Zeitaufwand her; nur vereinzelt wird grundlegende Kritik an der Gesamtkonzeption geübt. Bei den Ausbildern überwiegt die Gruppe derer, die in dieser Form der Abschlussprüfung ein zukunftsweisendes Prüfungsmodell sehen; ihr Optimismus gründet sich vornehmlich auf seine Praxisnähe und Flexibilität.

Fazit

Die bisherige Evaluation der Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in hat Stärken, aber auch Schwächen der neuen Prüfungsform hervorgebracht. Beim ersten regulären Prüfungsdurchgang galt es nicht nur, eine neue Prüfungsform umzusetzen, sondern auch, mit dieser neuen Methode die Qualifikationen eines neuen Berufes zu prüfen. Trotz dieser doppelten Herausforderung ist es gelungen, die Prüfung weitgehend praxisnah und authentisch zu gestalten. Hier liegt sicherlich eine Hauptstärke.

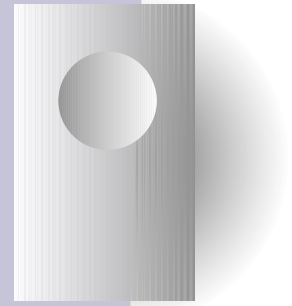
Die Ergebnisse legen aber auch nahe, dass Praxisnähe allein kein Garant für hohe Aussagekraft ist. Hierzu ist es erforderlich, die Berufspraxis in ihrer ganzen Breite und Tiefe abzubilden und einer einheitlichen Bewertung zugänglich zu machen. Dies ist noch nicht hinreichend gelungen. Beim Prüfungsteil A findet die praktische Komponente beruflicher Handlungskompetenz zu wenig Eingang, und die schriftlichen Aufgaben bilden die Bereiche der Mechanik, Elektronik und Informationstechnik noch eher additiv als in ihrem Zusammenwirken ab. Als weiterer Problembereich hat sich der Zeit- und Arbeitsaufwand herausgestellt, insbesondere die Prüfer sind hiervon betroffen.

Inwieweit es sich bei den dargestellten Problemen um anfängliche oder um strukturell bedingte Schwierigkeiten handelt, lässt sich auf der Grundlage der vorliegenden einmaligen Erhebung nicht klären. Hierfür sind Langzeitstudien erforderlich.

Insgesamt deuten die bisherigen Ergebnisse allerdings darauf hin, dass die neue Prüfungsform die erste große Bewährung im Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in mit einigen Einschränkungen bestanden hat. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Borch, H.; Weißmann, H.: *Mechatroniker/Mechatronikerin – ein neuer staatlich anerkannter Ausbildungsberuf*. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2000
- 2 ebenda
- 3 Die Ergebnisse sind im Internet einsehbar unter http://www.bibb.de/forum/fram_fo1.htm
- 4 Leitfadengestützte Interviews mit Prüfern, Ausbildern, Berufsschullehrern, Prüflingen, Kammerreferenten



Berufsbildungssysteme im Vergleich

ULRICH GRUBER

Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich

Georg Rothe

Neckar-Verlag Villingen-Schwenningen 2001, 888 Seiten, € 34,80

Beim Nachdenken über weitere Verbesserungen unseres Berufsbildungssystems könnte das Buch von Georg Rothe, emeritierter Ordinarius für Berufspädagogik an der Universität Karlsruhe (TH), von Nutzen sein. Die von einer Projektgruppe erarbeitete Studie trägt den Titel: „Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich“, Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik lebensbegleitenden Lernens. Lebenserfahrung, jahrzehntelange Berufserfahrung, dazu die Fähigkeit, Expertenwissen aus drei Ländern und verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu bündeln und unter systematischen Gesichtspunkten zu vergleichen, prägen dieses Werk.

Der Vergleich ist als Kompendium angelegt. Vertieft werden die Ergebnisse der Studie durch Beiträge namhafter Experten der Berufsbildung, der Arbeitswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Pädagogik und Politik. Viele dieser Beiträge sind für sich genommen die Lektüre wert.

Der Prozess des Vergleichens umfasst drei aufeinander aufbauende Stufen. Auf der Ersten werden über sechs Untersuchungsfelder hinweg Daten und Fakten aus den drei Qualifikationssystemen über einen detaillierten Fragenraster erhoben und zu einer breiten Informationsbasis zusammengefügt. Darauf aufbauend werden auf der zweiten

Stufe aus der Vielfalt von Erscheinungsformen Problem-bereiche herausgliedert und für diese exakte Vergleichs-ergebnisse erarbeitet sowie Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgestellt. Auf der dritten Stufe bezieht der Autor die in den drei Qualifizierungs-systemen erkennbaren Befunde (Ist-Position) auf Soll-Positionen, die die veränderten Anforderungen auf den Arbeitsmärkten widerspiegeln und zum großen Teil bereits in den Konventionen supranationaler Zusammenschlüsse zur Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme wie der UN, des Eu-roparats und der EU verankert sind.

Rothe untersucht dabei sechs Felder:

- (1) Beruf und Bildung in Verfassungen und Konventionen,
- (2) grundlegende Bildung und Berufsorientierung,
- (3) berufliche Erstausbildung und Abschlüsse,
- (4) Angebotsformen beruflicher Weiterbildung,
- (5) Varianten betriebsgebundener Bildungsgänge,
- (6) Ausbildungspersonal für Betrieb und Schule.

Das deutsche Bildungssystem ist vor allem gekennzeichnet durch die Trennung von Bildung und Berufsbildung. Es hat sich von den Grundsätzen und Forderungen Pestalozzis – der Bildung von Kopf, Herz und Hand – entfernt. Nach dem kritischen Wort eines Schweizer Kollegen ist daraus ein System geworden, das „kopflastig, herzlos und links-händig“ ist. Maier schreibt: „In einer Zeit, in der gegenüber der Öde des Stofflichen in der Schule oft genug der hilf-lose Ruf nach dem Musischen und Praktischen ertönt, könnte berufliche Bildung dazu beitragen, einer theoretisch verengten Bildung ihre praktische und soziale Dimension zurückzugeben.“

Die auf den Neuhumanismus zurückgehende Trennung von Allgemein- und Berufsbildung ist nach Rothe nicht mehr zeitgemäß. Er beklagt ferner getrennte Zuständigkeiten von Bund und Land sowie von Staat und Wirtschaft. Die Jugendlichen gingen zwar länger zur Schule als beispielsweise in Österreich und anderen Ländern, sie erreichten aber – vor allem an Hauptschulen – nicht die Ausbildungsfähigkeit. Die Folge: Viele Tausende blieben ohne Lehrstelle und würden in berufsvorbereitenden Kursen für das Arbeitsleben trainiert. „So bildet sich ein Rückstau auf dem Weg ins Berufsleben“, sagt Friedemann Stooß, früherer Leiter der Abteilung Berufsforschung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nürnberg. Für ihn liegt ein Ergebnis der Studie klar auf der Hand: „Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt muss verbessert werden.“ Dafür sei es auch erforderlich, neben dem System der herkömmlichen Lehre im Betrieb neue Wege zu gehen. Dazu gehöre, die Berufsschulen und überbetriebliche Ausbildungsstätten zu stärken. Sie seien am ehesten in der Lage, fachliches Wissen und Können systematisch im Lehrgang zu vermitteln; der Lehrbetrieb, dessen große Stärke das Erfahrungslernen darstelle, sei damit überfordert. Durchset-

zen müsse sich das alternierende Vorgehen, das ein intensives Wechselspiel zwischen Erfahrungslernen im Betrieb und systematischem Lernen in Theorie und Praxis in Kursen an beruflichen Schulen oder Ausbildungszentren vor-sieht. Dieses Prinzip solle auch an berufsqualifizierenden Vollzeitschulen bis hin zu Hochschulen realisiert werden.

Die Studie erkennt ein weiteres gravierendes Problem: das Primat der Erstausbildung. Den Anforderungen der moder-nen Arbeitswelt mit all ihren Brüchen und Entwicklungen werde dies nicht mehr gerecht – dafür wäre es nötig, so Rothe, den Schritt „zum lebensbegleitenden Lernen und dem Ausbau modularer Strukturen“ zu vollziehen. ■

E-Learning

ULRICH DEGEN

Klug durch E-Learning? Eine Marktstudie der DEKRA-Akademie

Peter Littig

W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2002, 74 Seiten, € 24,90

Das wissenschaftliche und praktische Curriculum Vitae des Autors trägt dazu bei, dass der „Blick hinter die Kulissen und der Vergleich mit der Lernwirklichkeit“ in ausgewähl-ten Unternehmen der Dienstleistungsbranche – einge-schlossen Banken und Sparkassen, Versicherungen, Finanz-dienstleister, Unternehmens- und IT-Berater sowie die öffentliche Verwaltung – ein sehr lesenswerter Beitrag zur „Diskussion über den Einsatz moderner Lehr- und Lern-methoden“ ist.

Das Fazit der Erhebungsergebnisse lautet insgesamt: Es ist weniger die Frage, „ob E-Learning zum Einsatz kommen soll, sondern eher wie, wann und wofür“ (71). Denn „viele (der Befragten, der Personalverantwortlichen und Anwen-der) begrüßen E-Learning grundsätzlich als Lernwerkzeug, sofern es sinnvoll in ein Arrangement eingebettet wird“ (ebda.). Dieser Befund reflektiert die Tatsache, dass die Zeit der ersten Euphorie von E-Learning der realistischen Ein-schätzung gewichen ist, dass zum einen eine „anwender-freundliche Technik ... (die) eine Grundvoraussetzung ist“ – die noch stärker gewährleistet sein muss – und die andere, dass schon wegen der isolierten Lernsituation beim E-Learn-ing sich „soziale Effekte, wie gegenseitiges Coaching, nicht einstellen ...“ (70). Übrigens wird deshalb nach Auffassung aller Befragten E-Learning auch die (Präsenz-)Seminare und -Workshops fachlicher Art nicht ersetzen.

Dass der Verbreitungsgrad von E-Learning in den o. a. Dienstleistungsbereichen mit weniger als 50 % erstaunlich gering und das prognostizierte Wachstum von E-Learning-

Produkten sich wohl auch absehbar nicht entscheidend vergrößern wird, ist in gewisser Weise überraschend. Die Befunde zu den Erhebungsergebnissen dieser Studie lassen sich im Wesentlichen in sechs zentralen Argumenten und Überlegungen zusammenfassen:

- Aus Sicht der Mitarbeiter liegt der Wert von E-Learning im Informationserwerb sowie in der praktischen Anwendbarkeit und raschen Nutzenfunktion.
- Aus Personalentwickler-Sicht ist der e-learning-basierte Lernprozess und sein unmittelbarer Praxisnutzen langfristigen Zielen unterzuordnen.
- Aus Personalleiter-Sicht dient E-Learning dem Doppelziel, Kosten und Arbeitszeitverluste durch Weiterbildung (!) zu minimieren.
- Die Effektivität von Lernen ist aus Mitarbeiter- und Personalleiter-Sicht dann besonders effektiv, wenn Lernen im Dialog stattfindet – und im Präsenzseminar.
- Fachthemen sind zentrales Einsatzgebiet von E-Learning in den Unternehmen und ganz selten die Softskills-Vermittlung (wie Teamfähigkeit, Führungskompetenz) – auch wegen fehlender geeigneter Programme.
- Ganz offensichtlich dient „E-Learning ... in der beruflichen Qualifizierung... der Ergänzung konventioneller Weiterbildungsmethoden...“, und „die Zukunft ... wird ... strategisch geplante Weiterbildungsprozesse (bringen), in denen die neuen Medien einen fest definierten Platz im Rahmen eines adäquaten ... problemspezifischen Gesamtkonzepts einnehmen“ (70).

Die Befunde werden durch 44 anschauliche und selbst erklärende Abbildungen auf Basis der empirischen Analyse sowie durch einen Abschnitt zu „Untersuchungsdesign und Methodik“ ergänzt (13/14).

Der Band schließt mit Empfehlungen an Personal- und Bildungsverantwortliche, ausgehend von der Überzeugung, dass „E-Learning ... einen wertvollen Beitrag im Rahmen der beruflichen Bildung leisten (kann), wenn es in bestimmten Phasen des Lernprozesses eingesetzt und eine geschickte Mixtur verschiedener Lernmethoden zusammengestellt wird“ (72). Die Empfehlungen beziehen sich auf die zu beachtenden Lernbedingungen, Strategien der Weiterbildung, Bereitschaft der Arbeitnehmer, Freizeit für berufliche Weiterbildung zu nutzen, Anwenderfreundlichkeit von Programmen und Software sowie die Lerneffizienz.

Wer sich über Anspruch und Wirklichkeit der Leistungspotenziale von E-Learning in der betrieblichen Weiterbildung und im Arbeitsprozess auf den neuesten Stand „schlau“ machen will, ist gut beraten, wenn er dieses Buch liest. ■

Lehrerbildung

ERNST SCHMEER

Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Festschrift für Reinhard Bader-Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung

Franz Bernard, Bärbel Schröder (Hrsg.)

Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt am Main 2000, 354 Seiten, € 24,54

Der Band ist in drei Abschnitte untergliedert, von denen im ersten Teil über die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern unter historischem, bildungspolitischem und internationalem Kontext berichtet wird. Im zweiten Abschnitt werden die neuen Anforderungen an die Aus- und Fortbildung im Berufsbildungsbereich mit insgesamt neun Beiträgen erörtert, und im dritten Abschnitt wird auf die Entwicklung von Fachdidaktiken gewerblich-technischer Fachrichtungen eingegangen.

Die historischen Entwicklungsphasen der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen verfolgt B. Bonz.

Die zentrale Rolle des Berufsbildungsbereiches innerhalb der internationalen Wirtschafts- und Bildungspolitik und seine Bedeutung unter dem Globalisierungsaspekt wird von G. Grothe dargelegt.

Vom Standpunkt des verantwortlichen Bundeslandes beleuchtet G. Weber aktuelle Probleme der Lehrergewinnung für berufliche Schulen.

G. Besenfelder zeigt das breit gefächerte Anforderungsprofil der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen auf und sieht nur in der universitären Ausbildung eine den umfassenden Anforderungen entsprechende Zukunftsperspektive.

W. Habel fordert eine professionalisierte universitäre Lehrerausbildung unter Berücksichtigung einer besseren Passung zwischen Lehrerausbildung und Lehrerbeschäftigung. In einem interessanten Diskurs zeigt P. Sloane das Anliegen der Wirtschaftspädagogik auf, das auf ein breiteres Spektrum pädagogischer Tätigkeiten im Beschäftigungssystem hinzielt, während im Vergleich dazu Berufspädagogik und Fachdidaktik im gewerblich-technischen Bereich vorwiegend auf eine Lehramtstätigkeit fokussiert sind.

Der zweite Abschnitt beginnt mit dem Beitrag von R. Huisinga, der eine akzentuierte pädagogische Professionsorientierung für Lehrer an berufsbildenden Schulen fordert.

G. Pätzold erwartet die Verwirklichung der Forderung zur Modernisierung der Lehrerbildung in einer besseren Kooperation der dreiphasigen Lehrerausbildung mit den Institutionen Universität, Studienseminar/Ausbildungsschule, Lehrerfortbildungsinstitution.

Konzeption und Umsetzung des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen an der Universität Magdeburg wer-

den von T. Diehl/M. Frenz vor dem Hintergrund der Erfahrungen in den alten und neuen Bundesländern dargelegt. D. Arndt/B. Schröder fordern eine Einbeziehung der schulpraktischen Studien in die empirische Forschung.

Von A. Richter wird die Bedeutung von Modellversuchen für die Lehrerbildung für berufsbildende Schulen am Beispiel des BLK-Modellversuchs „Qualitätsmanagement und berufliche Bildung“ begründet.

M. Müller plädiert für eine effizientere Lernortkooperation zur besseren Vernetzung schulischer Lernfelder mit betrieblichen Handlungsfeldern.

Zur Lernfeldkonzeption nehmen S. Borchert/A. Gofredo Stellung und erörtern Umsetzungsmöglichkeiten der nach Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrpläne.

H. Grawert fordert ein breites Qualifikationsprofil für Angehörige von Rahmenlehrplanausschüssen und eine Berücksichtigung dieser Kompetenzen in einer veränderten Lehreraus- und -fortbildung.

H.-G. Reuter formuliert Kriterien zum Nutzen einer Fachzeitschrift, die Themen zu berufsbildenden Schulen behandelt, und sieht diese in „Die berufsbildende Schule“ erfüllt.

Den dritten Abschnitt leitet H. Sanfleber ein, der die Bildungskonzeption der Technik für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe in NRW darstellt und Probleme und Perspektiven einer technischen Bildung diskutiert.

K. Jenewein entwickelt eine fundierte Methodenkonzeption für das berufliche Lernen im Berufsfeld Elektrotechnik, die Erfahrungen aus der auftragsorientierten Ausbildung in den Elektroberufen berücksichtigt.

F. Bernard betrachtet die Entwicklung einer Fachdidaktik für technikwissenschaftlich-berufliche Fachrichtungen und erörtert Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Hinblick zu einer Unterrichtsmethodik, die im einphasigen Lehramtsstudium zum Diplomgewerbelehrer in der DDR als berufspädagogische Teildisziplin angesehen wurde.

Den Herausgebern ist mit diesem ansprechenden Werk ein fundierter Beitrag zur Diskussion um die Weiterentwicklung der Lehrerbildung für berufsbildende Institutionen gelungen. Das wissenschaftliche Lebenswerk Reinhard Baders erfährt damit eine Würdigung, die mit der Erwartung seines weiteren nachhaltigen Engagements verbunden ist. ■

In memoriam Friedrich Edding

Mit tiefer Trauer erfüllt uns die Nachricht vom Tod von Friedrich Edding, emeritierter Professor für Bildungsökonomie an der Humanistischen Fakultät der Technischen Universität Berlin und langjähriger Direktor der Abteilung Bildungsökonomie am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Er starb am 14. September im Alter von 93 Jahren in Berlin. Viele von uns verlieren mit ihm ihren hochverehrten akademischen Lehrer, von dem sie entscheidende Impulse für ihre spätere Arbeit in der Berufsbildungsforschung erfahren haben. Seinen stets gewährten kritischen Rat und seine nie versagte tatkräftige Hilfe werden wir künftig schmerzlich entbehren.

Friedrich Edding war der Begründer der Bildungsökonomie in Deutschland. Doch dies allein machte seinen bereits zu Lebzeiten legendären Ruf nicht aus. Sein überragender Einfluss auf die allgemeine Bildungsforschung und -politik, den er immer in praktischer Absicht ausübte, machte ihn zu einer Institution.

Edding, der erst 1959 mit der Berufung als Professor an die Hochschule für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt am Main seine 1936 von den Nationalsozialisten jäh abgebrochene Hochschullehrerlaufbahn beginnen konnte, engagierte sich vehement in der am Beginn der sechziger Jahre aufziehenden Bildungsreformdiskussion und sorgte dafür, dass darin auch ohne Abstriche der Bereich der beruflichen Bildung mit einbezogen wurde. Sehr deutlich wird in seinen zahlreichen Schriften das unermüdliche Streben erkennbar, die Spannung zwischen Wissenschaft und Politik zu überwinden. In einer „fast fugenlosen Integration“ ist ihm dieses, sein Leben prägendes Ziel gelungen. Den Höhepunkt seines Wirkens erreichte Edding 1966 als Mitglied der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und seit 1971 als Vorsitzender der Sachverständigenkommission zur Untersuchung von Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung, ein Gremium, das bis heute seinen Namen trägt. Die wegweisenden Ergebnisse der Arbeiten der „Edding-Kommission“ zur methodischen Erfassung der betrieblichen Ausbildungskosten gelten ohne Abstriche bis in die Gegenwart.

Als einer der Väter des Bundesinstituts für Berufsbildung hat Friedrich Edding die Arbeit des Instituts nicht nur kritisch beobachtet, sondern er half, wo immer sein Rat gefragt war. Das gilt für die Kostenerhebungen des Instituts wie auch für die Beratung der Institutsleitung. Bis Ende 1999 war er auch prägendes Mitglied der Jury des Hermann-Schmidt-Preises für Innovative Berufsbildung.

Friedrich Edding hat sich als brillanter Wissenschaftler nicht im Elfenbeinturm verschanzt, vielmehr war er, der sich als „skeptischer Optimist“ sah, davon überzeugt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Urteile sehr wohl in öffentliche Diskussionen über Maßnahmen und Orientierungen eingebracht werden müssen und dabei durchaus Chancen hätten, in der Praxis berücksichtigt zu werden. Für das Bundesinstitut für Berufsbildung, gleichermaßen Wissenschaft und Praxis verpflichtet, war er ein kongenialer Partner. Er hat das wohl auch so gesehen, denn er hat uns immer auf kollegiale, unprätentiöse Art bei wissenschaftlichen Fragen ebenso bereitwillig und menschlich verständnisvoll beraten wie bei der Formulierung von praktischen politischen Lösungsvorschlägen. Mit Friedrich Edding verlieren wir einen guten Freund, der uns unermüdlich angeregt und auch hartnäckig angestoßen hat. Von uns gegangen ist ein großer Gelehrter mit engagiertem Blick für gesellschaftliche Gegenwarts- und Zukunftsfragen, dem die nationale und internationale Bildungsforschung aber auch und gerade die deutsche Bildungspolitik überaus viel zu verdanken hat.

Wir verneigen uns in Trauer und Ehrfurcht vor Friedrich Edding. Wir werden ihn nicht vergessen.

Folkmar Kath

Helmut Pütz

Edgar Sauter

**Vocational training for a global society
Prospects in the 21st century
Berufsbildung für eine globale Gesellschaft
Perspektiven im 21. Jahrhundert**
Hypotheses and questions

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 5, p. 5

The Federal Institute for Vocational Training (BIBB) will be staging its fourth major Congress entitled "Vocational Training for a global society – prospects in the 21st century" during the period October 23-25, 2002. Just like in 1988, 1992 and 1996, this Congress will offer an opportunity for anyone involved in vocational training to engage in an intensive exchange of information and comparison of experience regarding prospects and solutions in the field of vocational training. Requirements, questions and problems emanating from a globalised knowledge and service-based society will be the main topics of the eleven forums at the Congress, with a total of 42 working groups. "BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis" presents the main hypotheses and questions to be addressed in the particular forums.

**International cooperation in the field of vocational training
Internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung**
Interview with Rupert Maclean, Director of the UNESCO-UNEVOC International Center for Vocational Training, Bonn

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 5, p. 28

In the interview Mr. Maclean reports on the special tasks of the Center, which inter alia include supporting a global network of 200 UNEVOC centres in 136 countries and establishing itself to serve as a platform for co-operation and discussion in the field of vocational training. Additional topics include relations between UNESCO/UNEVOC in Bonn and the International Labour Organization (ILO) in Geneva and an analysis of the role and attractiveness of the German vocational training system. The Center expects BIBB to collaborate with it e.g. on joint projects in various countries as well as in the fields of research and publishing.

ROLF JANSEN
The East-West-difference: Regional mobility in connection with training and employment
Ost-West-Gefälle: Regionale Mobilität im Zusammenhang mit Ausbildung und Beschäftigung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 5, p. 30

The discussion is based on a BIBB/IAB survey in the form of a broad-based, representative questionnaire filled out by more than 34,000 working people in Germany selected in a random sampling procedure. They were surveyed in terms of their qualifications and their current employment situation. The survey involved a host of questions aiming at understanding regional mobility for employment reasons. A special focus is on internal German migration from Eastern to Western Germany. The group of people who have resettled in the western part of the Republic are compared with those who have remained in the Eastern Länder and working people in the Western Länder who are also from there on the basis of job-related indicators.

MARTIN LANG, GÜNTER PÄTZOLD
In-company continuing training with an intranet-based learning environment – usage and acceptance
Innerbetriebliche Weiterbildung mit einer intranetbasierten Lernumgebung – Nutzung und Akzeptanz

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 5, p. 36

In-company continuing vocational training has usually been conducted in the form of on-site events thus far. This is increasingly viewed to be a problem, as learning for future needs – as is practiced in seminars – is increasingly unable to meet the needs set out in company qualification concepts. Intranet-supported learning environments hold out the promise of solutions in these situations – particularly when the task is to train a large number of staff in a company group.

With the introduction of Web-Based Training (WBT) "value management", which has been evaluated by the Chair for Vocational Education at the University of Dortmund in terms of use and acceptance, more than 6,000 management staff have received continuing training in an intranet-based learning environment at Bayer AG.

AUTOREN

- **ANNEMARIE CORDES**
LIFE e. V.,
Dircksenstr. 47, 10178 Berlin
E-Mail: Acorda@aol.com

- **ULRICH GRUBER**
Heuhohlweg 1 A, 61462 Königstein

- **DIPL.-ING. MARTIN LANG**
Universität Dortmund
Lehrstuhl für Berufspädagogik
Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund
E-Mail: Lang@fb12.uni-dortmund.de

- **RUPERT MACLEAN**
Internationales Zentrum für Berufsbildung
der UNESCO-UNEVOC
Görresstr. 15, 53113 Bonn
E-Mail: RM@unevoc.de

- **PROF. DR. GÜNTER PÄTZOLD**
Universität Dortmund
Lehrstuhl für Berufspädagogik
Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund
E-Mail: Paetzold@fb12.uni-dortmund.de

- **PROF. DR. ERNST SCHMEER**
Universität Potsdam
Institut für Berufspädagogik
Postfach 60 15 53, 14415 Potsdam
E-Mail: schmeer@rz.uni-potsdam.de

- **DIPL.-ÖKONOM JENS STUHLREIER**
Gerhard-Mercator-Universität Duisburg
Geibelstr. 41, 47057 Duisburg
E-Mail: stuhldreier@uni-duisburg.de

AUTOREN DES BIBB

- **WALTER BROSI**
E-Mail: brosi@bibb.de

- **ULRICH DEGEN**
E-Mail: degen@bibb.de

- **MARGIT EBBINGHAUS**
E-Mail: ebbinghaus@bibb.de

- **ROLF JANSEN**
E-Mail: jansen@bibb.de

- **ANKE SETTELMAYER**
E-Mail: settelmeyer@bibb.de

- **GUNTHER SPILLNER**
E-Mail: spillner@bibb.de

- **WOLFGANG TSCHIRNER**
E-Mail: tschirner@bibb.de

Liebe Leserinnen und Leser,

ab 2003 wird sich der Abonnementpreis unserer Zeitschrift nach vier Jahren geringfügig erhöhen. Ein Jahresabonnement wird 39,70 €, das Auslandsabonnement 44,40 € kosten. Ein Einzelheft erhalten Sie für 7,90 €. Alle Preise – wie bisher – zuzüglich Versandkosten. Gleichzeitig freuen wir uns, Ihnen ab dem nächsten Jahr auch einen Zusatznutzen bieten zu können.

Es ist geplant, ab 2003 Ihnen als Abonnenten den jeweiligen Jahrgang der BWP zum Jahresende auch als CD-ROM zur Verfügung zu stellen und so u. a. eine interaktive Recherche und eine Platz sparende Archivierung zu ermöglichen.

Auch weiter werden wir uns bemühen, durch aktuelle Informationen, ein nutzerfreundliches Layout sowie gelegentliche Zugaben in Form der themenbezogenen Beilage „BWPspezial“ Ihr Interesse zu finden. Die Redaktion

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
31. Jahrgang, Heft 5/2002, September/Oktober 2002

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 0228 - 107-1722/1723/1724
E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Heike Krämer, Kerstin Mucke,
Dr. Eckart Strohmaier, Herbert Tutschner

Gestaltung

Hoch Drei, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefax: 0521 - 9 11 01 - 19,
Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11
E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,60 €
Jahresabonnement 37,80 €
Auslandsabonnement 42,40 €
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

Copyright

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

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

ISSN 0341-451



IT-Berufe machen Karriere

Zur Evaluation der neuen Berufe im Bereich Information und Telekommunikation

Hans Borch, Hans Weißmann (Hrsg.)

Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär, Bonn
W. Bertelsmann Verlag 2002, 160 Seiten, 16,50 EUR
ISBN 3-7639-0963-X, Bestell-Nr. 110-405

Seit dem Start der Ausbildung in den Berufen der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT) reißen die Erfolgsmeldungen nicht ab. Die erwarteten Ausbildungszahlen wurden weit übertroffen und auch die Zahl der ausbildenden Betriebe nimmt immer weiter zu. Wie ist die hohe Abiturientenquote einzuschätzen? Haben Hauptschüler durch die hohe Abiturientenquote weniger Chancen in diesem Berufsfeld? Warum ist der Frauenanteil mit nur 15% der Auszubildenden so gering? Der Band greift diese Fragen auf und gibt einen Überblick über die Strukturen, Inhalte und Ausbildungsneuerungen der IT-Berufe.



IT-Weiterbildung hat Niveau(s)

Das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger

Hans Borch, Hans Weißmann (Hrsg.)

Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär, Bonn
W. Bertelsmann Verlag 2002, 160 Seiten, 12,90 EUR
ISBN 3-7639-0968-0, Bestell-Nr. 110-409

Mit seiner federführenden Beteiligung an der Erarbeitung eines neuen IT-Weiterbildungskonzepts setzt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) seine engagierten Entwicklungsarbeiten für die neuen IT-Ausbildungsberufe, die Begleitung und Evaluierung ihrer Einführung und Umsetzung in die betriebliche Praxis nahtlos fort.

Die hier vorgelegte Materialsammlung dokumentiert den bisherigen Entstehungsprozess des soeben verabschiedeten neuen gestuften Weiterbildungssystems für IT-Berufe, das Furore machen kann, weil es beispielhaft flexibel und offen für zu erwartende Veränderungen angelegt ist.



Alle Veröffentlichungen
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 05 21/911 01-11
Telefax: 05 21/911 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten