

Innovationen durch Modellversuche

Kommentar

Modellversuche initiieren und unterstützen
Erfolgsgeschichten der Berufsbildung

Weitere Themen u. a.

Weiterbildung – welche Kosten tragen
die Teilnehmer?

Berufsbildung braucht neue Impulse

Bundeszuständigkeit für die gesamte
berufliche Bildung?

► **KOMMENTAR**

- 03** HEINZ HOLZ
Modellversuche initiieren und unterstützen
Erfolgsgeschichten der deutschen Berufsbildung

► **THEMA:
INNOVATIONEN DURCH
MODELLVERSUCHE**

- 05** HEINZ HOLZ, DOROTHEA SCHEMME,
GISELA WESTHOFF
Aktuelle Wirtschaftsmodellversuche fördern
Bildungsinnovationen
- 09** GISELA WESTHOFF, BEATE ZELLER
Externes Ausbildungsmanagement – Instrument
zur Sicherung der Modernisierung der betrieblichen
Ausbildung
- 13** MICHAEL SANDER, JÖRG VEIT
Selbstlernen am virtuellen Kundenauftrag
Zur Gestaltung auftragsorientierter und multimedialgestützter
Lernarrangements
- 17** HELMUT ERNST, HERBERT MICHEL
Service-Aus- und Weiterbildner unterstützen die
Aus- und Weiterbildung in KMU
Erfahrungen aus dem Modellversuch EPOS
- 21** PETER WÖLFFLING, HORST MIETHE,
PETER ALBRECHT
Wissensmanagement im Kontext von
Unternehmenskultur und Wertschöpfung
- 25** BERND ECKERT, MARION WADEWITZ
Weiterentwicklung von Ausbildungsverbänden zu
modernen Bildungsdienstleistern
Erfahrungen aus dem Modellversuch AWIT
- 30** MANUELA NIETHAMMER, SIGRUN EICHHORN,
SILKE CHRISTEN
Prozessorientierte Bildungsgestaltung –
ein Praxisbeispiel aus dem Modellversuch GEFLEX
- 34** KLAUS FAHLE
LEONARDO DA VINCI – ein europäisches
Modellversuchsprogramm im Wandel

► **BLICKPUNKT**

- 39** URSULA BEICHT, ELISABETH M. KREKEL,
GÜNTER WALDEN
Berufliche Weiterbildung – welche Kosten tragen
die Teilnehmer?

► **INTERNATIONAL**

- 44** REINHARD STOCKMANN
Berufsbildung braucht neue Impulse
Entwicklungspolitische Bedeutung muss
gestärkt werden

► **BERICHTE**

- 49** WILFRIED BRÜGGEMANN
Innovationen in der beruflichen Bildung
– Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises
(WIP) 2004

► **DISKUSSION**

- 51** THOMAS KLUBERTZ
Bundeszuständigkeit für die gesamte
berufliche Bildung?

► **REZENSIONEN**

► **ABSTRACTS**

► **IMPRESSUM / AUTOREN**

- Für Felix Kempf zum 80. Geburtstag (S. 29)

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“
und einen Flyer des BIBB zu Modellversuchen.



Modellversuche initiieren und unterstützen Erfolgsgeschichten der deutschen Berufsbildung

► 30 Jahre Modellversuche mit ihren Kernprinzipien Innovation und Transfer haben die Berufsbildungslandschaft bewegt, tiefe Spuren hinterlassen und Weichen für die Zukunft gestellt.

Mit den bisherigen Erfolgen wird die Philosophie der Modellversuche demonstriert, dass der erfahrene Praktiker und die Weiterentwicklung des Erfahrungsschatzes aus der Bildungspraxis im Mittelpunkt einer zukunftsorientierten Modernisierung der Berufsbildung stehen. Nur die Einbeziehung der unmittelbar betroffenen Gestalter und Umsetzer vor Ort führt letztlich zu wirksamen *Themen* für Modellversuche. Für die wirksame *Umsetzung* ist ein stabiles Bündnis von erfahrenen Praktikern *und* handlungsorientierten Wissenschaftlern entscheidend.

Modellversuche werden nicht selten mit dem Vorwurf konfrontiert, ihre Transferleistungen seien insgesamt zu mager, die von ihnen ausgehenden Reformimpulse zu schwach, und zudem würden sie nur etwas für Großunternehmen leisten. Diese (un)differenzierten Bewertungen haben sicher etwas mit der Komplexität der Modellversuchsansätze zu tun. Zum Teil leiten sie sich aus überzogenen Erwartungen ab, und zum Teil sind auch die Impulse und Wirkungen für die Berufsbildungspraxis und Berufsbildungspolitik nicht immer unmittelbar erkennbar. Standard bei Modellversuchen ist heute der permanente Transfer während der gesamten Laufzeit. Die Wirkeffekte werden durch eine Vernetzung der Modellversuche zu Schwerpunkten optimiert.

Der Wert von Modellversuchen wird in aller Regel an der direkten Verbreitung von Modellversuchsergebnissen gemessen. Zur Bewertung werden vor allem herangezogen:

- Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen des Modellversuchsträgers und der wissenschaftlichen Begleitung;
- Besuche von Experten und interessierten Personen;
- Anzahl von Veröffentlichungen;
- Teilnahme von Modellversuchsakteuren an einschlägigen Kongressen, Tagungen und Workshops;
- Verankerung der Ergebnisse beim Durchführungsträger über das Ende der Modellversuchslaufzeit hinaus.

Die folgenden Modellversuche/Modellversuchsreihen erfuhren eine besonders erfolgreiche Verbreitung in der Praxis:

1. *Projektlernmethode und Leittextmethode*

Diese Methoden stehen für den Übergang von der Abarbeitung kleinschrittiger, systematischer Lehrgänge zu handlungsorientierten Ansätzen. Dies war auch für die Praxis revolutionär. Als „Berufsbildungs-Mekkas“ haben sich die Ausbildungsstätten von Daimler-Benz in Gaggenau (Dampfmaschine) und den Stahlwerken Peine und Salzgitter (Hobby-Maschine) profiliert. Die Projektorientierung löste damals in weiten Teilen der Bundesrepublik die lehrgangsorientierte Produktion von Teilen für die Schrottkiste ab.

Die Leittexte standen für das aktive selbstständige Lernen. Basis bildete die wissenschaftlich orientierte Handlungsregulationstheorie mit dem Modell der vollständigen Handlung (von der selbstständigen Information über Planung, Durchführung bis hin zur Bewertung.) Der Transfer der Leittextmethode, mittlerweile in vielfachen Varianten in der Alltagsroutine der Ausbildung verankert, hält bis heute an.

2. *Juniorfirmen/Übungsfirmen*

Vor ca. 20 Jahren wurden in einem Modellversuchsverbund mit der IHK Friedrichshafen unterschiedlich akzentuierte Juniorfirmen entwickelt. Im Mittelpunkt standen hierbei die verstärkte Handlungsorientierung über selbstständige Verantwortungsbereiche, der Ausbau und die Einübung berufsübergreifender Kooperationen sowie die Vermittlung und das Training von Qualifikationen für Unternehmer.

3. *Benachteiligte*

Die Modellversuche zur Qualifizierung von Benachteiligten befassten sich mit methodisch-didaktischen Fragen, der Integration sozialpädagogischer Ansätze und der Entwicklung ausbildungsbegleitender Hilfen. Einer der größten Erfolge ist dabei heute weitestgehend vergessen. Es waren die Erkenntnisse aus den Modellversuchen, die das Fundament für die bundesweite Benachteiligtenförderung bildeten, wie sie heute noch von der Bundesagentur für Arbeit umgesetzt wird.

4. Umweltschutz

Die Mitte der 80er Jahre laufende Reihe zielte strategisch auf eine Qualifizierung des Bildungspersonals. Über sie sollte der Umweltgedanke in seiner jeweiligen betrieblichen Ausprägung in die Alltagsroutine der Ausbildung und der Arbeit eingeführt werden. Der Ansatz wurde über eine sehr umfangreiche Entwicklung branchen- und fachspezifischer Medien mit handlungsorientierten Beispielen und Projekten unterstützt.

5. Arbeitsplatzorientierte Berufsbildung – dezentrale Lernkonzepte, Lerninseln

Die Bedeutung des „arbeitsplatzintegrierten Lernens“ und des „Erfahrungslernens“ wird heute niemand mehr in Zweifel ziehen. Dass diese Themen wieder in Theorie- und Praxisdiskussionen Eingang gefunden haben, wird aber nur selten auf Modellversuche zurückgeführt.

Ein Prinzip der heutigen Modernisierung ist der unaufhaltsame Bedeutungszuwachs des Lernortes Arbeitsplatz. Die Einbeziehung des Arbeitsplatzes, möglichst mit Phasen selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernens, ist heute zum Gütesiegel jedweder Berufsbildung geworden. Über 4000 Ausbilder und Ausbildungsleiter, Auszubildende, Betriebsräte sowie Mitglieder von Jugend- und Auszubildendenvertretungen, Lehrer allgemein- und berufsbildender Schulen, Führungskräfte unterschiedlichster Funktionsbereiche und Bildungsexperten haben Lerninseln bei einem unserer Modellversuchspartner besucht.

6. Verbundausbildung, Bildungsdienstleister

Die Verbundausbildung, zunächst nur orientiert an der Schaffung und Sicherung zusätzlicher Ausbildungsplätze, wurde in Modellversuchen um qualitative Komponenten erweitert. Im Vordergrund stand dabei die Umsetzung des politischen Postulats einer Flexibilisierung der Berufsbildung. Über in den Verbund integrierte Bildungsdienstleister wurden Zusatzqualifikationen vermittelt und Berufskarrieren auch in kleineren Betrieben ermöglicht.

Die Leitidee war, eine kontinuierliche und qualitätsvolle Berufsbildung auch in den kleineren Unternehmen zu sichern. In der Konsequenz verlieren standardisierte Lehrgänge und Seminare an Bedeutung. Die nun von den Unternehmen eingeforderte Individualisierung der Berufsbildung, orientiert an den spezifischen Betriebsbedürfnissen, erfordert maßgeschneiderte Konzepte, die von der Beratung bis zum externen Bildungsmanagement reichen. Von außerordentlicher Bedeutung erwies sich hierbei der didaktisch-methodische Ansatz der Lern- und Arbeitsaufgaben.



HEINZ HOLZ

Leiter des Arbeitsbereichs „Modellversuche, Innovation und Transfer“ im BIBB

Modernisierung durch Modellversuche

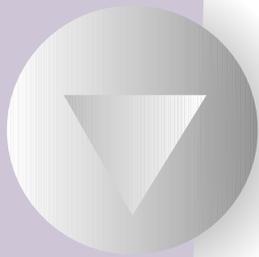
Es werden regionalisierte Modelle und Vernetzungskonzepte demonstriert, die sicherstellen, dass auch die mit den neuen Ausbildungsordnungen gegebenen Flexibilitätspotenziale in den kleineren Unternehmen ausgeschöpft werden können.

Inwieweit Leitbilder einer modernen Berufsbildung auf Modellversuchs-ideen und Modellversuchsergebnisse zurückgehen, soll hier nicht weiter verfolgt werden. Es gibt auf jeden Fall sehr viele Entsprechungen, aber selten kommt jemand auf die Idee, die einzelnen didaktischen Prinzipien und Schlüsselqualifikationen mit Modellversuchen in Verbindung zu bringen. Es ist aber unstrittig, dass eine in die Praxis umgesetzte handlungsorientierte Berufsbildung ohne die über Modellversuche geförderten Projektlernkonzepte, die leittextorientierten Ansätze und das Lernen am Kundenauftrag nicht denkbar ist.

Nicht immer erkennbare Impulse und Wirkungen von Modellversuchen für die Berufsbildungspraxis und -politik zeigen sich besonders im Bereich der Ausbildungsordnungen: Die auch heute noch legendäre „Neuordnung der Metall- und Elektroberufe“ Mitte der 80er Jahre wäre ohne die vorausgehenden Modellversuche zu Leittextkonzepten nicht denkbar. Über erprobte Konzepte der vollständigen Handlung wurde demonstriert, dass die Vision eines selbstständigen Facharbeiters auch praktisch realisierbar ist. Für die Umsetzung in die neuen Ausbildungsordnungen war es wichtig, dass die Projektleiter bedeutsamer Modellversuche auch für die Weichenstellungen im Neuordnungsverfahren verantwortlich waren.

Etwa 20 Jahre später erleben wir eine neue Etappe bei Ausbildungsordnungen im handwerklichen Bereich. Die Praxiserfolge des methodischen Konzeptes „Lernen am Kundenauftrag“ spiegeln sich in den Neuordnungen im Sanitär-, Heizungs-, Klima-Handwerk und im Elektro-Handwerk wieder. Entsprechende Konzepte sehen vor, dass sich überbetriebliche Bildungsmaßnahmen auch am Lernen im Kundenauftrag ausrichten (Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB vom Juli 2002).

Rückschauend können vor allem die Modellversuche als erfolgreich gelten, mit denen eine Vision, eine neue Idee, transportiert wurde. Hier könnte etwa die Vision der beruflichen Handlungsfähigkeit oder der unaufhaltsame Bedeutungszuwachs des Lernortes Arbeitsplatz mit der Faszination selbst organisierter Lernelemente aufgeführt werden. Vielleicht ist die These „Hinter jeder erfolgreichen Modernisierung der Berufsbildung steht ein Modellversuch“ mehr als eine Utopie. ■



Aktuelle Wirtschaftsmodellversuche fördern Bildungsinnovationen

► Modellversuche spielen bei der notwendigen Erneuerung von Inhalten, Methoden und Strukturen der Berufsbildung seit Jahrzehnten eine bedeutende Rolle. Als Katalysatoren für die ständige Modernisierung greifen sie innovative Trends auf und leiten beispielhaft praktische Schritte bildungspolitisch relevant erscheinender Neuentwicklungen auf breiter Ebene ein. Ihre seismographische und demonstrative Funktion erfüllen Modellversuche über das Zusammenwirken von Berufsbildungspraxis, -forschung und -politik. Im Beitrag werden aktuelle Schwerpunkte der Modellversuchsarbeit dargestellt.

Modellversuche leiten Veränderungsprozesse und Verhaltensänderungen ein, indem sie zentrale Themen langfristig und kontinuierlich transportieren und Lernprozesse auf allen Ebenen fördern. Die breite Beteiligung von Akteuren ermöglicht dabei eine Überprüfung verschiedener Modernisierungsoptionen sowie die Aushandlung und Findung eines tragfähigen Konsenses.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) begleitet im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Wirtschaftsmodellversuche seit fast 30 Jahren. Gegenwärtig laufen ca. 65 Modellversuche, die jeweils bestimmten aktuellen Schwerpunkten zugeordnet sind. In darauf bezogenen themenspezifischen Arbeitskreisen finden fachliche Austausch- und Diskussionsprozesse der Beteiligten statt. Im Folgenden werden vier Modellversuchsschwerpunkte und ihr Beitrag zur Förderung von Bildungsinnovationen vorgestellt.

Bildungsdienstleister lernen gemeinsam mit dem Kunden

Eine zukunftsorientierte Berufsbildung nimmt vor allem die Berufsbildung in kleineren Unternehmen in den Blick. Damit hat der weltweite Trend einer Abwendung von Standardisierungen und die Hinwendung zur Individualisierung auch die Berufsbildung erreicht. Maßgeschneiderte Bildungskonzepte für die Unternehmen sind gefragt.

Der Begriffswandel vom *Bildungsträger* zum *Bildungsdienstleister* zeigt die Zielrichtung an. Die Kundenorientierung, d. h. die Berücksichtigung spezieller betrieblicher Bedürfnisse und die Anknüpfung am Wissensstand der Mitarbeiter, stehen im Mittelpunkt. In diesem Netzwerk muss sich der neue Bildungsdienstleister positionieren. Modellvorhaben zu diesem Schwerpunkt führen hier von der Beratung über maßgeschneiderte Aus- und Weiterbildungs-



HEINZ HOLZ

Leiter des Arbeitsbereichs „Modellversuche, Innovation und Transfer“ im BIBB



DOROTHEA SCHEMME

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Modellversuche, Innovation und Transfer“ im BIBB



GISELA WESTHOFF

Dipl.-Pädagogin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Modellversuche, Innovation und Transfer“ im BIBB



Modellversuche

geben Anstöße für die Entwicklung der

▶ Bildungsforschung

▶ Bildungspraxis

▶ Bildungspolitik

konzepte bis zum externen Bildungsmanagement. Ziel ist die Identifizierung bzw. Herausbildung der Kernkompetenzen innovativer Bildungsdienstleister.

Ein innovativer Bildungsdienstleister zeichnet sich durch folgende Kernkompetenzen aus:

1. Die Beherrschung innovativer Lernkonzepte, um spezifische, individuelle Kundenbedürfnisse praxisnah umsetzen zu können. Wichtig ist hierbei das gemeinsame Lernen und Entwickeln mit dem Kunden.
Stichworte: Lernen am Kundenauftrag und Konzipierung bildungsbedeutsamer Betriebsaufgaben
2. Die Entwicklung und Umsetzung passgenauer Lernkonzepte, die an den konkreten aktuellen Arbeitsplatzanforderungen orientiert sind, erfordern eine entsprechende Neuausrichtung der Organisationsstruktur, der Organisationsabläufe und einer zielorientierten Personalentwicklung.
Stichwort: Verknüpfung von Berufsbildung mit Personal- und Organisationsentwicklung
3. Die neuen Formen einer ausgeprägten Kundenorientierung, der Wechsel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung, das hohe Maß an Individualisierung von Bildungsdienstleistungen und ein darauf bezogenes Marketing erfordern ein neues ökonomisches Denken und die Einführung und Handhabung neuer Instrumente.
Stichwort: Controlling
4. Die Rolle als Bildungsdienstleister kann nur in einer regionalen Vernetzung gestaltet werden. Ausbildungs- und Weiterbildungsverbände in unterschiedlicher Ausprägung gestalten die Alltagsroutine der Berufsbildung. In diesen Netzen soll nicht mehr der Konkurrenzgedanke dominieren; es wird der Gedanke zur Kooperation und dem gemeinsamen Lernen und Entwickeln gepflegt.
Stichwort: regionale Netze
5. Im Kampf um den Kunden stellt sich kontinuierlich die Frage nach neuen Geschäftsfeldern. Neue Dienstleistungen ranken sich um den Schwerpunkt: selbst organisiertes Lernen im Betrieb und Gestaltung von Prozessen.
Stichworte: Beiträge zum Serviceausbilder und zum Lernen am Kundenauftrag in den Fachbeiträgen dieses Heftes

Insgesamt erstrecken sich die Modellversuchsansätze zu diesem Schwerpunkt über 15 Jahre und umfassen etwa 20 konkrete Erprobungen.

Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung in kleineren Unternehmen

Der Modellversuchsschwerpunkt ist zu verstehen als eine strategische Antwort der Berufsbildung auf die sich immer mehr beschleunigenden Veränderungsprozesse in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft.

Ausgangspunkt sind die *gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe*. Diese erlauben, die Ausbildung stärker an den speziellen betrieblichen Erfordernissen und den Anforderungen der Arbeitswelt auszurichten, stellen aber auch neue, höhere Anforderungen an die Betriebe.

Zielgruppe der einzelnen Modellversuche sind die Akteure in den kleineren Betrieben. Diesen Betrieben fällt es schwerer als Groß- und Mittelbetrieben, sich auf die neuen Anforderungen an die Ausbildung einzustellen und die Innovationen für sich zu nutzen. Sie benötigen deshalb spezielle Angebote. Solche werden in einer Reihe von Modellversuchen entwickelt, erprobt und begleitet. Der Schwerpunkt fasst diese Einzelvorhaben zusammen.

Übergeordnete Ziele sind sowohl die *Qualitätssicherung* bzw. *Qualitätsverbesserung* als auch die *Erweiterung des Ausbildungsangebots*.

Folgende Beispiele stehen für die Konkretisierung des Modellversuchsschwerpunktes in der Gestaltung der Ausbildung in kleinen Betrieben:

- Die unterschiedlichen Modellversuche sollen die Vielfalt der Branchen und Unternehmen möglichst genau widerspiegeln.
- Die ausbildende Fachkraft, von der die Ausbildung in den kleineren Betrieben weit gehend getragen wird, steht im Mittelpunkt des Interesses.
- Konzepte selbst gesteuerten Lernens (Förderung der Selbstständigkeit der Auszubildenden) sind ein wichtiges Element, das sowohl den Auszubildenden, den Fachkräften als auch den Unternehmen insgesamt zugute kommt.
- Die Gestaltung und Förderung kann von den meisten Betrieben allein nicht geleistet werden, zumal die notwendige Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung auch eine Rolle bei diesen Konzepten spielt.
- Unterstützung bei der Aus- und Weiterbildung in kleineren Betrieben bieten unterschiedliche Formen externen Ausbildungsmanagements.

- Der Aufbau von Netzwerken der Unternehmen untereinander und mit anderen Akteuren der beruflichen Bildung ist eine wichtige Aufgabe, um den erhöhten Anforderungen gerecht zu werden.

Regelmäßige Treffen des Arbeitskreises bilden die Voraussetzung für einen kontinuierlichen Austausch der zugehörigen einzelnen Modellversuche und verbessern die Transferchancen. Der Schwerpunkt umfasst ca. 20 Modellversuche, die seit dem Jahre 2002 realisiert werden.

Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

In der wissensbasierten Arbeitswelt bilden kontinuierlich angelegte und intern rückgekoppelte Lern- und Dialogprozesse die Voraussetzung dafür, dass individuelles Wissen und kollektive Expertise *neues Wissen hervorbringen* und die *gemeinsame Handlungsbasis stärken*. Um komplexe Aufgaben zu lösen, müssen implizite Fähigkeiten, verborgene informell erworbene Erfahrungen und explizite Wissensbestände systematisch zusammengeführt werden. Vernetzt und kombiniert werden ferner interner und externer Sachverstand. Dies schließt auch die Nutzung weltweit zugänglicher Informationsquellen ein. Ziel ist es nicht nur, vorhandenes Wissen zu teilen, es transparent und organisationsweit verfügbar zu machen, sondern auch Probleme zu analysieren und daraus neues Handlungswissen zu generieren. Diesem Themenkreis widmet sich der Modellversuchsschwerpunkt Wissensmanagement.

Aufbauend auf einer Reihe von Modellversuchen zum Thema „Berufsbildung in lernenden Organisationen“ werden gegenwärtig zehn Modellvorhaben betreut, in deren Mittelpunkt die Ausgestaltung, Implementation und der Transfer von unterschiedlich akzentuierten Ansätzen eines arbeitsorientierten Wissensmanagements stehen. Besonders Augenmerk kommt dabei der Umsetzung von tragfähigen Strategien in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zu.

Entwickelt und erprobt werden Ansätze des individuellen und interpersonellen sowie des betrieblichen und betriebsübergreifenden Wissensmanagements. Im Fokus des Interesses stehen dabei:

- die Klärung des Wissensbegriffs und seine Erweiterung um das implizite Wissen,
- die Analyse förderlicher Bedingungen und erfolgskritischer Faktoren einer generations-, berufs- und hierarchieübergreifenden Wissenskommunikation und Wissensteilung in Gruppen,

- die Erschließung von Lernpotenzialen auf allen Ebenen einer Organisation zur Bewältigung komplexer Aufgaben, insbesondere die Verbesserung von Schnittstellenfunktionen,
- die Frage der Motivation und Wissensbewertung, was Menschen und Organisationen dazu bewegt, das Wissen anderer anzunehmen und nutzbringend anzuwenden,
- die Weiterentwicklung des geteilten Wissens bzw. die Generierung von neuem Wissen,
- die Zusammenführung verschiedener Wissensgebiete,
- geeignete Methoden, Instrumente und „Spielregeln“ des Wissensmanagements,
- die Vermittlung und Aneignung dafür erforderlicher Medienkompetenzen,
- die Frage der Bilanzierung und Evaluation von Prozessen des Wissensmanagements.

Unterschiedliche Modellversuchsschwerpunkte werden in Flyern dokumentiert



Prozessorientierte und erfahrungsgeladene berufliche Bildung

In einer Reihe von Modellversuchen zur „Prozessorientierung in der beruflichen Bildung“ werden seit Mitte der 90er Jahre Reformansätze mit vielfältigen inhaltlichen und methodischen Elementen gefördert, um Prozessdenken und Prozesshandeln gezielt in der beruflichen Aus- und Weiterbildungspraxis zu verankern. Von den insgesamt zehn Wirtschaftsmodellvorhaben sind inzwischen fünf mit Erfolg abgeschlossen worden, so dass gesicherte Ergebnisse vorliegen.¹

Zur Überwindung funktionsorientierter Konzepte wird in den Modellversuchen dieses Schwerpunktes vor allem daran gearbeitet, charakteristische Arbeitsaufgaben und -prozesse zu entschlüsseln, das heißt:

Modellversuche aktuell



Henning Bau, Thomas Stahl (Hrsg.)
Entwicklung einer Kooperationskultur im dualen System der beruflichen Ausbildung

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung,
Der Generalsekretär

Der Modellversuch „kobas“ hat entscheidende Schritte zur Intensivierung und Verbesserung der Lernortkooperation entwickelt und erprobt. Die Ergebnisse bestätigen, dass beide Kooperationspartner – Betrieb und Berufsschule – profitieren. Sie zeigen aber auch, dass sich das Potenzial nur entfalten kann, wenn die schulischen und die betrieblichen Rahmenbedingungen für eine kontinuierliche Arbeit vor Ort gegeben und gesichert sind.

BIBB 2002, ISBN 3-7639-0953-2
216 Seiten, 19,50 €



Nina Großmann, Tilmann Krogoll
Prozessorientierte Kompetenzentwicklung im Betrieb (mit CD-ROM)

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär

Zur Unterstützung des Transfers wurden Fallbeispiele, Umsetzungshilfen und Handreichungen zur Gestaltung selbst organisierter und arbeitsintegrierter Weiterbildung in Gruppen zu einem Leitfaden gebündelt und für die betriebliche Weiterbildung gerade auch in KMU bereitgestellt. Der Band liefert so einen praxisorientierten Beitrag zu aktuellen Fragen der Kompetenzentwicklung in beteiligungsorientierten Arbeitsprozessen.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-0989-3
176 Seiten, 20,90 €



Manfred Hoppe, Jürgen Hummel,
Werner Gerwin, Michael Sander (Hrsg.)
Lernen im und am Kundenauftrag

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung,
Der Generalsekretär

Ausgehend von der Erörterung der didaktischen Perspektiven des Lernens im und am Kundenauftrag werden die vielfältigen lernorganisatorischen Auswirkungen auf die Lernorte sowie auf die Konsequenzen bei der Umsetzung in Betrieb, Schule und überbetrieblichen Ausbildungsstätten dargestellt. Zahlreiche Praxisbeispiele konkretisieren die vorangegangenen theoretischen Ausführungen.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-1006-9
272 Seiten, 19,90 €

In Ergänzung dieser Broschüre erschien die CD-ROM: Ein Kundenauftrag ...
Hrsg. BIBB, 9,80 €, Bestell-Nr. 91-80650.
Bezug: Christiani-Verlag,
E-Mail: info@christiani.de; www.christiani.de

- inhaltlich relevante Dimensionen der Arbeitsprozesskompetenz als Lernziele zu identifizieren und auszuscharfen gemäß den Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz,
- geeignete didaktische Wege, Methoden und Instrumentarien der Vermittlung entsprechender Kompetenzen aufzuzeigen,
- die neue Rolle der Ausbilder und Ausbildungsbeauftragten zu definieren und diese dafür zu qualifizieren sowie
- angemessene Organisationsformen für eine dual-kooperative Umsetzung der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung zu entwickeln, die durch die Auswahl der Lern- und Arbeitsorganisation berufliches Erfahrungslernen und abstrakten Wissenserwerb verknüpfen.

Dabei kommt es auf die Verknüpfung von informellem und formellem Lernen an.

Vier Modellvorhaben zum „*Erfahrungswissen – Die verborgene Seite beruflichen Handelns*“ – ebenfalls ein Aspekt im Rahmen dieses Schwerpunktes – gehen auf neue Anforderungen zur Bewältigung von komplexen, offenen Handlungssituationen ein. Das ganzheitliche Konzept der Verbindung sinnlich-ästhetischer, emotionaler und kognitiv-rationaler Erfahrungsanteile dient der Integration von planmäßigem und erfahrungsgeleitetem Arbeitshandeln und somit als Grundlage zur Förderung der Fähigkeit, berufliches Wissen und Können auch auf dem Weg des „Erfahrung-Machens“ zu erwerben und anzuwenden.²

Fazit

Die Informationen über das Spektrum der in Modellversuchen entwickelten und erprobten Lösungsansätze werden praxisnah aufbereitet und so einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Der Transfer als wichtiges Element der Modellversuchsarbeit wird dabei kontinuierlich weiterentwickelt. Mittlerweile erstreckt sich das Set von Verbreitungsmöglichkeiten von dezentraler Vertrauensbildung in der Praxis über Materialien und Medien bis hin zu zentralen Datenbanken.³ Modellversuche fördern so Bildungsinnovationen und tragen wesentlich zu einer praxisnahen Modernisierung der beruflichen Bildung bei. ■

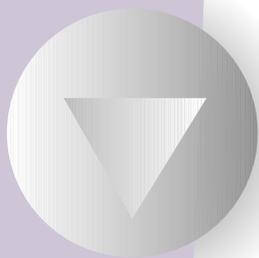
Anmerkungen

1 Siehe: www.vw-coaching.de;
www.itb.uni-bremen.de;
<http://nibis.ni.schule.de/dez3/gab>;
www.mv-pro.de;
www.gala-gerlingen.de;
www.dilo-modellversuch.de

2 Bauer, H. G. u. a.: *Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hochtechnisierten Arbeitsbereichen*. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2002
3 Siehe: www.bibb.de

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



Externes Ausbildungsmanagement – Instrument zur Sicherung der Modernisierung der betrieblichen Ausbildung

► Die gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe sind ein wichtiges Element zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Sie erlauben den Betrieben, Flexibilitätsspielräume in der Ausbildung sinnvoll zu nutzen und mit betrieblichen Abläufen zu verbinden. Allerdings haben vor allem kleine und mittlere Unternehmen Schwierigkeiten mit der Umsetzung solcher innovativer Berufsbilder. Sie bedürfen einer stärkeren Unterstützung von außen. Eine Vernetzung von betrieblichem Ausbildungsmanagement mit den Leistungen eines externen Bildungsdienstleisters kann die Modernisierung der Ausbildung nachhaltig absichern. Ein Modellversuch zum „externen Ausbildungsmanagement“ greift diese Problematik auf.

Problemstellung

Die neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe verfolgen das Ziel, den Betrieben eine maßgeschneiderte Ausbildung ihrer Fachkräfte zu ermöglichen. In den verschiedenen Strukturkonzepten – z. B. in der Differenzierung zwischen Kern- und Fachqualifikationen oder Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten – liegen Flexibilitätspotenziale, die die Fachkräfteausbildung besser mit spezifischen betrieblichen Abläufen verbindet. Neue Qualifikationsanforderungen können in der Ausbildung aktuell umgesetzt werden. Mit den modernen Strukturkonzepten soll auch eine engere Verzahnung von Fachkräfteausbildung und Weiterbildung in den Betrieben ermöglicht werden.

Die Umsetzung der Flexibilitätsprinzipien in den neuen Berufen und damit die Realisierung eines wesentlichen Modernisierungsaspektes bringt vor allem in kleineren Betrieben Schwierigkeiten mit sich. Das gilt verstärkt für junge Unternehmen, die sich neu am Markt behaupten müssen. Für sie bieten diese Berufsbildungskonzepte gleichzeitig gute Möglichkeiten für eine Ausbildungsbeteiligung, da sie die Anforderungen an eine zukunftssträchtige Qualifizierung verstärkt berücksichtigen – eine Schlussfolgerung, die auch die Forschungsergebnisse des BIBB zeigen.¹ Deutlich wird, dass ausbildungsferne Betriebe sich eher an der Ausbildung beteiligen, wenn sie entsprechende Hilfestellungen von außen erhalten. Sie benötigen qualifiziertes Personal, wenn sie wirtschaftlich erfolgreich bleiben wollen. Dieser Bedarf kann nicht allein über Quereinsteiger gedeckt werden; zudem ist die Einarbeitung fachfremder Kräfte zeit- und kostenaufwendig.

Mit welchen Problemen sind kleinere Betriebe bei einer gestaltungsoffenen Ausbildung konfrontiert? Welche Möglichkeiten gibt es, die neuen Berufskonzepte in kleinen Unternehmen zu integrieren, damit auch dort die Innovationen der Berufsbildung genutzt werden können? Die Beantwortung dieser Fragen sowie die Entwicklung und Erprobung entsprechender Konzepte ist eine typische Aufgabe von Wirtschaftsmodellversuchen.



GISELA WESTHOFF

Dipl.-Pädagogin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Modellversuche, Innovation und Transfer“ im BIBB



BEATE ZELLER

Stellv. Abteilungsleiterin der bfz Bildungsforschung der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH, Nürnberg

Externes Ausbildungsmanagement unterstützt die nachhaltige Sicherung von Modernisierungserfolgen in der Ausbildung

Der Modellversuch „Externes Ausbildungsmanagement“ (vgl. Kasten) gehört dem Modellversuchsschwerpunkt „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung in kleineren Unternehmen“ an und ist als eine strategische

Modellversuch

Entwicklung von Verfahren und Produkten externen Ausbildungsmanagements in der gestaltungsoffenen Ausbildung (Externes Ausbildungsmanagement)

Laufzeit:

01.06.2002–31.05.2006

Durchführungsträger:

Zentrum für Ausbildungsmanagement Bayern (zab), Nürnberg

Wissenschaftliche Begleitung:

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (f-bb), Nürnberg

Fachliche Betreuung:

BIBB (Gisela Westhoff)

Antwort auf die sich beschleunigenden Veränderungsprozesse zu verstehen. Einer der Ausgangspunkte sind die neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe, die es erlauben, die Ausbildung stärker an den speziellen betrieblichen Erfordernissen auszurichten.

Zielgruppe des Modellversuchsschwerpunktes sind die Akteure in den kleineren Betrieben, denen es schwerer fällt als den Groß- und Mittelbetrieben, sich auf die neuen Anforderungen an die

Ausbildung einzustellen und die Innovationen für sich zu nutzen. Sie benötigen spezielle Angebote. Solche werden in einer Reihe von Modellversuchen entwickelt, erprobt und begleitet. Übergeordnete Ziele des Schwerpunkts sind die Qualitätssicherung und -verbesserung der Ausbildung sowie der Erhalt und die Erweiterung des Ausbildungsangebots.²

Der Modellversuch „Externes Ausbildungsmanagement“ untersucht, wie die Umsetzung der Innovationen in der Berufsbildung unter den Rahmenbedingungen der Arbeits- und Ausbildungsorganisation kleinerer Betrieben unterstützt werden kann und welche Infrastruktur geschaffen werden muss, damit sich die neuen Berufe und ihre gestaltungsoffenen Ansätze nachhaltig etablieren. Sein Ziel ist es, ein Modell externen Ausbildungsmanagements zu entwickeln und zu erproben, das über die Beratung und rein administrative Entlastung von Ausbildungsbetrieben hinausgeht und in die betrieblichen Strukturen integrierbar ist. Dabei wird die Schnittstelle zwischen Betrieb und externer Unterstützung neu definiert als ein Feld von Aktivitäten, die gemeinsam zu gestalten sind. Die Erprobung des Modells in Betrieben soll auch Erkenntnisse über die Anforderungen an mitwirkende Bildungseinrichtungen erbringen.

Der Modellversuch geht von drei zentralen Thesen aus:

1. Die Integration externen Expertenwissens zur Umsetzung neuer Ausbildungskonzepte kommt der Unternehmensphilosophie vieler kleinerer Betriebe entgegen.

Gefordert ist eine stärkere Professionalisierung im persönlichen Bereich und ein höherer Grad der Institutionalisierung

der Ausbildung im Betrieb. Große und innovative Unternehmen, die im Ausbildungsbereich Vorreiterrollen übernehmen, sind eher in der Lage, sich auf die neuen Anforderungen einzustellen. Anders sieht es bei mittleren, kleinen und Kleinstbetrieben aus, die mit über 80 % der Auszubildenden den Hauptteil der Ausbildung tragen. Diese oft hoch spezialisierten Unternehmen können für die komplexen Anforderungen nicht hinreichend eigene personelle und sachliche Ressourcen zur Verfügung stellen. In diesen Betrieben steht in der Regel auch kein hauptberuflicher Ausbilder zur Verfügung. Nebenamtliche Ausbilder erfüllen hier Leitungs-, Durchführungs- und Dispositionstätigkeiten in einer Person. Ihre Ausbildungsleistung hängt insofern in hohem Maße von den Arbeitsbedingungen ab, unter denen sie Haupt- und Nebenaufgaben koordinieren können. Viele Betriebe definieren das Fehlen eines hinreichend professionellen Ausbildungsmanagements selbst als Problem. Bei der Suche nach Lösungsstrategien befinden sich insbesondere kleinere Unternehmen in einer deutlichen Neuorientierung. Sie erteilen bisherigen Formen der Problemlösung von „innen“ eine Absage. Die Gründe sind vielfältig:

- Qualifizierungsmodelle, die sich an betriebliche Ausbilder wenden, unterstellen in der Regel die Ausbildungssituation größerer Betriebe.
- Selbst Weiterbildungskonzepte, die für die Zielgruppe der nebenamtlichen Ausbilder entwickelt werden, können das Problem nicht lösen, weil sie auf das betriebliche Umfeld der Ausbildung in den kleinen Betrieben kaum Einfluss nehmen.
- Viele elaborierte Modelle produktionsintegrierter Ausbildung sind in kleinen Betrieben wegen des schwer einschätzbaren Investitionsaufwands, der laufenden Personalkosten und des organisatorischen Aufwands im Verhältnis zum erwarteten Nutzen für die Nachwuchsqualifizierung schwer umzusetzen.

Den Zielsetzungen moderner Unternehmenskonzepte folgend, sehen viele Betriebe eine Lösung weniger in einer Vergrößerung eigener personeller und sachlicher Ressourcen als vielmehr im Zukauf externer Ausbildungsleistungen.³ Mit der Integration externen Managements sind bestehende Ausbildungsstrukturen flexibel an neue Lagen anzupassen bzw. ist Ausbildung in die betrieblichen Strukturen zu integrieren, ohne dass ihre Organisation zu sperrig und wirtschaftlich zu aufwändig wird.

2. Bildungsträger bieten die Voraussetzung dafür, als externe Dienstleister für die betriebliche Ausbildung zu fungieren: Die neuen Strukturen der Zusammenarbeit müssen gemeinsam mit den Betrieben entwickelt werden.

Der Bereich Ausbildung ist für Bildungsträger in der Regel kein zentrales Geschäftsfeld. Qualifizierungsangebote beziehen sich eher auf Randbereiche der Ausbildung und auf

institutionelle Kostenträger als Kunden. Kernbereiche ihrer Dienstleistungen sind z. B. Berufsorientierungsmaßnahmen, Ausbildungsmaßnahmen für Benachteiligte, Zusatzqualifizierungskurse, Prüfungskurse etc. Sollen Bildungsträger betriebliches Ausbildungsmanagement extern ergänzen, also im Kernbereich der Ausbildung Leistungen anbieten und in und mit den Betrieben realisieren, müssen sie neue Angebotsformen entwickeln, gemeinsam mit ihren Kunden neue Vermittlungsformen erproben und ihr eigenes Personal qualifizieren. Einige Bildungsdienstleister steigen derzeit in das Feld der externen Ausbildungsdienstleistung ein über die Beteiligung an Ausbildungsverbänden oder an regionalen Ausbildungsnetzwerken. An diese Erfahrungen kann angeknüpft werden.

3. Zur nachhaltigen Verankerung neuer Berufskonzepte in den Betrieben sind Instrumente zu entwickeln, die aktivierend auf die Betriebe einwirken. Das bedeutet eine Erweiterung bisheriger Ansätze externen Ausbildungsmanagements.

Herkömmliche Strategien externen Ausbildungsmanagements zielen vornehmlich darauf ab, die erforderliche Ausbildungsinfrastruktur in Unternehmen bereitzustellen. Um Unternehmen den Einstieg in die Ausbildung zu erleichtern, werden Leistungen rund um die Ausbildung durch das externe Ausbildungsmanagement organisiert bzw. direkt übernommen. Die Verfahren und Produkte, die dabei zum Einsatz kommen, unterstützen die Betriebe in unterschiedlichem Umfang und reichen in qualitativer Hinsicht von rein administrativer Entlastung bis hin zur Verlagerung wesentlicher Entscheidungskompetenzen nach außen. Die administrative Entlastung kann beispielsweise Fragen der Ausbildungsverträge oder der Abstimmung mit Kammern und Berufsschulen betreffen. Damit soll es den Betrieben erleichtert werden, sich auf die betrieblich-fachliche Ausbildung zu konzentrieren. Zur Sicherung der Nachhaltigkeit betrieblicher Ausbildungsstrukturen reicht es jedoch nicht, fehlende betriebliche Ausbildungsressourcen zu substituieren.

Weiter reichende Konzepte externen Ausbildungsmanagements unterstützen Betriebe bei der Planung und Gestaltung der Ausbildung. Es ist wichtig, Instrumente zu integrieren, die aktivierend auf die Betriebe einwirken, um die Spielräume neuer Ausbildungskonzepte sinnvoll – bezogen auf die jeweils konkreten betrieblichen Besonderheiten – nutzen zu können. Externes Ausbildungsmanagement muss intern mitgestaltet und mit vollzogen werden können, damit Ausbildungskompetenz im Betrieb ausgebaut werden kann.

Der Modellversuch organisiert die Entwicklung von Instrumenten, Verfahren und Produkten externen Ausbildungsmanagements sowie ihre Erprobung in enger Zusammenarbeit zwischen mitwirkenden Ausbildungsberatern bzw. Bildungseinrichtungen sowie Personalleitern, Geschäftsfüh-



ern, Ausbildungsverantwortlichen und Fachexperten aus beteiligten Betrieben. Von den Instrumenten und Verfahren, die das Schaubild im Folgenden zeigt, werden exemplarisch drei Instrumente vorgestellt, die auf diese Weise entwickelt wurden:

DER „VIRTUELLE AUSBILDER“

Der „Virtuelle Ausbilder“ zielt auf die Entlastung kleiner Betriebe bei der Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Ausbildungsinhalten, für welche die sachlichen und personellen Ressourcen fehlen. Die besondere Unterstützung selbst organisierten Lernens auf Seiten der Auszubildenden ist ein weiteres Ziel.

Betriebliche Vorgaben für die Entwicklung waren vor allem Preisgünstigkeit und Integrierbarkeit in die betrieblichen Abläufe.

Die Einbindung neuer Medien bietet sich an, weil Lernen via Internet im Hinblick auf Lernorte und Lernzeit die nötige Flexibilität ermöglicht. Entwickelt wurde das Instrument zunächst für das Themenfeld „IT-Kompetenz“.

Ausgangspunkt ist ein onlinegestütztes Training für Auszubildende, das durch Präsenzphasen ergänzt wird. In dieser Form des „Blended Learning“ vermittelt ein externer Ausbilder den Auszubildenden fachliche und überfachliche Ausbildungsinhalte. In einem geschlossenen Forum kommuniziert ein Moderator – der „virtuelle Ausbilder“ – mit den Auszubildenden verschiedener Betriebe. Lerninhalte werden von ihnen während der Onlinephasen eigenständig oder in selbst organisierten Lerngruppen aufbereitet. Im Anschluss erarbeiten sie Übungsaufgaben, die durch den virtuellen Ausbilder vorgegeben werden. Rückmeldung ist via E-Mail ständig gewährleistet. In den Präsenzphasen wird das Training durch praktische Übungsprojekte ergänzt, die als Gruppenarbeit durchgeführt werden.

Von den Betrieben geschätzt ist der ökonomische Einsatz von Ressourcen: Via Internet kann ein „virtueller Ausbilder“ Auszubildende aus verschiedenen Betrieben betreuen. Bei der Vermittlung berufsübergreifender Themen können Auszubildende verschiedener Ausbildungsberufe zusammen weiter unterrichtet werden.

WEITERBILDUNG FÜR AUSBILDENDE FACHKRÄFTE

Beratung und Weiterbildung betrieblicher Fachkräfte haben im Spektrum der Unterstützungsangebote nach wie vor einen hohen Stellenwert. Beides sind Instrumente, mit denen Ausbildungskompetenzen im Betrieb verankert werden sollen. Sie sollen dem Verlust der betrieblichen Ausbildungskultur entgegenwirken, einer Gefahr, die sich über die externe Substitution von Ausbildungsaktivitäten einstellen kann.

Bei der gestaltungsoffenen Ausbildung kommt den ausbildenden Fachkräften, also den betrieblichen Mitarbeitern in den einzelnen Abteilungen, eine Schlüsselrolle zu.

Für sie wurden im Modellversuch neue Formen der Weiterbildung entwickelt, die auch das betriebliche Umfeld der

Ausbildung in den kleinen Betrieben berücksichtigen. Im Zentrum steht dabei die Vernetzung verschiedener Unternehmen: Erfahrungen, die mit den neu geordneten Berufen in anderen Unternehmen gemacht wurden, Ausbildungskompetenzen, die entwickelt wurden, können über regionale Ausbildungnetzwerke wechselseitig nutzbar gemacht werden. Grundlage des Konzepts ist die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs der ausbildenden Fachkräfte in Kleinbetrieben. Die Untersuchung war auf regionaler Basis angelegt. Gemeinsam mit internen und externen Experten wurden Workshopkonzepte erarbeitet, die die regionalen Besonderheiten berücksichtigen. Die Umsetzung erfolgt ebenfalls wechselseitig durch die beteiligten betrieblichen Ex-

pertinnen und Experten. Im Anschluss an die Weiterbildungssequenzen sind virtuelle Diskussionsplattformen vorgesehen, die einen fortgesetzten Wissensaustausch der Teilnehmer ermöglichen.

NETZWERKE ALS INSTRUMENTE EXTERNEN AUSBILDUNGSMANAGEMENTS

Regionale branchenspezifische Netzwerke zwischen Unternehmen und außerbetrieblichen Partnern der Ausbildung (Kammern, Verbände, Berufsschulen ...) unterstützen im externen Ausbildungsmanagement die Qualifizierung und

Kompetenzentwicklung der beteiligten Akteure. Im zielgerichteten Erfahrungsaustausch insbesondere von Unternehmen zu Unternehmen werden betriebspezifische Lösungen transparent, Expertenwissen gebündelt und nutzbar gemacht. Ein Netzwerk stellt eine Plattform dar zum wechselseitigen Austausch der Ausbildungsressourcen der beteiligten Betriebe. Felder gegenseitiger Unterstützung sind: Organisation und Durchführung gemeinsamer Workshops für die Auszubildenden, Austausch von Auszubildenden zwischen Unternehmen und betriebsübergreifende Ausbildungsprojekten. Das kommt kleinen, oft hoch spezialisierten Unternehmen entgegen, die wegen fehlender technischer, fachlicher oder personeller Voraussetzungen nicht alle Ausbildungsinhalte abdecken können. Über die gegenseitige Entlastung bei der Vermittlung von Ausbildungsinhalten ist für alle beteiligten Unternehmen ein effektiverer Ressourceneinsatz gewährleistet. Dieser Netzwerkansatz wird von den beteiligten Betrieben gerade wegen seiner hohen Flexibilität geschätzt und Verbundmodellen mit vertraglichen Verbindlichkeiten vorgezogen.

Transfer der Ergebnisse

Wie die dargestellte Auswahl zeigt, werden im Modellversuch ganz verschiedene Instrumente und Verfahren entwickelt, um den unterschiedlichen Bedarfen in den Ausbildungsbetrieben zu begegnen. Ein breiter Transfer der Ergebnisse und Produkte bereits während der Laufzeit wird durch die Anbindung des Modellversuchs an eine Ausbildungsinitiative des landesweit agierenden Bayerischen Unternehmensverbandes Metall und Elektro e. V. (BayME) und des Verbandes der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V. (VBM) erreicht. Die Erprobung und Umsetzung findet durch das Zentrum für Ausbildungsmanagement Bayern (zab) statt. Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) evaluiert die Instrumente des Modellversuchs im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung.

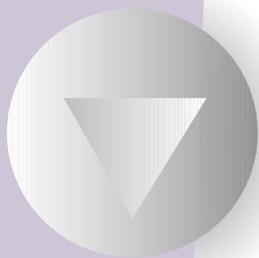
Ein ebenfalls wichtiger Transfer findet statt durch den kontinuierlichen Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen Wirtschaftsmodellversuchen in dem beschriebenen Modellversuchsschwerpunkt.

Bei einem erfolgreichen Transfer wird es auch den kleineren Betrieben gelingen, die Möglichkeiten der neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsinhalte adäquat auszuschöpfen. Die neuen Instrumente, Verfahren und Produkte werden auch auf die Umsetzung anderer neuer Anforderungen übertragbar sein.

Der Modellversuch leistet im Kontext des Schwerpunktes einen Beitrag dazu, die Ausbildungsqualität kleinerer und mittlerer Betriebe zu erhöhen sowie deren Ausbildungsbereitschaft zu erhalten und auszubauen. Gleichzeitig kann er damit auch die Ausbildungs- und Berufschancen junger Menschen verbessern. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. Webers, B.: *Quantitative und qualitativ strukturelle Aspekte bei neuen Ausbildungsberufen für den Dienstleistungssektor (QUADI)*, Abschlussbericht. In: *Forschungsergebnisse 2002, BIBB, Bielefeld 2003*, S. 11 ff.; Westhoff, G.: *Junge Dienstleistungsunternehmen wünschen sich mehr Information und gezielte Beratung*. In: *BWP 30 (2001) 5*, S. 54–55; Schöngen, K.: *Hohe Ausbildungsbeteiligung in jungen Dienstleistungsunternehmen*. In: *BWP 31 (2002) 2*, S. 40–44; Peppinghaus, B.; Westhoff, G.; Webers, B.: *Kaufleute im Dienstleistungsbereich zwischen Back-Office und Kundenkontakt*. In: *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. 4. BIBB-Fachkongress 2002, Bonn 2003*, S. 99 ff.
- 2 Vgl. dazu auch Holz, H.; Schemme, D.; Westhoff, G.: *Aktuelle Wirtschaftsmodellversuche fördern Bildungsinnovationen*.
- 3 *Eine Untersuchung der Ausbildungssituation in Berufen der Metall- und Elektroindustrie im Arbeitsamtsbezirk Nürnberg stützt die exemplarischen Aussagen. Der Untersuchung zufolge wünschen sich 100 % der Kleinbetriebe und 62 % der mittleren Betriebe eine externe Unterstützung für die Ausbildung. Ferner würden 20 % der Kleinbetriebe und 30 % der mittleren Betriebe verstärkt ausbilden, wenn sie externe Ausbildungsleistungen nutzen könnten.*



Selbstlernen am virtuellen Kundenauftrag

Zur Gestaltung auftragsorientierter und multimedial gestützter Lernarrangements

► Ausgehend von der ganzheitlichen Betrachtung typischer Kundenaufträge mit gewerkeübergreifenden Inhalten wurden im Modellversuch „Selbstlernen am Kundenauftrag ...“ u. a. multimediale Bildungsmodule zur Förderung auftragsorientierter Lernprozesse in Form von Selbstlernmedien entwickelt und erprobt. Mit Unterstützung dieser Bildungsmodule werden Auszubildende und Gesellen im Sanitär-, Heizungs-, Klima- und Elektrohandwerk in die Lage versetzt, eine selbst organisierte Bearbeitung gewerkeübergreifender Kundenaufträge – von der Auftragsanalyse bis zur Auftragsauswertung – erfolgreich zu gestalten.

Ausgangspunkt der Arbeiten im Modellversuch Selbstlernen am Kundenauftrag (SLK) waren vier sog. „Innovationsfelder“. Dabei spielten sowohl technologische/arbeitsorganisatorische (Gewerkeübergreifung) als auch berufspädagogische (Auftragslernen) Aspekte sowie das Arbeiten und Lernen mit neuen Medien (Selbstlernen mit Medien) und das Zusammenarbeiten mit anderen Lernorten (Lernortkooperation) eine Rolle.

Im Kern war die Modellversuchsarbeit auf die Gestaltung des Innovationsfeldes „Auftragslernen“, also den Möglichkeiten zur Umsetzung einer ganzheitlichen am Kundenauftrag orientierten Ausbildung in überbetrieblichen Bildungsstätten, ausgerichtet. Dazu wurde als methodisch-didaktische Grundlage der Modellversuchsarbeit das Konzept „Lernen im und am Kundenauftrag“¹ als für den Modellversuch handlungsleitend ausgewählt.

Ausgehend von der ganzheitlichen Betrachtung typischer Aufgabenstellungen aus dem Handwerk (Kundenaufträge), ist diese Konzeption mit dem Ziel der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz verbunden. Grundlage des Konzepts ist die formale Struktur eines Kundenauftrages, der die Ganzheitlichkeit einer Aufgabenstellung im Sinne einer „vollständigen Handlung“ offen legt und somit die Möglichkeit bietet, die in der traditionellen Ausbildung des Handwerks oft vernachlässigten Phasen der Auftragsanalyse, -planung und -auswertung explizit für die berufliche Bildung aufzubereiten. Die Umsetzung des auftragsorientierten Konzepts für die überbetriebliche Ausbildung – also das „Lernen am Kundenauftrag“² am Beispiel Gewerkeübergreifender Kundenaufträge implizierte die Strukturierung der Bildungsmodule nach drei Aspekten:

Modellversuch SKL

Selbstlernen am Kundenauftrag – Gewerkeübergreifende Zusatzqualifikation für die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Sanitär-, Heizungs-, Klima- und Elektrohandwerk (SLK)

Laufzeit:

01.01.1999–31.12.2002

Durchführungsträger:

Elektro-Innung Stuttgart

Wissenschaftliche Begleitung:

Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung, Universität Bremen

Fachliche Betreuung:

BIBB (Werner Gerwin)



MICHAEL SANDER

Dipl.-Psych., Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung, Universität Bremen



JÖRG VEIT

Unternehmensbereichsleiter Energie- und Gebäudetechnik im etz-Stuttgart

der *Auftragsdimension*, der *fachlichen Dimension* sowie nach der *Gewerke übergreifenden Dimension*:

Während die auftragsorientierte Dimension den Kundenauftrag in seiner Gesamtheit, unter Einschluss überfachlicher Elemente wie z. B. Beratung und Kalkulation, abbildet, zielt die fachliche Dimension auf die technischen Inhalte des Kundenauftrags des jeweiligen Gewerks ab. Die gewerkeübergreifende Dimension widmet sich der Kennzeichnung der Schnittstellen zwischen den Gewerken. Hier sollte verdeutlicht werden, was an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten des anderen Berufsbildes erforderlich ist, um ein Gelingen gebäudetechnischer Gesamtlösungen zu ermöglichen.

In den zu erstellenden Ausbildungsmodulen wurden diese drei Dimensionen inhaltlich, methodisch und didaktisch in ihrer Gesamtheit berücksichtigt, wobei dem jeweiligen Kundenauftrag entsprechend unterschiedliche Gewichtungen vorgenommen wurden. Die lernförderliche Gestaltung der gewerkeübergreifenden Kundenaufträge in multimedialer Form orientierte sich folglich an einer ganzheitlichen Auftragsbearbeitung und schloss die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen ein.

Exemplarische Darstellung eines Bildungsmoduls

Im Rahmen des Wirtschaftsmodellversuchs SLK wurden für den Kundenauftrag „Erweiterung haustechnischer Anschlüsse“ und „Erlebniswelt Bad“ ein *auftragsorientiertes und multimedial gestütztes Bildungsmodul* entwickelt und erprobt. Diese Lernarrangements bilden den jeweiligen Kundenauftrag in seiner Ganzheitlichkeit ab, heben explizit die gewerkeübergreifenden Schnittstellen heraus, lassen

den Lernenden Raum für selbst organisiertes Handeln und liefern den Anlass für eine inhaltlich ausgerichtete Lernortkooperation zwischen überbetrieblicher Bildungsstätte und berufsbildenden Schulen. Für den letztgenannten Punkt konnten sich die berufsbildenden Schulen beider Gewerke durch die Bewilligung eines BLK-Modellversuchs einen organisatorischen und inhaltlichen Rahmen zur intensiven Beteiligung unter dem Schwerpunkt „gewerkeübergreifende Lernortkooperation“ verschaffen.³ In Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte wurden sowohl unter integrativen, inhaltlichen als auch unter arbeitsprozessorientierten Gesichtspunkten gewerkeübergreifende Ausbildungsangebote entwickelt und erprobt.⁴ Die entwickelten virtuellen Kundenaufträge verstehen sich nicht nur als Selbstlernmedien, sondern sind Bestandteil einer vor dem Hintergrund der Auftragsorientierung neu gestalteten überbetrieblichen Ausbildungswoche. Dies ermöglichte die sinnvolle Verknüpfung „virtueller“ und „realer“ Lernprozesse.

Am Beispiel „Erweiterung haustechnischer Anschlüsse“ wird im Folgenden die auftragsorientierte Umsetzung dargestellt.⁵

Die *Aufgabenstellung für die Lernenden* ist die Analyse, Planung und Auswertung einer Modernisierungsmaßnahme in einem Hauswirtschaftsraum eines Hotels (Installation einer Spül- und Waschmaschine und eines Trockners mit dem dazugehörigen Wasserver- und Entsorgungssystem sowie den elektrischen Anschlüssen). Einzelne Elemente (z. B. der selbst zu erstellende Arbeitsablaufplan oder aber eine Baustellennotiz) lassen sich ausdrucken, um diese „vor Ort“ bei der Durchführung einsetzen zu können. Zu den Planungsaufgaben gehört ebenfalls die Erstellung eines Angebotes mit der hierfür erforderlichen Kalkulation.

Während der Analyse-, Planungs- und Auswertungsphase steht den Auszubildenden eine in die Ausbildungswerkstatt integrierte „Multimedia-Lerninsel“ zur Verfügung, die es ihnen ermöglicht, bei Bedarf jederzeit auf den virtuellen Kundenauftrag zuzugreifen (Bilder S. 15, links oben und rechts unten). Mittels eines Referenzobjektes, das die bauliche Situation nach Abschluss des Kundenauftrages darstellt, können die Auszubildenden sich einen Überblick „vor Ort“ verschaffen (Bild links oben/rechte Bildhälfte).

Die Durchführung vollzieht sich an jeweils acht Übungsplätzen, an denen die grundlegenden Fertigkeiten der Elektro- und Sanitärtechnik erworben werden können. Im Elektroteil des Kundenauftrages ist u. a. die Elektroversorgung zu den Betriebsmitteln herzustellen. Das schließt die Berechnung und Dimensionierung der Anlage mit ein.

Die Anlagen wurden durch Teams mit jeweils zwei Auszubildenden gemeinsam an den Montagewänden aufgebaut.

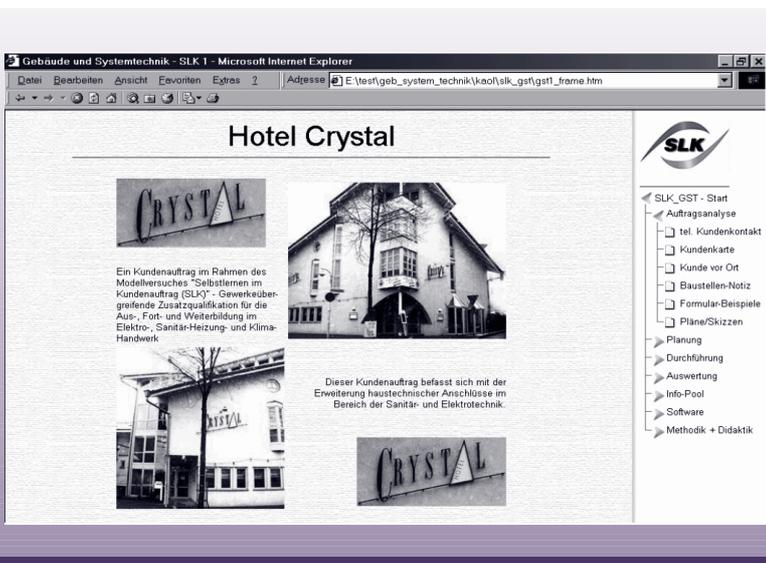


Abbildung 1 Virtueller Kundenauftrag „Erweiterung haustechnischer Anschlüsse“

Die Arbeiten wurden in einem Projektordner dokumentiert. Dieser Projektordner beinhaltete Planungsunterlagen, Skizzen, Berechnungen, Kalkulationen, Arbeitsplanung usw. Am Ende der Ausbildungswoche wurde das Projekt von den Auszubildenden vorgestellt und durch eine Teamnote bewertet. Durch die Einteilung in Gruppen und Teams konnte jeweils das ganze Spektrum des Kundenauftrages abgebildet werden.

Ausgewählte Ergebnisse zu den zwei entwickelten Modulen

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse einer Fragebogenerhebung bei den Auszubildenden zur Diskussion gestellt. Im Zeitraum von April bis Juli 2002 wurden acht Ausbildungsgruppen mit insgesamt 96 Auszubildenden (2 weiblich/94 männlich) mittels standardisiertem Fragebogen (47 Items) befragt.

INNOVATIONSFELD „AUFTRAGSORIENTIERUNG“

Insgesamt sprechen die ermittelten Ergebnisse dafür, dass es gelungen ist, die multimedialen und auftragsorientierten Lernarrangements so aufzubereiten, dass die Auszubildenden eine Vorstellung einer ganzheitlichen Bearbeitung von Kundenaufträgen erhalten, dass diese Form der beruflichen Bildung von ihnen als motivierend und nicht als Überforderung angesehen wird und ihnen diese „Vermittlungsform“ zugleich auch Spaß macht.

INNOVATIONSFELD „GEWERKEÜBERGREIFUNG“

Die Auswertung zeigte hier sehr deutlich, dass die Auszubildenden mit den gewerkeübergreifenden Inhalten sehr gut zurechtkommen und sie die hohe Zukunftsbedeutung gewerkeübergreifender Kompetenzen einzuschätzen wissen, auch wenn sie bisher selbst in ihren Betrieben nicht täglich mit solchen Auftragsinhalten konfrontiert werden.

INNOVATIONSFELD „SELBSTLERNEN MIT MEDIEN“

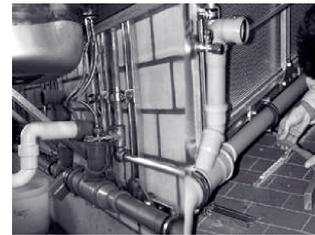
Als besonders wichtig beim Lernen mit dem virtuellem Kundenauftrag wurden die „Bestimmung des eigenen Lerntempos“, das „Zusammen-in-der-Gruppe-Lernen“ und „das praxisnahe Lernen“ angesehen. Der virtuelle Kundenauftrag wurde von den Auszubildenden als leicht zu bedienen sowie als übersichtlich und inhaltlich verständlich bewertet. Als ein besonders wichtiger Faktor beim „Selbstlernen“ zeigte sich das „selbstständige Erarbeiten von Inhalten in der Gruppe“: Mehr als zwei Drittel sprachen dieser Lernform einen hohen Lerneffekt zu und gaben an, dass ihnen dieses Lernen „sehr viel Spaß“ gemacht habe.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die im Rahmen des Modellversuchs eingesetzten multimedialen Lernarrangements durchweg positiv eingeschätzt werden.

INNOVATIONSFELD „LERNORTKOOPERATION“

Die Auszubildenden hatten auch die Kooperationsmaßnahmen zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte (ÜBA), an denen sie teilgenommen hatten, nach dem Schulnotensystem zu bewerten (Abb. 2, Seite 16).

Dabei konnten sie jeweils eine Note für die Berufsschule und ÜBA sowie eine Gesamtnote abgeben. Hier zeigte sich, dass die Umsetzung der Kooperationsmaßnahmen in der ÜBA von rund zwei Drittel als „sehr gut“ und „gut“ eingeschätzt wurde. Die Gesamtbewertung der Kooperationsvorhaben wurde von rund 90 % mit den Noten von „sehr gut“ bis „befriedigend“ eingestuft.



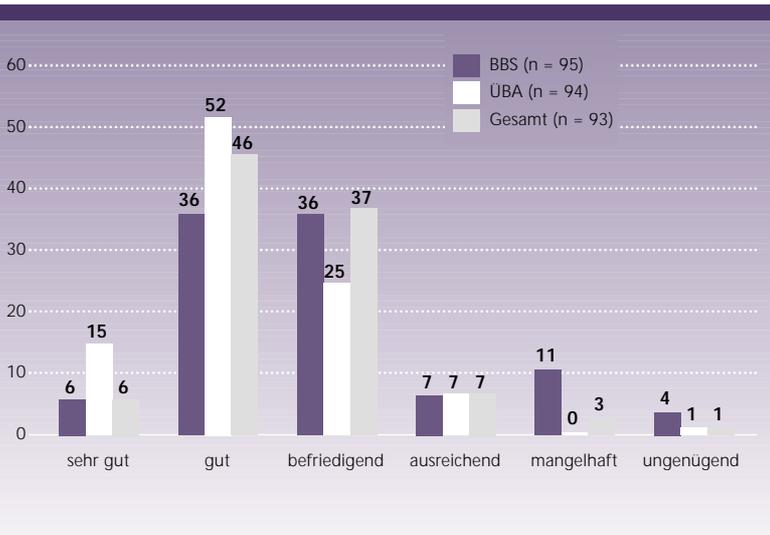
Szenen aus der überbetrieblichen Ausbildungswoche

Im Ergebnis bleibt festzuhalten, dass es sehr wohl möglich ist, die ganzheitliche Bearbeitung eines „Kundenauftrags“ mit multimedialer Unterstützung im Rahmen einer überbetrieblichen Ausbildungswoche durchzuführen und somit dem didaktischen Prinzip einer vollständigen Handlung mit dem Ziel der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz nahe zu kommen.

Verstetigung und Transfer

Ausgehend von den Erfahrungen des Modellversuchs, hat sich im Elektro-Technologie-Zentrum Stuttgart mittlerweile die Gestaltung auftragsorientierter und durch Multimedia gestützter Bildungsangebote etabliert. Dies gilt nicht nur weit gehend für die in der beruflichen Erstausbildung angesiedelten Bildungsmaßnahmen, sondern auch für Angebote im Fort- und Weiterbildungsbereich. Eine Voraussetzung hierfür war und ist die konsequente Sicherstellung des notwendigen Kompetenzerwerbs bei den Auszubildenden. Hinzu kamen organisatorische Anpassungen im etz Stuttgart, aufgrund der für die ganzheitliche Bearbeitung von Kundenaufträgen erforderlichen Zusammenarbeit.

Abbildung 2 Bewertung der Lernortkooperation: Umsetzung in Berufsschulen, in überbetrieblichen Ausbildungsstätten und insgesamt



Die mit dem Wirtschaftsmodellversuch SLK angestoßenen Modernisierungsimpulse wurden und werden darüber hinaus in Folgeprojekten kontinuierlich verstetigt. So beteiligt sich das etz Stuttgart gemeinsam mit seinen Partnern im Rahmen des Modellversuchs ELKOnet⁶ aktiv an der Gestaltung neuer überbetrieblicher Ausbildungsinhalte in den Arbeitsgremien des Zentralverbands des Elektrohandwerks (ZVEH). Zusätzlich konnte das etz Stuttgart seine Erfahrungen bei der Erstellung einer ZVEH-Mustergesellenprüfung einbringen. Im Teil 2 der Abschlussprüfung zum „Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik“ wird dabei der Auszubildende eine Arbeitsaufgabe, die einem Kundenauftrag entspricht, bearbeiten und dokumentieren. Ebenfalls ausgehend von den Modellversuchserfahrungen SLK, ist das etz Stuttgart an der inhaltlichen Ausgestaltung der Neuordnung der Ausbildungsberufe im Elektrohandwerk beteiligt. Dabei zeichnet sich ab, dass der Ausbildungsrahmenplan des „Elektronikers für Energie- und Gebäudetechnik“ nicht nur Tätigkeitsfelder aus der Gebäudetechnik berücksichtigen wird, die ein gewerkeübergreifendes Arbeiten beim Kunden unterstützen. Zugleich rückt

der Kundenauftrag in seiner Ganzheitlichkeit in den Mittelpunkt der Ausbildung. Die Betriebe des Elektrohandwerks erhalten somit die Chance, neue Tätigkeitsfelder zu erschließen und Dienstleistungen aus einer Hand anzubieten. Zur Verstetigung der Ergebnisse aus SLK tragen auch die Aktivitäten im Rahmen des Projektes LAN-ORG bei.⁷

Ein weiterer Meilenstein des Transfers und der Verstetigung der Modellversuchsergebnisse ist in der Neuordnung der Ausbildungsberufe im Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik zu sehen. So gilt für die am 1. August 2003 in Kraft getretene Neuordnung auf berufsschulischer und betrieblicher Seite das methodisch-didaktische Leitprinzip des Auftragslernens, da „auch dort, wo es in der Darstellung von Zielformulierungen und Inhalten nicht explizit erwähnt wird, nach Möglichkeit von der Orientierung an Kundenaufträgen und -wünschen auszugehen ist“.⁸

Ausblick

Die im Modellversuch gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse haben dazu beigetragen, dass mittlerweile auftragsorientierte Bildungskonzepte den Stellenwert erfahren, der ihnen vor dem Hintergrund der Herausforderungen in Technik, Arbeit und Bildung im Handwerk zukommt. Zukünftig wird es darauf ankommen, diese Erfahrungen erfolgreich und flächendeckend in die überbetrieblichen Bildungseinrichtungen zu transportieren und dabei auch den dualen Partner Berufsschule nicht aus den Augen zu verlieren. Die Modellversuchsbeteiligten gehen davon aus, dass in Fortschreibung der bisherigen Ergebnisse des Modellversuchs die richtungsweisenden Erkenntnisse für eine neue Didaktik der überbetrieblichen Ausbildung weiter verfestigt und vertieft werden können und darüber hinaus entsprechende Impulse zur Modernisierung der betrieblichen Ausbildung erwachsen.⁹

Künftig könnte die Implementierung auftragsorientierter Bildungskonzepte im Verbund mit neuen Medien eine neue Didaktik der überbetrieblichen Ausbildung eröffnen. ■

Anmerkungen

- 1 SANDER, M.: Lernen im und am Kundenauftrag. In: Hoppe, M. u. a. (Hrsg.): Lernen im und am Kundenauftrag – Konzeption, Voraussetzung, Beispiele. Hrsg. BIBB. Bielefeld 2003, S. 45–62
- 2 Ein Lernen im Kundenauftrag bezieht sich in der Regel auf lernförderlich gestaltete „reale“ betriebliche Kundenaufträge; ein Lernen am Kundenauftrag auf die lernförderliche Gestaltung simulativer, projektorientierter und/oder virtueller Kunden-

denaufträge in berufsschulischen oder überbetrieblichen Bildungsmaßnahmen.

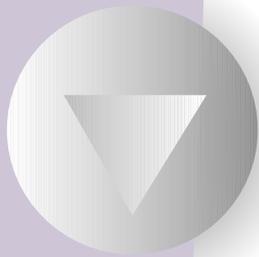
- 3 BLK-Modellversuch „Gewerkeübergreifende Kundenaufträge als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte“ (GKL), 1999–2002
- 4 ARZENSEK, A. u. a.: Kundenaufträge als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte. In:

Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 2: Praxiserfahrungen, S. 74–95

- 5 BIBB (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk, CD-ROM, Konstanz 2003
- 6 ELKOnet (Elektro- und Informationstechnisches Kompetenzhandwerk) ist ein Projekt im Rahmen des vom BMBF und vom BIBB geförderten Vorhabens unter dem Titel „Weiterentwicklung der Überbetrieblichen Bildungsstätten und Technologietransferzentren zu

Kompetenzzentren“. www.elkonet.de

- 7 LAN-ORG (Lernen am Netz orientiert an realen Geschäftsprozessen): www.etz-stuttgart.de/lanorg/index.htm.
- 8 KMK-Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, 2003, S. 4
- 9 Weitere Informationen: www.etz-stuttgart.de und www.fpb.uni-bremen.de



Service-Aus- und Weiterbildner unterstützen die Aus- und Weiterbildung in KMU

Erfahrungen aus dem Modellversuch EPOS

► Mit dem Einsatz von Service-Aus- und Weiterbildnern wurde im Rahmen des Modellversuchs „Entwicklung innovativer Potenziale in der gestaltungsoffenen Berufsausbildung durch den Einsatz eines Service-Aus- und Weiterbildners in KMU (EPOS)“ eine neue Bildungsdienstleistung geschaffen, die KMU dazu anregt und befähigt, ihren Nachwuchs selbst auszubilden und die Potenziale der gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen voll auszuschöpfen. Als Mitarbeiter eines Ausbildungszentrums unterstützen diese Fachpädagogen die ausbildenden Fachkräfte bei der Ausbildung und tragen dazu bei, mit ihrer „berufspädagogischen Vor-Ort-Kompetenz“ die Vorzüge des Lernortes Betrieb voll zu entfalten. Der Beitrag gibt einen Überblick, mit welchen Methoden dieser Prozess gestaltet wird.

Bildungsdienstleistungen geben neue Impulse

Um wettbewerbsfähige und zukunftsgerichtete Unternehmensstrukturen zu erhalten bzw. neu aufzubauen, müssen die organisatorischen, *qualifikatorischen* und technischen Voraussetzungen hierfür geschaffen werden. Die kleinen Industrieunternehmen brauchen dabei Unterstützung, um u. a. neue Qualifizierungsstrategien zu entwickeln und umzusetzen. Vor allem Konzepte wie „Lernen in der Arbeit“, „arbeitsplatzbezogenes Lernen“ und „arbeitsimmanente Qualifizierung“ sind wichtige Wege zur Kompetenzentwicklung und -erweiterung in den Unternehmen. Angesichts der kaum mehr im Aus- und Weiterbildungszentrum zu simulierenden Aufgaben und Anforderungen sowie der daraus resultierenden Transferprobleme eröffnet die Nutzung von Lernprozessen in der Produktion eine Erfolg versprechende Perspektive.

Es sind daher keine vordergründigen Kostengründe, die Betriebe dazu führen, Lernvorgänge dort zu integrieren und zu gestalten, wo sich diese Veränderungsprozesse tatsächlich vollziehen. Die sich ändernden Anforderungen in der Arbeit werden zu Lernzielen, Lernaufgaben und -inhalten, die auf die Entwicklung vielseitiger Fähigkeiten durch Arbeits- und Lernhandlungen orientiert sind.

Gemeinsam mit regionalen Partnerunternehmen der Metall-, Elektro- und Kunststoffbranche verfolgt das Schweriner Ausbildungszentrum (SAZ) als Träger des Modellversuchs EPOS das Ziel, an *Lernorten in der Produktion* Lernprozesse zu initiieren, die sich verstärkt an aktuellen technischen, organisatorischen und sozialen Erfordernissen moderner Arbeitssysteme orientieren und

Modellversuch EPOS

Entwicklung innovativer Potenziale in der gestaltungsoffenen Berufsausbildung von Service-Aus- und Weiterbildnern in kleinen und mittleren und mittleren Unternehmen/EPOS

Laufzeit:

01. 07. 2002–30. 06. 2006

Durchführungsträger:

Schweriner Ausbildungszentrum e. V.

Wissenschaftliche Begleitung:

ITF – Innovationstransfer- und Forschungsinstitut für berufliche Aus- und Weiterbildung, Schwerin

Fachliche Betreuung:

BIBB (Heinz Holz)



HELMUT ERNST

Dr., Dipl.-Ing.-Päd., Dipl.-Päd., Leiter des Bereiches Forschung und Entwicklung des Schweriner Ausbildungszentrums e. V.



HERBERT MICHEL

Dipl.-Päd., Geschäftsführer des Schweriner Ausbildungszentrums e. V.

Tätigkeitsprofil des Service-Aus- und Weiterbildners

- ▶ übernehmen Aufgaben der betrieblichen Personalentwicklung von der Bedarfsermittlung über die Auswahl der Auszubildenden bis hin zur Evaluation,
- ▶ beraten das Management der Unternehmen und unterstützen es aufgabenbezogen beim Aufbau einer eigenständigen und kooperativen Aus- und Weiterbildung demonstrieren durch unmittelbare Unterstützung des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsprozesses neue Methoden der Aus- und Weiterbildung und befähigen somit ausbildende Fachkräfte, die Flexibilitätsspielräume der neuen gestaltungs-offenen Ausbildungsordnungen zu nutzen,
- ▶ befähigen das Unternehmen zur betriebsbezogenen Umsetzung und Erschließung der Potenziale gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen,
- ▶ tragen zur Entwicklung einer pädagogischen Kompetenz in KMU und damit zum Verständnis vom Lernort Arbeitsplatz bei,
- ▶ demonstrieren in ihrer betrieblichen Tätigkeit moderne Formen und Methoden der Qualifizierung am Arbeitsplatz,
- ▶ ergründen das vorhandene pädagogische Wissen im Unternehmen selbst und bringen dieses in das kooperative Wissensmanagement der vom Bildungsunternehmen geschaffenen Wissensplattform ein,
- ▶ vertreten ihr Bildungsunternehmen in der Öffentlichkeit und an ihrem zeitweiligen Arbeitsort und haben somit eine Vorbildfunktion,
- ▶ integrieren den Service-Aus- und Weiterbildner in die Aufbau- und Ablauforganisation des Unternehmens und entwickeln mit Hilfe des Managements des Bildungsdienstleisters dieses Prinzip zu einer sich selbst tragenden Dienstleistung,
- ▶ übertragen ihre Erfahrungen bei der Umsetzung gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen auf die Arbeit mit anderen KMU,
- ▶ befähigen die betrieblichen Fachkräften, die als ausbildende Fachkräfte bzw. Ausbildungsbeauftragte in der Firma wirken und zunehmend Ausbildungsaufgaben im Prozess der Arbeit übernehmen.

den Betrieben die Möglichkeit eröffnen, die Potenziale der gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen voll auszu-schöpfen. Vor allem mit dem durch den Modellversuch ge-förderten Einsatz von *Service-Aus- und Weiterbildnern* wurde eine neue Bildungsdienstleistung geschaffen, die Be-triebe dazu anregt und befähigt, ihren Nachwuchs selbst auszubilden. Der unmittelbare Nutzen besteht vor allem darin, dass die Ausbildung im dualen System auch für Kleinunternehmen attraktiver gemacht wird; auch wird eine Entwicklung in Gang gesetzt, die gewährleistet, dass sich die betriebliche Aus- und Weiterbildung zunehmend an den aktuellen Anforderungen der Arbeitsrealität aus-richten kann und so spürbar zum betrieblichen Wertschöp-fungsprozess beiträgt.

Das Profil der Service-Aus- und Weiterbildner

Die Service-Aus- und Weiterbildner sind Mitarbeiter des Bildungsdienstleisters, die auf vertraglicher Grundlage un-befristet oder zeitweilig und vom Unternehmen finanziert Aus- und Weiterbildungsaufgaben unmittelbar am betrieb-lichen Lernort übernehmen. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht die Einrichtung, Gestaltung und Bewertung von Lern-orten in der Produktion von kleinen und mittleren Unter-nehmen (KMU). Sie stehen an der Schnittstelle der beiden Lernorte überbetriebliches Ausbildungszentrum (SAZ) und Ausbildungsbetrieb.

Die Service-Aus- und Weiterbildner des SAZ bilden unmit-telbar am betrieblichen Ausbildungsplatz aus. Sie über-nehmen auch Aufgaben des betrieblichen Aus- und Wei-terbildungsmanagements. Für betriebliche ausbildende Fachkräfte findet ein Coaching-Prozess statt, so dass sie zunehmend Verantwortungen übernehmen können. Dadurch verlagert sich die Verantwortung des Ser-vice-Ausbildners stärker auf Aufgaben des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmanagements. Schrittweise wer-den die Serviceleistungen für Unternehmen dahin gehend erweitert, dass Berufsvorbereitung, Personalauswahl, ver-stärkte Lernförderung während der Ausbildung, Vermitt-lung von Zusatzqualifikationen und Transferunterstützung nach der Ausbildung durch Weiterbildung am Arbeitsplatz als ganzheitliche Dienstleistung für das Unternehmen ge-staltet wird.

Insgesamt kommt es darauf an, betriebliche und überbe-triebliche Aus- und Weiterbildungsprozesse noch enger miteinander zu verzahnen und dabei eine nachhaltige Ent-wicklung zu erreichen. Das spiegelt sich im Tätigkeitsprofil der Service-Aus- und Weiterbildner wider (vgl. Kasten).

Die Tätigkeit des Service-Aus- und Weiterbildners im Un-ternehmen umfasst in der Regel fünf Phasen:

Erste Phase: Beratungsphase (Beratung der betrieblichen Geschäftsleitung)

Ergebnisse: Schaffen einer Vertrauensbasis, Erreichen prin-zipieller Übereinstimmung zur Intensivierung bzw. Auf-nahme betrieblicher Aus- und Weiterbildungsprozesse.

Zweite Phase: Analysephase

Ergebnisse: Ermittlung des konkreten Aus- und Weiterbil-dungsbedarfs, Auswahl des geeigneten Berufes bzw. der notwendigen Weiterbildungsmaßnahmen, Festlegungen zur Anzahl der Auszubildenden.

Dritte Phase: Vorbereitungs- und Planungsphase (Unter-stützung bei der Auswahl geeigneter Auszubildender, Pla-nung der kooperativen Ausbildung unter Nutzung der Fle-xibilitätsspielräume)

Ergebnisse: Einstellung betrieblicher Auszubildender, Ent-wicklung gestaltungsoffener Ausbildungspläne.

Vierte Phase: Aus- und Weiterbildungsphase

Ergebnisse: Kreative, betriebsbezogenen Umsetzung der Ausbildungsordnung.

Gestaltung einer kooperativen Aus- und Weiterbildung mit dem betrieblichen Arbeits- und Lernplatz als Kern.

Die Service-Aus- und Weiterbildner betreuen Auszubil-dende beginnend mit dem ersten Ausbildungsjahr. Ihre wichtigste Aufgabe in dieser Phase ist es, geeignete Arbei-ten im Betrieb zu finden, an denen Auszubildende lernen können. Strukturiert und gesteuert wird die Ausbildung

über ausbildungsgerechte Betriebsaufgaben, deren Inhalte vor Ort, zusammen mit den Betriebskräften, festgelegt werden. Integriert in diesen Prozess ist die arbeitsbegleitende Qualifizierung der ausbildenden Fachkräfte zur schrittweisen Übernahme von Ausbildungsverantwortung.

Fünfte Phase: Nachbetreuung und nachhaltige Etablierung einer sich selbst tragenden Service-Aus- und Weiterbildung Ergebnisse: Etablierung der Service-Aus- und Weiterbildung als eine sich selbst tragenden Dienstleistung. Verknüpfen der Ausbildung mit betrieblichen Weiterbildungsprozessen, z. B. durch Nachbetreuung und Angebote für Zusatzqualifikationen. Aufbau und Pflege eines elektronisch gestützten Informations- und Beratungsdienstes.

Die betriebliche Praxis stärker in die Ausbildung integrieren

Mit dem Übergang zur gestaltungsoffenen Berufsausbildung in einer zunehmenden Anzahl von Berufen wird die Arbeit mit *ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben* zu einem Kernelement der Tätigkeit der Service-Aus- und Weiterbildner.

Dabei handelt es sich um Lern- und Arbeitsaufgaben, die echte betriebliche Arbeitsaufgaben darstellen, der betrieblichen Praxis der zukünftigen Facharbeiter entsprechen und den Erwerb der in den Ausbildungsordnungen und Lehrplänen geforderten Kompetenzen ermöglichen. Die konkrete betriebliche Arbeitsaufgabe bildet Ausgangs- und Endpunkt eines Lern- und Arbeitsprozesses, der sich insbesondere im Betrieb vollzieht und durch Lernprozesse in der beruflichen Schule und beim Bildungsdienstleister unterstützt wird. Vor allem geht es um die didaktisch-methodische Begleitung der Auszubildenden in der unmittelbaren Arbeit. Dieses Konzept knüpft an Erfahrungen zu Lern- und Arbeitsaufgaben und zur Lehrproduktion an und nutzt insbesondere Erkenntnisse, wie sie in didaktisch-methodischen Ansätzen des dezentralen Lernens gewonnen wurde. Insbesondere die Komplexität betrieblicher Aufgaben, die aus dem relativ hohen technisch-technologischen Niveau der beteiligten Unternehmen resultiert, macht ein Erschließen von Lernmöglichkeiten erforderlich, bei denen aber immer wieder der Bezug zur konkreten Arbeitsleistung gewährleistet sein muss. Das Erbringen von Arbeitsleistungen in Form von Produkten und Dienstleistungen, die auch eine entsprechende Anerkennung erfahren, stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung des Leistungsverhaltens dar. Ausbildungsgerechte Betriebsaufgaben stellen dabei das strukturierte ganzheitliche Handeln der Auszubildenden in den Mittelpunkt des Arbeits- und Lernprozesses.

Die bisherigen Aufgabenstellungen ermöglichten neben der Aneignung von beruflichem Wissen und gewerblich-tech-

nischem Geschick auch die Herausbildung von Fähigkeiten zum Problemlösen, die Übernahme von Verantwortung sowie den Erwerb rhetorischer und kommunikativer Fähigkeiten, vor allem bei der Präsentation der Ergebnisse.

Ausbildungsgerechte Betriebsaufgaben müssen folgenden *Anforderungen* gerecht werden:

- Die zu bewältigende Aufgabenstellung ist aus der beruflich-betrieblichen Praxis der Lernenden gegriffen.
- Die Aufgabenstellung ist möglichst von den Lernenden thematisiert und als Zielvorgabe formuliert; ihre Bearbeitung soll in größtmöglicher Selbstständigkeit durch die Lernenden erfolgen.
- Die Aufgabenerfüllung vollzieht sich im realen Arbeitsprozess bzw. dient dem realen Arbeitsprozess, d. h., es darf keine eigens zu Ausbildungszwecken konstruierte Aufgabe sein.
- Die Aufgabe ermöglicht die Berücksichtigung der jeweiligen Situation und der konkret vorliegenden Anforderungen des Arbeitsprozesses.

Für die Realisierung der Betriebsaufgaben ergeben sich unterschiedliche, von den konkreten Arbeitsbedingungen in den Unternehmen, den spezifischen beruflich-betrieblichen Anforderungen und den Voraussetzungen der Lernenden abhängige Gestaltungsmöglichkeiten. Sie haben einen unterschiedlichen Komplexitätsgrad, enthalten aber in der Regel alle Phasen einer vollständigen Handlung.

Die mit dieser Form der Ausbildung gesammelten Erfahrungen zeigen:

Die Anwendung ausbildungsgerechter Betriebsaufgaben hat die Betriebsbezogenheit der Ausbildung wesentlich erhöht.

Beherrschen grundlegender Techniken, z. B. Arbeit mit Algorithmen, Analysemethoden, Gruppenarbeit		Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit mit Info-Quellen wie Tabellenbücher, betriebliche Dokumentation, IT-Systeme
Anforderung an die Lernenden		
Bestimmtes Maß an beruflich-betrieblichem Wissen (z. B. Kenntnis grundlegender betrieblicher Abläufe)	Bestimmtes Maß an Bereitschaft und Fähigkeit zur selbstständigen und schöpferischen Arbeit sowie zur Teamarbeit	
Kennen des Leistungsstandes und des Leistungsvermögens der Lernenden		Beherrschen der wesentlichen Grundlagen des handlungsorientierten Lernens
Anforderung an die ausbildende Fachkraft		
Enge Zusammenarbeit mit dem Bildungsdienstleister und Abschätzung des realen Bedarfs an Aus- und Weiterbildung	Kenntnis der Unternehmen im Zusammenspiel von Technik, Organisation und Markt	Eine auf das Handlungsfeld ausgerichtete Fachkompetenz, die neben pädagogischem Geschick produktions- und dienstleistungsorientierte Kompetenzen einschließt

Abbildung 1 Anforderungen an Auszubildende und ausbildende Fachkräfte beim Einsatz ausbildungsgerechter Betriebsaufgaben

Für ihren Einsatz müssen aber sowohl bei den Auszubildenden als auch bei den ausbildenden Fachkräften entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden (Abbildung 1), was im Folgenden noch genauer dargelegt werden soll.

Die Zusammenarbeit mit ausbildenden Fachkräften organisieren

In der gegenwärtigen Arbeit der Service-Aus- und Weiterbildner kristallisiert sich die Befähigung der betrieblichen ausbildenden Fachkräfte zu einem Schwerpunkt heraus. Ein wesentlicher Grund besteht darin, dass das Service-Modell von einer partiellen Vor-Ort-Kompetenz ausgeht und große Anteile der betrieblichen Ausbildung unter Anleitung der ausbildenden Fachkräfte erfolgen.

Wir verstehen unter *ausbildenden Fachkräften* betriebliche Mitarbeiter, die zumindest über einen Facharbeiterabschluss verfügen und tätigkeitsbegleitend Ausbildungsaufgaben übernehmen. In der Regel üben sie diese Tätigkeit nur zeitweise aus, das heißt solange die Auszubildenden an ihrem Arbeitsplatz bzw. in ihrem Bereich eingesetzt sind. Dabei arbeiten sie eng mit den Service-Ausbildern des SAZ zusammen und nehmen gemeinsam die Ausbildungsverantwortung wahr.

Die ausbildenden Fachkräfte, mit denen die Service-Ausbilder zusammenarbeiten, umfassen ein relativ breites Spektrum der betriebsbezogenen Aus- und Weiterbildung in ihrem Bereich. In Kleinbetrieben wird diese Aufgabe häufig vom Geschäftsführer selbst wahrgenommen, weitere sind Meister oder Schichtführer, in der Mehrzahl handelt es sich aber um erfahrene Facharbeiter.

In der Zusammenarbeit mit den ausbildenden Fachkräften wird auch deutlich, wo die Probleme und damit die Ansatzpunkte für eine wirksame Unterstützung liegen:

- Eine Reihe von Fachkräften verfügt kaum über arbeitspädagogische Kenntnisse und kann daher nur schwer die Vorstellungen des Service-Ausbilders umsetzen.
- Den Auszubildenden werden zu schnell anspruchsvolle Aufgaben übertragen, die sie überfordern.
- Die Auszubildenden sind zu oft sich selbst überlassen.
- Das Tagesgeschehen im kleinen Unternehmen erfordert hohe Flexibilität und behindert oft eine systematische und kontinuierliche betriebliche Ausbildungsarbeit.

Die Serviceausbilder sehen daher ihre Aufgabe auch darin, die ausbildenden Fachkräfte mit ihrem pädagogischen Wissen in der praktischen Ausbildungsarbeit zu unterstützen und im Prozess der gemeinsamen Arbeit vor allem folgende Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln:

- Kennen und Beachten der wichtigsten rechtlichen Grundlagen der Ausbildung im dualen System
- Kurzfristiges und flexibles Planen und Organisieren der Ausbildung am Arbeitsplatz

- Arbeiten mit ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben
- Leistungsbeurteilung der Auszubildenden
- Kennen der Prüfungsanforderungen und der Beurteilungsgrundlagen
- Führen von Beurteilungsgesprächen und Lösung von Konflikten
- Nutzung der Leistungsbeurteilung zur Motivation
- Unterstützung der Auszubildenden bei der Erreichung von Lern- und Arbeitserfolgen

Die Vermittlung erfolgt dabei vor allem durch Beratungsgespräche, Arbeitsblätter, Checklisten und unmittelbare Anleitung vor Ort.

Die Durchsetzung des neuen Konzepts als Managementaufgabe

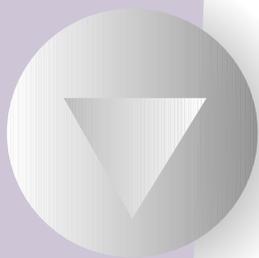
Das neue Service-Aus- und Weiterbildungs-Projekt ist eingeordnet in das Managementsystem des Schweriner Ausbildungszentrums, es unterliegt dem Qualitätssicherungsprozess gemäß ISO 9001-2000.

Sowohl Ablauf- als auch Aufbauorganisation des Bildungsdienstleisters tragen dazu bei, dass die Service-Aus- und Weiterbildner mit hoher Selbstständigkeit und Eigenverantwortung handeln und auf diese Weise die Flexibilisierungsspielräume der gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe im Interesse der Betriebe noch besser nutzen und zur Geltung bringen können. Das stellt natürlich hohe Anforderungen an diese Mitarbeiter. Dabei geht es vor allem um

- die Einbeziehung der Industrieunternehmen bereits in die Entwicklungsarbeiten,
- ein neues Verständnis der Kunden- und Dienstleistungsorientierung,
- flexibles Reagieren auf betriebliche Veränderungsprozesse,
- Selbststeuerung der eigenen Tätigkeit,
- Bereitschaft zur internen und externen Zusammenarbeit,
- Übernahme von mehr Verantwortung und Entscheidung,
- Weitergabe von Erfahrungen an andere.

Der bisherige erfolgreiche Verlauf ist vor allem darauf zurückzuführen, dass es von Anfang an gelungen ist, die regionalen Industrieunternehmen bereits in die Entwicklungsarbeiten einzubeziehen, sie zu aktiven Mitgestaltern dieses Modells zu machen. Insbesondere die Offenheit und Flexibilität des Konzepts gegenüber neuen Entwicklungen in den Unternehmen selbst sowie die zunehmende Berücksichtigung spezifischer Anforderungen der betrieblichen Arbeitsplätze entspricht ihren Erwartungen.

Letztlich hat die aktive Beteiligung der Unternehmen dazu beigetragen, die bisherigen Ergebnisse schnell an den Ort zu transferieren, auf den es in diesem Modellversuch vor allem ankommt, nämlich an den betrieblichen Arbeitsplatz. ■



Wissensmanagement im Kontext von Unternehmenskultur und Wertschöpfung

► Ein von der IHK Frankfurt/Oder initiiertes Modellversuch orientiert auf die „Erhöhung der Wertschöpfung in KMU durch effektives Wissensmanagement und Lernkulturwandel (WISENT)“. Ziel ist die Identifikation und Dokumentation des in den beteiligten Unternehmen vorhandenen Wissens sowie die Ermittlung und der Transfer von Good Practices der Wissensnutzung als Wertschöpfungsfaktor. Workshops, eine Internetplattform und Handreichungen unterstützen den Transfer.

Für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) ist der Zugang zur „Ressource Wissen“ immer noch sehr differenziert. Auch im IHK-Bezirk Frankfurt (Oder) tun sich KMU aus vielfältigen Gründen – vom fehlenden Wissenskapital über Kompetenzdefizite bis zu Organisations-, Zeit- und Kostenproblemen – bisher mit wissensbezogenen Veränderungen im Wertschöpfungsprozess und einer ihnen adäquaten Unternehmensführung eher schwer. Angesichts drückender Tagesfragen im Kontext der allgemein schwierigen konjunkturellen Lage gerät der Zusammenhang von Unternehmenszielen und Wissensentwicklung, zwischen Unternehmens-, Arbeits- und Lernkultur häufig an den Rand der Aufmerksamkeit.

Bei Überlegungen zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit wird die Rationalisierung durch Personalreduzierung favorisiert. Als Bestandteil eines Krisenmanagements wird Wissensmanagement nicht gesehen. Und nur in wenigen KMU steht ein effektiverer Umgang mit Wissen über ein entsprechendes Wissensmanagement auf der Agenda der Weiterbildung und damit höherer Wertschöpfung.

Im Sinne von Good Practices orientiert dementsprechend ein von der IHK Frankfurt (Oder) initiiertes Modellversuch auf die „Erhöhung der Wertschöpfung in KMU durch effektives Wissensmanagement und Lernkulturwandel (WISENT)“. Denn auch für KMU gilt: „Lernen im Arbeitsprozess ist ein wichtiges Qualifikations- und Personalentwicklungsinstrument, insbesondere zur Umsetzung von Innovationen.“¹



PETER WÖLFFLING

Dipl.-oec., Leiter des IHK-Bildungszentrums Frankfurt (Oder)



HORST MIETHE

Dr. sc. oec., IHK Frankfurt (Oder)



PETER ALBRECHT

Dipl.-Ing. (FH), M.A., GEBIFO Berlin

Ziele des Modellversuchs WISENT

Der Modellversuch WISENT zielt darauf ab, eine wissensorientierte Unternehmensführung in KMU, insbesondere über die Entwicklung der betrieblichen Lernkultur, zu fördern und dabei Best Practices zu generieren. Dazu werden aktuelle Realitäten in diesen Unternehmen abgebildet, Möglichkeiten und Grenzen ihres effektiveren Umgangs mit Wissen aufgezeigt und auf Perspektiven ihrer Teilhabe an der Wissensgesellschaft verwiesen.

Modellversuch WISENT

Erhöhung der Wertschöpfung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) durch effektives Wissensmanagement und Lernkultur-Wandel

Laufzeit:

01.03.2001–30.06.2004

Durchführungsträger:

Industrie- und Handelskammer Frankfurt (Oder)

Wissenschaftliche Begleitung:

Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH (GEBIFO Berlin), Berlin

Fachliche Betreuung:

BIBB (Heinz Holz)

Das Modellversuchskonzept fußt dazu auf einem offenen, dynamischen Ansatz, der den Wissensmanagement-Zyklus² partiell berücksichtigt und nach Bedarf akzentuieren, aktualisieren, verändern oder ergänzen kann.

Um die Strukturen des Wissens im Unternehmen, seine Generierung, Bewahrung und Nutzung abbilden und gestalten zu können, wird die Interaktion im Unternehmen selbst sowie die des Unternehmens mit anderen Akteuren (insbesondere

Kunden, Zulieferer, externe Wissensträger), als Bezugspunkt genommen und analysiert. Es werden Optimierungsansätze dieser Interaktion entwickelt, die mit der Geschäftsführung sowie den wichtigsten Wissensträgern der Unternehmen unter dem Aspekt notwendiger Veränderungen in der betrieblichen Lernkultur beraten und verifiziert werden.

Der Modellversuch gliedert sich dabei in zwei Phasen: In der *ersten Phase* werden in sechs KMU (Modellbetriebe) eine Reihe von Kernfragen eines effektiven Wissensmanagements näher betrachtet; im Mittelpunkt der *zweiten Phase* steht der regionale und überregionale Transfer auf einen größeren Kreis von KMU sowie – als Synergieeffekt – auf die Handlungsstrategien von Bildungsdienstleistern, Service- und Beratungseinrichtungen (vgl. dazu auch www.wissent.ffo.bildung.de).

Wissen nutzen und bewusst handeln

Die erste Phase der Durchführung des Modellversuchs zeigte in den beteiligten Unternehmen sehr unterschiedliche Reaktionen in Bezug auf die Notwendigkeit eines effektiveren Umgangs mit der Ressource Wissen. Dem bedingungslosen „Ja“ der Geschäftsführung zum Wissensmanagement in mehreren der Modellbetriebe stand ein gewisses Interesse bis hin zu spürbarer Skepsis der anderen Unternehmen entgegen. Die Dissonanzen zwischen den Unternehmen wuchsen, als es im nächsten Schritt um die Klammer zwischen Unternehmenskultur und Wissensmanagement ging. Die Abbildung 1 zeigt die in diesem Kontext sichtbar gewordenen unterschiedlichen Positionen.

In den Gesprächen zeigte sich vor allem eines sehr deutlich: Der Kulturbegriff impliziert unterschiedlichste Erwartungen bzw. Vorstellungen in Verbindung mit einem Unternehmen. Ein erstes Fazit des Modellversuchsverlaufs bestätigt die Vielfalt und Unterschiedlichkeit des „Verstehens und Praktizierens“ von Unternehmenskultur in KMU.

Darum wurde der Fokus des Modellversuchs ganz bewusst auf Gemeinsamkeiten und entsprechende Transfermöglichkeiten gerichtet. Ein zentraler Ausgangspunkt ist und bleibt die Analyse und Bewertung der formalen und informellen Kommunikations- und Organisationsstrukturen der betrieblichen Akteure des Modellversuchs, in der wesentliche Charakteristika der jeweiligen Unternehmenskultur deutlich werden. Ihre Komplexität wird in Abb. 2 skizziert.

Wissensmanagement einzuführen und zur Erhöhung der Wertschöpfung bewusst zu nutzen, erfordert die Entwicklung bzw. Ausprägung eines entsprechenden „Dringlichkeitsbewusstseins“ bei Geschäftsführung und Mitarbeitern gleichermaßen sowie die Assoziierung notwendiger Veränderungen der Unternehmenskultur. In diesem Sinne ist quasi auch ein „Veränderungsbewusstsein“ erforderlich. Dies bezieht sich auf die Flexibilisierung von Ort und Zeit der Arbeit genauso, wie auf die Ausprägung einer unternehmensspezifischen „Wissenskultur“.

Zum Umdenkungsprozess gehört, dass neben der Technologie des Produktionsprozesses den Techniken, Prozessen und den Instrumenten/Werkzeugen der Unternehmenskultur eine immer größere Bedeutung für den Erfolg des Wissensmanagements zukommt. Damit verbunden ist nach SCHIAVA DELLA/REES³ der Übergang zu einer neuen Wissenskultur mit den Elementen

- Sprachkultur – bestimmt die Kommunikation, gemeinsames Begriffsverständnis
- Lernkultur – z. B. Zulassen von Fehlern
- Informationskultur – „Wissen ist Macht“ verhindert Wissensweitergabe
- Entscheidungskultur – Hilfestellungen bei Neuerungen, Anreizsysteme.

Bei den sich am Modellversuch WISENT beteiligenden betrieblichen Partnern wurde das Management darauf orientiert, sich verstärkt der eigenen Wissensbasis zuzuwenden:

- *auf Unternehmensebene*, indem aktiv kunden- und lieferantennah Anforderungen, Orientierungen und Marktprobleme als Wissen generiert werden;
- *auf Gruppen- oder Teamebene*, indem eigenes Verfügungs- und Orientierungswissen zur Verbesserung der Arbeit und der Produkte erschaffen, dokumentiert und über eine zielgerichtete Information und Kommunikation verfügbar gemacht wird;
- *auf Ebene der Mitarbeiter*, indem neben dem Handlungswissen auch das Lernen in informellen Strukturen/Prozessen entwickelt und das Erfahrungswissen der Mitarbeiter für das Unternehmen als ein spezifischer Beitrag zur Wertschöpfung nutzbar gemacht und bewahrt wird.

Akteure und Effekte

Der Auswahl der sechs am Modellversuch beteiligten Unternehmen des IHK-Bezirks lagen zwei Gesichtspunkte zugrunde: Sie sollten zum einen die relativ breite Branchenstruktur der KMU im IHK-Bezirk Frankfurt (Oder) reflektieren. So finden sich unter den Modellbetrieben neben Unternehmen der Metall- und Elektronikbranche auch ein Gießerei-Unternehmen, ein Produzent alternativer Energieanlagen sowie ein Instrumentenbauer. Zum anderen sollten unter den Modellbetrieben KMU unterschiedlicher Größe vertreten sein.⁴

In Unternehmen der ausgewählten Größenklassen sind im Land Brandenburg derzeit 75 Prozent aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten tätig.

Die bezüglich der Größenklasse als repräsentativ anzusehenden Unternehmen wurden zunächst einer betrieblichen Situationsanalyse unterzogen, auf die dann die spezifischen wissensmanagementbezogenen Aktivitäten aufsetzten. Im Mittelpunkt standen die Module Wissensidentifikation, Wissensverteilung, Wissensbewahrung und Wissenserwerb. Dabei wurden u. a. folgende Aspekte näher betrachtet:

- Wie lassen sich in den KMU Unternehmensziele in Wissensziele umsetzen?
- Wie kann die Wissensbasis von KMU (problem- und firmenspezifisches Wissen) am wirksamsten erfasst, selektiert und entwickelt werden?
- Welche Instrumente können eingesetzt werden, um unternehmensinternes Wissen zu dokumentieren und zu visualisieren?
- Welche Werkzeuge des Wissensmanagements werden in den Modellbetrieben angewendet, und welche davon sind für die spezifischen Erfordernisse von KMU besonders geeignet (Best Practices)?
- Was sind die Schwerpunkte, um die Wissensressourcen der Modellbetriebe wirksamer zu entwickeln und für die Wertschöpfung effektiver zu nutzen?

Als ein entscheidender Ansatz zur besseren Wissensverteilung kristallisierte sich die Gestaltung der Kommunikationsprozesse (*Kommunikationsarchitektur*) heraus.

In kleinen Unternehmen ist Kommunikation zur Wissensverteilung zumeist durch das ständige räumliche Zusammenwirken der betrieblichen Akteure, aber auch durch das Gespräch bei einer gemeinsamen Einnahme der Mahlzeiten gewährleistet, wobei nicht selten auch Entscheidungen vor Ort getroffen werden. Mit wachsender Mitarbeiterzahl wird jedoch eine Strukturierung der Kommunikation notwendig. Die spontane und häufig auch informelle Kommunikation muss durch Arbeits- und Teambesprechungen ergänzt werden, die Entwicklung verbindlicher Informations- und Kommunikationsstrukturen ist erforderlich. Hier sind im Sinne der Worte ein Management des Wissens und die Förderung einer unternehmensorientierten Medienkompetenz erforderlich.

Abbildung 1 Modellversuch WISENT – Komplexität von Unternehmenskultur

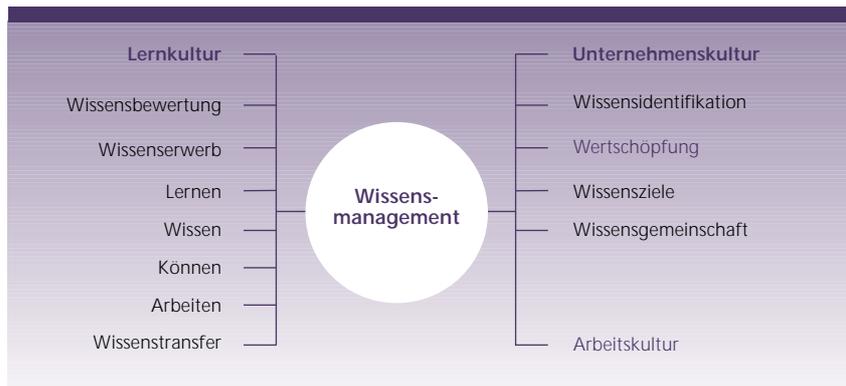


Abbildung 2 Modellversuch WISENT – Untersuchungskonzept



Gleichzeitig zeigt sich: Die auf Großbetriebe orientierten Ansätze des Wissensmanagements erweisen sich für KMU entweder als nicht oder nur als bedingt geeignet. Im Rahmen des Modellversuchs wurde dementsprechend ein auf KMU abgestimmtes methodisches Herangehen an das Wissen und seine innovativere Nutzung entwickelt und mit anderen relevanten Projekten diskutiert. Um Strukturen des Wissens im Unternehmen, seine Generierung, Bewahrung und Nutzung abbilden und gestalten zu können, wird – wie oben bereits erwähnt – die Interaktion im Unternehmen selbst sowie mit anderen Akteuren als Ausgangspunkt zur Entwicklung von Optimierungsansätzen genommen.

Dazu werden vor allem folgende methodische Instrumente miteinander gekoppelt:

- Brainstorming Geschäftsführung (Unternehmensstrategie, Schlussfolgerungen zum Handlungsbedarf bezüglich Wissensmanagement)
- Leitfadengestützte Einzelgespräche mit der Geschäftsführung und den hauptsächlichsten Wissensträgern des Unternehmens zu den wichtigsten Handlungsfeldern des Wissensmanagement
- Teilnehmende Beobachtung
- Dokumentenanalyse
- Diagnostik Tätigkeitsstrukturen im Unternehmen
- Diagnostik Arbeitszeitstruktur.

Fallbeispiel: Wissensfluss und Wissenslücken in einem metallverarbeitenden Unternehmen

Methodisches Vorgehen:

(1) Wissensfluss

- Leitfadengestützte Einzelgespräche mit den Geschäftsführern und ausgewählten Mitarbeitern
- Teilnehmende Beobachtung Kommunikation
- Qualitäts-Management
- Dokumentenanalyse (insbesondere QM-Dokumente) zur Ermittlung von Organisations- und Informationsstrukturen
- Abgleich der dokumentierten und realen Strukturen

(2) Wissenslücken

- Leitfadengestützte Einzelgespräche mit den Geschäftsführern und ausgewählten Mitarbeitern zur Ermittlung der im Unternehmen vorhandenen Wissensarten und ihren Trägern
- Selbsteinschätzung der Tätigkeitsstruktur der Wissensträger auf Basis der in den Interviews ermittelten Grobstruktur der Tätigkeiten

Befund

Die ermittelten aktuellen Tätigkeitsstrukturen erklärten sowohl Hemmnisse im Wissensfluss (einschließlich der fehlenden Dokumentation des Erfahrungswissens) als auch vorhandene Wissenslücken insbesondere im Marktwissen, letztere vor allem als Resultat des Auseinanderstrebens von Unternehmenswachstum auf der einen und Stagnation im Management auf der anderen Seite.

Indikation

Angeraten für einen effektiveren Umgang mit Wissen waren Veränderungen in der Arbeits- und Prozessorganisation (Personalaufstockung im Bereich Vertrieb und Programmierung, Einführung einer Meisterfunktion), eine Strukturierung der Kommunikation sowie die Schaffung eines Ausbildungsplatzes.

Diagnose- und Implementierung von Wissensmanagement

Der Modellversuch orientiert sich konzeptionell am spezifischen Handlungsbedarf der Modellbetriebe. Dazu werden gemeinsam mit den betrieblichen Akteuren die Module identifiziert resp. implementiert, die dem jeweiligen Kernbedarf an Wissensmanagement entsprechen.

In drei der Modellbetriebe erfolgte eine umfassende Bestandsaufnahme zu Strukturen des Wissens und zum aktuellen Stand des Wissensmanagements im Unternehmen. Daraus wurden entsprechende Vorschläge zum effektiveren Umgang mit Wissen im Wertschöpfungsprozess abgeleitet. Dieser Vorgehensweise kam eine Pilotfunktion in Bezug auf die Abklärung der allgemeinen Problemlage in den KMU zu. Sie war quasi der Background, der es ermöglichte, in den anderen Unternehmen die Aktivitäten auf ausgewählte Fragestellungen zu konzentrieren, wie z. B. auf die Wissensbewahrung angesichts alternder Betriebsbeleg-

schaften oder auf die Schlussfolgerungen aus einem veränderten Geschäftsfeld des Unternehmens für die betriebliche Lernkultur.

Transferaspekte des Modellversuchs

Die praktizierten Transferwege reichen von Workshops in den Modellbetrieben selbst und adäquaten Veranstaltungen in der Region über eine zum Modellversuch entwickelte Internetplattform bis zu E-Learning-Bausteinen, einem Curriculum zum Wissensmanagement und zu Handreichungen für KMU bezüglich der Wege zur effektiveren Nutzung der Wertschöpfungsfaktors Wissen und der Entwicklung einer adäquaten Unternehmenskultur.

Dabei variiert die Schwerpunktsetzung. Ging es in den Workshops in den Unternehmen vordergründig um die Diskussion der Ergebnisse der jeweiligen Bestandsaufnahme sowie möglicher unternehmensbezogener Umsetzungsstrategien der sich ergebenden Schlussfolgerungen, so konzentrierten sich die regionalen Veranstaltungen unter Einbeziehung der praktischen Erfahrungen von Netzwerkpartnern (Experten aus relevanten Projekten, regionale Bildungsdienstleister, Unternehmensberater) auf übergreifende Problemstellungen einer effektiveren Nutzung des Wissens als Wertschöpfungsfaktor und der Entwicklung einer diesbezüglichen Lernkultur.

Besonderes Gewicht kommt in diesem Kontext zweifellos der Gründung des BIBB-Arbeitskreises Modellversuche-Wissensmanagement zu, dessen Start am 16./17. September 2002 in Frankfurt (Oder) erfolgte. Er ermöglichte auch dem Modellversuch WISENT eine neue Qualität des bundesweiten Erfahrungsaustausches und damit des Transfers von Erfahrungen relevanter Projekte.

Die Handreichungen wiederum greifen ausgewählte praktische Probleme der Entwicklung und des Umgangs mit Wissen aus den Modellbetrieben auf und zeigen exemplarische Lösungsmöglichkeiten. Ihre methodische Gestaltung wurde im Dialog mit diesen Betrieben entwickelt. Ihre Zielgruppe sind in erster Linie die Geschäftsführer von KMU, die so in dem Bestreben unterstützt werden sollen, ihr Unternehmen auf den Weg in die Wissensgesellschaft durch einen effektiveren Umgang mit diesem Wissen möglichst wirksam zu positionieren. ■

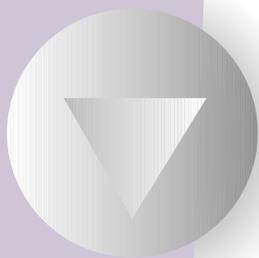
Anmerkungen

- 1 Bulmahn, E.: *Sicherung der Zukunftsfähigkeit der dualen Berufsbildung*. In *BWP* (32) Sonderausgabe 2003, S. 8
- 2 1. Identifikation von Wissen und Wissenslücken, 2. Identifikation des bisherigen Umgangs mit Wissen (Best Practices, Defizite), 3. Hinterfragung der

Prozess- und Tätigkeitsstrukturen sowie der Unternehmens- und Lernkultur bezüglich der Wissensentwicklung und -nutzung für die Wertschöpfung, 4. Entwicklung und Umsetzung von Schlussfolgerungen zu Wissenswerb, Wissensteilung, Wissensbewahrung und Wis-

- sensnutzung unter aktiver Einbeziehung der Mitarbeiter*
- 3 Vgl. Schiava della, M., Rees, W.H.: *Was Wissensmanagement bringt*. Wien/Hamburg 1999, S. 220 ff.
 - 4 Ausgewählt wurden: ein Unternehmen der Betriebsgrößenklasse von 1 bis zu 19 Beschäftigte;

zwei Unternehmen der Betriebsgrößenklasse von 20 bis 49 Beschäftigte; ein Unternehmen der Betriebsgrößenklasse von 50 bis 99 Beschäftigten; zwei Unternehmen der Betriebsgrößenklasse von 100 bis 199 Beschäftigte.



Weiterentwicklung von Ausbildungsverbänden zu modernen Bildungsdienstleistern

Erfahrungen aus dem Modellversuch AWIT

► Ein wichtiges Instrument zur Schaffung von betrieblichen Ausbildungsplätzen und die Sicherstellung einer angemessenen Qualität der Erstausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) bilden Ausbildungsverbände. Dabei wird die Berufsausbildung unter gegenseitiger Nutzung von Ausbildungskapazitäten gemeinsam organisiert und getragen. Im Beitrag werden Anliegen, Durchführung und Ergebnisse eines Modellversuchs zur inhaltlichen Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Ausbildungsverbände zu modernen Dienstleistern in Thüringen dargestellt. Es wird insbesondere der Frage nachgegangen, ob und wie Ausbildungsverbände qualitativ weiterentwickelt werden können, um als dauerhafte Einrichtungen berufliche Bildung in KMU fördern und unterstützen zu können.

Entwicklung der Verbundausbildung in Thüringen

Die Thüringer Wirtschaft ist durch kleine und mittelständische Unternehmen geprägt. Begrenzte personelle Potenziale, unzureichende finanzielle Rücklagen und die zunehmende Dynamik marktwirtschaftlicher Entwicklungen stellen gerade für diese Unternehmen hemmende Faktoren für eine systematische Personalplanung dar. Umso wichtiger ist die Förderung der Berufsausbildung, denn sie bildet einen wichtigen Ansatz der Fachkräfteentwicklung und Nachwuchssicherung, sowohl für die Unternehmen als auch die Region.

Einen Weg, um vorhandene Schwierigkeiten bei der Berufsbildung in KMU zu überwinden, bietet die Verbundausbildung. Sie wurde wesentlich beeinflusst durch ein, im März 1995 vom Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur (TMWAI) ins Leben gerufenes Förderprogramm.^{1 2} Die Zielsetzung besteht in der nachhaltigen Verbesserung des Ausbildungsplatzangebotes, um möglichst jedem Jugendlichen, der dies wünscht, einen betrieblichen Ausbildungsplatz anbieten zu können. Es regelt eine Förderung von Geschäftsstellen von Ausbildungsverbänden sowie von Lehrgängen zur überbetrieblichen Ergänzungsausbildung. Die sich vor diesem Hintergrund herausgebildeten Firmenausbildungsverbände sind überwiegend eingetragene Vereine, deren Mitglieder Unternehmen aus den jeweiligen Regionen sind.

Der Modellversuch AWIT

Inhaltliche Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Ausbildungsverbände zu modernen Bildungsdienstleistern – Modell zur Weiterentwicklung von Aktivitäten der Aus- und Weiterbildung in den IT-Berufen als Chance der Gestaltung ganzheitlicher beruflicher Bildungsprozesse in KMU

Laufzeit:

01.01.2000–31.12.2003

Durchführungsträger:

BWAW, Bildungswerk für berufsbezogene Aus- und Weiterbildung Thüringen gGmbH, Erfurt

Wissenschaftliche Begleitung:

ATB Arbeit, Technik und Bildung GmbH, Chemnitz

Fachliche Betreuung:

BIBB (Heinz Holz)



BERND ECKERT

Dipl. Ök.-Päd., Geschäftsführer, BWAW, Bildungswerk für berufsbezogene Aus- und Weiterbildung Thüringen gGmbH, Erfurt



MARION WADEWITZ

Dipl.-Ing., Leiterin der Abteilung Projektentwicklung, BWAW, Bildungswerk für berufsbezogene Aus- und Weiterbildung Thüringen gGmbH, Erfurt

Größtenteils sind die Thüringer Verbände branchenübergreifend mit dem Schwerpunkt gewerblich-technischer Bereich tätig. Zum Teil gründeten sich auch monostrukturierte Verbände – beispielsweise in der Hotel- und Gaststättenbranche.

Im Dezember 2002 gab es insgesamt 24 Ausbildungsverbände, in denen 3.391 Unternehmen, darunter 152 Erstausbildungsbetriebe, die Ausbildung von 13.100 Jugendlichen in über 50 Berufen organisierten. Die Anzahl der Unternehmen, die die Ausbildung im Verbund zur organisatorischen und kostenseitigen Entlastung nutzen, ist seit 1995 kontinuierlich gestiegen.³

In den kommenden Jahren ist in Thüringen infolge der demografischen Entwicklung mit tief greifenden Einschnitten auf dem Ausbildungsmarkt zu rechnen. Gab es 2003 noch ca. 36.000 Schulabgänger, werden es aller Voraussicht nach 2010 nur noch 15.607 sein.⁴ Schon jetzt ist absehbar, dass etliche Branchen Schwierigkeiten haben werden, den Bedarf an qualifizierten Auszubildenden zu decken. Auf der anderen Seite gibt es nur in eingeschränktem Maße Ausbildungsmöglichkeiten für weniger anspruchsvolle Arbeitstätigkeiten. Ein Bestehen der Verbände

scheint nur dann garantiert, wenn ein langfristiger Nutzen für die Mitgliedsbetriebe und Institutionen gegeben ist und, darauf basierend, neue Finanzierungsmodelle entwickelt werden können. Das erfordert auch, neue Aufgaben für die Verbände zu erschließen.

Hier setzt der Modellversuch AWIT (vgl. Infokasten) an. Gemeinsam mit sechs Pilotausbildungsverbänden war zu erproben, ob und inwieweit eine Weiterentwicklung von deren Geschäftsstellen für Ausbildungsverbände zu innovativen Bildungsdienstleistern für KMU möglich ist.

Potenziale der Geschäftsstellen von Ausbildungsverbänden

Die Kenntnis der konkreten Bedarfssituation bildete eine wichtige Eingangsgröße für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in den Geschäftsstellen von Ausbildungsverbänden. Die Ergebnisse einer im Jahr 2000 durchgeführten Befragung von Geschäftsstellen und deren Mitgliedsunternehmen verdeutlichte sowohl die Ausgangssituation als auch konkrete Entwicklungspotenziale. So lagen die hauptsächlichen *Aufgaben der Geschäftsstellen* in der

- Gewinnung betrieblicher Ausbildungsplätze,
- der Organisation von Ergänzungs- und Zusatzqualifikationen innerhalb der Erstausbildung, der Organisation und Koordinierung von Erstausbildung,
- der Beratung bei der Einführung von neuen Berufen,
- der Bedarfserfassung für betriebliche Weiterbildung und
- der Durchführung von Erstausbildung.

Eine *Notwendigkeit zur Veränderung ihres Leistungsspektrums* sahen neun von zwölf der sich an der Befragung beteiligenden Geschäftsstellen. Den regional unterschiedlichen Bedingungen angemessen bestanden differierende Vorstellungen für ein künftiges Agieren.

Übereinstimmung herrschte dazu, dass für einen Erhalt der Geschäftsstellen neue Leistungsmodelle etabliert werden müssen, welche finanziell stärker durch die Wirtschaftsunternehmen getragen werden. Die Unternehmen ihrerseits bekundeten Interesse an neuen Dienstleistungsfeldern, so beispielsweise für ein mögliches neues Aufgabenfeld „Organisation betrieblicher Weiterbildung im Verbund“. 27 von 31 Unternehmen konnten sich die Inanspruchnahme einer solchen Leistung vorstellen. 25 benannten davon inhaltliche Themen wie Ver- und Entsorgung, Programmier- und Kommunikationstechnik, Automatisierungstechnik, Informationstechnik, CNC, SPS, NC-Programmierung, Elektronik/Elektrotechnik, Neue Technologien, spezifische Schweißerqualifikationen, fachbezogene Fremdsprachenausbildung, kaufmännischer Bereich, Arbeitssicherheit, Gefahrstoffe und Personalarbeit.



Abbildung 1 Von Geschäftsstellen der Pilotausbildungsverbände im Modellversuchszeitraum erprobte Dienstleistungen im Bereich Erstausbildung Ergebnisse einer Befragung von Geschäftsstellen 2003, n = 12; häufigste Nennungen

Vor dem Hintergrund einer signalisierten Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Ausbildungsverbund bekundeten 21 Unternehmen zudem die Bereitschaft zu einer finanziell stärkeren Unterstützung der Geschäftsstellen. Daran geknüpfte Erwartungen wurden u. a. benannt mit Angemessenheit der Beiträge, akzeptable Konzepte, tragbares Preis-Leistungs-Verhältnis, Beitragszahlung entsprechend abgerufener Leistung bzw. dem Nutzen fürs Unternehmen.⁵

In Auswertung der Befragungen wurde deutlich, dass die Nähe der Geschäftsstellen zu den Mitgliedsunternehmen, bereits geschaffene Vertrauensstrukturen und mögliche wirtschaftliche Synergien durch Verbundaktivitäten gute Chancen eröffnen, neue Bildungsdienstleistungen zu platzieren. Als Erfolg versprechende Zielrichtung bestätigte sich, KMU bei der Planung und Umsetzung von Aufgaben der beruflichen Bildung vielschichtiger als bisher zu unterstützen.

Unterstützung bei der Ausgestaltung neuer Leistungsfelder

Als eine für die Weiterentwicklung der Geschäftsstellen wichtige zu schaffende Basis erwies sich im Modellversuch die konkrete Ausgestaltung neuer Leistungsfelder der Ausbildungsverbünde. Hierfür waren integrative Formen von Arbeiten und Lernen umzusetzen. Praktikabel zeigte sich eine schrittweise Entwicklung und Erprobung neuer Leistungsangebote im Abgleich mit konkreten betrieblichen Aufgabenstellungen.

Ohne eine positive Resonanz der Beteiligten und Betroffenen aus der Praxis ist keine nachhaltige Entwicklung abzuschließen. Deshalb wurde eine beteiligungsorientierte Vorgehensweise realisiert. Mittels einer individuellen Betreuung jedes einzelnen Pilotausbildungsverbundes konnte ein Ansetzen an spezifischen Problemsituationen und die Unterstützung der Erarbeitung von individuellen Lösungsansätzen ermöglicht werden. Neben der Moderation von Zielfindungsphasen erfolgte eine systematische Begleitung von Konzeptentwicklungs- und Erprobungsaktivitäten. Methodische Handreichungen trugen zur Unterstützung zielgerichteter Personalentwicklungsprozesse der Mitarbeiter/-innen bei. Ergänzend bereitgestellte Lernhilfen orientierten vorrangig auf in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen notwendige Hilfen zur Selbsthilfe.

Für Prozesse des Findens von Lösungen von verbundübergreifenden Problemstellungen trugen Arbeitsberatungen im Kreis der Pilotausbildungsverbünde bei. Die Realisierung eines frühzeitig angelegten Transfers der Modellversuchsergebnisse wurde u. a. durch die Initiierung eines Arbeitskreises der Thüringer Ausbildungsverbünde gesichert. Dieser tagte halbjährlich und etablierte sich in der Modellversuchslaufzeit als wichtige Kommunikationsplattform für

Abbildung 2 **Besonders zukunftssträchtige Dienstleistungen aus Sicht der Geschäftsstellen von Ausbildungsverbänden** Ergebnisse einer Befragung von Geschäftsstellen, 2003, n = 12; häufigste Nennungen

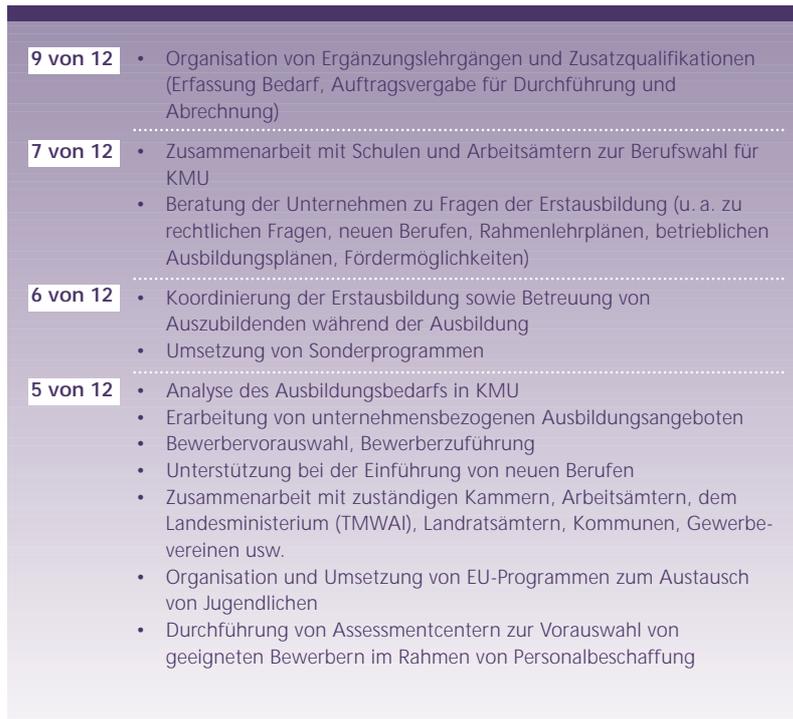
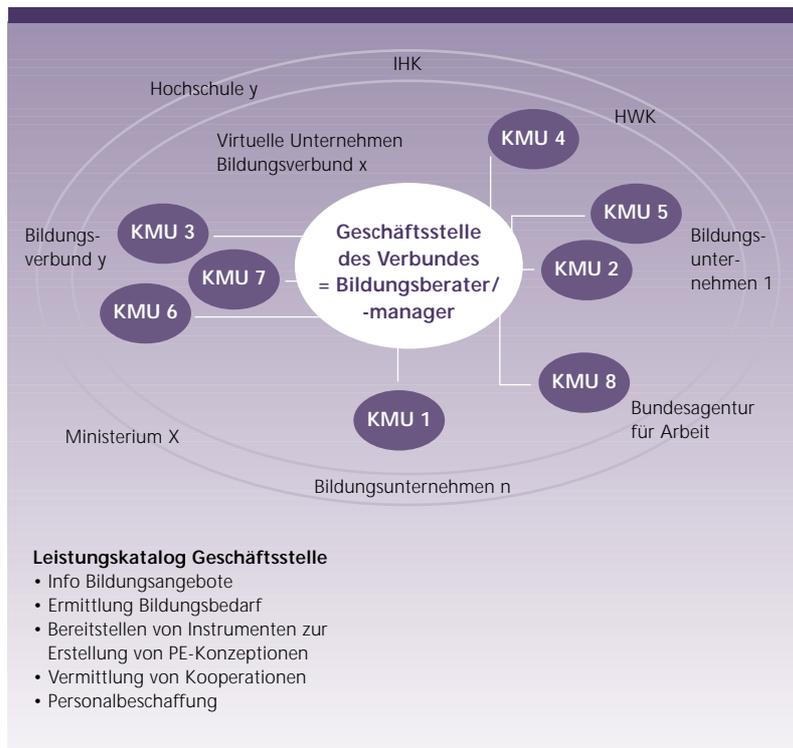


Abbildung 3 **Mögliches Szenario der Tätigkeit eines Ausbildungsverbundes im Jahr 2005**



die Verbünde. Verbundübergreifende Seminarangebote für Mitarbeiter/-innen der Geschäftsstellen zu Themenstellungen wie Kommunikation/Gesprächsführung, Moderation und Forschungsmethoden ergänzten die Angebote für einen breit angelegten Erfahrungsaustausch.

Kompetenzbereiche/neue Bildungsdienstleistungen für KMU

Im Rahmen des Modellversuchs gelang es in den Ausbildungsverbänden, aufbauend auf den o. g. Voruntersuchungen, neue Bildungsdienstleistungen zu identifizieren und punktuell zu erproben. Im Verlauf des Arbeitens kristallisierten sich dabei verschiedene Dienstleistungen heraus, die sich folgenden Schwerpunkten zuordnen lassen:

- „*Berufsorientierung/Berufsvorbereitung*“ mit förderlichen Maßnahmen und Aktivitäten zur Gewinnung und Vorbereitung auf eine Berufsausbildung;
- „*Erstausbildung*“ mit Leistungen rund um eine Berufsausbildung, die in der Regel im dualen System durchgeführt wird;
- „*Weiterbildung*“ mit Leistungen zu Vorbereitung, Durchführung, Management, Evaluierung und Nachbereitung organisierter Formen des Lernens für Mitarbeiter/-innen in KMU mit beruflicher Grundbildung;
- „*Personalplanung*“ mit Leistungen zur Unterstützung, um den Personalbedarf zu planen und die sich daraus ergebenden personellen Maßnahmen zu entwickeln;
- „*Personalbeschaffung*“ mit Aktivitäten, welche darauf gerichtet sind, Personal entsprechend dem Bedarf in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu beschaffen;
- „*Förder- und Sonderprogramme*“ – Leistungen zur Information, Regelung und Durchführung von Projekten;
- „*Wissenstransfer*“ – Dienstleistungen zum Transfer von Ergebnissen aus Modellprojekten und anderen Informationen zu veränderten Regelungen der beruflichen Bildung;
- „*Spezifische Aufgaben*“ – Dienstleistungen, welche sich aus spezifischen Kompetenzen und/oder Marktbedarfen ergeben, so z. B. die Gestaltung von Catering-Leistungen mit Auszubildenden zu regionalen Festlichkeiten.

Abbildung 1 zeigt die von den Pilotausbildungsverbänden erprobten Dienstleistungsfelder für die Erstausbildung. Ergänzend dazu sind in Abbildung 2 zukunftssträchtige Bildungsdienstleistungen für Mitgliedsunternehmen dargestellt.

Geschäftsstellen von Ausbildungsverbänden – entwicklungsfähig zu innovativen Bildungsdienstleistern?

In den Pilotausbildungsverbänden konnten in der Modellversuchslaufzeit erste Entwicklungsschritte in Richtung des Angebots und der Umsetzung von Bildungsdienstleistungen realisiert werden. Ein wichtiges Erfolgskriterium war die Einsicht, dass den wenigsten KMU mit Standardlösungen für Personal- und Bildungsfragen gedient ist. Sie benötigen maßgeschneiderte Angebote, welche einen hohen Anteil an Interaktionen bei der Entwicklung und Umsetzung erfordern. Dies macht organisatorische und personelle Entwicklungsprozesse aller beteiligten Akteure notwendig.

Eine wichtige Kompetenz, die schrittweise durch das Personal der Geschäftsstellen ausgebaut werden musste, liegt im Erkennen, Erfassen und Bewerten von betrieblichen Problemfeldern und Bildungsbedarfen. Es zeigte sich, je intensiver sich eine Zusammenarbeit mit Unternehmen entwickelt, desto passgenauer und erfolgreicher können neue Dienstleistungen positioniert werden. Zu verzeichnende Erfolge der Geschäftsstellen bei der Entwicklung und Erprobung neuer Bildungsdienstleistungen belegen: Ausbildungsverbände sind entwicklungsfähig zu innovativen Bildungsdienstleistern.

Es wurde aber auch deutlich, dass, wollen Geschäftsstellen von Ausbildungsverbänden eine breite Akzeptanz auf dem Feld von Bildungsdienstleistungen erzielen, umfangreiche Marketingaktivitäten zu erbringen sind. Es erwies sich nicht als Erfolgskonzept, einmalig eine akzeptable Leistung für ein KMU zu erbringen. Gefordert ist Kontinuität. Es muss gelingen, Erfolge auf geeignete Weise zu publizieren und vor allem, diese auch unter anderen Rahmenbedingungen für einen anderen Kunden zu wiederholen. Unter dem Aspekt knapper Ressourcen kommt der Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine wesentliche Rolle zu. Diese galt und gilt es systematisch zu stärken.

Ein weiteres Kriterium für die individuelle Entscheidung zur Etablierung eines neuen Dienstleistungsfeldes durch die Geschäftsstellen besteht darin, inwiefern neue Leistungsangebote auch Leistungsfelder anderer Bildungsdienstleister, wie z. B. etablierter Bildungseinrichtungen der Region, tangieren. Insgesamt scheint ein langfristiges Bestehen der Ausbildungsverbände nur dann garantiert, wenn ein Sinn

Anmerkungen

1 „Richtlinie für die Gewährung von Zuschüssen aus Mitteln des Freistaats Thüringen und des Europäischen Sozialfonds (ESF) zur Förderung betrieblicher Ausbildungsverbände und überbetrieblicher Ergänzungslerngänge“, Arbeitsmarkt und Berufsbildungsförderung.

Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur (TMWAI), Juni 2002, u. Thür. Staatsanzeiger Nr. 40/2000, S. 1931 ff.

2 Thüringer Ausbildungsinitiative 1997–2003, Vereinbarungen und Programme, TMWAI, www.th-online.de, April 2003

3 Zu den 1995 gegründeten zehn Verbänden, in denen 244 Unternehmen die Ausbildung von 1.187 Jugendlichen unter gegenseitiger Nutzung von Ausbildungskapazitäten organisierten und trugen, kamen bereits im Folgejahr 1996 weitere sieben Firmenausbildungsver-

bünde hinzu. Vgl. dazu auch: mv-awit.de _projekte

4 Berufliche Ausbildung in Thüringen – Berufsbildungsbericht 2002, TMWAI, S. 134

5 Vgl. auch Modellversuch AWIT, Zwischenberichte 1 + 2

für die Mitgliedsbetriebe und Institutionen gegeben ist und darauf basierende neue Geschäftsfelder und Finanzierungsmodelle entwickelt werden können. Ein vorstellbares Entwicklungsszenario verdeutlicht Abbildung 3. Die Geschäftsstelle des Verbundes fungiert hier als Bildungsberater und Manager von bildungsseitigen Kooperationsprozessen im Netzwerk.

Fazit

Wichtige Triebkräfte für die Weiterentwicklung der Ausbildungsverbände in Thüringen sind die demografische Entwicklung sowie die Notwendigkeit zur Anpassung der Finanzierungsbasis. Die Ergebnisse im Modellversuch machen deutlich, dass Bildungsdienstleistungen auf die Entwicklung der Unternehmen und eine Verbesserung deren Wettbewerbsfähigkeit ausgerichtet werden müssen, wenn sie angenommen werden sollen.

Die in den letzten Jahren vollzogenen Kompetenzentwicklungsprozesse in den Ausbildungsverbänden belegen das hohe Potenzial für die Umsetzung einer qualitätsgerechten Erstausbildung in KMU. Insbesondere eine Verknüpfung von originären mit neuen, stärker an betrieblichen Bedarfen ausgerichteten Leistungsfeldern der Geschäftsstellen bietet eine echte Chance, zur Unterstützung einer zukunfts-trächtigen Fachkräfteentwicklung in den Mitgliedsunternehmen beizutragen. Eine enge Zusammenarbeit und gemeinsam mit den Unternehmen entwickelte bzw. abgestimmte Bildungsdienstleistungen ermöglichen es, Problemen bei der dualen Ausbildung mit praxisnahen Lösungsstrategien weitestgehend individuell und auf betriebliche Anforderungen zugeschnitten begegnen zu können. Das ist eine Chance für den Erhalt der dualen Ausbildung und das Weiterbestehen der Ausbildungsverbände im Interesse der Fachkräftesicherung von kleinen und mittleren Unternehmen. ■

Für Felix Kempf zum 80. Geburtstag

Felix Kempf war viele Jahre lang Mitglied des durch das Berufsbildungsgesetz geschaffenen Bundesausschusses für Berufsbildung und seines Nachfolgeregremiums, des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit beim Deutschen Gewerkschaftsbund hat er schon in den 60er Jahren wesentlichen Einfluss darauf genommen, dass für die berufliche Bildung wichtige Bundesgesetze verabschiedet und entsprechende Gremien und Einrichtungen geschaffen wurden. Dazu gehörte bereits im Jahre 1967 der „Gesprächskreis Berufliche Bildung“ bei der Bundesregierung. Von besonderer Bedeutung war die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im August 1969, als Folge dessen das neue Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Europäische Institut für Berufsbildung (CEDEFOP) gegründet wurden. Von 1965 bis 1988 leitete er die Abteilung Berufliche Bildung beim DGB-Bundesvorstand, und zusätzlich war er ab 1980 als Vorstands-Sekretär bei Maria Weber, der Stellv. DGB-Vorsitzenden, und bei deren Nachfolger Gustav Fehrenbach tätig.

Felix Kempf beförderte die Einrichtung der sog. Edding-Kommission (deren Mitglied er auch war), die zum Abschluss ihrer Arbeiten für die duale Berufsausbildung ein finanzielles Ausgleichssystem zwischen den ausbildenden und den nicht-ausbildenden Betrieben empfahl. Er erreichte, dass der CDU-Parteitag 1973 in Hamburg die Einführung eines Finanzierungsverfahrens beschloss, „das die Verbesserung der Ausbildung durch eine gerechte Verteilung der Ausbildungslasten unter Berücksichtigung des Prinzips der Selbstverwaltung gewährleistet. Es soll nach Branchen gegliedert und geeignet sein, regionale Besonderheiten zu berücksichtigen.“ Es hat Felix Kempf besonders betroffen gemacht, dass es bisher nicht gelang, eine Ausbildungsabgabe für Betriebe und Verwaltungen einzuführen und einen Berufsbildungs-Fonds einzurichten.

Für ihn war es selbstverständlich, die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene zu betreiben. Er war viele Jahre Mitglied des Beratenden Ausschusses für Berufsbildung der EG und stellv. Vorsitzender des Verwaltungsrates des CEDEFOP. Im Beratenden Ausschuss wirkte er an der Entwicklung europäischer Grundsätze maßgebend mit, ebenso an der Aktionsprogrammen der EG zur Harmonisierung und Weiterentwicklung der Berufsbildung.

Im September 1987 erhielt Felix Kempf das von Bundespräsident von Weizsäcker verliehene Bundesverdienstkreuz 1. Klasse als „Berufsbildungsmittstreiter der ersten Stunde“.

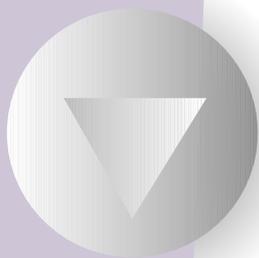
Nach der Wiedervereinigung kam noch einmal eine neue gewerkschaftliche Aufgabe auf ihn zu. Obwohl schon im Ruhestand, meldete er sich freiwillig, von Oktober 1990 bis März 1991 in Frankfurt (Oder) einen DGB-Kreis aufzubauen. So konnte er hautnah die ersten Schritte des gewerkschaftspolitischen Neuaufbaues mitgestalten.

Seit 1955 ist Felix Kempf aktives Mitglied der CDU. An seinem Wohnort Erkrath-Hochdahl (bei Düsseldorf) war er von 1964 bis 1975 Mitglied des Gemeinderates und CDU-Fraktionsvorsitzender. Zu erwähnen sind auch sein hohes soziales und karitatives Engagement.

Wir gratulieren ihm zum 80. Geburtstag und wünschen ihm weiterhin alles Gute.

Horst Kowalak

im Ruhestand, bis Ende 2000 Leiter der Abteilung Bildung beim DGB-Bundesvorstand



Prozessorientierte Bildungsgestaltung – ein Praxisbeispiel aus dem Modellversuch GEFLEX

► **Moderne Chemiearbeit in mittelständischen Strukturen ist durch prozessorientierte Unternehmenskonzepte zur Beherrschung kundenorientierter Vielfalt (Produkte, Rohstoffe, Prozesse ..) charakterisiert. Konsequenzen für die Berufsbildung sind dabei nicht nur unternehmensintern, sondern auch in regionalen Bildungsstrukturen zu bewältigen. Ziel des Modellversuchs ist es, die Ausbildung in den neu geordneten Laborberufen so zu gestalten, dass sie der geschäftsprozessorientierten Entwicklung kleiner und mittlerer Unternehmen gerecht wird. Der zugrunde liegende didaktische Ansatz wird im Beitrag dargestellt.**



MANUELA NIETHAMMER

Dr. phil., TU Dresden, Institut für Berufl. Fachrichtungen, Berufl. Fachrichtung Chemietechnik & Umweltschutz/Umwelttechnik



SIGRUN EICHHORN

Dipl.-Chem., TU Dresden, Institut für Berufl. Fachrichtungen, Berufl. Fachrichtung Chemietechnik & Umweltschutz/Umwelttechnik



SILKE CHRISTEN

Dr. rer. nat., Sächsische Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe Dresden mbH, Dresden

In der Chemiewirtschaft gewinnen mittelständische Strukturen an Bedeutung, in denen kundenorientierte Produktions-, Dienstleistungs- sowie Forschungsprozesse miteinander vernetzt sind. Befunde berufswissenschaftlicher Untersuchungen beschreiben diese Entwicklung als Ineingreifen von Reorganisationsprozessen und technologischen Veränderungen einerseits und beruflichen Lernprozessen zur Beherrschung der komplexer werdenden Arbeits- und Gestaltungsprozesse andererseits.¹ Die steigende Anzahl unterschiedlicher Kunden und verschiedener Aufträge bei gleichzeitiger Verringerung der Abnahmemengen pro Auftrag² erweisen sich sowohl für die Gestaltung der Unternehmensprozesse als auch für die Personalentwicklung und -qualifizierung als qualitativ neue Anforderungen. Die Steuerung, Gestaltung und Kontrolle der Leistungserstellung erfolgt unter dem Paradigma der Prozessorientierung, wonach „...zwischen Beschaffungs- und Absatzmarkt nach Möglichkeit durchgängige Prozesse ohne Schnittstellen zu gestalten...“³ sind. Damit werden traditionelle, funktionsorientierte Sichtweisen durch flexible organisatorische und technische Lösungsvarianten durchgängiger Auftragsbearbeitungen abgelöst. *Ziel des Modellversuchs* ist es, die Ausbildung in den neu geordneten Laborberufen so zu gestalten, dass sie dieser geschäftsprozessorientierten Entwicklung gerecht wird (vgl. Abb. 1).

Prozessorientierung als Herausforderung für berufliches Lernen

GAITANIDES u. a. leiten zwei entscheidende *Voraussetzungen an Mitarbeiterkompetenzen* für die erfolgreiche Umsetzung der prozessorientierten Unternehmensgestaltung ab: Prozessstrukturtransparenz und Prozessleistungstransparenz. „*Prozessstrukturtransparenz* bedeutet, ein klares Bild von den Input-Output-Beziehungen und der Sequenz der Leistungsbeziehungen zu besitzen.“⁴ „*Prozessleistungstransparenz* bedeutet, einen verlässlichen Überblick über die Leistungsfähigkeit des Prozesses sowie aller seiner Subprozesse

zu besitzen. Eine Erhebung der Performance der drei Prozessparameter Qualität, Zeit, Kosten ist dazu generell erforderlich.“⁵ Verbesserungspotenziale in den Prozessen zu erkennen und zu entfalten, bedeutet *Schwachstellen* der Prozesse zu *lokalisieren* sowie deren *Umfang und Ausmaß* zu bestimmen. „Dieses Wissen trägt verstärkt dazu bei, Problemfelder zu identifizieren. Prozessstrukturtransparenz ist somit sowohl Voraussetzung als auch Katalysator.“⁶ Prozessorientierte Unternehmensgestaltung bedingt auf der Ebene der Facharbeit, dass Arbeitsaufgaben zunehmend durch sequenzielle und hierarchische Vollständigkeit charakterisiert sind. Damit werden repetitive, kleinschrittige Teilaufgaben zugunsten komplexer Arbeitsaufgaben, welche direkt aus einem Kundenauftrag abgeleitet werden, zurückgedrängt. Ziele und Inhalte der Arbeit sind damit durch übergeordnete Kontexte, d.h. die *betrieblichen Geschäftsprozesse* (die die kundenorientierte Rundumbetreuung beinhalten), begründet. Prozessketten beruflicher Arbeitsaufgaben (z. B. zur Beherrschung chemiebezogener Arbeitsprozesse im Labor) verstehen sich als Subsystem dieser übergeordneten Systeme und Prozesse und sind mit den übergeordneten Anforderungen abzugleichen.

Prozessstrukturtransparenz und *Prozessleistungstransparenz* als Grundlage einer prozessorientierten Unternehmensgestaltung beinhalten auf der Ebene chemiebezogener Facharbeit

- die Kenntnis der Stoff-, Energie- und Informationsflüsse,
- die Kenntnis der Sequenz der Aufgabenbearbeitung (aufgaben-spezifische Prozessketten) und deren Einbindung in die übergeordneten Prozesse sowie
- die ökonomische und ökologische Prozessbilanzierung auf der Grundlage der ablaufenden organisatorischen, technischen und naturwissenschaftlichen Vorgänge.

Für die Gestaltung der Ausbildung muss insofern die Vielfalt konkreter Arbeitsaufgaben auf wesentliche (berufliche) Merkmale überprüft⁷ und systematisiert werden. Für Chemielaboranten/-innen lassen sich vier *Grundtypen an Arbeitsaufgaben* unterscheiden:

1. Analyse eines Stoffes/eines Prozesses,
2. Herstellung eines Stoffes,
3. Entwicklung/Erprobung eines Stoffes/einer Technologie,
4. Entwicklung/Erprobung eines Analyseverfahrens bzw. einer Analyse-methode.

Diese Grundtypen bieten ein erstes Schema für die Systematisierung der jeweils in betriebs-spezifischen Kontexten entfalteten, konkreten Arbeitsaufgaben. Sie können durch *allgemeine Prozesse* der Auftragsbearbeitung charakterisiert und unterschieden werden und bieten eine Orientierungsgrundlage für die Ableitung und Gestaltung *aufgabenspezifischer Prozessketten* für berufliches Handeln im Kontext der Geschäftsprozesse.

Berufliches Handeln in Geschäftsprozessen erfordert die Reflexion und Beherrschung dieser *aufgabenspezifischen Prozessketten* im Rahmen der Geschäftsprozesse. Darauf müssen die Lernenden in der beruflichen Ausbildung vorbereitet werden. Die beiden Kernfunktionen geschäftsprozessorientierter Ausbildung sind damit:

- **Aufschließen der Lernenden für den Aneignungsgegenstand *Berufliches Handeln in Geschäftsprozessen***
- **Exemplarisches arbeitsaufgabenbezogenes Erschließen des Aneignungsgegenstandes *Berufliches Handeln in Geschäftsprozessen***

Aufschließen der Lernenden für den Aneignungsgegenstand *Berufliches Handeln in Geschäftsprozessen*

Berufsbezogene Bildungsprozesse müssen am (Vor-)Verständnis der Lernenden zum Aneignungsgegenstand anknüpfen, um zwischen den subjektiven Leistungsvoraussetzungen und der Komplexität des Aneignungsgegenstandes

Modellversuch GEFLEX

Qualifikationsbedarfsermittlung und Gestaltung einer geschäftsprozessorientierten flexiblen Berufsausbildung für Laboranten klein- und mittelständischer Unternehmen

Laufzeit:

01. 08. 2001–31. 01. 2005

Durchführungsträger:

Sächsische Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe Dresden mbH, Dresden

Wissenschaftliche Begleitung:

TU Dresden, Institut für Berufliche Fachrichtungen, Berufliche Fachrichtung Chemietechnik & Umweltschutz/Umwelttechnik

Fachliche Betreuung:

BIBB (Dr. Dorothea Schemme, Margret Reymers)



Abbildung 1 Zielstellungen des Modellversuches GEFLEX

Abbildung 2 Leittext zur Entwicklung des Überblickswissens zur Laborarbeit (Auszug)

Aufgabenstellung:

Ermitteln Sie typische Arbeitsaufträge in der chemiebezogenen Laborarbeit, und entwerfen Sie mögliche Prozesse der Auftragsbearbeitung. Ordnen Sie den Prozessen potenzielle Aufgaben eines/einer Chemielaboranten/-in zu!

1. Teil der Aufgabenlösung: Recherche zur beruflichen Arbeitswelt

Hinweise:

- Gehen Sie von Ihrem Betrieb aus.
- Wählen Sie typische Produkte/Dienstleistungen, und überlegen Sie, welche typischen Arbeitsetappen zur Realisierung dieser Produkte/Dienstleistungen notwendig sind.

...

2. Teil der Aufgabenlösung: Betriebsexkursion zur Überprüfung und Differenzierung der Rechercheergebnisse

Hinweise:

Bereiten Sie diese Exkursionen vor:

- Informieren Sie sich vorab über den Betrieb (vgl. Teil 1).
- Stellen Sie zusammen, welche Informationen Sie vor Ort erfragen bzw. erfassen möchten.

...

3. Teil der Aufgabenlösung: Präsentation der Ergebnisse

Hinweise:

Das Ziel der Präsentation besteht darin, das Berufsbild des/der Chemielaboranten/-in zusammenzutragen. Bilden Sie zwei Gruppen, und bereiten Sie sich gruppenspezifisch auf ein Referat bzw. Koreferat vor:

- Verallgemeinern Sie gruppenintern Ihre bisherigen Ergebnisse (s. o.).
- Überprüfen Sie, inwieweit die von Ihnen ermittelten Arbeitsaufgaben über die Ausbildungsordnung und die sachlich-zeitliche Gliederung abgedeckt werden.

...

des vermitteln zu können. Dazu benötigen sie zunächst ein gewisses Orientierungs- bzw. Überblickswissen, das ihnen erlaubt, in konkreten Arbeitsaufgaben *Grundtypen beruflicher Arbeitsaufgaben* zu erkennen und in übergeordnete Kontexte einzuordnen.

Erster Bezugspunkt des beruflichen Anfängers ist der ausbildende Betrieb und die Wahrnehmung des Unternehmens über die Produkt- und Leistungspalette (Geschäftsfelder). Über diesen Einstieg kann er exemplarisch den prinzipiellen Prozess der betrieblichen Leistungserbringung als *allgemeine Prozesskette* ableiten und Funktionen der Facharbeit zuordnen, womit die Entwicklung beruflicher Identität initiiert wird. Diese allgemeinen Prozessketten stellen ein Überblicksschema dar, das im Laufe der Ausbildung durch das exemplarische Erschließen *berufsrelevanter* Arbeitsaufgaben immer mehr differenziert und durch andere *Wissensschemata* ergänzt werden kann. Zur Initiierung dieser Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt sind die Lernenden mit Rechercheaufträgen zu konfrontieren, die zur Reflexion persönlicher Erwartungen und zu ergänzenden Nachforschungen zum Unternehmen bzw. zum Beruf aufordern. Wenn dies möglichst selbstständig, ohne weitere Unterstützung des Lehrenden, bewältigt werden soll, müssen Strukturierungshilfen sowohl für die Aufgabenbewältigung als auch für die Strukturierung der Ergebnisse bereitgestellt werden, z. B. mittels Leittext (vgl. Abbildung 2).

Die Ergebnisse der überbetrieblichen Einführungskurse in den Ausbildungsjahren 2002/2003 und 2003/2004 zeigten, dass die Lernenden befähigt sind, ihre, z. T. bereits betriebsspezifisch nuancierten, Sichtweisen zu kommunizieren, zu vergleichen und zu verallgemeinern. Die skizzierten allgemeinen Prozessketten bildeten die Realität bereits sehr gut ab, obwohl die einzelnen Prozessschritte noch nicht aufgabenspezifisch untersetzt werden konnten.

Exemplarisches aufgabenbezogenes Erschließen des Aneignungsgegenstandes *Berufliches Handeln in Geschäftsprozessen*

Die allgemeinen Prozessketten der Auftragsbearbeitung dienen als Orientierungsgrundlage für die Erschließung *aufgabenspezifischer Prozessketten* für berufliches Handeln im Kontext der Geschäftsprozesse. Sie werden zugleich mit jeder exemplarischen Aufgabenbewältigung konkretisiert, indem die jeweils notwendigen Arbeitsschritte sowie die in der (gedanklichen oder realen) Umsetzung erschlossenen Bildungsinhalte (wie Stoffkenntnisse, Wirkprinzipien, apparative Lösungen) prozessbezogen zugeordnet werden. Dies ist die *Grundlage für die im Modellversuch entwickelten geschäftsprozessorientierten Konzepte der überbetrieblichen Ausbildung von Chemielaboranten/-innen*, die im Vergleich mit dem früheren Ausbildungskonzept exemplarisch veranschaulicht werden sollen.

Die früheren Konzepte richteten sich vor allem auf die kontextfreie Auseinandersetzung mit den Methoden des analytischen und präparativen Arbeitens, z. B. dem Messen physikalischer Größen und Stoffkonstanten (Abbildung 3). Das Beispiel ist dem früheren Laborgrundkurs im 1. Ausbildungsjahr entnommen. Die Arbeitsanleitung enthält neben der dargestellten kontextfreien und folglich nicht mehr sinnvermittelnden Aufgabenstellung, Hinweise zu Geräten und Chemikalien, zur Durchführung und zur Auswertung. Die Lernpotenziale der formulierten Aufgabe beschränken sich auf die (wenig motivierte) Aneignung von Fertigkeiten zur pH-Wert-Messung, ohne dass ein handlungsbegründender Zusammenhang gegeben ist.

Dem steht das Konzept der *geschäftsprozessorientierten Ausbildung* gegenüber (Abbildung 4). Bezugsgröße ist eine konkrete Arbeitsaufgabe (*Grundtyp*: „Analyse von Stoffen“). Die Bestimmung der o. g. Stoffparameter als berufliche Arbeitsaufgabe kann deutlich als Beitrag für einen betrieblichen Geschäftsprozess eingeordnet und als Prozessschritt innerhalb der komplexen Prozesskette der Auftragsbearbeitung erfahren werden. Zur Bewältigung dieser Aufgabe sind spezifische Methoden anzuwenden (bzw. zu erlernen). Die Lernpotenziale dieser Aufgabenstellung gehen damit über die der „alten“ Aufgabenstellung hinaus. Zum einen motiviert die sinnvermittelnde Aufgabenstellung den Erwerb von Wissen und Können zur pH-Wert-Messung (aufgabenspezifisches Sach- und Handlungswissen). Zum an-

deren wird die prozessorientierte Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe gefördert, und zwar auf zwei Ebenen:

1. bezogen auf den übergeordneten Geschäftsprozess: Bedeutung der Arbeitsaufgabe und der anzuwendenden Bestimmungsmethode für den betrieblichen Ablauf; Informationsgehalt der Messwerte;
2. bezogen auf die unmittelbare Arbeitsaufgabe bzw. der aufgabenspezifischen Prozessgestaltung, da die allgemeine Prozesskette für Analyseaufträge exemplarisch angewendet und konkretisiert wird.

Durch das bereits angeeignete Überblickswissen zum *beruflichen Handeln in Unternehmensprozessen* steht den Lernenden ein „Raster“ zur Verfügung, mit dessen Hilfe sie ihren Wissensbedarf aufgabenbezogen erkennen und ordnen können. Die aufgabenspezifischen Anforderungen an die Probenvorbereitung können aber erst aus dem Abgleich von kundenspezifischem Analyseauftrag bzw. -problem (als Geschäftsprozess) und dem dafür zweckmäßigen Analyseverfahren abgeleitet werden. Dies erfordert (ggf. anzu-eignende) detaillierte Stoffkenntnisse zu den Analyseproben und über das Wirkprinzip der Analyse-methode.

Die prozessorientierte Auseinandersetzung mit einzelnen Arbeitsaufgaben bietet damit sowohl Lern- und Gestaltungspotenziale für die Erschließung der konkreten Aufgabenbearbeitung als auch für die allgemeine Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.

Durch die bewusste Reflexion der Einflüsse der übergeordneten Prozesse auf die Gestaltung der aufgabenbezogenen Prozesse werden Ansprüche an verantwortungsbewusstes berufliches Lernen und Handeln für eine nachhaltige Entwicklung der Arbeitswelt transparenter und exemplarisch erschließbar. Die Lernenden erfahren die Bedeutung sowie die Gestaltbarkeit betrieblicher Geschäftsprozesse im Zusammenhang mit der Gestaltung beruflicher (aufgabenbezogener) Arbeitsprozesse und die Funktionalität ihres beruflichen Sach- und Handlungswissens.

Der im Modellversuch entwickelte didaktische Ansatz kann berufs- und berufsfeldübergreifend diskutiert und verbre-

Abbildung 3 **Arbeitsblatt für die pH-Wert-Bestimmung** (überholter Stand)

Messen physikalischer Größen und Stoffkonstanten: pH-Wert-Bestimmung

Direkte pH-Wert-Bestimmung von Säuren und Basen

Es stehen Ihnen jeweils Natriumhydroxid- und Salzsäurelösungen folgender Konzentrationen (c) zur Verfügung:

Natriumhydroxid (NaOH): $c_0(\text{NaOH}) = 0,1 \text{ mol/L}$
 Salzsäure (HCl): $c_0(\text{HCl}) = 0,1 \text{ mol/L}$

Verdünnen Sie die Lösungen jeweils so, dass Sie Lösungen folgender Konzentrationen erhalten:
 $c_1 = 10^{-1} \text{ mol/L}$, $c_2 = 10^{-2} \text{ mol/L}$, $c_3 = 10^{-3} \text{ mol/L}$, $c_4 = 10^{-4} \text{ mol/L}$, $c_5 = 10^{-5} \text{ mol/L}$.

Eichen Sie das Messgerät mit den vorhandenen technischen Puffern entsprechend der Gerätebeschreibung.

Bestimmen Sie den pH-Wert der Lösungen mit den unterschiedlichen Konzentrationen. Stellen Sie die gemessenen pH-Werte den berechneten tabellarisch gegenüber:

c (Stoff) in mol/L	mit Unitest	pH-Wert	
		mit pH-Meter	berechnet
...			

Abbildung 4 **Arbeitsanleitung Laborgrundkurs** (Stand: 2003)

Arbeitsanleitung

Bestimmung von pH-Wert, Leitfähigkeit, Dichte von Lebensmittelproben

Als Mitarbeiter in einem Qualitätssicherungslabor sind Sie verantwortlich für die Ermittlung stoffspezifischer Kenndaten der Lebensmittelproben. Diese dienen der Kontrolle der Zusammensetzung besonders bei Mineralwässern, Limonaden und aus Pulvern hergestellten Getränken. Der pH-Wert lässt Aussagen über den Säuregehalt zu, die Leitfähigkeit ist ein Maß für den Gesamtsalzgehalt und die Dichte für den Zuckergehalt der Getränke.

Ihre Aufgabe besteht darin, für die bereitgestellten kohlenstofffreien Proben die geforderten Kennwerte zu ermitteln. Auskunft darüber, welche Parameter jeweils zu bestimmen sind, erhalten Sie über die Proben-Begleitscheine.

Hinweise zur Problemlösung:
 Informieren Sie sich über geeignete Messverfahren und deren Handhabung.
 (Nutzen Sie hierfür die Bedienungsanleitungen und die Hinweise zur Durchführung an den Arbeitsplätzen. Testen Sie anhand der gegebenen Vorübungen, ob Sie die Durchführung einschließlich der Handhabung der Geräte richtig beherrschen.)
 Wenden Sie anschließend Ihr neues Know-how zur Aufgabenlösung an.
 Erstellen Sie ein Messwertprotokoll, in dem alle Ergebnisse übersichtlich dargestellt sind.

tet werden. Das betrifft zunächst weitere Labor- und Produktionsberufe (Biologielaborant, Chemikant, Fachkraft für Wasserversorgungs- und Abwassertechnik, Abfall- und Kreislaufwirtschaft) aus dem Ausbildungsprofil des Modellversuchsträgers, wofür ggf. curriculare Grundlagen auszubauen sind. ■

Anmerkungen

1 Storz, P.; Eichhorn, S. (Hrsg.): *Organisationales Lernen und Gestalten in kleinen und mittleren Unternehmen der Chemiewirtschaft. Dresden 2001*
 Niethammer, M.: *Prozessorientierte Ausbildung aus der Sicht des Projekts Geflex. In: Prozessorientierung in Aus- und Weiterbildung, Hrsg.: BIBB, Bielefeld 2003*

2 Für einen mittelständischen Lackproduzenten bedeutete das z. B. einen Rückgang der Produktionsmenge auf 20 % bei gleichzeitiger Erhöhung der Rezepturvorfalt auf 220 %. Das breite und flexible Sortiment wird durch ca. 800 Artikel mit über 1.800 Rezepturen repräsentiert.

3 Vgl. Osterloh, M.; Frost, J.: *Prozessmanagement als Kern-*

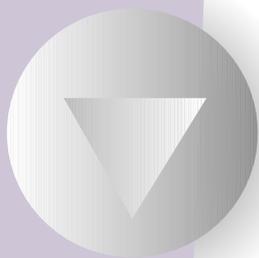
kompetenz. Wie Sie Business Reengineering strategisch nutzen können. Wiesbaden 1998

4 Vgl. Scholz, R. u. a.: *Prozeß-Redesign und kontinuierliche Prozeßverbesserung. In: Gaitanides, M. u. a. (Hrsg.): Prozeßmanagement. Konzepte, Umsetzungen und Erfahrungen mit Reengineering. München, Wien 1994*

5 *Ebenda, S. 103*

6 *Ebenda, S. 102*

7 *Grundlage für diese Systematisierung waren die Forschungsprojekte der Beruflichen Fachrichtung Chemietechnik & Umweltschutz/Umwelttechnik der TU Dresden, die sich sämtlich auf die klein- und mittelständisch organisierte Chemiebranche in Sachsen bezogen.*



LEONARDO DA VINCI – ein europäisches Modellversuchs- programm im Wandel

► Die zweite Phase des Programms LEONARDO DA VINCI ist zur Hälfte abgelaufen. Dies ist Anlass, Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze für ein Programm darzustellen, das Innovationen in der beruflichen Bildung auf europäischer und nationaler Ebene fördern soll. Der Beitrag stellt wichtige Veränderungen in Anlage, Durchführung und Wirksamkeit des europäischen Berufsbildungsprogramms dar. Wenn im Weiteren von einem Modellversuchsprogramm gesprochen wird, so bezieht sich diese Betrachtung ausschließlich auf so genannte Innovationsprojekte.¹ Im Programm LEONARDO DA VINCI werden daneben mit erheblichem Mitteleinsatz Mobilitätsprojekte sowie Studien/Erhebungen finanziert.²



KLAUS FAHLE

Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB

Thematische/strategische Neuausrichtung

Die im Januar 2000 beginnende zweite Phase stellte einen Neuanfang für das Programm LEONARDO DA VINCI und die Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB (NA) (vgl. Kasten) dar.³ Die Programmziele wurden gestrafft, klarer und transparenter. Zugleich wurden die Ziele und Prioritäten so flexibel gestaltet, dass das Programm aktuelle berufsbildungspolitische Zielsetzungen leichter als bisher unterstützen kann. So ist heute möglich, dass LEONARDO DA VINCI eine wichtige Rolle bei der Umsetzung der Ziele der Erklärung von Kopenhagen (vgl. Übersicht) spielt, obwohl diese erst 2002 verabschiedet wurde.⁴ Die Verbindung des Programms LEONARDO DA VINCI mit der Umsetzung der Erklärung von Kopenhagen führt zu einer politischen Aufwertung des Programms. In Pilotprojekten werden neue Berufs- und Bildungsberatungskonzepte erarbeitet oder die Übertragung von ECTS (European Credit Transfer System, ein im Hochschulbereich in Europa etabliertes System der Bepunktung von Studienleistungen) auf die berufliche Bildung erprobt. Das Programm ist damit nicht nur ein Innovationslaboratorium für Projektnehmer, sondern auch für die Berufsbildungspolitik.

Mit der programmatischen Neuausrichtung ging eine umfassende Dezentralisierung der Programmdurchführung einher. Die von den Mitgliedstaaten benannten Nationalen Agenturen verwalten heute 80 Prozent des Programmbudgets und spielen bei Beratung, Auswahl, Betreuung und Abrechnung der geförderten Projekte eine zentrale Rolle. Das traditionell schlechte Image europäischer Förderprogramme hinsichtlich der Zeitnähe von Verträgen und Zahlungen gilt für LEONARDO DA VINCI nicht (mehr).

Über den Erfolg eines Förderprogramms entscheiden vor allem vier Aspekte:

- Werden die richtigen Probleme bearbeitet?
- Werden die richtigen Projekte gefördert?
- Entstehen die richtigen/notwendigen Ergebnisse in den Projekten?
- Werden diese Ergebnisse genutzt und umgesetzt?

Im Folgenden wird der Stand der Durchführung von LEONARDO DA VINCI anhand dieser Leitfragen dargestellt, um anschließend Hinweise für die künftige Programmgestaltung und insbesondere die neue Generation der europäischen Bildungsprogramme abzuleiten.

Projektfindung

Das Programm LEONARDO DA VINCI verfügt über Entscheidungsstrukturen, die die Einbeziehung aller wichtigen Akteure in die Entscheidungsfindung über Programmprioritäten und die Auswahl von Projekten ermöglichen. Ein ausdifferenziertes Begutachtungssystem stellt die Qualität der ausgewählten Anträge sicher.

Grundlage aller Projektförderungen sind Ausschreibungen der Europäischen Kommission. Die Ausschreibungen beinhalten Aussagen zu den Zielen der zu fördernden Projekte, den formalen Mindestbedingungen, dem Auswahlverfahren und der Finanzierung. Sofern nicht bereits durch den Ratsbeschluss Festlegungen erfolgt sind, werden die Ausschreibungen im Zweijahresrhythmus durch den europäischen Verwaltungsausschuss des Programms beschlossen. Im Verwaltungsausschuss sind die Mitgliedstaaten sowie die Sozialpartner (mit beratender Stimme) beteiligt. In Deutschland erfolgt im Vorfeld eine Abstimmung mit den Mitgliedern des nationalen Begleitausschusses.⁵

Die aktuelle Ausschreibung 2002/03 verfolgte drei strategische Schwerpunkte:

- Berufs-Bildungsberatung
- Innovative Lehrmethoden
- Anerkennung formellen und informellen Lernens.

Der Prozess vom Vorschlag der Europäischen Kommission für die fachlichen Schwerpunkte einer Ausschreibung bis zum verbindlichen Beschluss des Verwaltungsausschusses nimmt mehrere Monate in Anspruch. Damit bietet er die Chance, die Schwerpunkte einer Ausschreibung mit den aktuellen berufsbildungspolitischen Fragestellungen abzugleichen und wichtige Akteure an der Politikentwicklung zu beteiligen.

Projektanträge müssen nach den Ausschreibungsprioritäten ausgerichtet werden. Sie werden nach dem „Bottom up“-Prinzip eingereicht, d. h., die Antragsteller entscheiden, wie sie die Ausschreibung mit Projektanträgen interpretieren und umsetzen. Ein „Top Down“-Ansatz – z. B. Festlegung sehr spezifischer Projektthemen und Stimulierung bestimmter Anträge – ist zurzeit nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich. Die Nationale Agentur berät interessierte Einrichtungen in Hinblick auf politisch relevante Fragestellungen, ausschlaggebend bleibt jedoch, ob die Antragsteller bereit sind, diese Anstöße aufzunehmen.

Projektauswahl

Eingereichte Förderanträge unterliegen einer umfassenden fachlichen Begutachtung. Im zweistufigen Antragsverfahren werden so genannte Erstanträge von zwei nationalen Gutachtern und Vollanträge von zwei nationalen und zwei europäischen Gutachtern bewertet. Die Gutachter agieren dabei völlig unabhängig.⁶ Ihre Bewertung geht in eine Gesamtnote für das Projekt ein, die maßgeblich über die Förderung entscheidet.

Jede Ausschreibung wird in Deutschland vom nationalen Begleitausschuss begleitet. Auf Grundlage der Gutachten schlägt er dem politisch verantwortlichen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vor, welche Erstanträge zu einem Vollantrag aufgefördert werden. Die abschließende Entscheidung liegt beim BMBF. Die Vollanträge werden einer erneuten Evaluierung unterzogen, da sie zusätzlich einen Arbeits- und Finanzplan enthalten. Die endgültige europäische Förderliste wird von der Europäischen Kommission nach Konsultation des europäischen LEONARDO-DA-VINCI-Ausschusses festgelegt. (Abb. 2)

Die beschriebene Struktur wird aber nur dann im Sinne der Programmziele wirksam, wenn sie systematisch genutzt wird. Der „Bottom up“-Ansatz der Projektförderung ermöglicht ein Höchstmaß an Transparenz und Gleichbehandlung. Das Programm LEONARDO DA VINCI ist insofern weit gehend immun gegen interessenpolitische Einflussnahme. Er sollte jedoch langfristig um einen politischen „Top Down“-Ansatz ergänzt werden, um eine noch bessere Zielgenauigkeit der Projekte zu ermöglichen.

Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB (NA)

„Die NA übernimmt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Aufgaben einer Nationalen Agentur zur Durchführung des Programms LEONARDO DA VINCI sowie von Teilen des Programms SOKRATES: (...) Darüber hinaus kann die NA vom BMBF mit europabezogenen Sonderprojekten beauftragt werden.“ (aus der Vereinbarung von BMBF und BIBB, 2000)

Abbildung 1 Bestandteile eines LEONARDO-Innovationsprojektes

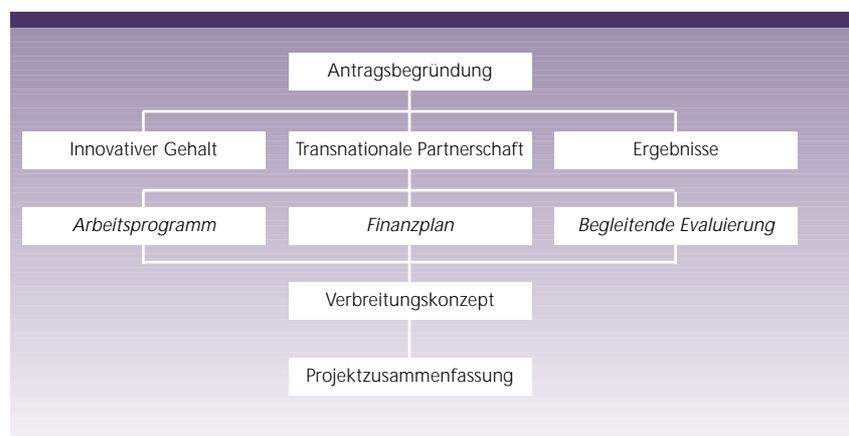
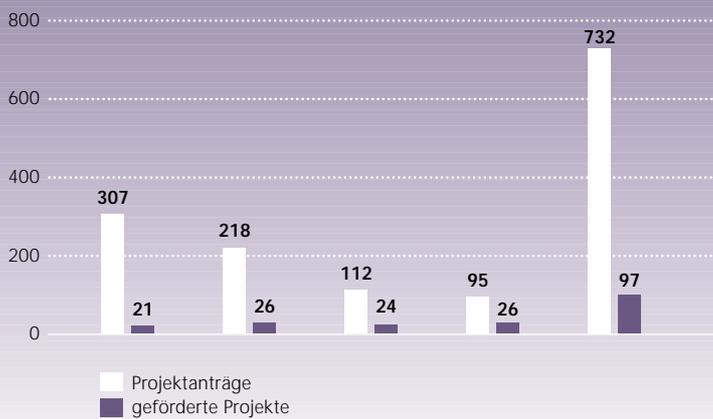


Abbildung 2 LEONARDO DA VINCI – Projektanträge und geförderte Projekte 2000–2003



Ergebnisorientierung der Projekte

Mit der zweiten Phase des Programms LEONARDO DA VINCI wurde eine ausgeprägte Ergebnisorientierung zur Leitlinie jeder Projektförderung. Sichtbarkeit, Nutzbarkeit und Transferierbarkeit von Ergebnissen werden zur zentralen Fördervoraussetzung. Die bisher im Programm dominierende Prozessorientierung wurde von einer Produktorientierung abgelöst. Damit soll sichergestellt werden, dass in den Projekten ergebnisorientiert gearbeitet wird und die Nutzung der Ergebnisse überhaupt thematisiert werden kann.

Voraussetzung einer erfolgreichen Ergebnisorientierung ist, dass bereits der Antrag eindeutig die angestrebten Ergebnisse und Produkte festlegt. Gerade in europäischen Projekten ergibt sich dabei die Frage nach einem gemeinsamen Verständnis und gemeinsamen Standards. Gegenwärtig arbeitet die Nationale Agentur daran, Mindestanforderungen an Produkte zu entwickeln, die Ergebnis geförderter Projekte sein sollen. Dies ist auch insofern von Bedeutung, als Projektnehmer bei Nichterreichung der Projektziele oder „Minderleistung“ einen Teil oder gar den gesamten Zuschuss zurückzahlen müssen.

Die Projekte streben unterschiedliche Typen von Ergebnissen an. Unter dem Aspekt ihrer Wirksamkeit sind das zum Beispiel Projekte,

- die innerhalb der beteiligten Einrichtungen oder in einem regional oder sektoral stark eingegrenzten Bereich wirksam sind,
- die auf spezifische Wirtschaftsbranchen und Sektoren ausgerichtet sind,
- mit Auswirkungen auf das Berufsbildungssystem als solches,
- mit transnationaler Ausrichtung, ohne jedoch alle europäischen Länder zu tangieren,
- die europaweit wirksam sind.

Beitrag zu Berufsbildungsinnovationen und Reformen

Die bisher geförderten oder in Förderung befindlichen Projekte des Programms LEONARDO DA VINCI sind thematisch vielfältig und gehen über den Rahmen der beruflichen Bildung im Sinne des Berufsbildungsgesetz hinaus. Sie zeichnen sich darüber hinaus durch eine hohe Akteursvielfalt aus und umfassen neben den Akteuren aus dem dualen System der Berufsbildung Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Beratungsunternehmen und Verbände.

Aktuelle Schwerpunkte der Projekte sind

- die Entwicklung europäischer Berufsprofile und Kerncurricula
- Informations- und Kommunikationstechnologien
- Projekte im Gesundheitswesen
- Berufs- und Bildungsberatung
- Transparenz und Anerkennung (ECTS)
- Integration von Benachteiligten.

Nutzung und Umsetzung der Projektergebnisse

Bei jeder Projektförderung ist die anschließende Nutzung und Verbreitung der Projektergebnisse eine Schlüsselfrage. Im Programm LEONARDO DA VINCI ist die Verbreitungsstrategie bereits bei der Antragstellung ein zentrales Bewertungskriterium und zieht sich durch den gesamten Projektzyklus als Bestandteil des Projektarbeitsplans. Strategie bedeutet in diesem Zusammenhang, die Zielgruppen und relevanten Multiplikatoren zu identifizieren, die zentralen Instrumente der Verbreitung und des Transfers festzulegen und dies mit konkreten Aktivitäten zu unterlegen. Wichtige Hilfen sind dabei die Einrichtung nationaler oder europäischer Projektbeiräte und die Aufnahme so genannter Verbreitungspartner.

Die bisher geförderten Projekte verfügen über ein erhebliches Innovationspotenzial. Dies drückt sich in der steigenden Qualität der erarbeiteten Produkte aus. Die Partnerschaften sind breit aufgestellt, oftmals unter Einbeziehung von Sozialpartnern und Branchenorganisationen. Ein über die deutsche NA gefördertes Projekt umfasst durchschnittlich 15 Partner aus acht Ländern. Damit wird auch eine echte europäische Dimension erreicht.

Die Projekte stoßen jedoch auch an Grenzen, die sie aus eigener Kraft nicht überwinden können:

- Nur wenige Vertragsnehmer verfügen über die Kenntnisse und Informationen, um ihre Projekte in nationale und europäische Berufsbildungspolitik einordnen zu können.
- Die Vertragsnehmer sind mit der Organisation eines systematischen nationalen und europäischen Dialogs mit Entscheidungsträgern und Verbänden überfordert.

- Weder zeitlich (Förderhöchstdauer 36 Monate) noch finanziell (maximaler Zuschuss 600.000,-/ 900.000,- €) verfügen die Vertragsnehmer über die erforderlichen Ressourcen für das Management eines komplexen politischen Aushandlungsprozesses.

Erforderlich ist der Aufbau einer Unterstützungsstruktur, die an unterschiedlichen Punkten ansetzt:

- Vertragsnehmer benötigen kompetente „Guidance“ und Beratung, um ihre Projekte angemessen in nationale und europäische Kontexte einzuordnen. Dies muss in erster Linie eine Aufgabe der Nationalen Agenturen sein.
- Nationalen Entscheidungsträgern und Entscheidungsgremien sind die Entwicklungen und Ergebnisse von geförderten Projekten systematisch zugänglich zu machen. In Deutschland wäre zu prüfen, ob vor jedem Neuordnungsverfahren ein systematischer Überblick über europäische Projekte und ihre Ergebnisse gegeben werden könnte. Auch ist systematisch zu prüfen, wie Ergebnisse europäischer Projekte in nationale Berufsbildungsstrukturen integriert werden können.⁷
- Auf europäischer Ebene sind Projekte sektoral zusammenzuführen und mit europäischen Branchenverbänden und Gewerkschaften zu beraten. Hier sind systematische Dialogforen zu schaffen, die eng mit dem sozialen Dialog verknüpft werden müssen.
- Sowohl auf nationaler wie auf europäischer Ebene sollten Informations- und Dialogangebote für Multiplikatoren und Entscheidungsträger geschaffen werden.

Eine der größten Herausforderungen besteht darin, eine europäische berufsbildungspolitische Öffentlichkeit zu schaffen. Ansätze sind in den verschiedenen Gremien und Ausschüssen, den bestehenden Netzwerken wie z. B. REFER⁸ und den vielen Projektpartnerschaften vorhanden. Das CEDEFOP unterstützt die europäische Vernetzung intensiv durch die Schaffung einer Kommunikationsplattform. Die NA engagiert sich dabei auch im so genannten „Thematic Monitoring“ auf europäischer Ebene. Projekte aus allen teilnehmenden Ländern wurden fünf thematischen Clustern zugeordnet, die von mehreren Nationalen Agenturen systematisch betreut und ausgewertet werden. Die Nationale Agentur in Deutschland hat die Verantwortung für das thematische Monitoring zu E-Learning. Im November 2003 wurden Empfehlungen für die künftige Ausrichtung von E-Learning-Projekten veröffentlicht, die im thematischen Monitoring erarbeitet wurden.⁹

Verbreitungsaktivitäten werden schneller zum Erfolg führen, wenn Produkte und Ergebnisse direkt eingesetzt werden können, z. B. in der Weiterbildung. Sofern ein Transfer in das Regelsystem der Berufsbildungssysteme erfolgen soll, ist zunächst die nationale Ebene gefordert. Dies gilt auch für die künftig angestrebten sektoralen Ansätze

und Qualifikationen: Ohne eine intensive Kooperation mit den nationalen Entscheidungsträgern sind solche Ansätze nicht implementierbar.

Monitoring und Unterstützung durch die NA

Die Nationale Agentur beim BIBB verfügt mittlerweile über ein differenziertes Instrumentarium, um Projekte zu begleiten und systematisch zu evaluieren. Dieses Instrumentarium wird kontinuierlich weiterentwickelt. Es besteht sowohl aus Instrumenten der Unterstützung und Beratung als auch der Kontrolle.

Beratung erhalten die Projekte insbesondere im Rahmen der Antragstellung. Noch vor Einreichung der Erstanträge wird eine Beratung auf Grundlage einer strukturierten Projektskizze angeboten. Erfolgreiche Erstantragsteller werden zu einem nationalen Seminar eingeladen und erhalten eine individuelle Beratung. Dabei wird auch auf die Kritikpunkte der Gutachter zurückgegriffen. Während der Projektlaufzeit führt die NA nach ca. zwölf Monaten einen Monitoring-Besuch vor Ort durch, um mit dem Projektnehmer systematisch den Arbeitsstand zu ermitteln und bei Problemen zu beraten. Zusätzlich erfolgt ein Finanz-Monitoring, um frühzeitig Fehlentwicklungen bei der Bewirtschaftung der Projektmittel zu vermeiden.

Der Projektfortschritt wird bei Vorlage des Zwischenberichtes¹⁰ systematisch bewertet.

Von einer positiven fachlichen und finanziellen Einschätzung hängt die Freigabe weiterer Fördermittel unmittelbar ab. Noch umfassender ist die Prüfung des Endberichtes. Hierfür sind immer zwei Gutachten (eines der NA und ein externes) zu erstellen, die die vorgelegten Ergebnisse im Verhältnis zu den vereinbarten Zielen vergleichen und bewerten. Eine negative Bewertung führt zur Rückforderung von Fördermitteln. Zusätzlich erfolgt eine finanzielle Kontrolle. Monitoring und Beratung dürfen dabei nicht zu einer Verwischung der Verantwortung zwischen Vertragsnehmer und NA führen: Die Verantwortung für die Ergebnisse und den Verlauf des Projektes verbleibt immer ausschließlich beim Vertragsnehmer. Die NA beteiligt sich nicht an der Arbeit des Projektes.

Zur weiteren Unterstützung der Vertragsnehmer hat die Nationale Agentur seit dem Jahr 2000 begonnen, den Pro-

Kernelemente der Erklärung von Kopenhagen:

- Förderung der europäischen Dimension
- Förderung der Transparenz
- Bildungs- und Berufsberatung
- Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen
- Sektorale Ansätze/Qualifikationen
- Konzipierung eines European Credit Transfer Systems (ECTS) für die berufliche Bildung
- Anerkennung und Validierung informellen Lernens
- Qualität in der beruflichen Bildung
- Förderung der Qualifikation des Bildungspersonals

jekten Zugang zur nationalen berufsbildungspolitischen Öffentlichkeit zu verschaffen. Dabei ist die Ansiedlung der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) von großem Vorteil. Sie ermöglicht, nationale Ent-

*Das Programm ist nicht nur ein
Innovationslaboratorium für
Projektnehmer, sondern auch für die
Berufsbildungspolitik*

wicklungen und Prioritäten ständig zu berücksichtigen und insbesondere die Projektträger entsprechend zu orientieren. Auf diese Weise wird gesichert, dass nationale Berufsbildungspolitik und europäische Berufsbildungsprojekte weit gehend gemeinsame Ziele verfolgen. Des Weiteren wird die Nutzung von Projektergebnissen für die nationale Berufsbildung erleichtert und gefördert.

So wurden im Juli 2003 erstmals ausgewählte *Good-Practice*-Projekte mit einer ausgewählten Fachöffentlichkeit in einer Veranstaltung „Success Stories LEONARDO DA VINCI“ diskutiert und dabei gleichzeitig Anbieter und Nutzer von Projektergebnissen und -produkten erfolgreich zusammenggeführt.

Thematische Fachtagungen, die sich an den Schwerpunkten des Programms orientieren, stellen ebenfalls eine Verbindung zwischen den Projekten und der Fachöffentlichkeit her. 2004 werden dies Veranstaltungen zum Thema Berufs- und Bildungsberatung, europäische Berufsbilder, europäische Verbundausbildung sowie ECTS in der beruflichen Bildung sein.

Veröffentlichungen von Ergebnissen erfolgreicher Projekte in der *Schriftenreihe „impuls“* der NA werden auch über

Publikationsverzeichnisse des BIBB verbreitet, und es wird so die bundesweite Resonanz verstärkt. Die Reihe „impuls“ umfasst mittlerweile zwölf Bände.

Seit 2002 wird eine deutsch-österreichische Projektdatenbank (www.leonardodavinci-projekte.org) von den Projektnehmern betrieben und gepflegt. Sie beinhaltet den aktuellen Arbeitsstand der Projekte und ermöglicht den Zugang zu den Web-Seiten der einzelnen Projekte.

Resümee

Beim Übergang von der ersten zur zweiten Programmphase sowie im Zuge der Implementierung wurden im Programm LEONARDO DA VINCI Voraussetzungen für eine verbesserte berufsbildungspolitische Wirksamkeit geschaffen. Projektnehmern, Nationalen Agenturen und Europäischer Kommission gelang ein Prozess der Professionalisierung. Wichtige Eckpunkte dieses Erfolgs sind:

- Partizipation aller berufsbildungspolitischen Akteure an der programmatischen Ausrichtung,
- transparente Projektauswahl im Wettbewerb,
- Partizipation der politischen Entscheidungsträger an der Projektauswahl,
- Ergebnisorientierung der geförderten Projekte,
- Unterstützung bei der Verbreitung und dem Transfer von Ergebnissen.

In jüngster Zeit wird deutlich, dass LEONARDO DA VINCI mehr leisten soll als ein Modellversuchsprogramm. Das Programm wird von der Europäischen Kommission und einer Reihe von Mitgliedstaaten als ein zentrales Umsetzungsinstrument des Kopenhagen-Prozesses gesehen. Mit dieser Aufwertung sind eine Chance und zugleich die Gefahr einer politischen Überforderung verbunden. Die neue Programmgeneration ab 2007 muss daher die Rahmenbedingungen für europäische Innovationsprojekte weiter verbessern. Sie muss auch mehr Raum für „Top down“-Ansätze geben, um politische Prioritäten noch besser umsetzen zu können. ■

Anmerkungen

- 1 Unter Innovationsprojekten sind so genannte Pilotprojekte, transnationale Netze und Projekte der Maßnahmen Sprachkompetenz zu verstehen.
- 2 Umfangreiche Informationen zu allen Maßnahmen des Programms sind auf der Homepage der Nationalen Agentur, www.na-bibb/leonardo verfügbar.
- 3 Zu einer umfassenden Darstellung der Entwicklung des Programms Leonardo da Vinci vgl. Heß, E.; Tutschner, H.: *Experiment und Gestaltung*, Über das

Wirkungspotenzial des Programms LEONARDO DA VINCI, *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 18. Jg. 2003, Heft 34, S. 3–18

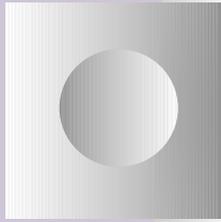
- 4 Fahlke, K.; Thiele, P.: *Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung*. In: *BWP 32 (2003) 4*, S. 9–12
- 5 *Der nationale Begleitausschuss setzt sich aus Vertretern von Bund, Ländern und Sozialpartnern zusammen.*

- 6 *Gutachter werden mit einem „Code of conduct“ auf Neutralität und Vertraulichkeit verpflichtet; Interessenkonflikte werden systematisch ausgeschlossen.*

- 7 Hanf, G.: *Sektorale Bildungszusammenarbeit versus nationale Standards*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung des ZDH „Deadline 2010 – Die Ziele von Lissabon: Die europäische Berufsbildungspolitik und ihre Herausforderungen für das

Handwerk“, 6. November 2003 in Berlin (unv.)

- 8 Vgl. dazu Hanf, G.; Tessaring M.: *Das Refer-Netzwerk des CEDEFOP und seine Implementation in Deutschland*. In: *BWP 32 (2003) 4*, S. 13–15
- 9 Vgl.: *E-Learning in Europe – Results and Recommendations*. In: *Impuls Nr. 10, Bonn 2003*
- 10 *Zwischenberichte sind von allen Projektnehmern einzureichen, deren Projektdauer mindestens 24 Monate beträgt.*



Berufliche Weiterbildung – welche Kosten tragen die Teilnehmer?

► Ein erheblicher Teil der Erwerbspersonen in Deutschland hält angesichts der weiterhin rasanten technologischen Entwicklung und der permanenten organisatorischen Veränderungen in den Unternehmen kontinuierliches Weiterlernen für notwendig. Weiterbildung gibt es jedoch für die Teilnehmer in vielen Fällen nicht zum „Nulltarif“. Sie müssen vielmehr entstehende Kosten oft zumindest teilweise selbst tragen und häufig auch Freizeit investieren. Wie hoch der finanzielle und zeitliche Aufwand für die Weiterbildungsteilnehmer ist, hat das BIBB in einer repräsentativen Erhebung ermittelt. Erste Ergebnisse werden im vorliegenden Beitrag präsentiert.

Im Jahr 2002 nahmen in Deutschland 68 % der erwerbsnahen Personen an beruflicher Weiterbildung teil, wie die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gemeinsam ermittelten.¹ An der Finanzierung beruflicher Weiterbildung sind die Betriebe, der Staat, die Bundesagentur für Arbeit und die Privatpersonen beteiligt. Für den Weiterbildungsbereich liegt somit ein System der Mischfinanzierung vor, in dem sich Veränderungen in einem Teilbereich immer – in Form zusätzlicher Kostenbelastungen bzw. Entlastungen – auf die anderen Bereiche auswirken. Von den derzeitigen Forderungen nach größerer Eigenverantwortung des Einzelnen, die fast alle Lebensbereiche betrifft und oft auch eine stärkere finanzielle Beteiligung bedeutet, ist der Weiterbildungsbereich nicht ausgenommen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, in welchem Umfang Privatpersonen derzeit Kosten für ihre berufliche Weiterbildung übernehmen. Nachdem das BIBB die Höhe der individuellen Weiterbildungskosten erstmals für das Jahr 1992 auf repräsentativer Basis ermittelte², konnten nun im Rahmen des Forschungsprojekts „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“ erneut aktuelle Ergebnisse gewonnen werden.³



URSULA BEICHT

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und
-nachfrage“ im BIBB



ELISABETH M. KREKEL

Dr. phil., Soziologin, M. A., Leiterin des
Arbeitsbereichs „Qualifizierungsbedarf,
Bildungsangebot und -nachfrage“ im BIBB



GÜNTER WALDEN

Dr. rer. pol., Leiter der Abteilung
„Sozialwissenschaftliche und ökonomische
Grundlagen der Berufsbildung“ im BIBB

Methodische Hinweise

Im Winter 2002/2003 wurden 2.000 repräsentativ ausgewählte Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung in Deutschland in Form von computerunterstützten Telefoninterviews (CATI) zu ihren Weiterbildungskosten befragt. Einbezogen waren deutschsprachige erwerbsnahe Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren, die sich im Zeitraum vom 1. 9. 2001 bis 31. 8. 2002 (im Folgenden als „das Jahr 2002“ bezeichnet) beruflich weitergebildet haben. Neben erwerbstätigen und arbeitslosen Personen sowie Personen in Fortbildung und Umschulung wurden auch nicht erwerbstätige Personen berücksichtigt, die beabsichtigten, in den nächs-

Tabelle 1 Individuelle Kosten beruflicher Weiterbildung 2002 nach Kostenarten insgesamt sowie nach betrieblicher bzw. nichtbetrieblicher Weiterbildung – Durchschnittliche Beträge pro Teilnehmer

Kostenarten	Insgesamt		betriebliche Weiterbildung		nichtbetriebliche Weiterbildung	
	Beträge	in %*	Beträge	in %*	Beträge	in %*
Direkte Kosten vor Refinanzierung insgesamt	586 €	-	426 €	-	759 €	-
Refinanzierungsanteil bei den direkten Kosten	(36 %)	-	(51 %)	-	(14 %)	-
Verbleibende direkte Kosten insgesamt	375 €	75 %	207 €	73 %	652 €	76 %
<i>davon:</i>						
Teilnahmegebühren	116 €	23 %	52 €	18 %	233 €	27 %
Kosten für Anschaffung von PC, Laptop, Notebook	35 €	7 %	18 €	6 %	64 €	7 %
Sonstige Ausgaben für computergestütztes Lernen	32 €	6 %	23 €	8 %	42 €	5 %
Ausgaben für klassische Lern- oder Arbeitsmittel	57 €	11 %	30 €	11 %	102 €	12 %
Fahrtkosten	75 €	15 %	40 €	14 %	136 €	16 %
Ausgaben für auswärtige Unterkunft	28 €	6 %	24 €	8 %	26 €	3 %
Mehraufwand für auswärtige Mahlzeiten	19 €	4 %	14 €	5 %	25 €	3 %
Ausgaben für Kinderbetreuung	2 €	0,4 %	2 €	1 %	2 €	0,2 %
Sonstige Ausgaben	12 €	2 %	6 €	2 %	22 €	3 %
Indirekte monetäre Kosten durch Einkommensverzicht vor Refinanzierung	137 €	-	77 €	-	235 €	-
Refinanzierungsanteil bei den indirekten Kosten	(7 %)	-	(0 %)	-	(14 %)	-
Verbleibende indirekte Kosten	127 €	25 %	77 €	27 %	204 €	24 %
Verbleibende direkte und indirekte monetäre Kosten insgesamt	502 €	100 %	285 €	100 %	856 €	100 %

* Die Prozentwerte beziehen sich auf die verbleibenden direkten und indirekten monetären Kosten insgesamt.

ten zwei Jahren eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Die Erhebung wurde von infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH durchgeführt.

In der Untersuchung wurde von einem **Kostenbegriff** ausgegangen, der neben den direkten Kosten, d. h. den unmittelbaren Ausgaben, auch entgangenen Nutzen (Opportunitätskosten) als indirekte Kosten umfasst. Die *direkten Kosten* setzen sich zusammen aus den Teilnahmegebühren, den Ausgaben für Lern- und Arbeitsmittel, Fahrtkosten, Ausgaben für auswärtige Unterkunft, Mehraufwand für auswärtige Mahlzeiten, Ausgaben für Kinderbetreuung und sonstige Ausgaben, z. B. Prüfungsgebühren. Die *indirekten Kosten* führen nicht zu tatsächlichen Ausgaben. Sie stellen vielmehr den Verzicht auf den Nutzen dar, den der Teilnehmer aus einer alternativen Verwendung der in die Weiterbildung investierten Zeit hätte ziehen können. Zwei Arten von indirekten Kosten sind zu unterscheiden: Ein realer *Einkommensverlust* entsteht, wenn der Teilnehmer wegen der Weiterbildung unbezahlten Urlaub nimmt, seine regelmäßige Arbeitszeit vermindert, auf bezahlte Überstunden verzichtet oder seine Erwerbstätigkeit vorübergehend aussetzt. Ein *Freizeitverlust* tritt ein, wenn mit der Weiterbildung ein Zeitaufwand außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten verbunden ist. Dabei sind neben den eigentlichen Maßnahmezeiten auch die Zeiten für vorherige Information, Vor- und Nachbereitung, Fahrten sowie ggf. unbezahlte Überstunden wegen der Weiterbildung zu berücksichtigen. Während ein Einkommensverlust eine relativ genau zu beziffernde monetäre Größe darstellt, ist dies beim Freizeitverlust nicht der Fall. Eine monetäre Bewertung der investierten Freizeit wäre zwar grundsätzlich möglich, die Bestimmung eines angemessenen Bewertungsfaktors allerdings schwierig. Daher ist – wie auch in der 92er Studie – nur der Einkommensverlust als monetärer Wert in die Berechnung der individuellen Weiterbildungskosten einbezogen worden. Der Freizeitverlust wird als Zeitangabe gesondert ausgewiesen.

Tabelle 2 Verteilung der Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung 2002 nach Höhe der selbst getragenen Kosten

Kostenhöhe	Anteil der Teilnehmer in Prozent			
	insgesamt	nur betriebliche Weiterbildung	nur nichtbetriebliche Weiterbildung	betriebliche u. nichtbetriebliche Weiterbildung
keine Kosten	45 %	62 %	14 %	7 %
1 € bis 49 €	9 %	8 %	14 %	10 %
50 € bis 99 €	5 %	4 %	7 %	8 %
100 € bis 249 €	12 %	8 %	18 %	28 %
250 € bis 500 €	8 %	6 %	13 %	12 %
500 € bis 999 €	8 %	4 %	15 %	14 %
1.000 € bis 2.499 €	8 %	5 %	12 %	14 %
2.500 € bis 5.000 €	3 %	2 %	3 %	4 %
5.000 € und mehr	2 %	1 %	4 %	4 %
Insgesamt	100 %	100 %	100 %	100 %

Der Untersuchung liegt ein relativ weit gefasster **Weiterbildungsbegriff** zugrunde: Neben den *formalisierten Weiterbildungsarten* wurden auch *arbeitsnahe Lernformen*, *selbst organisiertes Lernen* sowie die *Teilnahme an Kongressen, Tagungen und Fachmessen* einbezogen, soweit diese im Zusammenhang mit einer derzeit ausgeübten oder einer zukünftigen beruflichen Tätigkeit standen.⁴ Die Angaben zu den Weiterbildungskosten wurden in differenzierter Form für jede einzelne Maßnahme erfasst, maximal für vier Maßnahmen. Die Höhe der individuellen Kostenbelastung hängt von Art und Dauer der Weiterbildung ab, wobei vor allem auch von Bedeutung ist, ob es sich um **betriebliche oder nichtbetriebliche Weiterbildung** handelt. Diese Unterscheidung wurde – anders als in der 92er Studie – nicht den Befragten selbst überlassen, sondern es wurden die erforderlichen Einzelangaben erhoben und die Zuordnung später

nach einheitlichen Kriterien vorgenommen. Als *betriebliche Weiterbildung* gelten alle Maßnahmen, an denen Selbstständige teilnahmen, und bei abhängig Beschäftigten die Maßnahmen, die im Betrieb bzw. am Arbeitsplatz stattfanden, zu mehr als der Hälfte in die betriebliche Arbeitszeit fielen oder zu mindestens der Hälfte vom Betrieb finanziert wurden. Zur *nichtbetrieblichen Weiterbildung* zählen dagegen alle Maßnahmen von Arbeitslosen und nicht erwerbstätigen Personen; bei abhängig Beschäftigten sind hier die Maßnahmen zugeordnet, die außerhalb des Betriebs und überwiegend in der Freizeit stattfanden bzw. überwiegend vom Teilnehmer finanziert wurden. Im Jahr 2002 bildeten sich danach 68 % der Teilnehmer ausschließlich betrieblich und 19 % nur nichtbetrieblich weiter, 13 % nahmen beide Weiterbildungsarten wahr.

Individuelle Weiterbildungskosten

GESAMTDURCHSCHNITTE UND HOCHRECHNUNG

Die *direkten Kosten* der beruflichen Weiterbildung liegen im Durchschnitt bei 586 € pro Teilnehmer und Jahr (vgl. Tab. 1). In vielen Fällen tragen die Teilnehmer die zunächst entstehenden Kosten letztlich nicht vollständig selbst, da Refinanzierungen erfolgen. Abhängig Beschäftigte haben bei betrieblicher Weiterbildung oft Ausgaben, die später vom Betrieb erstattet werden. Teilnehmer an Aufstiegsfortbildung können die Bezuschussung der Teilnahme- und Prüfungsgebühren nach dem Meister-BAföG in Anspruch nehmen. In der vom Arbeitsamt geförderten Weiterbildung erhalten die Teilnehmer z. B. die Fahrtkosten zur Weiterbildungseinrichtung ersetzt. Nach Refinanzierung, die einen Anteil von durchschnittlich 36 % ausmacht⁵, verbleiben direkte Kosten in Höhe von 375 €. Die bedeutendsten Kostenfaktoren bilden hierbei die Teilnahmegebühren und die Fahrtkosten. Die Kosten für „moderne“ Lern- und Arbeitsmittel (Anschaffung von PC, Laptop, Notebook⁶ und sonstige Ausgaben für computergestütztes Lernen) schlagen insgesamt mit einem etwa so hohen Wert zu Buche wie die Kosten für klassische Lern- und Arbeitsmittel. Relativ niedrige Kostenanteile entfallen auf auswärtige Unterkunft und Mahlzeiten. Ausgaben für Kinderbetreuung und sonstige Ausgaben spielen kaum eine Rolle.

Die *indirekten Kosten* (Einkommensverlust) betragen durchschnittlich 137 € pro Teilnehmer. Der Refinanzierungsanteil ist hier mit 7 % nur gering. Von Bedeutung ist insbesondere der Zuschuss zum Lebensunterhalt, der im Rahmen des Meister-BAföGs gewährt wird. Nach Refinanzierung liegen die indirekten Kosten bei 127 €.

Die verbleibenden direkten und indirekten Kosten zusammengefasst drücken die *Kostenbelastung* der Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung aus. Diese erreicht eine durchschnittliche Höhe von 502 € pro Teilnehmer und

Abbildung 1 **Selbst getragene Kosten beruflicher Weiterbildung 2002 nach Geschlecht, Alter und Schulabschluss** – Durchschnittliche Beträge pro Teilnehmer* sowie Teilnehmeranteil ohne Kosten

		Teilnehmeranteil ohne Kosten
▶ Geschlecht	Männer	47 %
	Frauen	43 %
▶ Alter	19 bis 24 Jahre	63 %
	25 bis 34 Jahre	41 %
	35 bis 44 Jahre	47 %
	45 bis 54 Jahre	45 %
	55 bis 64 Jahre	42 %
▶ Schulabschluss	Abitur, Hochschul-/ Fachhochschulreife, EOS	33 %
	mittlere Reife, Realschulabschluss, POS 10	49 %
	Hauptschulabschluss, POS 8 oder darunter	56 %

* In die ausgewiesenen Durchschnitte sind die Teilnehmer ohne Kosten jeweils mit dem Wert „0“ eingegangen

Abbildung 2 **Selbst getragene Kosten beruflicher Weiterbildung 2002 nach beruflichem Abschluss, Erwerbsstatus und beruflicher Stellung** – Durchschnittliche Beträge pro Teilnehmer* sowie Teilnehmeranteil ohne Kosten

		Teilnehmeranteil ohne Kosten
▶ Beruflicher Abschluss (Mehrfachnennungen)	Hochschul-/FH-Abschluss, Beamtenausbildung gehobener/höherer Dienst	31 %
	Meister-, Techniker-, Fachwirts Ausbildung	41 %
	Abschluss betriebliche/ überbetriebliche Ausbildung	49 %
	Abschluss schul./sonstige Ausbildung, Beamtenausbild. einfacher/mittl. Dienst	45 %
	kein beruflicher Abschluss	52 %
▶ Erwerbsstatus bei Weiterbildungsbeginn**	abhängig beschäftigt	53 %
	arbeitslos, arbeitssuchend	32 %
	nicht erwerbstätig, aber in den nächsten zwei Jahren beabsichtigt	19 %
▶ Berufliche Stellung***	Arbeiter	59 %
	Angestellte	51 %
	Beamte	41 %
	Selbstständige	6 %

* In die ausgewiesenen Durchschnitte sind die Teilnehmer ohne Kosten jeweils mit dem Wert „0“ eingegangen
 ** Selbstständige Personen hier nicht aufgeführt
 *** Bei arbeitslosen bzw. nicht erwerbstätigen Personen berufliche Stellung bei letzter Erwerbstätigkeit

Tabelle 3 **Zeitaufwand für berufliche Weiterbildung außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten 2002 nach Zeitarten insgesamt sowie nach betrieblicher bzw. nichtbetrieblicher Weiterbildung** – Durchschnittliche Stundenzahl pro Teilnehmer

Zeitarten außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten	Insgesamt		betriebliche Weiterbildung		nichtbetriebliche Weiterbildung	
	Stunden	in %*	Stunden	in %*	Stunden	in %*
Maßnahmestunden außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten	74 Std.	56 %	25 Std.	38 %	169 Std.	67 %
Unbezahlte Überstunden wegen der Weiterbildung	3 Std.	2 %	3 Std.	5 %	1 Std.	0,4 %
Zeit für vorherige Information	7 Std.	5 %	5 Std.	8 %	8 Std.	3 %
Zeit für Vor- und Nachbereitung	26 Std.	20 %	17 Std.	26 %	39 Std.	15 %
(Zusätzliche) Wege- bzw. Fahrzeiten	23 Std.	17 %	14 Std.	22 %	35 Std.	14 %
Zeitaufwand außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten insgesamt	133 Std.	100 %	65 Std.	100 %	253 Std.	100 %

* Die Prozentwerte beziehen sich auf den Zeitaufwand außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten insgesamt.

Jahr. Hiervon entfallen drei Viertel auf direkte und ein Viertel auf indirekte Kosten. Auf Grundlage dieses Durchschnitts lassen sich die Gesamtkosten der Privatpersonen für berufliche Weiterbildung in Deutschland im Jahr 2002 schätzen. Die 27,78 Mio. Teilnehmer⁷ wendeten demnach **insgesamt 13,9 Mrd. €** für ihre Weiterbildung auf.

KOSTENUNTERSCHIEDE NACH WEITERBILDUNGS-ARTEN UND KOSTENVERTEILUNGEN

Die Kostenbelastung der Teilnehmer ist bei nichtbetrieblicher Weiterbildung mit verbleibenden Kosten von durchschnittlich 856 € beträchtlich höher als bei betrieblicher Weiterbildung mit 285 €. Dies liegt daran, dass die Kosten betrieblicher Weiterbildung zum größten Teil von den Arbeitgebern getragen werden. Oft übernehmen diese von vornherein alle Kosten oder erstatten die zunächst vom Teilnehmer vorfinanzierten Ausgaben ganz oder teilweise. Bei nichtbetrieblicher Weiterbildung ist der Refinanzierungsanteil dagegen gering, 82 % der Teilnehmer erhalten keine Erstattung der von ihnen übernommenen Kosten.⁸ Deutlich unterscheiden sich die von den Teilnehmern selbst zu tragenden Weiterbildungskosten nach Maßnahmearten. Die höchsten Kosten verursachen *Lehrgänge, Kurse oder Seminare*, also die klassischen Formen, mit durchschnittlich 501 € pro Teilnehmer. Hiervon entfällt ein großer Anteil auf Teilnahmegebühren (29 %) und Fahrtkosten (16 %), auch die indirekten Kosten (29 %) sind von Bedeutung. Bei den *selbst organisierten Lernformen* entstehen ebenfalls relativ hohe Kosten (405 €), wobei die Ausgaben für Lern- und Arbeitsmittel (51 %) am stärksten ins Gewicht fallen. Die Teilnahme an *Kongressen, Tagungen und Fachmessen* ist mit merklich niedrigeren Kosten verbunden (193 €); hier spielen Fahrtkosten sowie Kosten für Unterkunft und Mahlzeiten (insgesamt 43 %) eine besondere Rolle. Am ge-

ringsten ist mit durchschnittlich 160 € die Kostenbelastung bei arbeitsnaher Weiterbildung, die häufig vollständig von den Arbeitgebern finanziert wird.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Arten beruflicher Weiterbildung variiert die Kostenbelastung der einzelnen Teilnehmer extrem stark. 45 % der Teilnehmer müssen keinerlei Kosten selbst tragen (vgl. Tab. 2). Für 14 % der Teilnehmer liegen die Kosten mit bis zu 99 € relativ niedrig. 28 % der Teilnehmer haben spürbare Kosten von 100 € bis 999 €. Hohe Kosten von mindestens 1.000 € entstehen 13 % der Teilnehmer, wobei 2 % auf extrem hohe Kosten von 5.000 € und mehr kommen.

Erwartungsgemäß haben Teilnehmer erheblich häufiger keine Kosten, wenn sie nur betriebliche Maßnahmen wahrnehmen (62 %), als wenn sie sich zusätzlich oder ausschließlich nichtbetrieblich weiterbilden (7 % bzw. 14 %). Hohe Kosten von über 1.000 € fallen besonders bei Teilnahme an nichtbetrieblichen Maßnahmen an.

KOSTENUNTERSCHIEDE NACH SOZIODEMOGRAFISCHEN MERKMALEN

Nicht nur die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung unterscheidet sich hinsichtlich wichtiger soziodemografischer Merkmale⁹, sondern auch die individuell getragenen Kosten weichen zum Teil erheblich voneinander ab. Zwei Aspekte sind hierbei zu berücksichtigen: Zum einen variiert der Anteil der Teilnehmer, die keine Kosten selbst tragen müssen, zum anderen ist die Belastung, wenn eigene Kosten entstehen, unterschiedlich hoch. Beides geht in die ermittelten, hier ausgewiesenen Kostendurchschnitte ein.¹⁰ Bei den individuellen Weiterbildungskosten bestehen deutliche Unterschiede nach *Geschlecht* der Teilnehmer (vgl. Abb. 1). Zwar bleiben Männer und Frauen ähnlich häufig ohne eigene Kosten, wenn jedoch Kosten übernommen werden, sind sie bei den Männern signifikant höher.

Nach *Alter* der Teilnehmer treten erhebliche Abweichungen auf. So unterscheidet sich signifikant, ob überhaupt Kosten anfallen oder nicht: Insbesondere junge Teilnehmer bis 24 Jahre bilden sich häufiger kostenfrei weiter als die übrigen Altersgruppen. Sofern Kosten getragen werden, sind diese in den Altersgruppen von 25 bis 34 Jahren sowie 55 bis 64 Jahren am höchsten.

Auch nach *allgemein bildendem Schulabschluss* variieren die Kosten beträchtlich. Es gibt signifikante Unterschiede, was die Anteile der Teilnehmer ohne Kosten anbetrifft: Je höher der Schulabschluss, je seltener ist die wahrgenommene Weiterbildung kostenfrei. Werden Kosten übernommen, kommen Personen mit Abitur, Hochschul- oder Fachhochschulreife auf merklich höhere Beträge als Personen mit Hauptschulabschluss.

Deutliche Unterschiede sind nach *beruflichem Abschluss* festzustellen (vgl. Abb. 2). Personen mit Hoch- oder Fachhochschulabschluss haben signifikant seltener als die übrigen Gruppen keine Kosten. Entstehen eigene Kosten, sind diese

bei Personen mit Hoch- oder Fachhochschulabschluss sowie Meister-, Techniker-, Fachwirtausbildung vergleichsweise hoch, bei Personen ohne Abschluss dagegen relativ gering. Die Differenzierung nach *Erwerbsstatus* zeigt, dass abhängig beschäftigte Personen wesentlich häufiger kostenfrei an Weiterbildung teilnehmen als arbeitslose sowie nicht erwerbstätige Personen. Wenn abhängig Beschäftigte jedoch Kosten übernehmen, sind diese merklich höher als bei den beiden anderen Gruppen. Dies führt dazu, dass es in den Kostendurchschnitten keine bedeutenden Abweichungen zwischen den drei betreffenden Gruppen gibt.

Die Unterscheidung nach *beruflicher Stellung* ergibt, dass sich Selbstständige in Bezug auf die Weiterbildungskosten signifikant von Arbeitern, Angestellten und Beamten unterscheiden. Selbstständige müssen – anders als die übrigen Gruppen – ihre Weiterbildung in der Regel selbst finanzieren und wenden hierbei erheblich höhere Beträge auf.

ZEITAUFWAND FÜR WEITERBILDUNG

Im Durchschnitt nehmen die Teilnehmer pro Jahr 138 Stunden an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teil. Über die Hälfte der Maßnahmestunden (74 Stunden) fällt nicht in betriebliche Arbeitszeiten, sondern in die Freizeit. Ein vom Betrieb ggf. gewährter Zeitausgleich ist dabei bereits berücksichtigt. Hinzu kommen weitere 59 Freizeitstunden, die auf unbezahlte Überstunden wegen der Weiterbildung, vorherige Information, Vor- und Nachbereitung sowie Fahrtzeiten entfallen (vgl. Tab. 3). Insgesamt beträgt damit der Freizeitverlust wegen beruflicher Weiterbildung **133 Stunden pro Teilnehmer und Jahr**.

Der Zeitaufwand für nichtbetriebliche Weiterbildung ist fast viermal so hoch wie für betriebliche Weiterbildung, da diese zu großen Teilen in der Arbeitszeit stattfindet. Allerdings fällt selbst bei betrieblicher Weiterbildung immerhin ein Viertel der Maßnahmestunden in die Freizeit, auch wenn die Teilnehmer eine nicht unbeträchtliche Zahl von Freizeitstunden für Vor- und Nachbereitung auf.

Fazit

Die Privatpersonen übernehmen schon heute in hohem Maße eigene Verantwortung für ihre berufliche Weiterbildung und investieren in zum Teil beträchtlichem Umfang Zeit und Geld. Die Ergebnisse der aktuellen Untersuchung zeigen, dass die individuellen Weiterbildungskosten nach Geschlecht, Alter, schulischem und beruflichem Abschluss, Erwerbsstatus und beruflicher Stellung der Teilnehmer relativ stark variieren.¹¹ Deutlich zeigt sich dabei vor allem, dass die Bereitschaft, in die eigene Weiterbildung zu investieren, mit der Qualifikation zunimmt. Dies hängt zum einen sicherlich damit zusammen, dass die Motivation zu ständigem Weiterlernen und die hiermit verbundenen Nutzenerwartungen unterschiedlich ausgeprägt sind. Zum anderen dürfte jedoch auch der verfügbare finanzielle Spielraum des Einzelnen eine entscheidende Rolle spielen. Wenn die Teilhabe an beruflicher Weiterbildung für alle Gruppen gewährleistet und Ausgrenzungen vermieden werden sollen, sind künftig gezielte, wirkungsvolle unterstützende Maßnahmen unumgänglich. ■

Anmerkungen

1 Vgl. Beicht, U.; Schiel, S.; Timmermann, D.: *Berufliche Weiterbildung – wie unterscheiden sich Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer?* In: BWP 33 (2004) 1, S. 5–10

2 Vgl. Bardeleben, R. v.; Beicht, U.; Herget, H.; Krekel, E. M.: *Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung*. Hrsg. BIBB, Bielefeld 1996

3 *Der Beitrag konzentriert sich auf die aktuellen Kostenergebnisse. Zum ebenfalls untersuchten Weiterbildungsnutzen aus Teilnehmersicht erscheint in Kürze ein weiterer Beitrag. Aufgrund eines teilweise veränderten Erhebungskonzepts sind die Kostenergebnisse nur bedingt mit der 92er Studie vergleichbar.*

4 Zur vorgenommenen Abgrenzung beruflicher Weiterbildung vgl. Beicht, U.; Schiel, S.; Timmermann, D., a. a. O.

5 *Die steuerliche Absetzbarkeit der Weiterbildungskosten als Sonderausgaben, Werbungskosten oder Betriebsausgaben ist nicht enthalten. Die betreffende Steuerminderung wird im Steuerbescheid nicht getrennt ausgewiesen. Selbst Schätzungen sind kaum möglich. Vgl. Arens, T.; Quinke, H.: *Bildungsbedingte öffentliche Transfers und Investitionspotenziale privater Haushalte in Deutschland*. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.). Bielefeld 2003, S. 83 ff. und 183 ff.*

6 *Hierbei wurde eine Abschreibungsdauer von drei Jahren unterstellt.*

7 *Die Gesamtzahl der Weiterbildungsteilnehmer wurde auf folgender Datenbasis berechnet: Erwerbstätigenzahl nach Angaben des Statistischen Bundesamtes; Arbeitslosenzahl nach*

Angaben der Bundesagentur für Arbeit; Schätzung der Zahl der Personen in Fortbildung und Umschulung sowie der Personen, die künftig eine Erwerbstätigkeit beabsichtigen, auf Basis der Stichprobe; Teilnahmequote aus den gemeinsamen Erhebungen von Expertenkommission und BIBB.

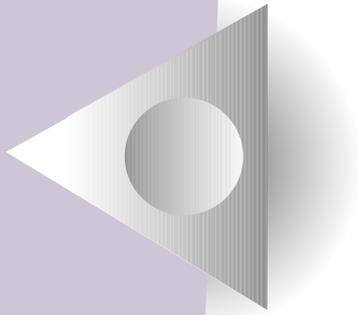
8 *Aussagen darüber, wie sich die Weiterbildungskosten insgesamt auf die unterschiedlichen Financiers verteilen, sind nicht möglich, da sich die Erhebung auf die von den Teilnehmern getragenen Kosten beschränkte.*

9 Vgl. Beicht, U.; Schiel, S.; Timmermann, D., a. a. O.

10 *Aufgrund dieses Sachverhalts erfolgten Signifikanztests in einem zweistufigen Verfahren (Signifikanzniveau: $p < 0,05$). Für die Anteile der Teilnehmer ohne Kosten wurden Pearson-Chi-Quadrat-Tests durchgeführt.*

Für die Kostenmittelwerte der Teilnehmer mit Kosten erfolgten T-Tests bzw. einfache Varianzanalysen. Da hier keine Normalverteilung unterstellt werden kann, wurden zusätzlich nichtparametrische Tests (U-Test nach Mann und Whitney bzw. H-Test nach Kruskal und Wallis) angewandt. Unterschiede werden nur dann als signifikant ausgewiesen, wenn beide Testverfahren zu einem entsprechenden Ergebnis führten.

11 *Inwieweit sich die in den durchgeführten univariaten Analysen festgestellten Unterschiede auch bei Kontrolle der jeweils anderen Merkmale bestätigen, wird noch in multivariaten Analysen zu prüfen sein.*



Berufsbildung braucht neue Impulse Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden

► Die Bildungs- und Berufsbildungsförderung nahm in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit schon immer eine hohe Priorität ein, hat aber in den letzten Jahren deutlich abgenommen. Gerade in Zeiten knapper finanzieller Mittel wird ein Kompetenzzentrum, das die theoretischen und methodischen Grundlagen auf der Basis umfassender Programmevaluation weiterentwickelt, dringend benötigt. Der Beitrag gibt einen kurzen historischen Rückblick auf die deutsche Berufsbildungsförderung und charakterisiert das derzeitige Leistungsangebot der Berufsbildungshilfe im Zusammenhang mit den neuen Herausforderungen, denen sie sich stellen muss.



REINHARD STOCKMANN
Prof. Dr., Lehrstuhl für Soziologie an der
Universität des Saarlandes, Saarbrücken
Leiter des Centrums für Evaluation (CEval)

Bildung ist eine Schlüsselressource zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Diese Einsicht ist weit verbreitet. Deshalb streben in nahezu allen Ländern der Welt Menschen nach allgemeiner, beruflicher und möglichst auch weiterführender Bildung. Sie versprechen sich davon nicht nur den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern auch qualifizierte Arbeitstätigkeiten, beruflichen Aufstieg, höheres Einkommen und sozialen Statusgewinn. Auch Staaten und Gesellschaften bemühen sich, das Bildungs- und Ausbildungsniveau ihrer Bevölkerung zu erhöhen. Es werden enorme Haushaltsausgaben aufgewendet, um die entsprechende Infrastruktur zu entwickeln. Es herrscht die Auffassung vor, dass ein gesellschaftlich höheres Bildungsniveau die wirtschaftliche Entwicklung beschleunigt. Das Vorhandensein schulisch gebildeter und beruflich ausgebildeter Fachkräfte soll Investoren anlocken und vor allem in den modernen Wirtschaftssektoren Arbeitsplätze schaffen.

Die Regierungen der Entwicklungs- und Transformationsländer stehen deshalb vor einer schwierigen Aufgabe: Die gesellschaftliche Nachfrage nach Bildungs- und Ausbildungsplätzen ist hoch – insbesondere in Ländern mit einem starken Bevölkerungsdruck –, internationale und globale Märkte fordern die rasche Entwicklung moderner Wirtschaftssektoren, um konkurrenzfähige Produkte erzeugen zu können, und gleichzeitig soll eine in der Regel hohe Arbeitslosigkeit oder Unterbeschäftigung bekämpft werden. Die Entwicklungszusammenarbeit (EZ) versucht die Regierungen von Entwicklungs- und Transformationsländern in ihren Reformbemühungen zu unterstützen. Die Bildungs- und Berufsbildungsförderung nahm in der deutschen EZ schon immer eine hohe Priorität ein. Allerdings hat die finanzielle Förderung der beruflichen Bildung im letzten Jahrzehnt deutlich abgenommen. Wurden 1990 noch 183 Mill. Euro aufgewendet, waren es 2001 nur noch 85 Mill. Euro. Die Entwicklung korrespondiert mit einer Abnahme der Bildungsförderung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) insgesamt.

Berufsbildungsförderung mit langer Tradition

Hier soll es vor allem um die Berufsbildungsförderung gehen, die in Deutschland eine lange Tradition hat. Die ersten Vorhaben der EZ waren Berufsbildungsprojekte. Auch heute noch werden sie von den Partnerländern in hohem Maße nachgefragt. Derzeit führt allein die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) gemeinsam mit ihren Partnern in 77 Staaten rund 150 Berufsbildungsprojekte durch. Die Grundlage für diese Projekte bilden entwicklungspolitische Grundsatzpapiere sowie Sektor- und Länderkonzepte.

Die erste Phase der Berufsbildungshilfe stand ganz im Zeichen des sich in Deutschland vollziehenden „Wirtschaftswunders“. Entwicklung wurde mit Wirtschaftswachstum gleichgesetzt. Durch den Aufbau von Sachkapital und durch technische Beratung sollten die Produktivität und Kaufkraft der Entwicklungsländer an das Niveau der Industrieländer herangeführt werden. Die Förderung konzentrierte sich auf Sekundarschüler, „die den volks- und betriebswirtschaftlich größten Nutzen der eingesetzten knappen Mittel versprechen“ (RYCHETSKY und GOLD 1991:6). Die Ausgebildeten sollen Schlüsselpositionen in Betrieben des modernen Sektors einnehmen und damit eine Verbreitung des Know-hows und des entsprechenden Arbeits- und Produktionsverhaltens bewirken. Da eine hierfür angemessene betriebliche Infrastruktur nicht gefunden werden konnte und bei den Unternehmen ein mangelndes Verantwortungsbewusstsein konstatiert wurde, wurden in den 60er Jahren vor allem Technische Schulen und Gewerbeschulen der Erziehungsministerien gefördert. Ziel war es, Modellschulen aufzubauen, die als Prototypen für alle anderen Technischen Schulen eines Landes dienen sollten. Doch die Initialzündung blieb aus, vor allem weil das deutsche Konzept viel zu teuer war.

Trotz umfangreicher entwicklungspolitischer und reformpädagogischer Debatten änderte sich die Berufsbildungsprogrammatisierung bis in die 80er Jahre kaum. Weiterhin stand die Ausbildung in technischen „Modernisierungsberufen“ zum industriellen Aufbau im Vordergrund. Erst mit dem Sektorkonzept von 1992, das auch heute noch Gültigkeit beansprucht, konnte eine deutliche programmatische Wende eingeleitet werden. Die berufliche Bildung wurde nicht mehr einseitig als ein Mittel zur Humankapitalbildung und als Instrument zur Qualifizierung des Fachkräftebedarfs der Industrie begriffen, sondern auch als ein Instrument zur persönlichen Entfaltung des Menschen. Der dualen Wirtschaftsstruktur in den Entwicklungsländern wurde endlich Rechnung getragen, indem sowohl dem Bedarf an Fach- und Führungskräften durch praxisorientierte Ausbildungsangebote als auch den Bedürfnissen und Erwerbsmöglichkeiten der Menschen im informellen Sektor durch spezifische Ausbildungsangebote entsprochen werden soll.

In der Förderrealität hatte sich schon Mitte der 80er Jahre ein Wandel vollzogen: Zunehmend hatte die berufliche Ausbildungsförderung versucht, die Betriebe in die Ausbildung zu integrieren. Die Deutschen besannen sich auf ihre historischen Wurzeln und erhoben fortan die duale Ausbildungsform zum Leitbild ihrer Förderpolitik. Während man sich in den 80er Jahren und auch noch Anfang der 90er Jahre auf die Fahnen schrieb, das duale Berufsbildungssystem – natürlich in adaptierter Form – zu übertragen, geht man heute bescheidener von der Integration dualer Systemelemente aus. In dieser Phase der Berufsbildungsforschung gewann erstmals der „Systemansatz“ an Bedeutung. Die Projekte sollten nicht nur einzelne Modellschulen fördern, sondern auf nationaler Ebene Ausbildungssysteme reformieren. Evaluationen haben gezeigt, dass dieser hohe Anspruch bisher nur rudimentär umgesetzt werden konnte (vgl. STOCKMANN 1996 und STOCKMANN u. a. 2000). Nach wie vor dominiert in den implementierten „dualen“ Modellen der staatliche Einfluss.

Eine den Verhältnissen im Land angepasste Reformkonzeption hat oberste Priorität für die angestrebte Nachhaltigkeit

Der Anspruch, duale Systemelemente in bestehende berufliche Ausbildungssysteme zu integrieren, trifft zum Teil auf wenig interessierte Unternehmen, die ihre Prioritäten ganz anders setzen und für längere Ausbildungszeiten kaum Interesse aufbringen. Oft mangelt es auch an den entsprechenden korporatistischen Strukturen der privaten Wirtschaft, und es fehlt in der Gesellschaft der Sinn für den Wert beruflicher Ausbildung.

Berufliche Ausbildung kann sogar sozialen Sprengstoff in die Betriebe transportieren. Wenn es z. B. bisher üblich war, nicht nach Leistung, sondern das Gehalt nach Alter zu staffeln, und nun der gut ausgebildete Lehrling mehr weiß als sein Meister und deshalb auch besser bezahlt werden möchte, kann dies zu einer enormen Belastung des sozialen Betriebsklimas führen.

Wie auch in anderen Förderbereichen zeigt sich, dass eine den vorherrschenden sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnissen angepasste Reformkonzeption oberste Priorität haben muss, wenn sie langfristig Nachhaltigkeit erzielen soll! Hinzu kommt, dass die Konzentration auf die berufliche Langzeitausbildung und die Reform von Berufsbildungssystemen dazu führen kann, wichtige andere Ziele,

die auch im Sektorkonzept von 1992 genannt werden, zu vernachlässigen wie z. B. die Integration der Menschen ohne oder mit nur geringer schulischer Vorbildung, die Schaffung von Beschäftigungsmöglichkeiten für das Heer von Arbeitslosen, das Entstehen eines breiten privaten Ausbildungsmarktes etc.

Neue Herausforderungen für die Förderung

Globalisierungsprozesse, die Anforderungen der „Wissensgesellschaft“, „neue“ an nachhaltiger Entwicklung orientierte entwicklungspolitische Grundvorstellungen, „neue“ entwicklungspolitische Handlungsmaximen (Strukturbildung, Schwerpunktkonzepte) und eine stärker koordinierte Geberzusammenarbeit stellen die deutsche Berufsbildungsförderung vor neue Herausforderungen, die darauf mit einer breiten Angebotspalette antwortet:

- Im Rahmen der finanziellen Zusammenarbeit werden vor allem Investitionen für den Bau bzw. die Ausstattung von Fort- und Ausbildungsstätten geleistet.
- Die technische Zusammenarbeit hat aus der Konzentration der Förderung von Einzelprojekten ein breites integriertes Instrumentarium entwickelt. Es umfasst u. a.:
 - Systementwicklung
 - Ausbau institutioneller Kapazitäten
 - Planung und Aufbau von Berufsbildungsinstitutionen
 - Förderung benachteiligter Gruppen
- Die InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gemeinnützige GmbH – und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) führen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Fach- und Führungskräfte aus Entwicklungsländern durch.
- Mithilfe des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) und des Centrums für internationale Migration und Entwicklung (CIM) werden Entwicklungshelfer und erfahrene Fachkräfte zur Überbrückung von Personalengpässen in Organisationen der Entwicklungsländer vermittelt.
- Auch Nicht-Regierungsorganisationen engagieren sich von der Systemberatung (z. B. Hanns-Seidel-Stiftung) bis zur Armutsbekämpfung (z. B. Kirchen) im Feld der beruflichen Bildung.

Kennzeichnend für diese Angebotspalette ist neuerdings ihre enge Vernetzung mit dem Ziel der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung. Berufsbildung wird eingeordnet in den neuen entwicklungspolitischen Schwerpunkt „Wirtschaftsreform und Aufbau der Marktwirtschaft“ (WiRAM). Diese am Leitbild einer sozialen und ökologischen Marktwirtschaft ausgerichtete Strategie soll für nachhaltiges Wachstum sorgen und so einen Beitrag zur Armutsbekämpfung leisten. Konstitutiv für dieses Leitbild sind nach Auskunft des BMZ u. a. Elemente wie Privatsektor-

fokussierung, Wachstumsorientierung, ökologische Nachhaltigkeit, Chancengleichheit und Verteilungsgerechtigkeit, Sozialpartnerschaft, Wettbewerb, Teilprivatisierung öffentlicher Dienstleistungen etc.

Die berufliche Aus- und Fortbildung wird neben Wirtschaftsberatung, Sozialpolitik, Entwicklung des Privatsektors und Finanzsektorreformen zu einem Handlungsfeld einer integrierten und konzertierten Entwicklungspolitik, die endlich Strukturen verändern will.

Die selbst formulierten Anforderungen an die berufliche Bildung (FACHLICHE LEITLINIEN DER GTZ ZUR BERUFLICHEN BILDUNG 2000) sind hoch gesteckt. Der Erfolg der Berufsbildungsförderung soll daran gemessen werden „ob und wie weit es gelingt, dauerhafte und auch im Einzelfall nachweisbare positive Beschäftigungseffekte zu erreichen“. Bedarfe sollen genau ermittelt werden, um Ressourcen und Zeit nicht zu verschwenden. Durch Angebote im „non-formalen“ Bereich soll größeren Bevölkerungsgruppen die Teilhabe am wirtschaftlichen Entwicklungsprozess ermöglicht werden. Fördermaßnahmen sollen breitenwirksam, komplementär, subsidiär und nachhaltig sein. Maßnahmen sollen auf den verschiedenen Ebenen des Systems beruflicher Bildung gleichzeitig ansetzen und zudem mit Fördermaßnahmen in anderen Sektoren vernetzt sein. Im Rahmen von „Public Private Partnership“ sollen Staat, Wirtschaft und andere gesellschaftliche Gruppen zur intensiveren Zusammenarbeit veranlasst werden.

Zudem will die Berufsbildungsförderung Partnerorganisationen dazu befähigen „ihre Problemlösungskompetenz kontinuierlich zu verbessern, um damit zugleich flexibel und angemessen auf die Veränderungen der Leistungsanforderungen an berufliche Bildung reagieren zu können“. Damit wird auch ein Nachhaltigkeitsanspruch formuliert, der die eingeschränkten BMZ- und GTZ-Definitionen erfreulich übersteigt (vgl. STOCKMANN u. CASPARI 2001). Mit dieser Neuausrichtung der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit und der Integration der Berufsbildungsförderung in WiRAM sind jedoch Gefahren verbunden: Die Berufsbildung wird mit neuen Ansprüchen und Forderungen überfrachtet und die Zusammenarbeit letztlich erschwert.

In der Reduzierung der Berufsbildungsförderung zu einem Handlungsfeld von WiRAM wird ihr genau die Flexibilität geraubt, die notwendig ist, um erfolgreich zu sein. Die vielleicht wichtigste Lehre aus 40 Jahren Entwicklungszusammenarbeit ist so einfach wie wichtig: Entwicklungspolitische Lösungen müssen an die kulturellen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse eines Landes angepasst sein. Deshalb müssen berufsbildungspolitische Lösungen für ein spezifisches Land keineswegs gleichzeitig der Wirtschaftsreform und dem Aufbau der Marktwirtschaft dienen. Nachhaltig erfolgreiche Entwicklungspolitik muss sich an den Zielhierarchien der Partnerländer ausrichten. Neben diesem überzogenen normativen Anspruch von

WiRAM, der dem Prinzip der Partnerorientierung in der EZ widerspricht, besteht zudem die Gefahr, dass eine Gestaltungskraft suggeriert wird, die unmöglich eingelöst werden kann. WiRAM ist so komplex, dass gar nicht alle Handlungsfelder und -ebenen bedient werden können – so wünschenswert dies auch wäre. Allein um den Aspekt der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung voranzutreiben, müssten z. B. mehrere Ministerien, nachgeordnete Organisationen und die Privatwirtschaft koordiniert werden.

Woher soll diese Steuerungskompetenz auf einmal kommen? In den meisten Ländern, in denen Berufsbildungsförderung geleistet wird, sind kaum das Erziehungs- und das Arbeitsministerium zur konstruktiven Zusammenarbeit zu bewegen. WALLENBORN (2002:11) weist deshalb zu Recht darauf hin, dass das eigene Leistungsprofil unglaubwürdig wird, wenn mit Hilfe multisektoraler Definitionen eine Gestaltungskompetenz vorgespielt wird, die in der Realität nicht eingelöst werden kann.

Nochmals: Eine zentrale Erkenntnis der EZ ist, dass Geberorganisationen nur einen strukturell beschränkten Beitrag zur Lösung von Systemproblemen leisten können, und dies auch nur dann, wenn er systemisch eingepasst ist und dem Willen und den Bedürfnissen der Stakeholder entspricht. Es nützt nichts, auch noch so tolle, im eigenen Land erprobte Konzepte – seien es die duale Berufsausbildung oder die in WiRAM festgesetzten Marktwirtschaftsprinzipien – vor sich her zu tragen. Es gilt die Realität in den Entwicklungsländern zu erkennen. Es gilt die Anfragen der Entwicklungsländer um Unterstützung ernst zu nehmen.

Die „neuen“ Anforderungen an die Berufsbildungsförderung sind deshalb im Grunde immer noch die alten:

1. Vernetzte und aufeinander abgestimmte Programme sind wünschenswert, doch sie müssen auch mit den Zielen des Partners, seinen institutionellen und organisatorischen Fähigkeiten sowie den vorherrschenden soziokulturellen Werten, Normen und Strukturen in Einklang stehen.
2. Für die Gestaltung von Vorhaben sind genaue Analysen (Feldstudien), die die verschiedenen Ebenen und Bereiche der Förderung sowie ihre Zusammenhänge untersuchen, notwendig. Für die Steuerung und Wirkungsbeobachtung sind begleitende Monitoring- und Evaluationsverfahren unverzichtbar.
3. Systemveränderung ist nicht allein über Systemberatung zu erzielen. Anschauliche Pilotvorhaben, in denen der angestrebte Wandel konkret demonstriert wird, sind begleitend durchzuführen.
4. Nachhaltige Systemveränderung benötigt leistungsfähige Institutionen und qualifiziertes Personal. Entsprechende Fördermaßnahmen müssen Hand in Hand gehen.
5. Die Berufsbildungsförderung darf sich nicht länger auf den industriellen und technisch-gewerblichen Sektor konzentrieren. Auch Entwicklungsländer wandeln sich

Ziel der Berufsbildungsförderung: Erreichen nachweisbarer und dauerhafter Beschäftigungsverhältnisse

zu Dienstleistungsgesellschaften! Die Förderung des tertiären Sektors ist zumeist gleichzeitig auch Frauenförderung. Es gibt viele Partneranfragen (z. B. im Bereich Tourismus), die von der Berufsbildungsförderung bisher ignoriert werden.

6. Im Rahmen des „basket funding“ bestehen gute Chancen, das Feld der beruflichen Bildung für sich zu gewinnen und seine in der EZ einmalige Expertise einzubringen. Dies geht jedoch nur, wenn man der Berufsbildungsförderung auch einen eigenständigen Stellenwert einräumt und sie nicht nur im Pauschalangebot von WiRAM „anbieten“ möchte.
7. Die Berufsbildungsförderung benötigt deshalb sowohl ein eigenständiges klares Profil als auch ein Vernetzungskonzept. Hierfür ist in der deutschen EZ auch ein klares Aufgabenprofil für die in der Berufsbildungsförderung beteiligten Institutionen zu erarbeiten. Ein Gutachten zu den Perspektiven der Programmarbeit der EXZGB (jetzt Teil von INWENT) macht hier Vorschläge (vgl. FREY, KRAPP, STOCKMANN 2002).

Kompetenzzentrum Berufsbildungsförderung fehlt

Diese Anforderungen treffen auf eine in den letzten Jahren geschwächte Berufsbildungsförderung:

Nicht nur die finanziellen Mittel für Berufsbildungsprojekte wurden trotz weiterhin hoher Nachfrage der Partnerländer reduziert, sondern die GTZ hat ihre Planungs- und Entwicklungsabteilung (P+E), also ihre zuständige Fachabteilung, immer weiter ausgetrocknet. Die Dezentralisierung der Strukturen hat zudem zu einer Zersplitterung des fachlichen Know-hows geführt, die trotz aller modernen Kommunikationstechnologie nicht aufgefangen werden konnte. Die Vorstellung, man könne sich fachliches Wissen einfach von „außen zukaufen“, ist ein Irrweg. Wer dies glaubt, unterschätzt die Expertise und den über Jahrzehnte in der GTZ angehäuften Erfahrungsschatz. Dieser Verlust an Kompetenz ist um so schwerwiegender, als die deutsche Berufsbildungsförderung mit ihrer „dualen“ Orientierung im Kreuzfeuer anderer Geberorganisationen liegt, die andere Konzepte bevorzugen.

Literatur zum Thema

- BMZ: BMZ-aktuell. Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung. Nr. 096/April 1999
- FREY, K.; KRAPP, S.; STOCKMANN, R.: Perspektiven der ZGB-Programmarbeit. Gutachten im Auftrag der DSE/ZGB 2002
- HÖHNS, G.: Weiterentwicklung von Instrumenten für Berufsbildungsberatung im Ausland auf der Grundlage einer Nachhaltigkeitsanalyse von TRANSFORM-Projekten. Zwischenbericht. BIBB, Bonn 2003
- MEININGER, K.-D.; HRSG: SCHMIDT, P.-M.: Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. In: Wirtschafts- und Berufserziehung 54 (2002), S. 16–20
- RYCHETSKY, H.; GOLD, E.: Tendenzen in der beruflichen Bildung. Herausforderungen an die Bildungsplanung in Entwicklungsländern. In: gtz-info 4/1991, S. 6–12
- STOCKMANN, R.: Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 10 (1994) 2, S. 229–323
- STOCKMANN, R.: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten der Berufsbildung. Opladen 1996
- STOCKMANN, R.: Duale Berufsbildungsmodelle in Entwicklungsländern. Typologie der Implementationsversuche und ihrer Strategien. In: Zeitschrift für Internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 16 (1999) 1, S. 253–285
- STOCKMANN, R.; KRAPP, S.: Konzepte der Bildungsförderung und ihre Umsetzung in den Entwicklungsländern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90 (1994) 4, S. 335–360
- STOCKMANN, R.; MEYER, W.; KRAPP, S.; KÖHNE, G.: Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China, Wiesbaden 2000
- STOCKMANN, R.; CASPARI, A.: Nachhaltigkeit deutscher EZ-Projekte. Eine operationale Nachhaltigkeitsdefinition und ihre Anwendung. In: Epd-Entwicklungspolitik 14/2001
- WALLENBORN, M.: Zehn Jahre „Sektorkonzepte Berufliche Bildung“ – Von der Fortbildung zur internationalen Personalentwicklung. In: DSE (Hrsg.): Internationale Personalentwicklung in der beruflichen Bildung, Mannheim 2002

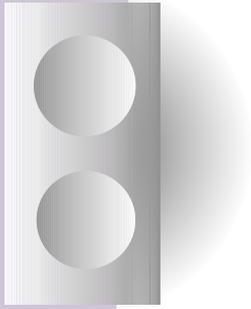
Dieses Problem wird sich in den nächsten Jahren im Rahmen der Harmonisierung der europäischen Berufsbildungssysteme weiter verschärfen. Denn auch in Europa steht die duale Ausbildung in Konkurrenz zu anderen Ausbildungssystemen. Die Kritik am dualen System – von der bürokratischen Überfrachtung bis zum Lehrstellenmangel – wird weiter dazu beitragen, die Funktionstüchtigkeit und den Nutzen des deutschen Berufsbildungssystems und den Export seiner Systemelemente in Zweifel zu ziehen.

In dieser Konkurrenz- und Krisensituation tritt der Mangel an systematischer Aufarbeitung der Ergebnisse, Wirkungen und Nachhaltigkeit der Berufsbildungsförderung besonders deutlich zu Tage. Die Ausdünnung der Planungs- und Entwicklungsabteilung der GTZ als fachliches „Gehirn“ in der Berufsbildungsförderung wurde von keiner Stelle aufgefangen. Weder von Forschungseinrichtungen,

Universitäten oder gar Consultings. Auch nicht vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), das in den letzten Jahren stark in Transformationsländern aktiv war und sich zunehmend als Juniorpartner der GTZ empfiehlt. Insgesamt wurden von 1992 bis 2001 im Rahmen des TRANSFORM-Programms über 100 Projekte mit einem Mittelvolumen von über 20 Millionen Euro vom BIBB betreut. Mit Hilfe von fachlicher Systemberatung, gezieltem Informationsaustausch und der Durchführung von Modellprojekten wurden Reformen in den Ausbildungssystemen ausgewählter mittel- und osteuropäischer Staaten (MOES) eingeleitet oder unterstützt. Mittlerweile sind diese Projekte alle abgeschlossen. Aber kaum jemand weiß etwas über ihre Nachhaltigkeit. Bisher wurden erst zwei Projekte (von 100!) einer Nachhaltigkeitsevaluation unterzogen, die zu spannenden Ergebnissen führte und auch die Berufsbildungsförderung bereichern könnte (vgl. HÖHNS 2003). Allerdings war die Fallzahl mit zwei Projekten viel zu klein, um beurteilen zu können, ob die Befunde auch generalisierbar sind. Obwohl die 100 Projekte des BIBB einen einmaligen Erfahrungsschatz darstellen, scheint niemand an seiner Hebung interessiert zu sein.

Auch andere Durchführungsorganisationen wie Kirchen, Vereine und Stiftungen führen Berufsbildungsprojekte durch. Doch die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, werden nirgendwo gesammelt, evaluiert und auf Best-Practice-Modelle hin ausgewertet. In Deutschland fehlt ein Zentrum für die übergreifende Systematisierung und Weiterentwicklung der internationalen Berufsbildungsförderung. Ein solches Kompetenzzentrum könnte vor allem der Aufarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse der internationalen Berufsbildungsforschung als auch der praktischen Erfahrungen der Geber und Durchführungsorganisationen dienen, um sie für die Berufsbildungsförderung nutzbar zu machen. Auf der Basis umfassender institutioneller Analysen und Programmevaluationen könnten theoretische und methodische Grundlagen erarbeitet werden, um die Berufsbildungsförderung zielgerichtet weiterzuentwickeln. Ein solches Zentrum könnte für Wissensakkumulation und Wissenstransfer sorgen.

Da aus öffentlichen Kassen für ein solches Projekt kaum finanzielle Mittel zu erwarten sind, könnte eine solche Einrichtung als GmbH gegründet werden, getragen von all den Organisationen, die sich im Bereich der Berufsbildungsförderung praktisch oder wissenschaftlich betätigen. Infrage kämen z. B. das BIBB, die GTZ sowie Stiftungen und Verbände, die berufliche Bildung fördern, sowie entsprechende wissenschaftliche Einrichtungen. Die Gründung eines solchen Kompetenzzentrums würde nicht nur dazu beitragen, der Berufsbildungsförderung wieder eine klare Richtung und den nötigen fachlichen Rückhalt zu geben, sondern auch die Position der Bundesrepublik Deutschland in der internationalen und insbesondere auch europäischen Berufsbildungsdiskussion zu stärken. ■



Innovationen in der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises (WIP) 2004

WILFRIED BRÜGGEMANN

► Mit dem Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) hat das BIBB zum vierten Mal fünf Qualifizierungsmaßnahmen für ihre besonders innovativen Ansätze in der beruflichen Weiterbildung ausgezeichnet.

Im Rahmen seiner Aktivitäten zur „Früherkennung von Qualifikationsentwicklung“¹ verfolgt das BIBB mit dem Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) u. a. das Ziel, innovative Entwicklungen in einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt aufzuzeigen. Methodisch handelt es sich hierbei um einen neuen forschungsökonomischen Ansatz, der seit 2000 eingesetzt und erprobt wird.²

Da Träger und Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen mit ihrem Angebot in der Regel unmittelbar auf veränderte Qualifikationsanforderungen und -bedürfnisse des Arbeitsmarktes reagieren, sind sie für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen wichtige Signalgeber. Deshalb wird der WIP jährlich ausgeschrieben und als methodisches Instrument genutzt, um neue Entwicklungen in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung aufzuspüren. Nach vier Jahren Ausschreibung kann gesagt werden, dass sich der Weiterbildungs-Innovations-Preis bewährt hat, weil

- das Interesse an den bisherigen Preisausschreibungen³ überaus groß ist,

- bislang insgesamt über 660 Expertisen zu Weiterbildungs-konzepten eingereicht wurden und
- die eingereichten Maßnahmekonzepte ein breit gefächertes Bild von der Praxis beruflicher und betrieblicher Weiterbildung geben.

Für den WIP 2004⁴ endete die Ausschreibungsfrist am 30. September 2003. Insgesamt wurden 101 Maßnahmekonzepte eingereicht (Vorjahr 146). Die dabei vermittelten Qualifikationen zeigt die Abbildung 1.

Fünf Weiterbildungskonzepte wurden von einer fachkundigen und unabhängigen Jury für besonders innovative und beispielhafte Ansätze der beruflichen Weiterbildung ausgezeichnet. Die Preisverleihung fand am 9. Februar 2004 auf der Bildungsmesse in Köln statt und stand in diesem Jahr unter der Schirmherrschaft des nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Peer Steinbrück. Die Preise wurden vom nordrhein-westfälischen Minister für Wirtschaft und Arbeit, Harald Schartau, gemeinsam mit dem Präsidenten des BIBB, Prof. Dr. Helmut Pütz, im Rahmen einer Feierstunde überreicht. Prof. Pütz wies auf die besondere Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für Deutschland und Europa hin und zeigte dabei den hohen Stellenwert innovativer Entwicklungen auf. Minister Schartau wertete die Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises als einen „mutigen Schritt in die richtige Richtung“ und würdigte vor allem die Konzepte der Preisträger.

Folgende fünf Maßnahmen wurden 2004 von der Jury als besonders innovativ und zukunftsorientiert prämiert:

1. *Advanced Skills in Applied Analytics der Proবাদis Partner für Bildung und Beratung GmbH, Frankfurt/M.* Hierbei handelt es sich um ein spezifisches Qualifizierungsprogramm für technische Labormitarbeiter/-innen. Das Konzept stellt eine zeitlich überschaubare, praxisnahe und zielgruppenorientierte Weiterbildung dar, die zugleich weitere Karrierepfade eröffnet. Damit wird eine Lücke im Bereich der Laborberufe geschlossen, zumal auch eine Zuordnung von Kreditpunkten zu einzelnen Modulen vorge-



Abbildung 1 Qualifikationen, die die Weiterbildungsmaßnahmen vermitteln (Zahl der Maßnahmen) Quelle: WIP 2004



Der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Prof. Dr. Helmut Pütz (2. v. l.), mit den Preisträgern des WIP 2004

sehen ist, so dass Prüfungsleistungen bei einem sich anschließenden berufs begleitenden Studium zum Bachelor of Chemical Engineering angerechnet werden können. Außerdem können vom eingereichten Konzept wesentliche Impulse für ein bundesweites, attraktives Weiterbildungssystem im Bereich der Chemie/Pharmazie ausgehen.

2. Berufliche Qualifizierung für Migranten/-innen „Außenwirtschaft und länderkundliche Berater“ der ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen e. V., Bildungsstätte Bad Zwischenahn

Diese Maßnahme nutzt die vorhandenen Kompetenzen und Vorbildungen höher qualifizierter Migranten/-innen. Migranten/-innen mit kaufmännischen Basisqualifikationen und guten Deutschkenntnissen wird eine intensive Außenwirtschaftsausbildung vermittelt. Dies geschieht in enger Abstimmung mit Betrieben, die ausländische Beziehungen pflegen und an den interkulturellen und landeskundlichen Kenntnissen der Migranten/-innen interessiert sind. Damit wird das Potenzial dieses Personenkreises gezielt genutzt und weiter ausgebaut.

3. CNC-Qualifizierungsoffensive der DMG Trainings-Akademie GmbH, Bielefeld

Das Konzept wurde entwickelt, um arbeitslosen Metallfacharbeitern neue Perspektiven aufzuzeigen. Es zielt auf die Kombination einer hochwertigen Qualifizierung mit einer effizienten Arbeitsvermittlung. Das Konzept zeigt, wie eine Branche (Zerspanungstechnik) neue Wege der Qualifizierung geht, damit hohe Standards bei der Qualifizierung und Arbeitsvermittlung gehalten werden. Die integrierte Praktikumsphase am Ende des Trainings ermöglicht den Absolventen eine Überprüfung/Vertiefung des Gelernten und gleichzeitig ein Kennenlernen der neuen Anforderungen am Arbeitsplatz.

4. Energiekaufmann/-frau des Bildungs- und Entwicklungszentrums der Stadtwerke Leipzig GmbH

Die Maßnahme greift die veränderten Arbeitsplatzanforderungen der Energiebranche im liberalisierten Energiemarkt

auf; sie ist modular und nach den Prinzipien der Handlungsorientierung gestaltet und wird sowohl als Zusatzqualifikation für Auszubildende als auch als Weiterbildung für Beschäftigte der Energiewirtschaft angeboten. Neben der Vermittlung neuer fachlicher Qualifikationen liegt ein Schwerpunkt auf die Förderung von Schlüsselqualifikationen mit dem Ziel, auch die Persönlichkeit der Teilnehmer/-innen zu stärken. Eine IHK-Zertifizierung der Maßnahme erleichtert die Verwertung der erworbenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt.

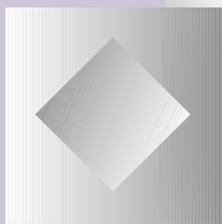
5. Fachpädagoge/Fachpädagogin für überbetriebliche Bildung des Berufsbildungswerks Hamburg

Bei diesem Konzept handelt es sich um die bundesweit erste staatlich geregelte Maßnahme für Ausbilderpersonal, die auf der sogenannten dritten Ebene der Fortbildungsberufe angesiedelt ist. Das Konzept ist nach aktuellen berufsbildungspolitischen Gesichtspunkten konstruiert: Die Bildungsinhalte sind an Geschäftsprozesse orientiert, der Kompetenzerwerb erfolgt an problemhaltigen Praxissituationen der Teilnehmer/-innen unter Einsatz handlungsorientierter Verfahren und Methoden.

Wenn es darum geht, Wettbewerbsfähigkeit und Standortvorteile im internationalen Vergleich zu sichern und möglichst noch zu verbessern, ist die Bundesrepublik Deutschland auf Kreativität und Innovation in der beruflichen Bildung geradezu angewiesen. Deshalb will das BIBB mit seinem jährlichen Weiterbildungs-Innovations-Preis auch ein Signal für nachahmenswerte und zukunftsorientierte Konzepte setzen und zudem erreichen, dass die berufliche Weiterbildung auf allen Ebenen und in allen Bereichen gefördert wird. Berufliche Weiterbildung muss sich damit zu einem pädagogischen Schlüsselbegriff entwickeln und das lebenslange Lernen für den Einzelnen mit konkreten Inhalten füllen. Dies setzt voraus, dass auch die Einsicht des Einzelnen in die Notwendigkeit der Weiterbildung sensibilisiert wird. Gleichzeitig sind vermehrt Formen der Weiterbildung anzubieten, die auch den Belangen der Teilnehmer/-innen Rechnung tragen und damit insgesamt zu einer verbesserten Akzeptanz führen. Hiervon würden alle profitieren; denn das einsichtige Lernen und Lernen in der Arbeit fördert das Erfahrungslernen und steigert das Problembewusstsein sowie die Motivation zur Verbesserung der persönlichen Leistung, einschließlich der Leistungsfähigkeit am Arbeitsplatz. ■

Anmerkungen

- 1 Gesamtüberblick im Faltblatt „Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen“ unter www.bibb.de
- 2 Zur Anlage und Methode des WIP siehe auch: Brüggemann, W.; Hall, A.; Schade, H.-J.: Qualifikationsprofile innovativer Weiterbildung, Hrsg. BIBB, Bonn 2000.
- 3 Insgesamt werden fünf gleichwertige Preise zu je 2.500,- Euro vergeben.
- 4 Die Jahreszahl der Preisanschreibung wurde inzwischen dem Jahr der Preisverleihung angepasst.



Bundeszuständigkeit für die gesamte berufliche Bildung?

THOMAS KLUBERTZ

LEITER DES REFERATS „RECHT, RECHTSFRAGEN DER BERUFLICHEN BILDUNG, ORGANISATION“ IM BIBB

► In der Rechtsliteratur mehren sich die Stimmen, die auch für den Berufsschulbereich eine Bundeskompetenz sehen. Darüber hinaus gibt das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil zum Altenpflegegesetz Nahrung zur Spekulation.

In der Ausgabe 1/2004 der BWP war an dieser Stelle über die Arbeit der von Bundestag und Bundesrat eingesetzten Bundesstaatskommission berichtet worden. Die Kommission beschäftigt sich zur Zeit mit der Neuordnung der Gesetzgebungszuständigkeiten von Bund und Ländern. Im Rahmen dieser Erörterungen ist auch die Verlagerung der Zuständigkeit für die außerschulische berufliche Bildung auf die Länder bzw. die Einräumung von Zugriffsrechten für die Länder ein Thema. Dazu gegenläufig ist ein in der Rechtsliteratur zu beobachtender Trend, der durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Altenpflegegesetz (Am.: 2 BvF 1/01) Nahrung erhalten hat.

Bislang bestand weit gehend Einigkeit, dass sich die aus dem „Recht der Wirtschaft“ konkurrierende Gesetzgebung des Bundes jedenfalls auf die außerschulische berufliche Bildung erstreckt, während der Berufsschulbereich in der Regelungskompetenz der Länder gesehen wurde.

Lediglich vereinzelte Stimmen vertraten in der Vergangenheit die Auffassung, dem Lernort komme keine entschei-

dende Bedeutung für die Kompetenzabgrenzung zwischen Bund und Ländern zu (z. B. FRIAUF 1975). Diese Auffassung gewinnt jedoch in den letzten Jahren immer mehr Anhänger (MIRBACH 2002, BEHMENBURG 2003, AVENARIUS/RUX 2003).

Allein aus dem Umstand, dass die Berufsbildung ganz oder teilweise in einer mit dem Begriff „Schule“ bezeichneten Einrichtung stattfinde, könne nicht der Schluss gezogen werden, dass allein die Länder berechtigt seien, die Ziele und Inhalte des Unterrichts festzulegen. Vielmehr müssten die Gesetzgebungskompetenzen des Bundes und der Länder funktional gegeneinander abgegrenzt werden. Soweit es um den Erwerb der für die spätere Berufstätigkeit erforderlichen Voraussetzungen gehe, falle auch der Berufsschulunterricht unter das „Recht der Wirtschaft“. Denkbar sei sogar eine Zuordnung des gesamten Berufsschulbereichs unter das „Recht der Wirtschaft“, soweit der fachbezogene Unterricht den allgemein bildenden Unterricht überwiege. Selbst unter Zugrundelegung der Rechtsmeinung, dass sich das „Recht der Wirtschaft“ zumindest auch auf den (fachbezogenen) Berufsschulunterricht erstreckt, fällt die Wahrnehmung dieser Kompetenz jedenfalls unter den Vorbehalt des Art. 72 Absatz 2 GG. Danach hat der Bund im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung das Gesetzgebungsrecht (nur), wenn und soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht.

Ob dies für den Bereich der schulischen Berufsbildung der Fall ist, ist zumindest insofern zweifelhaft, als eine wesentliche Beeinträchtigung der Wirtschaftseinheit durch die bestehende Regelungsvielfalt im Bereich der schulischen Berufsbildung bislang noch nicht konstatiert wurde. Auf der anderen Seite werden insbesondere die Regelungsvielfalt im Bereich der Berufsschulen und der ständige Abstimmungsbedarf zwischen Bund und Ländern immer wieder als Hemmnisse beklagt.

Das Bundesverfassungsgericht deutet in seinem Urteil zum Altenpflegegesetz an, dass nach seiner Auffassung die Hürde für ein Tätigwerden des Bundesgesetzgebers in der Berufsbildung recht niedrig anzusetzen sei. Danach sei zur

Literatur

AVENARIUS, H.; RUX, J.: *Rechtsprobleme der Berufsausbildung, Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Träger-Stiftung, Frankfurt am Main/Hagen 2003, S. 55*

BEHMENBURG, B.: *Kompetenzverteilung bei der Berufsausbildung, Berlin 2003, S. 139*

FRIAUF, K. H.: *Die Abgrenzung der Gesetzgebungskompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung, Hamburg 1975, S. 21*

MIRBACH, H.: *Berufsschulpflicht – verfassungswidrig? In: RdJB - Recht der Jugend und des Bildungswesens 2002, S. 434 ff.*

Schaffung eines einheitlichen Wirtschaftsgebiets und damit zur Wahrung der Wirtschaftseinheit ein Bundesgesetz jedenfalls dann erforderlich, wenn es die Einheitlichkeit der beruflichen Ausbildung sicherstellen oder wenn es für gleiche Zugangsmöglichkeiten zu Berufen oder Gewerben in allen Ländern sorgen müsse, unabhängig davon, wo die Berufsgruppe selbst kompetenziell einzuordnen sei. Zwar könne jedes Land solche Angelegenheiten – auch auf hohem professionellem Niveau – regeln, ohne die Interessen der anderen Länder zu beeinträchtigen. Unterschiedliche Ausbildungs- und Zulassungsvoraussetzungen könnten aber im deutschen Wirtschaftsgebiet störende Grenzen aufrichten, sie könnten eine Ballung oder Ausdünnung des Nachwuchses in bestimmten Regionen bewirken, sie könnten das Niveau der Ausbildung beeinträchtigen und damit erhebliche Nachteile für die Chancen des Nachwuchses sowie für die Berufssituation im Gesamtstaat begründen.

Nach diesen Ausführungen kann eine Bestätigung der herrschenden Rechtsauffassung zur Kompetenzaufteilung im Bereich der beruflichen Bildung bei einer entsprechenden Vorlage an das Bundesverfassungsgericht keinesfalls mehr mit Sicherheit prognostiziert werden. ■

Liebe Leserinnen und Leser,

die Redaktion erreichen eine Fülle interessanter Publikationen mit der Bitte um Rezension. Leider würde das den Rahmen unserer Zeitschrift sprengen. In loser Reihenfolge informieren wir Sie deshalb über Neuerscheinungen zur beruflichen Bildung in der Hoffnung, Ihr Interesse wecken zu können.

RUDOLF TIPPELT, MEIKE WEILAND, SYLVA PANYR, HEINER BARZ
Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole
Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003

STEFAN LOIBL
Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen
Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003

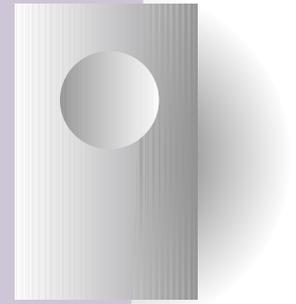
KARL-HEINZ LIST
Das zeitgemäße Arbeitszeugnis
Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2003

ELISABETH MEHRMANN
Mitarbeiter fördern
Motivationsinstrumente für den Unternehmenserfolg
Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2003

ELKE POHL
Karriere-Knigge
100 Tipps für gekonntes Auftreten im Berufsleben
Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2003

HEINO APEL, SUSANNE KRAFT (HRSG.)
Online lehren
Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003

UTA WINTER, GERHARD LINDEMANN
Berufsstart und Karriere in IT-Branche und Medien
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003



Technikdidaktik

GERT ZINKE

Allgemeine Technikdidaktik – Theorieansätze und Praxisbezüge

Bernhard Bonz/Bernd Ott (Hrsg.)

Berufsbildung konkret; Band 6

Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler
2003, 201 Seiten, € 19,-

Allgemeine Technikdidaktik – Theorieansätze und Praxisbezüge, so nennen Bernhard Bonz und Bernd Ott den jüngsten Band der Reihe Berufsbildung konkret. Das Buch ist ein Beleg für die Vielgestaltigkeit des Verständnisses und die verschiedenen Herangehensweisen bekannter, in Deutschland wirkender Technik-Didaktik-Experten. Bonz stellt dazu selbst fest: „Nicht nur die derzeitige Technikdidaktik erscheint mehrschichtig und vielgestaltig, wenn nicht sogar sperrig, sondern auch die traditionelle Technikdidaktik stellte sich nicht als einheitliches Konzept dar.“ Um es gleich vorwegzunehmen, das Buch löst diesen Gordischen Knoten nicht. Im Gegenteil, einzelne Beiträge scheinen ihn eher noch zu straffen. Das Ergebnis sieht so aus, dass kein gemeinsames Verständnis deutlich wird, und einzelne Beiträge zeigen, dass sich Didaktik nicht allein auf den jeweiligen Technikgegenstand beziehen kann, auch dann nicht, wenn von einem erweiterten Technikbegriff ausgegangen wird – dazu an späterer Stelle.

Die Beiträge der zwölf Autoren, zu denen neben BONZ und OTT unter anderem PAHL, BERNHARD und SCHÜTTE gehören, lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe versucht eine erneute Bestandsaufnahme und Problembeschreibung, bei gleichzeitiger Abgrenzung des jeweiligen Autors von den Betrachtungsweisen anderer. Zur zweiten Gruppe zählen die, die Perspektiven, Lösungen und Hand-

lungsempfehlungen aufzeigen und die so beim Leser besonderes Interesse wecken werden.

Auch hier wird von einzelnen Autoren viel Energie in die eigene Positionierung investiert und der Begriff der Technikdidaktik entsprechend unterschiedlich interpretiert und erweitert. Für viele scheint der Gebrauch bestimmter Attribute der Ausweg, genannt seien hier nur „naive“, „ganzheitliche“ und „integrative“ Technikdidaktik. Bernhard gebraucht auch den „erweiterten Technikbegriff“, um die naive Technikdidaktik von der fachwissenschaftlich-methodologischen Technikdidaktik abzugrenzen, die sich nach seinem Verständnis gegenwärtig einer „technologischen Globalisierung“ ausgesetzt sieht.

Wegweisend erscheinen z. B. die Beiträge von Ott und Pahl. Pahl verlässt die reine Technikdidaktik und beschreibt den Ansatz einer Arbeits- und Technikdidaktik. Trotz der von ihm skizzierten Bedenken der Kritiker eines solchen Ansatzes liegt in ihm möglicherweise die Lösung. Der Technikbegriff als alleinige Bezugsgröße für eine auf eine bestimmte Zielgruppe orientierte Didaktik trägt nicht. Nur wenn diese mit einem Arbeitsprozessbezug gekoppelt wird, scheint ein Weiterkommen möglich. Insofern kann man sich Pahl nur anschließen, wenn er schreibt, dass „... eine Arbeits- und Technikdidaktik über das eng fachlich-technische hinaus integrativ die mit konkreter Technik verbundene Facharbeit und die zugehörige Arbeitsprozesse thematisieren, wobei auch stets die übergeordneten und allgemeinen Bildungsziele sowie die Bildungsinteressen und -ansprüche der Auszubildenden selbst zu berücksichtigen sind“. Ergänzend stellt sich hier die Frage, ob und wie der Arbeitsprozess- und damit Handlungsbezug nicht auch zur Tätigkeit der Lehrenden hergestellt werden muss. Und wenn schon Arbeitsprozessbezug, wie wird der Bezug zwischen Schule und Betrieb hergestellt?

Es fällt insgesamt auf, dass von den meisten Autoren der Bezug zum zweiten Lern- und künftigen Arbeitsort Betrieb der Auszubildenden kaum hergestellt wird. Gerade angesichts der Aktualität der Einführung neuer, lernfeldorien-

tierter Facharbeiterberufe wäre das „Wie“ einer solchen Verknüpfung eine spannende und zutiefst praktische Frage, die gegenwärtig bei vielen Lehrern Verunsicherung schafft. Und verbunden damit ist zu fragen: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Lernprozess, Arbeitsprozess und Geschäftsprozess aus Sicht der Arbeits- und Technikdidaktik? Antworten scheinen dringend erforderlich, insbesondere dann, wenn Arbeits- und Technikdidaktik nicht nur als Wissenschaft, sondern auch als Lehre zu gebrauchen sein muss, die künftigen Lehrergenerationen als praktische Handlungsunterstützung und -anleitung dienen soll.

Einen Ansatz, der in diese Richtung zielt, stellen in diesem Buch z. B. OTT und PYZALLA vor. Sie beschreiben dies als „Konzeption einer problemorientierten Technikdidaktik und Techniklehre“ (S. 104 ff.). Einerseits interessant, weil hier ein induktiver Gestaltungsansatz vorgestellt wird, andererseits auch diskussionswürdig, weil eine große Nähe zu handlungsorientierten, bekannten Konzepten besteht und das Problem als Ausgangspunkt ein sehr allgemeiner Begriff ist, der zum Beispiel in einem Lern- und Arbeitsauftrag eine sehr viel höhere Konkretheit erhält. Große Nähe zur Handlungsorientierung besteht auch deshalb, weil hier die Schritte einer vollständigen Handlung Anwendung finden. Insofern stellt sich die Frage, wie sich dieser problemorientierte Ansatz z. B. von bekannten auftragsorientierten Lernkonzepten unterscheidet. Ist es möglicherweise die Spezifik des Lernorts Berufsschule, der eher eine gedankliche und theoretische Durchdringung eines Lerngegenstands verfolgt und deshalb eine solche konzeptionelle Abgrenzung rechtfertigt? – Auch das scheint schwierig, denn das vorgestellte Konzept schließt praktisches Handeln im Sinne von Fertigen und Konstruieren ein, und die jeweils an den Anfang gestellte Problemstellung hat durchaus Auftragscharakter.

Was bleibt als Fazit? Das Buch ist wichtig und empfehlenswert, denn es ist eine Standortbestimmung, wirft Fragen auf und stellt ausgesprochen und nicht ausgesprochen Anforderungen an eine künftige Arbeits- und Technikdidaktik. Mit Spannung werden die Leser auf den Band 7 warten. ■

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

33. Jahrgang, Heft 2/2004, März/April 2004

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantwortl.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 0228 - 107-1722/1723/1724

E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Bettina Ehrenthal, Anja Hall, Ute Hippach-Schneider,

Prof. Dr. Werner Markert, Gisela Mettin,

Hannelore Paulini-Schlottau, Ulrike Schröder,

Dr. Gert Zinke

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, 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 7,90 €

Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 €

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

HEINZ HOLZ, DOROTHEA SCHEMME, GISELA WESTHOFF
Current pilot economic models require innovations in training
Aktuelle Wirtschaftsmodellversuche fördern Bildungsinnovationen

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 5
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Pilot projects focus on innovative trends and institute practical steps in new developments which bear relevance to training policy along a broad front. Pilot projects exercise a seismographic and demonstrative function through interaction between practice, research and policy in the field of vocational training. The article examines the current focus of pilot work.

GISELA WESTHOFF, BEATE ZELLER
External training management – a tool for ensuring modernisation of in-house training
Externes Ausbildungsmanagement - Instrument zur Sicherung der Modernisierung der betrieblichen Ausbildung

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 9
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Especially small and medium-scale enterprises have difficulties implementing malleable occupation profiles and require external support. Networking in-house training management with the services offered by an external training provider can help ensure modernisation of training over the long term. A pilot project on "external training management" examines this problem.

MICHAEL SANDER, JÖRG VEIT
Autonomous learning through virtual orders from customers
 Designing and structuring customer order-oriented and multimedia-supported learning arrangements
Selbstlernen am virtuellen Kundenauftrag

Zur Gestaltung auftragsorientierter und multimedial-gestützter Lernarrangements

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 13
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

In the pilot project "autonomous learning through a virtual contract from a customer ...", multimedia training modules for the promotion of contract-oriented learning processes have been developed and tested. Trainees and journeymen are to be put in a position to successfully organise the structure for autonomously processing customer orders – from analysing to assessing these orders.

HELMUT ERNST, HERBERT MICHEL
Initial and continuing training providers for services support initial and continuing training in small and medium-scale enterprises

Experience with the EPOS pilot project

Service-Aus- und Weiterbildner unterstützen die Aus- und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen

Erfahrungen aus dem Modellversuch EPOS

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 17
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

A new trainings service has been created through the use of initial and continuing training providers for services. As staff members at a training centre, they support the technical staff who provide training and help maintain the advantages of in-house learning at companies. The article furnishes an overview of the various methods used to shape this process.

PETER WÖLFFLING, HORST MIETHE, PETER ALBRECHT
Know-how management in the context of company culture and value creation
Wissensmanagement im Kontext von Unternehmenskultur und Wertschöpfung

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 21
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

A pilot project developed by the Frankfurt an der Oder chamber of commerce is oriented towards "increasing the value creation in SMEs by means of effective know-how management and changing learning culture (Wissensmanagement und Lernkulturwandel - WISENT)". The objective is to identify and document the know-how which is already present in the companies involved and to identify and transfer good practice in the support of know-how as a value-creation factor. Workshops, an internet platform and handouts support the transfer.

BERND ECKERT, MARION WADEWITZ
Refinement of training networks into modern training providers

Experience gained in the AWIT pilot project

Weiterentwicklung von Ausbildungsverbänden zu modernen Bildungsdienstleistern

Erfahrungen aus dem Modellversuch AWIT

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 25
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The article presents the objectives, execution and results of a pilot project aimed at structuring and further refining training networks into modern service providers in Thuringia. Here vocational training is organised and supported by having all the parties involved take advantage of training capacities. In particular the question is examined as to whether and how training networks can be further refined in order to promote and support vocational training in SMEs as permanent facilities.

MANUELA NIETHAMMER, SIGRUN EICHHORN, SILKE CHRISTEN
Process-oriented structuring of training – a practical example from the GEFLEX pilot project

Prozessorientierte Bildungsgestaltung – ein Praxisbeispiel aus dem Modellversuch GEFLEX

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 30
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Modern work with chemicals at small and medium-scale enterprises is characterised by process-oriented company strategies with which to master customer-oriented diversity. The objective of this pilot project is to structure training in new laboratory professions in such a manner that they meet the exigencies posed by business process-oriented development at small and medium-scale enterprises. The didactic approach this is based on is presented in the article.

KLAUS FAHLE
LEONARDO DA VINCI – a European pilot project programme in the process of change
LEONARDO DA VINCI – ein europäisches Modellversuchsprogramm im Wandel

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 34
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Half of the second phase of LEONARDO DA VINCI is over. This article looks at important changes in the establishment, execution and effectiveness of the European vocational training programme. When reference is made at a later point to a pilot programme, this relates exclusively to so-called innovation projects. In addition, mobility projects and studies/surveys are being funded with a considerable amount of financial resources in the LEONARDO DA VINCI programme.

URSULA BEICHT, ELISABETH M. KREKEL, GÜNTER WALDEN
Continuing vocational training – what costs are borne by the participants?
Berufliche Weiterbildung - welche Kosten tragen die Teilnehmer?

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 39
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

A significant percentage of gainfully employed persons in Germany consider continued learning to be necessary. The participants often have to bear at least some of the costs which arise themselves as well as invest their free time as well. BIBB has determined the amount of time and money spent on continuing training by people taking part in continuing training in a representative study. The article presents the initial results of the survey.

REINHARD STOCKMANN
Vocational training requires a new impetus
Importance of development policy needs to be enhanced
Berufsbildung braucht neue Impulse

Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 2, p. 44
 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The promotion of education and vocational training has always been assigned high priority in Germany in the area of development co-operation, but has been assigned even greater importance over the last few years. A centre of competence to further refine the theoretical and methodological foundations on the basis of a comprehensive programme evaluation is urgently required. The article provides a retrospective look at German promotion of vocational training and examines the services offered by vocational training aid in connection with the new challenges it faces.

AUTOREN

- **PETER ALBRECHT**
Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung
und Qualifizierung mbH (GEBIFO-Berlin)
Cevennenstraße 13, 13127 Berlin
E-Mail: Gebifo-Berlin@t-online.de
- **DR. SILKE CHRISTEN**
Sächsische Bildungsgesellschaft für Umweltschutz
und Chemieberufe Dresden mbH
Gutenbergstr. 6, 01307 Dresden
E-Mail: info@sbgdd.de
- **BERND ECKERT**
BWAW Bildungswerk für berufsbezogene Aus- und
Weiterbildung Thüringen gGmbH
Peter-Cornelius-Str. 12, 99096 Erfurt
E-Mail: b.eckert@bwaw.de
- **SIGRUN EICHHORN**
TU Dresden, Institut für Berufl. Fachrichtungen
01062 Dresden
E-Mail: sigrun.eichhorn@mailbox.tu-dresden.de
- **DR. HELMUT ERNST**
Schweriner Ausbildungszentrum e. V.
Ziegeleiweg 7, 19057 Schwerin
E-Mail: ernst@sazev.de
- **HORST KOWALAK**
Otto-Hahn-Str. 3, 40880 Ratingen
E-Mail: Hkowalak@arcor.de
- **HERBERT MICHEL**
Schweriner Ausbildungszentrum e. V.
E-Mail: michel@sazev.de
- **DR. HORST MIETHE**
Industrie- und Handelskammer Frankfurt (Oder)
Puschkinstraße 12b, 15236 Frankfurt (Oder)
E-Mail: miethe@ffo.ihk24.de
- **DR. MANUELA NIETHAMMER**
TU Dresden, Institut für Berufl. Fachrichtungen
E-Mail: manuela.niethammer@mailbox.tu-dresden.de
- **MICHAEL SANDER**
Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung
Universität Bremen
Wilhelm-Herbst-Str. 7, 28359 Bremen
E-Mail: michael.sander@uni-bremen.de
- **PROF. DR. REINHARD STOCKMANN**
Centrum für Evaluation (CEval)
Universität des Saarlandes
Postfach 151 150, 66041 Saarbrücken
E-Mail: r.stockmann@mx.uni-saarland.de
- **JÖRG VEIT**
Elektro Technologie Zentrum Stuttgart (etz)
Krefelder Str. 12, 70376 Stuttgart
E-Mail: veit@etz-stuttgart.de

- **MARION WADEWITZ**
BWAW Bildungswerk für berufsbezogene Aus- und
Weiterbildung Thüringen gGmbH
Peter-Cornelius-Str. 12, 99096 Erfurt
E-Mail: m.wadewitz@bwaw.de
- **PETER WÖLFFLING**
IHK – Bildungszentrum Frankfurt (Oder)
Puschkinstraße 12b, 15236 Frankfurt (Oder)
E-Mail: woelffling@ffo.ihk24.de

AUTOREN DES BIBB

- **URSULA BEICHT**
E-Mail: beicht@bibb.de
- **DR. WILFRIED BRÜGGEMANN**
E-Mail: brueggemann@bibb.de
- **KLAUS FAHLE**
E-Mail: fahle@bibb.de
- **HEINZ HOLZ**
E-Mail: holz@bibb.de
- **THOMAS KLUBERTZ**
E-Mail: klubertz@bibb.de
- **DR. ELISABETH M. KREKEL**
E-Mail: krekel@bibb.de
- **DR. DOROTHEA SCHEMME**
E-Mail: schemme@bibb.de
- **DR. GÜNTER WALDEN**
E-Mail: walden@bibb.de
- **GISELA WESTHOFF**
E-Mail: westhoff@bibb.de
- **DR. GERT ZINKE**
E-Mail: zinke@bibb.de

HINWEISE FÜR AUTOREN

In der BWP werden nur *Original-Beiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.

Manuskripte für Fachaufsätze und Diskussionsbeiträge haben einen Umfang von 15.000 bis 20.000 Zeichen einschließlich Anmerkungen (Fußnoten), Übersichten und Grafiken.

Dem Beitrag ist ein *Abstract* von ca. 600 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.

Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, Funktion, beruflicher Abschluss/Promotion, Arbeitgeber, Anschrift) und ein Foto beizufügen.

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



Innovative Berufsbildung

Auszeichnung für Innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis 2004

Der gemeinnützige Verein „Innovative Berufsbildung e. V.“ mit Sitz in Bonn verleiht im September 2004 zum achten Mal seinen jährlichen Berufsbildungspreis für innovative Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis und lädt hiermit zur Teilnahme an der Bewerbung ein.

Die Auszeichnung wird nach öffentlicher Ausschreibung unter Beteiligung einer unabhängigen Fachjury verliehen und ist mit einer Gelddotation verbunden. Es werden folgende Preise vergeben:

1. Preis 2.000 €, **2. Preis** 1.000 €, **3. Preis** 500 € und **Sonderpreise**

Thema

***Kundenorientierung in der beruflichen Bildung –
Neue Wege in der Berufsbildung
in allen Branchen und Ausbildungsberufen***

Von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen wird eine nach Art und Umfang frei zu gestaltende ausführliche Darstellung erwartet.

Bewerbungsunterlagen zur Teilnahme am Wettbewerb können angefordert werden bei der

Geschäftsstelle von
Innovative Berufsbildung e. V.
c/o Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228-107 28 23
Fax: 0228-107 29 81
Internet: www.wbv.de/news/preis.html

Abgabe der vollständigen Bewerbungsunterlagen **bis 18.06.2004**