

ZEITSCHRIFT  
DES BUNDESINSTITUTS  
FÜR BERUFSBILDUNG  
W. BERTELSMANN VERLAG  
34. JAHRGANG  
H 20155

# BWP

4 / 2005

BERUFSBILDUNG  
IN WISSENSCHAFT  
UND PRAXIS

## Berufskonzept und Berufe

**Kommentar**  
Berufsprinzip sichert Qualitätsanspruch  
der Ausbildung

**Blickpunkt**  
Manfred Kremer neuer Präsident  
des Bundesinstituts

**Thema u. a.**  
Berufliche Flexibilisierung und Berufsprinzip

Facetten des Berufsbegriffs

Alles neu rund ums Papier

Handelsfachwirt/-in

Betriebswirt/-in für Management  
im Gesundheitswesen

Bundesinstitut  
für Berufsbildung

**BIBB**

► Forschen  
► Beraten  
► Zukunft gestalten

► **KOMMENTAR**

- 03** MANFRED KREMER  
Berufsprinzip sichert Qualitätsanspruch der Ausbildung

► **BLICKPUNKT**

- 07** Manfred Kremer neuer Präsident des Bundesinstituts

► **THEMA:  
BERUFSKONZEPT UND BERUFE**

- 08** HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU  
Modernisierung der Berufsbildung wird fortgesetzt
- 10** RAINER BRÖTZ  
Berufliche Flexibilisierung und Berufsprinzip
- 15** WERNER DOSTAL  
Facetten des Berufsbegriffs  
Vielfalt der Berufsbezeichnungen erschwert die Orientierung
- 19** PETER SCHLÖGL  
Bildungswegentscheidungen von Jugendlichen in Österreich – Beruflichkeit als Wahlmotiv
- 23** SABINE ARCHAN  
Modularisierung – ein Weg zur Steigerung der Attraktivität der Lehre in Österreich
- 26** PAMELA MEIL, ECKHARDT HEIDLING  
Kompetenzentwicklung in verteilten Arbeitsprozessen – Entgrenzung traditioneller Berufsfelder?

**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* 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.

- 31** HEIKE KRÄMER  
Alles neu rund ums Papier  
Ausbildung Papiertechnologe/-in und Fortbildung Industriemeister/-in – Papiererzeugung neu geordnet

- 35** GISELA METTIN  
Betriebswirt/-in für Management im Gesundheitswesen  
Karrierechance für Arzt-, Tierärzthelferinnen und Zahnmedizinische Fachangestellte

- 40** WILFRIED MALCHER,  
HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU  
Handelsfachwirte und Handelsfachwirtinnen:  
Eine Fortbildung mit Aufstiegsoption

- 45** CHRISTIANE LEHMHUS, REGINA MÜLLER  
Branchenvielfalt in der keramischen Industrie:  
Vier modernisierte Berufe gehen an den Start

- 48** GERBURG BENNEKER, RALF DORAU,  
KAROLA HÖRSCH, ANKE SETTELMAYER  
Interkulturelle Kompetenzen von Arzthelferinnen mit Migrationshintergrund

► **INTERNATIONAL**

- 51** MELANIE HOPPE  
Merkmale und Besonderheiten vollzeitschulischer Berufsausbildung in den Niederlanden, Österreich und Dänemark

► **PRAXIS**

- 55** WERNER GERWIN, FRANZISKA KUPFER,  
EGON MEERTEN  
Weiterentwicklung von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten mit multimedial gesteuerter Anleitung

► **HAUPTAUSSCHUSS**

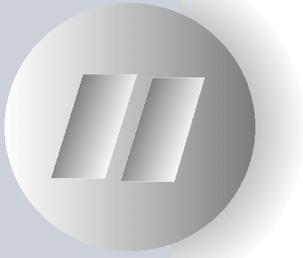
- 57** GUNTHER SPILLNER  
Bericht über die konstituierende Sitzung des Hauptausschusses am 28. Juni 2005 in Bonn

► **REZENSIONEN**

► **ABSTRACTS**

► **IMPRESSUM / AUTOREN**

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“ und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld.



## Berufsprinzip sichert Qualitätsanspruch der Ausbildung

► In dieser Ausgabe der Zeitschrift „BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Blickwinkeln mit der Umsetzung des Berufsprinzips und der Beruflichkeit in Ausbildungsordnungen sowie der Verbindung des Lernens in Betrieben und beruflichen Schulen.

Sie tun dies sowohl aus der Perspektive der Berufsausbildung sowie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Berufsbildungssysteme in Deutschland (RAINER BROETZ) und ausgewählten Nachbarländern (SABINE ARCHAN; MELANIE HOPPE; PETER SCHLÖGL) als auch aus der Perspektive der Entwicklungen in der Arbeitswelt (WERNER DOSTAL; ECKHARD HEIDLING/PAMELA MEIL). Verbunden damit ist auch ein Beitrag zu der während und nach der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes in Deutschland geführten Diskussion um das „Berufsprinzip“ als grundlegendes Ordnungsmodell für Ausbildungsberufe.

### Berufsprinzip bleibt unbestritten

Der Deutsche Bundestag hat in seiner Entschließung, die das am 1. April 2005 in Kraft getretene novellierte Berufsbildungsgesetz (BBiG) begleitet hat, deutlich gemacht, dass er die Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (HwO) als Ausbildung nach dem Berufsprinzip verstanden wissen will, das „... durch eine mehrjahrigere Berufsausbildung in breit angelegten bundeseinheitlichen Ausbildungsberufen die Möglichkeit (sichert), eine Vielzahl von konkreten beruflichen Tätigkeiten wahrzunehmen“ (BT-Drucksache 15/4752 vom 26. 1. 2005).

In der berufsbildungspolitischen Debatte wird dieses weithin unstrittige Festhalten am „Berufsprinzip“ zu Recht mit den Anforderungen der Betriebe an eine qualifizierte Fachkräftetätigkeit, mit dem Anspruch der jungen Generation auf eine zukunftsfeste – d. h. auch auf längere Sicht arbeitsmarktverwertbare – Berufsausbildung und häufig auch mit

der sozialintegrativen Funktion von Berufen begründet. Es bestehen jedoch zweifellos nicht unerhebliche Auffassungsunterschiede darüber, wie ein modernes Berufsprinzip in einer von kontinuierlichem Wandel geprägten Arbeitswelt mit einer wachsenden Zahl kleiner und spezialisierter Betriebe, insbesondere im Dienstleistungsbereich, in konkreten Ausbildungsordnungen für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe umzusetzen ist. Aktuell wird diese Diskussion im Zusammenhang mit Vorschlägen für neue Ausbildungsberufe besonders engagiert und teilweise strittig geführt.

Hier kann es durchaus hilfreich sein, sich den vom Gesetzgeber gewollten rechtlichen Rahmen für eine staatlich anerkannte Berufsausbildung vor Augen zu führen.

### BBiG garantiert hohe Qualität der Ausbildung

Nach dem Berufsbildungsgesetz soll in einer zwei- bis dreijahrigeren Berufsausbildung (§ 5 Abs. 1 Nr. 2 BBiG), die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendige berufliche Handlungsfähigkeit und Berufserfahrung vermittelt werden (§ 1 Abs. 3 BBiG). Dabei muss nicht nur die Zielsetzung, für eine „qualifizierte berufliche Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ auszubilden, sondern auch die Festlegung einer Mindestausbildungsdauer als inhaltliche Qualitätsgarantie verstanden werden, die nicht nur formal zu erfüllen ist. Das Berufsbildungsgesetz garantiert eine Berufsausbildung, für die nach Inhalt, Umfang, Qualitäts- und Anforderungsniveau bei durchschnittlicher Leistungsfähigkeit eines Auszubildenden – objektiv betrachtet – mindestens eine Ausbildungsdauer von zwei Jahren erforderlich ist. Unabhängig von der formal festgelegten Dauer würde demzufolge eine Ausbildung, die ihren Inhalten nach in der Regel in weniger als zwei Jahren absolviert werden kann, dem Qualitätsanspruch des Berufsbildungsgesetzes nicht entsprechen.

Die Qualitätsgarantie des Berufsbildungsgesetzes für die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ist das verfassungsrechtlich notwendige Pendant zu den so genannten „Ausschließlichkeitsgrundsätzen“ (§ 4 Abs. 2 und 3 BBiG). Sie schränken die Berufswahlfreiheit (Artikel 12 GG) und die Vertragsfreiheit (Artikel 2 GG) zugunsten von Qualitätssicherung ein. Nach § 4 BBiG darf für anerkannte Ausbildungsberufe nur *nach der Ausbildungsordnung* ausgebildet werden (Abs. 2; Ausschließlichkeitsgrundsatz 1, der auch für die betriebliche Ausbildung Erwachsener gilt), und dürfen Jugendliche nur *in anerkannten Ausbildungsberufen* ausgebildet werden (Abs. 3; Ausschließlichkeitsgrundsatz 2). Nur bei Erwachsenen, die nicht für anerkannte Ausbildungsberufe ausgebildet werden, überlässt es also der Gesetzgeber den Vertragspartnern (Betrieb und Auszubildende/Auszubildender) zum Beispiel, Inhalte und Dauer einer Qualifizierung beliebig zu vereinbaren. So gesehen ist das Berufsbildungsgesetz in erster Linie ein „Qualitätssicherungsgesetz“. Es will vor allem Jugendliche, aber auch Erwachsene vor Ausbildungen geringerer Qualität schützen. Eine nach dem Berufsbildungsgesetz geregelte Berufsausbildung soll die größtmögliche Gewähr für spätere berufliche Anpassungsfähigkeit bieten, Wege für den beruflichen Aufstieg eröffnen und damit auch eine bestmögliche soziale Sicherheit gewährleisten. Dieser Qualitätssicherungs- und Schutzgedanke, der die Einschränkung von Berufswahl- und Vertragsfreiheit verfassungsrechtlich erst zulässig macht, durchzieht das gesamte BBiG und muss deshalb auch und gerade die Entwicklung von Ausbildungsordnungen bestimmen.



Die aus den Ausschließlichkeitsgrundsätzen und der damit notwendig verbundenen Qualitätsgarantie abzuleitende Verpflichtung der Bundesregierung zur „Qualitätssicherung“ beim Erlass von Ausbildungsordnungen ist nicht nur zum Schutz der Auszubildenden vor minderwertiger Ausbildung gerechtfertigt und als „Preis“ für die Einschränkung von Berufswahl- und Vertragsfreiheit zwingend. Sie ist nach allseits einvernehmlichem Verständnis der an der Entwicklung von Ausbildungsberufen Beteiligten, das sind vor allem Sozialpartner, Bundesregierung und Länder, auch notwen-

dig, um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft und jedes einzelnen Betriebes durch die Ausbildung qualifizierten Fachkräftenachwuchses zu sichern. Sie ist deshalb auch wirtschafts- und beschäftigungspolitisch begründet.

## Inhalte bestimmen die Ausbildungsdauer

Gegenwärtig dreht sich die Diskussion um das Berufsprinzip und den mit ihm definierten Qualitätsanspruch vordergründig vor allem um die Frage der *Ausbildungsdauer*. Schon der Blick auf den gesetzlichen Rahmen legt aber den Akteuren nahe, keine Grundsatzdebatten über die Dauer einer dualen Berufsausbildung zu führen, sondern sich – unter Anlehnung der vom Berufsbildungsgesetz geforderten Maßstäbe – auf einen konstruktiven Diskurs über die Qualität der Ausbildungsinhalte zu konzentrieren. Es ist in erster Linie Sache des zuständigen Fachministeriums und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung als „Einvernehmensminister“ sicher zu stellen, dass im Ordnungsverfahren möglichst früh über die *Ausbildungsinhalte* Klarheit herrscht und sie den gesetzlichen Qualitätsvorgaben entsprechen. Wenn dies der Fall ist, kann und sollte über die zum Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit und der notwendigen Berufserfahrung für die Ausübung der infrage stehenden qualifizierten Fachkräftetätigkeit erforderliche Ausbildungszeit pragmatisch und von Fall zu Fall entschieden werden. Nach wie vor trifft die einvernehmlich von Sozialpartnern, Bund und Ländern in der „Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung“ des damaligen Bündnisses für Arbeit getroffene Feststellung zu, „... dass sich das Anspruchsniveau und die Verwertbarkeit einer Berufsausbildung im Beschäftigungssystem nicht an der Ausbildungsdauer bemessen, sondern vor allem an den Inhalten, die in den Ordnungsmitteln gefordert werden ...“, und dass es „bei der Festlegung der Ausbildungsdauer von Berufen ... insbesondere darauf (ankommt), wie viel Zeit zum Lernen, zur notwendigen Einübung und Wiederholung beruflicher Fähigkeiten bis zu deren sicherer Beherrschung im Arbeitsprozess durchschnittlich erforderlich ist, und nicht darauf, ob stärker theoretische oder stärker praktische Ausbildungsinhalte vermittelt werden“ (Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung – Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen, Beschluss vom 22. Oktober 1999; II. Ziffern 3.2 und 3.3.).

In ähnlicher Weise gilt das für die Diskussion um Ausbildungsberufe für *einfachere oder komplexere Fachkräftetätigkeiten*. Die dualen Ausbildungsberufe bilden das breite Spektrum der in der Berufspraxis sehr unterschiedlichen Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen von qualifizierten Fachkräften in den verschiedenen Berufs- und Tätig-



den, das Qualitätssiegel „staatlich anerkannte Berufsausbildung“ entwerten und auch im internationalen und europäischen Qualitätswettbewerb schaden (Stichwort „Europäischer Qualifikationsrahmen“). Am Ende würde dies für die Jugendlichen, die eine solide Basis für kontinuierliches berufliches Weiterlernen und dauerhafte Beschäftigungsfähigkeit brauchen, und für die Betriebe, die qualifizierten Fachkräftenachwuchs benötigen, mehr Schaden als Nutzen stiften.

## Differenzierung und Flexibilisierung nützt Betrieben und Jugendlichen

keitsfeldern im Großen und Ganzen nach wie vor gut ab. Im Übrigen bleibt richtig, dass sich „die beruflichen Anforderungen ... weiter wandeln, allerdings nicht durchgängig erhöhen (werden)“ und dass es „... weiterhin Arbeitsplätze mit weniger komplexen Anforderungen geben (wird), für die ausgebildet werden kann und muss“ (ebenda, Ziffer 3.1).

### PISA-Fehler in der Berufsausbildung nicht wiederholen

Dass Ausbildungsberufe für Tätigkeiten mit weniger komplexen Anforderungen – wie die Bündnispartner seinerzeit gleichfalls feststellten – insbesondere auch Jugendlichen mit schlechteren Startchancen Ausbildungs- und Beschäftigungschancen bieten können, ist unstrittig und zu begrüßen. Falsch wäre es aber, deshalb die Anforderungen der Ausbildungsberufe zielgruppen- statt arbeitsmarktorientiert zu definieren. Man hört neuerdings wieder häufiger, um alle Jugendlichen ausbilden zu können, brauche man auch anerkannte Ausbildungsberufe für leistungsschwächere Jugendliche, die den Anforderungen einer „normalen“ dualen Ausbildung nicht gewachsen seien. Dieses – nur vordergründig einleuchtende – Argument führt, abgesehen davon, dass damit die Qualitätsgarantie des Berufsbildungsgesetzes nicht eingelöst wird, in eine Situation, aus der sich das allgemein bildende Schulwesen mit verbindlichen und anspruchsvollen Bildungsstandards gerade zu befreien versucht. Der „PISA-Fehler“ der Allgemeinbildung war es, die Anforderungen für das Erreichen von Bildungsabschlüssen faktisch an der Leistungsfähigkeit der Absolventen zu orientieren statt an verbindlichen Qualitätsstandards, an die jeder – wie im „PISA-Siegerland“ Finnland – im Zweifel mit konsequent individueller Förderung heranzuführen ist. Dies hat dazu geführt, dass nahezu einem Viertel der Schulabgänger die für eine Berufsbildung notwendigen Basisqualifikationen fehlen. Darauf im dualen Berufsausbildungssystem mit der Wiederholung eben dieses „PISA-Fehlers“ zu reagieren, würde die *Arbeitsmarktverwertbarkeit* von Ausbildungsberufen gefähr-

Notwendig ist nicht weniger Qualität, sondern mehr Differenzierung und Flexibilität, die dem unterschiedlichen Qualifikationsbedarf der Arbeitswelt und deshalb zugleich den unterschiedlichen Interessen und dem unterschiedlichen Leistungsvermögen der Jugendlichen entsprechen. Das umso mehr, als auch vielfach belegt ist, dass die Tätigkeitsbereiche, in denen die kompetente Ausübung einer Fachkräftetätigkeit ein Höchstmaß an Allgemein- und Fachqualifikationen verlangt, in den meisten Wirtschaftsbereichen – zum Beispiel infolge der zunehmenden internationalen Arbeitsteilung (ECKHARD HEIDLING/PAMELA MEIL) – eher wachsen.

Die in den 90er Jahren in Deutschland weiterentwickelten Differenzierungs- und Flexibilisierungskonzepte für Ausbildungsberufe beschreibt RAINER BROETZ in seinem Beitrag. SABINE ARCHAN stellt das gegenwärtig in Österreich diskutierte „Modularisierungskonzept“ vor. Dahinter verbergen sich bei genauem Hinsehen den deutschen Flexibilisierungsinstrumenten (Fachrichtungen, Einsatzgebiete, [Pflicht-] Wahlbausteine, Stufenausbildung, Anrechnungsmodelle, Zusatzqualifikationen etc.) sehr ähnliche Ansätze.

Der Deutsche Bundestag weist in seiner oben zitierten Entschließung besonders darauf hin, dass Stufenausbildungen und die Möglichkeit zur Fortsetzung einer zweijährigen in einer dreijährigen Ausbildung auch mehr Ausbildungschancen für weniger leistungsstarke Jugendliche sichern könnten. Folgerichtig hat der Gesetzgeber die Bundesregierung verpflichtet, bei jeder Neuordnung von Ausbildungsberufen diese Möglichkeiten stets zu prüfen (§ 5 Abs. 2 Satz 2 BBiG). Der Hauptausschuss des Bundesinstitutes für Berufsbildung wurde in diesem Zusammenhang vom Deutschen Bundestag gebeten, „... Empfehlungen für die Überprüfung auch bestehender Ausbildungsordnungen hinsichtlich einer verstärkten Strukturierung als Stufenausbildung auszusprechen“ (BT-Drucksache 1547/52, S. 23).

Als Fazit aus dem Gesetzgebungsprozess zur Novellierung des neuen BBiG lässt sich somit festhalten, dass der Gesetz-

geber einerseits am hohen Qualitätsstandard einer *Berufsausbildung nach dem Berufsprinzip* festhält und andererseits alle Beteiligten aufgefordert, ja geradezu verpflichtet hat, in diesem Rahmen alle *Differenzierungs- und Flexibilisierungsmöglichkeiten* zu nutzen, um Jugendlichen mit unterschiedlichem Leistungsvermögen eine qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen.

## Qualitätssicherungsgedanke des BBiG muss die Entwicklung von Ausbildungsordnungen bestimmen

### System zertifizierter Qualifikationen für Leistungsschwächere entwickeln

Für Schulabgänger und Schulabgängerinnen, denen (noch) die erforderliche Ausbildungsreife für eine erfolgreiche duale Berufsausbildung fehlt, sollten die Möglichkeiten des schrittweisen Zugangs zu einer vollwertigen Berufsausbildung – auf die auch der Deutsche Bundestag ausdrücklich hinweist (ebenda, Seite 25) – breit genutzt werden. Hier sind insbesondere die in das Berufsbildungsgesetz integrierte betriebliche Berufsvorbereitung mit Qualifizierungsbausteinen aus Ausbildungsberufen sowie die im Ausbildungspakt vereinbarte betriebliche Einstiegsqualifizierung zu nennen.

Mit diesen ordnungspolitischen Leitlinien ist allerdings auch klargestellt, dass jungen Menschen mehr und systematischer Qualifizierungsmöglichkeiten außerhalb des gesetzlichen Rahmens des Berufsbildungsgesetzes eröffnet werden müssen, wenn sie (aus welchen Gründen auch immer) trotz aller Förderung die zum erfolgreichen Durchlaufen einer anerkannten Berufsausbildung erforderliche Leistungsfähigkeit und -bereitschaft nicht erreichen. Um solche junge Erwach-

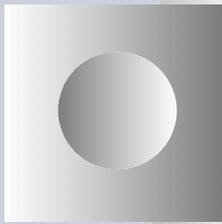
sene und Betriebe zusammenzubringen, die Beschäftigungsmöglichkeiten für einfache Tätigkeiten anbieten können, sollten die Konzepte der Qualifizierungsbausteine und der Einstiegsqualifizierung zu einem *System zertifizierter Qualifikationen* weiterentwickelt werden, die unmittelbar am Arbeitsmarkt verwertbar sind, zugleich aber Teil eines *schrittweisen Weges zum vollen Berufsabschluss* sein können. Gegenüber der Alternative, mehr Ausbildungsmöglichkeiten für Leistungsschwächere durch abgesenkte Qualitätsansprüche an eine duale Berufsausbildung zu schaffen, ist dies die wirtschafts-, beschäftigungspolitisch und ordnungspolitisch bessere Lösung.

*Zum Abschluss ein Wort in eigener Sache.* Das Bundesinstitut für Berufsbildung wirkt auf Weisung der Bundesministerien umfassend an der Erarbeitung oder Modernisierung von Ausbildungsberufen bzw. Ausbildungsordnungen mit. Sein Sachverstand ist vor allem auch dann gefragt, wenn es in Zweifelsfällen um die Frage geht, ob ein Vorschlag für einen neuen Ausbildungsberuf die gesetzlich und ordnungspolitisch unverzichtbaren Voraussetzungen für einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf erfüllt. Das Bundesinstitut führt die entsprechenden Arbeiten ergebnisoffen und mit dem Ziel durch, valide Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage für Bundesregierung und Sozialpartner vorzulegen. Der Zeitrahmen für entsprechende Untersuchungen oder Gutachten ist in den letzten Jahren allerdings überwiegend so knapp bemessen, dass die Einhaltung wissenschaftlicher Standards nicht immer gelingen kann. Das Bundesinstitut wird im Zweifel zukünftig schon zu Beginn einer solchen Untersuchung deutlicher machen müssen, dass zwar für die Entscheidung hilfreiche Materialien, plausible Expertenmeinungen und auf Sachkompetenz gegründete Einschätzungen vorgelegt werden können, aber nicht nach wissenschaftlichen Standards zwingende und unangreifbare Ergebnisse.

Eine Rückkehr zu den überlangen Vorlaufzeiten der Ordnungsverfahren früherer Jahre kommt angesichts der politischen Rahmenbedingung und der Notwendigkeit, rasch auf neue Anforderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren, sicher nicht infrage. Gleichwohl ist es auch im wohlverstandenen Interesse von Betrieben und Jugendlichen kaum vertretbar „im Zweifel Schnelligkeit vor Qualität“ zum Grundsatz der Ordnungsarbeit zu machen. Deshalb ist es umso wichtiger, die systematische – „präventive“ – *Dauerbeobachtung der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen und Berufstätigkeiten* deutlich breiter auszubauen. Dies einerseits um systematischer und kontinuierlicher die Branchenentwicklungen auf neue Ausbildungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten „abzuklopfen“ und andererseits, um bei Vorschlägen für Ausbildungsberufe rascher auf valide Entscheidungshilfen zurückgreifen zu können. Regelmäßige auf systematischer Grundlage stattfindende „Branchenmonitorings“ könnten ein wichtiges Instrument dazu sein. ■



**MANFRED KREMER**  
Präsident des Bundesinstituts  
für Berufsbildung, Bonn



## Manfred Kremer neuer Präsident des Bundesinstituts

► Manfred Kremer, Jahrgang 1946, ist seit dem 1. Juli 2005 neuer Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Im Rahmen einer Feierstunde am 28. Juni in Bonn verabschiedete Staatssekretär Wolf Michael Catenhusen, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), den bisherigen Präsidenten Professor Dr. Helmut Pütz sowie den langjährigen Abteilungsleiter Folkmar Kath in den Ruhestand und führte Manfred Kremer in das neue Amt ein.



Walter Brosi, Manfred Kremer, Folkmar Kath, Prof. Dr. Helmut Pütz (v. l.) bei der Feierstunde im Bundesinstitut für Berufsbildung am 28. Juni 2005

Der gebürtige Kölner ist gelernter Versicherungskaufmann und diplomierter Volkswirt. Mit ihm tritt ein ausgewiesener und engagierter Berufsbildungsfachmann an die Spitze des Bundesinstituts: Seit Januar 2002 leitete er die Unterabteilung „Berufliche Bildung“ des BMBF, nachdem er viele Jahre als Referatsleiter für die Grundsatzfragen der Berufsbildungspolitik zuständig war. Zuletzt gehörte auch die Rechts- und Fachaufsicht über das BIBB zu seinen Aufgaben.

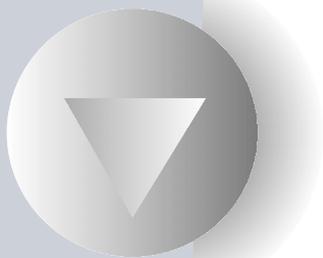
### Manfred Kremer

geboren am 28. April 1946 in Köln

1962	Realschulabschluss
1962–1966	Ausbildung und Berufstätigkeit als Versicherungskaufmann
1966–1970	Studium der Sozialarbeit, Berufspraktikum im Jugend- und Sozialamt des Landkreises Köln
1970	Sozialarbeiter (grad.), Hochschulreife
1970–1975	Diplom-Volkswirt
1975–1979	Forschungsassistent, Universität Bochum
1979–2005	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, jetzt Bundesministerium für Bildung und Forschung
seit Dezember 1993	als Referatsleiter zuständig für Grundsatzfragen der Berufsbildungspolitik
seit Januar 2002	Leiter der Unterabteilung „Berufliche Bildung“
seit 1. Juli 2005	Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

Seine Laufbahn im damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft begann Manfred Kremer nach dem Studium der Sozialarbeit sowie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Köln und anschließender Forschungsassistenten an der Universität Bochum. Die Arbeit des BIBB ist dem neuen Präsidenten nicht nur durch seine Tätigkeit im BMBF vertraut. Er kennt das Bundesinstitut auch aus der Mitwirkung in verschiedenen Gremien – seit Februar 2002 war er Mitglied des Hauptausschusses des BIBB als Beauftragter der Bundesregierung.

Nachfolger von Manfred Kremer im Bundesministerium für Bildung und Forschung wird Walter Brosi, der bisherige stellvertretende Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, der ebenfalls an diesem Tag seine Ernennungsurkunde erhielt.



## Modernisierung der Berufsbildung wird fortgesetzt

23 Ausbildungsberufe und 10 Fortbildungsberufe gehen in diesem Jahr an den Start

HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

► **Mit fünf neuen und 18 aktualisierten Ausbildungsberufen wird in diesem Jahr die Modernisierung der dualen Berufsausbildung fortgesetzt. Die Anzahl der seit 1996 neu geordneten Ausbildungsberufe erhöht sich dadurch auf 252, wovon 42 Berufe völlig neu geschaffen und 210 Berufe modernisiert wurden. Darüber hinaus haben auch die Neuordnungsaktivitäten bei der Fortbildung zugenommen: Zehn Fortbildungsregelungen treten voraussichtlich 2005 in Kraft.**

### Neuordnung der Ausbildungsberufe

Die Neuordnung der Ausbildungsberufe betrifft in diesem Jahr eher die kleineren Ausbildungsberufe mit niedrigen Ausbildungszahlen in sehr unterschiedlichen Wirtschaftszweigen und Branchen, wie z. B. die Ausbildungsberufe in der Branche der Kurier-, Express- und Postdienstleistungen (KEP-Branche), im Tourismus, in der Schifffahrtswirtschaft, der Landwirtschaft, der Textil- und Lederwirtschaft, der Chemiewirtschaft, der Medien- und Papierwirtschaft, dem Lebensmittelhandwerk, der keramischen Industrie, der Bauwirtschaft, für Industriebetriebe der Oberflächentechnologie

sowie auch Ausbildungsberufe, die in verschiedenen Branchen und Wirtschaftszweigen eingesetzt werden können. Hierbei gelten Ausbildungsberufe als *neu*, wenn sie keinen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG/HwO als Vorgänger haben, der durch die Neuordnung außer Kraft tritt. Bezugspunkt ist der jeweils im Bundesgesetzblatt veröffentlichte Verordnungstext.

Zu den modernisierten Ausbildungsberufen gehören drei Gruppen:

- Ausbildungsberufe mit neuen Konzeptionen und Schneidungen von einzelnen oder einer Gruppe von Ausbildungsberufen;
- bestehende Ausbildungsberufe, die aktualisiert und erweitert wurden;
- bestehende Ausbildungsberufe, die nur in einzelnen Punkten überarbeitet worden sind (Teilnovellierung).

Die Tabelle zeigt die Bilanz der Neuordnungsaktivitäten von 1996 bis heute.

Tabelle 1 **Anzahl der neuen und modernisierten Ausbildungsberufe 1996 bis 2005**

Jahr	neu	modernisiert	gesamt
1996	2	17	19
1997	5	44	49
1998	8	21	29
1999	2	28	30
2000	1	12	13
2001	3	8	11
2002	4	15	19
2003	7	21	28
2004	5	26	31
2005	5	18	23
1996 bis 2005	42	210	252

Stand Juni 2005

Mit 252 neuen und modernisierten Ausbildungsberufen (bei insgesamt ca. 350 staatlich anerkannten Ausbildungsberufen) konnten innerhalb von neun Jahren ein großer Teil der Berufe auf den neuesten Stand der Entwicklung gebracht sowie – wo erforderlich – auch für neue Branchen und Wirtschaftszweige neue Ausbildungsberufe, insbesondere für den Dienstleistungsbereich, geschaffen werden. Die Berufe wurden fit gemacht für die gestiegenen und veränderten Anforderungen in den Unternehmen. Bei vielen Ausbildungsberufen sind Differenzierungen und Wahlmöglichkeiten entsprechend dem flexiblen und speziellen Bedarf der Betriebe vorgesehen.

Die neuen und modernisierten Ausbildungsberufe tragen mit den umfangreichen Neuerungen auch zu einer nach-

haltigen Unterstützung der Ausbildungsinitiative 2005 für mehr Ausbildungsstellen bei. Die Betriebe sind aufgefordert, verstärkt Ausbildungsverhältnisse in den zwei- und dreijährigen neuen und modernisierten Ausbildungsberufen anzubieten.

## Neuordnung der Fortbildungsberufe

Zehn Fortbildungsregelungen treten voraussichtlich 2005 in Kraft und haben dadurch eine bundesweite Gültigkeit. Das gilt insbesondere für die, die in eine bundesrechtliche Regelung nach § 53 BBiG überführt werden.

Neben den vier Meister-Fortbildungen und der Fortbildung zum Geprüften Pharmareferenten/zur Geprüften Pharmareferentin entstammen die Hälfte der Fortbildungsgänge aus dem kaufmännischen Bereich.

In den folgenden Beiträgen wollen wir Sie, liebe Leserinnen und Leser, über Berufskonzepte und ausgewählte Berufe als Ergebnis der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie der Neuordnungsaktivitäten 2005 informieren. ■

## Literatur und Materialien

([www.bibb.de/de/335.htm](http://www.bibb.de/de/335.htm))

### Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2005

Mit einer Einleitung und einer Übersicht über alle seit 1996 neu geordneten Berufe

89 Seiten, ca. 1,8 MB

### Schaubilder zur Berufsbildung – Ausgabe 2005

Strukturen, Entwicklungen

123 Seiten, ca. 0,4 MB

### Das Berufsbildungsreformgesetz (BerBiRefG) vom 23. März 2005

#### Informationen zu Aus- und Fortbildungsverordnungen

Aus- und Fortbildungsverordnungen werden im Bundesgesetzblatt und im Bundesanzeiger veröffentlicht. Ausbildungsordnungen und Neuordnungsarbeiten für Fortbildungsberufe sind im Informationssystem A.WE.B. des BIBB zu finden ([www.bibb.de/de/774.htm](http://www.bibb.de/de/774.htm)).

Fortbildungsberufe des Bundes werden auch im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe geführt und im Informationssystem der Bundesagentur für Arbeit: BERUFEnet

#### Ausbildungsinhalte finden in MERKUR – Medien ERKunden Und Recherchieren

Unter der Adresse [www.af-medieninfo.de](http://www.af-medieninfo.de) erprobt das BIBB ein berufsbezogenes Medieninformationssystem für Ausbildungskräfte. Am Beispiel des Mechatronikers/der Mechatronikerin sind bereits ca. 200 Ausbildungsmittel vom Arbeitsblatt bis zur Projektarbeit mit ausführlichen Einblicken vorhanden. Bisher basieren die Einträge weitgehend auf Darstellungen auf Medien der Kooperationsverlage des BIBB. Eine Erweiterung auf sämtliche bundesweiten Verlagsprodukte ist vorgesehen.

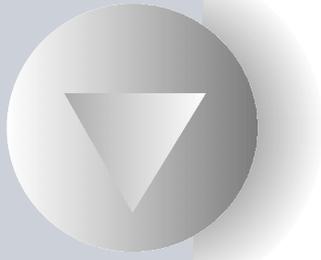
## Übersicht 1 Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2005

Lfd. Nr.	Ausbildungsberufe	Dauer
1.	Änderungsschneider/-in (neu)	2 Jahre
2.	Baustoffprüfer/-in: • Schwerpunkt Geotechnik • Schwerpunkt Mörtel- und Betontechnik • Schwerpunkt Asphalttechnik	3 Jahre
3.	Binnenschiffer/-in	3 Jahre
4.	Fachkraft Agrarservice (neu)	3 Jahre
5.	Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	2 Jahre
6.	Fleischer/-in	3 Jahre
7.	Industriekeramiker/-in Anlagentechnik	3 Jahre
8.	Industriekeramiker/-in Dekorationstechnik	3 Jahre
9.	Industriekeramiker/-in Modelltechnik	3 Jahre
10.	Industriekeramiker/-in Verfahrenstechnik	3 Jahre
11.	Kaufmann/Kauffrau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	3 Jahre
12.	Kaufmann/Kauffrau für Tourismus und Freizeit (neu)	3 Jahre
13.	Oberflächenbeschichter/-in	3 Jahre
14.	Papiertechnologe/Papiertechnologin • Fachrichtung Papier, Karton und Pappe • Fachrichtung Zellstoff	3 Jahre
15.	Polster- und Dekorationsnäher/-in	2 Jahre
16.	Produktionsfachkraft Chemie	2 Jahre
17.	Produktionsmechaniker/-in – Textil	3 Jahre
18.	Produktveredler/-in – Textil	3 Jahre
19.	Reiseverkehrskaufmann/-frau	3 Jahre
20.	Sattler/-in: • Fachrichtung Fahrzeugsattlerei • Fachrichtung Reitsportsattlerei • Fachrichtung Feintäschnerei	3 Jahre
21.	Servicefahrer/-in (neu)	2 Jahre
22.	Technische(r) Produktdesigner/-in (neu)	3 Jahre
23.	Tierwirt/-in • Fachrichtung Rinderhaltung • Fachrichtung Schweinehaltung • Fachrichtung Geflügelhaltung • Fachrichtung Schäferei • Fachrichtung Imkerei	3 Jahre

Stand: Juni 2005

## Übersicht 2 Fortbildungsregelungen der Aufstiegsfortbildung in 2005

1.	Geprüfte(r) Meister/-in für Veranstaltungstechnik
2.	Geprüfte(r) Industriemeister/-in – Fachrichtung Papierezeugung
3.	Geprüfte(r) Fachwirt/-in Außenwirtschaft und -handel
4.	Geprüfte(r) Pharmareferent/-in
5.	Geprüfte(r) Handelsfachwirt/-in
6.	Geprüfte(r) Industriemeister/-in – Fachrichtung Textil
7.	Geprüfte(r) Controller/-in
8.	Geprüfte(r) Bilanzbuchhalter/-in
9.	Geprüfte(r) Fachkaufmann/-frau für Marketing
10.	Geprüfte(r) Industriemeister/-in – Fachrichtung Mechatronik



## Berufliche Flexibilisierung und Berufsprinzip

► Die Diskussion um mangelnde Ausbildungsplätze, nicht ausbildungsreife Jugendliche und den europäischen Qualifizierungsrahmen hat die Flexibilisierungsdebatte von Berufen in der Ordnungsarbeit neu entfacht. Dabei stellt sich die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung des Berufsprinzips im Allgemeinen und die der Handlungsorientierung und gestaltungsoffenen Strukturkonzepte im Besonderen. Welche Möglichkeiten bietet die Flexibilisierung von Berufen, und welche Auswirkungen hat diese auf das Berufsprinzip? In diesem Zusammenhang werden die Positionen der politischen Parteien und Sozialpartner bei der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) dargestellt. Abschließend entwickelt der Autor Thesen für eine Weiterentwicklung des Berufsprinzips.



**RAINER BRÖTZ**

Dipl.-Soziologe, Leiter des Arbeitsbereichs „Kaufmännische Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft, A.WE.B“ im BIBB

### Die Entwicklung des Berufsprinzips – Rückblick

Ein historisches Verdienst des BBiG von 1969 war es, dass neben einer bundeseinheitlichen Regelung der Berufe das Berufsprinzip gesetzlich verankert wurde. Zu den Kernelementen des deutschen Berufsausbildungssystems gehören die in § 1 BBiG verankerten Standards wie

- die Vermittlung der notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigen;
- die Durchführung der Ausbildung in einem geordneten Ausbildungsgang;
- der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung;
- die berufliche Fortbildung, die die berufliche Handlungsfähigkeit erhalten;
- die berufliche Umschulung, die zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen soll.

Vor diesem Hintergrund verabschiedete 1974 der Bundesausschuss für Berufsbildung eine Empfehlung zu „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen“.

Der Hauptausschuss des BIBB bestätigte im Jahre 2000 in einem Diskussionspapier die Empfehlung und schlug vor, die Kriterien „als wesentliche Entscheidungsgrundlage“ für die Anerkennung von Ausbildungsberufen heranzuziehen. Die qualifikatorisch-arbeitsmarktbezogenen Funktionen, die sozio-kulturelle und sozial-integrative sowie die individuell-subjektive Bedeutung des Berufsprinzips wurde u. a. von LAUR-ERNST herausgearbeitet. LAUR-ERNST weist zu Recht darauf hin, dass mit dem Beruf „Vertrauen“ geschaffen wird und die Berufsverbände, Kammern und Gewerkschaften den Inhaber eines Berufes „protektionieren“. Je vielschichtiger und anspruchsvoller ein Beruf definiert sei, desto geringer sei die Zahl der Mitbewerber und desto höher die Wahrscheinlichkeit, einen Arbeitsplatz zu erhalten.



Die CDU/CSU-Fraktion vertritt die Auffassung, dass aufgrund der Wissensgesellschaft die Berufsbilder immer theorielastiger würden. „Vor diesem Hintergrund sei es wichtig, dreijährige Berufsbilder auch stufenweise zu organisieren, um eine Zwischenzertifizierung zu erreichen.“ (ebd. S. 38)



Ausbildungszentrum des Jugendsozialwerks für arbeitslose Jugendliche in Dresden  
Quelle: Bundesbildstelle

Die Fraktion der BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN weist in diesem Zusammenhang darauf hin, „... dass die Forderung nach mehr Flexibilität und das Eingehen auf betriebliche Erfordernisse nicht zu einer Schmalspurausbildung führen dürfe.“ (ebd. S. 40)

Die FDP-Fraktion plädierte für eine stufenweise Ausbildung und Modularisierung der Ausbildungsgänge, um „soziale Härtefälle zu lösen“. „Durch die Gliederung der Ausbildung in Grund- und Qualifizierungsbausteine würden auch Unternehmen mit eingeschränkten Ausbildungsmöglichkeiten in die Berufsausbildung einbezogen.“ (ebd. S. 41)

Die Bundesregierung schätzt die Öffnung für die Stufenausbildung wie die SPD- und die Grünen-Fraktion verhalten ein: „Es gebe natürlich Bereiche der beruflichen Ausbildung, die sich nicht für eine Stufenausbildung eignen. Auf der anderen Seite sollen für benachteiligte junge Menschen Korridore durch Stufenausbildungen geschaffen werden. Das BMBF habe hier keine feste zahlenmäßige Vorstellung, aber man habe ein Verfahren gewählt, das in jedem Einzelfall eine Begründung für den eingeschlagenen Weg erfordere.“ (ebd. S. 42)

In der Einzelbegründung zu § 5 heißt es schließlich: „Die damit zum Ausdruck gebrachte Priorität für einen grundsätzlich flexibleren Aufbau der Ausbildungsordnungen stellt keineswegs eine Abkehr vom Berufsprinzip dar. Dies wird durch die weiterhin am Berufsprinzip orientierten bundesweit einheitlichen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen weiterhin gewährleistet.“ (ebd. S. 44)

Die Gewerkschaften haben ihre ablehnende Haltung gegenüber zweijährigen Berufen bekräftigt. Dem Modell der Stufenausbildung stehen nicht alle Gewerkschaften ablehnend gegenüber. Die Arbeitgeberverbände begrüßen die Öffnung für zweijährige Berufe, kritisieren aber die Vertragsgestaltung der Stufenausbildung, die einen Vertrag über die gesamte Dauer der Ausbildung vorsieht.

## Anforderungen an moderne Ausbildungsberufe

### 1. VERTIKALE UND HORIZONTALE DURCHLÄSSIGKEIT ERMÖGLICHEN

Die Flexibilität des Berufs „nach unten“ ist im Sinne des Berufsprinzips nicht beliebig dehnbar. Bei gestuften und flexiblen Berufen sollten Konzepte im Vordergrund stehen, die einen hohen Grad an Durchlässigkeit der unteren zu höheren Stufen ermöglichen.

Als Kriterien für flexible und gestufte Berufe werden vorgeschlagen

- Berufe entsprechen den Bestimmungen des BBiG. Das beinhaltet berufliche Handlungsfähigkeit, die weiterführende berufliche Fachbildung u. a. als Vorbereitung auf eine vielseitige, berufliche Tätigkeit ermöglicht.
- Berufe müssen den Kriterien der Empfehlungen des Bundes- bzw. Hauptausschusses zur Anerkennung von Ausbildungsberufen entsprechen.
- Durch mindestens einen Brücken- oder mehrere Anschlussberufe ist die Fortsetzung der Ausbildung zu einem voll- oder höherwertigen Abschluss sicher zu stellen (BRÖTZ, SCHWARZ 2004a).
- Dies setzt die curriculare Abstimmung der Inhalte und die Anerkennung der bisher erworbenen beruflichen Qualifikationen (Berufsausbildungsvorbereitung und zweijährige Berufe) voraus.
- Jede Form der Ausbildung sollte so angelegt sein, dass sie eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit auf den unterschiedlichen Qualifikationsebenen ermöglicht. Eine auf Integration setzende Stufenausbildung ist so umzusetzen, dass sie die individuelle Förderung von unterschiedlich begabten Jugendlichen ermöglicht.
- Modelle der (Stufen-)Ausbildung sind so anzulegen, dass sie einer zu starken Spezialisierung entgegenwirken und die Anzahl der Berufe verringern.
- Bei gestuften und flexiblen Ausbildungsmodellen ist darauf zu achten, dass es zu keinem Qualifikationsgefälle zwischen Groß- und Kleinbetrieben, zwischen Ballungsgebieten und strukturschwachen Regionen und zu Verwerfungen zwischen Ost- und Westdeutschland kommt.
- Berufe (= Ausgangsniveau) zu stufen ist sinnvoll, wenn die Stufen nach oben führen, außerdem aus Gründen der Didaktik und der Lernmotivation. Deshalb sind alle fle-

xibel gestalteten Ausbildungsberufe so anzulegen, dass der Durchstieg zu einem voll- oder höherwertigen Abschluss möglich ist. Also: „Kein Abschluss ohne Anschluss!“ (BELLAIRE, BRANDES 2004)

## 2. FÖRDERUNG DER BENACHTEILIGTEN STATT ANLERNBERUFE

Die Befürworter der Einführung von zweijährigen theoriegeminderten Ausbildungsberufen haben zwei Ziele: die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe erhöhen und zugleich benachteiligte Jugendliche fördern. Ob sich damit neue Ausbildungsplätze erschließen lassen, und inwieweit mit einer verkürzten und inhaltlich reduzierten Ausbildung neue Ausbildungs- und Beschäftigungschancen eröffnet werden, muss sich noch erweisen (BRÖTZ, SCHWARZ 2004b). Eine kürzere Ausbildungsdauer von Berufen für lern- und leistungsschwache Jugendliche verkennt zwei Probleme. Zum einen selektiert und stigmatisiert sie eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen, anstatt ihnen bildungspolitische Optionen zu eröffnen, und zum anderen verkürzt sie gerade jenen Auszubildenden die Ausbildungsdauer, die einer besonderen fachlichen oder pädagogischen Unterstützung bedürfen.

Auch ist nicht ausgemacht, dass Einfachberufe überhaupt Jugendlichen mit schlechteren Voraussetzungen zugute kommen werden oder ob nicht bei knappem Angebot ein Verdrängungswettbewerb durch Ausbildungsplatzsuchende mit höherer Vorbildung stattfindet.

Absolventen zweijähriger Berufe unterliegen auch einem höheren Arbeitsplatzrisiko als Absolventen dreijähriger Berufe. Während im Jahre 2002 das Risiko, nach der Ausbildung arbeitslos zu werden, im Durchschnitt aller Berufe bei 8,8% lag, waren es bei den zweijährigen Ausbildungsberufen 11,1%. Am stärksten von Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung betroffen sind Fachkräfte im Gastgewerbe (24,1%), Teilezurichter (20,1%), Hochbaufacharbeiter (19,6%) und Handelsfachpacker (18,1%) (Quelle: BERUFE-Net, abgefragt am 18. 5. 2005). Die Zahlen spiegeln den signifikanten Zusammenhang wider zwischen niedriger Qualifikation und erhöhtem Arbeitsplatzrisiko. „Je niedriger die formale Qualifikation, desto schlechter die Position auf dem Arbeitsmarkt.“ (DOSTAL 2001)

Ab dem Ausbildungsjahr 2007 wird eine Trendwende bei den Absolventen/-innen der allgemein bildenden Schulen einsetzen. Ausgehend von den Prognosen wird sich ihre Zahl in den neuen Bundesländern von heute 160.000 auf 80.000 bis 2015 halbieren. Die geschätzte Nachfrage im Westen wird auch im Jahre 2015 noch bei 490.000 bis 500.000 liegen und damit um 10.000 bis 20.000 höher sein als im Jahre 2000 (BROSI, TROLTSCH, ULRICH 2001). Es gilt also rechtzeitig dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken.

Denn volkswirtschaftlich wird der Wettbewerb nicht mit gering qualifizierten Fachkräften, sondern mit breit und höher qualifizierten Arbeitskräften entschieden.

Dem Beispiel des dreigegliederten Schulsystems zu folgen und Anlernberufe (durch Einstiegsqualifizierung), Einfachberufe (durch theoriegeminderte 2-jährige Berufe) und Fachberufe (3-jährige Berufe) zu etablieren, könnte eher zu Stigmatisierung und Statusverlust führen, als die Förderung benachteiligter Jugendlicher zielgruppengerecht zu verbessern. Auch ist das dreigegliederte Schulsystem im internationalen Vergleich nicht unbedingt ein Vorbild. Es sollten keine weiteren Barrieren aufgebaut werden, die die Durchlässigkeit behindern.

## 3. „BASISBERUFE“ KONTRA ZERSPLITTERUNG

„Basisberufe“, die sich am Berufsprinzip und an einheitlichen Standards orientieren, können eine Lösung sein, um die Qualifikationsanforderungen eines Hightech-Landes zukünftig zu erfüllen: Basisberufe – mit gemeinsamen Inhalten und flexiblen Anteilen – können den Rahmen für eine umfassende Qualifizierung bilden. Basisberufe könnte bedeuten, Inhalte und Vermittlung an einem definierten beruflichen Anforderungsprofil auszurichten und einen verbindlichen Rahmen zu schaffen, der es allen Akteuren erlaubt, ihre jeweiligen Stärken besser einzusetzen. Beispielshaft sollen die Berufe in der Finanzwirtschaft genannt werden. Ausgehend vom Wandel der Finanzmärkte, neuer Arbeits- und Unternehmensstrukturen und den Auswirkungen der Globalisierung wird es künftig nicht mehr ausreichen in den Kategorien einzelner Teilbranchen der klassischen Finanzwirtschaft zu denken. Eine adäquate Antwort sind neue Strukturmodelle für die gesamte Finanzdienstleistungsbranche, eingebunden in ein Konzept lebensbegleitenden Lernens. Analog zum Branchenkonzept der IT-Berufe wären Kernqualifikationen für die Berufe Bank-, Versicherungs-, Investmentfondskaufleute und ggf. der Immobilienkaufleute denkbar. Ziel einer solchen Ausbildung bleibt die volle berufliche Handlungsfähigkeit, die durch eine Kombination von Kern- und Fachqualifikationen erreicht werden. Das „Neue“ und „Andere“ ist, dass die Inhalte nicht mehr als Aufbaustufen verstanden werden, sondern integrativ vermittelt werden bzw. bei denen die Grenzen zwischen Kern- und Fachqualifikationen fließend sind. Ausbildungskonzepte dieser Art sind so angelegt, dass die Beruflichkeit vom ersten Tage der Ausbildung umgesetzt wird. Insofern greift die häufig erhobene Kritik und Skepsis nicht, dass Berufe dieser Art zu wenig praxisorientiert seien und damit Nachlernzeiten zur Folge hätten. Das Gegenteil ist der Fall, die Ausbildung kann sich schon im ersten Ausbildungsjahr am Berufsprofil orientieren, stärker auf betriebliche Belange eingehen, eine gemeinsame Beschulung ist möglich und der Wechsel in andere Berufe der Branche wird erleichtert.

## Alternative zum Berufs- prinzip ist nicht in Sicht

Die Evaluation der vier IT-Berufe hat gezeigt, dass die Gesamtstruktur stimmig ist und hohe Akzeptanz in den Betrieben und bei den Jugendlichen gefunden hat: Ausgerichtet am Profil eines Basisberufes sollten betriebliche und schulische Ausbildungszeiten nach Dauer und Zeitpunkt innerhalb eines Rahmens verhandelbar sein. Je nach grundlegenden, übergreifenden, fachtheoretischen oder fachspezifischen, arbeitsprozessorientierten Inhalten würde mal der Betrieb bzw. der betriebliche Ausbildungsverbund oder die Schule einen größeren Anteil der Vermittlung übernehmen.

Lern- und Ausbildungsschwierigkeiten der Jugendlichen müssten auf die gleiche Weise durch zeitlich, inhaltlich und pädagogisch individuell differenzierte Fördermöglichkeiten ausgeglichen werden. Basisberufe sollten eine bestimmte Mindestdauer (zwei bis drei Jahre) haben und den Durchstieg zu höheren Ausbildungsgängen sowie zur Hochschule ermöglichen.

Jugendliche, die trotz individueller Förderung einen Berufsabschluss nicht schaffen, sollten die Möglichkeit der Anerkennung und Zertifizierung erworbener Qualifikationen erhalten sowie die des Wiedereinstiegs. Dies würde den beruflichen Durchstieg erleichtern und eine Lücke, die das BBiG gelassen hat, schließen. Basisberufe könnten schließlich die Anzahl der existierenden Berufe vermindern und damit auch zu weniger Bürokratie und Regulierung beitragen.

## Fazit

Das Berufsprinzip wird durch seine offene und dynamische Form den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen gerecht. Seine Orientierungsfunktion sollte deshalb nicht aufgegeben werden. Der Beruf bildet immer noch einen, wenn nicht den „Kristallisationspunkt sozialer Identität“.

Bei der Umsetzung des neuen BBiG wird von Bedeutung sein:

- welche Maßnahmen zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses ergriffen werden,
- welchen Stellenwert das Berufsprinzip bei der Schaffung des nationalen und europäischen Qualifizierungsrahmens einnehmen wird
- und welche Rolle schließlich Bund und Länder im Rahmen der Zuständigkeit der Berufsbildung spielen werden (Stichwort Föderalismusdebatte).

Das neue BBiG hält am Berufsprinzip fest. Gleichzeitig ist mit der Flexibilisierung eine Tendenz entstanden, Berufe zu zersplittern und das Berufsprinzip auszuhöhlen. Dies gilt für alle Berufe ohne Anschlussfähigkeit und mit geringer Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt, unabhängig von der Ausbildungsdauer. Offen ist auch, ob der Wegfall einer „breit angelegten beruflichen Grundbildung“ zu mehr theoriegeminderten Berufen führen und das Berufsprinzip unterhöhlen wird. Der Ausgang der Debatte ist ungewiss, eine Alternative zum Berufsprinzip, die diese Vermittlungs- und Steuerungsfunktion übernehmen könnte, ist nicht in Sicht. ■

### Literatur

\* Vgl. dazu auch: Brötz, Rainer: „Das Berufsprinzip im Kontext neuer Strukturkonzepte in der Aus- und Weiterbildung und der Flexibilisierungsdiskussion“. In: IAB Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung „Perspektiven des Berufskonzeptes – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt“ Sammelband, Hrsg. Jacob/Kupka 2005

Bellaire, E.; Brandes H.: Kein Abschluss ohne Anschluss – zur Gestaltung zweijähriger Berufe in der Schweiz. In: BWP 33 (2004) 3, S. 42–45

Borch, H.; Weißmann, H. (Hrsg.): IT-Berufe machen Karriere, Hrsg. BIBB, Bielefeld 2002

Brötz, R.; Schwarz, H.: Flexibilisierung der beruflichen Ausbildung bzw. Stufenausbildung und Modularisierung, Thesenpapier im Rahmen der Expertenanhörung zur Reform der beruflichen Bildung im Ministerium für Wirtschaft und Arbeit NRW am 5. Oktober 2004, 2004 a

Brötz, R.; Schwarz, H.: Mehr Ausbildungsplätze durch Einfachberufe? BIBB, Bonn 2004 [www.bibb.de/de/13684.htm](http://www.bibb.de/de/13684.htm), zuletzt abgefragt am 18. 5. 2005, 2004 b

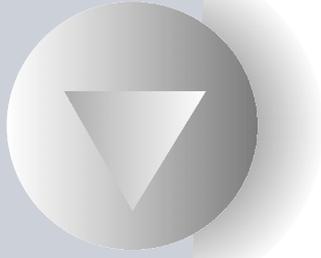
Brosi, W.; Trotsch, K.; Ulrich, J. G.: Nachfrage Jugendlicher nach Ausbildungsplätzen. Analyse und Prognosen 2000–2015. Forschung Spezial, Heft 2. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2001

Deutscher Bundestag, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/4752 vom 26. 1. 2005 Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (17. Ausschuss)

Dostal, W.: Neue Herausforderungen an Qualifikation und Weiterbildung im Zeitalter der Globalisierung, Nürnberg 2001

Krämer, H.: Evaluation Mediengestalter/Mediengestalterin für Digital- und Printmedien – Ergebnisse und Ausblicke, Hrsg. BIBB, Bonn 2004; vgl. auch: Neuer Ausbildungsberuf „Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien“ in der Praxis. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: BWP 30 (2001) 5, S. 9–13

Laur-Ernst, U.: Das Berufskonzept – zukunftsfähig auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen. In: Benachteiligte durch berufliche Qualifizierung fördern. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Bonn 2001



## Facetten des Berufsbegriffs

### Vielfalt von Berufsbezeichnungen erschwert die Orientierung

► Die Begrifflichkeiten rund um den Beruf sind weiterhin unscharf und bedürfen einer genauen Wahrnehmung und behutsamen Pflege. Die Vielfalt der Berufsbezeichnungen verwirrt die Berufswähler, und oft treten Bezeichnungen des Ausbildungsabschlusses an deren Stelle. Im Arbeitsmarkt ist die Berufszuordnung zwar dominant, doch erschwert hier eine übermäßige Differenzierung die Übersicht. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer allgemein verständlichen und übersichtlichen Gliederung der Berufelandschaft. Der Beitrag beleuchtet die verschiedenen Sichtweisen des Berufsbegriffs und fordert alltagsnahe, aussagefähige und treffende Begriffe.

#### Begrifflichkeiten rund um den Beruf

Auch wenn heute die Formen der Erwerbsarbeit häufig verschwimmen und mit traditionellen Begrifflichkeiten nur noch schwer beschrieben werden können, ist der Berufsbegriff weiterhin präsent und anerkannt. Es deutet sich sogar an, dass mit dem Aufkommen neuer selbstständiger und mittelbarer Erwerbsformen (Arbeitnehmerüberlassung) der Arbeitgeberbezug als Identifikationsalternative an Bedeutung verliert. So scheint der Beruf trotz aller Diskussion um sein Ende für die Menschen eher noch wichtiger zu werden. Zumindest wissen alle Menschen auf die Frage nach ihrem Beruf eine Berufsbezeichnung anzugeben, und häufig können sie dabei auch unter mehreren Alternativen auswählen.

In einer aktuellen Datenbank der Bundesagentur für Arbeit sind etwa 100.000 unterschiedliche Berufsbezeichnungen registriert (siehe dazu [www.arbeitsagentur.de](http://www.arbeitsagentur.de)). Natürlich handelt es sich dabei um eine „aufgeblähte“ Kunstwelt, da sehr viele Synonyme und Alternativbezeichnungen auftreten, die oft nur regional eine Bedeutung haben. Werden diese Auffächerungen reduziert, bleiben immer noch etwa 30.000 Berufsbezeichnungen übrig, die jeweils eigenständige Berufspositionen umschreiben.

Leider gibt es aktuell in Deutschland – im Gegensatz zu den Handbüchern aus den 20er und 70er Jahren (siehe MOLLE 1927 und 1975) – keine umfassenden Berufsbeschreibungen mehr, also Texte und möglicherweise multimediale Produkte, die detailliert erläutern, was unter den jeweiligen Berufsbezeichnungen zu verstehen ist. Weder sind Gliederung und Inhalte derartiger Berufsbeschreibungen festgelegt, noch ist klar, in welche Gliederungsebene Berufsbezeichnungen verortet werden, ob es sich also um spezialisierte Einzelberufe oder um breitere Berufsfelder handelt. Im BERUFEnet der Bundesagentur für Arbeit gibt es zwar eine reiche Fülle von Berufsinformationen, doch diese sind wenig strukturiert und nicht abgerundet.



**WERNER DOSTAL**

Dr., Dipl.-Ing., Leiter der Arbeitsgruppe Berufsforschung im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB), Nürnberg

## Berufe sind heute erklärungs- bedürftiger

Die einzigen Kompendien, die die Vielfalt der Berufsbezeichnungen zu ordnen versuchen, sind die Berufsklassifikationen (BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1988, STATISTISCHES BUNDESAMT 1992, INTERNATIONAL LABOUR OFFICE

1988). Sie haben die Aufgabe, Berufsbezeichnungen für statistische Zwecke in ein meist hierarchisches Schema zu pressen, um damit Ordnung und Übersicht zu ermöglichen. Wegen des Bedarfs nach langen Zeitreihen werden diese Klassifikationen aber nur selten verändert, und auch dann sehr behutsam. So sind sie eher historisch geprägt und verschleiern neuere Entwicklungen.

Schließlich gibt es ganz unterschiedliche Sichtweisen und damit Definitionsgrundlagen für das Phänomen Beruf. Die Breite des Berufsbegriffs erschwert es, ihn allzu scharf zu fassen, was die folgenden Aussagen unschwer deutlich machen. Fünf übergreifende Blickrichtungen sind erkennbar:

### Wahrnehmung von Beruf in der Lebenswelt

Aus lebensweltlicher Sicht lässt sich die Menge der Berufe in drei Gruppen einteilen:

- Es gibt Berufe, deren Aspekte sich in der Lebenswelt anschaulich zeigen und die damit für uns transparent und verständlich sind. Wir können sie täglich bei ihrer Arbeit beobachten, wie z. B. Verkäuferinnen, Busfahrer oder Nachrichtensprecher.
- Bei einer zweiten Gruppe ist das schon schwieriger: Wir erleben viele Erwerbstätige, die vor einem Computer sitzen, ihren Blick auf den Bildschirm gebannt halten und gelegentlich auf einer Tastatur tippen. Was diese Menschen – im Reisebüro, im Finanzamt oder in der Arztpraxis – genau arbeiten, ist nur schwer zu erkennen.
- Die dritte Gruppe von Berufen ist für Außenstehende kaum mehr verständlich. Es wird hinter verschlossenen Türen gearbeitet. Wir können bei der Arbeit nicht zusehen, und wenn das gelegentlich möglich ist, verstehen wir nicht, was wirklich getan wird.

So sind Berufe heute erklärungsbedürftiger, als das früher war, wo die Erwerbsarbeit viel enger mit der Lebenswelt verschränkt war. Deshalb verknüpfen viele Menschen den Beruf mit dessen Prestige und seiner gesellschaftlichen Einordnung, weniger mit seinen Aufgaben und Tätigkeiten. Oft stimmen diese Einschätzungen mit der aktuellen Berufswirklichkeit nicht mehr überein.

Eine neue Untersuchung, in der die Darstellung von Berufen im Fernsehen analysiert wurde, zeigt, dass dort Berufe meist schablonenartig thematisiert werden (DOSTAL, TROLL 2005). Es werden Berufsmuster dargestellt, die nur einige wenige – vermeintlich typische – Aufgaben und Tätigkei-

ten zeigen; die wirkliche Vielfalt der heutigen Berufswelt wird nicht gespiegelt.

### Wahrnehmung von Beruf in der Berufswahl

Die begrenzten Möglichkeiten, die Vielfalt der Berufe in der Alltagswelt wahrzunehmen und einzuordnen, erschweren die Berufswahl. Es ist nicht erstaunlich, dass Jugendliche sich nur für wenige Berufe interessieren und dass in der Hitliste der Berufswünsche seit Jahren immer wieder dieselben Berufe zu finden sind. Auch ist das Berufswahlverhalten eindeutig geschlechtsspezifisch geprägt.

Die Jugendlichen sind offenbar geneigt, aus der unübersehbaren Vielfalt unterschiedlichster Berufe jene Kernberufe auszuwählen, die sie aus ihrem Lebensumfeld kennen und über die sie am besten Informationen erhalten können. Dagegen sind die breiten Angebote der Berufsinformationszentren oder des BERUFEnet erst in einer zweiten Phase der Berufswahl von Bedeutung, wenn sich der erste Berufswunsch nicht realisieren ließ.

Schließlich ist es nicht immer klar, ob die Berufswähler einen Beruf aus der Perspektive der späteren Erwerbstätigkeit oder im Blick auf die Inhalte der Berufsausbildung wahrnehmen. Da der Einstieg in die Berufsausbildung den ersten Filter darstellt, stehen diese Fakten (auch) in der Berufswahl meist im Vordergrund, insbesondere wenn die grundsätzliche Empfehlung der Berufsberatung befolgt wird, Eignung und Neigung zu berücksichtigen. (Aus der Perspektive der Schule ist das Denken vor allem auf das Lernen konzentriert, weniger auf den Arbeitsalltag.)

Zudem gibt es über die Ausbildungsberufe bzw. Ausbildungsfachrichtungen sehr viel detailliertere Informationen als über die Erwerbsberufe, wie die beiden dominanten Kompendien zeigen (Bundesagentur 2005 und BLK/BA 2005). Aus diesem Grunde ist der Berufsbegriff der Berufsausbildung für Berufswähler relevanter als jener der Erwerbstätigkeit. Dies wird auch durch neuere Untersuchungen bestätigt (KREWERTH, TSCHÖPE, ULRICH, WITZKI 2004).

### Wahrnehmung von Beruf in der Berufsausbildung

Berufsausbildungen, ob im dualen System oder in (Berufs-) Fachschulen oder Hochschulen, gehen von einer vorgegebenen inhaltlichen Struktur aus. Der Ausbildungsrahmenplan, der die einzelnen Positionen des Ausbildungsberufsbilds wiedergibt, ist eine strukturierte Ausbildungsgangbeschreibung, in der die einzelnen Inhalte auch durch die aufzuwendenden Stunden quantifiziert werden. Wegen dieser Konkretheit – im Unterschied zu den eher vagen Arbeitsplatzbeschreibungen – tritt die Beschreibung der Ausbildung oft an Stelle der eigentlichen tätigkeitsorientierten Berufsbeschreibung.

Dies gilt auch für die Berufsbezeichnungen. Auf die Frage nach dem „ausgeübten Beruf“ werden sehr oft Begrifflichkeiten aus Ausbildungszertifikaten genannt, denn diese sind oft viel besser abgegrenzt und bieten zudem eine Niveau-Komponente. So werden Berufsbezeichnungen gerne mit Zusätzen wie „Diplom-“ oder „geprüfter“ ergänzt. Schließlich wird eine Berufsausbildung mit einer Prüfung zertifiziert. Ein Berufsabschluss ist somit eine Quittung für die erfolgreiche Bewältigung einer beruflichen Aus- oder Fortbildung. Tätigkeitsbezogene Berufsbezeichnungen bleiben eher unbestätigt.

## Wahrnehmung von Beruf im Arbeitsmarkt

Auch wenn heute oft Kompetenzen ausschlaggebend sind, um jemanden auf dem Arbeitsmarkt zu vermitteln (siehe dazu den Virtuellen Arbeitsmarkt der Bundesagentur für Arbeit), ist die Berufsbezeichnung auch heute noch zentrales Element in Stellenangeboten und -gesuchen. Stellenausschreibungen konzentrieren sich auf die zu leistenden Aufgaben und Tätigkeiten und formulieren die dazu erforderlichen Kompetenzen. Der gewünschte Weg des Kompetenzerwerbs wird manchmal vorgegeben, doch in den meisten Fällen sind auch alternative Wege zulässig.

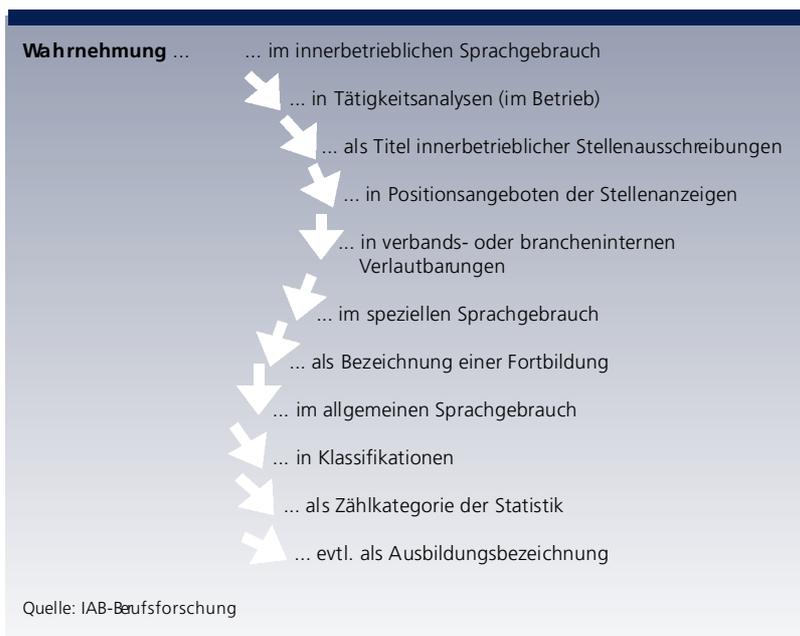
Wegen der hohen Spezialisierung in der Erwerbsarbeit sind die Stellenangebote oft sehr detailliert und für Außenstehende nicht immer verständlich. Es ist zu erkennen, dass vor allem neuartige Kompetenzen nachgefragt werden, für die es oft noch keine allgemein gültige Berufsbezeichnung gibt. Dann werden Begrifflichkeiten wie „...-Spezialist“, „Experte für...“ oder „Persönlichkeit für ...“ genutzt, um diese Anforderungen als Berufe umschreiben zu können. Aus Sicht der Bewerber sind demgegenüber die jeweiligen Qualifikationen relevant, die durch spezifische Berufsausbildungen oder Berufserfahrung erworben wurden. Deshalb dominieren hier eher Ausbildungsabschlussbezeichnungen. Für die Vermittler im Arbeitsmarkt ist es deshalb erforderlich, die unterschiedliche Struktur der Berufsangaben bei Stellenangeboten und Bewerbungen zu berücksichtigen. Dass eine Vermittlung allein auf der Grundlage von Berufsbezeichnungen nicht möglich ist, haben die Erfahrungen mit der computer-gestützten Vermittlung in den Arbeitsämtern gezeigt.

## Wahrnehmung von Beruf in der Erwerbstätigkeit

Die singuläre Erwerbstätigkeit von abhängig Beschäftigten bedarf nicht unbedingt einer beruflichen Verortung. Zwar sind Arbeitsplätze nahezu immer beruflich zugewiesen, doch insbesondere in dynamischen Erwerbsbereichen entwickeln sich die beruflichen Begrifflichkeiten nur mit erheblicher Verzögerung. An Stelle des Berufs tritt die Arbeitsplatz- oder Positionsbezeichnung. Auch die Bedeutung berufsspezifischer Ausbildung geht im Laufe der Erwerbstätigkeit zurück. In den Unternehmen

sind die Menschen nach einiger Zeit eher als Individuen mit ihren spezifischen Leistungsprofilen bekannt, weniger unter dem Etikett ihres Ausbildungsabschlusses oder des ersten seinerzeit eingenommenen Arbeitsplatzes. Lediglich bei Selbstständigen und Freiberuflern sind die beruflichen Allokationen weiterhin von hoher Bedeutung, da hier die individuelle berufliche Position nicht über den Arbeitgeber abgeleitet werden kann. Stattdessen ist die Mitgliedschaft in Berufs- und Standesverbänden relevant.

Abbildung Wahrnehmungsphasen neuer Berufsbezeichnungen



## Bedarf an treffender Begrifflichkeit

Diese unterschiedlichen Sichtweisen auf den Berufsbegriff zeigen, dass es den universellen, überall sinnvollen und damit einheitlichen Berufsbegriff nicht geben kann. Es hängt vom jeweiligen Zusammenhang ab, welche Dimensionen des Berufsbegriffs relevant sind. Dies ist auch der Grund für die variantenreichen Berufsangaben der Befragten.

In diesem Sinne ist es durchaus sinnvoll, die verschiedenen Dimensionen von Beruf getrennt zu beschreiben, wie dies im IAB bereits sehr früh angedacht wurde. Eine explorative Studie ging seinerzeit von insgesamt 20 Dimensionen aus (KOSTA, KRINGS, LUTZ 1970). Heute werden in der schwellenorientierten Berufsforschung die Aufgaben und Tätigkeiten als zentrale Definitionsgrundlage gesehen, die von weiteren Aspekten wie Objekt, Autonomie, Status, Funktionsbereich, Arbeitsmilieu und Arbeitsmittel konkretisiert werden.

Dennoch sollte aber darauf geachtet werden, dass Begrifflichkeiten gefunden werden, die klar vermitteln, ob es sich einerseits um Ausbildungs-, Erwerbstätigkeits- oder andererseits um marktrelevante Berufsbezeichnungen handelt. In diesem Sinne sind Begriffe wie „die neuen IT-Berufe“

irreführend, wenn es sich nur um neue Ausbildungsalternativen handelt.

### Berufsgenese – ein langer Prozess

In der Öffentlichkeit wird immer wieder der Eindruck erweckt, Berufe würden sich täglich ändern. So sind insbesondere die Medien ständig auf der Suche nach neuen Berufen, denen sie besonders tragfähige Beschäftigungsmöglichkeiten zuordnen. Ihre Informationen erhalten sie überwiegend von privaten Fortbildungs- und Umschulungsinstitutionen, die neue Berufsbegriffe vor allem als Marketinginstrumente einsetzen. So kommen die meisten neuen Berufsbegriffe nicht aus der Erwerbstätigkeit und nicht aus dem Arbeitsmarkt.

Eine Analyse der eigentlichen Entstehungsgeschichte neuer Berufe (vgl. Abbildung) sieht die Wurzeln neuer Berufe in der Arbeitsplatzrealität der Betriebe. Es ist ein langer Prozess, bis vom innerbetrieblichen Sprachgebrauch eines neuen Aufgaben- und Tätigkeitsprofils die Ebene der Berufsklassifikation erreicht wird. Und meist entstehen erst danach spezifische Ausbildungen mit ihren jeweiligen Abschlussbezeichnungen.

### Forderungen der arbeitsmarktorientierten Berufsforschung: Bedarf an alltagsnahen, treffenden Berufsbezeichnungen

Die arbeitsmarktorientierte Berufsforschung (siehe dazu detailliert DOSTAL 2005 a), die zugleich Orientierungshilfen für die Ausbildungs- und Berufswahl zur Verfügung stellen muss, leidet unter der Inflation der Berufsbezeichnungen, ihrer mangelnden Konkretisierung und einer Öffentlichkeit, die nicht zwischen den unterschiedlichen Begrifflichkeiten von Ausbildungscurricula, Arbeitsmarktinformation und spezialisierten Arbeitsplatzbeschreibungen zu unterscheiden weiß. Folgende Empfehlungen sollten deshalb bedacht werden:

- Klare Unterscheidung zwischen aufgaben- und tätigkeitsorientierten Berufsbezeichnungen sowie Qualifikationszertifikaten; Ausbildungsabschlussbezeichnungen sollten sich klar von Tätigkeitsbezeichnungen absetzen, möglicherweise durch entsprechende Zusätze.
- Ausrichtung der Begrifflichkeiten – insbesondere bei den Ausbildungsabschlussbezeichnungen – am Verständnis der Öffentlichkeit, nicht an Status- und Abgrenzungsbedürfnissen der Insider. Beispielsweise wäre die Berufsbezeichnung „Dreher“ immer noch sinnvoller als die Berufsbezeichnung „Zerspanungsmechaniker/-in – Fachrichtung Drehtechnik“, die somit weder über die Tätigkeit (Drehen), noch über das Ergebnis (Drehteile), sondern über den Abfall (Späne) definiert wird.
- Klares Erstellen und Zuordnen der Begrifflichkeiten in einer durch Berufsforschung unterstützten Berufskunde, sodass für Außenstehende ein Verständnis einerseits für die Vielfalt der Berufe, andererseits aber auch für ihre unterlagerte Struktur geweckt wird. Dies erfordert eine hierarchische, aber mehrdimensionale Klassifikation, in der unterschiedliche Aggregationsebenen erkennbar werden.
- Trennen der Berufsausbildung in eine Berufsfeldorientierung in der Grundausbildung und in eine Spezialisierung in der Fort- und Weiterbildung. Der Berufsfeldbezug sollte aber immer bewusst bleiben, da nur für diesen in der Öffentlichkeit Verständnis gefunden werden kann. Alle weitere Differenzierung ist nur für die jeweilige Fachebene relevant.

Unschärfen und Mehrdeutigkeiten bei Berufsbezeichnungen werden aber immer auftreten. Trotzdem ist es nicht sinnvoll, hochgradig strukturierende hierarchische Klassifikationen zu entwickeln und zu erzwingen. Stattdessen bedarf es spezifischer Kurzbeschreibungen, die knapp die wesentlichen Dimensionen der jeweiligen Berufsfelder mit ihren Überlappungen umreißen. ■

#### Literatur

Bundesagentur für Arbeit – BA (Hrsg.): *Beruf aktuell. Ausgabe 2004/2005. Bad Homburg 2004, 656 S.*

BA (Hrsg.): *Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen. Gliederung nach Berufsklassen für die Statistik der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1988, 386 S.*

BLK; BA (Hrsg.): *Studien- und Berufswahl. Nürnberg 2004, 736 S.*  
Dostal, W. (2005 a). *Berufsforschung. Beruf als Forschungsgebiet des IAB von 1967 bis 2003. ca.*

250 S., Nürnberg 2005a (im Erscheinen)

Dostal, W. (2005 b). *Berufsgenese-forschung. Ein Forschungsfeld der Berufsforschung, erläutert am Beispiel der Computerberufe. ca. 350 S. (im Erscheinen)*

Dostal, W.; Troll, L. (Hrsg.): *Die Berufswelt im Fernsehen. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Band 292, Nürnberg 2005, 183 S.*

International Labour Office (Hrsg.): *International Standard Classification of Occupations*

(IS-CO-88). Genf 1990, 457 S.

Kosta, J.; Krings, I.; Lutz, B.: *Probleme der Klassifikation von Erwerbstätigen und Tätigkeiten. München 1970, 89 S.*

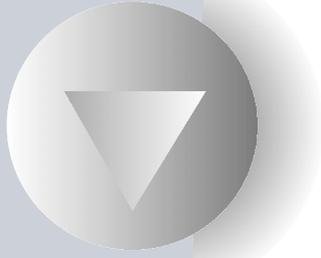
Krewerth, A.; Tschöpe, T.; Ulrich, J. G.; Witzki, A. (Hrsg.): *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2004, 148 S.*

Molle, F. (1927). *Handbuch der Berufe. Teil I, 354 S.*

Molle, F.: *Wörterbuch der Berufs- und Berufstätigkeitsbezeichnungen. Wolfenbüttel 1975, 880 S.*

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Personensystematik. Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen. Stuttgart 1992, 561 S.*

Troll, L.: *Die Berufsbezeichnungen in Stelleninseraten als Indikatoren neuer Beschäftigungsfelder. In: Alex, L., Tessaring, M. (Hrsg.): Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder. Hrsg. BIBB. Bielefeld 1996, S. 121–133.*



## Bildungswegentscheidungen von Jugendlichen in Österreich – Beruflichkeit als Wahlmotiv

► **Der Zusammenhang zwischen Bildungsinformationen, sozialer Herkunft, Leistungen sowie erreichtem Bildungsgrad und damit verbundenen Arbeitsmarktergebnissen junger Menschen ist international und national unbestritten – sowohl in der bildungspolitischen wie auch bildungswissenschaftlichen Diskussion. Eine im Herbst 2003 veröffentlichte repräsentative Querschnittsuntersuchung liefert Daten zu Sozialindikatoren sowie zur Bildungsaspiration und Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Dabei zeigten sich markante Unterschiede bei den gewählten Bildungsgängen aufgrund der unterschiedlichen sozialen Hintergründe der Herkunftsfamilien.**

Neuere bildungsökonomische Ansätze erweitern die ursprünglichen Kriterien der Rational-Choice-Theory, wie zum Beispiel für alle Bevölkerungsgruppen gleiche Ertragsraten aus einer Bildungsinvestition anzunehmen. Indem sie die soziale Position der Individuen einbeziehen, erlangen Unterschiede in den Bildungserträgen zentrale Bedeutung. Demnach treffen die Akteure in erster Linie aufgrund ihrer Positionierung im gesellschaftlichen Statussystem unterschiedliche Bildungsentscheidungen. Die dabei kalkulierten Kosten und Erträge sind jeweils in Abhängigkeit zur sozialen Position zu sehen. Außerdem wird berücksichtigt, dass die Akteure – anders als in der reinen Rational-Choice-Theory – nicht umfassend über die Konsequenzen der Bildungsentscheidungen hinsichtlich des zu erwartenden Lebenseinkommens informiert sein können.

Für Österreich konnten durch eine repräsentative Querschnittsuntersuchung (Stichprobe über 2850 Elternhaushalte) im Herbst 2003 (SCHLÖGL & LACHMAYR 2004) nun Daten zu Sozialindikatoren wie Familien- und Haushaltssituation, Berufs- und Einkommenssituation, Bildungsstatus und Herkunft der Eltern, regionale Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen sowie Bildungsaspiration und Leistungsfähigkeit des Kindes erhoben werden. Die Daten zeigen bei den allermeisten Indikatoren markante Unterschiede nach den gewählten Bildungsgängen bei den Schnittstellen der Schulstufen vier/fünf und acht/neun/zehn und den hochschulischen Bildungswegen.

Österreichs Berufsbildung auf der oberen Sekundarstufe (9.–12. Schulstufe) zeichnet sich durch zwei annähernd gleich stark ausgebaute Zweige aus. Neben der dualen Ausbildung gibt es noch zwei vollschulische Berufsbildungswege, von denen einer auch zu einer Reifeprüfung mit allgemeinem Hochschulzugang führt. Einen wesentlichen Unterschied zwischen der Lehre und den Vollzeitschulen macht der Umstand aus, dass die Schulen nicht dem Berufskonzept im engeren Sinn verpflichtet sind, sondern für bestimmte Berufsfelder qualifizieren, wie etwa für kaufmännisch-administrative Berufe oder Bauberufe.



**PETER SCHLÖGL**

Mag., Geschäftsführender Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien

## Sozialer Hintergrund beeinflusst Bildungswegentscheidung

Die in der Studie erhobene Verteilung der Schüler/Schülerinnenhaushalte jeweils zu Beginn der verschiedenen Bildungslaufbahnen eignet sich unter Berücksichtigung der erweiterten Rational-Choice-Theory als Indikator für eine eventuell herkunftsbedingte Bildungsungleichheit. Die elterlichen Bildungsentscheidungen und Lebensplanungen für das Kind, die im Vorfeld institutioneller Regelungen und der Selektion des Bildungssystems selbst Platz greifen, sind hier von wesentlichem Einfluss.

Grundsätzlich kann von einer Gleichverteilung der kognitiven Leistungsfähigkeit in den Populationen der Schüler/-innen ausgegangen werden. Schulische Leistungsfähigkeit wäre demnach zunächst über alle sozialen Hintergründe hinweg als gleichmäßig verteilt anzusehen. Die tatsächliche schulische Performanz jedoch wird von zusätzlichen Faktoren beeinflusst. Hierzu sind etwa Bildungsressourcen im elterlichen Haushalt, finanzielle Leistungsfähigkeit, zum Beispiel für Nachhilfe, zuzurechnen. „Eltern aus den oberen Schichten können ihren Kindern in der Schule eher helfen und verfügen ... über nützliches Wissen, das für das Überleben im Schulsystem relevant ist. Außerdem sind die finanziellen Ressourcen in der Entscheidungssituation bedeutsam, da die Bildungskosten ... in den unteren Schichten eine relativ zum Familieneinkommen größere Belastung darstellen als in privilegierten Schichten“ (KRISTEN 1999, 31).

Außerdem werden an den jeweiligen Schnittstellen des Bildungssystems die Entwicklungsperspektiven und -ziele der jeweils einflussreichen Akteure/Akteurinnen bedeutsam. Hierzu zählen deren Bildungsaspiration sowie Gesamtschätzungen von Bildung hinsichtlich der Aussicht auf einen „gelungenen“ Lebenslauf.

Es zeigt sich, dass nach der ersten Schnittstelle im Anschluss an die Volksschule (4./5. Schulstufe), in der Hauptschule 30 % der Elternhaushalte als höchsten Bildungsabschluss Matura oder höher angeben, bei der allgemein bildenden höheren Schule (AHS) sind dies jedoch 63 %.<sup>2</sup> Der Anteil der Haushalte, die höchstens Pflichtschulabschluss angeben, ist mit 8 % in der ersten Klasse Hauptschule beinahe dreimal so hoch wie in der AHS (3 %). Weiter differenziert sich das Bild an der zweiten Schnittstelle, beim Übergang in die obere Sekundarstufe. In der fünften Klasse AHS haben wiederum knapp zwei Drittel der Elternhaushalte (62 %) als „Bildungsressource“ eine Matura oder einen noch höheren Abschluss aufzuweisen. Bei den berufsbildenden Vollzeitschulen liegt dieser Wert unter einem Drittel (29 % bei BMS<sup>3</sup> und 31 % bei BHS<sup>4</sup>). Nur knapp ein Fünftel (18 %) der Haushalte von Schülern/Schülerinnen der Polytechnischen Schule (PTS) und gar nur 15 % der Berufsschüler/Berufsschülerinnen-Haushalte (BPS) verfügen über diese Abschlüsse.

## Unterschiedliche Bildungswünsche der Eltern

Nach Geschlecht des Schulkindes betrachtet, haben Eltern für Schülerinnen eine höhere Bildungsaspiration (32 % mittlere Qualifikation, 45 % Matura, 23 % Hochschule) als für Schüler angegeben (40 % mittlere Qualifikation, 39 % Matura, 21 % Hochschule). Auch die Analyse der Schichtzugehörigkeit zeigt Unterschiede: Die Bildungsaspiration korreliert hoch signifikant mit der Schicht des Elternhaushaltes und zeigt mit steigender Schicht auch eine steigende Aspiration hin zu höherer Bildung.

Dieser Zusammenhang gilt auch für die Einschätzung der Bedeutung von formaler Bildung: Je niedriger die soziale Schicht des Elternhaushaltes ist, umso geringer wird die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse eingeschätzt. Umgekehrt besteht die Tendenz, dass mit steigender sozialer Schicht der Eltern auch die Notwendigkeit einer hohen Schulbildung verstärkt genannt wird – als Voraussetzung eines gelungenen Lebenslaufs. Dass dies maßgeblichen Einfluss auf Bildungswegentscheidungen der Kinder und Jugendlichen hat – nicht zuletzt, wenn aufgrund der schulischen Leistungen prinzipiell verschiedene Alternativen offen stehen –, ist evident.

Eine eindeutig bildungsexpansive Neigung besteht bei Eltern mit höchstens Pflichtschulabschluss (Abschluss nach der 8. Schulstufe). Die größte Gruppe, mehr als die Hälfte, zielt auf einen mittleren Abschluss für das eigene Kind. Bei allen anderen bilden jene mit einem Bildungsziel im Rang des elterlichen Abschlusses die jeweils größte Gruppe. Am deutlichsten in diesem Zusammenhang bei den Hochschulabsolventen/-innen (61,6 %).

Vergleicht man die angepeilten Abschlüsse jeweils eine Stufe unter- bzw. oberhalb des eigenen Abschlusses der Eltern, zeigt sich, dass bei mittelqualifizierten Eltern eine vergleichsweise höhere bildungsexpansive Neigung zu verzeichnen ist (40 % zu einer Reifeprüfung vs. 4,5 % unterhalb des eigenen Abschlusses). Auch bei Eltern mit Reifeprüfung ist grundsätzlich ein ähnliches Bild zu erkennen, jedoch nicht in dieser Deutlichkeit (32 % Hochschulabschluss vs. 17 % Mittelqualifizierung). Überraschenderweise zielen verhältnismäßig mehr Eltern mit Pflichtschulabschluss auf einen Hochschulabschluss ihrer Kinder ab als mittelqualifizierte Eltern.

## Sozialer Hintergrund beeinflusst Motive der Bildungswahl

Eine Analyse der Faktoren für die Wahl einer Folgeschule (-ausbildung) zeigt drei voneinander unabhängige Dimensionen von Motiven:

- Zukunftsorientierte Hoffnungen (z. B. Einschätzung künftiger Arbeitsplatzchancen, einschlägige Berufsausbildung, Traumberuf, erwarteter Verdienst)

- Pragmatische Gründe (Entfernung, Erreichbarkeit, familiäre Situation, Kosten des Schulbesuchs, Geschwister in der Schule) und
- Schultyp- und standortrelevante Aspekte (Möglichkeit eines Hochschulzuganges, guter Ruf, breit gefächerte Allgemeinbildung und Ausstattung der Schule)

Die jeweiligen Hintergründe, aus denen heraus diese Motive angeführt werden, unterscheiden sich deutlich. Generell am häufigsten werden Aspekte, die dem „Zukunftsfaktor“ angehören, genannt. Besonders hohe Zustimmung erfolgt diesbezüglich in der berufsbildenden höheren Schule (BHS) und in der achten Schulstufe.

Die Motivdimension „schultyp- und standortrelevante Aspekte“ ist bei Eltern von Mädchen bei der gehobenen Schicht überdurchschnittlich oft zutreffend. Zudem geht der Besuch einer allgemein bildenden höheren Schule (Oberstufe) besonders oft mit diesem Aspekt einher. Hingegen spielt der gute Ruf der Schule oder die Möglichkeit eines Hochschulzuganges bei den anderen Schultypen (Polytechnische Schule und BPS) eine nur marginale Rolle. Die Motivdimension „pragmatische Gründe“ wird mit steigender Schicht immer unbedeutender. Da Schicht und besuchter Schultyp des Kindes stark korrelieren, gewichten besonders Eltern von Kindern aus der Berufsschule, der Polytechnischen Schule und der ersten Klasse Hauptschule pragmatische Gründe besonders stark.

### Lehre – ein optimaler Einstieg?

Betrachtet man nun jene Populationen, die sich grundsätzlich für einen berufsorientierten Weg in der oberen Sekundarstufe entschieden haben – dies sind rund 80 % aller Jugendlichen im Bildungssystem in Österreich –, so interessiert die Frage, was den Ausschlag für eine duale oder eine vollschulische Ausbildung gegeben haben mag. Auf die Frage, ob eine betriebliche Lehre die beste Form für einen gelingenden Berufseinstieg darstellt, antworten die Eltern sehr unterschiedlich, je nach den gewählten Ausbildungszweigen der Kinder.

Allein die Eltern von Berufsschülern/-innen und Schülerinnen und Schülern der Polytechnischen Schulen stimmen der Aussage „Eine Lehre ist die beste Form für den Berufseinstieg“ sehr zu. Eltern von Schülerinnen und Schülern einer mittelqualifizierenden beruflichen Vollzeitschule (BMS) liegen weit gehend am Gesamtmittelwert, und die Eltern, deren Kinder reifepflichtführende Schulen (allgemein- und berufsbildend, AHS/BHS) besuchen, zeigen deutliche Distanz zu dieser Aussage.

Ob der Erhalt einer Ausbildungsvergütung selbst ein Grund für die Wahl der Lehre ist, sehen Eltern und deren Kinder erheblich unterschiedlich. So gibt ein knappes Viertel (24%) der Eltern an, dass dies ein Motiv sei, und 46 % der Jugendlichen. 82 % der Eltern betrachten die Ausbildungs-

Abbildung **Zustimmung von Eltern zu „Eine Lehre ist die beste Form für den Berufseinstieg“ nach Schulbesuch des Kindes in der 9. bzw. 10. Schulstufe** (Schulnotenskala, 1 = stimme sehr zu, 5 = stimme gar nicht zu, Mittelwert gesamt 2,84)

Berufsbildende Pflichtschule (BPS) <sup>1)</sup>	1,84
Polytechnische Schule (PTS) <sup>2)</sup>	1,95
Berufsbildende mittlere Schule (BMS) <sup>3)</sup>	2,85
Berufsbildende höhere Schule (BHS) <sup>4)</sup>	3,12
Allgemein bildende höhere Schule (AHS) <sup>5)</sup>	3,25

1) entspricht in etwa der deutschen Berufsschule als Bestandteil der dualen Ausbildung  
 2) ist eine einjährige Pflichtschule zur Berufsvorbereitung auf der 9. Schulstufe  
 3) ist ungefähr vergleichbar mit der deutschen vollzeitschulischen Ausbildung (3–4 Jahre)  
 4) Ausbildungsform, die zu einer Doppelqualifikation führt: neben einer Berufsbildung wird gleichzeitig das Abitur/Matura erworben (5.–12. Schulstufe)  
 5) ist in etwa dem deutschen Gymnasium vergleichbar (5.–12. Schulstufe)

Quelle: öibf Elternbefragung 2003

vergütung als Geld zur direkten Verfügung für das Kind; 42 % der Eltern reduzieren oder stellen die Zahlung von Taschengeld ein. Eine Entlastung des elterlichen Budgets wird für 15 % der befragten Eltern durch Kostgeldzahlungen mit der Ausbildungsvergütung erreicht, weitere 10 % sehen darin einen Beitrag zum Familieneinkommen. Immerhin ein Viertel der Eltern gibt an, dass andere Formen der Ausbildung für sie zu hohe Kosten bedeuten würden. Gut zwei Drittel (67 %) der Jugendlichen gibt an, gerne rasch unabhängig werden zu wollen, wiederum 57 % der Eltern schätzen auch ihre Kinder so ein.

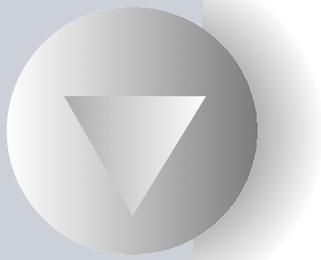
### Keine strukturelle Chancengleichheit

Die nationalen Ergebnisse zum Hintergrund von Bildungswegentscheidungen zeigen deutliche Konzentrationen der soziodemografischen Merkmale der Elternhaushalte. Die deutliche Verschiebung zugunsten des höheren sozialen Status in der Unterstufe der allgemein bildenden Schule an der ersten Schnittstelle kann in späterer Folge an den weiteren Schnittstellen von den alternativen Bildungswegen nicht mehr kompensiert werden – am ehesten gelingt dies in den berufsbildenden höheren Schulformen für den Bereich der mittleren Sozialschicht. Umgekehrt kommt es bei den weiterführenden Bildungsgängen, die zu mittleren Qualifikationen führen, zu einer Konzentration von Haushalten mit vergleichsweise niedrigen finanziellen und bildungsmäßigen Ressourcen. Insofern lässt sich das Bildungswahlverhalten eindeutig als ungleich beschrieben. Und vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ressourcen, die den Jugendlichen zur Verfügung stehenden, ist für Österreich nicht von struktureller Chancengleichheit für die alternativen Bildungswege auszugehen. ■

#### Literatur

Kristen, C.: *Bildungsentscheidungen und Bildungungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere Nr. 5 – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim 1999*

**Anzeige**



## Modularisierung – ein Weg zur Steigerung der Attraktivität der Lehre in Österreich<sup>1</sup>

SABINE ARCHAN

► In Österreich wird gegenwärtig ein Modularisierungskonzept zur Sicherung einer modernen, an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes ausgerichteten Ausbildung diskutiert.

Die duale Ausbildung genießt in Österreich ein hohes Ansehen. Rund 40 Prozent aller Schüler eines Altersjahrganges entscheiden sich nach der Pflichtschule für eine Lehre. Damit verzeichnet die Lehre einen höheren Zuspruch als die vollzeitschulischen Ausbildungsalternativen berufsbildende mittlere Schule (BMS) und berufsbildende höhere Schule (BHS). Auch seitens der Wirtschaft wird die Lehre als praxisorientierte Ausbildung sehr geschätzt. Etwas mehr als 38.000 Betriebe haben im Jahr 2004 mit der Ausbildung von rund 120.000 Lehrlingen ihren Personalnachwuchs selbst geschult und damit ihren Fachkräftebedarf gedeckt.

### Neues Konzept zur Modularisierung in der Diskussion

Um die Erfolgsgeschichte der Lehre auch in Zukunft fortzuschreiben, ist es erforderlich, das duale Ausbildungssystem den aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten anzupassen. Zieht man die Tatsache in Betracht, dass aufgrund der demografischen Entwicklung ab 2007 die Zahl der Jugendlichen und damit auch der Lehrstellenbewerber rapide absinken wird, ist die Aufrechterhaltung der Attraktivität der Lehre umso wichtiger.

Nur durch eine moderne und arbeitsmarktgerechte Ausrichtung der dualen Ausbildung kann eine ausreichende Anzahl von Jugendlichen für die Lehre gewonnen werden. Gut ausgebildete Fachkräfte tragen wiederum dazu bei, den Wirtschaftsstandort Österreich abzusichern und die Konkurrenzfähigkeit der heimischen Wirtschaft zu stärken.

Die duale Ausbildung wird seit etwa acht Jahren – durch die Schaffung neuer und die Modernisierung bestehender Lehrberufe – verstärkt reformiert. Das Lehrberufsspektrum scheint jedoch mit den vorhandenen 254 Lehrberufen<sup>2</sup> weitgehend ausgeschöpft zu sein, so dass es beispielsweise durch die Einführung neuer Technologien oder die Eröffnung neuer Tätigkeitsbereiche eher zu Ausdifferenzierungen und Spezialisierungen bestehender Lehrberufe kommt.

Dieser Gedanke liegt auch dem Modularisierungskonzept zugrunde, dessen erster Entwurf derzeit von den an der Lehre beteiligten Ministerien, den Ländern und Sozialpartnern diskutiert wird. Die Weiterentwicklung und konkrete Umsetzung dieses Konzeptes hängen von den Ergebnissen dieses Diskussionsprozesses ab.

Weitere Überlegungen, die hinter diesem Konzept stehen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Durch die zunehmende Spezialisierung der Unternehmen sind immer weniger Betriebe in der Lage, das gesamte Berufsbild eines Lehrberufes zu vermitteln. Daraus resultiert eine Verringerung der Anzahl potenzieller Lehrbetriebe. Durch die Möglichkeit von Schwerpunktsetzungen und Vertiefungen soll das Ausbildungsangebot flexibler gestaltet werden, so dass auch rascher auf Veränderungen reagiert werden kann.
- In bestimmten Berufsbereichen gibt es eine Reihe von Lehrberufen mit großen inhaltlichen Überschneidungen. Dies beeinträchtigt die Transparenz und Übersichtlichkeit des Lehrberufsangebotes. Durch die Reduktion der Anzahl der Lehrberufe von gegenwärtig 254 auf rund

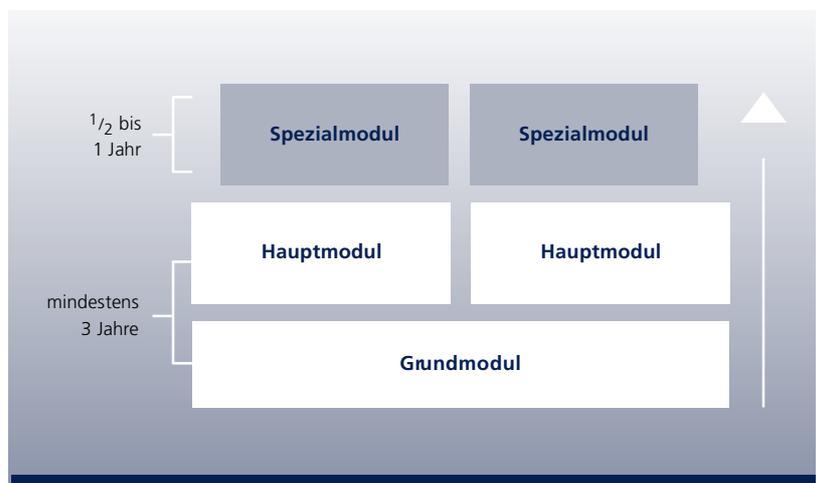


Abbildung 1 Aufbau eines Modullehrberufes

150 Basisberufe soll die Übersichtlichkeit verbessert und damit die Berufsinformation erleichtert werden.

- Gegenwärtig ist die Etablierung einer Lehrlingsausbildung in Berufen bzw. Berufsbereichen, die für sich gesehen keine ausreichende Basis an Fertigkeiten und Kenntnissen bieten, schwierig. Durch die Bildung von „Lehrberufsklustern“, die gemeinsame Ausbildungsinhalte haben, sollen neue Ausbildungsmöglichkeiten, vor allem auch in den wachsenden Dienstleistungsbereichen (z. B. Gesundheits- und Wellnessbereich), geschaffen werden.
- Die Anrechnung von erworbenen Qualifikationen, vor allem im Hinblick auf Zusatzprüfungen bzw. Lehrabschlussprüfungen im zweiten Bildungsweg, ist aus heutiger Sicht nach wie vor zu restriktiv. Zur notwendigen Etablierung des lebensbegleitenden Lernens sowie zur Erhöhung der beruflichen Mobilität ist eine bessere Anerkennung von bereits erworbenen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten durch flexiblere Regelungen sowie ein umkomplizierterer Zugang zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen erforderlich.



Abbildung 2 **Modullehrberuf in der Sanitär- und Klimatechnik mit neuen Ausbildungsinhalten im Rahmen von Spezialmodulen**

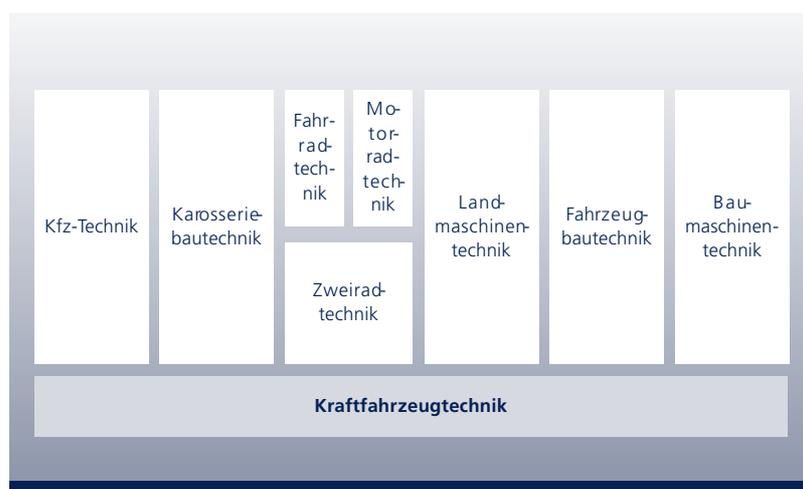


Abbildung 3 **Modullehrberuf in der Kraftfahrzeugtechnik mit neuen Ausbildungsinhalten im Rahmen von Haupt- und Spezialmodulen**

## Struktur des Konzeptes

Der Vorschlag sieht eine Modularisierung der Lehrlingsausbildung vor, bei der weiterhin ganze Berufsausbildungen auf Fachkräfteniveau angeboten werden. Eine Zergliederung in Einzelmodule ist nicht geplant.

Ein modularer Lehrberuf besteht gemäß dem vorliegenden Entwurf aus einem Grund- und zumindest einem Hauptmodul sowie aus einem oder mehreren Spezialmodulen (vgl. Abb. 1).

- Das Grundmodul beinhaltet jene Fertigkeiten und Kenntnisse, die den grundlegenden Tätigkeiten eines Lehrberufes oder mehrerer Lehrberufe eines bestimmten Berufsbereiches entsprechen.
- Das Hauptmodul setzt sich aus Fertigkeiten und Kenntnissen zusammen, die den in einem Beruf oder Berufsbereich erforderlichen Qualifikationen entsprechen.
- Das für einen modularen Lehrberuf einzurichtende Spezialmodul enthält weitere Fertigkeiten und Kenntnisse eines Berufes oder Berufsbereiches, die dem Qualifikationsbedarf eines Berufszweiges im Rahmen der Erstausbildung im Hinblick auf seine speziellen Produktionsweisen und Dienstleistungen entsprechen.

Hinsichtlich der Moduldauer sieht das Konzept vor, dass das Grundmodul mindestens zwei Jahre, das Hauptmodul ein Jahr umfasst. Wenn es aufgrund der Ausbildungssituation in einem bestimmten Berufsbereich erforderlich und zweckmäßig ist, kann umgekehrt das Grundmodul eine Mindstdauer von einem Jahr, das Hauptmodul von zwei Jahren haben. Die Gesamtdauer von Grund- und Hauptmodul muss zumindest drei Jahre betragen. Die Festlegung der Dauer von Grund- und Hauptmodul ist in erster Linie vom Grad der Überschneidungen der Ausbildungsinhalte abhängig. Ein Spezialmodul kann sich über ein halbes bzw. über ein Jahr erstrecken. Innerhalb eines Gesamtzeitraumes von bis zu vier Jahren können zusätzlich zu Spezialmodulen auch weitere Hauptmodule vermittelt werden.

Gerade durch die Etablierung von Spezialmodulen werden eine Reihe von Vorteilen erwartet:

1. Spezialmodule sollen in erster Linie modulare Alternativen zu Einzellehrberufen darstellen. Anstatt Einzellehrberufe zu verordnen und damit die Übersichtlichkeit der Lehrberufslandschaft zu reduzieren, sollen die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse im Rahmen von Spezialmodulen vermittelt werden.
2. Spezialmodule sollen auch die Aufgabe haben, in jenen Berufsbereichen eine duale Ausbildung zu ermöglichen, in denen eine zu „dünne“ Basisausbildung die Einführung eines Einzellehrberufes nicht rechtfertigen würde. Durch ein Grundmodul, das die Basis für mehrere Einzellehrberufe bilden würde, könnte die duale Ausbildung auch in neuen und boomenden Dienstleistungsbranchen stärker etabliert werden.

3. Darüber hinaus könnten Ausbildungsinhalte, die den dringenden Qualifikationserfordernissen einer Branche entsprechen, ebenfalls leichter und rascher in die Ausbildung in Form von Spezialmodulen integriert werden. Die alternative Möglichkeit von Einzelllehrberufen würde die Gesamtzahl der Lehrberufe weiter erhöhen.

Die Einführung neuer Ausbildungsinhalte wäre aber nicht nur im Rahmen von Spezialmodulen möglich. Auch neue Hauptmodule könnten an bestehende Modullehrberufe „angedockt“ werden. Die Abbildungen 2 und 3 zeigen einige Modullehrberufe, die gegenwärtig diskutiert werden.

Der Aufbau bzw. die Abfolge der Module ist nicht zeitlich, sondern inhaltlich zu verstehen. So können Ausbildungsinhalte aus dem Haupt- bzw. Spezialmodul bereits in die Grundmodul-Ausbildung vorgezogen werden. Bis zum Ende der jeweils festgelegten Ausbildungszeit müssen jedoch alle Fertigkeiten und Kenntnisse der einzelnen Module vermittelt werden.

### Vorteile des Konzeptes

Mit Einführung der Modularisierung soll auch die bestehende Zusatzprüfungsregelung adaptiert werden. Ziel der Zusatzprüfung ist es, den Lernwilligen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Berufsausbildung zu verbreitern und im Berufsleben „mobiler“ zu werden. Personen mit fachlicher oder fachlich nahe stehender Vorbildung sowohl aus dem Bereich Lehre als auch aus dem schulischen Bereich soll gemäß dem vorliegenden Vorschlag durch das neue Reglement ein unkomplizierterer Zugang zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen ermöglicht werden, als dies durch die derzeit geltenden Bestimmungen vorgesehen ist. Die Zusatzprüfung erstreckt sich auf die Gegenstände der praktischen Prüfung, die im Haupt- bzw. Spezialmodul abgelegt werden kann.

Die neue Regelung ist durch folgende Eckpunkte gekennzeichnet:

- Anknüpfen an denselben bzw. fachlich nahe stehenden Berufsbereich und nicht mehr an den traditionellen Verwandtschaftsbegriff
- Ermöglichen der Ablegung einer Zusatzprüfung für Personen mit beruflicher Vorbildung aus dem Lehr- bzw. Schulbereich desselben bzw. eines fachlich nahe stehenden Berufsbereichs
- Erlass von Teilen der praktischen Prüfung, der unter bestimmten Voraussetzungen vom Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit bzw. von der Lehrlingsstelle ermächtigt werden kann.

Die Umgestaltung des Systems der Zusatzprüfung erfolgt auch vor dem Hintergrund einschlägiger Diskussionen auf

europäischer Ebene, wonach die Grundsätze des lebensbegleitenden Lernens, der Anerkennung bereits erworbener Qualifikationen sowie der Stärkung des Vertrauens in die Systeme der Berufsausbildung intensiviert werden sollen.

Die Bestimmungen hinsichtlich der Zulassung zur Lehrabschlussprüfung im zweiten Bildungsweg sollen ebenfalls flexibler gehandhabt werden. So ist im Konzept vorgesehen, dass bei der Festlegung des Prüfungsstoffes eine Differenzierung entsprechend dem Grad und Ausmaß der informell erworbenen Qualifikationen und damit der teilweise oder gänzliche Entfall der theoretischen Prüfung möglich ist.

Zusammenfassend werden durch die Einführung der Modularisierung folgende Vorteile für die Beteiligten an der Lehrlingsausbildung erwartet:

### VORTEILE FÜR JUGENDLICHE

- flexiblere Gestaltung der Ausbildung durch verbesserte und erhöhte Kombinationsmöglichkeit aufgrund der modularisierten Struktur;
- leichtere Anerkennung von bereits vorhandenen und erworbenen Qualifikationen;
- Erhöhung der Mobilität durch leichtere Anrechnung von Modulen;
- Verbesserung der Übersichtlichkeit des Lehrberufsangebotes durch eine Reduktion der Anzahl der Lehrberufe auf rund 150 Basisberufe.

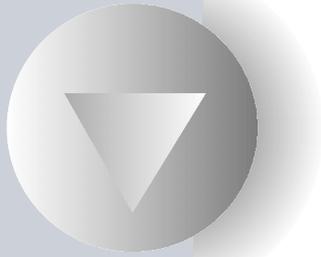
### VORTEILE FÜR DIE WIRTSCHAFT

- bessere Möglichkeit zur Schaffung spezialisierter Lehrlingsausbildungen nach einer breiten Basisausbildung, ohne weitere „Zersplitterung“ der Lehrberufslandschaft in Einzelllehrberufen;
- flexiblere Gestaltung der Ausbildung durch verbesserte und erhöhte Kombinationsmöglichkeit aufgrund der modularisierten Struktur;
- Ermöglichung der Ausbildung für eine größere Anzahl von Betrieben;
- verbesserte Anpassung der Ausbildung an Branchenbedürfnisse. ■

---

#### Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel beruht auf einem Vortrag anlässlich des Kontaktseminars deutschsprachiger Institute der Berufsbildungsforschung vom 9. bis 11. März 2005 in Nürnberg. Vgl. auch Jacob, M. und Kupka, P. (Hrsg.): *Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt. In Bearbeitung*
- 2 Zahlreiche Lehrberufe verfügen über mehrere Schwerpunkte. Der Lehrberuf „Einzelhandel“ vereint beispielsweise elf Schwerpunkte (von Allgemeiner Einzelhandel bis Textilhandel). Da diese in einer Ausbildungsordnung verordnet werden, werden Schwerpunktlehrberufe auch nur einfach gezählt. Für nähere Informationen vgl. [www.bmwa.gv.at/BMWA/Service/Lehrlings-service/default.htm](http://www.bmwa.gv.at/BMWA/Service/Lehrlings-service/default.htm)



## Kompetenzentwicklung in verteilten Arbeitsprozessen – Entgrenzung traditioneller Berufsfelder?

► Eine Folge prozessorientierter Arbeitsstrukturen ist die Herausbildung neuer Formen „verteilter Arbeit“. Diese Arbeitsprozesse sind über einzelne Abteilungen innerhalb eines Betriebes, über verschiedene Betriebe eines Unternehmens oder zwischen Unternehmen auf nationaler und internationaler Ebene organisiert. Eine der wichtigsten Organisationsformen verteilter Arbeit sind zeitlich begrenzte Projekte. Mit wachsenden Anteilen grenzüberschreitender Aufgaben – wie es hier am Beispiel internationaler Projektarbeit gezeigt wird – entsteht ein neues Kompetenzprofil, auf das die traditionellen Systeme der Aus- und Weiterbildung kaum vorbereitet sind.



**PAMELA MEIL**

MA, PhD cand., Senior Research Fellow im Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. – ISF München



**ECKHARD HEIDLING**

Dr., Dipl.-Politologe, wiss. Mitarbeiter im Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. – ISF München

Verteilte Arbeit ist durch eine wachsende Komplexität zentraler Dimensionen des Arbeitshandelns gekennzeichnet. Ständig neue und häufig unvorhersehbare Arbeitssituationen, weit gefasste Arbeitsgebiete und deshalb eher unscharfe Anforderungsprofile, wechselnde Akteure und soziale Situationen – verbunden mit einem permanenten Zeitdruck bei der Erstellung von Produkten und Dienstleistungen – kennzeichnen die Welt verteilter Arbeitsprozesse. Im Vergleich zu traditionellen, betriebsgebundenen Arbeitsformen sind mit solchen offenen Arbeitsprozessen eine ganze Reihe neuer Arbeitsinhalte und Kompetenzen verbunden. Daraus ergeben sich neue Anforderungen an prozessorientierte Ansätze der beruflichen Bildung (KOCH, MEERTEN 2003). Darüber hinaus unterliegt auch die berufliche Identität, die in hohem Maß von der beruflichen Ausbildung und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe bestimmt wird, in verteilten Arbeitsprozessen einem Wandel.

### Unterschiedliche Beschäftigtengruppen im Umfeld „verteilter Arbeit“

Die hier präsentierten Befunde stammen aus Intensivinterviews und Arbeitsplatzbeobachtungen, die im Rahmen eines Begleitforschungsprojekts über neue Anforderungen an Kompetenzen industrieller Fachkräfte (siehe BÖHLE u. a. 2004), in drei deutschen Industrieunternehmen über einen Zeitraum von drei Jahren (2001–2003) stattfanden. Durchgeführt wurden die Intensivinterviews mit 40 Projektleitern und Projektingenieuren, mit Vertretern der Personalabteilungen sowie Abteilungsleitern der Produktentwicklung an deutschen, brasilianischen, US-amerikanischen und französischen Standorten der Unternehmen. In den vorgestellten Untersuchungsergebnissen steht eine spezifische Beschäftigtengruppe in einem verteilten Arbeitsumfeld im Vordergrund: hoch qualifizierte Beschäftigte der Produktentwicklung (sowohl Konzept- als auch Serien-

Übersicht **Am Begleitforschungsprojekt beteiligte Industrieunternehmen**

	Flugzeugzulieferer		Automobilzulieferer		Automobilhersteller	
Produkte	Fahrwerksysteme Betätigungssysteme Klimatisierungssysteme		Abgassysteme / Katalysatoren		PKW („Luxushersteller“) LKW (Untersuchungseinheit) IT-Engineering Labor	
Standorte / Beschäftigte	Deutschland	1.600	Deutschland	2.000	Weltweit	362.000
	Frankreich	800	USA	125	Deutschland	100.000
	Brasilien	400			(IT Labor 90)	

phase). Diese Gruppe umfasst überwiegend Ingenieure. Jedoch sind in die, für diese Arbeitsprozesse charakteristischen Projektgruppen, typischerweise auch andere Beschäftigtengruppen aus dem Einkauf/Verkauf, Controller und Technikereingebunden. In unseren Fallbeispielen verfügen die Fachkräfte meistens über Fachhochschulabschlüsse, Zertifikate der Berufsakademie oder Techniker-ausbildungen. Erfahrungen in anderen Unternehmen und weitere Untersuchungen zeigen, dass mehr und mehr Fachkräfte aus dem gewerblich-technischen Bereich mit Zusatzqualifikation zum Servicetechniker, IT-Fachkräfte und Absolventen dualer Studiengänge in projektformige Produktentwicklungsprozesse einbezogen und dadurch mit diesen neuen Kompetenzanforderungen zunehmend konfrontiert werden. (PFEIFFER 2004; BOLTE und MÜLLER 2000) (vgl. Übersicht)

Eine der wichtigsten Herausforderungen verteilter Arbeit besteht darin, alle in einer Kette oder einem Netz von Produktions- und Dienstleistungsprozessen verfügbaren Kompetenzen zu nutzen. Dabei ergeben sich zwei zentrale Schwierigkeiten: Zum einen zeigen die Untersuchungen, dass bei verteilter Arbeit sowohl die Intensität der Arbeitsanforderungen als auch die Vielfalt der abgeforderten Kompetenzen deutlich steigen. Zum anderen ist festzustellen, dass die Beschäftigten im Verlauf des Arbeitsprozesses fähig sein müssen, ganz unterschiedliche Kompetenzbündel zu aktivieren.

### Steigende Intensität der Arbeitsanforderungen

Die Ergebnisse der Untersuchungen in den drei Unternehmen zeigen eine *Intensivierung und Vervielfältigung* der Arbeitsanforderungen für die in international organisierten Entwicklungs- und Produktionsprozessen eingebundenen Ingenieure und Fachkräfte. Durch die international ausgerichtete Organisation verteilter Arbeit erhöhen sich die Erwartungen an die Beschäftigten, was an einer Reihe von Dimensionen ablesbar ist. (MEIL u. a. 2004)

Weiterhin zentral bleibt, ähnlich wie in traditionellen Arbeitsprozessen, die *technische Expertise*. Allerdings treten jetzt verstärkt zusätzliche Aufgaben wie die überbetriebliche Systemintegration und die Steuerung der Partnerbeiträge in den Vordergrund. Dies zeigt, dass von den Beschäftigten in wachsendem Umfang technisches Know-how jenseits individuellen Spezialwissens gefordert wird – Wissen und Kenntnisse, die über Betriebsgrenzen hinausreichen und entlang der Prozessketten orientiert sind.

Im Bereich der *Kommunikation* kommt es verstärkt auf eine gezielte und ergebnisorientierte, an den Projektzielen

ausgerichtete Auswahl und Aufbereitung der schwer überschaubaren Informationsmengen an, die in Prozessen verteilter Arbeit anfallen. Erforderlich sind darüber hinaus Koordinationsleistungen, durch die unterschiedliche Themengebiete, Abteilungen und Betriebe verknüpft werden. Damit erhöht sich zugleich die Zahl der Verhandlungssituationen, wozu auch die Bewältigung konfliktueller Situationen zählt.

Ein wachsender Bedarf an *organisatorischen Kompetenzen* in verteilten Arbeitsprozessen ergibt sich durch die zunehmende Komplexität der Arbeitspläne und Arbeitspakete. Die Projektmitglieder sind zwar für einen erfolgreichen Projektverlauf und -abschluss verantwortlich, verfügen in vielen Fällen jedoch nicht über die notwendigen Anweisungsbefugnisse, weil innerbetrieblich meist weiterhin lineare und hierarchische Strukturen vorherrschen. Um ihre Arbeitskapazitäten zu sichern und ihre Arbeit in den vorgesehenen Zeitkontingenten zu bewältigen, müssen sie über ausgeprägtes Verhandlungsgeschick verfügen.

### Gestiegene Anforderungen an Management- und interkulturelle Kompetenzen

Aufgrund häufig unklarer oder fehlender Vorgaben ergibt sich in der Praxis eine dauernde Herausforderung, vermehrt autonom Entscheidungen zu treffen, größere Verantwortung für die Erreichung gesetzter Ziele zu übernehmen und die erfolgreiche Kooperation aller Teammitglieder entlang der Prozesskette sicherzustellen. Dies verweist auf deutlich gestiegene und intensiviertere Anforderungen an *Managementkompetenzen*. Bei den in weiten Teilen informell geprägten Interaktionen kommt es vor allem auf „Fingerspitzengefühl“ an, was oft formalisierte Prozesse und eingespielte Routinen ersetzen muss.

**Verteilte Arbeit** bezeichnet die Zusammenarbeit von Beschäftigten in einem Aufgabenfeld, einer Aufgabenkette oder einem Aufgabennetz, die auf die Abläufe grenzüberschreitender Arbeitsprozesse gerichtet ist.

Schließlich gewinnen auch *interkulturelle Kompetenzen* bei verteilter Arbeit an Bedeutung. Dies beschränkt sich nicht nur darauf, oberflächlich die Gewohnheiten und Besonderheiten anderer Nationalitäten kennen zu lernen. Sehr viel spezifischer zielen interkulturelle Kompetenzen bei verteilter Arbeit auf die größere Offenheit und Flexibilität, die in den Arbeitsprozessen international zusammengesetzter Projektteams gefordert sind. Deutlich wird, dass Arbeitsergebnisse in einem solchen Umfeld keineswegs nur durch objektive Kriterien (z. B. durch technische Daten) bestimmt werden, sondern ebenso Resultate komplexer Aushandlungsprozesse sind.

Insgesamt führt die Intensivierung international angelegter Arbeitsprozesse zu einem verstärkten Austausch unterschiedlicher betrieblicher und beruflicher Strukturen. Im Kontext verteilter Arbeit führt dies im Verlauf längerfristiger Projektarbeiten zur Herausbildung neuer sozialer Identitäten. Zur Bewältigung der vielfältigen Arbeitsaufgaben müssen alle an diesen kooperativen Arbeitsprozessen beteiligten Akteure Mittel und Wege finden, um die verteilten Kompetenzen der Beschäftigten an den unterschiedlichen Standorten gezielt zu bündeln und zu nutzen.

## Aktivierung unterschiedlicher Kompetenzbündel im Projektverlauf

Eine andere große Herausforderung bei verteilter Arbeit besteht darin, für die unterschiedlichen Projektphasen jeweils angepasste Arbeitsstile und Interaktionen zu aktivie-

ren. Um den vielfältigen und heterogenen Anforderungen gerecht zu werden, ist es für die Beschäftigten entscheidend, dass sie im Projektverlauf unterschiedliche Kompetenzbündel – technische, organisatorische und soziale – zum jeweils richtigen Zeitpunkt einsetzen. Um zu zeigen, welche unterschiedlichen Kompetenzen in welchen Phasen aktiviert werden müssen, soll ein genauerer Blick auf den Produktentwicklungsprozess mit seinen unterschiedlichen Phasen von der Konzeption bis zum Produktionsstart geworfen werden. Verfolgt man etwa einen Entwicklungsprozess im Automobilbau, ist ein enger Zusammenhang zwischen den verschiedenen Entwicklungsphasen und den jeweils unterschiedlichen Kompetenzanforderungen erkennbar (vgl. Abb. 1).

Bei Projektbeginn werden erste Vorstellungen zum weiteren Arbeitsablauf entwickelt und erste Arbeitsschritte festgelegt. In dieser *explorativen Phase* sind von der Projektgruppe Offenheit, Flexibilität und Kreativität gefragt, um eine gegenseitige Verständigung ihrer Mitglieder, die häufig aus mehreren Abteilungen oder Betrieben kommen, zu ermöglichen. Aufgrund der bestehenden Arbeitsteilungen und der damit verbundenen Grenzen zwischen Abteilungen und Fachrichtungen beginnt anschließend ein *Verhandlungsprozess*. Eine zentrale Aufgabe besteht für den Projektleiter in dieser zweiten Phase darin, die Fähigkeiten und Kompetenzen der einzelnen Projektmitglieder einzuschätzen, einen tragfähigen Konsens über die weiteren Arbeitsschritte herzustellen und eine angemessene und effiziente Verteilung der Ressourcen sicherzustellen.

Wichtig für alle Projektmitglieder ist es zu beurteilen, wann und wie sie Kompromisse schließen können. In diesem Rahmen müssen sie eine tragfähige Verhandlungsbasis finden, um sowohl die gemeinsamen Projektziele zu erreichen als auch die Interessen ihrer eigenen Unternehmen zu wahren. Treten schwierige technische Probleme auf oder ergeben sich schwer wiegende Interessenkonflikte, sind besondere *Vermittlungsfähigkeiten* gefordert. In solchen Situationen müssen die Projektleiter konfliktlösend wirken und zugleich darauf achten, dass die Projektziele nicht gefährdet werden. Der weitere Projektverlauf ist geprägt durch regelmäßig wiederkehrende Anpassungen gegenüber früheren Planungen des Ablaufs. Solche Änderungen bei meist engen zeitlichen Vorgaben führen immer wieder zu kritischen Situationen (unplanbare, aber systematisch auftretende Ereignisse). Bei diesen unvorhergesehenen Ereignissen müssen die Projektleiter unter restriktiven zeitlichen Bedingungen in der Lage sein, neue Lösungswege einzuschlagen. In der Endphase der Projektentwicklung steht die Zusammenführung und *Konsolidierung* der einzelnen Bestandteile im Mittelpunkt. Für die Projektbeteiligten bedeutet dies, dass sie in der Lage sein müssen, sich ein Gesamtbild zu verschaffen, wozu insbesondere Vorstellungen über den gesamten Projektverlauf zählen. Zentral ist darü-

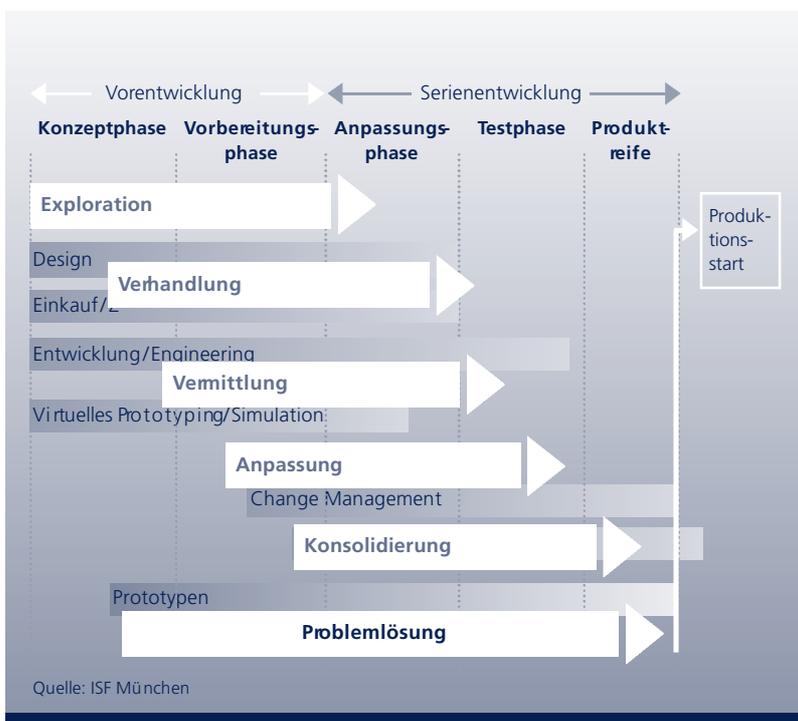


Abbildung 1 Produktentwicklung und Prozessplanung

ber hinaus die Verantwortung aller Projektteilnehmer für eine hohe Produktqualität, wobei auch hier der hohe Zeitdruck restriktiv wirkt. Über die gesamte Projektlaufzeit sind in besonderem Maße hohe Problemlösungsfähigkeiten erforderlich. Ein erfolgreicher Abschluss von solchen komplexen und dynamischen Planungsprozessen hängt deshalb in hohem Maße von der Fähigkeit der Projektteilnehmer ab, in unsicheren Situationen handlungsfähig zu bleiben, indem sie auch bei unklaren Informations- und Daten Grundlagen richtige Entscheidungen mit dem Gespür für den jeweils angemessenen Zeitpunkt treffen.

## Entwicklung von Verhandlungskulturen

Diese komplexen Zusammenhänge verweisen darauf, dass die Anforderungen bei verteilter Arbeit in der Produktentwicklung zwar in erster Linie auf technisch geprägten Wissensbeständen der Beschäftigten basieren. Neben der technischen Expertise zunehmend wichtiger werden allerdings darüber hinausgehende Fähigkeiten, die häufig verkürzt mit „sozialen Kompetenzen“ oder „soft skills“ bezeichnet werden. Meist reduziert man diese „soft skills“ darauf, dass allgemein erweiterte kommunikative und kooperative Fähigkeiten vorliegen müssen. Doch unter den besonderen Bedingungen verteilter Arbeit kommt den folgenden Kompetenzen besondere Bedeutung zu:

*Verhandlungskulturen und Vermittlung:* Ein fundamentales Problem, das im Mittelpunkt der Anforderungen verteilter Arbeitsprozesse steht, hängt damit zusammen, dass Akteure aus verschiedenen Abteilungen und Betrieben im internationalen Kontext aufeinander treffen. Durch diese zwar zeitlich begrenzte, meist jedoch intensive Zusammenarbeit bilden sich eigene Arbeitskulturen und Identitäten heraus. Eine zentrale Aufgabe besteht darin, eine tragfähige Verhandlungsbasis zu entwickeln.

Da in der Produktentwicklung meist technische Objekte den Gegenstand der Interaktion bilden, kann schnell der Eindruck entstehen, die Diskussionen und Verhandlungen könnten neutral geführt und technisch basierte Lösungen gefunden werden. Konfliktstrukturen werden so leicht in den Hintergrund gedrängt oder übersehen. In Verhandlungssituationen müssen aber Interessen abgeglichen und Lösungswege aufgezeigt werden, die die unterschiedlichen Interessenlagen berücksichtigen. Wichtig ist zugleich die Entwicklung eines Arbeitsklimas, das Platz lässt für neue Ideen und Erfahrungsräume und dadurch alle Projektmitglieder in einen innovativen Prozess integriert. Im Vergleich zu den objektiven Anforderungen häufig unterschätzt wird das Maß an Offenheit, Flexibilität und Verhandlungsbereitschaft aller beteiligten Akteure, das zur Herstellung eines solchen Arbeitsklimas und damit für den

*Verteilte Arbeit erfordert es,  
sich von Projekten und Prozessketten  
vorab „ein Bild zu machen“*

Erfolg von Projektarbeiten erforderlich ist. In bestehenden betrieblichen Weiterbildungsprogrammen werden Projektmitglieder bisher nur unzureichend auf solche Aufgaben vorbereitet.

## Prozesskompetenz

Prozesskompetenz ist ein zentrales Element verteilter Arbeit und die Voraussetzung dafür, Wissen und Erfahrungen in interdisziplinären, abteilungsübergreifenden und internationalen Arbeitsprozessen zu sammeln und anzuwenden. Sie ist erforderlich, um zu gewährleisten, dass eine zusammenhängende Abfolge von Arbeitsschritten unterschiedlicher Akteure zu einem Endprodukt führt. Mit der zunehmenden Komplexität von Entwicklungsprozessen, die immer stärker als unternehmensübergreifende Prozessketten organisiert sind, wird von den Projektbeteiligten erwartet, dass sie über ihre Arbeitsaufgabe hinaus ein Verständnis für die Zusammenhänge des gesamten Prozesses entwickeln. Ein weiterer Schlüsselaspekt bei den in hohem Maße konzeptuell angelegten Entwicklungsarbeiten ist die Fähigkeit, sich von Projekten und Prozessketten vorab ein „Bild zu machen“. Die Mitarbeiter müssen in der Lage sein, sowohl die Schritte ihrer eigenen Entwicklungsaufträge vorausschauend abzustimmen als auch die Integration ihrer Komponente bzw. ihres Entwicklungsumfanges in das Gesamtprodukt zu gewährleisten. Diese Anforderungen verteilter Arbeit erfordern antizipatives und offenes Denken und Handeln im Unterschied zu vornehmlich an vorgegebenen Kategorien und formalen Vorgaben ausgerichtetem Arbeitshandeln. Dem Moment der Offenheit kommt deshalb eine große Bedeutung zu, weil Entwicklungsprozesse ganz überwiegend nicht in hierarchischer Abfolge, sondern vernetzt verlaufen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur Antizipation, da das Endergebnis des Entwicklungsprozesses noch um Jahre vom Zeitpunkt eines einzelnen Prozessschrittes entfernt sein kann, die aktuellen Arbeiten jedoch wesentliche Auswirkungen auf das Endprodukt haben können. Prozesskompetenzen umfassen damit die Fähigkeiten, durch Bildung von Analogien frühere Erfahrungen für aktuelle Arbeitsprozesse zu aktivieren, bereits im Entwicklungssta-

dium eine Vorstellung über die konkrete Gestalt von Prozessketten zu entwickeln und damit zukünftige Folgen der eigenen Entscheidungen und Handlungen im Arbeitshandeln zu berücksichtigen.

## Erfahrungsgesteuertes und selbst gesteuertes Lernen

Die Analyse zeigt die große Zunahme an Komplexität, mit der verteilte Arbeit verbunden ist. Dem wird häufig mit einer Verfeinerung technisch basierter Planungsmethoden oder einer noch stärkeren Orientierung an standardisiertem Wissen begegnet. Dagegen verweisen unsere Untersuchungen darauf, dass dem erfahrungsgesteuerten Handeln im Projektmanagement eine zentrale Rolle zugewiesen werden muss. (BÖHLE, MEIL 2003) Bei subjektivierendem Arbeitshandeln lernen die Beschäftigten, durch unterschiedliche Vorgehensvarianten mit kontextbedingten Prozessänderungen umzugehen. Systematisch unterstützt werden können diese Handlungsformen durch unterschiedliche methodische Instrumente für erfahrungsgesteuertes Lernenprozesse.

Dies verweist auf einen veränderten Bildungsbedarf, der sowohl darauf abzielt, erfahrungsgesteuertes und selbst gesteuertes Lernen zu unterstützen als auch frühzeitig praxisnahe, kontextbezogene Ausbildungsformen zu installieren. Für die Ausbildung in Fachschulen und Fachhochschulen bedeutet dies z. B. die Kooperation mit Unternehmen in Form realer Projekte. Erarbeitet werden können dabei problemorientierte Lösungen mit vielfältigen Perspektiven (neben technischen auch ökonomische, strategische, kooperative). Für die Weiterbildung in den Unternehmen bestehen wichtige Instrumente in Szenarien, Simulationen, Planspielen oder selbst organisierten Lernmethoden (KRIZ 2000; BLÖTZ 2003). Gestärkt werden da-

## Erfahrungsgesteuertes Handeln spielt zentrale Rolle

durch die Problemlösungsfähigkeiten der Beschäftigten, ihre Prozesskompetenzen und Fähigkeiten zum assoziativen Denken sowie die Möglichkeit, unterschiedliche Lösungsvarianten für bestimmte Probleme

zu erproben, ohne dass reale negative Konsequenzen für das eigene Unternehmen eintreten. Entscheidend für die Struktur solcher unterschiedlichen Formen des Erfahrungslernens ist ein möglichst realitätsnaher, also an den betrieblichen Gegebenheiten und Abläufen orientierter Aufbau. Je abstrakter die Instrumente und Methoden ausgerichtet sind, desto weniger effektiv können sie für Lernprozesse der Beschäftigten eingesetzt werden (HEIDLING u. a. 2004).

## Zusammenfassung

Um Formen verteilter Arbeit effektiv zu nutzen, ist es notwendig, die gesamten Kompetenzen der Beschäftigten entlang prozessübergreifender Wertschöpfungsketten zu nutzen. Dies erfordert die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Beschäftigten und Arbeitsgruppen aus unterschiedlichen beruflichen, kulturellen und nationalen Kontexten. Um den damit verbundenen Anforderungen gerecht zu werden, ist die Entwicklung umfassender Prozesskompetenzen sowie die Bewältigung von Verhandlungs- und Vermittlungsprozessen wichtig. Für die Unternehmen ergeben sich ganz neue Herausforderungen in der Arbeitsorganisation und der Qualifikation der Beschäftigten. Dies erfordert sowohl neue Methoden zur Herstellung und Weiterentwicklung von Kompetenzen als auch organisatorische Maßnahmen. ■

### Literatur

Blötz, U. (Hrsg.): *Planspiele in der beruflichen Bildung – Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen (mit CD-ROM)*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 2005

Böhle, F.: *Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt*. In: Böhle, F.; Pfeiffer, S.; Sevsay, N. (Hrsg.): *Die Bewältigung des Unplanbaren*, Wiesbaden 2004, S. 12–54

Böhle, F., Meil, P.: *Das Unplanbare bewältigen*. In: C. Butz; G. Papesch; G. Wilhelms (Hrsg.): *Tagungsband der Fachtagung: Projektmanagement in Zeiten des Wandels*, Augsburg 2003, S. 36–47

Bolte, A., Müller, K.: *Neue Anforderungen an Kompetenzprofile industrieller Fachkräfte*. In: Lutz, B.; Meil, P.; Wiener, B. (Hrsg.): *Industrielle Fachkräfte für das 21. Jahrhundert*, Frankfurt/New York 2000, S. 73–91

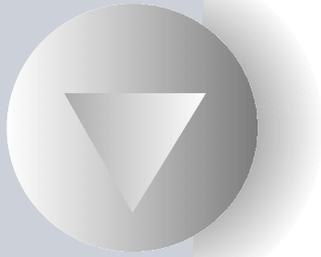
Heidling, E.; Meil, P.; Rose, H.: *Erfahrungsgesteuertes Lernen für verteilte Arbeit*. In: Böhle, F.; Pfeiffer, S.; Sevsay, N. (Hrsg.): *Die Bewältigung des Unplanbaren*, Wiesbaden 2004, S. 199–212

Koch, J.; Meerten, E.: *Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung*. In: *BWP 32 (2003) 5*, S. 42–47

Kriz, W. C.: *Lernziel: Systemkompetenz*, Göttingen 2000

Meil, P.; Heidling, E.; Rose, H. (2004): *Erfahrungsgesteuertes Arbeiten bei verteilter Arbeit*. In: Böhle, F.; Pfeiffer, S.; Sevsay, N. (Hrsg.): *Die Bewältigung des Unplanbaren*, Wiesbaden 2004, S. 180–198

Pfeiffer, S.: *Erfahrungsgesteuertes Arbeiten in (Tele)Service*. In: Böhle, F.; Pfeiffer, S.; Sevsay, N. (Hrsg.): *Die Bewältigung des Unplanbaren*, Wiesbaden 2004, S. 214–245



## Alles neu rund ums Papier Ausbildung Papiertechnologe/-in und Fortbildung Industriemeister/-in – Papiererzeugung neu geordnet

► Die Anforderungen an die Facharbeiter/-innen und an die Industriemeister/-innen in der papiererzeugenden Industrie haben sich in den vergangenen Jahren verändert. Dementsprechend wurden die Aus- und Fortbildungsregelungen für die Branche zum 1. August 2005 neu geordnet: Der Ausbildungsberuf Papiertechnologe löst den bisherigen Papiermacher ab. Die neue Berufsbezeichnung verweist auf die gestiegene Bedeutung der technologischen Prozessorientierung, die sich in Struktur und Inhalten der neu geordneten Ausbildung wieder findet. Die neu geregelte Fortbildung Industriemeister/-in Fachrichtung Papiererzeugung entspricht dem neuen Anforderungsprofil an die Führungskräfte, die heute neben fundierten Fachkenntnissen auch über Personalführungs- und Organisationskompetenzen verfügen müssen.

Die papiererzeugende Industrie erwies sich auch in den vergangenen, wirtschaftlich eher komplizierten Jahren als stabil. Ein Beispiel dafür ist der kontinuierliche Anstieg der neu abgeschlossenen Auszubildenden von 244 im Jahr 1995 auf 329 im Jahr 2003.

Deutschland ist der fünftgrößte Papierstandort der Welt, und es gibt Bestrebungen in der Branche, diese Stellung zumindest zu erhalten. So wurden in den letzten fünf Jahren zehn neue Anlagen errichtet. Dabei handelt es sich um Großanlagen mit immer komplexer ablaufenden Produktionsprozessen. Der Wert dieser Anlagen beträgt bis zu 500 Millionen Euro in der Papierherstellung und 1,2 Milliarden Euro in der Zellstoffherstellung. Diese Anlagen werden heute teilweise von nur drei bis fünf Mitarbeitern bedient. Entsprechend gering ist der Anteil der Personalkosten mit nur ca. 15 Prozent an den Gesamtkosten. Die zunehmende Komplexität führt dazu, dass die Facharbeiter und Führungskräfte zur Beherrschung des Gesamtprozesses über ein breites Spektrum von Fachkompetenzen verfügen müssen. Auch extrafunktionale Kompetenzen, insbesondere Teamarbeit, sind notwendig, um die Abläufe sicherzustellen und bei Störungen gezielt Maßnahmen zu deren Behebung einleiten zu können. Dabei wächst in einigen Unternehmen die Anforderung an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Produktion, kleinere Instandsetzungsarbeiten und vor allem Überwachungsarbeiten auch selbstständig durchführen zu können.

In zunehmendem Maße sind in den vergangenen Jahren auch Konzentrationsprozesse im globalen Rahmen in der Branche zu erkennen: In den ca. 200 Betrieben mit rund 54.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden etwa 64 Prozent des Kapitals durch ausländische Firmen gehalten. Auch beim Absatz werden internationale Wechselbeziehungen deutlich, denn ca. 50 Prozent der deutschen Produktion gehen in den Export, und ca. 50 Prozent des in Deutschland verbrauchten Papiers wird importiert. Diese Entwicklungen haben zur Folge, dass auch die Mitarbei-



**HEIKE KRÄMER**

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Kaufmännische Dienstleistungsberufe und  
Berufe der Medienwirtschaft, A.WE.B“  
im BIBB



Große Bedeutung der Qualitätssicherung in der Produktion

ter/-innen und insbesondere die Führungskräfte des mittleren Managements in diese Beziehungen eingebunden werden und entsprechend über Fremdsprachenkenntnisse und internationale Kompetenzen verfügen müssen.

## Ausbildung zum Papiertechnologen – Neue Struktur und veränderte Inhalte

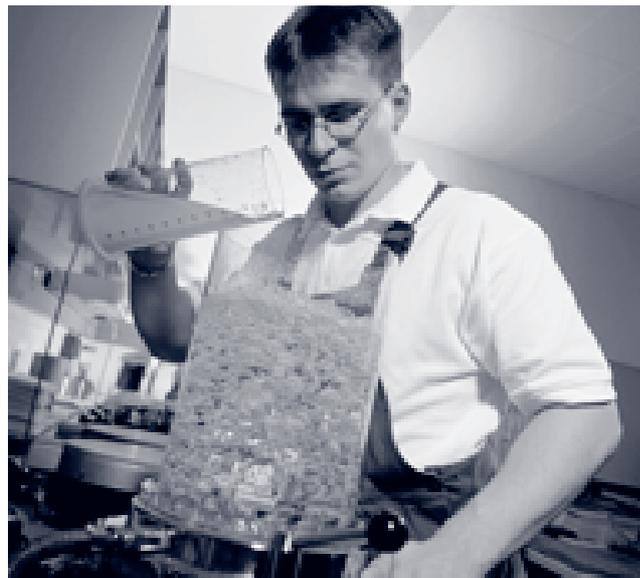
Der neue Ausbildungsberuf Papiertechnologe/Papiertechnologin ersetzt die bisherigen Regelungen zum Papiermacher/zur Papiermacherin. Die Ausbildung gliedert sich in zwei Jahre gemeinsame Ausbildung für alle und differenziert im dritten Ausbildungsjahr in die beiden Fachrichtungen Papier, Karton und Pappe sowie Zellstoff (s. Anlage 1). Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung in den ersten 18 Monaten vor der Zwischenprüfung bilden die Berufsbildpositionen Roh-, Faser- und Hilfsstoffe, Fertigungsverfahren Produktion sowie Instandhaltung. Die Instandhaltung hat in der neuen Ausbildungsordnung einen höheren Stellenwert erhalten, da in vielen Betrieben kleinere Wartungs- und Instandsetzungsarbeiten in zunehmendem Maße auch von Papiertechnologen/-innen erledigt werden. Auch der gestiegenen Bedeutung des Einsatzes von elektronischen Medien sowie sozialer und personaler Kompetenzen wurde Rechnung getragen, indem entsprechende Inhalte in den Berufsbildpositionen Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnik sowie Arbeitsorganisation und Kommunikation aufgenommen wurden. Nach der Zwischenprüfung liegt der Schwerpunkt der gemeinsamen Ausbildung im Bereich Steuern und Regeln von Produktionsprozessen. Hier wird die prozessorientierte Ausbildung durch Inhalte der Mess- und Regeltechnik abgerundet.

Im dritten Jahr stehen dann die beiden Fachrichtungen Papier, Karton und Pappe sowie Zellstoff zur Auswahl. Papiertechnologen/-innen der Fachrichtung Papier, Karton und Pappe sollen dazu qualifiziert werden, insbesondere grafische Papiere, technische Papiere, Spezialpapiere, Ver-

packungspapiere, Karton, Pappe und Hygienepapiere herzustellen und zu verarbeiten. In der Fachrichtung Zellstoff liegt der Schwerpunkt auf der Herstellung von Zellstoff und der Verarbeitung der Wertstoffe zur ökonomischen und ökologischen Gestaltung des Gesamtprozesses.

### Vertiefungsphase schafft Flexibilität

Zum Ende der Ausbildung ermöglicht eine achtwöchige Vertiefungsphase, entsprechend der betrieblichen Erfordernisse und individuellen Neigungen des Auszubildenden, bestimmte Inhalte vertiefend zu vermitteln und so eine gewisse Flexibilität in der Ausbildung zu schaffen. Für diese Phase ist eine Berufsbildposition aus den Fachrichtungen oder eine der beiden Berufsbildpositionen aus der gemeinsamen Ausbildung – Arbeitsorganisation und Kommunikation oder Instandhaltung – auszuwählen. Die Wahl der Berufsbildposition Instandhaltung etwa soll Betrieben, die ihre Facharbeiter/-innen zukünftig stärker in entsprechende Arbeiten einbeziehen wollen, ermöglichen, Kenntnisse der Mechanik, Elektrotechnik, Hydraulik und Pneumatik vertiefend zu vermitteln. Eine Vertiefung im Bereich



Papiertechnologen regeln Prozesse unter ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten

Arbeitsorganisation und Kommunikation bietet zum Beispiel die Möglichkeit, internationale Kompetenzen auszubauen. Dadurch können Auszubildende die Möglichkeit erhalten, in ihrer Ausbildung auch einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, eventuell sogar an Austauschprogrammen teilzunehmen. Dies ist besonders interessant für Unternehmen der papiererzeugenden Industrie, die global agieren und innerhalb eines Konzerns über verschiedene internationale Standorte verfügen, oder für Unternehmen in grenznahen Regionen, die dadurch Kontakte zu Unternehmen in den Nachbarländern entwickeln oder ausbauen können.

## Handlungsorientiertes Prüfungsmodell

Die prozessorientierte Ausrichtung der Ausbildung spiegelt sich auch in der Zwischen- und Abschlussprüfung wider, die in Zukunft stärker handlungsorientiert gestaltet werden soll. So ist im praktischen Teil der Abschlussprüfung eine Aufgabe durchzuführen, die aus mehreren Teilen bestehen kann. Die Ergebnisse sind vom Prüfling auf praxisbezogenen Unterlagen zu dokumentieren und einem Prüfungsausschuss zu präsentieren und im Rahmen eines Fachgespräches sind weiter gehende Fragestellungen zu beantworten. Im schriftlichen Teil der Abschlussprüfung wird zukünftig im Rahmen von Prüfungsbereichen geprüft, die wiederum sowohl technische als auch mathematische Fragestellungen beinhalten können.

Durch die Neuordnung von Struktur und Inhalten der Ausbildung und der Prüfung soll insbesondere den technologischen Entwicklungen Rechnung getragen werden, und gleichzeitig soll den Betrieben ein höheres Maß an Flexibilität in der Ausbildung ermöglicht werden. Die neue Berufsbezeichnung **Papiertechnologe/Papiertechnologin** soll ebenfalls die geänderten Anforderungen an die Ausbildung deutlich machen, aber auch in stärkerem Maße Jugendliche für diesen Beruf interessieren.

## Industriemeister/-innen mit geändertem Kompetenzprofil

Die Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Papiererzeugung bietet den Facharbeitern und Facharbeiterinnen eine attraktive Perspektive zur Aufstiegsqualifizierung.

Die neuen Regelungen sehen neben den bisher üblichen technologischen Schwerpunkten einen großen Anteil von Organisations- und Führungskompetenzen vor. Dies entspricht dem veränderten Kompetenzprofil der Führungskräfte im mittleren Management, die seit einigen Jahren zunehmend mit komplexen betrieblichen Aufgabenstellungen konfrontiert sind, wie zum Beispiel handlungsspezifischen Sach-, Organisations- und Führungsaufgaben. Besondere Bedeutung gewinnen die Durchführung und Organisation von Projekten zusätzlich zu den täglichen Arbeiten, wodurch sich das Aufgabenspektrum des Industriemeisters deutlich erweitert.

Die Qualifikation zum Geprüften Industriemeister/zur Geprüften Industriemeisterin umfasst berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen, fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen sowie handlungsspezifische Qualifikationen (s. Anlage 2). Der Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen ist nachzuweisen. Die



Komplexe Anlagen erfordern ein breites Spektrum von Fachkompetenzen

Prüfung der fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen erfolgt in fünf Einzelprüfungen.

Der Prüfungsteil „Handlungsspezifische Qualifikationen“ gliedert sich in die Handlungsbereiche „Papiertechnologie“, „Führung und Organisation“ sowie „Spezialisierungsgebiete“. Die Prüfung der beiden erstgenannten Handlungsbereiche erfolgt in Form von je einer schriftlichen Situationsaufgabe. Kern der Situationsaufgaben sind zu zwei Dritteln die Inhalte des jeweiligen Handlungsbereichs und zu einem Drittel Inhalte des jeweils anderen Handlungsbereichs. Damit soll stärker der betrieblichen Praxis entsprochen werden, in der häufig technische mit organisatorischen und personellen Fragestellungen verknüpft sind. Die Prüfungsdauer für die Bearbeitung der Situationsaufgaben beträgt jeweils mindestens drei Stunden, insgesamt jedoch nicht mehr als acht Stunden.

## Gestiegene Bedeutung von Projektmanagement

Seit einigen Jahren werden Industriemeister und Industriemeisterinnen in der papiererzeugenden Industrie in wachsendem Maße mit der eigenständigen Organisation und Durchführung von Projekten betraut. Deshalb wurde in der Verordnung ein Prüfungsteil aufgenommen, in dem diese Kompetenz nachgewiesen werden soll – die praxisbezogene Aufgabenstellung. Hier soll der Prüfling zeigen, dass er im Handlungsbereich Spezialisierungsgebiete eine komplexe Aufgabenstellung erkennen und in ein Projekt überführen kann, dieses dann organisieren und durchführen sowie die Ergebnisse dokumentieren und präsentieren kann. In diesem Prüfungsteil können durchaus auch Inhalte anderer

**Struktur der Ausbildung Papiertechnologe / Papiertechnologin**

Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht Organisation des Ausbildungsbetriebes Sicherheit und Gesundheitsschutz Umweltschutz	Während der gesamten Ausbildung zu vermitteln	Zeit in Wochen
Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnik		4
Arbeitsorganisation und Kommunikation		6
Roh-, Faser- und Hilfsstoffe		11
Fertigungsverfahren Produktion I		23
Instandhaltung		18
Qualitätssichernde Maßnahmen I		7
Transport und Lagerung		3
Wasserver- und -entsorgung		6
<b>Zwischenprüfung</b>		
Roh-, Faser- und Hilfsstoffe II		6
Steuern und Regeln von Produktionsprozessen		12
<b>Fachrichtung</b>		
Papier, Karton und Pappe	Fachrichtung Zellstoff	
Fertigungsverfahren Produktion II	Fertigungsverfahren Produktion II	22
Veredelung und Ausrüstung	Veredelung und Ausrüstung	10
Qualitätssichernde Maßnahmen II	Qualitätssichernde Maßnahmen II	6
	Werkstoffverarbeitung	14
<b>Vertiefungsphase</b>		8
<b>Abschlussprüfung</b>		

**Geprüfter Industriemeister / Geprüfte Industriemeisterin –  
Fachrichtung Papiererzeugung**

**Handlungsspezifische Qualifikationen**

<p><b>Papiertechnologie</b></p> <p>1. Verfahrenstechnik und Anlagentechnik 2. Prozessleittechnik</p>	<p><b>Führung und Organisation</b></p> <p>1. Personalführung 2. Personalentwicklung 3. Projektmanagement 4. Betriebsorganisation und Kostenwesen 5. Arbeits-, Umwelt- und Gesundheitsschutz 6. Qualitätsmanagement</p>	<p><b>Spezialisierungsgebiete</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grafische Papiere</li> <li>• Technische Papiere und Spezialpapiere</li> <li>• Verpackungspapiere, Karton und Pappe</li> <li>• Hygienepapiere</li> <li>• Zellstoff</li> </ul>
--	--	---

**Fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen**

Rechtsbewusstes Handeln	Betriebswirtschaftliches Handeln	Anwendung von Methoden der Information, Kommunikation und Planung	Zusammenarbeit im Betrieb	Berücksichtigung naturwissenschaftlicher und technischer Gesetzmäßigkeiten
-------------------------	----------------------------------	---	---------------------------	--

**Berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen**

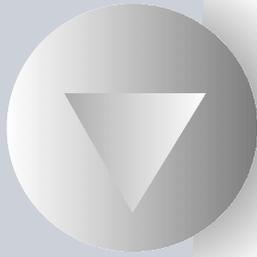
Prüfungs- und Handlungsbereiche berücksichtigt werden. Bestandteile der Prüfung sind schriftliche Präsentationsunterlagen, die mündliche Präsentation und ein Fachgespräch. Zur Lösung der Aufgabenstellung und der Erstellung der Präsentationsunterlagen stehen dem Prüfungsteilnehmer 90 aufeinander folgende Kalendertage zur Verfügung, damit spezifische Fragestellungen auch in der betrieblichen Praxis gelöst werden können. Die Ergebnisse werden dann anhand schriftlicher Präsentationsunterlagen aufbereitet und einem Prüfungsausschuss präsentiert. Der Präsentation schließt sich ein Fachgespräch an, in dem weiter gehende Fragestellungen beantwortet werden sollen. Als Thema für die praxisbezogene Aufgabenstellung kommen Inhalte aus den Wahlqualifikationsschwerpunkten in Betracht, von denen einer durch den Prüfungsteilnehmer ausgewählt werden kann. Zur Auswahl stehen die Wahlqualifikationsschwerpunkte:

- Grafische Papiere,
- Technische Papiere und Spezialpapiere,
- Verpackungspapiere, Karton und Pappe,
- Hygienepapiere,
- Zellstoff.

Durch diese Prüfungsform wird den Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmern die Möglichkeit eröffnet, neben den schriftlichen Prüfungsleistungen auch ihre individuellen Kompetenzen und ihre betrieblichen Erfahrungen stärker in die Prüfung einzubringen und damit zu zeigen, dass sie im beruflichen und betrieblichen Kontext eigenverantwortlich handeln können.

Voraussetzung zur Teilnahme an der Prüfung zum Geprüften Industriemeister/zur Geprüften Industriemeisterin – Fachrichtung Papiererzeugung ist der Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf, der der papiererzeugenden Industrie zugeordnet werden kann und eine mindestens einjährige einschlägige Berufspraxis oder eine vergleichbare Qualifikation.

Die papiererzeugende Industrie verfügt somit neben einem neuen Ausbildungsberuf auch über ein Fortbildungsangebot, das jungen Facharbeitern und Facharbeiterinnen relativ zeitnah nach Abschluss der Ausbildung die Möglichkeit zur beruflichen Aufstiegsqualifizierung bietet und sie für Positionen im mittleren Management der Unternehmen qualifiziert. ■



# Betriebswirt/-in für Management im Gesundheitswesen

## Karrierechance für Arzt-, Tierarzhelferinnen und Zahnmedizinische Fachangestellte

► Auf Initiative des BIBB wurde mit der Ärztekammer Schleswig-Holstein, der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe, dem Bundesverband praktizierender Tierärzte e. V. und dem Berufsverband der Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzhelferinnen erstmals für die drei dualen ärztlichen Helferinnenberufe ein gemeinsames am Arbeitsmarkt orientiertes modulares berufliches Weiterbildungskonzept im Bereich des mittleren Managements im Gesundheitswesen entwickelt und in Kammerregelungen – gemäß § 54 BBiG – umgesetzt. Mit dem neuen Weiterbildungskonzept verbessern sich die vertikalen und horizontalen Auf- und Durchstiegsmöglichkeiten für diese Berufsgruppe – die sich überwiegend aus Frauen rekrutiert – innerhalb des Berufsfeldes entscheidend. Damit steigen ihre Beschäftigungs- und Karrierechancen im Gesundheits-, Sozial- und im Veterinärwesen.



**GISELA METTIN**

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Personenbezogene und soziale Dienstleistungsberufe, Ausschuss für Fragen behinderter Menschen“ im BIBB

Das Gesundheitswesen ist traditionell ein bedeutender Arbeitsmarktsektor, insbesondere für Frauen. Dabei kommt der Berufsgruppe der Zahnmedizinischen Fachangestellten sowie der Arzt- und Tierarzhelferinnen – die zu den nichtärztlichen Gesundheitsberufen zählen – für die Berufsbildung und Beschäftigung junger Frauen eine besondere Bedeutung zu. Sie stellt nach den Beschäftigten in der Krankenpflege die zweitgrößte Berufsgruppe im Bereich des Gesundheitswesens dar.

Ogleich die drei genannten Berufe – insbesondere die Arzhelferin und die Zahnmedizinische Fachangestellte – auf der Beliebtheitskala der zu wählenden Ausbildungsberufe seit Jahren ungebrochen auf den vorderen Plätzen rangieren, ist der Ausstieg aus diesen Berufen nach wie vor sehr hoch. Ursachen hierfür werden sowohl in den wenig attraktiven Arbeitsbedingungen, in der starken Hierarchisierung der Praxen, in der Familienplanung als auch in den sehr eingeschränkten professionellen Entwicklungschancen für die Frauen gesehen.

Eine vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführte Analyse zur beruflichen Weiterbildung von Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzhelferinnen<sup>1</sup> hat gezeigt, dass die bestehenden Weiterbildungsregelungen für Arzt- und Tierarzhelferinnen nach BBiG weitgehend vorhandene Ausbildungsdefizite ausgleichen. Zudem wurde festgestellt, dass die Verwertungsmöglichkeiten der in der Aus- und Weiterbildung erworbenen Qualifikationen relativ begrenzt sind. Insbesondere die Tierarzhelferin, zum großen Teil aber auch die

---

### Qualifizierungskonzept „Betriebswirt/-in für Management im Gesundheitswesen“

(800 Stunden – bestehend aus Präsenz- und Selbstlernphasen)

Die sechs Handlungs- und Kompetenzfelder (Module) umfassen die Bereiche:

- Planung und Kommunikation
- Personal- und Ausbildungsmanagement
- Betriebliches Rechnungs- und Finanzwesen
- Qualitäts- und Projektmanagement
- Betriebswirtschaftliche Unternehmensführung
- Informations- und Kommunikationstechnologien

Arzthelferin, sind Frauenberufe ohne finanzielle und soziale Entwicklungsperspektiven. Vorhandene Aufstiegschancen liegen vom Niveau und vom Tätigkeitsspektrum unterhalb der Qualifikationsebene von Meistern, Technikern und Fachwirten. Es mangelt den ärztlichen Helferinnenberufen an horizontalen und vertikalen Auf- und Durchstiegsmöglichkeiten. Insgesamt bieten bestehende Weiterbildungsregelungen unbefriedigende Berufsperspektiven und Karrierewege.

## *Bestehende Weiterbildungsregelungen bieten unbefriedigende Perspektiven*

Mit dem gegenwärtig bestehenden Qualifizierungskonzept für Arzt-, Tierarzthelferinnen und Zahnmedizinische Fachangestellte wird – trotz „relativ neuer“ Weiterbildungsregelungen – nicht oder nur bedingt auf aktuelle Weiterbildungsbedürfnisse sowie auf die aus dem gravierenden Strukturwandel im Gesundheitswesen resultierenden Weiterbildungserfordernisse eingegangen. Insbesondere Qualifikationsanforderungen, die sich aus dem Entstehen neuer Versorgungsstrukturen, -formen und -typen, der Verlagerung vom stationären in den ambulanten Sektor, der Stärkung der Prävention sowie der Ablösung der traditionellen Verwaltung durch ein modernes Management (betriebswirtschaftliche Führung) ergeben, spiegeln sich gegenwärtig nicht genügend in den Qualifizierungsangeboten für die Helferinnen wider.

### **Qualifikationsbedarf im Bereich des mittleren Managements**

Der medizinisch-technische Fortschritt, die zunehmende Zahl älterer Menschen, aber auch wirtschaftliche Veränderungen in Deutschland aufgrund der Globalisierung haben in den letzten Jahren sowohl zu einem Einnahmerückgang als auch zu einem Ausgabenanstieg der Kosten im Gesundheitswesen geführt. Dieser Trend wird sich in den kommenden Jahren unaufhaltsam fortsetzen. Der Gesetzgeber versucht seit geraumer Zeit durch entsprechende Reformen auf die neuen Anforderungen im Gesundheitswesen zu reagieren.<sup>2</sup>

Insbesondere der aufgrund der neuen ökonomischen Rahmenbedingungen ausgelöste Konkurrenz- und Kostendruck

macht die innovative arbeitsteilige Zusammenarbeit niedergelassener Humanmediziner in Gemeinschaftspraxen, aber auch in neuen, modernen Versorgungsstrukturen wie vernetzten Praxen, ärztlichen Verbundsysteme, integrierten Versorgungsketten (Verzahnung ambulant/stationär) oder Ärztehäusern zwingend notwendig. Die Zeit, in der Einzelpraxen dominierten, ist vorbei. Betriebswirtschaftliche Aspekte innovativer Kooperationsmöglichkeiten bestimmen mehr und mehr das Bild im ambulanten Bereich. Allen Beteiligten im Gesundheitswesen ist klar: Langfristig kann einer Effizienzsteigerung nur mit neuen Versorgungskonzepten und strukturellen Umgestaltungen begegnet werden. Die neuen Strukturen erfordern ein vielfältiges Instrumentarium betriebswirtschaftlicher Führung und die Ablösung der traditionellen Verwaltung durch ein modernes Management. Der Begriff Qualitätssicherung bei der ärztlichen Versorgung beschränkt sich künftig nicht nur auf die zu erbringenden medizinische Leistungen, sondern bestimmt das Anforderungsprofil der in den medizinischen Praxen tätigen nichtärztlichen Mitarbeiterinnen maßgeblich.<sup>3</sup>

Auch im Bereich der zahnmedizinischen Versorgung zeichnen sich sichtbare Veränderungen ab. Neue Aufgabengebiete, Aufgabenverlagerungen und neue Anforderungen sowie mehr Delegation von Tätigkeiten mit größerer Verantwortung an das Assistenzpersonal werden den Bedarf an qualifizierten Fachkräften verstärken. Um eine Praxisgemeinschaft oder eine Gemeinschaftspraxis zu professionalisieren, sind klar definierte Ziele in den Bereichen Kostenmanagement, Organisation, Personalführung usw. unverzichtbar. Auch wenn eine arbeitsteilige Zusammenarbeit niedergelassener Zahnärzte in neuen, größeren Organisationseinheiten bei weitem nicht in der gleichen Größenordnung wie bei den Arztpraxen zu erwarten ist, wird kurz und mittelfristig ein Bedarf an Mitarbeitern mit Managementqualifikationen der mittleren Führungsebene auftreten.

Auf die aus den genannten Entwicklungen im Gesundheitssektor resultierenden Veränderungen im Aufgabenspektrum und dementsprechenden beruflichen Anforderungen muss in den angebotenen Weiterbildungen, insbesondere für die Berufsgruppe der ärztlichen Helferinnenberufe, reagiert werden.

Der bereits vorhandene Bedarf an „Praxis-Mitarbeiterinnen“ mit Führungsqualifikationen wird kurz und mittelfristig weiter ansteigen. Der Schwerpunkt des neuen Tätigkeits- und Qualifikationsprofils einer weitergebildeten Mitarbeiterin in neuen, größeren Versorgungsformen wird daher auf dem Gebiet der Personalwirtschaft, der Arbeits- und Organisationsentwicklung, des Qualitätsmanagements, des Kostenmanagements sowie der Planung/Verwaltung und der EDV-Anwendung liegen.

## Entwicklung eines gemeinsamen Weiterbildungskonzepts

In einem ersten Schritt erfolgte die Entwicklung und Erprobung des *modularen Weiterbildungskonzepts im Bereich des mittleren Managements* am Beispiel des Berufes der Arzthelferinnen. Im Rahmen eines Modellversuches „Qualifizierungsmaßnahme Praxismanagerin“ erarbeitete und erprobte die Ärztekammer Schleswig-Holstein unter fachlicher Begleitung des BIBB ab dem Jahr 2000 ein am Arbeitsmarkt orientiertes modularisiertes berufliches Weiterbildungsangebot für Arzthelferinnen, das die Veränderungen im Praxisstrukturbereich berücksichtigt. Die neue Qualifizierungsmaßnahme fand in der Berufsbildungsstätte für Arzthelferinnen der Ärztekammer Schleswig-Holsteins mit insgesamt 50 Teilnehmerinnen – verteilt auf zwei Durchgänge – statt. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung des Modellversuchs erfolgte durch einen externen Kooperationspartner.

Parallel zum Modellversuch wurde auf Initiative des BIBB ein Fachbeirat unter Beteiligung von Vertretern der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe, der Ärztekammer Schleswig-Holstein, des Berufsverbandes der Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzthelferinnen e.V. sowie des Bundesverbandes der praktizierenden Tierärzte e.V.<sup>4</sup> gegründet. Die Sachverständigen des Fachbeirats führten eine Prüfung von Transfermöglichkeiten der Modellversuchsergebnisse in Bezug auf die Weiterbildung von Zahnmedizinischen Fachangestellten und Tierarzthelferinnen durch. Die Notwendigkeit zur Entwicklung eines gemeinsamen Weiterbildungskonzepts im mittleren Management ergibt sich für die anderen beiden Helferinnenberufe nicht nur durch die dargestellten strukturellen Veränderungen und neuen Entwicklungstrends in den Bereichen der Zahn- und Veterinärmedizin, sondern auch durch das zwingende Gebot der Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung im Bereich der dualen nicht-ärztlichen Gesundheitsberufe, mit dem Ziel, auch langfristig die vorhandenen Ausbildungsplätze mit motivierten und leistungsstarken Absolventen besetzen zu können.

Aufbauend auf der Bilanz der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluierung des Modellversuchs wurde mit den Sachverständigen des Fachbeirats erstmals für die drei dualen ärztlichen Helferinnenberufe ein *gemeinsames* am Arbeitsmarkt orientiertes modulares berufliches *Weiterbildungskonzept* im Bereich des mittleren Managements im Gesundheitswesen entwickelt. Es wird gegenwärtig in Kammerregelungen – gemäß § 54 BBiG – (Zahnärztekammer Westfalen-Lippe, Ärztekammer Schleswig-Holstein) umgesetzt und ab 2005 in beiden Kammerbezirken als Aufstiegsfortbildung „Betriebswirt/-in für Management im Gesundheitswesen“ angeboten.

## Inhalt, Zugangsvoraussetzungen und Struktur der Weiterbildung

Das berufliche Weiterbildungsangebot „Betriebswirt/-in für Management im Gesundheitswesen“ (vgl. Kasten) steht allen Absolventen von anerkannten Ausbildungsberufen und von bundes- und landesrechtlich geregelten Berufen im Gesundheits- und Sozialwesen sowie im Veterinärwesen offen. Insbesondere richtet sie sich an interessierte Arzthelferinnen, Tierarzthelferinnen und Zahnmedizinische Fachangestellte, die bereits über einen längeren Zeitraum in größeren Versorgungseinrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens sowie des Veterinärwesens tätig waren bzw. sind. Darüber hinaus können alle Absolventen von anerkannten Ausbildungsberufen, die in den o. g. Bereichen über eine einschlägige Berufspraxis verfügen, an der Weiterbildungsmaßnahme/-prüfung teilnehmen. Die Teilnehmerinnen sollen befähigt werden, insbesondere in größeren Unternehmen des Gesundheits- und Sozialwesens sowie des Veterinärwesens, Sach-, Organisations- und Leitungsaufgaben wahrzunehmen und sich auf sich verändernde Methoden und Systeme der Betriebs- und Arbeitsorganisation, neue Methoden der Organisationsentwicklung, des Personal- und Ausbildungsmanagements flexibel einzustellen sowie den organisatorischen und technischen Wandel im Betrieb mitzugestalten und zu fördern.

Die Qualifizierung erfolgt in sechs Modulen, umfasst 800 Stunden und besteht aus Präsenz- und Selbstlernphasen.



**Prüfungsstruktur**  
Betriebswirt/Betriebswirtin für Management im Gesundheitswesen

## Bewertung durch Leistungspunkte geplant

Mit Ausnahme des ersten Moduls können alle weiteren (2 bis 6) in Rang- und Zeitfolge unanhängig voneinander angeboten und belegt werden. Die Module werden einzeln geprüft und zertifiziert (siehe Abb.), um den Teilnehmerinnen die Chance einzuräumen, die geregelte Weiterbildung zu unterbrechen und in einem angemessenen Zeitraum fortzuführen.

### Die Module im Einzelnen

#### PLANUNG UND KOMMUNIKATION

Das Modul „Planung und Kommunikation“ ist den anderen vorgeschaltet und soll ein vergleichbares Ausgangsniveau der Teilnehmerinnen sichern und sie – aufbauend auf den in der Ausbildung erworbenen Fertigkeiten und Kenntnissen – auf die Anwendung von fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen, insbesondere auf den Einsatz von Planungs-, Moderations- und Präsentationstechniken, Lehr- und Lerntechniken sowie aktueller Medien vorbereiten.

#### PERSONAL- UND AUSBILDUNGSMANAGEMENT

In Unternehmen, die personenbezogene Dienstleistungen erbringen, sind befähigte Mitarbeiter ein entscheidender Faktor für den Unternehmenserfolg, da sich die Qualität der Leistungserbringung über das Personal darstellt. Vor diesem Hintergrund gehört es zu den zentralen Aufgaben der Betriebswirtin für Management im Gesundheitswesen, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Sinne der Unternehmensziele zu *führen* und ihnen Aufgaben unter Berücksichtigung betrieblicher Vorgaben, nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten und unter Abwägung ihrer individuellen Eignung, Kompetenz und Interessen zuzuordnen. Es gilt, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu selbständigem, verantwortlichem Handeln anzuleiten, ihre Leistungsbereitschaft zu fördern, sie zu aktivieren und zu motivieren.

Zum Funktionsbild zählt weiterhin, den Personalbedarf zu ermitteln, den Personaleinsatz zu planen, das Personal auszuwählen und zu beschaffen sowie den Personaleinsatz entsprechend den betrieblichen Erfordernissen sicherzustellen. Es kommt darauf an, die Betriebswirtin so weit zu qualifizieren, dass sie auf der Grundlage einer qualitativen und quantitativen *Personalplanung* eine systematische *Personalentwicklung* und *Personalförderung* durchführen kann. Dazu gehört auch ein qualitativ hochwertiges *Ausbildungsmanagement*.

#### BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHE UNTERNEHMENSFÜHRUNG

In Verbindung mit dem Verantwortungsbereich „Betriebswirtschaftliche Unternehmensführung“ erstreckt sich das Tätigkeitspektrum der Betriebswirtin darauf, betriebliche Abläufe auf der Grundlage der allgemeinen und rechtlichen Rahmenbedingungen und unter Berücksichtigung betriebs- und volkswirtschaftlicher Zusammenhänge zu analysieren, zu planen, zu organisieren sowie zu kontrollieren (u. a. Anwendung von Controllingverfahren) mit dem Ziel, Wirtschaftlichkeit und Image des Unternehmens zu optimieren. Schwerpunktbereiche dabei sind neben der effektiven Betriebsorganisation das Entwickeln und Umsetzen von Marketingkonzepten sowie eine unternehmensgerechte und wirksame Materialwirtschaft und Logistik.

#### BETRIEBLICHES RECHNUNGS- UND FINANZWESEN

Im Rahmen des *betrieblichen Rechnungs- und Finanzwesens* zeigt die Betriebswirtin, dass sie „Budget-Verantwortung“ übernehmen kann. Sie plant, leitet und kontrolliert die Durchführung der gesetzlich erforderlichen Buchführung und bereitet Jahresabschlussarbeiten vor. Ferner ist sie qualifiziert, Möglichkeiten zur Installierung von Kostenrechnungssystemen und von Kennzahlen zu beurteilen, um daraus resultierende unternehmerische Entscheidungen vorzubereiten, zu begründen und umzusetzen. Zum Funktionsbild der Betriebswirtin gehört außerdem, dass sie in der Lage ist, Finanzplanungen vorzubereiten, betriebswirtschaftliches Datenmaterial zur Optimierung von betriebswirtschaftlichen Abläufen und für unternehmerische Entscheidungen aufzubereiten sowie den Betriebsinhaber in Finanzierungsfragen zu beraten und Finanzierungskonzepte zu entwickeln.

#### QUALITÄTS- UND PROJEKTMANAGEMENT

Qualität und Wirtschaftlichkeit sind die vorrangigen Versorgungsziele in unserer gegenwärtigen Gesundheitspolitik. Deshalb hat die Qualitätssicherung in den Unternehmen des Gesundheitswesens einen zentralen Stellenwert erreicht. Aufgabe der Betriebswirtin ist es, im Unternehmen unter Berücksichtigung der Grundsätze des modernen *Qualitätsmanagements* ein betriebspezifisches Qualitätsmanagementsystem aufzubauen und anzuwenden. Sie soll dabei das Erreichen der Qualitätsziele durch Anwendung entsprechender Methoden und durch Beeinflussung des Qualitätsbewusstseins der Mitarbeiter sichern. Darüber hinaus zählt zu ihren Tätigkeiten, Qualitätsprozesse zu lenken, zu deren Optimierung und Weiterentwicklung beizutragen und interne Audits durchzuführen. In ihrem Aufgabenbereich liegt es, *Projekte* zu *planen*, zu organisieren, zu koordinieren, zu *steuern* und zu *überwachen*. Außerdem wendet die Betriebswirtin Verfahren und Techniken der Planrealisierung sowie der Plankontrolle an und begleitet die Vor-

bereitung, Ordnung und Zielsetzung von Projekten und deren effiziente Umsetzung.

## INFORMATIONSD- UND KOMMUNIKATIONSD-TECHNOLOGIEN

Neue Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das Personal ergeben sich auch aus der *Einführung und Nutzung der IT-Technik* im Verwaltungsbereich. Die Betriebswirtin für Management im Gesundheitswesen soll zur Optimierung der Betriebsabläufe und der Verbesserung der Kommunikation sowie der Kooperationsbeziehungen im Gesundheitswesen in der Lage sein, den Hard- und Software-, Internet- und Telematik-Einsatz im Unternehmen unter Beachtung wirtschaftlicher Grundsätze sowie der Besonderheiten des Datenschutzes und der Datensicherheit im Gesundheitswesen zu planen, auszuwählen, zu organisieren und zu überwachen. Dabei ist es von immenser Wichtigkeit, dass sie die sich daraus ergebenden personellen und strukturellen Veränderungen beachtet, die Auswirkungen für den Betrieb erkennt und in Führungs- und Entscheidungsprozesse einbezieht.

## BESSERE KARRIERECHANCEN

Mit dem neuen Weiterbildungskonzept verbessern sich die vertikalen und horizontalen Auf- und Durchstiegsmöglichkeiten für die Berufsgruppe der ärztlichen Helferinnen – die sich überwiegend aus Frauen rekrutiert – innerhalb des Berufsfeldes entscheidend. Das Niveau, die Dauer und das Tätigkeitsspektrum der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirt/-in für Management im Gesundheitswesen“ ist vergleichbar mit der Qualifikationsebene der Meister, Fachwirte und Techniker. Prinzipiell können sich durch diesen neuen Bildungsgang völlig veränderte Karrierewege ergeben. Beispielsweise wäre damit auch der Zugang zu Studienrichtungen wie Betriebswirtschaft, Gesundheits- und Sozialmanagement und Pädagogik (Hochschulzugang ohne

Abitur)<sup>5</sup> geebnet. Zugleich erhöhen sich für Absolventen dieser Aufstiegsqualifizierung auf der Ebene des mittleren Führungsmanagements die Beschäftigungs- und Karrierechancen in anderen Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens sowie des Veterinärwesens (z. B. beim öffentlichen Gesundheitsdienst, bei Institutionen und Organisationen) wesentlich. Die Weiterbildungsregelung stellt somit eine wichtige professionelle Entwicklungsperspektive für Arzthelferinnen, Tierarzthelferinnen und Zahnmedizinische Fachangestellte dar, die ein Verlassen der bestehenden beruflichen Sackgassen ermöglicht.

## Zukünftige Aktivitäten

Vor dem Hintergrund der Schaffung von Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und dem hochschulischen Bildungsbereich plant das BIBB gemeinsam mit den Sachverständigen des Fachbeirats die in der Weiterbildung erworbenen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen durch ein (hochschulkompatibles) qualitatives Leistungspunktesystem zu bewerten und auf weiterführende hochschulische Bildungsangebote anrechenbar zu machen (Hochschulkompatibilität).<sup>6</sup> Damit wird das Ziel verfolgt, eine systematische Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung für die dualen ärztlichen Helferinnenberufe bis in den tertiären Bereich und damit eine weitere Verbesserung der professionellen Entwicklungsperspektiven in den Frauenberufen zu ermöglichen.

Darüber hinaus hat der Fachbeirat in einem weiteren Schritt vorgesehen, spezielle Veränderungsprozesse in den Bereichen der Human-, Zahn- und Veterinärmedizin durch die Entwicklung von Zusatzqualifikationen aufzugreifen, um horizontale Durchstiegsmöglichkeiten in andere Berufsfelder sowie Spezialisierungsmöglichkeiten für unterschiedliche Betriebsstrukturen, -formen und -typen zu schaffen. ■

### Anmerkungen

1 Mettin, G.: *Arbeitsmarkt – Weiterbildung – professionelle Entwicklung: Berufliche Weiterbildung von Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzthelferinnen*. In: *Forschungsergebnisse 1999 des Bundesinstituts für Berufsbildung*. Hrsg. BIBB, Bonn 2000

2 Vgl. Gerlinger, T.: *Entwicklung und Perspektiven der Gesundheitspolitik*. In: *Pflege & Gesundheit*. Heft 4 (2004), S. 133–137

3 Vgl. Buchholz, H.: *Von der Arzthelferin zur Praxismanagerin*. In: Meifort, B., u. a.:

*Berufsbildung und Beschäftigung im personenbezogenen Dienstleistungssektor. Berufe und Berufsbildung im Gesundheits- und Sozialwesen zwischen Veränderungsdruck und Reformstau. Bestandsaufnahme und Konzepte für Aus- und Weiterbildung*. Wiss. Diskussionspapiere, Heft 43. Hrsg. BIBB, Berlin 1999

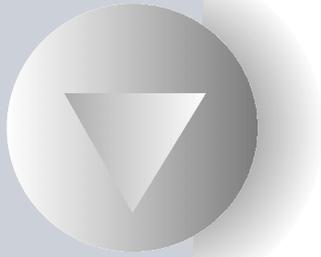
4 *Beteiligte Kooperationspartner und -partnerinnen: Hans-Werner Buchholz, Ärztekammer Schleswig-Holstein Dr. Bernhard Reilmann, Zahnärztekammer Westfalen-Lippe*

Jürgen Brämer, Zahnärztekammer Westfalen-Lippe  
Regina Timm, Berufsverband der Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzthelferinnen e. V.  
Karin Becker-Oevermann, Berufsverband der Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzthelferinnen e. V.  
Dr. Carolin Kretzschmar, Bundesverband praktizierender Tierärzte e. V.

5 *Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglich-*

*keiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage Hochschulrechtlicher Regelungen*. Stand März 2003

6 *Im Bereich der IT-Weiterbildung sind solche Ansätze bereits erprobt worden*. Vgl. Mucke, K.; Grunwald, S. (Hrsg.): *Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung – Grundsteinlegung in der IT-Weiterbildung*. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2005



## Handelsfachwirte und Handelsfachwirtinnen: Eine Fortbildung mit Aufstiegsoption

► Der Fortbildungsberuf Geprüfter Handelsfachwirt/Geprüfte Handelsfachwirtin wurde in den letzten Monaten inhaltlich und strukturell grundlegend modernisiert. Unter Berücksichtigung der vielfältigen Einsatzfelder und Aufgaben, können nun Schwerpunkte gesetzt werden: Die Prüfungsanforderungen wurden aufgeteilt in einen für alle obligatorischen Kernbereich und einen optionalen Differenzierungsbereich. Erleichtert wurden auch die Zugangsbedingungen zur Fortbildung, und es sollen Qualifikationen für Führungsaufgaben und Selbstständigkeit bereitgestellt werden. Insgesamt ist man mit dieser modernen Fortbildung der Forderung nach Durchlässigkeit zur Hochschule ein Stück näher gekommen.



**WILFRIED MALCHER**

Geschäftsführer Bildungspolitik, Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung des Hauptverbandes des Deutschen Einzelhandels (HDE), Berlin



**HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU**

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kaufmännische Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft, A.WE.B“ im BIBB

Die Modernisierungswelle im Bereich der Aus- und Weiterbildung hat den Handel ergriffen: Nach der Modernisierung der Einzelhandelsberufe Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel im Jahre 2004 soll in diesem Jahr der Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel novelliert werden, ebenso wie die Fortbildungsgänge im Bereich der geregelten Weiterbildung. Der Beruf Handelsfachwirt/-in wird in diesem Jahr in eine bundesweit geltende Verordnung nach § 53 BBiG überführt. Der auf der gleichen Qualifikationsebene angesiedelte Fortbildungsgang „Geprüfter Handelsassistent – Einzelhandel“ – jährlich zwischen 450 und 700 Prüfungsteilnehmer/-innen – mit der Zielrichtung Führungskraft im Vertrieb soll noch in diesem Jahr grundlegend aktualisiert werden. Die Aufstiegsweiterbildung auf der nächsthöheren Ebene kann mit dem fast fertig gestellten Betriebswirt IHK auch bundesweit erfolgen.

Der Handel, insbesondere der Einzelhandel, sieht sich seit einigen Jahren mit erheblichem Veränderungsdruck konfrontiert. Intensiver Kosten-, Preis- und Leistungswettbewerb, neue Beschaffungsmärkte, wachsende Leistungsanforderungen der Kunden sind nur einige Stichworte zur Kennzeichnung der aktuellen Situation. Unterschiedliche Verkaufskonzepte, die Technisierung und Informatisierung der Geschäftsprozesse im Handel, die Verbesserung der Kundenorientierung, die Stärkung des Standortes Innenstadt, die Internationalisierung der Unternehmen und nicht mehr nur der Beschaffungsprozesse, sondern auch der Absatzwege – all dies macht kompetente und engagierte Mitarbeiter/-innen in allen Funktionsbereichen und an allen Arbeitsplätzen erforderlich. Es kommt hinzu, dass der Handel zu den Wirtschaftsbereichen mit wachsendem Bedarf an Führungskräften zählt.<sup>1</sup>

## Vielfältige Einsatzfelder und Karrierewege

Die neue Struktur der Fortbildung Handelsfachwirt/-in muss die potenziellen Einsatzfelder, Positionen und Karrierewege sowie die unterschiedlichen Trends im Handel berücksichtigen.

Ergebnisse einer BIBB-Studie<sup>2</sup> zeigen, dass in zahlreichen Handelsunternehmen Handelsfachwirte/-fachwirtinnen auf mittleren Fach- und Führungspositionen eingesetzt werden. Es wurden zwei Gruppen von Arbeitsplätzen ermittelt: zum einen Einsatzfelder mit Führungs- und Organisationsaufgaben im Vertrieb, zum anderen Einsatzfelder mit gehobenen Fachaufgaben in kaufmännischen Funktionen der zentralen Unternehmensverwaltungen.

Im Einzelnen handelt es sich um folgende Karrierewege und Positionen:

- Aufstieg zum Filialleiter/zur Filialleiterin in Verbundunternehmen oder zum Bereichsleiter/zur Bereichsleiterin in größeren Unternehmen;
- Aufstieg zum Abteilungs-, Gruppen- oder Bereichsleiter/zur Gruppen- oder Bereichsleiterin in größeren Unternehmen;
- Fachkarrieren (z. B. Führungsassistenten, Produktspezialisten, Berater)
- Aufstieg zum Projektleiter/zur Projektleiterin;
- Seiteneinstieg aus anderen Branchen auf dem Niveau der mittleren Fach- und Führungskräfte;
- Entwicklung zum selbstständigen Unternehmer/zur selbstständigen Unternehmerin in kleinen und mittleren Betrieben, Übernahme oder Neugründung eines Unternehmens.

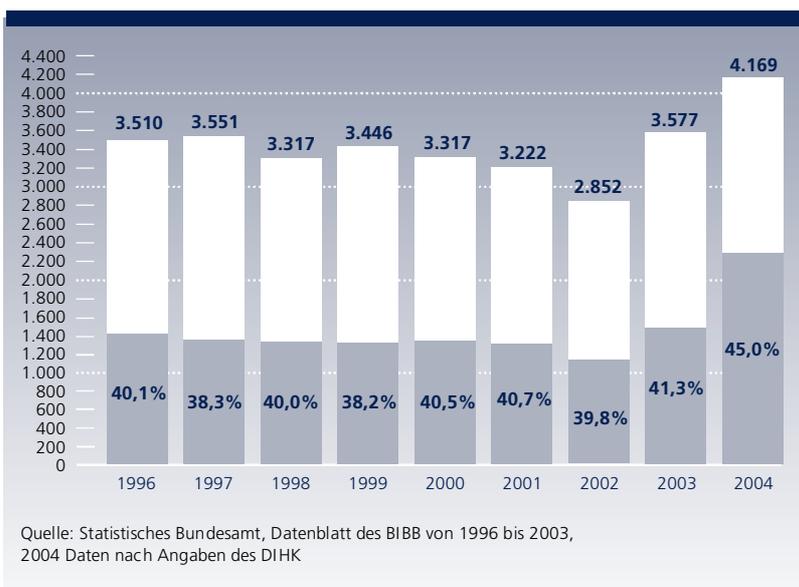
## Erhöhung der Anzahl der Fortbildungsabsolventen

Die Anzahl der Prüfungsteilnehmer/-innen bewegt sich mit deutlich über 3.000 auf sehr hohem Niveau, mit einer Ausnahme im Jahre 2002, in dem die Zahl etwas zurückging. Im Jahre 2003 gab es wieder einen deutlichen Zuwachs auf 3.577 Prüfungsteilnehmer/-innen, und 2004 wurden erstmals über 4.000 Prüfungsteilnehmer/-innen gezählt (vgl. Abbildung 1).

Die Frauenquote betrug von 1996 bis 2001 ca. 40%, mit leichten Rückgängen in den Jahren 1997, 1999 und 2002, erreichte aber in den Folgejahren die bislang höchsten Stände mit 41,3% (2003) bzw. 45% (2004).

Die Bestehensquote bei den Fortbildungsprüfungen der Handelsfachwirte/der Handelsfachwirtinnen liegt bei 66% (im Jahre 2003); unter Berücksichtigung der Wiederholer (mit einem Anteil von 19,9%) erhöht sie sich auf 82,4%. Bezogen auf die regionale Verteilung der Prüfungsteilnehmer/-innen im Jahre 2003 zeigt sich, dass knapp die Hälfte

Abbildung 1 Handelsfachwirt/-innen – Prüfungsteilnehmer/-innen 1996 bis 2004 (Frauenanteil in Prozent)



der Teilnehmer/-innen (1.359) aus Bayern kommen, gefolgt von Baden-Württemberg mit 691. Nordrhein-Westfalen als größtes Flächenland hat nur 334 Teilnehmer/-innen. Alle anderen Bundesländer haben noch weniger Teilnehmer/-innen vorzuweisen: zwischen 229 in Schleswig-Holstein und zehn im Saarland.

Die Fortbildungszahlen bestätigen eine insgesamt intensive Fortbildungstätigkeit im Handel. Diese korrespondiert mit dem hohen Anteil von dual Ausgebildeten, für die das Absolvieren eines Fortbildungsganges noch eine Karriereoption darstellt. In anderen Wirtschaftszweigen, wie z. B. in der Industrie, werden im Unterschied zum Handel Aufstiegspositionen überwiegend von Hochschulabsolventen eingenommen.

## Seit Jahren die wichtigste Aufstiegsfortbildung im Handel

Die Fortbildung zum Handelsfachwirt/zur Handelsfachwirtin entstand in den späten 60er und frühen 70er Jahren. Grundlage war das Ziel, für die Absolventen/-innen der dualen Berufsausbildung Aufstiegsperspektiven durch gezielte Fortbildungswege zu schaffen. Bereits damals gab es aufgrund von Initiativen – vornehmlich aus dem Bereich der Industrie- und Handelskammern, die sich auf Forderungen aus Unternehmen stützten – zwei Ausrichtungen in der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung:

- wirtschaftszweigbezogene Fortbildungsregelungen mit einem Fachwirte-Abschluss: Zielsetzung dabei war, dass die künftigen Fachwirte über praktische Berufserfahrung und eine systematische Weiterbildung verfügen sollen, die sie zur Erfüllung qualifizierter Sachaufgaben und zur Übernahme von Leitungs- und Führungsaufgaben der

mittleren Ebene befähigen. Hierzu dienen auf einer bestimmten Wirtschaftszweig bezogenes vertieftes Fachwissen sowie organisatorisch-methodische und dispositive Kenntnisse;

- funktionsorientierte Fortbildungsregelungen mit einem Fachkaufleute-Abschluss: Zielsetzung dabei war, dass die künftigen Fachkaufleute über praktische Berufserfahrung und eine systematische Weiterbildung in einem betrieblichen Funktionsbereich verfügen sollen, die sie zur Erfüllung spezieller und besonders qualifizierter Sachaufgaben befähigen. Mit dieser erhöhten Sachkompetenz sind Fachkaufleute in der Lage, Leitungs- und Führungsaufgaben in einem speziellen Funktionsbereich wahrzunehmen.

Auch wenn diese scheinbar strikte Trennung in funktions- und wirtschaftszweigorientierte Aufstiegsfortbildungsgänge nicht mehr so ganz zutrifft und heutzutage andere Begrifflichkeiten verwendet würden (wie Handlungs- und Prozessorientierung, Kompetenzen statt Kenntnisse und Fertigkeiten), so zeigt diese Umschreibung der wesentlichen Fortbildungsziele durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHT) von 1991, wie der Handelsfachwirt einzuordnen ist: Er stellt seit vielen Jahren die wichtigste Aufstiegsfortbildungsregelung für den Wirtschaftsbereich Handel dar. Im Laufe der Zeit haben nahezu alle Industrie- und Handelskammern Fortbildungsprüfungsregelungen für Handelsfachwirte nach § 46 Abs. 1 BBiG (alt) erlassen. Es wurde Zeit, diese Regelungen zu modernisieren und bestehende Unterschiede bei Zulassungsvoraussetzungen und Prüfungsinhalten im Rahmen einer Verordnung nach § 53 BBiG (neu) abzubauen.

### Qualifikationen für Führungsaufgaben und Selbständigkeit

Handelsfachwirte/-fachwirtinnen sollen weiterhin als Beschäftigte, aber auch als Selbstständige im institutionellen und funktionellen Handel<sup>3</sup> arbeiten, insbesondere im Einzelhandel sowie im Groß- und Außenhandel. Sie nehmen eigenständig und verantwortlich handelspezifische Aufgaben und Sachverhalte wahr, insbesondere Aufgaben der Planung, Steuerung, Durchführung und Kontrolle des Unternehmens bzw. einzelner Organisationseinheiten unter Nutzung betriebswirtschaftlicher und personalwirtschaftlicher Steuerungsinstrumente. Sie sind Branchenexperten, Führungskräfte oder beabsichtigen, ein Handelsunternehmen zu gründen oder zu übernehmen.

### Geringere Hürden für die Zulassung zur Fortbildungsprüfung

Durch die neuen Bestimmungen wurden die Zulassungsvoraussetzungen verändert. Insbesondere wurde die Zeit für die Berufspraxis von Teilnehmern/Teilnehmerinnen, die

über einen einschlägigen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf verfügen, zwischen Ausbildungsprüfung und Fortbildungsprüfung verringert. Sie beträgt jetzt für Absolventen/-innen eines Ausbildungsberufes im Handel mit dreijähriger Regelausbildungsdauer nur noch ein Jahr. Somit ist es mit Erlass der neuen Verordnung bundesweit möglich, neben der klassischen Aufstiegsfortbildung auch das sogenannte Abiturientenmodell zu praktizieren. In diesem Modell, das seinen Ursprung 1974 in Bayern hat, aber schon seit mehreren Jahren auch in einigen anderen Bundesländern praktiziert wird, werden Aus- und Fortbildung in einem Bildungsgang miteinander verknüpft. Die Ausbildungszeit wird aufgrund schulischer Vorbildung verkürzt, so dass spätestens nach drei Jahren sowohl der Ausbildungsabschluss (in der Regel Kaufmann/-frau im Einzelhandel oder Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, und zwar über die sog. Externenprüfung) als auch der Fortbildungsabschluss Geprüfter Handelsfachwirt/Geprüfte Handelsfachwirtin erworben werden kann.

### Neue Struktur und neue Inhalte

Die hauptsächlichen Zugangsberufe für die Handelsfachwirte-Fortbildung sind der Kaufmann/die Kauffrau im Einzelhandel sowie der Kaufmann/ die Kauffrau im Groß- und Außenhandel.

Ausgangspunkt für die Konzeption von Fortbildungsberufen sind die zentralen Aufgaben und Einsatzfelder im Handel sowie die Sicherung der beruflichen Handlungskompetenz – und nicht die Ausbildungsberufe. Das bedeutet, dass die Verbindung von Aus- und Fortbildung, wie sie innerhalb der berufsbildungspolitischen Diskussion favorisiert wird, nicht unmittelbar durch die Zugangsberufe hergestellt werden kann, sondern mittelbar, durch die unterschiedlichen Aufgaben und Einsatzfelder in der jeweiligen Branche beziehungsweise dem entsprechenden Wirtschaftszweig.

Das neue Strukturkonzept sieht vor, die Fortbildung in einen Kern- und einen Differenzierungsbereich aufzugliedern. Zum Kernbereich gehört die schriftliche Prüfung in fünf Handlungsbereichen und eine mündliche Prüfung. Diese sind für alle, die sich einer Fortbildungsprüfung unterziehen, obligatorisch.

### KERNBEREICH

Die schriftlich zu prüfenden Kern-Handlungsbereiche sind:

1. *Unternehmensführung und -steuerung*: Dieser Handlungsbereich ist am umfassendsten und enthält organisatorische und betriebswirtschaftliche Aspekte der Unternehmensführung und -steuerung.

2. **Handelsmarketing:** Dieser Handlungsbereich trägt der Vertriebs- und Verkaufsorientierung des Fortbildungsberufs Rechnung.
3. **Führung und Personalmanagement:** Dieser Handlungsbereich umfasst den kommunikativen und den personalwirtschaftlichen Bereich.
4. **Volkswirtschaft für die Handelspraxis:** In diesem Handlungsbereich sollen volkswirtschaftliche Kenntnisse auf handelsspezifische Belange angewendet werden.
5. **Beschaffung und Logistik:** Dieser Handlungsbereich umfasst den Bereich der Beschaffungs- und Logistikprozesse im nationalen und internationalen Handel.

In der mündlichen Prüfung wird eine Präsentation und ein situationsbezogenes Fachgespräch durchgeführt. Die Aufgabenstellung der Präsentation soll komplex und problemorientiert sein und aus der betrieblichen Praxis kommen. Im Fachgespräch soll die Fähigkeit nachgewiesen werden, dass Berufswissen in handelsbetriebstypischen Situationen angewendet und sachgerechte Lösungen vorgeschlagen werden können. Insbesondere soll nachgewiesen werden, dass angemessen mit Gesprächspartnern kommuniziert werden kann und dabei argumentations- und präsentationstechnische Instrumente sachgerecht eingesetzt werden können.

#### DIFFERENZIERUNGSBEREICH

Durch die Auswahlmöglichkeit eines Handlungsbereichs kann auf das spezifische Profil der Einsatzfelder der künftigen Handelsfachwirte eingegangen werden.

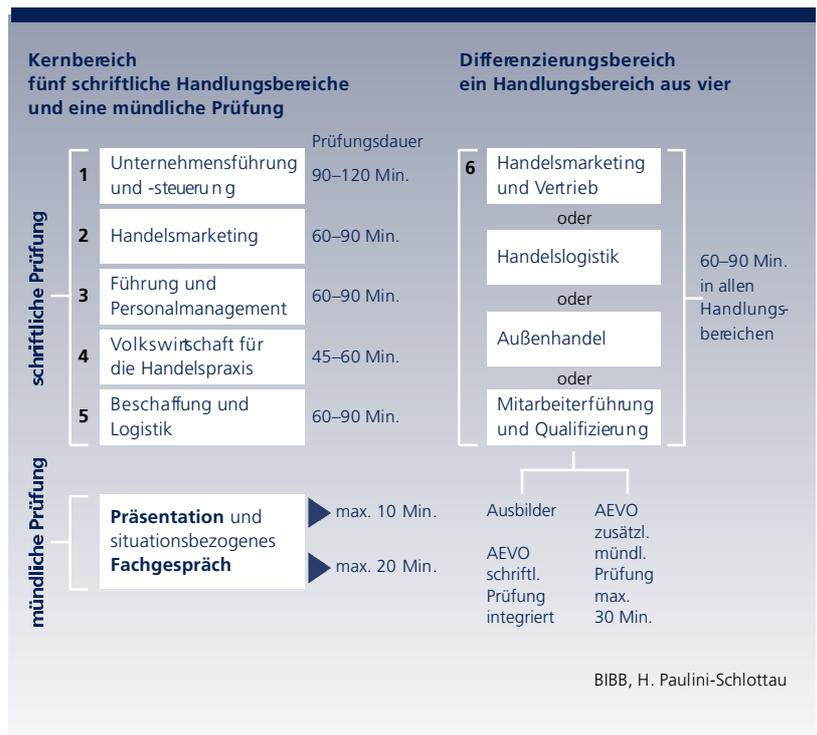
Von den vier folgenden optionalen schriftlichen Differenzierungs-Handlungsbereichen muss einer ausgewählt werden:

1. **Handelsmarketing und Vertrieb:** Dieser Handlungsbereich kennzeichnet die Vertriebsorientierung eines Einsatzfeldes. Er beinhaltet insbesondere Category-Management und Kundenbindungsmanagement.
2. **Handelslogistik:** Dieser Handlungsbereich wird bei einer logistischen und warenwirtschaftsbezogenen Orientierung des Einsatzfeldes gewählt.
3. **Außenhandel:** Dieser Handlungsbereich zeigt die Orientierung bei außenhandelsbezogenen Einsatzfeldern und Betrieben.
4. **Mitarbeiterführung und Qualifizierung:** Dieser personalbezogene Handlungsbereich wird gewählt, wenn die künftige Führungskraft vorwiegend mit der Führung, Anleitung, Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern beauftragt wird.

#### Ausbildereignungsprüfung wurde integriert

Vor dem Hintergrund, dass Handelsfachwirte/-fachwirtinnen, insbesondere im Vertrieb, bei ihrer Tätigkeit häufig zuständig sind für Ausbildungs-, Qualifizierungs- und

Abbildung 2 **Strukturkonzept und Prüfung der Handelsfachwirte/-fachwirtinnen**  
Frauenanteil in Prozent

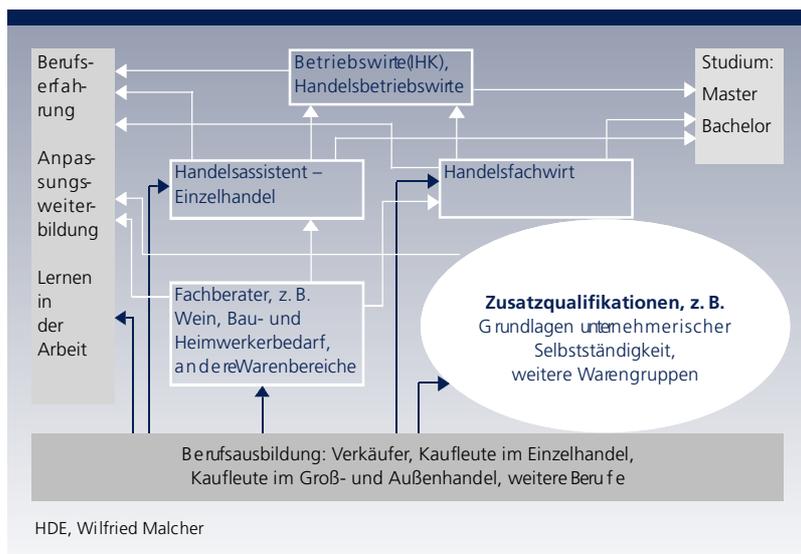


Führungsaufgaben von Mitarbeitern/-innen einschließlich der Auszubildenden, wurde eine Integration in den wählbaren Handlungsbereich „Mitarbeiterführung und Qualifizierung“ vorgenommen. Das heißt, wer die Prüfung in diesem Handlungsbereich bestanden hat, ist vom schriftlichen Teil der Prüfung der nach dem Berufsbildungsgesetz erlassenen Ausbilder-Eignungsverordnung befreit. Zusätzlich kann auf Antrag eine mündliche Prüfung durchgeführt werden, durch die bei Bestehen die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach § 30 Berufsbildungsgesetz nachgewiesen werden.

#### Einbindung des Handelsfachwirts/der Handelsfachwirtin in die Struktur der Aus- und Weiterbildung im Handel – verbesserte Chancen zum Hochschulzugang

Die Aus- und Weiterbildungsstrukturen im Handel verweisen auf ausgezeichnete Karrieremöglichkeiten. Die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf des Handels stellt in der Regel die Voraussetzung für Weiterentwicklung und Karriere dar, auch wenn der Akademikeranteil im Handel zugenommen hat. Während der Ausbildung können bereits Zusatzqualifikationen erworben werden, die ein Bindeglied zwischen Aus- und Weiterbildung darstellen. Die Abschlüsse der Aufstiegsfortbildung sind auf drei Qualifikationsebenen angeordnet<sup>4</sup>: Auf der ersten Ebene sind z. B. die Abschlüsse Fachberater/-in für verschiedene Warenbereiche angesiedelt, die in erster Linie die Berufsausbildung

Abbildung 3 Aus- und Weiterbildungsstrukturen im Handel



erweitern und vertiefen sowie neue Inhalte aufnehmen. Diese sind überwiegend Zertifikatsabschlüsse bei Bildungsträgern und Fachverbänden. Die Abschlüsse der zweiten Ebene nach § 53 BBiG, wie die Handelsfachwirte/-innen und Handelsassistenten/-innen, qualifizieren den Nachwuchs für die mittlere Führungsebene in den Unternehmen oder bereiten auf die Wahrnehmung von Aufgaben mit

noch höherer Verantwortung vor. Nach dem Absolvieren von Fortbildungsgängen auf dieser Ebene kann die nächst höhere Ebene angesteuert werden: (Handels-)Betriebswirte bei Industrie- und Handelskammern oder auch in Fachschulen, deren Abschlüsse berufserfahrene Praktiker für gehobene Führungsaufgaben befähigen; ferner bewegen sie sich auch in Tätigkeitsfeldern, die bisher weitgehend Akademikern/Akademikern vorbehalten worden sind. Neben der abschlussbezogenen Fortbildung gibt es auch Fortbildungsaktivitäten wie zum Beispiel Kurse oder „Lernen am Arbeitsplatz“. Diese ermöglichen es, neue Anforderungen am Arbeitsplatz zu bewältigen und sich an die aktuellen betrieblichen Trends anzupassen (vgl. Abb. 3).

## Durchlässigkeit zur Hochschule – Credit Points

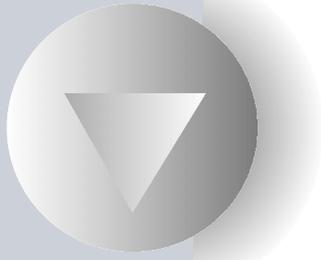
Die Diskussion um die Einführung von Leistungspunkten (Credit Points) im Bereich der Hochschulen und der beruflichen Aus- und Weiterbildung bietet neue Perspektiven für die Herstellung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bislang gibt es in den Hochschulgesetzen der Länder auch Regelungen, die es ermöglichen, dass Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium beginnen können. Diese Regelungen sind aber sehr intransparent und restriktiv angelegt, wie die Zahl von gerade 1.500 Fachwirten, Meistern oder Fachkaufleuten zeigt, die bislang auf diesem Wege ein Hochschulstudium begonnen haben. Die Spitzenorganisationen der Wirtschaft haben ausgehend vom Postulat der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung einen Vorschlag für die Verknüpfung von Leistungspunktesystemen des berufsbildenden Bereichs (ECVET) mit dem Hochschulsektor (ECTS) vorgelegt, der vorsieht, dass Fachwirt und Bachelor auf in etwa gleichem Niveau angesiedelt sind.<sup>5</sup> Auch wenn eine Konkretisierung der Anrechnungs- und Zugangsmodalitäten noch aussteht, weist dieser Vorschlag die richtige Richtung für ein durchlässiges Bildungssystem auf. Der Vorschlag der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für einen „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ vom 17. Januar 2005, der gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erarbeitet wurde, schreibt hingegen im Wesentlichen die restriktiven Möglichkeiten für Absolventen/Absolventinnen der beruflichen Bildung, ein Hochschulstudium zu beginnen, einfach fort. Dieser Qualifikationsrahmen kann nicht zielführend sein, wenn die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems über ein Leistungspunktesystem und einen Nationalen Qualifikationsrahmen tatsächlich nachhaltig verbessert werden soll. Zu prüfen ist vielmehr, inwieweit ein Fachwirtsabschluss auf ein anschließendes Studium (mit Bachelor-Abschluss) angerechnet werden kann.

## Fazit

Mit der nun erfolgten Modernisierung der Kernberufe des Handels und der zentralen Regelungen der Aufstiegsweiterbildung hat der Handel ein bedarfsgerechtes, differenziertes, modernes und berufliche Karrierechancen förderndes System von Ausbildungsberufen und Fortbildungsgängen. Es bietet klare Karrierewege für engagierte, leistungsorientierte und motivierte junge Menschen in einer differenzierten Handelslandschaft. ■

### Anmerkungen

- 1 Zu den Trends im Handel vgl. auch Mühlemeyer, P.; Malcher, W.: *Führungskompetenz in Handel und Dienstleistung: Anforderungen an Führungskräfte von „morgen“ – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: *Personalführung* 4/1997, S. 340 ff., sowie Paulini-Schlottau, H.: *Handel ist Wandel: Die modernisierte Einzelhandelsausbildung*. In: *BWP* 33 (2004) 4, S. 22 ff.
- 2 Vgl. Aussagen im Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 4.10.07 „Entwicklungschancen durch kaufmännische Aufstiegsfortbildung“. In: *Forschungsergebnisse 2001 des BIBB, Bonn 2002*, S. 61–73; ferner eigene Analysen aus nicht veröffentlichten Ergebnissen von Fallstudien im Handel im Rahmen dieses Projektes
- 3 Unter institutionellem Handel werden Handelsunternehmen jeglicher Art, Betriebs- und Angebotsform verstanden; unter funktionellem Handel ist der Handel als Funktion auch in anderen Wirtschaftszweigen gemeint, z. B. Handelsabteilungen in Industrieunternehmen.
- 4 Vgl. Zur Systematik von Qualifikationsebenen in der geregelten Aufstiegsfortbildung nach BBiG. *Gemeinsames Positionspapier der gemeinsamen Arbeitsgruppe von Spitzenorganisationen der Wirtschaft im Rahmen des KWB und der Gewerkschaften vom 12.9.2000*
- 5 Vgl. [http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005\\_Positionspapier\\_EQF\\_ECVET.pdf](http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf)



## Branchenvielfalt in der keramischen Industrie: Vier modernisierte Berufe gehen an den Start

CHRISTIANE LEHMUS, REGINA MÜLLER

► In der keramischen Industrie mit den weit gefächerten Branchen, der Feuerfest- und Baukeramik, der Technischen Keramik, der Sanitärkeramik sowie der Porzellan-, Gebrauchs- und Zierkeramik werden zum 1. August 2005 vier modernisierte Ausbildungsberufe in Kraft treten: Der/die Industriekeramiker/-in Anlagentechnik, der/die Industriekeramiker/-in Dekorationstechnik, der/die Industriekeramiker/-in Modelltechnik und der/die Industriekeramiker/-in Verfahrenstechnik. Alle vier Berufe sind Monoberufe, d. h., die Fachrichtungen entfallen.

Die modernisierten Ausbildungsberufe mit den neuen Berufsbezeichnungen sind aus den alten Berufen Industriekeramiker/-in mit den Fachrichtungen Formgebung und Mechanik, dem Kerammodellinrichter/-in, Kerammodellleur/-in und der Fachrichtung Kerammalerei des bisherigen Glas- und Kerammalers/der bisherigen Glas- und Kerammalerin hervorgegangen (siehe Abbildung 1). Der gleichnamige erste Teil der vier neuen Berufsbezeichnungen verdeutlicht nun die Zugehörigkeit zu einer Berufefamilie der keramischen Industrie und unterstreicht den fachlichen Zu-

sammenhang zwischen den Berufen. Der zweite Teil der Berufsbezeichnung kennzeichnet den speziellen Beruf.

### Strukturwandel erfordert neue Ausbildungsinhalte

Auf der Basis integrativ zu vermittelnder Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten wurden die vier neu geordneten Ausbildungsberufe auf einen gemeinsamen Sockel von zwölf Monaten Basisqualifikationen gesetzt. Die gemeinsamen Ausbildungsinhalte sollen die berufliche Mobilität der Facharbeiter innerhalb der Unternehmen und der Branchen der keramischen Industrie ermöglichen.

Seit der letzten Neuordnung der keramischen Industrieberufe in den 80er Jahren hat die Globalisierung und der Strukturwandel zu erheblichen Veränderungen in der technischen Entwicklung und den arbeitsorganisatorischen Abläufen in der keramischen Industrie geführt. Somit mussten die Ausbildungsinhalte den veränderten Bedingungen angepasst werden. Gerade die Orientierung an den Geschäftsprozessen von der Auftragsannahme bis zum Versand der gefertigten Produkte hat eine große Bedeutung gewonnen. Die Beachtung der Zusammenhänge von Prozessabläufen und Teilprozessen bei der Auftragsabwicklung macht eine Arbeitsplanung, -organisation und -kontrolle nach betriebswirtschaftlichen und terminlichen Vorgaben notwendig. Das Bewerten von Arbeitsergebnissen, die kontinuierliche Durchführung von qualitätssichernden Maßnahmen im eigenen Arbeitsbereich im Betriebsablauf sowie die Kundenorientierung (interne und externe Kunden) werden zukünftig vom Facharbeiter erwartet. Die Qualifikationsanforderungen in Bezug auf das Arbeiten im Team, die betriebliche und technische Kommunikation und die situationsgerechte und zielorientierte Gesprächsführung nehmen zu und wurden daher in den neuen Ausbildungsordnungen stärker berücksichtigt. Auf Grund der Internationalisierung der Unternehmen werden auch für den Facharbeiter zunehmend Fremdsprachenkenntnisse erforderlich, insbesondere durch Anwendung englischer Fachbegriffe, die zum Betriebsalltag gehören. Dies bedeutet für die Ausbildung, dass englische Sprachkenntnisse sowohl in den Berufsschulen als auch Ausbildungsbetrieben erworben werden müssen. Darüber hinaus sind in allen Berufen gemeinsame fachliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln. Diese beziehen sich auf die Bereiche „Formgebung und Veredlung“, „Trocknen und Brennen“, „Warten und Pflegen von Betriebsmitteln“, sowie das Unterscheiden, Zuordnen und Handhaben von Roh-, Hilfs- und Werkstoffen. Um den Anforderungen der Unternehmen der unterschiedlichen Branchen gerecht zu werden, wurden für die gemeinsamen Berufsbildpositionen offene Formulierungen gewählt. Über die Basisqualifikationen hinaus wurden für jeden Ausbildungsberuf in einem Umfang von jeweils 24 Monaten berufsspezifische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (Fachqualifikationen) festgelegt.

## Besonderheiten der vier neuen Berufe

### INDUSTRIEKERAMIKER/-IN ANLAGENTECHNIK

Die erhebliche Automatisierung in den Betrieben seit der letzten Neuordnung des alten Ausbildungsberufes „Industriekeramiker/-in“ und die damit verbundenen erhöhten technischen Anforderungen zur Überwachung, Steuerung und Instandhaltung der Produktionseinrichtungen machten die Trennung der beiden Fachrichtungen in zwei eigenständige Berufe notwendig (s. Abbildung 1). Aus der Fachrichtung Mechanik wurde der neue Ausbildungsberuf Industriekeramiker/-in Anlagentechnik entwickelt. Der zukünftige Aufgabenschwerpunkt der Industriekeramiker/-innen Anlagentechnik liegt in der Überwachung der Prozessabläufe in den einzelnen Abschnitten der Produktion. Zur Erfüllung dieser Aufgaben werden weiterhin grundlegende Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten in der Steuer- und Regelungstechnik sowie der Metalltechnik und – neu hinzugekommen – auch aus der Elektrotechnik benötigt. Weitere Qualifikationsanforderungen umfassen das selbstständige Bedienen von Maschinen und Anlagen zur Aufbereitung, Formgebung, Veredlung und Endbearbeitung keramischer Produkte sowie von Trocknungs- und Brennanlagen. Die Verantwortung für das Erkennen und Beseitigen von Fertigungsfehlern und Störungen hat für den Beruf an Bedeutung gewonnen. Für die Bau- und Grobkeramik, die bisher kaum in der Lage war auszubilden, ist ein neuer Beruf entstanden.

### INDUSTRIEKERAMIKER/-IN VERFAHRENSTECHNIK

Im Neuordnungsverfahren zeigte sich, dass der/die Industriekeramiker/-in, Fachrichtung Formgebung, zusammen mit dem/der Kerammodelleinrichter/-in in dem neuen Ausbildungsberuf Industriekeramiker/-in Verfahrenstechnik aufgehen werden (Abbildung 1). Gerade in der Sanitärindustrie soll dieser Beruf den Bedarf der Unternehmen abdecken: Durch die Neuordnung wurde eine Auswahl von Ausbildungsinhalten zusammengeführt, die zuvor getrennt in unterschiedlichen Berufen abgebildet waren. Die fachlichen Schwerpunkte liegen in der Herstellung von Einrichtungen und im Formen keramischer Massen. Als weiterer Schwerpunkt ist das Glasieren und Dekorieren neu hinzugekommen. Im Gegensatz zu den beiden Vorgängerberufen ist der Beruf mit den neu festgelegten Ausbildungsinhalten aufgewertet und das Niveau erhöht worden. In der deutschen Sanitärindustrie beispielsweise wird nicht mehr eine Toilette separat verkauft, sondern ein System fürs Bad, in dem alle Details abgestimmt werden. Ob dieser neu strukturierte Ausbildungsberuf den Anforderungen in den Betrieben gerecht wird, werden die Prüfung der Umsetzbarkeit der Ausbildungsinhalte und die Entwicklung der Ausbildungszahlen in den nächsten Jahren zeigen.

### INDUSTRIEKERAMIKER/-IN MODELLTECHNIK

Auszubildende benötigen in der Modelltechnik ein ästhetisches Gespür für das Entwerfen von Formen und Modellen, das sie bei Modellzeichnungen mit ihren produktionstechnischen Kenntnissen verknüpfen. Im Gegensatz zum Vorgängerberuf Kerammodelleur/-in wird der/die Industriekeramiker/-in Modelltechnik je nach Ausrichtung des Betriebes nicht mehr nur Modelle, sondern neuerdings auch Einrichtungen herstellen. Das Herstellen von Einrichtungen was bisher nur dem Kerammodelleinrichter vorbehalten. Nun sind diese Qualifikationen neu im Industriekeramiker Modelltechnik integriert. So kann während der Ausbildung je nach Ausrichtung des Betriebes der Schwerpunkt auf das Herstellen von Einrichtungen oder Modellen gewählt werden. Eine erhebliche Bedeutung kommt der Qualitätssicherung in der Modelltechnik zu, denn Modelle, Formen und Einrichtungen müssen bezüglich der Maße und Normen mit größter Sorgfalt präzise geprüft werden.

### INDUSTRIEKERAMIKER/-IN DEKORATIONSTECHNIK

Bedingt durch den Strukturwandel und einer neuen Ausrichtung der einzelnen Branchen ist bereits 2004 die Fachrichtung Glasmalerei aus dem Ausbildungsberuf Glas- und Kerammaler in den modernisierten Glasveredler/-in als dritte Fachrichtung Glasmalerei und Kunstverglasung integriert worden. Die Fachrichtung Kerammalerei spiegelt sich nun im Industriekeramiker Dekorationstechnik wider. Berücksichtigt wurden dabei die betriebsspezifischen Besonderheiten und die erhebliche Automatisierung der Pro-



Abbildung 1 Die neu geordneten Berufe in der keramischen Industrie

Abbildung 2  
**Prüfungsstruktur der vier neu  
geordneten Berufe der keramischen Industrie**

Abschlussprüfung nach insgesamt 36 Monaten (18 Monate Fachqualifikationen)	Industriekeramiker Anlagentechnik	Industriekeramiker Dekorationstechnik	Industriekeramiker Modelltechnik	Industriekeramiker Verfahrenstechnik
praktische Arbeitsaufgabe (mit Gewichtung in %)	8 Stunden (80 %), inklusive 20 Minuten Fachgespräch (20 %)	14 Stunden (80 %), inklusive 20 Minuten Fachgespräch (20 %)	14 Stunden plus 7 Stunden Vorbereitungszeit (80 %), inklusive 20 Minuten Fachgespräch (20 %)	14 Stunden (80 %), inklusive 20 Minuten Fachgespräch (20 %)
schriftliche Prüfungsbereiche (mit Gewichtung in %)	1. Anlagentechnik (50 %) 2. Technische Kommunikation und Qualitätssicherung (30 %) 3. Wirtschaft und Sozialkunde (20 %)	1. Dekortechnik (50 %) 2. Dekorgestaltung (30 %) 3. Wirtschaft und Sozialkunde (20 %)	1. Fertigungstechnik (50 %) 2. Technische Kommunikation und Qualitätssicherung (30 %) 3. Wirtschaft und Sozialkunde (20 %)	1. Fertigungstechnik (50 %) 2. Technische Kommunikation und Qualitätssicherung (30 %) 3. Wirtschaft und Sozialkunde (20 %)
<b>Zwischenprüfung</b> nach 18 Monaten (12 Monate Basisqualifikationen und 6 Monate berufsspezifische Fachqualifikationen)  Praktische Arbeitsaufgabe	7 Stunden einschließlich Dokumentation mit betriebsüblichen Unterlagen, inklusive 10 Minuten Fachgespräch			

Quelle: BIBB

duktionen. Techniken wie das Aufbringen von Schieb- bildern und das Ausführen von Spritztechniken wurden in die Ausbildung aufgenommen. Hinzugekommen sind ebenfalls Qualifikationsanforderungen wie das selbstständige Entwerfen und Ausführen von Dekoren, Schriften und Monogrammen. Qualifikationsanforderungen zur Erhöhung der Qualität der Produkte, wie das Erkennen und Dokumentieren von Fertigungs- und Dekorationsfehlern und deren Beseitigung sowie das Nachbearbeiten von Malereien, haben an Bedeutung gewonnen.

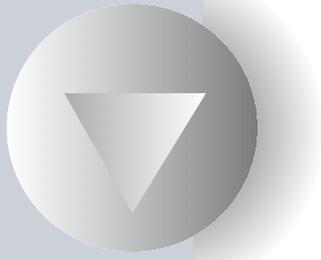
## Neue Prüfungsstruktur

Die Zwischen- und Abschlussprüfungen wurden inhaltlich und strukturell neu gestaltet. Die neue Prüfungsstruktur legt fest, dass in der Zwischenprüfung in höchstens sieben Stunden eine praktische Arbeitsaufgabe durchgeführt sowie innerhalb dieser Zeit hierüber ein zehnminütiges Fachgespräch geführt werden soll. Im Gegensatz zur alten Zwischenprüfung wird es keine schriftliche Prüfung mehr geben, sondern nur eine begleitende Dokumentation zur praktischen Arbeitsaufgabe. Prüfungsinhalt der Zwischenprüfung sind die Basisqualifikationen und die berufsspezifischen Fachqualifikationen, die innerhalb der ersten 18 Monate integrativ vermittelt wurden. Die Abschlussprüfung erstreckt sich ebenso auf eine praktische Arbeitsaufgabe, die sich je nach Ausbildungsberuf in einem unter-

schiedlichen zeitlichen Rahmen vollzieht. Wie bei der Zwischenprüfung wird innerhalb der jeweils vorgegebenen Zeit wird über die praktische Arbeitsaufgabe insgesamt ein 20-minütiges Fachgespräch geführt. Der/die Industriekeramiker/-in Modelltechnik benötigt zur Erfüllung der praktischen Arbeitsaufgabe, in der er/sie nach Vorlage ein Modell oder eine Einrichtung herstellen soll, eine zusätzliche Vorbereitungszeit von höchstens sieben Stunden, die mit in die Bewertung einfließen wird. In der schriftlichen Abschlussprüfung sind insgesamt die Prüfungsfächer zugunsten von Prüfungsbereichen weggefallen (siehe Abbildung 2).

## Lernfelder in der Berufsschule

Der Wegfall der Prüfungsfächer geht einher mit dem Wegfall der Unterrichtsfächer in der Berufsschule. Denn für die theoretische Vermittlung in der Berufsschule ist – parallel zur Erarbeitung des betrieblichen Ausbildungsrahmenplans – ein Rahmenlehrplan als Empfehlung für die Bundesländer erarbeitet worden, der nun Lernfelder entsprechend der betrieblichen Ausbildungsinhalte aufweist. Nach Vorgabe der Lernfelder ist es nun Aufgabe der Lehrer, handlungsorientierte Lernsituationen zur Bearbeitung der theoretischen Inhalte im Unterricht zu entwickeln. ■



## Interkulturelle Kompetenzen von Arzthelferinnen mit Migrations- hintergrund

GERBURG BENNEKER, RALF DORAU, KAROLA HÖRSCH,  
ANKE SETTELMAYER

► **Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zu interkulturellen Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund zeigen: Arzthelferinnen setzen interkulturelle Kompetenzen in ihrem Berufsalltag ein – zum Nutzen von Ärzten/Ärztinnen und Patienten/Patientinnen; das stellt aber hohe Anforderungen an die Arzthelferinnen.**

Über die Schwierigkeiten von Personen mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt ist dank entsprechender Untersuchungen viel bekannt. Ihren Potenzialen hat man dagegen bislang noch wenig Beachtung geschenkt. Häufig wird zwar auf ihre Mehrsprachigkeit und andere interkulturelle Kompetenzen verwiesen und beklagt, dass diese in Schule, Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt bislang zu wenig berücksichtigt werden. Allerdings sind die Hinweise hierzu bis auf wenige Ausnahmen so allgemein, dass noch keine differenzierten Aussagen über deren konkreten Nutzen vorliegen.<sup>1</sup>

Dass Sprachkenntnisse und weitere interkulturelle Kompetenzen gerade vor dem Hintergrund der Globalisierung und des Zusammenwachsens des europäischen Wirtschaftsraums ein für Ausbildung und Arbeitswelt wichtiges

Potenzial darstellen, wird immer wieder betont. Auch in der beruflichen Ausbildung gibt es Anstrengungen, diesem Qualifizierungsbedarf zu entsprechen: So gewinnen z. B. Fremdsprachen, insbesondere Englisch, an Bedeutung<sup>2</sup>; das zum 1. April 2005 in Kraft getretene Berufsbildungsreformgesetz ermöglicht es, einen Teil der Ausbildung im Ausland zu absolvieren. Auf europäischer Ebene zielt eine Vielzahl von Programmen darauf ab, den Erwerb von Fremdsprachen und Mobilität zu fördern sowie interkulturelle Erfahrungen zu ermöglichen.<sup>3</sup>

Aber nicht nur auf dem internationalen Arbeitsmarkt werden interkulturelle Kompetenzen benötigt, sondern auch in vielen Arbeitsfeldern in Deutschland – schon allein aufgrund des Ausländeranteils von ca. 9 Prozent<sup>4</sup> und anhaltender Zuwanderung.<sup>5</sup>

### Zum Forschungsprojekt

Das BIBB verfolgt im Forschungsprojekt „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“ das Ziel, interkulturelle Kompetenzen dieser Zielgruppe zu erfassen und näher zu beschreiben. Darüber hinaus wird ermittelt, ob in Betrieben diese Kompetenzen wahrgenommen werden und welcher Stellenwert diesen beigemessen wird. Schließlich sollen die persönlichen und betrieblichen Bedingungen herausgearbeitet werden, die den beruflichen Einsatz interkultureller Kompetenzen fördern bzw. hemmen.

Die Forschungsergebnisse sollen dazu beitragen, dass diese Potenziale von jungen Menschen mit Migrationshintergrund in angemessener Weise wahrgenommen und im beruflichen Kontext zielgerichtet genutzt und entwickelt werden.

In einer qualitativen Studie wurden junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, die in Deutschland eine duale Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, befragt (leitfadengestützte Interviews mit insgesamt 38 Arzthelferinnen, Einzelhandels-, Groß- und Außenhandels- und Speditionskaufleuten sowie 17 Vorgesetzten). Die Interviews fanden in deutscher Sprache statt.

In diesen Berufen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig vertreten, und sie decken – so die Annahme – unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten interkultureller Kompetenzen, innerhalb Deutschlands bzw. grenzüberschreitend, ab.

In der Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten zu interkulturellen Kompetenzen wurde deutlich, dass sie für diese Untersuchung des BIBB nur bedingt verwendbar sind.<sup>6</sup> Es wurde deutlich, dass Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenzen in lebensgeschicht-

lichen Zusammenhängen und alltagsweltlichen Situationen erwerben und nicht, wie meist zugrunde gelegt, in gesteuerten Lernprozessen (z. B. interkulturellen Trainings). Zudem beziehen sich Beschreibungen interkultureller Kompetenzen häufig auf Tätigkeiten im Ausland oder pädagogisches Arbeiten mit Migranten/Migrantinnen in Deutschland; entsprechende Hinweise zu den Untersuchungsberufen finden sich nur vereinzelt.

In der Untersuchung wird der Einsatz interkultureller Kompetenzen aus den Beschreibungen der alltäglichen Arbeit ermittelt. Es erfolgt vorab keine Festlegung eines abschließenden Katalogs von Fähigkeiten und Kenntnissen, die zu interkulturellen Kompetenzen gezählt werden. Vielmehr gehen wir von einem allgemeinen Vorverständnis aus: Kernelemente sind für unseren Zusammenhang Sprachkenntnisse, kulturelles Wissen und Reflexion über Kultur. Kultur wird verstanden als alltagsweltliches und kollektives Phänomen.<sup>7</sup>

### Erste Ergebnisse der Auswertung

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Auswertung der Interviews mit den Arzthelferinnen und deren Arbeitgebern/-innen.<sup>8</sup>

Befragt wurden zehn Arzthelferinnen: fünf mit türkischem, zwei mit ukrainischem, jeweils eine mit italienischem, marokkanischem und polnischem Hintergrund mit sehr unterschiedlichen Migrationsbiografien. Von den vier befragten Ärzten/Ärztinnen ist eine Ärztin selbst migriert, eine hat im Ausland gearbeitet.

*1. Die Äußerungen der Arzthelferinnen machen deutlich, dass sie im Berufsalltag interkulturelle Kompetenzen einsetzen und dass damit Schwierigkeiten verbunden sind.*

Alle Befragten setzen im Praxisalltag ihre Erstsprache ein. Dies geschieht allerdings in sehr unterschiedlichem Maße, je nachdem wie viele Patienten/-innen gleicher Herkunft die Praxis aufsuchen. Durch den Wechsel des Arbeitsplatzes kann sich auch der Einsatz der Erstsprache erheblich ändern. Darüber hinaus setzen die Arzthelferinnen auch Fremdsprachen, wie z. B. Englisch und Griechisch, ein.

Die Arzthelferinnen übersetzen Arzt-Patient-Gespräche. Dabei bereitet ihnen fehlendes Fachvokabular Schwierigkeiten. Die Befragten bemühen sich vielfach selbst, unbekannte Wörter in Erfahrung zu bringen und verbessern dadurch ihre Sprachkenntnisse. Eine Befragte schildert eingehend den Zeitdruck beim Übersetzen, da die Ärzte auf ihre Übersetzung warten müssen. In einem Fall übersetzt die Befragte nicht nur, sondern führt – in Anwesenheit des Arztes – das Gespräch selbstständig. Sie übernimmt damit

zeitweise in erheblichem Maße Verantwortung für den Verlauf und das Gelingen des Gesprächs. Je nach Fachrichtung des Arztes werden die Befragten unmittelbar mit existentiellen und intimen Patientenproblemen konfrontiert. Neben der Übersetzung des Arzt-Patient-Gesprächs nutzen die Arzthelferinnen ihre erstsprachlichen Kenntnisse zum Beispiel auch bei Gesprächen mit Patienten/Patientinnen im Vorfeld von Untersuchungen, bei der Terminvergabe, bei Telefonaten mit Patienten/Patientinnen und Erläuterungen zur Einnahme von Medikamenten. Hin und wieder erklären sie auch Grundzüge des Gesundheitssystems.

## Arzthelferinnen übersetzen auch Arzt-Patienten-Gespräche

Auch kulturspezifisches Wissen spielt im Umgang mit Patienten/Patientinnen gleicher Herkunft eine Rolle. Die Arzthelferinnen erkennen sie am äußeren Erscheinungsbild oder am Dialekt. In vielen Fällen kommunizieren die Arzthelferinnen mit ihnen in spezifischer Weise, indem sie die üblichen Anreden verwenden und die Patienten/Patientinnen nur mit Nachnamen oder per Augenkontakt aufrufen. Mit Patienten/Patientinnen gleicher Herkunft führen sie zum Teil eine ungezwungener Kommunikation: Sie können „richtig“ mit ihnen sprechen und duzen sich mit ihnen eher als mit Patienten/Patientinnen anderer Herkunft.

Die Arzthelferinnen denken über ihre eigene Integration und die anderer Migranten/Migrantinnen nach und fordern teilweise vermehrte Anstrengungen, insbesondere hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache: Denn die Patienten/Patientinnen könnten nicht davon ausgehen, dass überall Personal sei, das ihnen helfe.

---

### Hinweise zum Vertiefen und Weiterlesen

*Auernheimer, Georg (Hrsg.):* Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Leske+Budrich, Opladen 2002

*Bolten; Jürgen (Hrsg.):* Landeszentrale für politische Bildung Thürigen): Interkulturelle Kompetenz, Erfurt 2001; dort auch viele Internet-Adressen zum Thema Interkulturelle Kommunikation

*Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann, Hans-Joachim Roth:* Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Universität Hamburg 2003. Gutachten erstellt im Auftrag der BLK

*Mecheril, Paul:* Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit, Waxmann Verlag, Münster 2003

Hinweise auf aktuelle Projekte

[www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de)

[www.kompetenzen-foerdern.de](http://www.kompetenzen-foerdern.de)

[www.equal.de](http://www.equal.de)

[www.intqua.de](http://www.intqua.de)

Auf die Frage, ob sie denn meinten, aufgrund ihres Migrationshintergrunds über bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse zu verfügen, nannten einige ihre Sprachkenntnisse und kommunikative Fähigkeiten, andere verneinten die Frage zunächst, um dann doch ihre Muttersprache anzuführen.

*2. Wer nicht als Ausländerin in Erscheinung treten möchte, vermeidet vor allem den Einsatz der Erstsprache.*

Während die Arzthelferinnen bei der Übersetzung der Arzt-Patient-Gespräche ihre erstsprachlichen und kulturspezifischen Kenntnisse fraglos einsetzen, können sie bei ihren sonstigen Tätigkeiten selbst über deren Einsatz entscheiden. Arzthelferinnen, die in der Praxis nicht als Person ausländischer Herkunft erkannt und angesprochen werden möchten, vermeiden den Einsatz ihrer Erstsprache. Allerdings können sie sich dem nicht immer entziehen, da nicht nur Patienten/Patientinnen sie als Person gleicher Herkunft erkennen und folglich in der gemeinsamen Sprache ansprechen, sondern auch deutsche Patienten/Patientinnen Fragen zu ihrem Herkunftsland stellen, weil sie es z. B. von eigenen Reisen kennen.

*3. Die Arbeitgeber/-innen nutzen die interkulturellen Kompetenzen ihrer Mitarbeiterinnen, ohne sie jedoch angemessen wahrzunehmen.*

Obwohl nur ein Arzt ausdrücklich eine Arzthelferin türkischer Herkunft zum Übersetzen eingestellt hat, nehmen fast alle Ärzte/Ärztinnen die muttersprachlichen Kenntnisse der Mitarbeiterinnen in Anspruch. Dennoch nennt, gefragt nach deren Tätigkeiten, keine/r das Übersetzen, selbst wenn

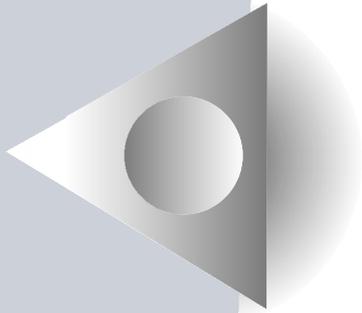
es in der Praxis relativ häufig vorkommt. Erst auf ausdrückliche Nachfrage wird darauf eingegangen. Einsatzmöglichkeiten außerhalb des Behandlungszimmers und Schwierigkeiten beim Übersetzen nehmen sie nicht wahr. Sie gehen vielmehr davon aus, dass ihre Mitarbeiterinnen über die notwendigen muttersprachlichen Kenntnisse verfügen und problemlos übersetzen können.

Allerdings reflektieren die zwei Ärztinnen über die Kommunikation mit ausländischen Patienten/Patientinnen: Sich verständlich machen reiche nicht immer aus, wichtig sei es vielmehr, die Patienten/Patientinnen zu verstehen und ihnen mittels der Muttersprache eine Brücke zu bauen. Nur so seien vertrauensvolle Gespräche möglich. Es sei eine große Barriere, wenn ein kranker Mensch zusätzlich fürchten müsse, nicht verstanden zu werden. Die Ärztinnen setzten sich darüber hinaus mit allgemeinen Fragen von Migration und Integration auseinander.

Insgesamt sehen die Ärzte den Nutzen dieser Fähigkeiten: Sie vereinfachten den Kontakt zu den Patienten/Patientinnen wesentlich und gäben dem Arzt „eine gewisse Sicherheit“. Für die Arzthelferinnen selbst ist der Nutzen dagegen gering: Nur eine hatte die Ausbildungsstelle aufgrund ihres Migrationshintergrunds erhalten. Alle sehen sich jedoch zusätzlichen Anforderungen ausgesetzt, für die sie nicht ausgebildet sind und die ihnen nicht eigens entgolten werden. Dass sie diese zusätzlichen Kompetenzen dennoch einsetzen, ist Teil ihres auch ansonsten engagierten und verantwortungsvollen Arbeitens für die Patienten/Patientinnen und die Praxis. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. u. a.: Granato, M.: *Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung*. In: WSI Mitteilungen 56, 2003, S. 474–483; BMFSFJ: *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen*. Sechster Familienbericht, Berlin 2000, S. 172; vgl. auch *Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten*, Beschluss der Arbeitsgruppe vom 26. Juni 2000 und *Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten*. Anhörung des Forums Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin, Forum Bildung 2001, S. 8, auch S. 36. Fürstenau, S.; Gogolin, I.: *Sprachliches Grenzängertum: Zur Mehrsprachigkeit von Migranten*. In: List G. (Hrsg.): *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*, Tübingen 2001, S. 49–64 Busse, G.; Paul-Kohlhoff, A., Wordelmann, P.: *Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 1997, S. 89
- 2 Borch, H.; Diettrich, A.; Frommberger, D.; Reinisch, H.; Wordelmann, P.: *Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 2003, S. 79 f.
- 3 Ebenda, S. 7
- 4 Zahlen des Jahres 2002; Bericht des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration: *Migrationsbericht 2004*. Berücksichtigt sind dabei ausländische Staatsbürger, nicht z. B. Eingebürgerte oder Personen, die als Spätaussiedler nach Deutschland kamen.
- 5 Die Diskussion um interkulturelle Öffnung von Institutionen ist eine Reaktion auf diesen Bedarf. Vgl.: *Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Bericht der Beauftragten für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn/Berlin, 2002, S. 211
- 6 Vgl. Beiträge von Knapp, Leenen u. a. und Auernheimer. In Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen 2002
- 7 Grosch, H.; Leenen, W. R.: *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: Bundeszentrale für politische Bildung: *interkulturelles Lernen*, Bonn 1998, S. 31 ff.
- 8 Von allen Auszubildenden im Beruf Arzthelfer/-in sind etwa 10 % Ausländer/-innen.



## Merkmale und Besonderheiten vollzeitschulischer Berufsausbildung in den Niederlanden, Österreich und Dänemark

► Angesichts der kontroversen Diskussionen über vollzeitschulische Berufsausbildung in Deutschland geht dieser Beitrag der Frage nach, welche Bedeutung vollzeitschulischer Berufsausbildung in anderen Ländern mit dualen Berufsbildungsangeboten zukommt. Im Folgenden werden Merkmale und Besonderheiten vollzeitschulischer Berufsausbildung in den drei Ländern aufgezeigt und auf ihre Beziehung zu den jeweiligen dualen Berufsbildungsformen untersucht.

Österreich wurde aufgrund seiner ausgeprägten Parallelen zum deutschen Berufsbildungssystem ausgewählt. Das Berufsbildungssystem Dänemarks lässt sich als „Mittelweg“ zwischen den schulisch-basierten Berufsbildungssystemen der skandinavischen Länder und der dualen Berufsausbildung der deutschsprachigen Länder beschreiben. Die Niederlande mit grundlegend schulisch-basierter Berufsausbildung wurde aufgrund der zahlreichen Innovationen berücksichtigt.

### Niederlande

Das niederländische Berufsbildungssystem besteht aus den drei Elementen Berufliche Grundbildung (VMBO), Mittlere Berufsausbildung (MBO) und Höhere Berufsausbildung (HBO) (siehe Abb. 1). Die Mittlere Berufsausbildung setzt sich zusammen aus den zwei Bereichen: schulisch-basierte und dual-basierte berufliche Erstausbildung. Insgesamt 454.500 Schüler besuchten im Jahr 2003 eine berufliche Erstausbildung; davon entfallen ca. 66 Prozent auf die schulisch-basierte Form. Die Dominanz schulisch-basierter Berufsausbildung ergibt sich aus den historischen Entwicklungslinien der Berufsbildung in den Niederlanden. Die politischen Reformen und Bestrebungen seit den neunziger Jahren liefen unter anderem darauf hinaus, beide berufliche Bildungswege so stark wie möglich aneinander „anzugleichen“. Grundsätzlich existieren zwar beide parallel nebeneinander, doch folgen sie den gleichen Ausbildungsordnungen und führen zu den gleichen Abschlüssen. Der Erwerb beruflicher Qualifikationen ist demnach nicht daran gebunden, ob die Ausbildung schulisch-basiert oder auf dem dualen Weg erfolgt.

Den Bildungsgängen und Abschlüssen ist dabei ein bestimmtes Qualifikationsniveau<sup>1</sup> (Stufe 1–4) zugeordnet, wodurch berufliche Vorbereitung, berufliche Ausbildung und berufliche Weiterbildung miteinander verbunden sind. Die Stufe 1 (zwischen einem halben und einem Jahr) befähigt die Jugendlichen zur Ausübung von Assistenz Tätigkeiten, d. h. einfachste Tätigkeiten unter Aufsicht, und umfasst die Form der Berufsvorbereitung. Die Stufe 2 dauert zwischen zwei und drei Jahre, wonach die Jugendlichen zur Ausführung von Facharbeiten unter Aufsicht berechtigt sind. Die Stufen 3 und 4 bilden die Jugendlichen zum selbstständigen Arbeiten aus (zwei bis vier Jahre).

Ein Unterschied zwischen den beiden Formen beruflicher Ausbildung besteht darin, dass die duale Berufsausbildung häufiger für die Stufe 1 und 2 qualifiziert, während schulisch-basierte Ausbildung eher auf 3 und 4 ausgerichtet ist.



**MELANIE HOPPE**

Dipl.-Hdl.; wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Internationale Zusammenarbeit, Bildungsmarketing“ im BIBB

Mit dem erfolgreichen Abschluss einer Qualifikationsstufe erhalten die Jugendlichen ein Zertifikat. Das Diplom, welches zur Ausübung eines bestimmten Berufes berechtigt, wird jedoch erst erreicht, wenn die Auszubildenden alle erforderlichen Zertifikate besitzen. An die einzelnen Qualifikationsstufen sind die betrieblichen Hierarchie- sowie Gehaltsstufen orientiert, variieren aber zwischen den unterschiedlichen Wirtschaftszweigen.

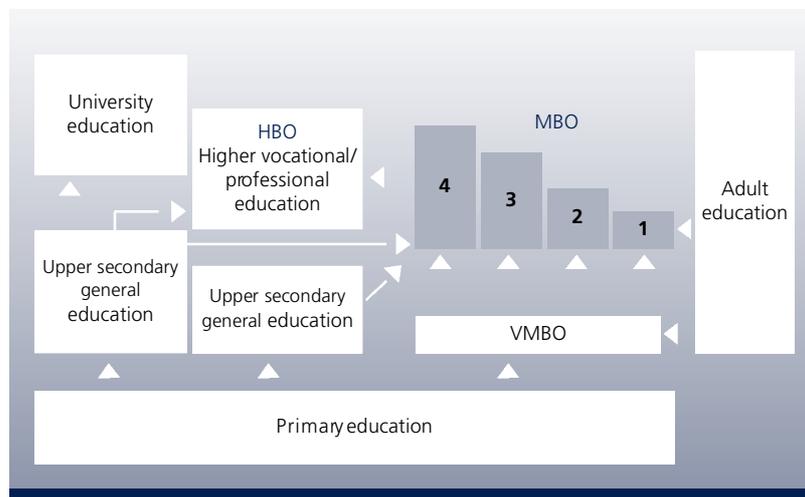


Abbildung 1 Vereinfachte Darstellung des niederländischen Bildungssystems (HÖVELS, 2004a, 20)

Die entscheidende Bedeutung der Zertifikate liegt in der damit verbundenen Berechtigung für das Bildungssystem. Besitzt ein Auszubildender ein solches Zertifikat, stehen ihm drei Möglichkeiten offen:

- der Wechsel in einen anderen Beruf in derselben Qualifikationsebene;
- der Wechsel im selben Beruf auf eine höhere Qualifikationsebene und
- eine Unterbrechung/ein Abbruch der Ausbildung, wobei jederzeit ein erneuter Eintritt in das Berufsbildungssystem möglich ist.

Im Rahmen einer Strategie der Angleichung beider Subsysteme erfolgte auch eine institutionelle Zusammenlegung der schulischen Lernorte in regionale Berufsbildungszentren.<sup>2</sup> Diese Einrichtungen verfügen hinsichtlich Angebot, Administration und Finanzierung über nahezu unbegrenzte Autonomie, was ihnen ermöglicht, sich den regionalen Gegebenheiten und spezifischen Erfordernissen der lokalen Wirtschaft anzupassen. So können die einzelnen Ausbildungen besser auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ausgerichtet werden. Darüber hinaus fördert diese Struktur die Breite des Bildungsangebotes an den Bildungsinstitutionen und somit den Transfer zwischen den unterschiedlichen Bildungsformen.

Die wesentlichen Unterschiede zwischen dem dualen und dem vollzeitschulischen Subsystem bestehen bei den praktischen Anteilen hinsichtlich Umfang und Qualität. Min-

destens 60 Prozent der gesamten Ausbildungszeit verbringt ein Auszubildender im dualen System im Ausbildungsbetrieb. Die praktische Ausbildungszeit bei einer vollzeitschulischen Ausbildung liegt zwischen 20 und 60 Prozent. Formal betrachtet, sind die dual-basierte und die schulisch-basierte Berufsausbildung gleichwertig, d. h. gleiche Abschlüsse, Eingangsvoraussetzungen etc. Sogar im Hinblick auf die praktischen Anteile unterscheiden sich beide Ausbildungswege in einigen Ausbildungsberufen kaum.

## Dänemark

Das dänische Berufsbildungssystem wurde 1999 mit dem Bertelsmann-Preis „Berufliche Bildung der Zukunft“ ausgezeichnet. Rückblickend scheint dies für Dänemark jedoch kein Grund gewesen zu sein, eine Reformpause einzulegen, stattdessen wurden weitere Bemühungen zur Steigerung der Qualität des Systems unternommen. Im Gegensatz zu Österreich und der Niederlande ist für das dänische Berufsbildungssystem keine klare Trennung von dual-basierter und schulisch-basierter Berufsausbildung möglich.

Das schulisch-basierte praktische Training (SKP – was im Falle Dänemark als vollzeitschulische Berufsausbildung zu betrachten ist) wurde erst zu Beginn der neunziger Jahre aufgrund des mangelnden Ausbildungsplatzangebotes eingerichtet und dient als „Sicherheitsring“ für die Jugendlichen, die es nicht schaffen, einen Ausbildungsbetrieb zu finden.<sup>3</sup> Das Problem mangelnder Ausbildungsplätze konnte jedoch auch in den letzten Jahren nicht hinreichend gelöst werden. Die dänische Regierung versucht nun das System so zu reformieren, dass es unabhängig von dem Ausbildungsplatzangebot funktioniert. Dafür setzt man auf modularisierte und verkürzte berufliche Ausbildungen. Diese Neuerung fand erst mit Ende des Jahres 2004 ihre Anwendung, daher wird momentan sowohl im alten als auch im neuen System ausgebildet.

Im „alten“ System dauert berufliche Ausbildung zwischen dreieinhalb und vier Jahren. Die beruflichen Programme variieren nach ihrem praktischen Anteil, wobei sich drei Modelle (siehe Abb. 2) unterscheiden lassen. Die Basiskurse sind vollständig schulisch organisiert und dauern zwischen zehn und 60 Wochen ( $1/3$ - und  $2/2$ -Modell) für eine technische Ausbildung bzw. ein bis zwei Jahre für eine kaufmännische Ausbildung ( $1/3$ - und  $2/2$ -Modell). Mit erfolgreichem Abschluss erhält der Jugendliche den Zugang zu den Hauptkursen und beginnt damit zeitgleich die praktische Ausbildung in einem Betrieb. Es besteht auch die Möglichkeit, dass ein Jugendlicher bereits zum Ausbildungsbeginn über einen Ausbildungsvertrag verfügt ( $0/4$ -Modell). In dem Fall beginnt dieser seine Ausbildung sofort in seinem Ausbildungsbetrieb. Schafft es der Jugendliche nicht, bis zu Beginn der Hauptkurse einen Ausbildungsvertrag mit ei-

nem Betrieb zu bekommen, erhält er einen schulisch-basierten praktischen Ausbildungsplatz (SKP).

Die Besonderheit des Systems liegt vor allem in seiner Flexibilität. Die Jugendlichen in den schulisch-basierten Abschnitten der Ausbildung (Grundkursen) sind stetig auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Während des SKP sind sie sogar dazu verpflichtet, und im Allgemeinen sind sie mit ihrer Suche erfolgreich.

Mit der Reform wurden im August 2004 28 verkürzte Ausbildungsberufe eingeführt, von denen lediglich drei schulisch-basiert sind. Die Ausbildungsdauer liegt zwischen eineinhalb und zwei Jahren. Eine weitere Verkürzung der Ausbildungszeit erfolgt über den flexibilisierten Zugang zum Berufsbildungssystem. Die Vorleistung der Jugendlichen entscheidet dabei über ihre Einstufung in den Grundkursen. Damit versucht man den individuellen Leistungsfähigkeiten und -potenzialen der Jugendlichen gerecht zu werden.

Neu ist auch die Modularisierung der Hauptkurse in einzelne aufeinander aufbauende Module, wobei bereits der erfolgreiche Abschluss des ersten Moduls zum Eintritt in den Arbeitsmarkt befähigt. Es steht dem Jugendlichen dabei frei, ob er den Arbeitsmarkt betritt oder weitere Module absolviert. Auch ein Wiedereintritt in das Berufsbildungssystem zur Fortführung der Ausbildung ist grundsätzlich möglich, solange der Jugendliche eine bestimmte Altersgrenze nicht überschreitet.

Es bleibt abzuwarten, wie die neuen Elemente – *Flexibilisierung des Zugangs, Modularisierung und Verkürzung der Ausbildung* – von den Jugendlichen und dem Arbeitsmarkt angenommen werden. Berufsbildungsexperten äußerten Befürchtungen, dass die modularisierten Qualifikationen nur wenig Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt finden werden.

## Österreich

Berufliche Erstausbildung wird in Österreich dual, d. h. in Kooperation von Schule und Betrieb, und schulisch in berufsbildenden Vollzeitschulen angeboten. Rund 80 Prozent der Schüler entscheiden sich bei Eintritt in die Sekundarstufe II für eine Berufsausbildung und verteilen sich wie folgt auf das System beruflicher Erstausbildung: Rund 48 Prozent entfallen auf die duale Berufsausbildung und 51 Prozent auf die beruflichen Vollzeitschulen. Letztere lassen sich differenzieren in: Berufsbildende mittlere Schulen (BMS) und Berufsbildende höhere Schulen (BHS).

In den vergangenen drei Jahrzehnten vollzog sich eine signifikante Verschiebung im System beruflicher Erstausbildung zu Ungunsten des dualen Subsystems. Diese Entwicklung ergibt sich aus dem anhaltenden Zustrom zur Berufsbildenden höheren Schule. Ein bildungspolitisches Ziel

Abbildung 2 Vereinfachte Darstellung des dänischen Berufsbildungssystems (Lindkvist, 2004)

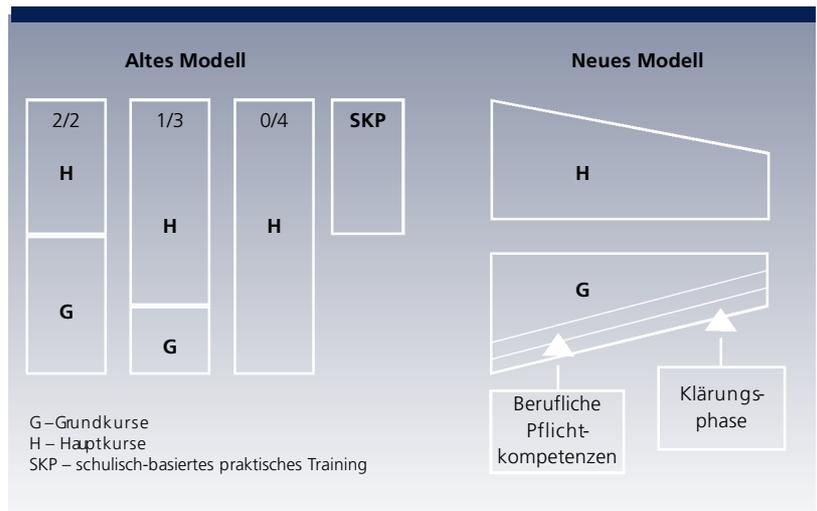
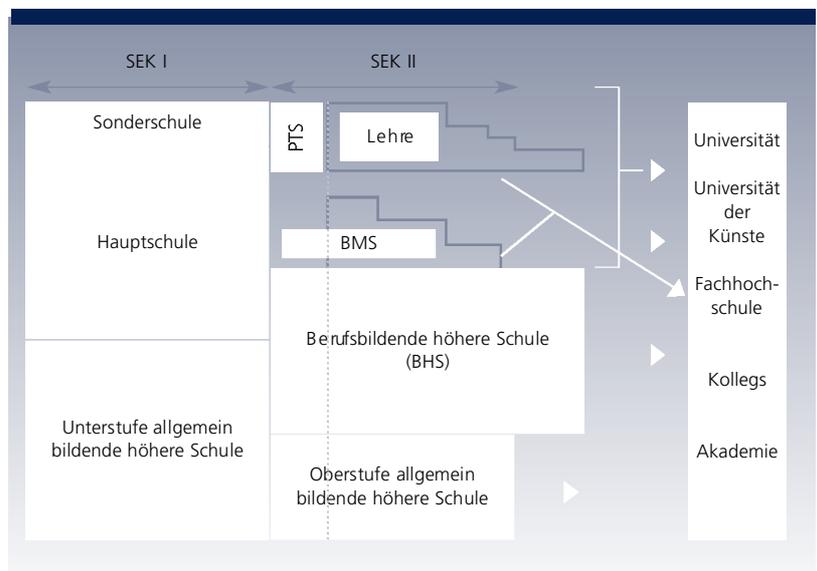


Abbildung 3 Vereinfachte Darstellung des österreichischen Bildungssystems (B M W A, 2003, 5)



der vergangenen Jahre war es u. a., das institutionelle Netzwerk Berufsbildender höherer Schulen kontinuierlich auszubauen. Dieses Bestreben hat damit entscheidend und nachhaltig die Bildungsströme im System beruflicher Erstausbildung beeinflusst. Auswirkungen auf den Schülerstrom an die Berufsbildenden mittleren Schulen hatte diese Systementwicklung jedoch nicht.

In der Folge wird dem dualen System mitunter eine geringere Attraktivität unter den Jugendlichen nachsagt. Als ein Grund hierfür wird häufig die dem dualen System vorgeschaltete Polytechnische Schule (PTS) herangezogen. Diese wurde als Scharnier zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung konzipiert und wird von ca. 20 Prozent der Jugendlichen als letztes Jahr (9. Schulstufe) der Schulpflicht benutzt. Für viele Absolventen der allgemein bildenden Schule besteht jedoch der Anreiz, das letzte

Schulpflichtjahr an einer Vollzeitschule zu absolvieren und dort eine Berufsausbildung aufzunehmen, um so das scheinbar „verlorene“ Jahr zu umgehen.

Wesentliche formale Unterschiede zwischen den drei genannten Formen ergeben sich hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen und der Ausbildungsdauer. Während der Eintritt in das vollzeitschulische System bereits nach erfolgreichem Abschluss der 8. Schulstufe erfolgt, ist der Zugang zum dualen System erst nach dem 9. Schuljahr (Allgemeine Schulpflicht) möglich. Dabei steht es den Schülern offen, ob sie das letzte 9. Schuljahr an einer allgemein bildenden höheren Schule, einer Berufsbildenden mittleren Schule, einer Berufsbildenden höheren Schule oder an einer Polytechnischen Schule absolvieren.

Eine Berufsausbildung im dualen Subsystem beträgt je nach Lehrberuf zwischen drei und dreieinhalb Lehrjahre. Ebenfalls in Abhängigkeit vom Lehrberuf differiert die Dauer der Berufsausbildung an den Berufsbildenden mittleren Schulen. Diese umfasst je nach Form ein- bis vierjährige Schulstufen, drei- bis vierjährige Formen dominieren.<sup>4</sup> Ausbildungen an den Berufsbildenden höheren Schulen umfassen hingegen immer fünf Lehrjahre. Grund hierfür ist der hohe Anteil an allgemein bildenden Fächern.

Die entscheidende Bedeutung der Berufsbildenden höheren Schule liegt darin, dass die Jugendlichen neben einer Berufsausbildung die Reife- und Diplomprüfung und damit den freien Zugang zu einem Universitätsstudium erwerben. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den beiden vollzeitschulischen Formen besteht bei den Tätigkeitsprofilen. Die Ausbildung an einer Berufsbildenden mittleren Schule qualifiziert für Fachkrafttätigkeiten, während die Berufsbildende höhere Schule auf Ingenieurstätigkeiten oder Tätigkeiten im mittleren Management vorbereitet. Der erfolgreiche Abschluss

einer dreijährigen Berufsbildenden mittleren Schule ist einem Abschluss im dualen Subsystem gleichzusetzen und hinsichtlich der Verwendung erworbener Qualifikationen für den Arbeitsmarkt als Äquivalent anzusehen.

Der praktische Unterricht ist an den Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung. Dieser erfolgt in schuleigenen Werkstätten, Labors, Küchen, Übungsfirmen und in der Form von Praktika in einschlägigen Betrieben. An den Berufsbildenden höheren Schulen sieht der Lehrplan ca. ein Drittel fachpraktischen Unterricht vor.

Mit den wachsenden Schülerströmen an Berufsbildende höhere Schulen wächst in Österreich die Bedeutung vollzeitschulischer Berufsausbildung. Die Möglichkeit, einen Doppelabschluss (gleichzeitiger Erwerb von Berufsabschluss und Hochschulzugangsberechtigung) zu erwerben, scheint diese vollzeitschulische Form für die Jugendlichen attraktiv zu machen.

## Resümee

Für die Beantwortung der eingangs aufgeworfenen Frage nach der Bedeutung vollzeitschulischer Berufsausbildung kann demnach nicht auf einen allgemeinen Trend verwiesen werden.

Das Modell der Niederlande, die regionalen Ausbildungszentren (ROC) mit nahezu unbegrenzter Autonomie auszustatten, erhöht zum einen die „institutionelle Lernortflexibilität“ (REULING, 2000, 134), zum anderen schafft es die Möglichkeit, die Ausbildung den regionalen Erfordernissen der Wirtschaft anzupassen. Das Berufsbildungssystem in Dänemark zeichnet sich durch einen hohen Grad an Flexibilität an der „ersten Schwelle“ aus, indem es relativ unabhängig vom Ausbildungsplatzangebot funktioniert. Die Berufsbildenden höheren Schulen in Österreich verknüpfen berufliche und allgemeine Bildung miteinander. Dies erhöht erheblich die Durchlässigkeit zwischen dem Berufsbildungssystem und dem tertiären Bereich und hat zur Folge, dass der „Berufslehre“ ein geringerer Stellenwert im Bildungssystem nachgesagt wird.

Bei dem Versuch, das deutsche Berufsbildungssystem weiterzuentwickeln, ist es hilfreich, auf Erfahrungen anderer Länder zu rekurrieren. Aus diesem Grund richtet ein neues Forschungsprojekt<sup>5</sup> den Blick auf die vollzeitschulische Berufsausbildung in den deutschen Nachbarländern mit dualen Berufsbildungsangeboten und bietet die Möglichkeit, Stärken und Schwächen des eigenen Systems zu erkennen und die Grundlagen für die nationale Reformdiskussion zu bereichern. ■

### Literatur

- Hövels, B.: (2004a). Characteristics of the Dutch VET-system. *Unv.*
- Hövels, B.: OECD-project „The role of qualification systems in promoting life long learning“, Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen 2004b
- Lindkvist, A.: (2004). Characteristics of the Danish VET-system. *Unv.*
- Nowak, S.: (2004). Characteristics of the Austrian VET-system. *Unv.*
- Reuling, J.: Integration von dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung – Niederländische Konzepte und Erfahrungen. In: Zimmer, G. (Hrsg.). *Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen.* Bielefeld 2000

### Anmerkungen

- 1 Die Qualifikationsstufen unterschieden sich hinsichtlich: Grad der Verantwortung, Komplexität der Tätigkeit und Notwendigkeit von Transferleistung.
- 2 Je nach Sektor werden zwei Formen von Ausbildungszentren unterschieden: ROC (Regionaal opleidings-centrum) in den Sektoren Wirtschaft, Technik, Dienstleistung und Gesundheitswesen; AOC (Agrarisch opleidingscentrum) in den Sektoren Landwirtschaft und natürliche Umwelt.
- 3 Die jüngsten Reformen sehen eine Reduzierung der Anzahl vollzeitschulischer praktischer Ausbildungsplätze (SKP) von 7000 auf 1200 für das Jahr 2005 vor.
- 4 Erst ab einer Dauer von drei Jahren handelt es sich um eine abgeschlossene Berufsausbildung.
- 5 Forschungsprojekt „Vollzeitschulische Berufsausbildung in ausgewählten europäischen Ländern mit dualen Berufsbildungsangeboten“



## Weiterentwicklung von Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten mit multimedial gesteuerter Anleitung

WERNER GERWIN, FRANZISKA KUPFER, EGON MEERTEN

► **Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) sollen zukünftig auch als Kompetenzzentren die Wettbewerbsfähigkeit von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) fördern. Dafür wird eine Verzahnung von Beratungs-, Informations- und Technologietransferdienstleistungen angestrebt.<sup>1</sup>**



Die Vorstellungen dazu, wie dieser „Weg von der ÜBS zum Kompetenzzentrum“ zu gestalten ist, welche Veränderungs- und Entwicklungsprozesse dazu erforderlich sind, werfen eine Vielzahl von Fragen auf. Deshalb wurde im Rahmen eines Vorhabens des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ein unterstützendes Medium (in diesem Fall eine CD-ROM) adressatengerecht entwickelt.

### STRUKTUR UND THEMENBEREICHE DER CD-ROM

Entwickelt wurde eine Konzept-CD-ROM mit multimedial gestalteten Modulen für netzbasiertes Lernen (WebBased-Training) und für Offline-Lernen (CBT), die die Interessen und Akteure der „Kompetenzzentren“ in zweierlei Hinsicht unterstützt:

Erstens: Entwicklung eines Gesamtverständnisses zur „Philosophie“ des Innovationsprogramms resp. des Förderprogramms „Kompetenzzentren“;  
Zweitens: Unterstützung zu Planungs- und Umsetzungsstrategien/-instrumenten für die Entwicklung zu Kompetenzzentren.

Die wesentlichen Innovationsbereiche und Gestaltungsanforderungen stellt die CD in drei Themenbereichen dar: zur Idee der Kompetenzzentren, zu den Wegen ihrer Entwicklung, zu ihren Handlungsfeldern.

### MODULE ZU DEN NEUEN HANDLUNGSFELDERN VON KOMPETENZENTREN

Im Vergleich zu den ÜBS werden von Kompetenzzentren zusätzliche Wirkungsfunktionen mit deutlich höheren Qualitätsstandards gefordert. Die CD stellt diese mit direktem Bezug zu dem Förderprogramm in neun Modulen sowohl in ihrer konzeptionellen Begründung als auch in ihren praktischen Entwicklungs- und Umsetzungsanforderungen dar. Im Einzelnen behandelt werden die Handlungsfelder:

- fachliche (Kompetenz-)Schwerpunktbildung  
Kompetenzzentren bilden ein Netzwerk aufeinander abgestimmter fachlicher Schwerpunkte. Dargestellt wird, wie Schwerpunktbildungen erfolgen können als
  - fachliche Spezialisierung
  - methodische Spezialisierung
  - Fokussierung auf eine Technologie
  - Spezialisierung auf Geschäftsprozesse.
- Lehr- und Lernarrangements  
Kompetenzzentren haben den Auftrag, innovative Lehr-/Lernarrangements zu entwickeln, die dem besonderen Bedarf von KMUs entsprechen und auch von anderen ÜBS gewinnbringend genutzt werden können. Das Modul gibt Anregungen, wie diese unter den Anforderungen der Handlungs- und Prozessorientierung und der Vermittlung von Selbstlernkompetenz gestaltet werden können.
- Monitoring und Wissensmanagement  
Zur Ermittlung von Bildungsbedarfen sollen Kompetenzzentren durch Monitoring technologische Entwicklungen früh erfassen, auswerten und auf ihre Notwendigkeit zur Vermittlung in der Aus- und Weiterbildung hin überprüfen. Das Modul thematisiert, wie dieser Prozess als Wissenskreislauf in einer Bildungsstätte organisiert werden kann.
- Technologietransfer  
Qualifizierungsprozesse in Kompetenzzentren stehen immer auch unter dem An-

<sup>1</sup> Förderkonzept überbetriebliche Berufsbildungsstätten“ des BMBF vom 7. 5. 2001

spruch, Betriebe bei der Einführung, Anwendung und Nutzung neuer Technologie zu unterstützen. Das Modul bietet Orientierungen, wie Kompetenzzentren mittels Technologietransfer als Innovationsmotor für die regionale Wirtschaft wirken können.

- **Kooperation in Netzwerken**  
Grundlegende Voraussetzung der Leistungsfähigkeit und des Geschäftserfolgs ist die Einbindung und Kooperation in Netzwerken, sowohl hinsichtlich einer Vernetzung der Kompetenzzentren untereinander als auch mit Kompetenzlieferanten, Dienstleistungspartnern, Kunden etc. Das Modul thematisiert die vielfältigen Möglichkeiten und die konkreten Anforderungen der Kooperation in Netzwerken.
- **Organisations- und Personalentwicklung**  
Von Kompetenzzentren wird erwartet, dass sie ihr Ausbildungspersonal nicht nur in zeitgemäßen Methoden der Aus- und Weiterbildung qualifizieren, sondern sie in die Arbeitsprozesse insgesamt von der Bedarfsermittlung bis zum Bildungscontrolling einbinden. Dargestellt werden in dem Modul dazu taugliche Ansätze der Personal- und Organisationsentwicklung.
- **Betriebsberatung**  
Zwischen Kompetenzzentren und den in den Kammern tätigen Ausbildungsberatern ist eine Kooperation unverzichtbar. Die Kooperation mit ihnen gewährleistet, dass die Entwicklung von Bildungsmaßnahmen sich tatsächlich darauf richtet, was Betriebe zur Verbesserung ihrer Wettbewerbsfähigkeit benötigen. Das Modul stellt hierzu bereits erfolgreiche und Erfolg versprechende Konzepte und Beispiele vor.
- **Qualitätsmanagement und Bildungscontrolling**  
Qualitätsmanagement bedeutet, dass ein Kompetenzzentrum die Kriterien und Prozesse für die Erbringung seiner Dienstleistungen festlegt und kontrolliert. Bildungscontrolling überprüft darüber hinaus, ob mit diesen Dienstleistungen die erwartete Wirkung beim Kunden eingetreten ist. Das Modul stellt dar, wie beide Verfahren in die Geschäftsprozesse eines Kompetenzzentrums integriert werden können.
- **Marketing**  
Mit Marketing wird darüber entschieden, wie Anforderungen von Kunden befriedigt werden sollen. Marketing ist damit die Voraussetzung für das Produktdesign. In dem Modul wird erörtert, welche Anforderungen am

ein Marketing-Konzept für Kompetenzzentren gestellt werden.

*BIBB (Hrsg.): Auf dem Weg der ÜBS zum Kompetenzzentrum  
Bezug: Christiani-Verlag, Hermann-Hesse-Weg 2, 78464 Konstanz, Bestell-Nr. 80737, Preis 5 €*

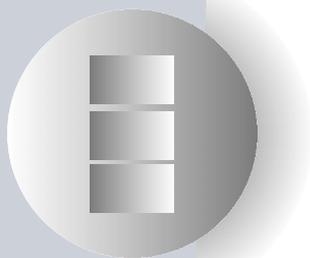
## DIDAKTISCHE LEITIDEE ZUR GESTALTUNG UND ZUM EINSATZ DER CD

Ausgegangen wurde bei der Modulentwicklung von den Zielen und Anforderungen der Innovationsbereiche, wie sie in den Fördergrundsätzen festgelegt sind. An Good-Practice-Beispielen innovativer Bildungsdienstleister können Umsetzungswege nachvollzogen, fördernde und hemmende Faktoren analysiert und konzeptionelle und methodische Lösungsansätze identifiziert werden. Die Darstellung von Praxismodellen wird ergänzt durch authentische Stellungnahmen und Erfahrungsberichte von Bildungsstättenleitern, Betriebsleitern und Ausbildern. Informationen zu den bildungspolitischen Zielen des Leitprogramms „Kompetenzzentren“ und den ihnen zugrunde liegenden theoretischen Modellen werden so zu „erlebbar“ Anwendungswissen und Handlungsorientierung. Konzeptionelle Grundlagen werden durch zusätzliche Textangebote vertieft.

Die Module können eigenständig im selbst organisierten Lernen genutzt, aber auch in organisierten Formen der Weiterbildung des Bildungspersonals integriert werden. Dies gilt in modifizierter Form auch für KMUs, Innungen, regionale Fachverbände und Bildungspartner, die sich über die neuen Wirkungsbereiche und Leistungsfunktionen der Kompetenzzentren informieren wollen. Im Rahmen einer mittelfristig zu realisierenden Vernetzung der Kompetenzzentren zu einem bundesweiten „Kompetenznetzwerk“ unterstützen die Module zudem die Entwicklung gemeinsamer Leitziele im Sinne einer „Corporate Identity“.

## TRANSFER

Der Transfer der CD wird über drei Wege sichergestellt: (1) Die unmittelbar an der Förderung und Unterstützung der Kompetenzzentren-Entwicklung beteiligten Akteure (Ministerien, Kompetenzzentren, Kammern, Berufsverbände) erhalten als Multiplikatoren ein Arbeitsexemplar der Konzept-CD. (2) Die CD wird in das Veröffentlichungsangebot des Christiani-Verlags aufgenommen. (3) Internet: Einsicht in die CD über das BIBB-Portal „Ausbilderförderung (AF)“. ■



## Bericht über die konstituierende Sitzung des Hauptausschusses am 28. Juni 2005 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Frau Pahl eröffnete als Vertreterin der Bundesregierung die erste, konstituierende Sitzung des Hauptausschusses nach Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes (BBiG) am 1. 4. 2005. Dem neuen Hauptausschuss des BIBB gehören neu jeweils acht statt bisher 16 Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder an. Der Bund ist nach wie vor mit fünf Beauftragten vertreten, die aber ebenfalls acht Stimmen führen. Außer dieser deutlichen Verschlankung des Gremiums sind ihm auch wichtige Aufgaben und Kompetenzen übertragen worden wie die Stellungnahme zu Ausbildungsordnungen oder die Anhörung zu Rechtsverordnungen für die bundeseinheitlichen Fortbildungsprüfungen – Aufgaben, für die früher der Ständige Ausschuss des Bundesinstituts zuständig war. Dieser wurde mit Einführung des neuen BBiG abgeschafft.

Zu Beginn der Sitzung wurden Wolf-Rainer LOWACK, Beauftragter der Arbeitgeber, zum Vorsitzenden und Ingrid SEHRBROCK, Beauftragte der Arbeitnehmer, zur stellvertretenden Vorsitzenden für das verbleibende Jahr 2005 gewählt.

Der Hauptausschuss beauftragte zunächst eine Arbeitsgruppe damit, die Satzung und anderen Rechtsvorschriften wie Gemeinsame Geschäftsordnung, Richtlinien und Entschädigungsregelung auf Grund der aktuellen Rechtslage neu zu fassen und bis zur Sitzung 3/2005 des Hauptausschusses am 14. 12. 2005 zu überarbeiten.

Außerdem sollen bis zum Inkrafttreten einer neuen Satzung des Bundesinstituts bestimmte weitere Aufträge des Hauptausschusses von Ad-hoc-Unterausschüssen erledigt

werden, deren Einsetzung im Lichte der neuen Satzung auf den Prüfstand kommen sollen, falls ihr Auftrag bis dann nicht erledigt ist. Folgende Ad-hoc-Unterausschüsse wurden eingesetzt:

- Ein Ständiger Unterausschuss mit zwei Mitgliedern und zwei stellvertretenden Mitgliedern des Hauptausschusses je Bank. Dieser Ausschuss soll die Sitzungen des Hauptausschusses und dessen Stellungnahmen zu Ausbildungsordnungen und zu Rechtsverordnungen nach dem BBiG oder der HwO vorbereiten.
- Ein Ad-hoc-Unterausschuss Berufsbildungsforschung mit jeweils vier Mitgliedern und zwei stellvertretenden Mitgliedern pro Bank.
- Ein Ad-hoc-Unterausschuss zur Überarbeitung der Musterprüfungsordnung nach der Richtlinie des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 9. Juni 1971 mit zwei Mitgliedern und zwei stellvertretenden Mitgliedern je Bank.
- Ein Ad-hoc-Unterausschuss zur Überarbeitung der Empfehlung des Hauptausschusses für Berufsbildung vom 11. Februar 1980 zur Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen mit zwei Mitgliedern und zwei stellvertretenden Mitgliedern je Bank. Dieser Ausschuss soll den gleich lautenden Auftrag des früheren Hauptausschusses an den ehemaligen Unterausschuss 3 – Berufsausbildung – fortsetzen und erledigen.

Außerdem erneuerte der Hauptausschuss seinen Auftrag vom 9. März 2005 an die bestehende Arbeitsgruppe Berufsorientierung und -beratung, die „Empfehlung über vorberufliche Bildung und Beratungsdienste“ des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 26. 1. 1972 zeitgemäß zu überarbeiten.

Im Anschluss daran war die aktuelle Ausbildungsplatzsituation Gegenstand einer ausführlichen Debatte.

Der Präsident betonte, dass dem Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland große Verdienste zukommen würden.

Die Arbeitgeber äußerten ihre „begründete Hoffnung“, dass die gegenüber dem Vorjahr ähnlich große Lücke zwischen dem betrieblichen Ausbildungsplatzangebot und den noch unvermittelten Bewerbern bis zum Ende des Ausbildungsjahrs geschlossen werden könne. Dies wäre ein sehr gutes Ergebnis in Anbetracht der äußerst schwierigen Wirtschaftslage in Deutschland. Sie bedauerten, dass sich die Arbeitnehmer nicht von Anfang an am nationalen Ausbildungspakt konstruktiv beteiligt und statt dessen auf die Forderung nach einer Umlagefinanzierung versteift hätten. Sie appellierten mit Nachdruck an die Arbeitnehmer, ihre „Blockadehaltung“ aufzugeben und in einen „konkreten Austausch“ einzutreten über das, was dieses Jahr noch an

handfesten Beiträgen zur Verbesserung der Ausbildungssituation getan werden könne.

Die Arbeitnehmer sahen im nationalen Ausbildungspakt eine reine „Symbolpolitik“ und keine Lösung für das nachhaltige strukturelle Problem der Berufsausbildung, das auch „strukturell angegangen“ werden müsse. Ohne eine Umlagefinanzierung bzw. – vorrangig – tarifliche Lösungen sei eine nachhaltige Besserung nicht möglich. Wenn man den Arbeitnehmervertretern vorwerfe, nicht im Ausbildungspakt mitzuwirken, dürfe man nicht die „starke Veränderung des Systems“ und die „systematische Ausgrenzung“ der Gewerkschaften übersehen; ein Mitmachen sei auch eine Frage der Regeln und Bedingungen. Der Hauptausschuss müsse sich Gedanken darüber machen, wie die Struktur des Ausbildungsmarkts auf Dauer reformiert werden könne. Dabei gehörten alle Ideen auf den Prüfstand.

Die Länder forderten nicht nur Überlegungen zu langfristigen Lösungskonzepten, sondern schnelle Konzepte angesichts der aktuell schlechten Rahmenbedingungen, der herrschenden, katastrophalen Lage am Arbeitsmarkt und der jetzt fehlenden Basisqualifikationen von Schulabgängern. Hier könne nur ein Mix unterschiedlicher Instrumente mit vielfältig erforderlichen Lösungsansätzen helfen. Die erfolgreiche Qualifizierung der nachwachsenden Generation sei entscheidend für die Sicherung von Wettbewerbsfähigkeit und Wohlstand.

Die Vertreter des Bundes betonten, dass mit dem neuen BBiG eine Basis geschaffen worden sei, auf deren Grundlage ein Mix an Instrumenten in einer offenen Diskussion entwickelt werden solle und könne. Erforderlich sei ein Neubeginn durch vorurteilsfreie Betrachtung aller möglichen und in Frage kommenden Mittel.

Im weiteren Verlauf der Sitzung entschied der Hauptausschuss, das Forschungsprojekt 1.6.102 „Vollzeitschulische Berufsausbildung in Ländern mit dualen Berufsbildungssystemen – ein europäischer Vergleich“ und das Forschungsprojekt 3.4.109 „Der Beitrag arbeitsplatznaher elektronischer Informations- und Lernsysteme für berufliche Qualifizierungsprozesse“ neu in das Forschungsprogramm aufzunehmen.

Als Präsentation aus der Arbeit des BIBB stellte Herr TROLTSCH „Wege und Instrumente zur Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung bei schwieriger Wirtschaftslage: ihre Wirksamkeit aus der Sicht der Betriebe“ vor.

Im Anschluss daran nahm der Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Wolf-Michael CATENHUSEN, an der konstituierenden Sitzung teil und gab

ein Statement ab. Er äußerte sich zu Bedeutung und Aufgaben von Bundesinstitut, Hauptausschuss und Wissenschaftlichem Beirat unter den Rahmenbedingungen des neuen BBiG, ging auf die europäische Entwicklung und die Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems ein und nannte die Etablierung von Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung eine der wichtigen Zukunftsaufgaben.

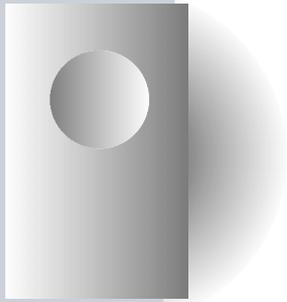
In der anschließenden Aussprache wurden unter anderem die Themen Verkürzung der Ausbildungszeiten und Stärkung der ökonomischen Betrachtung in der Berufsbildung, Verbesserung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung, verbesserte Verzahnung von Aus- und Weiterbildung sowie der Lernorte Betrieb und Schule und Fragen der europäischen Bildungspolitik vertieft behandelt.

Am Ende der Sitzung würdigte der Vorsitzende die Leistung und die Verdienste des Präsidenten des Bundesinstituts, Prof. Dr. Helmut PÜTZ, seines Ständigen Vertreters, Walter BROSI, und des Leiters der Ordnungsabteilung im BIBB, Folkmar KATH, die alle Ende Juni das Bundesinstitut verlassen haben. Während Helmut Pütz und Folkmar Kath altersbedingt am 1.7. in den Ruhestand eintraten, übernahm Walter Brosi am selben Tag seine neue Funktion als Leiter einer Unterabteilung im BMBF.

Der Präsident habe, so der Vorsitzende, durch seine Kompetenz und Erfahrung und durch seine große Offenheit viele persönliche Akzente gesetzt. Mit rheinischer Gelassenheit und Humor habe er auch in schwierigen Situationen souverän das Bundesinstitut geleitet.

Mit Herrn Brosis Wechsel ins BMBF seien alle guten Wünsche für die neue Funktion und die Hoffnung auf eine weitere gute Zusammenarbeit verbunden.

Herr Kath sei als jahrzehntelanger fester Bestandteil des Bundesinstituts kaum wegzudenken. Für sein persönliches Engagement gebühre ihm Dank und Anerkennung. ■



## Qualifikationsforschung

FRANZ SCHAPFEL-KAISER

### Qualifikationsforschung und Curriculum Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung

Felix Rauner (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2004, 344 Seiten, 35,- €

Treffend signalisiert der Titel, dass es in dem umfangreichen Sammelband, der Konferenzbeiträge mit unterschiedlichen theoretischen und institutionellen Hintergründen wiedergibt, um den Übergang von Ergebnissen der Qualifikationsforschung in Curricula geht. Damit ist ein spezifischer Blickwinkel der Betrachtung von Qualifikationsforschung intendiert, der in der Diskussion um die Methoden der Erfassung von Qualifikationsbedarfen zugleich die Frage der Vermittlung der Qualifikationen mitdenkt.

Für eine solche Betrachtungsweise haben sich auch die berufsschulischen Curricula mit dem Lernfeldkonzept geöffnet und sich von einer, wie RAUNER es nennt: „abbilddidaktischen Tradition der Vereinfachung wissenschaftlicher Fachinhalte“ (S. 5), also die von GRÜNER unter „Didaktische Reduktion“ bekannt gewordene Vorgehensweise, verabschiedet.

Der vorliegende Band versucht den Stand einer curriculumorientierten Qualifikationsforschung aufzuzeigen, die sich an dem Berufskonzept orientiert und mit Begriffen wie „domänenspezifische Qualifikationsforschung“ oder „berufswissenschaftliche Forschung“ deutlich zu machen versucht, dass der doch so schwierige Prozess der Erfassung von Qualifikationsbündel oder berufsspezifischer Handlungskompetenzen neu begriffen sei. Dies reicht, bei der unterstützenswerten Absicht, die Tradition der fachwissenschaftlich orientierten Curriculumentwicklung durch eine Orientierung an der beruflichen Facharbeit zu ergänzen, noch nicht aus, wie auch der Herausgeber selbst signalisiert.

Man kann RAUNER folgen, wenn er eine immer noch ungenügende Tradition und zu wenig standardisierte Methoden der Erfassung und Weiterentwicklung von Qualifikationen beklagt; seine pauschal anmutende Unterstellung, dass die Ausbildungsordnungen und Berufsbilder von den Sozialpartnern interessengeleitet festgelegt werden, müsste dann aber doch in seiner mangelhaften Form im vorliegenden Band an Beispielen verdeutlicht werden. So ist es nur einleuchtend, wenn BECKER und MEIFORT fundiert, nach Darlegung der Methoden und der vielfältigen Instrumente der Früherkennung im BIBB, RAUNER widersprechen „Die polemische Marginalisierung der Qualifikationsforschung des BIBB ... setzt fälschlicherweise das Ordnungsverfahren mit der Qualifikationsforschung im Kontext der Ordnungsarbeit gleich“ und klarstellen: „Berufsbilder und Berufsbildungsgänge sind nicht empirisch ermittelte Ergebnisse der Qualifikationsforschung, sondern soziale Konstrukte, die von den sachverständigen Experten aus der Berufsbildungspraxis entwickelt werden.“ (S. 56 f.)

So kann gemutmaßt werden, dass sich der Eindruck RAUNERS darin begründet, dass es der Berufspädagogik und damit verbundener Forschung noch immer nicht ausreichend gelungen ist, Methoden für die Erfassung zentraler beruflicher Handlungskompetenzen zu entwickeln, die es erlauben, in einer Balance zwischen wissenschaftlichen Standards, finanziellem Aufwand und zeitlicher Dauer von der Erhebung der Kompetenzprofile bis zur Implementierung der Curricula und Berufsbilder vertretbar vorzugehen. Betrachtet man die in den 80ern geführte Diskussion zur Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit und Technikkompetenz, wie sie auch noch von LAUR-ERNST mit dem ITB Bremen geführt wurde, so scheinen die an Emanzipation und gesellschaftlicher Partizipation orientierten Konzepte nicht mehr im Vordergrund zu stehen, wie auch die Einbindung einer an diesen Zielen orientierten Befähigung zur beruflichen Handlungsfähigkeit. Bedarf unsere Berufsbildung dieser nicht mehr, taugen sie nicht für die Curriculumgestaltung, oder sind sie schlicht politisch nicht en vogue?

Die Rezension eines Sammelbandes kann bedauerlicherweise dem Herausgeber und den vielen namhaften Autorinnen und Autoren nicht gerecht werden. Sie kann nur den Band in die aktuelle Diskussion einbinden und den Bogen nachzeichnen, von einem historischen Abriss über die ordnungsbezogene Qualifikationsforschung beim BIBB und der der BLK bis zu aktuellen Ansätzen der Erfassung von Qualifikationen und deren Verbindung zur Curriculumentwicklung in ausgewählten „beruflichen Domänen“.

Dass bei den betrachteten beruflichen Segmenten – trotz rückläufiger Bedeutung im Qualifizierungs- und Beschäftigungssystem – die gewerblich-technischen Segmente überwiegen, hängt wohl mit der dominanten Berücksichtigung der Konzepte, die in der „Bremer Tradition“ des berufswissenschaftlichen Ansatzes stehen, zusammen.

Akteuren in der Neuordnungsarbeit und der Früherkennung und Qualifikationsforschung gibt der Band, bei allen kritischen Anmerkungen und dem kleinen Bedauern, dass der Band nicht über ein Autorenverzeichnis verfügt, einen lesenswerten Einblick in neuere Methoden und Wege der Qualifikationsforschung und konstruktive Anstöße in der aktuellen Debatte. ■

## Benachteiligte Jugendliche

FRIEDEL SCHIER

### **Berufsstart für junge Leute mit Behinderungen Der Wegweiser zum passenden Beruf**

Ines Herdmann

W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2004, 156 Seiten, 14,90 €

Der Ratgeber richtet sich an junge Menschen mit Behinderungen und deren Angehörige. Er will unter anderem über Leistungen zur Teilhabe aufklären. „Teilhabe“ formuliert einen Anspruch der insb. durch das Neunte Gesetzbuch (SGB IX) formuliert wurde: Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. (§ 1)

Zu den Leistungen zur Teilhabe zählen – unabhängig von der Ursache der Behinderung – insbesondere Leistungen, um

- die Behinderung abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, ihre Verschlimmerung zu verhüten oder ihre Folgen zu mildern,
- Einschränkungen der Erwerbsfähigkeit zu vermeiden,
- die Teilhabe am Arbeitsleben entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten dauerhaft zu sichern oder
- die persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern und die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie eine möglichst selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern. (§ 4)

Junge Menschen mit Behinderungen stehen wie alle anderen auch vor der Frage der Berufswahl. Die Antworten auf diese Frage sind jedoch bestimmten Einschränkungen unterworfen. Der Berufsstart mit Handicap wird nur dann erfolgreich sein, wenn neben einer gezielten Beratung und Planung auch eine gezielte Förderung tritt. Das Angebot an Förderkonzepten, Ausbildungseinrichtungen und Rehabilitationsarten ist allerdings für den Jugendlichen kaum zu überblicken.

Der Ratgeber will junge Menschen mit Behinderungen, ihre Eltern, Lehrer und Freunde bei der Berufswahl unterstützen. Er stellt das komplexe Berufsbildungsnetz mit Maßnahmen und Lernorten dar und informiert über Wege von der Berufswahl bis zur Ausbildung. Dazu beleuchtet die Autorin die berufsbiografischen Stationen:

1. Berufsstart mit Handicap
2. Von der Schulbank in die Arbeitswelt
3. Der Weg zum Beruf. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
4. Die passende Ausbildung. Formen und Einrichtungen
5. Stellensuche und Bewerbung.

Ergänzend gibt es weitere Hinweise zu:

1. Finanziellen Förderungen
2. Berufsprofile
3. Glossar und Adressen.

Eine Förderung der beruflichen Ersteingliederung von Menschen mit Behinderungen setzt zunächst die Antragstellung bei dem Arbeitsamt voraus, welches für den jeweiligen Wohnort zuständig ist. Darüber hinaus muss eine vorliegende oder drohende Behinderung festgestellt und durch das Team für Rehabilitation des Arbeitsamtes die berufliche Eignung geklärt werden.

Die Vermittler für Rehabilitation und Schwerbehinderte der Arbeitsagentur sind für die Vermittlung behinderter Menschen auf den ersten oder zweiten Arbeitsmarkt verantwortlich.

Die Berufsausbildung kann regulär in einem Bildungsgang des dualen Systems erfolgen oder aber auch bei schwerer Behinderung in eigenen Werkstätten (Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke) stattfinden.

Neben einer (finanziellen) Förderung durch die Arbeitsagentur gibt es weitere Hilfen oder Unterstützung für Menschen mit Behinderungen in der beruflichen Bildung: das sind u. a. besondere Lernorte, besondere Prüfungsbedingungen, besondere Ausbildungsregelungen.

Jeder junge Mensch mit Behinderungen hat einen Anspruch, das auszuwählen, was seinen individuellen Wünschen, Neigungen und Fähigkeiten entspricht, um sein Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft zu verwirklichen. Der Ratgeber gibt dazu eine Hilfestellung, indem er ausgesuchte Berufe unter dem Fokus der Behinderung beschreibt und einen ausführlichen Adressteil vorhält.

Referiert wird der Stand der Förderung und Maßnahmen von Ende 2003 – inzwischen hat die Bundesagentur mit dem „neuen Fachkonzept“ die Förderung der Berufsvorbereitung auf eine neue Grundlage gestellt. ■

**Anzeige wbv**

---

**RAINER BRÖTZ**

**Occupational flexibilisation and the principle of the regulated occupation**

**Berufliche Flexibilisierung und Berufsprinzip**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 4, p. 10

The discussion about the shortage of training places, the readiness of young people for training and the European Qualifications Framework has once again set off the flexibilisation debate about the way in which occupations are classified. This raises the question of the social significance of the principle of the regulated occupation in general and the issues of where actions should be focussed and flexible structural concepts in particular. Which possibilities are offered by the flexibilisation of occupations and what is the impact of this upon the principle of the regulated occupation? In this context, the positions of the political parties and social partners in the light of the updating of the Vocational Training Act (BBiG) are presented. The author concludes by developing theories for the further development of the principle of the regulated occupation.

---

**WERNER DOSTAL**

**Facets of terms used to describe occupations**

Variety of occupational titles makes orientation more difficult

**Facetten des Berufsbegriffs**

Vielfalt der Berufsbezeichnungen erschwert die Orientierung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 4, p. 15

The terminology used in the field of occupations remains blurred and needs to be treated with care. The variety of occupational titles is confusing for those choosing an occupation and such titles are often replaced by titles of the training qualification. Although the classification of occupations is the prevailing feature of the labour market, excessive differentiation makes it more difficult to obtain a clear view. The result of this is the demand for a generally comprehensible and clear structuring of the occupational landscape. The article sheds light on the different views relating to terms used to describe occupations and calls for everyday, meaningful terms.

---

**PETER SCHLÖGL**

**Educational paths of young people in Austria – Vocationalism as a basis of choice**

**Bildungswegentscheidungen von Jugendlichen in Österreich – Beruflichkeit als Wahlmotiv**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 4, p. 19

That there is a correlation between educational information, social origin, performance and educational level achieved and the results in relation to these factors achieved by young people on the labour market is undisputed in political or academic debate on education. The results of a representative cross-section survey published in autumn 2003 provide information on social indicators as well as on the educational aspirations and performance level of the children and young people. Most indicators exhibited marked differences according to the educational routes chosen, due to family backgrounds and position within the social status system.

---

**PAMELA MEIL, ECKHARD HEIDLING**

**Skills development in distributed work processes – Breaking down the barriers of traditional occupational fields?**

**Kompetenzentwicklung in verteilten Arbeitsprozessen – Entgrenzung traditioneller Berufsfelder?**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 4, p. 26

One consequence of process-oriented working structures is the creation of new forms of "distributed work". These work processes are organised via individual departments within a company, various companies within a corporation or between corporations at a national and international level. One of the most important organisational forms of distributed work are projects with a time limit. Using the example of an international project, the article shows how growing proportions of cross-border work tasks are leading to the emergence of a new skills profile, for which the traditional systems of initial and continuing training are ill prepared.

---

**HEIKE KRÄMER**

**All change in the paper branch**

Restructuring of training for paper technicians and further training for master craftsmen in paper production

**Alles neu rund ums Papier**

Ausbildung Papiertechnolger/-in und Fortbildung Industriemeister/-in Papiererzeugung neu geordnet

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 4, p. 31

The demands made of skilled workers and industrial master craftsmen and women in the paper industry have changed in recent years. To reflect this, the regulations governing initial and further training in the branch have been restructured and will take effect from 1 August 2005. The training occupation paper technician replaces the previous occupation of paper maker. The new occupational title indicates the increased significance of technological process-orientation and this is reflected in the structure and contents of the reorganised training. The restructured further training is in line with new requirements for management employees, who nowadays require human resources management and organisational skills to go alongside their established specialist knowledge.

---

**GISELA METTIN**

**Degree level qualification in business administration for management in the health system**

Career opportunity for medical and veterinary assistants and specialist dental employees

**Betriebswirt/-in für Management im Gesundheitswesen**

Karrierechance für Arzt-, Tierärzthelferinnen und Zahnmedizinische Fachangestellte

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 4, p. 35

On the initiative of the BIBB, a joint, labour market oriented, modular further vocational training concept for the three medical assistant occupations in the dual system has been developed within the area of middle management in the health system and implemented in Chamber Regulations, in accordance with § 46.1 of the Vocational Training Act (BBiG). The new further training concept means a crucial improvement in vertical and horizontal progression routes for this occupational group, which has a predominantly female recruitment base. This increases women's employment and career opportunities in the health, social and veterinary sectors.

---

**WILFRIED MALCHER, HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU**

**Degree level qualification in commercial management: Further training with an option of further progression**

**Handelsfachwirte und Handelsfachwirtinnen: Eine Fortbildung mit Aufstiegsoption**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 4, p. 40

The further training occupation of degree level examination in commercial management has undergone fundamental modernisation in terms of structure and content in recent months. Taking the wide variety of areas of deployment and tasks into consideration, it is now possible to establish the main focuses. The examination requirements have been divided into a core area, obligatory for all, and into an optional differentiated area. The entry conditions to the further training have also been eased. Furthermore, the intention is to provide qualifications for management tasks and independent working. All in all, this modern further training has moved one step closer to meeting the demands for transferability to university-level education.

---

**MELANIE HOPPE**

**Features and characteristics of full-time school vocational education and training in the Netherlands, Austria and Denmark**

**Merkmale und Besonderheiten vollzeitschulischer Berufsausbildung in den Niederlanden, Österreich und Dänemark**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 4, p. 51

In view of the controversial discussions about full-time school vocational education and training in Germany, this article investigates the significance of full-time school vocational education and training in other countries with dual systems of vocational education and training. The features and characteristics of full-time school vocational education and training in three countries, the Netherlands, Austria and Denmark, are presented and their relationship to the relative dual systems of vocational education and training are explored.

## AUTOREN

### ■ SABINE ARCHAN

ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft  
Rainergasse 38, A-1050 Wien  
E-Mail: archan@ibw.at

### ■ DR. WERNER DOSTAL

Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB)  
Regensburger Straße 104, 90478 Nürnberg  
E-Mail: werner.dostal@iab.de

### ■ DR. ECKHARD HEIDLING

Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V.,  
ISF München  
Jakob-Klar-Str.9, 80796 München  
E-Mail: eckhard.heidling@isf-muenchen.de

### ■ WILFRIED MALCHER

Hauptverband des Deutschen Einzelhandels (HDE)  
Am Weidendamm 1a, 10117 Berlin  
E-Mail: Malcher@hde.de

### ■ PAMELA MEIL, PhD cand.

Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V.,  
ISF München  
Jakob-Klar-Str.9, 80796 München  
E-Mail: pamelameil@isf-muenchen.de

### ■ PETER SCHLÖGL

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung  
Wipplingerstraße 35/4, A-1010 Wien  
E-Mail: p.schloegl@oeibf.at

### ■ WERNER GERWIN

E-Mail: gerwin@bibb.de

### ■ KAROLA HÖRSCH

E-Mail: hoersch@bibb.de

### ■ MELANIE HOPPE

E-Mail: hoppe@bibb.de

### ■ HEIKE KRÄMER

E-Mail: kraemer@bibb.de

### ■ MANFRED KREMER

E-Mail: kremer@bibb.de

### ■ FRANZISKA KUPFER

E-Mail: kupfer@bibb.de

### ■ CHRISTIANE LEHMUS

E-Mail: lehmus@bibb.de

### ■ DR. EGON MEERTEN

E-Mail: meerten@bibb.de

### ■ GISELA METTIN

E-Mail: mettin@bibb.de

### ■ REGINA MÜLLER

E-Mail: regina.mueller@bibb.de

### ■ HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

E-Mail: paulini@bibb.de

### ■ FRANZ SCHAFFEL-KAISER

E-Mail: schaffel-kaiser@bibb.de

### ■ DR. FRIEDEL SCHIER

E-Mail: schier@bibb.de

### ■ ANKE SETTELMAYER

E-Mail: settelmeyer@bibb.de

### ■ GUNTER SPILLNER

E-Mail: spillner@bibb.de

## AUTOREN DES BIBB

### ■ GERBURG BENNEKER

E-Mail: benneker@bibb.de

### ■ RAINER BRÖTZ

E-Mail: broetz@bibb.de

### ■ RALF DORAU

E-Mail: dorau@bibb.de

## IMPRESSUM

### Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

34. Jahrgang, Heft 4/2005, Juli/August 2005

### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

### Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.),

Barbara Hupfer, Stefanie Leppich,

Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24

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

### Beratendes Redaktionsgremium

Bettina Ehrenthal, Anja Hall, Ute Hippach-Schneider, 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 0341-4515

**U4**

