

ZEITSCHRIFT  
DES BUNDESINSTITUTS  
FÜR BERUFSBILDUNG  
W. BERTELSMANN VERLAG  
30. JAHRGANG  
1 D 20155 F

# BWP

4 / 2001

BERUFSBILDUNG  
IN WISSENSCHAFT  
UND PRAXIS

**Thema: Berufliche Bildung im  
internationalen Kontext**

**Bildungsnotstand – Qualifikationslücke –  
betriebliches Ausbildungsmarketing**

**Aktuelle Tendenzen der dualen  
Berufsausbildung**

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

► **KOMMENTAR**

- 03** GISELA DYBOWSKI, MATTHIAS WALTER  
Internationale Zusammenarbeit in der beruflichen  
Bildung stärken

► **THEMA:  
BERUFLICHE BILDUNG IM  
INTERNATIONALEN KONTEXT**

- 05** HANS BORCH, PETER WORDELMANN  
Internationalisierung des dualen Systems  
Strategien und Forderungen
- 11** GISELA DYBOWSKI, ULRICH WIEGAND  
Qualifizieren für den Globalisierungsprozess  
Das Beispiel der Deutschen Bahn AG
- 17** KLAUS FAHLE  
Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“  
im Kontext der europäischen Bildungszusammenarbeit
- 22** MICHAEL FRIEDRICH, HANS-JOACHIM KISSLING  
Initiativen zur Ausbildung, Qualifizierung und  
Beschäftigung von Jugendlichen – ein deutsch-  
französischer Vergleich
- 26** BERND HOENE, GABRIELA HÖHNS  
Wie weiter nach TRANSFORM?  
Erfolgreiche Hilfe zur Transformation der Berufsbildung in  
Mittel- und Osteuropa
- 31** ANDREA ZIMMERMANN  
Handwerksförderung durch Berufsbildung in Russland  
Ein Modellprojekt verändert das Moskauer Ausbildungssystem
- 36** MANFRED WALLENBORN  
Berufliche Bildung und virtuelles Lernen in der  
Entwicklungszusammenarbeit
- 38** ULRIKE SCHRÖDER  
Europäisches Jahr der Sprachen 2001 –  
„As linguas abrem portas“

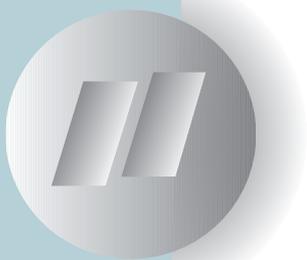
► **BLICKPUNKT**

- 41** GÜNTER KUTSCHA  
Bildungsnotstand – Qualifikationslücke –  
betriebliches Ausbildungsmarketing  
Aspekte einer vernachlässigten Dimension der  
Berufsbildungsforschung
- 46** ANDREAS SCHELTEN, REINHARD ZEDLER  
Aktuelle Tendenzen der dualen Berufsausbildung

► **REZENSIONEN**

► **IHRE MEINUNG**

► **IMPRESSUM / AUTOREN**



## Internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung stärken

► Der Prozess der Internationalisierung hat in den letzten Jahren eine Dynamik gewonnen, die immer weitere gesellschaftliche Bereiche erfasst und neue Herausforderungen auch an die berufliche Bildung stellt. Bis Ende der 80er Jahre waren die maßgebenden Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Berufsbildungssystems vor allem nationaler Art. Es gab keinen zwingenden Anlass zu einer systematischen Auseinandersetzung mit der beruflichen Bildung im Ausland und zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit. Durch die wachsende Globalisierung der Wirtschaft und den beschleunigten Prozess der europäischen Integration hin zu einem gemeinschaftlichen Bildungs- und Arbeitsmarkt hat sich die Situation grundlegend verändert. Die nationalen Systeme der beruflichen Bildung sehen sich dem Spannungsverhältnis von internationalem Wettbewerb und der Notwendigkeit zur grenzüberschreitenden Kooperation ausgesetzt.

Gleichzeitig nehmen die Anforderungen an die Internationalität und Europaorientierung bei der Gestaltung der beruflichen Bildung zu. Als wichtiger Faktor des internationalen Standortwettbewerbs stehen die nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme, deren Qualität und Innovationsfähigkeit auf dem Prüfstand. Entwicklungs- und Modernisierungsbedarfe sowie die unlängst von Bund und Ländern ins Leben gerufene konzertierte Aktion „Internationales Bildungsmarketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ erfordern transnationale Projekte, Partnerschaften und internationale Netzwerke, um daraus Innovations- und Gestaltungsimpulse für die eigene Arbeit zu gewinnen. Voneinander lernen, partnerschaftlich miteinander kooperieren, Erfahrungen an andere weitergeben und über Beispiele von „good practice“ miteinander zu kommunizieren werden zu notwendigen Maximen der Berufsbildungspolitik und Berufsbildungspraxis.

### **BIBB ENTWICKELT KOMPETENZPROFIL IN DER INTERNATIONALEN BERUFSBILDUNG**

Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) muss seine Aktivitäten im Bereich der internationalen beruflichen Bildung an diese Rahmenbedingungen anpassen. Seit 1994 ist interna-

tionale Berufsbildungsarbeit gesetzlicher Auftrag des BIBB. Nach den einschlägigen Bestimmungen des Berufsbildungsförderungsgesetzes soll das BIBB nach Weisung des zuständigen Bundesministers an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung mitwirken. Eine Bilanz der letzten sechs Jahre zeigt: Europäisierung und Globalisierung wirken sich nicht nur durchschlagend und mit hoher Dynamik auf den Bedarf an internationaler Kompetenz in der beruflichen Bildung aus. Auch die Ansprüche an Qualität und Professionalität der internationalen Aktivitäten sind deutlich gestiegen.

Zahlreiche Aktivitäten des Bundesinstituts in den vergangenen Jahren dienten deshalb auch dazu, ein eigenes Kompetenzprofil in der internationalen Berufsbildung aufzubauen. Dies ist in besonderem Maße geschehen durch:

- die langjährige Funktion des BIBB (seit 1989) als eine nationale Koordinierungsstelle von EU-Berufsbildungsprogrammen und Gemeinschaftsinitiativen und deren Überführung in eine Nationale Agentur Bildung für Europa am BIBB in 2000;
- die gewachsene Beteiligung verschiedener Fachabteilungen des BIBB an europäischen Vorhaben und Projekten (u. a. von der Europäischen Kommission über das EU-Berufsbildungsprogramm LEONARDO mitfinanziert);
- die Beratung und Betreuung von Förderprojekten in elf Reformstaaten Mittel- und Osteuropas im Rahmen des deutschen TRANSFORM-Programms;
- internationale Projekte mit der Türkei (von Deutschland geförderte Aktivität), mit der Volksrepublik China, den USA und Australien;
- Projekte internationaler Vergleichsforschung und wichtige Studien in Zusammenarbeit mit der OECD, dem CEDEFOP und der European Training Foundation sowie
- eine Reihe bilateraler wissenschaftlicher und berufsbildungspolitischer Seminare, zahlreiche Vortragsaktivitäten im Ausland, Wissenschaftler austausche und die Entsendung von Kurzzeitexperten in Entwicklungs- und Schwellenländer.

Die hohe politische Bedeutung, die der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zukommt, sowie die quantitativ und qualitativ wachsenden Herausforderungen an die internationale Berufsbildungsforschung und -praxis machen Schwerpunktsetzungen in den internationalen Aktivitäten des BIBB bei gleichzeitiger zielgerichteter Weiterentwicklung des Know-hows, der Sicherung einer hohen Professionalität von Entwicklungsmethoden und -instrumentarien für die internationale Berufsbildungsberatung sowie verstärkte Initiativen für ein internationales Bildungsmarketing erforderlich. Denn längst hat sich ein internationaler wettbewerbsgeprägter Berufsbildungsmarkt entwickelt, auf dem Systemberatung, die Entwicklung von Qualifikationsprofilen und die Entwicklung von passenden Lehr- und Lernmitteln angeboten und nachgefragt werden. Um den Anforderungen dieses Marktes gerecht zu werden, ist eine komplexe internationale Kompetenz, verbunden mit länder- bzw. regionsspezifischem Wissen notwendig. Nur so wird das Bundesinstitut auch weiterhin ein interessanter, leistungsfähiger Kooperationspartner sein.

#### SCHWERPUNKTE DER INTERNATIONALEN ARBEIT DES BIBB

Im Zuge der erforderlichen Fokussierung der internationalen Aktivitäten des BIBB und der wünschenswerten Verstärkung der Kooperation mit anderen nationalen Partnern wurde eine *Konzeption für die mittelfristigen Schwerpunkte der internationalen Arbeit des BIBB* entwickelt und mit dem BMBF und dem Hauptausschuss des Bundesinstituts diskutiert. Diese Konzeption sieht folgende Aktionsfelder vor:

- Mehr und mehr werden internationale Vergleiche der Berufsbildung mit ihrer Wechselbeziehung zur Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsentwicklung in allen hoch entwickelten Staaten als ein wesentliches Instrument zur Einschätzung der Qualität, Effizienz und „Zukunftstauglichkeit“ des eigenen Systems durchgeführt. Sie sind ein anerkannter Ansatz, um Strukturen, Inhalte und Methoden der nationalen Berufsbildung zu verbessern oder zu erneuern. Das BIBB will durch **internationale Vergleichs- und Transferforschung** vorrangige Reformerfordernisse aufzeigen und Anregungen für geeignete Problemlösungen erarbeiten.
- Trotz des Paradigmenwechsels von der Harmonisierung zur Transparenz ist die EU ein wichtiger Rahmen für die deut-

sche Berufsbildung. Das BIBB will die Politik dabei unterstützen, aus der deutschen Interessenperspektive **strategische Konzepte auf europäischer Ebene einzubringen und Problembewusstsein für die Wirkung von Gemeinschaftsmaßnahmen** auf die deutsche Berufsbildung zu erzeugen. EU-Berufsbildungsprogramme spielen dabei eine erhebliche Rolle.

- Zunehmend wird in Industrieländern die konsequente Internationalisierung zur nationalen Strategie erhoben. Unter dem Druck fortschreitender internationaler Verflechtung kann sich auch das deutsche System dieser Ausrichtung nicht entziehen. Das BIBB will dazu beitragen, durch die **Vermittlung internationaler Inhalte** das deutsche System kompatibel zu machen.
- Das BIBB steht in einem Geflecht von Beziehungen mit anderen Ländern und ausländischen Partnerinstitutionen. Das BIBB will die **Zusammenarbeit** noch dichter gestalten und internationale Netzwerke aufbauen.
- Alle hoch entwickelten Industriestaaten/Dienstleistungsgesellschaften versuchen, Einfluss auf die Ausgestaltung der Berufsbildung in Reformstaaten, Schwellen- und Entwicklungsländern zu nehmen. *Damit steht das BIBB im Wettbewerb mit weiteren Anbietern von Bildungsleistungen.* Der **duale Ansatz** gilt weltweit als ein leistungsfähiges Grundmodell beruflicher Bildung. Das BIBB will seine Vorteile **offensiv vertreten**, ohne deshalb einen simplen „Export“ zu propagieren.
- Zur kompetenten Wahrnehmung der genannten Aufgaben muss das BIBB die **methodologischen Voraussetzungen** für die internationale **Berufsbildungsberatung** kontinuierlich weiterentwickeln, um einen hohen Standard von Professionalität und Qualität in der Beratungsarbeit zu gewährleisten.
- Das BIBB will im Rahmen der konzertierten Aktion „Internationales Bildungsmarketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ auf dem Gebiet der beruflichen Bildung dazu beitragen, die **deutsche Berufsbildung international kommunizierbar zu machen**. Dazu ist ein hoher Aufwand an Übertragungsarbeit (nicht nur Übersetzung) erforderlich.

Die Konzeption zur Weiterentwicklung der internationalen Arbeit bezieht sich auf alle Bereiche des BIBB; sie schließt auch die Nationale Agentur Bildung für Europa mit ein. Erforderlich ist darüber hinaus die Entwicklung einer nationalen Gesamtstrategie, in der die Akteure der internationalen Berufsbildungsarbeit wie Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bundesministerium für Wirtschaft (BMWi), Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG), Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE), Stiftung für wirtschaftliche Entwicklung und berufliche Qualifizierung (Sequa) u. a. eingebettet sind. Ziel sollte eine arbeitsteilige Zusammenarbeit und Ergänzung sein. ■



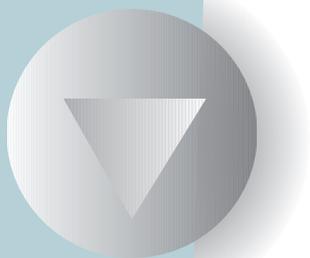
**GISELA DYBOWSKI**

*Dr. rer. pol., Leiterin der Abteilung  
„Forschungs- und Dienstleistungs-  
konzeptionen, Internationale Berufsbildung“  
im BIBB*



**MATTHIAS WALTER**

*Dr. jur., Leiter des Arbeitsbereichs  
„Europäische Union, Beratung, Vergleiche“  
im BIBB*



## Internationalisierung des dualen Systems – Strategien und Forderungen

► Die Entwicklung der Internationalisierung des Wirtschaftens über den europäischen Binnenmarkt hinaus zu einer globalen Vernetzung auch von kleinen und mittleren Unternehmen verlangt neue strategische Orientierungen in der Qualifizierungspolitik. Neben den Hochschulen ist auch das duale System der Berufsausbildung gefordert, dem Trend inhaltlich und strukturell Rechnung zu tragen, denn die Qualität der Bildungssysteme ist ein wesentlicher Standortfaktor. Im dualen System besteht ein erheblicher Nachholbedarf an internationalen Elementen, auch im Vergleich mit anderen europäischen Ländern. Dabei reicht eine zusätzliche Stunde Fremdsprachenunterricht nicht aus. Der Beitrag zeigt das mögliche Spektrum an strukturellen und regulativen Veränderungen auf.

### Internationalisierung des Wirtschaftens

Die Bundesrepublik Deutschland hat große Erfahrungen auf dem Gebiet des internationalen Wirtschaftens. Lange Zeit waren in den Unternehmen aber nur wenige Beschäftigte mit entsprechenden beruflichen Anforderungen konfrontiert. Diese hatten oftmals eine Hochschulbildung.

Inzwischen haben sich die internationalen Verflechtungen dynamisch entwickelt. Unternehmen

- sind in international organisierte Konzerne eingegliedert oder haben zumindest eine internationale Eigentümerstruktur,
- konzentrieren sich auf ihr „Kerngeschäft“ – wollen aber in diesem Kerngeschäft Weltmarktführer sein oder zumindest wesentliche Marktanteile haben,
- lassen Komponenten für ihre Produkte rund um die Welt fertigen oder kaufen sie global ein,
- stellen Produkte nach dem Know-how (Fertigungsunterlagen, Rezepturen, Verfahrensvorschriften) von Auftraggebern aus unterschiedlichsten Ländern her,
- gewinnen ihre Fachkräfte aus einem globalen Arbeitsmarkt bzw. vergeben Aufträge an international operierende Dienstleister.

Als Folge der internationalen Arbeitsteilung muss beispielsweise der produktbezogene Service weltweit gewährleistet sein. Fehler, die sich lokal nicht beheben lassen, werden von den Experten der Fabrik gelöst. Beim „global sourcing“ müssen die Qualitätsmanagementprozesse grenzüberschreitend gestaltet werden. Durch Ausweitung von „flachen Hierarchien“ werden die Beschäftigten direkt mit den internationalen Anforderungen konfrontiert – die Internationalisierung ist nach den Büros auch in den Werkstätten angekommen.<sup>1</sup> Besonders in kleinen und mittleren Betrieben ist verstärkt die Ebene der Fachkräfte mit Berufsausbildung betroffen.<sup>2</sup>



**HANS BORCH**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Weiterbildungsregelungen, Zertifizierung“  
im BIBB



**PETER WORDELMANN**

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder“  
im BIBB

## Anforderungen an den Arbeitsplätzen: Von internationalen Qualifikationen zur Netzkompetenz

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beschäftigt sich seit Mitte der neunziger Jahre mit den Auswirkungen der Internationalisierung des Wirtschaftens auf die Qualifikationsentwicklung. Zunächst wurde an der Definition, dem Bedarf und den Inhalten von internationalen Qualifikationen gearbeitet und das Konzept der internationalen Qualifikationen entwickelt.

### Netzkompetenz

Umfassende, nicht nur technische Kompetenz des Umgangs mit der Vielfalt der Kommunikationstechnologien, insbesondere dem Internet als prinzipiell grenzüberschreitendem Medium. Fähigkeit, vernetzt zu denken und zu handeln.

standen wird, die neben technikbezogenen Qualifikationen auch wirtschaftliche und organisatorische Kompetenzen enthält. Darüber hinaus benötigen sie für Auslandsaufenthalte psychische und physische Robustheit. Schließlich gibt es auch einen unternehmens- und gesellschaftspolitischen Auftrag, in dem Sinne, dass über interkulturelles Lernen inner- und außerbetriebliche, kulturell bedingte Konflikte gelöst werden können.<sup>4</sup>

International – aber auch national – aufgestellte Unternehmen müssen reibungsfrei funktionieren – auch wenn die Beschäftigten aus verschiedenen Kulturkreisen stammen. Dies erfordert in der Zusammenarbeit mindestens die Respektierung unterschiedlichster kulturell/religiös geprägter Verhaltensweisen – eine Haltung, die in der deutschen Gesellschaft nicht selbstverständlich ist. Darüber hinaus können kulturelle Unterschiede sogar eine Schubkraft für betriebliche Synergieeffekte sein. Bei vertriebs-/serviceorientierten Betrieben oder Abteilungen kommen neben den unterschiedlichen kulturell/religiös geprägten Verhaltensweisen der Kunden auch deren kulturell und rechtlich Handelsusancen sowie Erwartungen an Produkte und Service hinzu.

Internationale Mobilität findet physisch und virtuell statt. Aufgrund der technischen Möglichkeiten (Fernwartung etc.) verschiebt sich das Verhältnis. Technische und kommunikative Kompetenzen verschwimmen miteinander. Ins Ausland zu fahren bleibt eine verstärkt zu begründende, aber weiterhin notwendige internationale Aktivität, weil sich bestimmte Ergebnisse nur im direkten Kontakt erzielen lassen.

Das Konzept der internationalen Qualifikationen<sup>5</sup> ist für viele Unternehmen, die am Anfang der Internationalisierung stehen, brauchbar. Es muss infolge der dynamischen Entwicklung an den Arbeitsplätzen unter Einbeziehung der Möglichkeiten des Internets<sup>6</sup> zukünftig mit einem neuen Konzept, das man „Netzkompetenz“ nennen könnte, erwei-

tert werden.<sup>7</sup> (vgl. Kasten) Diese Kompetenz reduziert sich keineswegs allein auf die technische Kompetenz des Umgangs mit Inter- und Intranet, d. h. die Arbeit mit Netzen. Sie ist gekennzeichnet durch prinzipielle Grenzenlosigkeit und verlangt deshalb auch die Fähigkeit der erfolgreichen Arbeit in Netzen, wie vor allem der, „vernetzt zu denken und zu handeln“. Die Sprache, asynchrone Kommunikation, aber auch Vertrauensbildung im Netz sind neue Anforderungen. Dazu gehört dann auch der indirekte Umgang mit Menschen anderer Kultur. Ausprägungen einer neuen „digitalen“ Kultur könnten die ethnischen überlagern und so – vielleicht – Möglichkeiten neuer Formen der transkulturellen Kommunikation eröffnen

Wichtig ist insgesamt, dass alle Dimensionen in ein *umfassendes Konzept der Qualifizierung für internationale Tätigkeiten* gehören und sich die Anforderungen keineswegs auf Fremdsprachenkompetenz reduzieren lassen.

## Internationale Aspekte in den Ordnungsmitteln des dualen Systems

Obwohl das System der dualen Berufsausbildung an den Arbeitsprozessen orientiert ist, ist es gegenüber den Anforderungen der Internationalisierung und zunehmend der Globalisierung des Wirtschaftens relativ resistent geblieben. In gewerblich-technischen Berufen wurde in der Vergangenheit die internationale Dimension praktisch nicht behandelt. In den neueren Ausbildungsordnungen reduziert sich die fremdsprachliche Thematik auf das Lesen und Auswerten von englischen Regelwerken oder Handbüchern, die Nutzung von Fachbegriffen im Gespräch oder die Erteilung von einfachen Auskünften.

Umfassendere kommunikative Kompetenzen gibt es nur bei speziellen kundenorientierten Berufen wie beim Eisenbahner im Betriebsdienst (Erprobungsverordnung 1991) bzw. dessen Nachfolgeberuf Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice sowie beim Beruf Reiseverkehrskaufmann/-kauffrau. Interkulturelle Kompetenzen spielen in den Ausbildungsordnungen praktisch keine Rolle.

Unabhängig von den Ordnungsverfahren bilden sich regionale, betriebs- und branchenspezifische Sonderlösungen innerhalb und am Rande des dualen Systems heraus.<sup>8</sup> Beispiele dafür sind die trinationale Ausbildung im Dreiländereck Deutschland, Schweiz, Frankreich oder die Ausbildungsmodelle in der chemischen Industrie, die duale Ausbildungsgänge mit Fachhochschulstudien und international anerkannten Abschlüssen (MBA) verbinden.

In dieser Situation erscheint es erforderlich, die internationalen Anforderungen im Regelsystem der dualen Ausbildung zu berücksichtigen und internationale Qualifikationen als Mindestanforderungen aufzunehmen,

- um den Betrieben frühzeitig die notwendigen neuen Qualifikationen zur Verfügung zu stellen, wohlwissend,

Formulierungen in ausgewählten Ausbildungsordnungen

- Eisenbahner/-in im Betriebsdienst:**  
Auskünfte in einer Fremdsprache erteilen

---

- Film- und Videoeditor/-in:**  
Geräte- und Softwarebeschreibungen in deutscher und englischer Sprache auswerten

---

- Mediengestalter/-in Bild und Ton:**  
mit den an der Produktion Beteiligten kommunizieren, insbesondere ...  
produktionstechnische Fachsprache  
in Deutsch und Englisch anwenden  
Software- und Gerätebeschreibungen in deutscher und englischer Sprache auswerten

---

- Speditionskaufmann/Speditionskauffrau:**  
fremdsprachliche Fachausdrücke anwenden  
Formulare ausfüllen und Dokumente erstellen  
mit fremdsprachlichen Standardtexten arbeiten  
einfache Auskünfte erteilen

---

- Fluggerätelektroniker/-in:**  
englische Fachtexte lesen und anwenden

---

- IT-Berufe:**  
Informationsquellen, insbesondere technische Unterlagen, Dokumentationen und Handbücher,  
in deutscher und englischer Sprache aufgabenbezogen auswerten  
Gespräche situationsgerecht führen und Sachverhalte präsentieren,  
deutsche und englische Fachbegriffe anwenden

---

- Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice:**  
Fremdsprachliche Fachbegriffe anwenden  
fremdsprachige Standardtexte situationsgerecht einsetzen  
Kunden einfache Auskünfte erteilen

---

- Mechatroniker/-in:**  
Gespräche mit Vorgesetzten, Mitarbeitern und im Team situationsgerecht führen,  
Sachverhalte darstellen, deutsche und englische Fachbegriffe anwenden

---

- Mikrotechnologe/Mikrotechnologin:**  
Betriebs- und Gebrauchsanleitungen, ... in deutscher und englischer Sprache lesen und anwenden  
Informationsquellen, insbesondere Dokumentationen ... , in deutscher und englischer Sprache

---

- Verlagskaufmann/Verlagskauffrau:**  
fremdsprachige Begriffe und Standardtexte anwenden  
im Ausbildungsbetrieb übliche fremdsprachige Informationen auswerten

---

- Bankkaufmann/Bankkauffrau:**  
Internationaler Zahlungsverkehr:  
Kunden bei der Wahl der Zahlungsmittel beraten  
Geschäftsvorgänge im Reisezahlungsverkehr bearbeiten  
die Abwicklung von Dokumenteninkassos und Dokumentenakkreditiven beschreiben  
Risiken bei Fremdwährungszahlungen und Möglichkeiten der bankmäßigen Absicherung erläutern

---

- Automobilkaufmann/Automobilkauffrau:**  
fremdsprachige Begriffe anwenden  
im Ausbildungsbetrieb übliche fremdsprachliche Begriffe anwenden  
Auskünfte erteilen, auch in einer fremden Sprache

---

- Buchhändler/-in:**  
fremdsprachige Begriffe anwenden  
im Ausbildungsbetrieb übliche fremdsprachliche Informationen auswerten

---

- Fachkraft im Gastgewerbe, Restaurantfachmann, Hotelfachmann, Hotelkaufmann,  
Fachmann für Systemgastronomie, Koch (1. Jahr):**  
berufsbezogene fremdsprachliche Begriffe anwenden

---

- Hotelkaufmann, Fachmann für Systemgastronomie (3. Jahr):**  
einfache Auskünfte in einer Fremdsprache erteilen

---

- Reiseverkehrskaufmann/-frau**  
fremdsprachige Fachbegriffe anwenden  
in typischen Situationen des Ausbildungsbetriebes in einer Fremdsprache korrespondieren  
und kommunizieren  
im Ausbildungsbetrieb vorhandene fremdsprachige Informationsmaterialien nutzen

---

- Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr:**  
den kulturellen Hintergrund des Kunden bei der Kommunikation berücksichtigen  
Fachsprache anwenden  
englische Standardtexte anwenden  
Auskünfte in einer Fremdsprache erteilen

## Internationalisierung ist ein wichtiger Standortfaktor

dass Qualifizierungsprozesse auch in der Berufsausbildung einen jahrelangen Vorlauf benötigen;

- um die Wettbewerbschancen der Absolventen des dualen Systems im Ringen um internationale Arbeitsplätze insbesondere gegenüber Absolventen von Fachhochschulen und Berufsakademien zu erhöhen;
- um am Standort Deutschland im globalen Wettbewerb der Unternehmen um Qualifikationspotenziale bestehen zu können. Andere europäische Länder wie Dänemark oder die Niederlande haben die Internationalisierung ihrer Bildungssysteme – die allgemeinen wie die beruflichen – in den letzten Jahren massiv vorangetrieben;
- um die Modernisierung eines ausgesprochen betrieblich organisierten Ausbildungssystems im Vergleich mit anderen europäischen, primär schulisch orientierten Systemen weiter voranzutreiben. Es wäre fatal, wenn die im Zuge der Globalisierung erforderliche Veränderungsdynamik vom dualen System nicht leistbar wäre.

Politische Zeichen zur Veränderung sind vorhanden:

- die Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit hat in ihrem Beschluss zum Thema „Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung“ vom 22. 10. 1999 den Erwerb von Auslandskompetenz für den flexiblen Einsatz auf dem deutschen und europäischen Arbeitsmarkt für notwendig erachtet. In der Umsetzungsempfehlung werden dazu vor allem ausbildungsbezogene Aufenthalte im europäischen Ausland gefordert. Die Beteiligten wollen nunmehr durch geeignete Regelungen in den Ausbildungsordnungen die Teilnahme an Austauschprogrammen sowie die Ableistung von Ausbildungsstellen im Ausland erleichtern.
- Die EU-Staats- und Regierungschefs haben auf ihrem Sondergipfel am 23./24. 3. 2000 in Lissabon Bildung und Ausbildung einen hervorragenden Stellenwert bei dem Vorhaben zugesprochen, die EU im kommenden Jahrzehnt zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Dazu werden u. a. die Festlegung von Grundfertigkeiten im europäischen Rahmen (IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen etc.), die Förderung der Mobilität und mehr Transparenz bei der Anerkennung von Abschlüssen gefordert.
- Der Zentralverband der elektrotechnischen Industrie und die IG Metall vereinbarten in einer „Rahmenvereinbarung zur Neugestaltung der industriellen Elektroberufe“ unter dem Stichwort „Europa-Kompetenz“:  
Die Sozialparteien befürworten internationale Austauschprogramme für Auszubildende und empfehlen den Unternehmen die Beteiligung an entsprechenden Pro-

grammen. Um der Europäisierung und Internationalisierung der Wirtschafts- und Arbeitsmärkte zu entsprechen, ist in der Ausbildungsordnung die Sprache Englisch bei allen Berufen zu verankern. Die Sozialparteien erwarten von der Berufsschule, ein entsprechend verstärktes Sprachangebot zu entwickeln. Darüber hinaus soll in der Berufsausbildung das Verständnis für andere Kulturen gefördert werden.

- Die Argumentation, dass die Integration der internationalen Dimension in die Berufsausbildung „ausbildungshemmend“ sei und damit die Lage am Ausbildungsstellenmarkt verschlimmere, ist angesichts der zurückgehenden Nachfrage, mindestens in den westlichen Bundesländern, tendenziell nicht mehr haltbar.

Diese Ansätze sollten zur umfassenden Implementation von internationalen Qualifikationen genutzt werden, die letztlich das duale System als Ganzes betreffen.

## Mögliche Strategien zur Implementation der internationalen Qualifikationen im Ausbildungssystem

In der bisherigen Diskussion werden als vorzunehmende Maßnahmen genannt:

- Durchführen von Fremdsprachenunterricht,
- die Intensivierung von Austauschmaßnahmen, z. B. über EU-Programme.

Dabei wird der Fremdsprachenunterricht vornehmlich als Aufgabe der Berufsschule gesehen.

Nach unserer Auffassung sind aber im Rahmen der dualen Ausbildung die Betriebe der primäre Lernort auch für die Aneignung von internationalen Qualifikationen. Dabei geht es nicht um die Durchführung von Sprachkursen, sondern die Auszubildenden sind an internationalen Geschäftsvorgängen zu beteiligen – über direkte Kontakte mit ausländischen Kunden bis hin zur Erbringung wirtschaftlicher Leistung im Ausland. Die praktischen Möglichkeiten der Internationalisierung der Berufsausbildung in den Betrieben ist von ihrer realen Situation und den strategischen Zielen abhängig. Entscheidend sind der Grad der Ausbildungsorganisation und der Internationalisierung. Die Übersicht 1 zeigt in Abhängigkeit davon Handlungsmöglichkeiten auf.

## Vorschläge für Berufsschulen

Die Berufsschulen haben bei der Vermittlung von internationalen Qualifikationen trotz des fehlenden Betriebsbezugs eine eigenständige und wichtige Funktion. Diese darf nicht – wie bisher in der Praxis weitgehend der Fall – dazu führen, dass internationale Qualifizierung auf das Fach „Fremdsprachen“ reduziert und damit bestenfalls der

Sprachunterricht der allgemein bildenden Schulen perpetuiert wird. Um die notwendigerweise handlungsbezogene Vermittlung internationaler Qualifikationen – und das sind vor allem Englisch und interkulturelle Kompetenz – zu erreichen, müssen der allgemein bildende Unterricht und der berufsbezogene Unterricht miteinander verzahnt werden. Damit können Probleme und ihre Lösungen ganzheitlich behandelt werden – mit den kommunikativen (Deutsch und Englisch), wirtschaftlichen (Wirtschaftskunde) und ethischen Aspekten. Modellversuche zeigen, dass derartige Konzeptionen von Ausbildungsbetrieben und Berufsschülern angenommen werden und der Ruf nach Abschaffung bestimmter Fächer wie Religion verstummt.

Die internationale Dimension muss – wenn sie ernst genommen werden soll – auch prüfungsrelevant sein. Fakultative Regelungen in Bezug auf Sprachunterricht lösen dieses Problem nicht und verhindern die Integration der Thematik in die Lernfelder.

Die Berufsschule braucht darüber hinaus ein Differenzierungskonzept, um für Schüler mit unterschiedlicher Vorbildung ein adäquates Angebot bereithalten zu können. Nur so könnte es gelingen, Ausbildungsberufe sowohl für Abiturienten als auch für Hauptschüler gleichermaßen interessant wie bildungsrelevant zu gestalten.

Was Berufsschulen konkret im Rahmen der internationalen Qualifizierung leisten können, ist vor allem von der in ihnen repräsentierten Berufs- und Schülerstruktur abhängig. Übersicht 2 zeigt die Möglichkeiten auf.

Die Vergangenheit hat gezeigt, dass Forderungen an die Lernorte allein nicht ausreichen. Veränderungen in der Arbeitswelt verlangen auch Veränderungen in einer ganzen Reihe von Regelungen und Verfahren, die sich quer durch die Struktur des Ausbildungssystems ziehen.

## Vorschläge

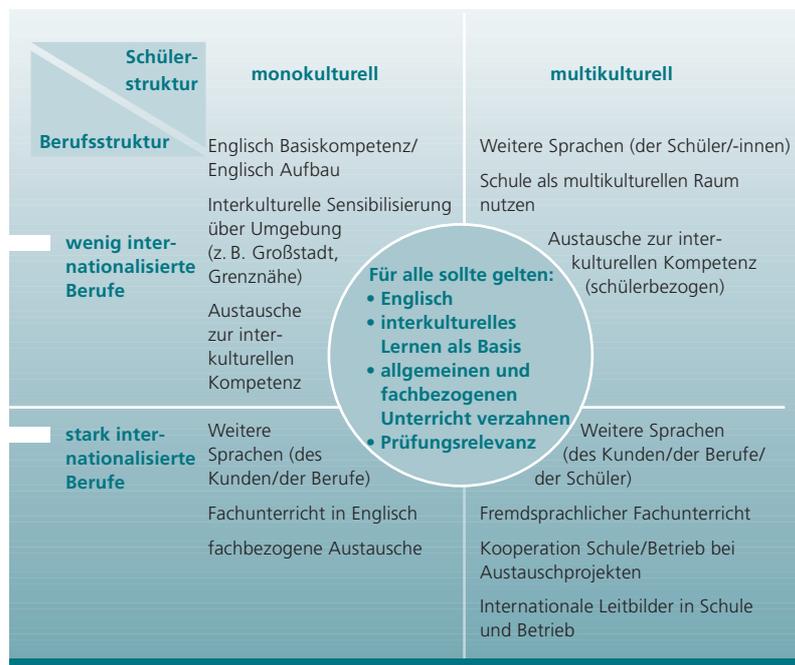
- Curricularer Ausgangspunkt für die Verankerung der internationalen Dimension sind die **Ausbildungsordnungen**. Sie bedürfen vor dem Hintergrund, dass in vielen Berufen auch eine internationale Handlungsfähigkeit gefordert ist, der Revision.
- Entsprechend muss sich die internationale Dimension in den **Rahmenlehrplänen** wieder finden. Dazu bedarf es einer zwischen Bund und Ländern abgestimmten Konzeption, die die bisherigen Verfahren verändert. Der Zusammenhang von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen darf sich nicht mehr allein am Erfordernis von Fremdsprachen in den beruflichen Tätigkeiten festmachen. Im Rahmen einer Internationalisierungsstrategie haben die Berufsschulen einen eigenständigen Auftrag.
- Bisher war der **allgemein bildende Unterricht** allein Sache der einzelnen Bundesländer. Dieser Unterricht wird auch in der Regel von allgemein bildenden Lehrern er-

teilt – also Lehrern, die keinen Bezug zum fachlichen Unterricht herstellen können. Zukünftig sollte der gesamte Unterricht eine Einheit bilden und durch KMK-Rahmenlehrpläne bestimmt sein.

- Die Implementation der internationalen Dimension sollte über eine **Prüfungsrelevanz**, und zwar in den Ausbildungsordnungen *und* in den Berufsschulen, verstärkt werden. Die Prüfungen wären so auszugestalten, dass der internationale Handlungsbezug hergestellt wird.



Übersicht 1 Handlungsmöglichkeiten der Berufsausbildung in den Betrieben zur Förderung von „Netzkompetenz“



Übersicht 2 Handlungsmöglichkeiten der Berufsschulen zur Förderung von „Netzkompetenz“

- Die Organisationsmodelle zur Erfüllung der Berufsschulpflicht sollten so geregelt werden, dass Auslandsaufenthalte – auch längerer Dauer – während der Ausbildung problemlos möglich sind.

Über die eigentlichen Steuerungsmöglichkeiten im dualen System hinaus bedarf es auch Veränderungen in angrenzenden bildungspolitischen Feldern:

- Bei der Ausgestaltung des Weiterbildungssystems sollten nicht nur das Berufsbildungssystem und das Hochschulsystem miteinander verknüpft werden. Mit der Einführung international anerkannter Abschlüsse (bachelor, masters) in Fortbildungsregelungen würde ein Element der Internationalisierung eingeführt und zugleich auch die Attraktivität der Ausbildungsgänge erhöht.
- Im Bereich der **Lehrerbildung** stellt sich das generelle Problem der Qualifizierung für die Unterrichtung in Lernfeldern. Im Rahmen der hier notwendigen Veränderungen (Abkehr von der Fachlehrausbildung) ist auch dafür Sorge zu tragen, dass zukünftig Fremdsprachenkenntnisse integriert vermittelt werden können. Bisher können zumeist die Englischlehrer kaum den Bezug zu den fachlichen Lernzielen herstellen, wie es das integrative Konzept der KMK eigentlich erfordert. Sie sind im Allgemeinen auch nicht in der Lage, über einzelne Fachbegriffe hinaus die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler in Englisch zu verbessern. Vermutlich ist eine einheitliche Berufsschullehrerausbildung erforderlich, die sich konzeptionell an Berufsfeldern orientiert. Im Übrigen fördert die Diskussion um Bachelor- und Master-Abschlüsse auch für Lehrer die systemische Internationalisierung.
- In der Regel ist bei internationalen Aktivitäten in der Berufsausbildung der Zugang zu **EU-Programmen** notwendig. Was wäre eigentlich, wenn es keine EU-Mittel für internationale Kontakte gäbe? Die immer wieder angeführten „Good-Practice-Beispiele“ sind zwar wichtig, verdecken aber zugleich auch die strukturellen Mängel der alltäglichen Praxis. Jahrelange Zuwendungen ver-

hindern neue eigene strategische Prioritätensetzungen an den Lernorten. Zudem fördert die Orientierung an den Vergaberichtlinien nicht gerade die inhaltliche Kreativität und Einordnung in Personalentwicklungskonzepte. Gefordert ist mehr Eigeninitiative der Betriebe, die auch den notwendigen Paradigmenwechsel bei Austauschmaßnahmen weg von der primären Orientierung an Völkerverständigung und hin zu praxisintegrierten, grenzüberschreitenden Projekten ermöglichen könnte.

Das vorgestellte Konzept zur systemischen Integration der internationalen Dimension in die Berufsausbildung macht vor allem als Ganzes Sinn. Dysfunktional sind Ausweichstrategien auf den verschiedenen Ebenen, die sich manchmal urwüchsig herausbilden, zufällig sind, teilweise aber auch strukturell gefördert werden:

- Kreation neuer „europäischer“ Berufe, wie „Solarteure für Europa“, „car mechatronics“, „Automobilmechatroniker“, für die es keine Regelungen gibt;
- Durchführung von fakultativem Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen;
- Nutzung des Bildungsurlaubs für Auslandsaufenthalte;
- Verlagerung von Auslandsaufhalten in die Zeit nach der Berufsausbildung;
- Verschieben der beruflichen Anforderungen in Zusatzqualifikationen;
- Verlagerung der internationalen Dimension in vollzeitschulische Bildungsgänge und Berufsakademien;
- Verknüpfung von Berufsausbildung mit einem Studium und damit Verlagerung ins Hochschulsystem;
- Nutzung privater Sprachschulen;
- Durchführung privater Auslandsaufenthalte.

Solche Ansätze haben das duale System sowohl inhaltlich als auch strukturell bisher vor der internationalen Dimension „geschützt“. Wenn der Trend anhält, kann das Berufsausbildungssystem in diesem Zusammenhang aber auch leicht zum Restsystem werden. ■

#### Anmerkungen

1 Vgl. auch von Behr, M.; Hirsch-Kreinsen, H. (Hrsg.): *Globale Produktion und Industriearbeit. Arbeitsorganisation und Kooperation in Produktionsnetzwerken*, München 1998

2 Vgl. dazu Hering, E.; Pfförsch, W.; Wordelmann, P.: *Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen*, BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2001

3 Vgl. dazu Busse G.; Paul-Kohlhoff, A.; Wordelmann, P.:

„Fremdsprachen und mehr – Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen“, BIBB, Berlin und Bonn 1997

4 Dazu gibt es eine ganze Reihe von Programmen, vor allem in Großbetrieben. Vgl. auch das neue Programm des BMBF „XENOS“

5 Es findet sich in abgewandelter Form auch bei: Lenske, W.; Werner, D.: *Globalisierung und internationale Berufskompetenz*,

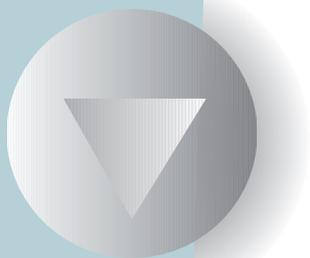
Köln 2000, insb. S. 28 ff., und wird z. B. auch in der Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen umgesetzt (Projekt EuroBildungsChance des Deutschen Roten Kreuzes, Landesverband Rheinland-Pfalz)

6 Vgl. auch: Pfförsch, W.: *Mit Strategie ins Internet. Qualifizierung als Chance für Unternehmen*, Nürnberg 2000

7 Vgl. Wordelmann, P.: *Internationalisierung und Netzkompetenz*. In: BWP 29 (2000) 6, S. 31 ff.

8 Vgl. dazu: Bang, K.: *Trinationale Ausbildung bei Endress und Hauser*. In: Wordelmann, P. (Hrsg.): *Internationale Qualifikationen. Inhalte, Bedarf und Vermittlung*, BIBB, Berlin und Bonn 1995, S. 183 ff.

9 Vgl. dazu: Borch, H.; Hecker, O.; Weißmann, H.: *IT-Weiterbildung – Lehre mit Karriere. Flexibles Weiterbildungssystem einer Branche macht (hoffentlich) Karriere*. In: BWP 29 (2000) 6, S. 22 ff.



## Qualifizieren für den Globalisierungsprozess Das Beispiel der Deutschen Bahn AG

► Spätestens seit der Schaffung des europäischen Binnenmarktes ist die Frage nach den notwendigen Qualifikationen für internationales berufliches Handeln in den Vordergrund gerückt. Die zunehmende Internationalisierung der Arbeitsplätze erfordert zudem eine wachsende Mobilität der Beschäftigten – auch mit der Option, künftig größere Abschnitte der Lebensarbeitszeit im Ausland zu verbringen. Jungen Menschen, aber auch Fachkräften durch berufliche Bildungsangebote die Möglichkeit zu geben, sich mit fremden Kulturen und Arbeitsweisen vertraut zu machen, gewinnt damit eine neue Dimension. Initiativen, wie am Beispiel der Deutschen Bahn dargestellt, unterstreichen die Relevanz einer Qualifizierung für den Globalisierungsprozess.

### Neue personalwirtschaftliche Herausforderungen durch Globalisierung und Internationalisierung

Die schnell wachsende Bedeutung von Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen in der Wirtschaft zwingt immer mehr Unternehmen dazu, ihre Produkte und Dienstleistungen zu internationalisieren und eine globale Perspektive zu verfolgen, um sich weiterhin am Markt behaupten zu können. Führend in diesen Globalisierungstendenzen sind heute weltweit agierende Großkonzerne in Branchen der Prozessindustrie, der Elektrotechnik, des Maschinenbaus und vor allem der Automobilindustrie. Zunehmend gerät aber auch die mittelständische Industrie unter den Druck, sich durch einschlägige Aktivitäten als „global player“ zu profilieren.

In einer im April 2000 durchgeführten Umfrage zur Entwicklung von Ausbildung und Beschäftigung befragte das Institut der deutschen Wirtschaft ca. 4.000 Unternehmen nach ihren internationalen Aktivitäten und den Konsequenzen von Globalisierung und Internationalisierung für die Qualifikation von Fachkräften und Auszubildenden (LENSKE/WERNER 2000). Von den Unternehmen, die sich selbst als international aktiv einstufen, unterhält ein Drittel Standorte im Ausland (Abb. 1). Fast drei Viertel dieser Zielgruppe betreiben internationalen Handel. Dass dabei keineswegs an den Grenzen der Europäischen Union Halt gemacht wird, zeigt, dass der Anteil der Unternehmen mit Geschäftskontakten innerhalb der EU (71 Prozent) lediglich 6 Prozentpunkte über demjenigen mit sonstigen Ländern liegt (65 Prozent).

Diese zunehmende internationale Ausrichtung der Unternehmen bewirkt nicht nur erhebliche Verschiebungen in der Arbeitsteilung auf internationaler und nationaler Ebene, die sich heute bereits in neuen Formen des In- und Outsourcing und des Aufbaus differenzierter Netzwerke zwischen Herstellern und Zulieferern andeuten. Vielmehr



**GISELA DYBOWSKI**

*Dr. rer. pol., Leiterin der Abteilung „Forschungs- und Dienstleistungskonzeptionen, Internationale Berufsbildung“ im BIBB*



**ULRICH WIEGAND**

*Leiter Bildungspolitik, Deutsche Bahn AG, Berlin*

Abbildung 1 Standorte im Ausland (in Prozent der Unternehmen)

Standorte im Ausland	Ausland insgesamt	EU-Ausland	Sonstiges Ausland
Ja	36,6	31,5	31,9
Nein	63,2	66,5	64,9
K. A.	0,1	2,1	3,2
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

Quelle: Lenske/Werner: IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000

beinhalten diese Globalisierungstendenzen auch neue Herausforderungen an die Lernfähigkeit von Unternehmen und ihre Mitarbeiter: die Bedeutung nicht nur von Fremdsprachen, sondern von interkulturellen Kompetenzen und einer globalen Diffusion von Wissen und Know-how auf der Ebene von Führungskräften – aber auch von Fachkräften – steigt.

Diese neuen personalwirtschaftlichen Herausforderungen von Internationalisierung und Globalisierung – verbunden mit wachsenden Anforderungen an das Personalmanagement und an Strategien der Qualifikationsanpassung – wurden jedoch in der Vergangenheit nur unzureichend beleuchtet. Ähnlich wie in der Forschung zur Internationalisierung, in der marktliche und unternehmensstrategische Aspekte der Globalisierung nach wie vor das Untersuchungsinteresse beherrschen, deutete auch vieles in der Praxis darauf hin, dass Unternehmen in der Vorbereitung von Internationalisierungsmaßnahmen zwar sehr sorgfältig die marktlichen Expansionsstrategien, d.h. den Technischeinsatz, die Finanzierung und die Produktionsorganisation planen, aber dazu neigen, die Effekte von Personalrekrutierung und -einsatz, von Qualifikation und Qualifizierung für einen nachhaltigen Internationalisierungsprozess zu unterschätzen (MEIL/DÜLL, S. 8).

Internationale Qualifikationen

Berufsbereich

	kaufm. Berufe	gew.-techn. Berufe	IT-Berufe	insgesamt
Berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse	28,4	20,8	40,3	32,4
Internationale Fachkenntnisse	21,3	15,3	25,3	21,6
Sonstige internationale Kenntnisse und Qualifikationen	16,7	11,2	18,3	15,9

Quelle: Lenske/Werner: IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000

Abbildung 2 Anteil an Fachkräften, die regelmäßig „internationale Qualifikationen“ anwenden (in Prozent der Fachkräfte)

Aktuelle Untersuchungen, die sich mit Fragen internationaler Unternehmenszusammenschlüsse und den sich daraus ergebenden personalwirtschaftlichen und unternehmenskulturellen Problemen beschäftigen (APFELTHALER/REDER/MÜLLER 1999; SCHMIDT/SCHELLER 1999), bestätigen, dass im Zuge internationaler Unternehmenszusammenschlüsse die personalwirtschaftlichen und unternehmenskulturellen Probleme steigen. In die gleiche Richtung weisen die Ergebnisse der Befragung bei 84 global agierenden Unternehmen, die das ISF in München in 1998/99 durchgeführt hat (MEIL/DÜLL, S. 7 ff.). Angesprochen auf ihre Erfahrungen und Praktiken im Qualifikationsmanagement bei Internationalisierungsstrategien, räumt die Mehrzahl der befragten Unternehmen „Schwächen bei der Bereitstellung von Informationen und Qualifikationen (ein), die für die Einleitung von Internationalisierungsmaßnahmen als erforderlich angesehen werden“ (Ebenda, S. 8).



Internationale Auszubildende der Deutschen Bahn AG

Wesentliche neue personalwirtschaftliche Aufgaben werden von den Unternehmensvertretern vor allem an der Entsendung von Führungskräften ins Ausland festgemacht und Sprachkenntnisse und Managementkapazitäten hierbei als vorrangige Hindernisse der Internationalisierung genannt. Mehr und mehr greift jedoch auch die Erkenntnis, dass ein auf Internationalisierung ausgerichteter Qualifizierungsbedarf in den Unternehmen kaum länger allein auf der Ebene von Führungskräften zu verorten ist, sondern immer stärker auch neue personalwirtschaftliche Strategien auf der Ebene der Fachkräfte erfordert. Denn zu den entscheidenden Wettbewerbsfaktoren von global aktiven Unternehmen zählt in Zukunft immer mehr ein Ressourcenmanagement, das auf Aspekte eines global ausgerichteten Wissens- und Know-how-Transfers, auf interkulturell kommunizierbare Verhaltensmuster der Beschäftigten und die Erfüllung differenzierter, weltweit ausgerichteter Kundenwünsche ausgerichtet ist.

Wie die oben genannte Untersuchung des IW zeigt, benötigt heute ein immer größerer Teil der beschäftigten Fachkräfte internationale Berufskompetenz (Abb. 2): In 37 Pro-

zent aller international aktiven Unternehmen muss ein bestimmter Anteil regelmäßig internationale Qualifikationen anwenden. Im Vordergrund stehen berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse: Knapp ein Drittel der Beschäftigten benötigt diese Qualifikationen regelmäßig. Es folgen internationale Fachkenntnisse (22 Prozent) und sonstige internationale Kenntnisse und Qualifikationen.

Fremdsprachenkenntnisse genießen danach hohe Priorität. Doch auch internationale Fachkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen, wie „Toleranz und Anpassungsbereitschaft gegenüber anderen kulturellen Werten und Normen“, „Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen“, „Denken in internationalen, globalen Bezügen“, gelten als entscheidende Voraussetzungen für die gestellten Erwartungen. Für zunehmend mehr Unternehmen stellt sich daher die Frage: Wie kann man die Globalisierungskompetenzen und die Mobilität von Fach- und Führungskräften in Zukunft deutlich erhöhen, und wie lässt sich dieser spezifische, auf Internationalisierung ausgerichtete Qualifizierungsbedarf in den Unternehmen systematischer fassen und aktiv bewältigen?

## **Bildungspolitische Initiativen zur Mobilitätsförderung in der beruflichen Bildung**

Während das wissenschaftliche Interesse und forschungsrelevante Themen zu Fragen des internationalen Personalmanagements sich vornehmlich auf Defizite in der universitären Ausbildung von Ingenieur- und betriebswirtschaftlichen Qualifikationen konzentrieren, gerät allzu oft aus dem Blick, was im Bereich der Ausbildung von Fachkräften bereits seit Jahren angedacht und mit der Verabschiedung des europäischen Programms „Leonardo da Vinci“ Ende 1994 schrittweise praktiziert wird. Im Rahmen dieses Programms, dessen erste Phase sich auf die Jahre 1995 bis 1999 erstreckte und das in 2000 in einer zweiten Phase nochmals auf weitere 7 Jahre (2000–2006) verlängert wurde, standen bislang europaweit insgesamt rd. 760 Mio. ECU für Initiativen zur Verfügung, durch die die Qualität der Berufsbildung in den europäischen Mitgliedsstaaten gefördert wurde und die zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme beitragen sollen.

Zu den wesentlichen Förderinstrumenten des Leonardo-da-Vinci-Programms zählen neben grenzüberschreitenden Pilotprojekten vor allem Austausch- und Vermittlungsmaßnahmen (mindestens 30 Prozent des Budgets). Im Rahmen dieser Austausch- und Vermittlungsmaßnahmen, den sog. „Mobilitätsprojekten“ konnten berufliche Lernaufenthalte und Arbeitspraktika von jungen Leuten und Berufsbildungspraktikern europaweit in weit größerem Umfang realisiert werden als in allen früheren Einzelprogrammen

zusammen. Für den Zeitraum von 1995 bis 1999 wurden etwa 7.000 Mobilitätsprojekte gefördert, die dezentral in den Mitgliedsstaaten vergeben und insgesamt mit über 150 Mio. ECU ausgestattet wurden. Über 150.000 Jugendliche in der beruflichen Erstausbildung, junge Arbeitnehmer in der beruflichen Weiterbildung, studentische Praktikanten,

## *Globalisierungskompetenzen und Mobilität deutlich erhöhen – Aufgabe betrieblicher Bildungs- und Personalarbeit*

Ausbilder etc. konnten europaweit an Mobilitätsmaßnahmen teilnehmen und im europäischen Ausland ihre fachlichen, fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen erweitern. Die beteiligten Partnerbetriebe und Bildungseinrichtungen hatten ihrerseits die Gelegenheit, neue Eindrücke zu gewinnen und internationale Kontakte aufzubauen.

Die Resonanzen auf die Wirkungen dieses Programms sind positiv. Nicht nur von Seiten der Europäischen Kommission und den nationalen Akteuren, die mit der Durchführung des Programms betraut waren, wird ausdrücklich gewürdigt, dass durch dieses Programm und insbesondere durch die hohe Beteiligungsrate an Mobilitätsprojekten junge Menschen aus ganz Europa in der Ausbildung und Arbeit zusammengebracht wurden und Möglichkeiten hatten, die jeweiligen Kulturen und Denkweisen vorurteilsfrei kennen zu lernen. Auch die Sozialparteien und die beteiligten Praktiker aus Berufsschulen, Betrieben und Kammern, die sich an Mobilitätsmaßnahmen beteiligten, haben ihre anfängliche Skepsis aufgegeben und sehen darin durchaus einen Know-how-Gewinn sowohl für die Beteiligten als auch für die Unternehmen.

## **Initiativen zur Internationalisierung betrieblicher Bildungs- und Personalarbeit: das Beispiel der Deutschen Bahn AG**

Von Interesse ist darüber hinaus, inwieweit die Betriebe durch eigene Qualifizierungsangebote den Erwerb internationaler Berufskompetenz im Rahmen ihrer Ausbildungstätigkeit fördern. Wie die IW-Untersuchung zeigt (Abb. 3), bietet fast jeder zweite Ausbildungsbetrieb der Unternehmen, die sich als international aktiv eingeschätzt haben,

Qualifizierungsmaßnahmen zur Förderung internationaler Berufskompetenz an. Internationale Qualifikationen werden am häufigsten bei kaufmännischen und bei IT-Auszubildenden gefördert, und zwar von mehr als der Hälfte der Ausbildungsbetriebe. Von den gewerblich-technischen Auszubildenden kommen hingegen nur 40 Prozent in diesen Genuss.

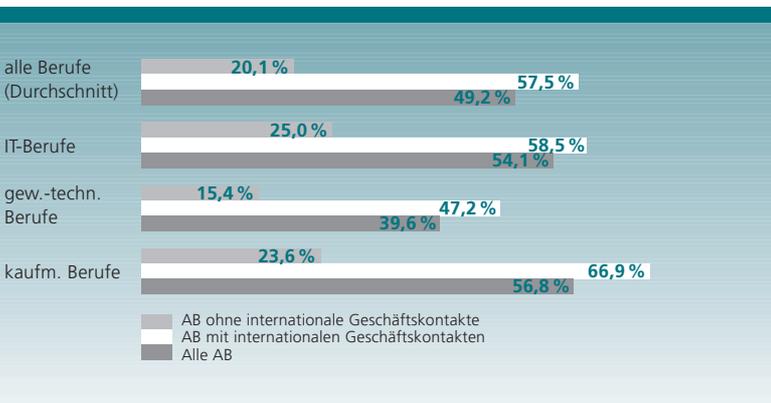
Das am häufigsten genutzte Instrument der Betriebe ist der Einbezug von Auszubildenden in die Betreuung ausländischer Partner oder Kunden: Dies praktizieren fast ein Drittel aller international aktiven Betriebe. An zweiter Stelle steht die innerbetriebliche Schulung berufsbezogener Fremdsprachenkenntnisse, die gut ein Viertel der Betriebe ihren Auszubildenden anbietet. Auslandspraktika sind für Lehrlinge in immerhin 18 Prozent der Ausbildungsbetriebe möglich. Bezogen auf diejenigen Unternehmen, die internationale Geschäftskontakte pflegen, liegt dieser Anteil bei 21 Prozent, bei jenen mit Standorten im Ausland sogar bei 28 Prozent.



Bundesbildungsministerin Bulmahn im Gespräch mit Auszubildenden der Deutschen Bahn AG

Heute kooperiert die Deutsche Bahn mit Bahnen aus Frankreich, Dänemark, den Niederlanden, Tschechien, Polen und zahlreichen anderen europäischen Staaten. Seit 1999 bestehen transnationale Ausbildungsgruppen mit Frankreich, Dänemark und den Niederlanden/Belgien (trinationale Gruppen). Ende 2001 werden mehr als 150 einen Teil ihrer Ausbildung im europäischen Ausland verbracht haben. Der Schwerpunkt liegt dabei im kaufmännisch-serviceorientierten Bereich, mit seinem hohen Anteil an direkter und persönlicher Kundenberatung.

Abbildung 3 Förderung internationaler Berufskompetenz durch Qualifizierungsangebote der Betriebe



Quelle: Lenske/Werner: IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000

Wie sich derartige Ausbildungsinitiativen praktisch gestalten und welchen Nutzen Betriebe den Möglichkeiten zum Erwerb internationaler Berufskompetenzen beimessen, soll im Folgenden am Beispiel der Deutschen Bahn AG skizziert werden.

**(1) MASSNAHMEN UND STRATEGIEN ZUR INTERNATIONALISIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG**

Als größtes Verkehrsdienstleistungsunternehmen Europas und mit rd. 12.000 Auszubildenden in über 30 Berufen hat die Deutsche Bahn vor drei Jahren mit hohem Engagement begonnen, ihre betriebliche Bildungsarbeit zu internationalisieren. Sie reagiert damit rechtzeitig auf die gestiegenen Anforderungen der Kunden an ihre Mitarbeiter. Dabei setzt die Bahn insbesondere auf eine frühzeitige Qualifizierung im Rahmen der dualen Berufsausbildung.

**(2) BERUFSAUSBILDUNG**

Insbesondere in der Zusammenarbeit mit Frankreich wurden völlig neue Wege einer transnationalen Ausbildung von „Kaufleuten für Verkehrsservice“ beschritten. Ziel dieser Ausbildung ist es, die Interoperabilität künftiger Mitarbeiter im Verkauf und im Zugbegleitdienst sicherzustellen. Das erfordert eine hohe Kompetenz bei der Beratung ausländischer Gäste im Inland einschließlich Servicebereitschaft, eine transnationale Mobilität der Mitarbeiter sowie Kenntnisse der Produkte der Deutschen Bahn und der SNCF.

Seit 1999 werden deutsche und französische Jugendliche in gemeinsamen Gruppen bei der Deutschen Bahn ausgebildet. Auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes absolvieren sie an mehreren Standorten (insbesondere Karlsruhe, Saarbrücken) eine Ausbildung in Betrieb und Berufsschule. Die jeweilige Gruppengröße beträgt 15 Personen und setzt sich zur Hälfte aus Franzosen und Deutschen zusammen. Für die Jugendlichen aus Frankreich ist innerhalb der Ausbildung bei der Deutschen Bahn ein Praktikum im Heimatland (zweites Ausbildungsjahr) vorgesehen, das dazu dient, die spätere transnationale Einsatzfähigkeit zu stärken. Die in diesem Praktikum vermittelten Inhalte sind mit den betrieblichen Ausbildungsplänen abgestimmt und werden künftig über den EUROPASS dokumentiert. Die Ausbildung endet mit einer Abschlussprüfung vor der zuständigen Industrie- und Handelskammer in Deutschland.

Parallel werden seit vergangenem Jahr in Frankreich junge Deutsche und Franzosen in transnationalen Ausbildungsgruppen qualifiziert und schließen dort ihre Ausbildung mit dem „bac pro service“ ab.

Weitere Internationalisierungsstrategien im Bereich Berufsausbildung zielen in der Kooperation mit Frankreich vor allem auf

- Praktika zwischen der Deutschen Bahn und der SNCF (eine Woche, integriert in die laufende Berufsausbildung),
- Austausch von gewerblich-technischen Auszubildenden mit der SNCF. Jeweils eine deutsche und eine französische Auszubildendengruppe fährt im Rahmen der Berufsausbildung in das Partnerland und vertieft verkehrs- und technikspezifische Inhalte sowie ihr interkulturelles Know-how,
- Austausch von Ausbildern der Deutschen Bahn. Diese absolvieren in Frankreich bei der SNCF ein Praktikum. Ziel ist der Erwerb von Kenntnissen über Strukturen und Produktangebote.

Nachdruck wird darüber hinaus bei der Deutschen Bahn auf den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen gelegt. Alle kaufmännisch-serviceorientierten Auszubildenden der Deutschen Bahn vertiefen zusätzlich zum Fremdsprachenunterricht der Berufsschule ihre Englischkenntnisse durch die Nutzung hochmoderner bahneigener Lernprogramme. Auszubildende und Mitarbeiter erhalten für den Kundenkontakt durch ein Selbstlernprogramm die Gelegenheit, ihren Wortschatz auszuweiten. Das Ergebnis ist positiv. Durch den Einsatz moderner Vermittlungsformen wie FiF (Fachvokabular im Fremdsprachentraining für den Einsatz in der Qualifizierung von Service- und Verkaufsmitarbeitern) lassen sich die passiven Sprachkenntnisse aktivieren und mögliche Hemmungen bei der Anwendung der Fremdsprache abbauen.

Die EU und der Europarat haben 2001 zum Europäischen Jahr der Sprachen (EJS) ausgerufen. Die Deutsche Bahn fördert als Hauptsponsor das EJS aus der Überzeugung heraus, dass das Lernen von Fremdsprachen im privaten und beruflichen Bereich für das interkulturelle Verständnis und die Mobilität innerhalb Europas immer wichtiger wird. Sie kooperiert dabei insbesondere mit der Nationalen Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Ziel der Bahn ist es, im Rahmen des EJS das bisherige Engagement in geeigneter Form konzernweit auf andere Bereiche auszudehnen.

### (3) FORT- UND WEITERBILDUNG

Neben den Initiativen im Rahmen der klassischen Berufsausbildung bietet die Deutsche Bahn in Kooperation mit anderen europäischen Ländern zahlreiche transnationale Weiterbildungsmaßnahmen an. Dazu gehören u.a.:

- SIAFI. Einführungskurse in das internationale Bahngeschäft und Bahnkooperationen für den Führungskräfte-nachwuchs. Dauer 10 Tage, in Modulen, durchgeführt von der UIC (Internationaler Eisenbahnverband, Paris).
- CENTRE. Informationsveranstaltung für Führungskräfte-nachwuchs über den internationalen Verkehrsmarkt. Dauer 16 Tage, Europacollege Brügge, Veranstalter European Training Center for Railways, ECTR.
- IMPR (in Entwicklung). DB, SNCF, FS entwickeln unter der technischen Koordination der UIC ein Internationales Managementprogramm für die Bahnen. Ziel ist es, ab Ende 2001 künftige Führungskräfte der Bahnen, die über eine mehrjährige Berufserfahrung in einer verantwortlichen Position verfügen, in drei, über ein Jahr verteilten Modulen in strategischen Themen wie transnationales Projektmanagement, internationale Kooperationen im Verkehrsbe-reich (z. B. Fusionen, Joint Ventures) zu schulen.



Der Präsidentin der Kultusministerkonferenz Dr. Schavan wird das Lernprogramm „Service by heart“ der Deutschen Bahn AG überreicht

Angesichts der wachsenden Bedeutung transnationaler Kooperationen auf allen Ebenen des Unternehmens ist dies nur der Beginn einer weit reichenden Internationalisierung der innerbetrieblichen Bildungs- und Personalarbeit. Sie wird sich, unter wachsender Nutzung auch mediengestützter Vermittlungs- und Kooperationsformen, in den nächsten Jahren weiter verstärken.

### (4) UNTERNEHMERISCHER NUTZEN TRANSNATIONALER BILDUNGSARBEIT

Aus Sicht der Deutschen Bahn ist dies nur ein weiterer und konsequenter Schritt der globalen Ausrichtung des Unternehmens. Durch den Aufbau und Ausbau eines dauerhaften Kooperationsnetzwerkes mit ausländischen Partnern der Branche werden die Voraussetzungen für einen kontinuierlichen Informations-, Erfahrungs- und Wissensaustausch geschaffen. Die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen, in globalen Zusammenhängen zu agieren und am



Europäische Auszubildende am Stand der Deutschen Bahn AG anlässlich der Eröffnung des Europäischen Jahres der Sprachen

innovativen Know-how anderer zu partizipieren, wird als wesentlicher Schritt zur Verbesserung der Marktposition des Unternehmens gewertet.

Der mögliche Nutzen einer weit reichenden Internationalisierung der innerbetrieblichen Personal- und Bildungsarbeit weist vielfältige Komponenten auf:

- internationale Projekte können den Personaltransfer und die Personalrekrutierung aus internationalen Unternehmen in den eigenen Betrieb unterstützen. Dies gilt in besonderem Maße für Spezialisten, Fach- und Führungskräfte;
- die Teilnehmer an Austauschmaßnahmen bringen neue Erkenntnisse in das Unternehmen ein, die an andere Mitarbeiter weitergegeben werden können;
- die im Ausland erworbenen branchenspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten erweitern die Fach-, Führungs- und Sozialkompetenzen der Mitarbeiter. Hierzu gehören auch der Ausbau von Fremdsprachenkenntnissen und interkulturellen Kompetenzen, beispielsweise zur Leitung internationaler Teams;

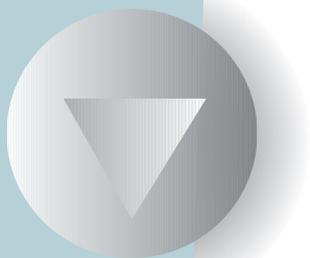
#### Literatur

- APFELTHALER, G.; REHDER, R. R.; MULLER, H. J.: *A Quest for Global Culture: Daimler Chrysler and its German-Japanese-US (and – soon to come – Austrian) M-class Production. Paper presented at the 19th Annual International Conference of the Strategic Management Society. October 3-6, Berlin 1999. Hektografiertes Manuskript*
- LENSKE, W., WERNER, D.: *Globalisierung und internationale Berufskompetenz. IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000. Institut der deutschen Wirtschaft: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 245. Köln 2000*
- MEIL, P.; DÜLL, K.: *Strategien der Qualifikationsanpassung in international aktiven Unternehmen. In: BWP 28 (1999) 3, S. 7-12*
- SCHMIDT; S. L.; SCHETTLER, M.A.: *Ziele von Unternehmenszusammenschlüssen. Theorie und Praxis. In: Zeitschrift Führung + Organisation (zfo), 68. Jg., 6/1999, S. 312-317*

- die Teilnahme an internationalen Projekten führt bei den Mitarbeitern zu einem Motivationsschub und erhöht die Identifikation mit dem eigenen Unternehmen;
- die Mitwirkenden an internationalen Projekten können ihr eigenes betriebliches Handeln vor einem erweiterten Hintergrund reflektieren und überprüfen, eine mögliche Betriebsblindheit wird abgebaut bzw. ihr vorgebeugt;
- die Auslandsaufenthalte stellen für Unternehmen ein probates Mittel im Zusammenhang mit der Überprüfung von Belastungsfähigkeit und Potenzialentwicklung der Mitarbeiter dar. Sie können Aufschluss darüber geben, inwieweit Nachwuchs- und Führungskräfte in der Lage sind, sich schnell und flexibel auf neue Gegebenheiten einzustellen, weitgehend selbst gesteuert zu lernen, andere Unternehmenskulturen in ihre Handlungen einzubeziehen, zu improvisieren und unter Druck Ergebnisse zu bringen. Hieraus lassen sich Rückschlüsse auf ihre weitere innerbetriebliche Verwendbarkeit ableiten;
- durch attraktive internationale Bildungsangebote lässt sich unternehmensintern ein Imagegewinn des Bildungsbereiches erzielen;
- bei Fach- und Führungskräften, aber auch leistungsstarken Schulabsolventen, werden Möglichkeiten eines Auslandseinsatzes immer häufiger zu einem Kriterium bei der Entscheidung für oder gegen ein Unternehmen. Internationale Bildungsangebote tragen zur Steigerung der Wettbewerbsposition des Unternehmens auf dem Arbeitsmarkt bei der Suche nach geeigneten Mitarbeitern bei.

## Ausblick

Vieles spricht dafür, dass die Anforderungen an eine globale Ausrichtung deutscher Unternehmen in den kommenden Jahren weiter steigen werden. Verstärkte Qualifizierungsleistungen der Unternehmen, aber auch in hohem Maße Eigeninitiative und Mobilitätsbereitschaft der Mitarbeiter sind daher erforderlich, um berufliche Kompetenzen auf- und auszubauen, die im internationalen Kontext genutzt werden können. Die Dringlichkeit einer Qualifizierung für den Globalisierungsprozess gerät damit zu einer Herausforderung an eine stärkere internationale Ausrichtung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Maßnahmen, wie von der Deutschen Bahn AG erfolgreich beschritten, können dabei durchaus exemplarischen Charakter für zukünftige Qualifizierungsstrategien global agierender Unternehmen haben. Weitere Überlegungen sind deshalb darauf zu konzentrieren, derartige Modelle rasch zu verbreiten und auch für Klein- und Mittelbetriebe adaptierbar zu machen. ■



## Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“<sup>1</sup> im Kontext der europäischen Bildungszusammenarbeit

► Die Diskussion um lebenslanges Lernen ist nicht neu. Seit Jahren wird lebenslanges Lernen in politischen Grundsatzreden thematisiert. Die Europäische Union rief 1996 zum „Jahr des lebenslangen Lernens“ auf. Wichtige bildungspolitische Gremien und Diskussionsforen wie die Bund-Länder-Kommission, die Kultusministerkonferenz (KMK), das Forum Bildung oder das Bündnis für Arbeit setzen sich mit dem Konzept des lebenslangen Lernens auseinander.

Am 31. Oktober 2000 legte die Europäische Kommission ein „Memorandum über lebenslanges Lernen“ vor.<sup>2</sup> Grundlage des Memorandums war ein Beschluss des Ministerrats (Bildung) vom März 2000 in Ferra/Portugal. In den Schlussfolgerungen des Rates werden „Mitgliedstaaten, Rat und Kommission gebeten, im Rahmen ihrer Zuständigkeiten kohärente Strategien und Maßnahmen zu identifizieren mit dem Ziel, lebenslanges Lernen für alle zu fördern.“<sup>3</sup>

### Kernaussagen des „Memorandums über lebenslanges Lernen“

Einerseits ist „lebenslanges Lernen“ unabdingbar für die Ausübung einer aktiven Staatsbürgerschaft. Die Komplexität der europäischen Gesellschaften hat deutlich zugenommen. Gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation setzen ein zunehmend höheres Niveau an Wissen und Kenntnissen voraus. Nur durch lebenslanges Lernen kann dieses Niveau dauerhaft aktualisiert werden. Andererseits ist „lebenslanges Lernen“ wesentliche Voraussetzung für die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen, der Vollbeschäftigung und letztlich der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Volkswirtschaft.<sup>4</sup>

Nach Auffassung der Kommission besteht in der Europäischen Union ein breiter Konsens über die Bedeutung des lebenslangen Lernen. Allerdings ist die Umsetzung trotz vielfältiger Beschlüsse unzureichend.<sup>5</sup> Die mit dem Memorandum verbundene Initiative soll genau hier ansetzen.

Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ umfasst sechs „Grundbotschaften“<sup>6</sup>:

#### 1. Neue Basisqualifikationen für alle

Das Memorandum definiert fünf Grundqualifikationen, über die jeder Bürger in Zukunft verfügen soll, um an der „wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft teilhaben“



**KLAUS FAHLE**  
Leiter Bildung für Europa,  
Nationale Agentur beim BIBB

(zu können): IT-Kompetenz, Fremdsprachen, Technologie-kultur, Unternehmerteil und Sozialkompetenzen. Die ge-nannte Basisqualifikationen gehen zurück auf die Schluss-folgerungen des Europäischen Rates von Lissabon. Sie sol-len den Bürgern eine aktive Teilhabe am „Arbeitsleben, am Familienleben und am Leben im Gemeinwesen auf allen Ebenen, von der lokalen bis zur europäischen Ebene“<sup>7</sup> er-möglichen.

### 2. Höhere Investitionen in Humanressourcen

Die Pro-Kopf-Investitionen in Humanressourcen sollen künftig deutlich gesteigert werden. Die Palette der Maß-nahmen reicht von tarifvertraglichen bis zu steuerrecht-lichen Regelungen. Der Begriff der Investition wird im volkswirtschaftlichen Sinne verstanden und nicht aus-schließlich auf staatliche Ausgaben bezogen. Angestrebt werden individuelle Anreizsysteme, Regelungen zur Kofi-nanzierung von lebenslangem Lernen und die Nutzung der Instrumente der Strukturpolitik zur Verbesserung der In-frastruktur.

### 3. Innovation bei Lehren und Lernen: Entwicklung wirksamer Lehr- und Lernmethoden

Mit dieser Bezeichnung wird nicht nur eine technologische Innovation angesprochen, sondern insbesondere die An-passung der Lehr- und Lernmethoden an einen veränderten gesellschaftlichen Kontext. Stichworte hierfür sind das ver-änderte Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung sowie die veränderte Rolle des Bildungspersonals in Bil-dungsprozessen. Veränderte Lernarrangements sollen die Spezifika bestimmter Zielgruppen besser berücksichtigen. Auch sollen die Fähigkeiten zu selbst gesteuertem Lernen stärker unterstützt werden.

### 4. Anerkennung/Anrechnung formeller und informeller Qualifikationen

Angesichts der zunehmenden Konkurrenz auf dem Ar-beitsmarkt und den wachsenden fachlichen Anforderungen wächst der Bedarf an entsprechenden Qualifikationsnach-weisen. Von besonderer Bedeutung sind die Zertifizierung informellen Lernens und die gegenseitige Anerkennung in Europa. Ziel ist es, Transparenz für Lernende und Arbeit-geber im Hinblick auf einen (europäischen) Arbeitsmarkt zu schaffen.

### 5. Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung

Beratung soll zu einer für alle jederzeit zugänglichen Dienstleistung werden, sich an den Bedürfnissen und Er-fordernissen der Nutzer orientieren und ganzheitlich aus-gerichtet sein. Sie soll die Beratung zu Lernmöglichkeiten in ganz Europa während des ganzen Lebens umfassen. Be-rufsberatung soll einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen und mit anderen Beratungsdiensten besser vernetzt wer-den.

### 6. Überbrückung von räumlichen Distanzen durch die Nut-zung neuer Technologien

Ziel ist es, Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in un-mittelbarer Nähe der Lernenden zu schaffen und dabei ge-gebenenfalls IKT-basierte Techniken zu nutzen. Lernen er-folgt überwiegend in lokalen Zusammenhängen. Durch die Schaffung von Lernzentren dort, wo die meisten Menschen sind, soll dem Rechnung getragen werden.

Begleitend sollen Indikatoren entwickelt werden, die in un-mittelbarem Zusammenhang mit den sechs Botschaften des Memorandums stehen.

## Europäischer Rat von Lissabon<sup>8</sup>: neue Rahmenbedingungen für die euro-päische Bildungszusammenarbeit

Die Bedeutung des Memorandums der EU-Kommission er-schließt sich erst vor dem Hintergrund der dynamischen Entwicklung der europäischen Bildungszusammenarbeit. Eine entscheidende Etappe stellen die Entschlüsse des Rates von Lissabon dar.

In den achtziger und neunziger Jahren wurde in der euro-päischen Bildungszusammenarbeit das Instrument der europäischen Aktionsprogramme zunächst eingeführt und später systematisiert und verfeinert. Die Aktionsprogramme Leonardo da Vinci und Sokrates sind wichtige Instrumente, um Innovation, Mobilität und Erfahrungsaustausch zwi-schen den Akteuren der Bildungssysteme zu fördern. Sie funktionieren im Wesentlichen nach dem „Bottom up Ap-proach“: Die zugrunde liegenden Ratsbeschlüsse definie-ren allgemeine Gebiete der Zusammenarbeit. Die konkrete Ausgestaltung und thematische Konkretisierung erfolgt im Rahmen von Projekten, die von Schulen, Hochschulen, Un-ternehmen etc. beantragt werden. Der europäische Rat der Bildungsminister beschäftigte sich darüber hinaus mit je-weils spezifischen bildungspolitischen Themen, die sich in Resolutionen und Entschlüsse im Rahmen der jewei-ligen Präsidentschaft niederschlugen. Solche Entschlüsse stellten in der Regel einen Minimalkonsens dar und blieben weitgehend ohne Folgen.

Seither hat sich in der europäischen Bildungszusammenarbeit Grundlegendes verändert:

- Auf dem Gebiet der Beschäftigungspolitik (sog. Luxem-burg-Prozess) vereinbarten die Mitgliedstaaten beschä-ftigungspolitische Leitlinien, in denen erstmals konkrete, überprüfbare Beschäftigungsziele auf Ebene der EU defi-niert werden.<sup>9</sup> Dieses Aktionsprogramm setzt auch die Bildungsminister unter Zugzwang, da eine wirkungs-volle Beschäftigungspolitik nicht ohne bildungs- bzw. berufsbildungspolitische Maßnahmen umzusetzen ist.



- Die Bildungsminister strafften ihre Zusammenarbeit und führten die sog. „rolling agenda“ („fortgeschriebene Tagesordnung“) ein.<sup>10</sup> Mit diesem Instrument wird erstmals die kontinuierliche Bearbeitung zentraler Themen auch unter den Bedingungen wechselnder Ratspräsidentschaften sichergestellt.
- Die Bildungsminister organisieren ihre Zusammenarbeit künftig nach der Methode der „offenen Koordination“. Aus Sicht der EU-Kommission führt diese Methode auf längere Sicht zur Festlegung von **Leitlinien** für die Union, die kombiniert werden mit spezifischen Zeitplänen für die Umsetzung der kurz-, mittel- und langfristigen Ziele:
  - „Die Entwicklung geeigneter **quantitativer und qualitativer Indikatoren und Benchmarks**, die die weltweit höchsten Standards widerspiegeln und die auf die Bedürfnisse der verschiedenen Mitgliedstaaten und Sektoren zugeschnitten sind und ein Instrument für den Vergleich der besten Praktiken bieten;
  - Übertragung dieser europäischen Leitlinien in **nationale und regionale Strategien durch die Festlegung spezifischer Ziele** und Ergreifen geeigneter Maßnahmen unter gebührender Berücksichtigung der nationalen und regionalen Unterschiede;
  - Regelmäßiges Monitoring, Evaluierung und gegenseitige Prüfung („peer reviews“), die so organisiert sind, dass jeder von dem anderen lernen kann.“<sup>11</sup>
- Der Rat von Lissabon 2000 hat sich erstmals grundsätzlich mit Fragen der Bildungspolitik auf Ratsebene befasst. So werden die Bildungsminister aufgefordert, im Frühjahr 2001 einen umfassenden Bericht vorzulegen und „allgemeine Überlegungen über die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme anzustellen und sich dabei auf gemeinsame Anliegen und Prioritäten zu konzentrieren (...)“<sup>12</sup>.
- Der dem Rat von Stockholm 2001 vorgelegte Bericht der Bildungsminister umfasst ein an programmatischen Zielen ausgerichtetes Arbeitsprogramm, in dem Aktivitäten im Zusammenhang mit der Umsetzung des Konzeptes des lebenslangen Lernen eine zentrale Rolle spielen. Es erwähnt erstmals die Möglichkeit, die avisierten Ziele „zu messen“, Bereiche für gegenseitige Prüfung („peer review“) zu identifizieren sowie Indikatoren für die Zielerreichung festzulegen.<sup>13</sup>

Seit 1998/99 entwickelt sich also jenseits der EU-Aktionsprogramme eine bedeutsame bildungspolitische Aktions-ebene. Die beteiligten Akteure sind gewillt, auf europäischer Ebene handlungsfähig zu sein, Ziele zu vereinbaren und gegebenenfalls mit wirksamen Maßnahmen umzusetzen. Bisher tabuisierte Instrumente wie die Entwicklung von Indikatoren, Benchmarking oder „peer review“ werden zusehends akzeptiert.

Die Europäische Kommission nutzte ihrerseits diese Konstellation zu drei grundlegenden bildungspolitischen Initiativen. Hierzu zählen

- die Ernennung des Jahres 2001 gemeinsam mit dem Europarat zum „Europäischen Jahr der Sprachen“;
- die Initiativen eEurope und eLearning<sup>14</sup>, die in erheblichem Maße die Bildungspolitik betreffen;
- das „Memorandum über lebenslanges Lernen“.

Daneben hat der Europäische Rat von Nizza den Aktionsplan Mobilität beschlossen, der weitgehende Forderungen an die Mitgliedstaaten beinhaltet und nicht nur den Kompetenzbereich der Bildungsminister betrifft.<sup>15</sup>

Blieben Grundsatzmitteilungen der EU-Kommission bisher in der Regel ohne unmittelbare Folgeaktivitäten, so hat sich dies in jüngster Zeit verändert. Die EU-Kommission hat im Rahmen der Initiative eLearning ein Aktionsprogramm<sup>16</sup> vorgelegt, das weit reichende politische Zielsetzungen verfolgt und eine Koordination der in unterschiedlichen Programmen verankerten Aktivitäten zum eLearning vorsieht. Im Unterschied zu den Aktionsprogrammen der EU besteht der Aktionsplan in einer Bündelung bereits bestehender Aktivitäten und Programme der EU (ESF, Bildungs- und Forschungsprogramme, Aktivitäten der EIB) sowie einer politischen Koordination.

Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ steht am gleichen Ausgangspunkt wie die Mitteilung der Europäischen Kommission zum eLearning aus dem Jahr 2000: Nach Abschluss der Konsultationen soll noch im Jahr 2001 ein europäischer Aktionsplan der Europäischen Kommission vorliegen. Die Mitgliedstaaten sind zudem aufgefordert, nationale Aktionspläne zu erstellen. Angesichts der Dynamik der europäischen Bildungszusammenarbeit ist damit zu rechnen, dass diese Aktionspläne substanzielle Auswirkungen auf die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten haben werden.

## Bewertung der Kernaussagen des Memorandums<sup>17</sup>

An das Memorandum kann sicherlich nicht der gleiche Maßstab angelegt werden wie an ein nationales Strategiepapier. Hierfür sind die Ausgangsbedingungen in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, den Staaten des

Europäischen Wirtschaftsraumes und den künftigen Beitrittsstaaten zu unterschiedlich. Aus fachlicher Sicht scheinen mir folgende Anmerkungen angebracht:

Das Memorandum liefert keine substantiell neuen Vorschläge zur Realisierung des Konzeptes vom „lebenslangen Lernen“. Wesentliche Kernaussagen des Memorandums sind seit längerem Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen und spätestens seit dem Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens 1996 in die europäische Diskussion eingeführt. Dem Memorandum gebührt jedoch das Verdienst, sie syste-

- Zu begrüßen sind Forderungen nach höheren Investitionen in Humanressourcen. Eine Analyse der Defizitbereiche öffentlicher Bildungsfinanzierung steht noch aus. Auch fehlen Aussagen zu den Steuerungsinstrumenten, um zusätzliche Mittel wirksam einsetzen zu können.

Bei anderen wichtigen Fragestellungen bleibt das Memorandum zu oberflächlich und undifferenziert. Nicht immer ist ersichtlich, ob dies dem europäischen Charakter des Memorandums oder fehlender analytischer Durchdringung geschuldet ist.

- Das Memorandum ist weitgehend fixiert auf erwerbstätige oder zumindest potenziell erwerbstätige Personen. Wichtige Aussagen der sechs Botschaften lassen sich nur unter den Umständen eines Beschäftigungsverhältnisses realisieren oder zielen auf eine künftige Beschäftigungsfähigkeit ab. Dies trifft beispielsweise auf die Aussagen zu den Defiziten der Zertifizierungssysteme und der individuellen Lernkonten zu.
- Zu undifferenziert sind Aussagen über „benachteiligte“ Gruppen in unserer Gesellschaft. Die Bandbreite von Benachteiligungen ist immens: Menschen können von gesellschaftlicher Teilhabe auf Grund ihres sozialen Status, ihres Alters, ihres Geschlechts, der Region, in der sie leben etc. ausgeschlossen sein. Die dynamische Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien wird einen weiteren Faktor hinzufügen („Digital Divide“): So vielfältig die Ursachen einer Benachteiligung, so differenziert sollten auch die Lösungsansätze sein. Leider gehen vom Memorandum hierzu keine Impulse aus.
- Wenig Berücksichtigung fand der Aspekt der Qualitätssicherung im Rahmen des lebenslangen Lernens, der gerade in Deutschland in der aktuellen Diskussion eine wichtige Rolle spielt.
- Thematisiert werden muss das Verhältnis von beruflicher Erstausbildung und lebenslangem Lernen. Auch künftig muss eine fundierte Erstausbildung Grundlage einer lebenslangen beruflichen Qualifizierung sein. Lebenslanges Lernen darf nicht zu einer Auflösung des Berufskonzeptes führen.

## Ausblick

In den vergangenen zwei Jahren ist – von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt – ein Ruck durch die europäische Bildungszusammenarbeit gegangen. Bildungsminister und EU-Kommission führen Begriffe im Munde, die noch vor einigen Jahren tabu waren. Vor allem auf der Ebene des Rates wird intensiv über grundlegende Fragen der künftigen bildungspolitischen Entwicklung diskutiert. Die Schritte hin zu einer gemeinsamen europäischen Beschäf-

## Besondere Bedeutung besitzen Aussagen zur Zertifizierung und Finanzierung lebenslangen Lernens sowie zur Anerkennung informellen Lernens

matisiert zu haben. Aus deutscher Sicht sind vor allem die Aussagen zur Zertifizierung, der Anerkennung informellen Lernens sowie zur Finanzierung des lebenslangen Lernens von Bedeutung.

- Zertifikate haben auf dem deutschen Arbeitsmarkt eine erhebliche Bedeutung. Jenseits der schulischen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung fehlen jedoch Strukturen und Systematiken, um Zertifikate zuordnen zu können. Insofern wäre sehr zu begrüßen, wenn ein umfassendes Zertifizierungssystem entstehen würde. In unmittelbarem Zusammenhang damit steht die Frage nach der Anerkennung informellen Lernens. Lernprozesse sind in hohem Maße in Arbeitsprozesse integriert, und Lernen am Arbeitsplatz sowie Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen finden in hohem Maße in informellen Lernprozessen statt. In Deutschland gibt es bisher keine entwickelte Praxis, diese Form der beruflichen Weiterbildung zu zertifizieren.<sup>18</sup> Weitgehend ungelöst blieben bisher alle Bemühungen, eine umfassende gegenseitige Anerkennung beruflicher Qualifikationen zu erzielen. Nennenswerte Ausnahmen stellen die Hochschulabschlüsse sowie die Abschlüsse so genannter geregelter Berufe dar. Die Einführung des Europasses Berufsbildung stellt zwar ein System der Bescheinigung von im Ausland erworbenen Qualifikationen dar, diese Bescheinigung ist jedoch auf einen sehr kleinen Bereich beschränkt und stellt keine Anerkennung im rechtlichen Sinne dar.

tigungspolitik haben hierzu ebenfalls beigetragen. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch der Rat von Lissabon. Die Bildungsminister finden sich nunmehr in einem übergeordneten politischen Kontext wieder.<sup>19</sup> Diese Entwicklung ist zu begrüßen. Ohne eine verstärkte Hinwendung zu Fragen von Bildung und Qualifikation ist die Zukunft EU-Europas nicht zu gestalten.

Die EU-Aktionsprogramme Leonardo da Vinci und Sokrates werden in der europäischen Bildungspolitik auch weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Noch hat sich die Diskussion nicht in der Praxis der Programme niederschlagen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die zurzeit zu beobachtende latente Abkopplung der Programme von der politischen Diskussion nicht lange anhalten wird, stellen diese Programme doch das zentrale Implementierungsinstrument der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission dar.

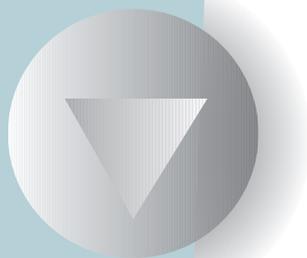
An die Seite der Aktionsprogramme treten Elemente bildungspolitischer Koordination, die nicht an den Grenzen traditioneller Ressortzuständigkeiten in den Mitgliedstaaten Halt machen werden. Das Instrument der politischen Koordination zählt an sich nicht zu den ursprünglichen In-

strumenten der Europäischen Union. Bisher hat sich die EU in erster Linie auf Instrumente der Rechtssetzung (legislation) gestützt. Seit Mitte der 90er-Jahre erfolgt jedoch in einer Reihe von Politikfeldern wie der Wirtschafts- und Finanzpolitik, der Asylpolitik oder der Beschäftigungspolitik eine politische Koordination.<sup>20</sup> Koordination, Benchmarking und die Entwicklung von Indikatoren führen zu einem erhöhten Wettbewerbsdruck zwischen den Mitgliedstaaten. Der Vergleich ist das Ende der Gemütlichkeit. Damit steht die nationale Bildungspolitik vor einer neuen Herausforderung, wenn die zuletzt gefassten Beschlüsse keine Lippenbekenntnisse bleiben sollen.

Das „Memorandum zum lebenslangen Lernen“ ist nach der Initiative eLearning das zweite große bildungspolitische Projekt der EU, das unter den veränderten Bedingungen der „offenen Koordination“ stattfindet. Das Memorandum wirft eine Reihe von grundsätzlichen Fragen auf. Eine wirklich breite öffentliche Diskussion steht noch am Anfang. Viele Beiträge in dieser Debatte werden zunächst konkrete Festlegungen und Konsequenzen auf europäischer Ebene meiden. Aber der herbeigerufene Geist kann nicht mehr in die Flasche zurück. ■

#### Anmerkungen

- 1 Im Folgenden wird der Begriff „lebenslanges Lernen“ verwendet, der sich in der EU mittlerweile durchgesetzt hat, auch wenn die deutsche Bezeichnung „lebensbegleitendes Lernen“ den Diskussionsgegenstand exakter trifft.
- 2 Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832 vom 31. 10. 2000, als Download auch verfügbar unter [europa.eu.int/comm/education/life/index.html](http://europa.eu.int/comm/education/life/index.html)
- 3 Schlussfolgerungen des Rates von Ferra, Paragraph 33
- 4 Memorandum, S. 6
- 5 ebd. S. 7
- 6 ebd. S. 12–23
- 7 ebd. S. 12
- 8 Der Begriff Europäischer Rat bezieht sich auf die Gipfel der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedstaaten der EU. Dem Europäischen Rat untergeordnet bestehen Fachminister-räte.
- 9 Beschluss des Rates vom 19. Januar 2001 über Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten im Jahr 2001, Abl. L 22 vom 24. 1. 2001
- 10 Entschließung des Rates vom 17. Dezember 1999 „zur Entwicklung neuer Arbeitsweisen für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung“, ABl. C 8 vom 17. 12. 1999
- 11 Rede von EU-Kommissarin Viviane Reding am 7. 3. 2001 in Bonn, [www.na-bibb.de/aktuelles](http://www.na-bibb.de/aktuelles)
- 12 Europäischer Rat 23./24. 3. 2000 Lissabon, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Paragraph 27
- 13 Rat der Europäischen Union, Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“, Brüssel 2001
- 14 Kommission der Europäischen Gemeinschaften, eLearning: Gedanken zur Bildung von morgen, KOM (2000) 318 endg. vom 24. 5. 2000
- 15 Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 14. 12. 2000 zur Festlegung eines Aktionsplan zur Förderung der Mobilität, Amtsblatt C371/4 vom 23. 12. 2000
- 16 Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Aktionsplan eLearning. Gedanken zur Bildung von morgen, KOM (2001) 172 endg. vom 28. 3. 2001
- 17 Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Aussagen des Memorandums enthält die Stellungnahme des BIBB, [www.bibb.de](http://www.bibb.de)
- 18 Heimann, K.: Betriebspolitik braucht aktive Kompetenzentwicklung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1/2 2001, S.14–24, hier S. 16
- 19 An dieser Stelle kann nicht im Detail analysiert werden, warum dies gerade jetzt zustande kommt. Sicherlich erfolgt ein Zusammenspiel politischer Konstellationen in wichtigen Mitgliedstaaten, die Fragen der Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik auf die europäische politische Agenda setzt und mit Prozessen der Globalisierung verknüpft.
- 20 Befürchtungen, die Europäische Kommission würde hierdurch ihre Kompetenzen über den Vertragsrahmen hinaus erweitern, sind in diesem Zusammenhang nicht begründet. Die Koordination von Politikfeldern geht maßgeblich von den Mitgliedstaaten aus und hat zum Teil intergouvernementalen Charakter. Die Kommission hat im Unterschied zu den legislativen Verfahren kein abschließliches Initiativrecht.



## Initiativen zur Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung von Jugendlichen – ein deutsch-französischer Vergleich

► Eine Arbeitsgruppe mit Experten vom Bundesinstitut für Berufsbildung und Fachleuten aus Verwaltung und Forschung aus Frankreich hat sich im Oktober 2000 in Bonn getroffen, um die Programme zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit in den beiden Ländern miteinander zu vergleichen und um zum gegenseitigen Nutzen besonders erfolgreiche und innovative Ansätze dieser Programme herauszuarbeiten. Grundlage des Treffens war die im Rahmen der 74. Deutsch-Französischen Gipfelkonsultationen am 30. November 1999 in Paris verabschiedete „Gemeinsame Erklärung über Initiativen zur Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung von Jugendlichen“.



**MICHAEL FRIEDRICH**

Dipl.-Soz., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Forschungs- und Dienstleistungsplanung, Berufsbildungsbericht, >Task Force<“, im BIBB



**HANS-JOACHIM KISSLING**

M. A., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationale Berufsbildungsangelegenheiten“ im BIBB

### Der Auftrag

In ihrer Gemeinsamen Erklärung stellten die für Bildung und Erziehung verantwortlichen Ministerinnen Edelgard Bulmahn und Claude Allègre fest, „beide Länder messen der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit höchste Priorität bei“. Die hierzu entwickelten nationalen Programme sollen „insbesondere junge Menschen mit schlechteren Startchancen beruflich qualifizieren und ihnen Beschäftigungschancen eröffnen“. Die vorgeschlagene vertiefte Kooperation beider Länder dient, so die Erklärung weiter, „dem Ziel, neue Erkenntnisse und Erfahrungen für die jeweiligen nationalen Initiativen zu gewinnen und Möglichkeiten für gemeinsame Aktivitäten zu erschließen“.

### Die Ausgangslage: Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland und Frankreich

Die Arbeitsgruppe mit Experten aus beiden Ländern<sup>1</sup> hat zunächst die Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt für Jugendliche in Deutschland und Frankreich gegenübergestellt und spezifische Besonderheiten der beiden Berufsbildungssysteme diskutiert. So sind bei einem Vergleich der Arbeitslosenquoten zwischen Deutschland und Frankreich Besonderheiten zu beachten: In der Bundesrepublik werden Jugendliche, die bei den Arbeitsämtern als Bewerber um einen betrieblichen Ausbildungsplatz gemeldet sind, nicht in der Arbeitslosenstatistik geführt. Des Weiteren werden rund 1,7 Mio. Jugendliche, die sich in einer dualen Berufsausbildung befinden, als Erwerbstätige gezählt. In Frankreich dagegen befindet sich die überwiegende Zahl der Jugendlichen in den entsprechenden Alterskohorten in einem schulischen Bildungs- bzw. Ausbildungssystem.

Da bei der Berechnung von Arbeitslosenquoten üblicherweise Erwerbspersonen als Basis herangezogen werden, fallen die Quoten für Deutschland niedriger aus als für Frankreich. Auf diese Quoten bezogen, stieg in beiden Ländern die Arbeitslosigkeit bei 15- bis 24-Jährigen in den 90er Jahren an und erreichte im Jahr 1997 ihren höchsten

Stand. In den folgenden Jahren ging sie in beiden Ländern wieder leicht zurück (siehe Tabelle).

Um vergleichbare Ausgangsdaten zu erhalten, verständigte sich die Arbeitsgruppe darauf, dass Quoten, die die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen in Beziehung zur Gesamtheit der Jugendlichen in der betreffenden Altersgruppe setzen, einen besseren Einblick in die Situation der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt in den beiden Ländern bieten. Als Bezugsjahr für den Vergleich der Programme wurde das Jahr 1999 gewählt. Auf dieser Berechnungsgrundlage ergab sich in den beiden Ländern eine vergleichbare Ausgangslage: Im Jahr 1999 lag der Anteil der arbeitslosen Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren in Frankreich bei 7,5 Prozent, in Deutschland bei 4,7 Prozent.<sup>2</sup>

## Die Programme in Deutschland

In Deutschland unterstützen zahlreiche gesetzliche Förderprogramme des Bundes und der Länder den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und die Phase der Berufsausbildung. Darunter fallen auch mehrere staatlich finanzierte befristete Programme zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Zur Förderung von Jugendlichen mit Startschwierigkeiten existieren Programme mit Regelfinanzierung. Die deutsch-französische Arbeitsgruppe untersuchte gemäß den Vorgaben der Gemeinsamen Erklärung vom 30.11.1999 das „Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher“ und die „Benachteiligtenförderung“ der Bundesanstalt für Arbeit.

### SOFORTPROGRAMM

Das Ende 1998 beschlossene Sofortprogramm war zunächst auf ein Jahr befristet und wurde 2000 und 2001 fortgesetzt. Jährlich standen zwei Mrd. DM zur Verfügung. 1999 haben rd. 176.000 Jugendliche an den verschiedenen Maßnahmen teilgenommen.<sup>3</sup>

Vor allem in den Artikeln 2 und 11 des Sofortprogramms sahen die Experten zwei innovative Ansätze in der Förderung von jungen Menschen:

*In lokalen und regionalen Projekten (Artikel 2) werden zur Erhöhung und Ausschöpfung des betrieblichen Lehrstellenangebots verschiedene Aktivitäten durchgeführt:*

- Entwickeln neuer Ausbildungsverbünde und Erweitern bestehender Verbünde;
- Gewinnen von Inhabern ausländischer Herkunft, Existenzgründern und neuen technologieintensiven Branchen, speziell im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik, für eine Berufsausbildung (z. B. im Ausbildungsverbund);
- Verbessern der Vermittlung junger Mädchen und Frauen in zukunfts- und technikorientierten Ausbildungsberufe mit unterproportionalem Frauenanteil und

### Arbeitslosenquoten bei den 15- bis 24-Jährigen in Prozent

	Deutschland	Frankreich
1990	5,6	19,1
1996	9,3	26,3
1997	10,2	28,1
1998	9,1	25,4
1999	8,5	26,6

Quelle: Perspectives de l'emploi de l'OCDE, Juni 2000

- Schaffen zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze für benachteiligte und ausländische Jugendliche.

Im Jahr 1999 wurden 268 Projekte gefördert und 9.028 zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze geschaffen. Die Entwicklung der Projekte zeigt ein günstiges Kosten-Nutzen-Verhältnis, denn die Zahl der neuen Lehrstellen stieg im Jahresverlauf überproportional zur Zahl der geförderten Projekte an. Da die Projekte zum Teil eine Laufzeit von bis zu drei Jahren haben, sind auch in den kommenden Jahren weitere wesentliche Beiträge zur Erhöhung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes zu erwarten.<sup>4</sup>

Jugendliche und junge Erwachsene, die wegen persönlicher Schwierigkeiten von Eingliederungsangeboten nicht erreicht werden bzw. diese nicht mehr annehmen, werden durch nachgehende Sozialarbeit/Jugendberufshilfe für die berufliche Bildung, Berufsvorbereitung oder Arbeitsaufnahme motiviert (Artikel 11). Träger, die diese Aufgabe übernehmen, erhalten finanzielle Mittel. Insgesamt wurden

Im Rahmen des Sofortprogramms werden

lokale und regionale Projekte zur Ausschöpfung und Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebots gefördert (Artikel 2),

Trainingsprogramme für noch nicht vermittelte Ausbildungsplatzbewerber und -bewerberinnen (Artikel 3, inzwischen aufgehoben) durchgeführt,

unvermittelten Ausbildungsplatzbewerbern und -bewerberinnen das erste Ausbildungsjahr in einem anerkannten Ausbildungsberuf in einer außerbetrieblichen Berufsbildungsstätte angeboten (Artikel 4),

Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, den Hauptschulabschluss bzw. einen vergleichbaren Schulabschluss nachzuholen (Artikel 5),

noch nicht ausbildungsgerechte Jugendliche auf die Aufnahme einer Berufsausbildung vorbereitet (Arbeit und Qualifizierung, Artikel 6),

Jugendliche ohne Berufsabschluss bis hin zum Abschluss eines Berufes nachqualifiziert und arbeitslosen Jugendlichen Zusatzqualifikationen vermittelt sowie Trainingsmaßnahmen angeboten (Artikel 7),

Lohnkostenzuschüsse für die Einstellung arbeitsloser Jugendlicher gewährt (Artikel 8),

längerfristig Arbeitslosen im Rahmen von Qualifizierungs- und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen zertifizierbare Teilqualifikationen vermittelt (Artikel 9),

Hilfen beim Übergang von Ausbildung in Beschäftigung gewährt (Artikel 10) und

besonders benachteiligte Jugendliche sozial betreut, um ihre Eingliederung in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu erleichtern (Artikel 11).

21.652 Jugendliche angesprochen und sozial betreut. Die Maßnahme ist geeignet, um besonders benachteiligte Jugendliche (wieder) in das Beschäftigungssystem zu integrieren und ihre dauerhafte soziale Ausgrenzung zu verhindern.<sup>5</sup>

### BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG

Die Benachteiligtenförderung durch die Bundesanstalt für Arbeit (nach SGB III) richtet sich an junge Menschen im Alter bis 27 Jahren, die als lernbeeinträchtigt oder sozial benachteiligt gelten (Verhaltensauffällige, Drogenabhängige, Straffällige), an ausländische Jugendliche mit Integrationsproblemen und an junge Erwachsene ohne (Berufs-)Abschluss. Dabei verfolgt die Bundesanstalt drei Förderziele:

- die Jugendlichen werden in berufsbildenden Schulen für die Aufnahme einer Berufsausbildung im Regelsystem der dualen Ausbildung vorbereitet.  
Die Maßnahmen richten sich an unterschiedliche Zielgruppen und dauern zwischen zwei und zwölf Monaten. Pro Jahr nehmen etwa 100.000 Jugendliche an einer Berufsvorbereitung teil. Für die Experten der binationalen Arbeitsgruppe war wichtig, dass auf diese Weise schul- und lernmüde Jugendliche angesprochen werden können, so dass sie ihren Schulabschluss nachholen oder eine berufliche Ausbildung beginnen können.
- Zur Unterstützung von Jugendlichen auf dem Weg zu einem erfolgreichen Berufsabschluss werden zum einen ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) in Form von Stützunterricht und sozialpädagogischer Begleitung angeboten (1999: 71.000 Teilnehmer). Zum anderen gibt es die Möglichkeit der Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE), bei der die Jugendlichen während der Ausbildung ebenfalls unterstützenden Unterricht und sozialpädagogische Begleitung erhalten (1999: 33.000 Jugendliche). In beiden Fällen werden individuelle Förderpläne entworfen. Die Arbeitsgruppe stellte als besonders positiv heraus, dass die Träger mit den lokalen Betrieben kooperieren und sich aufgrund dieser Nähe zur Wirtschaft eine höhere Chance für eine Übernahme in Erwerbstätigkeit bieten.
- Darüber hinaus werden zur Integration in den ersten Arbeitsmarkt Hilfestellungen für die Zeit der Arbeitssuche und die Anfangsphase der Berufstätigkeit angeboten (Übergangshilfen). So ermöglicht zum Beispiel die Maßnahme „Arbeiten und Qualifizierung“ den Jugendlichen, während eines regulären (befristeten) Arbeitsverhältnisses einen Hauptschulabschluss nachzuholen oder eine Berufsausbildung abzuschließen. Durch eine sozialpädagogische Begleitung kann dabei auf individuelle psychosoziale Probleme der Teilnehmer eingegangen werden. Die Arbeitsgruppe sah den Vorteil dieser Maßnahme darin, dass sie Jugendlichen mit schlechteren schulischen Voraussetzungen während einer Erwerbstätigkeit berufliche Qualifizierung ermöglicht.

### Beschäftigungs- und Ausbildungspolitik in Frankreich

Frankreich hat seit Beginn der 80er Jahre eine Reihe von Instrumenten zur besseren Eingliederung von Jugendlichen eingesetzt. Diese umfassen drei große Kategorien von Maßnahmen:

- duale Ausbildungsgänge
- Maßnahmen zur Unterstützung von Beschäftigung im nichtgewerblichen Sektor
- Instrumente in der beruflichen Bildung, die seit 1993 in der Hand der Regionalräte (Conseils régionaux) liegt.

Bis Ende 1999 nahm nahezu eine Million Jugendliche eines dieser öffentlichen Angebote zur Ausbildung oder Eingliederungshilfe wahr, und 39 Prozent der beschäftigten Jugendlichen hatten einen staatlich bezuschussten Arbeitsplatz.

Den Vorgaben des 74. deutsch-französischen Gipfels entsprechend evaluierte die Arbeitsgruppe die Programme „TRACE“ (TRajectoire d'ACCès à l'Emploi) und „Nouveaux services-emplois jeunes/NS-EJ“ („Neue Dienstleistungen – Beschäftigungsprogramm für Jugendliche“).

### DAS PROGRAMM „NS-EJ“

Mit dem Gesetz vom 16. Oktober 1997 über die Entwicklung von Aktivitäten zur Beschäftigung von Jugendlichen sollten „sozial nützliche Tätigkeiten“ geschaffen werden, um auf diese Weise insgesamt 350.000 Jugendlichen Berufserfahrung zu ermöglichen. Dies geschieht, indem den Jugendlichen Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor angeboten werden, die auf der Grundlage einer regionalen Bedarfsanalyse in verschiedenen Tätigkeitsfeldern geschaffen werden. Als Arbeitgeber kommen Gebietskörperschaften, staatliche Einrichtungen, gemeinnützige private Einrichtungen sowie das staatliche Bildungswesen und die nationale Polizei in Betracht. Diese Beschäftigungen stehen arbeitslosen Jugendlichen unter 26 Jahren (in bestimmten Fällen unter 30 Jahren) offen. Angestrebt wird, 20 Prozent der Jugendlichen aus städtischen Problemzonen mit dem Programm zu erfassen. Die staatliche Hilfe wird in Form eines Zuschusses für die neu geschaffenen Dienstleistungen gewährt, der 80 Prozent des Mindestlohns in Frankreich (SMIC) entspricht. Die privatrechtlichen Arbeitsverträge werden entweder auf unbestimmte Dauer oder für 60 Monate geschlossen. Eines der Hauptziele des Programms „NS-EJ“ liegt in der „Professionalisierung“ der Jugendlichen. In jeder Region wurde hierzu eine „Professionalisierungs-Plattform“ eingerichtet, die auf der Grundlage von regionalen Bedarfsanalysen Qualifizierungs- und Ausbildungsvorgaben für diese neuen Beschäftigungsmöglichkeiten festlegen und strukturieren soll.

*Bekämpfung  
der Jugend-  
arbeitslosigkeit  
hat Priorität*

Die Arbeitsgruppe sieht die Besonderheit des Programms in seiner Fähigkeit, neue Wege zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen im Rahmen der vom Programm geschaffenen neuen Dienstleistungen zu beschreiten. Wichtig ist, dass die erworbenen Fertigkeiten und beruflichen Erfahrungen zertifiziert werden, um auf dem Arbeitsmarkt anerkannt zu werden.

#### **DAS PROGRAMM „TRACE“**

Dieses Programm, das mit dem Gesetz vom 29. Juli 1998 zur Bekämpfung von Ausgrenzung eingeführt worden war, zielt auf eine dauerhafte berufliche Eingliederung von insgesamt 110.000 Jugendlichen zwischen 18 und 26 Jahren, die das Schulsystem ohne Berufsabschluss verlassen haben. Für mindestens die Hälfte der Jugendlichen soll das Programm zu einer dauerhaften Beschäftigung führen. Hauptmerkmal dieses Programms ist eine 18-monatige regelmäßige persönliche Betreuung dieser Jugendlichen auf dem Weg zur sozialen und beruflichen Eingliederung durch eine einzige Bezugsperson. Dabei werden verschiedene Maßnahmen kombiniert: Sie werden z. B. durch Betriebspraktika, befristete Verträge oder die vertretungsweise Übernahme von Aufgaben mit der beruflichen Situation vertraut gemacht oder sie erhalten Grundkenntnisse einer beruflichen Qualifikation. Durch dieses Programm, das bis Ende 1999 bereits 75.000 Jugendlichen zugute kam, konnten die Kontakte zwischen den Jugendlichen und den Betreuungsstrukturen intensiviert und das Betreuungsangebot (Unterkunft, Ausbildung, Gesundheit, Ausbildung, Arbeitsplatz usw.) ausgeweitet werden.

Die Arbeitsgruppe hebt bei diesem Programm besonders die langfristige Beziehung und kontrollierte Betreuung zwischen dem Jugendlichen und seinem Ansprechpartner hervor. Diese persönliche Beziehung beruht auf einer vertraglichen Vereinbarung des Jugendlichen mit seiner Bezugsperson auf der Grundlage eines gemeinsam erarbeiteten Eingliederungsprojekts. Es entsteht ein kohärenter zeitlicher Verlauf von Phasen der sozialen Wiedereingliederung und der Vor-Qualifikation bzw. der beruflichen Qualifizierung, der mit großer Wahrscheinlichkeit zu einem gesicherten Arbeitsplatz führt. Im Falle von Problemen bei der Eingliederung bietet ein Hilfsfonds zeitweise finanzielle Unterstützung.

#### **Impulse/Transfermöglichkeiten**

Nachdem die Programme gegen Jugendarbeitslosigkeit evaluiert und besonders erfolgreiche und innovative Maßnahmen ermittelt worden waren, prüfte die Arbeitsgruppe, wie vom 74. Deutsch-Französischen Gipfel vorgegeben, ob aus den jeweiligen Erfahrungen wechselseitiger Nutzen gezogen werden kann. Ziel war es, Impulse für die eigenen nationalen Programme und eventuelle Transfermöglichkeiten auszumachen.

Dementsprechend wurden von französischer Seite folgende deutsche Maßnahmen festgehalten, die Anregungen für die künftige Ausgestaltung französischer Programme geben können:

1. Lokale und regionale Projekte zur Ausschöpfung und Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebotes, die im Rahmen des Sofortprogramms initiiert und gefördert werden.
2. Berufsvorbereitung und ausbildungsbegleitende Hilfen, die im Rahmen der Benachteiligtenförderung der Bundesanstalt angeboten werden.
3. Ein Good-Practice-Center für die Benachteiligtenförderung, wie es zur Zeit im Bundesinstitut für Berufsbildung aufgebaut wird.

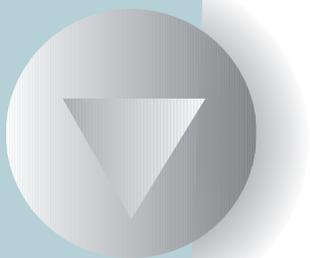
Die deutsche Seite sah neue Ideen und Möglichkeiten für die Gestaltung deutscher Programme und Maßnahmen vor allem in folgenden Komponenten der französischen Programme:

1. Intensive und kontinuierliche Betreuung benachteiligter Jugendlicher über einen Zeitraum von 18 Monaten, wie sie durch TRACE gewährleistet wird.
2. Beschäftigungsbegleitende Qualifikationen im Rahmen von NS-EJ, die Jugendlichen berufliche Erfahrungen vermitteln und zur Entwicklung neuer Berufsfelder beitragen sollen. In Deutschland könnten sich nach diesem französischen Beispiel vor allem für benachteiligte Jugendliche neue Qualifizierungsmöglichkeiten ergeben.
3. Betreuung von Jugendlichen durch junge Betreuer, die arbeitslos sind und für diese Dienstleistungsaufgabe neu eingestellt werden. Nach französischem Beispiel (TRACE) könnten auf diesem Wege auch in Deutschland vor allem benachteiligte Jugendliche sozial betreut und gleichzeitig die Jugendarbeitslosigkeit abgebaut werden.

Die Arbeitsgruppe hat die erarbeiteten Ergebnisse der Bonner Arbeitssitzung in einem gemeinsamen Papier festgehalten, das über eine binationale Kommission an die politisch Verantwortlichen weitergegeben wurde. ■

#### *Anmerkungen*

- 1 Mitglieder der Arbeitsgruppe von französischer Seite: Didier Gélot (DARES), Christiane Jouan (DILJ), Bernard Simonin (CEE); Mitglieder von deutscher Seite (BIBB): Thomas Bausch, Michael Friedrich, Hans-Joachim Kissling, Dr. Friedel Schier; Koordination: Oliver Stumpf (Büro II des Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten)
- 2 Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, Jahresdurchschnitt; Statistisches Bundesamt
- 3 Daten: Dietrich, H.: IAB Werkstattbericht, Nr. 3, 26. 02. 2001  
Vgl. dazu auch: Friedrich, M.; Troltsch, K.; Westhoff, G.: Das Sofortprogramm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit zeigt Wirkung. Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung des BIBB. In: BWP 28 (1999) 6, S. 5-10
- 4 So konnte im Rahmen der 1999 gestarteten Projekte die Zahl der mobilisierten Ausbildungsplätze bis Ende Dezember 2000 noch weiter auf 14.245 erhöht werden.
- 5 Nach einer Befragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung mündeten 11 % der Jugendlichen, die 1999 und 2000 von Sozialarbeitern und Pädagogen betreut wurden, in eine betriebliche Ausbildung ein, 19 % hatten eine Erwerbstätigkeit aufgenommen, 22 % haben eine andere Maßnahme begonnen, und 31 % waren arbeitslos. In: Dietrich, H.: IAB Werkstattbericht, Nr. 3, 26. 02. 2001



## Wie weiter nach TRANSFORM? Erfolgreiche Hilfe zur Transformation der Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa

► Im September 1992 erhielt das BIBB vom Bundesministerium für Bildung und Forschung die Aufgabe, im Rahmen des Beratungsprogramms TRANSFORM der Bundesregierung Maßnahmen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in den Staaten Mittel- und Osteuropas durchzuführen, zu begleiten und zu evaluieren. Der Beitrag berichtet über Erfahrungen aus dem mittlerweile in der Abschlussphase befindlichen Vorhaben und zeigt Perspektiven der weiteren Zusammenarbeit auf. Insbesondere wird ein Pilotprojekt vorgestellt, das die Erfahrungen aus TRANSFORM für künftige Beratungsleistungen des BIBB nutzbar machen wird.

### Ausgangslage und dringende Aufgaben

Die Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa war Anfang der 90er Jahre überwiegend schulisch geprägt (theoretischer Schulunterricht, teils ergänzt durch Schulwerkstätten) und erfuhr durchweg eine geringe soziale Wertschätzung. Gleichzeitig gab es jedoch auch Bestrebungen, der Berufsbildung eine größere Wirtschaftsnähe zu geben, neue gesetzliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die Berufsbildungsforschung (neu) aufzubauen und vor allem nationale Verzeichnisse von Ausbildungsberufen zu entwickeln bzw. vorhandene Standards grundlegend zu überarbeiten und Berufe neu zu schneiden. An diese Bestrebungen konnten die Beratungsleistungen des BIBB anknüpfen. Verfolgt wurde dabei ein ganzheitlicher Ansatz: Statt isolierter Einzelaktionen wurden die verschiedenen Projekte und Maßnahmen in einen systemischen Zusammenhang gestellt, um zur Stabilisierung begonnener Reformentwicklungen beizutragen. Weitere Förderziele waren: Orientierung am Bedarf des Partnerlandes, Praxisbezogenheit, Langfristigkeit und Flexibilität sowie die Ergebnisorientiertheit und das Bemühen um Nachhaltigkeit von Arbeitsergebnissen.

Der Abbau des hohen Maßes an Zentralisierung, die Abschaffung einseitiger ideologischer Leitwerte, das Zurückdrängen des staatlichen Bildungsmonopols im gesamten wie im Berufsbildungswesen erfolgten teilweise in relativ kurzer Zeit. Die Lösung anderer grundsätzlicher Aufgaben wie die Ausrichtung der Berufsbildung auf die Bedürfnisse der Marktwirtschaft, die Wiederbelebung über Jahrzehnte verschütteter, aber letztlich bewährter Traditionen der handwerklichen Ausbildung, die Vermittlung solcher beruflicher Qualifikationen, die Anschluss an fortgeschrittene Technologien und neue Arbeitsorganisationsformen in der westlichen Welt ermöglichen, sowie die engere Anlehnung an Niveau und Qualifikationsprofile in wichtigen westlichen Referenzstaaten bedurften einer längeren Zeitspanne.



**BERND HOENE**

*Dr. sc. oec., ehem. Leiter des Arbeitsbereichs „Mittel- und Osteuropa, außereuropäische Länder, Vergleiche, Unterstützung“ im BIBB; jetzt im Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin*



**GABRIELA HÖHNS**

*Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Mittel- und Osteuropa, außereuropäische Länder, Vergleiche, Unterstützung“ im BIBB*



Auszubildende erstellen im aus TRANSFORM-Mitteln eingerichteten Lernbüro im Berufspädagogischen College Kiew Prospekte ihrer fiktiven Firma, die im Rahmen des europäischen Übungsfirmenrings Europen sogar Aussenhandel betreibt.

## Ziele und Schwerpunktsetzungen

Die Berufsbildungsberatung des BIBB zielte darauf, die Entwicklung *handlungs- und praxisorientierter Formen der Aus- und Weiterbildung* und neuer beruflicher Qualifikationsprofile zu unterstützen. Unternehmen, Kammern und Verbände beteiligten sich – teils erstmals in der Geschichte des jeweiligen Landes – an der Gestaltung der Berufsbildung, indem sie zunehmend aktiv Einfluss auf die Bestimmung mittel- und längerfristiger Qualifikationsanforderungen (Kompetenzprofile) in ihrer Branche nahmen. Somit wurde gefördert, dass Wirtschaft und Berufsbildung auf ihrem Reformweg den notwendigen ständigen Dialog intensivierten. Die Beratung berücksichtigte zugleich, dass Gewerkschaften in Mittel- und Osteuropa künftig stärker eine gleichberechtigte Rolle als Sozialpartner in der Berufsbildung spielen sollen.

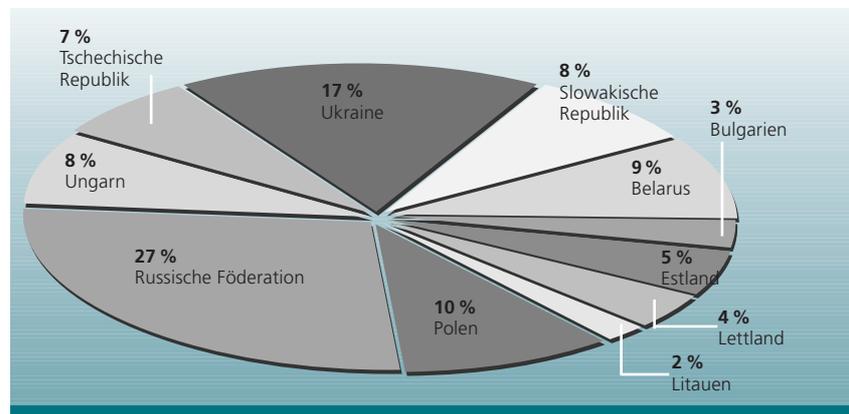
Impulse für den Aufbau mittelständischer Strukturen wurden dadurch gegeben, dass zum Beispiel Absolventen beruflicher Aus- und Fortbildungsgänge (oder Umschulung) gezielt qualifiziert wurden, um selbst kleine Unternehmen oder Handwerksbetriebe zu gründen und Arbeitgeber zu werden.

In sektoraler Hinsicht lag der Schwerpunkt sowohl auf Projekten zur Entwicklung bzw. Modernisierung kaufmännisch-verwaltender Berufe als auch auf Projekten im gewerblich-technischen Sektor und im Handwerk, wo zugleich eine Integration moderner und umweltfreundlicher Technik in die Berufsbildung angestrebt wurde. Daneben wurde eine Reihe von sektorübergreifenden Aufgaben geleistet (fachliche Beratung zur Systementwicklung, Unterstützung beim Aufbau von Berufsbildungsinstituten, Unterstützung bei der Ausarbeitung oder Überarbeitung von Listen nationaler Berufsklassifikationen/Verzeichnisse der Ausbildungsberufe). Die deutsche Beratungshilfe war in hohem Maße bedarfsorientiert und griff von den Partnerstaaten artikulierte Nachfrage nach speziellen Themen auf.

Neben inhaltlichen Prioritäten und sektoralen Schwerpunkten waren durch das für die Koordination des TRANSFORM-Programms verantwortliche Ressort (zunächst Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, zuletzt Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) für einige Flächenstaaten, nämlich Russland, Polen und die Ukraine, regionale Schwerpunkte („Schwerpunktregionen“) festgelegt. Diese galten auch für die Ansiedlung von Berufsbildungsprojekten. Durch den Aufbau länderübergreifender Kooperationsnetze wurden zudem Voraussetzungen für einen breiten Transfer von Ergebnissen geschaffen. Neben der Ost-West-Zusammenarbeit konnten Impulse für die (Wieder-)Belebung der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Staaten Osteuropas und für die Nutzung von Synergieeffekten gegeben werden, was angesichts knapper Fördermittel von großer Bedeutung war.

Gleichfalls wurden Synergieeffekte genutzt durch eine Vernetzung mit Aktivitäten der Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG), der Stiftung für wirtschaftliche Entwicklung (SEQUA), dem Verein Handwerker und Handwerkerinnen am Europäischen Haus, gtz, Beratungsunternehmen, Stiftungen u. a. Ferner realisierte das BIBB vielfältige Abstimmungen sowie die gezielte gegenseitige Information mit solchen inter- bzw. supranationalen Institutionen, die sich ebenfalls in der Unterstützung der Berufsbildungsreformen in Mittel- und Osteuropa engagieren, vor allem mit der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF), Turin, weiterhin mit dem CEDEFOP, UNEVOC, teils auch mit Berufsbildungsinstituten in EU-Staaten. Dadurch sind leistungsfähige Netzwerke entstanden, die für ähnliche Aufgaben genutzt werden können.

Von Anfang an waren auf der Seite der Partnerländer jene Institutionen in die Zusammenarbeit eingebunden, die auf der Makroebene für die Berufsbildung verantwortlich sind: die Bildungsministerien und die in den meisten MOE-Ländern existierenden Berufsbildungsinstitute. Gemeinsam mit



Anteil der einzelnen mittel- und osteuropäischen Staaten am gesamten finanziellen Fördervolumen für die Länderprogramme von 1993 bis 2001

ihnen wurden die Arbeitsschwerpunkte festgelegt und die modellhaften Berufsbildungsprojekte konzipiert. Sie bestimmten die Auswahl der Einrichtungen, wo die Projekte angesiedelt wurden, und bereiteten das Arbeitsfeld vor. Auch sorgten sie für die Einbindung von Betrieben als Praxispartner. Die Ministerien bzw. Institute begleiteten die



Die Vorstellung des aus TRANSFORM-Mitteln in Weißrussland eingerichteten SPS-Modell-Labors vor zahlreichen Vertretern der Wirtschaft und der Presse ist aufgrund ...

Modellprojekte durch Forschung und koordinierten Projektnetzwerke der zu beteiligenden Institutionen. Mit ihrer Unterstützung wurde auch eine landesweite Verbreitung von Projektergebnissen angestrebt und in vielen Fällen, besonders in den flächenmäßig kleineren Staaten, auch erreicht. In mehreren Projekten gelang sogar eine Ergebnisverbreitung über die Staatsgrenzen hinaus und die Schaffung transnationaler Netzwerke.

Mit insgesamt rd. 44,2 Mio. DM wurden von 1993 bis 2000 elf Staaten im Förderprogramm unterstützt: Belarus, Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Polen, Russische Föderation, Slowakische Republik, Tschechische Republik, Ungarn und die Ukraine. Gemessen am Umfang der eingesetzten Fördermittel, wurde – stets in enger Absprache mit dem BMBF – der besondere Schwerpunkt auf die Russische Föderation, die Ukraine und Polen gelegt.

## Gewonnene Erfahrungen

Die Kooperation war für alle Beteiligten ein spannender Lern- und Erfahrungsprozess. Die wichtigste Erfahrung ist, dass, entgegen mancher ursprünglicher Erwartung, die in Gang zu setzenden Transformationsprozesse der beruflichen Bildung langwierig sind. In der Zusammenarbeit, besonders bei der fachlichen Systemberatung und bei der Durchführung von Modellprojekten, ist ein mehrjähriger Zeithorizont zu veranschlagen. In diesem Zusammenhang wurde ein großer Zuwachs an interkultureller Kompetenz,

d. h. das Kennenlernen soziokultureller und mentalitätsgeprägter Verhaltens-, Denk- und Entscheidungsformen der Expertinnen und Experten in Mittel- und Osteuropa, wiederholt von den Beteiligten auf der deutschen Seite als sehr wichtiger Erfahrungsgewinn herausgestellt.

Die deutschen Projektdurchführer trafen in den mittel- und osteuropäischen Ländern auf ihnen vorher kaum bekannte Berufsbildungssysteme und auf kompetente Partner. Die deutsche Seite erhielt Informationen, wie in Osteuropa Schule und Betrieb in der Berufsbildung kooperieren und Probleme lösen. Durch den Vergleich konnte auch die Berufsbildung in Deutschland aus einer neuen Perspektive gesehen werden. Über den engeren Zusammenhang von Berufsbildungsk Kooperation hinaus sind schließlich die Impulse hervorzuheben, die durch die TRANSFORM-Projekte für die geschäftliche Zusammenarbeit, die Förderung des Markteintritts deutscher Unternehmen in Mittel- und Osteuropa, gegeben wurden. Osteuropäische Partner lernten Produkte und Leistungen der deutschen Wirtschaft kennen, was die Exporte deutscher Unternehmen förderte.



... aber gelungen (Direktor des weißrussischen Berufsbildungsinstituts RIPO, Herr Prof. A. Schkljar), im Hintergrund: Kollegen aus Łomża/Polen, von wo die SPS-Module nach Weißrussland transferiert worden waren.

Persönliche Kontakte, die im mittel- und osteuropäischen Raum wesentlich größere Bedeutung haben als im Westen, bestehen zwischen den deutschen Projektpartnern und den Modellprojekten weiter. Das in den vergangenen Jahren entstandene gegenseitige Vertrauen und die gemeinsamen Erfahrungen werden in der zukünftigen Zusammenarbeit, an der alle Partnerstaaten Interesse äußern, von großem Vorteil sein.

Zu einem frühen Zeitpunkt der Zusammenarbeit im Rahmen von TRANSFORM hat das Bundesinstitut Kooperationsvereinbarungen mit Berufsbildungsinstituten in mittel- und osteuropäischen Staaten, mit dem IRPO (Russland), dem RIPO (Weißrussland), dem SIOV (Slowakei), dem VUOS, jetzt NUOV (Tschechische Republik) und dem NIVE (Ungarn) abgeschlossen, um der Zusammenarbeit eine



noch festere Grundlage zu geben. Diese Verträge werden zum gegenwärtigen Zeitpunkt revidiert und neu gefasst. Dabei werden, aufbauend auf den bisher entstandenen vertrauensvollen Beziehungen, Wegweiser für die künftige Zusammenarbeit mit unseren osteuropäischen Partnerinstituten gesetzt.

## Perspektiven für die Fortsetzung der Zusammenarbeit

Die Ergebnisse der TRANSFORM-Projekte sind umfassend dokumentiert.<sup>1</sup> Auf der Grundlage dieses Materials eröffnet sich ein interessantes Feld für künftige Kooperation mit allen Ländern, die in ihr Berufsbildungssystem verstärkt Elemente dualer Ausbildung einführen wollen, und auch für künftige Forschung, etwa auf dem Gebiet der Transformations- und der Transfer-Forschung.

Um Erfahrungen aus den TRANSFORM-Projekten für künftige Beratungsleistungen des BIBB nutzbar zu machen, beginnt im Jahr 2001 ein Forschungsprojekt „Weiterentwicklung von Instrumenten für Berufsbildungsberatung im Ausland auf der Grundlage einer Nachhaltigkeitsanalyse von TRANSFORM-Projekten“. Die bislang durchgeführten Evaluationen einzelner TRANSFORM-Projekte nahmen die angewandten Verfahren und Instrumente, die Projektgestaltung und -organisation und, soweit vorliegend, die (Teil-)Ergebnisse in den Blick und wurden projektbegleitend durchgeführt. Nachhaltigkeit wurde daran gemessen, ob Aussicht bestand, dass die mit dem Projekt erreichten Innovationen ohne fremde Hilfe dauerhaft weitergeführt wurden.

Gemäß der neueren Forschung ist unter Nachhaltigkeit ein sehr komplexes Phänomen zu verstehen, das neben den geplanten auch ungeplante Wirkungen erfasst, welche sich zu den Zielen des Projekts konform oder aber auch diskonform verhalten können. Diese Wirkungen manifestieren sich im Wesentlichen erst nach dem Förderende, beruhen jedoch auf dem Fundament der während der Förderlaufzeit geschaffenen materiellen und immateriellen Strukturen.<sup>2</sup> Zur Bestimmung der in diesem umfassenden Sinne nachhaltigen Wirkungen der TRANSFORM-Projekte wird im Forschungsprojekt ein in der Evaluationsforschung entwickeltes Analyseraster zugrunde gelegt<sup>3</sup>, das bislang nur an Projekten in Entwicklungsländern erprobt wurde und jetzt unter Bezug auf die Expertise externer Partner (Mitarbeiter des russischen „Schwester“-Instituts des BIBB,

des IRPO) an die Bedürfnisse der Evaluation von TRANSFORM-Projekten angepasst wird. Nachdem die langfristig erreichten Ziele anhand dieses Rasters umfassend dokumentiert, die Veränderungen seit dem Förderende festgestellt und die von den Projekten jeweils ausgehenden Wirkungen analysiert wurden, werden diese Wirkungen in einen ursächlichen Zusammenhang mit der Projektgenese und -planung gestellt. Um den Faktor der Subjektivität bei der Einschätzung zu reduzieren, ist ein abschließender Workshop mit Wissenschaftlern aus der Evaluationsforschung geplant. Hier sollen die Ergebnisse bewertet und mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge herausgearbeitet werden. Die bei der Evaluation von Beratungsprojekten in Entwicklungsländern erstellten „Projektprofile“, d. h. Zusammenfassungen der Evaluationsergebnisse auf einer sehr hohen Abstraktionsebene, sind ein Vergleichs-

*Forschungsprojekt macht Erfahrungen  
aus TRANSFORM-Projekten  
für künftige Beratungsleistungen des  
BIBB nutzbar*

maßstab für die Profile der TRANSFORM-Projekte. Wenn die durchgeführten Beratungsmaßnahmen ähnlich sind und ungeachtet der für Transformationsländer typischen Besonderheiten gleiche oder sehr ähnliche Ergebnisse zu verzeichnen sind, kann mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass die Wirkungen der Beratungen des BIBB in Osteuropa ihre Ursachen in den Projektmaßnahmen haben. Das erlaubt Empfehlungen für die künftige Berufsbildungsberatung. Falls bei ähnlichen Beratungsmaßnahmen deutlich unterschiedliche Ergebnisse entstanden sind, sind analog zu gestaltende Evaluationen weiterer TRANSFORM-Projekte notwendig, um die Zusammenhänge zu klären.

Dieses Forschungsprojekt, das erste dieser Art im BIBB, ist ein Pilotprojekt in mehrfacher Hinsicht. Nicht nur handelt es sich um die erste seit langem geforderte summative Evaluation von einem TRANSFORM-Projekt.<sup>4</sup> Hier erprobt das BIBB erstmals einen Evaluationsansatz, der in der deutschsprachigen Forschung und Praxis (BMZ, gtz) bereits weite Anerkennung gefunden hat, jedoch noch nie in einem Transformationsland angewendet wurde. Ferner wird erstmals ein Forschungsprojekt des BIBB in enger Kooperation mit einem ausländischen Berufsbildungs-Institut durchgeführt.

Für weitere Maßnahmen der Zusammenarbeit mit den Staaten Mittel- und Osteuropas gibt es bereits eine Vielzahl von Themenvorschlägen. Dazu gehört z. B. die gemeinsame Arbeit zur *Entwicklung von Instrumenten zur Sicherstellung der Nachhaltigkeit von Berufsbildungsmaßnahmen*: Statistiken, Berufsbildungsbericht, Methoden der Früherkennung von Qualifikationsbedarf. In diesem Bereich sind besonders die Observatorien der ETF (European Training Foundation, Turin) in den Nachfolgestaaten der früheren Sowjetunion aktiv. Auch über Fragen der Finanzierung von Berufsbildung könnte ein internationaler Informationsaustausch eingerichtet werden. In diesem Rahmen kann auch eine praktische Umsetzung innovativer Finanzierungskonzepte beobachtet und untersucht werden. Besonders in den Nachfolgestaaten der früheren Sowjetunion sind infolge der notorisch knappen Bildungshaushalte die Schulen häufig gezwungen, sich u. a. durch den Verkauf von Werkstücken der Auszubildenden selbst zu finanzieren.

Interesse an der *Erarbeitung neuer Berufsprofile für die Aus- und Weiterbildung* in Zusammenarbeit mit dem BIBB besteht

- bei Partnern in den MOES und den Nachfolgestaaten der früheren Sowjetunion in länderübergreifenden Innovationsvorhaben im Ausbildungsbereich (aktuell: Mechatro-

niker, Einbeziehung in länderübergreifende Neugestaltung von Berufen im Transportgewerbe, künftig auch von Berufen im Hotel- und Gaststättengewerbe – zu letztgenanntem Bereich sind bereits Projektvorarbeiten geleistet: Polen, Russland, Ukraine – und andere)

- speziell in den EU-Beitrittsländern bei der Entwicklung von „Europa-orientierten“ Fortbildungsberufen, die an entstandene nationale Ausbildungsberufe anknüpfen (Beispiele: European Welding Engineer, „Europasekretärin“)
- bei allen TRANSFORM-Partnerländern auf dem Gebiet der Einführung bzw. Modernisierung der an die Fachkräfteausbildung anschließenden Fortbildung, zum Beispiel Meisterqualifizierung<sup>5</sup>, wobei im Rahmen des TRANSFORM-Programms bereits in einigen Projekten Erfahrungen gesammelt wurden

Thematisch eng damit verbunden ist die in mehreren Ländern Mittel- und Osteuropas in der Diskussion stehende Neugestaltung der Leistungsbewertung (Prüfungsformen/assessment), des Prüfungswesens und der Zertifizierung.

In gegenwärtig im Aufbau befindlichen neuen Beratungsprojekten könnten die Erfahrungen aus TRANSFORM genutzt werden, etwa in den Ländern Südafrika, Vietnam oder Brasilien. ■

#### Anmerkungen

1 Vom BIBB im Rahmen des TRANSFORM-Programms u. a. veröffentlichte Publikationen:

- Jahresprogramme TRANSform – Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa. Aufgaben, Maßnahmen und Projekte im TRANSFORM-Programm. Erscheinungsweise: jährlich, 1994–1999
- Informationsdienst TRANSform „Informationen zur Aus- und Weiterbildung in Mittel- und Osteuropa“, 1993–1997 mit jeweils thematischem Schwerpunkt
- Zahlreiche Einzelveröffentlichungen, z. B. Hoene, B.: Unterstützung der Transfor-

mation beruflicher Bildung in Mittel und Osteuropa – Erfahrungen des BIBB aus dem TRANSFORM-Programm. In: BWP 29 (2000) 3, S. 35–40

2 Vergleiche etwa die multidimensionale Nachhaltigkeitskonzeption in: Stockmann, R.: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Opladen 1996

3 Für die jeweiligen Untersuchungsbedingungen modifizierte Analyseraster sind beispielsweise in folgenden Quellen dokumentiert:

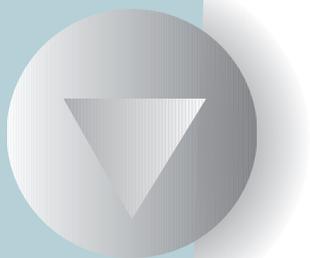
- Analyseraster zur Erhebung der Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. In:

Stockmann, R.: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Opladen 1996

- Analyseraster: Leitfaden für die Prüfung, Planung und Fortschrittskontrolle von Berufsbildungsprojekten. In: Stockmann, R.; Kohlmann, U.: Transferierbarkeit des dualen Systems – Eine Evaluation dualer Ausbildungsprojekte in Entwicklungsländern. Diskussionsbeiträge und Materialien zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, Band 13, Hrsg.: GTZ GmbH, Eschborn. Berlin 1998

4 Laur-Ernst, U.: Kooperative Evaluation der Zusammenarbeit. In: Gemeinsame Präsentation von Ergebnissen der deutsch-russischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung, Moskau 20.–22. November 1994. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin/Bonn: Dezember 1995/Januar 1996

5 Vgl. hierzu auch den nachfolgenden Beitrag von Andrea Zimmermann zur Handwerksausbildung in Russland, die im laufenden Jahr noch durch Meisterkurse ergänzt werden soll.



## Handwerksförderung durch Berufsbildung in Russland Ein Modellprojekt verändert das Moskauer Ausbildungssystem

► In Russland erschwert das weitgehende Fehlen kleiner und mittlerer handwerklicher Unternehmen die Entwicklung marktwirtschaftlicher Strukturen. Eines der Haupthemmnisse bei der Herausbildung einer breiten handwerklichen Unternehmerschaft ist die mangelnde fachliche Qualifikation. Hier setzt das 1994 von der Handwerkskammer Düsseldorf initiierte Modellprojekt „Handwerksförderung durch Berufsbildung in Russland“ an. Das im Rahmen des TRANSFORM Beratungsprogramms vom Bundesinstitut für Berufsbildung geförderte Projekt wurde im vergangenen Jahr mit bemerkenswertem Erfolg abgeschlossen.

Im Gegensatz zu den meisten ostmitteleuropäischen Reformländern, wo Refugien freier handwerklicher Tätigkeit auch unter sozialistischen Vorzeichen Bestand hatten und zu Beginn der Neunzigerjahre wichtige Anknüpfungspunkte bei der Herausbildung marktwirtschaftlicher Strukturen boten, war das russische Handwerk der Sowjetideologie nahezu vollständig zum Opfer gefallen. Die Eliminierung war so radikal, dass Handwerksbetriebe als wirtschaftliche Akteure nicht mehr vorkamen – weder in der Realität noch im Bewusstsein der Menschen. Eine Ausnahme bildete lediglich der schmale Bereich des Kunsthandwerks, bei dem jedoch eher die künstlerische als die handwerklich-gewerbliche Komponente dominierte. Remeslo – der russische Begriff für Handwerk – war, wo nicht synonym für Kunsthandwerk, einseitig negativ besetzt, verbunden mit dem Niveau von Hilfsarbeiten, rückständiger Produktionsform oder gar „Pfusch“. Das Sozialprestige eines Handwerks war dementsprechend auf der untersten Skala angesiedelt, als Remeslennik, als Handwerker tituliert zu werden, eine Beleidigung.

Während also Russland zur Beschleunigung des Transformationsprozesses und zum Aufbau marktwirtschaftlicher Strukturen einen Existenzgründerschub im Bereich des kleinen und mittleren Unternehmertums dringend benötigte, waren die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und mentalen Voraussetzungen hierfür gerade in dem wegen seiner hohen Wertschöpfungsquote wichtigen Bereich des produzierenden Gewerbes denkbar ungünstig.<sup>1</sup>

### Umfassendes Strukturförderkonzept

Um einen wirksamen Beitrag zur Unternehmerentwicklung in Russland zu leisten, entwickelte die Handwerkskammer (HWK) Düsseldorf ein umfassendes Gewerbeförderkonzept, das auf die *modellhafte Entwicklung von Selbsthilfestrukturen mit zwei parallel verfolgten Stoßrichtungen* setzte: (1) Unternehmensförderung durch Aufbau überbetrieb-



**ANDREA ZIMMERMANN**

Abteilungsleiterin der Handwerkskammer Düsseldorf, Projektmanagement und Projektkoordination der Moskau-Projekte der Handwerkskammer Düsseldorf



Impressionen aus dem praktischen Unterricht der Tischler am Berufszentrum Nr. 331 in Moskau

licher Strukturen in Gestalt einer Moskauer Handwerkskammer und (2) Nachwuchsförderung durch Aufbau einer Handwerkerschule. Es ist von elementarer Bedeutung für die Projektkonzeption, die Projektdurchführung, die Projektergebnisse wie auch die sich abzeichnende weitere Entwicklung, beide Fördersegmente als wechselseitig sich befruchtende und stimulierende *Teile eines Gesamtkonzepts* zu betrachten.<sup>2</sup>

## Probleme des Berufsbildungssystems

Das Problem der handwerklichen Ausbildung in Russland ist nicht, wie die russischen Partner zunächst meinten, ein primäres Problem veralteter Lehrwerkstätten und fehlender Ausbildungswerkzeuge/-materialien. Das eigentliche Problem der handwerklichen Ausbildung in Russland liegt tiefer, nämlich im *russischen Berufsbildungssystem selbst*, das doppelt ideologisch geprägt war. Zum einen manifestierte sich in ihm ein Verständnis von Handwerksausbildung als einer Berufsausbildung auf niedrigem Niveau, das hohe fachliche Qualifikation in der Handwerksausbildung gar nicht anstrebte.<sup>3</sup> Klassische Handwerksberufe – wie etwa der des Frisörs –, in denen eine qualifizierte Ausbildung erfolgte, wurden folglich nicht als Handwerksberufe begriffen, sondern der Sphäre der Dienstleistungsberufe zugeordnet. Zum anderen bot die (gleichfalls ideologisch begründete) einseitige Ausrichtung des russischen Bildungssystems auf Industriebedarfe und die damit einhergehende Hyperspezialisierung für handwerkliche Ausbildung keinen Raum. Ausgebildet wurde in Industrie- nicht in Handwerksberufen und damit am Bedarf der Anfang der Neunzigerjahre sich herausbildenden Handwerksbetriebe vorbei.

## Adaptiver Ansatz

Vor diesem Hintergrund kam es zunächst wesentlich darauf an, den russischen Partnern eine Vorstellung von Handwerk, handwerklicher Tätigkeit und handwerklicher Ausbildung zu vermitteln, um in einem zweiten Schritt unter Berücksichtigung der besonderen russischen Gegebenheiten gemeinsame Zielvorstellungen zu entwickeln. Ein Transfer der dualen Form der beruflichen Ausbildung war dabei ebenso wenig intendiert wie eine bloße Übertragung deutscher Ausbildungsordnungen. Vielmehr ging es darum, modellhaft Berufsbilder zu entwickeln, die sich (1) am Bedarf russischer Handwerksbetriebe orientierten, sich (2) innerhalb des bestehenden Berufsbildungssystems praktisch erproben und integrieren ließen, dabei aber (3) Möglichkeiten eröffneten, die bisherige, weitgehend verschulte Form der beruflichen Ausbildung zu lockern und gegenüber den neu entstehenden Handwerksbetrieben zu öffnen, um auf diese Weise der Entwicklung dualer Strukturen den Weg zu ebnet.

## Kooperative Zusammenarbeit

Mit diesem Ansatz wurde im Bereich der handwerklichen Berufsbildung in Moskau ein völlig neuer Weg beschritten. Der Erfolg des Projekts hing daher entscheidend davon ab, Projektziel und Projektgestaltung für die russischen Partner nachvollziehbar zu machen und sie in alle Projektphasen (Planung, Vorbereitung, Durchführung, Nachbetreuung) als gleichberechtigte Partner einzubeziehen. Je höher der Grad an Verständnis, Akzeptanz und Identifikation, desto leichter die Überwindung von Widerständen, desto höher die Motivation und desto größer die Aussicht auf Nachhaltigkeit – das war die Philosophie.

## Inhaltliche Ausgestaltung

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung stand zunächst die Bestimmung der für die Berufsbildungsarbeit vorgesehenen Berufe im Vordergrund. Da der in Moskau boomende Marktsektor der Wohnungs- und Gebäuderenovierung künftigen Absolventen auf absehbare Zeit ein Arbeitsfeld bieten würde und die personelle, räumliche sowie ausstattungsmäßige Situation der für die Projektarbeit vorgesehenen PTU 47 eine Konzentration auf den Ausbausektor zuließ, fiel die Entscheidung auf die Berufe Tischler, Fliesen-/Mosaikleger, Maler/Designer sowie Stuckateur/Restaurator<sup>4</sup>. Um die Ausbildung in diesen Berufen auf ein höheres Niveau zu heben und sie vom geringen Qualifikationsstandard der einseitig industrieorientierten, praxisfernen und theorielastigen PTUs abzugrenzen, wurde auf der Grund-

lage des russischen Gesetzes „Über die Bildung“ von 1992 mit dem „Berufslyzeum für Handwerker“<sup>45</sup> ein neuer schulischer Modelltyp entwickelt und die Projektschule, die PTU 47, in das Berufslyzeum für Handwerker Nr. 331 umgewandelt.<sup>6</sup>



Übergabe der Meisterbriefe durch den Präsidenten der Handwerkskammer Moskau, Herrn Rusajkin, an die neuen Meister des Berufslyzeums. Von links nach rechts: Frau Gorskaja, Stuckateurmeisterin, Frau Frolowa, Malermeisterin, Herr Rusajkin, Präsident der Handwerkskammer Moskau, Frau Shirowa, Fliesenlegermeisterin; im Vordergrund: Herr Ivanow, Tischlermeister am Berufslyzeum Nr. 331 in Moskau

Durch die neue Rechtsform erhalten die Schüler des Berufslyzeums den Abschluss der russischen Mittelschule und eine Berufsqualifikation, die sich am westeuropäischen Niveau orientiert. Als „Zentrum lebenslangen Lernens“ – so die vollständige Bezeichnung des Berufslyzeums Nr. 331 – hat die Schule zudem den Auftrag, Fort- und Weiterbildungsangebote für Handwerker zu entwickeln und durchzuführen. Und schließlich hat die Schule als Modelleinrichtung des Moskauer Bildungskomitees den Auftrag, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Schulleiter, Lehrer und Meister anderer Moskauer Lehreinrichtungen auszurichten. Grundsätzlich neu war auch die Einbindung der Moskauer Handwerkskammer, deren Mitsprache in den sie betreffenden Fragen der Ausbildung im Statut des Berufslyzeums verankert wurde. Die auf diese Weise vollzogene Vernetzung diente der angestrebten stärkeren Rückkopplung zwischen Berufsausbildung und Ausbildungsanforderungen der Betriebe.

Für die Ausbildung in den vier Modellberufen wurde ein zweistufiges modulares System entwickelt, das auf der ersten Stufe nach einer dreijährigen Ausbildung zum Gesellenabschluss führt. Nach Absolvierung eines vierten, einjährigen Kurses kann die Qualifikation zum Meister/Manager im Handwerk erworben werden.

Da die Übertragung des dualen Systems der beruflichen Ausbildung nicht als realistische Option angesehen wurde, beschränkte man sich auf die Einführung *dualer Prinzipien*. Im Mittelpunkt aller Maßnahmen stand daher die Stärkung der Fachpraxis, die so betriebsnah wie möglich zu gestalten war.<sup>7</sup> Im Einzelnen hieß dies:<sup>8</sup>

- Reduktion der allgemein bildenden Fächer auf ein Minimum
- Erhöhung der für den fachpraktischen Unterricht vorgesehenen Stundenzahl
- Reduktion der Gruppengröße auf max. 15 Schüler (gegenüber früher 30)
- Abstimmung der fachtheoretischen Inhalte auf die fachpraktischen Erfordernisse und Kooperation zwischen Lehrern und Meistern des jeweiligen Berufsausbildungsganges
- realitätsnahe Werkstattorganisation
- Einführung von Betriebspraktika
- Ausrichtung des Unterrichts auf die Erziehung zur selbstständigen, eigenverantwortlich handelnden Persönlichkeit
- Einführung von praktischen Prüfungsarbeiten (früher Anfertigung von Diplomarbeiten selbst im fachpraktischen Prüfungsteil)
- Zusammenwirken von Lehrern, Meistern und der Moskauer Handwerkskammer bei Planung und Durchführung von Prüfungen.

## Erste positive Resonanz

Im September 1995 fiel der Startschuss für die Berufsausbildung. Ein Jahr später zogen Lehrer und Meister eine erste Zwischenbilanz<sup>9</sup>, aus der hervorging, dass

- sie ihre Arbeit generell als interessanter beurteilten;
- sie bei sich selbst und bei den Schülern einen deutlichen Motivationsschub konstatierten, der sich in einer veränderten Einstellung zur Arbeit und bei den Schülern in deutlich besseren Leistungen niederschlug;
- sie bei den Schülern einen positiven Einstellungswandel gegenüber dem Handwerk und eine starke Identifikation mit dem Berufslyzeum konstatierten;
- dementsprechend – im Gegensatz zu früher – kein Schüler im ersten Jahr die Berufsausbildung abgebrochen hatte.

Zwei Jahre später konnten die ersten 59 Gesellen ihr staatliches Diplom und den durch den Präsidenten der Handwerkskammer Moskau überreichten Gesellenbrief in Empfang nehmen. Bis zum Jahr 2000 schlossen insg. 221 Jugendliche ihre Ausbildung am Berufslyzeum Nr. 331 in Moskau mit der Gesellenprüfung erfolgreich ab. Die Verteilung auf die einzelnen Berufe zeigt dabei folgendes Bild:

	1998	1999	2000
Maler/Designer	14	11	20
Fliesen-/Mosaikleger	19	22	22
Tischler	26	28	29
Stuckateur/Restaurator	-	15	15

Durch Mundpropaganda der Schüler, Tage der offenen Tür, Berufsinformationskonferenzen für Direktoren der Moskauer Mittelschulen, gezielte Informations- und Medienarbeit des Berufsslyzeums und des Moskauer Bildungsausschusses steigerte das Berufsslyzeum nicht nur seinen Bekanntheitsgrad, sondern trug auch seinem Modellcharakter in Moskau und darüber hinaus in wachsendem Maße Rechnung. So beschloss die Regierung des Bezirks Swerdlowsk bereits im März 1997 die Übernahme des Modells im Rahmen eines eigenen Projekts in Jekaterinburg.<sup>11</sup>

## Rechtliche Verankerung

Eine qualitativ neue Dimension erhielt das Projekt mit dem im Juni 1999 durch die Moskauer Duma verabschiedeten „Gesetz über das Handwerk und die handwerkliche Tätigkeit in Moskau“.

Für den Bereich der beruflichen Ausbildung sind die zentralen Eckpunkte des sich stark an den deutschen Erfahrungen orientierenden ersten Handwerksgesetzes nach der russischen Oktoberrevolution:

- die erste gesetzliche Regelung der handwerklichen Berufsbildung generell;
- die volle Anerkennung der betriebsgestützten Form der beruflichen Ausbildung als Alternative zu der bisher ausschließlich staatlich anerkannten schulischen Form der handwerklichen Berufsausbildung in Berufsslyzeen und damit die *rechtliche Verankerung dualer Strukturen der beruflichen Ausbildung*;
- die Einführung von Gesellen- und Meisterprüfungen;
- die Einbindung der rechtlich anerkannten Moskauer Handwerkskammer in die Durchführung der Gesellen- und Meisterprüfungen.

Die diesbezüglichen gesetzlichen Einzelbestimmungen wirken sich auf die im Rahmen des Projekts erzielten Ergebnisse sehr positiv aus:

- Das Organisationsmuster und das erreichbare „mittlere Bildungsniveau“ des modellhaft entwickelten „Berufsslyzeums für Handwerker“ werden rechtlich bestätigt.
- Die Projektschule wird damit zum Organisationsmodell der schulischen Form der Ausbildung von Handwerkern für ganz Moskau. (So fordert das Gesetz das Moskauer Bildungsausschuss auf, nach diesem Muster weitere handwerkliche Berufslehreanstalten zu bilden.)
- Die am Berufsslyzeum bereits seit 1998 durchgeführten Gesellenprüfungen dienen als Orientierungspunkte für entsprechende Prüfungen an künftigen Berufsslyzeen für Handwerker.
- Das Interesse des Moskauer Bildungsausschusses an dem im Rahmen des Projekts entwickelten Meister-/Unternehmerkurs ist deutlich gestiegen. Es sind Bestrebungen

feststellbar, sich mit der Durchführung dieses Kurses und der erstmaligen Abnahme von Meisterprüfungen an einem Berufsslyzeum für Handwerker als Vorreiter und Kompetenzzentrum zu profilieren.

Mit der Verabschiedung des Moskauer Handwerksgesetzes wurde der Modellcharakter des Projekts gesetzlich fixiert und die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse in einem bei Projektaufnahme nicht absehbaren Maße gesichert.



Planungsgespräche der beiden deutsch-russischen Projektkoordinatoren Tiedemann (links im Bild) und Dr. Semitschastnow, Moskauer Bildungsausschuss (rechts im Bild). In der Bildmitte die wiss. Beraterin, Frau Dr. Kosmodemjanskaja.

## Ergebnisse

In der Zusammenschau sind die Ergebnisse der sechsjährigen deutsch-russischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der handwerklichen Berufsausbildung beachtlich:

- In Gestalt des Berufsslyzeums Nr. 331 wurde eine Modellschule der handwerklichen Berufsbildung gegründet, die dieser Funktion tatsächlich gerecht wird.
- Der Modellcharakter des Berufsslyzeums Nr. 331 ist mit Verabschiedung des Moskauer Handwerksgesetzes rechtlich verankert.
- Mit Beschluss der Moskauer Stadtregierung vom Januar 2001 hat das Moskauer Bildungsausschuss den Auftrag erhalten, weitere Berufslehreanstalten zur Umsetzung des Modells zu benennen.
- Damit hat das Projekt das Fundament für neue Strukturen der handwerklichen Berufsbildung geschaffen.
- In den Berufen Maler/Designer, Fliesen-/Mosaikleger, Stuckateur/Restaurator und Tischler wurden Berufsstandards entwickelt und mit derart großem Erfolg praktisch erprobt, dass die Nachfrage die Zahl der freien Ausbildungsplätze deutlich übersteigt.
- Seit 1998 haben insgesamt 221 Jugendliche ihre Ausbildung in einem Handwerksberuf mit der Gesellenprüfung erfolgreich abgeschlossen.

- Für alle vier Berufe wurden Handbücher der beruflichen Ausbildung erarbeitet.
- Diese Handbücher werden, sofern dies noch nicht geschehen ist, durch das Moskauer Bildungskomitee in Gestalt von Lehrbüchern verbreitet.<sup>12</sup>
- Meister und Lehrer Moskauer Berufsschulen werden am Berufsslyzeum qualifiziert.
- In den Räumen des Projektbüros wird ein „Kabinett zur Weiterbildung im Handwerk“ eingerichtet.
- Die Multiplikation der Projektergebnisse ist nicht auf Moskau beschränkt, sondern findet mit Jekaterinburg bereits Nachahmung auch in anderen Regionen der Russischen Föderation.

*Im Bereich des Handwerks und der handwerklichen Ausbildung hat Moskau damit Modellfunktion für ganz Russland gewonnen.* Dabei hat nicht zuletzt das umfassende Gewerbeförderkonzept der Handwerkskammer Düsseldorf eine entscheidende Rolle gespielt. Denn ohne die Handwerkskammer Moskau und der erfolgreich von ihr wahrgenommenen Interessenvertretungsfunktion hätte es kein Moskauer Handwerksgesetz und damit auch keine rechtliche Anerkennung der Handwerkerschule als Modellschule der handwerklichen Ausbildung für Moskau gegeben, ohne die Handwerkerschule keine rechtlich fixierte Neugestaltung der handwerklichen Berufsausbildung. Der beachtliche Erfolg des Projekts ist also zu einem wesentlichen Teil das Ergebnis von Synergien.

## Ausblick

Mit dem Beschluss der Moskauer Stadtregierung vom Januar 2001 wurden die Durchführungsbestimmungen zum Handwerksgesetz angenommen und damit eine neue Phase in der Entwicklung des Moskauer Handwerks eingeleitet. Gleichzeitig wurden konkrete Schritte zum Transfer in das Moskauer Gebiet unternommen. Der Oberbürgermeister der Stadt Moskau, Lushkow, schlug im Frühjahr 2001 dem Gouverneur des Moskauer Gebiets, Gromow, vor, für das Territorium des Moskauer Gebiets gleichfalls ein Handwerksgesetz zu erarbeiten und den Tätigkeitsbereich der Moskauer Handwerkskammer auf das Moskauer Gebiet auszudehnen. Damit nimmt die Modellfunktion Moskaus für die weitere Entwicklung des Handwerks in Russland erstmals konkrete Form an.

Das Projekt ist inzwischen in die Selbstträgerschaft der russischen Seite übergegangen, der Wunsch nach beratender Begleitung jedoch besteht weiter. Denn mit den zahlreichen gesetzlichen Regelungen, wie etwa der betrieblichen Ausbildung und der Durchführung von Gesellen- und Meisterprüfungen, wurde ein für Russland völlig neuer Weg der beruflichen Ausbildung beschritten. Auf diesen Gebieten ist ein neuer Bedarf an Begleitung und Beratung entstanden, der letztlich die Folge des unerwartet weit reichenden Erfolgs der Projektarbeit ist. ■

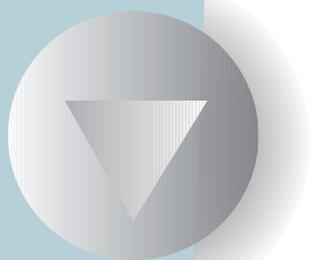
### Anmerkungen

- 1 Zur entwicklungspolitischen Bedeutung von Kleinunternehmen insb. auch des produzierenden Gewerbes vgl. Köster, Th.: Wohlstand durch unternehmerische Eigenverantwortung – Handwerk als Promotor der Entwicklungspolitik am Beispiel Russlands. In: Pinger, W. (Hrsg.): Armutsbekämpfung. Herausforderung für die deutsche Entwicklungspolitik, Unkel/Rhein; Bad Honnef 1998, S. 131–143; ders.: Die Rolle des Handwerks in der Marktwirtschaft. Die deutsche Erfahrung. In: Handwerkskammer Düsseldorf (Hrsg.): Russland-Projekte. Abschlussdokumentation. Ergebnisse der Projektarbeit 1992–2000, Tipps und Erfahrungen aus der Projektarbeit mit Russland, Nr. 2/2000, Oktober 2000 (zweispr.), S. 7–13
- 2 Projektkonzeption und -verlauf wurden in verschiedenen Phasen ausführlich beschrieben

- und dokumentiert. Vgl. hierzu: Handwerkskammer Düsseldorf (Hrsg.): Wohlstand durch Eigenverantwortung. Kleine und mittlere Unternehmen als Rückgrat der Wirtschaft in Moskau. Information/Dokumentation Nr. 1/96 (Nachdr. d. Ausg. 3/93); Köster, Th.: Wohlstand durch unternehmerische Eigenverantwortung. A. a. O.; Handwerkskammer Düsseldorf (Hrsg.): Russland-Projekte. Abschlussdokumentation. Projektabschlusskonferenz der Handwerkskammer Düsseldorf am 26. Oktober 2000 in Moskau, Tipps und Erfahrungen aus der Projektarbeit mit Russland, Nr. 1/2001, Mai 2001
- 3 Vgl. hierzu Tiedemann, B.: Wandel durch Ausbildung. Unveröff. Manuskript des Vortrags im internationalen Seminar der Eberhard-Schöck-Stiftung, 24.–25. April 1998 in Bonn

- 4 Die beiden letztgenannten Berufe erhielten ihre Bezeichnungen, um sie von den bisherigen Berufen „Baumaler“ und „Putzmaurer“ abzugrenzen, denen in Russland ein schlechtes Sozialprestige anhaftet.
- 5 Da als Zielgruppe leistungsfähige Absolventen der Klasse 9 der Mittelschule bestimmt wurden, schied der Typ des College aus.
- 6 Vgl. Tiedemann, B.: Berufsslyzeum für Handwerker Nr. 331. Werkstattberichte 2/1995 (unveröff. Dokumentation)
- 7 Für die Lehrer und Meister waren damit einschneidende Veränderungen verbunden, die jedoch als sehr positiv bewertet werden. Vgl. Stimmen zum Modellprojekt. Meinungen, Erfahrungen, Bewertungen. Unveröff. Dokumentation, Düsseldorf/Moskau 1996; Teilauszüge in: Abschlussdokumentation. A. a. O., S. 82 ff.; 107 f.

- 8 Vgl. auch Tiedemann, B.: Wandel durch Annäherung. A. a. O., S. 5
- 9 Vgl. Stimmen zum Modellprojekt, a. a. O.,
- 10 So berichtet die Malermeisterin Frolowa, dass auf einer am Berufsslyzeum durchgeführten Berufsinformationskonferenz eine der anwesenden Direktorinnen „bei mir einen ihrer schlechtesten Schüler entdeckte und erstaunt war zu hören, dass er hier keine Probleme macht und gute Leistungen zeigt“. Ebd., S. 56
- 11 Die Eberhard-Schöck-Stiftung hat sich die Durchführung und Förderung dieses Projekts zur Aufgabe gemacht.
- 12 Derzeit liegen vor Bd. 1 und 2 des Lehrbuchs zur Berufsausbildung im Fliesen-/Mosaiklegerhandwerk. Das Lehrbuch zur Berufsausbildung im Maler-/Designerhandwerk ist in Vorbereitung.



## Berufliche Bildung und virtuelles Lernen in der Entwicklungszusammenarbeit

MANFRED WALLENBORN

► **Elektronische Medien werden weltweit bislang in sehr unterschiedlichem Maße genutzt. Die Entwicklungsländer haben dabei die größten Defizite bei den infrastrukturellen Voraussetzungen und entsprechendem Fachpersonal. Der Beitrag thematisiert die Frage, wie die Berufsbildungszusammenarbeit mit den Entwicklungsländern eine stärkere Nutzung der elektronischen Medien für Bildungszwecke fördern kann. Die bescheidene Nutzung des Internets in den Entwicklungsländern ist nichts Neues, und der phasenversetzte, wenig intensive Gebrauch unterscheidet sich nicht von der Implementierung anderer Technologien in die Systeme des Südens.**

Wie andere Technologien, werden in den Entwicklungsländern auch die Informations- und Kommunikationstechniken (IuK) in unterschiedlichen Systemkonfigurationen genutzt und ihre Verbreitung und ihren Stellenwert im Kontext dieser Systeme finden. Deshalb bemisst sich die „Rendite“ durch die Anwendung solcher Technologien nie durch diese selbst, sondern maßgeblich durch den beste-

henden „gesellschaftlichen Durchschnitt“ ihrer Anwendungs- und Gestaltungsräume. Insbesondere die weltweit fast ausschließlich in privater Form agierenden Kommunikationsdienstleister werden die Investitionen in die Infrastruktur und den Erwerb entsprechender Rechte als Betreiber nach wie vor mit den zu erwartenden Gewinnen auf ökonomische Rentabilität prüfen. Wegen der oft fehlenden wirtschaftlichen Anreize kommen deshalb Vorhaben der Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der IuK besondere Bedeutung zu.

## Wo liegen die Chancen der IuK-Technologien in der beruflichen Bildung?

In der deutschen Entwicklungszusammenarbeit spielte die berufliche Bildung immer eine bedeutende Rolle. Dies lag und liegt an ihrer herausragenden Relevanz für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung und an dem Modellcharakter, den kooperative (Aus-)Bildungsmodelle für die Partnerländer hatten. Der mögliche Transfer dieser Systemkonfigurationen in lokale Zusammenhänge dominierte lange Zeit die Agenda der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit. Hier ist heute eher Skepsis aufgrund der inzwischen in Grundzügen entwickelten Systemtheorie festzustellen (LUHMANN 1993 und 1997).

Die Entwicklung zur Weltgesellschaft setzt für die heute oft transnational angelegten Produktions-, Verkehrs-, Kommunikationszusammenhänge gute Teilnahmebedingungen für die jeweiligen Akteure voraus. Gute Bedingungen erfordern nicht nur infrastrukturell abgesicherte Kommunikationsmöglichkeiten, sondern fordern auch, dass diese Akteure einschätzen können, um was es in den jeweiligen Handlungsfeldern geht. Dies ist in der Wissensgesellschaft nicht gerade einfach; die qualifikatorischen Voraussetzungen wurden jüngst in einer Ausgabe der „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ (BIBB 2000) thematisiert: Personen und Organisationen müssen ständig mehr Informationen prozessieren und verarbeiten, um den Anschluss an die komplexen Wissensbestände zu wahren. Daraus ergeben sich nicht automatisch mehr handlungs- und erkenntnisleitende Einsichten, weil die Individuen über größere Datenbestände verfügen – ein Grundsatz, der in der interkulturell orientierten Didaktik internationaler Maßnahmen zur Personalentwicklung eine besondere Rolle spielt.

Informationen müssen zeit- sowie raumunabhängig verfügbar sein und gemanagt werden: sie sollten systemrelevant – d. h. ausgerichtet an den jeweiligen Eigencodes der Systeme – zur Verfügung stehen (WILLKE 1998). Dies trifft auch auf die qualifikatorischen Leistungen von Bildungssystemen in den Entwicklungsländern zu. Auch dort müssen die entsprechenden Curricula und das sonstige Organisationswissen an neue Entwicklungen angepasst werden. Das Internet bietet vielfältige Möglichkeiten, wie die Insti-

tationen der Partnerländer besser am Ball bleiben können. Typische Bereiche der Nord-Süd-Zusammenarbeit sind:

- Info- und Datentransfer über (technologische, berufspädagogische und didaktische) Neuerungen, die im Kontext von Bildungsprozessen im Norden entstanden und an die Verhältnisse von Entwicklungsländern angepasst werden,
- Personalqualifizierung als Voraussetzung der internetgestützten Aktualisierung solcher Vorhaben.

## Bisherige Aktivitäten und Vorleistungen

Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) hat die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) mit der Aus- und Fortbildung von Fach- und Führungskräften aus Entwicklungsländern und den Transformationsländern des Ostens beauftragt. Die Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung (ZGB) der DSE bearbeitet diese Aufgabe auf dem Gebiet der beruflichen Bildung: Sie entwickelte Bildungsangebote, die ganzheitlich den Bedarf der verschiedenen Funktionsebenen der beruflichen Bildungssysteme berücksichtigen. Dazu gehört auch die Entwicklung einer virtuellen Lernplattform Global Campus 21 (s. Kasten S. 35). In der Zusammenarbeit mit den beruflichen Bildungssystemen der Partnerländer soll diese Plattform vor allem folgende Aufgaben erfüllen:

- Sie bereitet Informationen auf, die bislang nicht erhältlich sind, und stellt sie den Fachleuten aus dem Süden kostenlos oder zu einem geringen Preis zur Verfügung.
- Sie bereitet Fortbildungsprogramme netzgestützt vor bzw. nach. Damit sollen Angebote im Vorfeld optimiert bzw. soll deren Nachhaltigkeit gesichert werden. Damit können Maßnahmen besser auf die Nachfrage und den Bedarf abgestimmt und kann die Fortbildungsdauer in Präsenzveranstaltungen verkürzt werden.
- Sie (meta-)thematisiert das Internet in (teil-)virtuellen Lernangeboten und fördert damit die Implementierung netzgestützter Qualifikationsangebote. Damit kommt der Plattform auch eine instrumentelle Funktion zu: Sie befähigt einheimische Fachkräfte, entsprechende (teil-)virtuelle Bildungsangebote zu konzipieren und durch ihre raum- und zeitunabhängige Möglichkeit zur Kommunikation mit Fachinstitutionen im Norden die entstandenen und sich vergrößernden Wissenslücken zu schließen.

Mit der Plattform Global Campus 21 wird der institutionelle Wandel in den Entwicklungsländern begleitet, der bei den Partnern die qualifikatorischen Voraussetzungen für den Umgang mit den neuen Medien schaffen soll. Die ZGB thematisierte deshalb in einem Pilotprogramm (in einer virtuellen Phase und während einer Präsenzveranstaltung) den Einsatz des Internets in der beruflichen Bildung. Das Pro-

gramm wendete sich an Experten/-innen aus Asien, die bereits mit dem Internet arbeiten oder zukünftig netzgestützte Bildungsangebote entwickeln. Länder wie Indien, China oder Indonesien versprechen sich wegen der ungeheuren Entfernungen und/oder schlechten Verkehrsverbindungen viele Vorteile durch virtuelle Programme. Sie sind sich aber nicht vollständig über pädagogisch-didaktische Beschränkungen dieser oft nur flankierenden Angebote klar. Hier können wichtige Beratungsleistungen aufgrund systematisierter und bewerteter Erfahrungen erbracht werden.

Das Angebot der Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung der DSE thematisierte ebenfalls Lernstile und -strategien (WALLENBORN und WIECKENBERG 2000) sowie bildungsökonomische Vor- und Nachteile (teil-)virtueller Maßnahmen. Die Finanzierungsfragen von einzelnen Angeboten müssen in zukünftigen Programmen ebenso wie die reduzierten didaktischen Möglichkeiten von Virtualität unter den Bedingungen von Entwicklungsländern (insbesondere Probleme bei Ladezeiten und Bandbreiten) noch stärker in die Bildungsmaßnahmen integriert werden. Erst hieraus werden sich effizientere Strategien in diesem Bereich ergeben.

## Zukünftige Perspektiven

Die Realität in den Entwicklungsländer wird sich hinsichtlich der Nutzung des Netzes in beruflichen Bildungsprozessen schnell weiter differenzieren. Das BMZ (2000) spricht schon heute von sog. Latecomern, d. h. Ländern, in denen sowohl die Kommunikationsnetze als auch die Infrastruktur im Hard- und Softwarebereich keinen uneingeschränkten bzw. relativ einfachen Zugang zum Netz erlauben, während Schwellenländer wie Brasilien, Argentinien, Thailand, Indien etc. offensichtlich auch in ihren Bildungssystemen schnell entsprechende Voraussetzungen für die Nutzung des Internets in Lernprozessen schaffen. Die ZGB muss sich mit ihren netzgestützten Bildungsangeboten deshalb in einer strategischen Perspektive bewegen, die die

### Global Campus 21

Der Global Campus 21 ist ein Wissensportal für weltweite berufliche Fortbildung und Nachkontakt im Internet. Fach- und Führungskräfte aus aller Welt bekommen im „offenen“ Bereich des Global Campus 21 Zugang zu wichtigen Informationen und Publikationen aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung in vielen Fachbereichen. Darüber hinaus findet man eine Plattform für Kommunikation, Wissensaustausch und Kooperation mit Kollegen/-innen und Experten/-innen aus aller Welt.

Der Name Global Campus 21 leitet sich ab von „weltweitem Lernen“ und von der AGENDA 21, dem Aktionsprogramm für eine nachhaltige Entwicklung, das auf der Weltkonferenz von Rio de Janeiro 1992 verabschiedet wurde.

Die Förderung der nachhaltigen Entwicklung in diesem Sinne ist auch das Ziel der Fortbildungsprogramme, die die Carl Duisberg Gesellschaft e. V. (CDG) und die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE), die Anbieter des Global Campus 21, für Fach- und Führungskräfte in vielen Fachbereichen anbieten.

## Die Virtualität von Bildungsveranstaltungen wird auch Lernarrangements in Präsenzveranstaltungen aufwerten

materiellen Voraussetzungen und persönlichen Qualifikationen der Einheimischen berücksichtigt: Multiplikatoren müssen gezielt in entsprechende Programme einbezogen werden, die auch ohne breitenwirksame Möglichkeit der Nutzung des Netzes die damit zur Verfügung stehenden Wissensbestände vervielfältigen. Potenzielle Handlungsfelder für Aktivitäten sieht die ZGB deshalb in einer länder- und regionenspezifischen Mischung aus

- *netzgestützter Informationsvermittlung*, indem Daten bereitgestellt werden, die in den Partnerorganisationen relevant sind (z. B. Lehrtexte). Hier ergeben sich bislang lediglich suboptimal genutzte Möglichkeiten der Zusammenarbeit, die im Süden auch mit quantitativ beschränkten Zugangsmöglichkeiten in das Netz funktionieren können, weil die damit transportierten Informationen auch auf herkömmlichen Wegen in den Entwicklungsländern und den dortigen Organisationen weiter verbreitet werden können,
- *netzgestützte (teil-)virtuelle Bildungsangebote*, die sich zielgerichteter mit konkreten Programmen und ausgewiesenen Lernzielen an Experten bestimmter Funktionsebenen wenden. Hier wurden bereits erste Programmierungen gesammelt, die zur Fortsetzung des begonnenen Weges ermuntern.

Die netzgestützten Bildungsangebote werden aber nicht das soziale Lernen in Programmen der internationalen Personalentwicklung mit multikulturellen Fortbildungsgruppen ersetzen, die die ZGB in ihren Handlungsfeldern für die Experten

der Berufsbildungssysteme konzipiert und durchführt. So paradox es erscheint: die Virtualität wird auch die Lernarrangements in Präsenzveranstaltungen aufwerten. Technologie muss deshalb nach wie vor im Kontext ihrer Machbarkeit verwendet werden. Dies hat mit den gesellschaftlichen Zusammenhängen der Partnerländer zu tun. Euphorie ist in bestimmten Ländern und Regionen nicht angesagt.

### Literatur

- BIBB (Hrsg.): *Berufe und Qualifikationen im IT-Bereich*. In: BWP 29 (2000) 6  
 BMZ: *Informationstechnologien (IT) und Entwicklung*. Unveröffentlichtes Papier. Bonn 2000  
 LUHMANN, N.: *Soziale Systeme*. Frankfurt 1993  
 LUHMANN, N.: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt 1997  
 WALLENBORN, M.; WIECKENBERG, U.: *Opportunities, Risks and Perspectives of Learning with New Media in the Information Age*. Mannheim 2000  
 WILLKE, H.: *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart 1998

## Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 – „As linguas abrem portas“

ULRIKE SCHRÖDER

► Um die Bedeutung des Sprachenlernens in Europa zu betonen, haben die Europäische Union und der Europarat in einer gemeinsamen Aktion das Jahr 2001 zum „Europäischen Jahr der Sprachen“ (EJS) erklärt.

Das Zusammenwachsen Europas wird immer mehr auch für jeden Einzelnen spürbar: Politische und wirtschaftliche Beziehungen werden zahlreicher und enger, neue Möglichkeiten der beruflichen und privaten Mobilität verändern Lebens- und Karrierewege.

Vor diesem Hintergrund gewinnen Fremdsprachenkenntnisse zunehmend an Bedeutung. Sie bergen persönliche Vorteile, tragen aber auch zur Entwicklung von Toleranz und Verständnis bei. Denn jenseits der bloßen Ebene der Verständigung eröffnen Kenntnisse der Sprache eines Landes oder einer Region einen tieferen Einblick in die jeweilige Kultur und helfen, Denk- und Verhaltensweisen anderer besser zu verstehen.

Unter dem Motto „Sprachen öffnen Türen“ soll das Europäische Jahr der Sprachen dazu beitragen:

- das Bewusstsein über die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu vertiefen,
- die beruflichen, privaten und politischen Vorteile von Sprachkompetenz herauszustellen,
- den Zugang aller zum Sprachenlernen zu erleichtern
- vor allem aber zum Sprachenlernen zu motivieren.

Die Betonung liegt dabei nicht auf bereits weit verbreiteten Sprachen, wie etwa Englisch. Besondere Aufmerksamkeit wird den kleineren und seltener unterrichteten Sprachen sowie den Regional- und Minderheitensprachen geschenkt. Rund 8 Millionen € werden seitens der Europäischen Kommission bereitgestellt, um eine europaweite Informations- und Werbekampagne durchzuführen sowie eine Auswahl von regionalen Veranstaltungen und Projekten in den Teilnehmerstaaten finanziell zu unterstützen.

Zur Unterstützung von Europäischer Kommission und Europarat wurden in den Teilnehmerstaaten Nationale Koordinierungsstellen für das EJS eingerichtet. In Deutschland hat das auf politischer Ebene für das Europäische Jahr der Sprachen zuständige Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelte Nationale Agentur Bildung für Europa (NA beim BIBB) mit der Koordinierung beauftragt.

Neben der Organisation von Veranstaltungen und Aktivitäten auf nationaler Ebene und der Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission im Rahmen der genannten Projektförderung ist die Information der Öffentlichkeit über das Europäische Jahr der Sprachen eine der Hauptaufgaben der NA beim BIBB. Als Sponsoren für die bundesweiten Aktionen konnten die Deutsche Bahn AG und Siemens gewonnen werden.

## Die Informationskampagne

Um eine möglichst breite Öffentlichkeit in Europa über das Thema Sprachenlernen zu informieren und auf die Vorteile von Fremdsprachenkompetenzen aufmerksam zu machen, wurden die Aktivitäten auf europäischer wie nationaler Ebene vielfältig angelegt. Hier nur einige kurze Hinweise:

### VERANSTALTUNGEN

Presse und Fachpublikum sind die vorrangigen Zielgruppen der Auftakt- und Abschlussveranstaltungen. Die deutsche Startkonferenz fand im Februar dieses Jahres in Berlin statt. In ihrer Eröffnungsrede warb die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, für eine „Kultur der Mehrsprachigkeit und damit (...) eine Kultur der Verständigung“ und formulierte das Ziel, „dass junge Menschen überall in Europa neben ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen sprechen können“. Während auf der nationalen Startkonferenz vor allem die Sprachenvielfalt in Europa gefeiert und in Vorträgen und Diskussionen die Bedeutung der Mehrsprachigkeit betont wurde, befasste sich der im Juni in Hamburg durchgeführte Fachkongress der Bundesländer mit konkreten Fragen des Fremdsprachenlernens an beruflichen und allgemein bildenden Schulen. Am 16. November findet im Rahmen der Sprachenmesse Expolingua in Berlin die letzte große deutsche Veranstaltung in diesem Jahr statt. Sie versteht sich ausdrücklich nicht als Abschluss des Europäischen Jahrs der Sprachen, sondern als Bilanzkonferenz, auf der das im EJS Erreichte zusammengetragen und dessen Nachhaltigkeit gesichert werden soll. Zu diesem Zeitpunkt wird auch ein mit allen Akteuren der deutschen Bildungslandschaft abgestimmtes Handlungskonzept für das Sprachenlernen vorliegen, das für alle Bildungsbereiche und Altersstufen Konzepte einer auf Mehrsprachigkeit hin orientierten Fremdsprachenpolitik enthalten wird.

### STUDIEN

Anlässlich des EJS wurde im Dezember letzten Jahres von der Europäischen Kommission eine Untersuchung unter 16.000 EU-Bürgern und -Bürgerinnen zum Thema Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenkenntnisse und Fremdsprachenbedarf durchgeführt. Diesem „Eurobarometer“ zufolge

sprechen EU-weit derzeit 53 Prozent der Bevölkerung eine und 26 Prozent auch eine 2. Fremdsprache. Die Brückensprache Englisch liegt unter den Fremdsprachen mit 40 Prozent deutlich vor Französisch (19%) und Deutsch (10%) an der Spitze der in Europa erlernten Fremdsprachen. Für alle Fremdsprachen und Staaten gilt, dass in den höheren Altersgruppen geringere Fremdsprachenkenntnisse vorhanden sind.



Eine nationale Dokumentation zum EJS in Deutschland sowie eine europaweite Evaluierung werden im kommenden Jahr Auskunft über Ablauf und Erfolg der Aktion „Europäisches Jahr der Sprachen 2001“ liefern. Hier wird dokumentiert werden, inwieweit das EJS die Diskussion über das Thema Sprachen bzw. die nationale und europäische Sprachenpolitik voranbringen konnte.

### INTERNET

Die Europäische Kommission und der Europarat bieten im Internet unter der Adresse [www.eurolang2001.org](http://www.eurolang2001.org) neben Links zu allen Nationalen Koordinierungsstellen u. a. Informationen zu den Fremdsprachenprogrammen in der EU, statistische Daten zur Fremdsprachenkompetenz in der EU sowie nützliche Links, Spiele und Diskussionsforen zum Thema Fremdsprachen. Die Ergebnisse des „Eurobarometers“ sind in englischer und französischer Sprache nachzulesen.

Auch die NA beim BIBB hat anlässlich des EJS unter der Adresse [www.na-bibb.de/ejs](http://www.na-bibb.de/ejs) eine spezielle Homepage eingerichtet. Diese informiert über Ziele und Aktionsschwerpunkte des Europäischen Jahrs der Sprachen und berichtet über nationale Veranstaltungen sowie die in Deutschland mit EJS-Mitteln geförderten Projekte. Eine elektronische Veranstaltungsdatenbank enthält z. Zt. rund 280 Veranstaltungen, die mittels verschiedener Suchfunktionen gezielt sortiert werden können. Sämtliches Informationsmaterial der Europäischen Kommission kann auf dieser Web-Site online bestellt werden, die Printpublikationen stehen auch als Download zur Verfügung.

### WETTBEWERBE

Mitte Juli wurde auf der EJS-Homepage der NA beim BIBB das Online-Gewinnspiel „Das Eurospiel der Sprachen“ eingestellt. Hier können bis zum 16. September „virtuelle

Sprachreisende“ aller Altersklassen auf dem Weg zu einem gesuchten Lösungswort auf spielerische Weise ihre Fremdsprachenkenntnisse testen und dabei Interessantes zu den Sprachräumen Europas erfahren. Die Gewinner der von den Sponsoren zur Verfügung gestellten Sachpreise werden Ende September ermittelt.

Die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen ist auch Gegenstand des diesjährigen Wettbewerbs zum Hermann-Schmidt-Preis. Die Auszeichnungen für Innovative Berufsbildung werden im November zum Thema „Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung“ verliehen.

#### INFORMATIONSDIENST UND WERBEMATERIAL

Für eine breite Öffentlichkeit sowie zur Unterstützung von Multiplikatoren im Bildungsbereich sind die von der Europäischen Kommission entwickelten Informationsmaterialien zum Thema Sprachenlernen bestimmt. Sie werden, zu-

sammen mit vielfältigen Werbeträgern wie Postern, Kugelschreibern, Mauspads und T-shirts, von den in den Mitgliedstaaten eingerichteten Nationalen Koordinierungsstellen zusammen mit nationalem Informationsmaterial verteilt.

#### Projektförderung

Neben den o. g. Aktivitäten finden im Rahmen des EJS eine Vielzahl von regionalen und lokalen Veranstaltungen und Projekten rund um das Thema Sprachen lernen statt. Schwerpunkt der Aktivitäten bilden die Europäische Woche „Erwachsene lernen Sprachen“ Anfang Mai sowie der 26. September 2001, der zum Europäischen Sprachentag erklärt wurde. Die Europäische Kommission hat für die Kofinanzierung ausgewählter Projekte insgesamt nahezu 6 Millionen € bereitgestellt, die in zwei Antragsrunden beantragt werden konnten. Dank der intensiven Öffentlichkeitsarbeit konnte die Beteiligung deutscher Einrichtungen an den Ausschreibungsrunden deutlich gesteigert werden: Gegenüber 40 Anträgen, die zur ersten Runde im Oktober letzten Jahres bei der NA beim BIBB eingingen, hatte sich die Zahl der Anträge zur zweiten Antragsrunde im Februar dieses Jahres mit über 150 fast vervierfacht. Auf der Basis einer nationalen Empfehlungsliste fällt ein Expertengremium in Brüssel jeweils die endgültige Entscheidung über die zu fördernden Projekte. Von europaweit über 1.300 Anträgen wurden 189 Projekte für eine Förderung ausgewählt. Auf Deutschland entfielen in der ersten Runde 6 von 43, in der zweiten 18 von insgesamt 142 Projekten.

Die Projekte selbst sind bewusst keine Projekte zur Entwicklung innovativer Methoden und Materialien im Fremdsprachenbereich. Für diese stehen im Rahmen anderer EU-Programme (Leonardo da Vinci – Sprachenkompetenz für die berufliche Bildung, Sokrates – Lingua für die allgemeine Bildung Fördermittel zur Verfügung. Die Projekte des Europäischen Jahrs der Sprachen 2001 sind durchweg öffentlichkeitswirksame, informative Aktivitäten mit dem Ziel, zum Sprachenlernen anzuregen. Sie reichen von lokalen Sprachenfesten und Tagen der offenen Tür über Wettbewerbe, Zeitschriftenbeilagen, Theaterprojekte und Posterserien bis hin zu Fachkongressen.

Erfreulicherweise befinden sich unter den Antragstellern viele interessante Partnerschaften aus Vertretern verschiedener Bereiche der (Sprach-)Bildungslandschaft, die sich zusammengefunden haben, um gemeinsam die Ziele des EJS verwirklichen zu helfen. Dies bestärkt in der Erwartung, dass das Europäische Jahr der Sprachen 2001 nur den Beginn einer Entwicklung darstellt, in der alle gesellschaftlichen Kräfte sich gemeinsam dafür engagieren, dass das Fremdsprachenlernen für alle zu einer Selbstverständlichkeit wird und somit das Zusammenwachsen Europas vorangetrieben wird. ■

## Bildung für Europa Informationen aus Europa



#### bildung für europa

ist der Informationsdienst der gleichnamigen Nationalen Agentur (NA) beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Der Dienst wird produziert in Zusammenarbeit mit der Carl Duisberg Gesellschaft (CDG), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und der Bundesanstalt für Arbeit (BA).

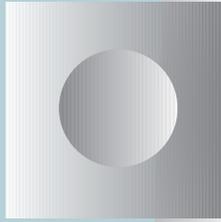
bildung für europa wird kontinuierlich und programmübergreifend über die Aufgabengebiete der Nationalen Agentur informieren:

- das europäische Berufsbildungsprogramm LEONARDO DA VINCI
- das europäische Bildungsprogramm SOKRATES
- die jüngsten EU-Initiativen im Bereich der Sprachenförderung, z. B. Verleihung des Europäischen Sprachensiegels sowie das Europäische Jahr der Sprachen.

bildung für europa erscheint vierteljährlich.

Die Publikation ist kostenlos erhältlich bei:  
Bildung für Europa  
Nationale Agentur beim  
Bundesinstitut für  
Berufsbildung (BIBB)  
Hermann-Ehlers-Str. 10  
53113 Bonn  
(Postanschrift: 53043 Bonn)  
Tel.: 02 28/107-16 08  
Fax: 02 28/107-29 64  
E-Mail: leonardo@bibb.de,  
Internet: www.na-bibb.de

**BIBB**



## Bildungsnotstand – Qualifikationslücke – betriebliches Ausbildungsmarketing Aspekte einer vernachlässigten Dimen- sion der Berufsbildungsforschung

► **Steigenden Qualitätsanforderungen können Unternehmen nur mit besser qualifizierten Fachkräften gerecht werden. Für die Berufsausbildung zeichnen sich indes bedrohliche Qualifikationslücken ab. Anforderungsprofile der Betriebe und Leistungsprofile von Ausbildungsplatzbewerbern scheinen mehr denn je auseinander zu klaffen. Reformen im Bildungswesen sind jedoch ein langwieriger Prozess. Umso mehr müssen sich die Ausbildungsbetriebe auf einen verschärften Wettbewerb um geeignete Bewerber und Bewerberinnen einstellen. Dies erfordert aktives Ausbildungsmarketing. Der Autor regt an, sich intensiver als bisher mit der Forschung und Praxis des Ausbildungsmarketings zu befassen, weil nicht zuletzt auf diesem Gebiet die Attraktivität und damit die Zukunftsfähigkeit der Berufsausbildung im dualen System zur Geltung gebracht werden.**

### Der Bedarf an höher qualifizierten Ausbildungsplatzbewerbern wächst

Die Erfolgsgeschichte des dualen Ausbildungssystems ist beachtlich. Doch wer sich auf den Erfolgen der Vergangenheit ausruht, läuft leicht Gefahr, die Zukunft zu verpassen. Wie vor über hundert Jahren müssen die Weichen heute neu gestellt werden; denn die Industriegesellschaft, mit deren Strukturen das duale System der beruflich organisierten Facharbeiterausbildung eng verbunden ist, befindet sich schon seit längerer Zeit in der Übergangsphase zur Dienstleistungs- und Informations- bzw. Wissensgesellschaft. Jenseits spektakulärer Krisendebatten stellt sich die nüchterne Frage nach dem Entwicklungspfad des dualen Systems, d. h. nach den Eigenschaften und Modalitäten, die es haben müsste, um in Zukunft entwicklungsfähig bleiben zu können.

Könnte man vor gut hundert Jahren noch 50 Prozent des wirtschaftlichen Produktivitätszuwachses auf einen gestiegenen Kapitaleinsatz zurückführen, lassen sich damit heute nur noch 20 % erklären (BOSCH 2000, S. 8). Die großen Wachstumswellen der Vergangenheit beruhen auf Technologien, die enorme Sachinvestitionen erforderten. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als Basistechnologien der „kognitiven Gesellschaft“ setzen andere Prioritäten zugunsten der Investitionen in Humankapital.

Wissensbasierte Produktion unter Bedingungen globaler Wirtschaftsbeziehungen bedeutet für die davon betroffenen Betriebe: mit weniger, aber besser qualifiziertem Personal die Produktivität zu steigern, um wettbewerbsfähig bleiben zu können. Solange das duale System auf ein hinreichend großes Reservoir an geeigneten Bewerbern zurückgreifen und sich die private Wirtschaft mit traditionellen Formen der Lehrlingsausbildung begnügen konnte, brauchten die Betriebe sich um ein aktives Ausbildungsmarketing nicht zu kümmern. Das hat sich geän-



**GÜNTER KUTSCHA**

Prof. Dr., Gerhard-Mercator-Universität  
Duisburg, Fachgebiet Berufspädagogik/  
Berufsbildungsforschung

dert. Quantitativ und qualitativ ist auf dem Ausbildungsmarkt eine verschärfte Konkurrenzsituation entstanden. Der Bedarf an höher qualifizierten Ausbildungsplatzbewerbern wächst – auch in jenen Branchen und Berufen, die früher als „Hauptabnehmer“ der Hauptschulabsolventen galten. Zwischen dem Bedarf der Wirtschaft und dem Angebot des Bildungssystems an qualifizierten Ausbildungsbewerbern klafft eine Lücke, die den Wettbewerb der Betriebe auf den Ausbildungsstellenmärkten in Zukunft verschärfen wird.

### Das Dilemma der Hauptschule: Leistungsdefizite und zunehmende Problemlasten

Ob sich das Leistungsniveau der deutschen Schulabsolventen im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte insgesamt verschlechtert hat oder nicht, ist umstritten. Fest steht jedoch, dass die Quote der Schulabgänger mit und ohne Hauptschulabschluss in Prozent der gleichaltrigen (15- bis unter 17-jährigen) Bevölkerung seit Mitte der 60er Jahre drastisch gesunken ist, und zwar von rund 70 Prozent im Jahr 1965 auf 36 Prozent im Jahr 1998 (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2000, S. 84). Der damit einhergehende Ausleseprozess macht die These plausibel, dass das Leistungsniveau der Hauptschulabsolventen (bei steigenden Anforderungen der Berufsausbildung) spürbar zurückgegangen ist, und zwar nicht deshalb, weil die Hauptschule versagt, sondern weil sie mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln die Problemlasten ihrer heutigen Klientel kaum noch bewältigen kann. Diese Entwicklung ist nicht ohne Einbuße an Qualität der Lernleistungen bei den Schulabsolventen und den Bewerbern auf Ausbildungsplätze geblieben.

Das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) belegt in seiner Studie „Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern“ (1997), dass erhebliche Schwächen beim Lösen von Routineaufgaben im Bereich der Grundrechenarten und in der Beherrschung der deutschen Sprache bestehen. Drei von fünf Betrieben monieren, dass die Hauptschulabsolventen das kleine Einmaleins nicht beherrschen. Aufgrund von Rechtschreibtests kommt jedes zweite Unternehmen zu dem Ergebnis, dass Hauptschüler über nicht ausreichende Rechtschreibkenntnisse verfügen.

Schwerwiegender als die hier genannten rechnerischen und sprachlichen Leistungsdefizite schätzen die befragten Unternehmen gravierende Schwächen bei den Schlüsselqualifikationen ein. Das ist verständlich, denn mangelnde Kenntnisse bei der Lösung von Dreisatzaufgaben lassen sich eher ausräumen als Schwächen in der Persönlichkeits-

entwicklung. Dass Schülerinnen und Schüler teamfähig sind und kommunizieren können, sagt im Schnitt nur jedes vierte Unternehmen. Und nur jedes siebte Unternehmen hält die getesteten Schulabgänger für kreativ, zuverlässig und beständig.

*Unternehmen haben Mühe,  
geeignete Fachkräfte zu finden*

Mit diesen Ergebnissen korrespondieren Befunde einer Unternehmensbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Kooperation mit dem Ruhrforschungszentrum (2000). Danach hat in Nordrhein-Westfalen jeder zweite Betrieb Probleme, geeignete Fachkräfte zu rekrutieren. Der Personalmangel gefährdet in vielen Firmen bereits die Wettbewerbsfähigkeit, weil notwendige Innovationen verzögert würden oder nicht realisiert werden könnten. Im Jahr 1999 hatten 53 Prozent der befragten Unternehmen Mühe, Fachkräfte zu finden, im Jahr 1996 waren es erst 30 Prozent. Bei der Frage nach den Gründen für ihre Probleme bei den Stellenbesetzungen nannte die Hälfte der Unternehmen das Fehlen der erforderlichen Qualifikationen. Die danach am häufigsten genannten Gründe waren: „falsche Qualifikation“ (36,9%) und „zu geringe Mobilität“ (22,8%).

### Mit Mittelmaß auf den „high-skills routes“ – Schwache Leistungen beim TIMSS-3-Vergleich

Das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem in der Bundesrepublik Deutschland muss wegen seiner starken Exportabhängigkeit auf internationalen Märkten für qualitativ hochwertige Güter und Dienstleistungen wettbewerbsfähig sein, und dies bei hohem Lohnniveau. Es gehört zu den Ländern der „high-skills routes“. Das sind Länder mit überdurchschnittlichen Produktivitätszuwachsen und entsprechend hoher Qualität des eingesetzten Humankapitals (ASHTON/GREEN 1996). Deshalb greifen landesinterne Leistungsbeurteilungen allein zu kurz. Das Schulsystem muss sich im internationalen Benchmarking bewähren und sich den damit verbundenen Konsequenzen stellen. Wie sieht es damit aus? Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht die Ergebnisse des internationalen Leistungstests TIMSS III (BAUMERT u. a. 1997; 2000):

Für die deutschen Schüler der achten Klasse in den unterschiedlichen Schularten der Sekundarstufe I ergab sich im Vergleich von insgesamt 45 Ländern kein ruhmreiches Bild. Sie liegen im unteren Mittelfeld. Unter den Spitzenreitern befinden sich Schüler und Schülerinnen aus Singapur, Korea, Japan, Schweiz, Schweden, Holland. Vergleicht man den Unterricht in Japan, aber auch in Holland mit dem Unterricht in Deutschland, zeigen sich gravierende Unterschiede:

- Die Schüler in diesen Ländern nehmen nicht anderen oder mehr Stoff durch, sondern denselben Stoff, früher, anspruchsvoller und variationsreicher.
- Mathematikunterricht ist in diesen Ländern Problemlösungsunterricht. Die Diskussion über die Schülerstrategien und die unterschiedlichen, in den Gruppen gefundenen Lösungswege stehen im Vordergrund. Ein kleinschrittig-fragend-entwickelnder Unterricht wie in Deutschland wird bei den Favoriten der TIMSS-3-Länder kaum beobachtet.
- Die Sozialformen des Unterrichts (Teamarbeit, selbst organisierte Formen kooperativen Lernens etc.) wechseln häufig; ihrer pädagogisch zweckmäßigen Gestaltung wird höhere Aufmerksamkeit gewidmet als in Deutschland.

Die Abstände zu den leistungsstärkeren Ländern vergrößern sich vom Ende der achten Jahrgangsstufe bis zum Ende der Sekundarstufe II. Dagegen verringern sich die Abstände zu Ländern mit schwächeren Leistungsergebnissen. Die potenziell leistungsstärksten deutschen Schüler können im Vergleich mit Spitzenschülern europäischer Nachbarländer nicht bestehen. Hierzu abschließend einige für unser Thema besonders wichtige Einzelbefunde aus der Datenauswertung für die Sekundarstufe II:

- Defizite der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung liegen besonders im Bereich des konzeptionellen Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen.
- Die Diskrepanzen zwischen deutschen Schülern und den Testteilnehmern aus Ländern der internationalen Spitzengruppe sind im Bereich mathematischer Grundbildung besonders groß. Bereits Aufgaben, deren Lösung die Verknüpfung einfacher Operationen in anwendungsbezogenen Kontexten verlangt, bereiten den meisten jungen Erwachsenen am Ende der Sekundarstufe II größte Schwierigkeiten.
- Die Leistungsschere zwischen den Schulformen der Sekundarstufe I öffnet sich in der Sekundarstufe II weiter. Insbesondere nehmen die Leistungsunterschiede zwischen Hauptschul- und Realschulabsolventen zu.

## Betriebliches Ausbildungsmarketing – Wettbewerb um qualifizierten Nachwuchs

Kurzfristig und auf mittlere Sicht ist nicht davon auszugehen, dass sich die Bildungsvoraussetzungen bei den Ausbildungsplatzbewerbern ändern werden. Reformen im Schulwesen sind ein langwieriger Prozess mit ungewissem Ausgang und möglicherweise paradoxen Effekten, wie die Erfahrungen mit Bildungsreformen in Deutschland nahe legen. Die Bildungsvoraussetzungen und das Bildungserhalten der Ausbildungsplatzbewerber gehören aus einzelwirtschaftlicher Sicht zu den nicht direkt beeinflussbaren Rahmenbedingungen der Personalentwicklung. Was kann das einzelne Unternehmen unter gegebenen Bedingungen tun, um am Ausbildungsmarkt in Konkurrenz mit (attraktiven) Mitbewerbern seinen Bedarf an qualifizierteren Ausbildungsplatzbewerbern zu decken? Um es auf den Punkt zu bringen: Es muss – wie in anderen Teilbereichen unternehmerischen Handelns – *strategisches Marketing* betreiben: und zwar aktives, auf fairen Wettbewerb gerichtetes Ausbildungsmarketing (vgl. FALK 1991, Grundlegende Aspekte des „Bildungsmarketings“).

Selbstverständlich haben die großen Unternehmen schon immer Werbung für ihre Ausbildung betrieben. Aber im Unterschied zu anderen Bereichen des Absatz- und Beschaffungsmarketings ist das Ausbildungsmarketing bis heute noch wenig entwickelt. Grundlegende Marketingprinzipien wie die Festlegung der Werbeziele und Zielgruppen, die Produktpräsentation und Sortimentgestaltung blieben vernachlässigt. Die Bewerber wurden nicht als Kunden am Ausbildungsmarkt betrachtet, sondern vielfach – um es überspitzt zu formulieren – als Bittsteller, die mehr oder weniger von der Gunst der Ausbildungsstellen-Anbieter abhängen. In den Ausbildungsmarktsegmenten für qualifiziertere Bewerber lassen sich damit keine Lorbeeren gewinnen. Wie auch in anderen Sektoren zu beobachten ist, wächst der Bedarf an geeigneten Marketingstrategien und -instrumenten immer dann, wenn Verkäufermärkte



Abbildung 1 Marktkonstellationen und Marketingaktivitäten

sich in Käufermärkte wandeln. Eine Verkäufermarktsituation ist dadurch gekennzeichnet, dass das Gesamtangebot kleiner ist als die Nachfrage. Im Mittelpunkt stehen dann Verteilungs- und nicht Marketingprobleme. Das ändert sich, wenn das Angebot die Nachfrage übersteigt. So auch auf dem Ausbildungsstellenmarkt (Abbildung 1).

Das Thema Ausbildungsmarketing gehört zu den Desiderata der Berufsbildungsforschung. Wegen der anhaltenden Probleme bei der Versorgung Jugendlicher mit Ausbildungsplätzen war nicht nur die politische Debatte, sondern auch die Berufsbildungsforschung (einseitig) orientiert an der „Bedarfsdeckung“. Dass eine theoretisch fundierte und empirisch ergiebige Ausbildungsmarktforschung Angebot und Nachfrage zugleich im Visier haben muss, wird zwar von niemandem bestritten, indes fehlt es an geeigneten Konzepten und empirischen Forschungsansätzen. Die volks- und betriebswirtschaftlichen Marktkonzepte lassen sich nicht ohne weiteres auf den Ausbildungsmarkt übertragen. Das Kernstück der klassischen Markttheorien, nämlich der Ausgleich von Angebot und Nachfrage über den Preis, ist schon deshalb unbrauchbar, weil Marktpreise im deutschen Ausbildungssystem nicht vorkommen. Abgesehen davon gibt es keine „unsichtbare Hand“, die Angebot und Nachfrage miteinander verknüpft und für den Ausgleich von Angebot und Nachfrage sorgt. Wäre es so, bedürfte es keiner Marketingaktivitäten. Die „invisible hand“ gehört in das legendäre Reich des „Modell-Platonismus“ (ALBERT 1967). So sieht es auch die moderne Marketingforschung. Märkte sind aus dieser Sicht ein komplexes Geflecht sozialer Beziehungen, die es zu gestalten gilt, um Angebots- und Nachfragemengen – etwa in Bezug auf Ausbildungsplätze – zum „Ausgleich“ bringen zu können

(siehe Abbildung 2). Das setzt wechselseitig Kenntnisse der Rollenerwartungen von Marktakteuren (Zielgruppen) und eine genaue Analyse der Marktstrukturen sowie der Zielgruppen von Marketingaktivitäten voraus.

Von grundlegender Bedeutung für das Ausbildungsmarketing ist die scheinbar selbstverständliche Frage nach den Produkten, die am Ausbildungsstellenmarkt angeboten werden. In der Rolle als Nachfrager sucht der Betrieb qualifizierte Bewerber und Bewerberinnen. Das „Produkt“ der Personalbeschaffung auf dem Ausbildungsstellenmarkt sind die auf Zukunft gerichteten, deshalb riskanten *Qualifizierungsdienstleistungen seitens der Auszubildenden*. Der Betrieb erwartet insbesondere, dass die Auszubildenden gegen Ausbildungsvergütung ihren Beitrag dazu leisten, die vertraglich vereinbarten Ausbildungsziele in Form eines außerbetrieblich zertifizierten Ausbildungsabschlusses zu erreichen (eine außerordentlich komplexe Produkteigenschaft!). In der Rolle als Anbieter wirbt der Betrieb mit dem „Produkt“ berufsqualifizierender Dienstleistungen, die es den Auszubildenden ermöglichen, ihr Ausbildungsziel zu erreichen. Auch dieses Produkt ist zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses noch nicht verfügbar und deshalb ebenfalls mit hohen Risiken behaftet. Die besonderen Eigenschaften der Berufsausbildung als riskante Qualifizierungsdienstleistung „auf Gegenseitigkeit“ erfordern spezifische Marketingstrategien, die „Vertrauen“ als soziales Kapital aufbauen und pflegen. Wie funktioniert ein Markt ohne Preismechanismus? Was sind die funktionalen Äquivalente für den Preis, und was bedeutet Vertrauen für strategisches Marketing?

Ein anderes Problem betrifft die Frage: *Mit welchen Produkteigenschaften soll am Ausbildungsstellenmarkt geworben werden?* Wer aktives Marketing betreibt, muss mit seinen Produkten gut vertraut sein. Mit schlechten Produkten lässt sich nicht gut werben. Insbesondere Unternehmen in Branchen mit hohem Beschäftigungsrisiko müssen daran interessiert sein, ihren potenziellen Ausbildungspartnern deutlich zu machen, dass mit der Ausbildung in einem staatlich anerkannten, bundesweit im Konsens der Tarifpartner geregelten Ausbildungsberuf betriebs- und branchenspezifische Beschäftigungsrisiken für den Berufsinhaber reduziert werden. Vieles spricht für die These, dass mit erhöhtem Beschäftigungsrisiko die Bedeutung des Berufskonzepts für die Beschäftigten steigt. Es gibt deshalb gute Gründe am Berufskonzept als Kern der Berufsausbildung im dualen System festzuhalten, wie es die Sozialpartner in ihren Voten zum jüngsten Berufsbildungsbericht übereinstimmend betonen (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2001).

Die Frage nach der *Flexibilisierung und Differenzierung* der Berufsausbildung muss vor diesem Hintergrund auch unter Marketingaspekten sorgfältig geprüft werden. Das gilt zum

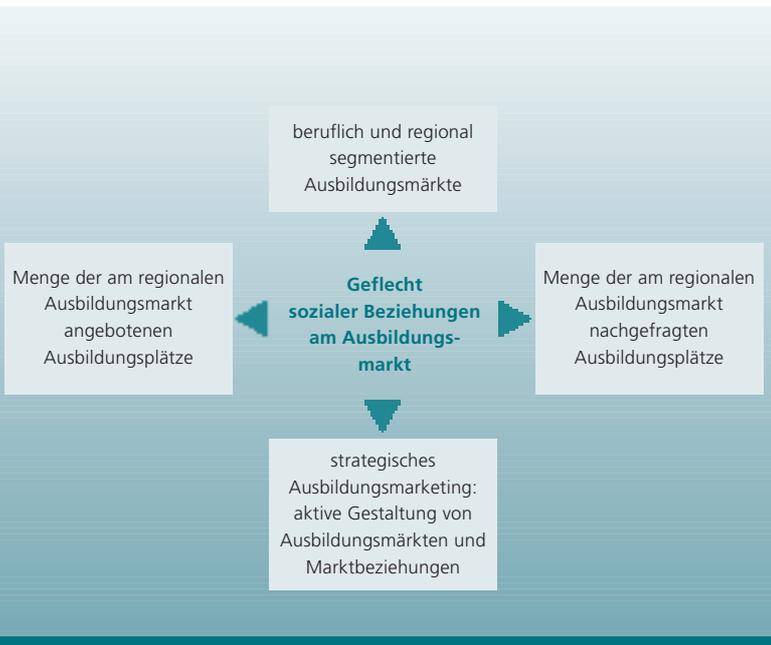


Abbildung 2 Ausbildungsplatzmärkte und Ausbildungsmarketing

Beispiel für den Vorschlag, die Berufsausbildung auf eine reduzierte Zahl von Kernberufen zu konzentrieren. Auf den ersten Blick scheint die Attraktivität dieses Vorschlags darin zu liegen, dass sich mit der Reduktion der Zahl der Ausbildungsberufe die Transparenz am Ausbildungsmarkt erhöht und dass den Auszubildenden ein breiteres Spektrum marktverwertbarer Berufskompetenzen zur Verfügung steht. Nicht unproblematisch jedoch ist die damit verbundene Empfehlung, nur die Hälfte der Ausbildungszeit als obligatorischen Bereich durch bundeseinheitliche Regelungen festzulegen und ungefähr ein Viertel als regional- und betriebspezifischen Vertiefungsbereich auszuweisen (RAUNER 1999, S. 190 f.). Den Vorzügen der Flexibilisierung stünden in diesem Fall gravierende Einbußen an überbetrieblicher und überregionaler Verwertbarkeit entgegen. Für Unternehmen in Branchen mit erhöhten Beschäftigungsrisiken wäre dies im Hinblick auf die Akquirierung qualifizierter Bewerber marktschädlich.

Um qualifiziertere Schulabsolventen für die Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf zu interessieren, empfiehlt es sich nach bisherigen Erfahrungen, verstärkt von der Möglichkeit Gebrauch zu machen, zertifizierte Zusatzqualifikationen anzubieten und diese als Module für die Verbindung von beruflicher Aus- und Weiterbildung zu nutzen (vgl. BERGER 2000). Die Polyvalenz solcher Module ist ein echter Mehrwert in der Wertschöpfungskette beruflicher Bildungswege und dürfte am Ausbildungsmarkt honoriert werden, sofern es gelingt, die Vorzüge solcher Ausbildungsprodukte im Rahmen eines Gesamtkonzepts der betrieblich integrierten Personal- und Qualifikationsentwicklung darzustellen.

Hierbei ist nachdrücklich zu unterstreichen, dass die Qualität der Berufsausbildung insbesondere bei leistungsfähigen und ambitionierten Schulabsolventen immer im Zusammenhang mit der betrieblichen Aufstiegsfortbildung und den daran geknüpften Karrierewegen gesehen und bewertet wird. *Erfolgreiches Marketing* beschränkt sich nicht isoliert auf ein einzelnes Produkt (z. B. die Ausbildung in einem Beruf), sondern *bezieht die gesamte Produktpalette* (z. B. die zertifizierte Aufstiegsfortbildung und die betriebliche Weiterbildung) *mitsamt den Serviceleistungen* (z. B. telemedialen Lernangeboten zum Erwerb von Zusatzqualifikationen) *ein*. Im Wettbewerb am Ausbildungsmarkt werden diejenigen Unternehmen Gewinner sein, die sich mit einem zukunftsorientierten Aus- und Weiterbildungskonzept präsentieren und dafür die geeigneten betrieblichen Voraussetzungen schaffen.

Die Reihe der Beispiele für die Modernisierung der Berufsausbildung auf der Basis eines modern verstandenen Berufskonzepts und als Elemente eines aktiven Ausbildungsmarketings ließe sich erweitern und müsste selbstverständlich unter Aspekten der „Markttauglichkeit“ sorgfältig

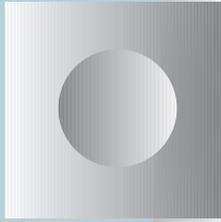
überprüft werden. Wie in anderen Geschäftsbereichen gilt auch für das Ausbildungsmarketing: *Kein Marketing ohne gründliche Marktanalyse!* Vordergründiges Marketing ist schnell zu durchschauen und führt auf Märkten, die auf längerfristigem Vertrauen basieren, zu kontraproduktiven Effekten. Letztlich kommt es auf die Qualität des Produkts am Ausbildungsmarkt an, wenn es gelingen soll, qualifizierte Ausbildungspartner zu gewinnen und auf diesem Wege die Qualifikationslücke trotz des konstatierten Bildungsnotstands zu überbrücken.

## Schlussbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag konnten nur einige Aspekte angesprochen werden, die bei der Entwicklung eines aktiven betrieblichen Ausbildungsmarketings zu beachten sind. Sie sollten die Bedeutung des betrieblichen Ausbildungsmarketings angesichts der quantitativen und qualitativen „Verknappung“ von Bewerberpotenzialen auf den unterschiedlichen sektoralen und regionalen Teilmärkten der Berufsausbildung unterstreichen und zugleich auf die Schwierigkeiten und Defizite eines bislang vernachlässigten bzw. tabuisierten Bereichs der Berufsbildungsforschung verweisen. Selbstverständlich löst das betriebliche Ausbildungsmarketing nicht die Dilemmata der beruflichen Ausbildungsmärkte. Aber es käme ja auch keiner auf den Gedanken, die Betriebswirtschaftslehre abzuschaffen, nur weil gesamtwirtschaftliche Probleme auf einzelwirtschaftlicher Ebene nicht zu bewältigen sind. ■

### Literatur

- ALBERT, H.: *Marktsoziologie und Entscheidungslogik*. Neuwied – Berlin 1967
- ASHTON, D./GREEN, F.: *Education, Training and the Global Economy*. Cheltenham – Brookfield 1996
- BAUMERT, J. u. a.: *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen 1997
- BAUMERT, J. u. a.: *Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. 2 Bände. Opladen 2000
- BERGER, K. (Hrsg.): *Zusatzqualifikationen in der Berufsbildungspraxis. Aktuelle Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Fördervorhaben*. Bonn 2000
- BOSCH, G.: *Neue Lernkulturen und Arbeitnehmerinteressen. Gutachten für die „Arbeitsgemeinschaft Qualifikation – Entwicklung – Management“*, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft „Betriebliche Weiterbildungsforschung“ (QUEM). Berlin 2000
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2000*. Bonn 2000
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2001*. Bonn 2001
- FALK, R.: *Bildungsmarketing*. In: *Handbuch der Aus- und Weiterbildung*, 61. Erg.-Lfg., April 1991
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT/RUHRFORSCHUNGSZENTRUM (Hrsg.): *Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern*. Köln 1997
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT/RUHRFORSCHUNGSZENTRUM (Hrsg.): *Fachkräftemangel – Jeder zweite Betrieb in Nordrhein-Westfalen sucht geeignete Mitarbeiter*. Köln 2000
- RAUNER, F.: *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. In: *Senatsverwaltung für Arbeit, berufliche Bildung und Frauen* (Hrsg.): *Experten für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung*. Berlin 1999, S. 187–196.



## Aktuelle Tendenzen der dualen Berufsausbildung\*

► Bei der Frage, ob das duale Berufsbildungssystem noch eine Zukunft habe, gehen die Meinungen seit Jahren auseinander. Auf der einen Seite besteht im Ausland hohes Interesse an diesem Berufsbildungsmodell. Auf der anderen Seite wird das duale System in Deutschland kritisch diskutiert. Die einen fragen skeptisch, ob das duale System noch Bestand habe, andere sprechen sogar von einem Auslaufmodell (Pütz, 2001, S. 3 f.). Die Autoren sehen die Berufsausbildung nicht in der Krise, sondern im Wandel, im Ausbau und unter bestimmten Reformnotwendigkeiten. Dazu verweisen sie auf die Ziele, die Neuerungen bei den Ausbildungsordnungen und Lehrplänen der beruflichen Schulen sowie die Modelle zur Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule.



**ANDREAS SCHELTEN**

*Prof. Dr. phil., habil. Leiter des Lehrstuhls für Pädagogik der Technischen Universität München*



**REINHARD ZEDLER**

*Dr. phil., Leiter des Referates Berufliche Bildung im Institut der deutschen Wirtschaft Köln*

Unsere Zeit trägt verschiedene Signaturen. Vielfach wird unsere in Bewegung geratene Gesellschaft durch die Begriffe des technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandels zu charakterisieren versucht (BUNK, 1982, S. 185 ff.). Für manche Beobachter hat sich in letzter Zeit das Tempo des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts erhöht, und der Wettbewerb auf nationalen und internationalen Märkten ist immer schärfer geworden (PÜTZ, 1999, S. 48). Angesichts dieser Veränderungen wird die Frage auch nach dem Bestand und der Entwicklung der Berufsausbildung im dualen System gestellt. Denn dieses Bildungssystem ist kein starres Gebilde, das von den wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen unabhängig bleiben könnte. Außerdem erfordert die Berufsbildungsdiskussion in der Europäischen Union und darüber hinaus im internationalen Zusammenhang, dass das duale System sich flexibel an gesellschaftliche Veränderungen anpasst.

Die Berufsausbildung im dualen System mit ihren Trägern Betrieb und Berufsschule gilt als ein Standortvorteil für Deutschland. Damit unterscheidet sich die Bundesrepublik von anderen europäischen und außereuropäischen Ländern, die neben Mischformen eher allein schulische oder betriebliche Ausbildungswege in der nicht-akademischen Berufsausbildung kennen (SCHELTEN, 2000, S. 124). Doch die Diskussion über die Berufsausbildung ist in Deutschland in einer paradoxen Situation: Auf der einen Seite besteht im Ausland hohes Interesse an diesem Berufsbildungsmodell. So gab es Bemühungen in den Vereinigten Staaten von Amerika, in diesem Land Formen eines dualen Systems der Berufsausbildung besonders auch nach deutschem Vorbild im Sinne eines Youth Apprenticeship Program einzuführen. Auf der anderen Seite wird das duale System in Deutschland kritisch diskutiert (PÜTZ, 2001, S. 3). Die einen fragen skeptisch, ob das duale System noch Bestand habe, andere sprechen sogar von einem Auslaufmodell.

Nun ist die Diskussion über die Zukunft der Berufsausbildung nicht neu. Bereits zu Beginn der großen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in den 70er Jahren wurde darüber diskutiert. So hat Gerhard P. Bunk, dem dieser Artikel

gewidmet ist, unter dem Titel „Zukunft der Berufsausbildung“ 1977 vor einem großen Kreis kaufmännischer Ausbildungsleiter in Berlin darüber referiert (BUNK, 1977, S. 11).

Doch neuerdings wird wiederum die Frage nach dem Bestand oder der Krise der Berufsausbildung im dualen System gestellt. Diese Diskussion ist für die künftige Entwicklung der Berufsausbildung im dualen System relevant. Denn kommen die Akteure der Berufsausbildung – Ausbildungsleiter, Lehrer an berufsbildenden Schulen und Bildungspolitiker – zu dem Eindruck, dass die Berufsausbildung wenig Zukunft hätte, würden sie nicht investieren. Haben jedoch die Akteure den Eindruck, dass sich die Berufsausbildung in der Entwicklung befindet und Zukunft hat, dann werden sie die weitere Entwicklung fördern. Die Autoren des folgenden Beitrages sehen die Berufsausbildung nicht in der Krise, sondern im Wandel, im Ausbau und unter bestimmten Reformnotwendigkeiten.

## Aktuelle Entwicklungen der Berufsausbildung

Die Berufsausbildung im dualen System bietet Jahr für Jahr rund 600.000 Schulabsolventen die Chance, einen Ausbildungsberuf zu erlernen, mit dem sie direkt ins Arbeitsleben einsteigen können. So wurden im Herbst des Jahres 2000 exakt 621.693 neue Lehrverträge abgeschlossen; Ende 1999 befanden sich 1,69 Millionen junger Menschen in einer Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule. Die Berufsausbildung im dualen System ist zwar nicht die einzige Form der beruflichen Qualifizierung; aber es ist der stärkste Weg, mit dem etwa zwei Drittel eines Altersjahrgangs sich für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Neben diesem quantitativen Aspekt gehört zu den aktuellen Entwicklungen der Berufsausbildung vor allem die Modernisierung. Die Modernisierung der Berufsausbildung ist im vollen Gange. Für diese These gibt es mehrere Belege und Hinweise, welche die Ziele der Berufsausbildung, die Neuerungen bei den Ausbildungsordnungen und Lehrplänen der beruflichen Schulen wie die Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule betreffen:

### BETONUNG DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Der Begriff der Schlüsselqualifikation ist trotz oder gerade wegen seiner Janusköpfigkeit heute in der bildungspolitischen Diskussion weit verbreitet. Es scheint Konsens zu bestehen, dass die Förderung von Schlüsselqualifikationen zentrale Aufgabe künftiger Bildung ist. Solche Qualifikationen haben berufsfeld- bzw. berufsübergreifenden Charakter. Vereinfacht spricht man bei Schlüsselqualifikationen auch von übergreifenden oder überfachlichen Qualifi-

kationen. Sie sollen befähigen, künftige, schnell aufkommende neue Inhalte selbsttätig aufschließen zu können und damit lebensbegleitend lernen zu können (SCHELTEN, 2000, S. 137).

Es lassen sich verschiedene Gründe für die Förderung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung anführen: Der eine Grund besteht in den unsicheren künftigen Anforderungen im Zuge eines raschen technisch-produktiven und ökonomischen Wandels. In diesen Veränderungen können berufsinhaltliche Qualifikationen geringerer Reichweite bereits nach wenigen Jahren veraltet sein. Der andere Grund für die Herausstellung berufsübergreifender Qualifikationen ergibt sich aus den Anforderungen des heutigen Berufslebens selbst. Rechnergestützte Facharbeit kann zu komplexeren und mehr ganzheitlichen Arbeitstätigkeiten führen. Im Zuge von Produktivitätssteigerungen, Verkürzung von Durchlauf- und Entwicklungszeiten, Erhöhung von Produktqualität und Senkung von Kosten aufgrund eines internationalen Wettbewerbs bahnen sich eher ganzheitliche Fertigungsstrategien an.

Allerdings dürfen bei dieser Zielbestimmung Probleme nicht ungenannt bleiben. Denn Schlüsselqualifikationen können nicht abstrakt vermittelt werden. Ihre Förderung gelingt nur zusammen mit konkreten fachspezifischen Inhalten. Ohne Bezug auf diese Inhalte können Schlüsselqualifikationen ihre Transferwirkung nicht einlösen. Damit stellt sich die Frage, welche künftigen Inhalte können Schlüsselqualifikationen befördern.

Außerdem gilt die eingangs genannte Zweigesichtigkeit. Im Konzept der Schlüsselqualifikationen sind humane Befähigungen wie z.B. Selbstständigkeit, Teamfähigkeit enthalten. Die humanen Befähigungen dienen auf der einen Seite dem Menschen selbst und stellen alte pädagogische Ziele dar. Auf der anderen Seite aber werden die humanen Befähigungen auch als Rationalisierungspotenzial von Arbeit eingesetzt. Anders gewendet: Rationalisierung erfolgt durch Humanisierung.

Wenngleich Probleme bestehen, für die Bildungspraxis gilt, dass die im Konzept der Schlüsselqualifikationen angesprochenen Befähigungen Qualifikationsanforderungen der modernen Arbeitswelt darstellen (BUNK, 1982, S. 190 ff.). Die Förderung von Schlüsselqualifikationen ist ein Ziel moderner Bildung und hier besonders der beruflichen Bildung (SCHELTEN, 2000, S. 140). Damit verbindet sich die Zielvorstellung einer Förderung von Berufskompetenz, die sich in Fach- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz ausdrückt.

### MODERNISIERUNG DER AUSBILDUNGSBERUFE

Der technisch-wirtschaftliche Wandel hat in den letzten Jahren das Tempo der Er- und Überarbeitung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen beschleunigt. Von 1996 bis 2001 sind 114 Ausbildungsordnungen bestehender Berufe auf den neuesten Stand gebracht worden. Zur Er-

schließung neuer Tätigkeitsfelder wurden zusätzlich 39 völlig neue Berufe geschaffen, wie die vier IT-Berufe und die neuen Medienberufe. (Tabelle 1)

Tabelle 1 Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 1996 bis 2001

Jahr	neu	modernisiert/erweitert	gesamt
1980–1995	14	166	180
1996	3	18	21
1997	14	35	49
1998	11	18	29
1999	4	26	30
2000	4	9	13
2001 voraussichtlich	3	8	11
1996–2001 insgesamt voraussichtlich	39	114	153

Quelle: Ursprungsdaten BIBB

Mit den neuen Ausbildungsberufen der Informations- und Telekommunikationstechnik hat im Jahr 1997 ein qualitativer Sprung in der Entwicklung von Ausbildungsberufen eingesetzt. Es wurden gestaltungsoffene Ausbildungsberufe geschaffen, und die Ausbildung erfolgt prozess- und kundenorientiert. Technik-, Informatik- und Betriebswirtschaftsqualifikationen werden integriert vermittelt. Unter Beibehaltung des Berufskonzeptes erfolgt eine Modularisierung der Berufsausbildung besonders im 3. Ausbildungsjahr (MÜLLER et al., 2000, S. 11 f.). Der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten bei den Auszubildenden in den IT-Berufen lag 1999 bundesweit bei 46,9 Prozent. Alles in allem wurden seit 1996 153 Ausbildungsberufe modernisiert oder neu geschaffen. Selten ist in kurzer Zeit so viel auf den Weg gebracht worden. Viel Bewegung ist dadurch in die Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule gekommen.

#### EINFÜHRUNG DES LERNFELD-KONZEPTE

Seit 1998 wird das Lernfeld-Konzept in den Lehrplänen der beruflichen Schulen eingeführt. Lernfelder beschreiben für den berufsbezogenen Unterricht komplexe, inhaltlich zusammengehörende thematische Einheiten, denen berufliche Handlungsfelder zugrunde liegen. Aus der Sicht von Ausbildungsbetrieben stellen sich mit der Einführung des Lernfeld-Konzeptes im Berufsschulunterricht von kaufmännischen Berufen noch verschiedene Fragen. Sie betreffen die Verknüpfung von Handlungs- und Fachsystematik, den Grad der Formulierung von Zielen und Inhalten im Lehrplan sowie die zeitliche und inhaltliche Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule (ZEDLER, 2000, S. 226 ff.). Ungeachtet dessen begünstigen Lernfelder einen handlungsorientierten Unterricht, setzen auf die Förderung von Berufskompetenz und entsprechen modernen Ausbildungsberufen (SCHELLEN, 2000, S. 119 ff.).

#### VERMITTLUNG VON ZUSATZQUALIFIKATIONEN

Für viele Betriebe entsprechen die bestehenden Ausbildungsordnungen nicht dem erweiterten Qualifikationsbedarf der Fachkräfte. Daher bieten immer mehr Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen den angehenden Fachkräften Zusatzangebote an, mit denen sie versuchen, den zunehmend komplexeren fachlichen und berufsübergreifenden Qualifikationsanforderungen wie auch den Erwartungen junger Menschen an eine fundierte Berufsausbildung gerecht zu werden. Diese Zusatzangebote dienen den Ausbildungsbetrieben als ein flexibles Instrument, sich auf einen veränderten Bedarf an Qualifikationen und Nachwuchskräften einzustellen.

Zusatzqualifikationen stehen hoch im Kurs. Mehr als jeder zweite Ausbildungsbetrieb sieht bei seinen Fachkräften einen hohen bis sehr hohen Bedarf an zusätzlichen Qualifikationen, wie eine Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung bei Betrieben ergeben hatte (BERGER, 2000). Die Betriebe, die bereits Zusatzqualifikationen fördern, sehen einen Bedarf vor allem bei Fremdsprachenkenntnissen. Ferner stehen an oberster Stelle Qualifikationen im Bereich Team- und Projektarbeit sowie für Kommunikations- und Informationstechniken.

Gegenwärtig entsteht im Institut der deutschen Wirtschaft Köln zum Thema „Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung“ mit „AusbildungPlus“ ein Informationsdienst im Internet. Ziel dieses Dienstes ist es, bundesweit einen möglichst vollständigen Überblick über das bei Ausbildungsbetrieben und Bildungsanbietern vorhandene Angebot an Zusatzqualifikationen für Auszubildende zu geben. Die E-Mail-Adresse ist: kontakt@ausbildung-plus.de

Tabelle 2 Zusatzqualifikationen hoch im Kurs

So viel Prozent der Ausbildungsbetriebe, die Zusatzqualifikationen vermitteln, sehen vor allem einen großen Bedarf in	
Inhalte	Prozent
Fremdsprachen	61
Projekt-/Teamarbeit	53
Kommunikations-/Informationstechnik	53
Kundenservice/Beratung	46
Qualitätssicherung	45
Verkaufstraining	44

Umfrage bei 940 Firmen 1999, Quelle: BIBB

#### KOOPERATION ZWISCHEN BETRIEB UND BERUFSSCHULE

Zwischen Betrieben und Berufsschulen als den Trägern der Berufsausbildung gibt es an vielen Orten punktuelle Kontakte. Die Aktivitäten betreffen Projekte, Abstimmungsverfahren und Zusammenarbeit bei Prüfungen. Angesichts der bildungspolitischen Forderungen hinsichtlich einer breiten Flexibilisierung und Differenzierung der Berufsausbildung wird an verschiedenen Orten die Zusammenarbeit verbessert. Modellversuche haben hierfür Impulse gegeben.

So hat der Modellversuch „kobas – Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben im dualen System der Berufsausbildung“ an unterschiedlichen Standorten in Bayern die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Hilfe so genannter Kooperationsstellen gefördert (LOEBE/SEVERING, 2001). In diesen Kooperationsstellen treffen sich Ausbilder, Lehrer und andere an der Berufsausbildung beteiligte Akteure in regelmäßigen Abständen, um den Ausbildungsprozess gemeinsam zu gestalten. Die Kooperation der Lernbereiche – nicht bloß der Lernorte – soll unter dem gemeinsamen Ziel der Förderung von Berufskompetenz gestärkt werden, wie es auch der Zielsetzung der modernen Berufsausbildung entspricht. Die aktuellen Reformbestrebungen der Berufsausbildung von A wie Ausbildungsordnungen bis Z wie Zusatzqualifikationen widerlegen die Kritiker, welche äußern, dass die Ausbildung weniger modernisierungsfähig ist. Vielmehr zeigen diese skizzierten Entwicklungen, dass in der Berufsausbildung etwas geschieht und etwas passiert.

## Schwierigkeiten

Trotz dieser dargelegten Modernisierung der Berufsausbildung bestehen Schwierigkeiten. So wird das Angebot an Ausbildungsplätzen in den ostdeutschen Ländern nicht der höheren Nachfrage gerecht. Betriebe in den westdeutschen Ländern haben Schwierigkeiten, angebotene Ausbildungsplätze zu besetzen.

Auf der anderen Seite hat die Berufsschule systembedingt immer Mühe, bei beschleunigter Veränderungsrate auf dem neuesten technischen Stand zu bleiben. Zudem können Unterrichtsstunden ausfallen, wenn es in bestimmten Fachbereichen zu wenig Lehrer gibt. Vor allem in den IT-Fächern kann es zu wenig pädagogisches Fachpersonal geben. Für die Fächer Elektrotechnik und Maschinenbau werden ebenso dringend Pädagogen gesucht wie für kaufmännische Ausbildungsfächer. Zunehmend werden wieder Seiteneinsteiger ohne grundständige berufs- und wirtschaftspädagogische Qualifizierung in die Berufsschulen eintreten.

Nicht zuletzt ist der Bildungsauftrag von Betrieb und Berufsschule neu zu überdenken (SCHELLEN/ZEDLER, 1995, S. 112). Komplexe Aufgaben können heute im Betrieb nicht ohne theoretische Vermittlung gelöst werden, wie umgekehrt komplexe Theorie in der Berufsschule nicht ohne Praxis vermittelt werden kann. Bei einer Konvergenz aber der Bildungsinhalte und Bildungsformen zwischen Betrieb und Berufsschule stellt sich die Frage nach der Differenz zwischen beiden Bildungsbereichen (vgl. SCHELLEN, 2000, S. 24 ff.). Darüber hinaus hat sich heute die Berufsausbildung von einer Ausbildung von Jugendlichen zu einer Berufsausbildung junger Erwachsener verändert. Diese Weiterentwicklung erfordert von Ausbildern und Lehrern,

jugendgemäße durch erwachsenenspezifische Lehrmethoden zu ersetzen und zunehmend binnendifferenzierte Unterrichtsformen einzusetzen.

## Fazit

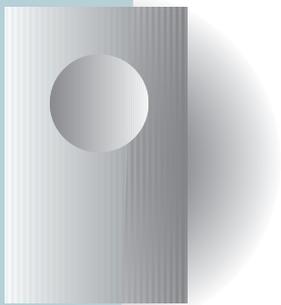
Angesichts der skizzierten Entwicklungen in der Berufsausbildung zeigt sich, dass eine Reform des dualen Systems der Berufsausbildung zwar in Gang gekommen ist. Aber wegen der dargelegten Schwierigkeiten bedeutet dies für die Akteure der Berufsausbildung nicht, sich auf den Lorbeeren auszuruhen. Die Modernisierung ist fortzusetzen, um die genannten Schwierigkeiten zu lösen.

Vor dem Hintergrund dieser Situation der Berufsausbildung Anfang des 21. Jahrhunderts sollten sich Skeptiker und Krisenpropheten des dualen Systems einem neuen Thema zuwenden (PÜTZ, 2001, S. 4). Manche haben ihr altes Thema auch in der Berufsschule entdeckt. So stand eine Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing kürzlich unter der Leitfrage „Ist die Berufsschule ein Auslaufmodell?“ Doch die Berufsschule ist auch im 21. Jahrhundert kein Auslaufmodell, sondern ein Ausbaumodell, wenn sie ihren Bildungsauftrag entsprechend den geänderten Rahmenbedingungen von Ausbildung und Beschäftigung neu bestimmt. Die in jüngster Zeit durchgeführten 100-Jahr-Feiern von Berufsschulen zeigen neben Rückschauen besonders die Lebendigkeit dieser Schulen. Die Berufsschule kann auch in Zukunft so heißen und gemeinsam mit den Betrieben sich auf die vielfältigen Aufgaben, unterschiedlichen Adressaten und konkreten regionalen Situationen weiterentwickeln. ■

\* Der Aufsatz ist dem Gedenken von Herrn Professor Dr. Gerhard P. Bunk gewidmet. Er hat als Berufs- und Wirtschaftspädagoge und nobler Hochschullehrer an der Universität Gießen uns akademisch betreut und gefördert. Er wäre am 18. Juni 2001 75 Jahre geworden.

### Literatur

- BERGER, K. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis, Bielefeld 2000  
 BUNK, G. P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heidelberg 1982  
 BUNK, G. P.: Die Zukunft der Berufsausbildung. In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft der kaufmännischen Ausbildungsleiter, Bonn 1977, S. 11–17  
 LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.): kobas – Ein Weg zur Verbesserung der Lernortkooperation, Bielefeld 2001  
 PÜTZ, H.: Krise der Krisenpropheten. In: BWP, 30 (2001) 1, S. 3–4  
 PÜTZ, H.: Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. In: Heinz Klinkhammer et al.: Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts, Köln 1999, S. 48–68  
 MÜLLER, K.; HÄUSSLER, J.; SONNEK, W.: Die Ausbildungsberufe der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Berufe), 2. Auflage, Köln 2000  
 SCHELLEN, A.: Die Berufsschule als Ihr Partner. In: Cramer/Kiepe (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001, Köln 2001, S. 176–180  
 SCHELLEN, A.: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache, Stuttgart 2000  
 SCHELLEN, A.; ZEDLER, R.: Systematische curriculare Diversifikation im Spannungsfeld von Aus- und Weiterbildung. In: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung: Konvergenzen/Divergenzen, neue Anforderungen/alte Strukturen; Dokumentation des 2. Forums Berufsbildung und Forschung 1995 an der Humboldt-Universität Berlin, Nürnberg 1996, S. 111–114  
 ZEDLER, R.: Grundlagen der dualen Berufsausbildung. In: Cramer/Kiepe (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001, Köln 2001, S. 171–176  
 ZEDLER, R.: Zum Lernfeld-Konzept aus der Sicht von Ausbildungsbetrieben. In: Lipsmeier, A.; Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, Stuttgart 2000, S. 223–227



## Interkulturelles Lernen zwischen West und Ost

HEROLD GROSS

### Der west-östliche Hörsaal. Interkulturelles Lernen zwischen West und Ost.

Klaus Erdmann, Heinz Theisen (Hrsg.)  
Wostok Verlag, Berlin 2000, 196 Seiten, DM 30,00

Der Einband zeigt uns den Abschnitt einer Baustelle. Die Baustelle war das TRANSFORM-Programm der Bundesregierung bei der Umgestaltung der Nachfolgestaaten und -Gesellschaften des ehemaligen Ostblocks. Die Beiträge sind das Ergebnis unterschiedlicher Erfahrungen von Dozenten, Beratern und Studierenden in der Begegnung zwischen West und Ost. Dabei wird versucht, die vornehmlich im Bereich der Bildungskoooperation gewonnenen Erfahrungen und Lösungsansätze auf andere Gebiete – über TRANSFORM und die Handlungsperspektive zwischen Deutschland und den MOES-Staaten hinaus – zu übertragen und allgemein so für die interkulturelle Aktion nützlich zu machen.

Globalisierung im positiven Sinne voranzubringen, bedeutet für die Herausgeber, voneinander zu lernen und die Aneignung interkultureller Kompetenz zu fördern. Die Verbindung von „Kultur“ und „Globalisierung“ ist die eigentliche Herausforderung, vor die heute Staaten, Verwaltungen, Gesellschaften und Individuen gestellt sind. Hindernisse dürfen nicht zu Resignation oder gar Konfrontation führen.

Die Interpretation der besonderen Erfahrungen vor dem Hintergrund des allgemeinen Globalisierungsprozesses und die Ableitung einer allgemeinen Strategie des interkulturellen Verstehens versucht Klaus Erdmann in seinem ersten Beitrag: „Abschied vom Institutionellen – Erfahrung

und Begegnung als Grundlage einer kulturellen Hermeneutik“. „Globalisierung“ als ökonomische Verflechtung mit dem Druck zur Modernisierung im Sinne von Universalisierung, Verwestlichung und angebotsorientiertem Kapitalismus hat auch die Gegenteilstendenz der verstärkten kulturellen Differenzierung hervorgerufen. Selbst für den Vorzeigebereich der Globalisierung, die weltweit operierenden Wirtschaftsunternehmen, stellt die kulturelle Differenzierung der Welt eine nicht zu unterschätzende Hürde dar. Eine Chance ihrer Überwindung liegt im „Abschied vom Institutionellen“, in der Betonung der persönlichen Dimension der Begegnung der international in spezifischen Zusammenhängen Agierenden.

Mögliche Lernprozesse auf der „Mikro“- Ebene persönlicher Begegnung dürfen nicht durch inkompatible konfrontative Zielvorstellungen auf der Systemebene blockiert werden. Nur an gemeinsamen Themen und Zielen kann man wirklich lernen, aber das „Institutionelle“ gibt dann mehr den Rahmen für die Interaktion ab und bietet Schutz vor Pressionen (vgl. die Bedeutung der Schutzfunktion von Rahmenabkommen im Beitrag von Michael Staack, „West-östliche Bildungskoooperation in der Republik Belarus“). Der im Titel des Buches erwähnte Begriff des akademischen Hörsaals soll deshalb auch und eher metaphorisch verstanden werden und auf alle Erfahrungs- und Lernräume persönlicher Begegnungen erweitert werden, die frei von systembedingten Zwängen und Präformierungen sind.

Eine Sammlung von exemplarischen Erfahrungen und Hinweisen zur optimalen Gestaltung der Praxis interkulturellen Lernens geben die Aufsätze von Peter Kreppel (Interkulturelles Lernen im Globalisierungsprozess), Regina Rohe (Theorie und Praxis im Austausch mit interkulturellen Gruppen) und Simone Rusch-Kurz (Interkulturelles Lernen in einem Akademischen Auslandsamt).

Die Bedeutung einer politischen Analyse des Handlungsfeldes und -Umfeldes zeigt sich in den Beiträgen von Alexandra Guturowa (Entstehung der Demokratie und der Bürgergesellschaft in Russland) und Kirk Mildner (Policy-Learning in der Transformation). Mildners Bericht zeigt die überzeugende Anwendung eines Analyse-Konzepts und enthält wertvolle Anregungen für Politik und Praxis der internationale Beratung und Kooperation.

Wie man in der konkreten Situation bei erheblichen Differenzen des kulturellen und politischen Systems durch Bereitschaft zum Lernen, zum Umdenken, durch flexibles Anpassen scheinbar fester Konzepte und besonders durch die Berücksichtigung des Faktors der Persönlichkeit und der persönlichen Begegnung zu Resultaten gelangen kann, zeigen die Beiträge von Gulmira Raissowa (Arbeitswelt und Menschenbild – Erfahrungen aus Kasachstan) und Klaus Erdmann (Der öffentliche Dienst als „lernende Organisation“ – Verwaltungsreform in Kasachstan).

Alle Autoren stimmen darin überein, dass den Anforderungen der Globalisierung letztlich nur durch gemeinsames Lernen entsprochen werden kann. Zwischen den Extremen

naiver Welteinheitshoffnungen und lähmendem interkulturellem Pessimismus versuchen sie, begehbare Wege gemeinsamen Lernens zu finden.

Interkulturelles Lernen bewirkt Einstellungs- und Verhaltensänderungen, die zu Änderungen in den Systemstrukturen führen können, zumindest deren Voraussetzung sind, und neue Interaktionschancen auf der Systemebene eröffnen. (Dazu u. a. auch der Beitrag von *Heinz Theisen, Gemeinsames Lernen für Stabilität und Entwicklung in Europa. Aufgaben, Erfahrungen und Perspektiven*). Die internationale Bildungskoope- ration erweist sich dabei als geeignetes Mittel und sollte bei Spannungen und Enttäuschungen nicht reduziert, sondern verstärkt werden. ■

## Handlungsorientiertes Wissen für die Praxis

SIBYLLE PETERS

### Methoden der Ausbildung. Didaktische Werkzeuge für Ausbilder

Wolfgang Wittwer (Hrsg.): Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst GmbH, Köln 2000, 198 Seiten, DM 39,90

Die rasche Entwicklung in Forschung und Technik sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse bewirken eine Veränderung von Arbeits- und Produktionskonzepten. Wachsender Konkurrenzdruck der Märkte, die schnellere Veralterung von Wissen und immer kürzer werdende Innovationszyklen sind nur einige Folgen dieser Entwicklungen. Neue Qualifizierungskonzepte und Kompetenzen in Wirtschaft und Gesellschaft sind erforderlich, um den wachsenden Anforderungen der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft gerecht werden zu können. Dazu gehören ohne Zweifel auch neue Ausbildungskonzepte und Ausbildungsmethoden.

Die Autoren dieses Buches nehmen diese Trends insofern auf, dass sie jene didaktischen Methoden und Werkzeuge vorstellen, mittels deren Anwendung Auszubildende Kompetenzen entwickeln können, die in neuen Arbeits- und Produktionskonzepten gefragt sind.

Die Beiträge speisen sich aus der Praxis und wollen auch wiederum handlungsorientiertes Wissen für die Praxis vermitteln. Die bewusst ausgewählten 14 Methoden werden jeweils anhand ganz konkreter Anwendungssituationen vorgestellt. Durch diese Kontextbezogenheit werden den Leserinnen und Lesern nicht nur der Ablauf und die Struktur der Methoden präsentiert, sondern sie erhalten gleichermaßen auch praktische Anregungen für die eigene Arbeit und werden mit den Einsatzbedingungen der jeweiligen Methode vertraut gemacht.

Nach einer kurzen Einführung des Herausgebers über den Einsatz von Methoden der Ausbildung und der Präsentation eines Analyserasters zur Auswahl geeigneter Methoden werden in der Folge unter der Gliederung Methoden zum arbeitsplatznahen Lernen, zum Lernen in Gruppen und Kreativitätsmethoden die einzelnen didaktischen Werkzeuge vorgestellt. Der Einstieg in die Thematik erfolgt jeweils mit der Beschreibung einer Anwendungssituation. Sehr prägnant und übersichtlich werden dann Zielsetzung und methodische Struktur erläutert sowie die Rolle bzw. Aufgaben von Ausbildern und Auszubildenden im Prozess des Lernens betrachtet. Zahlreiche Grafiken, Übersichten und Randhinweise tragen zur Einlösung des Anspruchs, ein Buch für die Praxis zu sein, bei. Abschließend werden von den Autoren weitere Anwendungsfelder genannt und themenspezifische Literaturhinweise zu jeder Methode gegeben.

Das Buch ermöglicht Ausbildern, Trainern und Auszubildenden, sich Methoden für handlungsorientiertes, aktives Lernen anzueignen, diese anzuwenden und deren Einsatz zu reflektieren. Aber auch für Leserinnen und Leser außerhalb dieses Berufszweiges bietet der Band einen unkomplizierten und praktischen Einblick in das Spektrum moderner didaktischer Werkzeuge. ■

## Arbeitssicherheit und Umweltschutz

JÖRN LÜTJENS

### Arbeitssicherheit und Umweltschutz als Elemente handlungsorientierter Lernprozesse Grundlagen, Analysen und Perspektiven didaktischer Materialien im Berufsfeld Metalltechnik

Thomas Borau

Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin

Wirtschaftsverlag NW, Bremerhaven 2000, 420 Seiten, DM 59,50

Der Verfasser untersucht Lehrpläne und Schulbücher für die Grundstufe des Berufsfeldes Metalltechnik unter den Gesichtspunkten Arbeitssicherheit und Umweltschutz. Es geht einerseits um eine Defizitanalyse und andererseits um konkrete Vorschläge, wie sich Lernprozesse mit Bezug zur Arbeitssicherheit und zum Umweltschutz didaktisch gestalten lassen.

Im *ersten* von drei Hauptabschnitten wird das Verhältnis von Arbeitssicherheit und Umweltschutz zueinander diskutiert, wobei deutlich wird, dass sie einerseits eine Wertegemeinschaft darstellen, andererseits auch Zielkonflikte

nicht auszuschließen sind. Aus berufspädagogischer Sicht wird verdeutlicht, dass beide Bereiche mit Qualifikationen in berufsfeldübergreifenden Handlungsfeldern verbunden sind und als Lerninhalte in der Berufsschule integrativ und handlungsorientiert vermittelt werden müssen.

Im *zweiten* Hauptabschnitt „Analysen“ wird die zentrale Problemstellung der Untersuchung vor dem Hintergrund von Forschungsfragen erarbeitet. Der Verfasser kommt bedauerlicherweise zu überwiegend negativen Ergebnissen: Arbeitssicherheit wird zwar als betrieblicher Problembe- reich wahrgenommen, überwiegend aber technozentrisch betrachtet und vor allem nicht in mehrdimensionale Zu- sammenhänge eingebunden. Bezüge zum Umweltschutz sind stark unterrepräsentiert. Auch eine Verknüpfung bei- der Problemfelder findet nicht statt. Als besonders gravie- rend wird angesehen, dass Umweltschutz in den Schul- büchern gar nicht als Qualitätsmerkmal von Berufsarbeit betrachtet wird.

Der *dritte* Hauptabschnitt „Perspektiven“ setzt sich mit Lösungsmöglichkeiten im Sinne von handlungsorientier- ten Lernangeboten auseinander. Im Mittelpunkt steht die Konstruktion didaktisch-methodischer Varianten von Fall- studien. Diese werden als geeignete Verfahren zur Förde- rung der beruflichen Handlungsfähigkeit in Bezug auf Ar- beitssicherheit und Umweltschutz angesehen. Fallbasierte multimediale Computerlernprogramme sind für den Autor eine Möglichkeit, den Lernenden selbst gesteuert in Ent- scheidungssituationen mit authentischem Charakter zu versetzen. Verglichen werden zwei fiktive Bearbeitungsva- rianten:

- das Beispiel einer Fallstudie „Schulbuch im Medienver- bund“ und ein
- fallbasiertes multimediales Computerlernprogramm.

Anhand eines Unterrichtsbeispiels zum Thema „Funktions- störung eines hydraulischen Wagenhebers“ wird gezeigt, dass in unterschiedlichen Lernphasen verschiedene didak- tische Ansätze zu optimalen Ergebnissen führen: Während sich bei der Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten das Erarbeiten mit dem Buch im Verbund mit weiteren Medien als vorteilhaft erweist, sind bei der Entscheidung und Be- gründung mehr spezifische Lernmöglichkeiten durch ein Computerlernprogramm gegeben, weil es das berufliche Lernen bei der Analyse und Einschätzung von Entschei- dungskonsequenzen optimieren kann. Darum sieht der Ver- fasser die besten Realisierungsmöglichkeiten im Zusam- menziehen der Vorteile beider Varianten, also in einer kombinierten Fallstudienbearbeitung mit dem Schulbuch und dem Computer.

Für die wissenschaftliche Diskussion über den Zusammen- hang zwischen Lehrplänen, Schulbüchern und Lernmedien

sind wichtige Anstöße gegeben worden, die auch eine Wei- terentwicklung von berufsschultypischen Unterrichtsver- fahren entscheidend befördern werden. Das Buch wendet sich an Studierende, Berufsschullehrer, Lehrplangestalter, Bildungsplaner und Wissenschaftler, die sich mit curricula- ren und fachdidaktischen Fragestellungen im Bereich der gewerblich-technischen Berufsfelder befassen. ■

## Schulende – Ende der Integration?

SASKIA KEUNE

### Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben

Antje Ginnold

Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied 2000, 220 Seiten, DM 29,00

Dieses Buch zielt darauf, für junge Menschen mit Behin- derung integrative Wege für einen Übergang von der Schule in das Arbeitsleben aufzuzeigen. Am Anfang ste- hen allgemeine Überlegungen zur aktuellen Situation auf dem Arbeitsmarkt, Hinweise zur Bedeutung von Arbeit und der Schnittstelle Schule/Arbeitsleben. Grundlegend hierbei ist die Darstellung zu dem vorliegenden begrifflichen und pädagogischen Verständnis, welche erst eine kritische Ein- ordnung der Projekte erlaubt. Die einzelnen Angebote wer- den auf der Grundlage von Leitfragen untersucht. Schwer- punkte der Arbeit sind folgende Themen: Individuelle Begleitung beim Übergang Schule/Arbeitsleben; Möglich- keiten der Vorbereitung des Übergangs von Seiten der Schule; ein Überblick über mögliche Wege für Jugendliche mit Behinderungen nach der Schule; ein Modell zur Inte- gration von Menschen mit Behinderungen in das Arbeits- leben und eine Vorstellung von Projekten in Berlin. Zum Schluss werden die wesentlichen Ergebnisse zusammenge- fasst und eingeordnet.

Sehr wertvoll ist insbesondere auch die Sammlung der ver- schiedenen Wege für Jugendliche mit Behinderungen nach der Schulzeit, wodurch die Vielfalt der Möglichkeiten deut- lich wird. Für Menschen, die behinderte Jugendliche und ihre Eltern professionell beraten, stellt das Buch eine Fund- grube dar.

Insgesamt handelt sich um eine gut lesbare, informative und umfassende Darstellung einer differenzierten Proble- matik. ■

### Eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen

Udo Witthaus, Wolfgang Wittwer (Hrsg.)  
Bertelsmann Verlag Bielefeld 2000, 142 Seiten, DM 39,80

Die Methode Open Space ist einzuordnen in die Diskussion um das selbst gesteuerte Lernen, das seit einigen Jahren nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der bildungspraktischen Arbeit alte Betrachtungs- und Handlungsweisen aufbricht. „Open Space“ bedeutet so viel wie „offener Raum“ und geht zurück auf den amerikanischen Forscher H. Owen. Dieser hatte beobachtet, dass häufig die Begegnungen und der Austausch von Experten am Rande eines Kongresses oder einer Tagung, also außerhalb des „offiziellen“ Lernens, die meisten Lernanregungen bieten. Er entwickelte Open Space als Methode, um die zwar ungeplanten jedoch nicht zufälligen Bedingungen solcher lernförderlichen Zusammenkünfte pädagogisch umzusetzen. Open Space ist somit einerseits eine Methode, die das alte Klischee über die Pädagogen des „Hauptsache, wir haben drüber geredet“ systematisch zum Programm macht, andererseits wird mit der Erprobung selbst gesteuerten Lernens in Großgruppen (mit bis zu 700 Teilnehmern) tatsächlich ein neuer Anspruch in die Methodendiskussion eingebracht.

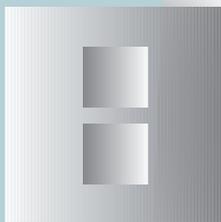
Der vorliegende Band ist die Dokumentation einer Tagung, die im vergangenen Jahr im Rahmen des Theorie-Praxis-DIALOGs an der Universität Bielefeld zu dem Thema „Selbst gesteuertes Lernen in Organisationen“ stattfand. Die Organisatoren der Tagung wählten Open Space als Methode, um das praktische Erleben selbst gesteuerten Lernens zu ermöglichen. In den fünf Kapiteln des Bandes, die im Wesentlichen die Chronologie und Entwicklung der Tagung abbilden, werden auch Ansätze zur Analyse und Reflexion der Lernerfahrungen mit Open Space geliefert. Zunächst wird für die Leser die Planungsphase der Tagung mit ihrem „methodischen Wagnis“, Open Space, noch einmal rekonstruiert. Die Veranstalter wollten die Entscheidungen über Inhalte und Umsetzung des Tagungsthemas den Teilnehmenden selbst überlassen, da der Grad der Selbststeuerung von Lernprozessen wesentlich durch die Freiheit der Lerninhalte bestimmt wird. Aus der lebendigen Innensicht auf die Veranstaltung wird im Anschluss noch einmal eine wissenschaftliche Außenperspektive auf das selbst gesteuerte Lernen geworfen: zum einen durch den Beitrag von W. WITTHAUS über das selbst gesteuerte Lernen als Leitidee künftiger Bildungsarbeit und zum anderen von H. SIEBERT über die Prinzipien des systemisch konstruktivistischen Paradigmas.

Im Folgenden erfahren Lesende von K. I. ROGGE und I. EBELING Näheres zum Ursprung, den Umsetzungsprinzipien, zu Möglichkeiten und Grenzen von Open Space als Methode. Der Personenkreis, der mit Open Space angesprochen werden kann, ist sehr groß, denn „einsetzbar ist die Open-Space-Technologie für die Erörterung und Lösung komplexer Problemstellungen in kommunalen, betrieblichen wie auch sozialen Organisationen“ (S. 40).

Deutlich wird auch, dass die Methode Veränderungen im Lernerverständnis mit sich bringt. Mögliche Rollen, die Teilnehmende während einer Open-Space-Konferenz einnehmen können, werden durch die Metaphern des Schmetterlings und der Hummel versinnbildlicht: Auf einer Open-Space-Konferenz ist es gleichermaßen erlaubt, von Lerngruppe zu Lerngruppe zu „flattern“ wie sich an einem Thema „festzusaugen“. Die Leser erfahren Näheres über die Grundregeln, wie beispielsweise „Jede/r hier ist die richtige Person“ und Verhaltensregeln, wie „Zeig dich, sei präsent, sei ehrlich, lass es laufen“. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass mit Open Space vor allem eine lernbereite Haltung vorbereitet werden soll. Experten für die Lerninhalte sind die Mitglieder der Lerngruppe selbst.

Den größten Teil des Bandes nimmt die Dokumentation der praktischen Erfahrungen aus den insgesamt 17 Workshops ein. Diese Beschreibungen, jeweils untergliedert in „Ergebnisprotokoll“ und „Protokoll des Gruppenlernprozesses“, liefern Einblicke in die Binnenstruktur und -dynamik des Lernens in und von Lerngruppen. Sie reichen von Bemerkungen über räumliche Probleme bis zu grundsätzlichen Wertungen und Reflexionen der gemachten Gruppenlernprozesse, die abschließend von U. WITTHAUS zusammengefasst werden. Die von E. MEUELER dokumentierten wissenschaftlichen Beobachtungen werfen noch einmal einen kritischen Blick auf den Innovationsgehalt der Methode.

Der Band „Open Space: eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen“ ist anregend für alle, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind. Er wird seinem Anspruch gerecht, eine Innen- und Außenperspektive auf das selbst gesteuerte Lernen von Großgruppen zu liefern. Pädagogen, die das Ziel haben, plural zusammengesetzten Gruppen eine Lernplattform zu liefern zur theoretischen und/oder praktischen Lösung eines gemeinsamen fachlichen, professionellen und alltagsbezogenen Problems, finden möglicherweise in Open Space eine Methode, dies umzusetzen. Dabei bilden, wie dokumentiert, ein erfahrender Moderator sowie die infrastrukturellen Voraussetzungen, der zeitliche Freiraum und die räumlich-materiale Ausstattung eine entscheidende Grundlage für den Erfolg der Methode. Neue Erkenntnisse für die theoretische Diskussion um das selbst gesteuerte Lernen wurden aus der Praxisperspektive heraus in dem Band nicht entwickelt. ■



Liebe Leserinnen und Leser, auf den folgenden Seiten finden Sie zwei sehr unterschiedliche Meinungsäußerungen und eine Replik des Autors zum Kommentar in BWP 1/2001: *Krise der Krisenpropheten*

## Das neue Berufskonzept ist zukunftstauglich

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Pütz,

für Ihre klaren Worte zum o. g. Thema möchte ich Ihnen danken. Sie wirken damit einer negativen Tendenz entgegen, die seit einiger Zeit zu beobachten ist: Das duale System wird durch externe Experten immer wieder in eine Krise geredet. Egal, was das duale System auch in der Berufspraxis leistet, man sieht es in einer Krise. Vielleicht ist es aber auch ein typisch deutsches Problem, ständig Krisen herbeizureden. Es ist richtig und wichtig, dass alle Akteure in der Berufsbildung und insbesondere die unmittelbar Betroffenen, sich nicht mit dem Erreichten zufriedengeben. Berufsbildung als Prozess muss sich zwangsläufig ständig verändern und an die aktuellen Bedürfnisse von Wirtschaft und Gesellschaft anpassen. Dass dieses gelungen ist, wird insbesondere in neuen Berufen deutlich.

Unsere Kritiker können sicher sein, dass die Berufsbildungspraxis sich auch in Zukunft, wie bisher, den Anforderungen stellen wird.

Reinschmidt  
Berufskolleg Technik des Kreises Siegen-Wittgenstein,  
Siegen

## Missverständnisse – oder?

### „Krise der Krisenpropheten“ in Heft 1/2001 der BWP

In dem Kommentar „Krise der Krisenpropheten“ befasst sich der Generalsekretär des BIBB, Prof. Dr. Helmut Pütz, kritisch mit dem Buch „Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution“ von Prof. Dr. Wolf-Dietrich Greinert (TU Berlin).<sup>1</sup> Dem Autor wird vorgeworfen, er habe sich in die Phalanx jener Wissenschaftler eingereiht, welche dem „Deutschen System“ in der Organisation der Berufsausbildung eine Katastrophe prophezeie.<sup>2</sup> Diese provokante Äußerung kann nicht unwidersprochen hingegenommen werden!

*Erstes Missverständnis – die Rolle von Dissens und Konsens*  
Die Argumente des Kritikers verwechseln die unterschiedlichen Rollen von Wissenschaft und politischer Umsetzung von Forschungsergebnissen.

Die Hochschulforschung fragt (weisungsunabhängig) nach den gesellschaftlichen Grundlagen von Bildungssystemen, untersucht die unterschiedlichen historischen Strömungen, zieht dazu empirische Belege und internationale Vergleiche heran, untersucht vorfindliche Systeme, schätzt Entwicklungstendenzen ein, um zur Formulierung (auch mit dem Dissens als methodologisches Instrumentarium) von Forschungsergebnissen zu gelangen.<sup>3</sup>

Die BIBB-Forschung stützt sich (weisungsabhängig) auf verwertbare Forschungsergebnisse<sup>4</sup>, verarbeitet Qualifikations- und Sozialisations-signale der Betriebe, um zu formalen Strukturvorschlägen (z. B. in Ausbildungsordnungen) oder zu didaktischen Innovationen (z. B. in Modellversuchen) zu gelangen. Darüber hinaus werden die Entwicklungen der überbetrieblichen Ausbildungsstätten verfolgt, die ökonomischen und finanziellen Bedingungen der Berufsausbildung beobachtet (immer mit dem Konsens als politisches Instrumentarium).

Der Unterschied dieser unterschiedlichen Institutionen liegt in der Bearbeitung von Realität und gesellschaftlichem Wandel, hier mit der Funktion von Nachfrage, Zweifel und pointierter Aussage und dort mit der Funktion von Übertragung, Machbarkeit und Zustimmung.

#### *Erinnerungen*

Der Autor hat zwölf Jahre im „Forschungsausschuss“ als Beauftragter der Länder an der Arbeit des BIBB teilhaben können und so unmittelbare Einblicke über das „Innenleben“ des Instituts gewinnen können.

Die großartige Idee des ehemaligen Bildungsministers Helmut Rohde, mit der Gründung des Bundesinstituts eine „gemeinsame Adresse“ für alle Beteiligten der Berufsausbildung – Arbeitgeber, Gewerkschaften, Bundesländer und

Bundesregierung – zu schaffen, konnte nur mit dem „Geburtsfehler konsensueller Entscheidungen“ gelingen. Nun ist der Konsens in der Politik sicherlich ein hoher Wert und gleichsam ein Markenzeichen demokratischer Willensbildung. Nur, wie kommt im BIBB ein Konsens zustande? Die Wirklichkeit zeigt, dass die beiden „Großen“ diesen Konsens vorbereiten, in Vorgesprächen aushandeln und den Gremien zur Akklamation vorlegen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Abstinenz der Vertreter der Bundesregierung, sich mehr oder weniger klaglos diesem Konsens zu unterwerfen.



Und nur ein politisch versierter Generalsekretär, der einigermaßen das Vertrauen der beiden „Großen“ besitzt, kann (in Hintergrundgesprächen) zwischen den mächtigen Interessen vermitteln, mithin ein ständiges Patt verhindern, wie das in geradezu genialer Weise der ehemalige Generalsekretär – Prof. Dr. Dr. Hermann Schmidt – verstanden hatte.<sup>5</sup>

Wahrzunehmen ist, dass es in den Auseinandersetzungen über die Berufsausbildung stets um vitale Interessen der „Mächtigen“ geht, sich der Ziele und Strukturen zu versichern! Auch daran kann prinzipiell nichts Anstößiges gesehen werden, unsere Gesellschaft ist eben weitgehend korporatistisch verfasst. Aber wer vertritt wirklich die Interessen einer Berufsausbildung, die sich auf den gesellschaftlichen Wandel einzulassen hat? Und wer vertritt die legitimen Interessen der Lehrlinge?

Beim Abschied aus dem Forschungsausschuss hatte der Autor dazu eine Rechnung vorgetragen: Von den 20 Mitgliedern hatten gerade mal fünf Kollegen eine praktische Berufsausbildung abgeschlossen, Erfahrungen in Unterricht oder Ausbildung einbringen können, alle anderen Mitglieder waren Funktionäre der Verbände oder der Bildungsbürokratie.

### *Ertrag der Erinnerung*

Wenn die Wirklichkeit so ist, wie sie ist, dann gewinnt die weisungsunabhängige Forschung mithin eine besondere Qualität, hier wird nicht mit der „Scheren im Kopf“ gedacht, es werden Texte formuliert, den Modernisierungsbedarf anzumahnen, dazu die politische Praxis zu begleiten und gleichzeitig zu schützen, im Tagesgeschäft die übergreifenden Perspektiven nicht zu übersehen. Mahnungen sind für die Adressaten selten erfreulich, aber das ist die eigentliche Funktion des „Elfenbeinturms von Forschung“, in der Distanz zur Wirklichkeit nachzudenken, zu reflektieren, zu interpretieren und nach Wahrheit zu suchen. Demokratie ist der zivilisierte Umgang mit dem Dissens, und in Gedenken an „Rosa“: „Freiheit ist immer die Freiheit des Andersdenkenden!“

### *Das zweite Missverständnis – Verteidiger oder Zerstörer?*

Der attackierte Wolf-Dietrich Greinert gilt in seiner „Zunft“ als ein vehementer Verteidiger des „Deutschen (Dualen) Systems“, wie es die lange Reihe seiner Schriften zu dieser Frage nachdrücklich belegt.<sup>6</sup> Nicht umsonst haben seine Freunde die Festschrift zu seinem 60. Geburtstag mit dem Titel „Die Modernität des Unmodernen“ versehen, welcher als Signatur für seine wissenschaftliche und politische Position zur Systemfrage verstanden werden will.<sup>7</sup>

Mithin gehört er keineswegs zu der wahrlich nicht kleinen „Katastrophenfraktion“ der Berufspädagogen an den Hochschulen. Vielmehr gehört er zu den verantwortungsvollen Wissenschaftlern, die gerade deshalb ihre kritische Stimme erheben, dieses so erfolgreiche System durch eine sinnvolle Weiterentwicklung zu stabilisieren.

Auch einem kritischen Leser seiner Schriften dürfte (trotz der Kühle der Semantik) die Leidenschaft für diese Form der Jugendbildung nicht entgangen sein – Greinert ist als ehemaliger Tischlerlehrling schließlich ein „Kind des Berufskonzepts“ (was ihn von einigen seiner Kritiker deutlich unterscheidet).

### *Das dritte Missverständnis – Zeitenwende*

Das kritisierte Buch ist im Jahre 1999 erschienen, das Manuskript dürfte im Jahr davor abgeschlossen worden sein. Die bittere Kritik über den Immobilismus in der Bildungspolitik galt also einer politischen Periode, die als abgeschlossen bewertet werden muss. Prof. Pütz hat mit Recht auf die jüngsten, erfolgreichen Reformbemühungen verwiesen, die sich auf die Geschwindigkeit der Veränderungen im Einsatz der sog. Neuen Technologien und der Arbeitsorganisation in den Betrieben beziehen (hier besonders bei den IT-Berufen). Aber, die von Greinert ange-mahnten, grundlegenden Reformschritte sind damit noch nicht einmal gestreift.

### Viertes Missverständnis – Berufskonzept versus Modular-konzept

In der jüngsten Zeit finden sich in den berufspädagogischen Veröffentlichungen (so auch in der „Kritik“) und den „Sonntagsreden“ mancher Funktionäre einige Formulierungen zur „Modularen Organisation der Berufsausbildung“, die außerordentlich nachdenklich stimmen. Der Begriff geht auf die Nomenklatur des „Internationalen Arbeitsamtes“ (Modulare Teilqualifikationen) und den englischen Sprachgebrauch im modularisierten Prüfungswesen

zurück. In der Diskussion über die Struktur der Berufsausbildung im „Europäischen Binnenmarkt“ erhält dieser Begriff eine zunehmende Bedeutung. Nur, Begriff und Praxis stehen im diametralen Gegensatz zur Tradition des deutschen Berufskonzepts, das auf eine umfassende berufliche Qualifikation und Sozialisation setzt; das modulare Konzept geht dagegen von einer tayloristischen Arbeitsorganisation und einem behavioristischen Lernkonzept aus. Merke: Nicht eine sachorientierte und kenntnisreiche Kritik an dem bestehenden „Deutschen System“ führt in die Katastrophe, vielmehr die mögliche Übernahme eines systemfremden Modells, das nicht aus der spezifisch deutschen Arbeitskultur erwachsen ist – Empfehlung: Greiner lesen!

#### Literaturhinweise

- 1 Greinert, W.-D.: *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution*. Baden-Baden 1999
- 2 Pütz, H.: *Krise der Krisenpropheten*. In: *BWP 30 (2001) 1*, S. 3
- 3 Lempert, W.: *Rezension – W.-D. Greinert, Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1 (2000)*, S. 118
- 4 Frommberger, D.: *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. In: *BWP 29 (2000) 5*, S. 51
- 5 Schmidt, H.: *Unerwünschter Rat? Politikberatung durch Berufsbildungsforschung*. In: *Daheim, J.; Heid, H.; Krahn, K. (Hrsg.): Soziale Chancen. Forschungen zum Wandel der Arbeitsgesellschaft*. Frankfurt/Mai, New York 1992
- 6 Schütte, F.; Uhe, E. (Hrsg.) *Die Modernität des Unmodernen*. Berlin 1998
- 7 Vgl. u. a. die Schriften von Greinert, W.-D.: *Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie*. In: *BWP 24 (1995) 5*, S. 31–34; *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. 3. Auflage, Stuttgart 1997; *Das „deutsche System“ Der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion*. 3. Auflage. Baden-Baden 1998

### Bewertung – Kritik und Diktion

Kritik muss sein; wie anders könnte ein wissenschaftlicher Diskurs auch befördert werden! Nur, dazu müssen kritisierte Texte aber auch gelesen, solide zitiert und seriös interpretiert werden, wie das eben nicht (besonders mit dem Text auf Seite 132 des inkrimierten Buches) geschehen ist. Schließlich sollte die gewählte Sprache auch der Dignität eines bemerkenswerten Buches entsprechen, das ist in der Kritik nicht gelungen – zum Nachteil der Sache und des Kritikers! ■

Prof. Dr. Günter Wiemann, Braunschweig

## Erwiderung auf die Kritik von Prof. Dr. Günter Wiemann zu meinem Kommentar in der BWP 1/2001

1. Die auch sprachlich pointierte Kritik von Prof. Dr. Wiemann an meinem Editorial bestätigt mich in meinen Positionen in dieser Auseinandersetzung, auch was die Deutlichkeit der Aussagen in diesem Konflikt betrifft. Ebenso wie Greinert geht auch Wiemann in nahezu allen Punkten von falschen Voraussetzungen aus, die so gut wie nichts mehr mit der heutigen empirischen Wirklichkeit der deutschen Berufsbildungsentwicklung zu tun haben. Deshalb zuerst ein Dank an Prof. Wiemann für die „Steilvorlage“, sie musste nur noch in Richtung Tor „verlängert“ werden.

2. Beweis dafür sind u. a. die willkürlich ausgewählten Literaturhinweise, die überhaupt nicht aktuelle und konkrete Beschreibungen des Berufsbildungsreformprozesses der letzten fünf Jahre in der Buch- und Aufsatzliteratur berücksichtigen. Zugegeben: Diese Literaturhinweise sind zumeist ein schönes Beispiel für das immer noch funktionierende „Zitier- und Lobekartell“, haben aber mit wissenschaftlicher, der Wahrheit, der Klarheit und der Vollständigkeit verpflichteter Literaturlauswertung nichts zu tun.

3. Den toleranten Umgang mit anderen, kritischen Auffassungen gibt es seit urdenklichen Zeiten, dazu braucht man nicht wie Wiemann „Rosa“ zu bemühen, denn längst vor „Rosa“ gab es als Postulat und als Realität die Freiheit des anders Denkenden und die Maxime der Redlichkeit in der wissenschaftlichen Arbeit. Gilt hier schon der alte Sinnpruch: „Si tacuisses, philosophus mansisses“?

4. Die Kategorisierung in gegensätzliche weisungsunabhängige Hochschulforschung und weisungsabhängige BIBB-Forschung existiert schon lange nicht mehr. Auch hierzu gibt es eine Fülle einschlägiger wissenschaftlicher Literatur, gerade aus den letzten Jahren, die bei Wiemann völlig unbeachtet geblieben ist. Die Erfahrungen des Kritikers Wiemann mit der Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung ist so alt und inaktuell, dass sie empirischer Überprüfung der heutigen Forschungsrealität nicht standhält. Die BIBB-Forschung von heute ist eindeutig nicht weisungsabhängig. Partielle Unterschiede können wohl aber gezogen werden, zwischen unterschiedlich akzentuierter Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Berufsbildungsforschung.

5. Es ist ein grober Irrtum, dass der in der Ordnungsarbeit bei der Schaffung neuer Berufsbilder notwendige Konsens zwischen den Sozialparteien als politisches Instrumentarium eine Rolle in der Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts spielen würde. Diese spekulative Vermutung Wiemanns hat in der heutigen Forschungsrealität keine

Entsprechung, ich bezweifle auch, dass es zu früherer Wiemann-Zeit gravierend anders gewesen ist.

6. Ein anderes Beispiel für eine Gedächtnislücke: Die „großartige Idee“ der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung (Berufsbildungsforschung) als gemeinsame Adresse aller Beteiligten in der Berufsbildung stammt aus dem Jahre 1969, dem Jahr der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Deutschen Bundestag durch die damalige große Koalition und durch die in den Jahren vorher erfolgte Berufsbildungsdiskussion im Parlament, in Parteien und Verbänden sowie in der Fachöffentlichkeit. Zuständiger Bundesminister war damals von 1965 bis 1969 Hans Katzer (CDU); Helmut Rohde (SPD) war erst ab 1969 Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesarbeitsminister und ab 1974 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

7. Die Verwirklichung des Konsensprinzips in der Ordnungsarbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung, also bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen für die rd. 360 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, ist gerade in den letzten fünf bzw. drei Jahren von beeindruckender berufsbildungspolitischer Wirksamkeit gewesen. Hier wurde die Kontinuität der Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung ohne Bruch wirkungsvoll weitergeführt: Seit 1996 sind insgesamt 142 Ausbildungsberufe – davon 37 neue Ausbildungsberufe – entwickelt worden; diese fruchtbare Arbeit ist in den letzten drei Jahren nicht nur fortgesetzt, sondern auch vertieft worden und sie wird auch ohne Stillstand in der Zukunft fortgeführt, unabhängig von Namen: heißen sie nun Rosenthal, Schmidt, Pütz oder XY...

8. Auch wenn wissenschaftlich-universitäre Forschung „in der Distanz zur Wirklichkeit“ nachdenkt, darf sie die Wirklichkeit nicht ignorieren, sondern muss empirisch bei wissenschaftlicher Wahrheit bleiben. Deshalb muss Kritik an unterschiedlichen Wertpositionen und methodisch-fachlichen Unkorrektheiten erlaubt sein, auch wenn man sich bewegt fühlt, einem alten Freund einen Freundesdienst zu erweisen. Die „ganz persönliche Würdigung“ Wiemanns zum 60. Geburtstag von Prof. Greinert (Schütte/Uhe (Hg.): Die Modernität des Unmodernen, Berlin 1998) zeigt die emotionale Bindung zu Greinert als einem „Kind des Berufskonzepts“. Ein Kind des Berufskonzepts hat aber nicht automatisch eine höhere Weisheit.

9. Aus dem Text von Greinert habe ich korrekt und ohne Herausreißen aus dem Zusammenhang zitiert. Dabei habe ich auch frühere Äußerungen Greinerts zum gleichen Thema aus einigen seiner Veröffentlichungen berücksichtigt. Keine einzige von mir zitierte Textstelle ist im Hinblick auf ihre Aussage durch Prof. Wiemann konkret widerlegt worden. Lediglich ein polemischer Vorwurf ist erhoben worden.

10. Ein wirkliches Missverständnis existiert allerdings bei Wiemann: „Berufskonzept versus Modulkonzept“. Auch hierzu gibt es eine Fülle neuer, aktueller und empirisch fundierter Literatur, die beispielsweise in der Literatur-Datenbank des Bundesinstituts vorhanden ist und jederzeit eingesehen werden kann. Man kann füglich darüber streiten, ob man die heute bereits etablierte, flexible und handlungsorientierte Gestaltungsoffenheit der Bausteine im Rahmen des Berufskonzepts, detailliert etabliert in den jüngsten Ausbildungsordnungen, als „Module“ bezeichnen sollte oder nicht. Ich habe in dieser Beziehung keine sprachlichen Berührungspunkte. Das Wort Modul ist in der internationalen Berufsbildungsdiskussion europa- und weltweit gebräuchlich. Es hat in meinem Denken nichts zu tun mit modularen Teilqualifikationen des englischen NVQ-Systems oder der Nomenklatur der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Richtig verstandene Module oder Bausteine innerhalb des deutschen Berufskonzepts sind keine „mögliche Übernahme eines systemfremden Modells“, sondern bedeuten im Gegenteil die Modernisierung und Zukunftssicherung des deutschen Berufsbildungssystems schlechthin.

Das alles sind unbestrittene Bestandteile der aktuellen Diskussion und den aktiv Handelnden in der Berufsbildungsentwicklung und Berufsbildungsforschung geläufig und pure Selbstverständlichkeit. Das ist sozusagen heute Berufsbildungs-„State of the art“. Auch wenn es hier und da dazu kontroverse Auffassungen gibt!

Außer der hier auch abgedruckten unterstützenden Stellungnahme von Herrn Reinschmidt sind eindeutig mehr unterstützende als kritische Stellungnahmen auch von Universitätsprofessoren zu meiner Gegenposition zu Greinert eingegangen – nach dem Motto: „Gut, dass mal jemand das so klar ausspricht.“ ■

Prof. Dr. Helmut Pütz

Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

---

Wenn Sie sich zu Beiträgen in der BWP äußern wollen, erreichen Sie die Redaktion

**... per Post:**

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Redaktion BWP  
PF 120 160  
53043 Bonn

**... per Fax:**

0228/107-2967

**... per E-Mail:**

bwp@bibb.de

- **HANS BORCH**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **DR. GISELA DYBOWSKI**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **KLAUS FAHLE**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **MICHAEL FRIEDRICH**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **HEROLD GROSS**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **GABRIELA HÖHNS**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **DR. BERND HOENE**  
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung  
Dorotheenstr. 84, 10117 Berlin
- **SASKIA KEUNE**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **HANS-JOACHIM KISSLING**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **PROF. DR. GÜNTER KUTSCHA**  
Gerhard-Mercator-Universität Duisburg  
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung  
Lotharstraße 65, 47048 Duisburg
- **DR. JÖRN LÜTJENS**  
Universität Hamburg  
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Sedanstraße 19, 20146 Hamburg
- **GABRIELE MOLZBERGER**  
Universität der Bundeswehr Hamburg  
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
- **PROF. DR. SIBYLLE PETERS**  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik  
Virchowstraße 24, 39104 Magdeburg
- **PROF. DR. ANDREAS SCHELLEN**  
Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität  
München  
Lothstraße 17, 80335 München
- **ULRIKE SCHRÖDER**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **DR. MANFRED WALLENBORN**  
Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung (ZGB)  
Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE)  
Käthe-Kollwitz-Straße 15, 68169 Mannheim
- **DR. MATTHIAS WALTER**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **ULRICH WIEGAND**  
DB Bildung – Bildungspolitik (AB 5)  
Koppenstraße 3, 10243 Berlin
- **DR. PETER WORDELMANN**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **DR. REINHARD ZEDLER**  
Institut der deutschen Wirtschaft Köln  
Gustav-Heinemann-Ufer 84-88, 50968 Köln
- **ANDREA ZIMMERMANN**  
Gesellschaft zur Förderung des Handwerks mbH  
Georg-Schulhoff-Platz 1, 40221 Düsseldorf

**IMPRESSUM**

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

30. Jahrgang, Heft 4/2001, Juli/August 2001

**Herausgeber**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Der Generalsekretär  
Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn

**Redaktion**

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

**Beratendes Redaktionsgremium**

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

**Gestaltung**

Hoch Drei, Berlin

**Verlag, Anzeigen, Vertrieb**

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

**Bezugspreise und Erscheinungsweise**

Einzelheft 15,- DM  
Jahresabonnement 74,- DM  
Auslandsabonnement 83,- DM  
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

**Kündigung**

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

**Copyright**

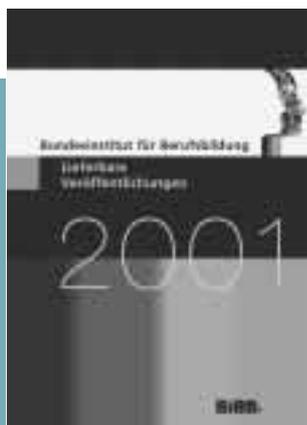
Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich  
geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,  
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

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

ISSN 0341-451

# Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

## Über die laufenden Arbeiten und Ergebnisse informieren folgende Veröffentlichungen



### ■ BIBB-website

► Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

### ■ Arbeitsprogramm

► zu bestellen:  
Bundesinstitut für Berufsbildung  
A 1.2 Vertrieb, 53043 Bonn,  
Postfach 120 160  
Telefon: 02 28/107-17 16  
Telefax: 02 28/107-29 67  
E-Mail: [vertrieb@bibb.de](mailto:vertrieb@bibb.de)

### ■ Forschungsergebnisse

### ■ „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ BWP mit Beilage BIBBaktuell

► zu bestellen:  
Verlag W. Bertelsmann GmbH & Co. KG  
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld  
Telefon: 05 21/9 11 01-11  
Telefax: 05 21/9 11 01-19  
<http://www.berufsbildung.de>  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

### ■ BIBB-Informationendienste:

BIBBforschung  
BIBBpraxis  
BIBBnews (englisch)  
*als Printmedien und im Internet*

► Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

### ■ Veröffentlichungsverzeichnis *als Printmedium und im Internet*

### ■ Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe

### ■ Medienkatalog

► zu bestellen:  
Dr. Ing. P. Christiani GmbH  
Hermann-Hesse-Weg 2, 78464 Konstanz  
Telefon: 0 75 31/58 01-0  
Telefax: 0 75 31/58 01-16  
[www.christiani.de](http://www.christiani.de)  
E-Mail: [info@christiani.de](mailto:info@christiani.de)

### ■ Ratgeber Fernunterricht

► zu bestellen:  
Bundesinstitut für Berufsbildung  
A 3.4 Fernunterricht, 53043 Bonn  
Telefon: 02 28/107-15 02  
Telefax: 02 28/107- 29 62  
E-Mail: [blum@bibb.de](mailto:blum@bibb.de)

### ■ Katalog Fernunterricht/Fernstudium FERND OC

► Internet:  
[www.berufsbildung.de/forum/fern/index.htm](http://www.berufsbildung.de/forum/fern/index.htm)

### ■ Übersicht und Informationen **Modellversuche** in der außerschulischen Berufsbildung

► zu bestellen:  
Bundesinstitut für Berufsbildung  
A 3.3 Modellversuche, 53043 Bonn  
Postfach 120 160  
Telefon: 02 28/107-15 16  
Telefax: 02 28/107-29 95  
E-Mail: [brennemann@bibb.de](mailto:brennemann@bibb.de)



# Internationale Berufsbildung



## Berufliche Qualifizierung und Lernende Region Entwicklungen im deutsch-niederländischen Systemvergleich

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 246

Ben Hövels, Günter Kutscha

Globalisierung und beschleunigte Verarbeitung der neuen Technologien verlangen nach flexiblen und dezentralen Problemlösungen, um Prozesse der Selbstorganisation und Selbstverantwortung „von unten“ in Gang zu setzen. Der vorliegende Band zielt darauf ab, Konzepte der „Lernenden Region“ und deren Leitbilder zu klären und im Systemvergleich der beruflichen Bildungssysteme in Deutschland und in den Niederlanden nach Umsetzungsstrategien, institutionellen Rahmenbedingungen und Akteuren regionaler Berufsbildungspolitik und innovativer Entwicklungen zu fragen.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Bielefeld 2001, ISBN 3-7639-0932-X, Best.-Nr. 102-246, 144 Seiten, 39,00 DM, 19,90 Euro



## Internationalisierung des Mittelstandes Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen Mit Checkliste zu Qualifikationen für die Internationalisierung

Eckbert Hering, Waldemar Pförtsch, Peter Wordelmann

Präzise Vorstellungen über eine künftige „internationale Ausbildungskultur“ sind für die erfolgreiche Internationalisierung der Berufsbildung unerlässlich. Sie sollten auch das Leitbild von Unternehmen, die im internationalen Wettbewerb stehen, prägen. Das ist der Kern der Studie, die auf Fallstudien und Arbeitsplatzanalysen in international agierenden Betrieben basiert.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Bielefeld 2001, ISBN 3-7639-0926-5, Best.-Nr. 102-244, 120 Seiten, 34,00 DM, 17,30 Euro



## Duale Ausbildungssysteme Institutionelle Rahmenbedingungen und Leistungsfähigkeit der dualen Ausbildung im Baugewerbe Uwe Grünewald, Dick Moraal (Hrsg.)

Die Berufsbildung im dualen System ist bis heute ein System geblieben, das zwar oft von Experten gelobt wird, jedoch bisher kaum ein Land zur Nachahmung anregte. Die vorliegenden Ergebnisse eines europäischen LEONARDO-Projektes bieten Hinweise auf mögliche Gründe für die Ausnahmestellung des dualen Systems.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Bielefeld 2001, ISBN 3-7639-0931-1, Best.-Nr. 102-245, 35,00 DM, 17,90 Euro

Alle Veröffentlichungen  
erhalten Sie beim  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: 0521/91101-11  
Telefax: 0521/91101-19  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BIBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten