

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

BWP

3 / 2003

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

Lebenslanges Lernen

Interview mit Dr. Uwe Thomas,
Staatssekretär im BMBF

Allgemeine und berufliche Weiterbildung
Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens
Individuelle Bildungskonten
wbmonitor

Weitere Themen u. a.
Investmentfondskauffrau/-kaufmann
Innovelle-bs – Innovationsprogramm
zur Berufsschullehrerbildung

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

► KOMMENTAR

- 3** HELMUT PÜTZ
„Hans lernt weiter...“

► INTERVIEW

- 5** Lernen sollte verstärkt am Arbeitsplatz stattfinden
Interview mit Dr. Uwe Thomas, Staatssekretär im
Bundesministerium für Bildung und Forschung

► THEMA LEBENSLANGES LERNEN

- 9** EKKEHARD NUISSL VON REIN
Allgemeine und berufliche Weiterbildung im
lebensbegleitenden Lernen
- 14** LUTZ BELLMANN, UTE LEBER
Individuelles und betriebliches Engagement in der
beruflichen Weiterbildung
Empirische Ergebnisse auf der Basis verschiedener Befragungen
- 19** DIETER TIMMERMANN
Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens
- 25** GÜNTHER SCHMID, OLIVER BRUTTEL
Individuelle Bildungskonten: Von den europäischen
Nachbarn lernen
- 30** GISELA FELLER
wbmonitor – Blick auf die Weiterbildung aus Sicht
der Anbieter
- 34** GUNDULA PLESS
wbmonitor – Kooperation in der beruflichen
Weiterbildung
- 37** RAINER BLOCK
Weiterbildung im europäischen Vergleich
Anmerkungen zur zweiten europäischen Erhebung zur
betrieblichen Weiterbildung
- 41** AGNES DIETZEN, BERND SELLE
Qualifikationsentwicklung in betrieblichen
Veränderungsprozessen
Zur Ermittlung von betrieblichem Qualifikationsbedarf durch
Beratung

► BERUFE AKTUELL

- 46** RAINER BRÖTZ; MARLIES DORSCH-SCHWEIZER
Investmentfundskauffrau/-kaufmann: ein neuer Beruf
im Finanzsektor

► BERUFSSCHULE

- 50** REINHARD SCHULZ, PETRA HAARS, ANNETTE
KREUTER, UWE KRÖNING, AXEL STAUDTE
„Innovelle-bs“ – bundesweites Innovationsprogramm
zur Berufsschullehrerbildung

► HAUPTAUSSCHUSS

- 54** GUNTHER SPILLNER
Bericht über die Sitzung 1/2003 des Hauptausschusses
am 18. März 2003 in Berlin
- Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf
des Berufsbildungsberichtes 2003 (Beilage)

► REZENSIONEN

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“, eine
Stellungnahme des Hauptausschusses, die Ausschreibung des
WIP 2004 sowie Beilagen des W. Bertelsmann Verlages.



„Hans lernt weiter...“

► Diese Ausgabe der Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung hat den Schwerpunkt „Lebenslanges Lernen“.

Seit einiger Zeit diskutieren wir im Bundesinstitut, ob der Begriff Lebenslanges Lernen nicht sinnvoller durch „Lebensbegleitendes Lernen“ ersetzt werden sollte. Denn für manchen älteren Erwerbstätigen oder Arbeitslosen kann die Vorstellung vom Lebenslangen Lernen durchaus etwas Bedrohliches haben. Der Münchener Professor Karlheinz A. Geißler hat deshalb ironisch vom „Lebenslänglichen Lernen“ gesprochen: Die Lust am Lernen werde durch den Zwang zum Lebenslangen Lernen beeinträchtigt; es müsse auch die Freiheit zur Abstinenz vom ständigen Lernen und seinem Druck möglich sein.

Obwohl einige im Bundesinstitut für Berufsbildung lieber den Begriff Lebensbegleitendes Lernen verwenden, haben wir uns für dieses Heft zumindest der international gebräuchlichen Terminologie angeschlossen, und die spricht vom „Lifelong Learning“.

Lebenslanges Lernen bedeutet ja auch, dass Wissen, Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen, die sich Hans in seiner Jugend nicht angeeignet hat, als Hans im weiteren Berufsleben doch noch lernen kann und muss. Das alte Sprichwort gilt also nicht mehr. Im Gegenteil: es wird erwartet, dass Lernen niemals aufhört, bestimmt nicht im Erwerbsleben, aber auch von den pensionierten Senioren wird heutzutage zu Recht oder zu Unrecht erwartet, dass sie sich weiterbilden. Alle nationalen und internationalen Forderungen und Dokumente zielen in diese Richtung; auch die Forderungen der Kommission der Europäischen Union verfolgen die Förderung und Ausbreitung des Programms des Lebenslangen Lernens.

Zum Lebenslangen Lernen gehört formales und systematisiertes Lernen in Bildungsinstitutionen ebenso wie informelles Lernen durch individuelle Weiterbildung und informelles Lernen z. B. am Arbeitsplatz. Es geht also insgesamt um ein

eigenständiges Bildungs- und Berufsbildungssystem, das auch die Hochschulen auf der institutionellen Seite einschließt. Unverzichtbare Grundlage des Lebenslangen Lernens sind gute schulische Leistungen und ein möglichst solider Schulabschluss. Berufliche Aus- und Weiterbildung gelingt dann am besten, wenn breite schulische Grundlagen gelegt worden sind durch gute Kenntnisse in Lesen, Rechnen und Schreiben, durch pädagogische Betreuung in möglichst kleinen Klassen, durch möglichst individuelle Förderung einschließlich Sprachkompetenz, auch von Ausländerkindern, sowie durch die Ausweitung von nützlich gestalteten Ganztagsangeboten in den Schulen.

Aber die Fähigkeit zum Lebenslangen Lernen und die entsprechende kontinuierliche Motivation beginnt sicher schon im Elternhaus in der Erziehung zur Lernbereitschaft und dann auch gewiss im Kindergarten und in der Grundschule.

Im Bundesinstitut für Berufsbildung setzten wir uns seit langem dafür ein, unser bewährtes Aus- und Weiterbildungssystem insgesamt zu einem eigenständigen, gleichwertigen und integrierten Bildungssystem fortzuentwickeln und in seiner Effizienz zu steigern: von der Berufsvorbereitung und der Entwicklung der Voraussetzungen für die Ausbildungsfähigkeit in den allgemein bildenden Schulen über die Berufsberatung, die erste Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf, die Gewinnung praktischer beruflicher Erfahrung, die gesetzlich geregelte und staatlich oder kammerzertifizierte Aufstiegsfortbildung bis hin zu gleichwertiger Eintrittsmöglichkeit – mit Unterstützung und Hilfsangeboten – in duale Fachhochschulstudiengänge und in ein fachqualifikationsbezogenes Universitätsstudium sowie in die weiter gehende kontinuierliche Fortbildung. Das sind die sieben Stufen oder Phasen des Lebenslangen Lernens. Und das verstehen wir unter einem umfassenden modernen und flexiblen Bildungs-, Berufsbildungs- und Hochschulsystem, das in Deutschland erst noch entwickelt werden muss, ja, für das erst noch das notwendige Durchsetzungsbewusstsein geschaffen werden muss.

Kern dieser Empfehlungen für die Gestaltung des Gesamtsystems Lebenslangen Lernens sind Grundsätze, die vor allem folgenden Zielen verpflichtet sind:

*Aus- und Weiterbildungssystem zu
einem eigenständigen, gleichwertigen
und integrierten Bildungssystem
fortentwickeln*

1. Verteilung von Lernzeiten über das gesamte aktive Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsleben.
2. Modularisierung des gesamten Bildungsangebots und des Qualifikationserwerbs.
3. Pluralität und Vernetzung aller Lernorte einschließlich der berufsbildenden Schulen, der Anbieter sonstiger Ausbildungsleistungen sowie lebenslanger Lernmöglichkeiten.
4. Dualität als Prinzip des Arbeitens und Lernens im Berufskonzept.
5. Berücksichtigung der wachsenden Bedeutung und die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen.
6. Verbindung mit dem Fachhochschulbereich und den Universitäten.

Dabei berücksichtigen wir, dass die Berufsausbildung vor allem dem Berufskonzept bzw. der Beruflichkeit verpflichtet ist, während sich die Weiterbildung, das Lebenslange Lernen, in erster Linie am Prinzip der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit orientiert.

Nicht nur in der systematisierten und institutionalisierten beruflichen Aus- und Weiterbildung, sondern in allen Phasen des Lebenslangen Lernens ist es zur Qualitätssicherung notwendig, Transparenz, eine gewisse Einheitlichkeit und die Anerkennung durch festgelegte Standards zu sichern. Das sollte für das Lebenslange Lernen in ähnlicher Weise gelten wie im Dualen System der Berufsausbildung durch gesetzlich fixierte Rahmenbedingungen, Qualitätskontrollen, Qualifikationen des Weiterbildungspersonals, durch Prüfungen und Zertifizierungen. Die Zertifikate müssen aussagefähig und zuverlässig sein.

Da es eine Fülle von Zertifizierungsstellen in einem pluralen System des Lebenslangen Lernens geben wird, stellt sich hier die Frage nach einer gemeinwohlorientierten Akkreditierungseinrichtung.

Die Intransparenz des Weiterbildungsangebots ist bekannt; und die „Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung aus dem Jahr 2001 ist ein erster richtiger, aber nicht ausreichender Schritt zur Schaffung von mehr Transparenz.

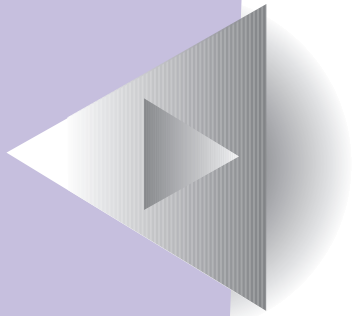
Wirkungsvollere Qualitätssicherungsmaßnahmen sind vor allem für den Weiterbildungsmarkt generell, aber speziell auch für die unüberschaubare Fülle der Angebote des Lebenslangen Lernens ebenso erforderlich wie für die Anerkennung der Ergebnisse des informellen Lernens. Die Nachfrager nach Weiterbildung, also die Verbraucher, müssen in die Lage versetzt werden, aus dem umfangreichen Angebot die für den eigenen Bedarf passgenauen Maßnahmen zu einem realen Preis finden zu können. Das fördert die Motivation des Einzelnen und steigert seine Bereitschaft, auch persönlich in Weiterbildung und Lebenslanges Lernen zeitlich und finanziell zu investieren. Deshalb fordern wir sozusagen als Maßnahme des Verbraucherschutzes im Lebenslangen Lernen die Einrichtung einer unabhängigen Stiftung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“, also eine Art „Stiftung Bildungstest“, wie sie derzeit in der Erprobung ist. Die Ergebnisse und Vorschläge dieser Stiftung können und müssen dann ergänzt werden mit einem belastbaren Zertifizierungssystem, dessen Institutionen durch eine neutrale, am besten staatliche Akkreditierungsstelle legitimiert werden.

In dieser Ausgabe der BWP gehen wir auf diese und andere Fragen im Zusammenhang des Lebenslangen Lernens unter vielfältigen Aspekten mit fachlich renommierten Experten und Autoren ein. Staatssekretär Uwe Thomas, Bundesministerium für Bildung und Forschung, eröffnet das Themenspektrum des Lebenslangen Lernens mit dem politischen Einstieg. Denn auch Lebenslanges Lernen hat einen Rahmen gesamtstaatlicher und Gemeinwohl-Verantwortung. ■



HELMUT PÜTZ

Prof. Dr. phil., Generalsekretär des
Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn



Lernen sollte verstärkt am Arbeitsplatz stattfinden

Interview mit Dr. Uwe Thomas, Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung

BWP_ Lebenslanges Lernen umfasst nicht nur Weiterbildung und beginnt auch nicht erst im Erwachsenenalter – es muss von Kindheit an erlernt werden. Die PISA-Studie zeigt indessen, dass die jungen Menschen in Deutschland ungenügend auf das Lernen vorbereitet sind. Herr Staatssekretär, zu Ihrem Geschäftsbereich im BMBF gehört auch die Weiterbildung. Was kann getan werden, den Start ins lebenslange Lernen zu verbessern?

StS Thomas_ Dieser Start beginnt in der Tat im frühen Kindesalter, nämlich dann, wenn es gelingt, die natürliche Neugier von Kindern in Freude am Lernen zu transformieren. Deshalb hat das Forum Bildung sich auch intensiv mit der Frage der vorschulischen Situation in unserem Bildungswesen befasst.

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben aufgezeigt, dass wir in Deutschland gerade in der frühen Förderung unserer Kinder ein Defizit haben. Die PISA-Studie hat auch deutlich werden lassen, dass in kaum einem anderen Land die soziale und ethnische Herkunft so sehr über den späteren Bildungserfolg entscheidet wie in Deutschland. Kinder werden früh geprägt, in der Familie, im Kindergarten und in der Grundschule. Viele Kinder aus benachteiligten Familien, vor allem auch Kinder von Migrantinnen und Migranten erhalten gar nicht erst die Chance zu erfahren, dass Lernen Erfolgserlebnisse vermittelt und schon deshalb Freude bereiten kann.

Nicht zuletzt deshalb wird die Bundesregierung den Ländern 4 Mrd. € bis zum Jahr 2007 zum Auf- und Ausbau von Ganztagschulen bereitstellen. Denn Ganztagschulen mit pädagogischem Konzept bieten mehr Zeit und mehr

Möglichkeiten für die so wichtige frühe und individuelle Förderung aller Begabungen. Darüber hinaus haben wir in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) einen Aktionsrahmen beschlossen, der vor allem Maßnahmen für verbesserte Förderung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen in der Schule und für die Förderung der Kinder von Migrantinnen und Migranten vorsieht und auch die Förderung der Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz einschließen soll. Und wir werden gemeinsam mit dem Bundesfamilienministerium spezifische Maßnahmen für die Förderung beim Übergang vom Elementar- zum Primarbereich initiieren. Das ist in Kürze der eine Strang, den wir gemeinsam mit den Ländern verfolgen.

Der zweite betrifft die Berufsorientierung. Es ist immens wichtig, Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit der Realität des Berufslebens vertraut zu machen und sie die Vielfalt möglicher Berufe kennen lernen zu lassen. Dazu gehört auch, dass Jugendliche ihre Stärken und Schwächen frühzeitig selbst einzuschätzen lernen, um ihren weiteren Lernweg entsprechend auszurichten und sich weiterzuentwickeln. Die Bundesregierung kümmert sich auch verstärkt um die Berufswahlorientierung, u. a. mit dem Programm Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben, das genau diese Prozesse gezielt unterstützt.

Ich bin überzeugt davon, dass wir den besten Grundstein für lebenslanges Lernen legen, wenn wir dieses Konzept der verstärkten frühen und individuellen Förderung einerseits und der Stärkung der Berufswahlorientierung andererseits konsequent umsetzen.

BWP_ Die Verteilung von Bildungszeiten für die berufliche Aus- und Weiterbildung wird in letzter Zeit verstärkt diskutiert. Wäre es Ihrer Meinung nach sinnvoll, Ausbildungszeit zugunsten der Zeiten für Weiterbildung zu verkürzen?

StS Thomas_ Nein. Es ist unstrittig, dass der beruflichen Weiterbildung und dabei insbesondere dem Lernen am



DR.-ING. E.h. UWE THOMAS

Staatssekretär im Bundesministerium für
Bildung und Forschung (BMBF)

Arbeitsplatz aus einer Reihe von Gründen eine weiter steigende Bedeutung zukommen wird. Ich nenne hier nur die sich verkürzende Halbwertszeit des Fachwissens in technikintensiven Branchen und Berufen, die eine permanente Aktualisierung der Kenntnisse erfordert. Neben den sich rasch wandelnden Qualifikationserfordernissen im erlernten Beruf sind es darüber hinaus in zunehmendem Maße Tätigkeitswechsel während des Berufslebens, die nur mit lebensbegleitendem Lernen bewältigt werden können.

Aber: Unverzichtbar ist eine qualifizierte Ausbildung, wie sie in der dualen Berufsausbildung vermittelt wird und die vor allem deutlich mehr vermittelt, als man möglicherweise für die erste Berufstätigkeit benötigt. Dies liegt im Interesse der Arbeitnehmer, die eine solide Ausgangsbasis für ihr gesamtes Berufsleben benötigen, wie der Wirtschaft, die ein Interesse daran haben muss, dass Arbeitnehmer sich rasch auf wandelnde Qualifikationserfordernisse einstellen können.

BWP_ Das BMBF hat die Expertenkommission zur „Finanzierung lebenslangen Lernens“ einberufen. Inzwischen liegen erste Ergebnisse der Kommission vor.

Was wird bereits jetzt deutlich, und wo zeichnet sich Handlungsbedarf ab?

StS Thomas_ Die Expertenkommission soll grundlegende Fragen der individuellen Förderung und der Finanzierung lebenslangen Lernens in Deutschland klären helfen. Um den vielfältigen Lebensentwürfen und den Anforderungen des Strukturwandels besser gerecht werden zu können, soll die Expertenkommission realisierbare Vorschläge für neue Strategien entwickeln, die zu einem tragfähigen Gesamtkonzept führen. Die Kommission soll sich dabei auf Phasen lebenslangen Lernens nach der beruflichen Ausbildung, auch unter Berücksichtigung selbst gesteuerten Lernens, konzentrieren und sich nicht allein auf berufliche Weiterbildung beschränken.

Aus dem Strukturwandel erwachsen Chancen für den Einzelnen und die Gesellschaft; die Veränderungen bergen aber auch die Gefahr der Ausgrenzung von benachteiligten und bildungsfernen Gruppen. Die Vorschläge der Expertenkommission sollen daher dazu beitragen, das Recht auf Bildung zu stärken.

Der bisher vorliegende Zwischenbericht konzentriert sich auf die Bestandsaufnahme von Angebots- und Partizipationsstrukturen sowie die damit verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen und auf die Anforderungen an lebenslanges Lernen. Ein zentraler Punkt der ersten Analyse sind die Finanzströme in der beruflichen Weiterbildung.

Es handelt sich bisher um einen Arbeitsbericht, der noch keine Empfehlungen enthält. Ich gehe davon aus, dass die Expertenkommission realisierbare Vorschläge zum Jahresende macht. Gestützt auf diese Empfehlungen werden wir eine konsequente Umsetzungsstrategie mit allen Beteiligten verabreden.

BWP_ Auf dem Weiterbildungsmarkt haben in der Vergangenheit die Anbieter den Markt dominiert. Jetzt sollen mit Bildungsgutscheinen oder einer Stiftung Bildungstest die Nachfrager gestärkt werden. Wissen die Nachfrager tatsächlich besser als die Anbieter, was sich auf dem Arbeitsmarkt verwerten lässt?

StS Thomas_ Vor dem Hintergrund eines stetig wachsenden Bildungsangebotes aufgrund zunehmender Differenzierungen und Individualisierung bedarf es einer Stärkung der Nachfrageseite. Das ist keine Frage. Damit sich jeder selbstständig und verantwortlich für eine bedarfsgerechte Bildungsleistung entscheiden kann, ist es erforderlich, dass Mittel zur Verfügung stehen, die eine eigenständige und rationale Wahl unterstützen. Dazu zählt neben einer eingehenden Beratung, sog. „Profiling“, zur Bedarfsermittlung und -deckung auch verantwortliche und engagierte Selbstinformation, u. a. mittels des vom BMBF geförderten InfoWeb, eine Internet-Metasuchmaschine, welche aus der Perspektive des normalen Nutzers den Zugriff auf gesuchte Weiterbildungsangebote aus verschiedenen Datenbanken ermöglicht. Dazu gehören aber auch die Ergebnisse der Abteilung Bildungstests der STIFTUNG WARENTEST. Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Mittel führt langfristig zu einer stärkeren Konsumentensouveränität. Unverzichtbar ist allerdings in der Praxis auch eine Moderation der Anbieterseite, damit von dieser wirtschaftliche Lösungen angeboten werden können. Denn halbleere Kurse tragen sich nicht. Sie schaden letztlich auch der Nachfrageseite.

BWP_ Im Rahmen der Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt sind auch Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung vorgesehen. Dabei spielen Zertifizierungsagenturen eine wichtige Rolle. Welche Aufgaben sollen die Zertifizierungsagenturen übernehmen, und wer kann das leisten?

StS Thomas_ Gemäß den beiden Gesetzen für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt sollen sog. fachkundige Stellen mit der Zertifizierung von Bildungsträgern und ihrem Weiterbildungsangebot betraut werden. Als „fachkundig“ gelten alle Zertifizierer, die von einer Stelle auf Bundesebene akkreditiert wurden. Im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens sollen u. a. die Zuverlässigkeit, die fachliche Eignung und die Unabhängigkeit der Zertifizierer geprüft werden. Wir gehen davon aus, dass sich über die bereits jetzt am Markt tätigen Zertifizierer hinaus auch neu gegründete Unternehmen engagieren wollen und sich akkreditieren lassen. Diese Zertifizierungsagenturen haben u. a. die Aufgabe zu prüfen, ob für den Bereich der geförderten Weiterbildung bestimmte Qualitätsmindeststandards erfüllt sind. Die Einzelheiten des Verfahrens werden in einer noch zu erarbeitenden Rechtsverordnung des BMWa in Einvernehmen mit dem BMBF konkretisiert.

BWP_ Der Bildungsurlaub aus den 70er Jahren wird von den Berechtigten kaum in Anspruch genommen. Wie sollten Ihrer Meinung nach Lernen oder Lernzeiten in der Weiterbildung gewährt und ggf. gesetzlich oder tarifvertraglich abgesichert werden?

StS Thomas_ Zunächst ist festzuhalten, dass das „Recht auf bezahlte Bildungsfreistellung“ in die Zuständigkeit der Länder fällt und in den Weiterbildungsgesetzen bzw. Bildungsfreistellungsgesetzen der Länder – z. T. sehr unterschiedlich – geregelt ist. Die Inanspruchnahme ist allerdings begrenzt.

Es muss aber auch nicht alles gesetzlich und auf Bundesebene reguliert werden. Viele Aspekte – z. B. der betrieblichen Weiterbildung – entziehen sich ohnehin weitgehend einer staatlichen Regulierung. Dies ist in Zeiten, in denen gerade im Bildungswesen nach mehr Autonomie und größeren Freiräumen gerufen wird, auch in Ordnung.

Der Bund hat zwar nur begrenzte Zuständigkeiten im Weiterbildungsbereich. Die Zuständigkeiten des Bundes insgesamt bieten dennoch genügend Spielraum für eine offensive Förderung, mit deren Hilfe Anstöße zur Realisierung lebenslangen Lernens für alle erfolgen können. Allerdings ist hierfür eine enge Kooperation mit den Ländern, der Wirtschaft und den Gewerkschaften unverzichtbar.

Im Übrigen vertreten wir den Standpunkt, dass die praktischen Fragen des Bildungsurlaubs, neben den Ländern, vor allem auch von den Tarifpartnern geregelt werden sollten, zumal auf diese Weise flexibler auf die Wirtschaftslage reagiert werden kann.

Die betriebliche Weiterbildung muss – wie bisher auch – von den Betrieben geregelt, organisiert und finanziert werden. Dabei ist es durchaus sinnvoll, dass die Betriebe nicht nur kostenträchtige Kurse organisieren, sondern auch flexible, kostengünstige und bedarfsorientierte Formen nutzen (On-the-Job-Training, arbeitsplatzbezogene, vor allem netz- und mediengestützte Lernformen).

Weiterbildung zur Persönlichkeitsentwicklung, für das Ehrenamt, politische und allgemeine Weiterbildung, auch selbst organisierte Weiterbildung für die berufliche Karriere findet immer schon vor allem in der Freizeit statt. Dies wird sicher auch so bleiben, denn die Auswirkungen der zunehmenden Flexibilisierung von Arbeitszeit und Freizeit lassen einen „Zeitwohlstand“ bei vielen Menschen entstehen. (Es entwickeln sich möglicherweise aber auch neue Zeitkonflikte und Ungleichheiten.) Jeder Einzelne muss im eigenen Interesse ermuntert und befähigt werden, sich Zeitfenster für die berufliche und/oder allgemeine Weiterbildung freizuhalten und zu sichern.

Lernen am Arbeitsplatz und in der Freizeit ergänzen sich, wenn die notwendige Motivation vorhanden ist und der Nutzen für den Einzelnen in der beruflichen Karriere klar erkennbar ist.

Die Befähigung zum selbstständigen Lernen im alltäglichen Lebenszusammenhang muss allerdings bereits in den insti-

tutionell organisierten Lernphasen der Menschen (Schule, Studium, Berufsausbildung, organisierte Weiterbildung) gefördert werden.

BWP_ In der neu geregelten IT-Weiterbildung soll das Lernen in der Arbeit für Seiteneinsteiger zertifiziert werden und als Grundlage für die weitere formelle Weiterbildung dienen. Wird dadurch nicht langfristig die Berufsausbildung unterlaufen? Wie transferfähig ist das Konzept für andere Bereiche?



IT-Training (Foto: MasterSolution AG)

StS Thomas_ Arbeitsmarktexperten gehen davon aus, dass es in der IT-Branche auf absehbare Zeit und trotz der gegenwärtigen Krise sehr viele Seiteneinsteiger geben wird, die neben den Absolventen der Ausbildung in den vier IT-Berufen dringend benötigt werden. Diese Seiteneinsteiger in der IT-Branche kommen aus anderen Berufen oder haben sogar ein Hochschulstudium hinter sich und verfügen häufig bereits über gute Kenntnisse. Sie haben nur keine formale Qualifikation im IT-Bereich. Das IT-Weiterbildungssystem gibt diesen Fachkräften die Möglichkeit zu einer anerkannten formalen Qualifikation. Wir stärken damit also berufliche Qualifikationswege insgesamt.

Übertragbar am IT-Weiterbildungssystem ist die Orientierung an realen Arbeitsprozessen. Handlungsorientiertes Lernen setzt sich zunehmend auch in anderen Branchen durch, in denen die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen angepasst werden. Und: Lernen – gerade auch in der Weiterbildung – sollte verstärkt am Arbeitsplatz stattfinden können. E-Learning in der in der IT-Weiterbildung vorgesehenen Funktion ist ein ideales Mittel dazu.

Eine Übertragbarkeit folgt auch aus der Verbindung von beruflicher Weiterbildung und Hochschule, die im IT-Weiterbildungssystem ebenfalls angelegt ist. Hier ist Neuland betreten worden, um eine ständige Weiterqualifizierung, letztlich sogar bis hin zu akademischen Abschlüssen, zu ermöglichen. Zur Zeit sind wir dabei, diese Erfahrungen im IT-Weiterbildungssystem auch für andere Branchen, beispielsweise die Chemie, zu nutzen.

BWP_ Eine wichtige Voraussetzung für die europäische Integration ist die Transparenz und Anrechenbarkeit der in den verschiedenen Ländern zu erwerbenden bzw. erworbenen Qualifikationen. Dazu soll in der beruflichen Bildung ein Credit-Transfersystem vergleichbar mit dem Hochschulsystem zur Anrechnung von Credit Points (European Credit Transfer Systems – ECTS) entwickelt werden. Wie unterstützt das BMBF dieses Vorhaben?

StS Thomas_ Die Bildungsminister der Länder der Europäischen Gemeinschaft haben im vergangenen Jahr ihre Anstrengungen zur Vertiefung der europäischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung deutlich verstärkt. Im Rahmen der „Brücke-Initiative“ entstand ein Handlungskonzept der Bildungsminister, das in den kommenden Jahren schrittweise verwirklicht werden soll. Kern der Maßnahmen ist es, unter Beibehalten der nationalen Souveränität für die inhaltliche Ausgestaltung der beruflichen Bildung Transparenz und Verwertbarkeit der nationalen Bildungsabschlüsse weiter zu erhöhen. Neben einer Vielzahl weiterer Maßnahmen soll deshalb auch die Schaffung eines Credit-Points-Systems forciert werden, das sich an den Erfahrungen aus dem Hochschulbereich orientiert und einen für die spezifischen Bedingungen der beruflichen Bildung geeigneten Weg eröffnet. Deutschland hat dieses Handlungskonzept von Anfang an aktiv mit gestaltet und unterstützt auch den Vorschlag eines europäischen Credit-Systems für die berufliche Bildung, wobei allerdings die Schwierigkeiten nicht unterschätzt werden sollten, die der ständige technische Fortschritt und die daraus folgenden Aktualisierungsnotwendigkeiten mit sich bringt. Derzeit wird ein Vorschlag für ein deutsches ECTS-Pilotprojekt im Rahmen des LEONARDO-Programms vorbereitet.

BWP_ Berufliche Weiterbildung ist auch als Dienstleistungsangebot zu verstehen, das zunehmend dem nationalen wie internationalen Wettbewerb ausgesetzt ist. Deutsche Weiterbildungsanbieter bieten ihre Leistungen bisher vorwiegend auf dem heimischen Markt an. Welche Möglichkeiten sehen Sie, das „Training made in Germany“ zu einem international gefragten Exportartikel zu entwickeln?

StS Thomas_ Der internationale Markt der Bildungsdienstleistungen expandiert. Für viele etablierte Wettbewerber wie Australien, USA und Großbritannien haben Bildungsprodukte großen Anteil am Gesamtexport. In Australien ist dies sogar Exportfaktor Nummer 2, in den USA steht Bildung an Nummer 5. Hinzu treten neue Anbieter wie Korea oder Malaysia, die u. a. an Entwicklungs- und Schwellenländer berufsbildende Angebote verkaufen. Die Voraussetzungen für die erfolgreiche Positionierung deutscher Anbieter sind im Grunde hervorragend: Deutschland genießt nach wie vor einen guten Ruf als Bildungsstandort und ist eine der wichtigsten Exportnationen. Gerade der Export komplexer Produkte bedarf der Ergän-

zung um Aus- und Weiterbildungsangebote. „Packages“ von Exportartikeln mit entsprechenden Aus- und Weiterbildungsangeboten sind erfolgreich, aber werden noch zu wenig hergestellt und vermarktet.

Die deutschen Erfahrungen mit dualen Lernordnungen des arbeits- und prozessorientiertem Lernens sind darüber hinaus ein großer Wettbewerbsvorteil. Von vielen Staaten wird arbeits- und prozessorientiertes Lernen inzwischen den geschlossenen verschulten Einheiten anderer Berufsbildungssysteme vorgezogen. Deshalb setzt das BMBF, in Zusammenarbeit mit den Auswärtigen Amt, dem BMWA und BMZ, vor allem aber mit der Wirtschaft, auf eine zweifache Strategie:

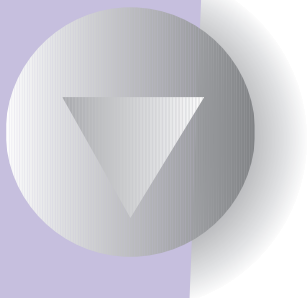
- einerseits deutsche Bildungsanbieter durch Beratung, Information und Netzwerkunterstützung für den erfolgreichen Eintritt in ausländische Märkte wettbewerbsfähig zu machen;
- andererseits die Bildungsk Kooperation mit Ländern, die ein dezidiertes Interesse an deutscher Berufsbildung zeigen (Iran, Golfregion, Ostasien, Südafrika, Mexiko, MOEL) zu verstärken. Berufliche Bildung kann dabei den Marktzugang auch für weitere Exportprodukte vorbereiten.

Zur erfolgreichen Unterstützung dieser Strategie hat das BMBF in 2001 die Arbeitsstelle „IMOVE – International Marketing in Vocational Education“ eingerichtet. Die Arbeitsstelle gibt Informationen über ausländische Märkte, veranstaltet Seminare zur Fortbildung der Weiterbildungsanbieter, Tagungen und Workshops zur Netzbildung. Im Auftrag von IMOVE wird in Deutschland die erste fremdsprachige Weiterbildungsdatenbank aufgebaut, in der deutsche Anbieter ihre international marktfähigen Produkte ausländischen Kunden anbieten können. Die bisherige Bilanz zeigt eine äußerst positive Resonanz bei Wirtschaftsverbänden und Bildungsanbietern, Erfreulich ist vor allem die wachsende Kooperationsbereitschaft der Anbieter mit dem Ziel, internationale Märkte gemeinsam erfolgreich zu erschließen.

Im Jahr 2003 werden bei IMOVE neben der Beratungs- und Informationstätigkeit zunehmend Messebeteiligungen und gezielte Kampagnen in Ländern mit besonders aussichtsreichen Zielmärkten stehen.

Zur Bündelung und öffentlichkeitswirksamen Unterstützung der bisherigen Aktivitäten bereitet das BMBF für den 2./3. Juli 2003 eine Konferenz „Exportartikel Bildung: Strategien zur internationalen Vermarktung beruflicher Aus- und Weiterbildungsangebote“ in Berlin unter Beteiligung weiterer Bundesressorts, Welt- und Regionalbanken sowie der EU vor (vgl. BWPplus, S. 6 – die Red.).

Ich denke, damit sind wir auf einem guten Weg, die Marktchancen unserer Produkte mit dazugehörigen Bildungsangeboten noch besser zu nutzen. ■



Allgemeine und berufliche Weiterbildung im lebensbegleitenden Lernen

► Der Beitrag informiert über neue Entwicklungen und Veränderungen der Beziehungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und stellt in diesem Zusammenhang Untersuchungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) vor. Dabei stehen dreierlei Aspekte im Mittelpunkt: der Aspekt des Lernens und der Lernenden, der Aspekt des professionellen Handelns und der professionell Tätigen sowie der Aspekt der Institutionen und des Angebots. Das DIE ist u. a. federführend im Konsortium der wissenschaftlichen Begleitung des bundesweiten Programms der „Lernenden Region“, in dessen Mittelpunkt generelle Fragen der Kooperation zwischen Bildungsbereichen stehen.

Vor dreißig Jahren sprach man von der notwendigen „Synthese“ allgemeiner und beruflicher Bildung. Synthesekonzepte, etwa für Weiterbildung von Sekretärinnen, haben damals auf beiden Seiten für Zündstoff gesorgt.

Ganz ohne Aufhebens wird die Diskussion heute als beendet erklärt; das Europäische Weißbuch „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ erklärt schlicht das traditionelle Schisma zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als überwunden. Lehre und Lernen hätten sich in beiden Bereichen einander angenähert, beide seien aufeinander angewiesen. Ist das so?

Feststellen lassen sich folgende Entwicklungen:

- Die Anforderungen an berufliche Qualifikationen haben sich gewandelt; nicht mehr das spezifische, anwendungsbezogene Wissen, sondern eine allgemeine Grundbildung („Schlüsselqualifikationen“) ist gefragt, die für aktuelle (betriebliche) Zusammenhänge die Grundlage von An- und Einlernprozessen bieten;
- Nicht mehr die Qualifikation ist es, die im Vordergrund steht, sondern die „Kompetenz“, ein umfassenderer, den gesamten Menschen einbeziehender Qualifikationsbegriff, der arbeitsplatz- und sogar berufsfeldbezogenes Handlungswissen weit überschreitet;
- Allgemeine Bildung bindet sich immer mehr an komplexe Lebens- und Handlungsfelder, in denen der Beruf die ihm zukommende Rolle spielt;
- Die Sicht auf Bildung erfolgt immer häufiger aus der Lernerperspektive, in der die normative und ideologische Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung nie eine wesentliche Rolle gespielt hat.

Um es an einem heute sehr wichtigen Beispiel zu verdeutlichen: Sprachen lernen hat immer eine allgemeine und berufliche Komponente zugleich. Beruflich erworbene Sprachkompetenzen haben auch private Nutzeffekte, privat erworbene Sprachkompetenzen wirken sich auch be-



EKKEHARD NUISSL VON REIN

Prof. Dr. Dr. h. c.; Universitätsprofessor in Marburg und wiss. Direktor des Dt. Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn. Als wiss. Vizepräsident vertritt er die Leibnizgemeinschaft.

zufällig aus. Es war immer schon ein Unterschied, ob sprachliche Lehrangebote von ihrer Intention her der beruflichen oder allgemeinen Bildung zugeschlagen wurden, und ein Unterschied, wie Lernende diese Angebote von ihren Interessen her genutzt haben.

Hier zeigt sich ein weiterer Aspekt, der die Beziehungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in den vergangenen dreißig Jahren verändert hat: Die früher implizite Gleichsetzung von allgemeiner Bildung mit privaten



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Das DIE ist ein Institut der Leibniz-Gemeinschaft – der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.

Es vermittelt zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung, liefert Grundlagen für eine praxisorientierte Forschung und entwickelt innovative Konzepte.

Dienstleistung, Entwicklungsforschung, Vernetzung und internationale Aktivitäten sind die Eckpfeiler der Institutsarbeit.

Die Angebote des DIE richten sich an professionelle Weiterbildner/-innen und Wissenschaftler/-innen.

und persönlichen Lerninteressen und von beruflicher Bildung mit von außen gesetzten, nutzorientierten Lernprozessen. Diese Differenz lässt sich heute tatsächlich nicht mehr aufrecht erhalten. In einer komplexen, unüberschaubaren und in vielen Hinsichten unsicher gewordenen Alltags- und Arbeitswelt ist der Einzelne nicht nur gefordert, innerhalb einer gewissen Spanne seines Lebens ein Grundwissen und grundlegende fachliche wie soziale Fähigkeiten zu erwerben, es wird für ihn auch notwendig, das eigene Wissen und Können immer wieder unter Gesichtspunkten der Aktualität und kontextbezogenen Anwendbarkeit zu überprüfen. Der flexible Umgang mit dem eigenen Wissen und

Können, das Lernen und schließlich das Lernen des Lernens gewinnen – gesellschaftsstrukturell bedingt und individuell begründbar – im Leben des modernen Menschen einen besonderen Stellenwert.

Der Blick auf das lebenslange *Lernen* hat nicht nur das erziehungswissenschaftliche Paradigma von der Angebots- zur Nachfrageseite verschoben, nicht nur Diskurse und Konzepte verändert, sondern zeitigt auch bereits ablesbare Trends in der Realität der Weiterbildung. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) beschäftigt sich mit diesen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen unter dreierlei Aspekten: dem Aspekt des Lernens und der Lernenden, dem Aspekt des professionellen Handelns und der professionell Tätigen sowie dem Aspekt der Institutionen und des Angebots.

Lernen und Lernende

In der Weiterbildung wird vielerorts von neuen „Lernarrangements“ gesprochen, obwohl es – bei einem erweiterten Didaktikbegriff – letztlich um „Lehrrangements“ geht. Kerngedanke ist dabei, dass Lernende einen größeren Spielraum haben müssen, um ihrer jeweils individuellen Lernstrategie (Diese ist ebenso individuell wie ein Fingerabdruck!) angemessen folgen zu können. Solche neuen „Lernarrangements“ lassen sich in der Weiterbildung auf vielfältige Weise finden; sie betreffen nicht nur mikrodidaktische Verfahren (Methodeneinsatz), virtuelle Lernprozesse (neue Medien!) und neue Lernorte, sondern auch ganz übergreifend Konzepte des offenen und selbst gesteuerten Lernens. Vor zwei Jahren verlieh das DIE seinen Innovationspreis insbesondere an solche Konzepte, die in herausragender Weise individuelle Zugänge zu Lernprozessen entwickelt hatten – etwa die Verbindung von Sprachlernen und Musik, den Weg zum Sprachlernen über die Melodie der Sprache. Solche Ansätze werden vom DIE systematisch gesammelt und aufbereitet und für weiter gehende Forschungen zur Verfügung gestellt.

Dabei fällt ins Auge, dass noch viel zu wenig Erkenntnisse darüber vorliegen, wie sich das Lernen von Kindern und Jugendlichen von dem der Erwachsenen unterscheidet und welche Weichen bereits frühzeitig für die Lernstrategien erwachsener Menschen gestellt werden. Das Konzept des „Lernen lernen“ ist kein Konzept der Erwachsenenbildung, sondern beginnt mit der Geburt. Das DIE sichtet und bereitet daher Erkenntnisse der Lernforschung, neuerdings auch der neurowissenschaftlichen Lernforschung, auf, die weiter gehende Hinweise auf individuelle Voraussetzungen und Verfahren des Lernens haben. So zeigt sich etwa, dass „Lernen lernen“ in früher Jugend wesentliche Voraussetzung für die heutigen Anforderungen an sich weiterbildende Erwachsene ist; und es zeigt sich, dass man Lernen nicht dadurch lernt, dass man den Umgang mit Instrumenten (etwa Materialien, Memotechniken etc.) lernt, sondern nur in bewusster Reflexion der eigenen Lernprozesse an einem Gegenstand, den man sich lernend aneignet. Unterrichtsstunden an der Schule, die „Lernen lernen“ zum alleinigen Gegenstand haben, sind daher ungeeignet, sich der eigenen Lernstrategien tatsächlich bewusst zu werden.

Auch in Bezug auf den Nachweis von Gelerntem beschreibt das DIE neue Wege. In Zusammenarbeit mit anderen Instituten in Europa entwickelte das DIE Konzepte für ein „Acknowledgement of Prior and Experimental Learning“ (APEL), ein Kompetenzprüfungsverfahren, das auch diejenigen Lernergebnisse erfasst, die nicht in organisierten Lehrprozessen erbracht und überprüft wurden. Dabei geht es natürlich nicht nur um Testverfahren, sondern zuvorderst um die theoretische und konzeptionelle Erschließung des Kompetenzbegriffs. Dazu gehört etwa das europäische Projekt des DIE zur „Construction of the Competence.

Orientation Strategies in Training for Women of Low Qualification“ – hier sollen ein Werkzeug zur Selbstevaluation der im privaten und familiären Umfeld erworbenen Fähigkeiten gering qualifizierter Frauen sowie Strategien für den Erwerb und Transfer von Kenntnissen und Fähigkeiten entwickelt werden. Ein weiteres internationales Projekt beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit berufsrelevante Kompetenzen transparent und akzeptiert sind; dieser Frage wird in einer wissenschaftlichen Begleitung von Projekten nachgegangen, in denen berufsorientierte Kompetenzvermittlung im Mittelpunkt steht. Auch hier ist die Entwicklung eines Kompetenzbegriffs von großer Bedeutung.

Schließlich bearbeitet das Institut in einem Konsortium die nationale Aufgabe, einen „Bildungspass“ zu entwickeln, der erwachsene Lernende zur Reflexion ihrer bisherigen



HELP – Das Hamburger E-Learning-Portal. Lernberaterinnen (links) geben Hinweise und Tipps. (Foto: Weiterbildung Hamburg e. V.)

Lern- und Tätigkeitsbiografie anleitet, ihre Lernprozesse und Lernergebnisse dokumentiert, und zwar unabhängig davon, ob sie formal, non-formal oder informell (so die Typologie des EU-Memorandums „Lebenslanges Lernen“) erworben wurden. Dieser Bildungspass soll auch Hilfe bieten für die Planung der weiteren Bildungs- und Erwerbsbiografie. Bereits in seiner Systematik ist dieses Dokument bildungs- und lernbereichsübergreifend angelegt und damit verbindend für allgemeine und berufliche Bildung ebenso wie offen und anschlussfähig für Zertifikate, Zeugnisse oder Tätigkeitsnachweise in den jeweiligen Bereichen. Es soll auch dazu beitragen, bislang separierte Bildungs- und Lernbereiche zu integrieren, nicht jedoch sie gegeneinander auszuspielen. Dies gilt insbesondere für die Grundposition, dass das Berufskonzept nicht in Frage gestellt wird, dennoch aber Antworten gefunden werden sollen auf Fragen, die das Berufskonzept bislang nicht oder nur unzureichend beantwortet: so etwa die Anforderungen lebenslangen Lernens, die Anforderungen aus den Migrationen und weiteren sozialen Veränderungsprozessen. Mit diesem Projekt schließt das DIE auch an die Entwicklung in

anderen Ländern an, so etwa das APEL-Projekt in England, die „Bilan de Competence“ in Frankreich, die Kompetenz-zertifizierung in den Niederlanden oder in Finnland. Natürlich stellt sich auch die übergreifende Frage, welchen Entwicklungsprozessen in Bezug auf das Lernen das Institut in seinen Projekten letztlich auf der Spur ist. Es zeichnen sich schwindende Grenzen zwischen dem „System“ und der individuellen „Lebenswelt“ ab, zumindest eine immer intensivere wechselseitige Durchdringung. Hierin liegen auch Risiken, so etwa die Verbetrieblichung der gesamten Lebensführung oder das Vereinnahmen eher „privater“ Bereiche und Kompetenzen in betriebliche und öffentliche Kontexte.

Aber auch in einem umfassenderen Sinn beschäftigt sich das DIE mit neuen Zugängen zum Lernen; so stellt es in einigen Projekten selbst einen Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Elementen innovativer Didaktik her, verbindet individuelle und institutionelle Ansichten. So bearbeitet es etwa mit europäischen Partnern ein Projekt zu neuen Wegen (pathways) des Lernens, einer Art europäischen Bestandsaufnahme zu innovativen Lernzugängen. Und es bearbeitet Projekte, in denen das neue Verständnis von Lernen im Mittelpunkt steht, auch wenn andere didaktisch relevante Faktoren in den Blick genommen werden, also gewissermaßen ein „pädagogisches Laboratorium“ den Gesamtkontext rekonstruiert; solche Projekte sind etwa „Setting up partnerships against social exclusion in the workplace“ oder „berufliche Kompetenzen zur Selbstorganisation und didaktische Modelle zu ihrer Vermittlung“. In diesem weiteren Verständnis von Lernen im didaktischen Kontext kommt die besondere Arbeitsweise des DIE zum Tragen: der komplexe Zugriff auf Praxis in Kooperation mit Forschung und Wissenschaft und mit entwicklungsorientierter Zielsetzung.

Didaktisches Handeln

Naturgemäß hat das neuartige Lernen Konsequenzen für die Lehrenden. Sie stehen vor einer Veränderung ihrer Rolle im Lehr-Lern-Prozess, vor neuen Anforderungen an Qualifikationen insbesondere im methodischen und im Medienbereich, und sie stehen vor einem neuen Professionsverständnis, das von dominanter Wissensvermittlung hin zu Dienstleistungen bei Lernprozessen geht.

Das DIE beschäftigt sich mit diesen Entwicklungen in vielfältiger Weise, da es eng an den Veränderungsprozessen der Praxis von Erwachsenenbildung entlang arbeitet. So läuft im DIE etwa ein Projekt, das mit der erhöhten Anforderung von Beratungskompetenz bei Lehrkräften auf europäischer Basis verbunden ist; je mehr das Lernen und die Lernenden im Mittelpunkt ihrer eigenen Entscheidungen stehen, desto mehr benötigen sie einer kompetenten und

professionell angeleiteten Beratung. Diese Beratungskonzepte haben den Zugang zum Lernen zu erleichtern, Orientierungen in Lehrangeboten zu verschaffen und bei Lernproblemen zu helfen. In dem Projekt „The Development of Psychopadagogical and Professional Accounselling Services“ arbeitet das DIE mit Instituten aus Schweden, Spanien, Rumänien und England zusammen.

Ein anderes Projekt beschäftigt sich damit, welcher Fortbildungsbedarf bei dem pädagogischen Personal in der Weiterbildung heute anzutreffen ist. Das Spektrum dessen, was professionell Handelnde zu leisten haben, weitet sich erheblich aus. Leitlinien wie das Lebenslange Lernen, aber auch wie „Lernende Regionen“ sind Wegweiser in Richtung auf neue Handlungskompetenzen professionell Tätiger. Personalentwicklung auch im Weiterbildungsbereich ist hier das Schlüsselwort, das auf Erkenntnissen über sich wandelnde Anforderungen aufbauen muss. Auch in einzelnen Bereichen der Fortbildung ist das DIE dabei – eher exemplarisch – tätig; so erarbeitet es in dem Projekt „Interkulturelle Fortbildungen für das Personal in der Altenpflege“ die Konsequenzen, welche die gesellschaftspolitischen und pflegewissenschaftlichen Entwicklungen bei der Versorgung von Menschen mit Migrationshintergrund ergeben. Die entwickelten Fortbildungsmodule für Leitungs- und Lehrkräfte der Altenpflege werden dabei erprobt und evaluiert. Die Relevanz des Themas ist an steigenden Teilnahmezahlen bei den vom DIE in der Erprobung geleisteten Fortbildungsveranstaltungen erkennbar. Auch für die „Lernbegleitung“ von Lehrpersonal in der Erwachsenenbildung bearbeitet das DIE ein Projekt. Es soll ermöglichen, eine partnerschaftliche Gestaltung von Lernprozessen in Kooperation mit den Lernenden vorzunehmen und die dafür notwendige Kompetenz bei den Lehrkräften auszubauen.

Die neue Anforderung, die Qualität der eigenen Arbeit zu entwickeln und zu erhalten, beschäftigt das DIE in einem Projekt, das eine eigenständige Qualifizierung von Qualitätsentwicklern für Einrichtungen der Erwachsenenbildung vorsieht. Auch hier ist die Nachfrage außerordentlich groß, das Institut beschäftigt sich mit einem neuen Kompetenzbereich von pädagogisch Tätigen.

Schließlich geht es bei der Gender-Frage – ebenso wie vor zehn Jahren bei dem Thema „Management“ – darum, Kenntnisse, Wahrnehmungen und Bewusstsein von Lehrenden über geschlechtsbedingte Lernprozesse, Lernverhaltensweisen und Lernstrategien zu erarbeiten. Das DIE arbeitet dazu die entsprechenden Materialien auf und stellt sie der Forschung zur Verfügung, entwickelt in Foren und Arbeitsgruppen Konzepte zum „Gender Mainstreaming“ in der Erwachsenenbildung.

Rolle der Lehrenden verändert sich

Angebot und Organisation

Auch bleiben Organisationen der Weiterbildung im Kontext lebenslangen Lernens ebenso wenig unverändert wie die Gruppe der Menschen, die didaktisch handeln. Organisationen sind Einrichtungen und Träger, die organisierte (formale) Weiterbildung anbieten.

Ein exemplarisches Projekt in diesem Kontext ist das DIE-Projekt „SELBER“: Serviceinstitutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratungen bei neuen Angebotsformen. In diesem Projekt geht es darum, die in der Praxis bereits auffindbaren neuen Angebotsformen und Unterstützungsstrukturen für Begleitung und Beratung von individuellen Lernprozessen ausfindig zu machen und zu analysieren. In dem Projekt arbeiten an dieser Frage siebzehn Einrichtungen der Erwachsenenbildung und bauen entsprechende organisatorische, mikro- und makrodidaktische Bedingungen auf. Im vergangenen Jahr startete die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen sowie beteiligten Kooperationsuniversitäten in Hamburg, Gießen und Leipzig. Als Projekt-Support werden Fortbildungsreihen, Organisationsberatungen und eine internetbasierte Supportstruktur entwickelt und angeboten.

Im weiteren Sinne sind Organisationen der Erwachsenenbildung dabei, sich insgesamt zu ändern. Das DIE bearbeitet daher mehrere Projekte zum Thema „Organisationsforschung und Organisationsentwicklung“ und berät auch selbst Organisationen der Weiterbildung. Die Dokumente der Organisationsberatung werden gesammelt, aufbereitet und für wissenschaftliche Arbeiten zur Verfügung gestellt. Dabei zeigen sich viele Aspekte, die in der laufenden Diskussion auch bildungspolitisch anschlussfähig sind: So etwa Fragen der Qualitätsentwicklung in Organisationen, der Qualitätstestierung, des Managements und der Öffentlichkeitsarbeit. Auch die zentrale Frage, wie didaktisches Handeln ein stärkeres Gewicht auf die notwendige Beratung von Lernenden legen kann, spielt dabei eine Rolle.

Bei einer anderen Frage, die mit dem Lebenslangen Lernen verbunden ist, stehen wir insgesamt erst an den Anfängen: der Verbindung der Institutionen und Organisationen des Bildungsbereiches untereinander. Insbesondere sind die Schnittstellen zwischen den aufeinander aufbauenden Bildungsstrukturen noch nicht durchgängig und aus individueller Perspektive transparent und durchlaufbar. Die Frage eines in sich schlüssigen und aufeinander abgestimmten Systems von Modulen, die lebenslaufbezogen nicht nur eine Stoffdidaktik strukturieren, sondern auch Kompetenzen vermitteln, ist noch kaum beantwortet. Eine DIE-Publikation von KATRIN KRAUS zum Lebenslangen Lernen hat den Stand der Entwicklung zu dieser Frage sehr skeptisch zusammengefasst.

Ein wenig weiter ist das DIE bei der Analyse, inwiefern die Verwendung von Medien in Organisationen lebenslanges Lernen befördern bzw. in Strategien lebenslangen Lernens integrierbar sind. Dabei geht es zum einen um die Frage, inwieweit neue Medien die Struktur und Arbeitsweise von Organisationen verändern, zum anderen um die Frage, wie neue Bildungsmedien in Prozesse der Lehre und der Organisationen angesiedelten Lehrangebote einsetzbar sind. Zu beiden Fragen bearbeitet das DIE Projekte, welche bestehende Veränderungsprozesse erfassen und entsprechende Daten analysieren, aber auch in Form von entwicklungsorientierten Konzepten, Fortbildungsreihen und Fortbildungsmodulen für Beschäftigte in der Weiterbildung geben.

Systemfragen

Insgesamt sind wir in der Weiter- und Erwachsenenbildung in einem tief greifenden Prozess des Umbaus. Dieser Umbau bedeutet eine Erweiterung des Handlungsfeldes von Erwachsenenbildung, aber auch in gewissem Sinne eine „Entgrenzung“. Mit der Integration von Weiterbildung/Erwachsenenbildung in das „Lebenslange Lernen“ ergeben sich Systemfragen, die nach wie vor noch ihrer Bearbeitung harren. So etwa die Frage der Finanzierung, zu der derzeit eine Expertenkommission des Bundes arbeitet. Oder die Frage der Übergänge zwischen Bildungsbereichen, die erst in den Anfängen steckt. Oder die generelle Frage der Kooperation zwischen Bildungsbereichen, die derzeit etwa in dem groß angelegten bundesweiten Programm „Lernende Regionen“ angegangen wird. Das DIE ist in diesen generellen Fragen mit den Konsequenzen, die das Lebenslange Lernen auch für die Weiterbildung hat, auf unterschiedliche Weise befasst. So ist es etwa der Programmträger für das BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“, in dem vielfältige innovative Projekte zur Weiterentwicklung des Konzepts des Lebenslangen Lernens angesiedelt sind. Das DIE ist federführend im Konsortium der wissenschaftlichen Begleitung des Programms der „Lernenden Regionen“ und unterstützt die konzertierte Aktion Weiterbildung in ihren Beratungen über die perspektivische Entwicklung des Weiterbildungsbereiches. Je mehr dieser im „Lebenslangen Lernen“ aufzugehen droht, je mehr er an den Rändern in unterschiedlichste gesellschaftliche und Politikbereiche hinein sich entgrenzt, desto mehr bedarf er einer konzentrierten Unterstützung, um die spezifischen Bedingungen des Lehrens und Lernens mit und von Erwachsenen nicht im übergreifenden Konzept des Lebenslangen Lernens zu vernachlässigen. ■

Weiterbildung aktuell



Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung in der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Brigitte Melms

Es werden Weiterbildungsgesetze, Durchführungsverordnungen, Fördergrundsätze und -richtlinien und Weiterbildungskonzeptionen ausgewertet, um die Strategien der Länder zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung zu erfassen. Unter dem Aspekt der Transparenz wird die Arbeit von Weiterbildungsberatungsstellen und entsprechenden Datenbanken dokumentiert.

BIBB 2002, ISBN 3-7639-0967-2
360 Seiten, 19,50 €

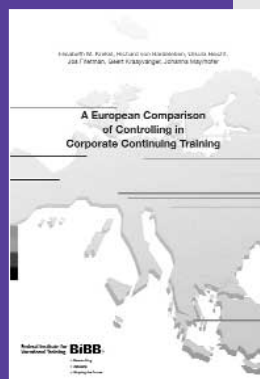


Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa

Hrsg.: Uwe Grünewald,
Dick Moraal, Gudrun Schönfeld

2000 sind 76.000 Unternehmen in 25 Ländern im Rahmen der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS 2) zur Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung in ihren Firmen befragt worden. Die Publikation präsentiert zentrale Ergebnisse und widmet sich der Auswertung einer zusätzlichen Erhebung, die speziell in Deutschland qualitative Fragen der betrieblichen Weiterbildung in den Vordergrund rückt.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-0991-5
202 Seiten, 8,90 €



Controlling in der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich

Elisabeth M. Krekel u. a.

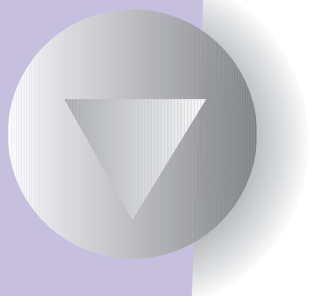
Es wird beschrieben, wie Unternehmen ihre Belegschaft auf die künftigen Qualifikationsanforderungen vorbereiten und welche Maßnahmen sie zur Erreichung einer effektiven Bildungsarbeit bereits einsetzen sowie künftig für notwendig halten. Englische Übersetzung in Kurzfassung.

BIBB 2001, ISBN 3-7639-0946-X
150 Seiten, 24,00 €

Englische Fassung:
BIBB 2001, 3-7639-0947-8
58 Seiten, 13,00 €

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

BIBB.



Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung

Empirische Ergebnisse auf der Basis verschiedener Befragungen

► Vor dem Hintergrund technischer und organisatorischer Neuerungen sowie der demografischen Entwicklung kommt der Weiterbildung eine wachsende Bedeutung zu. Nicht zuletzt deshalb wird von verschiedenen Seiten ein erhöhter Bedarf an empirischem Datenmaterial angemeldet. Allerdings ist festzustellen, dass das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland statistisch bislang nur bruchstückhaft erfasst wird, und dass verschiedene Einzelquellen mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen. Der Beitrag gibt einen Überblick über die verschiedenen Informationsquellen zur Weiterbildung und trägt wichtige empirische Befunde zum individuellen und betrieblichen Engagement in der Weiterbildung zusammen.

Wachsende Bedeutung der Weiterbildung

Es ist heute unbestritten, dass dem lebenslangen Lernen eine wichtige Bedeutung zukommt. Als ein besonderes Ziel des kontinuierlichen Lernens wird es dabei angesehen, dass es zu einem Abbau sozialer Ungleichheit beitragen soll.¹ Unter der Voraussetzung, dass möglichst viele Individuen an lebenslangen Lernprozessen teilhaben, können hierdurch Nachteile, die sich durch einen unterschiedlichen Zugang zur Erstausbildung ergeben, ausgeglichen werden.

Auch wenn lebenslanges Lernen alle Lernprozesse über den Lebenszyklus eines Menschen hinweg umfasst und es sich sowohl auf die schulische bzw. berufliche Erstausbildung als auch die allgemeine und berufliche Weiterbildung bezieht, kommt der Weiterbildung im Allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung im Speziellen eine besondere Bedeutung zu. Das führt auch zu einem erhöhten Bedarf an empirisch abgesichertem Datenmaterial zur Weiterbildung. Die nähere Betrachtung zeigt, dass das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland statistisch bislang nur bruchstückhaft erfasst wird. Es fehlt eine umfassende Gesamtstatistik zur Weiterbildung. Dabei existieren eine Reihe an Datenquellen nebeneinander und sind nur partiell miteinander kompatibel.²

Um dennoch die „statistische Grauzone“ Weiterbildung zu erhellen, macht es sich der vorliegende Beitrag zur Aufgabe, einen Überblick über die Datenlage in diesem Bereich zu geben. Von besonderer Bedeutung wird dabei die Frage sein, ob und inwieweit qualifikationsspezifische Unterschiede beim Zugang zur Weiterbildung bestehen.



LUTZ BELLMANN

Dr., Leiter des Arbeitsbereichs „Betriebliche Arbeitsnachfrage und Innovationsforschung“ des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)



UTE LEBER

Dipl.-Volkswirtin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Betriebliche Arbeitsnachfrage und Innovationsforschung“ des IAB, Nürnberg

Daten- bzw. Informationsquellen zur Weiterbildung

Die vorliegenden Datenquellen zur Weiterbildung lassen sich in Personenbefragungen auf der einen und *Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen* auf der anderen Seite unterteilen. Daneben existiert eine Reihe an Geschäfts- und Trägerstatistiken, auf die an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen werden soll. Bei den Personenbefragungen, die Informationen zur Weiterbildung bereitstellen, handelt es sich um das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), den Mikrozensus, das Sozio-Ökonomische Panel (SOEP) und die BIBB/IAB-Erhebung. Von den vorliegenden Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen machen die europäische Weiterbildungserhebung CVTS (Continuing Vocational Training Survey), die Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) und das IAB-Betriebspanel Angaben zur Weiterbildung. Die wesentlichen Merkmale dieser Daten- bzw. Informationsquellen sind in Tabelle 1 dargestellt.³

Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen nehmen die Perspektive der Betriebe bzw. Unternehmen als Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen ein und beziehen sich somit auf die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten, also beispielsweise das Angebot an (verschiedenen Formen von) Weiterbildung oder die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten. Zu unterscheiden ist hier zwischen Ein- und

Mehrthemenbefragungen: Während der CVTS und die IW-Erhebung reine Weiterbildungserhebungen (also Einthemenbefragungen) darstellen, handelt es sich beim IAB-Betriebspanel um eine Mehrthemenbefragung, die Informationen zu den verschiedensten Bereichen der betrieblichen Geschäfts- und Personalpolitik, und darunter auch zur Weiterbildung, bereitstellt.

Als Stärke der Einthemenbefragungen kann es betrachtet werden, dass sie einen sehr detaillierten Überblick über die verschiedensten Aspekte des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens geben können, was sich bspw. darin zeigt, dass die IW-Erhebung und der CVTS neben Grunddaten zum Angebot an Weiterbildung oder zur Weiterbildungsbeteiligung auch Informationen zu den Kosten oder dem zeitlichen Volumen der Weiterbildung bereitstellen. Dies vermag das IAB-Betriebspanel als Mehrthemenbefragung nicht zu leisten, doch können auf Basis dieser Erhebung die Weiterbildungsaktivitäten in Abhängigkeit von betrieblichen Kontextfaktoren und soziodemografischen Merkmalen der Beschäftigten untersucht werden. Zudem stellt sich bei reinen Weiterbildungserhebungen (wie bei allen Einthemenbefragungen) die Gefahr, dass es zu einer überproportionalen Teilnahmebereitschaft weiterbildungsaktiver Unternehmen kommt und sich die Verbreitung der Weiterbildung im Hinblick auf die Gesamtheit aller Betriebe somit weniger gut erfassen lässt.

Name der Erhebung	Art der erfassten Weiterbildung	Periodizität	Erhebungsmerkmale
Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen			
IW-Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung	Betriebliche (formelle und informelle) Weiterbildung	Seit 1992 in dreijährigem Turnus	Angebot an verschiedenen Formen der Weiterbildung, Teilnahmequoten, Kosten der Weiterbildung, Themengebiete
CVTS	Betriebliche (formelle und informelle) Weiterbildung	CVTS I: 1993 CVTS II: 1999	Angebot an verschiedenen Formen der Weiterbildung, Teilnahmequoten nach beruflichem Status und Geschlecht, Kosten der Weiterbildung
IAB-Betriebspanel	Betriebliche (formelle und informelle) Weiterbildung	Seit 1993 (West) bzw. 1996 (Ost) jährlich; Fragen zur Weiterbildung alle zwei Jahre	Angebot an verschiedenen Formen der Weiterbildung, Teilnahmequoten nach beruflichem Status und Geschlecht
Personenbefragungen			
Berichtssystem Weiterbildung	Individuelle allgemeine und berufliche (formelle und informelle) Weiterbildung	Seit 1979 in dreijährigem Turnus	Teilnahme an Weiterbildung, motivationale Faktoren, Kosten und Finanzierung, Trägerstrukturen, soziodemografische Merkmale
Mikrozensus	Individuelle (allgemeine und berufliche) Weiterbildung	jährlich	Teilnahme an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, Ort, Zweck und Dauer der Maßnahme, soziodemografische Informationen
SOEP	Individuelle (allgemeine und berufliche) Weiterbildung	Seit 1984 (West) bzw. 1990 (Ost); Fragen zur Weiterbildung 1989, 1993, 2000	Teilnahme an Weiterbildung, Dauer der Maßnahmen, Veranstaltungsart, soziodemografische Merkmale, motivationale Faktoren
BIBB/IAB-Erhebung	Individuelle (formelle und informelle) berufliche Weiterbildung	1979, 1985/86, 1991/92, 1998/99	Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, Lernformen, soziodemografische Merkmale

Tabelle 1
Personen-, Betriebs- und Unternehmensbefragungen zur Weiterbildung

Tabelle 2
Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auf Basis verschiedener Personen- und Betriebsbefragungen

Art der Weiterbildung	Untersuchungszeitraum	Teilnahmequote	Datenquelle
Individuelle formelle berufliche Weiterbildung	2000	28 % (West), 31 % (Ost)	BSW VIII
Individuelle informelle berufliche Weiterbildung	2000	51 % (West), 75 % (Ost)	BSW VIII
Individuelle (formelle) berufliche Weiterbildung	1998 1999	8 % (bezogen auf die Erwerbstätigen) 4 % (bezogen auf die Bevölkerung)	Mikrozensus
Individuelle formelle berufliche Weiterbildung	1998/99	28 %	BIBB/IAB-Erhebung
Individuelle formelle und informelle berufliche Weiterbildung	1998/99	63 %	BIBB/IAB-Erhebung
Betriebliche Weiterbildung	1993 1999	24 % 32 %	CVTS I CVTS II
Betriebliche Weiterbildung	1. Halbjahr 1997 1. Halbjahr 1999 1. Halbjahr 2001	17,8 % (West), 22,3 % (Ost) 18,4 % (West), 22,6 % (Ost) 17,5 % (West), 18,8 % (Ost)	IAB-Betriebspanel
Betriebliche Weiterbildung	1995 1998	75 Teilnehmerfälle je 100 Beschäftigte 100 Teilnehmerfälle je 100 Beschäftigte	IW-Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung

Alle skizzierten Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen beziehen nicht nur formelle Weiterbildungsmaßnahmen, die im Rahmen von organisierten Aktivitäten stattfinden, in ihr Fragenprogramm ein, sondern ebenso auch informelle, d. h. arbeitsintegrierte Formen der Weiterbildung. Allerdings ist anzumerken, dass sich die statistische Erfassbarkeit der informellen Weiterbildung nach wie vor schwierig darstellt, da bei dieser Lernform die Grenzen zwischen Arbeiten und Lernen fließend sind. Dies gilt insbesondere für die Kosten informeller Lernformen oder die Anzahl der Teilnehmer, die von den befragten Betrieben bzw. Unternehmen kaum quantifiziert werden können. Personenbefragungen dagegen beziehen sich auf das individuelle Weiterbildungsverhalten, das die Teilnahme an betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen in der Regel mit einschließt. Auch die meisten der vorliegenden Personenbefragungen berücksichtigen neben der formellen Weiterbildung informelle Lernformen, wobei zu beachten ist, dass beim Bezugszeitraum Unterschiede bestehen können. Ebenso wie bei den Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen sind auch hier Ein- (BSW) und Mehrthemenbefragungen (SOEP, Mikrozensus, BIBB/IAB-Erhebung) zu unterscheiden, wobei wiederum anzunehmen ist, dass weiterbildungsaktive Personen in Einthemenbefragungen überrepräsentiert sind. Da alle Personenbefragungen Informationen zu soziodemografischen Merkmalen der Befragten enthalten, ist es möglich, das Weiterbildungsverhalten in den Kontext persönlicher Merkmale zu stellen. Allerdings sind derartig umfassende Auswertungen auf der Basis von Individualdaten bislang eher selten vorgenommen worden. Die dargestellten Datenquellen zur Weiterbildung unterscheiden – so etwa in Bezug auf die Fragenkataloge, Definitionen, Erhebungseinheiten und -zeiträume. Es ist des-

halb schwierig, ihre Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Dennoch lassen sich Tendenzen bzw. Trends ausmachen. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse der verschiedenen Datengrundlagen zusammengetragen werden, zunächst die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt, dann die Teilnahme einzelner Qualifikationsgruppen.

Weiterbildungsbeteiligung insgesamt

Aus dem Bereich der Personenbefragungen stellen alle genannten Quellen Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung insgesamt bereit. Betrachtet man zunächst die Ergebnisse des BSW, so haben im Jahr 2000 insgesamt 28 % (West) bzw. 31 % (Ost) der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter an formaler beruflicher Weiterbildung, d. h. an Kursen, Lehrgängen oder Seminaren, teilgenommen. Eine höhere Weiterbildungsbeteiligung ergibt sich dann, wenn man die informelle Weiterbildung, also „weichere Formen“ der Qualifizierung, in die Betrachtung einbezieht: So waren es im Jahre 2000 etwa zwei von drei Erwerbstätigen (67 %), die an einer oder mehreren Formen des informellen Lernens teilgenommen haben.⁴

Niedrigere Teilnahmequoten ergeben sich dagegen auf Basis des Mikrozensus und der BIBB/IAB-Erhebung: Für 1999 ermittelt der Mikrozensus eine Teilnahmequote der über 15-jährigen Bevölkerung an beruflicher Weiterbildung von nur knapp 4 %. Bezieht man die Anzahl der Weiterbildungsteilnehmer nur auf die Erwerbstätigen, so ergibt sich für 1998 eine etwas höhere Teilnahmequote, die bei 8 % liegt. Auf Basis der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 schließlich lässt sich eine Teilnahmequote der Erwerbstätigen an

formeller Weiterbildung von 28 % berechnen.⁵ Bezieht man auch weitere Formen der informellen Weiterbildung ein, so sind es 63 % der Erwerbstätigen, die an irgendeiner Form der Qualifizierung teilgenommen haben.

Auch die genannten Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen erheben Informationen zur Teilnahme an Weiterbildung. Im Fokus stehen dabei die Beschäftigten der Betriebe, und es geht um berufliche Weiterbildung in Betrieben, die von diesen veranlasst oder zumindest teilweise finanziert wird. CVTS ermittelt für 1999 eine Teilnahmequote von 32 %, die gegenüber 1993 (24 %) deutlich gestiegen ist.⁶ Nach den Angaben des IAB-Betriebspanels lag die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung dagegen mit 18 % (West) bzw. 19 % (Ost) im Jahr 2001 deutlich niedriger.⁷ Beim Vergleich dieser Ergebnisse mit denen von CVTS ist zu beachten, dass sich die Angaben des IAB-Betriebspanels nur auf ein halbes (und nicht ein ganzes) Jahr wie bei CVTS beziehen. Die IW-Erhebung schließlich macht im Unterschied zu den beiden anderen Betriebsbefragungen nur Angaben zu Teilnahmefällen, nicht aber zu teilnehmenden Personen. Dies bedeutet, dass Personen, die mehrfach an Weiterbildung teilgenommen haben, auch mehrfach gezählt werden. Für 1998 ermittelt diese Unter-

suchung genau 100 Teilnahmefälle pro 100 Beschäftigte.⁸ Die Ergebnisse der einzelnen Erhebungen sind in Tabelle 2 zusammengestellt.

Weiterbildungsbeteiligung einzelner Qualifikationsgruppen

Neben der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt ist vor allem auch die Teilnahme verschiedener Status- bzw. Bildungsgruppen von Interesse: In Abhängigkeit vom Zugang zur Weiterbildung können möglicherweise Nachteile, die durch die Erstausbildung entstanden sind, ausgeglichen werden. Ein Blick auf die empirischen Befunde zeigt jedoch ein ernüchterndes Bild: So kommen alle Datenquellen einstimmig zu dem Ergebnis, dass die Weiterbildungsbeteiligung um so niedriger ausfällt, je geringer das schulische/berufliche Qualifikationsniveau oder die berufliche Stellung ist. Aus dem Bereich der Personenbefragungen zeigt beispielsweise das BSW für das Jahr 2000 in Bezug auf die Schulbildung auf, dass Personen mit Abitur mit 39 % die höchste und Personen mit niedriger Schulbildung mit 18 % die ge-

Art der Weiterbildung	Untersuchungszeitraum	Teilnahmequote	Datenquelle
Individuelle formelle berufliche Weiterbildung	2000	Schulbildung: Niedrige Schulbildung: 18 % Mittlere Schulbildung: 33 % Abitur: 39 % Berufliche Bildung: Keine Berufsausbildung: 9 % Lehre/Berufsfachschule: 27 % Meister-, andere Fachschule: 42 % Hochschulabschluss: 43 %	BSW VIII
Individuelle informelle berufliche Weiterbildung	2000	Berufliche Bildung: Keine Berufsausbildung: 38 % Lehre/Berufsfachschule: 63 % Meister-, andere Fachschule: 76 % Hochschulabschluss: 82 %	BSW VIII
Individuelle formelle berufliche Weiterbildung	1998/99	Berufliche Stellung: Selbstständige: 31 % Höhere/leitende Ang./Beamte: 49 % Qualifizierte Ang./Beamte: 41 % Einfache Ang./Beamte: 19 % Meister/Poliere: 30 % Facharbeiter: 17 % An-/ungelernte Arbeiter: 6 %	BIBB/IAB-Erhebung
Individuelle informelle berufliche Weiterbildung	1998/99	Berufliche Stellung: Selbstständige: 75 % Höhere/leitende Ang./Beamte: 84 % Qualifizierte Ang./Beamte: 78 % Einfache Ang./Beamte: 50 % Meister/Poliere: 71 % Facharbeiter: 53 % An-/ungelernte Arbeiter: 28 %	BIBB/IAB-Erhebung
Betriebliche Weiterbildung	1. Halbjahr 2001	Berufliche Stellung: Un-/angelernte Arbeiter: 5 % (West), 6 % (Ost) Facharbeiter: 15 % (West), 15 % (Ost) Einfache Ang.: 13 % (West), 14 % (Ost) Qualifizierte Ang.: 28 % (West), 32 % (Ost)	IAB-Betriebspanel

Tabelle 3
Qualifikationsspezifische
Weiterbildungsbeteiligung auf
Basis verschiedener Personen-
und Betriebsbefragungen

ringste Teilnahmequote an formaler beruflicher Weiterbildung haben. Hinsichtlich der beruflichen Qualifikation gilt, dass Personen mit Hochschulabschluss die höchste Beteiligung an formeller beruflicher Weiterbildung (43 %) aufweisen, während diejenigen ohne Berufsausbildung mit 9 % die niedrigste haben. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen bleiben auch dann erhalten, wenn man die informelle Weiterbildung in die Betrachtung einbezieht. So liegt die Teilnahmequote der Personen ohne Berufsausbildung an informeller Weiterbildung im Jahr 2000 bei 38 %, die der Individuen mit Hochschulabschluss dagegen mit 82 % über doppelt so hoch.

Auch die BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 kommt zu dem Schluss, dass die Weiterbildungsbeteiligung in Abhängigkeit von der beruflichen Stellung erheblich streut. Dies gilt nicht nur in Bezug auf die formelle, sondern auch die informelle Weiterbildung. Während höhere bzw. leitende Angestellte oder Beamte die höchste Beteiligung sowohl an der formellen als auch der informellen Weiterbildung aufweisen, ergibt sich die niedrigste Teilnahmequote für un- und angelernte Kräfte.

Bestätigen lässt sich die niedrigere Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter auch auf Basis der Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen. Das IAB-Betriebspanel z. B. ermittelt die besten Zugangschancen zur betrieblichen Weiterbildung für qualifizierte Angestellte (im 1. Halbjahr 2001 lag diese im Westen bei 28 % und im Osten bei 32 %), die schlechtesten dagegen für un- und angelernte Arbeiter (5 % in West- und 6 % in Ostdeutschland). Schließlich ist aus CVTS für das Jahr 1993 bekannt, dass die Teilnahmequote der Führungskräfte bei 43 % lag, die der un- und angelernten Kräfte hingegen bei unter 10 %. Die empirischen Befunde werden in Tabelle 3 nochmals zusammengestellt.

Fazit

Zusammenfassend ist dem Urteil der Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“ zuzustimmen, dass die vorliegenden Datenquellen zur Weiterbildung ein recht unvollständiges Bild der Weiterbildungslandschaft vermitteln, was den Ausbau bzw. die Harmonisierung der verschiedenen Informationsgrundlagen als notwendig erscheinen lässt.⁹

Eine wesentliche Ursache hierfür ist das Fehlen einer umfassenden Gesamtstatistik zur Weiterbildung. Dies liegt sicherlich auch daran, dass unterschiedliche Weiterbildungsmaßnahmen, -formen und -träger sowie vielfältige Finanzierungsformen nebeneinander existieren, so dass eine Vielzahl von Daten- bzw. Informationsquellen vorliegt, die sich der Weiterbildung aus Sicht der Träger, der Individuen oder der Betriebe bzw. Unternehmen nähern. Da sich die einzelnen Erhebungen voneinander unterscheiden, ist ein Vergleich ihrer Ergebnisse schwierig. Trotz dieser systembedingten Probleme lassen sich auf der Basis der vorhandenen Statistiken Tendenzen und Trends ausmachen.

Ein zentrales gemeinsames Ergebnis der Erhebungen sind die unterschiedlichen Zugangschancen einzelner Bildungs- bzw. Statusgruppen zur Weiterbildung. Wenn aber ein Ziel des lebenslangen Lernens im Abbau sozialer Ungleichheit besteht, ist fraglich, inwieweit dieses Anliegen durch die Weiterbildung erreicht werden kann. Vor diesem Hintergrund erscheint es erforderlich, beispielsweise durch die Setzung geeigneter Anreize bzw. Finanzierungsarrangements auch jene Menschen in die Lage zu versetzen, an der Weiterbildung teilzuhaben, die dies bisher in einem zu geringen Maße getan haben. ■

Anmerkungen

1 Vgl. etwa E. Bulmahn und H. Zehetmair im Vorwort zu *Arbeitsstab Forum Bildung* (Hrsg.): *Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*, Bonn 2001

2 Vgl. dazu auch *Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens: Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht, Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 1*, Bielefeld 2002 sowie Kuwan, H.; Gnahn, D.; Seidel, S.: *Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*, Bonn 2000 (Hrsg.: BMBF)

3 Zu einem Überblick über die verschiedenen Daten- bzw. Informationsquellen zur Weiterbildung vgl. auch Bellmann, L.: *Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland*, Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 2, Bielefeld 2003 sowie Kuwan, H.; Gnahn, D.; Seidel, S.: *Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*, Bonn 2000 (Hrsg.: BMBF)

4 Zu den Ergebnissen des BSW vgl. Kuwan, H.; Thebis, F.: *Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur*

Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn 2001 (Hrsg.: BMBF).

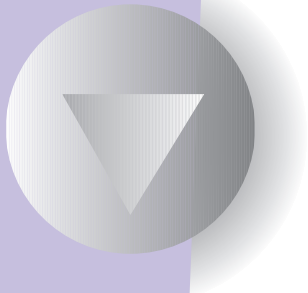
5 Zu den Ergebnissen der BIBB/IAB-Erhebung vgl. Heidemann, W.: *Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten*, Arbeitspapier 36 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2001. Es gilt zu beachten, dass sich bei der BIBB/IAB-Erhebung die Frage zur formellen Weiterbildung auf die letzten fünf Jahre und die zur informellen Weiterbildung auf die letzten zwei Jahre bezieht.

6 Zu den Ergebnissen von CVTS vgl. Grünwald, U.; Moraal, D.; Schönfeld, G. (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*, Schriftenreihe des BIBB, Bonn 2003.

7 Zu den Ergebnissen des IAB-Betriebspanels vgl. Bellmann, L.; Düll, H.; Leber, U.: *Zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten*. In: A. Reinberg (Hrsg.), *Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik*, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 245, Nürnberg 2001, 97–124

8 Zu den Ergebnissen der IW-Erhebung vgl. Weiß, R.: *Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft*, Köln 2000

9 Vgl. *Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“: Auf dem Weg zur Finanzierung lebenslangen Lernens*, a. a. O., S. 160



Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens

► Die Entwicklung eines kohärenten Systems lebenslangen Lernens ist eng mit der Frage seiner Finanzierbarkeit verknüpft.

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung hat im Oktober 2001 die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ eingesetzt. Aufgabe der Kommission ist es, Finanzierungsvorschläge zu entwickeln, die ein größeres Ressourcenaufkommen als bisher für lebenslanges Lernen erschließen und die Kosten lebenslanger Bildungsanstrengungen so verteilen, dass möglichst viele Menschen und Betriebe Nutzen ziehen können. Eine Durchsicht der wichtigsten Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens zeigt, dass lebenslanges Lernen auf ganz unterschiedliche Art finanziert werden kann. Im Folgenden werden mit Bildungskonten, Bildungsfonds und Bildungsgutscheinen ausgewählte Modelle der Bildungsfinanzierung in ihren Grundzügen vorgestellt.¹

Die Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“ übergab im Juni 2002 der Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn ihren Zwischenbericht.² Darin hat sie die bestehenden Strukturen der Weiterbildungslandschaft in Deutschland und ihre Dynamik im Hinblick auf Angebot, Nachfrage, Beteiligung und Finanzierung mit ihren Stärken und Schwächen untersucht sowie Anreize und alternative Instrumente zur Förderung und Finanzierung Lebenslangen Lernens dargestellt.

Ein weiter Finanzierungsbegriff

Bei ihrer Suche nach Anreiz- und Finanzierungsalternativen legt die Expertenkommission einen weiten Finanzierungs- und Ressourcenbegriff zugrunde. Eine moderne Sichtweise erweitert den Finanzierungsbegriff über bloße Geldbeschaffung hinaus auf die Herstellung der Verfügbarkeit (Macht) über Ressourcen.³ Als Ressourcen sind alle Güter, Dienstleistungen und Institutionen gefasst, auf die ein lernendes Subjekt oder eine Organisation direkt oder indirekt zurückgreifen kann und welche Einfluss auf das individuelle Lernen haben. Die Kommission unterscheidet vier Gruppen von Ressourcen: psychische Ressourcen, institutionelle Ressourcen, Zeitressourcen sowie monetäre Ressourcen.

- *Psychische Ressourcen* sind von Bedeutung, wenn Menschen und insbesondere bisher unterrepräsentierte gesellschaftliche Gruppen für das Lebenslange Lernen gewonnen werden sollen. Dazu bedarf es der Herstellung und Stabilisierung von anhaltender Lernmotivation, deren Grundstein in familiärer Erziehung und frühen Bildungsphasen gelegt wird. Sie kann und soll durch Schaffung anregungsreicher Lernumgebung und lernförderlicher Arbeitsumgebung wieder erweckt und aufrechterhalten werden.



DIETER TIMMERMANN u.a.*
Prof. Dr., Vorsitzender der Expertenkommission Lebenslanges Lernen, Universität Bielefeld

- *Institutionellen Ressourcen* (z. B. Zertifikate, die Lernresultate bzw. erworbene Qualifikationen signalisieren, oder gesetzliche bzw. tarifvertragliche Regelungen auf den Arbeits- und Gütermärkten) wird Steuerungswirkung im Hinblick auf die Förderung lebenslangen Lernens unterstellt. Andere Beispiele sind Qualitätsstandards und Sicherungsmaßnahmen, welche Qualifizierung als notwendiges

Bildungskonten sollen die private Mittelaufbringung für Bildungszwecke stimulieren und ergänzen sowie eine höhere Bildungsbeteiligung entfachen. Der Grundidee zufolge verfügt jedes Individuum über ein Bildungskonto, auf dem Geld oder Zeit angespart und bei Bildungsbedarf abgezogen werden kann.

Nebenprodukt wirtschaftlichen Handelns einfordern. So ist z. B. ist der Zugang zu bestimmten Tätigkeiten vom Nachweis bestimmter Qualifikationen abhängig (Arzt, Anwalt, Schornsteinfeger u. a.), ebenso wie der Verbleib in bestimmten Tätig-

keiten von kontinuierlichem Weiterlernen abhängt. Wirtschaftsorganisationen, die unter derartigen oder vergleichbaren Bedingungen die Qualität ihrer Produkte und Dienstleistungen steigern wollen, müssen auch die Qualifikationen der Produzenten entsprechend steigern.

- Lernen beansprucht Zeit. Bei der Gestaltung von Finanzierungsarrangements für Lebenslanges Lernen geht es u. a. um die *Verteilung von Lernzeiten* über die gesamte Lebensphase und darum, ob Lernen in der Arbeitszeit oder in der Freizeit stattfindet.

Derzeit wird über die Neuorganisation des Verhältnisses von Arbeitszeit, Freizeit und Lernzeit intensiv diskutiert. Lernzeitkonten scheinen eine attraktive institutionelle Lösung zu sein⁴, insbesondere wenn sie an bereits eingeführte Arbeitszeitkonten und bestehende Weiterbildungsansprüche anknüpfen.⁵ Sie bieten die Möglichkeit, vom Verfall bedrohte Arbeitszeitguthaben zu erhalten und für die berufliche Weiterbildung zu nutzen. Auch bereits erworbene Ansprüche auf Weiterbildungszeiten (z. B. aus Bildungsurlaubsgesetzen) können auf Lernzeitkonten transferiert werden.

- Das Kernproblem der Förderung Lebenslangen Lernens dürfte jedoch in der Verfügbarkeit über *monetäre Ressourcen* liegen. Daher werden im Folgenden monetäre Modelle ausführlicher dargestellt. Die Darstellung der

Finanzierungsinstrumente konzentriert sich auf Bildungskonten, Bildungsfonds und Bildungsgutscheine, Lösungsvarianten, die zurzeit in unterschiedlichen „Milieus“ Hochkonjunktur haben.⁶

Bildungskonten

ENTSTEHUNGSKONTEXT UND BEGRIFFLICHE ABGRENZUNG

Bildungskonten sind ein relativ neues Instrument zur Finanzierung von Bildung im Allgemeinen und von Lebenslangem Lernen im Besonderen. Seit Mitte der 90er Jahre haben verschiedene europäische Länder Modellversuche mit Bildungskonten als Finanzierungsinstrument für Lebenslanges Lernen begonnen, wobei kollektive oder individuelle Varianten unterschieden werden können.⁷

Fonds nehmen die Form kollektiver Kontenmodelle an, wenn den Einzahlungen auf die Konten, welche durch Individuen, Betriebe oder den Staat getätigt werden, keine individuellen Entnahmeansprüche in Höhe der geleisteten Einzahlungen gegenüberstehen. Bei Fonds, die nach dem Modell individueller Konten gestaltet sind, können hingegen Entnahmen (für Zwecke des lebenslangen Lernens) in Höhe der getätigten Einzahlungen vorgenommen werden. Bildungskonten können danach unterschieden werden, in welchen Verrechnungseinheiten Guthaben oder Verbindlichkeiten abgebildet werden. Lernzeitkonten sind insofern ein Sonderfall von Bildungskonten, als die Verrechnung von Guthaben und Verbindlichkeiten in Form von (Lern-) Zeiten erfolgt. Im Falle monetärer Konten erfolgt die Verrechnung von Einzahlungen, Entnahmen, Guthaben und Verbindlichkeiten in Geldeinheiten.

ZIELSETZUNG UND GRUNDZÜGE

Bildungskonten können verschiedenen, i. d. R. komplexen Zielsetzungen dienen. Sie sollen erstens die private Mittelaufbringung für Bildungszwecke kanalisieren und stimulieren. Sie können zweitens durch Zuschüsse seitens des Staates oder des Arbeitgebers ergänzt werden, um für das Individuum den Spar- und Lernerreiz zu erhöhen. Diese Zuschüsse werden allerdings nur gewährt, wenn auch individuelle Einzahlungen auf die Konten erfolgen. Drittens kann mit den Konten eine höhere Bildungsbeteiligung insgesamt angestrebt werden. Und viertens sollen durch öffentliche, an aktive Bildungsteilnahme gebundene Einzahlungen auf die Bildungskonten für die Individuen aus bestimmten, bislang unterrepräsentierten Milieus Anreize geschaffen werden, ihre Bildungsbeteiligung zu erhöhen. Denkbar ist fünftens, dass die Konten in begrenztem Maße auch mit Bildungsdarlehen belastet werden können. Der Grundidee nach verfügt jedes Individuum über ein Bil-

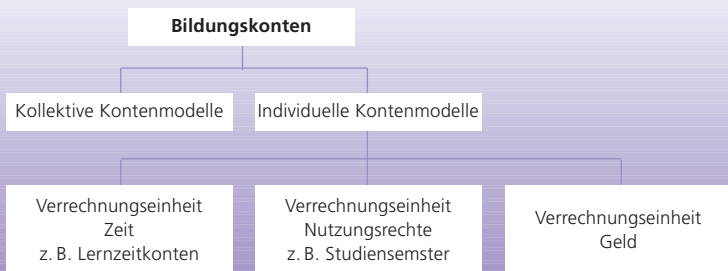


Abbildung 1 **Übersicht über Bildungskonten** Quelle: Eigene Darstellung

dungskonto, auf dem Geld oder Zeit angespart und bei Bildungsbedarf abgezogen werden kann. Je nach Ausgestaltung können Bildungskonten ausschließlich durch die Individuen oder zusätzlich vom Staat oder von Dritten, z. B. von Unternehmen, aufgefüllt werden. Von der beabsichtigten Konzeption und daraus abgeleitet von der Höhe der Einzahlungen und akkumulierbaren Guthaben hängt ab, ob die Guthaben auf den Bildungskonten zur Finanzierung der Bildungszeiten bzw. des Lebensunterhalts und/oder des Bildungsangebots (der Bildungsmaßnahmen) verwendet werden können. Unabhängig von ihrer konkreten Ausgestaltung ist allen individuellen Bildungskontenmodellen gemeinsam, dass sie auf der Nachfrageseite ansetzen, indem sie voraussetzen, dass die Individuen über die Verwendung ihrer Guthaben autonom entscheiden. Insofern können individuelle Bildungskonten als ein Instrument der *nachfrageorientierten Bildungsfinanzierung* und der Stärkung der Nachfrager (Empowerment) charakterisiert werden.

ERWARTETE VORTEILE

Da die Modelle individueller Bildungskonten auf die nachfrageseitige Finanzierung setzen, können sie auf die Vorteile der Nachfragesteuerung vertrauen. Es geht insbesondere um die Erwartung, dass ein bedarfsgerechtes Bildungsangebot hervorgebracht wird und diejenigen Bildungsanbieter am Markt bestehen bleiben, die für die Nachfrage attraktiv sind. Indem die Anbieter miteinander um Nachfrager und Kaufkraft konkurrieren müssen, werden sie auf die Effizienz der Bereitstellung der Angebote besonders scharf zu achten haben: Erhöhung des Finanzierungs- und Maßnahmenvolumens für Lebenslanges Lernen, Steigerung der allgemeinen und milieuspezifischen Teilnahme am Lebenslangen Lernen. Insbesondere seitens der Belegschaft von kleinen und mittleren Unternehmen werden auch bessere Abstimmung von Angeboten an und Nachfrage nach Lebenslangem Lernen sowie höhere Effizienz der Bereitstellung der Angebote in Aussicht gestellt. Seit Mitte der 90er Jahre gibt es erste Erfahrungen mit Kontenmodellen in Form individueller Bildungskonten in England, Schweden und den Niederlanden, die allerdings recht begrenzt und nicht repräsentativ sind. (Zu den Erfahrungen – auch aus europäischer Sicht – vgl. den Beitrag von Schmid und Bruttel in diesem Heft; die Red.)

Bildungsfonds

ENTSTEHUNGSKONTEXT

Fondsfinanzierungsmodelle sind seit dem Abschlussbericht der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung“ (Edding-Kommission) im Jahre 1974 in unterschiedlichen Aufmerksamkeitsszyklen in der wissenschaftlichen und politi-

schen Diskussion, und zwar mit Bezug auf die betriebliche Ausbildung im Rahmen des dualen Systems. Die Sachverständigenkommission stellte folgende Thesen über die systemimmanenten allokativen Funktionsschwächen der Finanzierung betrieblicher Ausbildung zur Diskussion.⁸

- These der Wettbewerbsverzerrungen
- These der Unterinvestition
- These der Konjunkturabhängigkeit
- These der Qualitätsstreuung
- These der Fehlstrukturierung
- These der individuellen Chancenungleichheit.

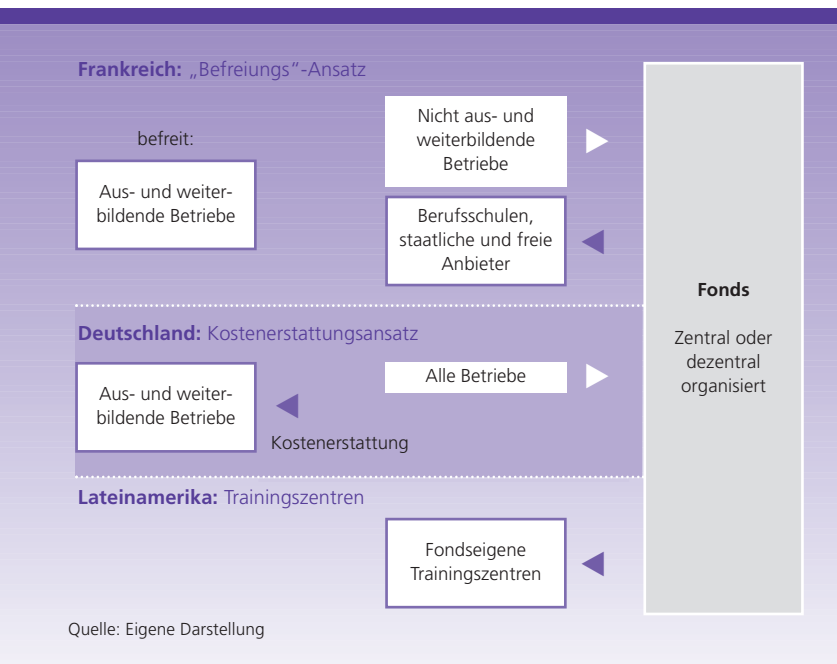
Diese damals behaupteten und plausibel erscheinenden Funktionsschwächen haben immer wieder die Suche nach alternativen Finanzierungsweisen der einzelbetrieblichen Aus- und Weiterbildung befördert. Die Edding-Kommission selbst hatte eine Ablösung des einzelbetrieblichen Finanzierungsmodus durch eine dauerhafte und zentral organisierte betriebliche Fondslösung vorgeschlagen. Seit mehr als 30 Jahren werden Fondsmodelle diskutiert, die versuchen, die Kritik an früheren Modellen durch immer „genauere Detaillösungen“ zu vermeiden. Gleichwohl stehen sich die gesellschaftlichen Akteure in Deutschland – insbesondere Arbeitgeber und Gewerkschaften – bislang unversöhnlich gegenüber, da stets die gleichen Pro- und Contra-Argumente gegeneinander ins Feld geführt werden. Da aber Fondslösungen nicht nur im nationalen Kontext diskutiert werden⁹, sondern auch z. B. in Frankreich sowie in allen lateinamerikanischen Ländern in unterschiedlichen Varianten (z. T. seit 1948) praktiziert werden, lohnt ein Blick.

GRUNDZÜGE DER FONDSFINANZIERUNG

Fonds sollen die Finanzierung von Bildung dadurch gewährleisten, dass einem oder mehreren Finanziers nach festgelegten Regeln und Kriterien periodisch Finanzmittel entzogen und den aus- und weiterbildenden Träger nach vorgeschriebenen Maßstäben zugeteilt werden.¹⁰ Bei Fonds handelt es sich also um kollektive Finanzierungsinstrumente von Umlagen und Vergaben, wobei die Umlagen als kollektive Erhebungsform der finanziellen Mittel und Fonds als Managementeinheiten der Erhebung und Vergabe der Mittel aufgefasst werden. Fonds können sehr unterschiedlich ausgestaltet sein: So können Fondszuflüsse entweder durch Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerumlagen oder durch Zuschüsse der öffentlichen Haushalte, aber auch durch deren beliebige Kombination finanziert werden. Die Verfassungsstruktur der Fonds kann gesetzlich verankert, tarifvertraglich zwischen den Tarifpartnern ausgehandelt oder Ergebnis freiwilliger unternehmerischer Selbstverpflichtung sein. Die Entscheidungsgremien der Fonds können sich –

Fondsfinanzierungslösungen entziehen einem oder mehreren Finanziers nach festgelegten Kriterien kollektiv und periodisch Finanzmittel und teilen sie den aus- und weiterbildenden Einrichtungen nach festgeschriebenen Kriterien zu.

Abbildung 2 Grundlegende Funktionsweise einer Fondsfinanzierung



in Abhängigkeit von der Verfassungsstruktur – aus Arbeitgebern, Gewerkschaften oder staatlichen Interessenvertretern zusammensetzen. Sie können paritätisch (z.B. drittel-paritätisch) oder nicht paritätisch (z.B. Stimmenmehrheit bei den Arbeitgebern) besetzt sein. Fonds können nach ihren Wirkungsbereichen in Zentralfonds oder Partialfonds, die ihre Finanzierungsregularien auf eine Region, eine Branche, einen Beruf oder eine Berufsgruppe beziehen, unterschieden werden. Sie können dauerhaft oder temporär, d.h. bei Eintreffen von definierten Tatbeständen, tätig werden. Bemessungsgrundlage der Umlage können die Bruttolohn- und Gehaltssumme, der Gewinn, die Bruttowertschöpfung oder der Umsatz sein. Sie können schließlich nach Art der Vergabemodalitäten unterschieden werden. So steht neben der französischen Lösung, welche Unternehmen, die in Erfüllung bestimmter Kriterien und Standards selber aus- oder weiterbilden, von der Umlage befreien, die lateinamerikanische Lösung, die alle Unternehmen des Einzugsbereichs der Fonds zu Umlagen verpflichtet und es den Fonds selber überlässt, Aus- und Weiterbildungsangebote (Training Centers) zu unterhalten. Schließlich ging die von der Edding-Kommission angedachte Lösung von der Erstattung der Aus- und Weiterbildungskosten der Betriebe aus.

ERWARTETE VORTEILE

Ausgehend von der Kritik an der einzelbetrieblichen Finanzierung werden von einer Fondsfinanzierung folgende Vorteile in Aussicht gestellt:

- *These des Lastenausgleichs*

Zwischen bildungsaktiven und bildungspassiven Betrieben

werde ein gerechter Lastenausgleich hergestellt; dies wirke der Unterinvestitionsgefahr entgegen.

- *These der Bedarfsdeckung*

Eine individuelle und volkswirtschaftliche Deckung des Qualifizierungsbedarfs werde unter Berücksichtigung des langfristig erforderlichen Qualifikationsniveaus durch ein auswahlfähiges Angebot an betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen gewährleistet.

- *These der Qualitätsverbesserung*

Eine Anhebung der Qualität betrieblicher Aus- und Weiterbildung werde durch die Orientierung an Mindeststandards stimuliert und kontrolliert.

- *These der Konjunkturunabhängigkeit*

Ein ausreichend hohes Mittelvolumen könne unabhängig von der wirtschaftlichen Struktur einer Region und der jeweiligen konjunkturellen Konstellation aufgebracht und bei Bedarf antizyklisch verwendet werden.

- *These der volkswirtschaftlichen Rationalität*

Eine kollektiv geführte Fondsorganisation relativiere die einzelbetrieblichen Interessen und fördere die gesamtwirtschaftliche Rationalität und Sorge damit für eine gleichberechtigte Mitverantwortung und Mitgestaltung aller von beruflichen Bildungsentscheidungen Betroffenen.

EMPIRISCHE ERFAHRUNGEN

Die Fondsfinanzierung ist kein systemfremdes Element der deutschen Berufsbildungsfinanzierung.¹¹ So werden aus Arbeitgeberumlagen seit Anfang der 70er Jahre in den Tarifbereichen der Bauwirtschaft (seit 1976), des Steinmetz- und Steinbildhauerhandwerks (seit 1977) sowie des Dachdeckerhandwerks (seit 1979) Partialfondslösungen auf tarifvertraglicher Basis praktiziert. Seit den 90er Jahren werden im Gerüstbaugewerbe (seit 1990) und in der Textil- und Bekleidungsindustrie (seit 1997) jeweils für den Bereich der Aus- und Weiterbildung Tariffondssysteme umgesetzt. Daneben gibt es die Ausgleichskassen des Schornsteinfegerhandwerks (seit 1969). Schließlich muss die Pflichtabgabe der Betriebe an die Kammern als eine Form der Fondsfinanzierung angesehen werden, und es wird häufig übersehen, dass die gesamte SGB-III-Finanzierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Arbeitslosen und für von Arbeitslosigkeit bedrohte Erwerbstätige eine Zentralfondsfinanzierung darstellt.

Bezüglich der internationalen Erfahrungen mit Fondssystemen sind folgende Aspekte auffällig: In Frankreich existieren seit den 70er Jahren auf der Grundlage von Vereinbarungen zwischen den Sozialpartnern gesetzliche Aus- und Weiterbildungsfonds auf Branchenebene. Dabei sind die Fonds paritätisch mit Vertretern von Arbeitgebern und Arbeitnehmern besetzt. Die Fonds verwalten jedoch nicht

nur die Finanzmittel, sondern sie bieten darüber hinaus auch Beratung hinsichtlich des betrieblichen Qualifizierungsbedarfs an. Ferner werden seit den 40er Jahren in verschiedenen lateinamerikanischen Staaten, seit 1977 in Dänemark und seit dem Jahr 2000 auch in Belgien von den Unternehmen ähnliche, auf Basis der Lohnsumme festgelegte Abgaben erhoben.

Bildungsgutscheine

ENTSTEHUNGSKONTEXT

Der Vorschlag, über Gutscheine einen direkten Bezug zwischen öffentlichen Mitteln und der individuellen Inanspruchnahme von Bildungsangeboten herzustellen, geht auf Milton Friedman zurück, der in den 50er Jahren die Einführung von Bildungsgutscheinen für die Finanzierung von Segmenten des amerikanischen Bildungswesens vorgeschlagen hatte. Die Entwicklung der Bildungsgutschein-idee ist eng mit der Kritik an der bestehenden staatlichen angebotsseitigen Bildungsfinanzierung verbunden. Die wichtigsten von verschiedener Seite vorgetragenen Kritikpunkte gegen die staatlichen Entscheidungs- und Steuerungsmechanismen sind folgende¹²:

- Wählerunwissenheit
- Kursichtigkeit politischer Entscheidungen
- Dominanz spezifischer politischer Interessen
- Fehlende Anreize für effizientes Handeln
- Reflexions- und Informationsdefizit über Kundenpräferenzen
- Politische Handlungs- und Entscheidungslags der Politiker
- Informationelle, legitimatorische und finanzielle Handlungsrestriktionen der Politiker.

GRUNDZÜGE DER FINANZIERUNG

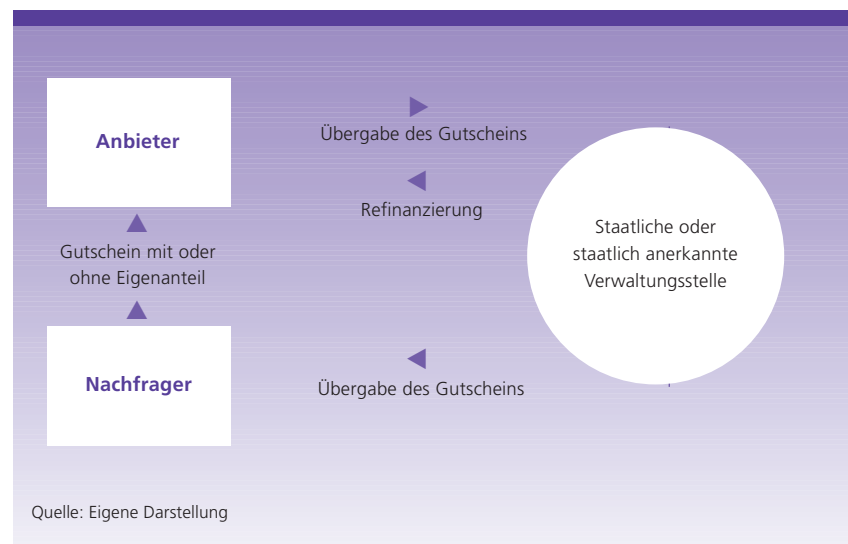
Bildungsgutscheine stellen Wertpapiere dar, welche die Bildungsnachfrager vom Staat bzw. einer staatlich anerkannten Stelle erhalten. Dabei repräsentiert das einzelne Wertpapier einen bestimmten Nennwert (Geld- bzw. Zeitwert). Dieser wird nicht an die Nachfrager ausgezahlt, sondern mit verbrieften individuellen Ansprüchen in Höhe des Nennwertes verknüpft. Die Individuen, die Bildungsangebote bei einer Bildungsinstitution wahrnehmen, übergeben das Wertpapier – je nach Ausgestaltung mit oder ohne Eigenbeteiligung – der Institution, die nun ihrerseits vom Staat oder der staatlich akkreditierten Stelle den Wert des Bildungsgutscheins ausgezahlt bekommt. Die Bildungsgutschein-idee verbindet damit den Wettbewerb eines freien Bildungsmarktes mit der öffentlichen Bildungsfinanzierung bzw. das Effizienz- mit dem Zugangschancenpostulat.¹³ Durch die über den Bildungsgutschein gewährleistete Versorgung mit Kaufkraft soll den Gutschein-

empfängern eine erhebliche Nachfragemacht auf dem Bildungsmarkt verliehen werden. Das Gutscheinmodell entkoppelt die Bildungsnachfrage damit je nach Ausgestaltung ganz oder partiell von den individuellen Einkommens- und Vermögensverhältnissen.

Die konkrete Ausgestaltung der Bildungsgutscheine ist in unterschiedlicher Weise denkbar¹⁴: Gutscheine können hinsichtlich des Nutzungsumfangs für unterschiedliche Lebens- und Lernabschnitte konzipiert werden. Die Finanzierungsbasis des Bildungsgutscheins kann durch die Individuen in Form von Bildungssparen und Lernkonten, durch die Betriebe über Fondsmodelle, seitens des Staates durch das allgemeine Steueraufkommen sowie durch Mischmodelle erfolgen. M. a. W.: Die Gutscheinlösung als spezifisches Vergabesystem (nämlich einer Wertsumme an bildungsbereite Individuen) ist mit ganz unterschiedlichen Finanzierungsalternativen auf der Aufkommensseite verknüpfbar. Gutscheinmodelle können die freie Übertragbarkeit der Gutscheine auf andere Personen vorsehen oder personengebunden gestaltet sein. Ferner können sie entweder die ausschließliche Nutzung für Bildungszwecke vorsehen oder aber auch alternative Nutzungsmöglichkeiten zulassen.

Der **Bildungsgutschein** repräsentiert ein Wertpapier mit einem bestimmten Nennwert, der für das nachfragende Individuum ein vom Staat garantiertes Anspruchsrecht auf Bildung darstellt. Dieses Wertpapier soll von den Bildungsinstitutionen beim Staat eingelöst werden.

Abbildung 3: **Grundlegende Funktionsweise von Bildungsgutscheinen**



ERWARTETE VORTEILE

Von Bildungsgutscheinmodellen werden insbesondere folgende Vorteile erwartet:

- Um attraktiv und wettbewerbsfähig zu bleiben, würden die Bildungsinstitutionen stärker als bisher zu Innovationen und Reformen gezwungen.
- Der Wettbewerb würde zu einem effizienteren Einsatz von Ressourcen führen.

- Das Bildungsangebot würde sich stärker an den Bedürfnissen der Bildungsnachfrage ausrichten.
- Es wäre von einer Steigerung der angebotenen Qualität auszugehen.
- Die Bereitstellung eines vielseitigen Bildungsangebotes wäre wahrscheinlich.

EMPIRISCHE ERFAHRUNGEN

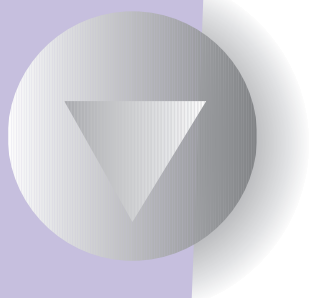
Die empirische Evidenz über Nutzungs- und Wirkungsweisen von Bildungsgutscheinen ist außerordentlich bescheiden: So gab es Mitte der 70er Jahre in Kalifornien/USA einen schnell beendeten Versuch, Bildungsgutscheine einzuführen. Nach wie vor existent und wenig bekannt ist die sogenannte GI Bill in den USA, bei der seit Ende des 2. Weltkriegs ehemalige Armeeangehörige über Bildungsgutscheine Qualifizierungsmaßnahmen erhalten, um schneller in den zivilen Arbeitsmarkt reintegriert zu werden. Neben diesen Erfahrungen aus den USA sind Bildungsgutscheine z.B. auch in Großbritannien, Kolumbien und Chile erprobt worden. In Deutschland hat die Bundesanstalt für Arbeit in diesem Jahr Bildungsgutscheine eingeführt, um Arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Erwerbstätigen, welche die Voraussetzungen für eine berufliche Weiterbildung erfüllen, den Weg in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Da die Implementationsversuche entweder halbherzig durchgeführt (Kalifornien) oder nicht wissenschaftlich begleitet waren, der Versuch der Bundesanstalt noch kaum Erfahrungen erlaubt, bleibt die Bewertung der Gutscheinlösung spekulativ.

Ausblick

Die dargestellten Finanzierungsmodelle sind idealtypische Konstruktionen. Keines kann beim derzeitigen Diskussionsstand als das „Beste“ bezeichnet werden, mit dem ein kohärentes System lebenslangen Lernens finanziert werden könnte. Zwei Varianten bieten sich an, diesem Problem zu entgehen. Möglich ist zum einen eine Kombination verschiedener Modelle zu Mischtypen: So sind Kombinationen von Bildungskonten und Bildungsgutscheinen denkbar¹⁵, aber auch die Verknüpfung von Gutscheinen und Fonds oder von Fonds und Bildungskonten. Zum anderen bliebe als Ausweg, nicht nach dem „einen“ umfassenden Finanzierungsinstrument für Lebenslanges Lernen zu suchen, sondern die Instrumente partiell einzusetzen und zu kombinieren: So kann die selektive Fokussierung des Einsatzes sich einerseits auf Bildungsbereiche beziehen, d. h. z. B., dass unterschiedliche Finanzierungsinstrumente für die Bildungsbereiche Schule, Hochschule und Weiterbildung zweckmäßig sein könnten. Vorstellbar ist aber andererseits ebenso, dass unterschiedliche Finanzierungsinstrumente innerhalb eines Bildungsbereichs eingesetzt werden, so z. B. Gutscheine für spezifische Personengruppen, Fonds für spezifische Branchen oder Bildungskonten als zusätzliches Finanzierungsinstrument. Wichtig bei der Suche nach einem Instrumentenmix ist, dass die Finanzierungsvarianten nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern in ein Gesamtkonzept eingebunden sind. ■

Anmerkungen

- * Dieser Beitrag wurde gemeinsam von Stefan Hummelsheim, Roman Jaich und Dieter Timmermann verfasst.
- 1 Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass aus diesem Beitrag in keiner Weise auf die Empfehlungen geschlossen werden kann, welche die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ Ende dieses Jahres vorlegen wird.
 - 2 Vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bielefeld 2002
 - 3 Vgl. Mäding, H.: Finanzierung des Bildungswesens. In: Baethge, M.; Nevermann, K. (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 5, Stuttgart 1984, S. 259–279
 - 4 Vgl. für eine Übersicht Seifert, H.: Lernzeitkonten für lebenslanges Lernen, Bonn 2001, S. 34 ff.
 - 5 Vgl. Dobischat, R.; Seifert, H.: Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten. In: WSI-Mitteilungen 2/2001, S. 92–101, hier S. 99.
 - 6 Vgl. auch Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. A. a. O., Kapitel 6
 - 7 Vgl. Heidemann, W.: Lebenslanges Lernen: Aktuelle Strategien im Sozialdialog in Europa, Düsseldorf 2001
 - 8 Vgl. ausführlich Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlußbericht, Bielefeld 1974, S. 245 ff.
 - 9 Vgl. die OECD-Debatten und stellvertretend Clement, W.: Ein Konzept der intermediären (parafiskalischen) Finanzierung der Weiterbildung. In: Kühlenkamp, D.; Schütze, H.-G. (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der beruflichen und nichtberuflichen Weiterbildung, Frankfurt a. M. 1982, S. 101–112; Clement, W.: Intermediate („parafiskal“) Financing Schemes. In: Levin, H. M.; Schütze, H. G. (Hrsg.): Financing Recurrent Education. Strategies for Increasing Employment, Job Opportunities, and Productivity, Beverly Hills – New Delhi – London 1983, S. 81–98; Schütze, H. G.; Istance, D. (Hrsg.): Recurrent Education Revisited. Modes of Participation and Financing, OECD, Paris 1987
 - 10 Vgl. Timmermann, D. unter Mitarbeit von S. Hummelsheim: Anreizsysteme für auszubildende Unternehmen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes NRW, Bielefeld 1996, S. 58
 - 11 Vgl. Hummelsheim, S.; Timmermann D.: Finanzierung der Berufsbildung in Deutschland. Luxemburg 1999, S. 26
 - 12 Vgl. detailliert Timmermann, D.: Das Staatsfinanzierungsmodell als Finanzierungsalternative für „Recurrent Education“. In: Kühlenkamp, D.; Schütze, H. G. (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der beruflichen und nichtberuflichen Weiterbildung. Frankfurt a. M. 1982, S. 105–129, hier S. 106 ff.
 - 13 Vgl. Mattern, C.: Der Bildungsgutschein. In: Böttcher, W.; Weishaupt, H.; Weiß, M. (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim, München 1997, S. 105–129, hier S. 106 ff.
 - 14 Vgl. auch Dohmen, D.: Bildungsgutscheine und Pro-Kopf-Zuweisungen – Ansätze zur Finanzierung von Schulen? In: Dohmen, D.; Cleuvers, B. A. (Hrsg.): Nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung, Köln 2002, S. 122–133
 - 15 Vgl. Sachverständigenrat Bildung in der Hans-Böckler-Stiftung. Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Diskussionspapier Nr. 1, Düsseldorf 1998



Individuelle Bildungskonten: Von den europäischen Nachbarn lernen

► Deutschland hat im Bereich der Weiterbildung erhebliche Defizite. Ein Blick in die europäischen Nachbarländer zeigt, wie dort Programme für individuelle Bildungskonten implementiert werden, die durch staatliche Zuwendungen Anreize zur individuellen Weiterbildung auch außerhalb der Unternehmen setzen. Neben einem detaillierten Überblick über die einzelnen Programme entwickelt der Artikel Rahmenempfehlungen, an denen sich ähnliche Programme in Deutschland orientieren könnten.

Die deutsche Weiterbildungssituation im internationalen Vergleich

Die Defizite Deutschlands bei der beruflichen Weiterbildung sind durch zahlreiche Studien belegt worden. So hebt beispielsweise eine Anfang des Jahres erschienene Studie des BIBB hervor, dass zwar 75 % der deutschen Unternehmen Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung anbieten (Platz 9 unter 25 Ländern), allerdings liegt die Chance eines Arbeitnehmers¹, an einer solchen teilzunehmen, bei gerade einmal 36 % (Platz 16 von 25), und beim Weiterbildungsvolumen erreicht Deutschland mit 27 Stunden je Teilnehmer lediglich Platz 22 (von 25).² Die BIBB-Studie unterstreicht damit frühere Ergebnisse aus anderen Analysen.³ Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt nehmen in Deutschland besonders wenig Frauen teil. Die Weiterbildung konzentriert sich auf jüngere Beschäftigte und solche mit einem höheren Bildungsabschluss. Die skizzierte Situation ist nicht zuletzt angesichts der hohen Arbeitslosigkeit Besorgnis erregend. Zum einen sind gerade die unterdurchschnittlich beteiligten Gruppen in ihrer (zukünftigen) Erwerbsbiografie besonders von möglicher Arbeitslosigkeit betroffen. Zum anderen ist die Qualifizierung auf einen bestimmten Arbeitsplatz hin ebenfalls riskant, wenn man die Bedeutung von Arbeitsplatzwechseln in der heutigen Zeit bedenkt. Es ist also zu überlegen, wie dieser Unterversorgung an Weiterbildung und der zu starken Betriebszentrierung in Deutschland begegnet werden kann.



GÜNTHER SCHMID

Prof. Dr., Direktor der Abt. Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigung am Wissenschaftszentrum Berlin und Prof. für Ökonomische Theorie der Politik an der Freien Universität Berlin



OLIVER BRUTTEL

Dipl.-Volkswirt, wiss. Mitarbeiter und Doktorand in der Abteilung Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigung am Wissenschaftszentrum Berlin

Individuelle Bildungskonten: Konzept und Wirkung

Individuelle Bildungskonten (vgl. Kasten) könnten hierbei ein viel versprechendes neues Instrument sein.⁴ Der Umfang der derzeitigen Projekte im europäischen Ausland reicht von Pilotprojekten in den Niederlanden mit insgesamt 1,2 Mio. EUR über die schätzungsweise 126 Mio. EUR Aufwen-

dungen pro Jahr zur großflächigen Einführung in Schweden bis zu Großbritannien, dessen landesweite Individual Learning Accounts (ILA) in den fast zwei Jahren bis zur Einstellung des Programms rund 413 Mio. EUR gekostet haben. Die

Individuelle Bildungskonten

Das originäre Konzept individueller Bildungskonten sieht vor, dass Arbeitnehmer einen Teil ihres Einkommens auf einem separaten realen Bildungskonto ansparen, um davon die Weiterbildung zu finanzieren. Der Staat fördert hierbei – bis zu einer bestimmten Obergrenze – jeden gesparten Euro mit einer entsprechenden Matching-Prämie. Neben dieser Reinform sind darunter aber auch virtuelle Konten zu verstehen, bei denen sich der Arbeitnehmer lediglich bei einer Behörde registriert, die die wahrgenommene Weiterbildung des Arbeitnehmers erfasst und entsprechend direkte Zuschüsse zahlt.

chen und gleichzeitig Arbeitnehmer-Gruppen, die sowieso in Weiterbildung investieren, nicht unnötig subventionieren.

Reale statt virtuelle Konten

Unter den verschiedenen Finanzierungs- und Organisationsmöglichkeiten individueller Bildungskonten scheint die Einrichtung realer Konten am vorteilhaftesten zu sein, da sie die Motivation zur Weiterbildung am stärksten fördert. Im Gegensatz zu nachträglichen Kostenerstattungen oder Steuervergünstigungen hat ein direktes Matching des gesparten Betrages durch den Staat den Vorteil, dass der einzelne Arbeitnehmer die finanziellen Vorteile sofort und unmittelbar wahrnimmt. Außerdem motiviert das Bewusstsein, durch eigenes Ansparen nun über ein eigenes Bildungsbudget zu verfügen, den Kontoinhaber, dieses selbst Gesparte auch optimal zu investieren. Damit wird die Konstanz und Nachhaltigkeit der Weiterbildung verstärkt, da die einmal eingegangene Verpflichtung des Bildungssparens zu einem kontinuierlichen Anwachsen der Bildungssparnisse führt.

Rollenverteilung zwischen Unternehmen und Arbeitnehmern

Erste innovative Ansätze für Bildungskonten in Form von Lernzeitkonten wurden auch bereits in deutschen Unternehmen entwickelt und zeigen eine mögliche Aufgabenteilung

bisherigen, meist vorläufigen Programmevaluationen haben gezeigt, dass sich die staatliche Förderung von beruflicher Weiterbildung durch die Einführung individueller Bildungskonten als wirkungsvolle Maßnahme erweist, indem Arbeitnehmer zur verstärkten Weiterbildung bewegt werden konnten, die sie ohne die institutionelle Förderung durch individuelle Bildungskonten nicht durchgeführt hätten.⁵ Bildungskonten sollten also möglichst so ausgestaltet sein, dass sie gerade diese Gruppen besonders anspre-

lung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer auf betrieblicher Ebene. Während sich die Unternehmen an den Kosten der nicht rein firmenspezifischen Fortbildung beteiligen, bringen die Arbeitnehmer Teile ihrer Freizeit ein.⁶ In der Schweiz sind finanzielle Unterstützungen auch für externe Weiterbildungen innerhalb der großen Unternehmen, wie Migros oder IKEA, üblich. Österreich schließlich versucht, mit steuerlichen Anreizen (Abschreibung von 120 % der Weiterbildungskosten) die Unternehmen zu einer verstärkten Fortbildung zu bewegen.

Die Hauptverantwortung der Bildungskonten sollte bei den Arbeitnehmern liegen, da es sich um allgemeine Weiterbildungsinhalte handelt. Davon unbeschadet ist natürlich die Bedeutung der von Unternehmensseite getragenen Weiterbildung mit firmenspezifischem Wissen. Inhaber von Bildungskonten bestimmen also – möglichst mit kompetenter Unterstützung entsprechender Beratungsstellen – die Inhalte der Weiterbildung im Wesentlichen nach ihren eigenen Wünschen. Die Betonung der individuellen Verantwortung für die Weiterbildung folgt den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt. Die traditionelle Beschäftigungsstruktur, die geprägt war durch eine mehr oder weniger lebenslange Anstellung bei einem Arbeitgeber, verliert an Bedeutung. An ihre Stelle treten neue Lebensläufe, die durch mehrfach wechselnde Übergänge in und aus dem Arbeitsmarkt sowie zwischen verschiedenen Unternehmen gekennzeichnet sind.⁷ Es scheint also wünschenswert, dass Arbeitnehmer die Weiterbildungsinhalte selbst bestimmen, um so auch flexibel zu bleiben und nicht durch firmenspezifische Bildungsinhalte an einem Beschäftigungswechsel gehindert zu werden.

Finanzierung vor allem durch Arbeitnehmer

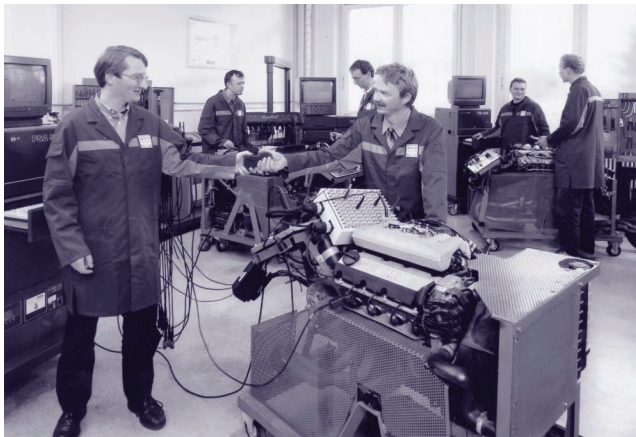
Die gezielte Ausrichtung auf (potenzielle) Erwerbspersonen schränkt auch die Finanzierungsquellen ein. Ein derartiges System, das den Arbeitnehmer als Entscheidungsträger in den Mittelpunkt der Weiterbildung stellt, wird sich nur begrenzt auf die Finanzierung der Bildungskonten durch die Arbeitgeber stützen können. Dies schließt nicht aus, dass zukünftig bei Tarifverhandlungen Teile der Lohnerhöhungen nicht in Form direkter Lohnneinkommen, sondern in Form von Einzahlungen auf Bildungskonten erfolgen, worauf nachfolgend noch eingegangen wird. Eine derartige Umwidmung von Lohnzahlungen würde auch eine Form von Risikomanagement für Unsicherheiten im Erwerbsverlauf darstellen, die zudem noch einen investiven Charakter in Form von Humanvermögensbildung bieten würde. Interessant ist auch die Möglichkeit, die in Schweden derzeit überlegt wird. Hierbei können Arbeitgeber ebenfalls Beiträge auf das individuelle Bildungskonto des Arbeitnehmers einzahlen und erhalten dadurch Steuerersparnisse bei Sozialabgaben.

Übersicht Individuelle Bildungskonten im europäischen Ausland⁸

Land	Programm	Zielgruppe	Beteiligte Akteure	Finanzierungsform	Finanzierungsumfang	Anmerkungen
Großbritannien	Individual Learning Accounts (2000–2001)	Alle	Department for Education and Skills (DfES), Individual Learning Account Centres (ILAC)	Registrierung, dann Zuschuss zu Fortbildungskosten, virtuelle Konten	Für die ersten 100.000 Konten bis zu 213 EUR Zuschuss bei 35 EUR Eigenleistung. Sonst: bis zu 80 % Zuschuss (max. 284 EUR) für bestimmte Kurse (v.a. IT) bzw. bis zu 20 % (max. 141 EUR) für jede Art von Kursen (jeweils pro Jahr)	Wegen Missbrauch bei Zuschüssen durch Scheinverträge zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Teilnehmern sowie z. T. schlechter Qualität und übermäßiger Bewerberzahlen Ende 2001 vorläufig eingestellt. Reformiertes Programm wird Mitte 2003 vorgestellt.
Schweden	Individuelle Bildungskonten (Individuellt Kompetenssparande), seit Nov. 2000 in der Diskussion, Umsetzung wohl 2003	Alle		Verwaltung der Konten anfangs von einer Bundesbehörde, langfristig aber Überführung in Sparverträge bei Banken, Versicherungen und Fondsgesellschaften geplant.	Mix aus direkten Zuschüssen und Steuerermäßigungen. Die Ressourcen zur Weiterbildung werden zunächst auf einem indiv. Konto angespart. Beim Abrufen der Mittel erhält der Arbeitnehmer einen fixen Zuschuss von 110 EUR im Jahr, zudem können max. 1035 EUR Steuerermäßigung erreicht werden; Höhe der Steuerermäßigung abhängig von Dauer/Art der Fortbildung. Der eigene Beitrag muss mindestens doppelt so hoch wie die staatliche Ko-Finanzierung sein. Die Arbeitgeber können ebenfalls auf das indiv. Konto einzahlen und erhalten dafür auch Steuervergünstigungen. Zinsen auf den Bildungskonten unterliegen der normalen Kapitaleinkommensteuer.	Vorbild sind Unternehmen wie z. B. die Skandia Versicherungsgesellschaft, die ähnliche Modelle bereits erprobt haben. Bei Skandia spart der Arbeitnehmer mindestens 1 %, max. 5 % seines Lohns für Fortbildung. Skandia matcht diesen Betrag dann 1:1. Innerhalb von sieben Jahren kommen dadurch Mittel für sechs Monate Vollzeit-Fortbildung zusammen.
Niederlande	Zahlreiche Pilotprojekte (Feb. 2001 bis Feb. 2002, derzeit Verlängerung)	Alle. Die Teilnehmer in den Pilotprojekten sind jedoch eher gering qualifiziert u. verdienen durchschnittlich bis unterdurchschnittlich.	Noch offen, unklar ob Zuordnung allein beim Arbeitnehmer oder ob auch Arbeitgeber involviert sein sollen. Zwei Varianten: 1. Ansprechpartner ist der Arbeitgeber, der als Zwischenstufe zur ILA-Projektorganisation dient. 2. Ansprechpartner ist die ILA-Projektorganisation selbst.	In den meisten Fällen Sparkonten, die teils bei gewöhnlichen Banken, teils von den Organisationen selbst verwaltet wurden.	Abhängig vom jeweiligen Pilotprojekt. Bis zu 450 EUR staatliche Subvention, ähnlich hoher Beitrag von Arbeitgeber, der teilweise auch den Beitrag des Arbeitnehmers übernimmt. Die Finanzierungsform ist derzeit besonders strittig: Ein erhöhter Arbeitgeberbeitrag – so das Argument der Gewerkschaften – würde diesen auch ein erhöhtes Mitspracherecht zubilligen, was eine erhöhte firmenspezifische Weiterbildung implizieren würde. Läge die Verantwortung jedoch mehr auf Seiten des Arbeitnehmers, würde dies eine breitere, allg. Weiterbildung bedeuten.	
Österreich	Bildungskonto Oberösterreich	Lehrlinge, Personen, deren höchster Bildungsabschluss die Lehrabschlussprüfung ist, Wiedereinsteiger	Landesbehörden, Landesarbeitskammern	Beantragung von Kostenersatzung für Weiterbildungsmaßnahmen nach Abschluss der Maßnahme	bis zu 50 % (max. 1450 EUR) bei Vorbereitung auf Meisterprüfung, zusätzlich Unterkunftskosten bis zu 1100 EUR. bis zu 50 % (max. 1090 EUR) bei Wiedereinsteigern (vorheriger Bildungsabschluss egal) bis zu 50 % (max. 726 EUR) bei sonstigen Kursen	Ähnliche Programme auch in anderen Bundesländern, mit leicht unterschiedlichen Bemessungsgrenzen und Zielgruppen
	Bildungsscheck Steiermark	Lehrlinge, Lehrabsolventen (bis fünf Jahre nach Lehrabschluss)	Landesbehörden, Landesarbeitskammern	Beantragung von Kostenersatzung spätestens drei Monate nach Kursende	bis zu 50 % (max. 500 EUR) je Lehre	
Schweiz (Kanton Genf)	Bildungsschecks	Alle Personen bis zu einem bestimmten Einkommen	Kantonsbehörden	Gutschein	500-EUR-Gutschein zur Weiterbildung, drei Jahre in Folge erhältlich (also max. 1500 EUR in drei Jahren), keine Eigenbeteiligung	
Spanien (Baskenland)		Ausbilder in d. beruflichen Bildung (Ziel: Erweiterung ihrer IT-Kompetenz)	Baskische Regierung, Provinzbehörden	Gutschein	bis zu 75 % der Kosten	
Italien		Alle Erwachsene	Zentralregierung	Spezielle Kreditkarte	Bis zu 5.164 EUR unverzinsliches Darlehen zum Kauf von Gütern u. Dienstleistungen im IT-Bereich (auch E-Learning), finanziert aus UMTS-Erlösen (Gesamtkosten: 25,8 Mio. EUR)	

Anbindung der Bildungskonten an Tarifverhandlungen

Auch wenn die Hauptverantwortung für die individuellen Bildungskonten – wie bereits erwähnt – bei den Arbeitnehmern liegen sollte, ist es sinnvoll, die Tarifpartner einzubinden. Rein pragmatisch wäre zunächst an die Möglichkeit der verstärkten Öffentlichkeitsarbeit zu denken. Aus Großbritannien ist beispielsweise bekannt, dass gerade die geringer qualifizierten Arbeitnehmer sich durch den Zuspruch von Gewerkschaftsvertretern zur Einrichtung von



Berufsschullehrer – Fortbildungsseminare zur Kfz-Technik bei Bosch
(Foto: Bosch)

Bildungskonten haben motivieren lassen. Interessanter könnte sich aber die Ausgestaltung auf Ebene der Tarifvertragsverhandlungen gestalten. Eine Öffnung der Konzeption für die partielle Verbindung von Bildungskonten und Tarifverträgen wäre zu überlegen (Tariffonds). Hierbei könnten Anreize für die Tarifpartner geschaffen werden, dem Bereich Weiterbildung stärker als bislang Beachtung in den Tarifverhandlungen zu schenken. Möglich wäre beispielsweise, dass Lohnerhöhungen teilweise in Form von Einzahlungen auf Bildungskonten erfolgen. Diese Einzahlungen könnten dann steuerbefreit erfolgen, würden also eine direkte Nettzahlung bedeuten, so dass ein Interesse bestünde, Lohnerhöhung auf diese Weise auszugestalten. Bei der Umsetzung bedürfte es einer Obergrenze, so dass die Steuerausfälle des Staates kalkulierbar wären. Neben der Sicherung der zukünftigen Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer wäre hierdurch auch eine nachhaltige Förderung der institutionellen Innovation „individuelle Bildungskonten“ zu erreichen.

Möglichst offene Weiterbildungsinhalte

Der Staat sollte aufgrund seiner Lenkungs- und Kontrollfunktion sowie der finanziellen Beteiligung die Weiterbildungsinhalte eingrenzen können. Nicht alle Kurse, die un-

ter die Rubrik Weiterbildung fallen, müssen auch förderungswürdig sein. Jedoch sollte die Breite der förderungswürdigen Inhalte weit über den Standardkanon der EDV- und Fremdsprachenkenntnisse hinausgehen. Insbesondere sollte es im Gegensatz zum geltenden Steuerrecht, das die Abzugsfähigkeit von Werbungskosten sichert, keines direkten Bezuges zum Beruf bedürfen. Neben einer konkreten Festlegung der förderungswürdigen Angebote könnten über Öffentlichkeitsarbeit und nach Arbeitsmarktlage Förderungsschwerpunkte gesetzt werden. Beispielsweise wurden in England IT-Kurse mit 80 %, andere Kurse hingegen nur mit 20 % gefördert. Eine Differenzierung, die jedoch nicht in Intransparenz münden darf, ist also angezeigt. Die Festlegung der großen Weiterbildungsbereiche könnte durch einen Beirat aus Tarifpartnern und unabhängigen Experten erfolgen.

Weiterbildungsberatung für Arbeitnehmer sicherstellen

Die individuellen Weiterbildungsentscheidungen sollten durch koordinierende Maßnahmen mit öffentlichen Beratungsstellen und Arbeitgebern flankiert werden. Bei zahlreichen Pilotprojekten in den Niederlanden wurde versucht, die individuellen Bildungskonten in einen breiteren Kontext der persönlichen Karriereentwicklung zu stellen. Die Zusammenarbeit zwischen Arbeitnehmern, unabhängigen (ggf. öffentlichen) „Weiterbildungs-Beratern“ und den Personalentwicklungsabteilungen der Unternehmen kann daher nur förderlich sein. Ohne die Kompetenz der Arbeitnehmer für die Weiterbildungsentscheidung einschränken zu wollen, scheint es doch möglich, dass die betriebliche Personalentwicklung durchaus positive Impulse (keine Vorgaben!) zu den (allgemeinen) Weiterbildungsinhalten beisteuern kann. Die Einbeziehung externer Berater schließlich vermag die Objektivität und Balance zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber zu wahren. In Deutschland hat hierbei der Qualifizierungs-Tarifvertrag von IG Metall und Südwestmetall Juni 2001 eine Vorreiterrolle eingenommen. Er sieht beispielsweise vor, dass regelmäßige Personalgespräche zur Feststellung des individuellen Qualifizierungsbedarfs auf Betriebsebene stattfinden.

Qualitätssicherung

Wie die Erfahrungen in Großbritannien gezeigt haben, ist die Wahrung und Kontrolle von Qualitätsstandards unverzichtbar. Dort nämlich hat die teilweise schlechte Qualität bei einigen Anbietern mit zur Einstellung des Programms geführt. Ebenso sind Betrugsfälle bekannt geworden, bei denen es zu Scheinverträgen zwischen Arbeitnehmern und

Weiterbildungseinrichtungen gekommen ist. Dieser Entwicklung kann jedoch in Zukunft entgegengetreten werden. Eine Akkreditierung der Weiterbildungseinrichtung könnte auf regionaler Ebene erfolgen bzw. zumindest auf dieser unteren Ebene effektiv kontrolliert werden. In Deutschland kann möglicherweise auf bestehende Daten der Förderungsstruktur des BMBF zurückgegriffen werden. Zudem könnte eine Kursevaluation durch die Teilnehmer und Zertifizierung am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme erfolgen. Des Weiteren ermöglicht auch die Ausweitung des Qualitätsmanagements auf den Bereich der Dienstleistungen und Weiterbildungen (Stichwort ISO 9000 ff.) einen anerkannten Standard zu Qualitätssicherung. Die Volkshochschulen sind nur ein Beispiel bereits anerkannter und etablierter Weiterbildungseinrichtungen, die ggf. weiter ausgebaut werden könnten. Überhaupt scheint eine Aufteilung der Zuständigkeiten sinnvoll: die Registrierung und Kontoführung auf zentraler Ebene, die konkrete Beratung und Weiterbildung auf regionaler Ebene.

Neben der Qualitätssicherung auf Seiten der Anbieter sind auch auf Seiten der Teilnehmer gewisse Vorschriften nötig. Die Ausstellung von Teilnahmezertifikaten und bei längeren Weiterbildungsmaßnahmen auch Leistungsnachweisen sollte standardisiert und vereinheitlicht werden sowie einer Qualitätskontrolle unterliegen. Zudem sollte eine sinnvolle Kursstrukturierung, beispielsweise in Form von aufeinander aufbauenden Teilkursen (Module) mit entsprechenden Teilnahmevoraussetzungen erfolgen. Eine Einstufung der Teilnehmer bzw. Prüfung ihrer Vorkenntnisse scheint ebenfalls geboten. Die derzeit in Folge der Hartz-Kommission umgesetzten Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Bereich der beruflichen Weiterbildung (Stichwort Zertifizierung) bereiten hier den entsprechenden Weg.

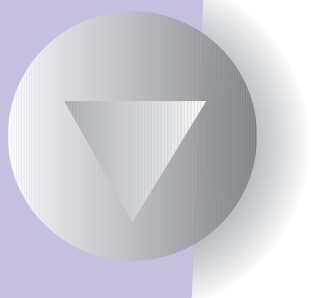
Schlussbemerkungen

Der vorliegende Artikel hatte zwei Ziele: erstens, über das Konzept der individuellen Bildungskonten im internationalen Vergleich zu informieren, und zweitens, die Diskussion über dieses Konzept auf wesentliche Gesichtspunkte hin zu fokussieren und damit weiter voranzutreiben. Individuelle Bildungskonten sind hierbei im Kontext der gegenwärtigen Diskussion um die Finanzierung Lebenslangen Lernens zu sehen. Die gleichnamige Expertenkommission hat in ihrem Zwischenbericht individuelle Bildungskonten als eine mögliche Form der Finanzierung der Weiterbildung erwähnt.⁹ Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass die Defizite bei der Weiterbildung nicht nur auf eine monetäre Ressourcenknappheit zurückzuführen seien, sondern auch andere Ressourcenbeschränkungen wie Zeit, Informationen oder psychische Situation eine Rolle spielten. Diese Aspekte wurden durch den vorliegenden Artikel nur sehr peripher behandelt. Individuelle Bildungskonten könnten jedoch neben dem Effekt einer verstärkten Weiterbildung auch die Funktion einer „Lernversicherung“ haben. Insofern Bildungskonten ein größeres Finanzvolumen (auch für den Einzelnen) annehmen, wäre es möglich, dass sie neben den Weiterbildungskosten auch den Lohnausfall versichern könnten, der in Weiterbildungsphasen entstünde. Somit würden individuelle Bildungskonten dazu beitragen, Übergangsarbeitsmärkte zu stärken, was letztlich zu einem erhöhten Beschäftigungspotenzial führen könnte.¹⁰

Um die Potenziale von individuellen Bildungskonten auch in Deutschland zu prüfen, sollte der Diskurs über Finanzierungsformen von Weiterbildung rasch zu ersten regional und budgetmäßig beschränkten Pilotprojekten wie in den Niederlanden führen, um so auch in Deutschland erste konkrete Erfahrungen außerhalb theoretischer Überlegungen zu sammeln. ■

Anmerkungen

- 1 Bei allen männlichen Funktionsbezeichnungen sind stets auch die weiblichen gemeint.
- 2 Grünewald, U.; Moraal, D.; Schönfeld, G. (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*, BIBB, Bonn 2003
- 3 Vgl. z. B. Eichhorst, W.; Profit, S.; Thode, E.: *Benchmarking Deutschland: Arbeitsmarkt und Beschäftigung*, Bericht der Arbeitsgruppe Benchmarking und der Bertelsmann Stiftung, 2001, S. 409ff.
- 4 Für eine aktuelle europäische Perspektive sei auf das Netzwerk ELAP (European Learning Account Partners Network, www.e-lap.org) und die dortigen Dokumente hingewiesen. Sie stellen neben eigenen Internetrecherchen und direkten Kontakten die Grundlagen der länderspezifischen Informationen in diesem Artikel dar.
- 5 Siehe hierzu u. a. Department for Education and Skills, *Individual Learning Accounts: A Consultation Exercise on a New ILA Style Scheme*, Research Report RR 339
- 6 Fels, G.; Heinze, R. G.; Pfarr, H.; Schmid, G.; Streeck, W.: *Gute Praxis in der betrieblichen Weiterbildung*, Schriftenreihe Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Weiterbildung, 2001, Bd. 8, S. 31ff.
- 7 Vgl. hierzu Schmid, G.: *Wege in eine neue Vollbeschäftigung: Übergangsarbeitsmärkte und aktivierende Arbeitsmarktpolitik*, Frankfurt/New York 2002: Campus, besonders Kapitel 4.
- 8 Individuelle Bildungskonten finden sich eigentlich nur in Großbritannien, Schweden und den Niederlanden. Um einen möglichst breiten europäischen Überblick an Finanzierungsmodellen zur Weiterbildung zu bieten, sind jedoch auch angrenzende Maßnahmen aufgeführt.
- 9 Vgl. auch Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, *Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens*, Zwischenbericht, Bielefeld 2002, S. 129ff.
- 10 Vgl. Schmid (2002), a. a. O.



wbmonitor – Blick auf die Weiterbildung aus Sicht der Anbieter

► **wbmonitor – das Weiterbildungsreferenzsystem des Bundesinstituts für Berufsbildung – hat sich zum Ziel gesetzt, einen periodischen Meinungs- und Informationsaustausch mit Weiterbildungsanbietern zu führen. Nach der Initialphase Ende 2001¹ gab es im Herbst 2002 eine erste Folgebefragung, an der sich rund 2.300 Anbieter beteiligten. Erhoben wurden Umsatzanteile nach verschiedenen Kundengruppen, Leistungsspektren und quantitative Veränderungen in Umsatz und Angebot sowie deren Anlässe. Die Ergebnisse dienen vor allem dazu, den heterogenen und komplexen Weiterbildungsmarkt in seinen Strukturen und Entwicklungen für Politik und Praxis anschaulicher und transparenter werden zu lassen**

Hauptkunden waren im Jahr 2001 Privatpersonen und Arbeitsämter

Das spannende, aber diffizile Thema, wie sich Anbieter von beruflicher Weiterbildung finanzieren, wurde in der wbmonitor-Umfrage 2002 mit mehreren Fragen erneut aufgegriffen. Da sich nicht alle Anbieter ausschließlich über berufliche Weiterbildung finanzieren, wurde zunächst deren Anteil am Umsatz in 2001 erhoben. Gut 40 Prozent der Befragten bestreiten mehr als drei Viertel ihrer Gesamtumsätze mit beruflicher Weiterbildung. Bei weiteren 40 Prozent beträgt der Anteil der Weiterbildung am Gesamtumsatz weniger als die Hälfte (Übersicht 1). Vier Prozent der Anbieter, vermutlich Ehrenamtliche, Berufsorganisationen und Verbände, leisten offenbar Weiterbildung, machen damit aber keinen Umsatz.

Bei der Umsatzverteilung nach Kundengruppen zeigt sich, dass die meisten Anbieter Privatpersonen und kleine bis mittlere Betriebe zu ihren Kunden zählen. Ein Viertel der Anbieter machen ihre Weiterbildungsumsätze überwiegend (mehr als 50 Prozent) mit Privatpersonen, nur ein Neuntel der Anbieter überwiegend mit kleinen bis mittleren Betrieben und vier von hundert mit Großbetrieben. Weiterbildungsmaßnahmen im Auftrag von Betrieben, Staat/Kommunen und Privatpersonen tragen bei einer bedeutenden Mehrheit der Anbieter jedoch insgesamt weniger als ein Viertel zum Weiterbildungsumsatz bei. Das deutet darauf hin, dass die meisten Anbieter sich um eine Streuung der Kundengruppen bemühen.

Eine gewisse Marktsegmentierung ist erkennbar, wenn Arbeitsämter bzw. die Bundesanstalt für Arbeit die Auftraggeber sind: 29 Prozent der Anbieter erzielen mit ihnen mehr als die Hälfte ihres Weiterbildungsumsatzes, aber 17 Prozent weniger als ein Viertel, und fast die Hälfte der Anbieter zählen sie offenbar gar nicht zu ihren Kunden. Arbeitsämter nehmen demnach häufiger als andere Kunden das gesamte Weiterbildungspotenzial eines Anbieters in Anspruch. Im Zuge des Strukturwandels bei der Arbeitsförderung wird sich dies vermutlich deutlich ändern.



GISELA FELLER

Dr. phil., Dipl.-Päd., Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BIBB

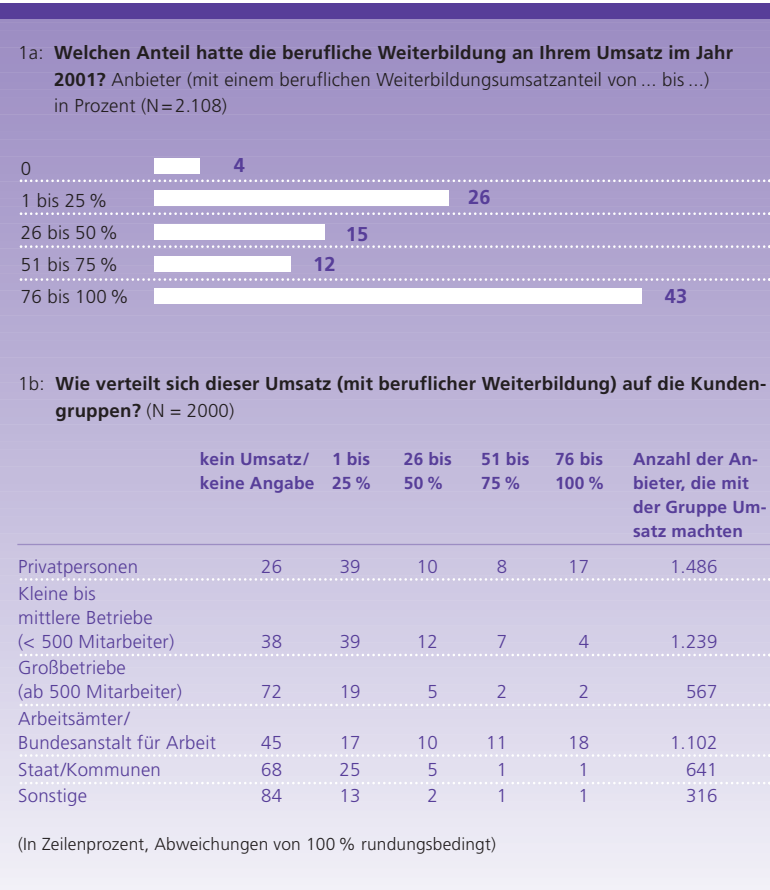
Betriebsintegrierte und virtuelle Angebote drängen vor

Das Leistungsspektrum der Anbieter ist breit und reicht von den klassischen, zahlenmäßig weiterhin dominierenden Präsenzseminaren, die 78 Prozent der Anbieter im Programm haben, bis zur quantitativ eher marginalen Hersteller- und Lieferantenschulung mit einem Anteil von 10 Prozent (Übersicht 2). Wichtige Geschäftsbasis sind formalisierte Lehr- oder Bildungsgänge mit Abschluss (60 Prozent); in diesen drei Bereichen wird kaum noch Wachstumspotenzial gesehen; gefragt nach dem geplanten Angebot, wollten dort nur weniger als 5 Prozent zulegen. Im Gegensatz dazu wird der mit gut 40 Prozent jetzt schon drittstärkste Leistungsbereich, die Lerndienstleistung in Betrieben, in absehbarer Zukunft noch deutlich wachsen und dann bei mehr als der Hälfte der Befragten zum Angebotspektrum gehören. Auffällig ist die hohe Anzahl derer, die ein virtuelles Lernangebot wie Fernlehrgang, E-Learning, Net-based-Training planen (21 Prozent, bisher 14 Prozent). Beratungs- und Serviceleistungen für Lernen und Arbeiten runden das Angebot ab: Tagungsmanagement (Moderation, Workshops, Konferenzen) und Material- bzw. Kursentwicklung bieten jeweils fast 40 Prozent an; Wegbegleitung in den Beruf (wie Vermittlung in Arbeit) und im Beruf (wie Coaching) sowie Karriere- oder auch Unternehmensberatung bieten jeweils 26 bis 32 Prozent der Befragten an.

Die Dynamik des Marktes: Veränderungen in Umsatz und Angebot

Der Dynamik des Marktes wurde mit Fragen zur quantitativen Entwicklung des Angebotes nachgegangen. Über zwei Drittel der Veranstalter gaben an, innerhalb eines 12-Monats-Zeitraums inhaltlich neue Angebote in ihr Programm aufgenommen zu haben, und aus dem Programm genommen wurden Kurse von 42 Prozent der Veranstalter (vgl. Übersicht 4). Von den Veranstaltern mit neuen Angeboten gab etwa die Hälfte (56 Prozent) eine Anzahl von bis zu drei neuen Kursen an, 24 Prozent sieben und mehr (Übersicht 3).² Fast vier Fünftel der Anbieter hatten nach eigenen Angaben in ihren neuen Kursen insgesamt nicht mehr als 100 Teilnehmer/-innen. In die Datenbank KURS hat allerdings nur etwa die Hälfte der Befragten die neuen Angebote aufnehmen lassen. Anlässe zu Veränderungen des Angebotes gaben erwartungsgemäß hauptsächlich Teilnehmer und Betriebe (Übersicht 4). Auch die Arbeitsämter sorgten für Bewegung des Marktes: Bei fast jedem vierten Befragten initiierten sie neue Angebote, während andererseits gut jeder Fünfte mangels Bedarf der Ämter (14 Prozent) oder fehlender Förderung (8 Prozent) Kurse aus dem Programm nehmen musste. Vereinzelt wurde hervorgehoben, dass veraltete

Übersicht 1 Anteil der beruflichen Weiterbildung am Umsatz und Umsatzverteilung nach Kundengruppen

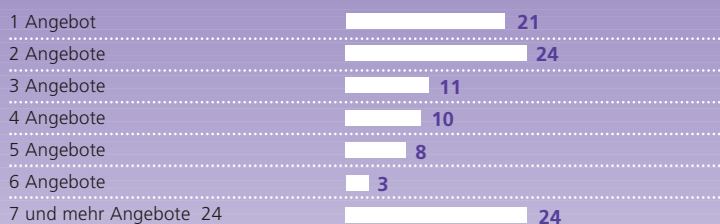


Welche Leistungen bieten Sie für die berufliche Weiterbildung an?						
(Mehrfachnennungen)	gegenwärtig			geplant		
	Anzahl	in Prozent der Anbieter	in Prozent vom Gesamt- angebot	Anzahl	in Prozent der Anbieter	in Prozent des (ge- planten) Angebots
Seminare mit überwiegender Teilnehmerpräsenz	1.801	78	19	31	1	2
Formalisierte Lehr-/Bildungsgänge mit Abschluss	1.391	60	15	82	4	4
Lerndienstleistung in Betrieben	940	41	10	269	12	14
Moderation, Workshops, Konferenzen	895	39	10	132	6	7
Entwicklung von Materialien/Kursen im Auftrag	877	38	9	147	6	8
Karriereberatung, Berufswegplanung	750	32	8	139	6	7
Vermittlung in Arbeit	703	30	8	131	6	7
Coaching, Supervision (prozessbegleitend)	657	28	7	180	8	10
Unternehmens- oder Institutionsberatung	592	26	6	182	8	10
Virtuelles Lernangebot	324	14	3	483	21	26
Hersteller- oder Lieferantenschulung	239	10	3	87	4	5
Sonstige Leistungsangebote	164	7	2	11	1	1
Gesamtzahl des Angebots	9.333		100	1.874		100
Gesamtzahl der Anbieter	2.317	(100)		2.317	(100)	

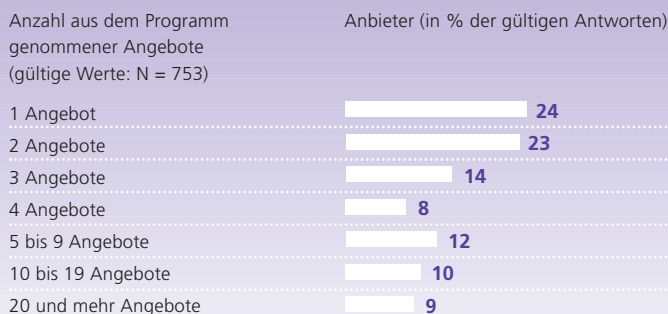
Übersicht 2: Das Leistungsspektrum der Weiterbildungsanbieter

Übersicht 3 **Quantitative Änderungen des Angebots innerhalb von zwölf Monaten** (vor der Befragung im Herbst 2002)

Anzahl inhaltlich neuer Angebote (gültige Werte: N = 1328)



Anzahl aus dem Programm genommener Angebote (gültige Werte: N = 753)



Übersicht 4 **Anlässe für die Veränderungen des Angebots**

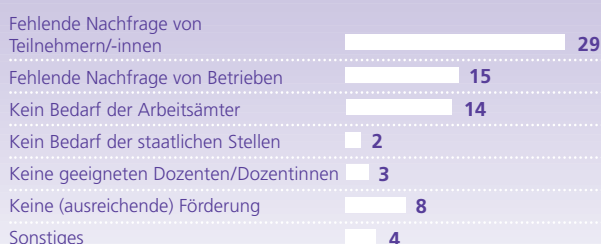
Haben Sie in den letzten 12 Monaten inhaltlich neue Weiterbildungsangebote in Ihr Programm aufgenommen? Ja: 69 %

Aus welchem Anlass?
Aufgrund welcher Nachfrage?



Haben Sie in den letzten 12 Monaten Weiterbildungsangebote aus Ihrem Programm genommen? Ja: 42 %

Aus welchem Anlass?



durch aktuelle Angebote zu ersetzen bzw. technische Neuerungen zu berücksichtigen waren, ein Angebotswechsel der hauseigenen Strategie entspreche, externe Stellen wie Verbände oder Berufsorganisationen Vorgaben machten, andere Weiterbildungsanbieter spezielle Kurse anregten und kreative Mitarbeiter/-innen nach eigenen Marktanalysen neue Angebote entwickelten.

Um die Inhalte von Veränderungen zu erfassen, wurden die Befragten der Initialerhebung 2001 gebeten, jeweils bis zu vier ihnen wichtige Trends oder Probleme zu formulieren. Weit über 3.000 Anbieter benannten daraufhin mehr als 10.000 Trends und rund 7.300 Probleme.³ Darüber hinaus zeigten sie fast 3.000 neue „innovative“ Kurse an.

Zur Strukturierung der Angaben wurden zweistufige Kategoriensysteme entwickelt: Trends und Probleme wurden insgesamt 43 Feinkategorien zugeordnet, gebündelt zu acht Hauptkategorien. Erwartungsgemäß hatte bei den aus Anbietersicht zukünftig relevanten Trends bzw. Themen der Bereich „Qualifizierungs- und Bildungsziele/allgemeine inhaltliche Gestaltung“ das größte Gewicht, darunter schwerpunktmäßig die Entwicklung des fachlichen Angebots und die von überfachlichen Kompetenzen. Wider Erwarten gab es dagegen zur Standardisierung von Angeboten oder zur Entwicklung von Doppel- wie Hybridqualifikationen kaum Aussagen. Weitere häufig benannte Bereiche waren Angebotsplanung allgemein, speziell Modularisierung/Fortbildungszyklen von Weiterbildung und E-Learning, sowie Behauptungsstrategien, darunter der Themenkomplex Qualität/Evaluation. Stark beschäftigen die Anbieter Probleme im Zusammenhang mit Finanzierung/Kosten und äußeren Rahmenbedingungen wie die wirtschaftliche Situation, Konkurrenz oder rechtliche Bestimmungen, dicht gefolgt vom speziellen Problem der Personalrekrutierung/-struktur.

Als innovativ bezeichnete Kurse finden sich in großem Umfang im Fachbereich EDV/Informatik (25 Prozent) und im gewerblich-technischen Bereich (20 Prozent), seltener im kaufmännischen Bereich (10 Prozent), mehr bei der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen (16 Prozent) und breit verteilt über eine Reihe sonstiger Bereiche (30 Prozent), darunter schwerpunktmäßig im Pflege- und Gesundheitsdienst. Diese Klassifikationen können jedoch nur grobe Einschätzungen zur Lokalisierung innovativen Potenzials in der beruflichen Weiterbildung sein. Selbst die Kurstitel und die ausführlichen Beschreibungen solcher Angebote, die auch in der Datenbank KURS der Bundesanstalt für Arbeit enthalten sind, lassen das Neuartige häufig nicht erkennen; auch gab es hinsichtlich des Zeitraums seit der Aufnahme neuer Angebote seitens wbmonitor keine Vorgaben. So waren etwa die Hälfte von 200 im September 2001 als innovativ benannte und in die Datenbank KURS eingetragene Kurse bereits zwei Jahre vorher dort verzeichnet.

Veränderungen des Umsatzes in 2002 im Vergleich zu 2001 wurden von je 25 Prozent der Befragten in steigenden Umsätzen mit Privatpersonen und kleinen bis mittleren Betrieben gesehen. Steigende Umsätze mit den Arbeitsämtern gaben 11 Prozent an, bei 38 Prozent waren die Umsätze mit ihnen gesunken. Bei jeweils gut 20 Prozent waren die Umsätze mit kleinen bis mittleren Betrieben, auch mit Großbetrieben und Staat/Kommunen, zurückgegangen, mit Privatpersonen bei 17 Prozent der Befragten.

Perspektiven

Neben den allgemeinen Fragen zu den Weiterbildungsprogrammen gab es in der Umfrage 2002, u. a. auch auf Wunsch vieler Teilnehmer/-innen der Initialerhebung, Fragen zum Themenkomplex „Kooperationen und Netzwerke“. Über die Ergebnisse dazu wird in dem Beitrag von G. Pless in diesem Heft berichtet.

Ein Interesse an einem Monitoring des Anbietermarktes aus neutraler Sicht ist sowohl bei den Anbietern als auch bei den Abnehmern der Informationen in Praxis und Politik in ausreichendem Maße vorhanden. Die positiven wie kritischen Kommentare der Anbieter zum **wbmonitor** lassen erwarten, dass von ihnen eine Umfrage pro Jahr mit einem Fragebogen vergleichbaren Umfangs (eine Doppelseite) weiterhin akzeptiert wird.⁴ Die Rücklaufquoten liegen deutlich über denen, die in kommerziellen Erhebungen erreicht werden.

Einen weiteren Schritt in Richtung Erkundung des Anbietermarktes hat der **wbmonitor** mit einer zusätzlichen Untersuchung unternommen. Dabei geht es um die Frage, wie vollständig die Datenbank KURS ist bzw. welche Anbieter auf dem Markt anderweitig erreichbar sind. Wie in der Initialerhebung wurden um die Jahreswende 2002/2003 noch einmal rund 11.000 Einrichtungen kontaktiert. Deren Adressen stammen aus verschiedenen öffentlich verfügbaren Datenbanken, die sukzessiv die vorhandenen Datenbestände ergänzten. Die Strukturinformationen aus dieser Erhebung, deren Feldphase gerade beendet ist, werden für die Transparenz des Weiterbildungsmarktes förderlich sein. Allerdings ist wegen der radikalen Änderungen bei der Finanzierung von Weiterbildung durch die Arbeitsämter davon auszugehen, dass sich der Markt in naher Zukunft völlig neu strukturieren muss. Dies wird sich auch auf den **wbmonitor**-Teilnehmerbestand auswirken und die Fortschreibung der Daten beeinträchtigen. Bei denen, die auf dem Markt bleiben, wird der Bedarf an aktuellen Informationen über die Entwicklungen eher noch größer werden. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. BWP 3/2002, S. 13–17
- 2 Nur etwa die Hälfte der Befragten gab die Anzahl der Kurse und Teilnehmer an.
- 3 Allgemeine Informationen zum **wbmonitor**, die Erhebungsbogen, die Listen mit den Trends und Problemen sowie weitere Ergebnisse sind über das Internet unter www.bibb.de/wbmonitor abrufbar.
- 4 Der von mehr als einem Drittel optional bevorzugte elektronische Befragungsweg konnte bisher nicht praktiziert werden, weil zu viele Mails die Adressaten aus diversen Gründen nicht erreichten.

Blickpunkt Weiterbildung



IT-Weiterbildung hat Niveau(s) Das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger

Hrsg.: Hans Borch, Hans Weißmann

Die Materialsammlung dokumentiert den Entstehungsprozess und Ergebnisse des neuen, gestuften Weiterbildungssystems für IT-Berufe, das unter maßgeblicher Beteiligung des BIBB entstanden ist. Es wird Furore machen können, weil es beispielhaft flexibel und offen für zu erwartende Veränderungen angelegt ist.

BIBB 2002, ISBN 3-7639-0968-0
160 Seiten, 12,90 €



E-Learning – Die Anwender bestimmen die Qualität

Hrsg.: Jürgen Kutscha

Nach wie vor werden die Chancen des E-Learning von KMU kaum genutzt – und dies, obwohl das E-Learning gerade diesen Firmen ein riesiges Potenzial an Weiterbildungsmöglichkeiten bietet. Der Band zeigt praxisnahe Möglichkeiten, dieses Potenzial für die Optimierung der Geschäftsprozesse zu nutzen. Er gibt einen Überblick über anwenderbezogene Qualitätskriterien für E-Learning und zeigt Wege zur Integration von E-Learning in E-Commerce-Abläufe.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-0990-7
152 Seiten, 17,90 €



Prozessorientierte Entwicklungsplanung im Betrieb Veränderungen mit Gruppenarbeit und aufgabenorientierter Qualifizierung im Lernenden Unternehmen (mit CD-ROM)

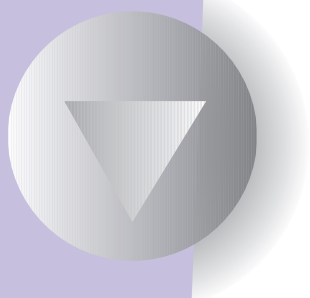
Nina Großmann, Tilmann Krogoll

Das Handbuch unterstützt den Transfer dieses Modells durch Fallbeispiele, Umsetzungshilfen und Handreichungen zur systematischen Gestaltung selbst organisierter und arbeitsintegrierter Weiterbildung in Gruppen. Es liefert einen praxisorientierten Beitrag zu aktuellen Fragen der Kompetenzentwicklung in beteiligungsorientierten Arbeitsprozessen.

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

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

BIBB



wbmonitor – Kooperation in der beruflichen Weiterbildung

► Eine Vielzahl kleiner und wenige große Weiterbildungsanbieter werben um Kunden und um öffentliche Fördermittel. Angesichts des aktuellen förderpolitischen Wandels wächst der Druck zu Selbst- und Fremdevaluation von Bildung, der Wettbewerb zwischen den Anbietern verschärft sich. Dennoch besteht eine hohe Bereitschaft zur Kooperation innerhalb des Weiterbildungsmarktes und mit anderen Partnern aus dem Bereich Bildung, Forschung und Technologietransfer.¹ Das zeigte eine Befragung im Rahmen des wbmonitor im Herbst 2002. Der wbmonitor – das Weiterbildungsreferenzsystem des Bundesinstituts für Berufsbildung analog zum Referenzbetriebssystem (RBS) – ist eine Initiative für mehr Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt. Einmal jährlich sollen Strukturdaten erhoben und Anbieter beruflicher Weiterbildung zu aktuellen Entwicklungen befragt werden.



GUNDULA PLESS

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Lernorte, Förderung überbetrieblicher
Berufsbildungsstätten“ im BIBB

Hohe Nutzenerwartungen an Kooperation trotz Konkurrenzsituation

Mit wem, in welchem Ausmaß und in welcher Form kooperiert wird, darüber gibt es aber bisher nur wenige empirische Erkenntnisse.² Der wbmonitor bat daher im Herbst 2002 um die Beantwortung einiger grundlegender Fragen zu diesem Thema.

Die beteiligten Anbieter von beruflicher Weiterbildung³ wurden zunächst befragt, welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Bereich Bildung, Forschung und Technologietransfer sie als nützlich für die eigene Einrichtung betrachten. Dazu wurden ihnen verschiedene Statements zur Auswahl vorgelegt, Mehrfachnennungen waren möglich. Am häufigsten entschieden sich die Befragten für den „Erfahrungsaustausch über Methoden des Umwelt- und Qualitätsmanagements“ (78 Prozent), in geringem Abstand folgt ein Interesse an verbindlicheren Formen der Kooperation: Dass die Entwicklung von gemeinsamen Angeboten und der Austausch von Experten ein flexibleres Reagieren auf Qualifikationsbedürfnisse ermöglicht, meinen über drei Viertel der Befragten. Ebenso viele befürworten, dass durch die gemeinsame Nutzung von Anlagen und Geräten Kosten gespart werden können.

Eine besonders kooperationsintensive Form der Zusammenarbeit ist das gemeinsame Schnüren von kompletten Dienstleistungspaketen, die passgenau auf den Kunden abgestimmt sind. Diese Zusammenarbeit zugunsten von „Dienstleistungen aus einer Hand“ zieht ein bemerkenswert hoher Anteil der Weiterbildner als nützliche Option für ihre Einrichtung in Betracht (66 Prozent).

Hinsichtlich der Frage, ob auch im Marketing zusammengearbeitet werden sollte, ist das Meinungsbild eher kontrovers: Zwar stimmen 56 Prozent zu, aber fast jeder vierte Anbieter bezieht in dieser Frage keine eindeutige Position, und für 14 Prozent kommt ein gemeinsames Marketing gar nicht in Betracht. Ein Grund hierfür könnte die empfundene Konkurrenzsituation sein: Zwei von drei der Antwortenden finden, dass die Konkurrenzsituation zwischen den Weiterbildungsanbietern die Zusammenarbeit erschwert.

Vor diesem Hintergrund ist Zeitknappheit ein geringeres Problem: Der Aussage „Für das Knüpfen und die Pflege von solchen Kontakten bleibt keine Zeit“ stimmen 26 Prozent zu, während 55 Prozent sie ablehnen und 12 Prozent unentschieden sind.

Rege Zusammenarbeit mit anderen Weiterbildungsanbietern, Verträge mit dem Arbeitsamt und informelle Kontaktpflege mit ehemaligen Kunden

Steht dem hohen Interesse an Austausch und Zusammen-schlüssen nun auch eine entsprechende kooperative Praxis gegenüber, oder schränken Konkurrenzkampf und Zeitknappheit die Möglichkeiten stark ein? In quantitativer Hinsicht ergeben die Befragungsergebnisse eine eindeutig positive Antwort: Von den 2.317 in die Auswertung einbezogenen Einrichtungen befinden sich nur rund 6 Prozent nach eigener Angabe nicht in längerfristigen Kooperationsbeziehungen, alle übrigen kooperieren dauerhaft mit einem oder mehreren Partnern. Die häufigsten Partner der Weiterbildungsanbieter sind die Arbeitsämter und andere Weiterbildungseinrichtungen (siehe Abbildung 1). Um über das bloße Bestehen einer Kooperationsverbindung hinaus auch die Form der Kooperation einschätzen zu können, wurde bei der Frage nach den Kooperationspartnern zwischen informeller und vertraglicher Kooperation unterschieden. Vertragliche Kooperationen zeichnen sich durch eine größere Verbindlichkeit aus, sind allerdings auf bestimmte Regelungsbereiche, meist finanzieller Art beschränkt. Die informellen Kooperationen sind heterogener, können aber genauso dauerhaft sein. Bei ihnen spielt der allgemeine Informations- und Erfahrungsaustausch eine große Rolle, der mit der Kategorie der vertraglichen Kooperationen nicht erfasst werden kann.

Gemäß ihres hohen Interesses am Informations- und Erfahrungsaustausch kooperieren die Weiterbildungsakteure besonders häufig informell: Die Gesamtzahl der im Fragebogen angegebenen Partner, mit denen informell zusammengearbeitet wird, betrug 12.121, das sind im Durchschnitt fünf bis sechs verschiedene Kooperationspartner pro längerfristig kooperierender Einrichtung. Dem stehen wesentlich weniger vertraglich geregelte Kooperationsverhältnisse gegenüber: es sind 3.916, also ein bis zwei pro Einrichtung.⁴

Bei den informellen Kooperationen sind den Befragten das Kontakthalten zu ehemaligen Kunden (51 Prozent) sowie der informelle Austausch mit anderen Anbietern (50 Prozent) besonders wichtig. Außerdem kooperieren 47 Prozent aller Einrichtungen informell mit Wirtschafts-, Fach- und Berufsverbänden, etwas weniger mit den beruflichen Schulen und den Kammern (je 42 Prozent).

Bei den vertraglich gebundenen Kooperationen hat erwartungsgemäß das Arbeitsamt eine herausragende Bedeutung

(41 Prozent).⁵ Eher überraschend ist hingegen die hohe Zahl an vertraglichen Kooperationen innerhalb des Weiterbildungsmarktes: Fast jeder fünfte Anbieter stützt seine Kooperation mit anderen Weiterbildungsanbietern auf Verträge. Ähnlich viele Verträge werden sonst nur mit den Kammern und kommunalen Einrichtungen geschlossen, von der Arbeitsverwaltung einmal abgesehen.

Abbildung 1 **Die häufigsten zehn Kooperationspartner** (nur längerfristige, in Prozent aller gültigen Antworten; n = 2317)

Partner	Gesamt	informell	mit Vertrag
1. Andere Weiterbildungsanbieter	70 %	50 %	20 %
2. Arbeitsverwaltung, Arbeitsamt	69 %	28 %	41 %
3. Kammern oder ihre Bildungseinrichtungen	64 %	42 %	23 %
4. Wirtschafts-, Fach- und Berufsverbände	59 %	47 %	13 %
5. Ehemalige Kunden	54 %	51 %	4 %
6. Kommunale Einrichtungen	57 %	38 %	19 %
7. Berufliche Schulen	53 %	42 %	11 %
8. (Fach-)Hochschulen	50 %	37 %	13 %
9. Messen, Fachkongresse	45 %	35 %	9 %
10. Herstellerfirmen	42 %	30 %	12 %

Zusammengearbeitet wird vor allem bei Angebot, Ausstattung und Personal

Welche Anlässe zur Kooperation gibt es nun über die Vertragsverhältnisse mit der Arbeitsverwaltung und den reinen Erfahrungsaustausch hinaus in der Praxis? Entsprechen sie den antizipierten Nutzenerwartungen? Um diese Frage zu klären, wurden konkrete Möglichkeiten vorgegeben, informell oder vertraglich zu kooperieren (siehe Abbildung 2).

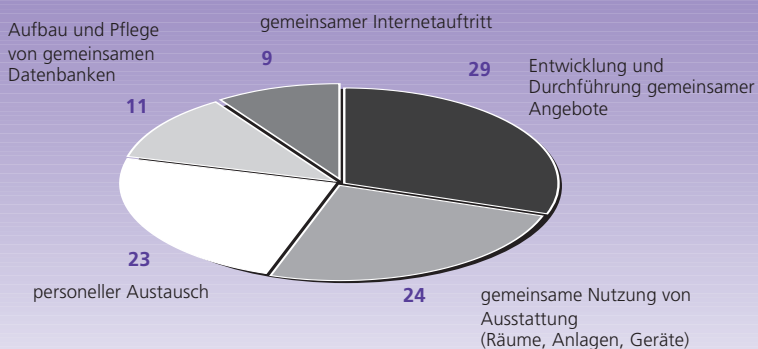
Die Entwicklung und/oder Durchführung gemeinsamer Angebote spielt die größte Rolle bei den längerfristigen Kooperationen: 29 Prozent der Inhalte beziehen sich hierauf, davon sind 13 Prozent vertraglich und 16 Prozent informell geregelt.

Ebenfalls sehr bedeutsam ist für jeden vierten Anbieter die gemeinsame Nutzung von Ausstattung (Räume, Anlagen, Geräte). Dabei wird etwas häufiger vertragsgestützt kooperiert als ohne Vertrag.

Dem erwarteten Nutzen der verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten gemäß, befindet sich auch der personelle Austausch unter den häufigsten drei Inhalten praktischer Zusammenarbeit: 23 Prozent der Inhalte der längerfristigen Kooperationen beziehen sich auf den personellen Austausch, davon 14 Prozent allein auf vertraglicher Basis.

Nur in 11 Prozent der Fälle wird zum Aufbau und zur Pflege gemeinsamer Datenbanken zusammengearbeitet, wobei hier zumeist auf einen Vertrag verzichtet wird. Etwas seltener wird ein gemeinsamer Internetauftritt mit anderen Weiterbildnern gepflegt. Als sonstige Gründe für Koopera-

Abbildung 2 Die Kooperationsinhalte (in Prozent aller angegebenen Inhalte; n = 6136)



tion wurde besonders häufig der allgemeine Austausch von Informationen und Erfahrungen genannt. Darüber hinaus gab es Mehrfachnennungen u. a. hinsichtlich der Zusammenarbeit bei Prüfungen und Ausbildungsabstimmungen, des gemeinsamen Planens von Praktika und der Zusammenarbeit bei der Bedarfsermittlung/Marktbeobachtung.

Vorwiegend gute Noten für die Kooperationserfahrungen

Rückblickend überwiegt eine positive Bewertung der Erfahrungen: 63 Prozent der kooperierenden Anbieter bewerten ihre bisherigen Erfahrungen als „eher gut“, zusätzliche 11 Prozent sogar als „sehr gut“. Nur vier Prozent haben eher schlechte Erfahrungen gemacht. Bei jedem fünften Unternehmen hielten sich die guten und die weniger guten Erlebnisse mit ihren Kooperationspartnern die Waage. Zusammenfassend lässt sich aber sagen, dass die hohen positiven Nutzenerwartungen an Kooperationen in drei Vierteln aller Fälle nicht enttäuscht wurden.

Es gibt auch eine hohe Bereitschaft, neue Kooperationen einzugehen. Das zeigte die große Resonanz auf die Frage,

ob die Teilnehmer am *wbmonitor* sich eine Partnerschaft in einem Netzwerk zusammen mit überbetrieblichen Bildungsstätten vorstellen können. Diese Frage wurde vor dem Hintergrund gestellt, dass die meisten ÜBS sich über ihr Angebot für Auszubildende hinaus auch in der beruflichen Fort- und Weiterbildung engagieren. Einige von ihnen befinden sich gerade auf dem Weg der Weiterentwicklung zu dienstleistungsorientierten Kompetenzzentren mit einer schwerpunktmäßigen Ausrichtung.⁶ Um die hohen Anforderungen eines Kompetenzzentrums erfüllen zu können, gibt es Netzwerkplanungen mit Partnern aus Bildung, Forschung und Technologieberatung.

Knapp die Hälfte der Anbieter können sich eine Partnerschaft mit einer ÜBS vorstellen und machten mehr als 400 Vorschläge zu der Frage, welchen Schwerpunkt sie in ein solches Netzwerk einbringen würden. 14 Prozent haben kein Interesse daran, und ein Viertel der Befragten kann derzeit nicht einschätzen, ob sie einen Nutzen daraus ziehen würden. Dies zeigt, dass im Hinblick auf die Kompetenzzentrumsentwicklung noch Informationsdefizite bestehen.

Fazit

Unter den Anbietern der beruflichen Weiterbildung besteht eine hohe Kooperationsdichte. Bisher führte die Konkurrenzsituation nicht zu einer Abschottung der einzelnen Akteure. Interessant wird sein, ob sich diese Entwicklung fortsetzt, auch oder gerade wegen der aktuellen förderpolitischen Änderungen, die für viele Weiterbildungsanbieter bedrohlich sind. Gegenseitige Unterstützung in der Angebotsgestaltung und personeller Austausch unter den Anbietern, sowie die Zusammenarbeit mit den Kunden eröffnen viel versprechende Möglichkeiten, Weiterbildungsangebote passgenauer auf den Kunden zuzuschneiden.⁷ Das haben viele Akteure erkannt. Es gibt aber noch unausgeschöpfte Kooperationspotenziale, zum Beispiel im Marketing und beim Internetauftritt. Mangelnde Transparenz ist ein häufig beklagtes Hindernis bei der Suche des Kunden nach dem passenden Weiterbildungspartner.⁸ Ein gemeinsames Marketing könnte helfen, die Sicht aufzuklären. ■

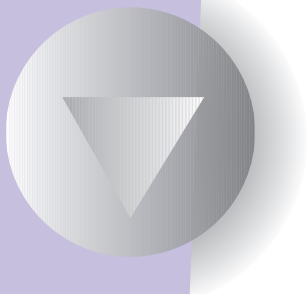
Anmerkungen

- 1 Das ergab schon die Initialerhebung des *wb-monitor* (Weiterbildungs-Referenzsystem des BIBB) im Frühjahr 2001. Zu den Ergebnissen vgl. Feller, G.; Schade, H.-J.: Weiterbildungsanbieter und Kurse in Deutschland im Überblick. In: BWP 31 (2002) 3, S. 13–17
- 2 Auf regionaler Ebene: Beuels; Heuermann: Kooperation von Weiterbildungsträgern und berufliche Weiterbildung. Ergeb-

- 3 nisse einer schriftlichen Befragung der Bildungsträger in der Region, Mülheim an der Ruhr, Essen, Oberhausen, Essen 1998
- 4 Bei 3.058 angeschriebenen Weiterbildungsträgern konnten 2.317 gültige Antworten in die Auswertung einbezogen werden. Weitere Ergebnisse aus dieser Befragung enthält der Beitrag von G. Feller auf S. 30
- 5 Bei diesen Zahlen wurde von unterschiedlichen Arten von Kooperationspartnern ausge-

- 6 gegangen. Kooperiert ein Anbieter mit mehreren Partnern der gleichen Art von Institution/Unternehmen, z. B. mit zwei Berufsschulen, liegen die Zahlen noch höher.
- 7 Ein großer Teil der Weiterbildungsanbieter kooperiert mit dem Arbeitsamt als Auftraggeber. Zu den genauen Daten siehe der Beitrag von G. Feller in diesem Heft
- 8 Vgl. Autsch, B.; Meerten, E. (Hrsg.): Überbetriebliche

- 9 Berufsbildungsstätten (ÜBS) auf dem Wege zu dienstleistungsorientierten Kompetenzzentren. Bielefeld 2002
- 7 Vgl. Schlaffke, W.; Weiß, R.: Lernen und Arbeiten – Neue Wege in der Weiterbildung. Köln 2002
- 8 Schmidt-Lauff, S.: Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung. München und Mering 1999, S. 278



Weiterbildung im europäischen Vergleich

Anmerkungen zur zweiten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung

► Die im Rahmen des LEONARDO-Programms durchgeführte zweite europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in 25 europäischen Ländern (CVTS II) förderte einen aus bundesrepublikanischer Perspektive zentralen Befund zu Tage: Der Anteil weiterbildender Unternehmen in der BRD sinkt zwischen 1993 und der neueren Erhebung von 1999 von 85 % auf 75 %. In keinem anderen europäischen Land sind die Weiterbildungsaktivitäten rückläufig. Muss nun der Bildungsnotstand auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung ausgerufen werden? Ländervergleichende Studien, die ihre Ergebnisse lediglich in Form von Ranking-Listen präsentieren, erklären nicht die Gründe, aus denen es zu einer solchen Entwicklung gekommen ist. Um ein tieferes Verständnis für die Veränderungen zu gewinnen, werden auf Länderebene eine Auswahl möglicher Einflussfaktoren auf betriebliche Weiterbildungsaktivitäten untersucht.

Bildungsnotstand nun auch in der betrieblichen Weiterbildung?

GRÜNEWALD und MORAAL resümieren in ihrem Artikel „Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa?“ (2002) die zentralen Ergebnisse der zweiten Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in 25 europäischen Ländern aus dem Jahre 1999 (CVTS II – Continuing Vocational Training Survey; vgl. auch EUROSTAT 2002b). Insgesamt wurden rund 76.000 Unternehmen (in Deutschland netto 3200 Betriebe) in die Erhebung einbezogen. Das aus bundesrepublikanischer Perspektive hervorstechendste Ergebnis an dieser Untersuchung stellt sicherlich der sinkende Anteil weiterbildender Unternehmen in Deutschland zwischen 1993 (dem Bezugsjahr der ersten CVTS-Untersuchung) und der neueren Erhebung von 1999 von 85 % auf 75 % dar (ebd S. 20). Damit nimmt Deutschland eine Sonderrolle ein, denn in keinem anderen europäischen Land sind die so verstandenen Weiterbildungsaktivitäten in dieser Zeit rückläufig. Im Gegenteil: z. T. lassen sich Zuwächse von bis zu 30 Prozentpunkten ausmachen. Die rückläufigen Weiterbildungsaktivitäten von rund zehn Prozentpunkten zwischen 1993 und 1999 lassen sich aber auch nicht durch Zufallseffekte bei der Stichprobenwahl erklären. Diese Differenz ist hoch signifikant und verweist auf einen faktisch deutlich gesunkenen Anteil von Unternehmen mit Angeboten zur betrieblichen Weiterbildung. Damit bewegt sich Deutschland nunmehr im gehobenen Mittelmaß, was die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe im europäischen Vergleich anbelangt. Das bestätigt auch die jüngste OECD-Indikatoren-Sammlung „Bildung auf einen Blick“ aus dem Jahre 2002.

So weit, so schlecht. Doch was besagt dieser Befund sinkender Aktivitäten in der berufsbezogenen Weiterbildung bundesrepublikanischer Betriebe wirklich? Muss nun der Bildungsnotstand auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung ausgerufen werden?

Ländervergleichende Studien, deren Ergebnisse lediglich in Form von Ranking-Listen präsentiert werden, können auf derlei Fragen keine befriedigende Antwort geben. Unerklärt



RAINER BLOCK

Dr., Pädagogischer Mitarbeiter bei der Arbeiterwohlfahrt, Kreisverband Essen; freiberufliche Gutachtertätigkeit und wissenschaftliche Beratung

Abbildung 1 Weiterbildungsaktivitäten im europäischen Vergleich (1999)

Abhängige Variable (Berichtsjahr 1999):

WB – Anteil der Unternehmen mit betrieblichen (internen und externen) Weiterbildungsaktivitäten an allen befragten Unternehmen je Land (CVTS II)

Strukturelle Indikatoren (Berichtsjahr 1999):*Gesamtwirtschaftlicher Hintergrund*

BIP – Bruttoinlandsprodukt pro Kopf in Kaufkraftstandards (EU-Mittelwert = 100)

Mikroökonomisch relevante Indikatoren:

ARBPROD – Arbeitsproduktivität je Beschäftigten (EU-Mittelwert = 100);

BESCHW – Beschäftigungswachstum (gegenüber dem Vorjahr in %);

INVEST – Unternehmensinvestitionen (Bruttoanlageinvestitionen des privaten Sektors in %).

Staatliche Interventionen mit Humankapitalrelevanz

AMP – öffentliche Ausgaben für Arbeitsmarktpolitik in % des BIP.

Humankapitalreservoir

AL – Arbeitslosenquote (in %);

LANGAL – Langzeitarbeitslose (Anteil der Langzeitarbeitslosen – über 12 Monate – an der Erwerbsbevölkerung insgesamt).

WB	BIP	ARB- PROD	BE- SCHW	AL	INVEST	LANGAL	AMP	LAND
96	119	99	1,5	4,8	18,6	1,2	1,804	DEN
91	101	93	2,2	7,1	14,3	2,2	1,998	SWE
88	114	98	2,5	3,2	19,5	1,3	0,915	NED
86	129	105	3,0	3,2	19,1	0,5	0,616	NOR
82	101	100	2,7	10,2	16,1	3,0	0,907	FIN
79	112	112	5,9	5,6	20,4	2,6	0,779	IRL
76	100	110	1,8	10,7	16,1	4,4	0,964	FRAU
75	106	99	1,3	8,4	19,6	4,4	1,004	GER
72	111	96	1,2	3,9	21,6	1,1	0,368	AUS
71	187	195	5,0	2,4	19,6	0,7		LUX
70	107	120	1,4	8,6	19,1	4,9	1,026	BEL
63	68	80	-0,7	11,9	18,9	6,5	0,258	EST
36	82	92	3,5	12,8	20,8	7,3	0,649	SPA
22	73	65	1,7	4,5	23,2	1,7	0,247	POR
76	106	99	2,0	6,4	19,3	2,4	0,907	MEDIAN
72	108	105	2,4	7,0	19,1	3,0	0,887	ARITHM. MITTEL

Quelle: EUROSTAT, EUROSTAT 2002b, 2002c Grünewald/Moraal 2002

bleiben nämlich die Gründe dieser Entwicklung. Ungeklärt bleibt, welches die erklärenden Faktoren der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten im europäischen Vergleich sind. Weiterbildung ist – zumal im betrieblichen Kontext – kein Selbstzweck. Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten sind eine Funktion von mikroökonomischen betrieblichen Parametern, die wiederum eingebettet sind in makroökonomische Rahmenbedingungen. Will man sich verändernde betriebliche Weiterbildungsaktivitäten adäquat beurteilen, dann gilt es die sich ändernden mikro- und makroökonomischen Rahmenbedingungen in Rechnung zu stellen.

Untersuchungsansatz

Um ein tieferes Verständnis für die Veränderungen betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten zu gewinnen, werden im Folgenden auf Länderebene eine Auswahl möglicher Er-

klärungsfaktoren der betrieblichen Weiterbildung näher untersucht.¹ Die Querschnittsanalyse beschränkt sich auf 14 europäische Länder. Die Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen werden in Beziehung gesetzt zu strukturellen Indikatoren wie Arbeitsproduktivität, Arbeitslosenquote u. a. (s. Kasten).

Ergebnisse der Entscheidungsbaum-Analyse

Auf der Grundlage dieses Datenmaterials haben wir eine Entscheidungsbaum-Analyse mittels eines Regressions-Baums² durchgeführt, um die zentralen Determinanten der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten im europäischen Vergleich in Erfahrung zu bringen (vgl. Abbildung 2, S. 40). Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich aus der folgenden Baumgrafik entnehmen. Lediglich die beiden Variablen Arbeitsproduktivität und Beschäftigungswachstum erweisen sich dabei als hinreichend erklärungskräftig für die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten.³

Der Entscheidungsbaum lässt sich wie folgt lesen:

Im Durchschnitt aller untersuchten 14 europäischen Länder weisen 72 % aller Unternehmen eines Landes betriebliche Weiterbildungsaktivitäten auf. Besonders niedrige Weiterbildungsaktivitäten (nur 40 % aller Betriebe führen im Mittel betriebliche Weiterbildung durch) weisen dabei die Länder auf, deren Arbeitsproduktivität deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt ist ($\leq 92,2$). Dies betrifft die Länder Estland, Spanien und Portugal. Die Arbeitsproduktivität spiegelt den Modernisierungsgrad der Volkswirtschaft respektive der Betriebe und damit letztlich das technologische Niveau der Produktionsmittel. Je höher dieses Niveau, desto größer ist die damit einhergehende Qualifizierungsnotwendigkeit. Je niedriger dieses Niveau, desto geringer der Qualifizierungsbedarf. Diese Einschätzung ist Common Sense nahezu aller jüngeren Untersuchungen zur Diffusion informationstechnisch gestützter Arbeitsmittel: „Mit wachsenden Anforderungen steigt auch der Weiterbildungsbedarf“ (vgl. z. B. ULRICH 2000).⁴ Unterhalb dieser relativ niedrigen Arbeitsproduktivität von 92,2 gibt es aus betrieblicher Perspektive offensichtlich weniger Notwendigkeiten, betriebliche Weiterbildungsangebote auf den Weg zu bringen. Der Vollständigkeit halber sei aber darauf hingewiesen, dass Arbeitsproduktivität und Weiterbildungsaktivitäten natürlich über einen Rückkoppelungsprozess miteinander verbunden sind: Gute, transferorientierte Weiterbildung kann ggf. die Arbeitsproduktivität erhöhen, während das Niveau der Arbeitsproduktivität (als Ausdruck des technologischen Niveaus des Realkapitals) zu erweiterten Investitionen in das Humankapital nötigen kann.

Bei Überschreiten der Mindestschwelle der Arbeitsproduktivität ergeben sich aber nicht automatisch hohe Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe: Als zentrales Kriterium tritt hier der Umfang des Beschäftigungswachstums hinzu.

Wenn das Beschäftigungswachstum innerhalb eines Landes unter 1,4 % liegt, dann weisen rund 72 % aller Unternehmen eigene Weiterbildungsaktivitäten auf. Dies entspricht genau dem *EU-Durchschnitt*. In diese Gruppe fallen die Länder Deutschland, Österreich und Belgien.

Bei solch einem deutlich unterdurchschnittlichen Beschäftigungswachstum von unter 1,4 % (zum Vergleich: der EU-Mittelwert beträgt 2,4 %) bestehen für die Betriebe augenscheinlich weniger Notwendigkeiten, eigene Weiterbildungsanstrengungen voranzutreiben, als bei einem hohen Beschäftigungswachstum. Dies erscheint durchaus plausibel, da mit der Einarbeitung neuer Mitarbeiter – bei gleichzeitig gehobenem Arbeitsproduktivitätsniveau – auf betrieblicher Ebene häufig erhebliche Qualifizierungsanstrengungen verbunden sind. Diese Einschätzung stützen auch GRÜNEWALD und MORAAL (ebd. S. 20), wenn sie betonen, dass der Rückgang betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten in der BRD nicht den klassischen Kursen, sondern insbesondere den sonstigen Formen betrieblicher Weiterbildung mit ihrem hohen Anteil von Einarbeitungsmaßnahmen und Qualifizierungsprozessen am Arbeitsplatz geschuldet ist. Dazu passt auch, dass die *nicht weiterbildenden Unternehmen* als zentralen Grund für ihre Entscheidung, keine Weiterbildung durchzuführen, benennen, dass die „vorhandenen Fähigkeiten der Beschäftigten dem Bedarf des Unternehmens entsprechen“ (vgl. EUROSTAT 2002b: 6). Wo kein nennenswertes Beschäftigungswachstum ist, da entsteht auch kein entsprechender Weiterbildungsbedarf. Und gerade die nicht weiterbildenden Unternehmen in der BRD rekurrieren mit 79 % (bei Mehrfachnennungen) in besonderem Maße auf diesen Grund für ihre Weiterbildungsabstinenz. Die letzte Gruppe schließlich ist die der Länder *mit hohen Weiterbildungsaktivitäten* (84 % im Mittel). Diese unterscheidet sich von der Ländergruppe mit lediglich durchschnittlichen Weiterbildungsaktivitäten dadurch, dass in diesen Ländern das Beschäftigungswachstum über der Schwelle von 1,4 % liegt. Hierunter fallen die Länder Dänemark, Schweden, Niederlande, Norwegen, Finnland, Irland, Frankreich, Luxemburg.

Der Entscheidungsbaum fördert also drei Klassen von Weiterbildungsaktivitäten zu Tage: niedrige (40 % im Mittel), durchschnittliche (72 %) und hohe (84 %) Anteile von Unternehmen mit eigenen Weiterbildungsanstrengungen. Die Kriterien, die zu dieser Dreiteilung führen, lassen sich in folgenden Regeln zusammenführen:

(1) Niedrige betriebliche Weiterbildungsaktivitäten

Der Anteil der Betriebe mit Weiterbildung eines Landes beträgt im Mittel 40 %

- wenn die Arbeitsproduktivität pro Beschäftigten (EU-Mittel = 100) unter 92,2 liegt (EST, SPA, POR).

(2) Durchschnittliche betriebliche Weiterbildungsaktivitäten

Der Anteil der Betriebe mit Weiterbildung eines Landes beträgt im Mittel 72 %

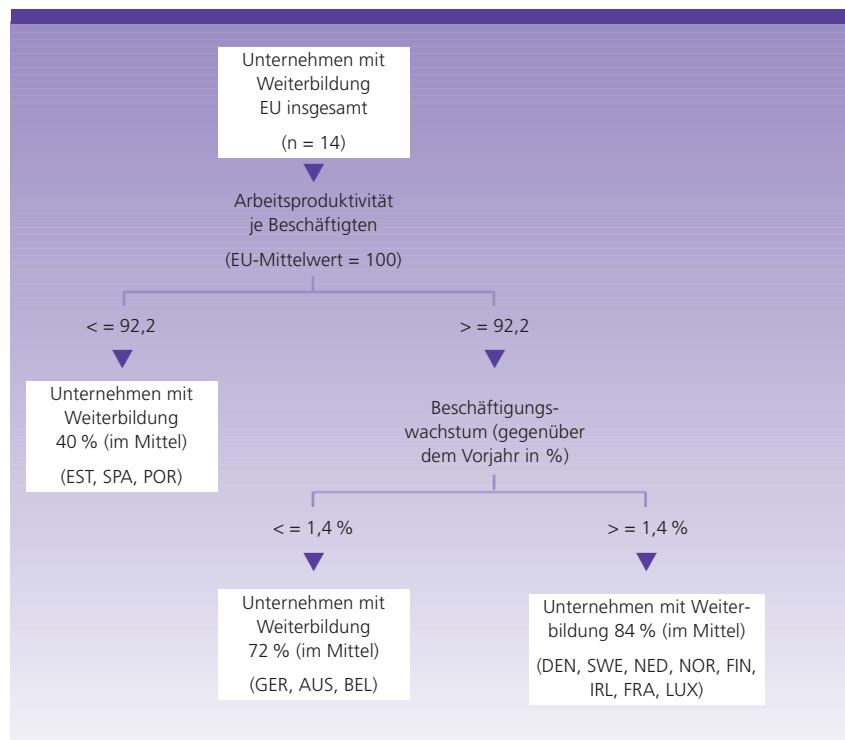
- wenn die Arbeitsproduktivität pro Beschäftigten (EU-Mittel = 100) über 92,2 und
- wenn das Beschäftigungswachstum nicht mehr als 1,4 % beträgt (GER, AUS, BEL).

(3) Hohe betriebliche Weiterbildungsaktivitäten

Der Anteil der Betriebe mit Weiterbildung eines Landes beträgt im Mittel 84 %

- wenn die Arbeitsproduktivität pro Beschäftigten (EU-Mittel = 100) über 92,2 liegt und
- wenn das Beschäftigungswachstum größer als 1,4 % ist (DEN, SWE, NED, NOR, FIN, IRL, FRA, LUX).

Abbildung 2 Entscheidungsbaum



Schlussfolgerung: Entwarnung, aber kein Grund zur Tatenlosigkeit

Die Entscheidungsbaum-Analyse zeigt, dass jenseits eines Mindest-Schwellenwerts der Arbeitsproduktivität das Beschäftigungswachstum das zentrale Kriterium ist, das darüber entscheidet, ob sich in einem Land eher durchschnittliche oder hohe Weiterbildungsaktivitäten finden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Sonderrolle Deutschlands nun besser verstehen. Zur Erinnerung: zwischen 1993 und 1999 sank der Anteil der weiterbildenden Unter-

nehmen einzig in der BRD, und zwar um rund 10 Prozentpunkte auf 75 %, womit Deutschland nunmehr gehobenes Mittelmaß darstellt. Deutschland ist aber gerade das Land, das zwischen den beiden Erhebungen nur geringe und überwiegend negative Beschäftigungszuwächse zu verzeichnen hat (vgl. EUROSTAT):

Beschäftigungszuwachs gegenüber dem Vorjahr

1992	-1,5 %	1993	-1,4 %	1994	-0,2 %	1995	0,2 %	1996	-0,3 %
1997	-0,2 %	1998	1,1 %	1999	1,3 %				

Wenn es also stimmt, dass das Beschäftigungswachstum – bei gegebener Arbeitsproduktivität – die zentrale Determinante der Weiterbildungsaktivitäten darstellt, dann erklärt sich die Sonderrolle Deutschlands bei den Weiterbildungsanstrengungen und der mittlerweile nur noch mittlere Rangplatz im europäischen Vergleich primär über das schwache Beschäftigungswachstum der letzten Jahre, be-

gleitet von einer nur durchschnittlichen Arbeitsproduktivität. Die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe sind augenscheinlich eine Funktion der Arbeitsproduktivität und des Beschäftigungswachstums. Insofern muss angesichts der jüngsten Befunde der CVTS-Untersuchung von 1999 nun nicht gleich der Weiterbildungsnotstand ausgerufen werden, denn: die im europäischen Vergleich nur noch durchschnittlichen Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe sind offensichtlich primär dem geringen Beschäftigungswachstum geschuldet. Bei sich ändernden ökonomischen Rahmenbedingungen bleibt zu erwarten, dass sich auch die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe wieder ändern. Nichts anderes besagt ja der hier beschriebene funktionale Zusammenhang von Arbeitsproduktivität, Beschäftigungswachstum und Weiterbildungsaktivitäten. Wenn aber die Betriebe in ökonomisch problematischen Zeiten ihre Weiterbildungsanstrengungen zurückfahren, dann macht dies auf der anderen Seite noch einmal die besondere öffentliche Verantwortung für die Modernisierung des Produktionsfaktors Humankapital deutlich. Und dies gilt insbesondere für die Personengruppen, die bisher von der aktiven Teilhabe am Beschäftigungssystem ausgeschlossen sind. Doch das ist ein anderes Thema. ■

Literatur

Anmerkungen

BREIMAN, L. et al.: *Classification and Regression Trees*, New York 1984

EUROSTAT: *Strukturelle Indikatoren* (<http://europa.eu.int/comm/eurostat>)

EUROSTAT: *Anbieter und Themen betrieblicher Weiterbildung in Europa*, Statistik kurz gefasst – Bevölkerung und soziale Bedingungen Thema 3–10/2002 a

EUROSTAT: *Betriebliche Weiterbildung in der Europäischen Union und in Norwegen (CVTS 2)*, Statistik kurz gefasst – Bevölkerung und soziale Bedingungen Thema 3–3/2002 b

EUROSTAT: *Unterschiedlich hohe Ausgaben der Mitgliedsstaaten für Arbeitsmarktpolitik 1999*, Statistik kurz gefasst – Bevölkerung und soziale Bedingungen Thema 3–12/2002 c

GRÜNEWALD, U.; MORAAL, D.: *Betriebliche Weiterbildung in Europa – fit für Europa? Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung*. In: BWP 31 (2002) 3, S. 18–23

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

1 Wir führen eine Querschnittsbetrachtung durch, um auf der Basis dieser Ergebnisse den Entwicklungsverlauf der Weiterbildungsaktivitäten heuristisch zu analysieren. Eine (statistische) Zeitreihenanalyse wäre aussagekräftiger, ist aber nicht möglich, da sich die beiden CVTS-Erhebungen auf z. T. unterschiedliche Länder beziehen und deshalb zu wenig Fälle für eine Zeitreihenuntersuchung verfügbar sind.

2 Das Entscheidungsbaum-Verfahren – als ein Instrument der Abhängigkeitsanalyse – dient dazu, die Regeln ausfindig zu machen, die eine eindeutige Prognose der Klassenzugehörigkeit von Fällen in einer abhängigen Variablen ermöglichen. Zu diesem Zweck werden in einem rekursiven Verfahren die Kombinationen von Merkmalsausprägungen der unabhängigen Variablen herausgefiltert, die in besonderer Weise dazu geeignet sind, die unterschiedlichen Klassen der abhängigen Variablen zu prognostizieren. Als Ergebnis lassen sich logische Wenn-Dann-Beziehungen formulieren, die bspw. niedrige, mittlere und hohe Weiterbildungsaktivitäten

erklären helfen (vgl. ausführlicher Breiman et al. 1984). Wendet man das Entscheidungsbaum-Verfahren auf eine metrische abhängige Variable an, spricht man auch von einem sog. Regressionsbaum.

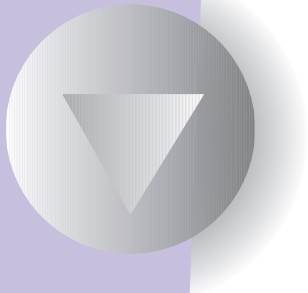
Die hier durchgeführte Regressionsbaum-Analyse wurde mit dem Programm GUIDE von Wei-Yin Loh (University of Wisconsin-Madison) durchgeführt.

3 Zur Modellanpassung: Der hier vorgestellte Regressionsbaum erklärt mit nur 2 Variablen die Verteilung der Weiterbildungsaktivitäten. Die Modellanpassung ist dabei als gut zu bezeichnen: Der geschätzte Anteil der weiterbildenden Unternehmen je Land korreliert mit den empirischen Anteilen mit $r = .87$.

Bemerkenswert ist, dass sich in unserem Analysemodell letztlich nur 2 erklärende Variablen durchsetzen, die in unserer Systematik beide den mikroökonomisch, betrieblich relevanten Merkmalen zugerechnet werden. Damit wird betriebliches Weiterbildungshandeln hier letztlich durch unmittelbar betrieblich wirksame Merkmale bestimmt,

was die Plausibilität dieses Modells stützt, auch wenn die Analyse sich auf einer anderen Aggregatebene bewegt, nämlich der der Länder.

4 Dazu passt auch, dass laut der DVTS-Erhebung von 1999 die Themenbereiche „Ingenieurwesen und Produktion“ sowie „Informatik und Computerbenutzung“ die Schwerpunkte der betrieblichen Weiterbildung bildeten (EUROSTAT 2002a)



Qualifikationsentwicklung in betrieblichen Veränderungsprozessen

Zur Ermittlung von betrieblichem Qualifikationsbedarf durch Beratung

► In einem BIBB-Projekt zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen soll das Erfahrungswissen von Beratern für die Qualifikationsforschung erschlossen werden.¹ Im Zentrum stehen betriebliche Veränderungen, die von Beratern begleitet und mitgestaltet wurden. Im Beitrag werden Strategien und Methoden zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf im Rahmen von Beratungsprozessen und der Einfluss von Beratern auf die Gestaltung der betrieblichen Qualifikationsentwicklung und Qualifizierung dargestellt. Die Aussagen basieren einmal auf einer Betriebsbefragung zur „Beratung in Betrieben“, zum anderen auf Auswertungen von Interviews mit Beratern², die als Personal- und Organisationsentwickler, als Arbeitsgestalter und Change Manager tätig sind.

Forschungskontext

Das Projekt geht von der zentralen Annahme aus, dass Berater durch ihre Dienstleistungen in betrieblichen Veränderungsprozessen frühzeitig Kenntnisse über veränderte Arbeits- und Qualifikationsanforderungen erhalten. Das Forschungsinteresse richtet sich allgemein auf Beratungsprozesse, in deren Verlauf Fragen der Qualifikationsentwicklung sowie der Personalentwicklung und -qualifizierung durch Berater thematisiert werden. Im Besonderen sind jene betrieblichen Veränderungen für die Früherkennung aufschlussreich, die zur Neugestaltung von Arbeitsabläufen und Organisationsstrukturen führen. In diesen Prozessen entstehen – so die Annahme – veränderte Qualifikationsanforderungen. Dies gilt auch für Beratungsprozesse im Kontext von Innovationsentwicklung, durch die Unternehmen ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten ausbauen sollen, kontinuierlich an der Entwicklung von neuen Produkten und Dienstleistungen zu arbeiten. Berater müssen sich bei ihrer Tätigkeit auf umfassende Weise mit Unternehmen auseinandersetzen – mit den Arbeitsabläufen, den Führungsstrukturen, den vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen von Beschäftigten ebenso wie mit den geteilten Einstellungen, Prioritäten, Strategien und eingelebten Routinen. Dieses Wissen verschafft nach der Ausgangsthese des Projekts den Beratern einen privilegierten Zugang zu veränderten Arbeits- und Qualifikationsanforderungen und damit zur Früherkennung von betrieblichen Qualifikationsentwicklungen.

Inanspruchnahme von Beratung

Wie verbreitet ist die Inanspruchnahme von Beratungsdienstleistungen bei betrieblichen Veränderungen? Bei welchen Themen und anstehenden betrieblichen Entscheidungen wurden Berater hinzugezogen? Die empirische Basis zur Beantwortung dieser Fragen ist bislang mangelhaft. Die



AGNES DIETZEN

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder, Berufsbildungsstatistik“ im BIBB



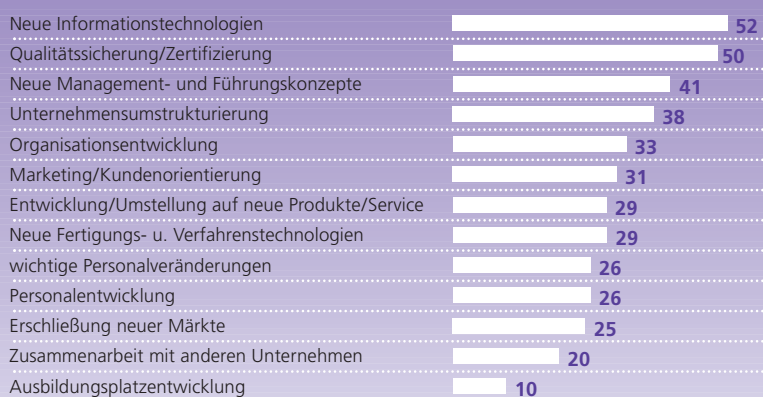
BERND SELLE

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder, Berufsbildungsstatistik“ im BIBB

Betriebe des Referenzbetriebssystems wurden daher zunächst nach wichtigen Veränderungen während der letzten Jahre befragt, bei denen Berater beteiligt waren (Abbildung 1).

Die Beteiligung von Beratern wächst in der Regel mit zunehmender Betriebsgröße. Die Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien steht in allen Betrieben an zweiter oder erster Stelle der Beratungsthemen. Angesichts der schnellen Soft- und Hardwareentwicklung und der engen Verbindung von Produkt und Serviceleistungen verfügen Unternehmen selten über die in diesem Bereich notwendigen Kenntnisse. Auch Qualitätssicherungssysteme werden in durchschnittlich der Hälfte aller mit diesem Thema befassten Betriebe durch Berater – häufig aus Wirtschaftsverbänden, Kammern und aus privaten Bildungsinstitutionen mit Zertifizierungskompetenzen – eingeführt. Mittelgroße Betriebe mit 50 bis 490 Beschäftigten haben hierzu den höchsten Beratungsbedarf.

Abbildung 1 **Bereiche betrieblicher Entscheidungen, in denen Beratung in Anspruch genommen wurde** (in Prozent)



(ohne fehlende Angaben; Mehrfachnennungen)

Nennungen in % der Betriebe, die in den letzten fünf Jahren

in dem jeweiligen Entscheidungsfeld wichtige Entscheidungen getroffen haben.

An dritter Stelle der Nennungen stehen Veränderungen im Bereich der Organisation und Unternehmensführung durch die Einführung neuer Management- und Führungskonzepte (41%), gefolgt von Unternehmensumstrukturierung und Organisationsentwicklung. In größeren Unternehmen liegt der Anteil dieses Bereichs mit über 50% höher als in Unternehmen anderer Betriebsgrößen. Dabei ist davon auszugehen, dass Beratungsdienstleistungen zu diesen Themen weit häufiger sind, als die Nennungen wiedergeben, da Organisations- und Managemententwicklung oft im Zusammenhang mit einer primär an funktionalen Teilproblemen orientierten Beratung stattfindet und daher nicht eindeutig zu identifizieren sind.³

Die Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben hängt grundsätzlich davon ab, dass Produkte und Dienstleistungen von Kunden auch wahrgenommen und gekauft werden. Entsprechend sensibel müssen Marktentwicklungen von Betrieben beobachtet und auf dieser Grundlage Marketingkonzepte aufgebaut werden. Entwicklungsbedarf scheint es hier, aufgrund ihrer stärkeren Abhängigkeit von Marktschwankungen, insbesondere bei kleinen Betrieben zu geben.

Auch die Beratungsexpertise im Zusammenhang mit der Einführung neuer Fertigungs- und Verfahrenstechnologien hat für Kleinbetriebe mit Rang vier der Nennungen einen relativ hohen Stellenwert. Dagegen ist in Großbetrieben das Beratungsthema Personalentwicklung (an sechster Stelle) wichtiger als in anderen Betrieben. Untersuchungen zu Beratungsprozessen in KMU bestätigen mehrfach, dass Organisations- und Personalentwicklung, Veränderung von Management- und Führungsstrukturen hier eher vernachlässigte Themen sind.⁴ Beratung im Rahmen von Ausbildungsplatzentwicklung hat im Vergleich zu anderen Beratungsthemen in Betrieben kaum Bedeutung. Am häufigsten nehmen die Kleinbetriebe das entsprechende Beratungsangebot der Kammern in Anspruch.

Beratende Institutionen

Woher kommen die Berater? Annähernd die Hälfte der Betriebe hat den Dienst von Unternehmensberatungen in Anspruch genommen. Insbesondere Großbetriebe (71%) und mittlere Betriebe (52%) beauftragen Unternehmensberater vorzugsweise zu Beratungsthemen der Unternehmensführung und Organisation sowie zu neuen Informationstechnologien (Abbildung 2). Den hohen Anteil der EDV-Beratung und der Beratung zu Organisations- und Managementthemen bestätigt auch die Erhebung von WALGER und SCHELLER, die die Umsatzanteile einzelner Beratungsfelder von Unternehmensberatungen verglichen haben.⁵

Über die Hälfte der Großbetriebe (54%) und ein knappes Drittel der Mittelbetriebe (29%) nehmen die Dienste von Beratern aus Unternehmen der IT-Branche in Anspruch. Die Beratungsnachfrage auf dem Feld neuer Informationstechnologien ist jedoch nach wie vor so hoch, dass neben den Unternehmensberatungen auch Berater privater Bildungsdienstleister und Berater aus dem eigenen Unternehmen einbezogen werden.

Hoch ist die Bedeutung von Beratern aus Bereichen des eigenen Unternehmens, die in allen Betrieben an dritter Stelle der Nennungen steht. 46% der großen, 27% der mittleren und noch 18% der Kleinbetriebe bedienen sich des kostengünstigen Insiderwissens interner Berater, die

Veränderungsprozesse häufig im Bereich Qualitätssicherung/Zertifizierung auch über längere Zeit hinweg begleiten können.

Beratungsleistungen von privaten Bildungsdienstleistern werden häufiger von Großbetrieben genutzt. Die Beratungsthemen liegen schwerpunktmäßig in den Bereichen neuer Informationstechnologien, neuer Management- und Führungskonzepte, in der Organisationsentwicklung und im Marketing. Sie geben Hinweise darauf, dass private Bildungsinstitutionen sich stärker als bisher in Richtung eines Bildungsmarketings verändern und neben standardisierten Qualifizierungsangeboten auch Dienstleistungen wie Beratung, Prozessbegleitung und Veränderungsmanagement anbieten.

Großbetriebe nutzen überdurchschnittlich häufig die Ressourcen wissenschaftlicher Institutionen (17 %). Vermutlich aufgrund ihrer knappen ökonomischen und personalen Ressourcen lassen sich Kleinbetriebe häufiger als andere von Vertretern der Kammern beraten (22 %). Besonders häufig werden Kammerberater bei der Einführung von Qualitätssicherung/Zertifizierung unterstützend tätig.

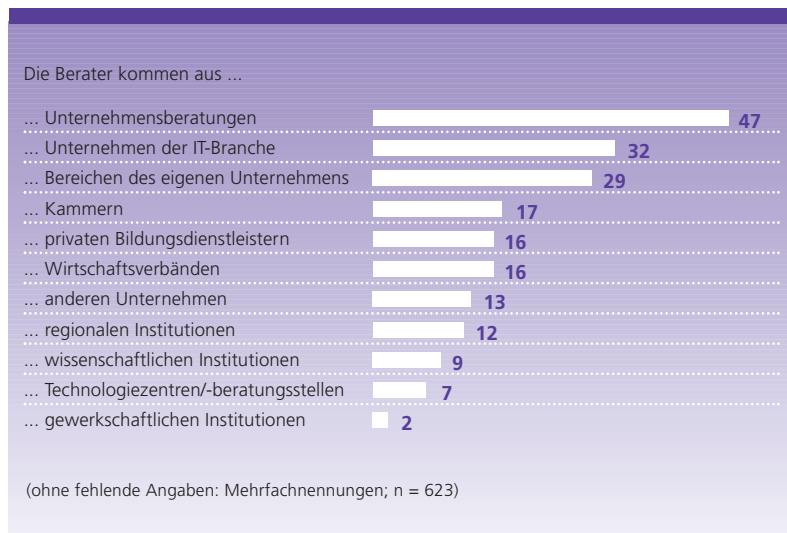
Strategien und Methoden der Ermittlung des Qualifikationsbedarfes durch Beratung

Mitarbeitergespräche, die Ermittlung von Mitarbeiterfähigkeiten und Gespräche zwischen Unternehmensleitung und Mitarbeitern sind nach wie vor eine bewährte Praxis zur Feststellung von Qualifikationsbedarf in Unternehmen aller Größen (Tabelle 1).

Methoden der arbeitswissenschaftlichen Analyse finden dagegen kaum Anwendung. Personalbedarfsplanung, Befragung betrieblicher Experten, Interviews mit Vorgesetzten, eigene Angaben von Mitarbeitern, Benchmarking und Stellenbeschreibungen, die, wenn sie aufeinander abgestimmt eingesetzt werden, entwickelte Strategien von Qualifikationsbedarfserhebung und Personalentwicklung darstellen, werden weit häufiger von großen Unternehmen genannt, die auch eher als kleine Unternehmen über Personalentwicklungskonzepte verfügen. Eine vorausschauende Strategie der Bedarfserhebung und Personalentwicklung ist offensichtlich nur in wenigen Unternehmen vorhanden. Dies bestätigen auch die Interviews mit Beratern, nach deren Erfahrung intuitive und erfahrungsorientierte Praktiken der Schätzungen des betrieblichen Qualifikations- und Personalbedarfs vorherrschen.

Vor allem veranschaulichen die Interviews, dass die Erfassung von Methoden und Instrumenten zur Bedarfsermittlung über deren Einsatz und deren Güte zu wenig aussagt.

Abbildung 2 **Herkunft der Berater (Beratertypen)** [in Prozent]



Vielmehr scheinen erfahrene Berater über eine Reihe erprobter Instrumente und Methoden der Bedarfsermittlung zu verfügen, die sie aufgrund ihrer Erfahrungen situativ anpassen, verändern und kreativ einsetzen. Dabei hat das Instrument der „Qualifikationsmatrix“ mit verschiedenen Anwendungsvarianten eine zentrale Bedeutung. Es beruht im Wesentlichen darauf, den Qualifikationsbedarf bestimmter Organisationseinheiten in einem Ist-Soll-Abgleich zu ermitteln. Als besonders erfolgreich erwiesen sich beteiligungsorientierte Verfahren, die in einem integrierten Vorgehen gezielt mit Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen verknüpft wurden. Grundidee war dabei die systematische Einbindung unternehmensinterner Know-how-Träger bei der Analyse und Diagnose. So entstand zum Beispiel entlang der Wertschöpfungskette, im Nachzeichnen des Prozesses von Kunde zu Kunde und unter Einbeziehung von Qualitätsstandards eine mit Management und Beschäftigten erarbeitete konsensfähige Prozessbeschreibung. Sie bildete die Basis für Tätigkeitsbeschreibungen, die zu Anforderungsprofilen u. a. für die betriebliche Personalakquise weiterentwickelt wurden. Parallel wurden darauf abgestimmte Qualifizierungskonzepte entwickelt, Qualitätszirkel eingerichtet und betriebliche Anreizsysteme geschaffen oder ausgebaut.

Informelle Lernprozesse werden in den Interviews verschiedentlich als gute Ansatzpunkte für strategische Personalentwicklung hervorgehoben, die von Betrieben systematisch genutzt werden sollten. Informelles Lernen vollzieht sich im Arbeitsprozess oft nicht intendiert, sondern nebenbei, in der Zusammenarbeit mit anderen, und ist daher von außen kaum oder gar nicht zugänglich. Erst über eine längerfristige Prozessbegleitung oder die Einleitung von Gruppenprozessen, die schrittweise Vertrauensbildung und Offenheit Einzelner befördert haben, können diese informellen Lernprozesse zugänglich gemacht, kommuniziert

Tabelle 1 Ermittlung des Qualifikationsbedarfes und Betriebsgröße

Methoden	Alle Betriebe	Betriebe mit ... Beschäftigten		
		1–49	50–499	500 und mehr
n =	623	246	195	182
		Nennungen in %		
Mitarbeitergespräche	25	17	29	31
Ermittlung von Mitarbeiterfähigkeiten	21	13	20	33
Personalbedarfsplanung	18	9	21	28
Stellenbeschreibung	14	9	15	19
Interviews mit Vorgesetzten	14	5	8	32
Befragung von betrieblichen Experten	12	6	9	24
eigene Angaben der Mitarbeiter	12	6	12	20
Gespräche zwischen Unternehmensleitung und Mitarbeitern	10	11	11	6
Benchmarking	5	1	5	10
arbeitswissenschaftliche Analyse	2	2	2	3

(ohne fehlende Angaben; Mehrfachnennungen)

und kollektiv genutzt werden. Allerdings, so zeigen die Interviews, besteht in den Unternehmen mehrheitlich keine etablierte Praxis, informelles Lernen zu fördern und strategisch zu nutzen.

Berater erhalten bei ihrer Arbeit Kenntnis von individuell entwickelten Routinen der Gestaltung von Arbeitsaufgaben und von verdeckten Rationalisierungsstrategien. Letztere bestehen häufig in „findigen Schleichwegen“ um den „offiziellen Arbeitsplan“ herum, zum Beispiel zur Verkürzung und Beschleunigung von Arbeitsschritten. Die Kenntnis dieser individuellen Gestaltungsweisen der Arbeit öffnet den Blick darauf, in welcher Weise Spielräume in der Arbeitsgestaltung von Beschäftigten entwickelt und breiter genutzt werden können. Eine lernförderliche und partizipative Unternehmenskultur vorausgesetzt, können sie zur Verbesserung von Arbeitsabläufen beitragen, wenn sie im betrieblichen Kontext kommuniziert und für kollektive Lernprozesse geöffnet werden.

Die Berater bestätigen die Erfahrung, dass Individuen bei standardisierten Befragungen häufig Schwierigkeiten haben, die für die Anforderungen ihres Arbeitsplatzes erforderlichen Fähigkeiten zu benennen. Anforderungen und Arbeitsleistungen sind, auch wenn sie erfüllt werden, den einzelnen Beschäftigten häufig nicht vollständig bewusst. Folglich werden daraus auch keine Qualifikationsbedarfe abgeleitet. Das gilt insbesondere für berufliche Qualifikationen, die über den Augenblicksbedarf in konkreten

Situationen hinausgehen und betriebsübergreifend sind: Transferfähigkeiten sowie „Organisationsleistungen“, die Fähigkeit, in einer Organisation Kooperation und soziale Verbindlichkeit herzustellen.

Die Erhebung von Qualifikationsbedarf stößt noch auf weitere Grenzen und Hindernisse. So schildern die Interview-Partner, wie die Mitarbeiter eines Unternehmens bis zu einem gewissen Grade ihre Arbeitsumgebungen selbst gestalten und eigene Wege in der Ausführung von Aufgaben finden. Das kann bei Qualifikationsbedarfsanalysen zu Widerständen und Verweigerungen führen, zu Diskrepanzen zwischen dem, „wie man es machen soll“, und „wie man es tatsächlich macht“, wenn die Beschäftigten fürchten, dass durch Offenlegung ihres Erfahrungswissens diese individuellen Dispositionsräume schwinden.

Bedarfsfeststellung wird von Mitarbeitern eines Unternehmens auch dann als problematisch beurteilt, wenn individuelle Weiterbildung nicht positiv gesehen, sondern umgekehrt als Bestrafung verstanden wird. Der individuelle Qualifikationsbedarf erscheint vor einem solchen Hintergrund als Makel oder Versagen. In ihm drückt sich aus, dass ein einzelner Beschäftigter seine Aufgaben nicht im erforderlichen Maße oder mit vergleichbarer Leistungsfähigkeit wie die Kollegen beherrscht und deshalb qualifiziert werden muss.

Ähnliche Probleme treten auf, wenn Schwierigkeiten im organisatorischen Ablauf als von bestimmten Beschäftigten verursacht wahrgenommen werden und diese „Problemträger“ eine Qualifizierungsmaßnahme durchlaufen müssen. In diesem Fall wird der vermeintliche Qualifizierungsbedarf häufig dazu genutzt, ein organisatorisches Problem zu negieren, indem man es individualisiert, auf eine Person abwälzt.⁶

Thematisierung von Qualifikations- und Weiterbildungsbedarf

Über welches Problembewusstsein verfügen Betriebe im Hinblick auf Lernprozesse und Weiterbildungsbedarf innerhalb von Veränderungsprozessen? Zu welchem Zeitpunkt werden überhaupt Fragen der Qualifikationsentwicklung in von Beratern begleiteten betrieblichen Veränderungsprozessen thematisiert?

Bei Beratungsprozessen, die nach Einschätzung der Betriebe Einfluss auf die Qualifikationsentwicklung hatten, war letztere für 44 % der Betriebe Ausgangspunkt bzw. Anlass der Beratung. In weiteren 46 % der Betriebe wurde die Qualifikationsentwicklung jedoch erst während des Beratungsprozesses zum Thema oder sogar nach der Beratung

thematisiert. Diese Ergebnisse stützen die Vermutung, dass Fragen der Qualifikationsentwicklung häufig erst durch Beratung in den Betrieben aufgeworfen werden. Häufig obliegt es also dem Berater, indirekten Weiterbildungsbedarf, der sich hinter Qualitätsmängeln und Personalbeschaffungsproblemen verbirgt, den betrieblich Verantwortlichen ins Bewusstsein zu bringen. Offensichtlich wirken Berater entscheidend daran mit, in welcher Weise Betriebe Aufmerksamkeit und Problembewusstsein für Fragen der Weiterbildung und des Lernens entwickeln.

Ergebnisse der Beratung für die betriebliche Qualifikationsentwicklung

Als Ergebnis der Beratung für die Qualifikationsentwicklung nennt ein knappes Viertel der befragten Betriebe die Erkennung von Qualifikationsmängeln.

Die betriebsinterne Weiterbildung und Qualifizierung – an erster Stelle der Beratungsergebnisse genannt – hat gegenüber externen Qualifizierungsmaßnahmen ein deutlich höheres Gewicht, was den Trend zur zunehmenden Bedeutung der innerbetrieblichen Weiterbildung weiter unterstreicht.

In immerhin jedem sechsten Betrieb, vorwiegend solchen mit über 500 Beschäftigten, führte die externe Beratung zu maßgeschneiderten Qualifikationskonzepten. Auch von Beratungsergebnissen wie Personalentwicklungs- und Weiterbildungskonzepten, dem Coaching von Mitarbeitern und der Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen berichten jeweils überwiegend große Betriebe.

Die vorrangig genannten Beratungsergebnisse – interne und externe Weiterbildung, das Erkennen von Qualifikationsmängeln, maßgeschneiderte Qualifikationskonzepte und Coaching – sind eher punktuelle und problembezogene Reaktionen auf Qualifikationsprobleme. Demgegenüber verweisen Personalentwicklungs- und Weiterbildungskonzepte, die Einrichtung von Qualitätszirkeln, die allgemeine Aufwertung von Lernen und Weiterbildung sowie Anleitung, Begleitung und Evaluation der Lernprozesse eher auf eine veränderte betriebliche Lernorganisation und eine strategische Bedeutung von Personal- und Qualifikationsentwicklung. Die Betriebe wissen zwar, dass betriebliche Lern- und Qualifizierungsprozesse auch betriebliche Veränderungen befördern oder sogar deren Voraussetzung sind, jedoch entwickelt und realisiert offensichtlich nur ein geringer Teil – meist Großbetriebe – Konzepte, in denen der Personal- und Qualifikationsentwicklung ein strategischer Stellenwert für die Unternehmensentwicklung beigemessen wird.

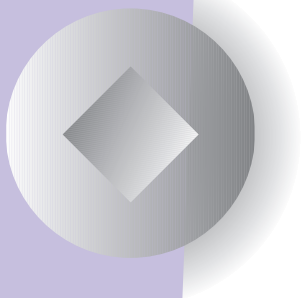
Fazit

Externe und zunehmend auch unternehmensinterne Berater sind Begleiter und Mitgestalter betrieblicher Veränderungen. Ihre Tätigkeit umfasst nicht nur die Problemdiagnose, sondern auch die Umsetzung ihrer Vorschläge und die Schaffung von Akzeptanz für die erarbeiteten Lösungsansätze. Insbesondere bei diesen Aufgaben werden Berater selbst zu Akteuren und Mitgestaltern dieser Veränderungsprozesse. Dies trifft insbesondere auf jene Beratungsprozesse zu, in denen Berater als *Prozessbegleiter* und *Change Agent* tätig sind. Personal- und Organisationsentwickler entwickeln eine dauerhafte Beziehung zu den von Veränderungsprozessen Betroffenen. Sie initiieren häufig individuelle und kollektive Lernprozesse und unterstützen die Organisationsmitglieder bei der inhaltlichen Bestimmung und Lösung der Probleme. Die Beschreibungen der betrieblichen Praxis der Berater veranschaulichen Konflikte und Brüche in betrieblichen Arbeits- und Organisationsstrukturen – Stellen, an denen neue Qualifikationsanforderungen sichtbar werden können.

Die Ergebnisse aus der RBS-Befragung und den Interviews mit Beratern belegen, dass betriebliche Probleme häufig erst durch Beratung als Qualifikationsprobleme erkannt werden und Qualifikationsbedarf erst im Verlauf von Beratungsprozessen ermittelt wird. Auch bestätigt sich, dass firmeninterne Weiterbildung in arbeitsgebundenen, arbeitsverbundenen und arbeitsorientierten Lernformen gegenüber standardisierten Trainings- und Weiterbildungsmaßnahmen an Bedeutung gewinnt. Bei deren Entwicklung greifen die Unternehmen verstärkt auf die Unterstützung von Beratern zurück, die in enger Zusammenarbeit mit den Betrieben sowohl Weiterbildungsbedarfe identifizieren und erheben, entsprechende Qualifizierungskonzepte entwickeln, Weiterbildung und Trainings durchführen und häufig auch evaluieren. Aufgrund dieser Aufgaben haben Berater deshalb einen direkten Zugang zu betrieblichen Lernprozessen, formalen und informellen, in organisierter und nichtorganisierter Form, im Bereich fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, die sich der Forschung „von außen“ nur schwer unmittelbar erschließen. ■

Anmerkungen

- 1 Projekt 2.2007: Das Expertenwissen von Beratern und Begleitern betrieblicher Veränderungen als Beitrag zur Früherkennung neuer Qualifikationsentwicklungen
- 2 An der Befragung im Rahmen des Referenz-Betriebs-Systems (RBS) des BIBB haben sich 636 Betriebe beteiligt. Vgl. dazu ausführlich: Dietzen, A.; Selle, B.: *Beratung in Betrieben*, Information Nr. 22, 8. Jg., Bonn Oktober 2002. Zur Materialerschließung der insgesamt 21 Berater-Interviews vgl.: Latniak, E.; Eberle, Ch.: *Zwischenbericht zum Forschungsauftrag des BIBB im Rahmen des EXPERT-Projektes* (Unv. Manuskript, Gelsenkirchen 2002)
- 3 Vgl. Walger, G.; Scheller, Ch.: *Der Markt der Unternehmensberatung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In: Kailer, N.; Walger, G. (Hrsg.): *Perspektiven der Unternehmensberatung für kleine und mittlere Betriebe*. Wien 2000, S. 25
- 4 Vgl. Alten, W.; Weiß, R.: *Neue Wege für das Management von KMU – Kompetenzentwicklung durch Beratung, Weiterbildung und Kooperation*. In: Kailer, N.; Walger, G. (Hrsg.), a. a. O., S. 71–105
- 5 Vgl. ebda, S. 25f.
- 6 Vgl. Latniak, E., a. a. O., S. 17



Investmentfondskauffrau/ Investmentfondskaufmann: ein neuer Beruf im Finanzsektor

► Im Finanzdienstleistungsbereich kann ab August 2003 in dem neuen Branchenberuf Investmentfondskaufmann/Investmentfondskauffrau ausgebildet werden. Die arbeitsinhaltliche Ausrichtung dieses Berufes liegt primär bei verwaltenden, planenden und analytischen Tätigkeiten, nicht im direkten Kundenbezug. Der Beitrag zeigt, dass der Beruf dennoch den Anforderungen von Kunden- und Zukunftsorientierung entspricht. Dem Leitbild des Investmentprozesses folgend umfasst der Beruf neben der kaufmännischen Grundbildung auch zukunftsweisende Elemente der Berufsbildung (Umgang mit Informations- und Kommunikationssystemen, Fremdsprachen, Nachhaltigkeit).



RAINER BRÖTZ

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



MARLIES DORSCH-SCHWEIZER

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

Im Finanzdienstleistungsbereich vollziehen sich in den letzten Jahren vielfältige Veränderungsprozesse in den Erwerbstätigkeiten und den Beschäftigungsstrukturen. Ein deutlicher Trend zur Höherqualifikation durch steigende Akademikernachfrage und -beschäftigung sowie dem Wegfall gering qualifizierter, überwiegend administrativer Tätigkeiten ist erkennbar.¹ Gleichzeitig entstehen neue Erwerbsberufe sowohl im administrativen Bereich als auch unterhalb der Akademikerebene.² In dieses Spannungsfeld teilweise widersprüchlicher Entwicklungen ist die Entstehung eines neuen Branchenberufs eingebettet. Die Ausbildungsordnung Investmentfondskauffrau/Investmentfondskaufmann tritt am 1. August 2003 in Kraft.

Welcher Bedarf besteht für den neuen Beruf?

Das Fondsgeschäft gewann im Kredit- und Versicherungsgewerbe in den 90er Jahren immer mehr an Bedeutung. Diese Entwicklung erforderte höhere Vertriebs- und Kundenberatungsleistungen im gesamten Wirtschaftssektor und erhöhte den Bedarf an qualifizierten Tätigkeiten in der Fondsauflegung und der Fondsverwaltung. Die Anlagegelder, die durch die Investmentbranche verwaltet werden, stiegen nach Aussagen des Dachverbandes der Kapitalanlagegesellschaften BVI (Bundesverband Investment und Asset Management e. V.) in dieser Zeit um ca. 720 Milliarden Euro. Die dem BVI angeschlossenen Fondsgesellschaften erhöhten zeitgleich ihren Personalbestand um 300 Prozent von 2300 auf 9200 Beschäftigte.³ Das private Bankgewerbe verlor im gleichen Zeitraum knapp 4,7 Prozent seiner tarifgebundenen Arbeitsplätze. Diese gegenläufige Personalentwicklung der beiden Branchen bedeutete beschäftigungspolitisch weder quantitativ noch qualitativ ein Kompensationsgeschäft. Zwar waren es häufig Bankkaufleute, die in den Fondsgesellschaften Arbeit fanden: Der Einarbeitungsaufwand und Qualifikationsbedarf war je-

doch sehr hoch, da die arbeitsinhaltlichen Anforderungen durch die Bankausbildung nicht abgedeckt waren. Das machte längere Qualifizierungszeiten für den Investmentprozess erforderlich. Die Unternehmen der Fondsbranche entwickelten daher den Wunsch nach eigenen Ausbildungsmöglichkeiten mit einem neuen Ausbildungsberuf.

Der Sozialpartner ver.di war dem Berufsbegehren gegenüber zunächst skeptisch. In Ergänzung zum Beruf des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau wurde ein Schmalspurberuf befürchtet. Gemeinsame Gespräche mit dem BVI ließen auch ver.di zu der Überzeugung kommen, dass ein anspruchsvoller Beruf mit einem eigenständigen Berufsprofil entstehen könnte. Angesichts der rückläufigen Auszubildendenzahlen im Bankgewerbe (minus 20.300 von 1993 bis 2001) sah ver.di zusätzlich eine Chance, Schulabgängern neue und mehr Ausbildungsperspektiven im Finanzdienstleistungsbereich zu ermöglichen.⁴

Forschungsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) aus dem Bereich der Früherkennung weisen ebenfalls auf einen steigenden Bedarf nach Qualifikation und Beschäftigung im Investmentbereich hin. Bereits im Rahmen der Stellenanzeigenanalysen BIBB 2000 wurde deutlich, dass besonders im Bereich der Finanzdienstleistung/Banken/Versicherungen typische Tätigkeitsfelder für neue Erwerbsberufe entstehen und dass neue Erwerbsberufe unterhalb der Akademikerebene beispielsweise auch dem Fondsmanagement zuzuordnen sind.⁵

Die Stellenanzeigenanalysen 2001 mit der Inserentennachbefragung BIBB 2002 bestätigten noch deutlicher den Investmentfondsbereich als die Branche, die Stellen geschaffen und Weiterqualifizierungen geleistet hat. Deutlich wird, dass die Investmentfondskenntnisse in hohem Maße mit aktuellen Qualifikationsanforderungen korrespondieren. Der Investmentfondsbereich findet sich auch da wieder, wo Stelleninhaber zum Zeitpunkt der Einstellung noch Qualifikationsdefizite aufweisen. Auch hier werden Qualifikationserfordernisse durch diese Untersuchung belegt.⁶

Kundenorientierung und Beruflichkeit

Aktuelle Studien verdeutlichen, dass die zukünftigen beruflichen Qualifikationsanforderungen im Finanzdienstleistungsbereich sowohl hochspezialisierte Experten als auch Generalisten erfordern. Zukünftiger Arbeitsinhalt und -schwerpunkt der Beschäftigten sind die Kundenbetreuung und die Kundenberatung. Die Befähigung zum Umgang mit Kunden und das Verhandlungsgeschick sind entscheidende Kenntnisse und Fertigkeiten künftiger Finanzdienstleister.⁷ Diese Forschungsergebnisse decken sich mit der BIBB/IAB-Befragung, in denen die Beschäftigten ebenfalls Beratungs-

tätigkeiten als wichtige Bestandteile ihrer derzeitigen und zukünftigen beruflichen Anforderungen nennen.⁸

Der aufgezeigte reale Qualifikations- und Beschäftigungsbedarf im administrativen Bereich des Finanzdienstleistungssektors und die Forschungsergebnisse zu zukünftigen Qualifikationsanforderungen weisen damit entscheidende Differenzen auf. Möglicherweise waren die Untersuchungen zu eng auf den expandierenden Bereich der Kundenberatungsanforderungen gerichtet, so dass die Qualifikationsanforderungen im administrativen Bereich nicht deutlich fokussiert wurden. Neue Forschungen sind daher durchaus relevant. Zumal der neue Beruf für jene Ausbildungschancen und Beschäftigungsperspektiven im Finanzdienstleistungsbereich bietet, die eher mit der Abwicklung von analytischen und strategischen Geschäftsprozessen, und nicht im direkten Kundenbezug, beschäftigt sind.

Zwar sind die zukünftigen Tätigkeiten der Investmentfondskaufleute nicht auf den direkten Kundenbezug ausgerichtet, dennoch hat Kundenorientierung einen hohen Stellenwert für künftiges berufliches Handeln. Kundenorientiertes Berufshandeln impliziert dabei nicht nur den direkten Umgang mit dem Kunden, sondern soll „den gesamten Prozess einer Dienstleistung von der Angebotserstellung und Planung bis zur Übergabe an den Kunden einschließlich seiner nachfolgenden Betreuung – und nicht nur die Phase der Beratung und des Verkaufs –“⁹ umfassen. Dieser Prämisse folgend, wird kundenorientierte Kommunikation als wichtiger Bestandteil der (kaufmännischen) Ausbildung vermittelt. Die unterschiedlichen Facetten des beruflichen Profils verdeutlichen, dass es sich um einen zukunftsorientierten und anspruchsvollen Beruf handelt. Neben den kaufmännischen Inhalten, die unter den Berufsbildpositionen „Der Ausbildungsbetrieb, Kommunikation und Kooperation, Marketing und Vertrieb“ subsumiert werden, liegen die spezifischen, fachlichen, beruflichen Ausformungen auf den Schwerpunkten Fondsbezogenes Rechnungswesen, Investmentprozess und Depotgeschäft (vgl. § 3 Ausbildungsberufsbild, S. 48).

Mit diesem Profil wurde ein weiterer Ausbildungsberuf für die Finanzdienstleistungsbranche geschaffen, der in den kaufmännischen Grundlagen mit denen der Bank- und Versicherungsausbildung vergleichbar ist.

Abgrenzung zur Bankausbildung

Investmentfondskaufleute sollen den gesamten Investmentprozess begleiten und dem Fondsmanagement „assistieren“. Unter Berücksichtigung rechtlicher Vorschriften wird für die Anleger der Prozess der Risikostreuung in Form von Aktien, Wertpapieren und Immobilien organisiert.

Es gibt zwei wesentliche Unterscheidungen zur Bankausbildung. Während die Bankausbildung neben dem Anlagegeschäft auch das Kreditgeschäft zum Gegenstand hat, liegt der berufliche Schwerpunkt der Investmentfondskaufleute im Anlagegeschäft. Eine weitere Unterscheidung liegt darin, dass Bankkaufleute immer mehr im direkten Kundenkontakt stehen, während die Investmentfondskaufleute im qualifizierten Back-office-Bereich arbeiten.

Investmentprozess als Leitbild und bedeutsame berufsspezifische Qualifikationen

Nach Übereinkunft der an der Berufsbildung beteiligten Gruppen sollen die Berufe gemäß dem Berufsbildungsgesetz künftig am Geschäftsprozess orientiert sein. Im Falle der Beruflichkeit der Investmentfondskaufleute verständigten sich die Beteiligten auf den Ablauf eines (idealtypischen) Investmentprozesses. Danach wirken Investmentfondskaufleute bei der Erstellung von Fundamentalanalysen zur Vorbereitung von Investmententscheidungen mit. Diese folgen zunächst globalen Gesichtspunkten und werden dann auf länder-, branchen- und unternehmensspezifische Aspekte heruntergebrochen. Daraus lassen sich dann Schlussfolgerungen für die Fondsauflegung unter Berücksichtigung der Vertriebswege und des Marketings ziehen.

Erläuterungen zu einigen berufsspezifischen Qualifikationen des neuen Berufes:

- Das Ausbildungsprofil beinhaltet die spezialisierte Form des Rechnungswesens, das in die Berufsbildposition des fondsbezogenen Rechnungswesens einfließt. Mit der Anwendung guter mathematischer und analytischer Kenntnisse sollen wirtschaftspolitische Entwicklungen beobachtet und Entscheidungen für das Fondsmanagement vorbereitet werden. Die Entwicklungen werden exemplarisch an inländischen Märkten und Fonds beobachtet, jedoch mit dem Ziel, das erworbene Wissen auf internationale Märkte und Fonds übertragen zu können.
- Für die Tätigkeit der Investmentkaufleute ist die Nutzung von Informations- und Kommunikationssystemen (IuK) von großer Bedeutung. Sie wird daher während der gesamten Ausbildungszeit vermittelt. IuK-Techniken

sind ständiges Arbeitsmittel, sei es im Rahmen der Verarbeitung von Geschäftsvorfällen, dem internen und externen Berichts- und Meldewesen, als Analyseinstrument von Unternehmen, Wertpapieren und Märkten, bei Marketingmaßnahmen und der Pflege von Vertriebskanälen.

- Die Idee des Investments stammt aus dem angelsächsischen Raum, daher wurde eine Reihe von eindeutig definierten Fachbegriffen wie Fondsreporting und Compliance übernommen. Englisch wurde zur üblichen Verkehrssprache in der Branche. Auszubildende müssen daher im Betrieb fremdsprachige Fachbegriffe anwenden und Auskünfte in einer fremden Sprache erteilen und einholen können. Die Fremdsprachenvermittlung ist gleichzeitig Teil der berufsfachlichen Inhalte der Berufsschule.
- Insiderrecht und Compliance wurden aufgrund der besonderen Bedeutung für die Auszubildenden und Beschäftigten in der Investmentbranche unter die Berufsbildposition „Der Ausbildungsbetrieb“ subsumiert. Compliance deckt alle Bemühungen ab, ein ordnungsgemäßes Verhalten der Mitarbeiter/-innen durchzusetzen. Dies kann neben gesetzlichen Vorschriften auch ethische Normen umfassen. Hierzu gibt es in Unternehmen Richtlinien und Überwachungsmechanismen, wie zu „Mitarbeiter-Geschäften“. Durch interne Kontrollsysteme wird bspw. sichergestellt, dass Mitarbeiter keine Insidergeschäfte tätigen. Auch die Abschottung einzelner Unternehmen voneinander zur Verminderung von Interessenkonflikten gehört dazu. Die rechtlichen Grundlagen finden sich insbesondere im Gesetz über den Wertpapierhandel (WpHG).¹⁰
- Unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit haben sich die Sachverständigen des Bundes und der Länder u. a. auch auf die Aufnahme von Ethikfonds in die Ausbildungsordnung und den Rahmenlehrplan der KMK geeinigt. Danach sollen die Einflüsse von wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen, ökologischen und ethischen Fonds auf die Produktgestaltung und -pflege hinterfragt werden. Schon heute bieten regenerative Energien und ökologische Lebensmittel ein Wachstumspotenzial. Zwar beträgt das Gesamtvolumen dieser Fonds derzeit erst 3 Prozent, doch sind nach diesen Kriterien geschätzt ca. 2,41 Mrd. € in deutschen Fonds ausgerichtet.¹¹

§ 3

Ausbildungsberufsbild

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

- | | |
|--|--|
| 1. Der Ausbildungsbetrieb | 3. Marketing und Vertrieb |
| 1.1 Stellung, Rechtsform und Struktur | 3.1 Absatzmärkte, Zielgruppen, Vertriebskanäle |
| 1.2 Berufsbildung und Personalwirtschaft | 3.2 Marketinginstrumente |
| 1.3 Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit | 3.3 Anlegerschutz im Vertrieb; |
| 1.4 Umweltschutz | 4. Kaufmännische Steuerung und Kontrolle, |
| 1.5 Insiderrecht, Compliance; | Fondsbezogenes Rechnungswesen |
| 2. Kommunikation und Kooperation | 4.1 Betriebliches Rechnungswesen |
| 2.1 Informations- und Kommunikationssysteme, Datenschutz und Datensicherheit | 4.2 Fondsbezogenes Rechnungswesen |
| 2.2 Arbeitsorganisation | 4.3 Wertentwicklungsberechnung |
| 2.3 Kooperation und kundenorientierte Kommunikation | 4.4 Fondsreporting und -controlling; |
| 2.4 Anwendung einer Fremdsprache bei Fachaufgaben; | 5. Investmentprozess |
| | 5.1 Analysen zur Vorbereitung von Kauf- und Verkaufsentscheidungen |
| | 5.2 Auflegung und Verwaltung von Fonds |
| | 5.3 Handel und Abwicklung; |
| | 6. Depotgeschäft |
| | 6.1 Depotführung |
| | 6.2 Verwahrung und Verwaltung von Fondsanteilen; Zahlungsverkehr |
| | 6.3 Meldewesen und Statistik |

KMK-Rahmenlehrplan – gelungene Lernfeldabstimmung

In enger Abstimmung mit den Sachverständigen des Bundes wurde der KMK-Rahmenlehrplan für die Investmentfondskaufleute erstellt. Die Ländersachverständigen erarbeiteten zwölf Lernfelder (vgl. Übersicht).

Der Lehrplan ist ebenfalls an Geschäftsprozessen orientiert. Didaktisch geht er von einem spiralförmigen Aufbau aus. Zu Beginn der schulischen Ausbildung werden die Grund-

züge des Wertpapiergeschäfts und der Depotkontenführung vermittelt. In der ersten Vertiefungsphase erfolgt dann das Abrechnen und Buchen des Wertpapierhandels. Eine weitere Vertiefungsphase dient der Vermittlung, der Absicherung und Besonderheiten von Fonds, zu denen auch Buchung, Fondsreporting und Wertmaßstäbe gehören. Am Ende der Ausbildung werden Fertigkeiten und Kenntnisse zum Fondsmanagement vermittelt. Dazu gehören insbesondere Unternehmens- und Länderresearch, Marktkennntnisse, Kennzifferbeurteilung unter Berücksichtigung von betriebswirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen Kenntnissen. Einvernehmlich wurde auch die Lernortabstimmung bezüglich der Vermittlung der Bearbeitungsvorgänge bei Immobilien-Sondervermögen vorgenommen. Nicht alle Kapitalanlagegesellschaften verfügen über Immobilien-Sondervermögen. Ausgehend vom Anlagespektrum gehören Immobilienfonds zum Aufgabenbereich der Investmentfondskaufleute und wurden deshalb inhaltlich beiden Lernorten zugeordnet. Die Berufsschule hat dabei eine besondere Aufgabe in der Grundlagenvermittlung übernommen. Die Auszubildenden sollen u. a. die Immobilienmärkte des Inlands vergleichen und besondere rechtliche Anlagevorschriften beachten. „Sie bereiten die Vermögens-, Ertrags- und Ertragsausgleichsrechnung des Immobilienfonds vor, um eine tägliche Anteilswertberechnung nach dem Ertragswertverfahren vorzunehmen.“¹² Es steht zu vermuten, dass dieser Bereich an Bedeutung im Anlagegeschäft zunehmen wird.

Ausblick

In der Regel werden Investmentfondskaufleute bei Kapitalanlagegesellschaften bzw. Investmentgesellschaften ausgebildet und dort im Bereich Depotgeschäft, Fondsmanagement und Analyse, Fondsbuchhaltung und Fondscontrolling tätig sein. Darüber hinaus können sie auch bei Banken, Sparkassen und in Versicherungen ausgebildet und beschäftigt werden. Die Sozialparteien gehen davon aus, dass die Ausbildung zunächst vorwiegend an den Finanzstand-

Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Investmentfondskaufmann/-frau

Lernfelder	Zeitrhythmus		
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Nr.			
1 An Ausbildung und Arbeitswelt orientieren	80		
2 Fondsinhalte beurteilen und auswählen	80		
3 Marktorientierte Geschäftsprozesse einer Kapitalanlagegesellschaft erfassen	80		
4 Investmentfondskunden beraten und betreuen	80		
5 Fondsbewegungen auf verschiedenen Märkten ausführen		80	
6 Besondere Fondsbewegungen erfassen, dokumentieren und analysieren		80	
7 Fondsentwicklung zielgruppenorientiert aufbereiten		60	
8 Einflüsse der Ordnungspolitik auf Anlageentscheidungen analysieren		60	
9 Einflüsse der Wirtschaftspolitik auf Anlageentscheidungen analysieren			80
10 Unternehmen und ihr Umfeld unter Anlagegesichtspunkten analysieren			80
11 Bei Wertpapierfondsauflegungen mitwirken			80
12 Immobilienfonds anbieten, verwalten und kontrollieren			40
Summe (insgesamt...) 880	320	280	280

orten Rhein/Main-Gebiet, Rheinland und Region München erfolgen wird. Das mittelfristige Ausbildungsziel sind 300 neue Ausbildungsplätze. Schon jetzt zeichnet sich aber über diese regionalen Schwerpunkte hinaus bundesweit ein großes Interesse an dem neuen Ausbildungsberuf ab. Alle Beteiligten des Verfahrens haben daher ihr Bemühen bekundet, möglichst schnell die regionalen Ausbildungsangebote und Ausbildungskapazitäten zu verbreitern.

Ein wichtiges Element des neuen Ausbildungsberufes sind seine Weiterqualifizierungsmöglichkeiten. Neben den betrieblichen Weiterbildungsangeboten haben die Sozialpartner bereits die Entwicklung einer Fortbildungsregelung zum/zur Investmentfachwirt/Investmentfachwirtin angedacht. Trotz der Talfahrt an den Aktienbörsen und der aktuell schwierigen Situation im Finanzsektor bleibt das Fondsgeschäft wegen seiner differenzierten Anlageformen bedeutungsvoll. Ob die aktuelle Entwicklung Auswirkungen auf die Implementierung des neuen Berufes haben wird, bleibt abzuwarten. ■

Anmerkungen

1 Vgl. Gerke, W. u. a.: Beschäftigungsperspektiven im Finanzsektor, ZEW Wirtschaftsanalysen Band 58, Baden-Baden 2001

2 Vgl. Hall, A.: Neue Erwerbsberufe: Tätigkeitsschwerpunkte und Qualifikationsanforderungen in BIBBforschung 1/2001

3 Vgl. Raab, W. (BVI-Abteilungsleiter): Braucht die Investmentbranche neue Berufe? Auf der CD-ROM: Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses 2002.

4 Vgl. Kupfer, U. (ver.di Bundesverwaltung): Investmentfonds-

kaufleute, ein neues Berufsbild in der Finanzbranche. CD-ROM: Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses 2002.

5 Vgl. Hall, A.: A. a. O.

6 Vgl. Hall, A.: Qualifikationsanforderungen der Betriebe an neue Mitarbeiter/-innen im Bereich Finanzdienstleistungen, unv. 2003.

7 Vgl. Scholz, Ch.; Herz, B.: Qualifikation 2007, Neue Berufsbilder und Qualifikationen für Banken, Handelsunternehmen und Versicherungen, München-Mering 1998, S. 76 ff.

8 Vgl. Hall, A.: Bank- und Versicherungskaufleute: Qualifikationen und berufliche Anforderungen. In: Jansen, R. (Hrsg.): Arbeitswelt im Wandel, Weitere Ergebnisse aus der BIBB/IAB Erhebung 1998/99 zur Qualifikations- und Erwerbssituation in Deutschland (Hrsg. BIBB) Bielefeld 2002, S. 117–143

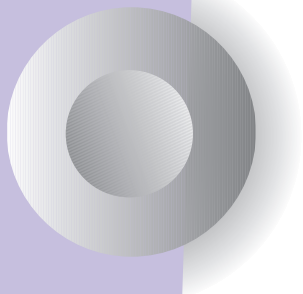
9 Herkner, V.; Pahl, J.: Kundenorientierung beim beruflichen Lernen. In: Berufsbildung, 55. Jg., 2001, Heft 69, S. 3 ff.

10 Das Wertpapierhandelsgesetz dient zur Umsetzung einiger

EWG-Richtlinien des Rats der Europäischen Gemeinschaft.

11 Fonds-Magazin – Der Markt für Fonds vom 26. 4. 2002. So wirbt z. B. eine Großbank unter dem Motto: „Symbiose aus Rendite und gutem Gefühl!“ mit bestimmten Ausschlusskriterien wie Herstellung von Kriegswaffen, Atomenergie, Einsatz von Kinderarbeit, Anwendung der Todesstrafe, Autoritäres Regime usw. für Ethikfonds.

12 Lernfeld 12: Immobilienfonds anbieten, verwalten und kontrollieren.



„innovelle-bs“ – ein bundesweites Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung

REINHARD SCHULZ, PETRA HAARS, ANNETTE KREUTER,
UWE KRÖNING, AXEL STAUDTE

Wie sollte eine innovative hochwertige Aus- und Fortbildung von Berufsschullehrern/-innen heute und zukünftig aussehen? Und wie kann ein Transfer effektiv gestaltet werden, damit diese Innovationen tatsächlich an die beruflichen Schulen, Studienseminare/Landesinstitute und Universitäten gelangen?

Das dritte Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zur Berufsbildung „innovelle-bs“ (Innovative Konzepte der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen) will auf diese Frage Antworten geben und der Politik entsprechende Maßnahmen vorschlagen. Ein Programmträgerteam berät und evaluiert dazu 28 BLK-Modellversuche in zwölf Bundesländern.

Der Beitrag liefert Daten und Fakten rund um das Programm, informiert über die „innovelle-bs“-Ziele, die wesentlichen Arbeitsfelder und innovativen Ansätze der Modellversuche und erläutert die Funktion des Programmträgers.

Kontakt und Beratung:

„innovelle“-Website: www.innovelle-bs.de
 Programmträger: IPTS – Landesseminar für berufsbildende Schulen, Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen
 Leitung: StD Reinhard Schulz, Tel. 0431 5403260, innovelle-schulz@ipts.de
 Wiss. Beratung: Prof. Dr. Hermann G. Ebner, Univ. Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaften I, Wirtschaftspädagogik, Schloss Ehrenhof Ost, 68131 Mannheim, Tel. 0631 1812197, hgebner@bwl.uni-mannheim.de

Das BLK-Programm „innovelle-bs“

Die Aus- und Fortbildung der Berufsschullehrer/-innen ist aus den unterschiedlichsten Gründen reformbedürftig. Darüber sind sich inzwischen alle einig. Der drohende Lehrermangel durch viel zu geringe Studentenzahlen in den grundständigen Studiengängen und der gleichzeitige Ansturm von Seiten- und Quereinsteigern auf die Kultusministerien und Studienseminare in Deutschland rufen nach neuen zeitgemäßen und qualitativ wettbewerbsfähigen Konzepten in Deutschland und im europäischen Raum für das Referendariat und in der neu zu gestaltenden Berufseingangsphase. Argumentative Unterstützung erhält dieses Berufsbildungsprogramm derzeit überall.

Auftraggeber für „innovelle-bs“ ist die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Das Programm ist am 1. 2. 2001 gestartet und endet am 31. 12. 2005. Innovelle-bs wird mit 12,3 Millionen EURO anteilig vom BMBF und den beteiligten Ländern finanziert. Mit 28 Modellversuchen (acht Verbünde, elf Einzelmodellversuche) aus zwölf Bundesländern stellt dieses BLK-Programm derzeit das größte Programm in der Berufsbildung dar und verdeutlicht damit sowohl das große Interesse im Bildungswesen an einer innovativen Aus- und Fortbildung von Berufsschullehrern/-innen als auch den Handlungsbedarf in diesem Feld. Träger der Modellversuche sind Berufsbildende Schulen (8), Landesinstitute, Studienseminare und Fortbildungsinstitute (18) sowie Universitäten (2).

„innovelle-bs“-Ziele – oder „Wo soll es hingehen“?

Das Programm arbeitet an in einem Gutachten¹ zusammengetragenen Untersuchungsfeldern – mit dem Ziel einer anforderungsgerechten, innovativen und effektiven Lehrerbildung.

Die wesentlichen Zielvorstellungen sind:

- *Seiteneinsteiger/-innen* werden so rekrutiert, ausgebildet und eingesetzt, dass sie die Aufgaben mit vergleichbarer Professionalität ausüben wie grundständig qualifizierte Lehrkräfte.
- Der *Vorbereitungsdienst* folgt inhaltlich, methodisch und organisatorisch der Maxime erhöhter Eigenverantwortung; er stellt sich durch Evaluation einem permanenten Prozess der Qualitätsentwicklung und tritt in vielfältige Kooperationsbeziehungen zu vor- und nachgelagerten Partnern der Lehrerbildung.
- Die *Berufseingangsphase* bietet den jungen Lehrkräften die Unterstützung und Kommunikation an, die für einen positiven berufsbiografischen Erfahrungs- und Kompetenzaufbau zuträglich sind.
- Durch einen permanenten Wissenstransfer zwischen Schule, Wissenschaft und Berufspraxis wird die fachliche und pädagogische Kompetenz von Lehrkräften

„innovelle-bs“-Arbeitsfeld	Modellversuch
Seiten- und Quereinsteiger	Else (Baden-Württemberg): Erwerb der Lehrbefähigung für Seiteneinsteiger mit Universitäts- und Fachhochschulabschlüssen und nach dem Studium erworbener mehrjähriger Berufserfahrung SQB (Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg): Qualifizierung von Seiteneinsteigern zu Berufsschullehrern/-innen Fit (Hessen): Flexibilisierung, Individualisierung und Teamentwicklung in einer integrativen lernfeldorientierten Lehrerausbildung für berufliche Schulen Programmelement Hamburg: Entwicklung und Erprobung einer schulinternen Kooperationsplattform
Referendariat	Culik (Niedersachsen, Hamburg): Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsfachschulklassen für Industriekaufleute Fit (Hessen): Flexibilisierung, Individualisierung und Teamentwicklung in einer integrativen lernfeldorientierten Lehrerausbildung für berufliche Schulen KoLeGe (Niedersachsen): Kooperative Lehrerfortbildung – Gesundheitsfördernde berufsbildende Schulen Mof@bs (Niedersachsen, Hamburg): Modellversuch zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer integrierten Konzeption zur Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Fachpraxis an berufsbildenden Schulen NEBAL (Rheinland-Pfalz, Thüringen): Qualifizierung für die Umsetzung virtueller Lehr- und Lernkonzepte durch selbst gesteuertes Lernen in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung SOLAB (Bremen): Selbstorganisation als Gestaltungsprinzip der Lehrerausbildung in der 2. Phase Ubs (Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein): Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen
Berufseingangsphase	BEPHA (Hamburg): Die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an beruflichen Schulen in Hamburg PeBe (Hessen): Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase im Hinblick auf eine Modernisierung der beruflichen Bildung ProAKzEnt (Thüringen, Niedersachsen): Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase durch Aufbau von Kooperationsstrukturen zusammenwirkend mit der Entwicklung flexibler fächerübergreifender Lernwelten Ubs (Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein): Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen
Berufsausübungsphase und -abschlussphase	Culik (Niedersachsen, Hamburg): Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsfachschulklassen für Industriekaufleute KoLeGe (Niedersachsen): Kooperative Lehrerfortbildung – Gesundheitsfördernde berufsbildende Schulen LeDiWi (Bremen, Hessen): Lehrerfortbildung als Dienstleistungs- und Wissensmanagement Lido (Niedersachsen): Lernorte im Dialog – Modellversuch zur integrierten Fort- und Weiterbildung für das pädagogische Fachpersonal in der schulischen Berufsvorbereitung und der außerbetrieblichen Berufsausbildung Multilehrbau (Berlin): Marktnahe, netz- und multimedialgestützte Bildungsprozesse in der Lehrerfortbildung für zukunftsorientierte Beschäftigungsfelder in der Gebäudewirtschaft unter Einbeziehung des schulischen Baukörpers als Lehrkörper NEBAL (Rheinland-Pfalz, Thüringen): Qualifizierung für die Umsetzung virtueller Lehr- und Lernkonzepte durch selbst gesteuertes Lernen in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung Schu-Qua (Hamburg): Schulgenaue Qualifizierung: Attraktivität und Qualität von Lehrerweiterbildung durch Selbstbestimmung, Interaktion und Nachfrageorientierung Ubs (Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein): Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen
Lehrerbildung für regionale Berufsbildungszentren	AQUA (Bayern): Adressatenbezogene Qualifizierung: Qualitätssicherung und Attraktivitätssteigerung des Lehrberufs an beruflichen Schulen Culik (Niedersachsen, Hamburg): Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsfachschulklassen für Industriekaufleute LeDiWi (Bremen, Hessen): Lehrerfortbildung als Dienstleistungs- und Wissensmanagement teamA (Baden-Württemberg): Berufliche Schule auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren – Entwicklung und Realisierung eines Qualifizierungssystems zum Aufbau teamorientierter Arbeitsstrukturen im Rahmen organisationalen Lernens Ubs (Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein): Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen der Länder Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein
Multimedia	Culik (Niedersachsen, Hamburg): Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsfachschulklassen für Industriekaufleute KoLA (Berlin, Niedersachsen): Kooperative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden (systematische Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte in der 2. und 3. Phase durch netzunterstützte Selbstqualifizierung) Mof@bs (Niedersachsen, Hamburg): Modellversuch zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer integrierten Konzeption zur Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Fachpraxis an berufsbildenden Schulen Multilehrbau (Berlin): Marktnahe, netz- und multimedialgestützte Bildungsprozesse in der Lehrerfortbildung für zukunftsorientierte Beschäftigungsfelder in der Gebäudewirtschaft unter Einbeziehung des schulischen Baukörpers als Lehrkörper NEBAL (Rheinland-Pfalz, Thüringen): Qualifizierung für die Umsetzung virtueller Lehr- und Lernkonzepte durch selbst gesteuertes Lernen in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung
Aus- und Fortbildung von Fachlehrer/-innen	Fit (Hessen): Flexibilisierung, Individualisierung und Teamentwicklung in einer integrativen lernfeldorientierten Lehrerausbildung für berufliche Schulen Lido (Niedersachsen): Lernorte im Dialog – Modellversuch zur integrierten Fort- und Weiterbildung für das pädagogische Fachpersonal in der schulischen Berufsvorbereitung und der außerbetrieblichen Berufsausbildung Mof@bs (Niedersachsen, Hamburg): Modellversuch zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer integrierten Konzeption zur Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Fachpraxis an berufsbildenden Schulen NEBAL (Rheinland-Pfalz, Thüringen): Qualifizierung für die Umsetzung virtueller Lehr- und Lernkonzepte durch selbst gesteuertes Lernen in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung

gewährleistet. Der Transfer ist so organisiert, dass sowohl nachfrage- als auch angebotsinitiierte *Fortbildungen* in wechselseitiger Kooperation realisiert werden. Dies findet in der jeweils angemessenen und kostengünstigsten Form statt: in traditionellen Kursen, in Fernlehrgängen mit unterschiedlichen Medien, in schulinterner Form u. v. m.

- *Multimediale Instrumente* gehören zum alltäglichen Repertoire von Berufsschullehrern/-innen. Sie besitzen die Fähigkeit, diese nach pädagogischen Gesichtspunkten auszuwählen und einzusetzen, an ihrer Herstellung bzw. Gestaltung mitzuwirken und sie für die eigene Fortbildung zu nutzen.
- Lehrkräfte werden nur dann in Funktionen der Leitung sowie der Lehrerbildung berufen, wenn sie für ihre neuen Aufgaben an systematisch angelegten Qualifizierungsprogrammen mit Erfolg teilgenommen haben. Konzepte dazu liegen vor und werden im Rahmen langfristig angelegter *Personalentwicklung* genutzt.

- *Lehrerbildner* verstehen ihre Rolle als Berater und Unterstützer von weit gehend selbst gesteuerten Lernprozessen der ihnen anvertrauten Referendare/-innen. Ihre Kompetenzen liegen sowohl im Fachlichen (Unterrichtsgestaltung, Schulgestaltung) als auch in der Team- und Persönlichkeitsentwicklung.
- Lehrerbildungsinstitutionen des beruflichen Schulwesens befinden sich in einem ständigen *Dialog mit nationalen und internationalen Partnern*. Daraus erwächst eine selbstverständliche Bereitschaft, die eigene Arbeit kritisch-experimentell zu reflektieren und kooperativ zu moderieren, um neuen Anforderungen schnell gerecht zu werden.



Abbildung 1

Die Modellversuche des BLK-Programms „innovelle-bs“ im bundesweiten Überblick

Bayern (1), Baden-Württemberg (2), Berlin (2), Brandenburg (1), Bremen (2), Hamburg (5), Hessen (3), Niedersachsen (7), Nordrhein-Westfalen (-), Mecklenburg-Vorpommern (1), Rheinland-Pfalz (1), Sachsen (-), Sachsen-Anhalt (-), Saarland (-), Schleswig-Holstein (1), Thüringen (2)

Die Arbeitsfelder der Modellversuche

Die zu den verschiedenen Untersuchungsfeldern eingereichten und genehmigten 28 Modellversuche wurden zu sieben „Arbeitsfeldern“ gebündelt (vgl. Übersicht S. 51):

- Seiten- und Quereinsteiger,
- Referendariat,
- Berufseingangsphase,
- Berufsausübungs- und -abschlussphase,
- Aus- und Fortbildung von Fachlehrern/-innen,
- Multimedia,
- Lehrerbildung für regionale Berufsbildungszentren.

Detailliertere Informationen zu den einzelnen Modellversuchen bietet die jeweilige Website der Modellversuche. (vgl. [www.innovelle-bs/die Modellversuche](http://www.innovelle-bs/die-Modellversuche))

Funktion, Stand und Arbeitsschwerpunkte des Programmträgers in der Prozesskette

Zur besseren Steuerung und Evaluation der vielen Modellversuche zu einem Themenschwerpunkt wurde von Seiten der BLK ein Programmträger installiert, der im Rahmen der Prozesskette (vgl. Abb. 3), die die Modellversuche zusammen mit dem Programmträger durchlaufen, vielfältige Aufgaben wahrzunehmen hat: Beratung der Antragsteller, Begutachtung der eingereichten Anträge, Abschließen schriftlich fixierter Zielvereinbarungen zu Beginn des Modellversuches, Gestaltung und Evaluation der Berichte und des Transfers, Evaluation des Gesamtprogramms, Durchführung von Fachtagungen und Workshops, Öffentlichkeitsarbeit für das Programm sowie – eine der wichtigsten Aufgabenstellungen – die Erarbeitung konkreter Umsetzungsvorschläge aus den Programmergebnissen für die Politik.

Transfer – ein elementarer Bestandteil von Modellversuchsarbeit

Damit die innovativen Ergebnisse tatsächlich an Schulen sowie Studien- und Landesseminare gelangen, legt der Programmträger großen Wert auf den Transfer. So mussten die Modellversuchsträger bereits bei der Antragstellung ein erstes Transferkonzept vorlegen. Entsprechend dem Arbeitsplan für alle Modellversuche in „innovelle-bs“ soll das letzte halbe Jahr der Arbeit schwerpunktmäßig dem externen Transfer dienen. Es wird daher im 2. Jahr ein konkretes und weiter ausdifferenziertes Transferdesign insbesondere für den bundesweiten Transfer erwartet (vgl. Abb.4). Denn erst wenn die Ergebnisse und Produkte eines Modellversuches eine weite Verbreitung finden, ist eine der wichtigsten Zielsetzungen von Modellversuchsarbeit erreicht.

Auch für den Programmträger „innovelle-bs“ ist daher der Transfer ein wichtiger Arbeitsschwerpunkt. Durch ein

Abbildung 2 Die Prozesskette in „innovelle-bs“

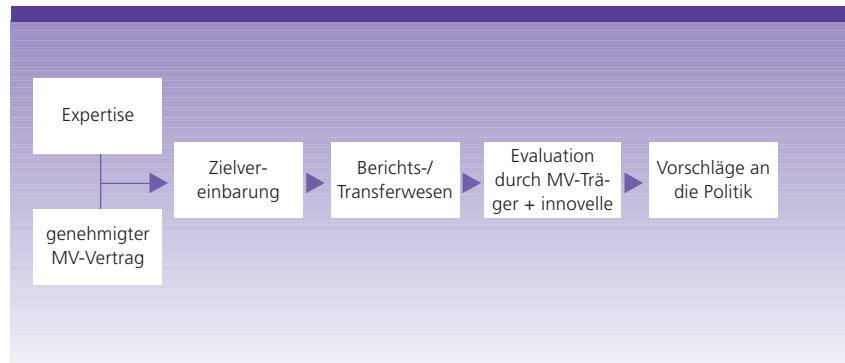
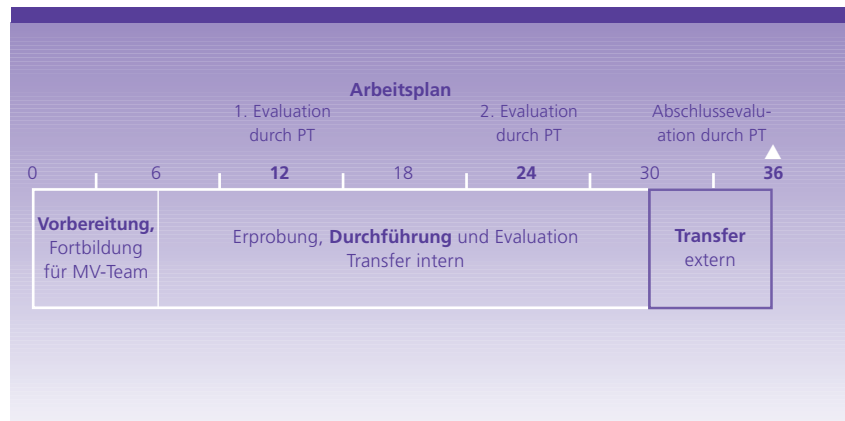


Abbildung 3 Arbeitsplan der Modellversuche in „innovelle-bs“

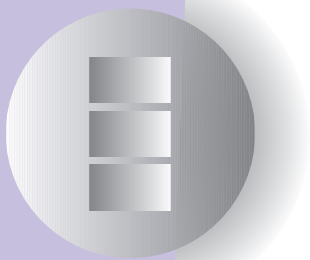


Transferkonzept sowie eine konkretisierte Umsetzungsmatrix sollen die Modellversuche in ihrer Transferarbeit unterstützt werden. Eine breite Öffentlichkeitsarbeit (Internet, Newsletter, Vorträge, breite Streuung von Flyern, ...) sowie Veranstaltungen wie die 1. Fachtagung 2002 in Kiel und die 2. Fachtagung 2003 in Mannheim sind weitere wichtige Transferbausteine.² Eine weitere Fachtagung wird im September in Kiel stattfinden.

Generell werden vom Programmträger die europäischen Entwicklungen interessiert verfolgt, so auch die möglichen Auswirkungen der „Bologna-Erklärung“ über zukünftige generelle Veränderungen in allen Phasen der Lehrerbildung durch Bachelor- und Master-Abschlüsse. Vor diesem Hintergrund will „innovelle-bs“ mit innovativen Anregungen zur Weiterentwicklung von Qualitätsstandards für die Berufsschullehrerbildung beitragen. ■

Anmerkungen

- ¹ Gutachten für die Bund-Länder-Kommission im Auftrag des BMBF. In Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2001, Heft 90 (download www.innovelle-bs)
- ² Ausführliche Dokumentation auf der Homepage www.innovelle-bs.de



Bericht über die Sitzung 1/2003 des Hauptausschusses am 18. März 2003 in Berlin

GUNTHER SPILLNER

Mit Berlin als Sitzungsort tagte der Hauptausschuss zum ersten Mal seit dem Umzug des Bundesinstituts für Berufsbildung nach Bonn wieder in der deutschen Hauptstadt. Anlass war der Besuch der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn MdB, die zu der aktuellen Ausbildungsplatzsituation Stellung nahm, die Ausbildungsplatzoffensive der Bundesregierung erläuterte und fünf Schwerpunkte der Reformvorhaben in der laufenden Legislaturperiode vorstellte.

Angesichts der schwierigen aktuellen Ausbildungsplatzsituation forderte die Ministerin die Betriebe mit Nachdruck auf, ihre Verantwortung – schon im Eigeninteresse – zu übernehmen und das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen deutlich zu erhöhen, da anderenfalls die duale Ausbildung insgesamt gefährdet sei; Ausbildungschancen dürften nicht von konjunkturellen Schwankungen abhängen. Für die Stabilität der dualen Berufsausbildung sei unverzichtbar, „dass jedem Jugendlichen, der betrieblich ausgebildet werden will und dies auch kann, ein betrieblicher Ausbildungsplatz angeboten wird“. Die Bundesregierung werde aktiv zur Verbesserung des Ausbildungsplatzangebots eine umfassende Ausbildungsplatzoffensive starten und in enger Abstimmung mit den Sozialparteiern und den örtlich und sachlich Zuständigen umsetzen. Dazu gehören u. a. regionale Branchenkampagnen zur Mobilisierung von Betrieben, die bisher nicht ausbilden, ein neues Programm zur Strukturverbesserung der Ausbildung in Problemregionen, eine betriebsnähere Ausgestaltung der öffentlichen Ausbildungsplatzförderung und die Verknüpfung der bereits laufenden Programme mit der regionalen Struktur- und Innovationsförderung.

Ministerin Bulmahn erläuterte im weiteren Verlauf folgende fünf Schwerpunkte der Reformvorhaben der Bundesregierung:

- Durchlässige Wege für berufliche Entwicklungen
- Beschäftigungschancen für Jugendliche – Qualifizierter Nachwuchs für die Wirtschaft
- Qualifizierung für grenzübergreifendes Wirtschaften und Arbeiten
- Qualität und Transparenz für lebensbegleitendes Lernen
- Alle Qualifikationspotenziale entwickeln und nutzen.

In der sich anschließenden Diskussion führte die Ministerin unter anderem aus, die vorhandenen Modelle der Benachteiligtenförderung müssten ausgewertet und in eine „Förderung aus einem Guss“ umgesetzt werden. Qualifizierungsbausteine seien insbesondere für Jugendliche mit gescheiterter Schulkarriere ein wichtiges Instrument zum Einstieg in die berufliche Bildung. Sie seien kein Ersatz für das Beruflichkeitsprinzip oder für die duale Ausbildung, sondern ergänzende Angebote. Ihre regional anerkannte Zertifizierung (auf Kammerbezirksebene) sei als Voraussetzung für den weiteren Berufsweg unabdingbar; eine bundesweite Zertifizierung sei nicht geplant. Bei der Weiterbildungszertifizierung habe sie den Anspruch, ein europaweit akzeptiertes Verfahren zur Anerkennung, Zertifizierung und Qualitätssicherung zu etablieren. Eine erneute Investitionsförderung des Bundes für Berufsschulen, wie in der letzten Legislaturperiode, könne nicht wiederholt werden. Mit Blick auf die Ausbildereignerprüfung würden z. Zt. im BMBF neue Möglichkeiten geprüft. Ziel müsse sein, dass bei einschlägiger fachlicher und persönlicher Qualifikation auch entsprechend ausgebildet werden dürfe.

Von Arbeitgeberseite wurde das große Eigeninteresse der Wirtschaft an einer Verbesserung der aktuellen Ausbildungsplatzsituation betont. Allerdings müssten die Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsstellenmarkt in Abhängigkeit von den Problemen „Rekordarbeitslosigkeit“, Insolvenzen und konjunktureller Abschwung gesehen und beurteilt werden. Eine wachstumsorientierte Politik führe zu mehr Beschäftigung und zu mehr Ausbildung. Keinesfalls dürften die Kosten für die Arbeitgeber weiter steigen, die Aussetzung der Arbeitgeberbeiträge zur Sozialversicherung zum 1.8.2003 sollte geprüft werden. Außerdem seien aus Sicht der Arbeitgeber Elemente zur Flexibilisierung der Ausbildungsberufe und der Ausbildungsvergütungen Erfolg versprechend.

Von Arbeitnehmerseite wurde die große Bedeutung der außerbetrieblichen Ausbildung und ihre gesicherte Förderung in Anbetracht der schwierigen Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt unterstrichen. Kürzungen der Benachteiligtenförderung im Haushalt der BA würden die Trägerschaft verunsichern und dadurch zu einer Erhöhung der Zahlen jugendlicher Arbeitsloser führen. Falls im Wege

der Freiwilligkeit die Akquirierung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze nicht erreicht werde, müsse über ein Finanzierungssystem nachgedacht werden.

Wie in jedem Jahr standen im weiteren Verlauf der Sitzung des Hauptausschusses die Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2003 und der Haushaltsplanentwurf des Bundesinstituts für das Jahr 2004 im Zentrum der Beratungen.

Der Hauptausschuss verabschiedete die Stellungnahme der Länder mit Mehrheit als seine Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2003. Diese und die Minderheitsvoten der Gruppe der Arbeitgeber und der Gruppe der Arbeitnehmer liegen als Anlage dieser Ausgabe der BWP bei und sind als Pressemitteilung 9/2003 des Bundesinstituts veröffentlicht worden.

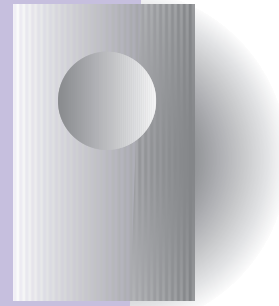
Der Hauptausschuss stellte nach § 14 Abs. 1 des Berufsbildungsförderungsgesetzes den Haushaltsplan des Instituts für das Haushaltsjahr 2004 in Einnahmen und Ausgaben mit 58.770 T € – unter dem üblichen Haushaltsvorbehalt des Bundes – abschließend fest und nahm die Mittelfristige Finanzplanung 2004–2007 ohne Aussprache zur Kenntnis. Er beschloss das überarbeitete Mittelfristige Forschungsprogramm in der vorgelegten Fassung und nahm das Forschungsprojekt 2.5.101 „Wege und Instrumente zur Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung bei schwieriger Wirtschaftslage: ihre Wirksamkeit aus der Sicht der Betriebe“ in der vorgelegten Fassung in das Forschungsprogramm auf.

Außerdem behandelte der Hauptausschuss die Schriftlichen Mitteilungen des Generalsekretärs. Dieser informierte ergänzend über die erfreuliche Entwicklung der Zugriffe auf das Internet-Angebot des Bundesinstituts für Berufsbildung. Darüber hinaus war das Arbeitsprogramm 2003 des Bundesinstituts Gegenstand der Beratungen, das auch die Vorhabenplanung sowie die internationalen Forschungsaufträge und Projekte, die von Dritten finanziell gefördert werden, enthält. Der Generalsekretär wurde um geeignete Veröffentlichung gebeten.

Herr Woortmann, Beauftragter der Arbeitgeber, appellierte zum Schluss der Sitzung mit Nachdruck an alle Mitglieder und Teilnehmer/-innen des Hauptausschusses, die einen Arbeitgeber vertreten, darauf hinzuwirken, dass dieser Arbeitgeber im laufenden Jahr entweder, falls dies noch nicht erfolgt sei, die Ausbildung aufnehme oder die Ausbildungsleistung anhebe. In schwierigen Zeiten sei es wichtig, mit gutem Beispiel voranzugehen!

Die Vorsitzende unterstützte diesen Appell und regte an, über entsprechende Erfolge dem Hauptausschuss im Einzelnen zu berichten.

Die Vorsitzende und der Generalsekretär dankten Ingrid Reske, Beauftragter der Arbeitnehmer, die zum letzten Mal an einer Sitzung des Hauptausschusses teilnahm, für ihr Engagement und für die geleistete Arbeit und wünschten ihr alles Gute für die Zukunft. ■



E-Learning – zu dynamisch, um darüber Bücher zu schreiben?

GERT ZINKE

Multimedia in der Aus- und Weiterbildung: Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen

Martin Lang, Günter Pätzold

Deutscher Wirtschaftsdienst Köln 2002, 219 Seiten, € 19,90

„Das Buch richtet sich an Nutzer multimedialer Lernangebote sowie an betriebliches Ausbildungspersonal, das ... zu entscheiden hat, welche Standardsysteme eingeführt werden sollen, oder aber ... (das) bei der Einführung von E-Learning mitwirken soll.“ Der selbst gestellte Anspruch lautet folgerichtig ... „Antworten auf Fragen nach Konzepten multimedialer Lernumgebungen und ihrer Implementation ...“ zu geben.

In den ersten drei Kapiteln werden zunächst sehr umfangreich Grundlagen multimedialer Lernumgebungen beschrieben bis hin zur Bildschirmgestaltung. Die begriffliche Klärung und Abgrenzung zwischen netzbasiertem Lernen, Multimedia, Online-Lernen und Telelernen wird dabei nicht konsequent genug vollzogen. – Zum Beispiel muss Multimedia nicht netzbasiert und netzbasiert muss nicht Multimedia sein, schon der Titel lässt gerade diesen Eindruck entstehen. Den Begriff E-Learning haben die Autoren, abgesehen vom Glossar, nicht ins Feld geführt, was zweckdienlich gewesen wäre, um für alle erläuterten Formen elektronischen Lernens einen Oberbegriff zu finden und dann zu differenzieren.

Trotzdem hilft das Buch dem Leser, sich einen lerntheoretischen und lernpsychologischen Hintergrund zum E-Learning zu verschaffen, der durch umfangreiche Literaturangaben und Zitate fundiert ist.

Ausgehend von der anfangs zitierten Zielstellung, dass das Buch gerade für das betriebliche Ausbildungspersonal – die weiteren Ausführungen machen übrigens deutlich, dass damit auch das Personal in der Weiterbildung gemeint ist – hilfreich sein soll, stellt sich die Frage, wie dieses Personal üblicher Weise an die Planung von E-Learning-gestützten Lernen geht und welche Informationen dafür notwendig sind. Für welche Lernsituationen sind welche E-Learning-gestützten Lernformen geeignet, welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein? Eine solche „Landkarte“ oder Matrix hätte dem Buch eine für die Zielgruppe plausiblere Gliederung gegeben. Stattdessen wurde in den ersten Kapiteln eine fachsystematische Gliederung gewählt. Eine Orientierung am Planungsprozess von E-Learning erfolgt erst im fünften Kapitel. Die Autoren bleiben hier allgemein, die scheinbar auf der Hand liegende Verknüpfung mit den im Kapitel 6 vorgestellten Fallbeispielen wird nicht hergestellt. Stattdessen wird mit vielen Zitaten gearbeitet, die noch einmal die theoretische Rechtfertigung für bestimmte Planungsschritte geben.

Es wäre gut gewesen, mindestens zwei Planungsebenen zu differenzieren. Zum einen geht es um die Planung konkreter Lernumgebungen auf der Umsetzungsebene – hier ist der Meister, Ausbilder, Trainer oder Teletutor anzusprechen –, zum anderen muss in den Unternehmen aber auch ein strategischer Ansatz gefahren werden, der dazu beiträgt, personale, organisatorische und technische Voraussetzungen E-Learning-konform zu entwickeln. Abhängig von Unternehmensgröße und Organisationsstruktur sind hier möglicherweise andere Personengruppen (Personalabteilung, Geschäftsführung) anzusprechen.

Ein Kriterium, das für die betriebliche Planung von E-Learning sicherlich vorrangige Bedeutung hat, die Kosten-Nutzen-Abschätzung, wird auf weniger als einer Buchseite behandelt. Dass dies den Leser zufrieden stellt, muss bezweifelt werden.

Dass E-Learning neben der Abarbeitung von Lernprogrammen, egal ob online oder offline angeboten, auch durch die Nutzung des Internets als Informationsquelle und als Kommunikationsmittel genutzt wird und gerade damit informelles Lernen neue Chancen erfährt, wird nur in Ansätzen deutlich.

Abschließend stellt sich die Frage, ob ein Buch angesichts der rasanten Entwicklungen und der Bandbreite im E-Learning-Bereich überhaupt das geeignete Mittel ist, um Planungs- und Entscheidungshilfen zu transferieren. Eine Fortschreibung des Buchs könnte online erfolgen, die Leser könnten in Foren ihre Erfahrungen reflektieren. Andere Publikationen zum Thema E-Learning sind hier beispielgebend.

Im jetzigen Zustand gibt das Buch dem interessierten Leser einen Einstieg in ein komplexes und facettenreiches Thema. ■

Kreislaufabfallwirtschaft

MARION KRAMPE

Qualifizierung für die Kreislaufabfallwirtschaft Eine Studie im Rahmen der Projekte ReUse und RecyOccupation

Jessica Blings, Georg Spöttl, Lars Windelband
Donat Verlag Bremen 2002, 221 Seiten, € 24,80

Die steigende Anzahl privater Unternehmen, die sich bis heute dem Entsorgungs- und Recyclingmarkt zugewendet haben und nach den Bedingungen des Kreislaufwirtschafts- und Abfallgesetzes arbeiten, sehen sich grundsätzlich anderen Herausforderungen gegenübergestellt, als dies vor mehr als einem Jahrzehnt in der überwiegend kommunal organisierten Abfallwirtschaft der Fall war.

Die Recyclingbranche hat in den vergangenen zehn Jahren starke Veränderungen erfahren, die bei den Unternehmen des Sektors bis heute zur Integration neuer Geschäftsbereiche und damit zu neuen Betätigungsfeldern und zum Wachstum in Beschäftigungsfeldern ohne Ausbildungstradition im gewerblichen Bereich führt. Diese Entwicklung und die hohe Innovationsgeschwindigkeit der Abfallbehandlungs- und -verwertungsverfahren stellen zunehmende Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten.

Von Jessica Blings, Georg Spöttl und Lars Windelband wurde im Rahmen der Projekte ReUse und RecyOccupation der Qualifikationsbedarf mittels Sektoranalyse und Fallstudien untersucht. Der Schwerpunkt der Erhebungen lag auf der Auseinandersetzung mit den beruflichen Arbeitsaufgaben und dem Aufgabenwandel am Beispiel ausgewählter Betriebe und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für Einzelbetriebe und deren Beschäftigte, welche in der Veröffentlichung umfassend dargestellt werden. Auf 221 Seiten erhält der Leser eine Beschreibung der Entwicklung der Sektorstruktur, des Aufgabenwandels und der Situation von Aus- und Weiterbildung. Im Anschluss wird ein arbeitsprozessbezogenes Weiterbildungskonzept zur Stützung der Professionalisierung im Sektor vorgestellt.

Blings, Spöttl und Windelband ermittelten einen deutlichen Professionalisierungstrend, der ihrer Ansicht nach durch die Etablierung von Qualifizierungsmaßnahmen auf der gewerblichen Ebene unterstützt werden muss. Weiterbildungsmaßnahmen greifen auf dieser Ebene bisher wenig, weil sie sich vorwiegend an das Management richten. Im achten Kapitel fließen die Erkenntnisse in eine Weiterbildungskonzeption ein. Am Ende des Buches werden die grundlegenden Erkenntnisse in 14 Schlussfolgerungen zusammengefasst.

Ein Einblick in die Ausbildungssituation von fünf Recyclingunternehmen wird in den im Anhang aufgeführten Fallstudien noch anschaulich vermittelt.

Die Veröffentlichung richtet sich zum einen an Weiterbildungsanbieter sowie Personalentwickler und Weiterbildungsverantwortliche in Unternehmen der Recyclingwirtschaft und zum anderen an politische Entscheidungsträger, Berufsbildungsexperten und Experten der Branche. Sie ist aber auch als Hintergrundinformation für Ausbilder und Lehrer des neuen Umwelttechnischen Berufes „Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft“ geeignet. ■

Prüfung der Verwaltungsfachangestellten

ROLF KLEEFUSS

Die praktische Prüfung der Verwaltungsfachangestellten Praxishandbuch für Ausbilder, Lehrer, Prüfer und Prüflinge

Gerhard Ropeter

Gap-Verlag Göttingen 2002, 150 Seiten, 24 €

Der Ausbildungsberuf der Verwaltungsfachangestellten gehört zu den ca. 350 Berufen im sog. dualen System. Insgesamt werden z. Zt. bundesweit ca. 16.000 junge Leute im Beruf der Verwaltungsfachangestellten ausgebildet, hauptsächlich bei den Kommunen, in geringerer Zahl beim Bund und bei den Ländern. Zum 1. August 1999 ist der Ausbildungsberuf mittels einer modernisierten Bundesausbildungsordnung (Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur Verwaltungsfachangestellten vom 19. Mai 1999, BGBl. I, S. 1029) sowie novellierter Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder den Anforderungen einer modernen Verwaltungsarbeit entsprechend neu geordnet worden.

Nichts beeinflusst die Ausbildungspraxis mehr als die Regelungen über die Prüfung. Eines der wichtigsten Ergebnisse der Neuordnung ist deshalb die Einführung der praktischen Prüfung, die an die Stelle der traditionellen mündlichen Prüfung tritt. Sie ist in der Sommerprüfung 2002 erstmals bundesweit bei allen Prüflingen anzuwenden. Zweck ist es, die Prüfung der Berufswirklichkeit anzunähern und treffendere Aussagen über die Handlungsfähigkeit der Prüflinge machen zu können. Die praktische Prüfung soll gültiger und aussagekräftiger werden als die mündliche Prüfung. Die Kernfrage der Prüfer in der praktischen Prüfung lautet deshalb: „Ist der Prüfling beruflich handlungsfähig?“

Die Einführung der praktischen Prüfung bedeutet eine große Herausforderung für alle Beteiligten, für Ausbilder, Lehrer, Prüfer und Prüflinge, aber auch für Verwaltungsschulen, Berufsschulen und zuständige Stellen. Da ist zum rechten Zeitpunkt das Praxishandbuch „Die praktische Prüfung der Verwaltungsfachangestellten“ erschienen.

Ropeters Verdienst ist es, den neuen Stoff für den Leser geordnet und verständlich aufbereitet zu haben. Ausgehend von den gesetzlichen Vorgaben wird ein in sich schlüssiges Prüfungskonzept dargestellt und beispielhaft erläutert.

Das Praxishandbuch enthält auf ca. 150 Seiten eine Fülle von Anregungen, Tipps und Beispielen zur Gestaltung der praktischen Prüfung. Dazu kommen über vierzig Schaubilder und Grafiken, was die Darstellung anschaulich und leicht verständlich macht. Ein kommentierter Beurteilungsbogen mit Kriterien wie beim Personal-Assessment zeigt den Beteiligten (Prüfern und Prüflingen), worauf es ankommt. Eine Sammlung ausgewählter Prüfungsaufgaben mit Lösungen vermittelt schließlich einen Eindruck von den Anforderungen in der praktischen Prüfung.

Es handelt sich um ein Praxishandbuch im besten Sinne: Es ist zwar theoretisch gründlich fundiert, trotzdem aber konsequent anwendungs- und erfahrungsbezogen aufbereitet: Bevor der Verfasser zu seinen Darlegungen kam, hat er in einer Pilotprüfung in Niedersachsen 24 Auszubildende nach dem neuen Verfahren geprüft und sie danach (anonym) zu ihren Erfahrungen mit der neuen Prüfung und nach Verbesserungsvorschlägen befragt. Diese Erkenntnisse sind in das Praxishandbuch eingeflossen.

Adressaten des Praxishandbuches sind:

- Ausbildungsleiter, Ausbilder und Auszubildende in Verwaltungen und Betrieben, die die Rahmenbedingungen der praktischen Prüfung kennen lernen und wissen wollen, was sie erwartet und wie sie sich in der betrieblichen Ausbildung darauf einstellen können,
- Lehrer an Verwaltungsschulen, Studieninstituten und Berufsschulen, die Anregungen zur Vorbereitung ihrer Prüflinge suchen,
- Mitglieder von Prüfungsausschüssen, die sich auf das neue Anforderungsprofil der praktischen Prüfung vorbereiten wollen,
- Zuständige Stellen und Studieninstitute, die Prüfungen zu organisieren haben und hier Hinweise zur Vorbereitung und Gestaltung praktischer Prüfungen erhalten.

Kurzum: Das Praxishandbuch ist informative Arbeitshilfe für alle Beteiligten. Es gehört in die Hand all derjenigen, die sich umfassend über die Herausforderungen der neuen Prüfungsform informieren wollen und bietet allen, die an der Weiterentwicklung des Prüfungswesen in gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildungsberufen interessiert sind, wertvolle Informationen.

Der Autor Prof. Dr. Gerhard Ropeter – Fachhochschullehrer, Didaktikbeauftragter und Leiter des Praxisbüros an der Niedersächsischen FH für Verwaltung und Rechtspflege, Kommunale Abteilung Hannover – ist durch Veröffentlichungen und Konzepte zur Förderung berufspraktischer Ausbildung in Verwaltungsberufen bekannt geworden. ■

EKKEHARD NUISSL VON REIN

**General education and continuing vocational training in life-long learning
Allgemeine und berufliche Weiterbildung im lebensbegleitenden Lernen**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 3, p. 9–13

This article informs readers about new developments and changes in the relationship between general education and vocational training, examining in this context studies performed by the German Institute for Adult Education (Deutscher Institut für Erwachsenenbildung). Three aspects are at the heart of this: first learning and learners, second acting professionally and professional activities, and third the institutions and the programmes they offer. The German Institute for Adult Education leads the consortium providing research support in the nation-wide programme "Learning Regions", which focuses on general issues relating to cooperation between different areas of education and training.

LUTZ BELLMANN, UTE LEBER

**Individual and company commitment in continuing vocational training
Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 3, p. 14–18

Continuing education is being assigned a growing emphasis given technical and organisational innovations and demographic developments. It is not least for this reason that various parties are witnessing a greater need for empirical data. It is to be observed, however, that continuing training in Germany has thus far only been surveyed in a very non-systematic manner, and that various individual sources are only linked to each other in a more or less haphazard way. This article furnishes an overview of the various sources of information on continuing training, summarising major empirical findings on individual and company commitments made in the area of continuing training.

DIETER TIMMERMANN et al

**Models for funding life-long learning
Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 3, p. 19–24

The development of a coherent system of life-long learning is closely linked to financing issues. The Federal Ministry of Education and Research appointed an expert commission for "Funding Life-Long Learning" in October 2001. Its task is to develop financing proposals for a larger volume of resources and a more just distribution of these resources among individuals and companies. An examination of the most important models for financing life-long learning shows that life-long learning can be financed in very different ways. The article presents basic elements of select models for financing training such as training accounts, training funds and training vouchers.

GÜNTHER SCHMID, OLIVER BRUTTEL

**Individual training accounts: learning from our European neighbours
Individuelle Bildungskonten: Von den europäischen Nachbarn lernen**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 3, p. 25–29

Germany has significant deficits in the area of continuing training. A look at neighbouring European countries shows how programmes are implemented there for individual training accounts based on government grants to create incentives for individual continuing training outside of companies as well. In addition to a detailed survey of individual programmes, the article forwards some basic recommendations to serve as an orientation guide for similar programmes here in Germany.

RAINER BLOCK

Continuing training in comparative European studies

Comments to the Second European survey on continuing vocational training

Weiterbildung im europäischen Vergleich

Anmerkungen zur zweiten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 3, p. 37–40

The second European survey on continuing vocational training in 25 European countries (CVTS II) carried out within the framework of the LEONARDO programme has established a very important finding from the German perspective: the percentage of enterprises engaging in continuing training in the FRG plummeted from 85% to 75% during the period from 1993 (when the first CVTS study was performed) and 1999, when the next survey took place. Germany is the only country in Europe which shows a negative trend for continuing training activities. International studies, which merely present their results in the form of ranking lists, do not explain the reasons behind such a trend. To gain a deeper understanding of these changes, a group of possible causal factors are examined at the comparative national level in relation to continuing training activities at enterprises.

AGNES DIETZEN, BERND SELLE

Qualification trends in company change processes

Qualifikationsentwicklung in betrieblichen Veränderungsprozessen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 3, p. 41–45

The experiential knowledge of consultants is to be tapped for the benefit of research on qualification in a BIBB project aimed at early recognition of qualification trends. The project focuses on company changes which have been supported and guided by consultants. The article examines strategies and methods for determining qualification needs within the framework of consulting processes and the influence of consultants on the structure of company qualification development and qualifications. Findings are based first of all on a company survey on "consulting in companies", and secondly on evaluations of interviews with consultants working as human resource and organisational developers, work designers and change managers.

RAINER BRÖTZ, MARLIES DORSCH-SCHWEIZER

Business administrator for investment funds: a new profession in the financial sector

Investmentfondskauffrau/-kaufmann: ein neuer Beruf im Finanzsektor

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 3, p. 46–49

It will be possible to train in a new profession, business administrator for investment funds, in the area of financial services beginning in August 2003. The focus of this profession is primarily on administrating, planning and analysing activities and not in directly dealing with customers. The article shows that the profession nevertheless conforms to the requirements of a customer-based, forward-looking approach. In addition to basic training in business administration, the profession also incorporates forward-looking elements of vocational training as these relate to the investment process (dealing with information and communications systems, foreign languages and sustainability).

REINHARD SCHULZ et al

Innovelle-bs – national innovation programme for the education of vocational school teachers at present

Innovelle-bs – bundesweites Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 3, p. 50–53

What should an innovative, high-quality continuing training programme for vocational school teachers look like in the future? And how can a transfer be effectively structured so that these innovations actually reach vocational schools, studies seminars/Länder institutes and universities? A series of studies commissioned by Federal Government-Länder Commission aims to answer this question and submit proposals to policymakers concerning the appropriate measures to take. The article presents these studies and the initial results produced by them.

AUTOREN

- **DR. LUTZ BELLMANN**
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der
Bundesanstalt für Arbeit (IAB)
Regensburger Str. 104, 90478 Nürnberg
- **DR. RAINER BLOCK**
Arbeiterwohlfahrt
Kreisverband Essen e. V.
Pferdemarkt 5, 45127 Essen.
- **OLIVER BRUTTEL**
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH
(WZB)
Reichpietschufer 50, 10785 Berlin
- **ROLF KLEEFUSS**
Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
53107 Bonn
- **UTE LEBER**
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der
Bundesanstalt für Arbeit (IAB)
- **PROF. DR. DR. H.C. EKKEHARD NUISSL VON REIN**
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
- **PROF. DR. GÜNTER SCHMID**
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH
(WZB)
Reichpietschufer 50, 10785 Berlin
- **REINHARD SCHULZ**
IQSH Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen –
Schleswig-Holstein (Projektleiter)
Landesseminar für berufsbildende Schulen
Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen bei Kiel
- **DR. AXEL STAUDTE**
IQSH Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen –
Schleswig-Holstein
- **PROF. DR. DIETER TIMMERMANN**
Rektor der Universität Bielefeld
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

AUTOREN DES BIBB

- **RAINER BRÖTZ**
E-Mail: broetz@bibb.de
- **DR. AGNES DIETZEN**
E-Mail: Dietzen@bibb.de
- **MARLIES DORSCH-SCHWEIZER**
E-Mail: dorsch-schweizer@bibb.de
- **DR. GISELA FELLER**
E-Mail: feller@bibb.de
- **MARION KRAMPE**
E-Mail: krampe@bibb.de
- **GUNDULA PLESS**
E-Mail: pless@bibb.de
- **BERND SELLE**
E-Mail: selle@bibb.de
- **GUNTHER SPILLNER**
E-Mail: spillner@bibb.de
- **DR. GERT ZINKE**
E-Mail: zinke@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

32. Jahrgang, Heft 3/2003, Mai/Juni 2003

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 0228 - 107-1722/1723/1724

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

Beratendes Redaktionsgremium

Anja Hall, Ute Hippach-Schneider, Heike Krämer,

Herbert Tutschner, Dr. Gert Zinke

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 0521 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,60 €

Jahresabonnement 37,80 €

Auslandsabonnement 42,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

Copyright

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

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

ISSN 0341-451