

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

BWP

5 / 2000

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

Blickpunkt:
Ordnung oder Flexibilität? –
Zur Zukunft von Beruf und Bildung

Thema: Berufe 2000

Praxis: Aus Modellversuchen

International:
Zusammenarbeit mit den USA

▶ **BLICKPUNKT**

- 03** JÖRG E. FEUCHTHOFEN
Ordnung oder Flexibilität?
– Zur Zukunft von Beruf und Bildung

▶ **THEMA: BERUFE 2000**

- 05** MAGRET REYMERS
Neues Strukturkonzept in der Laborausbildung im
Bereich Chemie, Biologie, Lack

- 10** WOLFGANG BECKER
Taugt Weiterbildung zur beruflichen
Entwicklungsplanung?
Berufswege im Berufsfeld Gesundheit und Soziales

- 16** BEATE ZELLER
Das „Nürnberger Ausbildungsmodell“
Zur Entwicklung einer gestaltungsoffenen
Ausbildungsstruktur im Berufsfeld Metall

- 21** HORST KRAMER
Aus- und Weiterbildung im OP-Bereich

- 23** SIMONE GRUNOW, JÜRGEN JOCHEM,
INGRID SCHÖFER
OTA – ein neues Berufsbild etabliert sich
im Gesundheitswesen

- 25** HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU
Neue Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor

▶ **FACHBEITRÄGE**

- 27** JENS U. SCHMIDT
Prüfungen auf dem Prüfstand – Betriebe beurteilen
die Aussagekraft von Prüfungen

- 32** KLAUS HAHNE
Darf das auftragsorientierte Lernen im Handwerk durch
berufspädagogische Maßnahmen geformt werden?

▶ **PRAXIS**

Aus Modellversuchen

- 37** MARGIT FRACKMANN, WILFRID LAMMERS
Prozess- und Organisationsmanagement
in der Ausbildung

- 38** MICHAEL SANDER, JÖRG VEIT
Selbstlernen im (virtuellen) Kundenauftrag –
gewerkeübergreifende berufliche Bildung im Handwerk
durch Multimedia stützen

▶ **INTERNATIONAL**

- 40** HELGA FOSTER
Wissenstransfer und transatlantische Zusammenarbeit
in der beruflichen Bildung
BIBB entwickelt Projekte zum Wissenstransfer mit den USA

- 45** MATTHIAS WALTER
Bonner Horizonte
Deutsch-brasilianischer Workshop

▶ **BERICHTE**

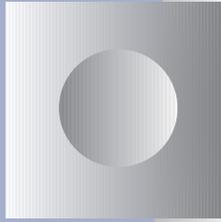
- 47** Bericht über die Sitzung 2/2000 des Hauptausschusses
am 15. Juni 2000 in Bonn

▶ **REZENSIONEN**

▶ **LESER MELDEN SICH ZU WORT**

▶ **IMPRESSUM / AUTOREN**

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BIBBaktuell“
sowie Beilagen vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld



Ordnung oder Flexibilität? – Zur Zukunft von Beruf und Bildung¹

► Gleich zwei Beiträge aus namhafter Feder bzw. berufenem Mund nehmen in diesen Tagen die berufliche Bildung ins Visier. Bundespräsident Johannes Rau hat Mitte Juli in Berlin dargelegt, was er sich unter einer zeitgemäßen Bildung vorstellt. Manches korrespondiert mit der Eröffnungsrede von Maria Jepsen, Bischöfin für Hamburg und Mitglied der EKD-Synode, auf den 11. Hochschultagen Berufliche Bildung im März 2000 in Hamburg. Rau wie Jepsen befassen sich kritisch mit der Trias Arbeit – Beruf – Bildung, der eine verhaltener, die andere bewusst kämpferisch.

BERUFSBILDUNG IM VISIER

Der Bundespräsident mahnt, dass Ziel der Bildung nicht zuerst die Befähigung zum Geldverdienen sei. Bildung dürfe sich nicht darauf beschränken, junge Menschen auf den Beruf und für den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Wer ausschließlich vom „Bedarf“ her denke, verfehle, was mit Bildung eigentlich gemeint sei. Die Hamburger Bischöfin ist radikaler. Sie postuliert, der Beruf sei für den Menschen da, nicht der Mensch für den Beruf. Johannes Rau setzt auf Denken und Verstehen, Maria Jepsen auf soziale Gerechtigkeit und Wahrung der Würde im Arbeits- und Freizeitleben. Beide wollen das Interesse der Pädagogik am Einzelschicksal, an Gemeinschaftsfähigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung.

Und: Beide Autoren focussieren ihre Kritik auf die Reaktion, nicht Aktion von Bildung zu den technologischen Veränderungen, zu Einfluss auf und Umgang mit Internet, Computer und virtuellen Welten. Dabei appelliert der Bundespräsident amtsgemäß behutsam an Bildungsziele in Gestalt von gemeinsamen

Werten wie Solidarität, Ehrlichkeit, Fairness und Gemeinsinn, die Vorrang vor dem „wunderbaren und intelligenten Knecht Computer“ hätten.

Die Hamburger Bischöfin sieht das eckiger. Sie wettet gegen den „gefährlichen Gedanken von der totalen Flexibilität“, die den Menschen der Zukunft auszuzeichnen drohe. Wer fordere, Mitarbeiter müssten (auch nur) darauf *eingestellt* sein, je nach den Gegebenheiten der Wirtschaftslage in Zukunft nicht nur einen, sondern im Verlauf ihres Lebens nacheinander mehrere Berufe zu *erlernen*, propagiere die „potenzierte Verfügbarkeit von Arbeitskräften“. Solch eine „totale Flexibilität“ fordere die Fähigkeiten des Menschen bis in den Grenzwertbereich und verändere das Sozialwesen umfassend.

ARBEIT VERSUS PARADIES?

Maria Jepsen kritisiert den zu hohen Stellenwert der bezahlten Erwerbsarbeit in Westeuropa und bemüht Gen. 2,17–19: „Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen – mit Mühsal sollst du dich ernähren – verflucht sei der Acker um Deinetwillen“. Die biblische Wahrheit sei weitgehend aus den Augen geraten, dass menschliche Arbeit einen ambivalenten Charakter habe. „Arbeit schaffe nicht Paradies“.

Wem sich dieses Bibelzitat nicht ganz im ausgelegten Sinn erschließen mag, der findet Hilfe beim Bundespräsidenten. Johannes Rau legt der Pädagogik auf zu verhindern, dass der Bildschirm die Wirklichkeit ersetzt. Der „intelligente Knecht“ dürfe „nicht bestimmen, was gefragt und wie gelernt wird, er dürfe sich nicht zum Herrn aufschwingen“.

Maria Jepsen warnt vor dem Verlust der Sesshaftigkeit des arbeitenden (und zu wenig lebenden) Menschen. Energisch fordert sie dazu auf, „gemeinsam den Kräften entgegenzuwirken, die den Menschen nur unter wirtschaftlich-ökonomischen Gesichtspunkten verhandeln, die ihn zur Sache und zum Baustein der Gesellschaft machen“.

Dem interessierten Leser beider Beiträge mögen die Ohren klingeln. Technologie und Mobilität als Goldenes Kalb, als Gefahren einer neuen Zeit? Flexibilität als falsch verstandene Freiheit, Bildung als Erziehung zum Skeptizismus gegenüber allen Chan-



JÖRG E. FEUCHTHOFEN

Rechtsanwalt und Bereichskoordinator Ausbildung im DIHT; Geschäftsführer der FIBAA, Internationale Stiftung der Wirtschaft für Qualität im Management Training; Chefredakteur der „Grundlagen der Weiterbildung“ (GdWZ)

cen der Veränderung und persönlichen Entfaltung im Einklang mit sozialem Frieden?

So verstanden wäre die Einschätzung von Globalität und weltweiter Vernetzung ein fatales Ergebnis zur Abwägung der Chancen und Risiken! Jedes mittelgroße bis große Unternehmen in Deutschland müsste betroffen sein – und mit diesen alle ihre Mitarbeiter. Berufsbildung erschiene einseitig als Knecht kalter Funktionalität der Personal- und Bildungsplanung. Wissensmanagement als virtuelle Ersetzbarkeit des einzelnen, dieser genormt auf Bausteine und unbegrenzte Verfügbarkeit.

HIGHTECH ALS NEUES GOLDENES KALB?

Es entsteht der Eindruck, als hätten sich die evangelische Kirche und der Bundespräsident in einer historischen Allianz mit der Frankfurter Schule der 60er-Jahre verbündet. Adorno, Horckheimer und auch Mitscherlich nannten das beschworene Szenario die Entfremdung des einzelnen. Damals waren es das wirtschaftlich aufblühende Europa und die Versteinigung der deutschen Städte. Davor waren es Camus mit seinem „Fremden“ und Sartre mit der Kälte des Existenzialismus, die vor dem deus ex machina warnten.

Nur dass die zitierten Literaten und Philosophen anderes im Sinne hatten. Sie wollten mehr oder weniger die Freiheit des einzelnen, beileibe nicht anarchistisch, sondern unter dem Dach eines offenen, toleranten Gemeinwesens. Sie postulierten Forderungen an eine zeitgemäße Bildung, die Aufklärung und konstruktive Gestaltung im Zeichen der Freiheit des Individuums miteinander verbinden sollte. Vielleicht spiegelt sich in der theologischen Philosophie von Bischöfin Jepsen nur der Wunsch nach einem Stück Bewahrung des Verlorenen. Erich Heller hat aber bereits in den 50er-Jahren deutlich gemacht, dass „die großen, überkommenen Traditionen des Christentums und der Antike längst zur Unverbindlichkeit verblasst sind, dass die alte Einheit von Glauben und Wissen, von Denken und Poesie in ihren verschiedenen Variationsformen zerfallen ist.“

Die heute absehbaren Veränderungen von Arbeit, ihre Ortlosigkeit und Breite sollten nicht als Gefahrenpotenzial mit einer Unterschätzung des Menschen gedeutet werden. Niemals zuvor hatte gerade die Bildung eine derartige Chance, mit technisch-technologischer Unterstützung ein Stück des Weges bei der Antwort auf die große Frage abendländischer Philosophen zu gehen, „ob es wohl möglich wäre, dass nach der längst versunkenen Erfüllung im antiken Griechenland der westliche Mensch jemals wieder eine solche harmonische Ausgeglichenheit zwischen den vereinzelt auseinander strebenden, ja entgegengesetzt erscheinenden Aspekten der Menschen-

seele erreichen könne“ (Erich Heller).

Bischöfin Jepsen reduziert mit ihrer Forderung nach Sesshaftigkeit in der Bildung die Wirkkraft von Bildung und

Freiheit mit Verantwortung

Berufsbildung in einer neuen Integration von Arbeit/Beruf/ Freizeit und mithin Gesellschaft. Sie sieht Sesshaftigkeit in der Natur des Menschen, sieht ihn „nicht so flexibel, wie andere ihn gerne hätten“. Wir seien auch nicht so

mobil, wie andere uns gern hätten. Es könne nicht der Sinn unserer Kultur und Wirtschaft sein, nomadische Zustände zu repristinieren. Wir könnten nicht zick-zack durchs Land ziehen hinter irgendwelchen Arbeitsplätzen her, ohne Schaden zu nehmen an uns selbst und ohne unsere Angehörigen zu schädigen. Dann würde es zugehen wie im Schachspiel, wo alle kleinen Figuren schließlich geopfert sind und nur noch Könige und Damen verbleiben. Das sei Kampf, das sei nicht Leben.

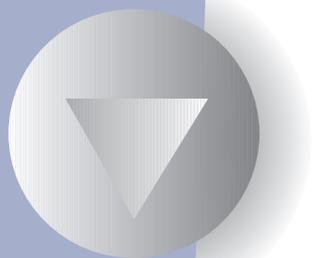
JA ZU FREIHEIT UND MOBILITÄT

Nein, nein, Frau Bischöfin, berufliche Bildung versteht sich auch außerhalb der Berufsschulen bei weitem nicht als Büttel ökonomischer Systemzwänge oder modisch-erzwungener Job-Hoppings. Auch wir kennen bei der Arbeit an jedem Berufsbild die Frage nach der menschlichen Gestaltung und Umsetzbarkeit von Arbeit, jenes – um auf der theologisch-philosophischen Ebene zu verbleiben – „Schicksal vermeidend, sich sehnen nach Schicksal“, wie es R. M. Rilke auf den Punkt formulierte. Berufsbildung ist ganzheitlich und nie in sich geschlossen. Sie setzt heute mehr denn je auf die integrative Schaffens- und Lebenskraft des Denkens und Verstehens, Erfahrens und Könnens. Sie beklagt nicht den Verfall von Ordnung und enger Überschaubarkeit, sondern begrüßt die Öffnung ins Kreative, Gestaltende mit seinen großen Chancen für alle Mitarbeiter. Wir wollen nicht die potenzierte Verfügbarkeit von Arbeitskräften und damit die schroffe geistesaristokratische Note Nietzsches oder Georges. Wir wollen mit der Bildung keine Irren, wie Rilke sie beschreibt: „Und sie schweigen, weil die Scheidewände weggenommen sind aus ihrem Sinn, und die Stunden, da man sie verstünde, heben an und gehen hin.“ Wir wollen aber auch nicht den beschworenen sesshaft Mutigen, der an Rilkes Panther erinnert: „Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe so müd geworden, dass er nichts mehr hält. Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe und hinter tausend Stäben keine Welt.“

Was wir in der Berufsbildung wollen, ist in Arbeit wie Leben „die im Tiefsten befestigte Entsprechung zwischen den Fragen, welche die Welt an den Menschen stellt, und den Antworten, die der Mensch gibt“ (E. Heller). Wir wollen in der Wirtschaft – nach Rilke – ein Arbeiten als „Tun unter Krusten, die willig zerspringen, sobald innen das Handeln entwächst und sich anders begrenzt“. Mit den überkommenen Ordnungsgefügen von Bildung, Beruf und Arbeit hat das nicht mehr so viel zu tun. Daran werden wir uns auch in Deutschland sehr schnell gewöhnen müssen. Lieber den Phönix aus der Asche als den ewigen Prometheus! ■

Anmerkung

1 Zugleich Replik auf den Beitrag von Maria Jepsen „Masse ist ein Wort der Physik, nicht der Pädagogik“. In: BWP 29 (2000) 4, S. 3-7



Neues Strukturkonzept in der Laborausbildung im Bereich Chemie, Biologie, Lack¹

► Am 1. August 2000 traten die neuen Ausbildungsordnungen für die Berufe Biologielaborant, Lacklaborant sowie Chemielaborant in Kraft. Die Berufe sind im Rahmen einer gemeinsamen Konzeption und Verordnung sowohl inhaltlich als auch strukturell neu gestaltet. Notwendig wurde die Neuordnung durch die technologische Entwicklung, die zunehmende Überwindung starrer Fachgrenzen sowie die Veränderung von betrieblichen Strukturen. Die Konsequenzen für die Inhalte in der neuen Ausbildungsordnung und das neue Strukturmodell für die Laborberufe werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Die Arbeit in Laboratorien hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Der Wandel ist gekennzeichnet durch die schnelle Erweiterung des beruflichen Wissens und Könnens, die Entwicklung neuer Technologien und die Überwindung starrer Fachgrenzen. Diese neuen Anforderungen und neuen Inhalte – vor allem in der Molekularbiologie und Gentechnologie, der instrumentellen Analytik sowie der Datenerfassung und -verarbeitung – mussten in eine moderne Ausbildungsordnung Eingang finden. Internationalisierung und Unternehmenszusammenschlüsse bilden dabei einen neuen Bezugsrahmen: Die innerbetriebliche Arbeitsorganisation orientiert sich nicht mehr in erster Linie an Funktionen, sondern immer mehr an Prozess- oder Wertschöpfungsketten. So werden bisher getrennte Tätigkeitsbereiche gekoppelt, die Dienstleistungsorientierung in der Laborarbeit bekommt einen höheren Stellenwert. Dies erfordert die Überwindung starrer „Schnittstellen“ im Rahmen der Wertschöpfungskette wie auch in der Verbindung zu anderen Berufen. Mit der Abflachung der Hierarchien geht eine höhere Verantwortung und ein breiterer Verantwortungsbereich des einzelnen einher. Neben der Fach- und Methodenkompetenz gewinnen die Sozial- und (technische) Kommunikationskompetenz, die Befähigung zu eigenständiger, vorausschauender und teamorientierter Arbeit sowie zum „lebenslangen Lernen“ an Bedeutung.

Zugleich hat sich gezeigt, dass darüber hinaus in der traditionellen Grundbildung wie auch in der Fachbildung Elemente enthalten waren, die nicht mehr zeitgemäß sind.

Folgerung: Der schnelle technische, organisatorische und wirtschaftliche Wandel erfordert Ausbildungsordnungen, die technikoffen, organisationsneutral und so flexibel formuliert und strukturiert sind, dass sie den sich immer rascher ändernden äußeren Rahmenbedingungen und technischen Entwicklungen standhalten bzw. schnell und unkompliziert an diese angepasst werden können.



MAGRET REYMERS

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Ordnung der Ausbildung –
Gewerblich-technische und naturwissen-
schaftliche Berufe“ im BIBB

Die Ausgestaltung der neuen Ausbildungsordnung

STRUKTUR

Die Strukturmerkmale der neuen Ausbildungsordnungen im Rahmen des neuen, gemeinsamen Berufskonzepts sind

- für die drei Berufe *gemeinsame, integrativ zu vermittelnde Qualifikationen* („Basisqualifikationen“), die z. T. über die gesamte Ausbildungszeit und im Zusammenhang mit anderen Ausbildungsinhalten allen Auszubildenden verpflichtend zu vermitteln sind,
- berufsspezifische *Pflichtqualifikationseinheiten* sowie
- eine Differenzierung und Flexibilisierung der Fachqualifikation durch fachspezifische und fächerübergreifende *Wahlqualifikationseinheiten*.

Wesentliche Randbedingung bei der Entwicklung dieser Struktur war es, die Beibehaltung der „Beruflichkeit“ der drei Laborberufe sicherzustellen und gleichzeitig der Überwindung starrer Fachgrenzen Rechnung zu tragen sowie eine zeitnahe Ausrichtung auf branchenspezifische und betriebliche Erfordernisse und Entwicklungen zu ermöglichen. Diese Aspekte miteinander in Einklang zu bringen war eine der wichtigsten Aufgaben der Neuordnung.

Mit der Konstruktion von Wahlqualifikationseinheiten sind die Ausbildungsordnungen flexibel sowie fach- und branchenübergreifend angelegt. Die bisherigen Fachrichtungen Chemie, Kohle, Metalle, Silikat des Berufes Chemielaborant konnten damit entfallen. Prinzipiell ist mit dieser neuen Struktur – z. B. durch Hinzufügen neuer Wahlqualifikationseinheiten – die Möglichkeit gegeben, die Ausbildungsordnungen schneller als bisher zu aktualisieren.



Abbildung 1 Strukturelemente und zeitliche Gliederung der neuen Ausbildungsordnungen

Qualifikationen
sind Handlungspotenziale
für berufliche
Tätigkeiten

Ein weiterer Vorteil dieser Struktur ist: Die Wahlqualifikationseinheiten können nicht nur Ausbildungsinhalte sein, sondern in modifizierter Form auch für Weiterbildungsmaßnahmen eingesetzt werden. Mit dieser *Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung* wird ein Schritt zur Umsetzung des Konzeptes „Lebenslanges Lernen“ getan.

INHALTE

Inhalte der *integrativen, gemeinsam zu vermittelnden Qualifikationen* im Abschnitt I der Ausbildungsrahmenpläne aller drei Laborberufe sind neben den Standardberufsbildpositionen wie Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit und Umweltschutz auch die Qualifikationen Qualitätsmanagement, Einsetzen von Energieträgern, Umgehen mit Arbeitsgeräten und -mitteln sowie Wirtschaftlichkeit im Labor. Diesen Ausbildungsberufsbildpositionen wurde der Gedanke des verantwortlichen Handelns („Responsible Care“)³, der sich in weiten Bereichen mit den Anforderungen des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung deckt, vorangestellt.

Weitere Inhalte der integrativen Qualifikationen sind Arbeitsorganisation und Kommunikation, Umgehen mit Arbeitstoffen sowie chemische und physikalische Methoden, wobei das Anwenden von Fremdsprachen bei Fachaufgaben als Qualifikationseinheit explizit genannt wird.

Wenngleich die integrativen Qualifikationen für alle drei Berufe gleich formuliert sind, ist bei ihrer Vermittlung in Umfang, Tiefe und Beispielgebung zu differenzieren. So bilden z. B. alle unter der Berufsbildposition „chemische und physikalische Methoden“ aufgeführten Ausbildungsinhalte den kleinsten gemeinsamen Nenner für die Laborberufe. Es können jedoch berufsspezifisch erhebliche technisch-apparative und inhaltliche Unterschiede bei der praktischen Umsetzung bestehen. Der berufsübergreifende, integrative Ansatz beabsichtigt daher, die Inhalte dieser Ausbildungspositionen auch in Verbindung mit den entsprechenden Themen der Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten zu vermitteln.

Die *Pflichtqualifikationseinheiten* im Abschnitt II der Ausbildungsrahmenpläne sind berufsspezifisch formuliert. Es werden Inhalte aufgeführt, die zur Erreichung einer ganz-

heitlichen Beruflichkeit als Biologie-, Chemie- oder Lacklaborant unverzichtbar sind. Sie führen in grundlegende berufstypische Kenntnisse und Fertigkeiten ein und können durch Wahlqualifikationseinheiten vertieft und/oder erweitert werden. Sie umfassen

- beim *Chemielaboranten* grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten sowohl aus dem Bereich des analytischen als auch des präparativen Arbeitens.
- beim *Biologielaboranten* das Durchführen zoologisch-pharmakologischer, mikrobiologischer, zellkulturtechnischer, molekularbiologischer, biochemischer und diagnostischer Arbeiten;
- beim *Lacklaboranten* das Durchführen analytischer Arbeiten an Lackrohstoffen, Halbfabrikaten und Beschichtungsstoffen, das Vorbehandeln und Beschichten von Untergründen, das Prüfen von Beschichtungen sowie die Grundlagen der Herstellung und Formulierung von Beschichtungsstoffen.

Die *Wahlqualifikationseinheiten* sind in den Abschnitten III und IV der Ausbildungsrahmenpläne in jeweils zwei Auswahllisten zusammengestellt. Sie bauen auf den Pflichtqualifikationseinheiten auf oder führen in ein neues Arbeitsgebiet ein. Darüber hinaus sollen die Auszubildenden in diesem Ausbildungsabschnitt selbstständiges Arbeiten und Eigenverantwortung, Transferdenken und -fähigkeit sowie die Befähigung zur verantwortlichen Arbeit im Team lernen und trainieren.

Die *Auswahlliste I* enthält fachspezifische Inhalte des jeweiligen Berufes. In der *Auswahlliste II* werden Wahlqualifikationseinheiten zusammengefasst, die fachübergreifend bzw. berufs- oder berufsfeldübergreifend angelegt sind (vgl. Abb. 2). Mit jeweils 13 Wochen wird allen Wahlqualifikationseinheiten in den drei Berufen der gleiche Zeitrichtwert zugemessen, wodurch das Auswahlverfahren erleichtert wird.

Bei allen drei Berufen sind (vom Auszubildenden) jeweils sechs Wahlqualifikationseinheiten im Umfang von insgesamt 78 Wochen zu wählen. Um die Beruflichkeit zu wahren, können die Wahlqualifikationen nicht beliebig zusammengestellt werden. Auswahl- und Verknüpfungsregelungen engen den Spielraum ein.

So sind z. B. beim *Chemielaboranten* mindestens vier von sechs Wahlqualifikationseinheiten aus der Auswahlliste I zu wählen, wobei mindestens zwei Wahlqualifikationseinheiten aus den Nummern eins bis acht dieser Auswahlliste festzulegen sind.

LERNZIELFORMULIERUNG

Die Lernziele sind handlungsorientiert formuliert und beschreiben ein zu erwartendes „Endverhalten“. Auf kognitive Lernziele wird möglichst weitgehend verzichtet. Die

Abbildung 2 **Auswahlliste Chemie-Laborant**

Auswahlliste I Chemielaborant berufsspezifische Wahlqualifikationseinheiten	Auswahlliste II Chemielaborant berufsübergreifende Wahlqualifikationseinheiten
<ol style="list-style-type: none"> 1. Präparative Chemie, Reaktionstypen und -führung, 2. Präparative Chemie, Synthesetechnik, 3. Durchführen verfahrenstechnischer Arbeiten, 4. Anwenden probenahmetechnischer und analytischer Verfahren, 5. Anwenden chromatographischer Verfahren, 6. Anwenden spektroskopischer Verfahren, 7. Analytische Kopplungstechniken, 8. Bestimmen thermo-dynamischer Größen, 9. Durchführen mikrobiologischer Arbeiten I, 10. Durchführen biochemischer Arbeiten, 11. Werkstoffe prüfen, 12. Herstellen, Applizieren und Prüfen von Beschichtungsstoffen und -systemen, 13. Prozessbezogene Arbeitstechniken. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laborbezogene Informationstechnik, 2. Arbeiten mit automatisierten Systemen im Labor, 3. Anwendungstechnische Arbeiten, Kundenbetreuung, 4. Durchführen elektrotechnischer und elektronischer Arbeiten, 5. Qualitätsmanagement, 6. Umweltbezogene Arbeitstechniken, 7. Durchführen immunologischer und biochemischer Arbeiten, 8. Durchführen biotechnologischer Arbeiten, 9. Durchführen mikrobiologischer Arbeiten II, 10. Durchführen gentechnischer und molekularbiologischer Arbeiten, 11. Durchführen zellkulturtechnischer Arbeiten, 12. Durchführen diagnostischer Arbeiten, 13. Formulieren, Herstellen und Prüfen von Bindemitteln, 14. Durchführen farbmetrischer Arbeiten, 15. Untersuchen von Beschichtungen.

Fertigkeiten und Kenntnisse sind weiterhin so offen und flexibel formuliert, dass sie entsprechend der technischen Entwicklung ausgelegt werden können. Die Sozialparteien nehmen an, dass dies insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen, die bisher nicht oder nur in geringem Umfang ausgebildet haben, die Möglichkeiten verbessert, qualifizierte Mitarbeiter anforderungsgemäß auszubilden. Ausbildungsverbände zwischen mehreren Unternehmen und die Ausrichtung der Ausbildung auf spezifische Firmenbedürfnisse werden erleichtert.

PRÜFUNGEN

Bei der Ausgestaltung der Prüfungen war es unter den gegebenen rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen nicht möglich, von den Sozialparteien gewünschte, weitergehende innovative Regelungen

Anmerkungen

- 1 Die drei Ausbildungsordnungen wurden in einer Verordnung zusammengefasst und im Bundesgesetzblatt mit Datum vom 29.3.2000 (Teil I Nr. 12/2000) veröffentlicht.
Erläuterungen zu den Ausbildungsordnungen wurden – in Form einer CD-ROM – von den Sozialparteien (BAVC, Bundesarbeitgeberverband Chemie/IGBCE, Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie) erstellt. Die Abbildungen in diesem Artikel wurden diesen Erläuterungen entnommen.
- 2 In Fachkreisen werden die gemeinsamen, integrativ zu vermittelnden Qualifikationen der Einfachheit halber häufig als „Basisqualifikationen“ bezeichnet; dieser sehr anschauliche Begriff wird in den Ausbildungsordnungen aber nicht erwähnt.
- 3 „Responsible Care“ ist eine weltweite Initiative der chemischen Industrie mit der sich die Chemie-Unternehmen verpflichten, ihre Leistungen für Sicherheit, Gesundheit und Umweltschutz kontinuierlich zu verbessern. Verantwortung für die Produkte, Schonung der natürlichen Ressourcen, Verringerung von Emissionen und Steigerung der Arbeits-, Transport- und Anlagensicherheit lassen sich nur durch engagiertes Handeln aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erreichen und setzen eine entsprechende Ausbildung voraus.
- 4 PAL – Zentrale Prüfungsaufgabenleitstelle in Stuttgart

Tabelle 1 Ausgestaltung der praktischen Prüfungsteile

	alt	neu
	Praktischer Teil der Zwischenprüfung	
Biologielaborant/-in Chemielaborant/-in Lacklaborant/-in	3 Arbeitsproben in höchstens 7 Stunden	3 praktische Aufgaben in höchstens 7 Stunden
	Praktischer Teil der Abschlussprüfung	
Biologielaborant/-in	5 Arbeitsproben in höchstens 16 Stunden	1 Arbeitsprobe und 3 praktische Aufgaben in höchstens 14 Stunden
Chemielaborant/-in	a) Fachrichtung: Chemie, Kohle, Silikat: 5 Arbeitsproben in höchstens 16 Stunden b) Fachrichtung Metalle: 5 Arbeitsproben in höchstens 22 Stunden	3 praktische Aufgaben in höchstens 14 Stunden
Lacklaborant/-in	5 Arbeitsproben in höchstens 16 Stunden	3 praktische Aufgaben in höchstens 14 Stunden

wie die Überführung der Zwischenprüfung in eine gestreckte Abschlussprüfung und die Einbeziehung von Projektarbeiten zu vereinbaren. Im Interesse einer schnellen Verabschiedung der Ausbildungsordnungen konnte als Kompromiss aber eine Verbesserung der bisherigen Zwischen- und Abschlussprüfung durch eine zeitliche Verkürzung sowie durch einen ganzheitlichen, handlungsorientierten Prüfungsansatz erreicht werden.

Der Aufwand für den praktischen Teil der Prüfungen wird insbesondere optimiert, indem die bisher üblichen „Arbeitsproben“ weitgehend von „praktischen Aufgaben“ abgelöst werden. Bei der praktischen Aufgabe muss, anders als bei der Arbeitsprobe, der gesamte Prüfungsausschuss nicht während der ganzen Prüfungsdauer, sondern nur in wichtigen Phasen anwesend sein, um die Bewertung des Arbeitsprozesses vorzunehmen.

Die jeweiligen Wahlqualifikationseinheiten sind in der Abschlussprüfung angemessen zu berücksichtigen. Die Frage, ob Wahlqualifikationseinheiten, die inhaltlich verschieden ausgefüllt werden können, einer PAL-Prüfung⁴ zugänglich sind, ist grundsätzlich zu bejahen. Es wird angestrebt, dass zu den verschiedenen Qualifikationseinheiten von PAL mehrere Prüfungsalternativen zur Verfügung gestellt werden, aus denen der örtliche Prüfungsausschuss eine Auswahl treffen kann.

RAHMENLEHRPLÄNE

Die *schulischen Rahmenlehrpläne* orientieren sich nicht mehr an Fächern, sondern an Lernfeldern. Im Sinne der Handlungsorientierung werden dabei keine konkreten Tätigkeiten beschrieben, sondern angestrebte Handlungskompetenzen.

Für jeden Laborberuf existiert ein eigener schulischer Rahmenlehrplan. Das erste Ausbildungsjahr ist für alle drei Be-

rufe identisch formuliert mit Ausnahme eines Lernfeldes 5 im Umfang von 80 Stunden, das berufsspezifisch ausgeprägt ist. Mit der Kultusministerkonferenz (KMK) ist vereinbart, dass in der Regel Fachklassen eingerichtet werden, so dass der Unterricht berufsspezifisch erfolgen kann. Soweit aufgrund regionaler Gegebenheiten gemischte Klassen unumgänglich sind, wird darauf zu achten sein, dass im ersten Jahr über das differenzierte Lernfeld 5 hinaus auch die anderen, gemeinsamen Lernfelder so weit wie möglich berufsspezifisch vermittelt werden.

Die Übereinkunft über eigene schulische Rahmenlehrpläne für jeden Laborberuf und die getrennte Beschulung als Regelfall waren für die Sozialparteien die Voraussetzung, einer *Berufsfeldzuordnung* zuzustimmen, wobei derzeit Bestrebungen bestehen, das jetzige Berufsfeld Chemie, Physik, Biologie in zwei Berufsfelder – „Laboratoriumstechnik“ und „Prozesstechnik“ – aufzuteilen.

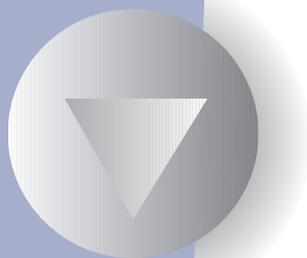
Resümee

Mit der Neuordnung der drei Laborberufe ist es gelungen, eine flexible und differenzierte Ausbildungsstruktur zu schaffen, die eine rasche Anpassung und Aktualisierung der Ausbildungsinhalte ermöglicht und die Erstausbildung mit der Weiterbildung verzahnt. Den Auszubildenden wird die Anpassung an die Anforderungen des künftigen Arbeitsplatzes erleichtert.

Die Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen wird aufmerksam zu verfolgen sein: Besonderes Augenmerk ist u. a. darauf zu richten, ob die Neuordnung des Biologie- aber auch des Chemielaboranten den Anforderungen bio-

*Die Gesamtheit
aller Qualifikationen
führt zur Handlungskompetenz
im Beruf.*

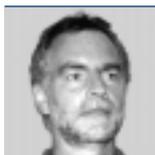
und gentechnologischer Unternehmen in der erwarteten Weise gerecht wird. Zu betrachten ist hier zum einen, ob in ausreichendem Maß Fachkräfte mit den nachgefragten Qualifikationen ausgebildet werden, zum anderen, ob auch kleine, innovative Unternehmen und Labore in diesem Bereich vermehrt Ausbildungsplätze bereitstellen bzw. welche Hemmnisse dem entgegenstehen. ■



Taugt Weiterbildung zur beruflichen Entwicklungsplanung?

Berufswege im Berufsfeld Gesundheit und Soziales

► **Obwohl Weiterbildung im Bildungswesen immer noch eine untergeordnete Rolle spielt, hat die Teilnahme an Weiterbildung seit Beginn der 80er-Jahre um das Dreifache zugenommen.¹ Dabei fand die Expansion vor allem in den Teilbereichen der (inner-)betrieblichen und der öffentlich geförderten Weiterbildung statt. Hier übernimmt Weiterbildung spezifische, auf das jeweilige Handlungssystem bezogene Aufgaben. Sie dient in erster Linie der Pflege betrieblicher „Humanressourcen“, der flexiblen Anpassung beruflicher Kompetenzen an die Entwicklung fachlicher Standards und – vor allem im Bereich der Altenpflege ein empirisch untermauertes Faktum² – zur Nachbesserung unzureichender, nicht praxiskonformer Qualifikationsleistungen der Berufsausbildung.**



WOLFGANG BECKER

Dr. phil., M.A., Erziehungswissenschaftler, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Ordnung der Ausbildung – Dienstleistungen, Berufe in Querschnittfeldern“ im BIBB

Im Gesundheits- und Sozialwesen steht die zu großen Teilen individuell initiierte, meist auch selbst finanzierte berufliche Weiterbildung im Mittelpunkt, in der überwiegend aufstiegsorientierte, bildungsinteressierte Erwerbstätige als Nachfrager und Teilnehmer in Erscheinung treten. Als Aufstiegs- oder – der hier eher verbreitete Begriff – Funktionsweiterbildung richtet sie sich darauf, Fachkräfte auf Leitungsfunktionen wie die der Wohnbereichs- oder Stationsleitung, der Pflegedienstleitung, der Heimleitung oder leitungsunabhängige Führungspositionen wie beispielsweise die der Unterrichts- oder Lehrkraft vorzubereiten.

Herkömmliche Vorstellungen von Aufstiegs- oder Funktionsweiterbildung gehen implizit von einer Koppelung beruflicher Weiterbildung und betrieblichen/beruflichen Positionen aus. Danach mündet die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen und der Erwerb von Zertifizierungen oder Abschlüssen „folgerichtig“ in einer entsprechenden betrieblichen Funktion und/oder (Leitungs-) Position.

Dieses Karrierebild lebt im Wesentlichen von zwei Hypothesen, deren Tragfähigkeit für das Gesundheits- und Sozialwesen jedoch erst noch geprüft werden müssen: Zum einen – so die erste Hypothese – sind Berufsangehörige im Hinblick auf die (relativ) gesichert scheinenden Karriereaussichten zur Teilnahme an Aufstiegs- oder Funktionsweiterbildungen auf eigene Kosten bereit. Zum anderen – die zweite Hypothese – sind Einrichtungen und Betriebe an der Qualifizierung ihrer Mitarbeiter strategisch interessiert und honorieren deren Weiterbildungsanstrengungen mit Leitungs- oder übergeordneten Funktionsstellen. Beide Verfahrensmuster schließlich führen zu einer berufsbiografischen Entwicklungsspirale, in deren Verlauf sich Weiterbildungsaktivitäten der Berufsangehörigen und betriebliche Personalstrategien wechselseitig ergänzen und verstärken sollen.

Zunehmend mehren sich jedoch Anhaltspunkte dafür, dass die traditionellen Karrierewege für beruflich qualifizierte von erheblichen Veränderungen betroffen sein werden: Vor

Strukturmerkmale der Fort- und Weiterbildungsangebote

allem Formen der vernetzten Arbeitsorganisationen („Outsourcing“) sowie die fortschreitende betriebswirtschaftlich dominierte Reorganisation von Einrichtungen und Betrieben des Gesundheits- und Sozialwesens auf Kosten des (einschlägig qualifizierten) Personalbestandes sind die modernen Widersacher des eingefahrenen Wechselspiels zwischen individueller (Weiter-)Bildungsleistung und institutionell-hierarchischer Gratifikation.

Durch diese Veränderungen könnten im Gesundheits- und Sozialwesen bislang kaum beachtete, ja sogar systematisch verhinderte berufliche Entwicklungsmöglichkeiten durch Weiterbildung an Bedeutung gewinnen. Dazu zählt vor allem auch die horizontale Mobilität zwischen den Berufsbereichen des Berufsfeldes Gesundheit, der Wechsel in andere Berufsfelder des Arbeitsmarktsegments „Humandienstleistung“ sowie die Verbesserung der Möglichkeiten auf (Fach-)Hochschulzugang. Zunehmend entwickelt sich auch ein Spektrum „neuer Weiterbildungsabschlüsse“, das dazu dienen soll, individuelle fachliche Kompetenzprofile *neben* den traditionellen Berufen zu etablieren und am Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu kommunizieren und einzusetzen. Allerdings sind diese Modernisierungsgewinne zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum mehr als vage Optionen, die zudem mit dem Risiko hoher individueller Kosten verbunden sind.

Untersuchungsgrundlage

Vor diesem Hintergrund wurde zwischen 1996 und 1999 eine umfassende Bestandsaufnahme und Klassifikation der beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in ausgewählten Berufsbereichen des Gesundheits- und Sozialwesens durchgeführt. Dabei wurden erfasst:

- ein repräsentativer Ausschnitt aller zwischen 1996 und 1999 im gesamten Bundesgebiet angebotenen beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen privater, staatlicher und frei-gemeinnütziger Bildungsanbieter für die Zugangsberufe Altenpflege, Heilerziehungspflege, (Haus- und) Familienpflege, Erzieher, Krankengymnastik/Physiotherapie und Logopädie (ca. 4.000 Maßnahmen). Hierbei sollten Strukturen und Inhalte der Angebote erfasst werden, um die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten durch Fort- und Weiterbildung analysieren zu können.
- ein repräsentativer Ausschnitt von Stellenangeboten aus der Tages- und Fachpresse im gesamten Bundesgebiet für die Berufsbereiche Altenpflege, (Haus- und) Familienpflege, Heilerziehungspflege, Krankengymnastik/Physiotherapie sowie die Arzthilfieberufe (ca. 1.200 Stellenanzeigen). Hierdurch sollte die Arbeitsmarktrelevanz der wichtigsten Fort- und Weiterbildungsqualifikationen geprüft werden.

Grundsätzlich ist die Struktur des Fort- und Weiterbildungssystems für das Gesundheits- und Sozialwesen durch ein Ausmaß an Intransparenz gekennzeichnet, das den für die Berufe des dualen Systems bekannten Zustand der Unüberschaubarkeit noch einmal deutlich übertrifft:

Vor dem Hintergrund der in länderspezifische Qualifizierungsregelungen zersplitterten Berufsbildungslandschaft im Gesundheits- und Sozialwesen, in der jedes Angebot auf der Grundlage einer eigenen Regelungsgrundlage und mit „länderspezifischen“ Qualifikationsinhalten beruht, hat sich eine in regionale Besonderheiten zerfallende und insofern äußerst problematische Qualifizierungsvielfalt entwickelt: Für 37 landesrechtlich geregelte (Ausbildungs-)Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen existieren 152 Gesetze, Verordnungen oder Ausführungsvorschriften, nach denen in den Ländergrenzen beruflich qualifiziert werden soll.³ Auf dem Gebiet der landesrechtlichen Weiterbildungsregelungen für Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen ergibt sich ein nicht weniger uneinheitliches, wenn auch etwas anders strukturiertes Bild: Hier sind es jetzt 95 Abschlüsse und 201 Regelungen, die den Zuständigkeitsanspruch der Bundesländer auf Regelungshoheit nachhaltig unterstreichen.

Der Eindruck der Unüberschaubarkeit wird schließlich noch durch eine ständig wachsende, kaum noch zu überschaubare Zahl von teils obskuren berufsähnlichen Fort- und Weiterbildungsabschlüssen im Gesundheits- und Sozialwesen ergänzt, die nach vorsichtigen Schätzungen im Bundesgebiet die Zahl von annähernd 1.000 „Berufsbezeichnungen“ deutlich überschritten haben dürfte.

Neue Weiterbildungsberufe – neue Qualifikationen – neue Karriereoptionen?

Die Zersplitterung der beruflichen Weiterbildungsangebote im Gesundheits- und Sozialwesen in eine letztlich nur noch hypothetisch „marktgängige“ Beliebigkeit lässt sich auf dem Gebiet der untersuchten Berufsbereiche weiter verfolgen – wenn auch mit einer Reihe bemerkenswerter Unterscheidungen:

- Allein im beruflichen Einsatzbereich der **Altenpflege** lassen sich bei fast 900 Weiterbildungsmaßnahmen 49 Abschlusstypen unterscheiden, von denen zwei Drittel mit Zertifikaten enden, die – vorsichtig ausgedrückt – nicht zum Kreis „anerkannter“ Fort- und/oder Weiterbildungsabschlüsse zählen (z.B. Altenbetreuer/-in, Altenberater/-in, gerosoziale/r Betreuer/-in, Gerontotechniker/-in usw.).
- Eine noch stärkere Rolle spielen „ungesicherte“ Weiterbildungsabschlüsse in der **(Haus- und) Familienpflege**: Hier entfallen von zehn Weiterbildungs-Abschlusstypen acht unter die Rubrik ungeklärter Marktgängigkeit (z.B.

Hauspfleger/-in, Fachhelfer/-in für Familienpflege, Assistent/-in für Haus- und Familienpflege usw.).

Diese Symptome einer fortschreitend regellosen Zersplitterung von Weiterbildungsabschlüssen und –qualifikationen lassen den Schluss zu, dass vor allem in den Bereichen der Altenpflege und der (Haus- und) Familienpflege die traditionellen Berufsqualifikationen den Arbeitsmarkt zunehmend nicht mehr ohne Friktionen und Risiken erreichen. In Konkurrenz und neben ihnen haben sich eine Vielzahl neuer (Weiterbildungs-)Berufsabschlüsse entwickelt, die

- einzelne Segmente des „Bezugs-Berufsbildes“ mit einer neuen Berufsbezeichnung besetzen (*Konkurrenz- oder Verdrängungsaspekt*),
- neue oder vernachlässigte Aufgaben im Bereich der Humandienstleistung, die bislang nicht durch Berufe oder Berufsbilder bedient werden, mit „neuen Berufen“ und entsprechend neuen Qualifikationsprofilen bzw. Abschlüssen erschließen (*Innovationsaspekt*) oder die
- unter dem Eindruck ökonomischer Restriktionen im Gesundheits- und Sozialwesen einfachste Grund- und Hilfsqualifikationen mit einem auf unmittelbare betriebliche Verwertbarkeit ausgerichteten Abschlussprofil versehen (*Wirtschaftlichkeitsaspekt*).

Es fällt auf, dass insbesondere der zunehmend privatisierte Markt der Weiterbildungsanbieter im Gesundheits- und Sozialwesen seine eigenen (Weiterbildungs-)Qualifikationsprofile entwickelt – oft in Abhängigkeit von den Förderpräferenzen der öffentlichen Hand. Die Inflation „neuer Berufsbilder“ im Bereich der Altenpflege und (Haus- und) Familienpflege könnte insofern ein Abbild relativ ungesteuerter (Förder-)Mittelvergabe in einen scheinbar um beinahe jede Qualifikation aufnahmefähigen Arbeitsmarktbereich sein. Auf der anderen Seite scheinen private Weiterbildungsanbieter die Diversifikation von (Weiterbildungs-)Abschlüssen als Mittel zur Erlangung von Wettbewerbsvorteilen gegenüber Mitbewerbern einzusetzen – ohne Rücksicht auf die Einsatzfähigkeit solcher (Berufs-)Erfahrungen im Beschäftigungssystem.

- Bei **Erzieher/-innen** als Fachkräfte in Kindertagesstätten und Jugendhilfeeinrichtungen dominieren Leitungs- und Führungsqualifikationen (Leitung von Kindertagesstätten o.Ä.). Bei kaum einem der Angebote muss der Einsatz am Arbeitsmarkt als „ungesichert“ angesehen werden. Eine Nebenrolle spielen (noch) „moderne“ Leitungsqualifikationen, die ihr Profil maßgeblich aus ähnlichen Fachhochschul-Bildungsgängen abzuleiten scheinen (z.B. „Kindergartenfachwirt“, „Qualitätsmanager/-in“). Wachsende Bedeutung haben in diesem Berufsfeld Zusatz- oder Umstiegsqualifikationen (zum Beispiel „Systemische Familienberatung“, „Integrative Sozialtherapie“ oder „Musiktherapie“).
- In der **Heilerziehungspflege** stehen neben Aufstiegsweiterbildungen zertifizierte (behinderten-, heil- und son-

derpädagogische) Zusatzqualifikationen im Mittelpunkt.

- Zusatzqualifikationen zum vorhandenen Ausbildungsabschluss spielen in der beruflichen Weiterbildung der **Krankengymnastik/Physiotherapie** eine dominierende Rolle; sie stellen mehr oder minder marktgängige Ergänzungen im physiotherapeutischen Einsatzgebiet dar (z.B. Sportphysiotherapeut/-in, PNF-Therapeut/-in, Bobath-Therapeut/-in usw.)
- In der **Logopädie** werden beinahe ausschließlich themengebundene Zusatzqualifikationen überwiegend ohne abschlussbezogenes Zertifikat (z.B. Sprachtherapie, Stimmtherapie) angeboten.

Fasst man die Struktur der Weiterbildungen für Heilerziehungspflege, Krankengymnastik und Logopädie zusammen, kann festgestellt werden, dass auch sie offenbar nicht über ein uneingeschränkt zeitgemäßes, anforderungsgerechtes Qualifikationsbild verfügen, doch entwickeln die Arbeitsmärkte für diese Berufe eine völlig andere Dynamik als im Krisenbereich der Altenpflege und (Haus- und) Familienpflege:

- Die **Heilerziehungspflege** bezieht sich auf den relativ eng begrenzten Arbeitsmarkt der (teil-)stationären Versorgung behinderter Menschen. Berufliche Entwicklungswege in benachbarte berufliche Handlungsbereiche sind bis heute ebenso wenig systematisch erschlossen wie verlässliche Zustiegsmöglichkeiten aus anderen beruflichen Qualifikationsbereichen in die Heilerziehungspflege hinein. Von daher spielen abschlussorientierte berufliche Wechseloptionen durch Weiterbildung keine erkennbare Rolle.

Stattdessen haben Zusatzqualifikationen eine große Bedeutung. Sie signalisieren, dass die Anforderungsentwicklung im beruflichen Handlungsfeld schneller voranschritten ist, als sie in den Berufsausbildungen abgebildet werden kann. Weiterbildung als Nachbesserung einer zu kurz greifenden Ausbildung führt hier nur deshalb nicht zu einer explosionsartigen Ausweitung der Angebote, weil der Arbeitsmarkt relativ „geschlossen“ bleibt und bislang keine Anzeichen ökonomisch geleiteter Liberalisierung zu erkennen gibt.

- Vergleichbar, wenn auch unter anderen ökonomischen Vorzeichen, zeigt sich die Situation im Bereich der **Krankengymnastik**. Hier scheint die Ausbildung als formale Voraussetzung für eine Zulassung zur Niederlassung (selbstständige Berufsausübung) zu fungieren – fachliche Profile, die zur Durchsetzung des individuellen

Dienstleistungsangebotes bei den immer häufiger privat zahlenden „Kunden“ taugen, müssen offenbar durch Zusatzqualifizierungen erworben werden.

Anbieter entwickeln eigene Qualifikationsprofile

Unübersichtliche Kosten auf dem Weiterbildungsmarkt

Berufliche Fort- und Weiterbildung – insbesondere aber abschlussbezogene berufliche Weiterbildung – ist für den einzelnen Nachfrager ein undurchsichtiges und kostenintensives Lotteriespiel. Für keine der in die Untersuchung einbezogenen Weiterbildungen mit (berufsähnlichen) Abschlüssen waren transparente oder gar vergleichbare Angebots- und Kostenstrukturen festzustellen – unabhängig davon, ob es sich um eine am Arbeitsmarkt etablierte Weiterbildungsqualifikation oder einen eher ungesicherten beruflichen Abschluss handelt.

Die Problemzusammenhänge von Qualifikations- und Kostenrisiken sollen im Folgenden am Beispiel des kaum etablierten Weiterbildungsabschlusses **Altentherapie/Gerontotherapie** erläutert werden:

Das dieser Weiterbildung zugrunde liegende Berufsbild ist – vorsichtig ausgedrückt – unklar; es kann günstigenfalls von einer regional eng begrenzten (Arbeitsmarkt-)Relevanz ausgegangen werden (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen). Hinzu kommt, dass dieser Weiterbildungsabschluss in Konkurrenz mit „niederschweligen“ Fortbildungsqualifikationen gleichen, wenigstens aber ähnlichen Inhalts steht (z.B. „Integrative Therapie mit älteren Menschen“ in Wochenendkursform). Vor diesem Hintergrund kann die Hypothese gewagt werden, dass die durchweg privaten Weiterbildungsanbieter für diese Maßnahmen den traditionellen Fortbildungsansatz mit der Ausstellung eines berufsabschlussähnlichen Zertifikates künstlich auf das Niveau eines „Weiterbildungsberufes“ angehoben haben. Auch die Inhalte der Weiterbildungen stärken die Zweifel am Profil dieses Abschlusses: Sie lassen nicht erkennen, dass die Qualifikationen über das Niveau der Zugangsbereufe hinausgehen. Daraus ergibt sich keine nachvollziehbare Legitimation eines mit Zertifikat zur Eigenständigkeit geführten Berufsprofils – im Gegenteil: Es ist davon auszugehen, dass mit diesem Abschlussprofil in der Praxis weder die Konkurrenz mit den angestammten Fachberufen in der Altenpflege noch mit therapeutischen Berufen (zum Beispiel Ergotherapeuten/-innen) bestanden werden kann. Das Problem der nicht nachvollziehbaren Legitimation wird auch im Verhältnis von individuellen zeitlichen und finanziellen Aufwendungen auf der einen und der absehbaren Verwertbarkeit des Weiterbildungsabschlusses am Arbeitsmarkt auf der anderen Seite deutlich:

Es gibt kein Einverständnis über die Weiterbildungsdauer: Je nach Bundesland bzw. je nach Anbieter differieren die aufzuwendenden Bildungszeiten um mehr als das Doppelte, ohne dass die Gründe für solche gravierenden Unterschiede nachvollziehbar offen gelegt wären.

Es gibt kein Einverständnis über die Weiterbildungskosten. Grundsätzlich schwanken die für die Weiterbildung aufzuwendenden Kosten um mehr als das Dreifache. Doch selbst bei gleich langer Qualifikationsdauer im gleichen Bundes-

Tabelle 1 **Weiterbildung Altentherapie/Gerontotherapie**
(Auswahl nach repräsentativen Merkmalen)

Abschluss(-bereich)	Bundesland	Kosten	Dauer
Altentherapeut/-in	Hessen	keine Angaben	1 Jahr 1.416 Unterrichtsstunden
Altentherapeut/-in	Baden-Württemberg	DM 5.610,00	720 Unterrichtsstunden 80 Std. Praktikum
Altentherapie/ Gerontotherapie	Baden-Württemberg	DM 4.950,00	720 Unterrichtsstunden 80 Std. Praktikum
Altentherapie/ Gerontotherapie	Nordrhein-Westfalen	DM 15.364,00	1 Jahr 1.840 Unterrichtsstunden
Altentherapie/ Gerontotherapie	Nordrhein-Westfalen	DM 15.430,80	1 Jahr 1.840 Unterrichtsstunden
Altentherapie/ Gerontotherapie	Sachsen	DM 5.848,00	1 Jahr
Altentherapie/ Gerontotherapie	Schleswig-Holstein	auf Anfrage	1 Jahr 1.360 Unterrichtsstunden

land differieren die Teilnahmegebühren noch um 20% und mehr. Der „Markt“ der Weiterbildung erweist sich somit für Bildungsinteressierte als regionalisierte „Kostenfalle“: Da die meisten der Angebote als Teilzeitmaßnahmen (berufsbegleitend) angeboten werden, bestehen beispielsweise für Weiterbildungswillige aus Nordrhein-Westfalen kaum Chancen, auf die um zwei Drittel billigeren Angebote in Baden-Württemberg oder Sachsen auszuweichen. (vgl. Tabelle 1)

Schließlich muss auch das Verhältnis von Weiterbildungskosten und dem geringen monatlichen Verdienst der Pflege- oder sozialpädagogischen Kräfte berücksichtigt werden: Weiterbildungskosten von ca. 15.000,- DM bedeuten erhebliche individuelle Belastungen, die zum berufsbiografischen Risiko kumulieren, wenn man berücksichtigt, dass der Abschluss am Arbeitsmarkt nicht als „abgesichert“ angesehen werden kann.

Vor diesem Hintergrund stellen sich mindestens zwei grundsätzliche Fragen:

1. Verhindert die Regionalisierung von Bildungszuständigkeiten in Aus- und Weiterbildung den gesellschaftlichen Konsens über die Leistungsfähigkeit (und die fachliche Anerkennung) von gesundheits- und sozialpflegerischen Berufen?

Zum Beispiel: Im Bereich der Altenpflege steht das Auseinanderfallen der Berufsausbildung in 16 unterschiedliche und untereinander nur in Ausnahmefällen vergleichbare länderspezifische Ausbildungsprofile⁵ beruflichen Entwicklungswegen und Karrieren entgegen. Deshalb ist die (bundesweite) Anerkennung der Berufsabschlüsse in der Altenpflege zwar die Regel, genau betrachtet jedoch für jede Beschäftigungseinrichtung ein Risiko, da ein verlässliches Wissen über den tatsächlichen Qualifikationsstand der Ausbildungsabsolventen aus anderen Bundesländern fehlt. Berufliche Weiterbildung verschärft diese Situation zusätzlich – und dies

nicht nur auf dem Gebiet der Altenpflege: Nur äußerst wenige (Weiterbildungs-)Abschlüsse finden bundesweite Anerkennung. Die große Überzahl der beruflichen Aufstieg und berufliche Autonomie oder betriebliche Selbstständigkeit suggerierenden Abschlüsse sind verbandsspezifische Bedarfsartikulationen oder sogar träger- und anbieterspezifische „Erfindungen“. Ihre arbeitsmarktliche Bedeutung erlischt im Regelfall bei einem Wechsel des Anstellungsträgers. Ein gesellschaftlicher Konsens über die tatsächliche Leistungsfähigkeit, die (betriebs-)wirtschaftliche Effizienz und die wohlfahrtsstaatliche Bedeutung der „Fachberufe“ im Gesundheits- und Sozialwesen kann so nicht hergestellt werden. Altenpflege, Heilerziehungspflege, (Haus- und) Familienpflege und ErzieherInnen fehlt es somit nicht nur an (abstrakter) gesellschaftlicher Anerkennung. Sie gelten in der gegenwärtigen Diskussion um den Einsatz von Fach- oder Hilfsberufen auch als beinahe beliebig „ersetzbar“.

2. Führt ein über weite Strecken offenbar bedarfsunabhängiges Angebot an beruflicher Weiterbildung als „Warenangebot“ zur Überantwortung veränderungswilliger Mitarbeiter/-innen im Gesundheits- und Sozialwesens an einen (Arbeits-)Markt, den es (so) gar nicht gibt?

Zum Beispiel: Es gibt keine nachvollziehbaren Hinweise darauf, welche halbwegs verlässlichen oder sogar verbesserten (Arbeitsmarkt-)

Perspektiven und „Karriereoptionen“ sich für examinierte Altenpfleger/-innen mit dem zusätzlichen Weiterbildungsabschluss „gerozosoziale(r) Betreuer/-in“ ergeben könnten. Offenbar beziehen sich „berufsförmige“ (Weiterbildungs-)Abschlüsse wie dieser auf die wenig erschlossenen beruflichen Entwicklungsperspektiven examinierter Fachkräfte im beruflichen Arbeitsfeld (Stationsleitung Pflegedienstleistung). Dabei haben sich „Berufsprofile“ herausgebildet, die offenbar ohne nachvollziehbare Bedarfsabschätzung auf „moderne“ Einsatzbereiche im Gesundheits- und Sozialwesen abheben, die es so (noch?) nicht gibt. In diesem Zusammenhang kann die Hypothese gewagt werden, dass unter der vorläufigen Kate-

gorie „neue Weiterbildungsberufe“ am Weiterbildungsmarkt des Gesundheits- und Sozialwesens Angebote unterbreitet werden, die sich auf nichts mehr als die latent vorhandene Veränderungsbereitschaft der Berufsangehörigen gründen und die bei den Teilnehmenden vor allem einen Impuls zu bedienen versuchen: berufliche Anerkennung und größere Selbstständigkeit bis hin zur Betriebsgründung – eine Perspektive, die unter den gegebenen Bedingungen am Gesundheits- und Pflege „markt“ allerdings kaum realistisch erscheint.

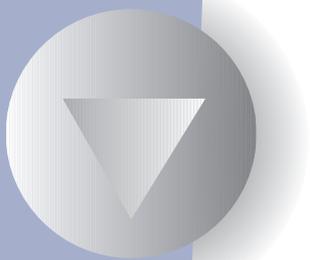
Vorläufige Schlussfolgerungen

Die hier nur in Ausschnitten dokumentierten und kommentierten exemplarischen Merkmale der beruflichen Fort- und Weiterbildung in der Gesundheits- und Sozialpflege ergeben ein äußerst problematisches Szenario beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten: Die regionalisierte Uneinheitlichkeit der beruflichen Bildungschancen wird von einem sich weithin „frei“ und ohne größere systemische Bezüge entwickelnden Fort- und Weiterbildungs„markt“ ergänzt, dessen einzig gültige Regeln die der ökonomischen Wertschöpfung zu sein scheinen.

Die Widersprüche und Folgen dieser Entwicklung für die Verlässlichkeit individueller berufsbiografischer Planungen und zukunftsgerichteter Entwürfe auf der einen, genau so aber auch für institutionelle/betriebliche Personalplanungen und strategische Entscheidungen auf der anderen Seite werden weiter zu diskutieren sein. Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung, die den Zugang, die Qualitätssicherung, die Zertifizierung sowie die Finanzierung der Weiterbildung betreffen, wären hier ein erster und wichtiger Schritt. Zu beachten bleiben aber auch die Auswirkungen der „Markt“-Entwicklung in der Weiterbildung auf die gesellschaftliche Anerkennung und die (berufs-)bildungspolitische Wahrnehmung eines beruflichen Handlungsfeldes, dessen wohlfahrtsstaatliche Bedeutung für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. *Infratest Burke Sozialforschung: Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung.* München 1999
- 2 Vgl. hierzu die eindeutigen Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung des BIBB zu Berufseinmündung und Berufsverbleib von Altenpflegekräften, dokumentiert in (Teil 1) Becker, W.; Meifort, B.: *Altenpflege – eine Arbeit wie jede andere? Ein Beruf fürs Leben?*, BIBB (Hrsg.) Bielefeld 1998 und (Teil 2) DIES.: *Altenpflege – Abschied vom Lebensberuf.* ebda., Bielefeld 1998.
- 3 Vgl. BIBB (Hrsg.): *Die anerkannten Ausbildungsberufe 1997.* Bielefeld 1998, S. 217 ff.
- 4 Darunter befinden sich insgesamt 61 Regelungen für verwandte Berufe: 34 Regelungen für den/die geprüfte/n Friseur/-in, Kosmetiker/-in und 27 Regelungen für die/den geprüfte/n Schönheitspfleger/-in (Kosmetiker/-in). Siehe auch Meifort, B.: *Probleme der Verrechtlichung der Berufsbildung für Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen.* In: *Berufsbildung und Beschäftigung im personenbezogenen Dienstleistungssektor.* Wiss. Diskussionspapiere des BIBB, Heft 43. Berlin 1999
- 5 Ausnahmefälle sind die sog. „Entwicklungs-“ oder „Beratungspartnerschaften“ zwischen alten und neuen Bundesländern im Vollzug der deutschen Vereinigung.



Das „Nürnberger Ausbildungsmodell“

Zur Entwicklung einer gestaltungs- offenen Ausbildungsstruktur im Berufsfeld Metall

► Die Entwicklung neuer und die Weiterentwicklung bestehender Ausbildungsberufe ist ein ständiges Anliegen der Wirtschaft. Zeugnis dafür sind die Modernisierungsbestrebungen der vergangenen Jahre über die zahlreiche Neuerungen zur flexiblen Gestaltung der Berufsausbildung eingeführt wurden. Der vorliegende Beitrag basiert auf den Ergebnissen der Arbeiten am „Nürnberger Ausbildungsmodell“, in dem einige Modernisierungsaspekte auf einen industriellen Metallberuf übertragen wurden. Das Modell wurde von einem Kreis betrieblicher Experten entwickelt und ergänzt eine bis heute fast ausschließlich unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten geführte Diskussion um Aspekte, die aus der betrieblichen Praxis heraus entspringen.

In großer Breite und mit großem Ernst wird in den letzten Jahren eine ordnungspolitisch geprägte Diskussion über Innovationsnotwendigkeiten im dualen Ausbildungssystem geführt, geht es doch um die Zukunftssicherheit der Ausbildungsstruktur¹. Auch in den Betrieben werden Reformen diskutiert und innovative Formen des Ausbildens auf den Weg gebracht. Auffallend ist, dass sich beide Innovationsbemühungen kaum aufeinander beziehen. Betriebliche Veränderungsprozesse orientieren sich nicht an einer allgemeinen Umsetzbarkeit, d. h. an einer Anwendbarkeit ihrer Konzepte über das betriebliche Einzelinteresse hinaus. Ordnungspolitische Modellvorstellungen nehmen kaum Bezug auf Realisierungsmöglichkeiten in der betrieblichen Praxis. Dies ist ein deutlicher Mangel der Reformbestrebungen auf beiden Seiten.

Das Nürnberger Ausbildungsmodell ist im Kontext dieses Problems entstanden. Es wurde aus der betrieblichen Praxis heraus als alternatives Ausbildungsmodell entwickelt und versteht sich in der weitgehend ordnungspolitisch geprägten Diskussion um die Modernisierung der Ausbildung als Reformanstoß von unten. Unter Moderation der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) und der Bildungsforschung der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft haben sich Ausbildungsleiter großer Metall- und Elektrobetriebe der Region Nürnberg zu einem Arbeitskreis zusammengefunden, um Anforderungen an eine moderne Ausbildung zu diskutieren und eine neue Ausbildungsstruktur zu konzipieren, die im engen Dialog mit betrieblichen Experten entwickelt wird und zugleich über die Ebene des Einzelbetriebs hinaus allgemein umsetzbar ist. Grundlage der Arbeit waren nicht bestehende gesetzliche und tarifliche Regelungen, sondern allein die Frage, wie ein Strukturmodell aussehen muss, das den Qualifikationsbedarfen der Betriebe und den Interessen der Auszubildenden unter den Bedingungen einer modernen Industrieproduktion entspricht. Das Ergebnis dieser Bemühungen liegt nun nach zwei Jahren vor. Der Arbeitskreis² hat eine gestaltungsoffene Ausbildungsstruktur modellhaft für einen industriellen Metallberuf entwickelt.



BEATE ZELLER

Stellv. Abteilungsleiterin der bfz Bildungsforschung der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH und Projektgruppenleiterin „Ausbildung“, Nürnberg

Die betriebliche Situation als Grundlage der Datenerhebung

Bei der Ermittlung der Anforderungen an eine moderne Ausbildung stellt sich die Frage nach dem geeigneten methodischen Konzept.³ Für den Arbeitskreis „Modernisierung der Berufsausbildung“ wurde ein pragmatisches Verfahren entwickelt, wobei methodische und inhaltliche Elemente von Arbeitsanalyseverfahren aufgegriffen wurden.

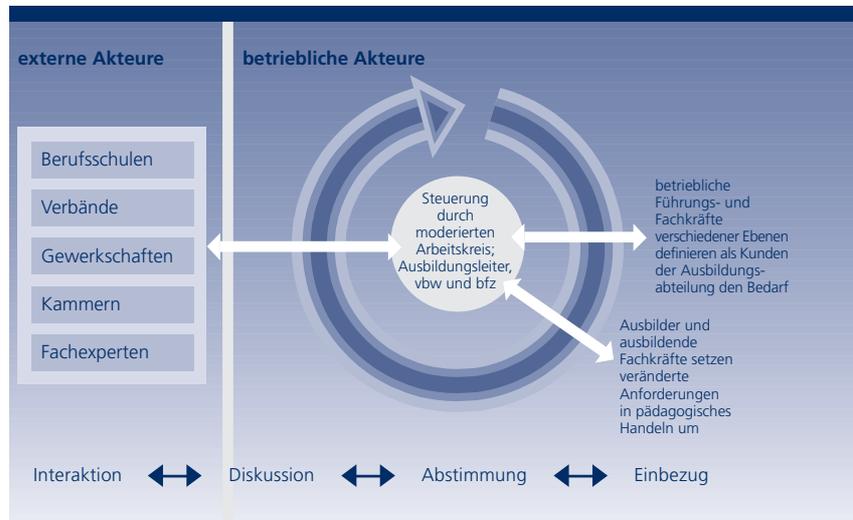
Auf Grundlage des Ist-Standes der betrieblichen Situation wurde erhoben, welche Tätigkeiten und Aufgaben Metallfacharbeiter an den modernisierten und in ihrer Struktur veränderten Arbeitsplätzen erfüllen müssen und welche Anforderungen an die Handlungskompetenz daraus abgeleitet werden. Die kontinuierlichen Reorganisationsprozesse, die in allen beteiligten Firmen seit einigen Jahren das betriebliche Geschehen prägen, ließen es zu, aus der Erhebung des Ist-Standes die gewandelten Anforderungen der Arbeitswelt zu ermitteln und überberufliche Qualifikationen zu identifizieren. Die Prognose zukünftiger Qualifikationsanforderungen, wie sie z.B. mit Szenario-Techniken erhoben werden, wurde nicht zum bestimmenden Bestandteil des Analyseinstrumentariums gemacht, weil durch die Konzeptanlage nicht ein fester Lernzielkatalog das Ziel ist, sondern die *Gestaltungsoffenheit* des Konzepts.

Zur Erhebung eines umfassenden Standes der Anforderungen, die sich aus der betrieblichen Situation an eine veränderte Ausbildung ergibt, wurden herangezogen:

- die *Ausbildungsleiter* als betriebliche Führungskräfte, die für die betriebliche Dienstleistung Qualifikationsentwicklung sowohl innerhalb als auch außerhalb des dualen Systems verantwortlich sind
- *Führungskräfte* und *Fachkräfte* verschiedener Ebenen, die als „Kunden“ der Ausbildungsabteilung den Bedarf definieren
- *Ausbilder* und *ausbildende Fachkräfte* in der Produktion, die über die veränderten Strukturvorgaben der Produktion an die Berufsausbildung Kenntnisse haben, und die gleichzeitig die veränderten Anforderungen an die Auszubildenden in pädagogisches Handeln an verschiedenen Lernorten mit verschiedenen Methoden umsetzen.

Die Entwicklung der Ergebnisse erfolgte auf der Grundlage verschiedener Verfahren. Die Gruppe der *Ausbildungsleiter* arbeitete in Workshops zusammen. Dadurch war es möglich, in der Grundlegungsphase die unterschiedlichen Erfahrungen aus den beteiligten Betrieben sowohl zu differenzieren als auch in ihrer Allgemeinheit zu erfassen und dabei die Interaktionsmöglichkeiten der Workshop-Form auszunutzen. Ergebnisse wurden in moderierter Form gewonnen, visualisiert und in schriftlicher Form zur Rückkopplung mit den Beteiligten einer weiteren Prüfung unterzogen. Mit *Fachexperten aus der Produktion* wurden Experteninterviews durchgeführt, um das Konzept in Hinblick auf Inhalte, Differenzierungsfähigkeit und Flexibilität in Bezug auf die betrieblichen Anforderungen zu prüfen.

Abbildung 1 Bottom-up-Entwicklungskonzept



Dies erlaubte es, die „Kunden“ der Ausbildungsabteilungen direkt in die Entwicklungsarbeiten einzubeziehen. Expertengespräche mit der dritten Gruppe betrieblicher Experten – *Ausbildern und ausbildenden Fachkräften* – waren Grundlage der pädagogischen Ausdifferenzierung des Konzepts. Es ging dabei um Fragen der Inhalte, der Vermittlungsdauer und der Ausbildungsmethoden.

Die moderierende Stelle – *Bildungsträger und Verband* – fungierte im Arbeitskreis als Supportstruktur und übernahm die Aufgabe, die wichtigen Akteure zusammenzuführen sowie die Selbstorganisation zu stimulieren. Sie unterstützte die Arbeit inhaltlich, übernahm organisatorische und administrative Aufgaben und vermittelte regionale und überregionale Kontakte.

Grundzüge einer gestaltungsoffenen Ausbildung nach dem „Nürnberger Modell“

DIE MODULARE AUSBILDUNGSSTRUKTUR

Die Entwicklung in der betrieblichen Praxis verlangt nach der Analyse des Arbeitskreises „Modernisierung der Berufsausbildung“ nach einer flexiblen und differenzierten Form der Berufsausbildung, um ihre Zukunft als Produzentin marktgerechter Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Bisherige Formen der Anpassung an den betrieblichen Bedarf bezogen sich auf die Aktualisierung bzw. Neufassung von Berufsbildern. Auf diese Weise wurde ein hoher Grad an Verlässlichkeit erreicht, dem jedoch ein sehr hoher Aufwand gegenüberstand. Betriebliche Erfahrungen zeigen, dass diese Maßnahmen nicht ausreichen, um die Qualifikationsprofile der Ausbildungsberufe an die durch immer kürzere Innovationszyklen gesteuerte Qualifikationsnachfrage anzupassen. Um nicht ständig hinter der betrieblichen Innovationsdynamik hinterherzuhinken, wurden das

Prinzip der Dynamik in die Berufsbildkonstruktion aufgenommen und die Berufsbilder so entworfen, dass sie genügend Flexibilität aufweisen, offener für Veränderungen sind, eine flexible Selbstanpassung an den ökonomischen Strukturwandel ermöglichen und den bürokratischen Regulationsaufwand erheblich verringern.

Aus Sicht der betrieblichen Experten bietet eine modulare Ausbildungsstruktur, die auf breite Basisqualifizierung setzt und zu einem definierten Berufsabschluss führt, hinreichend Möglichkeiten, Zuverlässigkeit hinsichtlich der berufstypisch erwartbaren Qualifikationen sowie Modernität der Strukturen und Inhalte miteinander zu verbinden. Eine Ausbildung in Modulen kann die geforderte Innovationsfähigkeit in der Struktur verankern und die Berufsausbildung zukunftssicherer machen. So ist die Anpassung von Berufsbildern an veränderte Anforderungen schneller und mit weniger Aufwand zu organisieren: Im vorgestellten Vorschlag einer modularen Ausbildungsstruktur wird am *Beispiel des Industriemechanikers* eine breite Grundbildung angestrebt, wie sie das Berufsbildungsgesetz im § 1 fordert und die betriebliche Praxis als Bedarf anmeldet. Darin liegt eine deutliche Differenz zu Modulprinzipien, wie sie in Großbritannien (National Vocational Qualification, NVQ) und besonders in Schottland verbreitet sind. Ein Festhalten am Berufsprinzip mit einer breiten vergleichbaren Grundbildung vermeidet das beliebige Aneinanderreihen von Qualifikationen sowie die Entwicklung von „Schmalspurberufen“. Module werden, im Verständnis dieses Vorschlags, als Teile und Bausteine des Ganzen, der beruflichen Handlungskompetenz gesehen. Insofern schafft die Modulstruktur Transparenz und Ordnung und sie hilft bei der Steuerung des Systems.

Für den Beruf des Industriemechanikers wird im Sinne einer stärkeren betriebsbezogenen Differenzierung und Flexibilisierung durch Module vorgeschlagen, die bisherigen Fachrichtungen aufzulösen. Der Industriemechaniker wird damit zu einem Kernberuf. Die Ausbildung soll insgesamt 42 Monate dauern. Das Konzept unterscheidet eine Basisqualifizierung, Pflichtbausteine und Wahlbausteine (vgl. Abb. 2).

BASISMODUL

Ein 24-monatiges Basismodul Metall soll die solide Grundlagenausbildung gewährleisten. Als genereller Trend zeigt sich in den Betrieben, dass die Aufgabenbereiche der Fachkräfte nicht mehr entlang überkommener Berufsbilder abzugrenzen sind. Die Entwicklung einer breiten soliden Grundlagenqualifikation für zukünftige Anforderungen erscheint so als unerlässliche Voraussetzung für anschließende Spezialisierungen und rasches Einarbeiten in neue Tätigkeitsgebiete.

Das Basismodul Metall setzt sich aus einer obligatorischen Grundmenge von Bausteinen zusammen. Sie wurden im Rahmen der Expertenbefragungen ermittelt. Für jeden Bau-

stein sind Minimalqualifikationen festgeschrieben, die als Basis für den Einsatz in allen betrieblichen Tätigkeitsfeldern benötigt werden. Ausgehend von den Minimalanforderungen besteht Flexibilität hinsichtlich der Tiefe der Vermittlung der Ausbildungsinhalte. Es soll schon im Basismodul möglich sein, firmenspezifisch zusätzliche Kenntnisse über spezielle Produkte, Produktionsverfahren usw. zu erwerben.

Die Lernorte zur Vermittlung von Grundsicherheit und Grundkenntnissen sollten für den Lernzweck besonders didaktisch gestaltet sein. Betriebliche Einsätze sind im Basismodul dort, wo didaktisch sinnvoll, möglich. Dies gilt besonders für eine didaktische Verknüpfung der Lernorte Arbeitsplatz und Lehrwerkstatt, welche Arbeitsplatznähe dadurch herstellt, dass schon in der ersten Ausbildungsphase Auszubildende in der Produktion problemhaltige Situationen kennen lernen.

Die sich der Grundausbildung anschließende *Fachbildung* beruht auf einem flexiblen Modulkonzept und dauert 18 Monate. Die einzelnen Module haben *Pflicht- oder Wahlcharakter* und bieten die Möglichkeit, die Ausbildung an konkreten Arbeitsplätzen in betrieblichen Tätigkeitsfeldern praxisnah zu vertiefen.

PFLICHTMODULE

Zentrale zukunftssichernde Bestandteile der Industriemechanikerausbildung werden in zwei Modulen mit Pflichtcharakter zusammengefasst. Sie können über die gesamte Ausbildungszeit hinweg integriert vermittelt werden.

Hauptsächlich aus dem inzwischen globalen Wirken der Unternehmen leiten sich eine Reihe neuartiger Kompetenzen ab, die in der bisherigen Ausbildung nicht oder nur in geringerem Maße berücksichtigt waren. Im Nürnberger Ausbildungsmodell sind sie im Pflichtmodul „*Industriewissen*“ zusammengefasst und betreffen solche Aspekte wie Anwendung der Informationstechnologie, Lösen logistischer Aufgaben im Team, kundenorientiertes Verhalten, berufsbezogenes Englisch sowie Qualitätsmanagement.

Die betrieblichen Anforderungen machen deutlich, dass die Trennung von Berufsfeldern, wie sie traditionellen Berufsbeschreibungen zugrunde liegt, vielfach nicht mehr der Betriebspraxis entspricht. Dies zeigt sich besonders bei Tätigkeiten aus dem Bereich der Mechanik und der Elektrotechnik. Als zweites Pflichtmodul ist daher eine Ausbildung in „*Grundlagen der Elektrotechnik*“ für alle Industriemechaniker/-innen vorgesehen.

WAHLMODULE

Die Wahlmodule werden entlang von Auswahlpfaden betriebsspezifisch kombiniert und führen zu einer Ausbildung in Kompetenzbereichen. Die Auswahlpfade bestimmen sich betriebsspezifisch nach dem beruflichen Einsatzbereich zukünftiger Mechaniker in der Industrie. Als solche Einsatz-

bereiche wurden festgelegt die Produktion, die Instandhaltung und Wartung, die Forschung und Entwicklung, Logistik, Dienstleistung und Vertrieb. Die Kombination der Module in den einzelnen Auswahlpfaden gibt Orientierung, ist jedoch nicht zwingend vorgeschrieben. Somit sind auch Differenzierungen auf der Ebene einzelner Abteilungen möglich.

Die Möglichkeit, auf verschiedenen Pfaden nach der Basisausbildung sowohl Wahl- als aus Pflichtmodule zu durchlaufen, lässt eine angemessene Differenzierung sowohl für Betriebe als auch für die Auszubildenden zu. Betriebe können nach Innovationen neue Schwerpunkte in der Ausbildung setzen, ohne ihre Ausbildungskompetenz zu verlieren. Durch eine Ausbildung, die betriebspezifisch mit den Innovationen Schritt hält, wird der Marktwert der Absolventen gesichert und ihr Übergang an zukünftige Arbeitsplätze erleichtert. Für Auszubildende ergibt sich die Möglichkeit, Neigungsschwerpunkte zu setzen bzw. nach den eigenen Fähigkeiten eine Differenzierung vorzunehmen.

Praxisorientierte Prüfungen

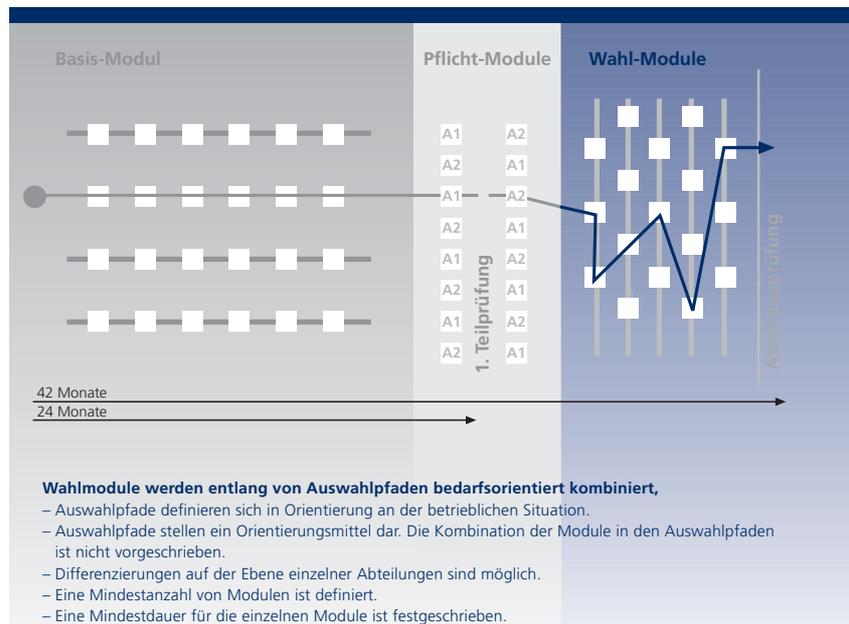
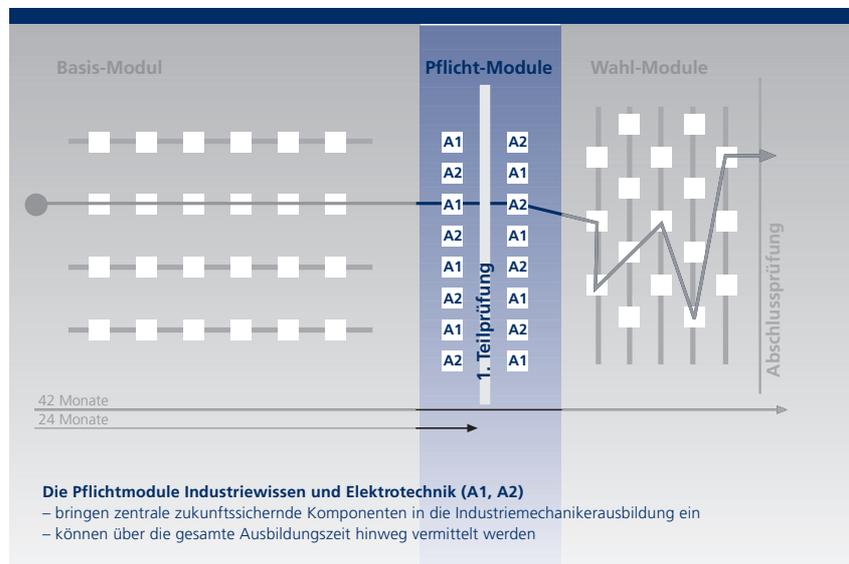
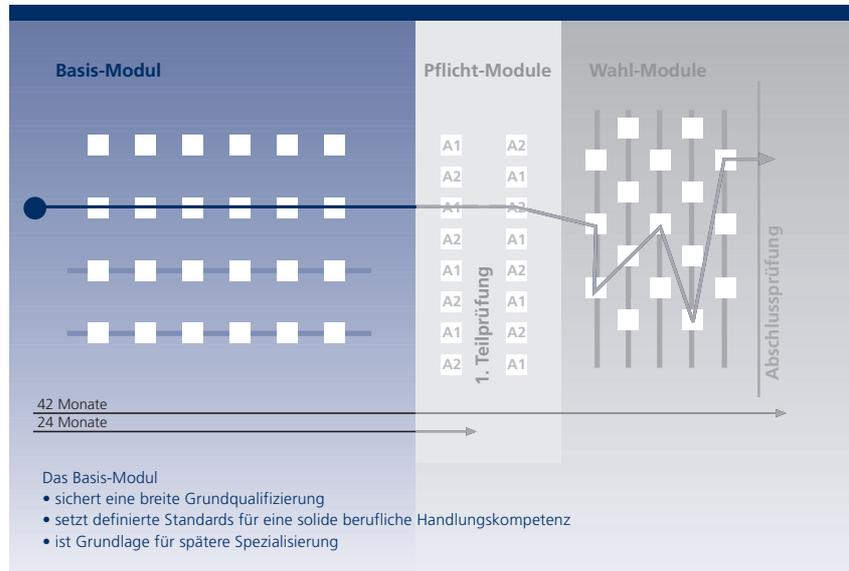
Betriebliche Zielorientierung für die Neufassung der Prüfungen ist im Wesentlichen eine *stärkere Praxisrelevanz*. Sie soll erreicht werden durch die Orientierung der Prüfung an berufstypischen betrieblichen Aufgaben, Aufträgen oder Verfahren statt an der Fachsystematik. Organisatorisch geht es vor allem um die Umsetzbarkeit neuer Prüfungsformen in der betrieblichen Praxis sowie um die Verringerung des personellen und sachlichen Prüfungsaufwandes. In der vorgeschlagenen Ausbildungsstruktur des „Nürnberger Modells“ soll die Basisqualifizierung nach 24 Monaten mit einer ersten Teilprüfung abschließen, die im Ergebnis auf die Abschlussprüfung angerechnet wird. Die Abschlussprüfung umfasst eine betriebliche Aufgabe, ein Fachgespräch sowie einen schriftlichen Teil.

Integration von Aus- und Weiterbildung

Die Modulstruktur des „Nürnberger Ausbildungsmodells“ schlägt eine Brücke zu den modernen Strukturen und Formen, in denen zumindest die Weiterbildung heute vornehmlich abläuft. In diesem Bereich gibt es bereits eine Reihe von Ansätzen, die mit modularen Konzepten arbeiten, da für die Veränderungsdynamik betrieblicher Innovationen eine Anpassung in passgenauen, ökonomischen und auf den Weiterbildungszweck bezogenen Größen, Formen und Methoden notwendig ist. Das Modulprinzip stellt sicher, dass auf sich wandelnde Anforderungen in den Betrieben mit betriebspezifischen Lösungen flexibel reagiert werden kann.

Der modulare Aufbau der betrieblichen Ausbildung, der zu einem Berufsabschluss führen soll, verfolgt einen anderen Zweck als Module in der Weiterbildung. Systematisch ist jedoch zu sagen, dass aus der Sicht der betrieblichen Praxis

Abbildung 2 Ausbildungsstruktur „Nürnberger Modelle“
Basis-Modul, Pflicht-Module, Wahlmodule



Ausbildung und Weiterbildung schon längst zu Maßnahmen der Personalentwicklung zusammengeschlossen und als Teile derselben betrieblichen Zwecksetzung behandelt werden. Betriebe streben danach, ihre Maßnahmen zur Qualifizierung von Mitarbeitern, sei es in der Ausbildung oder in der Weiterbildung, miteinander zu verknüpfen.

Die Modulstruktur des Nürnberger Modells kann als integriertes Aus- und Weiterbildungskonzept betrachtet werden, das den wechselnden spezifischen Anforderungen der Betriebe an die Qualifikation ihrer Mitarbeiter entspricht:

- Die Ausbildungsmodule können in der Weiterbildung verwendet werden. Sie bieten in gebündelter Form und didaktisch aufgearbeitete Inhalte, die für die Berufstätigkeit eines modernen Metallfacharbeiters erforderlich sind und sind so ein geeignetes Mittel, die Facharbeiterqualifikation schon länger in der Berufspraxis stehender Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu aktualisieren. Da Verbindungen verschiedener Berufsfelder in der betrieblichen Praxis immer häufiger werden, können Ausbildungsmodule auch dazu dienen, Fachkräfte aus anderen Berufen in Inhalte und Fertigkeiten einzuführen, die in ihrem gelernten Fachberuf nicht vermittelt wurden. Eine solche Verknüpfung der Ausbildungsmodule mit der Weiterbildung beispielsweise innerhalb eines Personalentwicklungskonzepts trägt zur Qualitätssicherung der Qualifikationsvermittlung bei und dient der Ökonomisierung der betrieblichen Bildungspraxis. Die mehrfache Verwendung didaktischer Konzepte verteilt die Entwicklungskosten und ist in der – für die betriebliche Praxis unerlässlichen – betriebswirtschaftlichen Betrachtung ein zusätzliches Argument für Ausbildungsabteilungen, die einem straffen Controlling unterworfen sind.
- Module aus der Weiterbildung, die von Fachleuten der Personalentwicklung für aktuell benötigte Qualifikationen entwickelt wurden, sind in der hier vorgeschlagenen Ausbildungsstruktur als Wahl- oder ggf. als Pflichtmo-

dule einsetzbar. Auf diese Weise finden Entwicklungen, die auf spezielle Bedarfe in den Betrieben zurückgehen, schnell Eingang in die Ausbildungspraxis.

- Durch die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung ist eine Rückkopplungsschleife zum betrieblichen Bedarf eingerichtet, die dafür sorgt, dass eine stetige Anpassung der Ausbildung an die aktuellen Qualifikationserfordernisse geschieht. Auch ist hierbei eine risikolose Erprobung neuer Qualifikationsprofile zu erreichen.

Über modular aufgebaute Aus- und Weiterbildungskonzepte kann der stark strukturierte Bereich der Ausbildung die notwendige Flexibilisierung und Differenzierung erfahren genauso wie der derzeit kaum strukturierte Weiterbildungsbereich einen höheren Systematisierungsgrad erfährt, was zur Transparenz der Weiterbildungsangebote und zur Qualitätssicherung beitragen kann.

Ausblick

Bei der Neu- und Umgestaltung des dualen Systems kommt den betrieblichen Akteuren aufgrund ihrer Nähe zum aktuellen Wissens- und Handlungsbedarf eine entscheidende Bedeutung zu. Am Beispiel des „Nürnberger Ausbildungsmodells“ wird deutlich, welches Innovationspotenzial in Kooperationen auf regionaler Ebene entfaltet werden kann für die Weiterentwicklung der beruflichen Ausbildung. In Bayern ist inzwischen auf der Grundlage des „Nürnberger Ausbildungsmodells“ eine breite Diskussion über die Modernisierung von Ausbildungsberufen entstanden, die dazu führt, dass zum Teil aus einzelbetrieblicher Sicht, zum Teil aus Sicht von Teilbranchen Modernisierungserfordernisse entlang betrieblicher Bedarfe formuliert und mit außerbetrieblichen Akteuren der beruflichen Bildung – Berufsschulen, Verbänden, Gewerkschaften, Kammern, Fachexperten – diskutiert werden. ■

Anmerkungen

- 1 In der Debatte sind diverse Vorschläge für die Neustrukturierung der dualen Ausbildung, z. B. Modell der Grundberufe/Kultusministerkonferenz; 10-Punkte-Modell zur Neuordnung der Ausbildung/DGB-Bundesvorstand, Satellitenmodell/DIHT, Das Konzept des Handwerks „Aus- und Weiterbildung nach Maß“/Zentralverband des deutschen Handwerks.
- 2 Forum der Aktivitäten zur Entwicklung des Nürnberger Ausbildungsmodells war der Arbeitskreis „Modernisierung

der Berufsausbildung“. Er wurde im Juli 1997 gegründet. Die beteiligten Unternehmen sind: AEG Hausgeräte GmbH Nürnberg, BMW AG München, Bosch GmbH Nürnberg, Diehl Stiftung & Co. Nürnberg, Grundig Beratungs- und Dienstleistungs-GmbH Nürnberg, Lucent Technologies Nürnberg, MAN Nutzfahrzeuge AG Abt. PB-N Nürnberg, Siemens AG A&D Persa N/GB Nürnberg, Siemens AG UB nach Erlangen. Der Arbeitskreis wurde moderiert von der Vereinigung der Bayerischen

Wirtschaft (vbw) und den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH (bfz).

- 3 Zur Analyse der betrieblichen Praxis als Datengrundlage sind detaillierte Arbeitsanalyseverfahren entwickelt worden, die sich auf einen relativ großen Bereich von Anwendungsfeldern beziehen. Sieht man von Verfahren ab, die sich auf physiologische und ergonomische Messungen beziehen, gründen die meisten Analyseverfahren methodisch auf der Basis von Beobachtungsinter-

views. In jüngerer Zeit sind auch modularartig aufgebaute Analyseverfahren entwickelt worden, die die hohe Komplexität des Analyseaufwands beim Einsatz von Arbeitsanalyseverfahren anwendungsökonomisch dadurch senken wollen, dass ausgewählte Schwerpunkte mit geringerem Aufwand analysiert werden können. Vgl. z. B. Tätigkeits-Analyse-Inventar – TAI, Frieling, E., Facaaurua, C. u. a., Tätigkeits-Analyse-Inventar – TAI, Landsberg 1993

Aus- und Weiterbildung im OP-Bereich

HORST KRAMER

► **Das Gesundheitssystem wird gegenwärtig durch technische und finanzielle Rahmenbedingungen stark beeinflusst. Neue Technologien dringen in sämtliche medizinische Bereiche vor. Vor diesem Hintergrund entstehen auch neue Qualifikationserfordernisse des mittleren medizinischen Personals in Krankenhäusern, was im Folgenden vor allem für den Bereich Operationstechnische Assistenten (OTA) gezeigt werden soll.**

Die ersten nachweisbaren Veröffentlichungen über das Ausbildungsangebot zum/zur Operationstechnischen Assistenten/-in in Deutschland finden sich Anfang der 90er-Jahre in regionalen Tageszeitungen in Nordrhein-Westfalen. Es waren Pressemitteilungen und Annoncen von Krankenhäusern, die einen großen Personalmangel im Operationsaal zu verzeichnen hatten und sich durch eigens qualifiziertes Personal schnelle Abhilfe versprachen, da man den seit Anfang der 70er-Jahre existierenden traditionellen Rekrutierungsweg über die Weiterbildung von Krankenpflegepersonen für den OP-Bereich (drei Jahre Krankenpflegeausbildung, zwei Praxisjahre und eine zweijährige OP-Fachweiterbildung) für unzureichend, zu lang und zu teuer hielt. Die finanzielle Dimension einer kürzeren Qualifizierung war dabei sicherlich kein unerwünschter Begleiteffekt, da die Krankenhausträger zunehmend nicht mehr bereit waren, dem Pflegepersonal die einschlägige Weiterbildung zu ermöglichen oder zu finanzieren.

Vor dem Hintergrund fehlenden qualifizierten OP-Personals und verstärkten Forderungen nach einer Qualitätssicherung im Operationsbereich sollten zunächst Krankenpflegehelfer/-innen zu „Pflegerischen Operationsassistenten“ qualifiziert werden. Gegen die Weiterbildung der Krankenpflegehelfer/-innen sprach vor allem, dass das Fehlen qualifizierten OP-Personals dadurch nicht zu beheben sei.

Zur Aus- und Weiterbildungssituation: Es gibt ca. 800 Krankenhäuser, die eine Anerkennung als Weiterbildungsstätte für den OP-Bereich durch die Deutsche Krankenhausgesellschaft erhalten haben. Im OP-Dienst arbeiten ca.

30.000 Krankenpflegekräfte, von denen jedoch nur ca. 10.000 eine abgeschlossene Fachweiterbildung nachweisen können und von denen der größte Teil (Krankenschwestern und -pfleger) unmittelbar nach der Ausbildung in den OP-Bereich gewechselt ist und dort für diesen hochspezialisierten Bereich nur angelernt wurde.

Das heißt, dass trotz der hohen Anzahl der Weiterbildungsstätten in den letzten Jahrzehnten nicht genug Krankenpflegepersonal weitergebildet worden ist. Daher war anzunehmen, dass auch nicht genug Krankenpflegehelfer (s. o.) weitergebildet werden können und der gerade durch die zunehmenden Forderungen nach Qualitätssicherung gestiegene Bedarf auch nicht über diesen Weg zu decken sei. Angaben der Deutschen Krankenhausgesellschaft zufolge ist unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung eine Quote von mindestens zwei Dritteln einschlägig qualifizierten Personals im Operationsbereich notwendig, mitunter ist auch von einem 80%igen Anteil die Rede; die Bedarfslücke wäre demnach mit 14.000 Beschäftigten zu beziffern.¹

Der zunehmende Mangel an spezialisierten pflegerischen Mitarbeitern im OP-Saal führte Ende der 80er-Jahre zu einem „Pflegernotstand“, der durch die Einführung der Telemedizin in unterschiedlichen Funktionsbereichen im OP-Saal in den letzten Jahren verstärkt wurde. Die geschilderte Aus- und Weiterbildungsproblematik im OP-Bereich führte dazu, dass das Ausbildungskonzept des „Operationstechnischen Assistenten (OTA)“ aus der Schweiz und den Niederlanden in Deutschland übernommen wurde, das nun zunehmend die klassische Krankenpflegeausbildung mit Weiterbildung zur OP-Fachkraft ersetzt. In mehr als sechs Bundesländern und an über 30 Schulen werden OTA nach den Empfehlungen der Deutschen Krankenhausgesellschaft ausgebildet.²

In diesem Zusammenhang wird die These vertreten, dass die OTA auf der Grundlage ihrer breiten Spezialausbildung in der Lage sind, sich schnell den Anforderungen in unterschiedlichen OP-Funktionsbereichen anzupassen. Das angelernte oder mit Zusatzqualifikation versehene Pflegepersonal sei dagegen kurzfristig nicht oder nur eingeschränkt in unterschiedlichen Funktionsbereichen einsetzbar, in denen es nicht täglich arbeitet. Erschwerend kommt hinzu, dass die Personalquote der Fachkrankenpflege in deutschen OP-Abteilungen nach über 18 Jahren Weiterbildung bundesweit unter 20% liegt und vor dem Hintergrund der Novellierung der Krankenhausfinanzierung voraussichtlich auch liegen bleiben wird.³

Hier ist zu fragen, ob die OTA nicht besser als die Krankenpflegekräfte mit Weiterbildung zur OP-Fachkraft in der Lage sind, den zukünftigen technisch-induzierten Veränderungen im OP gerecht zu werden und ob dies nicht mit einer bestimmten Affinität zur Medizintechnik beim OTA-Personal in Verbindung steht. So weist WIEMANN in seiner Analyse der Qualifikationsanforderungen an die Assistenz-

berufe im OP darauf hin, dass zu den extrafunktionalen Anforderungen an das Operationsteam unbedingt auch „ein gewisses technisches Verständnis und ein grundsätzliches Interesse für (Medizin-)Technik“ gehören.⁴ Vor diesem Hintergrund muss aber auch beachtet werden, dass es durch die OTA-Ausbildung nicht zu einer fachlichen Immobilität durch Konzentration auf den Arbeitsplatz OP kommt und die Absolventen nicht in einen „Sackgassenberuf“ oder eine „Schmalspurausbildung“ einmünden, wie es von verschiedenen Berufsverbänden prognostiziert wird.⁵

Karrierechancen

Es hat sich gezeigt, dass auch die Befürworter einer OTA-Ausbildung eine Separierung von den Pflegeberufen fordern, weil im Anforderungsprofil des Pflegebereichs die sozialen Bezüge im Vordergrund stehen. Während im Berufsprofil der Operationstechnischen Assistenten/-in eher technische Belange im Vordergrund stehen, wird eine Verortung als technischer Assistenzberuf gefordert. Diese Argumentationslinie wird auch dadurch gestützt, dass die Bewerber für die OTA-Ausbildung möglicherweise eine von ihren persönlichen Voraussetzungen und Interessen andere Klientel sind als das Pflegepersonal.⁶

In Zukunft wird sich zeigen, ob die Selbstselektion beim Einstieg in die Ausbildung zur/zum OTA dazu führt, dass insbesondere Personen mit technischem Verständnis und Affinitäten zu technischen Entwicklungen diese Ausbildung anstreben. Eine Einstellung, die bei dem herkömmlichen Pflegepersonal möglicherweise geringer ausgeprägt ist. Ergebnisse aus einer Berufsfelduntersuchung im Bereich der Medizintechnik des BIBB haben Tendenzen bestätigt, dass die Ausbildung zur OTA junge Frauen anstreben, die sich insbesondere durch die Anwendung der neuen Techniken (Telemedizin) angesprochen

OTA –
interessant für
technikinteres-
sierte Frauen

fühlen und nicht aus dem klassischen Pflegebereich in den OP-Saal überwechseln.⁷ In diesem Zusammenhang wird sich zeigen, inwieweit sich hier neue Karrierechancen für Frauen bieten.

Telemedizin

Die Einführung der Telemedizin⁸ im Zusammenhang mit neuen Operationsverfahren, elektronischen Patientenakten und Krankenhausinformationssystemen verwandelt den OP-Saal zunehmend in einen Hightech-Bereich, dem die klassische Aus- und Fachweiterbildung der OP-Schwester/Pfleger immer weniger gerecht wird.

Hier haben erste Untersuchungen des BIBB⁹ gezeigt, dass

- im Arbeitsbereich des Operationsdienstes und im Bereich der Medizinisch Technischen Assistenten (MTA) ein deutlicher Anstieg der Anforderungen an theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten besteht, vor allem durch den Einsatz neuer OP-Techniken und von EDV-gestützten Geräten,
- auf diese Veränderungen im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen nicht hinreichend vorbereitet wird, was zu Unsicherheiten in der alltäglichen Arbeit führt,
- bei OP-Personal und MTA Interesse an mehr Weiterbildungsveranstaltungen besteht als derzeit realisierbar sind,
- von zwei Dritteln im Qualifikationsbereich erwartet wird, dass auch zukünftig aufgrund neuer Operations-, Analyse- und Diagnoseverfahren sowie durch den vermehrten Einsatz von Informationssystemen der Qualifizierungsbedarf steigen wird.

Zurzeit ist allerdings unbekannt, mit welchen qualifikatorischen Strategien, Maßnahmen oder Entwicklungen die Betroffenen und die Kliniken auf diese technischen und organisatorischen Wandlungsprozesse reagieren und welche neuen Berufe sich eventuell etablieren werden.¹⁰ In einem neuen Forschungsprojekt des BIBB wird diese Problematik aufgegriffen.

Der folgende Beitrag von GRUNOW, JOCHEM und SCHÖFFER schildert den Entwicklungsweg und die Voraussetzungen der OTA-Ausbildung aus einer Binnenperspektive, in dem die Autoren das neue Berufsbild und aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in unterschiedlichen Operationsbereichen beurteilen. In der Jahresarbeit im Rahmen ihrer Weiterbildung zur Leitung eines Pflegedienstes am Berufsbildungswerk in Frankfurt/M. versuchen sie auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung die Einstellung der Pflegedienstleister, des Operationspersonals und der operativ tätigen Ärzte zu dem neuen Berufsbild OTA darzustellen. ■

Anmerkungen

- 1 GOLOMBECK, G.: *Operationstechnische Assistentin/Operationstechnischer Assistent: Wissen, welches Instrument jetzt gebraucht wird.* In: DKG (Hrsg.) *Berufsbilder im Krankenhaus. 42 Berufe stellen sich vor!* Düsseldorf 1997
- 2 RICHTER, H.: *Operationstechnische Assistenten/-innen in Deutschland – Eine Ausbildung etabliert sich. Die Schwester/Der Pfleger 5/1997, S. 406–408*
- 3 WIEMANN, J.: *Qualifikation und Qualifizierung für den Operationsdienst.* MS, Osnabrück 1997
- 4 a. a. O., S. 40
- 5 BÖHME, H.: *Zur Rechtsstellung der Operationstechnischen Assistenten (OTA) im Vergleich zu Krankenpflegekräften, insbesondere mit der Weiterbildung zur OP-Fachkraft.* MS 1998;
- 6 BALS, T.: *Früherkennung neuer beruflicher Entwicklungen im Berufsfeld Gesundheit – Soziales – Erziehung.* In: BIBB (Hrsg.): *Berufsbildung und Beschäftigung im personenbezogenen Dienstleistungssektor. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 43, Berlin 1999*
- 7 GRÜHN, D.: *Technikinduzierte Qualifikationsveränderungen in medizinischen Assistenzberufen.* MS Berlin 1999
- 8 Siehe hierzu auch: BERGER, R. & Partner: *Telematik im Gesundheitswesen – Perspektiven der Telemedizin in Deutschland.* München 1998
- 9 KRAMER, H.: *Qualifizierungsveränderung durch Telemedizin.* In: *Gesundheitsnetz 1999. Elektronischer Kongressband, Gesundheitsnetz Rhein-Neckar-Dreieck (Hrsg.), Ludwigshafen 1999*
- 10 GRÜHN, D. und KOHNEN, R.: *Auswirkungen neuer Technologien im Krankenhaus auf die Qualifikationsanforderungen von OP-Pflegekräften und Medizinisch Technischen Assistenten/-innen.* MS Berlin 2000

OTA – ein neues Berufsbild etabliert sich im Gesundheitswesen

SIMONE GRUNOW, JÜRGEN JOCHEM, INGRID SCHÖFER

► In Deutschland arbeiten 30.1888 Pflegekräfte im Operationsdienst, davon haben 20.300 keine Fachweiterbildung.¹ Das neue Berufsbild OTA, das sich schon in einigen Operationsabteilungen etabliert hat, sowie seine zahlreichen Kritiker bewogen die Autoren², das Thema in einer empirischen Untersuchung aufzugreifen. Herauszufinden war, wie das tatsächliche Stimmungsbild gegenüber dem Berufsbild OTA in den Operationsabteilungen und besonders auf der Ebene des Pflegemanagements ist.

Hinter dem Kürzel OTA verbirgt sich ein neuer, rationeller Bildungsweg im Gesundheitswesen. Der in Deutschland geschaffene Ausbildungsgang OTA (Operationstechnische Assistentin/Operationstechnischer Assistent) ist eine gradlinige Qualifizierungsmöglichkeit für die Tätigkeit im Operationsbereich mit einer Ausbildungsdauer von drei Jahren. Im Gegensatz zum herkömmlichen Qualifizierungsweg über eine Grundausbildung in der Krankenpflege, wird bei der OTA-Ausbildung auf die Krankenpflegeausbildung verzichtet, da nachweislich nur 10%³ des in der Krankenpflege Erlernten im Operationsbereich umgesetzt werden kann. Mehr Wert wird auf die Bereiche allgemeine und spezielle Chirurgie sowie Anatomie und Physiologie gelegt, jedoch wird auch eine gezielte Grundlage in der Krankenpflege geschaffen.

Die Zugangsvoraussetzungen, der Anteil der theoretischen und praktischen Unterrichtsstunden sowie einige Unterrichtsfächer mit ihren Inhalten entsprechen der Krankenpflegeausbildung.

Die OTA's werden im Laufe ihrer Ausbildung neben den unterschiedlichen Operationsbereichen auch in der Zentralsterilisation, der Endoskopie, dem Notfallbereich sowie auf einer chirurgischen Station eingesetzt.

Die Ausbildung erfolgt nach der Empfehlung der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG) zur Ausbil-



ungs- und Prüfungsordnung von Operationstechnischen Assistentinnen/Assistenten vom 1. August 1996. Sie endet mit einer schriftlichen, mündlichen und praktischen Abschlussprüfung.

ENTWICKLUNG DES BERUFSBILDES IN DEUTSCHLAND

Hauptursache für die Entstehung des Berufsbildes OTA in Deutschland war und ist der Mangel an qualifiziertem Fachpersonal im Operationsbereich. Zurzeit fehlen ca. 14.000 Fachkräfte.⁴ Dieser Mangel an Fachpersonal hat viele Ursachen:

- Krankenschwestern und Krankenpfleger werden während ihrer Ausbildung zumeist nur auf individuellen Wunsch im Operationsdienst eingesetzt;
- eine hohe Fluktuationsrate;
- ein zu langer Ausbildungsweg bis hin zur Fachkrankenschwester/Pfleger für den Funktionsdienst.

Ärzte und OP-Personal entwickelten gemeinsam ein erstes Konzept für eine OTA-Ausbildung in Deutschland nach den Vorbildern der Nachbarländer Schweiz und Holland (dort gibt es die „OA's“ schon seit 20 Jahren, und sie besetzen zu 80% den Operationsdienst).

Im Dezember 1990 begann man mit 187 Teilnehmerinnen die erste Ausbildung in Deutschland (Mühlheim Ruhr). Die erste OTA-Schule an einer Universität begann 1996 an der Philipps-Universität in Marburg,⁵ wo die OTA-Ausbildung an die Krankenpflegeausbildung gekoppelt wurde. Inzwischen gibt es in Deutschland 22 OTA-Schulen mit ca. 450 OTA-Ausbildungsplätzen, die von der DKG anerkannt sind (Stand April 2000).

Die Deutsche Krankenhausgesellschaft sieht die Weiterbildung in Funktionsdiensten keinesfalls als kontraproduktiv gegenüber der OTA-Ausbildung an. Auch das Bundesministerium für Gesundheit bezeichnete im September 1996 die Ausbildung als dritte Alternative neben der Krankenpflegeausbildung und der Weiterbildung für den Funktionsdienst. BÖHME behauptet sogar, dass berufsrechtlich und kompetenzrechtlich die OTA der Krankenschwester und dem Krankenpfleger im Operationsdienst weit überlegen sei und eine durchaus diskutabile Alternative im Operationsdienst darstelle.⁶ Bei der 1. OTA-Konferenz wurde erstmals über die Erfahrungen von operativ tätigen Ärzten berichtet: OTA's wurden als hochmotivierte Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter bezeichnet, die sich in der praktischen Arbeit nicht von der OP-Fachkraft unterscheiden. Der neue Ausbildungsgang wurde uneingeschränkt begrüßt.

EINSATZMÖGLICHKEITEN DER OTA'S

Häufig wird argumentiert, dass OTA's sich nach ihrer Ausbildung in einer Sackgasse befinden. Dem möchten wir entschieden widersprechen. Denn aufgrund der vielfältigen Ausbildungsinhalte sind als Einsatzorte neben der Operati-

onsabteilung auch der Notfallbereich, Polikliniken, der Endoskopiebereich, die Zentralsterilisation, Leitstellen sowie der Bereich des „ambulanten Operierens“ im Krankenhaus und beim niedergelassenen Arzt denkbar. Die gleiche Frage ergäbe sich übrigens auch für eine OP-Schwester.

Intensive Recherchen der Autoren ergaben auch, dass weder arbeits-, haftungs-, straf- oder tarifrechtliche Aspekte⁷ gegen den Einsatz von OTA's im Operationssaal sprechen.

EINSTELLUNG ZUM BERUFSBILD OTA – ERGEBNISSE EINER BEFRAGUNG

Um das Stimmungsbild gegenüber dem Berufsbild OTA in den Operationsabteilungen von Seiten der operativ tätigen Ärzte, des Pflegepersonals und der Pflegedienstleistung herauszufinden, führten die Autoren im Rahmen ihrer Weiterbildung zur Leitung eines Pflegedienstes am Berufsbildungswerk (bfw) in Frankfurt/M. in einer Jahresarbeit eine empirische Untersuchung in Krankenhäusern der Bundesländer Hessen, Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen durch.

Im Ergebnis zeigte sich:

- I. Insgesamt war eine positive Einstellung gegenüber dem Berufsbild OTA nachzuweisen. Das änderte sich auch nicht, wenn die Befragten der jeweiligen Berufsgruppe eine Führungsfunktion innehatten.
- II. Die Auswertung der Fragebögen des Operationspersonals zeigte, dass es im Pflegebereich zurzeit keine einheitliche Meinung zu dem Berufsbild OTA gibt. Auch hier war eine positive Tendenz erkennbar.
- III. Die Einstellung gegenüber dem Berufsbild OTA war bei den Pflegedienstleistungen und operativ tätigen Ärzten eindeutig positiv.

Anmerkungen

- 1 Vgl. RICHTER, H.: *Die Schwester/Der Pfleger* 5/1997, S. 406
- 2 Die Autoren dieser Jahresarbeit haben die meiste Zeit ihres beruflichen Werdeganges in Operationsabteilungen verschiedener Unikliniken verbracht. Sie können alle auf langjährige Leitungserfahrungen zurückblicken.
- 3 Vgl. RICHTER, H.: *Referat OTA-Kongress Köln* 10/1996
- 4 NEIHEISER, R.: *Hinweise zur neuen DKG-Weiterbildungsempfehlung*. In: *Das Krankenhaus* 9/1997
- 5 <http://info.med.uni-marburg.de/pflege/ota2.htm>
- 6 Vgl. BÖHME, H.: *Rechtsgutachten „Zur Rechtsstellung der Operationstechnischen Assistenten (OTA) im Vergleich zu Krankenpflegekräften, insbesondere mit der Weiterbildung zur OP-Fachkraft“ im Auftrag der ALK, Ba.-Wü. 1998, S. 10*
- 7 BÖHME, H.: *Rechtsgutachten... a. a. O., S. 11*

werden, verstärkt die ablehnende Haltung gegenüber dem neuen Berufsbild.

Pro:

- gute Erfahrungen mit OTA's
- Arbeitsentlastung durch bereits eingesetzte OTA's im OP
- überzeugende Ausbildungsinhalte
- zielorientierter Ausbildungsweg

Kontra:

- Existenzängste um den Arbeitsplatz
- Einschränkung eigener Weiterbildungsmöglichkeiten
- Beeinflussung durch berufspolitische Meinungs-mache

Die Thematik wird auf der Ebene der *Pflegedienstleister* bereits intensiv diskutiert. Ein Grund ist sicher, dass ein hoher Qualitätsstandard in Operationsabteilungen gefordert ist, der einer optimalen Patientenversorgung im Sinne der Qualitätssicherung entspricht. Des Weiteren könnten die Pflegedienstleister eine vorausschauende Personalplanung durchführen, da sie direkt qualifiziertes OTA-Personal einsetzen können. Des Weiteren werden Kosten für Weiterbildungsqualifizierungen zur/zum Fachkrankenschwester/Pfleger für den Operationsdienst eingespart.

Pro:

- guter Informationsstand über das Berufsbild OTA
- vorausschauende Personalplanung
- Gewährung gleich bleibender Personalqualität im OP
- Kosteneinsparungen im Bereich Weiterbildung

Operativ tätige Ärzte sind am Entstehen dieses neuen Berufsbildes stark interessiert. Als Grund wird der Druck auf das Gesundheitssystem angenommen, welche Qualität, Effizienz und somit vor allen Dingen Wirtschaftlichkeit fordert. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wird qualifiziertes Personal benötigt. Hier bietet sich die OTA-Ausbildung besonders an, da sie durch den rationellen Bildungsweg und gezielte Ausbildungsinhalte diesen Anforderungen entspricht.

Pro:

- starkes Interesse am Berufsbild OTA
- Qualität der Ausbildung (gezielte, den beruflichen Anforderungen entsprechende Ausbildungsinhalte)
- wirtschaftliche Gesichtspunkte

FAZIT

Die Autoren sind überzeugt, dass die OTA-Ausbildung mit ihren Inhalten einen festen Platz unter dem Dach der Krankenpflege einnehmen sollte. Wünschenswert wäre eine konzeptionelle Eingliederung in die bestehende Krankenpflegeausbildung, wobei eine Verknüpfung der theoretischen und praktischen Lehrinhalte nicht nur denkbar, sondern auch praktikabel ist (siehe „Marburger Modell“).

Neue Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor

HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

► Die bisherige Regelungslücke bei Ausbildungsberufen des Dienstleistungssektors soll nunmehr in den drei Bereichen *Veranstaltung, Sport und Gesundheit* geschlossen werden. Anfang August wurde mit dem Antragsgespräch beim Ministerium für Wirtschaft und Technologie der Startschuss für die drei neuen Ausbildungsberufe „Veranstaltungskaufmann/-frau“, „Sport- und Fitnesskaufmann/-frau“ und „Kaufmann/-frau im Gesundheitswesen“ gegeben, in denen die bildungspolitischen Eckwerte beschlossen wurden. Die drei kaufmännischen Berufe der Dienstleistungsfamilie sind durch gemeinsame Kernqualifikationen miteinander verbunden, die die Hälfte der Ausbildungszeit einnehmen. In diesen neuen Berufen kann in wachsenden Bereichen des Dienstleistungssektors erstmalig ab August 2001 ausgebildet werden, wenn die Erarbeitung der Curricula planmäßig verläuft.

Als gemeinsame Inhalte für alle drei Ausbildungsberufe sind als Kernqualifikationen technische, kaufmännische und soziale Kompetenzen vorgesehen wie das Anwenden moderner Informations- und Kommunikationstechniken, die Vermittlung von Grundlagen des Marketing und Vertriebs sowie der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle, der Leistungserstellung und Organisation, der Personalwirtschaft, der Kommunikation und Kooperation, Fragen zum Ausbildungsbetrieb sowie Aspekte von Dienstleistungs-/ Kundenorientierung, die in allen zu vermittelnden Inhalten eine Rolle spielen.

Die Fachqualifikationen sind für den Einzelberuf profilgebend und variieren entsprechend den Tätigkeitsfeldern.

Das Profil des Ausbildungsberufs *Veranstaltungskaufmann/-frau* wird ausgerichtet auf Planung, Organisation und

Durchführung von Veranstaltungen, Messen usw. unter Berücksichtigung von rechtlichen Grundlagen, der Vermittlung von Qualifikationen zum Veranstaltungsmarkt und seinen Zielgruppen sowie der Anwendung von Fremdsprachen.

Veranstaltungskaufleute übernehmen kundenorientiert kaufmännische Tätigkeiten in allen Betriebsbereichen von Veranstaltungsdienstleistern, wie Produktionsorganisation, Marketing und Vertrieb oder betrieblicher Steuerung und Kontrolle. Sie werden in Unternehmen des Messe- und Ausstellungswesens, Unternehmen, die Tagungen, Kongresse, Seminare und Events organisieren und durchführen sowie in Konzertagenturen eingesetzt.

Das Profil des Ausbildungsberufs *Sport- und Fitnesskaufmann/-frau* wird ausgerichtet auf Planung, Steuerung und Kontrolle des Sportbetriebs unter Berücksichtigung von rechtlichen Grundlagen, Mitglieder-, Kundenberatung und Betreuung, Finanzierung und Mittelbeschaffung. Neben Verwaltungs- und Organisationsaufgaben haben sie aber auch technische Aufgaben im Sportbetrieb zu lösen, um zu einem reibungslosen Sportbetrieb beizutragen. Eine wichtige Aufgabe ist auch die Mitgliederorganisation in Vereinen und Fitnessbetrieben, einschließlich der Beratung von Interessenten über Sport- und Bewegungsangebote.

Sport- und Fitnesskaufleute sind in den Geschäftsbereichen der Verbände und Vereine, der kaufmännischen Verwaltung von Betrieben der Fitnesswirtschaft und in der kommunalen Sport- und Sportstättenverwaltung tätig.

	Veranstaltung	Sport	Gesundheit
Berufsbezeichnung:	Veranstaltungskaufmann/-frau	Sport- und Fitnesskaufmann/-frau	Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen
Ausbildungsdauer:	3 Jahre	3 Jahre	3 Jahre
Struktur des Ausbildungsberufs:	Monoberuf (mit Kernqualifikationen)	Monoberuf (mit Kernqualifikationen)	Monoberuf (mit Kernqualifikationen)
Berufsfeldzuordnung:	Wirtschaft und Verwaltung (offen)	keine Zuordnung (offen)	keine Zuordnung (offen)
Zeitliche Gliederung:	Zeitraahmenmethode	Zeitraahmenmethode	Zeitraahmenmethode
Katalog der Kenntnisse und Fertigkeiten:	liegt mit Kern- und Fachqualifikationen vor	liegt mit Kern- und Fachqualifikationen vor	liegt mit Kern- und Fachqualifikationen vor

Bildungspolitische Eckwerte der kaufmännischen Dienstleistungsberufe

13 moderne Berufe starten 2000

Mit 13 modernen Ausbildungsberufen, die ab August 2000 an den Start gegangen sind, wird in diesem Jahr die Modernisierung der Ausbildung fortgesetzt. Die Anzahl der seit 1996 neu geschaffenen Berufe erhöht sich damit auf 37, die der modernisierten bzw. erweiterten Berufe auf 105.

In folgenden Berufen wird seit dem 1. August 2000 mit einer neuen bzw. aktualisierten/erweiterten Ausbildung begonnen:

Neue Ausbildungsberufe

- Bühnenmaler und Bühnenplastiker/
Bühnenmalerin und Bühnenplastikerin
- Fachangestellter/Fachangestellte für
Medien- und Informationsdienste
Neu: Ausbildung in einer zusätzlichen
Fachrichtung:
Medizinische Dokumentation
- Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik
- Fachkraft für Wasserwirtschaft
- Verfahrensmechaniker/Verfahrensmechanikerin
Glastechnik

Modernisierte Ausbildungsberufe

- Bootsbauer/Bootsbauerin
- Fachkraft für Lebensmitteltechnik
- Gerüstbauer/Gerüstbauerin

Laborberufe

- Biologielaborant/Biologielaborantin
- Chemielaborant/Chemielaborantin
- Lacklaborant/Lacklaborantin

Druckberufe

- Drucker/Druckerin
- Siebdrucker/Siebdruckerin

Das Profil des Ausbildungsberufs Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen wird ausgerichtet auf Strukturen und Einrichtungen des Gesundheitswesens einschließlich Rechtsfragen, Materialwirtschaft, Finanzierung, Bundespflegegesetzverordnung und Investitionsfinanzierung, Rechnungswesen und Controlling, medizinische Dokumentation, Personalbedarfsberechnung, Personaleinsatzplanung und Dienstplangestaltung. Kaufleute im Gesundheitswesen verwalten und steuern unter kaufmännisch-verwaltenden Gesichtspunkten die Organisation von Gesundheitseinrichtungen, in denen verschiedene Berufsgruppen Gesundheitsdienstleistungen erbringen. In den Gesundheitseinrichtungen sind insbesondere auf Umfang und Qualität der angebotenen Leistungen sowie Patienten- und Kundenorientierung zu achten.

Als Einsatzbereiche kommen Krankenhäuser, stationäre, teilstationäre und ambulante Pflegeeinrichtungen, Vorsorge- und Rehabilitationseinrichtungen, Alten- und Pflegeheime, möglicherweise auch Seniorenresidenzen, Gemeinschaftspraxen und Verbände der freien Wohlfahrtspflege in Betracht.

Diese Dienstleistungsfamilie kann – wenn sich ein bundesweiter Bedarf abzeichnet – zu einem späteren Zeitpunkt um weitere Ausbildungsberufe ergänzt werden.

Ansprechpartner/-innen im BIBB:

Peter Geil (Veranstaltungen)

Tel. 02 28/107-24 28, E-Mail: geil@bibb.de;

Michael Noack (Sport)

Tel. 02 28/107-24 18, E-Mail: noack@bibb.de;

Hannelore Paulini-Schlottau (Gesundheit)

Tel. 02 28/107-24 23, E-Mail: paulini@bibb.de. ■

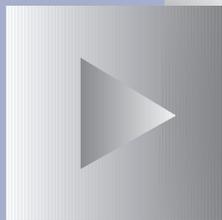
Vorschau auf Heft 6/2000

Thema: Berufe im IT-Bereich

u. a. IT-Berufe auf dem Prüfstand

Prüfungen in den IT-Berufen werden „geprüft“

Neue Karriereberufe in der IT-Branche
Internationalisierung und Netzkompetenz



Prüfungen auf dem Prüfstand – Betriebe beurteilen die Aussagekraft von Prüfungen

► **Der Praxisbezug von Prüfungen innerhalb der dualen Ausbildung und damit ihre Aussagekraft für die spätere Bewährung im Beruf werden häufig in Frage gestellt sowohl durch einzelne Prüfer, Betriebsvertreter als auch durch die zuständigen Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerorganisationen. Es ist offen, ob man die Kritik verallgemeinern kann und ob sie für alle Prüfungsformen und Berufe gilt. Deshalb wurden Betriebe um ihre Einschätzung von Prüfungen u.a. hinsichtlich Praxisnähe, Relevanz für Einstellungsentscheidungen, erfassbarer Personenmerkmale und Nutzen gebeten. Das Resultat zeigt, dass Prüfungen durchaus differenziert beurteilt werden. Zusätzlich erfolgt dies je nach Beruf und Wirtschaftsbereich unterschiedlich. Das deutet darauf hin, dass keine flächendeckende Reform des Prüfungswesens notwendig ist.**

Den bestehenden Prüfungen wird vor allem vorgeworfen, sie seien praxisfern und zu wenig arbeits- und auftragsorientiert und damit nicht handlungsorientiert. Besonders deutlich wird dies durch die zunehmend geforderte und auch praktizierte Entwicklung von modernen dynamischen, technikoffenen und flexiblen Berufen, für die geeignete Prüfungsformen geschaffen werden müssen. Dies geschieht derzeit vor allem durch die Einführung neuartiger Prüfungsmethoden im Rahmen der Schaffung neuer Ausbildungsordnungen.¹ Allerdings hält man in manchen Berufen an den bisherigen Prüfungsmethoden fest. Auch gibt es eine Vielzahl von Berufen, bei denen in absehbarer Zeit eine Neuordnung und Veränderung der Prüfungsmethodik nicht vorgesehen ist. Es ist daher gleichermaßen notwendig, die Aussagekraft von „alten“ wie „neuen“ Prüfungsmethoden zu untersuchen.

Von besonderer Bedeutung ist die Frage, *inwieweit das Prüfungszeugnis spätere Berufsbewährung vorherzusagen gestattet*. Sie wurde u.a. in der hier dokumentierten Betriebsbefragung untersucht, die über das Referenz-Betriebs-System (RBS) des BIBB² durchgeführt wurde.

Methode

Im Jahr 1998 wurden die ca. 1700 Betriebe, die im RBS zusammengeschlossen sind, aufgefordert, einen Fragebogen zur Aussagekraft von Prüfungen zu beantworten. Dabei wurden solche Betriebe, die in mehreren Berufen ausbilden, gebeten, zu jedem dieser Berufe ein gesondertes Exemplar des Fragebogens auszufüllen. Insgesamt erhielten wir von 805 Betrieben 1575 Fragebögen zurück, im Durchschnitt also zwei pro Betrieb. 1232 der vorliegenden Bögen bezogen sich auf 17 Berufe. Für diese 17 Berufe liegen jeweils mindestens 20 ausgefüllte Bögen vor. Die Berufe und die Anzahl der jeweils auswertbaren Bögen sind aus Tabelle 1 zu ersehen. Als gröbere Kategorisierung wurde neben Berufen auch nach Wirtschaftsbereichen auf



JENS U. SCHMIDT

Dr. phil., Dipl.-Psychologe, Leiter des Arbeitsbereichs „Lernerfolgskontrollen, Prüfungen“ im BIBB

der Basis aller 1575 Fragebögen differenziert. Hier wird unterschieden zwischen Handwerk (168 Fragebögen), Industrie (907), Handel, Banken, Versicherungen (175). Alle Fragen wurden in gebundener Form gestellt, wobei bei allen Fragenkomplexen außer einem eine vierstufige Antwortmöglichkeit vorgegeben wurde³. Die Antwortalternativen waren jeweils unterschiedlich benannt, sodass auf sie im Text eingegangen wird.

Ergebnisse

PRAXISNÄHE UND HANDLUNGSORIENTIERUNG VON PRÜFUNGEN

Erwartungsgemäß wird die Praxisnähe für die praktische Prüfung höher eingestuft als für die schriftliche, wobei selbst für die schriftliche Prüfung in den meisten Berufen eine positivere Einschätzung vorliegt als vermutet.

Tabelle 1 Einschätzung der Praxisnähe von Abschlussprüfungen

Beruf	Anzahl Bögen	erkennbare oder enge Praxisnähe in Prozent	
		Schriftl. Prüfung	Prakt. Prüfung
Elektroinstallateur/-in	38	88*	100
Technischer Zeichner/-in	48	81	96
Bankkaufmann/-frau	29	71	93
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	54	57	88
Versicherungskaufmann/-frau	57	84	86
Maurer	28	82	86
Hotelfachmann/-frau	24	77	86
Industriekaufmann/-frau	255	47	83
Kaufmann/-frau für Bürokommunikation	24	42	83
Kraftfahrzeugmechaniker/-in	38	69	81
Restaurantfachmann/-frau	36	74	80
Frisör/-in	21	70	80
Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel	20	55	79
Industriemechaniker/-in	243	74	77
Energieelektroniker/-in	147	70	77
Koch/Köchin	53	67	77
Bürokaufmann/-frau	113	57	77
sonstige Berufe mit weniger als 20 Bögen	347	85	65
Bögen insgesamt	1575	66	82

* Fett gedruckte Werte liegen oberhalb des Durchschnitts aller Einstufungen.

Bei der praktischen Prüfung finden sich unter den Berufen, bei denen der Praxisbezug der Prüfung als eher gering eingestuft wird, die Berufe Industriemechaniker und Energieelektroniker⁴, bei denen derzeit über eine neue Form der Abschlussprüfung nachgedacht wird.

Innerhalb der Wirtschaftsbereiche zeigen sich keine Unterschiede bei der Einstufung des schriftlichen Prüfungsteils. Der praktische Prüfungsteil dagegen wird von der Industrie

als erheblich weniger praxisnah eingestuft als von den beiden anderen Wirtschaftsbereichen.

Wie praxisnah eine Prüfung einzustufen ist, ergibt sich auch aus der Einschätzung der Aussage „das Prüfungszeugnis gibt wertvolle Hinweise auf die berufliche Handlungsfähigkeit“. Sie lehnten 14% der Befragten vollständig ab, während 63% teilweise, 20% weitgehend und 3% vollständig zustimmten.

Praxisnähe und Handlungsorientierung werden also recht unterschiedlich beurteilt. Insgesamt ist die Einschätzung aber positiver, als man bei der oft heftig geübten Kritik am Prüfungswesen vermutet hätte.

EINSTELLUNGSENTSCHEIDUNGEN VON BETRIEBEN

Wie aussagekräftig Abschlusszeugnisse sind, zeigt sich auch darin, ob und in welchem Ausmaß sie bei Einstellungsentscheidungen berücksichtigt werden. In der Befragung wurden daher sieben verschiedene Informationsquellen genannt mit der Bitte, für jede die Wichtigkeit für Personalentscheidungen zu beurteilen (Abbildung 1).

Von herausragender Bedeutung ist das Vorstellungsgespräch, gefolgt vom betrieblichen Ausbildungszeugnis. An dritter Stelle kommt dann das Prüfungszeugnis, das immerhin von über 34% der Betriebe als sehr wichtig und von über 60% als einigermaßen wichtig eingestuft wird. Das Prüfungszeugnis hat also für Einstellungsentscheidungen entgegen vieler anders lautender Behauptungen einen hohen Stellenwert. Das Berufsschulzeugnis schneidet vergleichsweise schlecht ab.

Betriebe nutzen mehrere Informationsquellen. Dies zeigt auch die Beantwortung einer weiteren Frage. Hier war zu der Aussage Stellung zu nehmen, dass Einstellungsentscheidungen bei *jüngeren* Mitarbeitern sich *vorwiegend* am Prüfungsergebnis orientieren sollten. Diese Aussage bestätigt lediglich 1% der Befragten, 11% stimmen dieser Aussage weitgehend zu, während die übrigen 88% sie teilweise oder vollständig ablehnen.

Der Stellenwert der verschiedenen Informationsquellen wird in den unterschiedenen Berufen weitgehend gleich beurteilt. Vergleicht man allerdings die Wirtschaftsbereiche, so ist festzustellen, dass Handwerksbetriebe den Berufsschulnoten einen deutlich höheren Wert beimessen, während sie das Zeugnis des Ausbildungsbetriebes geringer gewichten, als dies bei den anderen Wirtschaftsbereichen der Fall ist. Plausibel ist, dass die Bedeutung des Bewerbungsschreibens im Wirtschaftsbereich Handel, Banken, Versicherungen höher ist als in Industrie und Handwerk. In der Beurteilung der Wichtigkeit des Abschlusszeugnisses unterscheiden sich die Wirtschaftsbereiche kaum. Prüfungsergebnisse werden vermutlich vor allem dann bei Einstellungsentscheidungen berücksichtigt, wenn ein hoher Vorhersagewert für den späteren Berufserfolg unterstellt wird. Wir ließen daher die folgende Aussage einstu-

fen: „Wie erfolgreich ein Auszubildender, der nach Abschluss der Ausbildung übernommen wurde, bei seiner beruflichen Tätigkeit sein wird, lässt sich aus dem Prüfungszeugnis ablesen“. 8% der Befragten lehnen dieses Statement vollständig ab. 66% stimmten teilweise, 24% weitgehend dieser Aussage zu. Ganz genauso sahen es lediglich 2% der Stichprobe. Der Prognosewert ist also aus Sicht der Betriebe nur eingeschränkt gegeben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Betriebe mehrere Informationsquellen bei Einstellungsentscheidungen nutzen, wobei das Prüfungszeugnis wichtig ist, weniger wichtig aber als das Vorstellungsgespräch und das betriebliche Ausbildungszeugnis.

ERFASSTE PERSONENMERKMALE

Um differenzierter feststellen zu können, worüber welches Zeugnis Aufschluss geben kann, wurden im Fragebogen eine Reihe von Personenmerkmalen und Kenntnisaspekten vorgegeben. Welches Merkmal in welcher prozentualen Häufigkeit als aus dem jeweiligen Zertifikat erkennbar beurteilt wurde, ist aus Tabelle 2 zu ersehen. Mehrfachantworten waren möglich.

Besonders bemerkenswert ist, dass beim betrieblichen Ausbildungszeugnis für alle Merkmale mit Ausnahme der grundlegenden Schulkenntnisse unterstellt wird, dass hier Rückschlüsse möglich sind. Das sieht bei Prüfungs- und Berufsschulzeugnis ganz anders aus: nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten nehmen an, dass aus dem Prüfungszeugnis fachliches Wissen und praktische Fertigkeiten zu erkennen sind. Bei allen anderen Merkmalen erkennen nur wenige der Befragten Zusammenhänge. Das Berufsschulzeugnis gibt nach Auffassung der Betriebe in erster Linie Aufschluss über grundlegende Schulkenntnisse und fachliches Wissen. Dieses Ergebnis unterstreicht die besondere Wertschätzung des Ausbildungszeugnisses.

Interessant ist hier, dass die drei Wirtschaftsbereiche in ihrer Einschätzung deutliche Unterschiede aufweisen. So beurteilen nur 48% der Handwerksbetriebe fachliches Wissen als Merkmal, das sich im Prüfungszeugnis widerspiegelt, während dies bei Industrie sowie Handel und Versicherungen 73% sind. Praktische Fertigkeiten lassen sich nach Auffassung von nur 30% der Handwerksbetriebe und 27% der Betriebe aus dem Bereich Handel und Versicherungen aus dem Prüfungszeugnis erkennen, bei der Industrie sind das jedoch 61%. Weiterhin interessant ist, dass sich der Aspekt „Sorgfalt und Genauigkeit“ nach Auffassung von immerhin 41% der Industriebetriebe aus dem Prüfungszeugnis erkennen lässt, was bei den beiden anderen Wirtschaftsbereichen nur 26% bzw. 16% der Befragten meinen. Schließlich gestattet das Ergebnis der Abschlussprüfung Hinweise auf den Aspekt „Überblick über den Beruf“: für 49% der Betriebe aus dem Bereich Handel und Versicherungen sind Rückschlüsse möglich, während

Abbildung 1 **Bedeutung unterschiedlicher Informationsquellen bei Neueinstellungen von Mitarbeitern, die erst vor kurzer Zeit ihre Ausbildung abgeschlossen haben**

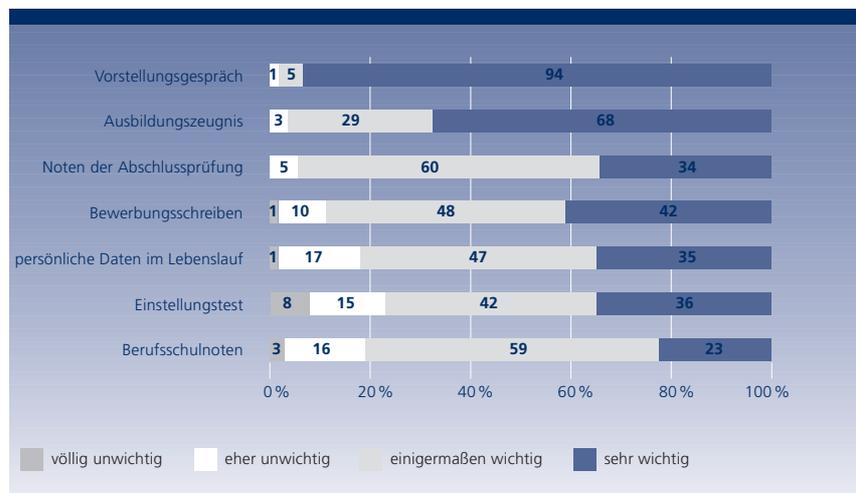


Tabelle 2 **Aussagekraft der drei Zeugnisse für unterschiedliche Personenmerkmale (in Prozent)**

Personenmerkmale	Zeugnis	Prüfung	Berufsschule	Ausbildungsbetrieb
Fachliches Wissen		67	70	62
Praktische Fertigkeiten		51	5	88
Sorgfalt, Genauigkeit bei der Arbeit		35	18	88
Überblick über den Beruf		35	30	79
Schnelligkeit bei Aufgabenerledigung		25	10	81
Grundlegende Schulkenntnisse		21	90	6
Planungs- und Organisationsfähigkeit		18	13	81
Problemlösefähigkeit, Kreativität		18	6	81
Einfallsreichtum		7	8	85
Kommunikationsfähigkeit		4	11	87
Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit		3	29	90
Kontaktverhalten, Teamfähigkeit		2	7	89

dies in der Industrie nur von 36% und im Handwerk von 23% der Befragten so gesehen wird. Bei den anderen beiden Zeugnissen sind sich dagegen die Wirtschaftsbereiche relativ einig in ihrer Einschätzung.

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass das betriebliche Ausbildungszeugnis als besonders informativ hinsichtlich einer Reihe von Personenmerkmalen eingeschätzt wird, die über reine Fachkompetenz hinausgehen, während die beiden anderen Zeugnisse im Wesentlichen nur auf die fachlichen Aspekte Rückschlüsse zulassen.

NUTZEN DES ABSCHLUSSZEUGNISSES

Was sich aus der Abschlussprüfung ablesen lässt, erfragten wir bezogen auf sieben Aspekte. Hier waren ebenfalls vier Antwortkategorien vorgegeben: Aus dem Ergebnis der Abschlussprüfung lässt sich über den jeweiligen Aspekt

„nichts“, „wenig“, „einiges“ oder „viel“ ablesen (Abbildung 2). Es ergibt sich eine deutliche Rangfolge, angeführt vom Erfolg in der Berufsschule über Lernfähigkeit bei eher theoretischen Fragestellungen und intellektuelle Fähigkeiten. Erst dann kommen die praktischen Leistungen am Arbeitsplatz, unmittelbar vor der Einschätzung des späteren Berufserfolgs und der Schnelligkeit der praktischen Einarbeitung. Bei dieser Frage zeigen sich besonders gravierende Unterschiede in Bezug auf die einzelnen Berufe (Tabelle 3). Große Unterschiede ergeben sich bei der Aussage, aus dem Ergebnis der Abschlussprüfung ließen sich Rückschlüsse auf das Verhältnis zwischen Auszubildendem und Ausbilder ziehen. Dieser Aussage stimmt ein erheblich höherer Anteil der Befragten für die Handwerksberufe zu (Frisör, Elektroinstallateur, Kfz-Mechaniker, Maurer, Koch). Informationen hinsichtlich der Leistungen am Arbeitsplatz gestattet die Abschlussprüfung am ehesten bei den Elektroinstallateuren, Kfz-Mechanikern und Kaufleuten im Groß- und Außenhandel, am wenigsten bei den Bank- und Versicherungskaufleuten. Die Schnelligkeit der Einarbeitung auf einem neuen Arbeitsplatz ist ebenfalls aus Sicht der Handwerksbetriebe eher aus dem Prüfungszeugnis herauszulesen als aus Sicht der übrigen Wirtschaftsbereiche. Nach Einschätzung der Befragten lässt sich der Erfolg in der Berufsschule aus dem Prüfungszeugnis erkennen. Dies zeigt auch die Einschätzung zu einer anderen Frage: „Die Prüfungsergebnisse spiegeln lediglich wider, wie gut in der Berufsschule gelernt wurde“. Dieser Aussage stimmten 5% der Befragten vollständig, 26% weitgehend und 56% teilweise zu, während sie nur von 14% der Befragten abgelehnt wurde.

Insgesamt gibt sich also ein differenziertes Bild bei der Einschätzung des Nutzens des Prüfungszeugnisses. Dabei

werden die Aspekte „Leistungen am Arbeitsplatz“ und „Vorhersage des späteren Berufserfolgs“ sehr viel ungünstiger eingeschätzt, als dies im Hinblick auf praxisnahe Prüfungen wünschenswert wäre.

VERÄNDERUNG DES PRÜFUNGSWESENS

Die Diskussion zur Umgestaltung des Prüfungswesens geht auch an den Betrieben nicht spurlos vorbei. Es wurden daher im Fragebogen drei Aussagen zur Einschätzung vorgelegt, die bestimmte Meinungen aus der aktuellen Debatte wiedergeben. Die Einstufung anhand von drei Statements lässt lediglich Tendenzen erkennen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es sich lohnt, hier vertieft nachzufragen. Der Aussage „Abschlussprüfungen sind eigentlich entbehrlich, besser wäre eine ständige Beurteilung im Betrieb“ stimmen 5% der Befragten vollständig, 14% weitgehend, 31% teilweise zu, während 50% sie vollständig ablehnen. Eine weitere Aussage bezog sich auf den derzeit geführten Dialog um ganzheitliche oder projektorientierte Prüfungsteile anstelle der herkömmlichen fachsystematischen Fächerstruktur: „Prüfungen sollten nicht mehr aus Prüfungsteilen bestehen, die sich an einzelnen Fächern orientieren, sondern aus größeren Arbeitsaufträgen oder Projekten“ wird von 19% der Befragten vollkommen unterstützt, von 31% weitgehend. Teilweise stimmen 32% zu, während 18% vollständig dagegen sind. Das dritte Statement lautete: „Anstelle der schriftlichen Prüfung sollte der praktische Prüfungsteil ausgebaut werden“. Hier ergibt sich vollständige Zustimmung bei 7% der Befragten, weitgehende Zustimmung bei 23%, teilweise bei 33%. Über ein Drittel lehnen diese Aussage gänzlich ab. Nur bei diesem Statement unterscheiden sich die Wirtschaftsbereiche gravierend in ihrer Einschätzung. In den Industriebetrieben wird die Aussage erheblich weniger unterstützt als in den anderen Bereichen.

Es zeigt sich auch hier kein einheitlicher Trend hin zur grundlegenden Umgestaltung des Prüfungswesens, ein Ergebnis, dass vor dem Hintergrund der oftmals euphorisch geforderten Einführung neuer Prüfungsmethoden überrascht.

Fazit

Die oft vorgetragene grundsätzliche und pauschale Kritik an Abschlussprüfungen innerhalb der dualen Ausbildung wird nicht von allen Betrieben getragen. Zumindest muss dies sehr differenziert und nach Berufen oder Wirtschaftsbereichen gesondert beurteilt werden. Besonders auffällig ist die Wertschätzung des betrieblichen Ausbildungszeugnisses. Vermutlich schätzen Betriebe die hier dokumentierte langfristige Beurteilung der Arbeitsleistung, aber auch der Arbeitstugenden. Dieser Befund dürfte wichtig sein für die

Abbildung 2 Nutzen des Abschlusszeugnisses

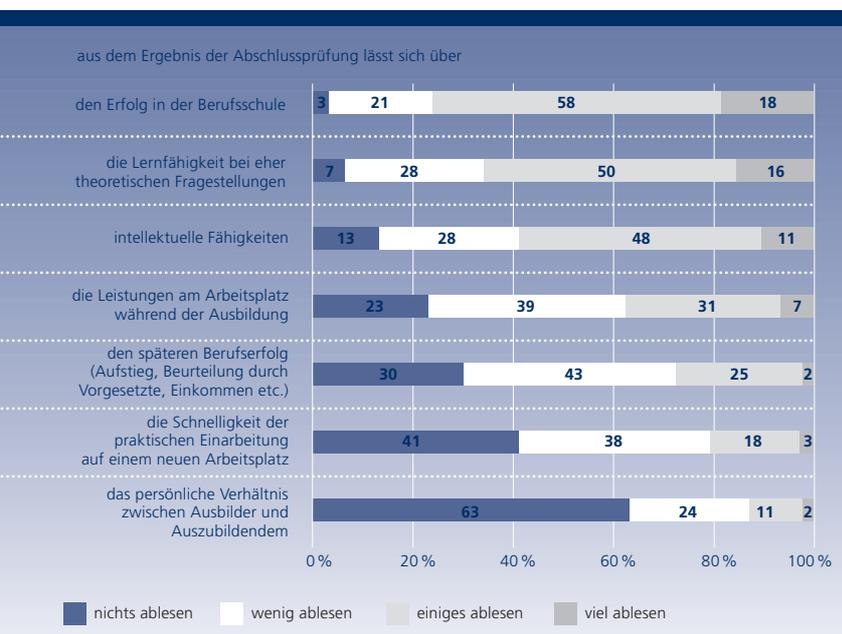


Tabelle 3 **Einschätzung der durch die Abschlussprüfung erfassten Merkmale** (in Prozent)

Aus dem Ergebnis der Abschlussprüfung lässt sich über ... einiges/viel (Stufe 3, 4 der vierstufigen Skala) ablesen	Leistungen am Arbeitsplatz während der Ausbildung	persönl. Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildendem	Erfolg in der Berufsschule	Intellektuelle Fähigkeiten	Schnelligkeit prakt. Einarbeitung auf neuem Arbeitsplatz	späterer Berufserfolg	Lernfähigkeit bei eher theoretischen Fragestellungen
Beruf							
Bankkaufmann /-frau	21	0	72	79	3	17	90*
Bürokaufmann /-frau	31	17	81	74	16	29	77
Elektroinstallateur /-in	58	39	91	59	42	36	75
Energieelektroniker /-in	45	8	65	44	26	23	57
Frisör /-in	48	43	52	50	32	37	37
Hotelfachmann /-frau	48	22	83	61	23	27	55
Industriekaufmann /-frau	26	5	77	65	15	23	74
Industriemechaniker /-in	47	9	72	50	25	26	55
Kaufmann /-frau für Bürokommunikation	25	4	79	79	8	13	79
Kaufmann /-frau im Einzelhandel	25	8	77	75	10	25	73
Kaufmann /-frau im Groß- und Außenhandel	50	10	85	70	30	32	75
Koch / Köchin	41	24	81	58	26	32	63
Kraftfahrzeugmechaniker /-in	50	29	87	61	25	37	76
Maurer	32	25	86	79	32	50	75
Restaurantfachmann /-frau	46	14	86	51	27	29	56
Technischer Zeichner /-in	41	0	70	54	20	26	67
Versicherungskaufmann /-frau	21	9	77	67	4	25	70
Durchschnittliche Einschätzung in allen vorliegenden Fragebögen	38	13	76	59	21	28	66

* Werte, die über dem Durchschnitt aller Fragebögen liegen, sind fett gedruckt.

Diskussion über die Integration der drei im Verlauf der Ausbildung erworbenen Zertifikate.

Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Prüfungsanforderungen *einiger Berufe*. So wird insbesondere den Prüfungen in einigen gerade jetzt zur Neuordnung anstehenden Industrieberufen ihre Praxisnähe weitgehend abgesprochen. Bei den Versicherungs- und Bankkaufleuten hat es bereits eine Neuordnung der Prüfungsanforderungen gegeben. Die vorliegende Befragung bezieht sich in diesen Berufen auf die frühere Prüfungsmethodik. Es ist zu hoffen, dass durch das Neuordnungsverfahren die dokumentierten Schwächen beseitigt wurden.

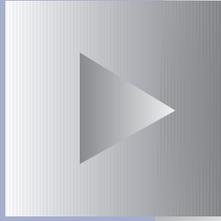
Insgesamt zeigt sich, dass die Frage der Aussagekraft und Validität von Prüfungen ein wichtiges Untersuchungsfeld darstellt. Deshalb ist dies Gegenstand eines BIBB-Forschungsprojektes, in dem diese bei vier ausgewählten Berufen (Versicherungskaufmann/-frau, Bäcker/-in, Informations- und Telekommunikationssystem-Elektroniker/-in, Steuerfachangestellte/-r) differenziert untersucht wird. Empirisch soll ermittelt werden, inwieweit Prüfungs-, Ausbildungs- und Berufsschulzeugnis eine Vorhersage der späteren beruflichen Bewährung gestatten. Eine derartige Untersuchung wurde in Deutschland bislang noch nie durchgeführt, obwohl sie in anderen Ländern, zum Beispiel den USA, zu den Standardinstrumenten des Prüfungswesens

gehört. In diesem Projekt wird ebenso wie in einem derzeit laufenden Vorhaben zur Evaluierung der Prüfungsanforderungen in den wichtigsten neuen und neu geordneten Berufen in Fallstudien die Sicht aller an den Prüfungen Beteiligter differenzierter untersucht, als dies mit der vorliegenden Befragung möglich war.

Das Thema sollte ständig parallel zur Veränderung des Arbeitsumfelds und der Ausbildungsordnungen untersucht werden. Zu wünschen wäre dann, dass die Ergebnisse kontinuierlich in ein Qualitätssicherungssystem einmünden. Nur so wird es möglich sein, das Prüfungswesen zu einem allgemein akzeptierten System der Zertifizierung erworbener Qualifikationen zu machen und dies dauerhaft zu sichern. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Schmidt, J.U.: *Neue Ausbildungsabschlussprüfungen: praxisnahe, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich!*? In: *BWP 27 (1998) 3*, S. 17–23. Schmidt, J. U.: *Erfassen neue Prüfungsformen wirklich Handlungskompetenz?* In: *BWP 29 (2000) 2*, S. 11–15. Vom BIBB herausgegebene Buchveröffentlichungen zu Prüfungen sind in einer Übersicht in *BWP 29 (2000) 2*, S. 14 zusammengestellt.
- 2 Nähere Informationen zum Referenz-Betriebs-System finden sich auf der Homepage des BIBB (www.bibb.de) unter „Forum“, „Aus den Projekten“ und „RBS“. Hier findet sich auch das RBS-Info Nr. 12, in dem eine erste Auswertung der Fragebögen dokumentiert ist. Anzumerken ist, dass im RBS nur Betriebe und dabei überproportional viele größere Unternehmen erfasst sind. Die Einschätzungen geben die Sicht der Firmenleitungen bzw. der Ausbildungsverantwortlichen wieder.
- 3 Um die Ergebnisdarstellung übersichtlicher zu gestalten, wurden teilweise zwei Stufen zusammengefasst und der prozentuale Anteil der sich auf diese beiden Stufen beziehenden Antworten dokumentiert.
- 4 Zur besseren Lesbarkeit werden hier und im Folgenden nur die männlichen Berufsbezeichnungen gewählt.



Darf das auftragsorientierte Lernen im Handwerk durch berufspädagogische Maßnahmen geformt werden?

► Im Zuge der Aufwertung des informellen Lernens am Arbeitsplatz hat sich das Interesse der Berufsbildungsforschung auch dem auftragsorientierten Lernen im Handwerk zugewendet. Dabei wurden die in der Ausbildung des Handwerks verwendeten Methoden und Lernunterstützungen in einem Forschungsprojekt untersucht und zu einem handwerksgerechten Methodenkonzept verdichtet. Ziel war es, die authentischen Lern- und Arbeitssituationen in der Ausbildung möglichst wenig durch berufspädagogische Maßnahmen zu verändern. Ein zweiter Ansatz im BIBB entwickelte die Auffassung, dass das Ausbilden mit Lernaufträgen und auftragsbezogenen Leitfäden sowie die ganzheitliche Beteiligung der Lehrlinge in allen Phasen des Kundenauftrages eine notwendige Erweiterung des auftragsorientierten Lernens darstellt.



KLAUS HAHNE

Dr. phil., M. A., Berufspädagoge, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsmedien, Multimedia, Qualifizierung von Berufsbildungspersonal“ im BIBB

Das Lernen in der Arbeit ist in der Ausbildung des Handwerks jahrhundertlang die Urform beruflicher Bildung in Deutschland gewesen und stellt auch heute noch die Grundform der betrieblichen Ausbildung dar. Das Handwerk stellt in Deutschland immer noch knapp 40% aller Ausbildungsverhältnisse im dualen System bereit und ist damit nach wie vor von besonderer quantitativer Bedeutung für das duale System der Berufsausbildung in Deutschland. Die qualitative Bedeutung wird daran sichtbar, dass das Handwerk als „Ausbilder der Nation“ weit über seinen eigenen Bedarf hinaus ausbildet. Damit müssen auch in der arbeitsintegrierten Ausbildung im Handwerk Kompetenzen erworben werden können, die außerhalb dieses Bereichs für berufliche Karrieren verwertbar sind.

Da man Handwerksarbeit fast durchgängig als auftragsorientierte Arbeit charakterisieren kann (Stratenwerth 1992, S. 52f.), wird das arbeitsintegrierte Lernen in der Ausbildung des Handwerks als *auftragsorientiertes Lernen* bezeichnet. Im Idealtyp dieser Lernform werden die Lehrlinge in ihrer Ausbildungszeit mit wachsender Kompetenz zunehmend an der Erfüllung betrieblicher Aufträge beteiligt und lernen dabei durch das Vorbild und die Anleitung von Gesellen und Meistern. Die auftragsorientierte Ausbildung beinhaltet einen zunehmenden wirtschaftlichen Beitrag der Lehrlinge zum Betriebsergebnis, der die Ausbildungskosten für die Betriebe in Grenzen hält und somit entscheidend für die Ausbildungsbereitschaft gerade von kleinen und mittleren Betrieben ist.

Ansätze zur Weiterentwicklung des auftragsorientierten Lernens

Die berufspädagogische Erforschung des arbeitsintegrierten Lernens im Handwerk vollzog sich parallel zur Wiederentdeckung des Lernortes Arbeitsplatz und ersten empirischen Untersuchungen zu seiner lernförderlichen Gestal-

tion. In einem Projekt des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln unter dem Titel „Entwicklung und Erprobung eines Methodenkonzpts ‚auftragsorientiertes Lernen im Handwerk‘ – Förderung beruflicher Handlungskompetenz über das Lernen am Arbeitsplatz“ wurden die Grundlagen für eine berufspädagogische Strategie zur Weiterentwicklung dieser handwerksspezifischen arbeitsintegrierten Lernform gelegt (Stratenwerth 1991).

Als strategische Elemente des auftragsorientierten Lernens im Handwerk (AliH – Konzept) skizziert Stratenwerth:

1. die Zuordnungsstrategie

Mit ihr ist die Zuordnung des Lehrlings zu authentischen Arbeitsaufgaben aus dem Spektrum der vom Betrieb zu erledigenden Kundenaufträge gemeint.

2. die Mitwirkungsstrategie

Sie zielt auf die zunehmende selbstständige und ganzheitliche Mitwirkung der Lehrlinge bei wiederkehrenden Aufgabentypen und reicht vom Erkunden über Vor- und Teilarbeiten bis zur selbstständigen Alleinarbeit des Lehrlings in der Auftragsdurchführung.

3. die Lernunterstützung

Im Wesentlichen soll die reale Arbeitssituation nicht durch pädagogische Maßnahmen überformt und verfremdet werden (Stratenwerth 1992, S. 64). Beim wiederholten Arbeitshandeln lernt der Lehrling durch das Vorbild der qualifizierten Mitarbeiter (der Gesellen) im Sinne des „Modelllernens“.

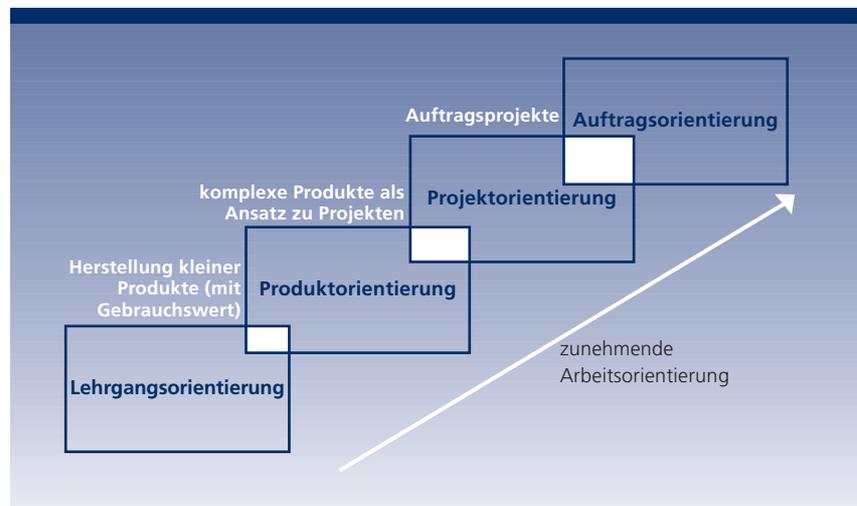
4. Sonderformen betrieblichen Lernens und Lehrens

Die Lernunterstützungen im unmittelbaren Arbeitsvollzug werden unterschieden von Sonderformen außerhalb des unmittelbaren Arbeitsvollzuges, wie z.B. dem Lehrgespräch, der Arbeitsunterweisung und dem Lernauftrag. Für alle Lernunterstützungen und Sonderformen gilt das Prinzip, sie vor allem dann einzusetzen, wenn die Schwierigkeit der Sache oder das Verhalten des Lehrlings dieses erforderlich machen.

Unter *Lernaufträgen* versteht man, dass innerhalb der vom Betrieb abzuarbeitenden Kundenaufträge spezifische Anteile für den Lehrling als Lernaufträge identifiziert und von diesem möglichst selbstständig und ganzheitlich durchgeführt werden. Während sich Arbeitsaufträge innerhalb dieses Lernauftragskonzeptes eher auf die Einübung von schon Erlerntem im Kundenauftrag beziehen, können Erkundungsaufträge mit neuen Anforderungen vertraut machen.

Eine betriebs- und lernorganisatorische Sonderform des Lernauftrages findet sich im Konzept der *Lehrlingsbaustelle*. Hierbei werden geeignete Kundenaufträge aus dem normalen betriebliche Auftragsmanagement ausgegliedert

Abbildung 1 Grundformen didaktischer Ansätze in der Aus- und Weiterbildung



und mit veränderten Konditionen für die Kunden durch Lehrlingsteams mit speziell ausgebildeten Lehrgesellen als Auftragsprojekt bearbeitet, so dass sich die Authentizität des Lernens im Auftrag mit der simulativen ganzheitlichen Projektstruktur vermischt (Hahne 2000, S. 38f.) (Abb. 1).

Eine mediendidaktische Weiterentwicklung des Lernauftragskonzeptes findet sich in dem Konzept „Ausbilden mit Auftragsstypen“. Bei dieser Weiterentwicklung des in der industriellen Ausbildung entstandenen Leittext-Konzeptes steht die *Kooperation aller Lernorte* im Vordergrund. Entsprechend enthält ein Auftragsstypenhandbuch farblich unterschiedlich gekennzeichnete Teile für die Bearbeitung an unterschiedlichen Lernorten (vgl. Jenewein 1999, S. 19f.).

Zeitlich parallel, aber unabhängig von dem Kölner Forschungsprojekt wurden im Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) für das Handwerk seit 1987 auftragsorientierte Leittexte entwickelt, weil sich die einfache Übertragung lehrgangsstrukturierter Medien für die betriebliche Ausbildung nicht bewährt hatte (vgl. Hahne 1991). In diesen Medien wurden exemplarische Auftragsstypen eines Gewerks und die wesentlichen handwerklichen Auftragsituationen aus der Praxis mit Leitfragen und Lerninformationen verbunden. Sie enthalten auch Manuals und Checklisten „als Hosentaschenmedien“ zur Planung und Durchführung des Auftrages beim Kunden und auf der Baustelle. Bei der Erprobung des Ausbildungsmittels „Bodenbelagarbeiten“ (vgl. Rosenbaum u.a. 1991) nutzten die Betriebsinhaber der erprobenden Betriebe dieses Auftragsstypenkonzept zur Rationalisierung des betrieblichen Auftragsmanagements. Die Gesellen und Lehrlinge erschienen gut vorbereitet und komplett ausgestattet auf den Baustellen und beim Kunden und die Reklamationen gingen zurück. So zeigte sich, dass eine ursprünglich rein berufspädagogisch gemeinte Innovation auch arbeitsorganisatorische Wirkungen mit sich bringen kann.

Probleme des Ausbildungsverständnisses im Handwerk

Das vorherrschende Ausbildungsverständnis in der betrieblichen Ausbildung des Handwerks lässt sich kennzeichnen als *funktional* im Gegensatz zum *intentionalen* Ausbildungsverständnis an betrieblichen und überbetrieblichen Lehrwerkstätten und in den Berufsschulen. Danach meint funktionales Verständnis, dass die Lern- und Vermittlungsprozesse der auftragsorientierten Ausbildung eher als beiläufiger Effekt auftreten. Bei einem intentionalen Verständnis der Ausbildung werden sie bewusst herbeigeführt und unter dem Aspekt der Optimierung ausgestaltet. Das funktionale Verständnis der Ausbildung erklärt auch, warum strukturierende und die Mitarbeit im Kundenauftrag in ihren Lerneffekten intensivierende Medien und Me-

thoden (etwa in der Form von Leittexten) nicht angenommen werden (Meerten 1996, S. 574).

In einer empirischen Untersuchung des BIBB zur Ausbildungsqualität im Handwerk heißt es bezeichnenderweise: „Zahlreiche Handwerksmeister glauben offensichtlich immer noch, dass sich das Lernen am Arbeitsplatz automatisch vollzieht. Erkenntnisse, die darauf hindeuten, dass die einzelnen Arbeiten einen sehr unterschiedlichen Lehrgehalt haben, aufeinander aufbauen und jeweils durch theoretische Unterweisungen ergänzt und vermittelt werden müssen, haben noch keine genügende Verbreitung gefunden.“ (Damm-Rüger u.a. 1988, S. 120). Gerade die Arbeitsorganisation traditioneller Handwerksbetriebe mit ihren häufig improvisierten Arbeitsabläufen wird von Handwerksforschern als „funktionierendes Chaos“ beschrieben (Brüggemann, Riehle 1995, S. 61 ff.), so dass von einer planmäßig gestuften Erweiterung der Lernförderlichkeit der Mitarbeit kaum ausgegangen werden kann. Der Lehrling wird meist eingesetzt, „wo es brennt“. In den meisten Formen des auftragsorientierten Lernens ist der faktische Ausbilder nicht der Meister, sondern der Geselle, der jedoch im Unterschied zum Meister über keine berufspädagogische Qualifizierung verfügt. Hinzu kommt, dass in den meisten Handwerksbetrieben kein betrieblicher Ausbildungsplan entwickelt wird.

Die klassische Strategie zur Kompensation möglicher Mängel der betrieblichen Ausbildung des Handwerks war die *überbetriebliche Lehrgangsunterweisung*. Sie sollte Ergänzungsfunktionen zur Erfüllung der Anforderungen der Ausbildungsordnung bei Betrieben mit spezialisierter Produktions- und Dienstleistungsstruktur leisten, betrieblich individuelle und regionale Unterschiede in der Ausbildungsqualität ausgleichen, die Grundbildung verbreitern und die Fachbildung vertiefen sowie die von den Betrieben nicht zu leistende Anpassung an neue Technologien unterstützen (vgl. Autsch 1999, S. 345 f.). Diese Unterweisungsform kann jedoch die Mängel, die aus dem funktionalen Ausbildungsverständnis herrühren, nicht kompensieren.

Es hängt somit mit dem funktionalen Verständnis der Lehrlingsausbildung im Handwerk zusammen, dass das auftragsorientierte Lernen als *eigenständige arbeitsintegrierte und ganzheitliche Lernform* von den Gesellen, aber auch von vielen Meistern nicht erfasst und umgesetzt wird. Dies gilt besonders für die Ganzheitlichkeit des Kundenauftrages mit seinen Phasen Akquisition, Planung, Durchführung, Inbetriebnahme/Übergabe und Auswertung, die in ihrem Lernpotenzial nicht genügend genutzt wird. Befragungen in Handwerksbetrieben zur tatsächlichen Beteiligung von Auszubildenden und Gesellen in den Phasen des Kundenauftrages (am Beispiel des Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerks) ergaben, dass bisher Lehrlinge in Akquisition, Planung und Auswertung gar nicht und nur teilweise in

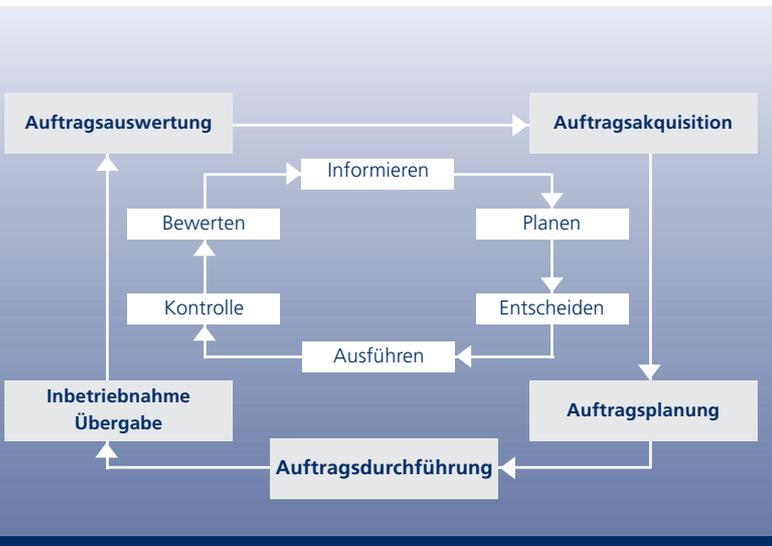


Abbildung 2 Der Kundenauftrag als vollständige Handlung

	Bürokräfte	Meister	Geselle	Auszubildende
Auftragsakquisition	●	●		
Auftragsplanung	○	●	○	
Auftragsdurchführung		○	●	○
Auftragsauswertung	●	●		

○ = teilweise ● = vollständig

Abbildung 3 Einbezug der Mitarbeiter in den Auftragsablauf

Berufspädagogische Kompetenzen gezielt vermitteln

die Durchführung einbezogen wurden (vgl. Eheim u. a. 1997, S. 133 ff.). Selbst die Gesellen werden nur an der Durchführung vollständig beteiligt und an der Planung teilweise. Akquisition und Auswertung sind bisher fast ausschließlich Sache von Meistern und Bürokräften (vgl. Abbildungen 2 und 3).

Ein entscheidendes Problem des funktionalen Ausbildungsverständnisses liegt darin, dass die auftragsorientierte Ausbildung auch dann noch in traditioneller Weise betrieben wird („Beistelllehre“), wenn die Veränderungen in der Arbeitsorganisation und eine stärkere Kunden- und Dienstleistungsorientierung der Handwerksarbeit eine viel weiter gehende Nutzung ihrer Potenziale erforderlich machen. Eine empirische Untersuchung zum Ausmaß der Dienstleistungstätigkeit im produzierenden Handwerk ergab: Je erfolgreicher und größer ein Betrieb im Handwerk ist, je jünger der Meister ist und je intensiver die Weiterbildung der Mitarbeiter der Betriebe betrieben wird, desto größer wird auch die Dienstleistungsintensität des betrieblichen Handlungsfeldes eingeschätzt (vgl. Kau, Fehér 1998, S. 6 ff.). Wenn Lehrlinge nicht in allen Phasen des Kundenauftrages beteiligt werden, können sie den richtigen Umgang mit dem Kunden und die Dienstleistungsorientierung nicht lernen.

Auch angesichts neuer technologischer Innovationen sieht sich das traditionelle auftragsorientierte Lernen, welches seine Stärken bisher eher in der Vermittlung traditioneller Arbeitstechniken und -tugenden hatte, überfordert, die geforderten Qualifikationen zur Beherrschung der Beratungs-, Installations-, Inbetriebnahme-, Wartungs- und Störfallbehebungskompetenzen bei komplexen innovativen Technologien zu vermitteln, weil diese beim bloßen Lernen durch Nachvollzug in der kognitiven Funktion einer „Blackbox“ bleiben.

Zwei Strategien zur Freisetzung der Potenziale des auftragsorientierten Lernens?

Nach Stratenwerth sind letztlich Lernaufträge und darin eingeschlossen Auftragsstypen, auftragsbezogene Medien und Lehrlingsbaustellenkonzepte als Ausnahmen gegenüber dem von ihm vertretenen „didaktischen Regulationsprinzip der auftragsorientierten Lernorganisation“ einzuschätzen. Stratenwerth bleibt bei der Auffassung, dass auftragsorientierte Lernprojekte einen Versuch darstellen, die in schulischen oder schulähnlichen Lernbereichen entstandenen „konstruierten Lernwelten“ auf das Handwerk zu übertragen. Eine solche Strategie birgt nach seiner Ansicht die Gefahr in sich, dass die Verbesserung der „im didaktischen Zentrum der Betriebsausbildung erforderlichen Mo-

dernisierungen“ zugunsten von handwerksferneren Sonderstrategien in den Hintergrund gerät (Stratenwerth 2000, S. 360 ff.). Zu Recht weist er darauf hin, dass eine „Verschulung“ der betrieblichen Ausbildung

in den kleinen und mittleren Handwerksbetrieben zu Ausbildungsverzicht und damit zu einer „Erosion des dualen Systems“ führen könnte (ders. 1991, S. 10).

Es ist auch zuzustimmen, dass die „volle und effektive Ausschöpfung des Potenzials an Mitwirkungsformen und Lernunterstützungen“ in diesem Konzept der auftragsorientierten Lernorganisation „in erster Linie eine Frage der berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenz des einzelnen Ausbilders (ist)“ (Stratenwerth 1991 Bd 1, S. 60). Zu wenig wird m. E. aber gesehen, dass die zu seinem Ansatz erforderlichen berufspädagogischen Kompetenzen der Ausbilder gezielt vermittelt werden müssen. Die gezielte Vermittlung der vier Strategien didaktisch regulierten Mitwirkens an realen Arbeitsaufträgen (vgl. Konzept des auftragsorientierten Lernens – AliH-Konzept) können die Basis einer reformierten Meisterausbildung (vgl. zur Umsetzung z. B. Kremer 95) und einer Fortbildung von Gesellen zu Lehrgesellen darstellen. Diese Vermittlung muss jedoch verknüpft werden mit neueren berufspädagogischen Ansätzen zum Lernen durch Handlungsregulation, zum Ausbilden mit Lernaufträgen (vgl. Koch 1999) und einer ganzheitlicheren Beteiligung der Gesellen und Lehrlinge in allen Phasen eines Kundenauftrages.

Mediale und multimediale Hilfen in Form auftragsorientierter Leitfäden, Auftragsstypen-Handbücher oder exemplarischer Arbeits- und Lernaufgaben sind sowohl für die berufspädagogische Fortbildung als auch für den gezielten Einsatz in der Ausbildung wichtige Mittel, um die Lernpotenziale freizulegen. Sie veranschaulichen für Lehrende und Lernende authentische Auftragsituationen und helfen in der handlungsorientierten Erarbeitung auch, diese kommunizierbar und gestaltbar zu machen. Die Medien sollen im auftragsorientierten Lernen des Handwerks natürlich nicht durchgängig, sondern nur zu bestimmten Zeitabschnitten der Ausbildung und bei dazu passenden realen Kundenaufträgen eingesetzt werden. Allenfalls kurze „Hosentaschen-Medien“ für das Planen, Durchführen und Bewerten von Kundenaufträgen, die beim Kunden und auf der Baustelle genutzt werden, könnten ein genereller Bestandteil der auftragsorientierten Ausbildung werden und das ungeliebte Berichtsheft als Ausbildungsnachweis ablösen.

Ausblick

Die im Handwerk bereits vorhandenen originären Ansätze zur Stützung und Ergänzung des auftragsorientierten Lernens müssen im Sinne einer behutsamen Strategie der Entwicklung und Verbreitung von Ausbildungskultur systematisiert und als offenes Regelwerk der auftragsorientierten Ausbildung des Handwerks vermittelt werden. Stratenwerths Ansatz zur Weiterentwicklung der auftragsorientierten Ausbildung im AliH-Konzept stellt hierfür eine gute Basis dar. Zusätzlich müssen jedoch die mediendidaktisch und berufspädagogisch begründeten Entwicklungen zur Freisetzung der Lernhaltigkeit des Mitwirkens der Lehrlinge an Kundenaufträgen ebenfalls genutzt und im Handwerk verbreitet werden. Sie stellen keine handwerksfremde simulative Verfremdung dar, solange sie aus der empirischen und didaktischen Analyse der authentischen Auftragsabwicklung im Handwerk und dem Interesse an der Freisetzung der ihr inhärenten Lernchancen entstehen.

Online- und
Offline-
qualifizierung
ist notwendig

Die Ausrichtung der Berufsschule an Lernfeldern wird m. E. bei der Flankierung des auftragsorientierten Lernens im Handwerk noch wichtige, das Lernen im Auftrag fördernde Beiträge liefern können. Die Ent-

wicklung lernortübergreifender auftragsorientierter Medien und die berufspädagogische Schulung von Gesellen und Meistern zum ganzheitlichen auftragsorientierten Lernen wird notwendig sein, um das auftragsorientierte Lernen an allen Lernorten zu stärken und zukunftsfähig zu machen. Von zentraler Bedeutung wird es aber sein, alle bisherigen Erkenntnisse, Medien und Strategien zur Freisetzung der Lernpotenziale des auftragsorientierten Lernens im Handwerk in multimedialer Form zusammenzufassen und „offline“ (CD ROM oder DVD) oder „online“ als netzbasierte „Plattform“ für alle Multiplikatoren im Handwerk zur Verfügung zu stellen. Das BIBB, der Westdeutsche Handwerkskammertag, der schon ein virtuelles Zentrum für Dozenten in der Meisterausbildung entwickelt, und die Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk sollten hier kooperieren, um so eine nachhaltige Verbesserung der Ausbildungsqualität im Handwerk zu erreichen. ■

Literatur

- AUTSCH, B.: Überbetriebliche Berufsbildungsstätten unter dem Blickwinkel ihrer lernortkooperativen Situation. In: PÄTZOLD, G.; WALDEN G. (Hrsg.): *Lernortkooperation – Stand und Perspektiven*. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 1999, S. 341–374
- BRÜGGEMANN, B.; RIEHLE, R.: *Umweltschutz durch Handwerk? Frankfurt/New York 1995*
- DAMM-RÜGER, S.; DEGEN, U.; GRÜNEWALD U.: *Zur Struktur der Betrieblichen Ausbildungsgestaltung*. BIBB (Hrsg.), Berlin und Bonn 1988
- EHEIM, H.-D.; u. a.: *Gestaltungs- und Lernchancen in Kundenaufträgen*. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 1997
- HAHNE, K.: *Probleme und Perspektiven der Medienentwicklung für die Ausbildung im Handwerk*. In: BWP 20 (1991) 6, S. 31–37
- HAHNE, K.: *Was bedeuten Kunden- und Dienstleistungsorientierung für die Weiterentwicklung des auftragsorientierten Lernens im Handwerk*. In: BLOY, W.; HAHNE, K., UHE, E. (Hrsg.): *Fachtagung Bau/Holz/Farbe – Von den Gewerken zur ganzheitlichen Dienstleistung*. Hochschultage Berufliche Bildung 1998, Neusäß 2000, S. 23–46
- JENEWEIN, K.: *Auftragsorientierte Ausbildung im Duisburger Modell*. In: JENEWEIN, K. (Hrsg.): *Lernen und Arbeiten in der dualen Berufsbildung – Beiträge zur Abschluss-tagung des Modellversuchsverbundes Lernortkooperation Duisburg*. Bremen 1999, S. 15–23
- KAU, W.; FEHÉR, K.: *Dienstleistungstätigkeit im produzierenden Handwerk*. In: BWP 27 (1998) 6, S. 18–22
- KOCH, J.: *Ausbilden lernen – Ein Methodenkonzept für AdA-Lehrgänge*. BIBB (Hrsg.) *Seminarkonzepte zur Ausbildungsförderung*, Bielefeld 1999
- KREMER, H.: *Planung und Durchführung der Ausbildung*. In: BRAUKMANN, U. u. a.: *Meisterprüfung. Lernen für die Praxis – Ausbilden im Handwerk: Dozent-*
- tenhandbuch für Teil IV der Meisterprüfung*. Düsseldorf 1995
- MEERTEN, E.: *Auftragsbezogene Leittexte und Lernkonzepte im Handwerk*. In: BIBB (Hrsg.): *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses 1996 in Berlin, Band 2*, Bielefeld o. J., S. 574–576
- ROSENBAUM, E.; HAHNE, K.; FÖRSTER, E.: *Bodenbelagarbeiten. Auftragsbezogene Leittexte und Arbeitsaufgaben für alle mit Bodenbelagarbeiten befassten Berufe*, BIBB (Hrsg.), Berlin 1991
- STRATENWERTH, W. (Hrsg.): *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Berufsbildung im Handwerk. Band I: Methodenkonzept (Reihe A, Heft 62) DHI, Köln 1991 und Band II. DIES.: Basismaterialien (Reihe A, Heft 63) DHI, Köln 1991*
- STRATENWERTH, W.: *Leitgedanken zur auftragsorientierten Lernorganisation in Ausbildungsbetrieben des Handwerks*. In: ALBERT, K. u. a. (Hrsg.): *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk – Vorstellungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. BIBB (Hrsg.) Berlin 1992, S. 51–80
- STRATENWERTH, W.: *Auftragsorientiertes Lernen als konzeptionelle Leitidee für die Berufsausbildung in Handwerksbetrieben*. In: METZGER, CHR.; SEITZ, H.; EBERLE, F. (Hrsg.): *Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift, Zürich 2000, S. 345–365*



Aus Modellversuchen

Prozess- und Organisationsmanagement in der Ausbildung

MARGIT FRACKMANN, WILFRID LAMMERS

► Unter dem Arbeitstitel „Prozess- und Organisationsmanagement“ ist ein neuer Modellversuch am 1.4.1999 gestartet. Modellversuchsträger ist die Siemens Berufsausbildung am Standort Berlin, die wissenschaftliche Begleitung wurde vom Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover übernommen. Modellversuchspartner sind mehrere kleinere Betriebe aus der Elektrobranche und dem Bereich der Veranstaltungstechnik.

Zielgruppe des Modellversuchs sind Auszubildende der Ausbildungsberufe Mechatroniker/-in, Fachkraft für Veranstaltungstechnik, IT-System-Elektroniker/-in, Industrie-elektroniker/-in, Industriemechaniker/-in, Zerspanungstechniker/-in, Industriekaufmann/-frau.

Vor allem in den oben genannten neu geordneten Ausbildungsberufen ist der Veränderung in der betrieblichen Organisation in Richtung Geschäftsprozessorientierung Rechnung getragen worden.

Die Diskussion darüber, über welche Fähigkeiten eine Mitarbeiterin/ein Mitarbeiter verfügen muss, um einerseits Prozesse zu analysieren, zu beurteilen und andererseits auch aktiv Prozesse zu steuern und zu managen, führte im Modellversuchsteam zu folgendem Ergebnis:

Sie/Er muss

- fachliche und soziale Abläufe erkennen und steuern können
- über ein vernetztes Denken im Zusammenhang mit der Prozesslandschaft verfügen
- die Notwendigkeit einer funktionsübergreifenden Zusammenarbeit erkennen und Entscheidungen treffen können
- Regeln für die Zusammenarbeit vereinbaren, effektives Feedback geben und danach handeln können
- eine Ergebnisorientierung am Gesamtziel haben und eine konstruktive Konfliktbearbeitung (im Team) leisten
- sie/er sollte bei sich selbst und anderen visionäres Denken zulassen.

Dieses Anforderungsprofil ist in Modellversuchsziele umgesetzt worden, die bei der Entwicklung von Ausbildungsmodulen in ein transferfähiges didaktisches Konzept einmünden sollen:

- Von Beginn an soll im Mittelpunkt der Ausbildung systemisches Denken stehen und das bereichsspezifische Wissen für die Auszubildenden erkennbar im Zusammenhang mit dem Gesamtsystem einzuordnen sein.
- Die Vermittlung und Aneignung fachspezifischen Wissens soll in Verknüpfung mit einer an den zukünftigen Arbeitsplätzen abgeforderten Handlungslogik erfolgen.
- Auszubildende sollen über ihre eigenen Verhaltensweisen reflektieren und die Folgewirkung von „mental models“ auf Prozessabläufe und -ergebnisse erkennen.
- Teamarbeit (vor allem Förderung sozialen Verhaltens in Bezug auf eine „lernende Organisation“) wird bevorzugt eingesetzt.

Insgesamt ist im Modellversuch die Entwicklung von vier Modulen geplant, die auf ihre Umsetzbarkeit hin auch in anderen Betrieben überprüft werden sollen:

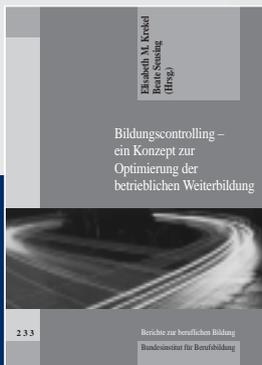
- Modul A Grundlagenvermittlung Prozessmanagement
- Modul B Selbstqualifizierungskonzept für das Ausbildungspersonal
- Modul C Prozessmanagement in einer umfassenden Lern-Arbeitsaufgabe
- Modul D Prozessmanagement in der betrieblichen Praxis.

Erste Ergebnisse sind unter der Website www.mv-pro.de abrufbar.

Vor allem das Modul A steht bereits jetzt als Planspiel (mit Anleitung) anderen Betrieben oder sonstigen Interessierten für einen eigenen Einsatz zur Verfügung.

In dem Planspiel wird eine tayloristische organisierte Fabrik simuliert, deren Mitarbeiter gekündigt haben und die nun von den Auszubildenden übernommen werden soll. Die Übernahme wird durch bestimmte minimale Anweisungen begleitet und soll in mehreren Durchgängen zu einer im Sinne des „business reengineering“ geführten Fabrikorganisation führen. Dabei steht die Aktivität der Spieler (Auszubildenden) im Vordergrund.

Mit Bildungscontrolling die Weiterbildung verbessern



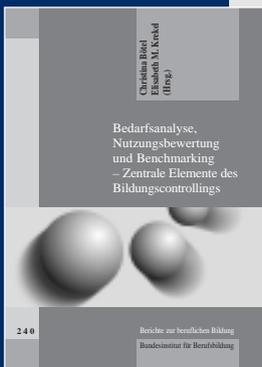
Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit

Hrsg.: Elisabeth M. Krekel,
Beate Seusing

Unternehmen setzen zunehmend Bildungscontrolling als ein Instrument zur Planung und Steuerung betrieblicher Bildungsprozesse ein.

Die Beiträge zeigen, wie Unternehmen ihre Qualifizierungsbedarfe rechtzeitig erkennen und ihre Belegschaft auf die notwendigen Anforderungen vorbereiten können. Des Weiteren werden Möglichkeiten der Erfassung und Bewertung des Nutzens beruflicher Bildung thematisiert.

BIBB 1999, ISBN 3-7639-0887-0,
112 Seiten, Preis 24,- DM



Bedarfsanalyse, Nutzen- bewertung und Bench- marking – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings

Hrsg.: Christina Bötel,
Elisabeth M. Krekel

Im Vordergrund des betrieblichen Bildungscontrollings steht die Verzahnung von Bildungs- und Produktionsabläufen sowie die Darstellung des Bildungserfolges in Bezug auf die Unternehmensentwicklung. Es werden drei zentrale Elemente des Bildungscontrollings aufgegriffen: die Bedarfsanalyse, die den Ausgangspunkt des Controllingprozesses bildet, die Nutzenbewertung, mit deren Hilfe Betriebe versuchen, den Beitrag der betrieblichen Bildung am Unternehmenserfolg nachzuweisen, und das Benchmarking, das als ein weiteres modernes Managementinstrument mehr und mehr auch in Bildungsbereiche eindringt.

BIBB 2000, ISBN 3-7639-0911-7,
182 Seiten, Preis 24,- DM

Bestellungen
sind zu richten an
W. Bertelsmann Verlag,
PF 10 06 33,
33506 Bielefeld,
Telefon: 0521-911 01-11
Telefax: 0521-911 01-19
E-mail: service@wbv.de

BiBB

Die Ziele, die mit diesem Planspiel verfolgt werden, sind folgende:

- Wichtigkeit von Regeln für eine Zusammenarbeit erkennen,
- Wahrnehmung von Prozessen in ihren fachlichen und sozialen Abläufen und Blockaden der Prozesse durch „mental models“
- Notwendigkeit einer funktionsübergreifenden Zusammenarbeit erleben
- Stellenwert des Gesamtergebnisses und der Teilergebnisse für den Erfolg erkennen
- Analyse- und Messinstrumentarien für Prozesse als Werkzeuge vermitteln
- vernetztes Denken (in genetischer Vorform) praktizieren.

Grundgedanke ist, dass bei richtiger pädagogischer Aufbereitung und Begleitung dieses Planspiels viele Voraussetzungen für das erfolgreiche Management von Prozessen hier im Kern erarbeitet und in einer ersten Umsetzung von den Auszubildenden selbstständig erprobt werden können.

Auch weitere Ergebnisse des Modellversuchs sowie alle Veröffentlichungen werden unter der oben genannten Adresse fortlaufend abrufbar sein. ■

Selbstlernen am (virtuellen) Kunden- auftrag – gewerkeübergreifende berufliche Bildung im Handwerk durch Multimedia stützen

MICHAEL SANDER, JÖRG VEIT

► Zu diesem Thema startete Anfang 1999 im Elektro-Technologie-Zentrum (etz) in Stuttgart ein Modellversuch. Inzwischen wurde daraus ein „Zwillingsmodellversuch“, dessen wissenschaftliche Begleitung an der Universität Bremen erfolgt.

Innovationen in Technik und Arbeit, eine Verschärfung gesetzlicher Umweltverordnungen, neue Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation, veränderte Kundenwünsche sowie Novellierungen der Handwerksordnungen führen gegenwärtig zu einem grundlegenden Wandel der gebäudetechnischen Branchen. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden systemübergreifenden und ökologischen Sichtweise des Bauens ist davon auszugehen, dass die traditionellen Gewerke der Sanitär-, Heizungs- und Klima- sowie der Elektrotechnik im Rahmen von Kundenaufträgen

zukünftig verstärkt mit gewerkeübergreifenden Tätigkeiten konfrontiert werden. Hieraus ergeben sich teilweise vollkommen neue Anforderungen an die Mitarbeiter. Die vorhandenen Kompetenzprofile scheinen dabei jedoch nicht in ausreichendem Maße auf diese neuen Aufgabenfelder zugeschnitten: Weder verfügen Elektriker über ein notwendiges versorgungstechnisches (Basis-)Wissen und (Basis-)Können, noch weisen Sanitär- und Heizungsinstallateure grundlegendes elektrotechnisches Know-how auf, um gewerkeübergreifende Kundenaufträge fach-, sach- und kundengerecht abwickeln zu können. Darüber hinaus bestehen in beiden Gewerken Defizite in der Bearbeitung ganzheitlicher Aufgabenstellungen aus der betrieblichen Praxis.¹

Vor diesem Hintergrund ist der Wirtschaftsmodellversuch „Selbstlernen am Kundenauftrag – Gewerkeübergreifende Zusatzqualifikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung im SHK- und Elektrohandwerk“ (SLK) darauf ausgerichtet, eine Effektivierung der beruflichen, insbesondere der (über)betrieblichen (Aus)Bildung, zu erreichen.

Die am Anfang nur in Ansätzen beteiligten berufsbildenden Schulen beider Gewerke besitzen mittlerweile durch die Bewilligung eines schulischen BLK-Modellversuchs einen organisatorischen und inhaltlichen Rahmen zur intensiven Beteiligung mit dem Schwerpunkt „Lernortkooperation“.² Der „Zwillingsmodellversuch“³ wird von der Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung (FPB) der Universität Bremen wissenschaftlich betreut. Dabei werden die bisher in Wirtschafts- und BLK-Modellversuchen gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse zur Innovation der beruflichen Bildung im Handwerk weitergeführt sowie eine kontinuierliche berufspädagogische Reflexion sichergestellt.

Ausgehend von der ganzheitlichen Betrachtung typischer Kundenaufträge mit gewerkeübergreifenden Inhalten sollen in der vierjährigen Laufzeit Bildungsmodule u. a. in Form von Selbstlernmedien erstellt werden, die es Auszubildenden und Gesellen ermöglichen, gewerkeübergreifende Kundenaufträge von der Auftragsanalyse bis zur Auftragsauswertung erfolgreich zu gestalten. Die zur Bearbeitung anstehenden Kundenaufträge wurden von einer Expertenkommission ausgewählt, die mit Fachleuten aus Betrieben, Innungen, Zentralverbänden, Berufsschulen etc. beider Gewerke besetzt ist.

Die Darstellung von Lernmodulen orientiert sich an dem Konzept „Lernen am Kundenauftrag“, das im Rahmen eines vorlaufenden Wirtschaftsmodellversuches entwickelt wurde.⁴ Dieses methodisch-didaktische Rahmenkonzept impliziert die Strukturierung der Bildungsmodule nach den Aspekten der *Auftragsdimension*, der *fachlichen Dimension* sowie nach der *gewerkeübergreifenden Dimension*: Während die auftragsorientierte Dimension den Kundenauftrag

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

Die Ausgestaltung der Bildungsmodule impliziert die Darstellung und Beschreibung von *Zusatzqualifikationen*, die zum einen im Rahmen der Erstausbildung und zum anderen in der Fort- und Weiterbildung angeboten werden sollen. Für die Erstausbildung sind hieraus sog. *Basisqualifikationen* abzuleiten, die für eine zukünftige Arbeit im SHK- und Elektrohandwerk als unabdingbar anzusehen sind.

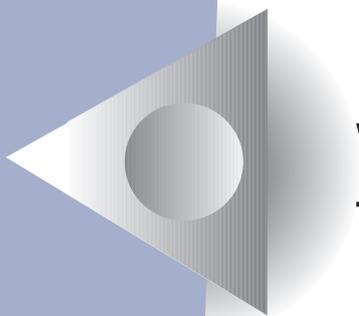
Die in der Laufzeit des BIBB-Modellversuchs angestrebten Produkte werden auf der Basis offener multimedialer Lernmodule entwickelt und erprobt. Hierzu wurde ein erster Prototyp am Beispiel des Kundenauftrags „Erweiterung haustechnischer Anlagen“ erstellt, der den Lernenden und Lehrenden auf einer Internetplattform, dem sog. „Virtuellen Trainings-Center“ (VTC), zur Verfügung steht. Die im VTC angelegte Struktur spiegelt den Kundenauftrag in seiner Ganzheitlichkeit wider und ist mit Hilfestellungen und Features zur Stützung und Förderung selbstorganisierter Lernprozesse versehen. Der virtuelle Kundenauftrag wird dabei nicht nur als Selbstlernmedium gesehen, sondern ist Bestandteil einer vor dem Hintergrund der Auftragsorientierung neu gestalteten überbetrieblichen Ausbildungswoche.

Die bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse im Einsatz multimedial gestützter Lern-/ Lehrarrangements deuten darauf hin, dass die Ausbildung für Auszubildende und Ausbilder motivierender und somit effektiver gestaltet werden kann und möglicherweise Hinweise für eine neue Didaktik der überbetrieblichen Ausbildung bereithält.

Über erste Ergebnisse des Modellversuchs wird im Heft 1/2001 (Thema: Modellversuche) berichtet. Interessenten können sich darüber hinaus auf der Homepage des etz unter: www.etz-stuttgart.de sowie der FPB unter: www.fpb.uni-bremen.de informieren. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Eheim, H.-D. u. a.: *Gestaltungs- und Lernchancen in Kundenaufträgen – Ergebnisse aus einer Untersuchung in Betrieben des Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerks*, Bielefeld 1997
- 2 BLK-Modellversuch „Gewerkeübergreifende Kundenaufträge als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte“ (GKL)
- 3 „Zwillingsmodellversuche“ dienen der Förderung der Zusammenarbeit von Betrieb und Schule, wobei aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten Wirtschaftsmodellversuche durch den Bund und schulische Modellversuche durch die BLK gefördert werden.
- 4 Wirtschaftsmodellversuch „Handeln und Lernen im Betrieb – Entwicklung und Erprobung eines Konzepts betrieblicher Berufsbildung für Klein- und Mittelbetriebe des Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerks“, Bremen 1995–1998



Wissenstransfer und transatlantische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung

BIBB entwickelt Projekte zum Wissenstransfer mit den USA

► Seit Anfang 2000 gibt es zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und der Bundesrepublik Deutschland eine Kooperationsvereinbarung zur beruflichen Bildung. Auf Regierungsebene wurde jetzt u. a. vereinbart, den transatlantischen Wissensaustausch in der beruflichen Bildung auf die konkrete Arbeitsebene von Gemeinschaftsprojekten auszudehnen. Den Einstieg in die vereinbarte Kooperation bildet das BIBB-Forschungsprojekt: „Nutzungskonzepte für den bilateralen Wissenstransfer in der beruflichen Bildung zwischen den USA und der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel ausgewählter Qualifikationsbereiche“. Im Folgenden werden – ausgehend von einigen theoretischen Positionen zum Thema „Wissenstransfer“ – die gegenwärtige Situation der Berufsausbildung in den USA charakterisiert und das geplante Projekt vorgestellt.



HELGA FOSTER

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Mittel- und Osteuropa, außereuropäische Länder, Vergleiche, Unterstützung“ im BIBB

Internationaler Wissenstransfer mit den USA

Wie aus dem Projekttitel erkennbar, sollen am Beispiel „ausgewählter Qualifikationsbereiche“ Konzepte für den Wissenstransfer zur beruflichen Bildung zwischen den USA und der Bundesrepublik entwickelt werden. Transatlantischer Wissenstransfer existiert bereits in vielfältiger Weise. Dazu gehört der Austausch von Schülerinnen und Schülern ebenso wie der studentische Austausch oder der Austausch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zwischen den beiden Ländern.¹ Darüber hinaus fördern Institutionen und Organisationen, wie z. B. der German Marshall Fund of the USA oder die Fulbright Stiftung den intellektuellen und praktischen Austausch von Nachwuchs- und Fachkräften aus unterschiedlichen professionellen Wissens- und Praxisbereichen. Auch durch die Globalisierung von Unternehmen und Märkten entscheiden sich immer mehr Firmen zum Wissenstransfer, indem sie ihren Beschäftigten und Führungskräften entsprechende Fortbildung zum interkulturellen Verständnis und zur Auseinandersetzung mit neuen Formen der Gewinnung und Verarbeitung von Wissen anbieten.²

Die aktuelle Haltung zum internationalen Wissenstransfer in der beruflichen Bildung ist in der Bundesrepublik zwiespältig. Noch im Berufsbildungsbericht 1999 steht, dass es gilt, „unseren internationalen Partnern die wesentlichen Prinzipien und Stärken einer wirtschaftsnahen und zugleich persönlichkeitsfördernden Berufsausbildung zu verdeutlichen und nachzuweisen, wie mit unseren Konzepten die Zusammenarbeit der Sozialpartner erfolgreich gestaltet, die Abstimmung von Qualifikationsbedarf und -angebot erreicht sowie Modernisierung und Flexibilität beruflicher Bildung gesichert werden können.“³ Diese Einstellung existiert erst recht gegenüber Osteuropa und darüber hinaus, bei der die Bundesrepublik die Funktion übernahm, zwar eigenes Wissen mit dem Ziel zu vermitteln, „diese Staaten bei der Reform ihrer Berufsbildungssysteme zu un-

terstützen“⁴, ohne jedoch einen Rücktransfer als Zugewinn für das duale System zu erwarten.

Eine ähnliche Sichtweise herrschte bis vor kurzem auch gegenüber den USA. Vielleicht entstand der Anschein eines einseitigen Wissenstransfers zugunsten der USA, weil seit Anfang der neunziger Jahre gleichsam ein Ansturm von interessierten US-Fachleuten aus Politik, Wissenschaft und Praxis in die Bundesrepublik kamen, hier die einschlägigen Institutionen besuchten⁵ und sich alle verfügbaren Informationen über das duale System beschafften.

Auch wenn im internationalen Vergleich die meisten anderen Länder, so auch die USA, über kein gesellschaftlich und rechtlich dem dualen System vergleichbares Berufsbildungssystem verfügen, so ist die ‚Geberhaltung‘ von deutscher Seite gegenüber anderen Ländern schon unter Aspekten eines für sich berechtigten Vorteilsgewinns durch Anregungen von außen wichtig. Aber auch unter Gesichtspunkten interkultureller Ansprüche, die heute an die Einzelnen und an die Gesellschaft zu stellen sind, wäre eine Abschottung unzeitgemäß.⁶

Dieses Bild hat sich inzwischen vor allem dadurch geändert, dass sich das duale System durch verschiedene Entwicklungen und zuvor unbekannte Herausforderungen, vor allem durch die hohe Beschleunigung von wirtschaftlichen und technischen Veränderungen, selbst einem Veränderungsdruck ausgesetzt sieht.⁷ Außerdem tritt die Entwicklung nationaler Humanressourcen weltweit in eine neue Phase ein. Davon zeugt u. a. aktuell die beabsichtigte, spezielle Art des internationalen Wissenstransfers, nämlich Computerfachleute mittels „Green card“ nach Deutschland zu holen. Unabhängig von politischen oder gar populistischen Argumenten, nimmt niemand an, dass sich das Problem eines qualitativen und quantitativen Mangels an Humanressourcen dauerhaft durch internationale Mobilität von Fachleuten lösen lässt, vor allem nicht auf der sog. mittleren Qualifikationsebene. Auch die Clinton-Regierung hatte schon Anfang der neunziger Jahre Computerexperten aus Asien zur Beschleunigung der Fahrgeschwindigkeit auf dem „Electronic Highway“ angeworben. Diese Art des vor allem in den USA als Einwanderungsland üblichen Wissenstransfers wird jedoch die dort insgesamt günstigen Arbeitsmarktentwicklungen allein nicht bewirkt haben. Vielmehr dürfte es einer Kombination von Maßnahmen zu verdanken sein, zu denen fraglos die Nutzung von Erkenntnissen aus dem Ausland gehört, sowie deren praktische Umsetzung auf die eigenen Bedürfnisse.

Berufsbildung in den USA

Es gibt unter den Einschätzungen zur derzeitigen äußerst positiven Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage in den USA, insbesondere was deren Dauerhaftigkeit betrifft, viele kritische Stimmen. Der schwierige Umstellungsprozess von

Wissen von Außen erfolgreich angewandt

der tayloristischen Industriearbeitswelt zu modernen Formen von Organisation, Produktion und Dienstleistungen ist jedoch zügig vorangeschritten.⁸ Hierbei sind Elemente zu entdecken, die im Kontext

des andauernden wirtschaftlichen Transformationsprozesses in der Bundesrepublik für die berufliche Bildung genutzt werden können. Denn eines ist in den USA klar erkennbar: Es hat eine tiefgreifende Revision der vormaligen Ausbildungsverfahren stattgefunden und – ohne dass dieser Prozess bereits als abgeschlossen betrachtet werden könnte – es wurde erfolgreich von außen erworbenes Wissen auf die eigenen Bedingungen und Notwendigkeiten übersetzt und angewendet.

Schon bei Antritt seiner ersten Amtszeit im Januar 1992 erklärte Präsident Clinton die Ausbildung von Jugendlichen zu einem Politikschwerpunkt seiner Regierung.⁹ Unterstützt wurde er durch Arbeitsminister Reich, der schon als Harvard-Professor zu den Fachleuten gehörte, die seit Ende der achtziger Jahre auf den sich trotz herrschender Jugendarbeitslosigkeit abzeichnenden Mangel an geeigneten Arbeitskräften verwiesen hatten und davor warnten, dass die in den USA tradierten Formen von Ausbildung diesen Mangel nicht auszugleichen vermochten.¹⁰ Den Blick auf Japan und Europa gerichtet, wiesen die Analysen dieser Fachleute eine ganze Reihe von Minuspunkten in Bezug auf die berufliche Bildung auf:

- kein Engagement seitens der Wirtschaft;
- ausschließlich schulische, also betriebsferne Ausbildung für eine eng begrenzte Auswahl an Berufen;
- fachliche Ausbildung überwiegend als kurzzeitiges ‚on the job training‘;
- qualifizierte Ausbildung erst für eine Altersgruppe, die mit Ende Zwanzig Zugang zur betrieblichen Weiterbildung erhält.

Vor allem wurde der „amerikanische Traum“ vom College-Abschluss in Frage gestellt, weil nur ein Viertel der Schulabgänger ihn erreichte. Auch die College-Abschlüsse selbst wurden wegen ihrer Distanz zu tatsächlichen Anforderungen kritisiert und schließlich fehlte es nicht an Warnungen vor wachsenden sozialen Problemen im Inneren und wirtschaftlichen Problemen beim internationalen Wettbewerb. Wenn sich Amerika nicht von seinen veralteten Bildungs-ideologien trennen und zukunftssträchtigen Idealen, vornehmlich der beruflichen Bildung von Jugendlichen, zuwenden würde, so die meisten Prognosen, würde Amerika im Kreise der Industrienationen das Schlusslicht bilden. Relativ schnell, nämlich 1994, reagierte die Clinton Regierung mit einem Gesetz, dem School-to Work Opportunities

Act. Hauptanliegen dieses Gesetzes ist es, Jugendlichen den Zugang zu einer systematischen, möglichst arbeitsplatz- und betriebsnahen Ausbildung zu ermöglichen. Es konnten durch Bundesmittel Betriebe, Colleges und Schulen gefördert werden, wenn sie sich am Umsetzungsprozess der bildungspolitischen Vorgaben beteiligten. Die Mittelvergabe für solche Aktivitäten lief über die einzelnen Staaten, denen die Auswahl von geeigneten Projekten unterstand. 39 der insgesamt 51 Staaten der USA beteiligten sich bis 1998 am School-to-Work. Aus innenpolitischen Gründen – Mitglieder der Oppositionspartei kritisierten, dass sich die Bundesregierung unzulässig durch dieses Gesetz in einzelstaatliche Angelegenheiten einmischte – wurde das zunächst auf vier Jahre angelegte Gesetz zur Ausbildung von Jugendlichen inzwischen durch ein neues, auch die Weiterbildung einbeziehendes Gesetz abgelöst. Kritiker befürchten nun, dass zukünftig zu große Anteile bundesstaatlicher Fördermittel zu Lasten der beruflichen Bildung von Jugendlichen in die Weiterbildung fließen könnten und dadurch die alten Verhältnisse, nämlich Abbruch der Programme zur beruflichen Ausbildung von Jugendlichen, wiederhergestellt würden. Ob diese pessimistischen Prognosen Wirklichkeit werden, muss jedoch der Frage nachgeordnet werden, wie sich die berufliche Bildung von Jugendlichen in den USA nunmehr verankert hat und welche Ansatzstellen erkennbar sind, die im Zuge eines Wissenstransfers auf offene Fragen in Deutschland eine Antwort bieten.

Das Projekt „Nutzungskonzepte für den Wissenstransfer ...“ befasst sich nicht im ‚klassischen‘ Sinne mit dem Vergleich und der Bewertung verschiedener Systeme¹¹. Hier

wird davon ausgegangen, dass es heute gleichsam systemunabhängig sowohl in den USA als auch in Deutschland darum geht, die Wirtschaftskraft in Zeiten schneller Anforderungsveränderungen durch geeignete Qualifizierung der Humanressourcen zu sichern. Ob und inwieweit bildungskulturelle Traditionen in einem Land durch den Wissenstransfer mit dem anderen durchbrochen werden, steht ebenso wenig zur Debatte wie die Bewertung einzelner Befunde oder Vorkommnisse, für die keine erkennbaren Übertragungschancen bestehen.

Für den schnellen Zugang zum anderen System eignen sich besonders gut jene *Berufsbereiche*, die in beiden Ländern in Reaktion auf aktuelle Anforderungen entwickelt worden sind und von denen anzunehmen ist, dass sie wirtschaftliche, organisatorische und technische Innovationsprozesse in die berufliche Bildung aufzunehmen verstehen. Einstweilen wurde festgelegt, den informationstechnischen Sektor Berufe aus dem Medienbereich und als Einzelberuf Mechatroniker/-in einzubeziehen.

Nach dieser Eingrenzung konzentrieren sich die weiteren Überlegungen auf Fragen, wie man an Informationen über das tatsächliche Praxisgeschehen der Ausbildung gelangt und wie diese Informationen im Sinne des gewünschten binationalen Wissenstransfers mit den USA verwertet werden können. Dazu ist ein Methodenmix, bestehend aus Literatur- und Materialanalysen, aus Feldforschung im jeweils anderen Land, aus Fachkonferenzen und last but not least der konkreten transatlantischen Zusammenarbeit an einzelnen Fragestellungen und Projekten geplant. Den Einstieg in die gemeinsame inhaltliche Arbeit bieten einzelne Themen, zu denen Ausbildungsmodule unter Nutzung des Internets als Kommunikationsplattform (weiter) entwickelt werden sollen.



Abbildung Strukturmodell zur beruflichen Bildung in den USA

Der beruflichen Bildung vorgelagert, ihre Struktur, Methoden und Inhalte jedoch nachhaltig beeinflussend, sind die vorfindbaren Ausgangs- und Herkunftsbedingungen der auszubildenden Jugendlichen. Nicht nur die Betriebe und Ausbildungsstätten in den USA sind wegen sichtbarer Mängel bei der schulischen Allgemeinbildung besorgt. Auch in der Bundesrepublik mehren sich die Klagen über einschlägige Probleme bei der Vermittlung anspruchsvoller Kenntnisse in der beruflichen Bildung. Deshalb wird im Projektzusammenhang auch der Lösung dieser Fragen Beachtung geschenkt. In den USA arbeiten so bedeutsame Institutionen wie die Nationale Akademie der Wissenschaften und die Nationale Forschungsstiftung daran, der Volksbildung im Zeitalter der Informationstechnik angemessene Substanz zu verleihen. Wegen des aktuell bestehenden Handlungsbedarfs in der beruflichen Bildung sind Ansätze zur curricularen Integration von beruflichen und allgemeinen Inhalten modellhaft entwickelt worden und stehen in der Erprobungsphase.¹²

Erste Arbeitsschritte der Zusammenarbeit

Von US-amerikanischen Berufsbildungsfachleuten wurden auf einer transnationalen Konferenz im Januar 2000 die Eckpunkte präsentiert, nach denen die Fachcurricula gegliedert und die Ausbildung im IT-Bereich unter diesem Integrationsaspekt konzipiert werden soll (vgl. Übersicht). Im Rahmen des Forschungsprojektes „Wissenstransfer ...“ wird das Konzept derzeit analysiert und mit deutschen Berufsbildern/Ausbildungsordnungen verglichen.

Bei den vorgestellten Vermittlungsschwerpunkten für Ausbildungsgänge zu IT-Berufen und zu technischen Produktionsberufen handelt es sich um eine curriculare Architektur, die im Zusammenhang mit staatlich geförderter Berufsausbildung im Vermittlungsprozess realisiert und weiterentwickelt werden soll.

Sie beschreibt nicht nur die zu erwerbenden Schlüsselqualifikationen bei der Ausbildung von IT-Berufen, sondern gibt auch den Rahmen für die Entwicklung von Ausbildungsplänen vor. Letztere werden wiederum vornehmlich auf die Bedingungen der örtlichen Industrie abgestimmt. Die „Academy of Information Technology“, die in mehreren Staaten der USA auf die regionale Wirtschaft maßgeschneiderte Curricula entwickelt, bezieht sich dabei auf verschiedene Quellen, wie z.B. Nationale IT-Standards, Akademische Standards, Standards von SCANS.¹³

Viele der in den USA bei der beruflichen Bildung dominierenden Community Colleges, in denen sowohl Teile der fachpraktischen als auch der fachtheoretischen Ausbildung stattfinden und die, soweit sie am Programm von School-to-Work oder anderen staatlich geförderten Programmen beteiligt sind, auch enge Beziehungen zur regionalen Wirtschaft pflegen, beteiligen sich am „Advanced Technological Education“ (ATE)-Programm der Nationalen Forschungsgesellschaft. Dieses Programm beinhaltet die Unterstützung von curricularen Entwicklungsprozessen für die Fachausbildung bei gleichzeitiger Beachtung der o. g. curricularen Eckpunkte. Die verschiedenen ATE-Zentren sind einem oder mehreren Entwicklungsbereichen zugeordnet, wie u. a. Berufsbereichen in der Computer- und Informationstechnik, der Umwelttechnik oder Telekommunikation¹⁴.

Auch die Bestrebungen des US-Bildungsministeriums zielen heute darauf hin, curriculare Verbindungen zwischen allgemeinen und technischen bzw. beruflichen Inhalten zu unterstützen. Im Hintergrund steht dabei die Absicht, wenn nicht auf nationaler, so doch auf regionaler Ebene verbindliche Profile und Standards zu schaffen. Hier setzt auch das ohnehin nicht neue, jedoch erst kürzlich durch die eingangs erwähnte Kooperationsvereinbarung bestätigte Interesse des US-Bildungsministers an einer Zu-

Eckpunkte für ein Fachcurriculum im IT-Bereich der USA

Angleichung des Grundlagenwissens und Kompetenzen für die Ausbildung:

- Allgemeinwissen (Lesen, Schreiben, Arithmetik)
- Analytische Fähigkeiten
- Personale Kompetenz, wie Konzentrationsvermögen, Ausdauer, Pünktlichkeit und andere Tugenden

Arbeits(platz)bezogene Kompetenzen:

- Zeitmanagement, Ressourcenverwaltung
- Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit
- Systemverständnis und -nutzung
- Anwendung/Nutzung von Technik

Branchenübergreifende technische Fähigkeiten und Kenntnisse:

- Hard- und Software sowie deren Einsatz/Verwendung kennen
- Verwenden und Nutzung des Internets
- Kenntnisse über Systemarchitektur
- Probleme in der Hard- bzw. Software erkennen und beheben können.

Branchen- bzw. berufsspezifische technische Fähigkeiten und Kenntnisse:

- betriebliche Arbeitsabläufe erkennen
- branchen- bzw. berufsspezifische Terminologie verstehen und gebrauchen
- Rechtsgrundlagen und deren Anwendung verstehen
- Qualitätsstandards identifizieren und einhalten

sammenarbeit auf konkreter Projektebene mit der Bundesrepublik Deutschland an. Um im berufsbildungspolitischen Sinne „Ordnung“ in die verschiedenen Ansätze und praktischen Aktivitäten in den USA zu bringen, verspricht er sich durch eine solche Zusammenarbeit die Unterstützung für seine Ziele, nämlich der beruflichen Bildung in den USA endlich eine erkennbare und von Staat zu Staat übertragbare Struktur zu verleihen. Die in den USA darunter angesiedelten und z. T. hohen Anforderungen genügenden Ausbildungspläne, Curricula, Methoden- und Organisationskonzepte zur Ausbildung in zukunftsreichen Berufen stoßen dagegen in Deutschland auf hohes Interesse.

Wissenstransfer als transnationaler Lernprozess

Aktuell entzündet sich an der von Facharbeitern in der deutschen Wirtschaft geleisteten wachsenden Zahl an Überstunden eine weitere, zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebervertretern kontrovers geführte Diskussion zur Regelung der Einwanderung ausländischer Fachkräfte auf der mittleren Ebene.¹⁵ Das deutsche „Green-Card-Modell“ zur Beseitigung des Fachkräftemangels in Branchen der Informationstechnik setzt den Nachweis eines hochdotierten Beschäftigungsverhältnisses bei den ausländischen Bewerberinnen und Bewerbern und damit implizit den Hochschulabschluss voraus. Während nunmehr seitens der Arbeitgebervertreter eine Einwanderungsregelung zur

Gewinnung von Facharbeitern gefordert wird, heben die Gewerkschaften hervor, dass die gesunkene Ausbildungsbereitschaft der Betriebe für den heutigen Mangel an Fachkräften verantwortlich zeichnet und dass durch mehr und bessere Ausbildung dieses Defizit zu beheben sei.

Die Konzentration von Arbeit auf eine für die Aufgaben erledigung zu geringe Anzahl von Beschäftigten wurde und wird auch in den USA als schwerwiegende Behinderung bei der wirtschaftlichen Entwicklung betrachtet. Der Workforce Investment Act von 1999 berücksichtigt dieses Problem und konzentriert deshalb seine Förderaktivitäten auf die Entwicklung von Ausbildungsgängen, die einerseits die berufliche Ausbildung von Jugendlichen unterstützt, zum anderen jedoch auch Aspekte lebenslangen Lernens für erwachsene Beschäftigte und Arbeitslose fördert. Für

die Aufgaben des Forschungsprojektes „Nutzungskonzepte zum Wissenstransfer zwischen den USA und Deutschland ...“ sind diese US-amerikanischen Ansätze zur Integration von Erstausbildung und Weiterbildung insofern von Interesse, als dort an der Entwicklung von Ausbildungsplänen und Curricula unter Beteiligung aller relevanten Akteure aus dem Bildungsbereich, den Unternehmen und Gewerkschaften und der Forschung gearbeitet wird.

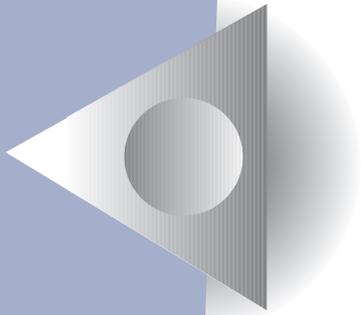
Neben dem Hauptziel, durch die Erstausbildung den Grundstein für lebenslanges Lernen zu legen, besteht ein weiteres Ziel in der Konstruktion von Berufsprofilen, die trotz ihrer Orientierung auf den regionalen Fachkräftebedarf in Übereinstimmung mit den allgemeinen Qualifikationserwartungen einer Branche stehen.

Die Analyse solcher, im Kontext der Praxisförderung der beruflichen Bildung durch den School-to Work und den Workforce Investment Act in den USA entwickelten Materialien soll für den Wissenstransfer zwischen den USA und Deutschland nicht nur Vergleichsmöglichkeiten mit den aktuellen IT- und Medienberufen eröffnen. Zu erwarten sind auch Aussagen darüber, welche bildungspolitischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen geeignet sind, um Fachkräftemangel auf der mittleren Ebene durch geeignete Aktivitäten branchenspezifisch und regional gezielt zu vermeiden. ■

*Erwartet werden Aussagen,
wie der Fachkräftemangel
auf der mittleren Ebene vermieden
werden kann.*

Anmerkungen

- 1 Allison, G. T.: Wechselwirkungen. John J. McCloy Programm und die John F. Kennedy School of Government In.: Lorenz, S./Machill, M. (Hrsg.): Transatlantik. Transfer von Politik, Wirtschaft und Kultur, Wiesbaden 1999
- 2 Dubialla, K.: Globalisierung und Qualifikationsanforderungen am Beispiel der Hewlett-Packard GmbH. In: Backes-Gellner, U. (Hrsg.): Humanressourcen als Wertschöpfungs- und Wettbewerbsfaktor: Der Nutzen der Berufsbildung für die Unternehmen. Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln 1998
- 3 BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1999, Bonn 1999, S. 193
- 4 A. a. O., S. 195
- 5 Der German Marshall Fund in den USA installierte 1993 einen Bereich „Vocational Training“ in seine Institution und schickte jährlich mindestens zwei Expertengruppen nach Deutschland und in andere europäische Länder, die sich über die berufliche Bildung informierten. Ähnliche Aktivitäten entwickelten auch die Fulbright Stiftung und andere öffentliche und private Organisationen in den USA.
- 6 Lorenz, S., Machill, M.: Der Transferraum als soziales Experiment. In: DIES. (Hrsg.): Transatlantik. Der Transfer von Politik, Wirtschaft und Kultur, Wiesbaden 1999
- 7 Margherio, L.: The Emerging Digital Economy Secretariat on Electronic Commerce. US Department of Commerce, Washington D.C. 1998
- 8 Ockel, W.: Mehr Beschäftigung und weniger Arbeitslosigkeit – Amerika, hast Du es besser? In: Mitt AB, 2/98, S. 262–276, Nürnberg 1998
- 9 Clinton, W. J.: A Vision for Change of Amerika, US Government Printing Office, Washington D.C. 1993
- 10 Marshall, R./Tucker, M.: Building a smarter Workforce, Technology Review, N. Y., Oktober 1992
- 11 Verschiedene Ansätze zum internationalen Vergleich finden sich in: Dybowski, G. et al.: Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich, BIBB Berlin 1999
- 12 Der US-Bildungsminister hat eine Kommission gebildet, die sowohl allgemeine als auch berufsvorbereitende Kompetenzen entwickelt (Commission for Achieving Necessary Skills-SCANS).
- 13 Myers, Dow: Building the IT Workforce of the Future. The Academy of Information Technology (AOIT), Center for Occupational Research and Development (CORD), Waco Tx. 1999
- 14 National Science Foundation: Advanced Technological Education, Washington D. C. 1999
- 15 Immer mehr Überstunden, weil Facharbeiter fehlen. Handwerkspräsident Philipp: „Expertenmangel ist nur durch Arbeitskräfte aus dem Ausland zu beheben“. In: Berliner Zeitung vom 8. 8. 2000.



Bonner Horizonte¹

Deutsch-brasilianischer Workshop

MATTHIAS WALTER

► **Nomen est omen: Nicht von ungefähr stand der erste deutsch-brasilianische Workshop am 3. und 4. April 2000 in Bonn/Königswinter unter dem Namen „Bonner Horizonte“. Die Veranstalter wollten damit den Beginn einer neuen Qualität der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung markieren, die sich nicht nur mit den aktuellen Problemen und Herausforderungen beschäftigen, sondern langfristige Perspektiven und Strategien für die Zukunft aufzeigen soll. Grundlage der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung ist eine Vereinbarung aus der deutsch-brasilianischen Arbeitsgruppe Bildung, die bisher zweimal getagt hat: 1998 in Brasilia und 1999 in Bonn.**

Auf dem ersten deutsch-brasilianischen Workshop in Bonn/Königswinter diskutierten 30 Berufsbildungsexperten aus Politik, Wissenschaft und Praxis über die Themenfelder Umweltbildung und Qualifikationen. Erzielt wurde die Vereinbarung, konkrete Projekte miteinander durchzuführen – allerdings mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten:

- Schnelle Ergebnisse sind möglich bei der Umweltbildung. Medien und Materialien, die in Deutschland entwickelt und erprobt worden sind, werden in die laufende Arbeit in Brasilien eingebracht und auf die lokalen Bedürfnisse hin angepasst. Bei der Umweltbildung genügt es nicht, dass einige wenige Spezialisten mit dem Thema vertraut sind, vielmehr kommt es darauf an, dass sie durchgängig in Bildung und Ausbildung integriert wird. Deswegen soll vor allem ein Austausch von Materialien und Methoden zur Ausbildung von Lehrern auf der einen und zur „Grundausbildung“ von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern auf der anderen Seite vorgenommen werden.
- Im Bereich der *Qualifikationen* geht es eher um eine grundsätzliche Forschungszusammenarbeit, die sich vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Realitäten vollziehen muss. Es gibt in beiden Ländern so etwas wie einen Trend zur Generalisierung von Qualifikationsanforderungen und zur Erweiterung der Allgemeinbildung. Das führt konsequenterweise dazu, dass in beiden Ländern eine Diskussion in zwei Richtungen stattfindet: zum einen über eine Neubestimmung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zum anderen wird im Kontext des Lernens darüber nachgedacht, ob Inhalte und Zielsetzungen neu definiert werden müssen, also die Frage: mehr oder weniger Fachlichkeit, mehr generelle Kompetenzen oder nicht. Schließlich wird in beiden Ländern das Verhältnis von Lernen und Arbeiten unter dem Gesichtspunkt thematisiert, wie man Phasen des Lernens und Phasen des Arbeitens stärker miteinander verzahnen kann (Thema „Lernen am Arbeitsplatz“).

Die Diskussion zeigte, dass trotz gleicher Themen und Herausforderungen die jeweiligen Rahmenbedingungen in beiden Ländern außerordentlich heterogen sind. Die historischen, kulturellen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen stellen sich höchst unterschiedlich dar. Gleichheit der diskutierten Themen bedeutet deshalb nicht, dass man ohne weiteres gemeinsame Lösungen suchen könnte. Vielmehr müssen auch die Konzepte zur Lösung der „gleichen“ Probleme unterschiedlich sein. Beide Länder gehen dabei davon aus, dass man trotzdem wechselseitig voneinander lernen und profitieren kann. Der Weg zu differenzierten Lösungsansätzen verlangt aber, dass die Probleme zuvor im Kontext unterschiedlicher Systeme beschrieben werden. Über konkrete Themen lässt sich erst reden, wenn man eine gemeinsame Plattform der Verständigung gefunden hat. Diese

Der Workshop wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Carl-Duisberg-Gesellschaft organisiert und durchgeführt. Die einführenden Referate und Ergebnisse werden in einer zweisprachigen Dokumentation veröffentlicht, die im September dieses Jahres vorliegen soll.

Plattform bezieht sich auf die Begrifflichkeiten, aber auch auf die Logik der jeweiligen Systemstrukturen; denn es geht ja nicht nur darum, sich gegenseitig darüber zu informieren, *wie* unterschiedlich Bildungssysteme aufgebaut sind, sondern auch zu verstehen, *welche Logik* hinter diesen Unterschieden steckt.



Beide Seiten geben deswegen in der weiteren Zusammenarbeit solchen Themen den Vorzug, die einerseits einer konkreten Fragestellung nachgehen, andererseits aber geeignet sind, das Verständnis für grundlegende Begriffe des jeweils anderen Systems zu erweitern. Unter dieser Prämisse erscheinen zwei Felder in besonderer Weise geeignet:

1. Neue Arbeitsanforderungen, neue Erwartungen Jugendlicher

Bei diesem Themenkomplex geht es nicht nur darum zu fragen, wie sich die Anforderungen der Wirtschaft an die Qualifikationen der Mitarbeiter verändern, sondern sich auch umgekehrt dafür zu interessieren, welche Vorstellungen und Erwartungen die Jugendlichen an den Betrieb haben, wenn sie mit veränderten Ausbildungsabschlüssen auf den Arbeitsmarkt kommen.

Diese Fragestellung ermöglicht konkrete Diskussionen über das Verhältnis von Allgemeinbildung, Berufsbildung und Weiterbildung. Weiter wäre im Rahmen dieser thematischen Auseinandersetzung über das Verständnis von Qualifikation und Kompetenz zu diskutieren, um auf dieser Grundlage konkrete Themen wie neue Berufe, neue Curricula oder Entwicklung von Standards gemeinsam anzugehen.

2. Formen der Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Betrieben

Unter der Thematik der Kooperation und Kommunikation zwischen Bildungseinrichtungen und Betrieben wird über solche Themen zu diskutieren sein wie das Lernen am Arbeitsplatz, lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen und Anerkennung betrieblicher Phasen des Lernens. Das berührt wiederum Fragen der Standardisierung und der Zertifizierung. Und es ließe sich ganz grundsätzlich in einem solchen Rahmen die Frage des Verhältnisses von Staat und Wirtschaft und der beiderseitigen Verantwortung erörtern.

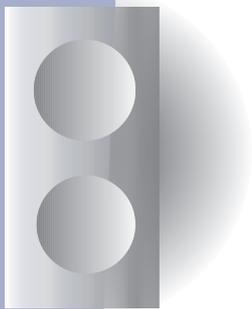
Um die Grundlagen für diese eher perspektivische Forschungszusammenarbeit zu schaffen, haben beide Seiten einen Lenkungsausschuss eingesetzt. Seine Aufgabe soll vorrangig darin bestehen,

- Aktivitäten auf dem Gebiet der beruflichen Bildung im Rahmen der gemeinsamen deutsch-brasilianischen Arbeitsgruppe zu koordinieren;
- sich mit dem jeweils anderen System, seiner Begrifflichkeit und seiner Logik vertraut zu machen und
- durch die Präzisierung der für die Zusammenarbeit vorgesehenen Themen und Fragestellungen eine für beide Seiten stimmige Grundlage für die Durchführung gemeinsamer Projekte zu schaffen.

Beides, ein konkretes Projekt auf dem Gebiet der Umweltbildung wie auch die perspektivischen Arbeiten, orientiert sich an Zielen, die realistisch und erreichbar sind. Gerade weil sich die Zusammenarbeit in unterschiedlichen Geschwindigkeiten vollzieht, muss der langsamere Prozess ständig angereichert werden, um auch dort zu konkreten Produkten zu gelangen. Brasilien und Deutschland sind zuversichtlich, in zwei Jahren auf einer Konferenz in Brasilien bereits erste Ergebnisse der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung vorstellen zu können. ■

Anmerkung

- 1 Der Verfasser dankt den beiden Berichterstatern aus den Arbeitsgruppen, Prof. Dr. Walter Georg, Fernuniversität Hagen, und Herrn Marco Antonio Lucidi, CEFET, Rio de Janeiro, deren Analyse der Diskussion in diesen Beitrag mit eingeflossen ist.



Bericht über die Sitzung 2/2000 des Hauptausschusses am 15. Juni 2000 in Bonn

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hatte auf seiner zweiten Sitzung im Jahr 2000 drei Beratungsschwerpunkte:

1. Benachteiligtenförderung – zu diesem Tagesordnungspunkt berichteten das Bundesinstitut über seine vielfältigen, kontinuierlichen Aktivitäten im Rahmen der Benachteiligtenförderung sowie Vertreter des Landes Berlin über das Konzept „Modular-Duale Qualifizierungsmaßnahme“ –,
2. Stand der aktuellen Ausbildungsplatzsituation – die Bundesanstalt für Arbeit gab einen Überblick über die Umsetzung des Sofortprogramms der Bundesregierung und über die Ergebnisse der Frühjahrs-Regionalkonferenzen –,
3. die aktuelle Forschungsarbeit des BIBB.

Neu in das Forschungsprogramm aufgenommen wurden folgende Projekte:

- 2.3005 „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“
- 2.3006 „Technologiegestützte Lernarchitekturen: Bestandsaufnahme, Fallbeispiele und Relevanz für Einsatzmöglichkeiten in Klein- und Mittelbetrieben“
- 3.3008 „Aussagekraft und Validität ausgewählter traditioneller und neuer Prüfungen“
- 4.2012 „Evaluation des Berufes Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien“

Das BIBB erläuterte im Anschluss seine Arbeiten zur beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener, insbesondere zu den Vorhaben

- 3.0501 „Evaluation aktueller Ansätze zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung Jugendlicher mit schlechteren Startchancen“

- 3.0500 „Zusammenstellung von Qualifizierungsbausteinen und Lehrgangsmoellen, die sich für die Einbeziehung von Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe in die Berufsvorbereitung eignen“
- 3.0508 „Aufbau und Erprobung eines Good-Practice-Centers für berufliche Benachteiligtenförderung“.

Alle drei Vorhaben bearbeiten mit jeweils unterschiedlichen Akzenten und ineinander greifend die Berufsbildung Jugendlicher mit schlechteren Startchancen in enger Abstimmung mit den zuständigen Bundesressorts und der Bundesanstalt für Arbeit. Der Generalsekretär des BIBB, Prof. Dr. Pütz, erinnerte in diesem Zusammenhang an die Kontinuität, in der sich das Bundesinstitut in den letzten drei Jahrzehnten für die Belange der Benachteiligtenförderung eingesetzt hat.

Die Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Berlin, stellte daraufhin ihr Konzept „Modular-Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM)/Erfolgreiche Wege in die Berufsausbildung (EWA)“ des Landes Berlin vor; Professor van Buer von der Humboldt-Universität erläuterte Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der Evaluation von MDQM.

In der nachfolgenden Diskussion wies der Beauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen, Herr Thomalla, auf die Modellprojekte zur Differenzierung der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche im Ausbildungskonsens NRW hin, über deren Ergebnisse ein erster Zwischenbericht vorliegt.

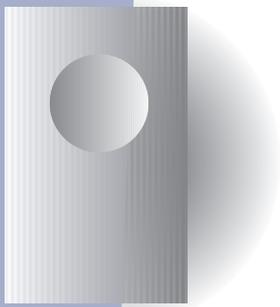
Die Bundesanstalt für Arbeit zog anschließend Bilanz über die Umsetzung des Sofortprogramms der Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit und stellte neueste Daten und Analysen zur aktuellen Ausbildungsplatzsituation mit Stand Mai 2000 vor. Als besonders bemerkenswert wurde ein deutlicher Bewerberrückgang (minus 35 500) und die bundesweite Zunahme von Ausbildungsstellen (mehr als 27 000 plus) in der Berufsberatungstatistik bewertet.

Aus der Arbeit des BIBB wurden Ergebnisse des Forschungsprojekts 1.1006 – Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen – BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 – zu Strukturwandel, Berufswechsel und Verwertungschancen der Ausbildung präsentiert.

Der Hauptausschuss beschloss ferner die Sitzungstermine für das Jahr 2001:

- 14./15. März, für die Sitzung 1/2001
- 20. Juni, für die Sitzung 2/2001 (optional)
- 10./11. Dezember für die Sitzung 3/2001

Als neues Mitglied wurde Herr Friedhelm Hundertmark für die Bank der Arbeitnehmer als Nachfolger von Herrn Manfred Freitag begrüßt. Frau Dr. Hanni Breuer, Beauftragte des Bundes, wurde aus dem Hauptausschuss verabschiedet und für ihre langjährige Mitgliedschaft gewürdigt. ■



Ausbildungspraxis 2000

UTE LAUR-ERNST

Jahrbuch Ausbildungspraxis 2000 – Erfolgreiches Ausbildungsmanagement

Günter Cramer, Klaus Kiepe (Hrsg)
 Fachverlag Dt. Wirtschaftsdienst, Köln 2000, 337 Seiten,
 DM 128,-

Das Jahrbuch „Ausbildungspraxis 2000“ gibt einen ausgezeichneten Überblick über grundsätzliche und aktuelle Themen der dualen Berufsausbildung. Strukturfragen werden genauso behandelt wie institutionelle und personale Aspekte; alle „Stakeholders“ aus Politik, Wissenschaft und Praxis kommen zu Wort. So entsteht in den fünf Kapiteln des Jahrbuchs ein interessantes, vielgestaltiges Bild einer modernen, zukunftsorientierten Berufsausbildung, die auf die inhaltlichen, technologischen und arbeitsorganisatorischen Herausforderungen einer sich wandelnden Wirtschaft und Gesellschaft neue Antworten sucht, erprobt und systematisch implementiert.

Der *erste Teil* mit dem Titel „Trends und Perspektiven“ weist die verschiedenen aktuellen bildungspolitischen Positionen authentisch aus. Der Leser kann selbst feststellen, wo zurzeit Konsens besteht und wo die Meinungen und Zielvorstellungen voneinander abweichen. Die plurale Bestimmtheit der Berufsbildung wird anschaulich dokumentiert.

Im *zweiten Teil* wird ein breites Spektrum von Fragen der beruflichen Bildung behandelt. In sechs Abschnitten setzen sich Autoren aus Wissenschaft und Praxis mit wesentlichen Aspekten der Inhalte, Struktur und Gestaltung beruflicher Bildung auseinander. Von der Ermittlung des betrieblichen Ausbildungsbedarfs, den Kosten und dem Bildungscontrolling über die methodisch-didaktische Organi-

sation arbeitsplatzbezogener Lehr-/Lernprozesse, dem Verhalten von Jugendlichen bis hin zum Übergang des Auszubildenden in die Arbeitswelt und der Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterbildung erfährt der Leser Grundsätzliches und unmittelbar praktisch Verwertbares. Übersichten, Check-Listen, Planungs- und Entscheidungshilfen werden dargestellt, die alle dabei helfen, die vielfältigen Aufgaben eines modernen Ausbildungsmanagements zu erfüllen.

Den Adressaten der Ausbildung, also den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Nicht nur im Kontext ihrer Rekrutierung und bezogen auf besondere Fördermaßnahmen für Begabte und Benachteiligte, sondern im Hinblick auf die effektive Motivierung und Führung der Jugendlichen, das Gespräch mit ihnen, das Vermeiden von Ausbildungsabbruch und der Zuweisung einer aktiven, selbstständigen und eigenverantwortlichen Rolle im Ausbildungsprozess. Alle vorgestellten didaktischen Konzepte sind „lernerzentriert“ und verknüpfen Fachkompetenz mit wesentlichen sozialen und personalen Schlüsselqualifikationen. Viele gehen darüber hinaus in Richtung auf selbstorganisiertes Lernen und Gestaltungsfähigkeit im Sinne der Verbesserung von Geschäfts- und Produktionsprozessen sowie unternehmerischen Handelns. Die Beiträge sind in der Ausbildungsrealität verankert, wissenschaftlich fundiert und auf anspruchsvollem Niveau praxisorientiert.

Der *dritte Teil* greift drei höchst aktuelle Themen auf:

- die neuen IT-Berufe, das dort angewandte Berufskonzept und seine praktische Umsetzung, die aktuelle Nachfrage nach IT-Kompetenz in Betrieben und bei den Jugendlichen;
- die Forderung nach handlungsorientierten Prüfungen, damit konsequent fortgesetzt und abgeschlossen wird, was während einer modernen Ausbildung gelernt und vermittelt wird, nämlich berufliche Handlungskompetenz. Noch besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen Ausbildungsziel und didaktischem Konzept einerseits und abschließender Prüfung andererseits;
- die neugefasste Ausbilder-Eignungsverordnung, die Handlungsorientierung in den Mittelpunkt rückt und eine Neukonzeption der Lehrgänge erfordert.

In diesem „Spezialteil“ wird der Reformprozess der letzten Jahre exemplarisch dokumentiert und analysiert; zugleich werden die damit verbundenen Probleme auf der Politik- und Praxisebene angesprochen. Auch hier helfen konkrete Hinweise und Beispiele, diese neuen Ansätze umzusetzen bzw. die Diskussion konstruktiv weiterzuführen.

Das Prinzip des Jahrbuchs „für die Praxis aus der Praxis“ wird in *Teil 4* konsequent weiterverfolgt. Auszubildende Unternehmen kommen zu Wort und beschreiben „best practice“-Beispiele für unterschiedliche Ausbildungsaufgaben:

Wie werden Auszubildende mit schlechten Startchancen vorbereitet? Wie lässt sich Gruppenarbeit in der Ausbildung organisieren? Wie sieht die Zukunft der beruflichen Fachbildung aus? Wie werden Jugendliche auf Europa vorbereitet? Wie werden Unternehmergeist, Eigenverantwortung und Initiative in der Ausbildung gefördert? Dies sind einige Fragen, zu denen der Leser Antworten im Jahrbuch findet. Dabei wird jeder feststellen, dass sich „Erfolgsstories“ nicht von selber schreiben, sondern hohes Engagement und umfassende Kompetenz der Akteure voraussetzen sowie an ein innovationsfreundliches betriebliches Umfeld gebunden sind. Das bedeutet auch: eine einfache Übertragung der beschriebenen Modelle und Vorgehensweisen wird kaum funktionieren. Doch diese positiven Beispiele ermutigen, moderne Konzepte beruflicher Ausbildung selbst zu erproben bzw. sie entsprechend den eigenen Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln.

Im letzten Teil wird ein interessantes „Service“-Angebot gemacht: Informationen zur Berufsbildungsforschung, zu Rechtsfragen und über lesenswerte Literatur sind zusammengetragen; statistische Daten z. B. zur demographischen Entwicklung, zu den Kosten betrieblicher Ausbildung, über Abbrecherquoten und Beteiligung der Betriebe an der Ausbildung werden mitgeteilt; wichtige Adressen zur Berufsbildung im Internet runden das Jahrbuch ab. Die ergänzende CD-ROM beschreibt aktuelle Förderungsprogramme zur Aus- und Weiterbildung.

Insgesamt ist das Jahrbuch eine anspruchsvolle „Fundgrube“ für alle an der Berufsbildung Beteiligten, nicht nur für die Praktiker, sondern auch jene in Politik und Wissenschaft, die ihr eigenes Denken und Handeln an der Praxis spiegeln wollen und die Rückkopplung suchen. Sie könnten mit der Berufsausbildung in Deutschland sehr zufrieden sein, wenn sie die vielfältigen überzeugenden Beispiele, Anregungen und Überlegungen lesen. Aber jeder weiß, dass diese zukunftsweisenden Konzepte bisher nicht auf breiter Basis in die Ausbildungswirklichkeit Einzug gehalten haben. So reflektiert das Jahrbuch 2000 nicht die gängige, sondern die wünschenswerte und intendierte Praxis. In diesem Sinne wollen die Herausgeber, Günter Cramer und Klaus Kiepe, auch diese Veröffentlichung verstanden wissen: als einen anregenden, fundierten Ratgeber bei der Gestaltung von Ausbildung. Dabei fassen sie – entsprechend ihrem eigenen Hintergrund – die Ausbildung in Industrie und Handel primär ins Auge; das Handwerk ist kaum vertreten. Hier gelten andere Rahmenbedingungen.

Zum Abschluss: Das Jahrbuch ist grafisch ansprechend gestaltet – mit vielen Übersichten, knappen Zusammenstellungen, Abbildungen und Formblättern. Die klare Untergliederung in überschaubare, durchnummerierte Abschnitte erleichtert das Lesen und die Verständigung über die dort gemachten Aussagen. Das Stichwortverzeichnis trägt zur

raschen Orientierung bei. So wird es zu einem Nachschlagewerk, das dem einzelnen Sachverhalt genügend Raum gibt, ihn aber ausdrücklich in den komplexen Zusammenhang beruflicher Bildung stellt. ■

Einblicke in die betriebliche Weiterbildung in Großunternehmen des Einzelhandels

RUDOLF HUSEMANN

Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel

Marianne Goltz

Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1999, 259 Seiten, DM 53,20

Obwohl die Forschung zur betrieblichen Weiterbildung in den letzten zehn Jahren erheblich an Umfang und Intensität gewonnen hat, bleiben die auf der betrieblichen Ebene ablaufenden Prozesse zu ihrer Organisation und Umsetzung dennoch eher nebulös bzw. werden modellhaft dargestellt. Die hier angesiedelten Prozesse sind allerdings eingebunden in betriebliche Arbeits- und Hierarchiestrukturen sowie Personalentwicklungs- und Reorganisationsstrategien, und auch die empirische Forschung, die sich mit der betrieblichen Ebene beschäftigt, wendet sich mehrheitlich entweder Modellversuchen oder den besonderen Strukturaspekten der Weiterbildung zu. Dies war nicht immer so – in den 70er-Jahren entstandene Studien zur betrieblichen Weiterbildung hatten als theoretischen Hintergrund den Klassenantagonismus und haben sich aus dieser Perspektive auch mit den betrieblichen Funktionslogiken in diesem Zusammenhang befasst. Die vorliegende Arbeit von M. Goltz greift dieses Thema unter einem theoretischen Konzept auf, welches betriebliche Strukturen in der Dualität von „*Produkt und Medium des Handelns*“ begreift (Giddens).

Ausgehend von dieser theoretischen Basis wendet sich die Autorin erstens der Frage zu, wie strukturelle und kulturelle Handlungsbedingungen auf die Weiterbildungsgestaltung Einfluss nehmen und wie sie insbesondere in die Gestaltungspraxis des Bildungspersonals Eingang finden, und zweitens, in welchen Formen sich strukturelle und kulturelle Einflussnahmen in Prozessen der Weiterbildung Geltung verschaffen (S. 20). Diesen Leitfragen folgend beschreibt ein erstes Kapitel empirische Forschungsbefunde zur betrieblichen Weiterbildung v. a. in Großunternehmen, wobei Strukturmuster und die Reichweite von theoretischen

schen Erklärungsmustern für die vorfindlichen Entwicklungstendenzen den Schwerpunkt bilden. Hier zeigen sich Widersprüche zwischen Bedeutungsanstieg und Beharrungsvermögen, die Autorin kommt zu dem Schluss, dass insgesamt von einer einlinig durch neue Unternehmenskonzepte oder unternehmenskulturelle Leitideen beeinflussten betrieblichen Weiterbildung keine Rede sein kann. Im zweiten Kapitel entwickelt die Autorin den theoretischen Hintergrund ihrer weiteren Analyse, der Struktur und Kultur als Regelwerke und Handlungsressourcen im Prozess der Gestaltung betrieblicher Weiterbildung begreift. Mit Rückgriff auf diesen Theoriekomplex untersucht die Autorin die Weiterbildungspraxis in Großunternehmen des Einzelhandels. Dieser empirische Teil geht aus von den personalpolitischen Zielen, den damit verbundenen Weiterbildungsstrukturen, der Arbeitssituation und den Qualifikationsanforderungen in diesem Unternehmenstyp und wendet sich dann den Gestaltungsprozessen der Weiterbildung aus dem Blickwinkel der Akteure zu. Hier finden wir eine Darstellung der diesbezüglichen Aufgabenspektren, wie sie sich aus der Verkaufsorganisation, der Warenwirtschaft, der Personalwirtschaft und dem Technikeinsatz ergeben, verbunden mit Stellungnahmen aus Sicht der Akteure zu den Weiterbildungserfordernissen und der betrieblichen Weiterbildungspraxis. In einem eigenständigen Kapitel geht die Autorin auf innovative Weiterbildungskonzepte ein, die im Rahmen von Strategien zur Anhebung der Verkaufsqualität umgesetzt werden und die besonders die Probleme der Zielrealisierung verdeutlichen. Mit acht ausführlich formulierten Leitthesen wird die Analyse geschlossen. Während die hier aufgedeckte „Binnen- und Akteursicht“ nicht allzu optimistisch stimmt über die Ausgestaltung der betrieblichen Weiterbildung in Großunternehmen, so kann jedenfalls festgestellt werden, dass es der Autorin in hervorragender Weise gelungen ist, mit Hilfe einer theoriegeleiteten Analyse von qualitativem Material diesen Einblick zu gewähren und diesen Befund zu belegen. Die Arbeit leistet einen wesentlichen theoretischen und empirischen Beitrag dazu, den Gestaltungsprozess betrieblicher Weiterbildung aus der Perspektive des Dualismus bzw. der Dichotomie von betrieblichen und Arbeitnehmerinteressen zu lösen.

Theoretisch und empirisch fundiert wird gezeigt, dass der Handlungsrahmen der Akteure durch strukturelle und personelle Beharrungsmuster und Funktionsanforderungen geprägt ist und „eigentlich“ nur wenig Spielraum bietet, aber auch deutliche Konturen des Einsatzes von Handlungsressourcen als Machtmittel aufweist. In der empirischen Analyse kommen die Akteure in Zitaten aus dem verarbeiteten Material selbst zu Wort, was dem Kapitel Lebendigkeit und der Argumentation Nachhaltigkeit verleiht. Der Band gibt insgesamt eine Fülle von Einblicken in die personalwirtschaftlichen Bedingungen der großen Einzelhandelsunternehmen und zeigt darin, dass eine Verallgemeinerung der Zunahme des arbeitsintegrierten Lernens

problematisch ist: Mit Personalverknappung und Produktivitätssteigerung der Verkaufsarbeit sehen wir hier Trends, die eine solche Entwicklung eher unwahrscheinlich erscheinen lassen. Die „Binnensicht“, der empirische Fokus auf Einzelhandelsunternehmen als Segment des Dienstleistungssektors (der in der Forschung über betriebliche Weiterbildung immer noch defizitär ist), und der Theoriebezug der Analyse heben den Band hervor und machen ihn unbedingt lesenswert. ■

Tipps zur Lehrstellensuche

WILFRIED BRÜGGEMANN

Berufe mit praktischem Profil

Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nürnberg
1999, 230 Seiten, DM 39,80

Jugendliche brauchen Orientierungshilfen. Die vorliegende Veröffentlichung stellt eine solche dar. Sie richtet sich insbesondere an junge Menschen, die einen eher praktischen Beruf erlernen möchten. In einer Gesamtübersicht werden die Berufe nach §25 und §48 des Berufsbildungsgesetzes vorgestellt, die ein besonderes praktisches Profil aufweisen: Beispiele sind Bäcker, Handelsfachpacker, Holzbearbeiter, Trockenbauer oder Werkzeugmaschinenpaner. Neben den offiziellen Berufsbezeichnungen werden auch (orts)übliche Berufs- bzw. Tätigkeitsbezeichnungen verwendet, die dem Leser das Suchen erleichtern. Die Darstellung der einzelnen Berufe erfolgt checklistenartig in Plus- und Minusfaktoren.

Plus-Faktoren beschreiben die Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die für den Beruf wichtig sind.

Minus-Faktoren sind solche Faktoren, die eine erfolgreiche Ausbildung und Berufstätigkeit beeinträchtigen könnten.

Außerdem wird bei jedem Beruf angegeben, welche Aufgaben und Tätigkeiten im späteren Berufsleben, d. h. in der Berufsausübung, von Bedeutung sind, so dass sich der interessierte Leser ein besseres Bild machen kann.

Auch wenn jungen Menschen heute genügend berufskundliches Material – etwa der Arbeitsverwaltung – kostenlos zur Verfügung steht, schließt diese Schrift eine Lücke, indem sie die Zielgruppe „praktisch orientierte Jugendliche“ direkt anspricht. Als Einstieg in die Thematik „Berufswahl“ bietet die Schrift gerade diesen Jugendlichen wertvolle Hinweise und Anregungen und zugleich einen Überblick über die vielfältigen Möglichkeiten. Gleichwohl ersetzt die

vorliegende Veröffentlichung das berufskundliche Material der Arbeitsverwaltung nicht, denn dazu wird nicht tief genug in die jeweilige Berufsmaterie eingedrungen. Zu empfehlen ist die Schrift „Berufe mit praktischem Profil“ somit im Vorfeld berufskundlicher Materialien etwa der Arbeitsverwaltung, um sich einen ersten Überblick zu verschaffen. Sie sollte aber unbedingt in Verbindung mit einem Beratungsgespräch genutzt werden, damit die Berufswahl richtig getroffen wird. Am Ende der Schrift ist dafür ein persönlicher Berufs-Auswahl-Bogen vorgesehen, den der geneigte Leser ausfüllen und zur Beratung mitbringen kann. Wichtige Begriffe der allgemeinen und beruflichen Bildung wie mittlerer Bildungsabschluss oder Berufsakademie werden ebenfalls am Ende der Schrift erläutert. Insgesamt gesehen richtet sich „Berufe mit praktischem Profil“ zwar an eher praktisch orientierte Jugendliche, doch kann die Schrift auch Eltern und vor allem Lehrern empfohlen werden, weil sie Jugendlichen vielfach in beruflichen Fragen mit Rat und Tat zur Seite stehen. ■



Entwicklung der Ausbildungssysteme

DIETMAR FROMMBERGER

Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme.

Wolf-Dietrich Greinert

Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 1999, 160 Seiten, DM 48,00

Die Veröffentlichung von Wolf-Dietrich Greinert setzt dort an, wo ihm die Ergebnisse arbeitsmarkt- und berufsbildungsbezogener Politikberatung zu wenig reflektiert erscheinen: In Hinsicht auf die „spezifische Verflechtung von nationaler Arbeitskultur und varianten Ausbildungssystemen“ (S. 11) müsse man das Gewordensein einer nationalen Lösung der Organisation von Erwerbsarbeit und darauf vorbereitender Qualifizierung und damit die „politischen und sozioökonomischen Entstehungsbedingungen“ (S. 11) verstehen, um schließlich auch zuverlässige und plausible Aussagen zur Realität und Gestaltung von Arbeit und Berufsbildung machen zu können. Dies gelte für die nationale und im besonderen für die international-vergleichende Betrachtung.

Greinert legt einen historisch-vergleichenden Beitrag vor, in welchem die Entwicklung „der klassischen Ausbildungssysteme“ Europas (gemeint sind Deutschland, England und Frankreich) gegenübergestellt werden. Als Folie und Zeitachse benutzt der Autor das im Titel angedeutete „para-

digmatische Interpretationsmodell“ der drei industriellen Revolutionen, um damit Unterschiede und Ähnlichkeiten sichtbar zu machen. Über den unmittelbaren internationalen Vergleich zwischen Deutschland, England und Frankreich hinaus bezieht sich Greinert auf die „Globalisierung“ (Einleitung, S. 13–20), die USA (Teil II, S. 53–55) und Japan (Teil III, S. 101–108). Die Informationen zur Füllung der Studie zieht der Autor überwiegend aus der deutschsprachigen Literatur, die ihrerseits ebenfalls sekundäranalytisch die Empirie bearbeitet und mit bildungstheoretischen Reflexionen versehen hat.

Mit der Studie verfolgt Greinert drei Ziele:

1. wird eine von Greinert selbst entworfene Typologie, mit welcher vormals die Vielfalt der Berufsbildungssysteme in das Markt-, Staat- und Dualmodell geordnet wurde, konkretisiert und – wenn man so will – an den bisherigen Ergebnissen der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung geprüft. Da als Referenzpunkte der angedeuteten Trias das deutsche, englische und französische Berufsbildungssystem dienten, die substantielle (sprich an der Empirie geprüfte) Untermauerung jedoch ausstand, soll diese Arbeit jetzt nachgeholt werden.
2. will die Studie den Nachweis liefern, dass Qualifizierungssysteme national spezifische Antworten auf sich verändernde technische, sozio-ökonomische und politische Problemlagen darstellen. Unterschiedliche Räume und Kulturen reagieren (zeitverzögert) mit ihren Ausbildungssystemen auf in etwa ähnliche globale Entwicklungen und Rahmenbedingungen sehr verschieden. Greinert stellt in diesem Kontext die These auf, dass der jeweils nationale strukturelle Veränderungsprozess beträchtlichen traditionsgebundenen Beharrungstendenzen unterliegt. Dabei folgt er der Annahme, dass es keinerlei objektive Zwänge gäbe, nach denen Arbeitsorganisation und Qualifikationssystem unausweichlich zu abhängigen Variablen degradiert würden (S. 18 f.).

3. Diese letztgenannten „gesellschaftlichen Effekte“ (qualifikatorisch, pädagogisch, sozial) im Zusammenhang mit der Organisation und Kultur beruflicher Bildung konstatiert Greinert positiv für das duale System der Berufsausbildung respektive für das Prinzip der Beruflichkeit. Der internationale Vergleich soll diese Wirkungen sichtbar machen und deren Erhaltungsmöglichkeit im Zuge steigender Einflüsse von außen ausloten.

Mit den folgenden Schritten werden diese Absichten gestützt:

Die *Einleitung* greift das Stichwort Globalisierung auf. Es wird die Rolle der Globalisierung a) für die „Krise“ der deutschen Berufsausbildung und b) für die Auflösung nationalstaatlicher Berufsbildungssysteme stark relativiert.

Teil I stellt die „klassischen Reaktionen“ auf die erste Industrielle Revolution und der damit einhergehenden Erosion des traditionellen ständischen Berufsausbildungsmodells in Europa dar. Es bilden sich nach Greinert die „liberale Antwort – Berufsausbildung nach dem Marktmodell“ (Großbritannien), die „etatistisch-bürokratische Antwort – Berufsausbildung nach dem Schulmodell“ (Frankreich) und schließlich – wohlgermerkt auch zeitlich in dieser Reihenfolge – die „traditionell-korporatistische Antwort – Berufsausbildung nach dem ‚Dualmodell‘“ (Deutschland) heraus.

In *Teil II* erfolgt eine (vielleicht etwas gewagte) Übertragung der Grundmuster auf a) den „angelsächsischen Kulturraum“, b) den „romanischen Kulturraum“ und c) den „deutschsprachigen Kulturraum“. Allein für den angelsächsischen Kulturraum erfolgt eine über England hinausgehende Darstellung.

Der Begriff der zweiten industriellen Revolution dient hier weitgehend als ein zeitliches Korsett, inhaltlich werden die Wirkungen der aufgeführten Erscheinungen der Massenproduktion und des Taylorismus für Frankreich und Großbritannien nur sehr ansatzweise mit der Entwicklung der Berufsbildung verknüpft, während die Rolle der Industrie für die deutsche Systembildung der beruflichen Qualifizierung sehr deutlich hervorgehoben wird (vgl. S. 77–88). Die veränderte Arbeitsorganisation, sozusagen das Argument der veränderten Qualifikationsanforderungen, übt Greinert zufolge sehr wenig Einfluss auf die Entwicklung der Berufsbildung in Frankreich aus, wo sich die schulische Berufsbildung und schließlich das meritokratische Prinzip

noch in den 1920er-Jahren durchsetzte. Für Großbritannien und Deutschland dient der industrielle Arbeitsmarkt- und Arbeitsorganisationsaspekt als Argument, das die Entwicklung der Berufsbildung an-

schiebt. Greinert bemerkt eine „wirklich produktive Auseinandersetzung mit den Prinzipien des ‚scientific management‘ – jedoch allein für Deutschland – was schließlich zur Herausbildung des spezifisch deutschen (und mit sozusagen komparativen Vorteilen behafteten) Facharbeitertypus führt. Dadurch verbindet sich schließlich eine aus dem Handwerk stammende Tradition der Beruflichkeit mit der industriellen Arbeitsorganisation.

Den *Teil III* beginnt Greinert mit Ausführungen zur dritten industriellen Revolution, die vor allem gekennzeichnet sei durch die Einflüsse der Informations- und Kommunikationstechniken sowie der dadurch veränderten Arbeitsorganisation. Am Beispiel Japan werden diese Entwicklungen deutlich. Japan ist zudem ein Beispiel einer starken inhaltlichen Entkoppelung von Beschäftigungs- und Bildungssystem. Greinert arbeitet dabei – mit unmittelbarem Bezug auf die Arbeiten des Berufspädagogen Walter Georg – auf die These hin, dass es a) keinen deterministischen Zusammenhang zwischen Technikentwicklung, Arbeitsorganisation und Qualifikationsstruktur mehr gibt, dass sich daher b) bildungspolitische und didaktische Entscheidungen nicht mehr nur mit Qualifikationsdefiziten begründen ließen und dass dadurch c) die Möglichkeit einer eigenen Zieldefinition für eine Berufsbildungspolitik eröffnet wird (vgl. S. 108). Wie England, Frankreich und Deutschland diese Chance wahrnehmen und wahrgenommen haben, ist hinlänglich bekannt und wird auf den Seiten 109–139 ausgeführt.

In Bezug auf England schließt sich Greinert den deutschen Vorbehalten gegenüber einem „Qualifizierungsdschungel“ im Zuge der NVQ's¹ an. Dabei wird jedoch nicht auf die Rolle der durchaus relevanten GNVQ² eingegangen. Für die von Greinert zu Recht eingeforderte Strukturanpassung im Sinne einer Erhaltung des Berufsprinzips stehen weiterhin noch sorgfältige (auch didaktisch-curriculare) Analysen europäischer Erfahrungen aus. ■

Weiterbildung in den USA

HELGA FOSTER

Klaus Götz (Hrsg.): **Managementkonzepte, Band 12**

Paul Jay Edelson

Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2000, 68 Seiten, DM 24,-

„Weiterbildung in den USA“ bietet den an der nachschulischen Bildung in den USA Interessierten eine Mischung aus Deskriptionen, Fallbeispielen, Analysen und bildungs-

Anmerkungen

1 NVQ's (National Vocational Qualifications/nationale Berufsqualifikationen)

2 GNVQ's (General National Vocational Qualifications/allgemeine nationale Berufsqualifikationen)

politischen Einschätzungen. Der Verfasser bemüht sich, die Diversität dieses Bildungssektors in den USA an einigen Fallbeispielen zu entschlüsseln und einer Leserschaft zu erläutern, die sich in die Situation und die Strukturen der USA hineinzudenken versteht.

Verwunderlich ist jedoch, warum im Titel der Begriff Weiterbildung verwandt wird. Schon in seinem Vorwort spricht Edelson von Erwachsenenbildung und setzt dies auch recht konsequent in seinen weiteren Ausführungen fort. Ob die in Deutschland übliche Differenzierung zwischen Weiterbildung als berufliche und Erwachsenenbildung als alle Lernaktivitäten in dieser Lebensphase betreffende Bildung durch die Übersetzung aus dem Englischen entfallen oder die Ungenauigkeiten bei der Verwendung der Begriffe dem Verfasser zuzuschreiben ist, muss offen bleiben. Die Erläuterungen, die Edelson in seinen Kapiteln „Was versteht man unter Erwachsenen- und Weiterbildung“ bzw. „Ein erweitertes Verständnis von Erwachsenenbildung“ gibt, klärt seine Verwendung der Begriffe nicht. Auf jeden Fall wäre eine Begriffsklärung für die deutsche Leserschaft am Anfang des Buches hilfreich gewesen. Dies umso mehr, als oft im selben Kontext sowohl von Erwachsenenbildung als auch von Weiterbildung gesprochen wird, wie auch Begriffskombinationen wie „Erwachsenen-Weiterbildung“, „berufliche Fortbildung“ und „Berufsw Weiterbildung“ ohne erkennbare inhaltliche Prägung einfließen. Auch hätte man der Logik der inhaltlichen Ausführungen folgend, einen anderen Buch-Titel wählen sollen.

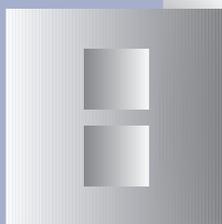
Abgesehen davon eignet sich die Lektüre vor allem für Personen, die bereits ein Hintergrundwissen über die US-amerikanischen Bildungssektoren und deren jeweilige Segmente besitzen. Einen Zugewinn an Informationen erhält man aus dem Blickwinkel eines ‚insiders‘ über einzelne, „dynamischen Praxisfeldern“ zugeordnete Bildungseinrichtungen, wie Firmenuniversitäten, Community Colleges, die Universität von Phönix und zum Studium per Internet. Durchaus kritisch beschreibt Edelson, dass mangels staatlicher Förderung nunmehr – wie bei den Firmenuniversitäten – ein Bildungsmarkt entsteht, dem sich aus Wettbewerbsgründen auch die traditionellen, öffentlich geförderten Einrichtungen, einschließlich der staatlichen Universitäten, stellen müssen. Bei der schon jetzt existierenden Vielfalt privater Bildungsinstitute, die nicht nur untereinander, sondern zunehmend auch mit den staatlich geförderten Einrichtungen konkurrieren, wird die Suche nach Marktvorteilen zum Gebot. Enge Kontakte zu Arbeitgebern und dadurch gute Aussichten bei der Job-Vermittlung für die Absolventen werden nach Edelson „schnell zu einer berechtigten Alternative traditioneller Institute sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich“ (S. 46). Aus seiner Sicht hilft es wenig, wenn „traditionelle Universitäten, insbesondere die öffentlichen“ (versuchen), „marktorientierte Versuche zu vereiteln“ (S. 49). Nicht ohne Ironie stellt Edelson dann auch die Frage, ob zukünftig neben dem

Kursangebot eines Bildungsinstituts nicht auch dessen Bilanz überprüft werden muss, da „Gewinn bringende Institute für ihre Investoren Geld verdienen müssen, bleibt abzuwarten, welchen Einfluss fallende Aktienpreise auf ihre Existenz haben werden“ (S. 49).

Die Konsequenz einer zunehmenden Vermarktung von Bildung sieht der Verfasser darin, dass dadurch die Chancen für „Schlechtergestellte“ sinken werden (S. 49).

Weiterbildung an Universitäten für Personen ohne akademische Ambitionen oder Möglichkeiten wird von Edelson in mehreren Kapiteln angesprochen. Als Leiter eines Instituts für Berufsentwicklung und Berufsforschung hat sich der Verfasser besonders mit der Weiterbildung von Berufstätigen, Arbeitslosen und anderen Gruppen mit Arbeitsmarktrisiken befasst. Sehr ausführlich erläutert er daher auch die bundes- und einzelstaatlichen Programme, die sowohl das Nachholen des High-School-Diploms als auch berufliche und akademische Abschlüsse fördern. In dem Kapitel „Von Arbeitslosigkeit und Sozialhilfe zur Beschäftigung“ legt er dar, welche Erfolge zu verzeichnen sind, wenn Hochschulen Programme für Risikogruppen entwickeln. Wie er schon eingangs beschrieben hat, ist es seit Beginn der 90-er Jahre in den USA zu einem Gesinnungswandel, im Sinne einer Abkehr von bildungspolitischen Fördermaßnahmen, für Problemgruppen gekommen. Mit einiger Bitterkeit, aus der auch sein Grundverständnis von Erwachsenenbildung durchschimmert, vermerkt Edelson, dass der Wert von Weiterbildung in der „Realität der Wirtschaft und nicht, wie bisher behauptet, in der Moral“ zu finden ist (S. 29). In seiner „Zusammenfassung: Zukünftige Perspektiven der Weiterbildung“ entwickelt der Verfasser in sechs Punkten Modellvorstellungen, die er gegen Tendenzen einer reinen Marktorientierung und dem damit einhergehenden Zwang zur Orientierung der Weiterbildungsangebote auf die zahlungskräftige Mittelschicht als Zielgruppe stellt.

„Weiterbildung in den USA“ ist somit auch ein Bekenntnis Edelsons zu den in der amerikanischen Tradition verankerten Wertvorstellungen, auch wenn diese, wie er vielfach darlegt, aktuell durch Konstellationen gefährdet sind, die aus Lernenden Kunden und Konsumenten und aus den Bildungsinstitutionen Wirtschaftsunternehmen machen. Seiner Leserschaft und sich selbst spricht er jedoch Mut zu, wenn er abschließend metaphorisch die US-amerikanische Erwachsenenbildung mit einer Amöbe vergleicht, „ohne feste Grenzen, ständig in sich veränderndem Fluss als Reaktion auf die entstehenden und unvorhersehbaren Bedürfnisse der Gesellschaft“ (S. 62). ■



Bildungsreform – Experiment oder Notwendigkeit?

Ist Deutschland als hoch technisierter Wirtschafts- und Dienstleistungsstandort in der Lage, qualifizierte Fachkräfte für zukunftsorientierte Wirtschaftszweige auszubilden? Kann das deutsche Bildungssystem hochwertige Bildung als Dienstleistung exportieren? Sind Studienplätze für IT-Qualifikationen an deutschen Hochschulen auch im Ausland gefragt? Welchen Stellenwert hat das deutsche Bildungssystem im europäischen und Weltvergleich?

Einführung der Orientierungsstufe, Abitur nach 12 oder 13 Jahren, Rechtschreibreform – verkommt die Bildung zu einem Experimentierfeld profilierungssüchtiger Politiker?

Gebraucht werden komplexe Modelle – allgemeine Regularien, die aus Deutschland wieder ein Land hochgeistiger Denker, Forscher und Techniker werden lassen. Grundlegende Voraussetzungen dazu müssen so früh wie möglich gelegt werden. Gesicherte Grundlagenkenntnisse, fundamentale Fremdsprachenkenntnisse und der ausgeprägte Wille zur Leistungsfähigkeit müssen bereits in der Grundschule eine solide Basis finden. Der Realschulabschluss muss ein Qualitätsmerkmal für gesichertes Allgemeinwissen sein, das Abitur muss wieder zum Markenzeichen exzellenter Fähigkeiten werden.

Und das duale System der Berufsbildung?

Im September 1999 wurde Dänemark für sein vorbildliches Ausbildungssystem mit dem Carl Bertelsmann-Preis 1999 ausgezeichnet. „Die ehemals gerühmte deutsche Berufsbildung ist dringend überholungsbedürftig.“ Symptome seien der Rückgang der Ausbildungsquote, immer schlechtere Grundlagenkenntnisse der Auszubildenden und das in Formalismus erstarrte duale System. Das – zum Teil bezugslose – Nebeneinander von Landes- und Bundesregelungen verhindert Synergieeffekte bei der betrieblichen Ausbildung. (Mark Wössner: auf dem Festakt zur Verleihung des Carl-Bertelsmann-Preises 1999).

Mangelnde Motivation der Auszubildenden, eine – unter heutigen Bedingungen – völlig fehlorientierte Rolle der Berufsschule, die Bedeutungslosigkeit der Zwischenprüfungen, die Überalterung der Lehrkräfte, die Engstirnigkeit betont firmenorientierter praktischer Ausbildungsinhalte, die mangelnde Zusammenarbeit von Betrieben, Bildungseinrichtungen, Verbänden, Kommunen und staatlicher Kontrollorgane sind nur einige hervorzuhebende Ursachen für unzureichende Bildungsergebnisse und ein immer mehr anwachsendes Bildungsdefizit sowie daraus resultierend mangelnde Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Wenn jedoch anteilig steuer- und sozialleistungsbedingte Kosten der Ausbildung höher einzuschätzen sind als der Einkauf qualifizierter Fachkräfte aus den sog. Entwicklungsländern und dieser Einkauf auch noch staatlich sanktioniert wird, dann ist die „Green card“ das eindeutige Eingeständnis des Versagens des deutschen Bildungssystems. Vor all diesen Hintergründen gerät zunehmend auch der „Große Befähigungsnachweis – der Meisterbrief“, das prägende Qualitätsmerkmal des deutschen Handwerks, in die Schlagzeilen. Halbherzige Lippenbekenntnisse der Bundespolitiker und Verweise auf mögliche künftige Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft (Kurt Beck, Ministerpräsident Rheinland-Pfalz in: „Norddeutsches Handwerk“, 04.05.2000) sind nicht das richtige Konzept zur Stärkung des deutschen Mittelstandes.

Bildung ist eine Investition in die Zukunft. In Anbetracht des notwendigen Bildungsvorlaufs bleibt nicht die Zeit für langwierige Überlegungen und bedenkliches Abwägen. Eine Bildungsreform komplexen Ausmaßes und mit kurzfristig greifbaren Auswirkungen kann nur durch elementare Integration und rationelle Anpassung bestehender Bildungssysteme zum Ziel führen.

Diesen Weg zu beschreiten, sollte die Politik den Mut und das Geld finden, bevor Deutschland zum bildungspolitischen Entwicklungsland degeneriert. ■

Peter Michelmann
Handwerkskammer Schwerin
Berufsbildungs- und Technologiezentrum

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

in diesem Heft beginnen wir mit einer neuen Rubrik „Ihre Meinung“. In unregelmäßigen Abständen möchten wir hier Ihre Eindrücke, Kritiken und Anregungen zu den in der BWP angeschnittenen Themen veröffentlichen.

Schreiben Sie uns! Über „Ihre Meinung“ freut sich Die Redaktion der BWP.

Es versteht sich, dass diese Leserbriefe keine redaktionelle Meinungsäußerung darstellen. Auch behalten wir uns aus Platzgründen eine Auswahl und Kürzung der Zuschriften vor.

AUTOREN

- **DR. WOLFGANG BECKER**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **DR. WILFRIED BRÜGGEMANN**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **JÖRG. E. FEUCHTHOFEN**
Deutscher Industrie- und Handelstag
Adenauerallee 148
53113 Bonn
- **DR. HELGA FOSTER**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **PROF. DR. MARGIT FRACKMANN**
Universität Hannover
Wunstorfer Str. 14
30453 Hannover
- **DR. DIETMAR FROMMBERGER**
Friedrich-Schiller-Universität Jena
00740 Jena
- **SIMONE GRUNOW**
Messkircherstr. 51a
68239 Mannheim
- **DR. KLAUS HAHNE**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **PROF. DR. RUDOLF HUSEMANN**
Pädagogische Hochschule Erfurt
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt
- **JÜRGEN JOCHEM**
In der Aue 4
35080 Bad Endbach
- **DR. HORST KRAMER**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **WILFRID LAMMERS**
Siemens Berufsausbildung
Technik Akademie Berlin
Nonnendammallee 104
13629 Berlin
- **DR. UTE LAUR-ERNST**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **MAGRET REYMERS**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

- **MICHAEL SANDER**
Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung FPB
Universität Bremen
Wilhelm-Herbst-Str. 7
28359 Bremen
- **DR. JENS U. SCHMIDT**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **INGRID SCHÖFER**
Bismarckstraße 28
97209 Veitshöchheim
- **JÖRG VEIT**
Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung FPB
Universität Bremen
Wilhelm-Herbst-Str. 7
28359 Bremen
- **DR. MATTHIAS WALTER**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **BEATE ZELLER**
bfz Bildungsforschung
Obere Turmstr. 8
90429 Nürnberg

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

29. Jahrgang, Heft 5/2000, September/Oktober 2000

Herausgeber

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

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon (0228) 1 07- 17 22/17 23/17 24
E-Mail: bwpp@bibb.de
Internet: <http://www.bibb.de>

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Dr. Georg Hanf, Kerstin Mucke,
Heike Krämer, Dr. Eckart Strohmaier

Gestaltung

Hoch Drei, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

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

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 15,- DM, Jahresabonnement 86,- DM
(inkl. 12,- DM Versandkosten)
Auslandsabonnement 94,- DM
(inkl. 20,- DM 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.

ISSN 0341-4515

30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung

Dokumentation der Fachtagung 24. und 25. Mai 2000



Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung
Der Generalsekretär
2000, 180 Seiten, 29,- DM
zzgl. Versandkosten
ISBN 3-7639-0913-3
Bestell-Nr. 108.033

Die Veröffentlichung
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon 0521 / 91101-11
Telefax 0521 / 91101-19
E-mail service@wbv.de

Der vorliegende Band dokumentiert die Reden und Vorträge der Fachtagung „30 Jahre Berufsbildungs- und Arbeitsförderungsgesetzgebung, 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung“.

Anlass der Tagung am 24./25. Mai 2000 in Bonn war das Jubiläum des Bundesinstituts. Der Inhalt der Vorträge bietet – über die Darstellung der Geschichte des Instituts hinaus – eine kritische Bestandsaufnahme der bisherigen Auswirkungen der Berufsbildungs- und Arbeitsförderungsgesetzgebung.

Er liefert zudem einen Ausblick auf die derzeitigen und künftigen Anforderungen an die Berufsbildung und Berufsbildungsforschung durch maßgebliche Experten und Entscheidungsträger aus Politik, Gesellschaft und Wissenschaft. Das "plurale" Berufsbildungssystem mit seinen verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten in Betrieb, Berufsschule, beruflicher Vollzeitschule, Lernwerkstatt in Großbetrieben sowie in der außer- und überbetrieblichen Ausbildung kann seine Attraktivität nur dann erhalten, wenn seine Modernisierung weiterhin konsequent vorangetrieben wird.

Attraktiv bleiben muss das Berufsbildungssystem für Unternehmen, Verwaltung, Staat und vor allem für die Jugendlichen. Seine Zukunft liegt in der Kombination des bewährten Berufskonzepts mit seiner breiten beruflichen Grundqualifikation, von Fachqualifikation und – als neuem Element – von Modulen.

BiBB