

**Kommentar:**  
„Berufsbildungs-PISA“ wäre nützlich

**Thema: Weiterbildung –  
Lebensbegleitendes Lernen**

**Weitere Themen u.a.: IAB-Betriebspanel  
in der Berufsbildungsforschung**

**E-Business in der Aus- und Weiterbildung**

**Blickpunkt:  
Erste Berufsfachgruppe gegründet**

► KOMMENTAR

- 03 HELMUT PÜTZ  
„Berufsbildungs-PISA“ wäre nützlich

► BLICKPUNKT

- 05 HELMUT PÜTZ, RAINER BRÖTZ  
Konstituierung der Berufsfachgruppe  
Expertenteam Versicherungswirtschaft  
Erste Berufsfachgruppe – BIBB moderiert den Branchendialog

► THEMA: WEITERBILDUNG –  
LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

- 07 HANS BORCH, HANS WEISSMANN  
IT-Weiterbildung mit System  
Betriebliche Karrierestufen für IT-Fachkräfte
- 13 GISELA FELLER, HANS-JOACHIM SCHADE  
Weiterbildungsanbieter und Kurse in Deutschland im  
Überblick  
Analysen aus KURS und wbmonitor
- 18 UWE GRÜNEWALD, DICK MORAAL  
Betriebliche Weiterbildung in Deutschland –  
fit für Europa?  
Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung
- 24 HEINRICH TILLMANN, ULRICH BLÖTZ  
Beruflche Entwicklung durch Aufstiegsfortbildung –  
Stand und Perspektiven

- 29 WALTER SIMON  
Effizienzcoaching  
Weiterbildung als Kostenverursacher oder  
Rentabilitätserzeuger?

- 31 WILFRIED BRÜGGERMANN  
Innovative Weiterbildungsmaßnahmen  
am Beispiel des Weiterbildungs-Innovations-Preises

- 33 ROBERT GÜNTHER  
Bayerischer Beschäftigungspakt bringt Gesetz zur  
beruflchen Weiterbildung auf den Weg
- 35 GISELA METTIN  
Weiterbildung zur Praxismanagerin – beruflche  
Aufstiegs- und Karrierechance für Arzthelferinnen

► FACHBEITRÄGE

- 37 LUTZ BELLMANN, TILO GEWIESE  
Konzeption des IAB-Betriebspans und Anwendungen  
in der Berufsbildungsforschung

- 42 FRANK ELSTER, GERHARD M. ZIMMER  
E-Business – Anforderungen an die Aus- und  
Weiterbildung

► BERUFE

- 48 BETTINA WEBERS  
Substitutionseffekte durch neue Ausbildungsberufe  
im Dienstleistungssektor?

► BERICHTE

- 52 HEINRICH ALTHOFF  
Vertragslösungen und Ausbildungsabbruch –  
Berechnungen der Lösungsraten in der betrieblichen  
Berufsausbildung

► HAUPTAUSSCHUSS

- 55 GUNTHER SPILLNER  
Bericht über die Sitzung 1/2002 des Hauptausschusses  
am 11. März 2002 in Bonn

Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf  
des Berufsbildungsberichtes 2002 (Beilage)

► REZENSIONEN

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BIBBaktuell“  
und eine Stellungnahme des Hauptausschusses des BIBB  
sowie Beilagen vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld



## „Berufsbildungs-PISA“ wäre nützlich

► Noch steckt hierzulande der Schreck über die Ergebnisse der PISA-Studie der OECD zu schlechten Schulleistungen deutscher Schüler in vielen Köpfen, noch werden Ergebnisse, Schuldige und Lösungen nach dem PISA-Verriss nicht nur bei den deutschen Bildungsverantwortlichen, sondern in der breiten Öffentlichkeit leidenschaftlich diskutiert, da meldet der Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Mitte April dieses Jahres, dass nach einer Auswertung von Zahlen des Statistischen Bundesamtes etwa zehn Prozent der Schulabgänger, das sind rund 87.000 Schüler, das „Klassenziel“ nicht erreichen. Inzwischen verlässt also fast jeder zehnte Jugendliche die Schule ohne einen Abschluss: Das sind rund 23.000 mehr als 1992. Wie bei der PISA-Studie und bei den verschiedenen Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Anteil der Jugendlichen, die ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben (rund 13 Prozent eines Altersjahrgangs), zeigt sich auch in dem Bericht des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd, 11. April 2002), dass der hohe Ausländeranteil der Nichtqualifizierten beim Schulabschluss und in der Berufsausbildung die schlechten Befunde insgesamt noch schlechter macht.

Davon ist die berufliche Bildung – immer noch und trotz aller Unkenrufe ein Vorzeigeobjekt deutscher Bildungspolitik auch international – direkt betroffen. Denn ein guter Schulabschluss ist wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Facharbeiter- und Gesellenprüfung. Das gilt nicht zuletzt für das Handwerk, wie eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung vom März dieses Jahres zeigt: Einen starken Einfluss auf eine erfolgreiche Gesellenprüfung im Handwerk haben bereits die Leistungen in der allgemein bildenden Schule bzw. das Niveau des Schulabschlusses. (SETTELMAYER/TSCHIRNER: „Faktoren für den Prüfungserfolg bei Abschlussprüfungen im dualen System – dargestellt an ausgewählten Beispielen“ – Arbeitspapier)

Wirtschaftsunternehmen, ausbildende Betriebe und insbesondere das Handwerk stellen nicht ohne Berechtigung seit langem fest, dass viele Schulabgänger für betriebliche Lehrstellen

nicht oder nur teilweise geeignet sind; die notwendige Berufsausbildungsreife ist häufig nicht ausreichend vorhanden. Aus eigener Erfahrung im Bundesinstitut für Berufsbildung wissen wir, dass wir bei unserer Suche nach Auszubildenden für die BIBB-eigene Ausbildung zu Bürokaufleuten und in IT-Berufen schon sehr intensiv suchen müssen, um geeignete Auszubildende in Stadt und Region Bonn/Rhein-Sieg/Ahr ausfindig zu machen. Die Symptome fehlender Schulleistungen und teilweise mangelnder Ausbildungsreife sowie nicht genug entwickelter Kenntnisse in den Grund-Kulturtechniken und -Wissenschaften wie Lesen, Rechnen, Schreiben – ganz abgesehen von Mathematik – sind eindeutig greifbar, auch wenn bisher valide wissenschaftliche Untersuchungen über mangelnde Ausbildungsreife im Detail fehlen. Noch Mitte März hat der Präsident des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH), Dieter Philipp, wohl zu Recht darauf hingewiesen, dass die PISA-Studie die Erfahrungen der Betriebe und Organisationen des Handwerks bestätigt, nämlich, dass als Folge der schulischen Defizite die Zahl unbesetzter Lehrstellen im Handwerk steigt und sich damit mehr und mehr ein Fachkräftemangel im Handwerk auftut, der gravierende Folgen für die Handwerksmeister-Fortbildung nach sich zieht.

Viele Bildungsverantwortliche in unserem Land fordern, dass die in der PISA-Studie aufgedeckten Schulumängel und Schülerdefizite deutscher Jugendlicher auch deshalb schnellstmöglich behoben werden müssen, damit die erforderliche Studierendenquote erhöht wird, unter dem Motto: „Mehr Akademiker braucht das Land!“ (iwd, 4. April 2002). Die sich immer weiter und höher entwickelnde Dienstleistungswirtschaft auch in Deutschland verlangt mehr Hochschulabsolventen, und auch hier liegt Deutschland, wie seit langem durch verschiedene Untersuchungen erwiesen, nur auf einem schlechten Mittelfeldplatz. Nun sind bekannterweise Hochschulabsolventen nicht gleich Hochschulabsolventen in verschiedenen Ländern, und schulische Leistungen in unterschiedlichen Staaten sind auch nicht so einfach vergleichbar, wie es die PISA-Studie der OECD uns einzureden versucht. Die methodischen Mängel sämtlicher OECD-Studien, von TIMMS bis zu PISA, bedürfen

dringend einer eigenen wissenschaftlichen Untersuchung. Häufig werden von der OECD Äpfel mit Birnen verglichen, Output-Schnittstellen werden betrachtet, nicht aber mittel- und langfristige Bildungsprozesse und schon gar nicht das Kriterium des Arbeitsmarkt- und Berufserfolgs. Trotzdem hat auch die PISA-Studie für Deutschland einen sehr positiven Nutzen: Wir sind gezwungen, unser Schul- und Bildungssystem auf den Prüfstand zu stellen und konsequent zu reformieren und zu verbessern. Das geht nicht ohne neue Ideen und auch nicht ohne höhere Bildungsausgaben. In diesen Zusammenhängen stehen nicht nur unsere Hochschulen und Universitäten immer wieder auf dem bildungspolitischen Prüfstand, sondern auch unsere berufliche Bildung. Und deshalb wäre aus der Sicht des Bundesinstituts für Berufsbildung ein „Berufsbildungs-PISA“ nützlich, ja, es ist dringend erforderlich.

Das bildungspolitische OECD-Länderexamen von 1971, das für Deutschland auch bereits alles andere als gut ausgefallen ist, hat kritische Hinweise auf Schwächen in unserem Berufsbildungssystem gegeben („Bildungswesen: Mangelhaft“, Frankfurt 1973). Und die OECD-Qualitätsuntersuchung bei Schulen Ende der 80er Jahre (1989 veröffentlicht, deutscher Bericht: „Schulen und Qualität: Ein internationaler OECD-Bericht, Frankfurt/Main 1991) weist nicht nur auf Qualitätsfaktoren, Qualitätskontrolle und Qualitätsmängel auch bei deutschen Schulen hin, sondern darüber hinaus sind Hinweise für die Qualitätssicherung des prinzipiell bewährten deutschen Berufsbildungssystems abzuleiten. Die TIMSS-Studien zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen deutscher Schüler Ende der 90er Jahre haben ein Übriges getan, die Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige berufliche Bildung in Deutschland verbesserungswürdig erscheinen zu lassen.

## *Ein Berufsbildungs-PISA muss die Bewährung von Bildungsgängen in der Berufstätigkeit und auf dem Arbeitsmarkt berücksichtigen*

Man muss ja nicht so weit gehen wie der schärfste und pionierteste deutsche Kritiker des dualen Berufsbildungssystems, der Münchener Professor Karlheinz A. Geißler, der behauptet, das deutsche Berufsbildungssystem sei so flexibel wie ein Hart-schalenkoffer. „Alles, was nicht hineinpasst, wird mit der großen Schere abgeschnitten. Was wir aber dringend benötigen, ist ein hoch elastischer, gesetzlich strukturierter Rahmen, der auf verschiedene Interessen und Wünsche sowie auf konjunkturelle Schwankungen und rasch wechselnde Qualifikations- und Bildungsanforderungen reagieren kann.“ (Süddeutsche Zeitung, 2. 4. 2002)

Das BiBB-Berufsbildungs-Delphi hat Anfang dieses Jahres erneut die Entwicklungsdefizite und den Handlungsbedarf in unserem Berufsbildungssystem herausgestellt und ist dabei auch auf Mängelursachen gestoßen, wie sie von der PISA-Studie aufgezeigt wurden. (BROSI/KREKEL/ULRICH: „Sicherung der beruflichen Zukunft: Anforderungen an Forschung und Entwicklung – Ergebnisse einer Delphi-Studie“, BWP, Heft 1/2002)

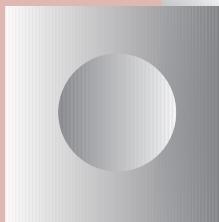
Viele gute Gründe sprechen also dafür, nach den Schul- und Schülervergleichsstudien der OECD nunmehr ein Berufsbildungs-PISA zu fordern. Allerdings eins, das methodisch sauber und valide arbeitet und also nicht nur begründeten Stoff für bildungspolitische Debatten und Forderungen liefert. Nicht Schnittstellen-, sondern Verlaufsuntersuchungen sind notwendig, nicht Kenntnisprüfungen sind das Entscheidende, sondern die Bewährung von Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen in der Berufstätigkeit und auf dem Arbeitsmarkt. Das liegt auf den allgemein anerkannten Linien der Entwicklung von Wissensgesellschaften und des lebensbegleitenden Lernens. Deshalb sollte ein Berufsbildungs-PISA auch die Weiterbildung, insbesondere die berufliche Weiterbildung einschließlich ihrer Qualität und ihres Nutzens für sich schnell ändernde Qualifikationsanforderungen im Erwerbsleben umfassen.

Das vorliegende Heft der BiBB-Zeitschrift BWP widmet sich schwerpunktmäßig den Themen der Weiterbildung und dem lebensbegleitenden Lernen. Beide Bereiche steigen zunehmend in ihrer Bedeutung, was in Deutschland und international auch anerkannt ist. Im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung gezielte OECD-Untersuchungen mit zuverlässigen international vergleichbaren Ergebnissen, die beispielsweise frei sind von dem Vorurteil, dass prinzipiell schulische Bildungsgänge höherwertig seien, und die die Bewährung von allgemeinen Bildungsabschlüssen und Berufsbildungsabschlüssen sowie Weiterbildungsabschlüssen als Kenntnisse, Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen auf hoch flexiblen Arbeitsmärkten und unter den Aspekten schneller und durchgreifender Wirtschaftsstruktur-, Arbeitsorganisations- und Technologieveränderungen berücksichtigen – das wäre wirklich der Anstrengungen der OECD in höchstem Maße wert. ■



**HELMUT PÜTZ**

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



Nach dem Bündnisbeschluss hat es bei den Sozialparteien lange Zeit wenig Bewegung gegeben. Dies hat der Generalsekretär des BIBB in 2000 zum Anlass genommen, um in der BWP<sup>1</sup> das zögerliche Verhalten einiger Sozialparteien zu kritisieren und auf die Aufgaben und Chancen einer Berufsfachgruppe hinzuweisen. In der sich anschließenden Debatte wurden insbesondere vom Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) eine Reihe von Befürchtungen geäußert.

#### BERUFSFACHGRUPPEN UND NEUE IMPULSE FÜR DIE ORDNUNGSARBEIT

Die Anmerkungen des KWB dienen hier als Grundlage, um den Standpunkt des BIBB zu erläutern<sup>2</sup>:

- 1. Es beständen genügend Gesprächskreise und Ad-hoc-Arbeitsgruppen der Wirtschaft, und das BIBB würde von Fall zu Fall hinzugezogen.*

Dieses Argument verkennt nicht nur die Funktion einer Berufsfachgruppe, sondern auch die Aufgaben des BIBB, die darin liegen, die Phasen von der Implementation, der Ordnungsarbeit für die Aus- und Weiterbildung sowie der Evaluation und Forschung in den Berufs- und Wirtschaftsfeldern zu begleiten. Eine Dauerbeobachtung ermöglicht wissenschaftliche Erkenntnisse, schafft die Basis für einen kontinuierlichen Branchendialog und kann einen wirkungsvollen Beitrag zur Früherkennung leisten.

- 2. Ausgehend von den knappen personellen Ressourcen der Unternehmen sollte eine solche Arbeitsgruppe – so das KWB – nicht als ständige Einrichtung mit starren Strukturen aufgebaut werden.*

Unbestritten ist der Gestaltungsspielraum für die Aus- und Weiterbildung in den Betrieben durch den wirtschaftlichen Druck enger geworden. Auch das BIBB unterliegt dem Zwang des jährlichen Personalabbaus bei gleichzeitiger Zunahme der Aufgaben. Im Kern geht es um einen lebendigen Branchendialog der Sozialparteien mit dem Ziel, aktuelle bildungspolitische Themen zu identifizieren, den Diskurs zu führen und den Rahmen für ergebnis- und zukunftsorientierte Lösungen in der beruflichen Bildung zu schaffen. Die Berufsfachgruppe hat nur dann einen Sinn, wenn sie nicht in ein starres Korsett eingewängt wird, sondern im Gegenteil von Sachzwängen, starren Regulierungen und Ritualen befreit, kreative Ideen, Konzepte und Strukturen diskutieren und entwickeln kann.

- 3. Das BIBB würde mit der Berufsfachgruppe den Sozialparteien vorschreiben, was sie zu tun hätten.*

Die Aufgabe des BIBB ist es, Impulse zu geben, sei es durch Ergebnisse aus empirischen Befragungen, sei es Forschungsprojekte zu wichtigen Fragen zu initiieren, die Instrumente der Früherkennung zu nutzen und mit dazu beizutragen, dass ein offener Branchendialog mit einer offenen Streitkultur entsteht. Aus den Erfahrungen in der Ordnungsar-

## Konstituierung der Berufsfachgruppe Expertenteam Versicherungswirtschaft Erste Berufsfachgruppe – BIBB moderiert den Branchendialog

HELMUT PÜTZ, RAINER BRÖTZ

► Am 2. Mai 2002 trafen sich im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Vertreter des Berufsbildungswerks der Deutschen Versicherungswirtschaft (BWV), der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di), der Kultusministerkonferenz (KMK) und Experten aus den Berufsschulen, um den Branchendialog über die Aus- und Weiterbildung in der Versicherungswirtschaft zu eröffnen und eine Berufsfachgruppe „Expertenteam Versicherungswirtschaft“ einzurichten. Damit ist es gelungen, ein neues bildungspolitisches Kapitel im Ordnungsbereich aufzuschlagen.

Bereits 1994 hatte das BIBB die Einrichtung von Expertengruppen gefordert, die schließlich 1999 im Rahmen des „Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ von den Sozialparteien verabredet wurden. Im Beschluss des Bündnisses für Arbeit heißt es: „Zum regelmäßigen Erfahrungsaustausch über die Entwicklung des Qualifikationsbedarfs richten die Sozialparteien, soweit sie es für zweckmäßig halten, mit Unterstützung des BIBB Berufsfachgruppen mit Praktikern aus den jeweiligen Berufsfachgruppen ein.“

beit ist bekannt, dort, wo es erfolgreiche Projekte gab und gibt, waren es qualifizierte Konzepte, vorausschauendes Denken und die Stärke der beteiligten Gruppen und Institutionen, die zu guten Kompromissen führten. Dafür müssen neue Formen außerhalb der Zwänge der Ordnungsarbeit geschaffen werden. Vom BIBB wurde niemals in Zweifel gezogen, dass die Entscheidung über Inhalte, Themen und Konsequenzen der Berufsfachgruppe bei den Sozialparteien liegt. Das BIBB wird den Prozess moderieren und dabei selbst neue Erfahrungen sammeln im Rahmen seiner Rolle als Forschungsinstitut und Dienstleister.

Und es gibt noch weitere Gründe:

Die bessere Früherkennung des zu erwartenden Qualifikationsbedarfs ist für die Jugendlichen, die ausbildenden Betriebe, die nicht ausbildenden Betriebe und für die Existenzsicherung der beruflichen Bildung lebenswichtig.

Sollen diese Erkenntnisse frühzeitig in Entwicklungsarbeiten zur Modernisierung von Ausbildungs- und Weiterbildungsberufen oder in die Erarbeitung neuer Berufe einfließen, dann muss sich die Einsicht durchsetzen und ein Verfahren in Gang kommen, dass die Ergebnisse von Früherkennungsuntersuchungen im

BIBB zusammenfließen, ausgewertet werden und hier für die Diskussion in den beschlossenen Berufsfachgruppen zur Verfügung stehen.

Mit dem Entschluss, in der Versicherungswirtschaft eine Berufsfachgruppe einzurichten, wurde – konsequent auf den positiven Entwicklungsstand in dieser Branche aufbauend – ein großer Schritt in die richtige Richtung getan.

1. Die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von 2000 auf 2001 ist um 4,1 Prozent gestiegen und verzeichnet damit die höchste Zuwachsrate unter den kaufmännischen Berufen (2001 ca. 15.000 Ausbildungsverhältnisse insgesamt).
2. Bei der durchschnittlichen monatlichen Ausbildungsvergütung liegen die Versicherungskaufleute mit 756 Euro im Osten an erster und im Westen an zweiter Stelle.
3. Die Teilnovellierung zum/zur Versicherungskaufmann/-kauffrau wurde zügig bearbeitet und dem In-Kraft-Treten zum 1. August 2002 steht nichts mehr im Wege.

Diesem Modell der Versicherungswirtschaft werden andere Branchen folgen, wenn klar wird, was mit diesem Forum erreicht werden kann.

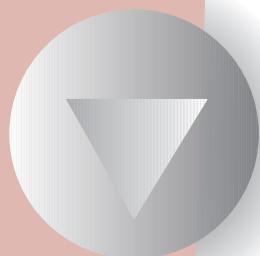
#### AUFGABEN DER BERUFSFACHGRUPPE:

#### EXPERTENTEAM VERSICHERUNGSWIRTSCHAFT

Die konkreten Aufgaben des Expertenteams Versicherungswirtschaft werden in den nächsten Wochen und Monaten festzulegen sein. Schon jetzt können sie aber an einigen Beispielen skizziert werden:

1. Beratung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen; z. B. im Banken- und Versicherungssektor die Themen Finanzprodukte, Investmentfonds und Altersvorsorge.
2. Beratung über technisch-organisatorische Entwicklungen; BWV und ver.di haben vereinbart, die IT-Qualifikationen für Versicherungskaufleute auf den Prüfstand zu stellen. Es sollen neuen Erkenntnisse gesammelt und in die Novellierung einfließen.
3. Empfehlungen zur strukturellen und inhaltlichen Aktualisierung der Ausbildungsordnung Versicherungskaufmann/-kauffrau und der Fortbildungsregelung zum/zur Geprüften Versicherungsfachwirt/-in; beispielsweise die Integration des Gewerbegeschäfts in die Berufsausbildung und seine Auswirkungen auf den/die Versicherungsfachwirt/-in.
4. Überlegungen zur Schaffung von neuen Berufen im Finanzdienstleistungssektor wie z. B. Investmentfondskaufmann/-kauffrau und die Auswirkungen auf die Versicherungsausbildung.
5. Hochschulkompatibilität und internationale Anerkennung von Berufsabschlüssen u. a. im Rahmen der Debatte um ECTS.
6. Kontinuierliche Implementation und Evaluation von Aus- und Fortbildungsberufen unter Begleitung der Berufsfachgruppe.
7. Fortentwicklung des Prüfungswesens unter Beteiligung der Berufsfachgruppe. Hier könnten die Fragen verfolgt werden: Was ist aus den Vorschlägen des Wirtschaftsmodellversuchs zur handlungsorientierten Abschlussprüfung Versicherungskaufmann/-frau<sup>3</sup> geworden; ist die gestreckte Prüfung eine geeignete Form auch für die Versicherungskaufleute?
8. Entwicklung von Zusatzqualifikationen und Weiterbildungsangeboten für Schule und Betriebe.
9. Unterstützung neugeordneter Berufe durch die Sammlung von best-practice-Beispielen; Empfehlungen zur Gewinnung von Betrieben ohne Ausbildungstradition.
10. Verbesserung der Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb.

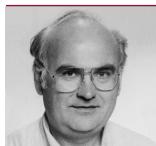
In der ersten Sitzung wurden die Anregungen des BIBB positiv aufgenommen, ergänzt und Schwerpunkte festgelegt. Ferner wurde das Thema Lernortkooperation anhand von Fachbeiträgen der Fachbereichslehrer aus berufsbildenden Schulen aus München, Stuttgart und Hannover diskutiert. Die Debatte zum Thema „Quo vadis Berufsschule“ wird in der zweiten Sitzung der Berufsfachgruppe fortgesetzt. ■



## IT-Weiterbildung mit System Betriebliche Karrierestufen für IT-Fachkräfte

► Die Etablierung der neuen IT-Berufe hat entscheidend zur Beseitigung des Fachkräftemangels in der IT-Branche beigetragen. In einem weiteren Schritt entwickelte das BIBB gemeinsam mit den Sozialpartnern ein mehrstufiges System staatlich geregelter Fortbildungsberufe, das im Mai d. J. in Kraft trat. Erstmals wird hier ein Konzept vorgestellt, das betriebliche Qualifizierungen von der Facharbeiterebene bis hin zum Niveau von Hochschulabsolventen ermöglicht und dabei zu einer Gleichwertigkeit beruflicher und schulischer Bildung beiträgt.

Nirgendwo veraltet Wissen so schnell wie im IT-Bereich. Damit die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im beruflichen Alltag ihr Wissen und Können bedarfsgerecht und schnell sich verändernden Erfordernissen und Techniken anpassen, ist eine deutliche Verstärkung der innerbetrieblichen Weiterbildung notwendig. Wer sich im IT-Sektor weiterqualifizieren will, landet allerdings in einem Dschungel: Mehr als 300 Fortbildungsabschlüsse sind am Markt präsent, vom Chatroom-Manager über den E-Commerce-Experten bis zum Microsoft Certified Systems Engineer. Arbeitgeber und Gewerkschaften beklagen vermehrt die mangelnde Qualität der Angebote, für Unternehmen und die Bundesanstalt für Arbeit wird der IT-Weiterbildungsmarkt zunehmend unüberschaubarer. Oftmals stellt sich für die Weiterbildungsteilnehmer erst hinterher heraus, dass sich ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt – trotz der Mühen und des finanziellen Einsatzes – nicht verbessert haben. Daher ist ein entscheidender Schlüssel für eine nachhaltige Bildungs- und Beschäftigungspolitik im IT-Bereich die Entwicklung eines zukunftsfähigen beruflichen Weiterbildungskonzeptes. Der Aufbau eines Weiterbildungssystems ist dabei nicht nur wichtig zur Behebung des IT-Fachkräftemangels. Entscheidend ist ebenso der Aspekt der Personalentwicklung: Auch für die Absolventen einer betrieblichen Ausbildung sollen Karrierewege in der IT-Branche eröffnet werden, damit betriebliche Ausbildung nicht in einer Sackgasse mündet.



HANS BORCH

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe, Strukturen der Weiterbildung“ im BIBB



HANS WEISSMANN

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe, Strukturen der Weiterbildung“ im BIBB

### Entwicklungsschritte

#### Erstes BIBB-Projekt: Überprüfen und Entwickeln des IT-Weiterbildungskonzepts

Ende 1999 wurde das BIBB vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragt, gemeinsam mit Experten das IT-Weiterbildungskonzept zu entwickeln. 40 Experten wurden von den beteiligten Verbänden und Gewerkschaften benannt und beteiligten sich ehrenamtlich an

der Projektarbeit. Als Grundlage der Arbeit dienten die von den Sozialpartnern im Jahr 1999 vereinbarten „Markierungspunkte“ (vgl. BWP 6/2000).

Ergebnis dieses Projektes war die Bestätigung des in den „Markierungspunkten“ vorgegebenen hierarchisch gestuften Weiterbildungskonzeptes mit der Qualifizierung und den Abschlüssen auf drei Ebenen.

### Zweites BIBB-Projekt: Entwicklung der Rechtsverordnung

Auf der Grundlage der Ergebnisse des ersten Projektes wurde das BIBB im Frühjahr 2001 vom BMBF beauftragt, wiederum gemeinsam mit Experten aus der betrieblichen Praxis und der IT-Qualifizierung eine Rechtsverordnung für die Prüfung der Fortbildungsberufe auf den beiden oberen Ebenen, den sog. Professionals, zu entwickeln. Diese Arbeit wurde im Januar abgeschlossen, im Mai 2002 trat das Weiterbildungssystem in Kraft.

### Projektergebnis: das IT-Weiterbildungssystem

Die Berufsprofile im IT-Weiterbildungssystem sind auf drei Ebenen angeordnet:

- Spezialisten;
- operative Professionals und
- strategische Professionals.

Als Grundlage für diese Systematisierung, Beschreibung und Abgrenzung der Profile untereinander und zur Ebene der Absolventen im dualen System (im Wesentlichen zu den neuen IT-Berufen) wurden *Kategorien zur Abgrenzung der Qualifikationsebenen* entwickelt und formuliert (siehe BWP 6/2000).

#### Erste Karrierestufe: 29 Spezialisten in 6 Gruppen

1. Gruppe: Softwareentwickler/-innen
2. Gruppe: Entwicklungsbetreuer/-innen
3. Gruppe: Lösungsentwickler/-innen
4. Gruppe: Techniker/-innen
5. Gruppe: Lösungsbetreuer/-innen
6. Gruppe: Produkt- und Kundenbetreuer/-innen

Es wurden 29 Spezialisten in sechs Gruppen identifiziert und beschrieben, die durch charakteristische Arbeitsprozesse, typische Tätigkeiten sowie spezifische Geschäfts- und Arbeitsfelder gekennzeichnet sind. (Zu den einzelnen Gruppen und Spezialisten vgl. Übersicht 1, 2 und 3)

Diese Spezialisten decken die gesamte Geschäftsprozesskette von der Analyse, der Beratung, der Produktentwicklung, dem Vertrieb und der Administration bis zum Support ab.

Die Mehrzahl der Profile sind für die IT-Branche vorgesehen. Die Experten gehen davon aus, dass noch mehr Profile am Arbeitsmarkt vorhanden sind bzw. sich zukünftig bilden werden. Die einzelnen Wirtschaftsbranchen sind aufgefordert, ggf. ihre Spezialistenbedarfe in die weitere Entwicklung des IT-Weiterbildungssystems einzubringen.

Profile, bei denen eindeutig lediglich die „Nutzung“ von IT im Vordergrund steht (wie beispielsweise „Informationsbroker“ oder „Wissensorganisator“), wurden nicht aufgenommen. Diese Profile rechnen nicht zu den IT-Kernberufen.

Die Qualifizierung zu einem Spezialisten wird nicht durch eine „Kammerprüfung“ abgeschlossen, sondern durch eine Zertifizierungsstelle vorgenommen. Das ist besonders bemerkenswert, weil dadurch erstmalig in der beruflichen Bildung eine Zertifizierung außerhalb der Regelungen nach BBiG durchgeführt wird. Diese soll trotzdem bundeseinheitlichen Status haben und bei notwendigen Änderungen flexibler handhabbar sein.

Die Zertifizierungsstelle muss von der Trägergemeinschaft für Akkreditierung GmbH (TGA) akkreditiert sein. Innerhalb der TGA wurde ein Sektorkomitee für die IT-Personalqualifizierung gebildet, welches bis zum Herbst 2002 die Standards für das Zertifizierungsverfahren entwickelt. Für das privatrechtliche Zertifizierungsverfahren – gegenüber einer öffentlich-rechtlichen Kammerprüfung – sprechen mehrere Gründe:

*Erstens:* Es wird ein Zertifizierungsverfahren angestrebt, in dem die Qualifikationsfeststellung entlang der Arbeitsprozesskette möglich ist. Damit scheiden punktuelle Prüfungen wie Kammerprüfungen aus.

*Zweitens:* Das Zertifizierungsverfahren ist für alle Beteiligten Betrieb – Bildungsträger – Teilnehmer einfacher, weil das Zertifizierungsverfahren dem Qualifizierungsverfahren entspricht: arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. Damit wird eine Einheit zwischen betrieblicher Leistungserbringung, Qualifizierung und Qualifikationsnachweis erreicht.

*Drittens:* Die Förderung von Quereinsteigern, insbesondere die Qualifizierung von Arbeitslosen, nach Arbeitsförderungsrecht (SGB III) ist im Prinzip nur dann möglich, wenn keine Aufstiegsfortbildung nach Berufsbildungsgesetz (§ 46 BBiG) vorliegt. Dafür gibt es das auf Darlehen basierende „Meister-BaföG“.

Die Spezialisten sind in dem neuen System der IT-Weiterbildung die erste Karrierestufe. Damit sind folgende *Anforderungen* an die Stufe der Spezialisten zu stellen:

- Es handelt sich bei den Spezialisten um klar definierte, am Arbeitsmarkt positionierte Profile, die nicht durch beliebige andere ersetzt werden können.
- Die Spezialisten sind am Arbeitsprozess orientiert, gleichzeitig sollen sie auf die nächste Karrierestufe vorbereiten.

- Die Qualifizierung und Zertifizierung zum Spezialisten soll in etwa ein Jahr umfassen.

Diese Anforderungen werden durch die Rechtsverordnung für die Prüfung der nächsten Karrierestufen (operative und strategische Professionals) realisiert. In der Verordnung werden als Voraussetzungen zur Zulassung zu den Prüfungen die Berufserfahrung eines Spezialisten entsprechend einer Vereinbarung zwischen den Sozialparteien verlangt. In dieser Vereinbarung sind die Spezialistenprofile aufgeführt und beschrieben.

### Zweite Karrierestufe: vier operative Professionals

Es werden vier operative Professionals beschrieben:

- Geprüfter IT-Entwickler/Geprüfte IT-Entwicklerin,
- Geprüfter IT-Projektleiter/Geprüfte IT-Projektleiterin,
- Geprüfter IT-Berater/Geprüfte IT-Beraterin,
- Geprüfter IT-Ökonom/Geprüfte IT-Ökonomin.

Der Nachweis der entsprechenden Fähigkeiten erfolgt hier durch eine öffentlich-rechtliche Prüfung aufgrund einer Rechtsverordnung des Bundes.

### INHALTE DER PRÜFUNG

Bei den Prüfungen zu den operativen Professionals werden folgende Qualifikationsbereiche berücksichtigt:

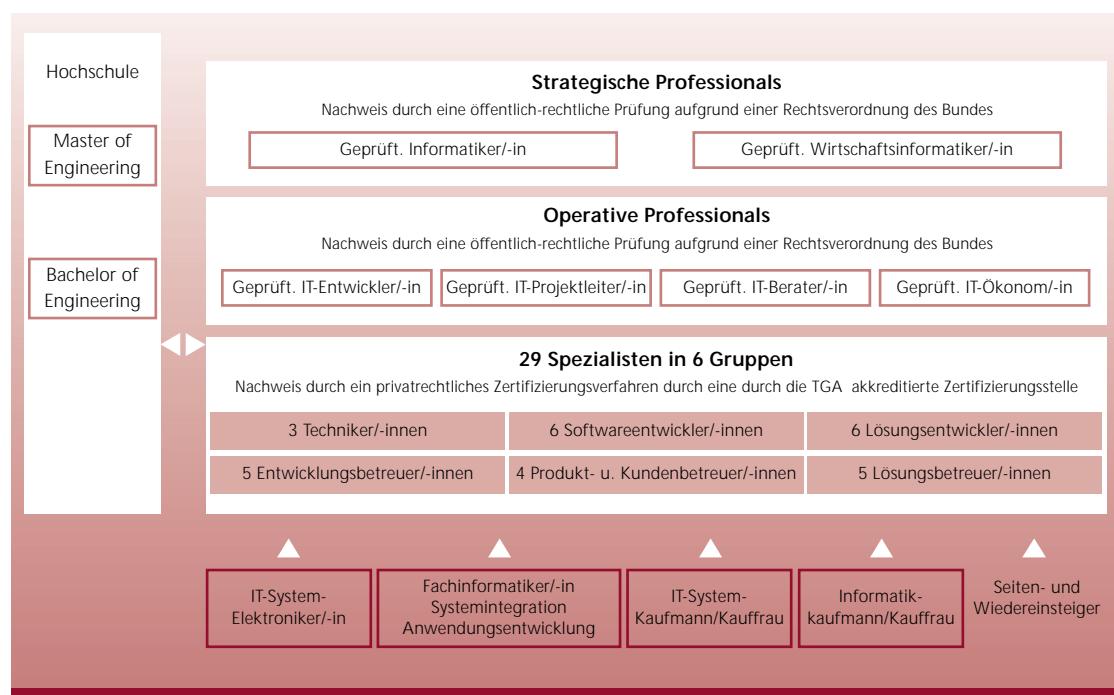
- IT-Kompetenz
- Mitarbeiterführung/-management
- Budgetmanagement

- technical engineering
- process engineering
- Projektmanagement
- Marketing

Die Kompetenzfelder technical engineering, process engineering, Projektmanagement und Marketing sind je nach Fortbildungsprofil unterschiedlich ausgeprägt. So ist zum Beispiel *Mitarbeiterführung/-management* eine ebenenypische Qualifikation der operativen Professionals. Deshalb ist für diese Profile ein identischer Prüfungsteil vorgesehen. Er ist so ausgestaltet, dass er gleichzeitig als schriftlicher Teil der Ausbildungseignungsprüfung anerkannt wird. Falls der Prüfungsteilnehmer eine praktische Demonstration wählt, die der praktischen Prüfung der Ausbildungseignungsverordnung gleichwertig ist, wird die gesamte Ausbildungseignung erteilt.

Englisch ist eine der profilgebenden Qualifikationen für die vier operativen Professionals. Da Englisch aber eine Hürde sein kann, die von vielen Prüfungsteilnehmern nicht bewältigt wird (z. B. solchen aus den neuen Bundesländern, die in der Schule kein Englisch hatten), werden für die Prüfung nur die absolut notwendigen Anforderungen gestellt, die in der beruflichen Praxis von allen operativen Professionals beherrscht werden müssen; d. h., eine der schriftlich zu lösenden Aufgaben wird in Englisch gestellt.

Übersicht 1  
**IT-Weiterbildungssystem**  
 Betriebliche Karrieren durch arbeitsprozessorientierte Weiterbildung



## Übersicht 2 Bezeichnungen der Profile im IT-Weiterbildungssystem

**Strategische Professionals**

IT System Engineer	Certified IT Technical Engineer
Geprüfter Informatiker/ Geprüfte Informatikerin	Certified IT Technical Engineer
	Certified IT Business Engineer

**Operative Professionals**

Geprüfter IT-Entwickler/Geprüfte IT-Entwicklerin	Certified IT Systems Manager
Geprüfter IT-Projektleiter/Geprüfte IT-Projektleiterin	Certified IT Business Manager
Geprüfter IT-Berater/Geprüfte IT-Beraterin	Certified IT Business Consultant
Geprüfter IT-Ökonom/Geprüfte IT-Ökonomin	Certified IT Marketing Manager

**Spezialisten**

<i>Software Developer (Softwareentwickler/-innen)</i>	
IT-System-Analytiker/-in	IT Systems Analyst
IT-Systemplaner/-in	IT Systems Developer
Softwareentwickler/-in	Software Developer
Datenbankentwickler/-in	Database Developer
Nutzerschnittstellenentwickler/-in	User Interface Developer
Multimediaentwickler/-in	Multimedia Developer

<i>Coordinator (Entwicklungsbetreuer/-innen)</i>	
IT-Projektkoordinator/-in	IT Project Coordinator
IT-Konfigurationskoordinator/-in	IT Configuration Coordinator
IT-Qualitätssicherungskoordinator	IT Quality Management Coordinator
IT-Testkoordinator/-in	IT Test Coordinator
Dokumentationsentwickler/in	IT Technical Writer

<i>Solutions Developer (Lösungsentwickler/-innen)</i>	
Anwendungssystemberater/-in	Business Systems Advisor
E-Marketingentwickler/-in	E Marketing Developer
E-Logistikentwickler/-in	E Logistic Developer
Wissensmanagementsystementwickler/-in	Knowledge Management Systems Developer
IT-Sicherheitstechniker/-in	IT Security Coordinator
Netzplaner/-in	Network Developer

<i>Technician (Techniker/-innen)</i>	
Komponentenentwickler/-in	Component Technician
Industriesystemtechniker/-in	Industrial IT Systems Technician
Sicherheitstechniker/-in	Security Technician

<i>Administrator (Lösungsbetreuer/-innen)</i>	
Netzwerkadministrator/-in	Network Administrator
IT-Systemadministrator/-in	IT Systems Administrator
Datenbankadministrator/-in	Database Administrator
Webaufwandler/-in	Web Administrator
Anwendungssystemadministrator/-in	Business Systems Administrator

<i>Advisor (Produkt- und Kundenbetreuer/-innen)</i>	
IT-Kundenbetreuer/-in	IT Service Advisor
IT-Trainer/-in	IT Trainer
IT-Produktkoordinator/-in	IT Product Coordinator
IT-Vertriebsbeauftragte/-r	IT Sales Advisor

**GLIEDERUNG DER PRÜFUNG**

Die Prüfungen bei den operativen Professionals wurden prozessorientiert gestaltet, d. h., Gegenstand der Prüfung sind Arbeits- und Geschäftsprozesse, die ganzheitlich geprüft werden – ohne künstliche Trennungen nach Fächern oder Basisqualifikationen. Durch diese Entscheidung wird eine betriebsbezogene, an „APO“ orientierte Qualifizierung ermöglicht.

Es wurde folgende Prüfungsteile festgelegt:

1. Durchführen von betrieblichen Prozessen oder Teilprozessen, Erstellen einer Dokumentation, Präsentation und Fachgespräch; ein Teilprozess kann die Erstellung einer Lösungskonzeption sein.

2. profilbezogene schriftliche Prüfung mit drei Situationsaufgaben, die sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren;
3. Nachweis der Mitarbeiterführungskompetenz durch eine kombinierte schriftliche und mündliche Prüfung mit einer IT-spezifischen Aufgabenstellung. Durch diesen Prüfungsteil wird auch die Ausbildereignung nachgewiesen. Dieser Prüfungsteil ist für alle vier operativen Professionals gleich.

**Dritte Karrierestufe: zwei strategische Professionals**

Es werden zwei strategische Professionals identifiziert und beschrieben

- Geprüfter Informatiker/Geprüfte Informatikerin
- Geprüfter Wirtschaftsinformatiker/Geprüfte Wirtschaftsinformatikerin

Auf der Ebene der beiden strategischen Professionals steht das Profil Geprüfte(r) Informatiker/-in für eine technisch geprägte dispositive Qualifikation, das Profil Geprüfte(r) Wirtschaftsinformatiker/-in für eine kaufmännisch dispositive Qualifikation. Beide Qualifikationen stehen für die Formulierung der Geschäftspolitik eines Unternehmens oder eines Unternehmensbereiches bei der Ressourcenplanung (Budget und Personal), Produktlinienplanung und Investitionsplanung.

**INHALTE DER PRÜFUNG**

Der Nachweis erfolgt hier ebenfalls durch eine öffentlich-rechtliche Prüfung aufgrund einer Rechtsverordnung des Bundes. Für die strategischen Professionals wurde folgendes Prüfungsmodell realisiert:

1. Bearbeiten eines business case mit einer für einen Betrieb strategischen Fragestellung, Präsentation und Fachgespräch;
2. profilbezogene schriftliche Prüfung mit einer Situationsaufgabe, die sich an Geschäftsprozessen in internationalen Zusammenhängen orientiert;
3. Nachweis der Kompetenzen in strategische Personalplanung, Personalführung und Personalentwicklung durch ein situationsbezogenes Gespräch.

Hinsichtlich des Nachweises einer umfassenden Sprachkompetenz in Englisch wurde bei den strategischen Professionals ein anderer Weg beschritten. Sie ist bereits bei der Zulassung zur Prüfung durch ein Zeugnis oder durch den Nachweis eines Auslandsaufenthaltes nachzuweisen.

### Übersicht 3 Weiterbildungsprofile im IT-Weiterbildungssystem

<b>Strategische Professionals</b>	
Geprüfter Informatiker/ Geprüfte Informatikerin	Sie positionieren die IT-Geschäftsfelder eines Unternehmens strategisch dauerhaft am Markt und entwickeln sie entsprechend weiter; schließen strategische Allianzen und Partnerschaften; treffen in den Handlungsfeldern Technologie und Entwicklung strategische Entscheidungen; entwickeln und entscheiden strategische Personalmaßnahmen; führen Führungskräfte.
Geprüfter Wirtschaftsinformatiker/ Geprüfte Wirtschaftsinformatikerin	Sie positionieren die IT-Geschäftsfelder eines Unternehmens strategisch dauerhaft am Markt und entwickeln sie entsprechend weiter; schließen strategische Allianzen und Partnerschaften; treffen in den Handlungsfeldern Marketing, Vertrieb, Finanzwesen und Controlling sowie Beratung strategische Entscheidungen; entwickeln und entscheiden strategische Personalmaßnahmen; führen Führungskräfte.
<b>Operative Professionals</b>	
Geprüfter Entwickler/ Geprüfte Entwicklerin	Sie entwickeln technisch optimale und marktgerechte IT-Lösungen, planen steuern und kontrollieren IT-Entwicklungsprojekte, nehmen Mitarbeiterführungsaufgaben wahr.
Geprüfter IT-Projektleiter/ Geprüfte IT-Projektleiterin	Sie leiten selbstständig und eigenverantwortlich einmalige Vorhaben, die gekennzeichnet sind durch spezifische Ziele, zeitliche, finanzielle und personelle Begrenzungen sowie eine projektspezifische Organisation, in der Projekt- und Liniенorganisation; nehmen Mitarbeiterführungsaufgaben wahr.
Geprüfter IT-Berater/ Geprüfte IT-Beraterin	Sie beraten Unternehmen bei der Analyse, Zieldefinition, Konzeptentwicklung und -umsetzung von IT-Lösungen, um die Entwicklungspotenziale sowie die Wettbewerbsfähigkeit dieser Unternehmen zu stärken und den Unternehmen neue oder erweiterte Geschäftschancen zu ermöglichen; nehmen Mitarbeiterführungsaufgaben wahr.
Geprüfter IT-Ökonom/ Geprüfte IT-Ökonomin	Sie stellen technisch optimale und marktgerechte IT-Lösungen bereit, leiten Vermarktung und Einkauf von IT-Produkten und IT-Dienstleistungen und bereiten unter kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten strategische Unternehmensentscheidungen vor, nehmen Mitarbeiterführungsaufgaben wahr.
<b>IT-Spezialisten Softwareentwickler/-innen</b>	
IT-Systemanalytiker/-in	Sie modellieren Geschäftsprozesse, analysieren die daraus resultierenden Anforderungen an IT-Systeme und bilden diese in Form von Anforderungsmodellen ab.
IT-Systemplaner/-in	Sie planen IT-Systeme und beschreiben sie durch ein formalisiertes System-Design.
Softwareentwickler/-in	Sie konzipieren und implementieren einzelne Software-Bausteine (Komponenten und Module).
Datenbankentwickler/-in	Sie konzipieren und implementieren Datenbanken.
Nutzerschnittstellenentwickler/-in	Sie konzipieren und implementieren Schnittstellen für die Interaktion zwischen IT-Systemen und deren menschlichen Benutzern.
Multimediaentwickler/-in	Sie konzipieren und implementieren interaktive Multimedia-Anwendungen für die Online- und Offline-Nutzung.
<b>Entwicklungsbetreuer/-innen</b>	
IT-Projektkoordinator/-in	Sie leiten IT-spezifische Projekte oder Teilprojekte mit vorgegebenen Zielsetzungen und Ressourcenrahmen.
IT-Konfigurationskoordinator/-in	Sie organisieren das Konfigurations- und Changemanagement, indem sie Software-Entwicklungsprozesse und -ergebnisse strukturieren, verwalten und dokumentieren.
IT-Qualitätssicherungskoordinator/-in	Sie beraten bei der Erstellung von Qualitätsmanagementkonzepten und entsprechender Handbücher, setzen Qualitätsvorgaben für die Entwicklung, Installation und Nutzung komplexer IT-Systeme und Produkte um und kontrollieren die Einhaltung der Qualitätsvorgaben.
IT-Testkoordinator/-in	Sie konzipieren die den Software-Entwicklungsprozess begleitenden Tests auf den Stufen Unit-, Integrations-, Funktions-, System- und Akzeptanztest und führen diese Tests durch. Sie stellen Testumgebungen bereit und sind für die Tests auf allen Teststufen verantwortlich.
Dokumentationsentwickler/-in	Sie erstellen und pflegen Dokumente von IT-Projekten und von IT-Produkten im Lebenszyklus.
<b>Lösungsentwickler/-innen</b>	
Anwendungssystemberater/-in	Sie analysieren Geschäftsprozesse und konzipieren den Geschäftsprozessen angemessene Unternehmensanwendungen und begleiten deren Einführung.
E-Marketingentwickler/-in	Sie wirken bei der Konzeption eines die externe Unternehmenskommunikation betreffenden Aktionsplans für den Online-Bereich mit, setzen diesen um und passen ihn an die jeweiligen aktuellen Gegebenheiten an.
E-Logistikentwickler/-in	Sie konzipieren Vorschläge zur informationstechnischen Unterstützung bei der Lösung logistischer Aufgabenstellungen, setzen diese in IT-Systeme um und entwickeln sie weiter.
Wissensmanagement-systementwickler/-in	Sie konzipieren Vorschläge zur informationstechnischen Unterstützung des effizienten Umgangs mit Wissen in Unternehmen und Organisationen, begleiten die Umsetzung dieser Vorschläge und entwickeln vorhandene Systeme weiter.
IT-Sicherheitskoordinator/-in	Sie konzipieren angemessene IT-Sicherheitslösungen entsprechend geltender technischer Standards, Gesetze und Vorschriften, begleiten deren Umsetzung und passen sie laufend den aktuellen Gegebenheiten an.
Netzplaner/-in	Sie konzipieren Netze oder Teilnetze bedarfsgerecht und wirtschaftlich, begleiten ihre Installation und entwickeln sie weiter.
<b>Technician (Techniker/-innen)</b>	
Komponentenentwickler/-in	Sie entwickeln und realisieren Hardwarekomponenten und Geräte, einschließlich der hardwarenahen Software.
Industriesystemtechniker/-in	Sie konzipieren, implementieren und warten industrielle Automatisierungs- und Prozesseitsysteme.
Sicherheitstechniker/-in	Sie beurteilen sicherheitsrelevante Anlagen bei Kunden, erstellen Konzepte und Lösungen unter Berücksichtigung bestehender Regelungen und Vorschriften, begleiten ihre Umsetzung und bringen sicherheitstechnische Anlagen mit IT-Systemen in Einklang.
<b>Administrator (Lösungsbetreuer/-innen)</b>	
Netzwerkadministrator/-in	Sie konfigurieren, betreiben, überwachen und pflegen Datennetze für Computer sowie integrierte Telekommunikationsnetze für Telefonie, Videokonferenzen oder Funknetze.
IT-Systemadministrator/-in	Sie konfigurieren, betreiben, überwachen und pflegen vernetzte Systeme sowie System- und Anwendungssoftware.
Datenbankadministrator/-in	Sie installieren, konfigurieren, betreiben, überwachen und pflegen Datenbanken.
Webadministrator/-in	Sie konfigurieren, überwachen, betreiben und pflegen die für den Betrieb von Websites und Webservern notwendige Infrastruktur. Sie koordinieren und strukturieren die Entwicklung von Websites.
Anwendungssystemadministrator/-in	Sie konfigurieren und betreiben Unternehmensanwendungen. Sie wirken mit bei der Analyse von Geschäftsprozessen und modifizieren Lösungen.
<b>Advisor (Produkt- und Kundenbetreuer/-innen)</b>	
IT-Kundenbetreuer/-in	Sie analysieren komplexe Probleme und Anfragen von Kunden zu IT-Produkten, erarbeiten Problemlösungen und implementieren diese mit dem Ziel einer zuverlässigen Produkt- und Servicequalität im Hardware-, Software- und Netzwerk-Bereich.
IT-Trainer/-in	Sie planen Aus- und Weiterbildungsprogramme und Lernarrangement im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie, bereiten diese vor, führen sie durch und evaluieren sie.
IT-Produktkoordinator/-in	Sie entwickeln und optimieren marktgerechte Hardware- und Software-Produkte sowie Dienstleistungen. Sie begleiten Produkte über ihren gesamten Lebenszyklus.
IT-Vertriebsbeauftragte/-in	Sie beraten Kunden bei der Auswahl von Services, Hard- und Software und entwickeln gemeinsam mit dem Kunden (individuelle) Lösungen.

## Etablierung des IT-Weiterbildungssystems

Die Vorgaben für ein transparentes, in sich schlüssiges IT-Weiterbildungssystem sind geschaffen. Die Akteure wie Bund und Länder, Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, Kammern und Bildungsträger sind nun bei der Umsetzung gefordert:

- Alle Beteiligten müssen jeweils aus ihrer spezifischen Sicht die Öffentlichkeit, Betriebe, Bildungsdienstleister und potenzielle Weiterbildungsteilnehmer informieren und diese für das neue IT-Weiterbildungssystem gewinnen (*Marketing*).
- Die Kammern müssen die Durchführung der *Prüfungen* realisieren, d. h., es werden Handreichungen für die Prüfer und Prüfungsaufgaben entwickelt sowie Prüfer qualifiziert. Bereits im Herbst soll die Prüfungen in zehn Kammern angeboten werden.
- Das Sektorkomitee für IT-Personalqualifizierung muss die Grundlagen für das *Zertifizierungsverfahrens* sowie *für die Akkreditierung von Zertifizierungsstellen* schaffen.
- Betriebe, Weiterbildungsträger und die Bundesanstalt für Arbeit müssen jeweils ihre *Qualifizierungsstrategien* für die unterschiedlichen Zielgruppen entwickeln.

## Akzeptanz des IT-Weiterbildungssystems durch Betriebe und Fachkräfte hängt entscheidend von der Qualität der Umsetzung ab

### Verknüpfung von hochschulischer Bildung und beruflicher Fortbildung

Die Sozialparteien hatten in ihren „Markierungspunkten“ vorgeschlagen, IT-Weiterbildungsmaßnahmen mit Informatik-Studiengängen zu verzähnen. Als Instrument der Anrechnung von in der Weiterbildung erbrachten Lern- und Prüfungsleistungen in Studiengängen sollten Credit points nach dem European Credit Transfer System (ECTS) dienen.

Das BMBF will gemeinsam mit den Sozialpartnern und den Bundesländern eine Verzahnung durch Bildungspartnerschaften mit Hochschulen fördern und durch ein IT-Weiterbildungsbewertungs-Punktesystem eine Anrechnung von in der IT-Weiterbildung erbrachter Lern- und Prüfungsleis-

tungen in Hochschulbildungsgängen ermöglichen. Hierzu gibt es einschlägige Beschlüsse des EU-Bildungsgipfels in Bologna, des Bündnisses für Arbeit, des Forums Bildung, der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrates zur Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Kreditierung von Berufserfahrung

Mit diesem Ansatz würde der seit Jahrzehnten vertretene Anspruch zur Gleichwertigkeit bestätigt und der Übergang von beruflicher Bildung zur Hochschule operationalisiert.

### Offene Fragen

Die Akzeptanz des IT-Weiterbildungssystems durch Betriebe und fortzubildende Fachkräfte hängt entscheidend von der Qualität der Umsetzung ab. Dies bezieht sich auch auf bildungspolitisch interessante Fragen, wie:

- Wie ist das Niveau der jetzigen Abschlüsse tatsächlich? Welche Qualität haben Qualifizierung und Prüfung erreicht? Ist eine Gleichwertigkeit mit hochschulischen Abschlüssen gegeben?
- Gelingt es, das System so auszugestalten, dass die Professionals eine Alternative zum Studium werden? Werden die Abschlüsse des IT-Weiterbildungssystems ein „Muss“ für Hochschulabgänger? Oder sind diese Abschlüsse nur eine „Zwischenstation“ auf dem Weg zu einem hochschulischen Abschluss?
- Bewährt sich das Zertifizierungsverfahren? Ist dieses Zertifizierungsverfahren eine Alternative zur Kammerprüfung auch für Professionals? Oder brauchen die Spezialisten doch eine öffentlich-rechtliche Abschlussprüfung?
- Wie können vollschulische Ausbildungsgänge wie Techniker in das IT-Weiterbildungssystem eingebunden werden? Oder behaupten sich diese Bildungsgänge neben den stark arbeitsprozessorientierten Weiterbildungsformen?
- Wie gestalten sich zukünftig die Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen und den Akteuren im IT-Weiterbildungssystem? Kommt es zur „Anrechnung“ von Bildungsmodulen in dem jeweiligen anderen Bildungssystem? Oder stehen auch zukünftig die Bildungssysteme beziehungslos nebeneinander wie bisher? ■



# Weiterbildungsanbieter und Kurse in Deutschland im Überblick

## Analysen aus KURS und wbmonitor

► Zur Erhöhung der Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt und zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen analysiert das BIBB das Weiterbildungsangebot in der Datenbank KURS und entwickelt einen „Weiterbildungsmonitor“. Im Beitrag wird ausgehend von einem Überblick über Themenschwerpunkte und Entwicklungstendenzen aus KURS der Aufbau des „wbmonitor“ beschrieben, mit dem in Zukunft Weiterbildungsanbieter regelmäßig in einen Informations- und Meinungsaustausch zu ihren aktuellen Themen und Problemen eingebunden werden. Die Untersuchungen dienen dazu, den Sektor Weiterbildung von der Angebotsseite aus näher zu beleuchten.

Die berufliche Weiterbildung<sup>1</sup> ist aufgrund ihrer Marktorientierung – die von ihr angebotenen Qualifizierungen sind ein Spiegel der entsprechenden Nachfrage – und wegen ihrer hohen Flexibilität – Weiterbildungsangebote, denen keine entsprechende Nachfrage gegenübersteht, werden aufgegeben – Motor für viele Fortentwicklungen in anderen stärker reglementierten Bildungsbereichen.

Eine Analyse des Weiterbildungsangebots liefert daher für die Früherkennung von Qualifizierungserfordernissen wichtige Hinweise.<sup>2</sup> (Teil 1 des Beitrages)

Informationen über die Unternehmen und Einrichtungen, die Weiterbildung anbieten, sowie über Faktoren, die das Angebot an beruflicher Weiterbildung beeinflussen, bedürfen jedoch einer eigenen Erhebung. (Teil 2)

### Die Datenbank KURS – Strukturen, Entwicklungen und Schwerpunkte

Die Analysen zum Weiterbildungsangebot stützen sich auf die Datenbank KURS der Bundesanstalt für Arbeit.<sup>3</sup> Diese hat die Aufgabe, einen bundesweiten Überblick über Angebote der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu bieten und Transparenz auf einem schwer überschaubaren Markt herzustellen.<sup>4</sup> Die im Internet und auf CD-ROM bereitgestellten Informationen werden seit 2002 monatlich aktualisiert und kostenlos zur Verfügung gestellt. Mit Angeboten von rund 11.000 Veranstaltern, die rund 350.000 Veranstaltungen anbieten (Stand September 2001), ist KURS die weitaus größte Datenbank zur beruflichen Weiterbildung. Von Januar 1993 bis Januar 2001 verdoppelte sich die Zahl der Weiterbildungslehrgänge<sup>5</sup> in KURS auf knapp 290.000. Von Januar bis September 2001 nahm das Angebot noch einmal deutlich zu auf über 350.000 Veranstaltungen mit konkreten Angaben zum Beginn, der Dauer, dem Ort und zu den Kursinhalten.

Die angebotenen Themen gliedert KURS in 74 Hauptgruppen, die Mehrzahl der Veranstaltungen ist jedoch auf wenige Gruppen konzentriert. Auf fünf Hauptgruppen entfallen bereits mehr als die Hälfte, auf 13 drei Viertel und auf



**GISELA FELLER**

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



**HANS-JOACHIM SCHADE**

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

25 Hauptgruppen 90 % aller Weiterbildungsveranstaltungen. Zahlenmäßig dominiert eindeutig die Informationstechnik. Knapp 115.000 bzw. fast jede dritte Weiterbildungsveranstaltung in der KURS-Ausgabe September 2001 vermittelt Qualifikationen für IT-Fachkräfte (21%) oder IT-Anwender (11%; Übersicht 1).<sup>6</sup> Gegenüber 1993 ist deren Anteil an allen Kursen um 11 Prozentpunkte gestiegen. Die hohe Zahl der Kurse und der immer noch steigende Anteil zeigen, dass IT-spezifische Themen das Angebot zur beruflichen Weiterbildung bis auf weiteres prägen werden. Sie sind zugleich ein Beleg für die schnelle Bereitstellung neuer Inhalte.

Welche Themengruppen, gemessen am jeweiligen Anteil an allen Kursen, seit 1993 an Bedeutung gewonnen bzw. verloren haben, zeigt sich am Vergleich der Rangplätze (Übersicht 1). Um mindestens vier Rangplätze stieg das Angebot von 1993 bis 2001 in den Themengruppen „Marketing ...“, „Management ...“, „Sozialarbeit, -pädagogik“, „Druck/DTP“, „Psychologie/-therapie“ und „Arbeitssicherheit/-schutz ...“. Um zehn Plätze zurück fiel „Bauwesen, Architektur ...“, um 21 Plätze „Arbeitsstudien.../Refa Aus- und Weiterbildung“. Bemerkenswert ist der konstant hohe Anteil für Veranstaltungen, die speziell auf die Förderung überfachlicher Qualifikationen ausgerichtet sind (Mitarbeiterführung, Arbeits-/Kommunikations-/Berichtstechniken). Diese nehmen hinsichtlich der Zahl der Angebote im September 2001 den fünften Rang ein.

Welche konkreten Themen im Zeitraum von 1993 bis 2001 am häufigsten nachgefragt wurden, zeigt Übersicht 2. Es dominieren Kurse zu Office-Programmen von Microsoft, mit Word an der Spitze, und zu Betriebssystemen, angeführt von Windows-NT. Aufmerksamkeit verdient auch die hohe Zahl an Weiterbildungsangeboten für das Internet. Fasst man die allgemeinen Angebote mit denen zur Internetprogrammierung zusammen, stehen diese an dritter Stelle, und dies, obwohl entsprechende Angebote lediglich erst in 18 bzw. 19 der 24 vorliegenden KURS-Ausgaben enthalten sind. Ebenfalls stark vertreten sind Schweißkurse (hier müssen Prüfungen in regelmäßigen Abständen erneut abgelegt werden) und Fremdsprachen. Die Konstanz, gemessen an der Zahl der KURS-Ausgaben, in denen diese Themen vertreten sind, und die hohe Zahl der Veranstaltungen weisen diese Themen als „Dauerbrenner“ aus.

Von besonderem Interesse für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen ist, welche Themen neu am Weiterbildungsmarkt angeboten werden. Über entsprechende Ergebnisse wird zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher berichtet werden. Beispielhaft seien hier nur einige Themen der KURS-Ausgabe 9/2001 genannt: „Rechtsfragen im Druckgewerbe“ (4 Veranstaltungen), „Mitarbeiterführung, Teamarbeit/-führung; Haus- und Versorgungstechnik“ (1), „Automobilverkäufer“ (7), „Windows 2000“ (6371), „Windows XP“ (272), „Ikebana“ (8), „Raumfahrttechnik“ (3). Wie die relativ hohe Zahl an Veranstaltungen für Windows 2000 und -XP zeigt, werden neue – hier mit der Einführung

Thematische Angebotsschwerpunkte in KURS – Teil C	1/1993	1/1995	1/1997	1/1999	1/2001	9/2001	1/1993	9/2001
<b>Alle Weiterbildungsveranstaltungen (ohne Meister, Techniker, Fachwirte etc.)</b>	145.090	196.255	236.808	274.831	287.218	353.792	Rang*	Rang*
Datenverarbeitung, Informatik (ohne Anwendung, Herst. Rep.)	14 %	13 %	11 %	19 %	20 %	21 %	1	1
EDV-Anwendungen (ohne CAD, CNC, CIM, DTP, Textverarb.)	7 %	7 %	8 %	10 %	10 %	11 %	3	2
Schweißtechnik, sonst. Metallverbundungs-, Trenntechniken	6 %	6 %	6 %	7 %	9 %	7 %	5	3
Publizistik, Journalistik, Buchhandel, Verlags-, Bibliothekswesen	8 %	8 %	10 %	10 %	8 %	7 %	2	4
Mitarbeiterführung, Arbeits-, Kommunikations- u. Berichtstechniken	6 %	7 %	8 %	6 %	6 %	6 %	4	5
Gesundheitswesen, Medizin, Nuklearmedizin, Pharmazie	5 %	5 %	5 %	4 %	4 %	5 %	6	6
Büro, interne Verwaltung	5 %	5 %	5 %	5 %	4 %	4 %	7	7
Recht	3 %	3 %	3 %	3 %	4 %	4 %	9	8
Finanz-, Rechnungs-, Kostenwesen, Kalkulation, Buchführung	3 %	3 %	3 %	2 %	2 %	2 %	8	9
Marketing, Vertrieb, Verkauf	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	14	10
Management, Führungskräfte aller Ebenen, Betriebsvertretung	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	18	11
Forschung, Entwicklung, Versuch, Projektierung, Konstr., CAE	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	13	12
Sozialarbeit, Sozialpädagogik	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	19	13

\* Rang: Gemessen an der Zahl der Veranstaltungen in der jeweiligen KURS-Ausgabe/Quelle: KURS-Datenbank der Bundesanstalt für Arbeit

einer neuen Software verbundene – Qualifizierungsbedarfe zügig in entsprechende Weiterbildungsangebote umgesetzt.

## Übersicht 2 Die in KURS am häufigsten vorkommenden Themen

Kursbezeichnung	Zahl der Veranstaltungen (in 24 KURS-Ausgaben von 1993–2001)	Anzahl KURS-Ausgaben <sup>1</sup>
Textverarbeitung mit MS-WORD	149.235	23
Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL	131.149	22
Betriebssystem MS-WINDOWS NT	95.062	18
Lichtbogenhandschweißen	80.584	24
Datenbank MS-ACCESS	73.113	23
Internet	61.018	18
Englisch	57.015	19
Gasschweißen	56.585	24
Workgroup Computing mit Lotus Notes	54.181	22
Metallschutzgasschweißen (MAG-St)	48.886	24
Internetprogrammierung	47.763	19
EDV-Grundlagen	47.759	23

1) Angabe, in wie vielen der untersuchten 24 KURS-Ausgaben das Kursthema vorkommt  
Quelle: KURS-Datenbank der Bundesanstalt für Arbeit, Teil C

## wbmonitor: ein Sprachrohr für Weiterbildungsanbieter

Der Weiterbildungsmonitor „wbmonitor“ soll in Analogie zum Referenzbetriebssystem (RBS) des BIBB, das vor allem auf die *Ausbildung* in den Betrieben ausgerichtet ist, als Weiterbildungsreferenzsystem aufgebaut werden. Ein wichtiges Ziel ist dabei die Erkennung von neuen Qualifikationen und Beschäftigungsfeldern.

### Initialerhebung liefert rund 3.000 innovative Kurse, 10.000 Trends und 7.000 Probleme

Die erste Erhebung für ein Weiterbildungsreferenzsystem im Herbst 2001<sup>7</sup> sollte den Weg zu einem dauerhaften Informationsaustausch zwischen Weiterbildungsanbieter und dem BIBB als neutralem Mittler zwischen Praxis und Politik bereiten und ebnen. Ziele dieser Phase waren, den Adressaten den möglichen Nutzen des Instruments wbmonitor zu verdeutlichen, möglichst viele Teilnehmer zu gewinnen, Strukturdaten zu erheben sowie Einschätzungen zu Trends und Fakten zu Beratungsaufwand und Kooperationsverhalten der Weiterbildungsanbieter zu erfassen. Der Umfrage wurde als „Service“ eine Kurzanalyse der Datenbank KURS beigelegt. Die Erhebung war auf einen doppelseitigen Fragebogen beschränkt.

Von rund 11.000 Weiterbildungsanbietern, die in der als Ausgangsbasis für den Aufbau des Weiterbildungsreferenzsystems gewählten Datenbank KURS im Mai 2001 enthalten waren, kamen 3.820 (~ 35 %) auswertbare Fragebogen zurück. Dauerhaft am wbmonitor wollen rund 3.000 Befragte (28 % der Grundgesamtheit) teilnehmen.

Das Weiterbildungsangebot wird in KURS nach Weiterbildungslehrgängen und nach geordneter (Aufstiegs-)Fortbildung in den drei Bereichen Meister, Techniker (und Sonderfachkräfte) sowie Fachkaufleute/Fach- und Betriebswirte erfasst. Die geordneten und damit weit gehend standardisierten Bereiche machen zusammen nur rund ein Zehntel des Gesamtangebots aus; im wbmonitor liegt, bedingt durch überproportional hohen Rücklauf, die Repräsentanz speziell der Meisterkurse etwas über dem Durchschnitt.

Bei der regionalen Verteilung zeigt sich, dass die neuen Länder (ohne Berlin) im wbmonitor überproportional vertreten sind. Insgesamt gesehen sind jedoch alle Regionen gut vertreten; kein Anteilswert weicht um mehr als rund zwei Prozentpunkte gegenüber der Grundgesamtheit ab. Deutlich schwächer ist die Resonanz der ausländischen Anbieter. Zusammengefasst beträgt der Anteil der Anbieter aus den neuen Ländern, die sich am wbmonitor beteiligen wollen, 19,4 %, der aus den alten 79,2 % und der Anbieter aus dem Ausland 1,4 %.

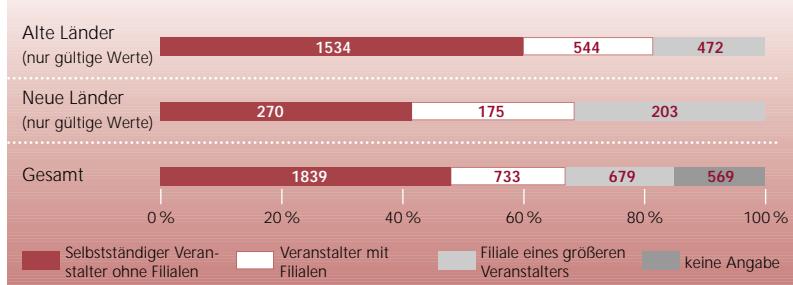
## Aktive wbmonitor-Teilnehmer

Die rund 3.800 Weiterbildungsanbieter aus der Initialerhebung repräsentieren rund 290.000 Beschäftigte, davon 82.000 hauptberuflich pädagogisch (aber nicht notwendig in der Weiterbildung) Tätige und 205.000 neben- oder freiberuflich für Weiterbildung Tätige. Im Durchschnitt entfallen auf jeden Anbieter 23 hauptberuflich pädagogisch Tätige, aber bei der Hälfte der Anbieter sind es nicht mehr als sechs. Die Anzahl neben- oder freiberuflich Tätiger beträgt im Durchschnitt 59, aber bei der Hälfte der Anbieter nicht mehr als zehn.

Vom Typ her sind im Durchschnitt etwa die Hälfte der Anbieter Einzelunternehmen, jeweils knapp ein Fünftel Veranstalter mit Filialen oder Niederlassungen eines größeren Veranstalters. (Übersicht 3)

Für eine Abschätzung der Einnahmenverteilung sollte die überwiegende Finanzierungsquelle angegeben werden, getrennt für die Einrichtung und das Weiterbildungsangebot, und nur grob unterteilt nach Einnahmen von Betrieben, von Privatpersonen oder von öffentlichen Mitteln bzw. Sozialversicherungsleistungen (Übersicht 4). Als weitere Quellen wurden von einigen Befragten Spenden, Stiftungen oder Vereine genannt.<sup>8</sup>

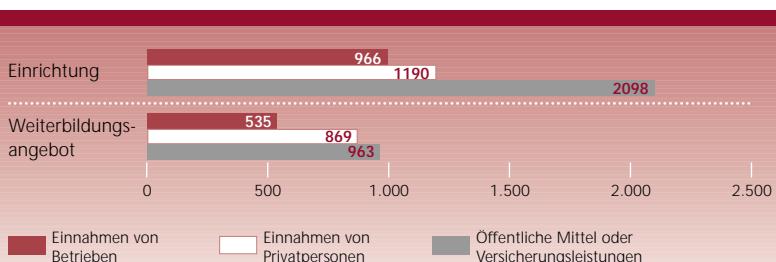
Für die Angaben zum Volumen der von ihnen in einem Jahr durchgeföhrten beruflichen Weiterbildungsaktivitäten



Übersicht 3 Typ der Weiterbildungseinrichtung

konnten die Befragten (auch) auf Schätzungen zurückgreifen. Danach offerieren die Anbieter zwischen einer und 6.000 Veranstaltungen, durchschnittlich 86; auf bis zu 24 beschränkt sich die Hälfte der Anbieter. Insgesamt gab es 270.000 Veranstaltungen, knapp 60 Millionen Unterrichtsstunden, wurden rund 5,4 Millionen Teilnehmer gezählt.

Übersicht 4 Finanzierungsquellen



Übersicht 5 Umfang an bilateralen Kooperationsaktivitäten (Mehrfachnennungen)

„Kooperieren Sie mit externen Einrichtungen/Institutionen zum/zur ...“	Ja-Antworten von insgesamt 3646 in %*	„Nein, aber Kooperation wäre wünschenswert“ antworteten von insgesamt 1529 in %*
Informationsaustausch	89	12
Abstimmung über Inhalte von Maßnahmen	68	16
Abstimmung über Prüfungen, Zertifizierungen	65	18
Kunden-/Teilnehmergewinnung	63	29
Feststellung des Qualifikationsbedarfs	55	36
Gewinnung von (Honorar-)Lehrkräften	55	24
Finanzierung von Maßnahmen	54	29
Abstimmung über Zielgruppen	49	26
Abstimmung über die Dauer von Maßnahmen	49	17
Gewinnung von Plätzen für Betriebspрактиka	47	21
einzelfallbezogenen Finanzierung von Maßnahmen	45	25
Vermittlung von Maßnahmeteilnehmern in Arbeit	43	23

\* Die Gesamtzahl ergibt sich aus allen, die (mindestens) eine der Alternativen angekreuzt haben.

Dabei haben Anbieter mit einem Volumen von bis zu 500 Unterrichtsstunden und solche mit 10.000 Stunden und mehr gleich große Anteile von jeweils 18 % aller wbmonitor-Teilnehmer. In die tausende gehende Kunden haben Anbieter jedoch selten: 26 % geben unter 100 Teilnehmer an, insgesamt 63 % haben unter 500, insgesamt 76 % unter 1.000 bzw. 87 % nicht mehr als 2.000 Kunden. 8,3 % haben zwischen 2.000 und 5.000 und noch einmal 4,6 % 5.000 oder mehr Kunden (gültige Prozente; 27 % machten keine Angaben).

### Beraten – vernetzen – erneuern: erste Ergebnisse

Um Entwicklungen und Interessen der Weiterbildungsanbieter erfassen zu können, wurden die Befragten gebeten, einen von ihnen durchgeführten und nach ihrer Ansicht innovativen Kurs mit seinem Titel anzugeben. Weiterhin

konnten sie jeweils bis zu vier Trends in der beruflichen Weiterbildung und bis zu vier Probleme, die ihre Einrichtung voraussichtlich demnächst am stärksten beeinflussen werden, benennen. Das Spektrum, das die gesammelten offenen Antworten repräsentieren, soll in der nächsten Auswertungsphase mithilfe eines Kategoriensystems näherungsweise analysiert werden.

Die bis jetzt vorliegenden Ergebnisse beruhen auf Auswertungen der vorgegebenen Antworten. Danach sind die angegebenen Kurse innovativ, weil sie (Mehrfachnennungen)

- neue inhaltliche Qualifikationen vermitteln (82 %)
- neue Lehr- oder Lernmethoden beinhalten (52 %)
- neue Zielgruppen ansprechen (47 %)
- Qualifikationen aus unterschiedlichen Bereichen zu einem neuen Profil kombinieren (45 %)
- neuartig organisiert sind (33 %) oder
- neue Erfolgskontrollen enthalten (28 %).

Der Einschätzung, dass Weiterbildung in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen wird, stimmen über 90 % der Befragten auf einer fünfstufigen Skala völlig (58 %) oder weit gehend (34 %) zu (Mittelwert MW = 1,5). Die geringste Zustimmung gab es zur Frage, ob die Zahl der Weiterbildungsanbieter abnehmen werde (völlige Zustimmung 5 %, weitgehende 15 %, MW 3,3). Die übrigen Einschätzungen ergaben folgende Rangfolge: „Passgenaue Weiterbildung für den Arbeitsplatz wird zunehmen“ (MW 1,9), „Weiterbildung wird immer mehr modularisiert“ (MW 2,1), „Innerhalb der Kurse werden soziale Kompetenzen stärker berücksichtigt“, „Die Bedeutung des E-Learnings wird zunehmen“ und „Die Standardisierung von Qualifikationsprofilen wird bedeutsamer“ (MW jeweils 2,4), „Weiterbildung wird immer mehr individuell finanziert“ (MW 2,5). Eine Zunahme des Beratungsaufwands sowohl für Einzelpersonen (69 %) als auch für Betriebe (64 %) in den nächsten zwei Jahren wird durchweg von einer großen Mehrheit angenommen. Besonders in den neuen Ländern wird eine Steigerung des Beratungsaufwands erwartet (75 % für Personen, 76 % für Betriebe; alte Länder 67 % bzw. 62 %), bei ausländischen Anbietern eher für Personen (72 %) als für Betriebe (59 %).

Auch hinsichtlich Kooperationen mit externen Einrichtungen/Institutionen verhalten sich Weiterbildungsanbieter aus den neuen Ländern deutlich und durchweg aktiver.<sup>9</sup> Häufigstes Kooperationsmotiv ist der Informationsaustausch; die größte (Anteils-)Differenz zwischen alten und neuen Ländern gibt es bei der Vermittlung von Teilnehmern in Arbeit (Übersicht 5).

In einen regionalen Kooperationsverbund sehen sich 37 % Weiterbildungsanbieter eingebunden, rund 59 % nicht (4,6 % ohne Angabe), wobei in den alten Ländern der Anteil der Kooperierenden unwe sentlich niedriger liegt als in den neuen, deutlich niedriger jedoch bei ausländischen Anbietern.

## Ausblick

Die erfreulich hohe Beteiligungsquote zeigt die Bereitschaft der Weiterbildungsanbieter, an dem geplanten kontinuierlichen Austausch zu wechselnden Themen über den wbmonitor mitzuwirken. Nun sind die nächsten konzeptuellen Entscheidungen zu treffen; insbesondere welche und wie viele Standard- bzw. wechselnde Fragen gestellt werden oder welche Fragenblöcke die Fachabteilungen des BIBB in die Erhebungen einfließen lassen können. Aber auch die von den Teilnehmern formulierten thematischen Bedarfe sollen berücksichtigt werden. Es ist vorgesehen, die Anbieter vor bzw. mit jeder neuen Befragungsrunde über die Ergebnisse der vorherigen Runde direkt zu informieren. Auch im Internet sollen die Ergebnisdarstellungen kontinuierlich erweitert werden. Denkbar wäre auch eine Ausdehnung auf weitere Angebote wie die Einrichtung eines Chatrooms.

In welchem Umfang das gestiegene Volumen von KURS auf eine bessere Ausschöpfung des vorhandenen Angebots oder auf zusätzliche Weiterbildungsangebote zurückzuführen ist, muss mangels verlässlicher Daten offen bleiben. Gegenstand der weiteren Forschungsarbeit wird zu prüfen sein, welche über KURS hinausreichenden Angebote für berufliche Weiterbildung bestehen. Problematisch bleiben dabei die Abgrenzung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, zwischen Unternehmensberatung und Weiterbildung sowie zwischen betriebsinternen und allgemein zugänglichen Angeboten.

Mit dem BIBB-Forschungsvorhaben „Aufbau eines Weiterbildungsreferenzsystems“ wird der Sektor Weiterbildung von der Anbieterseite aus durch die beiden dargestellten und die weiteren geplanten Untersuchungen beleuchtet. Zusammen mit den Teilnehmerbefragungen für das „Berichtssystem Weiterbildung“, den Unternehmensbefragungen zur betrieblichen Weiterbildung in Deutschland und Europa über das Statistische Bundesamt (CVTS) und das Institut der deutschen Wirtschaft, den Kammerstatistiken sowie den Volkshochschulerhebungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung wird so eine Lücke geschlossen und das Informationsangebot substanzial erweitert. ■

## Anmerkungen

1 Hier nicht berücksichtigt sind z. B. Herstellerschulungen, nicht auf dem Markt angebotene betriebsinterne Qualifizierungen sowie Weiterbildungsmaßnahmen im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit.

2 Die Analysen des Weiterbildungsangebots sind vernetzt mit dem vom BMBF ins Leben gerufenen Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung ([www.frequenz.net](http://www.frequenz.net)) sowie dessen Aktivitäten zur Förderung der Transparenz und der Qualität in der beruflichen Weiterbildung (vgl. dazu auch den

Themenschwerpunkt „Früherkennung von neuen Qualifikationen und Beschäftigungsfeldern“ in Heft 1/2002 dieser Zeitschrift)

3 Siehe [www.arbeitsamt.de/kurs](http://www.arbeitsamt.de/kurs). Für die Auswertung standen 24 Ausgaben von 1993 bis 2001 auf CD-ROM zur Verfügung. Diese hat das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover im Auftrag des BIBB aufbereitet und Grundauszählungen vorgenommen.

4 Nicht erfasst werden Angebote für Ausbildungsberufe im dualen

System der Berufsausbildung. Diese sind einem eigenen Auskunftsystsem (ASIS) vorbehalten.

5 Nicht einbezogen sind hier die auf einzelne Berufe ausgerichteten Aufstiegsweiterbildungen „Fachkaufleute, Fach- und Betriebswirte, Meister/-innen, Techniker/-innen und technische Sonderfachkräfte“ sowie Studiengänge an Hochschulen.

6 Zählt man auch die Kurse mit nennenswertem IT-Anteil hinzu, die anderen Hauptgruppen zugeordnet sind, so liegt der Anteil sogar noch rund 9 Prozentpunkte höher.

7 Die Feldarbeit wurde vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover geleistet.

8 Wegen Mehrfachnennungen und zahlreicher Ausfälle sollen Daten zur Finanzierung in einer Folgebefragung differenzierter erfasst werden.

9 Hier sowie bei den Angaben zur Einbindung in einen Kooperationsverbund gibt es deutliche Abweichungen zu den Vorabauswertungen einer Teilstichprobe, die in BIBBaktuell 1/2002 und im Berufsbildungsbericht 2002 referiert wurden.

## Ausgewählte Literatur zum Thema

ALT, CH. L.; SAUTER, E.; TILLMANN, H.: *Berufliche Weiterbildung in Deutschland: Strukturen und Entwicklungen*. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 1994

BMBF (Hrsg.): *Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn 2001

DIETSCHE, B.; NUSSL, E.; PEHL, K.: *Machbarkeitsstudie „Weiterbildungstrendbericht“*. Endbericht zum Projekt „Machbarkeitsstudie zur Etablierung eines regelmäßigen Weiterbildungstrendberichts“. Öffentliche Fassung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt 2001

EGNER, U.: *Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS 2). Methodik und erste Ergebnisse*. Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik 12/2001, S. 1008-1020

GRÜNEWALD, U.; MORAAL, D.: *Betriebliche Weiterbildung*. Forschung Spezial H. 3, BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2001

HEIDEMANN, W.: *Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten*. Arbeitspapier 36. Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Düsseldorf 2001

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS 2)*. Ergebnisse der schriftlichen Erhebung bei circa 3.200 Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten in Deutschland. Wiesbaden 2002

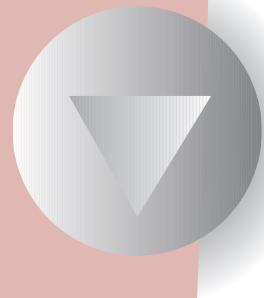
STEINDLER, L.: *Strukturen der Weiterbildung. Eine Analyse der Online-Datenbank KURSDIREKT*. Institut der deutschen Wirtschaft, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 179, Köln 1993

WEISS, R.: *Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft*. Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Köln 2000

Zum Thema im Internet:  
[www.bibb.de](http://www.bibb.de)

**BIBB**

 **wbmonitor**



# Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa? Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung

► Bezogen auf das Jahr 1999 führte die Europäische Kommission 2000/2001 die zweite Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in 25 europäischen Ländern durch (CVTS II). Insgesamt wurden ca. 90.000 Unternehmen (in Deutschland netto 3.200 Unternehmen) befragt. Die Daten bieten sowohl die Möglichkeit, die strukturelle Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland mit der Situation in anderen europäischen Staaten zu vergleichen, als auch die Veränderungen in Deutschland zwischen 1993 (dem Bezugsjahr von CVTS I) und 1999 darzustellen. Dabei soll nicht nur ein „bloßes“ Ranking erfolgen, sondern die spezifischen Bedingungen und nationalen Besonderheiten der betrieblichen Weiterbildung sollen ansatzweise Berücksichtigung finden.



**UWE GRÜNEWALD**

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualitätsstandards, Zertifizierungen, Prüfungen, Lektorat RVO“ im BiBB



**DICK MORAAL**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Bildungsmarketing“ im BiBB

## Ranking als Motor der Bildungspolitik

Nicht erst seit Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie üben Ländervergleiche auf der Basis quantitativer Indikatoren eine zwiespältige Faszination aus. Kein anderes Darstellungsinstrument vereinfacht komplexe Tatbestände jedoch derart und regt bei einem schlechten „Tabellenplatz“ zur Forderung nach politischem Handeln an. Bei der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der zweiten europäischen Erhebung (CVTS II)<sup>1</sup> zur betrieblichen Weiterbildung wird durch den Vergleich der betrieblichen Weiterbildung in 25 europäischen Ländern die deutsche Situation in den gesamteuropäischen Kontext eingordnet. Ebenfalls wird die Unterschiedlichkeit der Rahmenbedingungen und der historisch gewachsenen nationalen Strukturen berücksichtigt. Nur so ist es möglich, Defizite in ihren Ursachen zu beschreiben und national verwertbare Lösungsvorschläge zu machen.

Bereits im vergangenen Jahr haben die Autoren des vorliegenden Beitrags die Notwendigkeit eines vorsichtigen Umgangs mit europäischen Vergleichsdaten unterstrichen: „Notwendig ist es, dass bei der Interpretation aller europäischen Daten eine Einordnung bzw. zumindest ein Hinweis auf den jeweiligen nationalen Kontext erfolgt. Ein unreflektiertes ‚Ranking‘ kann zu falschen Folgerungen führen.“<sup>2</sup> Auch die Europäische Kommission hat ihre ersten Vergleichsanalysen im Bereich der beruflichen Bildung mit relativierenden Hinweisen versehen: „Die übersichtliche Darstellung der Daten bedeutet nicht, dass besagte Daten vergleichbar sind. Die zusammenfassende Beschreibung der Ausbildungssysteme und die im Anhang aufgeföhrten einschlägigen Konzepte der beruflichen Weiterbildung in den Mitgliedsstaaten zeigen klar, dass in jedem Land eine eigene Struktur und Funktionsweise im Bereich der beruflichen Bildung zugrunde liegt.“<sup>3</sup>

Die Unterschiede in der betrieblichen Weiterbildung der in die Erhebung einbezogenen europäischen Staaten werden im Folgenden anhand von vier Indikatoren beschrieben:

1. Zahl der Unternehmen, die ihren Mitarbeitern Weiterbildungsangebote machen (Angebotsindikator)
2. Zahl der Mitarbeiter bzw. der Erwerbstätigen, die in den Genuss von Angeboten der betrieblichen Weiterbildung kommen (Zugangsindikator)
3. Zahl der Kursstunden, die in den Unternehmen pro Jahr für die Weiterbildung der Mitarbeiter aufgewandt werden (Intensitätsindikator)
4. Summe der Kosten, die von den Unternehmen pro Mitarbeiter bzw. pro Beschäftigter für die betriebliche Weiterbildung aufgewandt wird (Kostenindikator).

Darüber hinaus werden Ergebnisse einiger qualitativer Fragen zur Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen sowie die betriebliche Weiterbildungspolitik dargestellt.

## Rahmenbedingungen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland

Es sind vor allem drei Besonderheiten, durch die sich die betriebliche Weiterbildung in Deutschland von der Situation in den meisten anderen EU-Mitgliedsstaaten unterscheidet:

- Das spezifische Verhältnis zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung
- Die in Deutschland besonders ausgeprägte Segregation der einzelnen Teilstufen der beruflichen Bildung
- Die rigide Abgrenzung zwischen beruflicher Weiterbildung sowie allgemeiner und politischer Weiterbildung.

Die negativen Folgen dieser Rahmenbedingungen sind beträchtlich:

- Es besteht die Gefahr einer inhaltlichen Konzentration der Weiterbildung auf kurzfristige betriebsspezifische Ziele mit negativen Folgen für die überbetriebliche Verwertbarkeit der in der Weiterbildung entwickelten Kompetenzen.
- Es besteht eine Tendenz zur Unterinvestition in die berufliche Weiterbildung, da die Vermittlungsverantwortung für betriebsübergreifende Qualifikationen auf andere Akteure abgeschoben wird.
- Durch den Alleinanspruch für Inhalte und Zuschnitt der betrieblichen Weiterbildung wird sowohl die innerbetriebliche Mitbestimmung in Qualifizierungsfragen als auch die fördernde Einflussnahme öffentlicher Instanzen eingeschränkt. Dies gilt insbesondere für die arbeitsintegrierten Formen der betrieblichen Weiterbildung, bei denen die Grenze zwischen Lernen und Arbeiten oft fließend ist.
- Da eine überbetriebliche Verwertbarkeit der Ergebnisse des betrieblichen Lernens nur begrenzt im Interesse der Unternehmen liegt und sich auch öffentliche Instanzen

zurückhalten, liegt der Anteil zertifizierter Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung sehr niedrig.

Die Probleme haben sich in den letzten Jahren eher verschärft, obwohl inzwischen konzeptionelle Ansätze vorliegen, um der beschriebenen Segregation der betrieblichen Weiterbildung entgegenzuwirken. Allerdings engen die wachsenden Bemühungen der Etablierung eines Bildungscontrollings vorhandene Spielräume ein. Außerdem wird von den Unternehmen nicht nur in der Ausbildung erwartet, Defizite der vorgelagerten Allgemeinbildung zu kompensieren. Schließlich führt die wachsende internationale Konkurrenz auch auf dem europäischen Arbeitsmarkt dazu, dass nationale Defizite deutlicher hervortreten.

## Deutschland im EU-Vergleich

### ANTEIL DER UNTERNEHMEN MIT BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNGSANGEBOTEN<sup>4</sup>

1999 machten in Deutschland 75 % der Unternehmen ihren Mitarbeitern Angebote zur betrieblichen Weiterbildung. Damit lag Deutschland an achter Stelle unter 22 erfassten Ländern (Abbildung 1).<sup>5</sup>

Verglichen mit der Situation im Jahre 1993, dem Bezugsjahr der ersten europäischen Weiterbildungserhebung, hat sich das Angebot von 85 % auf 75 % reduziert. In allen anderen Ländern, die bereits an der ersten Erhebung teilge-

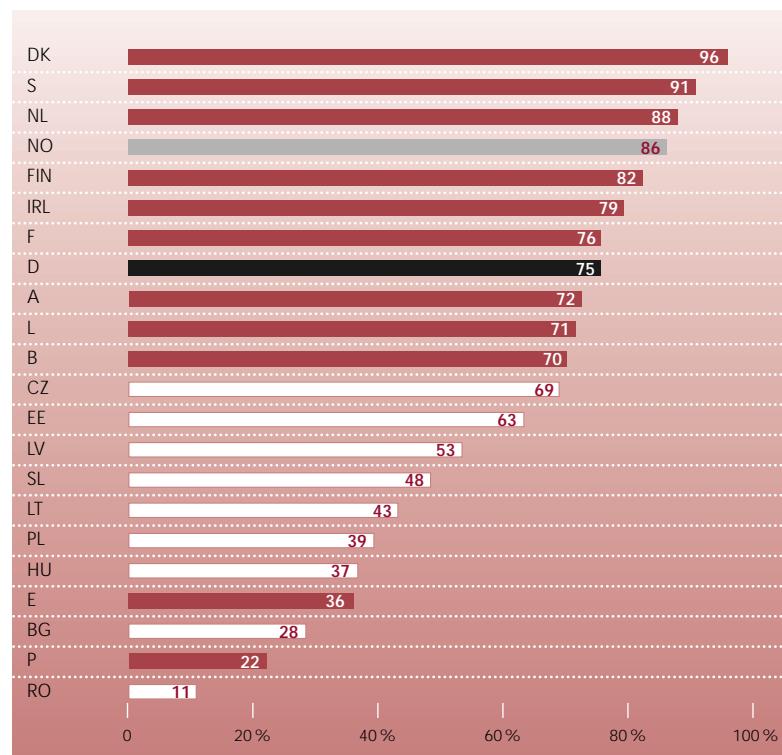


Abbildung 1 Anteil der weiterbildenden Unternehmen an allen Unternehmen (CVTS II) – Lehrveranstaltungen sowie „andere Formen“ (in Prozent)

Tabelle 1 Anteil der weiterbildenden Unternehmen (CVTS I und CVTS II) – bezogen auf alle Formen der betrieblichen Weiterbildung

	A	B	D	DK	E	F	FIN	IRL	L	NL	NO	P	S
CVTS I (1993)	46	85	87	27	62		77	60	56		13		
CVTS II (1999)	72	70	75	96	36	76	82	79	71	88	86	22	91

Tabelle 2 Anteil der weiterbildenden Unternehmen an allen Unternehmen (CVTS I und CVTS II) – Weiterbildungskurse

	A	B	D	DK	E	F	FIN	IRL	L	NL	NO	P	S
CVTS I (1993)	42	60	79	21	48		64	50	46		13		
CVTS II (1999)	71	48	67	88	28	71	75	56	50	82	81	11	83

Tabelle 3 Anteil der Unternehmen, die 1999 (CVTS II) andere Formen der betrieblichen Weiterbildung angeboten haben

	A	B	D	DK	E	F	FIN	IRL	L	NL	NO	P	S
CVTS II (1999)	27	67	72	87	27	41	72	75	65	70	75	20	78

nommen hatten, ist die Zahl der Anbieter dagegen gestiegen. Der stärkste Zuwachs ist in den Niederlanden zu beobachten, von 56% auf 88%. (Tabelle 1)

Ein differenzierteres Bild ergibt sich, wenn man das Weiterbildungsangebot der Unternehmen nach den beiden Angebotsformen „interne und externe Lehrveranstaltungen“ sowie „andere Formen“ unterteilt: Das Angebot für die eher „klassischen“ Weiterbildungsformen der Unternehmen (in-

terne und externe Lehrveranstaltungen) betrug 1999 für Deutschland 67%. Im Vergleich zwischen 1993 und 1999 ist die Zahl der Unternehmen, die Kurse und Seminare anbieten, um 7 Prozentpunkte gestiegen. Trotzdem liegt Deutschland damit nur an achter Stelle unter den Ländern, für die bisher die Daten vorliegen. Alle skandinavischen Staaten, aber auch Österreich, Frankreich und die Niederlande, verfügen über einen höheren Anteil von Unternehmen mit Angeboten von Kursen und Seminaren. 1993 lag Deutschland unter den damals zwölf EU-Mitgliedstaaten mit 60% an dritter Stelle hinter Dänemark und Irland. (Tabelle 2)

Für den Rückgang des Gesamtangebotes weiterbildender Unternehmen in Deutschland sind vor allem die „anderen Formen“ der betrieblichen Weiterbildung verantwortlich; hier liegt Deutschland 1999 mit 72% auf Platz 5 (1993: 82%). (Tabelle 3)

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse sind jedoch die erheblichen Schwierigkeiten zu berücksichtigen, die eine saubere Definition und Abgrenzung dieser Formen entgegenstehen. Außerdem hat die Neigung der in den Unternehmen für die Weiterbildung Verantwortlichen, nahezu alle, auch eher „informelle“ Lernprozesse dem betrieblichen Weiterbildungsangebot zuzuschlagen, deutlich abgenommen.

#### ANTEIL DER MITARBEITER, DIE 1999 AN WEITERBILDUNGSVERANSTALTUNGEN TEILGENOMMEN HABEN

Deutschland liegt 1999 beim Anteil der Mitarbeiter, die in Unternehmen mit Kursen und Seminaren diese Angebote nutzen, mit 36% auf dem 14. Platz unter den 22 erfassten Ländern. Betrachtet man die bisher erfassten EU-Mitgliedstaaten, so findet sich Deutschland knapp vor Österreich (35%) an vorletzter Stelle. (Abbildung 2)

Bezieht man die Teilnahmequote auf alle Unternehmen, bezieht also die *nicht* weiterbildenden Unternehmen mit ein, so rückt Deutschland mit 32% auf den 12. Platz vor, da in Spanien und Portugal die Zahl der Unternehmen, die Lehrveranstaltungen anbieten, deutlich unter den deutschen Zahlen lag. Bereits 1993 (CVTS I) lag Deutschland mit einer Teilnahmequote von 24% unter den damals zwölf EU-Mitgliedstaaten nur auf der achten Position. Trotzdem ist die Steigerung der Zugangsquote um acht Prozentpunkte innerhalb von fünf Jahren beachtlich.

#### INTENSITÄT DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

Hinsichtlich der Intensität der betrieblichen Weiterbildung lag Deutschland allerdings auch 1993 (CVTS I) mit durchschnittlich 34 Kursstunden im Vergleich mit den seinerzeit zwölf Mitgliedstaaten der Europäischen Union nur auf dem vorletzten Platz. Zwischen 1993 und 1999 ist die Zahl der Kursstunden pro Teilnehmer um sieben Stunden zurückgegangen.



Abbildung 2 Anteil der Teilnehmer an internen und externen Lehrveranstaltungen in den Unternehmen, die diese Maßnahmen anbieten (in Prozent)

## KOSTEN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

Wichtiger Indikator für die Bewertung der Investitionsbereitschaft der Unternehmen wie auch der Beschäftigten in den Bereich der betrieblichen Weiterbildung ist der finanzielle Aufwand der Beteiligten. Dabei muss zwischen den direkten Kosten (Veranstaltungsgebühren, Weiterbildungspersonalkosten, Raum- und Materialkosten) und den Personalausfallkosten für die Teilnehmer unterschieden werden, da letztere in vielen Fällen durch Freizeiteinsatz (zur Kursteilnahme oder zur Nacharbeit) von den Beschäftigten selbst getragen werden.

1999 betragen die *direkten Kosten* für Weiterbildungskurse je Teilnehmer 869 KKS.<sup>7</sup> (Abbildung 4) Damit liegt Deutschland auf Platz 5 unter 22 Ländern. Das bedeutet, dass die Höhe dieser Aufwendungen pro Kursteilnehmer nur von den Niederlanden, Dänemark, Norwegen und Irland übertroffen wird.

Bei den *Personalausfallkosten* liegen die deutschen Unternehmen mit 686 KKS unter den 22 erfassten Staaten an 9. Position. Zusätzlich zu den Niederlanden, Dänemark und Norwegen mit höheren direkten Kosten weisen auch Belgien, Spanien, Luxemburg, Frankreich und Portugal höhere Personalausfallkosten pro Kursteilnehmer und Jahr auf. Irland allerdings hat zwar höhere direkte Kosten als Deutschland, aber geringere Personalausfallkosten. (Abbildung 5)

Ein Vergleich der direkten Kosten zwischen 1993 und 1999 in Deutschland belegt eine Steigerung von 693 KKS auf 869 KKS, also um über 25%.

Neben den direkten Kosten und den Personalausfallkosten wurden auch die „Beiträge der Unternehmen an öffentliche oder andere Einrichtungen“ sowie „Einnahmen“ aus Förderprogrammen erfasst. Diese Finanzströme haben, von Ausnahmen abgesehen, nur eine geringe Bedeutung. In Frankreich betragen die Zahlungen 261 KKS pro Weiterbildungsteilnehmer und Jahr, die Einnahmen 114 KKS. Dies sind immerhin 38 % bzw. 16 % der Summe der direkten Kosten der Teilnehmer. Auch in Spanien betragen die Beiträge 35 % (197 KKS) der direkten Kosten, in Ungarn sogar 66 % (319 KKS). In Deutschland haben externe Zuschüsse (10 KKS) kaum eine Bedeutung.

## QUALITATIVE FRAGEN ZUR BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNGSPOLITIK

In der europäischen Vergleichsstatistik standen quantitative Indikatoren im Vordergrund. Sowohl bei CVTS I als auch bei der jetzigen Erhebung wurden ergänzend einige qualitative Fragen zur „betrieblichen Weiterbildungspolitik“ gestellt. Bereits in der Informationsbroschüre an die deutschen Unternehmen, die an CVTS I teilgenommen haben<sup>8</sup>, bewerteten das Statistische Bundesamt und das BIBB einen Teil dieser Variablen als Indikatoren für den Professionalisierungsgrad der betrieblichen Weiterbildung. Unter anderen sind dort aufgeführt:

Abbildung 3 Gesamtkursstunden je Teilnehmer für das Jahr 1999 (CVTS II)

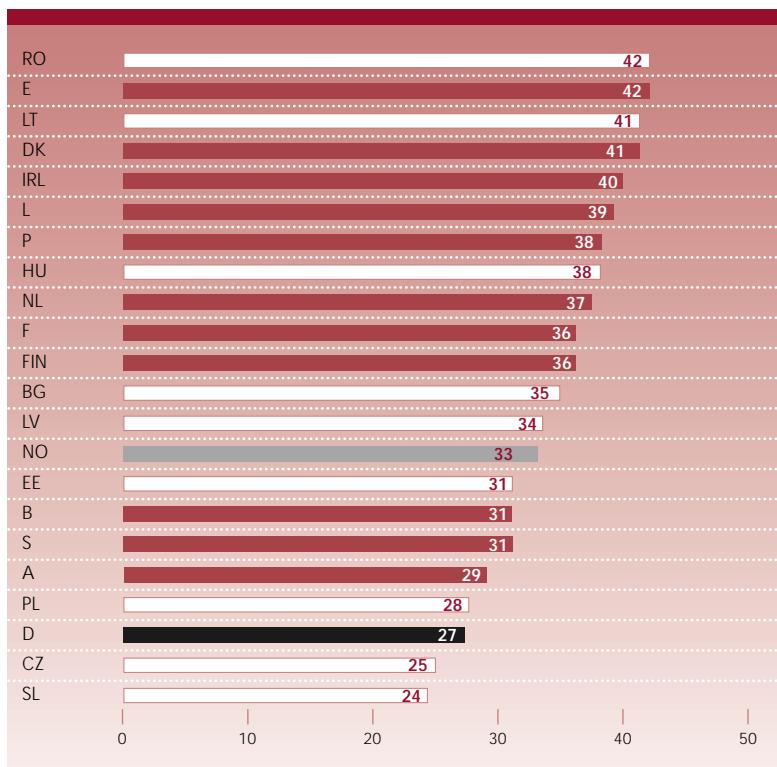
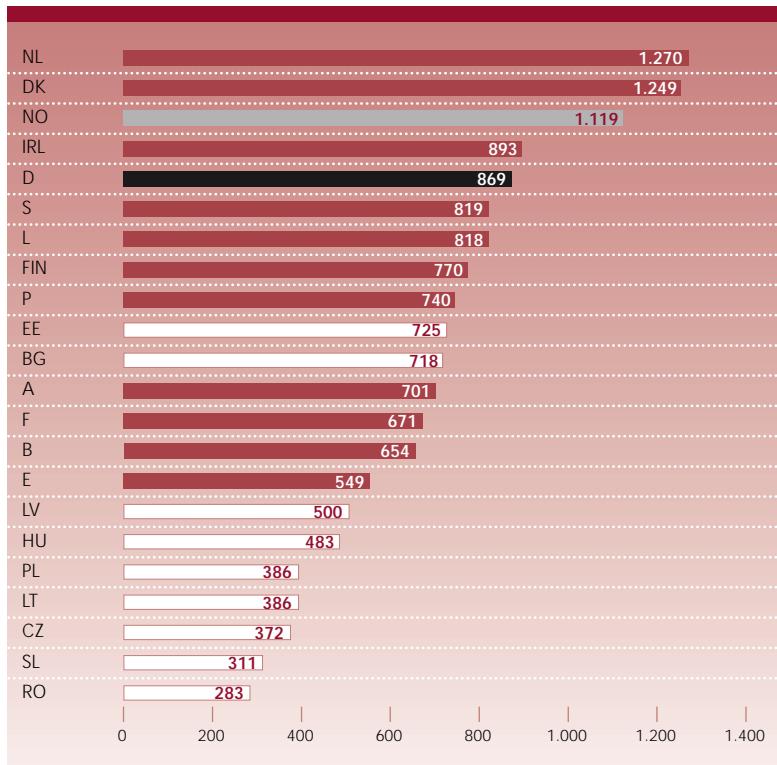


Abbildung 4 Direkte Kosten für Weiterbildungskurse je Teilnehmer (in KKS) für 1999



- Vorliegen von Plänen und Programmen
- organisatorische Eigenständigkeit der Weiterbildung als Arbeitsbereich<sup>9</sup>
- Vorhandensein eines speziellen Bildungsbudgets, das Mittel für die betriebliche Weiterbildung einschließt

Abbildung 5 Personalausfallkosten durch Weiterbildung je Teilnehmer für 1999 (in KKS)

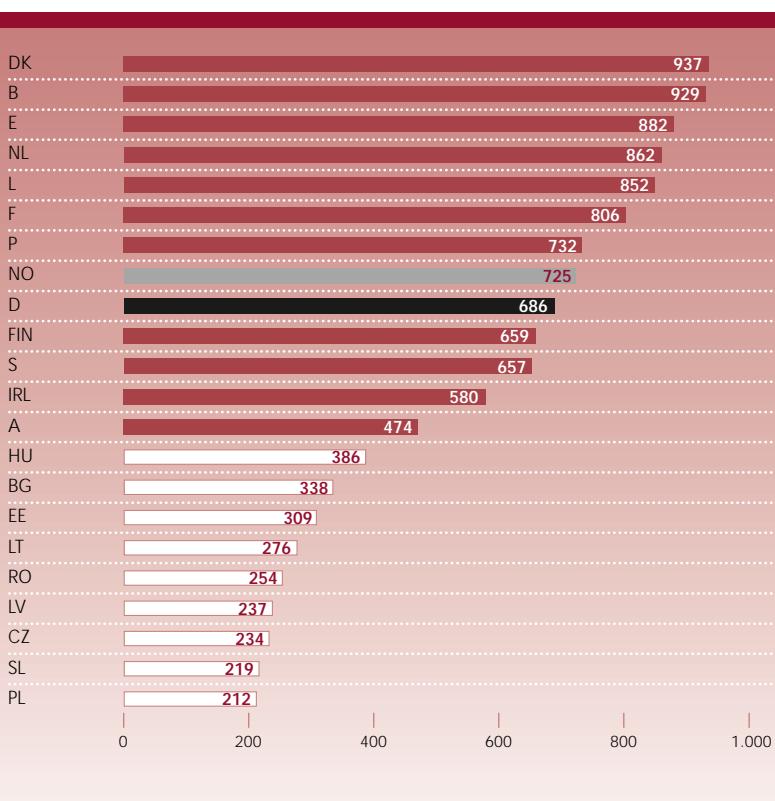


Abbildung 6 Professionalisierungsgrad der deutschen Weiterbildung im europäischen Vergleich 1999 (in Prozent)

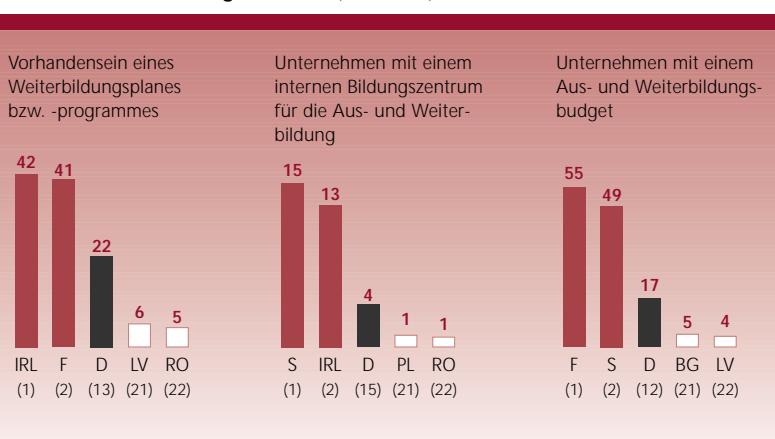


Abbildung 7 Bedarfsanalysen in Deutschland und Europa 1999 (in Prozent)



- Nutzung von personal- und/oder qualifikationsbedarfsanalysen und
- systematische überprüfung des erfolges der weiterbildungsmaßnahmen.

Die drei erstgenannten Indikatoren finden sich in den europäischen Förderinstrumentarien. Ihre Erfüllung ist eine Grundvoraussetzung für die Förderfähigkeit von Weiterbildungsmaßnahmen. Ob sie die Qualität der Angebote messen, ist eher zweifelhaft. Mit der Erfüllung dieser Kriterien liegt Deutschland eher im Mittelfeld:

- 22 % der deutschen Unternehmen erstellen einen Weiterbildungsplan bzw. ein Weiterbildungsprogramm,
- 17 % der Unternehmen haben ein spezielles Budget für die berufliche Weiterbildung der Beschäftigten,
- 4 % der Unternehmen verfügen über ein internes Bildungszentrum, das auch für die Weiterbildung genutzt wird. (Abbildung 6)

Vergleicht man diese Werte zwischen 1993 und 1999, so ergibt sich sowohl bei den Unternehmen mit einem Weiterbildungsplan als auch bei den Unternehmen mit einem Weiterbildungsbudget eine Verdoppelung. Im Quervergleich mit den anderen europäischen Ländern wird jedoch deutlich, dass die deutschen Unternehmen mit dem jetzt erreichten „Professionalisierungsgrad“ nur eine Position im unteren Drittel Europas einnehmen.

Ein wichtiger Indikator für die Qualität der betrieblichen Weiterbildung ist die Durchführung von Qualifikations- oder Bildungsbedarfsanalysen für die einzelnen Mitarbeiter/-innen sowie die systematische Erfassung des Erfolges von Weiterbildungsmaßnahmen. Bei beiden Aspekten hat es zwischen 1993 und 1999 überraschenderweise einen Rückgang gegeben. Führten 1993 noch 33 % der Unternehmen Qualifikationsbedarfsanalysen und 46 % Bildungsbedarfsanalysen für einzelne Mitarbeiter durch, so waren dies 1999 nur noch 24 % bzw. 42 %. Angesichts der fortschreitenden Tendenzen in Richtung auf ein Bildungscontrolling sowie eines betrieblichen Qualitätsmanagements auch im Bereich der Weiterbildung konnte dies nicht erwartet werden. Abbildung 7 zeigt, dass auch im europäischen Kontext die deutschen Werte eher Mittelmaß sind.

Eine Frage nach der systematischen Erfolgsmessung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen wurde in CTVS I noch nicht gestellt. 1999 gaben 44 % der deutschen Unternehmen, die interne oder externe Lehrveranstaltungen angeboten haben, an, deren Erfolg systematisch zu überprüfen. Damit liegen die deutschen Unternehmen unter den 22 befragten Ländern an 9. Stelle, also im Mittelfeld.

## Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa – ein vorläufiges Fazit

Anders als beim „dualen System“ der Berufsausbildung, bei dessen kontinuierlicher Weiterentwicklung deutsche Berufsbildungspolitiker berechtigterweise davon ausgehen können, dass es im Rahmen des europäischen Qualifizierungswettbewerbs eine konkurrenzfähige Variante der Erstqualifizierung darstellt, muss das Urteil über die Situation der betrieblichen Weiterbildung differenzierter ausfallen. Anders als in den meisten EU-Mitgliedstaaten bringen deutsche Betriebe zwar erhebliche Investitionen in das duale System ein, darüber hinaus gilt jedoch nach wie vor die Forderung an öffentliche Instanzen, Unternehmen stärker als bisher bei ihrem Beitrag zum lebenslangen Lernen zu unterstützen.

Wie stellt sich nun die deutsche betriebliche Weiterbildung im Konzert der europäischen Unternehmen dar:

- Bezogen auf das Gesamtangebot an betrieblicher Weiterbildung hatte Deutschland 1993 auf der zweiten Position hinter Dänemark gelegen. Die Einbeziehung der anderen skandinavischen Länder in die neuere Untersuchung ließ Deutschland um drei Plätze zurückfallen. Außerdem hat sich die Angebotsquote in den Niederlanden und Irland deutlich erhöht, so dass Deutschland nunmehr auf Platz 8 zurückgefallen ist. Dies ist auch die Position bei der Zahl der Anbieter der „klassischen Weiterbildung“, also von internen oder externen Lehrveranstaltungen.

- Auch der Zugang der Mitarbeiter in betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen hat sich von 1993 auf 1999 erheblich erhöht. Trotzdem ist Deutschland vom 6. Platz unter den zwölf EU-Staaten 1993 auf den 12. Platz 1999 (15+1 Länder) zurückgefallen.
- Die verstärkten Zugangschancen für Beschäftigte in weiterbildenden Unternehmen sind zumindest teilweise mit einer noch stärkeren Reduzierung der Dauer der Maßnahmen pro Teilnehmer und Jahr erkauft worden. Bereits 1993 war Deutschland auf dem 11. Platz nahezu das Schlusslicht in der EU. Nunmehr bewegen sich die deutschen Unternehmen auf Platz 12 unter 15+1 Ländern.
- Die direkten Kosten pro Jahr und Weiterbildungsteilnehmer haben sich innerhalb von sechs Jahren deutlich erhöht. Mit diesem Aufwand lag Deutschland 1993 auf Platz 4 im europäischen Vergleich, im Jahr 1999 auf Platz 5, übrigens auch im Vergleich mit den 22 in die Erhebung einbezogenen europäischen Ländern.
- Ein abschließender Blick auf die qualitativen Fragen belegt für die betriebliche Weiterbildung in Deutschland ebenfalls nur Mittelmaß. Zwar hat es auch hier Steigerungen gegeben. Trotz dieser Werte hat sich Deutschland lediglich vom letzten Platz in der EU (12 Länder 1993) auf den 10. Platz der 15 EU-Staaten (plus Norwegen) im Jahre 1999 vorgearbeitet. Die Zahl der Unternehmen, die Qualifikationsbedarfsanalysen durchführen, hat sich in 1999 sogar reduziert. Innerhalb der EU bleibt Deutschland damit Schlusslicht. Nach einer systematischen Überprüfung des Erfolges der eigenen Weiterbildungsmaßnahmen wurden die Unternehmen in CVTS II erstmals befragt. Nur weniger als die Hälfte der deutschen Unternehmen nutzten ein derartiges Instrument der Qualitätskontrolle. Dies bedeutet Platz 6 in der EU (inkl. Norwegen) und insgesamt (22 Länder) Platz 9. ■

### Anmerkungen

1 Seit Frühjahr 2000 hat die Europäische Kommission in 25 europäischen Ländern eine Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (Continuing Vocational Training Survey – CVTS II) durchgeführt. Die ersten Resultate der europaweiten Erhebung sind Anfang 2002 auf der Homepage von EUROSTAT veröffentlicht worden (vgl. Statistik kurz gefasst – <http://euroopa.eu.int/comm/eurostat>).

2 Grünwald, U.; Moraal, D.: Statistik zur beruflichen Weiterbildung – Stand und Perspektiven in Deutschland und Europa. In: Forschung Spezial 3, BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2001, S. 10f.

3 Kommission der Europäischen Gemeinschaft: Synoptische Tabellen – Verfügbare Daten über die berufliche Weiterbildung in 12 Mitgliedsstaaten, FORCE, Brüssel, Dezember 1992, S. 7

4 In der CVTS-II-Erhebung wurden neben den Kursen und Seminaren die nachfolgenden „anderen“ Formen der betrieblichen Weiterbildung erhoben: geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz wie Unterweisung und Lernen durch die normalen Arbeitsmittel und andere Medien (Einarbeitung); planmäßige Weiterbildung durch Jobrotation und Austauschprogramme; Teilnahme an Lern- und Qualifikationszirkeln; selbst gesteuertes Lernen

durch Fernunterricht, audiovisuelle Hilfen wie Videos, computergestütztes Lernen, Internet; in besonderen Fällen Teilnahme an Fachvorträgen, Fachtagungen/Kongressen/Symposien/Kolloquien, Fachmessen, Erfahrungsaustauschkreisen.

5 Die Daten aus Griechenland, Italien und dem Vereinigten Königreich waren zum Redaktionstermin noch nicht verfügbar.

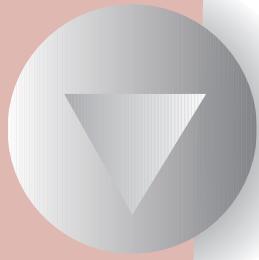
6 A: Österreich, B: Belgien, BG: Bulgarien, CZ: Tschechische Republik, D: Deutschland, DK: Dänemark, E: Spanien, EE: Estland, F: Frankreich, FIN: Finnland, HU: Ungarn, IRL: Irland, L: Luxemburg, LT: Litauen, LV: Lettland, NL: Niederlande, NO: Norwegen, P: Portugal,

PL: Polen, RO: Rumänien, S: Schweden, SL: Slowenien

7 Um Vergleiche zwischen den Ländern zu ermöglichen, werden die Kostenpositionen in Kaufkraftparitäten ausgedrückt.

8 Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse der schriftlichen Haupterhebung bei ca. 4.100 Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten in Deutschland im Rahmen des Aktionsprogramms FORCE 1994. Statistisches Bundesamt/BIBB 1996

9 Dies wurde in CVTS II verändert gefragt: „Das Vorhandensein eines internen Bildungszentrums, welches ganz oder teilweise für die berufliche Weiterbildung genutzt wird.“



## Berufliche Entwicklung durch Aufstiegsfortbildung – Stand und Perspektiven

► **Geregelte Aufstiegsfortbildung ist nach wie vor für den Aufstieg der Absolventen des dualen Systems zu mittleren Fach- und Führungskräften auch bei Expansion der Hochschulabschlüsse eine entscheidende und zukunftsrechte Basis. Allerdings sind bisher die für diesen Aufstieg erforderlichen Kompetenzen im Projektmanagement, für Führungsaufgaben, Aufgaben der Gestaltung betrieblicher Kommunikation und Kooperation und für strategische Aufgaben in der traditionellen Aufstiegsfortbildung noch zu wenig verankert gewesen. Neue Zielgruppen wie Abiturienten, Studienabbrecher, Hochschulabsolventen stellen zudem die Aufstiegsfortbildung vor weitere Herausforderungen und eröffnen ihr neue Möglichkeiten.**

In jüngster Zeit hat die Neuordnung der Aufstiegsfortbildung in der IT-Branche erhebliches Aufsehen erregt: Hier hat eine Branche, die geradezu als Synonym für Wirtschaftsdynamik gelten kann und die lange Zeit kein starkes Engagement für die Gestaltung eigener Berufe gezeigt hat, aus dem Stand ein mehrstufiges System staatlich geregelter Fortbildungsberufe entwickelt und installiert. Schlagartig hat dieser Vorgang den Wert praxisnaher Fortbildungsberufe und eines derartigen Systems für die Qualifikationsversorgung und die Attraktivität einer Branche verdeutlicht. Dies ist keine Selbstverständlichkeit: Seit ca. drei Jahrzehnten wird zwischen den Sozialparteien darum gerungen, wieweit die Aufstiegsfortbildung systematisch staatlich geregelt werden sollte, und erst vor kurzem ist in dieser Auseinandersetzung ein erster Entwurf für eine generelle Systemstruktur der traditionellen Aufstiegsfortbildung zustande gekommen.<sup>1</sup> Zurzeit besitzen etwa elf Prozent der Erwerbsbevölkerung einen Abschluss der Aufstiegsfortbildung als höchsten Abschluss; das entspricht der Größenordnung der Hochschulabschlüsse. Jedes Jahr erwerben auch ebensoviel Personen einen Fortbildungsabschluss wie einen Hochschulabschluss. Im kaufmännischen Bereich ist die Zahl der Fortbildungsabsolventen (z. Zt. ca. 40.000 pro Jahr) sogar erheblich höher als die der Absolventen wirtschaftsbezogener Studiengänge. In der bildungspolitischen Diskussion wird aber die Zukunft des klassischen Aufstiegs für Absolventen des dualen Systems und damit zugleich der ihn unterstützenden Aufstiegsfortbildung immer wieder infrage gestellt: Flacher werdende Unternehmenshierarchien und wachsender Druck von Hochschulabsolventen auf den Arbeitsmarkt führen dazu – so wird immer wieder als selbstverständlich unterstellt – dass Hochschulabsolventen Aufsteiger in den klassischen Aufstiegspositionen verdrängen. Für die Ordnungspolitik, aber auch für alle Betroffenen, ist es wichtig, hierzu realistische Einschätzungen zu erhalten.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat diese Fragen vor kurzem für die kaufmännische Aufstiegsfortbildung (mit Schwerpunkt Fachwirte/Fachwirtinnen und verwandte Ab-



**HEINRICH TILLMANN**

Dipl.-Phys., Leiter des Arbeitsbereichs „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe, Strukturen der Weiterbildung“ im BiBB



**ULRICH BLÖTZ**

Dr. paed., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe, Strukturen der Weiterbildung“ im BiBB

schlüsse) in den Dienstleistungsbranchen Handel, Verkehr, Banken, Versicherungen, Allfinanzdienstleistungen, Handwerk, Logistik- und IT-Dienstleistungen untersucht.<sup>2</sup> Im Vergleich zur IT-Branche hat der größte Teil der hier untersuchten Branchen eine lange Fortbildungstradition, die durch die Innovationen der letzten Jahrzehnte, darunter vor allem das Eindringen der IuK-Techniken und der Logistikdienstleistungen, in die Diskussion gerät. Es stellt sich die Frage, welche Erfahrungen man hier mit den bestehenden Strukturen der Aufstiegsfortbildung gemacht hat und wovon deren Erfolg abhängig ist. Darüber soll im Folgenden berichtet werden.

Das Hauptinteresse des qualitativen Projektansatzes lag auf dem Wechselseitverhältnis von Innovations- und Personalpolitik der Unternehmen einerseits und den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Fortbildungsabsolventen andererseits, die sich im jeweiligen betrieblichen Kontext gegenüberstehen. So wurden in 45 Betriebsfallstudien mittels durchschnittlich drei bis vier Interviews mit angestellten Fortbildungsabsolventen, deren Vorgesetzten und Personalleitern deren unterschiedliche Sichtweisen, Informationsstände, Erfahrungen, Interessenlagen und Entscheidungsverhalten erhoben (Übersicht 1), ausgewertet und branchenweise gebündelt mit Experten auf ihre Reichweite diskutiert. Auf diese Weise entsteht ein Bild von den Zusammenhängen und Einflussfaktoren, die den Nutzen von Aufstiegsfortbildung für die berufliche Entwicklung ihrer Absolventen in den Rekrutierungsprozessen der Unternehmen bestimmen.

Im Folgenden werden die ordnungspolitisch wichtigsten Ergebnisse thesenartig dargestellt.<sup>3</sup>

(1) *Die „klassischen“ Aufstiegsmöglichkeiten bleiben trotz Veränderung der Unternehmensstrukturen erhalten; sie modernisieren sich. Sie werden durch neue Aufstiegspfade – vor allem aufgrund differenzierter Projektorganisation – erweitert.* Die Reorganisationstätigkeit der Unternehmen führt in den klassischen Dienstleistungsbranchen tendenziell zu einer Integration von Projektorganisation<sup>4</sup> in die Aufbauorganisation und zu deren Modernisierung. Für neu geschaffene Geschäftsbereiche traditioneller Unternehmen wie auch in den Unternehmen neuer Branchen ist dagegen in der Startphase die Projektorganisation typisch. Sukzessive bilden sich auch dort Aufbauorganisationen zur Unterstützung und Integration der Projektorganisation aus.

Die klassischen Funktionen in der Aufbauorganisation behalten somit ihre Bedeutung, wandeln aber ihre Erscheinungsform unter den Anforderungen der externen Dienstleistungsprojekte wie auch der zunehmenden „internen Projektbaustellentätigkeit“ im Unternehmen selbst in Richtung Projektmanagement: Sie werden flexibler, verlieren einen Teil ihres hierarchischen Charakters, werden temporär ausgeübt. Ob sie dabei, wie häufig unterstellt, langfristig betrachtet quantitativ an Gewicht verlieren, scheint nach den Projektergebnissen eher fraglich. Unser Eindruck

ist, dass die Firmen z. Zt. mit Organisationsformen experimentieren. Dies kann durchaus zu relativ „konservativen“ Organisationslösungen (zurück-)führen. Durch Diversifizierung von Produkten und Dienstleistungen differenzieren sich Fachkarrieren, insbesondere für Führungsassistenten, Entwicklungs- und Beratungsfunktionen und andere projekt- bzw. kundenspezifische Dienstleistungen. Insgesamt zeigen/bestätigen die Erhebungen die in Übersicht 2 zusammengestellten beruflichen Entwicklungspfade. Diese bleiben lt. Unternehmensaus sagen *auf absehbare Zeit erhalten* und werden mit Entstehen bzw. der Expansion neuer Dienstleistungsbranchen (sowie mit der Privatisierung und Kommerzialisierung öffentlicher Dienstleistungen) weiter ausgefächert:

Die Führung bzw. Moderation von (i. a. kleineren) Mitarbeitergruppen in den Basisprozessen der Unternehmen bleibt aus Unternehmenssicht nach wie vor unverzichtbar und nimmt an Bedeutung zu: Eine durchgängige Kundenorientierung fordert eine weit gehende Dezentralisierung der Produktverantwortung und eine Projektorganisation. Die gemeinsame Projektrealisierung mit dem Kunden erfordert ein entsprechendes Gruppen- und Kooperationsmanagement. Das gilt aus Unternehmenssicht auch ausdrücklich für „nicht leitende“ Fachkräfte.

Diese Organisation der betrieblichen Leistungserstellung (Stichworte: „Full-Service-Leistungen“, „Serviceteams“, u. Ä.) benötigt gleichzeitig den Ausbau innerbetrieblicher Dienstleistungen, um die einzelnen Kundenprojekte zu versorgen, flexibel zu halten, zu koordinieren und in das Unternehmen zu integrieren.

Teamarbeit, Führung, Moderation sind zentrale Funktionsanforderungen der o. g. Aufstiegsfunktionen. Unternehmensvertreter betonen, dass betriebliche Erfahrung dafür

#### Aufstiegsfortbildung:

Fortbildung mit anerkanntem Abschluss auf der Basis einer Ausbildung und einer darauf folgenden Phase beruflicher Praxis, als Qualifikationsgrundlage für die Übernahme von Aufgaben größerer Komplexität sowie größerer Entscheidungs- und Verantwortungsspielräume, vorwiegend für Absolventen des dualen Systems

#### Verbleib von Aufsteigern/Absolventen der Aufstiegsfortbildung:

Qualifikations-, Berufs-, Erwerbsverlauf und betriebliche Funktionen der Absolventen

#### Inanspruchnahme der Aufstiegsfortbildung durch Aufsteiger und Unternehmen:

Rekrutierungsentscheidungen/Konkurrenzfolg; Nutzung von Aufstiegsfortbildung in der Personalförderung; Engagement im Unternehmen/in der Branche für Fortbildungsabschlüsse/entsprechende Fortbildungsangebote

#### Urteile (Erwartungen/Ansprüche) von Aufsteigern und Unternehmen über die Verwertung/den Nutzen von Aufstiegsfortbildung:

Erwartungen an das Fortbildungsangebot und die Verwertung der Fortbildung; Beurteilung des faktischen Verwertungsstandes und der Verwertungsmöglichkeiten, vor allem in Veränderungssituationen; Bekanntheit der branchen-/funktionsbezogenen Fortbildungsangebote; Bewertung der Fortbildungsabschlüsse im Hinblick auf ihren Nutzen für den Funktions-/Abteilungs-/Unternehmenserfolg

unerlässlich sei. Deshalb wird die mittlere Führungsebene beim Abbau der Unternehmenshierarchien nicht infrage gestellt und hat auch der direkte vertikale Aufstieg im Fachbereich, die so genannte Kaminkarriere, nach wie vor seine Bedeutung.

Das derzeitige Angebot der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung ist bzgl. der dargestellten Aufstiegswege noch nicht angemessen differenziert; auch der heute noch übliche Begriff „kaufmännisch“ trifft häufig nicht mehr den Kern der erforderlichen Berufsprofile.

#### Übersicht 2 Vorgefundene Typen von Aufstiegs-/Entwicklungs pfaden

- Entwicklung zum selbstständigen Unternehmer in Klein- und Mittelunternehmen
- Aufstieg zum Filialleiter in Verbundunternehmen/Unternehmen mit Filialpräsenz
- Aufstieg zum Gruppen- oder Bereichsleiter in größeren Unternehmen
- Fachkarrieren (Führungsassistenten, Spezialisten, Berater)
- Aufstieg zum Projektleiter und
- Seiteneinstieg aus anderen Branchen<sup>5</sup> auf dem Niveau der Aufstiegsberufe

*(2) Der traditionelle Aufstieg ist durch Konkurrenz der Hochschulabsolventen nicht unmittelbar gefährdet; es scheint sogar im Interesse der Unternehmen zweckmäßig, die bestehenden Aufstiegspfade auszubauen.*

Es gibt durch die Fallstudien kaum Hinweise darauf, dass die Entwicklungsmöglichkeiten von Absolventen der Aufstiegsfortbildung in die mittlere Fach- und Führungsebene der traditionellen Branchen durch Hochschulabsolventen in absehbarer Zeit gefährdet werden. Die Projektbefunde lassen eher das Gegenteil erwarten:

Der *in Großunternehmen* typische Befund ist, dass Aufsteiger und Hochschulabsolventen gleichermaßen die mittleren Fach- und Führungspositionen besetzen (z. B. Sachgebietsleitung beim Großspediteur, Filialleitung bei Banken, Facheinkäufer im Zentraleinkauf von Einzelhandelsverbundunternehmen). Der Vorteil der Aufsteiger gegenüber Hochschulabsolventen ist nach Aussagen der Unternehmensvertreter die detaillierte Kenntnis der Basisprozesse<sup>6</sup> und ihre Betriebserfahrung. Ihnen werden deshalb in Großunternehmen eher – im Sprachgebrauch der Unternehmen – „operative“ als „strategische“ Funktionen/Aufgaben zugewiesen. Eine feste Zuordnung bestimmter Aufstiegsfortbildungsabschlüsse zu beruflichen Funktionen (wie dies beim Meister der Fall ist) ist dabei die Ausnahme. Im Übrigen würden sich Hochschulabsolventen in den untersuchten Großunternehmen für die dortige mittlere Fach- und Führungsebene nur wenig interessieren. Die Hierarchie der Abschlüsse des Bildungssystems spiegelt sich also in den Unternehmenshierarchien der traditionellen Branchen wider.

Als Konkurrenten für die Fortbildungsabsolventen zeigten sich in der Untersuchung die Absolventen der Berufsakademien; diese spielen jedoch quantitativ bzw. wegen ihrer regional begrenzten Verfügbarkeit z. Zt. offenbar keine kritische Rolle.<sup>7</sup>

Die Untersuchungen zeigen, dass der Anteil strategischer Aufgaben auch in den klassischen operativen Funktionen wächst. In Zukunft muss sich erweisen, ob dadurch die Konkurrenzsituation zwischen Fortbildungs- und Hochschulabsolventen tatsächlich verschärft wird (vgl. Ausblick). Der kumulierende Anteil der Abiturienten und der Studienabbrecher an den Aufsteigern kann sich dabei zugunsten der Aufstiegsfortbildung auswirken.<sup>8</sup>

*Im traditionellen Mittelstand* fanden sich (bis auf Unternehmen, die der Art der Dienstleistung und der Kunden wegen hauptsächlich Akademiker beschäftigen) kaum Hochschulabsolventen. Hier rekrutiert sich der Geschäftsführungs Nachwuchs fast ausschließlich über das Berufsbildungssystem, da die Inhaber dieser Unternehmen Fach- und Führungspersonal bevorzugen, das das Geschäft „von der Pike auf“ beherrscht.<sup>9</sup>

Anders *in (der Projektorganisation der) jungen Branchen*: Diese formieren sich zunächst im Wesentlichen durch Seiteneinsteiger, z. T. auf hohem Qualifikationsniveau. In untersuchten IT-Dienstleistern stellen aufgrund der bislang überdurchschnittlich günstigen Konditionen für Arbeitnehmer (und bisher fehlender Abschlüsse der Aufstiegsfortbildung) in der Regel Hochschulabsolventen den Großteil der Belegschaft. Praxiserfahrene Seiteneinsteiger werden aber durchaus geschätzt. Die Befragten rechnen jedoch damit, dass ohne gezielte statusbezogene Aufwertung der Aufsteiger durch Qualifikationsabschlüsse längerfristig der Statusvorteil der Hochschulabsolventen durchschlägt.

*(3) Aufstiegsfortbildung unterstützt Karrierefäde i. S. betrieblicher Personalpolitik und bleibt für traditionell mittelständische Branchen die Hauptquelle für die Qualifikationsversorgung der Führungsfunktionen. Sie wird aber z. Zt. (nur) zum Statuserwerb genutzt; ihr Potenzial für die Qualifikationsvermittlung wird zu wenig ausgeschöpft.*

In den untersuchten Dienstleistungsbranchen mit langjähriger Fortbildungstradition (Handwerk, Verkehr, Handel, Banken, Versicherungen) spielen brancheneigene Fortbildungsberufe die zentrale Rolle. In der Personalpolitik untersuchter größerer Unternehmen sind sie konzeptionell verankert<sup>10</sup>, in kleinen und mittleren Unternehmen jedoch nicht in dem erwarteten Maße genutzt.

Vor allem größere Unternehmen fördern die Teilnahme an Fortbildung.<sup>11</sup> Aufstiegsfortbildung dient hier im überwiegenden Teil der untersuchten Fälle als Instrument innerbetrieblicher Auslese zum Aufbau einer Qualifikationsreserve für Aufstiegspositionen. Das heißt zugleich, dass die unterstützende Wirkung von Fortbildungsregelungen für die berufliche Entwicklung der Absolventen (gegenwärtig/bislang) hauptsächlich in der Statusvermittlung besteht. Entsprechend kommt es vielen mehr auf die diesbezügliche Anlage der Fortbildung an (Qualifikationsebene, Berufsfeld) und weniger auf die konkreten Fortbildungsinhalte, zumal sie diese nach den Projekterfahrungen i. d. R. nicht genügend kennen bzw. nicht beurteilen können.

*In Großunternehmen gibt es neben den einschlägigen geregelten Fortbildungsabschlüssen auch unternehmensinterne Abschlüsse als Alternativen oder als modular hinführende oder aufbauende Fortbildungsstufen: z. B. Logistikassistent als aufbauende „Spezialisierung“ zum Verkehrs fachwirt.*

Der zunehmende Anteil der Abiturienten an den Absolventen der Berufsausbildung erweitert besonders in größeren Unternehmen den Spielraum für eine aufstiegsbezogene Personalpolitik und insbesondere für einen vertikalen Ausbau der Aufstiegsmöglichkeiten.

*Im traditionellen Mittelstand* besteht eine andere Situation. Aufstiegsfortbildung ist hier die entscheidende Quelle für die Qualifikationsversorgung der Führungsfunktionen. Mitarbeiter qualifizieren sich mittels Aufstiegsfortbildung sowohl für Führungsassistenz-, für Bereichs-/Gruppenleitungen wie auch für eine Inhabernachfolge bzw. eigene Unternehmensgründung/Betriebsübernahme. Neben dem Qualifikationsgewinn für die Innovationsfähigkeit des Unternehmens spielt hier vielfach auch eine Rolle, dass man sich mit dem Qualifikationsabschluss von den anderen Unternehmensmitarbeitern absetzen oder sich als Seiteneinsteiger für die Branche bzw. Führungsfunktion legitimieren will (Statusfunktion der Fortbildung).

Branchen mit weit reichend mittelständischer Struktur wie das Handwerk, weite Teile des Handels und des Verkehrs decken ihren Qualifikationsbedarf fast vollständig über das Berufsbildungssystem. Auch dieser für die Zukunft beruflicher Bildung wichtige Tatbestand ist der Öffentlichkeit zu wenig bewusst.

*In den jungen Branchen* – wie den hier untersuchten Logistik- und IT-Dienstleistungen – decken die untersuchten Unternehmen ihren Personalbedarf zunächst weitgehend über Seiteneinsteiger. Sie signalisieren Bedarf an Fortbildungsmodellen, zunächst speziell für diese Klientel. (Vgl. den Beitrag von BORCH/WEISSMANN in diesem Heft)

Leistungsfähigere Jungunternehmen ersetzen (zunächst) fehlende externe (staatliche) Angebote durch intern zertifizierte Aufstiegsfortbildung (z. B. über ein Stufensystem: Junior Consult/Professional Consult/Senior Consult).<sup>12</sup> Soziale Qualifikationen haben darin einen dominanten Stellenwert: Projektmanagement, Präsentations- und Verkaufstechniken, Gesprächsführung und Moderation, Techniken kreativer Planung.

Mit anderen Worten: Die Unternehmen bauen selbst integrations- und karriereorientierte Qualifizierungssysteme auf (in den IT-Dienstleistungen z. B. als Importe von US-Mutterfirmen). Sie markieren auf diese Weise betriebliche Karrierefäde.

Die Ordnungspolitik kann sich an diesen bedarfsbezogenen Modellen orientieren. Ferner stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Anrechnung derartiger interner Fortbildung auf geregelte Fortbildungsabschlüsse.

#### (4) Aufstiegsfortbildung dient auch neuen Zielgruppen.

Aufstiegsfortbildung wird zunehmend von Zielgruppen in Anspruch genommen, die bislang kaum im Blickfeld des Fortbildungsangebotes sind und für die das Bildungssystem noch keine angemessenen Angebote bereithält:

- *Nachqualifizierung* für abteilungsleitende oder geschäftsführende Funktionen kleiner und mittlerer Unternehmen (dient in erster Linie der Verbesserung der Führungsqualifikationen in Verbindung mit betriebswirtschaftlichen Qualifikationen und der Statusdifferenzierung gegenüber den Mitarbeitern).
- Erwerb eines (*ersten*) *branchenberuflich* qualifizierenden *Abschlusses* auf „Aufstiegsniveau“ für Seiteneinsteiger ohne einschlägige Berufsausbildung: Studienabbrecher, ehemalige Zeitsoldaten<sup>13</sup>, Branchenumsteiger. (Diese Fortbildungsfunktion gewinnt angesichts der zunehmenden Branchendynamik und der damit verbundenen Arbeitsmarktmobilität sowie der deutlicher werdenden Mängel des bestehenden Bildungssystems an Gewicht.<sup>14</sup> Für diese Zielgruppe ist der Bedarf nach branchenbezogenen *Grundqualifikationen* höher als bei den anderen Zielgruppen.) Ferner suchen Hochschulabsolventen über Fortbildungsabschlüsse *Branchenintegration*.
- *Funktionsspezialisierende Fortbildung* für innerbetrieblichen Aufstieg, für aufstiegsorientierten Wechsel in andere Unternehmen sowie für Hochschulabsolventen ohne praxisbezogene Qualifikationen.

Aufstiegsfortbildung muss die verschiedenen Zielgruppenansprüche mit flexiblern Regelungskonzepten (aber im Rahmen eines an Kernqualifikationen orientierten Berufskonzepts) auffangen (Zusatzzqualifikationen, Modularisierung).

#### (5) Aufstiegsfortbildung hat erhebliche Modernitätsdefizite.

*Im Vordergrund stehen dabei soziale Qualifikationen.*

Unabhängig von der Unternehmensgröße kommt es nach dem Urteil der befragten Unternehmen in erster Linie darauf an, Führungsfähigkeiten und die Fähigkeit zur konstruktiven Kooperation mit dem Kunden zu vermitteln. Teamarbeit, Führung, Moderation sind zentrale Anforderungen der Aufstiegsfunktionen.

Auch Fach-/Produktspezialisten benötigen Führungsqualifikationen. Es wird soziale Kompetenz und Selbstständigkeit in zwischenbetrieblicher Kooperation verlangt. In den betrieblichen Seminarangeboten für Führungskräfte dominieren entsprechende Themen wie Kommunikation und Konfliktbewältigung, Rhetorik, Verhandlungsführung, Verkauf, Stress/Mobbing, Teamfähigkeit, Gruppenarbeit, Arbeit mit den Kunden. Externe Fortbildungsangebote, die diesen Anforderungen nicht Rechnung tragen, verlören aus Unternehmenssicht deshalb immer mehr ihren personalpolitischen Stellenwert. Funktions- und handlungsorientierte Fortbildungsangebote sind gefordert. Vor diesem Hintergrund muss der übliche Sammelbegriff „kaufmännische Fortbildung“ auf seine Zweckmäßigkeit überprüft werden.

## Ausblick

Die Unternehmen beteiligen sich insgesamt zu wenig an der Evaluation der Aufstiegsfortbildung, ein Umstand, der die Qualitätskontrolle durch den Marktmechanismus außer Kraft setzt. Dies birgt die Gefahr, dass Aktualität und Qualität des Fortbildungsangebotes nicht angemessen gepflegt werden und das Image der Aufstiegsfortbildung beeinträchtigt wird. In der öffentlichen Wahrnehmung wird diese Situation dadurch verdeckt, dass ein Teil der meiningsführenden Großfirmen (s. o.) die Aufstiegsfortbildung in Kooperation mit bestimmten Weiterbildungsanbietern (insbesondere den genannten Branchenbildungswerken und -akademien) oder unternehmensintern in Eigenregie gestaltet und in seiner Personalrekrutierung bzw. Personalentwicklung systematisch einsetzt. Diese Firmen machen aber bekanntlich nur einen geringen Teil der hier in Betracht stehenden Wirtschaft aus.

Generell wurde festgestellt, dass die tragende/zentrale Rolle der Aufstiegsfortbildung für die Professionalisierung der mittleren Fach- und Führungsfunktionen sowie die Qualifikationsversorgung vor allem des unternehmerischen Mittelstandes vielen Unternehmen nicht bewusst ist. Dies erfordert ein gezieltes Marketing für das Produkt Aufstiegsfortbildung. Dabei müssen der spezifische Charakter und die Bedeutung der mittleren Fach- und Führungskräfte für

die Funktionsfähigkeit der Unternehmen, ihre Leistungsfähigkeit und ihre Entwicklungsmöglichkeiten deutlicher herausgestellt werden.

Ziel und Qualität der Aufstiegsfortbildung sind besser und deutlicher auf die Situation dieser Zielgruppen ausgerichtet als bisher. Hier entscheidet sich, ob die Absolventen der Aufstiegsfortbildung mit den Hochschulabsolventen auf Dauer erfolgreich konkurrieren können. Bisher wird ihr entsprechendes Leistungspotenzial nicht genügend genutzt und demzufolge ihre Funktion zur Unterstützung betrieblicher Entwicklungspfade nicht genügend wahrgenommen. (Hier kann leicht eine Wechselwirkung zwischen mangelnder Qualität und mangelndem Erfolg i.S. einer „selffull-filling prophecy“ entstehen)

Förderung der Aufstiegsfortbildung, insbesondere nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) erfordert öffentlich-rechtlich geregelte Abschlüsse. Insofern kann das Fehlen von Fortbildungsabschlüssen in jungen Branchen zumindest zeitweilig deren Professionalisierung und die Mobilität zwischen den Branchen behindern. Hier muss Ordnungsarbeit verstärkt ansetzen. Sie kann sich dabei an der gegenwärtigen Diskussion der Sozialparteien über die Struktur der Aufstiegsfortbildung und der kürzlich bundesweit geregelten Fortbildung in der IT-Branche orientieren. ■

### Anmerkungen

- 1 Vgl. *Struktur der Aufstiegsfortbildung*. Arbeitspapier, Bonn 2000 sowie Beitrag Borch/Weißmann in diesem Heft.  
Diese Fragen sind Diskussionsgegenstand in Forum 11 des BIBB-Fachkongresses im Oktober 2002
- 2 BIBB-Forschungsprojekt 4.1007 „Berufliche Entwicklungschancen durch kaufmännische Aufstiegsfortbildung“
- 3 Hervorzuheben ist dabei, dass die Thesen Tatbestände bezeichnen, die vorrangig durch die Unternehmensstrukturen bestimmt werden und branchenübergreifende Gemeinsamkeiten bezeichnen.
- 4 Viele der Unternehmen suchten ihr Kerngeschäft unter neuen Anforderungen bzw. bei Innovationsbedarf zunächst soweit wie möglich mit ihrer tradierten Organisationsstruktur zu bewältigen; neue Aufgaben wurden auf neu zu schaffende Organisationseinheiten/Tochterunternehmen übertragen oder ausgeliert. Karrierepfade spielen dort wegen der vornehmlich externen Personalbeschaffung zunächst keine Rolle, entwickeln sich aber sukzessive über Fortbildungsangebote für die Integration von Seiteneinsteigern.
- 5 Branchenumstiege scheinen nach den Befunden vor allem für jene (30 bis 40-Jährigen) interessant, die ihre Aufstiegschancen im Unternehmen verpasst sehen.
- 6 So werden z. B. im zentralen Einkauf von Verbundunternehmen (Fachfunktionen mit Budgetverantwortung) nach Aussagen von Unternehmensvertretern Aufsteiger ihrer detaillierten Warenkenntnis wegen rekrutiert. Hochschulabsolventen wegen ihrer Kommunikations-/Verhandlungsfähigkeit.
- 7 Neuerdings bemühen sich private Anbieter, Weiterbildungsakademien nach ähnlichem Muster zu etablieren, z. B. im IT-Bereich.
- 8 Sie könnten z. B. die seit 1993/94 bestehenden Fortbildungsangebote Betriebswirt (IHK) und Technischer Betriebswirt (IHK) nutzen, die einen weiteren Aufstieg oberhalb der mittleren Fach- und Führungsfunktionen ermöglichen sollen.
- 9 Daraus lässt sich aber nicht schließen, dass das gegenwärtige Fortbildungsangebot den strategischen Herausforderungen der Branchen (Kooperation, Fusion, Managementdienstleistungen) bereits hinreichend entspricht.
- 10 Zum Teil pflegen etablierte „Branchenbildungsdienstleister“ wie die Bankakademie, das Bildungswerk der deutschen Versicherungswirtschaft, die Sparkassenakademie, die Bildungszentren des Einzelhandels und des Handwerks das Fortbildungsangebot. Die Etablierung solcher Dienstleister erscheint für eine angemessene Qualität der geregelten Fortbildung einer Branche von großer Bedeutung, wenn auch nicht ausreichend. Dies scheint vor allem für die Förderung junger Branchen beachtenswert.
- 11 Aufstiegsfortbildung wird überwiegend auf Initiative der Beschäftigten berufsbegleitend in Anspruch genommen und dann oft betrieblich finanziell unterstützt.
- 12 Solche Profile gelten zugleich als Qualifikationsmindeststandards für bestimmte Funktionen; Aufstiegsfortbildung wird damit als zentrales Mittel der betrieblichen Qualitätssicherung benutzt.
- 13 Zeitsoldaten sind derzeit als Zielgruppe der Aufstiegsfortbildung kaum im Blick, obwohl es sich hier um eine wichtige staatliche Gestaltungsaufgabe in der Aufstiegsfortbildung handelt. Diese Zielgruppe bringt für mittlere Fach- und Führungsfunktionen wichtige Qualifikationsvoraussetzungen mit: Neben Fachqualifikationen im Sicherheitsbereich, in Logistik, Verkehr und verschiedenen technischen Bereichen auch pädagogische und Führungskräftequalifikationen.
- 14 Der Erwerb einer Zulassung zum Studium durch den Erwerb eines Fortbildungsabschlusses spielte in den Befragungsergebnissen der Berufstätigen ohne Hochschulberechtigung dagegen keine Rolle.

# Effizienzcoaching

## Weiterbildung als Kostenverursacher oder Rentabilitätserzeuger?

WALTER SIMON

► Immer häufiger wird die betriebliche Weiterbildung nach ihrem Beitrag zur Rentabilität des Unternehmens gefragt. Die Antwort fällt schwer, insbesondere bei Themen, die sich im Verhaltensbereich bewegen.

Viele Seminare sind zu weit vom täglichen Geschäft entfernt, sodass kein Rentabilitätsnachweis möglich ist. Außerdem ist die klassische Weiterbildung induktiv angelegt, indem sie sich von der speziellen Thematik (z. B. Verhaltentraining, IT-Schulung) hin zum Allgemeinen (Geschäftserefolg) bewegt. Der alleinige Hinweis auf die Bedeutung der soft facts reicht aber nicht mehr als Begründung.

Der induktive Bildungsansatz ist sachlogisch richtig und wichtig. Sachverhalte müssen detailliert und spezifiziert werden, um sie zu erkennen und anderen vermitteln zu können. Aber trotzdem muss sich die betriebliche Weiterbildung um neue Wege bemühen, um nicht in eine Legitimitätskrise zu geraten.

Hier helfen deduktive Strategien, bei denen sich Weiterbildungsangebote vom Allgemeinen (z. B. Kostenreduzierung, Effizienzsteigerung) hin zum Besonderen (z. B. Projektmanagement) bewegen. Ausgangspunkt ist ein klar definiertes Effizienzziel. Die Methode dazu ist das *Effizienzcoaching*.

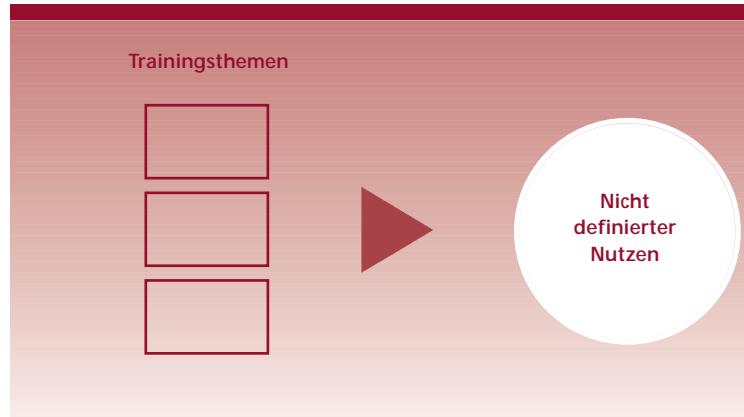
Normalerweise wird Coaching als eine Kombination aus individueller Beratung, Betreuung, Stützung, Konfrontation und Einzeltraining definiert. Coaching sollte in erster Linie Hilfe zur Selbsthilfe sein. Im Gegensatz zu einem Fachberater richtet der psychologisch geschulte Coach sein Augenmerk nicht auf die schnelle Problemlösung, sondern darauf, dem Coachee (die gecoachte Person) Wege aufzuzeigen, seine Probleme selber zu lösen.

Das Effizienzcoaching ist eher betriebswirtschaftlich basiert. Es wendet sich an den Einzelnen ebenso wie an ganze Gruppen und findet von vornherein als Projektarbeit vieler Einzelprojekte statt.

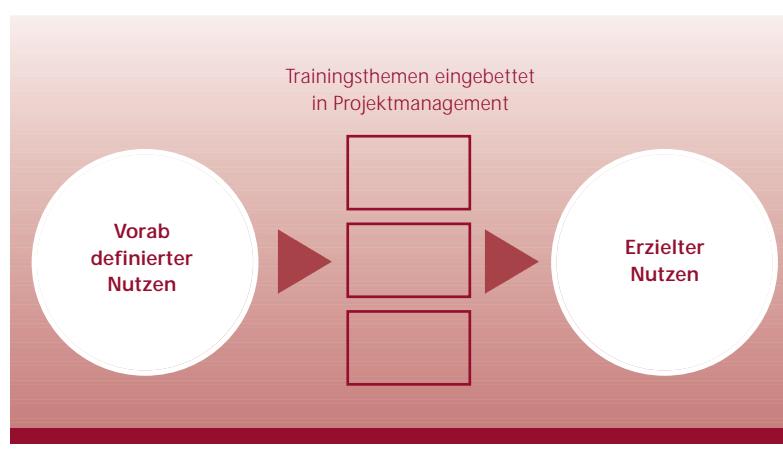
es gelingt, den Know-how-Schatz in den Köpfen engagierter Mitarbeiter zu heben.

Dieser Weg wurde in der Vergangenheit wiederholt versucht, z. B. im Rahmen von Wissensmanagement, Qualitätszirkel-Projekten oder des betrieblichen Vorschlagswesens. Der Arbeitsansatz ist hier zumeist *induktiv*, d. h., man arbeitet an einzelnen Themen, die in der Summe einen positiven Gesamteffekt haben, z. B. Innovationszuwachs, Prozessoptimierung, Qualitätssteigerung oder Ertragswachstum. Erst im Nachhinein wird deutlich, worin der Nutzen besteht und wie groß er ist.

### Induktiver Trainingsansatz



Bei dem Effizienzcoaching wird der umgekehrte Weg beschritten. Der Ansatz ist *deduktiv*. Man definiert oder quantifiziert das gewünschte Ergebnis im Voraus, z. B. Kostenreduzierung um 10 v. H. innerhalb eines Jahres. Nur was messbar ist, kann Gegenstand der Effizienzsteigerung sein. Dieses präzise formulierte Ziel wird dann systematisch, situationsangepasst und strukturiert in vielen Teilprojekten bearbeitet. Hierbei hilft ein professioneller Effizienzcoach. Er liefert im Gegensatz zum Unternehmensberater keine Lösungen, sondern erarbeitet diese mit ausgesuchten Mitarbeitern des Unternehmens, indem er diese veranlasst, das Richtige zu sagen und es anschließend



Deduktiver Trainingsansatz

### Ziele des Effizienzcoachings

Viele Unternehmen besinnen sich mehr und mehr auf die eigene Problemlösungskompetenz. Sie gelangen zu der Erkenntnis, dass man die billigsten und besten Unternehmensberater in der eigenen Organisation hat, vorausgesetzt

zu tun. Damit füllt er die Transferlücke, die der Unternehmensberater nach Abgabe seines Schlussberichtes hinterlässt, denn die Aufgabe des Effizienzcoachs ist erst beendet, wenn das Arbeitsziel erreicht ist.

Mit dieser Arbeitsweise unterscheidet er sich auch vom Moderator üblicher Provenienz, der vor einer Gruppe stehend eine Konferenz oder einen Workshop mithilfe von Pinwänden und Flip-Charts moderiert. Die Gruppenmoderation zielt auf Ergebnisse am Ende der Sitzung. Im Gegensatz dazu zielt das Effizienzcoaching auf das quantifizierte Ergebnis am Ende des Projekts. Der Effizienzcoach agiert „moderat“ (bescheiden) im Hintergrund. Er steuert das Gesamtprojekt der Effizienzsteigerung, indem er coachend auf die Mitarbeiter bzw. Teilprojektleiter einwirkt. Als Optimierungsspezialist vereinigt er in sich die Rollen des Moderators und des Coaches. Das aber setzt eine hohe Professionalität voraus. Darum sollte ein Effizienzcoach viel Berufserfahrung haben und die ganze Palette von Optimierungstools, so z.B. Kreativitätstechniken, Projektmanagement, Qualitäts- und Innovationsmanagement beherrschen.

### Durchführung des Effizienzcoachings

Zunächst verpflichtet das interessierte Unternehmen einen professionellen Effizienzcoach. Mit diesem wird das Effizienzziel in Form einer prozentualen Kostenkürzung besprochen. Diese darf sich aus Gründen der Projektakzeptanz und wegen des Mitwirkens des Betriebsrates nur auf Sachkosten, nicht aber auf Personalkosten beziehen.

Um zu betonen, dass es sich bei dem Effizienzprojekt um ein originäres Vorhaben des Unternehmens handelt, stellt dieses einen Projektleiter, dem je nach Projektumfang bis zu 100 Teilprojektleiter zugeordnet werden.

In einem Zeitraum von zehn bis 20 Tagen führt der Effizienzcoach mit einem ausgesuchten Personenkreis Effizienzoptimierungsgespräche. Die Ergebnisse sind zu analysieren und die Verbesserungsvorschläge hinsichtlich ihrer Wirtschaftlichkeit zu berechnen. Fällt diese Berechnung positiv aus, werden daraus Teilprojekte generiert. Bei diesen Effizienzoptimierungsgesprächen sind auch Sofortmaßnahmen zu besprechen. Außerdem dienen sie der Sichtung und Auswahl geeigneter Teilprojektleiter. Diese werden auf die Projektaufgabe hin einführend und ggf. begleitend trainiert. Die angedachten Effizienzprojekte werden dann einem Lenkungsausschuss vorgetragen. Ihm gehören die Geschäftsführung bzw. der Vorstand, der Betriebsrat und die Hauptabteilungsleiter an. Gelingt es engagierten Mitarbeitern, den Lenkungsausschuss von den Vorschlägen zu überzeugen, dann sind diese zu beschließen und anschließend umzusetzen. Von diesem Moment an, muss sich der Effizienzcoach als Transferspezialist bewähren. Ergebnisse werden monatlich dem Lenkungsausschuss vorgetragen.

### Nutzen des Effizienzcoachings

In vielen europäischen Großunternehmen oder staatlichen Großorganisationen wurde Effizienzcoaching durchgeführt. Die Praxis des Effizienzcoachings zeigt, dass es leichter fällt, Sachkosten um zehn Prozent zu senken als den Absatz um fünf Prozent zu steigern. In der einschlägigen Fachliteratur (s. RESCHKE/MICHEL: Effizienzsteigerung durch Moderation, Heidelberg 1998) ist das Verhältnis von Nutzen zu Aufwand mit mindestens 10:1 angegeben. Der bewertete Nutzen wird mit den notwendigen Vorauskosten, z.B. Investitionen, Personalaufwendungen, Abschreibungen) ins Verhältnis gesetzt, sodass sich ein entsprechender „Return on Input“, so der Fachterminus, ergibt.

Dieser Return on Input deckt sich mit den Daten aus ähnlichen Projektansätzen, z.B. der Qualitätszirkelarbeit. Hier spricht die Literatur von einem durchschnittlichen Nutzen-Aufwand-Verhältnis von 8:1. Aber, Ausnahmen bestätigen die Regel, auch beim Effizienzcoaching, denn in einigen Projekten wurden weit darüber liegende Rückflüsse erwirtschaftet. Außerdem gehen die weichen Erfolgsdaten, z.B. in Form verbesserter Kooperation und Motivation, nicht in die Bewertung ein. Nur das, was gemessen werden kann, wird bewertet. ■

#### Konventionelle Unternehmensberatung

Ergebnis in Form eines Berichtes	<b>Effizienzcoaching</b>
Umsetzung nach Lektüre des Berichtes	Reale Veränderung
Hohe Kosten	Sofortige Umsetzung
Lange Analysephase, um Unternehmen kennen zu lernen und Probleme zu erkennen	Geringe Kosten
Eventueller Personalabbau	Kurze Diagnosephase, da Unternehmen und Probleme den Mitarbeitern bekannt sind
Know-how gelangt in andere Unternehmen	Kein Personalabbau
Große Akzeptanzprobleme bei Mitarbeitern; Vorbehalte gegenüber Unternehmensberatern	Know-how bleibt im eigenen Unternehmen
Breite Erfahrungsbasis aus vielen Projekten	Geringe Akzeptanzprobleme bei Mitarbeitern, da Vorschläge von Kollegen kommen
Nutzung externer Ressourcen; Vorschläge von externen Spezialisten	Ggf. Betriebsblindheit

#### Effizienzcoaching

Nutzung interner Ressourcen; Vorschläge von internen Spezialisten



Vergleich zwischen konventioneller Unternehmensberatung und Effizienzcoaching

# Innovative Weiterbildungsmaßnahmen am Beispiel des Weiterbildungs-Innovations-Preises

WILFRIED BRÜGGMANN

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

Die Aktivitäten des BIBB zur „Früherkennung von Qualifikationsentwicklung“ erstrecken sich auf verschiedenen Forschungsfeldern; sie untersuchen mit unterschiedlichen Instrumenten und Methoden Entwicklungen des Qualifikationsbedarfs in einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt. Zur Ermittlung innovativer Qualifizierungskonzepte dient der seit 2000 ausgeschriebene Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) des BIBB.<sup>1</sup> Hierbei handelt es sich um einen neuen forschungsoökonomischen Ansatz, der im Rahmen des Vorhabens „Früherkennung von Qualifikationsentwicklung“ erprobt wird. Der WIP wird als methodisches Instrument genutzt, um neue Entwicklungen im beruflichen Weiterbildungsangebot zu erfassen, die im Allgemeinen eine Reaktion auf veränderte Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsbedürfnisse sind. Bildungseinrichtungen und -träger sind daher mit ihren innovativen Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung wichtige Signalgeber für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen.

Um möglichst viele Weiterbildungsanbieter<sup>2</sup> zur Teilnahme zu motivieren, ist der Preis mit einem Preisgeld von 2.500 € je Preisträger verbunden. Die Bewerber wurden aufgefordert, Maßnahmekonzepte einzureichen, die

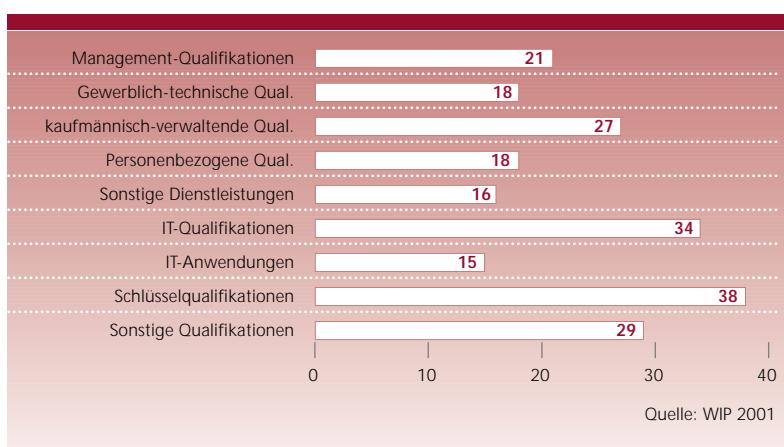
- ein neues Qualifikationsprofil vermitteln,
- traditionelle Qualifikationen neu kombinieren,
- ein (bestehendes) Berufsprofil um neue Qualifikationen erweitern,
- neue zielgruppenspezifische Qualifikationsprofile anbieten oder
- neue Lehr-/Lernmethoden bzw. Organisationsformen einsetzen.

An Stelle einer standardisierten Befragung wird von den Bewerbern eine expertisenhafte Darstellung ihrer innovativen Weiterbildungskonzepte eingeholt.<sup>3</sup> Dieser neue methodische Zugang hat sich bewährt, denn

- das Interesse an den (bisherigen) Preisausschreibungen ist groß;
- bisher wurden jeweils mehr als 200 Weiterbildungsangebote und Expertisen eingereicht;
- die Bildungsmaßnahmen wurden mehrheitlich gut dargestellt
- die eingereichten Maßnahmekonzepte geben ein breit gefächertes Bild der Weiterbildungslandschaft.

Die Ausschreibungsfrist des WIP 2001 endete am 30. September 2001. Insgesamt wurden 216 Maßnahmekonzepte (Vorjahr 203) eingereicht. Bezogen auf die vermittelten Qualifikationen ergibt die Auswertung der in 2001 eingereichten Konzepte das in Abbildung 1 dargestellte Bild.

Abbildung 1 Qualifikationen, die die Weiterbildungsmaßnahmen vermitteln  
(Zahl der Maßnahmen)



Quelle: WIP 2001

31 Prozent der eingereichten Maßnahmekonzepte führen nach Auffassung der Bewerber zu einem eigenständigen Berufsprofil; insofern ist die Dauer dieser Maßnahmen mit durchschnittlich fünf Monaten relativ lang; 27 Prozent der Maßnahmen dauern allerdings länger als sechs Monate. In 50 Prozent der Weiterbildungsangebote kann ein Abschluss erreicht werden, der über eine Teilnahmebescheinigung hinausgeht. Hierbei handelt es sich entweder um einen bundesweit anerkannten Qualifikationsabschluss, ein marktgängiges Träger- oder ein (regionales) Kammerzertifikat. Drei von vier Maßnahmen richten sich gezielt an Fach- und Führungskräfte. Lediglich 12 Prozent sprechen keine spezifische Zielgruppe an. Demzufolge sind in der Hälfte der Maßnahmen spezielle Vorkenntnisse Zugangsvoraussetzung, dies betrifft vornehmlich Berufs-, Branchen- oder EDV-Erfahrungen.

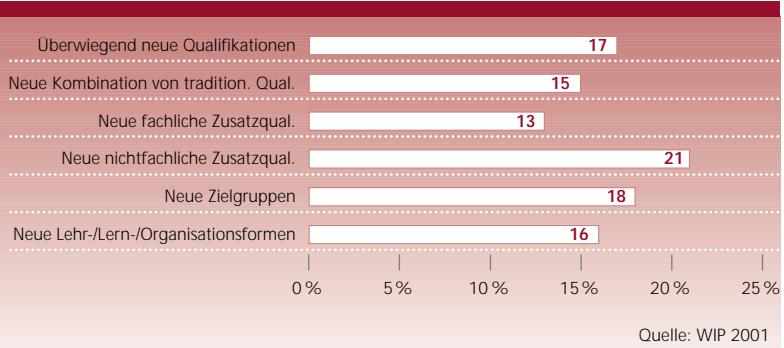
Nur 17 Prozent der Maßnahmen werden außerhalb der Arbeitszeit durchgeführt, 23 Prozent während der Arbeitszeit und 46 Prozent sowohl während als auch außerhalb der Arbeitszeit (Mehrfachnennungen). Für jede zweite Maßnahme werden die Kosten überwiegend vom Arbeitgeber übernommen, während nur jede vierte Maßnahme individuell getragen wird.

Neben der Expertise sollten die Bewerber auch angeben, für welche Tätigkeitsfelder die Maßnahme qualifiziert (21 Vorgaben, Mehrfachnennung). An erster Stelle der Rangfolge steht „Andere Beraten/Informieren“ (64 %), gefolgt von „Organisieren, Planen, konzeptionell Arbeiten“ (56 %) und „Leitungs- und Führungstätigkeiten“ (46 %). Außerdem wird genannt: „Ausbilden, Lehren, Unterrichten“ (36 %), „Werben, Öffentlichkeitsarbeit/PR, Marketing“ (33 %) und „Informationen sammeln/auswerten, Publizieren, redaktionelle Tätigkeiten“ (31 %).

IT-Kenntnisse werden von der Mehrzahl der Weiterbildungsträger vermittelt (60 %). Dabei handelt es sich um IT-Anwenderkenntnisse im Bereich Internet/E-Mail (47 %), Präsentation (35 %) und Textverarbeitung (35 %) sowie professionelle IT-Kenntnisse im Bereich Internet-Technologie (25 %), System- und Netzwerkadministration (16 %), Grafik/DTP/Multimedia (16 %) und EDV-Support/EDV-Beratung (15 %).

Auf die Frage „Was zeichnet das Innovative an der dargestellten Maßnahme aus?“, meinte jeder Fünfte, dass sie ein vollständig neues Qualifikationsprofil vermitteln. (Vgl. Abbildung 2)

Abbildung 2 Was ist neu an dem Weiterbildungskonzept? (in Prozent)



Auch wenn es sich dabei um subjektive Einschätzungen der Träger handelt, machen die dargestellten Maßnahmen eines deutlich: für neu erklärte Qualifikationsprofile sind nicht immer genuin neu; oftmals handelt es sich um Profile, die durch Kombination verschiedener Qualifikationen entstanden sind.

Fünf Konzepte dieser Maßnahmen wurden von einer fachkundigen und unabhängigen Jury für besonders innovative und nachahmenswerte Ansätze in der beruflichen Weiterbildung ausgezeichnet. Die Preisverleihung stand unter der Schirmherrschaft des Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Wolfgang Clement; sie fand am 21. Februar 2002 auf der Bildungsmesse in Köln statt.

Folgende fünf innovative Maßnahmekonzepte der beruflichen Weiterbildung wurden prämiert:<sup>4</sup>

- „Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung zum/zur „Netzwerk-Administrator/-in“ der Deutschen Telekom AG und des Fraunhofer-Instituts Software und Systemtechnik.“ Die Maßnahme geht methodisch neue Wege zu dem in naher Zukunft bundesweit anerkannten Qualifizierungsziel „Netzwerk-Administrator/-in“. Dabei steht das „Lernen durch Erfahrung“ im Mittelpunkt: Die Weiterbildung findet direkt am Arbeitsplatz statt und ist somit in den Arbeitsprozess eingebunden. Die (einzelnen) Qualifikationen werden in einer realen Projektabwicklung erworben. Gelernt wird nicht auf Vorrat für die künftige Praxis, sondern vielmehr in der Reaktion auf die Anforderungen der Praxis.

- *Weiterbildung zum/zur „Game-Designer/-in (IHK)“ der it-akademie Ostwestfalen.*

Mit der Weiterbildung zum/zur „Game-Designer/-in“ wird ein in Deutschland bislang unbekannter, von der Computerspielbranche allerdings stark nachgefragter Qualifizierungsabschluss angeboten. Die Inhalte des Kurses sind eng an den Bedürfnissen der Computerspielbranche orientiert, um vor allem die Praxisnähe der Weiterbildung zu gewährleisten. Bereits zu Beginn der Maßnahme erhalten die Teilnehmer/-innen von einem Unternehmen einen Arbeitsvertrag, der an einen erfolgreichen Kursabschluss gekoppelt ist. Die Kurskosten trägt das jeweilige Unternehmen.

- „Meisterprüfung PLUS Fortbildung“ der Handwerkskammer Koblenz

Dieses Qualifizierungsangebot ermöglicht es, einen Meisterkurs zu absolvieren und zugleich einen Fortbildungsabschluss in einem speziellen Bereich (z. B. Meisterprüfung PLUS Fortbildung zum/zur Betriebswirt/-in, Gebäudeenergieberater/-in oder Restaurator/-in) zu erwerben. Die Meisterprüfungsvorbereitungen werden zeitlich und inhaltlich mit einer weiteren anspruchsvollen Fortbildungsmaßnahme gekoppelt. Dabei sparen die Kursteilnehmer/-innen nicht nur Zeit und Geld, sondern es bleiben ihnen auch inhaltliche Überschneidungen erspart, wie sie sonst oftmals in nacheinander zu absolvierenden Weiterbildungsgängen vorkommen.

- „Teilzeitausbildung für allein erziehende Frauen“ des Christlichen Jugenddorfwerks Mainz und der Mainzer Gesellschaft für berufsbezogene Bildung und Beschäftigung (SPAZ gGmbH)

In zwei Projekten „FiT = Frauen in Teilzeit“ „TaffF = Teilzeitausbildung für Frauen“ werden allein erziehenden Frauen ohne Berufsabschluss trotz der zeitlichen Beschränkungen durch ihre Kinder Möglichkeiten eröffnet, einen Berufsabschluss nachzuholen. Nach einer viermonatigen Stabilisierungs- und Orientierungsphase absolvieren die Teilnehmerinnen eine Umschulung, deren wöchentliche Ausbildungszeit verkürzt (von 38,5 auf 30

Stunden) und deren sonst übliche Dauer verlängert (von 24 auf 30 Monate) wurde. Während der gesamten Umschulung erhalten die Teilnehmerinnen auf ihre Problemlagen abgestimmte und gezielte Hilfen.

• **Weiterbildung „vom Koch zum Heimkoch“ des Vincentz Verlages Hannover**

Im Mittelpunkt dieser Maßnahme steht das gesundheitliche Wohl alter Menschen in Heimen: Es ist die bundesweit erste Weiterbildung für Köchinnen und Köche in der Altenhilfe. Köchinnen und Köche oder Küchenleiter/-innen, die eine Zusatzausbildung zum Heimkoch/zur Heimköchin absolvieren, werden vertraut gemacht mit ernährungsphysiologischen Aspekten und der speziellen Lebenssituation von Heimbewohnern/-innen, mit ihren Problemen und Wünschen. Sie lernen, sich auf die Küche und Bedürfnisse älterer Menschen einzustellen und für sie eine gesundheitsorientierte „Esskultur im Heim“ zu etablieren.

Mit dem Weiterbildungs-Innovations-Preis will das BIBB nicht zuletzt auch ein Signal für beispielhafte Weiterbildungsmaßnahmen setzen und dabei erreichen, dass die berufliche Weiterbildung auf allen Ebenen und in allen Bereichen gefördert wird. Wenn es darum geht, Standortvorteile und Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Vergleich zu erhalten bzw. zu sichern, ist gerade die Bundesrepublik Deutschland auf Ideenreichtum und innovative Konzepte in der beruflichen Bildung angewiesen. Der Weiterbildungs-Innovations-Preis des BIBB erweist sich als ein brauchbares Instrument, innovative Tendenzen und Entwicklungen frühzeitig aufzuspüren und diese für die berufliche Bildung nutzbar zu machen. Damit erhält der Preis in forschungsmethodischer Hinsicht auch eine gewisse „seismografische“ Funktion, nämlich: Qualifikationsveränderungen frühzeitig zu erkennen und die daraus resultierenden Anforderungen und Konsequenzen rechtzeitig aufzuzeigen. ■

## Bayerischer Beschäftigungspakt bringt Gesetz zur beruflichen Weiterbildung auf den Weg

ROBERT GÜNTHER

► Der DGB Bayern bemüht sich seit Jahren, die Qualität, Transparenz und Teilnahmebedingungen der beruflichen Weiterbildung in geregelte Bahnen zu lenken. Mit dem Beschluss zur Schaffung eines Maßstäbegesetzes zur beruflichen Weiterbildung vom November 2001 wurde ein erster Erfolg erreicht.

Es ist kein Zufall, dass das Forum Bildung als eines von fünf Schwerpunkten das Thema „Lernen – ein Leben lang“ gewählt hat. Auch jüngst veröffentlichte Studien wie der Bericht der Benchmarking-Gruppe des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit zur betrieblichen Weiterbildung weisen nach, dass zwischen Reden und Handeln, zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Statements bei Foren und täglicher Praxis Lücken klaffen. Da war es nur folgerichtig, dass der DGB Bayern bei den ersten Überlegungen zur Fortschreibung des 1996 abgeschlossenen Beschäftigungspaktes Bayern die Frage der Weiterbildung auf die politische Agenda setzte. Die Gegenreaktionen waren unvorhergesehen und massiv: Insbesondere Vertreter der Kammern haben bei einer ersten Gesprächsrunde unmissverständlich deutlich gemacht, dass sie über Weiterbildung nicht reden wollten.

Der DGB Bayern machte die Frage der Weiterbildung und die Einführung eines Bayerischen Weiterbildungsgesetzes zur Voraussetzung für die weitere Beteiligung der Gewerkschaft am Bayerischen Beschäftigungspakt. Es wurde eine Arbeitsgruppe zum Thema Weiterbildung eingerichtet, die im Januar 2001 Grundpositionen zur Weiterbildung und Qualifizierung in Bayern vorlegte. In diesen wird deutlich, dass die Schule als Grundlage beruflicher Weiterbildung nicht außer Acht gelassen werden darf. Konsequenterweise werden dann Vorstellungen zur inneren Schulentwicklung,

### Anmerkungen

1 Methode und Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises 2000 sind dargestellt in Heft 2 der Schriftenreihe „Früherkennung von Qualifikationsentwicklung“ des BIBB: Brüggemann, W.; Hall, A.; Schade, H.-J.: Qualifikationsprofile innovativer Weiterbildung, BIBB, Bonn 2000.

2 Die Preisausschreibung richtet sich an Trainer, Weiterbildungsanbieter und Unternehmen.

3 Zur Begriffsdefinition siehe auch: Brüggemann, W.: Innovationen in der beruflichen Bildung. In: BWP 29 (2000) 2, S. 42–44.

4 Nähere Informationen zum Weiterbildungs-Innovations-Preis 2001 sind im Internet zu finden unter [www.bibb.de/wip](http://www.bibb.de/wip).

### Forderungen des DGB Bayern zur Verbesserung der Weiterbildung

- Ausbau und Qualifizierung der Bildungsentwicklung und Planung;
- Entwicklung überörtlicher und regionaler Auskunfts-, Informations-, Beratungs- und Maßnahmenverbünde (Netzwerke);
- Träger- und einrichtungsübergreifende Beratungsstellen zur Qualifizierung beruflicher Handlungskompetenz;
- Regionale Weiterbildungsräte mit Vertretern von Einrichtungen, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und Experten;
- Entwicklung eines Leitbildes und Bestimmung fachlicher Qualitätsstandards, Verträge und deren Einrichtungen.

• Endziel: Weiterbildungsgesetz

## Konzentration auf berufliche Handlungs- kompetenz

zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, zu Innovationen und Veränderungen der Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens, Schaffung von Bildungsberatern und Supervisoren an Schulen bis zu Fragen der Nachqualifizierung thematisiert. Im Mittelpunkt des Papiers steht jedoch die Weiterbildung.

### **Der Kern der Forderungen: Bayerisches Weiterbildungsgesetz**

Der DGB Bayern hat sich in den Verhandlungen zum Ziel gesteckt, die Einführung eines Bayerischen Weiterbildungsgesetzes auf den Weg zu bringen: dies zur Stärkung der Qualifikation der Humanressourcen aller Beschäftigten in Unternehmen und Betrieben und entsprechend geeigneten Rahmenbedingungen, zur Erhöhung der Marktfähigkeit und Sozialverträglichkeit der Unternehmen und Betriebe, zur Erhöhung der Flexibilität und Mobilität und damit zur Verkürzung von Anpassungszeiten für Innovation und Veränderungen und zur Erschließung von Potenzialen und Qualifikationsreserven.

Neben der Tatsache, dass natürlich alle sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Bayern in den Genuss eines solchen Gesetzes kommen, sind spezielle Zielgruppen im Blick, wie ältere Beschäftigte, Beschäftigte mit prekären formalen Qualifikationen, Männer und Frauen im Erziehungsurlaub.

In den Grundüberlegungen für ein Bayerisches Weiterbildungsgesetz wurden bewusst der Erwerb und die Beherrschung beruflicher Handlungskompetenz als Weiterbildungsziel festgelegt. Dabei soll die Konzentration auf berufliche Grundlagenbildung gelegt werden, die Vermittlung und Beherrschung von Methoden und Schlüsselqualifikationen im Mittelpunkt stehen, die Stärkung der Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft und kommunikativer Fähigkeiten, die Kompetenz im Umgang mit neuen Technologien oder die Stärkung und Begleitung bürgerschaftlichen Engagements.

Die Zuspitzung auf berufliche Handlungskompetenz stellt sicherlich eine gewisse Modifikation bisheriger gewerkschaftlicher Positionen dar. Dennoch war sie unumgänglich, um von Kritiken an bisherigen Erwachsenenbildungsgesetzen wegzukommen und die Mittel wirklich auf die berufliche Grundlagenbildung zu konzentrieren. Darüber hinaus wurde als Zielsetzung des Gesetzes formuliert, dass alle Erwerbstätigen für Weiterbildungsmaßnahmen einen gesetzlichen Freistellungsanspruch unter Fortzahlung des Entgelts enthalten. Beslossen ist auch, dass für Weiterbildungsmaßnahmen, die über das konkrete Interesse eines

Unternehmens hinausgehen, flexible Regelungen über die Anrechnung von Urlaub, Arbeitszeitkonten und Überstunden gefunden werden sollen.

### **Die Verhandlungen und das Ergebnis**

Lange ist es der Arbeitsgruppe des Beschäftigungspakts nicht gelungen, einen tragfähigen Kompromiss zu erarbeiten. Insbesondere die Frage eines Bayerischen Weiterbildungsgesetzes war konsensual nicht zu regeln.

Erst mehrere Gesprächsrunden vor dem Spitzentreffen machten es möglich, sich auf eine gemeinsame Erklärung zur beruflichen Weiterbildung zu verständigen: Gemeinsames Ziel ist es nun, die berufliche Weiterbildung zu verstärken, den Zugang zur Weiterbildung für alle Beschäftigtengruppen zu verbessern und die erforderlichen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass eine deutliche „Intensivierung der individuellen beruflichen Weiterbildung vor allem für Beschäftigtengruppen wie Frauen, Teilzeitbeschäftigte, gering Qualifizierte und ältere Arbeitnehmer“ notwendig ist. Gemeinsames Ziel ist auch, dass der Freistaat Bayern, Arbeitgeber und Arbeitnehmer ihren Beitrag zur beruflichen Weiterbildung leisten müssen, dass zur Erhöhung der Attraktivität der beruflichen Weiterbildung das Bildungssystem durchlässiger werden muss, was insbesondere den adäquaten Fachhochschulzugang für beruflich hoch Qualifizierte betrifft, und dass die Transparenz des Angebots für alle Beschäftigten und Unternehmen verbessert werden muss. Dazu sollen unter anderem die Entwicklung modularer Bausteine, Standardisierungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten weiter erörtert werden.

Das Spitzengespräch im Bayerischen Beschäftigungspakt am 2. November 2001 hat dann auch bei der Frage eines Bayerischen Weiterbildungsgesetzes den Durchbruch geschafft. Auch wenn die Wirtschaft in einer Protokollerklärung darauf hinweist, dass sie keine Vorwegfestlegungen auf ein Weiterbildungsgesetz will, wurde beschlossen, dass „diese Ziele mit einem Bayerischen Maßstäbegesetz zur Beruflichen Weiterbildung, durch Tarifvertrag oder Maßnahmen sonstiger Art erreicht werden sollen“.

Mit dem Einstieg in das Bayerische Weiterbildungsgesetz ist ein entscheidender Durchbruch erreicht. Allerdings, und nun beginnt die eigentliche Arbeit, muss das Gesetz inhaltlichen Ansprüchen genügen. Auch wenn es dazu noch vieler Umsetzungsschritte bedarf, ist doch die jahrzehntelange Blockade in der beruflichen Weiterbildung zunächst weg. Dies ist ein Erfolg, den die Bayerischen Gewerkschaften nicht hoch genug einschätzen können.

Für all diejenigen, die an einer vernünftigen Weiterbildung Interesse haben, beginnt nun die Mühe der Umsetzung.

Weitere Informationen: [www.dgb-bayern.de](http://www.dgb-bayern.de) ■

# Weiterbildung zur Praxismanagerin – berufliche Aufstiegs- und Karrierechance für Arzthelperinnen

GISELA METTIN

► Um Arzt- und Arztfachhelperinnen den Aufstieg in eine leitende Funktion, insbesondere im Bereich des mittleren Managements größerer Organisationseinheiten der ambulanten gesundheitlichen Versorgung, zu ermöglichen, wird ihnen von der Ärztekammer Schleswig-Holstein eine Weiterbildung gemäß § 46.1 BBiG zur Praxismanagerin angeboten. Praktisch erprobt wird diese neue Qualifizierungsmaßnahme erstmals in der Berufsbildungsstätte für Arzthelperinnen der Ärztekammer mit insgesamt ca. 50 Teilnehmerinnen (zwei Durchgänge) und unter Beteiligung des BiBB evaluiert.

Der Beruf des Arzthelfers/der Arzthelperin ist für viele junge Mädchen und Frauen ein „Traumberuf“, der vielfältige Aufgaben im medizinischen und sozialen Bereich für sie bereithält. 1999 rangierte er unter den ersten drei beliebtesten Ausbildungsberufen für junge Frauen<sup>1</sup> in Deutschland. Gegenwärtig sind laut Aussagen des Berufsverbandes der Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzthelperinnen bundesweit knapp 350.000 Frauen als Helperinnen in ärztlichen Praxen beschäftigt.

Trotz der großen Relevanz des Berufes für die Berufswahl weiblicher Jugendlicher werden die langfristigen Berufsperspektiven sowohl von Arzthelperinnen in der Ausbildung als auch von im Beruf tätigen Arzthelperinnen als überaus ungünstig eingestuft. Ursachen dafür sieht man u. a. in den außerordentlich begrenzten professionellen Entwicklungsmöglichkeiten für die Frauen.<sup>2</sup>

Eine vom BiBB durchgeführte Analyse zur beruflichen Weiterbildung von Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzthelperinnen hat gezeigt, dass mit den bestehenden geregelten Weiterbildungen für Arzthelperinnen in der Humanmedizin nicht oder nur bedingt auf aktuelle Weiterbildungsbedürfnisse sowie auf die aus den veränderten strukturellen Rahmenbedingungen resultierenden Weiterbildungserfordernisse eingegangen wird. Insbesondere die zunehmende

Verlagerung medizinischer Dienste vom stationären in den ambulanten Sektor, die verstärkte Herausbildung von Praxisverbünden und Gemeinschaftspraxen, die Vernetzung von Praxen, die Stärkung der Prävention, die Zunahme der häuslichen Versorgung usw. spiegeln sich nicht genügend in den vorhandenen Qualifikationsangeboten an die Arzthelperinnen bzw. Arztfachhelperinnen wider.

Die vorhandene Weiterbildung zur „Arztfachhelperin“, die für die Arzthelperinnen gegenwärtig die einzige berufliche Aufstiegsmöglichkeit darstellt, ist in ihrer Relevanz überholt und beschränkt sich im Wesentlichen auf eine Wiederholung und Vertiefung der Erstausbildung.

Insgesamt ist festzustellen, dass die gegenwärtig bestehenden Weiterbildungsregelungen den Frauen, die als Arzthelperinnen tätig sind, unbefriedigende Berufsperspektiven und Karrierechancen bieten. Aufstiegsmöglichkeiten, die vom Niveau her auf der mittleren Ebene der beruflichen Weiterbildung (Meister, Techniker, Fachwirt) liegen, gibt es für den Helferinnenberuf nicht.<sup>3</sup>

## Bedarf an qualifizierten Praxismitarbeiterinnen vorhanden

Der durch die Gesundheitsreform eingeleitete strukturelle Wandel im Gesundheitswesen, vor allem der Trend zu neuen, größeren Versorgungsstrukturen im ambulanten Bereich der medizinischen Versorgung zieht erhebliche Veränderungen des Anforderungsprofils der in diesen Einrichtungen tätigen nichtärztlichen Mitarbeiterinnen nach sich. Insbesondere der aufgrund der neuen ökonomischen Rahmenbedingungen ausgelöste Konkurrenz- und Kostendruck macht die arbeitsteilige Zusammenarbeit niedergelassener Ärzte in Gemeinschaftspraxen, aber auch in neuen Organisationsformen mit Managementsystemen wie z. B. Praxisnetzen, Praxisverbünden, Schwerpunktpraxen, Versorgungsketten oder Ärztehäuser zwingend notwendig. Damit ist eine Neubewertung materieller und personeller Ressourcen in den ärztlichen Praxen unumgänglich. Einerseits wird von den Ärzten ein wesentlich kostengünstigeres Wirtschaften erwartet, andererseits sollen anerkannte Qualitätsstandards in den Praxen beibehalten werden. Langfristig kann einer Effizienzsteigerung nur mit neuen Praxiskonzepten und strukturellen Umgestaltungen begegnet werden. Neue Aufgabengebiete, Aufgabenverlagerungen und neue Anforderungen sowie mehr Delegation von Tätigkeiten mit größerer Verantwortung werden den Bedarf an qualifiziertem Personal verstärken. Die neuen Strukturen erfordern ein vielfältiges Instrumentarium betriebswirtschaftlicher Führung, Innovationen im Kommunikationsbereich und die Ablösung der traditionellen Verwaltung durch ein modernes Management. Der Begriff Qualitätssicherung bei der ärztlichen Versorgung beschränkt sich künftig nicht nur auf

die zu erbringenden medizinische Leistungen, sondern bestimmt das Anforderungsprofil der in den Praxen tätigen Arzt- und Arztfachhelferinnen maßgeblich.<sup>4</sup>

Kurz und mittelfristig wird in größeren Organisationseinheiten der ambulanten medizinischen Versorgung ein Bedarf an Praxismitarbeiterinnen mit mittleren Leitungsfunktionen entstehen. Die Schwerpunkte des neuen Tätigkeits- und Qualifikationsprofils werden dabei auf dem Gebiet des Managements liegen und in erster Linie die Tätigkeitsbereiche Planung und Organisationsentwicklung, Kommunikation/Beratung, Personalführung, Ausbildung, Qualitätssicherung, Verwaltung und moderne Informations- und Kommunikationssysteme umfassen.

### **Konzeptioneller Ansatz des Modellversuchs „Praxismanagerin“**

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung bietet die Ärztekammer Schleswig-Holstein nichtärztlichen Mitarbeiterinnen eine Aufstiegsfortbildung gemäß § 46.1 BBiG zur Praxismanagerin in Form eines Modellversuchs an. Das Ziel des Modellversuches besteht darin, ein am Arbeitsmarkt ausgerichtetes modulares berufliches Weiterbildungsangebot für Arzthelferinnen zu entwickeln und zu erproben, das sich an den veränderten Bedingungen in der ambulanten medizinischen Versorgung orientiert.

Das Weiterbildungsangebot richtet sich in erster Linie an interessierte Arzt- und Arztfachhelferinnen, die bereits über einen längeren Zeitraum in größeren Organisationseinheiten der ambulanten medizinischen Versorgung tätig waren bzw. sind. Die Weiterbildungsteilnehmerinnen sollen befähigt werden, die betriebswirtschaftlichen Ziele des Unternehmens „Arztpraxis“ in enger Abstimmung mit der ärztlichen Entscheidungsebene zu realisieren sowie eigenverantwortlich Leitungs- und Managementaufgaben zu übernehmen.

#### **Anmerkungen**

1 *Grund- und Strukturdaten 2000/01*. Hrsg.: BMBF, Bonn 2001, S. 131

2 Vgl. Hecker, U.: *Die betriebliche Ausbildung im Urteil der Arzthelferinnen*. In: Meifort, B., u. a.: *Berufsbildung und Beschäftigung im personenbezogenen Dienstleistungssektor. Berufe und Berufsbildung im Gesundheits- und Sozialwesen zwischen Veränderungsdruck und Reformstau. Bestandsaufnahme und Konzepte für Aus- und Weiterbildung*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 43. BIBB, Berlin 1999

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

4 Vgl. Buchholz, H.: *Von der Arzthelferin zur Praxismanagerin*. In: Meifort, B., u. a.: *Berufsbildung und Beschäftigung im personenbezogenen Dienstleistungssektor. Berufe und Berufsbildung im Gesundheits- und Sozialwesen ... A. a. O.*

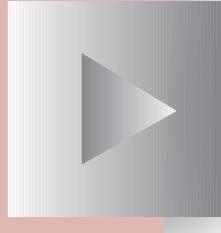
1. Ausbildung der Ausbilder (120 Stunden)
2. Qualitätsmanagement (120 Stunden)
3. Betriebswirtschaftliche Praxisführung (100 Stunden)
4. Betriebswirtschaftliches Rechnungs- und Finanzwesen (100 Stunden)
5. Personalmanagement (100 Stunden)
6. Informations- und Kommunikationstechnologien (100 Stunden)

Die zwei Modelllehrgänge Praxismanagerin finden für ca. 50 Weiterbildungsteilnehmerinnen berufsbegleitend statt und werden von September 2001/2002 bis Juni 2002/2003 durchgeführt.

### **Neue Karrierewege für Arzthelferinnen**

Unter wissenschaftlicher Begleitung werden im Rahmen des Modellversuchs „Praxismanagerin“ Curricula zur erfolgreichen Durchführung entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen erprobt sowie methodische Hinweise, insbesondere zur Kombination von Theorie und Praxis einschließlich der Gestaltung der Weiterbildungsorganisation erarbeitet. Als Grundlage für den Ergebnistransfer der handlungsorientierten Lehr- und Lernmaterialien dienen Veröffentlichungen und Informationsveranstaltungen für interessierte Arztpraxen, Ärztekammern, Berufsverbände, Gewerkschaften sowie Arzt- und Arztfachhelferinnen. Nach erfolgreichem Abschluss und der Evaluierung des Modellversuchs unter Beteiligung des BIBB ist vorgesehen, die „Praxismanagerin“ als bundesweit geregelte Weiterbildungsmaßnahme einzuführen.

Im Ergebnis des Modellversuchs wird ein berufliches Weiterbildungsangebot für Arzt- und Arztfachhelferinnen in größeren Organisationseinheiten der ambulanten medizinischen Versorgung geschaffen, das die vertikalen und horizontalen Auf- und Durchstiegsmöglichkeiten für Arzthelferinnen bis hin zur Fachhochschulreife entscheidend verbessert. Prinzipiell könnten sich durch diesen neuen Bildungsgang völlig veränderte Karrierewege für Frauen, die in diesem Helferinnenberuf tätig sind, ergeben. Beispieleweise wäre damit der Zugang zu Studienrichtungen wie Betriebswirtschaft, Gesundheits- und Sozialmanagement und Pädagogik geebnet. Zugleich erhöhen sich für Absolventen einer Aufstiegsqualifizierung auf der Ebene des mittleren Führungsmanagements die Beschäftigungs- und Karrierechancen in anderen Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens (z. B. im stationären Bereich, bei Krankenkassen) wesentlich. Die Weiterbildungsregelung „Praxismanagerin“ stellt somit eine wichtige professionelle Entwicklungsperspektive für die Arzthelferinnen dar, die ein Verlassen der gegenwärtig bestehenden beruflichen Sackgassen ermöglicht. ■



# Konzeption des IAB-Betriebspanels und Anwendungen in der Berufsbildungsforschung

► Die Befragungen zum IAB-Betriebspanel werden seit 1993 jährlich in Westdeutschland und seit 1996 auch in Ostdeutschland bei über 15.000 Betrieben mit Interviewern von Infra-test Sozialforschung (München) durchgeführt. Durch die höheren Fallzahlen einerseits und die zunehmende Zahl von Panelwellen andererseits haben sich die Möglichkeiten der Auswertungen des IAB-Betriebspanels erweitert, so dass auch anspruchsvollere Analysemethoden angewendet werden können. Das analytische Potenzial des IAB-Betriebspanels wird durch ein Anwendungsbeispiel, das die betrieblichen Erfahrungen mit der Berufsausbildung thematisiert, demonstriert.

Das IAB-Betriebspanel<sup>1</sup> startete nach mehreren Testerhebungen im 3. Quartal 1993 mit dem Anspruch, der Bundesanstalt für Arbeit (BA), den Landesregierungen und der Arbeitsmarktforschung systematische Informationen über die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes bereitzustellen. Für die erstmalige Befragung konnten netto 4.265 Betriebe in den alten Bundesländern gewonnen werden. Eine wesentliche Erweiterung erfuhr das IAB-Betriebspanel im Jahre 1996 durch die Einbeziehung der ostdeutschen Bundesländer. Aufgrund der finanziellen Beteiligung fast aller Länder wurde es möglich, den Stichprobenumfang zu vervielfachen, so dass mittlerweile mehr als 16.000 Betriebsinterviews pro Jahr durchgeführt werden.

Von Anfang an hatte das IAB die Absicht, mit dem IAB-Betriebspanel den Wissensfortschritt, der durch die Nutzung von Einzeldaten über das Verhalten von Individuen oder Haushalten bzw. das Arbeitsangebot mit dem Mikrozensus, dem SOEP, der IAB-Beschäftigtenstichprobe oder der BIBB/IAB-Erhebung erzielt wurde, auch für den Bereich der Betriebe und damit der Arbeitsnachfrage zu erreichen. Weitere zusätzliche Analysepotenziale eröffnen sich seit etwa drei Jahren durch die Verknüpfung der Daten des IAB-Betriebspans mit denen der Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit. Der dabei entstehende Linked-Employer-Employee-Datensatz (LEE-panel) kann grundsätzlich für alle Fragestellungen herangezogen werden, die Interaktionen von Firmen und Beschäftigten betreffen (HAMERMESH 1999: 25–41). Die Verfügbarkeit eines solchen Datensatzes für die Analyse von Forschungsthemen aus den Bereichen Beschäftigung, Entlohnung, Mobilität, Aus- und Weiterbildung bedeutet einen großen Fortschritt (WILLIS 1986; ABOWD/KRAMARZ 1999).

Im Folgenden wird das Konzept des IAB-Betriebspans beschrieben. Dabei wird auch auf die Beteiligung der Betriebe an der Erhebung eingegangen und das modulare Frageprogramm des IAB-Betriebspans präsentiert. Ausgehend davon wird ein ausgewählter Anwendungsbereich behandelt. Eine Zusammenfassung und ein Ausblick auf weitere Forschungsfelder schließen den Beitrag ab.



**LUTZ BELLMANN**

Dr., Leiter des Arbeitsbereichs VI/5 des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) und Leiter des IAB-Betriebspans, Nürnberg



**TILO GEWIESE**

M.A., wiss. Mitarbeiter im IAB, Nürnberg

## Stichprobenziehung mit der Beschäftigtenstatistik und Fragenprogramm

Die aus der Beschäftigtenstatistik der BA hervorgehende Betriebsdatei ist die Basis für die Ziehung der Stichprobe des IAB-Betriebspanels, die Hochrechnung der Ergebnisse und für die Erstellung eines LEE-Panels.

Grundgesamtheit des IAB-Betriebspanels sind die Betriebe der Betriebsdatei der BA, in der alle Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten enthalten sind. Die Ziehung der Zufallsstichprobe erfolgt aus dieser Datei nach dem Prinzip der optimalen Schichtung, einem Verfahren zur varianzproportionalen Allokation der Stichprobe (vgl. PFANZAGL 1978: 162 ff.). Die resultierende

Stichprobe entspricht näherungsweise einer beschäftigungsproportional gezogenen Stichprobe. Die Schichtungszellen werden durch zehn Betriebsgrößenklassen und 20 Wirtschaftszweige definiert. Dabei steigt die Auswahlwahrscheinlichkeit der Betriebe mit ihrer Größe (vgl. BELLMANN 1997: 197).

Im IAB-Betriebspanel werden Betriebs- und Geschäftsleitungen sowie Personalverantwortliche, oft gleichzeitig Ansprechpartner der Arbeitsämter in den Betrieben, mit Anschreiben des Präsidenten der Bundesanstalt für Arbeit und des Präsidenten der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

um Unterstützung der Erhebung in ihren Betrieben gebeten. Das mit dem Schreiben angekündigte persönliche Interview im Betrieb erbringt eine, im Vergleich zu anderen Panelbefragungen, überdurchschnittliche Mitwirkungsbereitschaft der Betriebe bereits bei der erstmaligen Befragung. Ausgehend von der ersten Befragungswelle wurden in den folgenden Jahren alle Betriebe nach Möglichkeit erneut befragt. Die Antwortquoten lagen jeweils über 80 Prozent der wiederholt befragten Betriebseinheiten.

Ein wesentlicher Teil der Fragen im 24-seitigen Erhebungsbogen des Betriebspanels erfasst betriebliche Kenngrößen, die sich jährlich ändern können (z. B. Beschäftigung, Umsatz, Investitionen). Andere Fragenkomplexe bilden betriebliche Strukturen ab, die sich längerfristig

entwickeln. Deshalb wurde für das IAB-Betriebspanel ein modulares Fragekonzept entwickelt, das den Panelcharakter der Befragung sichert, den Umfang der Befragung und damit die Belastung der Betriebe begrenzt und es ermöglicht, auch aktuelle Problemlagen in die Erhebung einzubeziehen.

Im Zentrum der Arbeiten der Projektgruppe „IAB-Betriebspanel“ steht die Beobachtung und Analyse der betrieblichen Beschäftigungsentwicklung, nicht nur als Nettogröße, sondern auch in der Bruttobetrachtung, d. h. unter Berücksichtigung der Einstellungen und Entlassungen von Beschäftigten. Die Qualität der Arbeitsplätze, aber auch der betriebliche Qualifikationsbedarf, wird mit Fragen zur Qualifikations- und Personalstruktur sowie zu den Ausbildungsstellen und zur betrieblichen Weiterbildung erfasst. Die betriebliche Lohnhöhe, die übertarifliche Bezahlung und betriebliche Bindung an einen Haus- oder Flächentarifvertrag sowie die Existenz eines Betriebs- oder Personalrates werden in jeder Befragungswelle erhoben. Die Erfassung der Betriebszeiten, von Überstunden und der Nutzung von Arbeitszeiten sowie die Verteilung der Beschäftigten nach ihrer Arbeitszeit erfolgt dagegen im mehrjährigen Turnus. Ausführliche Fragen zu Inanspruchnahme von öffentlichen Zuschüssen zu den Lohn- und Gehaltskosten sowie für Investitionen und Sachmittel gehören zum festen Bestandteil des verwendeten Fragenkatalogs.

## Betriebliches Ausbildungsverhalten und Übernahmetätigkeiten in den Jahren 1996–2000

Der Themenkomplex „Betriebliche Berufsbildung“ spielt in den Befragungen seit Anbeginn eine große Rolle, welche auch in einer Reihe von Kooperationsprojekten mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ihren Niederschlag findet.

Neben Analysen von kurz- bis mittelfristigen Entwicklungen zum einen auf betrieblicher Ebene, mithin der Arbeitsnachfrageseite, und zum anderen im Hinblick auf das Fortbestehen des dualen Systems der Berufsbildung bietet das IAB-Betriebspanel die Möglichkeit, diese Zusammenhänge mithilfe von Längsschnittbetrachtungen darzustellen.

In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass das Verhältnis zwischen der Anzahl der ausbildungsberechtigten Betriebe und der tatsächlich in die berufliche Erstausbildung involvierten Betriebe insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern immer größer wurde. Das heißt, die Schere zwischen betrieblicher Ausbildungsberechtigung und Ausbildungsteilnahme strebt stetig auseinander. Für ausgeglichenen Ausbildungsplatzbewerber- und Ausbildungsstellenbilanzen, und damit für die Sicherung eines qualifizierten

ArbeitskräfteNachwuchses, ist es jedoch wesentlich, dass ausreichend viele Betriebe eine berufliche Erstausbildung anbieten bzw. durchführen.

In verschiedenen früheren Untersuchungen, auch auf Basis des IAB-Betriebspans, wurden die Gründe analysiert, die auf betrieblicher Seite bestimmt zum einen für die Aufnahme einer eigenen Berufsausbildung und zum anderen für eine spätere Übernahme der Absolventen sind (vgl. BELLMANN/NEUBÄUMER 1999 und 2001).

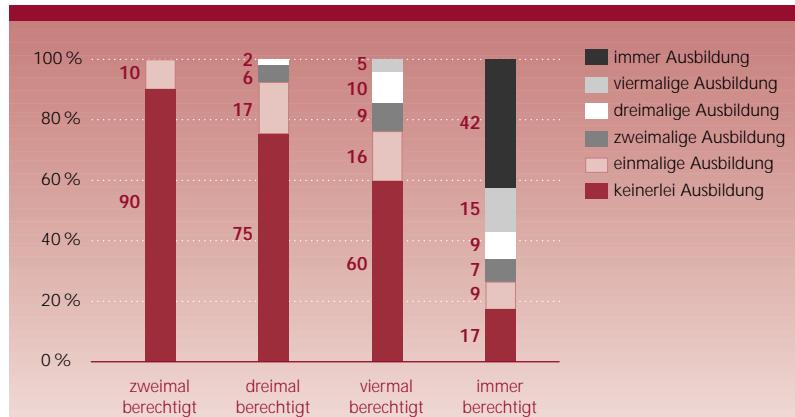
Insgesamt wurden bei allen Teiluntersuchungen Sachverhalte ausfindig gemacht, die man gemeinhin als „hard facts“ bezeichnen kann, da sie sich in bestimmter Weise in betriebswirtschaftlichen Rahmenbedingungen ausdrücken. Hierzu zählen beispielsweise die Betriebsgröße und die Branchenzugehörigkeit eines Betriebes. Es hat sich herausgestellt, dass bei großen Mittelbetrieben und Großbetrieben die Wahrscheinlichkeit, dass sie nicht ausbilden, gering ist (BELLMANN/NEUBÄUMER 1999: 30 f.). Diese Analyse zeigt auch, dass vor allem Betriebe mit wenig wettbewerbsfähigen Arbeitsplätzen nicht ausbilden, da hier die Anteile der befristet und der nicht sozialversicherungspflichtig Beschäftigten einen signifikant positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Nichtausbildens aufweisen (ebd. 1999: 32).

Auch in der Untersuchung der Übernahmewahrscheinlichkeit von Absolventen wurden Determinanten gefunden, die man eher in Kategorien von Produktivität bzw. Kostenminimierung einordnen kann.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden eine Analyse vorgestellt werden, in der argumentiert wird, dass sich die Wahrscheinlichkeit einer Ausbildungsbeteiligung nicht nur in Produktivitätsmaßstäben messen lassen muss, sondern auch von mehr oder minder „weichen Faktoren“ abhängt. In diesem Zusammenhang ist die Ausbildungstradition zu nennen, d. h. der Umfang an Zeit und Erfahrung, welchen sich die Betriebe im Vollzug von Berufsbildungen erarbeitet haben. Es wird zu zeigen versucht, dass sowohl die Ausbildungsbeteiligung als auch die Übernahme von Ausbildungsabsolventen in Ausbildungsbetrieben wesentlich von der Ausbildungstradition bestimmt werden. Die Datenbasis bilden 1.590 Betriebe in der Stichprobe, für die von 1996 bis 2000 jährliche Angaben zur Berufsbildung vorliegen. Gewichtet man diese Betriebe mit dem Längsschnittfaktor, stehen sie für ca. 911 Tsd. Betriebe in der Grundgesamtheit. Da diese Betriebe von 1996 bis 2000 an der Befragung teilgenommen, sie demnach bis 2000 „überlebt“ haben, werden sie im weiteren Verlauf als „Survivor-Betriebe“ bezeichnet.

Um den Nachweis von Wirkungen einer so genannten Ausbildungstradition zu erbringen, soll zunächst in Abbil-

Abbildung 1 Abhängigkeit der Ausbildungsbeteiligung vom Vorhandensein der Ausbildungsberechtigung in ausbildungsberechtigten Survivor-Betrieben (in Prozent)



dung 1 gezeigt werden, wie viele der Survivor-Betriebe überhaupt ausbildungsberechtigt sind und wie sie die sich daraus ergebenden Möglichkeiten nutzen.

Es zeigt sich, dass die ausbildungsberechtigten Betriebe erst dann größtenteils zur eigenständigen Ausbildung übergehen, wenn die Berechtigung bereits einige Jahre vorhanden war. Beispielsweise bildeten von denjenigen Betrieben, deren Ausbildungsberechtigung bereits drei Jahre Bestand hat, nur zwei Prozent auch in jedem Jahr aus, wohingegen 75 Prozent dieser Betriebe ihre Berechtigung bislang noch nicht zum Einsatz gebracht haben.

Erst, wenn ein Betrieb bereits immer, also im vorliegenden Zusammenhang fünf Jahre, ausbildungsberechtigt war, so wächst auch die Chance, dass seine Ausbildungsbeteiligung zunimmt. Demzufolge beträgt der Anteil der Ausbildungsbetriebe, die während des gesamten Zeitverlaufs ausbildungsberechtigt sind und diese Berechtigung auch in jedem Jahr nutzten, bereits 42 Prozent.

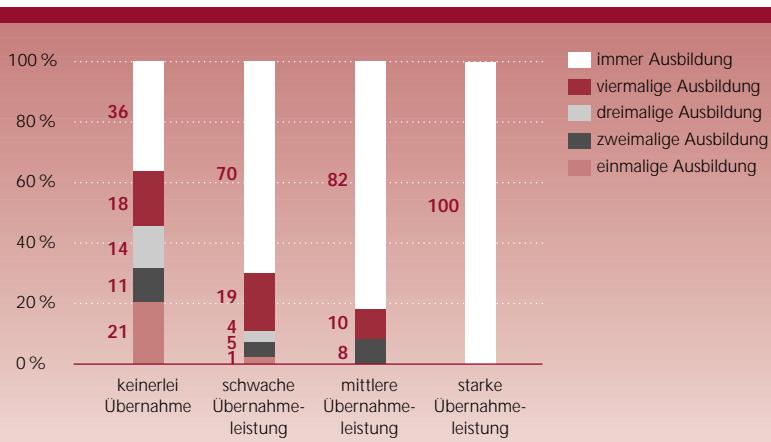
Somit lässt sich festhalten, dass sich die Bereitschaft der Betriebe, sich an der betrieblichen Berufsbildung zu beteiligen, vergrößert, je länger sie im Besitz einer Ausbildungsberechtigung sind. Dies ist

#### Literatur

- ABOWD, J. M.; KRAMERZ, F.: *The analysis of labor markets using matched employer employee data*. In: Ashenfelter, O./Card, D. (eds.): *Handbook of Labor Economics*, Amsterdam 1999, Vol. 3, S. 2629–2715
- BELLMANN, L.: *Das Betriebsp panel des IAB*. In: Hujer, R.; Rendtel, U.; Wagner, G. (Hrsg.): *Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Panelstudien*. Göttingen 1997, S. 169–182.
- BELLMANN, L.; NEUBÄUMER, R.: *Ausbildungsintensität und Ausbildungsbeteiligung von Betrieben: Theoretische Erklärungen und empirische Ergebnisse auf der Basis des IAB-Betriebsp panels 1997*. In: Beer, D. et al. (Hrsg.): *Die wirtschaftlichen Folgen von Aus- und Weiterbildung*. München 1999, Mehring, S. 9–41.
- BELLMANN, L.; NEUBÄUMER, R.: *Die Übernahme betrieblich Ausgebildeter – Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse auf der Basis des IAB-Betriebsp panels 1998*. In: *Bildung und Beschäftigung*. hrsg. v. Verein für Socialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Band 284, Berlin 2001, S. 179–212.
- HAMERMESH, D. S.: *Leaping into future of labor economics: the research potential of linking employer and employee data*. *Labor Economics* 6, 1999, S. 25–41.
- PFANZAGL, J.: *Allgemeine Methodenlehre der Statistik II*. Berlin 1978
- WILLIS, R. J.: *Wage Determinants*. In: Ashenfelter, O./Layard, R. (eds.): *Handbook of Labor Economics*. Amsterdam 1986, Vol. 3, S. 525–602.

ebenfalls an den sinkenden Anteilen der ein-, zwei- und dreimaligen Ausbildungsbetriebe mit viermaliger und immer währender Ausbildungsberechtigung ablesbar.

Abbildung 2 Übernahmleistung<sup>a</sup> in Abhängigkeit von der Ausbildungsintensität in ausbildenden Survivor-Betrieben (in Prozent)



Quelle: IAB-Betriebspanel 1996–2000.

Demgegenüber ist der Anteil der nicht ausbildenden Betrieben in der Säule der immer schon berechtigten Betriebe bemerkenswert gering (17%). Dies lässt den Schluss zu, dass die Ausbildungsbereitschaft steigt, je länger sich ein Betrieb angesichts der vorhandenen Ausbildungsberechtigung mit diesem Thema auseinandergesetzt hat.

Würde man diesen Befund ins Negative umkehren, bedeutet dies, dass dann relativ weniger Chancen bestehen, einen Betrieb für die betriebliche Ausbildung zu gewinnen, wenn er bereits seit fünf Jahren im Besitz der Ausbildungsberechtigung ist, diese jedoch bislang nicht nutzte.

Letztlich lässt sich bereits anhand der Ausbildungsberechtigungen im Zeitverlauf eine gewisse Ausbildungstradition erkennen: Je länger ein Betrieb ausbildungsberechtigt ist, umso eher wird er diese nutzen; hat er sie bislang nicht genutzt, so ist die Wahrscheinlichkeit entsprechend geringer, dass er künftig betriebliche Ausbildungsstellen anbietet.

Wie wirkt sich diese Tradition auf das Übernahmeverhalten aus?

Dass ein Betrieb seit mehreren Jahren ausbildet, bedeutet nicht unbedingt, dass er dies tut, um die Absolventen später auch zu übernehmen. Es kann auch der Fall auftreten, der seit einiger Zeit und insbesondere in Jahren knapper Lehrstellen zu beobachten ist, dass ein Betrieb über Bedarf ausbildet. Auch für diesen Fall dürften jedoch hauptsächlich Betriebe infrage kommen, die bereits Erfahrungen mit der betrieblichen Ausbildung gesammelt haben, mithin bereits länger aktiv sind. Andererseits wäre es denkbar, dass

die Betriebe in den Auszubildenden kostengünstige Arbeitskräfte sehen, die auf dem Bewerbermarkt problemlos akquiriert werden können. Allerdings ist die Durchführung einer Ausbildung eine wichtige Humankapitalinvestition, und die Betriebe sind daran interessiert, dieses Kapital auch späterhin zu nutzen.<sup>3</sup> Daher kann davon ausgegangen werden, dass mit der Dauer der Ausbildungsbeteiligung auch die Bereitschaft zur Übernahme der Absolventen steigt. Abbildung 2 soll diesen Sachverhalt anhand der Darstellung der Abhängigkeit der Übernahme von der Dauer der Ausbildungsbeteiligung verdeutlichen.

Es lässt sich erkennen, dass die stärkste Übernahmleistung ausschließlich in Betrieben zu finden ist, die über den gesamten Untersuchungszeitraum von fünf Jahren ausbildeten. Auch ist an denjenigen Betrieben, die keine Übernahme tätigten, der Anteil der bislang einmalig ausbildenden Betriebe mit 21 Prozent vergleichsweise hoch. Auffallend hoch ist hier außerdem der Anteil der bereits viermalig ausbildenden Betriebe.

Vor dem Hintergrund einer zu analysierenden Ausbildungstradition ist in erster Linie der Sachverhalt von Bedeutung, dass die Übernahmleistung mit wachsender Durchführungsdauer der Berufsbildung vergleichsweise stark steigt.

Demnach kommt es in Bezug auf die Übernahmleistung darauf an, wie lange sich ein Betrieb bereits selbst mit der eigenen Durchführung einer Berufsbildung befasst hat und welche Erfahrungen er dabei gesammelt hat.

## Zusammenfassung und Ausblick

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Chance für die Aufnahme einer eigenen beruflichen Erstausbildung seitens der Betriebe dann besonders hoch ist, wenn der Betrieb bereits längere Zeit im Besitz einer Ausbildungsberechtigung ist. Hat sich ein Betrieb erstmals an der betrieblichen Berufsbildung beteiligt, so wird er dies im Regelfall auch weiterhin tun. Daran schließt sich eine ebenfalls mit wachsender Erfahrung steigende Übernahmetätigkeit an, welche wesentlich für den weiteren beruflichen Werdegang der Absolventen ist.

Der Analyse lässt sich entnehmen, dass es nicht unbedingt und auch nicht ausschließlich darauf ankommen muss, wie gut ein Betrieb am Markt platziert und wie produktiv er ist. Auch mehr oder minder „weiche Faktoren“ wie die Ausbildungstradition können eine wesentliche Rolle spielen, wenn es darum geht, Humankapitalinvestitionen für die Zukunftssicherung eines qualifizierten Personalbestandes zu tätigen.

Eine Stärke des IAB-Betriebspansels besteht darin, dass wichtige Informationen über die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes zeitnah erhoben und ausgewertet werden können. Eine Vielzahl von Auswertungen und Studien sind deshalb entstanden. Ein wichtiger zusätzlicher Schritt ist die Integration dieser Forschungsergebnisse in den Berufsbildungsbericht der Bundesregierung, in den Fortschrittsbericht über den Aufbau Ost, das Berichtssystem Technikberichterstattung und das Berichtssystem zur sozio-ökonomischen Leistungsfähigkeit. Weiterhin werden durch Analysen in ausgewählten Wirtschaftssektoren gemeinsam mit den Ministerien, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften Vergleiche und inhaltliche Verknüpfungen mit anderen Datenquellen vorgenommen.

Mit der Erstellung eines LEE-Panels wird versucht, international Schritt zu halten mit den Entwicklungen in Frankreich, den USA, den Niederlanden und in Dänemark, in denen derartige Datensätze bereits ausgewertet werden konnten. Für den Bereich der immer wichtiger werdenden Evaluationsforschung sind nicht nur, wie bereits geschehen, Verknüpfungen der Daten der Beschäftigtenstatistik mit der Leistungsempfängerdatei und der Aufbau einer Maßnahmeteilnehmergrunddatei erforderlich, sondern auch das „Matching“ von Wirtschaftsförderdateien mit dem Betriebspansen. ■

#### Anmerkungen

**1** Das IAB-Betriebspansen wird teilweise mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziell gefördert.

**2** In dieser Abbildung sind die Betriebe, die lediglich einmalig ausbildungsberechtigt sind, vernachlässigt. Der Grund hierfür ist, dass in 1996 nicht nach der Ausbildungsberechtigung gefragt wurde, wohl aber nach der Ausbildungsteilnahme. Demnach sind unter den Ausbildungsbetrieben auch diejenigen zu finden, die bereits in 1996 ausbildeten, für die aber keine Information über die Ausbildungsberechtigung vorliegt. Dieser Sachverhalt kann jedoch vernachlässigt werden, da man davon ausgehen kann, dass die in 1996 ausbildenden Betriebe dazu gezwungenermaßen berechtigt sein mussten.

**3** An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die meisten Betriebe nicht ausbilden, weil sie den Absolventen keine Anschlussbeschäftigung bieten können.

**4** Im vorliegenden Zusammenhang wiesen die Betriebe mit Absolventen Übernahmequoten von 0 % bis 100 % auf. Diese Übernahmequoten wurden als Übernahmeleistung in vier Kategorien eingeteilt: keinerlei Übernahme (Übernahmequote: 0 %); schwache Übernahmeleistung (Übernahmequote: 1 %–33 %); mittlere Übernahmeleistung (Übernahmequote: 34 %–66 %); starke Übernahmeleistung (Übernahmequote: 67 %–100 %).

# Tagungsdokumentation erschienen



## IuK-Technologie – Portal zur Wissensgesellschaft (mit CD-ROM)

Dokumentation der Fachtagung vom 19. bis 21. 11. 2001 im Wissenschaftszentrum Bonn

Hrsg.: Ute Laur-Ernst

Die Informations- und Kommunikationstechnologie verändert die berufliche Bildung. Beträge in Millionenhöhe werden investiert, um den Zugang zu Computern und Netzen für jeden zu ermöglichen. Aber auch in Deutschland besteht die Gefahr der „digitalen Spaltung“ der Bevölkerung in jene, die über PC und Internet Zugang zu vielfältigen Informationen haben und diese verwerten können, und jene, die nicht wissen, wie man mit dieser Technik zum eigenen Nutzen umgehen kann. Annähernd 300 Berufsbildungsexperten aus der Wissenschaft, der Politik, von Bildungsträgern, aus Gewerkschaften und der Wirtschaft trafen sich im November 2001 zu der in dieser Veröffentlichung dokumentierten Fachtagung, um sich über die Probleme der Wissensgesellschaft (speziell in der beruflichen Aus- und Weiterbildung) über bedarfs- und zukunftsorientierte Entwicklungsperspektiven zu informieren und in sechs Workshops zu diskutieren:

- Test im Netz – Prüfungen ohne Grenzen?
- Doppelte Benachteiligung durch IuK-Technologie?
- Telelernen – Fernunterricht der 3. Generation?
- Lernen und Arbeiten mit der IuK-Technologie – Frauensache?
- Multimediales Lernen im Handwerk und in KMU – ein Wettbewerbsfaktor?

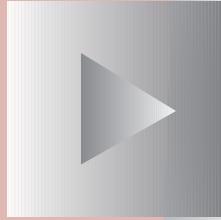
Eine Podiumsdiskussion mit Verantwortlichen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik sowie ausgewählte Präsentationen ergänzten die Plenarveranstaltungen und die Workshops.

Die Veröffentlichung dokumentiert die Plenarveranstaltungen sowie die Workshoppräsentationen und -ergebnisse. Zusätzlich enthält der Band eine „virtuelle“ Kongressdarstellung mit allen Einzelbeiträgen und multimedialen Präsentationen der Referenten sowie als Innovation ein spezielles Suchsystem, gegliedert nach Schlagworten und Fachbegriffen.

BIBB 2002, ISBN 3-7639-0964-8  
144 Seiten, 25,50 €

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim:  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33500 Bielefeld  
Telefon: (05 21) 911 01-11,  
Telefax: (05 21) 911 01-19  
E-Mail: service@wbv.de

**BIBB.**



## E-Business – Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung

► In diesem Beitrag setzen sich die Autoren mit den technischen, organisatorischen und qualifikatorischen Veränderungen und ihren Folgen für die berufliche Aus- und Weiterbildung auseinander, die mit den Begriffen E-Business oder E-Commerce, E-Procurement, E-Marketing, E-Shop und vielen anderen zu bezeichnen versucht werden. Dazu wird nur der Begriff E-Business verwendet, weil er die weit reichenden Veränderungen insgesamt in den Blick zu nehmen erlaubt.

### E-Business – Digitalisierung aller Geschäftsprozesse

Mit der Vernetzung aller Computer, ob im Intranet oder im Internet, hat ein Prozess der Digitalisierung und digitalen Vernetzung aller Geschäftsprozesse entlang der Wertschöpfungsketten eingesetzt. Die Digitalisierung ermöglicht es, alle Geschäftsprozesse vom Anbieten und Nachfragen über das Kaufen und Verkaufen, das Produzieren und Verteilen bis zum Liefern und Bezahlen systemisch zu verbinden. Neue Dienste und Aufgaben werden integriert, wie z. B. Online-Katalogsysteme, Online-Kundenberatung, Direkt-Marketing, E-Learning-Module zur Just-in-time-Information.

Die Digitalisierung führt zu einer *Virtualisierung* aller Geschäftsprozesse. Diese *Virtualisierung* bewirkt nicht nur die Aufhebung der örtlichen und zeitlichen Unmittelbarkeit geschäftlicher Transaktionen, sondern auch die systematische Objektivierung und Kontrolle aller Geschäftsprozesse mit weit reichenden Folgen für die Organisation sowie für die Tätigkeitsfelder und Handlungskompetenzen.

Die große Gestaltungsoffenheit vernetzter Computer schafft nicht nur digitale „Informationsräume“, die sich durch Offenheit auszeichnen, sondern führt auch zu einem neuen Organisationsparadigma „vernetzter Dezentralisierung“ bisher zentralisierter Prozesse. Bisher an einem Ort konzentrierte Prozesse werden aufgelöst, beispielsweise in Business Units, Profit Center, Projektgruppen, Telearbeitszentren oder in Telearbeit. Funktional unterschiedliche Teilsysteme mit eigenen Rationalitätskriterien und Zeitstrukturen werden so an dezentralen Orten rekonstruiert und über die digitalen Informationsräume miteinander vernetzt. Es entstehen neue flexible Formen der Organisation der Geschäftsprozesse entlang der Wertschöpfungsketten mit der Folge einer Entgrenzung der Arbeitsformen. Diese Entgrenzung führt zu wachsender Komplexität sowie Verknüpfung und Integration angrenzender Tätigkeitsfelder



**FRANK ELSTER**

Universität der Bundeswehr Hamburg,  
Wiss. Mitarbeiter in der wiss. Begleitforschung des BIBB und BLK  
Zwillingsmodellversuchs „JeeNet“



**GERHARD M. ZIMMER**

Prof. Dr., Universität der Bundeswehr  
Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Leiter der  
wiss. Begleitforschung

und zu einem Abbau von Hierarchien und einer Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die operativen Ebenen. Neben steigenden fachlichen Kompetenzen werden vor allem weit reichendere Kommunikations-, Kooperations- und Selbststeuerungskompetenzen der Arbeitenden zu den entscheidenden Faktoren des wirtschaftlichen Erfolgs moderner dezentral bzw. verteilt organisierter, aber eng vernetzter Unternehmen (BAUKROWITZ 1996, 76; BOES 1996, 164). Für die Berufsbildung bedeutet dies, die Herausbildung „ganzheitlicher Handlungskompetenzen für vollständige Berufsaufgaben“ zu ermöglichen (ZIMMER 1998, 147 ff., 2002a, 2002b).

## E-Business – Tätigkeitsfelder und Handlungskompetenzen

Die Entgrenzung der Arbeitsformen im E-Business führt zu neuen Anforderungen und Veränderungen in kaufmännischen Tätigkeitsfeldern (vgl. DORN, HAMMER & KNUTH 2001; REIN 2001, 2002):

*Produktentwicklung und Marktbeobachtung* gewinnen durch zunehmenden internationalen Konkurrenzdruck und sich verkürzende Produktzyklen an Bedeutung. Das Internet bietet hier neue Möglichkeiten der Marktanalyse hinsichtlich Produktpalette, Preisniveau und Marketingstrategien.

*Einkauf und Beschaffung* werden durch das Internet erleichtert, weil eine größere Markttransparenz, Dezentralisierung und Preisoptimierung erreicht wird. Die Erweiterung des Beschaffungswesens mittels Online-Technologien wird mit dem Begriff E-Procurement bezeichnet. Dies erfordert eine Ausweitung der Qualifizierung der Mitarbeiter: Denn wenn sie Beschaffungen dezentral durchführen sollen, dann müssen sie die hierfür erforderlichen technischen Mittel beherrschen, über Branchen- und Kontextwissen verfügen und finanzielle Mittel unternehmenskonform einsetzen.

*Produktionsplanung und -steuerung* werden auf Grund der „Verteilung von Wertschöpfungsprozessen in Raum und Zeit“ (REICHWALD & HERRMANN 2001, 10) zu einem notwendigen und wichtigen Innovationspotenzial zur Schaffung neuer Formen von Netzwerken virtueller Unternehmen (DORN, HAMMER & KNUTH 2001, 12). Der optimale Datenaustausch innerhalb vernetzter Arbeitsorganisationen verlangt von den Mitarbeitern insbesondere die Fähigkeit zur virtuellen Kooperation und Kommunikation. Die vollständige Integration der Planungs- und Steuerungsprozesse im E-Business wird als Supply Chain Management (SCM) bezeichnet. Es führt zu erheblich höheren Anforderungen an die Beschäftigten.

Für *Marketing und die Kundenbindung* bietet das Internet ein breites Spektrum an Erweiterungsmöglichkeiten, insbesondere die Personalisierung der Kundenansprache und die Gründung von Communities (ebd., 19). Dies ist nicht ohne Probleme: Der Kunde wünscht, im „Datenschungel“ nicht allein gelassen zu werden, unbeantwortete E-Mails oder Allgemeinplätze können trotz persönlicher Ansprache Kunden schnell verschrecken. Daher wird verstärkt eine Kundenorientierung im umfassendsten Sinne verlangt (ebd., 20 ff., 40).

Für *Vertrieb und After Sales Services* bietet das Internet mit Online-Shopsystemen einen alternativen Vertriebskanal an. Kleine und mittlere Unternehmen setzen eher auf Standardlösungen, die nur der Pflege und Aktualisierung bedürfen. Hierfür sind meist keine Programmierkenntnisse erforderlich. In Großunternehmen hingegen werden oft betriebsspezifische Lösungen eingesetzt, die Programmierkenntnisse erfordern (ebd., 39).

Zur Optimierung der vernetzten Geschäftsprozesse ist eine optimale *innerbetriebliche Kommunikation und Verwaltung* vonnöten. Die Nutzung moderner IuK-Technologien ermöglicht eine Vereinfachung und Beschleunigung dieser Prozesse (ebd., 13 f.). Um diese Potenziale auszuschöpfen, ist neben der Beherrschung der technischen Infrastruktur vor allem Überblicks- und Prozesswissen und die Fähigkeit zur virtuellen Zusammenarbeit unabdingbar.

Kaufmännische Fachkompetenzen und Branchen-Know-how, informationstechnische Basis- und Methodenkompetenzen für grundlegende Systemfunktionen, kaufmännisches Kontext- und Prozesswissen, ziel- und inhaltsbezogene Medienkompetenzen, Kompetenzen zur Kommunikation und Kooperation sowie zur Kundenorientierung im Internet werden als veränderte oder neue, vollständigere Handlungskompetenzen im E-Business benannt (DORN, HAMMER & KNUTH 2001, 100 ff.; EULER 2001; HEIDBRINK 2001; REIN 2002; ZIMMER 2002b).

## E-Business als didaktisch-methodische Herausforderung

Den genannten Anforderungen entsprechend erscheint ein didaktisches Vorgehen angemessen, das die Bearbeitung berufsrelevanter Aufgaben in den Mittelpunkt stellt. Die Aufgaben sind den Geschäftsprozessen im E-Business zu entnehmen. Um den Erwerb der zur Meisterung der Veränderungsprozesse erforderlichen Kompetenzen zu ermöglichen, sollte ein hohes Maß an virtueller Kooperation und Kommunikation, zeit- und raumübergreifender Teamarbeit sowie vielfältiger Möglichkeiten des Kundenkontaktes geschaffen werden. Dazu sind auch Möglichkeiten und Not-

wendigkeiten der Nutzung unterschiedlichster Medien zu implementieren. In dieser Perspektive sind zwei mögliche didaktische Szenarien denkbar, die sich an der Unterscheidung von formellem und informellem Lernen orientieren (vgl. DEHNBOSTEL 2001, 2002).

Ein didaktisches Szenario, das die Vorgaben mit dem Schwerpunkt auf *formellen* Lernprozessen erfüllt, ist ein virtuelles Netzwerk kooperierender *Übungsfirmen* (TRAM & GRAMLINGER 2002). Übungsfirmen erlauben die Simulation verschiedenster Geschäftsprozesse. Aus den Berufsaufgaben des E-Business können Lernaufgaben ausgegliedert werden, die exemplarisch Handlungsfelder thematisieren. Die Lernaufgaben müssen eine zeit- und raumübergreifende Kooperation und die Nutzung verschiedenster Kommunikations- und Informationsmedien ermöglichen. Mit integrierten virtuellen Lernmodulen können fachliches Wissen und Selbstlernkompetenzen gefördert werden. Dem Vorteil der gezielten Ausgliederung von Lernaufgaben steht der Nachteil des simulierten Kundenkontaktes gegenüber. Zudem dominiert bei Übungsfirmen die Struktur- gegenüber der Prozessebene, was bei existierenden Übungsfirmen oft zu einer Überformalisierung geführt hat. Ebenso ist eine valide Abbildung von Marktmechanismen bislang nicht gelungen (TRAM & GRAMLINGER 2002, 104 f.).

Beim zweiten didaktischen Szenario wird der Schwerpunkt auf *informelle* Lernprozesse gelegt, die als „nicht organisiertes und nicht formell gefasstes Lernen in der Lern- und Arbeitswelt definiert“ werden (DEHNBOSTEL 2002, 70) – ein virtuelles Netzwerk kooperierender Jungenfirmen. Auch diese sind zwar Bestandteile der organisierten Ausbildung, sie sind aber durch reale Aufträge, Waren- und Geldströme gekennzeichnet (KUTT 2002). Aus diesem Grund sind die Struktur einer Jungenfirma und die darin ablaufenden Lernprozesse von den vorliegenden Realaufträgen abhängig und daher nur zu einem geringen Teil planbar. Jungenfirmen zeichnen sich somit durch eine Dominanz der Prozess- gegenüber der Strukturebene aus (TRAM & GRAMLINGER 2002, 106). Der Vorteil dieses Szenarios ist im realen Kundenkontakt zu sehen. Erfahrungen aus der Praxis belegen (ELSTER 2001), dass hiermit die Motivation und der Lernerfolg in entscheidender Weise erhöht wird. Zudem bedingt die Dominanz der Prozessebene eine hohes Maß an Projektorientierung und Flexibilität, womit den Anforderungen des E-Business Rechnung getragen wird. Der Nachteil der Abhängigkeit von Realaufträgen kann durch eine Auswahl obligatorisch zu bearbeitender Online-Lernsequenzen kompensiert werden. Die bei informellen Lernprozessen notwendige Reflexion kann durch Instrumente der Projektdokumentation und -reflexion unterstützt werden.

## Konsequenzen für die Ordnung der Berufsbildung

Aus der Umwälzung der Tätigkeitsfelder und Handlungskompetenzen ergeben sich gravierende Konsequenzen für die zukünftige Ordnung der Berufe und der beruflichen Aus- und Weiterbildung:

BOTT & SCHADE (2002, 31) stellen fest, dass „die Qualifikationen für Aufgaben im Bereich E-Commerce/E-Business ... über gezielte Weiterbildungsmaßnahmen und Zusatzqualifikationen vermittelt werden (können)“, und daher „eine dringende Notwendigkeit für neu zu schaffende Ausbildungsberufe ... derzeit weder vom Umfang der Nachfrage am Arbeitsmarkt noch von dem des Qualifizierungsangebotes in der Weiterbildung abgeleitet werden (kann)“. WORDELMANN (2000, 35) kommt zu einigen weiter gehenden Folgerungen, nämlich dass es nicht allein mit einer Reform bestehender Ausbildungsordnungen getan sei, sondern neue Ausbildungsberufe einzurichten seien, wie z. B. der Informatik-Kaufmann Fachrichtung „Tele-Commerce“ und der Fachinformatiker Fachrichtung „Webdesign“. DORN, HAMMER & KNUTH (2001, 97ff.) entwerfen detailliert die Strukturmerkmale des Qualifikationsprofils „E-Kaufmann/E-Kauffrau“, auch wenn sie damit explizit kein neues spezielles Berufsbild benennen wollten. REIN (2001) argumentiert wiederum erheblich vorsichtiger: Er sieht die E-Commerce-Kompetenzen als Basisqualifikationen, die innerhalb der Berufsausbildung erworben werden sollten; erst mittelfristig sollten die Ausbildungsordnungen auf die Integration der neuen Anforderungen hin überprüft werden. Dagegen sollte vor allem die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung (ZIMMER 1999) vorangebracht werden, um den kurzen Innovationszyklen Rechnung zu tragen und den Erwerb funktionsübergreifender Hybridqualifikationen zu fördern.

Diese teilweise übereinstimmenden, teilweise aber auch gegensätzlichen Ergebnisse und Schlussfolgerungen können wir nur in einen konsistenten Zusammenhang zu bringen, wenn wir drei Fragen beantworten:

1. Sind die Anforderungen der sich neu herausbildenden und sich verändernden Tätigkeitsfelder im E-Business und die dafür erforderlichen Handlungskompetenzen in bestehende Berufsausbildungen und/oder Fort- und Weiterbildungen integrierbar, z. B. durch erweiterte Basisqualifikationen oder Zusatzqualifikationen?
2. Lassen sich in der digitalen Restrukturierung der Geschäftsprozesse und Wertschöpfungsketten neue und hinreichend große Tätigkeitsfelder abgrenzen, die weder durch bestehende einschlägige Berufe noch durch deren partielle Erweiterung abgedeckt werden können und daher die Einrichtung neuer Ausbildungsberufe erfordern?

3. Bilden sich neue Schnittbereiche zwischen den verschiedenen Tätigkeitsfeldern heraus, die nur durch die Schaffung von Hybridberufen sinnvoll abgedeckt werden können?

Da E-Business die gesamte Kette von Geschäftsprozessen umfasst, sind eine Vielzahl von Berufen auf unterschiedlichen Ebenen in ihren unterschiedlichen Funktions- und Positionsbestimmungen berührt:

## Management

Im Management sind Kompetenzen gefordert, die im Schnittstellenbereich von Management, Informationstechnik und Infrastruktur, Online-Medien, Web-Marketing, Organisation digitalisierter Geschäftsprozesse und Moderation virtueller Kooperationen liegen. DORN, HAMMER & KNUTH (2001) schlagen vor, für die Weiterbildung des Managements zu diesen Themen „Angebote zu konzipieren, die mit den aktuellen Tendenzen im E-Commerce Schritt halten und zeitnah und praxisbezogen über neue Entwicklungen informieren“. (96) Mittelfristig müssen die einschlägigen Hochschul- und Fachschulstudiengänge um die für E-Business relevanten technischen und organisatorischen Inhalte ergänzt werden. Bei etwa zwei Dritteln der Stellenangebote im Bereich E-Business wird ein abgeschlossenes Hochschul- oder Fachhochschulstudium vorausgesetzt – in der gegenwärtigen Aufbauphase vorzugsweise in Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsinformatik; nur bei einem Zehntel wird explizit ein dualer Ausbildungsabschluss verlangt, beim Rest werden Hochschulabschlüssen vergleichbare Kompetenzen erwartet (BOTT & SCHADE 2002, 29–30).

## Kunden

E-Commerce-Kompetenzen der Kunden tragen erheblich zu den erwarteten Rationalisierungseffekten im E-Business bei. Denn sie übernehmen an ihrem Computer einen großen Teil der Routinetätigkeiten, die bisher von den Kaufleuten erledigt wurden (z. B. Spezifizierung von Bestellungen, Eingabe der Zahlungsdaten und Zahlungsweise, Ausdruck von Bestell- und Lieferbestätigungen und Rechnungen). Meist wird die Aufmerksamkeit nur darauf gelenkt, wie die der Kundenakzeptanz gesteigert werden kann. Dabei wird oft vergessen, dass dem Kunden nur eine ganz unpersönliche Internetseite „gegenübersteht“, die oft nicht auf den ersten Blick in ihren Funktionselementen, Menüführungen, Verzweigungen und zu erwartenden Abläufen zu übersehen ist und auf der er oft nicht die passende Antwort auf seine Fragen erhält. In der traditionellen Verkäufer-Kunden-Situation stellt all dies kein Problem dar und ist oft auch rascher befriedigend erledigt. Hier gilt es

für die Etablierung des E-Commerce beim Kunden überhaupt erst noch ein Qualifizierungskonzept zu entwickeln (vgl. ZIMMER 2002a, 179).

## Implementation

Gegenwärtig befinden wir uns noch weit gehend in der Phase des technischen und organisatorischen Aufbaus des E-Business. Stand und Geschwindigkeit der Entwicklung ist in den verschiedenen Branchen sehr unterschiedlich; am bekanntesten ist die Entstehung zahlreicher Online-Banken. In den Branchen „Datenverarbeitung und Datenbanken“ und „Unternehmensbezogene Dienstleistungen“ finden derzeit die größten Entwicklungen statt (BOTT & SCHADE

*Gegenwärtig befinden wir uns  
noch in der Phase des technischen  
und organisatorischen Aufbaus  
des E-Business*

2002, 30). Im Mittelstand hat die Implementation von E-Business-Lösungen eine erhebliche Bedeutung. Die Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation von Implementierungen erfordert Kompetenzen auf Hochschul- oder Fachhochschulniveau, und zwar im Schnittbereich von Informationstechnik und Betriebswirtschaft, im Projektmanagement, in der Planung und Organisation der Implementationsprozesse, in der Konstruktion der Systeme sowie in der Beratung und Information der Systemanwender. Hier ist über die Neuregelung von Fortbildungen nachzudenken, auch duale Fachhochschulstudiengänge bieten für den Bedarf an Hybridqualifikationen eine Perspektive.

## IT-Infrastruktur

Die Fachkräfte für die Beschaffung, Einrichtung und Pflege der informations- und kommunikationstechnischen Infrastruktur, vor allem der umfangreichen Datenbank- und Datenverarbeitungssysteme brauchen im Grunde nur eine Anpassungsweiterbildung. Denn die 1997 erlassenen vier neuen IT-Berufe decken die technischen Bereiche der Datenspeicherung, Datenverarbeitung sowie der Vernetzung und des Internet ab (WORDELMANN 2000, 35). Aufgrund der raschen Entwicklung der Digitalisierung haben daher auch die Angebote zur Anpassungsweiterbildung den größten Anteil an allen Angeboten im Bildungsbereich EDV (BOTT & SCHADE 2002, 30).

## Geschäftsprozess

Auf der Ebene der Überführung von Geschäftsprozessen in E-Business-Lösungen sind integrierte kaufmännische und informationstechnische Qualifikationen auf dem Niveau von Ausbildungsberufen erforderlich. Die Erweiterung des Berufsbildes Informatik-Kaufmann/Kauffrau um eine neue Fachrichtung „Tele-Commerce“ (WORDELMANN 2000, 35) ist hierfür nicht hinreichend, weil das sich herausbildende neue Anforderungsprofil damit nur partiell abgedeckt werden kann. Für die laufende Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle der Integration von Geschäftsprozesssteilen in E-Business-Lösungen, die neben den kaufmännischen Kompetenzen in hohem Maße IT-Kompetenzen, vor allem in der Anwendung komplexer Softwaresysteme, erfordern, sind Hybridqualifikationen mit technisch-organisatorischem Schwerpunkt notwendig, die in allen ausführenden Funktionsbereichen zum Einsatz kommen können.

1. Die Veränderungen kaufmännischer Geschäftsprozesse durch E-Business und ihre Folgen für die Berufsbildung sind noch nicht vollständig abzusehen, so dass weitere Betriebserhebungen, Arbeitsplatzuntersuchungen und Anforderungsanalysen dringend notwendig sind.
2. Aufgrund der steigenden Kompetenzanforderungen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern werden die Eingangsvoraussetzungen in den jeweiligen Berufsausbildungen steigen, oder es muss intensiver und flexibler mit Zusatzmodulen ausgebildet werden.
3. Nicht alle neuen allgemeinen und berufstheoretischen Kompetenzanforderungen lassen sich im Rahmen der bisherigen Struktur dualer Ausbildungsberufe erfüllen. Dies bedeutet, sowohl den Anteil der Berufsschulen und der Berufsfachschulen an der Ausbildung zu erhöhen als auch die Kooperation der Lernorte auszubauen.
4. Die Dynamik der Innovationen, insbesondere bei der Implementation von E-Business-Lösungen und der Integration von Geschäftsprozessen, erfordert einen hohen Bedarf an zertifizierten Weiterbildungsangeboten, da beide auf Quereinsteiger angewiesen sind.
5. Die auf angehobeneren Positionen notwendigen Qualifikationen und Berufserfahrungen machen eine Verzahnung von Aus- und Weiterbildung sinnvoll und notwendig.
6. Auf einigen Ebenen ist zu prüfen, ob das Qualifikationspotenzial durch Fortbildungsregelungen geschaffen werden kann – insbesondere bei Hybridqualifikationen. Damit würden Fortbildungschancen für die informationstechnisch oder kaufmännisch qualifizierten Fachkräfte im jeweils anderen Fachgebiet geschaffen.
7. Für das mittlere und obere Management besteht ein Bedarf an Fachkräften, die Hochschul- oder Fachhochschul-Studiengänge mit einem Schwerpunkt in E-Commerce und möglichst berufsbegleitend absolviert haben. Kurz- und mittelfristig sind hier vor allem zertifizierte Weiterbildungen anzubieten.

## E-Business-Handlungsbedarf für die Aus- und Weiterbildung

## Anwendung

Die Tätigkeitsfelder und Qualifikationen der kaufmännischen Fachkräfte als Anwender der E-Business-Systeme sind in vier Aspekten betroffen:

1. Die Verlagerung verschiedener kaufmännischer Routinetätigkeiten in der unmittelbaren Kundenbeziehung zum Kunden führt zu einigen Entlastungen, die Zeit für verstärkte projektorientierte Tätigkeiten mit gestiegenen Anforderungen an die Analysefähigkeiten, z. B. für Kundenanalyse und Marketing, frei gibt.
2. Die Komplexität der kaufmännischen Tätigkeitsfelder wächst, weil die Kommunikation und Kooperation entlang der gesamten Wertschöpfungskette verstärkt gefordert ist.
3. Beide Veränderungen führen zu einer Verlagerung von Entscheidungen auf die operative Ebene, was in höherem Maße unternehmerisches Denken und Handeln von den kaufmännischen Angestellten erfordert.
4. Die Nutzung neuer Instrumente und Methoden im E-Business erfordert Fähigkeiten zur Geschäftsabwicklung im Internet sowie zur Erstellung von Angeboten und zur Planung kaufmännischer Abläufe, die dann vom „Webmaster“ medientechnisch oder vom „Integrator“ programmtechnisch realisiert werden.

DORN, HAMMER & KNUTH (2001, 99 ff.) kommen zu dem Schluss, dass es hierfür neuer kaufmännischer Ausbildungsberufe bzw. neuer Fachrichtungen wohl nicht bedarf, jedoch werden sie mittelfristig neu geordnet werden müssen.

## KUNDEN-SCHNITTSTELLE

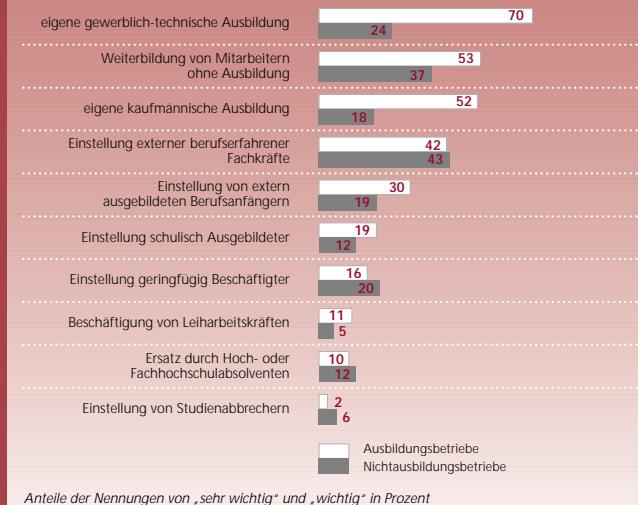
An der Schnittstelle zum Kunden ist der Webauftritt des Anbieters laufend neu zu gestalten und zu pflegen. Dies ist ein Tätigkeitsfeld von erheblicher Relevanz für den Geschäftserfolg, das weder von den informationstechnischen noch von den kaufmännischen oder von den zwischen beiden Kompetenzbereichen hybrid qualifizierten Fachkräften einfach mit erledigt werden kann. Dafür sind künstlerische Fähigkeiten im Mediendesign in Verbindung mit informationstechnischen sowie kaufmännischen und werbepsychologischen Kenntnissen erforderlich. WORDELMANN (2000, 35) schlägt vor, den neuen Beruf des Fachinformatikers um die Fachrichtung „Webdesign“ zu ergänzen. Bislang wird der Webauftritt meist durch externe Firmen erstellt. Aufgrund der hohen Änderungsgeschwindigkeit sowie der Wahrung der Geheimnisse und Identität der Anbieter wird die Gestaltung des Webauftritts zunehmend von den Anbietern selbst übernommen.

Dem Kunden können über das Internet nur standardisierte Informationen zu den Produkteigenschaften und Verwendungsweisen sowie zur Behebung möglicher Nutzungsprobleme zur Verfügung gestellt werden. Dies führt zu endlosen Listen der häufigsten Fragen und Antworten mit der Folge langer und oft auch kostenträchtiger Suchzeiten für die Kunden. Da es unmöglich ist, alle Kundenfragen und Probleme vorherzusehen und im Voraus zu beantworten, ist eine kompetente persönliche Kundenberatung im Netz vorteilhaft, die beispielsweise in Call-Centern oder in Telearbeitszentren organisiert wird. ■

#### Berichtigung zu Heft 2/2002

Liebe Leserinnen und Leser, die Abbildung 4, BWP 2/2002, S. 38, wurde leider nicht korrekt wiedergegeben. Die Redaktion bittet, das Versehen zu entschuldigen.

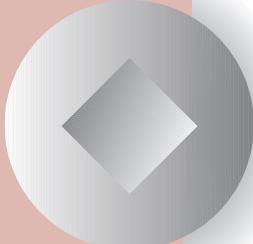
Abbildung 4 Künftige Deckung des Qualifikationsbedarfs im Fachkräftebereich



Walden, G.; Beicht, U.; Herget, H.: Warum Betriebe (nicht) ausbilden.  
In: BWP 31(2002) 2, S. 35–39

#### Literatur

- BAUKROWITZ, A.: Neue Produktionsmethoden mit alten EDV-Konzepten? Zu den Eigenschaften moderner Informations- und Kommunikationssysteme jenseits des Automatisierungsparadigmas. In: Schmiede, R. (Hrsg.), *Virtuelle Arbeitswelten. Arbeit, Produktion und Subjekt in der „Informationsgesellschaft“*. Berlin 1996, S. 49–77
- BOES, A.: Formierung und Emanzipation. Zur Dialektik der Arbeit in der „Informationsgesellschaft“. In: Schmiede, R. (Hrsg.), *Virtuelle Arbeitswelten. Arbeit, Produktion und Subjekt in der „Informationsgesellschaft“*. Berlin 1996, S. 159–178
- BOTT, P.; SCHADE, H.-J.: E-Commerce/E-Business – eine neue Qualifizierungslücke? Qualifikationsnachfrage und Weiterbildungsangebot. In: BWP 31 (2002) 1, S. 29–31
- DEHNBOSTEL, P.: Erfahrungslernen im Kontext beruflich-betrieblicher Kompetenzentwicklung und lebensbegleitenden Lernens. In: *Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen. Band 44: LebensLangesLernen. Expertise zu Lebenslangem Lernen – Lebensarbeitszeiten – Lebensweiterbildungskonten*. Berlin 2001, S. 251–267
- DEHNBOSTEL, P.: „Kompetenzentwicklung als zentrale Aufgabe betrieblicher Bildungsarbeit aus berufs- und betriebspädagogischer Sicht.“ In: Gavranovic, Z., u. a. (Hrsg.): *E-Commerce und unternehmerisches Handeln – Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorenfirmen*. Bielefeld 2002, S. 65–78
- DORN, L.; HAMMER, G.; KNUTH, J.: *E-Commerce in deutschen Unternehmen. Anwendung – Status quo – Qualifikationen*. Bremen 2001
- ELSTER, F.: Zwischenbericht des Modellversuchs JeeNet für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Universität der Bundeswehr Hamburg 2001
- EULER, D.: High Teach durch High Tech? Von der Programmatik zur Umsetzung – Neue Medien in der Berufsbildung aus deutscher Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 25–43, 2001
- GAVRANOVIC, Z.; ELSTER, F.; ROUVEL, J.; ZIMMER, G. (Hrsg.): *E-Commerce und unternehmerisches Handeln. Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorenfirmen*. Bielefeld 2002, S. 57–64
- HEIDBRINK, H.: Virtuelle Seminare: Erfahrungen, Probleme, Forschungsfragen. Erfahrungen im Fernstudium. 2001 Online im Internet, URL: <http://www.medienpaed.com/00-2/heidbrink1.pdf> (Stand: 24.01.2001)
- KUTT, K.: *Die didaktisch-methodischen Möglichkeiten der Juniorenfirma*. In: Gavranovic, Z., u. a. (Hrsg.): *E-Commerce und unternehmerisches Handeln – Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorenfirmen*. Bielefeld 2002, S. 96–128
- WORDELMANN, P.: *Internationalealisierung und Netzkompetenz. Neue qualifikatorische Herausforderungen durch Globalisierung und Internet*. In: BWP 29 (2000) 6, S. 31–35
- ZIMMER, G.: Aufgabenorientierte Didaktik – Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenz in der Berufsbildung. In: Markert, W. (Hrsg.): *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung*. Baltmannsweiler 1998, S. 125–167
- ZIMMER, G.: Verzahnung von Aus- und Weiterbildung – bildungspolitische Notwendigkeit. In: Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung (Hrsg.), *Neue Wege der Weiterbildung*. Fachkonferenz am 18. Mai 1999. Hamburg 1999, Veröff. zur Weiterbildung, H. 22, 14–20
- ZIMMER, G.: E-Commerce: Kompetenzentwicklung in Juniorenfirmen – Thesen und Fragen zur Diskussion. In: Gavranovic, Z., u. a. (Hrsg.), *E-Commerce und unternehmerisches Handeln. Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorenfirmen*. Bielefeld 2002a, 177–183
- ZIMMER, G.: Kompetenzentwicklung in virtuellen Kooperationen. In: Dehnbostel, P., Elsholz, U.; Meister, J. & Meyer-Men, J. (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: edition sigma 2002 (im Druck)



# Substitutionseffekte durch neue Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor?

► Die Potenziale der modernen Informations- und Dienstleistungsgesellschaft werden unterschiedlich interpretiert. Auf der einen Seite wird von „Dienstleistungsmythos“<sup>1</sup> gesprochen, der die gewaltigen Automationspotenziale nicht aufhalten kann. Auf der anderen Seite wird den Dienstleistungsberufen als wichtiger Faktor der ökonomischen Entwicklung eine entscheidende Funktion für die Gestaltungsmöglichkeiten der Zukunft zugesprochen.<sup>2</sup> Im Beitrag wird untersucht, ob die neuen Dienstleistungsberufe zur Schaffung weiterer Ausbildungsplätze beitragen und inwieweit traditionelle Ausbildungsberufe dadurch substituiert werden.

Ergebnisse einer Untersuchung der Ausbildungsberufe *Automobilkaufmann/-kauffrau, Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie, Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien und Fachangestellte/r für Medien und Informationsdienste*, in denen seit dem 1. August 1998 ausgebildet wird, brachten auch Erkenntnisse zu Substitutionseffekten traditioneller Ausbildungsberufe.

Das gemeinsame Merkmal dieser vier neuen Ausbildungsberufe ist die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von insgesamt zwölf kaufmännischen und verwandten Berufen<sup>3</sup>, die in den letzten Jahren zur bedarfsgerechten Deckung veränderter Qualifikationserfordernisse im Dienstleistungssektor neu entwickelt wurden. Die Berufe der Dienstleistungsbranche zeichnen sich durch Vielfalt und Heterogenität aus. Im Folgenden sollen zur Schaffung von mehr Transparenz sowie Vergleichbarkeit der Berufe branchenübergreifende Aussagen getroffen werden, ohne die Vielseitigkeit des Gegenstandes zu vernachlässigen.<sup>4</sup>

Die Untersuchung umfasste eine quantitative Erhebung in Form einer schriftlichen Befragung von 157 Stellen der Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern (HwK) sowie zuständigen Stellen des öffentlichen Dienstes (ÖD). Des Weiteren erfolgte eine qualitative Erhebung in Form von 37 leitfadenstrukturierten Experten- und Expertinneninterviews zur Vertiefung wichtiger Fragestellungen. Diese wurden mit Ausbildungsverantwortlichen in Betrieben sowie Bildungsexperten und -expertinnen der zuständigen Stellen in Köln, Hamburg, Berlin und Dresden geführt.<sup>5</sup>

## Vielschichtigkeit und Gemeinsamkeiten der Ausbildungsprofile



BETTINA WEBERS

Dipl.-Soz.wiss., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kaufmännische Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft, A.WE.B“ im BiBB

Neben der Vielschichtigkeit der Ausbildungsprofile der untersuchten vier Dienstleistungsberufe sind Gemeinsamkeiten in den Profilen erkennbar. So gewannen aufgrund veränderter Qualifikationskonzepte u. a. neue Angebote im Hinblick auf Service- und Kundenorientierung sowie be-

triebswirtschaftliches Know-how und Marketing an Bedeutung.

Automobilkaufleute besitzen umfassende kaufmännische Qualifikationen, die sie im Rahmen betriebsspezifischer Dienstleistungen einsetzen, womit sie zur Gewährung des wirtschaftlichen Betriebsablaufs beitragen. In dem Ausbildungsberuf *Automobilkaufmann/-kauffrau* wird in Industrie, Handel und Handwerk in der Automobilbranche ausgebildet.<sup>6</sup>

Der Beruf *Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie* vervollständigt das Branchenkonzept für das Gastgewerbe mit einem ganzheitlichen gastgewerblichen Ausbildungskonzept, das die Ausbildungsberufe Fachkraft im Gastgewerbe, Restaurantfachmann/-frau, Hotelfachmann/-frau, Hotelkaufmann/-frau und den Fachmann/die Fachfrau für Systemgastronomie beinhaltet. Der Einsatzort für die ausgebildeten Fachleute ist die mit vielfältigen und spezialisierten Aufgaben versehene Systemgastronomie, mit dem Anspruch, in den Betriebsstätten ein standardisiertes, zentral gesteuertes Gastronomiekonzept umsetzen zu können.<sup>7</sup> Für die spezifischen Anforderungen der Systemgastronomie gab es bisher keinen entsprechenden Ausbildungsberuf.

In der Medienbranche wurde mit dem *Kaufmann/der Kauffrau für audiovisuelle Medien* ein Beruf geschaffen, der speziell auf die Bedürfnisse der Medienunternehmen, insbesondere aus den Bereichen Fernsehen, Hörfunk, Film- und Videoproduktion sowie Musik, Multimedia und Filmtheater zugeschnitten ist. Dort übernehmen Kaufleute für audiovisuelle Medien kaufmännische Tätigkeiten in Arbeitsgebieten wie Produktionsorganisation, Marketing und Vertrieb oder betriebliche Steuerung und Kontrolle.<sup>8</sup>

Während in den genannten Berufen der Ausbildungsgang für alle Auszubildenden mit einem einheitlichen Qualifikationsprofil abschließt (sog. Monoberufe), handelt es sich bei dem Ausbildungsberuf *des/der Fachangestellte/n für Medien- und Informationsdienste* um einen Ausbildungsberuf mit verschiedenen Fachrichtungen (FR). Der Beruf weist Differenzierungen im Berufsbild auf, so dass die Auszubildenden im letzten Ausbildungsjahr fachrichtungsbezogen unterschiedliche Qualifikationen in den Fachrichtungen Archiv, Bibliothek, Information und Dokumentation, Bildagentur sowie die Medizinische Dokumentation<sup>9</sup> erwerben, wobei zwei Drittel der Ausbildung gemeinsame Ausbildungsinhalte umfassen. Ausgebildet wird in diesem Beruf sowohl im öffentlichen Dienst als auch in der Privatwirtschaft. Zu den Hauptaufgaben der ausgebildeten Fachangestellten gehören die Organisation von Informationen und Medien sowie die Betreuung von Kunden, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing. Der neue Ausbildungsberuf hat die Ausbildung zum Assistenten bzw. zur Assistentin an Bibliotheken ersetzt. Zudem hat die Neuordnung die berufliche Ausbildung durch die Schaffung eines einheitlich geregelten Berufsbildes ergänzt, das es in den Bereichen wie Archiv, Medizinische Dokumentation usw. bislang nicht gab.<sup>10</sup>

## Keine Substitution traditioneller Ausbildungsberufe

Mit diesen neu geschaffenen Ausbildungsberufen sollte u. a. das Ziel erreicht werden, den speziellen betriebs- und branchenspezifischen Anforderungen gerecht zu werden und damit die Bereitschaft der Betriebe zu fördern, mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen, ohne dabei zwangsläufig Substitutionseffekte traditioneller Ausbildungsberufe durch neue Ausbildungsberufe in Gang zu setzen.

Insgesamt zeigte sich ein positives Bild der Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse.<sup>11</sup> So ergeben sich bundesweit Steigerungen von 3.646 im Jahr 1998 auf 12.722 im Jahr 2000.

Herausragend ist dabei der Beruf des Automobilkaufmanns/der Automobilkauffrau, der im Jahr 2000 mit 6.441 Ausbildungsverhältnissen bei den IHKs und 2.473 bei den HwKs bei den hier untersuchten Dienstleistungsberufen den größten Zulauf verzeichnet. Nach Aussage der befragten Kammervertreter/-innen ist die Kfz-Branche derzeit (noch) eine Wachstumsbranche, die sich generell durch eine ausgeprägte Ausbildungskultur auszeichnet und die aufgrund veränderter Markterfordernisse einen großen Bedarf an qualifizierten Fachkräften hat.

Durch den Ausbildungsberuf *Fachmann/-frau für Systemgastronomie* konnten im Jahr 2000 insgesamt 1.635 neue Ausbildungsverhältnisse in der Systemgastronomie erfasst werden. Die Personalverantwortlichen der befragten Betriebe gaben an, dass „in Ermangelung eines geeigneten Ausbildungsberufs“ bisher der Bedarf durch Quereinsteiger/-innen aus der klassischen Gastronomie oder angrenzenden Dienstleistungsberufen gedeckt wurde.

Im Beruf *Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste* war 2000 mit 167 eingetragenen Ausbildungsverhältnissen die Anzahl bei den Industrie- und Handelskammern von vornherein geringer; dabei werden 43 Prozent der Auszubildenden in den befragten Kammern 1999 in der Fachrichtung Information und Dokumentation ausgebildet. Im öffentlichen Dienst hingegen konnten 2000 insgesamt 1.220 Ausbildungsverhältnisse verzeichnet werden. Da der neue Ausbildungsberuf den Assistenten/die Assistentin an Bibliotheken ersetzt, beträgt der Anteil der 1999 im öffentlichen Dienst in der Fachrichtung Bibliothek ausgebildeten Fachangestellten in den befragten Kammern 89 Prozent. Die Anzahl der Ausbildungsverhältnisse fällt bei den Kaufleuten für audiovisuelle Medien mit 786 Ausbildungsverhältnissen in 2000 geringer aus. Betrachtet man die Berufsgruppe der neuen Medienberufe jedoch in ihrer Gesamtheit, sind kontinuierliche Steigerungen von 2000 (7.536) zu 2001 (8.107) an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen zu verzeichnen.

Inwieweit wird jedoch durch die steigende Anzahl der Ausbildungsverhältnisse in den neuen Dienstleistungsberufen in traditionellen Ausbildungsberufen weniger ausgebildet? Die *Ausbildungsbereitschaft der Betriebe* sowie die *Entwicklung der Auszubildendenzahlen* in angrenzenden Ausbildungsberufen sind die maßgeblichen Indikatoren, die bei der Frage der Substituierung von Ausbildungsplätzen herangezogen werden müssen.

Tabelle 1 Ausbildungsbereitschaft der Betriebe

Ausbildungsberufe	1999		hinzugewonnen im Jahr 1999 (abs.)	in Prozent
		ausbildende Betriebe (insg.)		
Automobilkaufmann/-frau	IHK	1.094	416	38
	HwK	918	507	55
Kaufmann/-frau für Audiovisuelle Medien	IHK	256	126	49
Fachmann/-frau für Systemgastronomie	IHK	274	160	58
Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste	ÖD	170	57	33
	IHK	47	37	79

Quelle: Erhebung bei den Kammern in 2000

Tabelle 2 Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse der neuen Ausbildungsberufe und „verwandter“ Ausbildungsberufe in den Jahren 1998 und 1999 im Vergleich<sup>12</sup>

Neue Ausbildungsberufe	1998	1999	Verwandte Ausbildungsberufe	1998	1999
Automobilkaufleute	874	2.092	Bürokaufleute	1.349	1.307
IHK			Groß- und Außenhandelskaufleute	1.316	1.220
			Kaufleute im Einzelhandel	1.237	1.321
Automobilkaufleute	542	1.279	Bürokaufleute	2.629	3.026
HwK			Groß- und Außenhandelskaufleute	54	14
			Kaufleute im Einzelhandel	59	112
Kaufleute für audiovisuelle Medien	236	477	Mediengestalter Digital- und Printmedien/FR Medienberatung	354	779
			Verlagskaufleute/ FR Buchverlag	593	599
			Buchhändler/ FR Verlag	429	472
			Werbekaufleute	1.467	1.780
Fachmann/-frau für Systemgastronomie	240	577	Fachkraft Gastgewerbe	1.711	2.600
			Restaurantfachleute	4.941	5.572
			Hotelfachleute	12.273	12.967
			Hotelkaufleute	250	490
			Bürokaufleute (Hotel u. Gaststätten)	115	122

Quelle: Erhebung bei den Kammern im Jahr 2000

Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zeigt Tabelle 1 in den befragten Kammern.

Den vorliegenden Daten ist zu entnehmen, dass sich die Zunahme an Ausbildungsverhältnissen auch in der Anzahl der neu hinzugewonnenen Ausbildungsbetriebe widerspiegelt. Erwartungsgemäß geht der Anstieg bei den Ausbildungsplätzen für Automobilkaufleute mit einer starken

Zunahme der Anzahl an Ausbildungsbetrieben einher. Die Anzahl der hinzugewonnenen Betriebe beträgt in den befragten Kammerbezirken 416 bei den IHKs und 507 bei den HwKs. Im Bereich der Systemgastronomie beträgt der Anteil der 1999 neu hinzugewonnenen Betriebe an der Gesamtzahl der ausbildenden Betriebe 58 Prozent. In den Interviews wurde von den Ausbildungsverantwortlichen darauf hingewiesen, dass die Mehrzahl der Betriebe Ausbildungsplätze in dem neuen Ausbildungsberuf aufgrund ihres hohen Bedarfs an Führungskräften (z. B. Assistenz der Filialleitung/später Filialleitung) zur Verfügung stellt. Das Ausbildungsprofil, das Systemorganisation und Personalwesen umfasst, stellt höhere inhaltliche Anforderungen sowohl an die Ausbildung selbst als auch an die späteren Tätigkeitsfelder und vermittelt Qualifikationen, die in vergleichbaren Ausbildungsberufen der Gastronomiebranche in der Form nicht vermittelt werden.

Auch bei den Kaufleuten für audiovisuelle Medien konnten noch einmal 126 Ausbildungsbetriebe hinzugewonnen werden. Die qualitative Erhebung ergab, dass in den als Medienhochburgen bekannten Regionen Köln und Hamburg zunehmend auch kleine und mittlere Betriebe für eine Ausbildung in diesem neuen Beruf gewonnen werden konnten. So stieg im IHK-Bezirk Köln die Anzahl der ausbildenden Betriebe von 29 im Jahr 1998 auf 94 im Jahr 2001.

Die Gesamtzahl der ausbildenden Betriebe bei den Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste fällt im Vergleich mit den anderen Berufen in den hier befragten Kammern geringer aus. Die weitere Entwicklung hängt nach Interviewaussagen maßgeblich davon ab, inwieweit es gelingt, künftig neue Tätigkeitsfelder u. a. in privaten Unternehmen zu erschließen.

Ob es sich bei den neuen Ausbildungsberufen tatsächlich um „neue“ Ausbildungsplätze in dem Sinne handelt, dass keine Plätze in anderen kaufmännischen Berufen in den ausbildenden Betrieben substituiert werden, zeigt ein Vergleich der Entwicklung der Auszubildendenzahlen in den zur Diskussion stehenden Berufen mit ausgewählten angrenzenden Berufen.

Die Ergebnisse der befragten Kammerbezirke belegen im Wesentlichen keine Substitutionseffekte in den ausgewählten angrenzenden kaufmännischen und verwaltenden Berufen (Tabelle 2). Insbesondere im Gastronomiebereich zeigt ein Vergleich der Anzahl der in das Branchenkonzept eingehenden Ausbildungsverhältnisse, dass sich das Branchenkonzept insgesamt bewährt hat. Von 1998 bis 1999 ist ein Zuwachs in allen fünf Ausbildungsberufen der Gastronomiebranche zu verzeichnen.

Die Ausnahmen bilden die kaufmännischen Berufe der Automobilbranche mit einem Rückgang der Ausbildungsverhältnisse bei den Kaufleuten im Groß- und Außenhandel.

## Substituierung traditioneller Berufe nicht belegt

Die Anzahl der Ausbildungsverhältnisse bei den IHKs geht in diesem Ausbildungsberuf von 1.316 Auszubildenden im Jahr 1998 auf 1.220 im Jahr 1999 zurück. Die Anzahl der neu geschaffenen Ausbildungsverhältnisse bei den Automobilkaufleuten übersteigt die Anzahl der fortgefallenen Ausbildungsverhältnisse jedoch um mehr als das Zehnfache. Befragt nach ihrer subjektiven Einschätzung zu Substitutionseffekten liegen Hinweise der Kammervertreter/-innen hinsichtlich einer sukzessiven Verdrängung anderer kaufmännischer Berufe durch den Automobilkaufmann bzw. die Automobilkauffrau vor. Diese lassen sich mit der branchenspezifischen Bedarfsdeckung sowie der Einschätzung der Schneidung des neuen Berufs begründen, die von 81 Prozent der Vertreter/-innen der IHKs und von 93 Prozent der HwKs als gut bezeichnet wird.

## Wesentliche Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

Die vorliegenden Daten belegen keine Substituierung traditioneller Berufe, sondern es wurden durch die neuen Dienstleistungsberufe zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen. Die Beantwortung der Frage, ob die Anzahl der neu geschaffenen Ausbildungsplätze die der substituierten auch in Zukunft übersteigen wird, erfordert nach der Deckung des Erstbedarfs sowohl in den Betrieben als auch

in den Institutionen des öffentlichen Dienstes eine weitere Beobachtung und Erhebung der quantitativen Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse.

Die Steigerung der Anzahl der Ausbildungsverhältnisse beruht im Wesentlichen darauf, vor allem kleine und mittlere Betriebe für eine Ausbildung in den vier Dienstleistungsberufen gewonnen zu haben. Auch in traditionell stark ausbildenden Betrieben wie z. B. der Automobilbranche liegen Einschätzungen der Befragten vor, die für den mittel- bis langfristigen Erhalt von Ausbildungsplätzen sprechen, obwohl sich eine Substitution der Kaufleute im Groß- und Außenhandel durch die Automobilkaufleute andeutet. Dabei muss weiter beobachtet werden, inwiefern tatsächlich Ausbildungsplätze verloren gehen oder ob eher eine Verschiebung zu erwarten ist, bei der ein großer Teil der Ausbildungsplätze mit Automobilkaufleuten besetzt wird.

In spezifischen Regionen und Kammerbezirken wurde – insbesondere auf Grund mangelnder Informationspolitik – das vorhandene Potenzial zur Schaffung weiterer Ausbildungsplätze im Bereich der Dienstleistungsberufe bislang noch nicht völlig ausgeschöpft. ■

### Anmerkungen

- 1 Beck, U.: *Mythen in Lohntüten. Der Kapitalismus vernichtet seine Legitimation*. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 167 vom 23. 07. 1997
- 2 Grundtenor der BMBF-Initiative „Dienstleistung 2000plus“. In: Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung. Schwerpunkt: Moderne Dienstleistungswelten. ISF München/INIFES Stadtbergen/Ifs Frankfurt a. M./SOFI Göttingen (Hrsg.) 1997. S. 13
- 3 Mediengestalter/-in in Bild und Ton, 2. Film- und Videoeditor/-in, 3. Informatikkaufmann/-frau, 4. Fachinformatiker/-in, 5. IT-Systemkaufmann/-frau, 6. Kaufmann/-frau für Verkehrsservice, 7. Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr, 8. Automobilkaufmann/-frau, 9. Fachmann/-frau für Systemgastronomie, 10. Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste, 11. Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien,
12. Fachkraft für Veranstaltungstechnik
- 4 Die vom IAB geschaffene Erweiterung der erwerbsstatistischen Merkmale (Wirtschaftszweige und Beruf) um das Merkmal Tätigkeit schafft sowohl Transparenz als auch Möglichkeiten der Klassifikation bzw. Abgrenzung. Vgl. Stiller, I.: Kaufmännische Dienstleistungsberufe – Welche Basis führt zur Berufsbefähigung? In: BIBB (Hrsg.): Dienstleistung und Qualifikation – Entwicklung, Bedarf, Perspektiven – Fachtagung BIBB-DAG am 30. Juni und 1. Juli 1999 im DAG-Haus Hamburg. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 49, Bonn, S. 133–163
- 5 Ausführliche Ergebnisse der quantitativen Untersuchung in: Buchholz, S.: Wissenschaftliche Diskussionspapiere. BIBB (Hrsg.). Heft 51. Bonn 2001
- 6 Vgl. Bekanntmachung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Automobilkaufmann/zur Automobilkauffrau nebst Rahmenlehrplan. Ausbildungsprofil. In: Bundesanzeiger Nr. 201 a, vom 27. 10. 1998.
- 7 Vgl. BIBB: A. We.B – Berufe in der Aus- und Weiterbildung; www.bibb.de/Berufe und Qualifizierungswege
- 8 Vgl. Bekanntmachung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für audiovisuelle Medien/zur Kauffrau für audiovisuelle Medien nebst Rahmenlehrplan. Ausbildungsprofil. In: Bundesanzeiger Nr. 180 a, vom 25. September 1998.
- 9 Die Fachrichtung Medizinische Dokumentation besteht erst seit 1. August 2000, so dass sie in der bereits im Juni 2000 durchgeföhrten quantitativen Erhebung keine Berücksichtigung fand.
- 10 Vgl. BIBB (Hrsg.): Fachangestellter/Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste. Erläuterungen und Praxishilfen zur Ausbildungsordnung. BW Bildung und Wissen. Nürnberg 2001, 2. erw. Auflage
- 11 Die folgenden Daten basieren auf der Erhebung zum 30. September 2001. BIBB Quelle: BIBB, Erhebung zum 30. September 2001.
- 12 Die Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste ersetzen die Ausbildung zum/zur Assistentin bzw. zum Assistenten an Bibliotheken und ergänzen die berufliche Ausbildung durch die entsprechenden Fachrichtungen; ein Vergleich mit anderen Berufen ergibt aus diesem Grunde keinen Sinn. In diesem Beruf waren in den befragten Kammern 1998 263 und 1999 451 Ausbildungsvhältnisse im öffentlichen Dienst eingetragen; bei der IHK konnten 1998 30 und 1999 91 Ausbildungsvhältnisse registriert werden.



## Vertragslösungen und Ausbildungsabbruch – Berechnung der Lösungsraten in der betrieblichen Berufsausbildung

HEINRICH ALTHOFF

► Die Vertragslösungsraten gehören zu den bekanntesten Kennziffern der betrieblichen Berufsausbildung. Anlässlich ihrer veränderten Berechnung für den Berufsbildungsbericht werden die Vorteile der neuen Methode gegenüber anderen Verfahren, ihre Abhängigkeit von einer angemessenen Erfassung der neuen Verträge sowie die Grenzen ihrer Aussagekraft diskutiert.

Neben der Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen gibt es wohl kein anderes Thema der Berufsausbildung, dessen sich die Presse mit solcher Regelmäßigkeit annimmt wie dem des „Ausbildungsabbruchs“. Und das ist gerechtfertigt, denn keine andere Kennziffer mit Ausnahme des Prüfungserfolgs fasst entscheidende Aspekte des Erfolgs oder auch Misserfolgs der betrieblichen Berufsausbildung so prägnant zusammen – wenn es nur gelänge, das zu erfassen, was die bildungspolitische Öffentlichkeit mit Recht erwartet, nämlich *wirkliche Abbruchraten*.

Statt der Abbruchraten aber werden Vertragslösungsraten ermittelt, deren Aussagekraft wenig überzeugend ist. Sie stellen zwar den Anteil der Jugendlichen eines Ausbildungsjahrgangs dar, der beim Durchlaufen der Lehre seinen Ausbildungsvertrag löst. Damit wird jedoch nur ein juristischer Tatbestand dokumentiert, der auf eine während der Ausbildung zumeist unerwünschte Mobilität verweist,

im Zweifelsfalle aber eher auf einen Berufs- bzw. Betriebswechsel, denn auf einen Abbruch der Ausbildung. Doch gerade unter bildungspolitischen Gesichtspunkten wäre es wesentlich aufschlussreicher, den Anteil der Ausbildungsabbrücher zu erfassen, also der Jugendlichen, die ihre Berufsausbildung nicht erfolgreich durchlaufen – und damit eine wirklich aussagefähige Kennziffer zu präsentieren. Das ist bisher nicht gelungen.

Die von der Berufsbildungsstatistik ausgewiesenen Vertragslösungen sind also keineswegs zwangsläufig endgültige Ausbildungsabbrüche, wie häufig unterstellt wird. Empirische Untersuchungen belegen vielmehr, dass etwa die Hälfte aller vertraglösenden Jugendlichen die betriebliche Berufsausbildung in einem anderen Beruf oder Ausbildungsbetrieb fortsetzt.<sup>1</sup>

Doch selbst die statt des Ausbildungsabbruchs erfassten Vertragslösungen sind durchaus nicht so unkompliziert zu handhaben, wie vielleicht angenommen werden könnte. Bevor auf die Schwierigkeiten genauer eingegangen wird, soll zunächst auf einige Probleme der immer wieder vorgeschlagenen bestandsorientierten Lösungsraten hingewiesen werden.

### Probleme bestandsorientierter Lösungsraten

Oft entsteht der Eindruck, als seien Lösungsraten, die auf alle bestehenden Ausbildungsverhältnisse rekurrieren, wenn schon nicht die besseren, so doch zumindest eine gleichwertige Alternative zu den auf die neuen Verträge bezogenen Raten.<sup>2</sup> Das trifft indes weder unter inhaltlichen noch methodischen Gesichtspunkten zu. Denn trate an die Stelle der neuen Verträge der Bestand, so ginge nicht nur die bildungspolitisch klare Aussage über das Vertragslösungsverhalten eines die Ausbildung beginnenden Jahrgangs verloren, sondern auch die Vergleichsmöglichkeit zwischen Ausbildungsgängen unterschiedlicher Dauer, seien es betriebliche, schulische oder hochschulische.

Grund ist die ungleichmäßige Verteilung vorzeitiger Abgänge über die Bildungszeit. In der Regel konzentrieren sie sich auf deren Anfang. Bildungsgänge von besonders langer Dauer, wie etwa ein Hochschulstudium oder eine dreieinhalbjährige Berufsausbildung, hätten unter sonst identischen Voraussetzungen – allein wegen der längeren Dauer und den daraus resultierenden relativ hohen Bestandszahlen – vergleichsweise niedrige Lösungsraten, während Jugendliche in beruflichen Bildungsgängen mit kurzer Ausbildungszeit – oder auch einer Verkürzung der regulären Ausbildungszeit – zwangsläufig hohe Lösungsraten aufwiesen.<sup>3</sup> Wird beispielsweise eine dreijährige Ausbildungszeit auf eine zweijährige verkürzt, so steigt unter sonst gleichen Bedingungen die bestandsbezogene Lösungsraten um 50 Prozent.<sup>4</sup> Solche von der Dauer der Ausbildung abhängigen Lösungsraten sind daher für den Zweck, dem sie eigentlich dienen sollen, also dem Vergleich von Ausbildungsgängen und -berufen, wenig geeignet.

Ein weiterer methodischer Mangel, der gegen eine bestandsbezogene Lösungsrate spricht, ist die Abhängigkeit des Bestandes der Ausbildungsverhältnisse von den Vertragslösungen: Da unter den vertraglösenden Auszubildenden immer ein erheblicher, jedoch unbekannter Teil von Jugendlichen ist, der seine Ausbildung endgültig aufgibt, nimmt mit steigender Zahl von Vertragslösungen gleichzeitig der Bestand ab. Die Lösungsrate steigt also sowohl durch die Zunahme der Vertragslösungen im Zähler des Bruches als auch durch eine nicht kontrollierbare Abnahme der Bestandszahlen in dessen Nenner.<sup>5</sup> – Weder unter bildungspolitischen noch unter methodischen Gesichtspunkten ist also der Vorschlag empfehlenswert, bestandsbezogene Lösungsraten einzuführen.

### Neue Berechnung der Vertragslösungsrationen

Ein anderer, auf eine verbreiterte Bezugsbasis abhebender Vorschlag wurde indes aufgegriffen. Künftig werden zu den neuen Verträgen am 31.12. auch die seit Beginn des Ausbildungsjahres am 1.9. bereits wieder erloschenen neuen Verträge hinzugerechnet. Deren Zahl entspricht etwa den Vertragslösungen in der dreimonatigen Probezeit. Wegen der breiteren Bezugsbasis (neue Verträge zum 31.12. + Lösungen in der Probezeit) fallen die Vertragslösungsrationen gegenüber den bisherigen Ergebnissen etwas niedriger aus. – Inwieweit diese Umstellung gerechtfertigt ist, wird noch erörtert werden.

Die vor allem bei wechselnden Jahrgangsstärken genaueren Resultate werden erkauft mit einer geringeren Ausschaulichkeit, da sich die Vertragslösungsrationen nunmehr aus den einzelnen Lösungsrationen mehrerer Jahrgänge zusammensetzen.

Es wurde noch eine weitere Veränderung vorgenommen, die gerade beim Vergleich einzelner Berufe genauere Ergebnisse liefert.<sup>6</sup> Und zwar werden die von der Berufsbildungsstatistik ausgewiesenen Vertragslösungen in den einzelnen Ausbildungsjahren auf die neuen Verträge des Jahres bezogen, in dem die betreffenden Auszubildenden ihre Ausbildung aufnahmen. Anschließend werden die einzelnen Raten summiert.<sup>7</sup> Diese Veränderung tritt an die Stelle des bisherigen Durchschnitts aus den neuen Verträgen der drei letzten Jahre (vgl. Abbildung).

### Kritik der neuen Lösungsrate

Die Vertragslösungsrationen errechnen sich aus den Vertragslösungen sowie den neuen Ausbildungsverträgen. Bei den Vertragslösungen handelt es sich um eine Verlaufsgröße, das heißt, alle innerhalb einer bestimmten Periode – zumeist ein Kalenderjahr – auftretenden Lösungen werden summiert. Diese Größe ist, wie bereits ausgeführt, nicht sonderlich ergiebig, methodisch aber eher unproblematisch. Das gilt nicht für die neuen Verträge. Ihre Zahl kann we-

### Neue Methode der Berechnung von Vertragslösungsrationen – Berechnungsbeispiel (Vertragslösungsrate insgesamt für das Jahr 2000)

<b>Vertragslösungsrate 2000</b>	=	<b>Lös 1. J.</b>	<b>nV 2000</b>	+	<b>Lös 2. J.</b>	<b>nV 1999</b>	+	<b>Lös 3. J.</b>	<b>nV 1998</b>	+	<b>Lös 4. J.</b>	<b>nV 1997</b>
	=	<b>76431</b>	<b>659716</b>	+	<b>50020</b>	<b>671086</b>	+	<b>27391</b>	<b>644993</b>	+	<b>2566</b>	<b>630474</b>
	=	<b>0,1159</b>		+	<b>0,0745</b>		+	<b>0,0425</b>		+	<b>0,0041</b>	
	=	<b>0,237</b>		oder	<b>23,7 Prozent</b>							
<b>Es bedeuten:</b>		<b>nV 2000:</b>										
		Summe aus den neuen Verträgen des Jahres 2000 am 31.12. und den Vertragslösungen in der Probezeit desselben Jahres.										
		Entsprechendes gilt für nV 1999, nV 1998 und nV 1997. (Angaben jeweils in der Berufsbildungsstatistik)										
		<b>Lös 1. J.:</b>										
		Vertragslösungen im ersten Ausbildungsjahr.										
		Entsprechendes gilt für Lös 2. J., Lös 3. J., und Lös 4. J. (Angaben jeweils in der Berufsbildungsstatistik)										

sentlich über der beim Eintritt in die betriebliche Berufsausbildung neu abgeschlossenen Zahl von Verträgen liegen.<sup>8</sup> Das röhrt daher, dass unter den neuen Verträgen auch jene sind, die nach einer Vertragslösung eingegangen wurden, also von Jugendlichen stammen, die ihre Ausbildung in einem anderen Ausbildungsberuf oder -betrieb fortsetzen und auf diese Weise noch einmal gezählt werden.

Diese Überhöhung der neuen Verträge hat unter bildungspolitischen Gesichtspunkten ungünstige Konsequenzen: Nicht nur die Vertragslösungsrationen sondern auch Kalkulationen zur Aufnahmekapazität des dualen Systems oder auch des Übergangsverhaltens der Jugendlichen von der schulischen in die betriebliche Ausbildung werden unscharf. Durch das Auseinanderfallen der Zahl der neuen Verträge und der Zahl einer betrieblichen Berufsausbildung neu aufnehmender Jugendlicher (Zugangskohorte) ergeben sich zwangsläufig Komplikationen. Am einfachsten lässt sich das wiederum an einem Beispiel demonstrieren: Angenommen, von 100 in die betriebliche Ausbildung eintretenden Jugendlichen lösen alle ihren Ausbildungsvertrag, setzen jedoch nach der Lösung alle ihre Ausbildung mit einem als neu gezählten Vertrag fort. Dann existieren 100 Lösungen und 200 neue Verträge. Doch obgleich alle Jugendlichen ihren Vertrag lösten, beträgt die Lösungsrate nur 50 Prozent, da sie auf Verträge statt auf Personen abhebt.

Das Ergebnis hat zwei Aspekte: einen inhaltlichen, der auf die Fragwürdigkeit der Mehrfachzählung neuer Verträge hinweist. Und einen methodischen, der belegt, dass eine Quote, in die auch jene neuen Verträge eingehen, die nach Vertragslösungen abgeschlossen werden, zwangsläufig zu Verzerrungen führt. Wenn dieselben Zahlen als Lösungen in den Zähler des Bruches und als neue Verträgen in dessen Nenner eingehen, so sind Kalamitäten unausweichlich. Eine derartige Quote kann offenbar selbst dann, wenn alle Jugendlichen ihren ersten Vertrag lösen, maximal einen Wert von 50 Prozent erreichen.

Es gibt also gute inhaltliche und methodische Gründe, die gegen eine Mehrfachzählung neuer Verträge sprechen. Das eigentliche Problem ist, dass diese nur zum Teil identifizierbar sind. Die von den Kammern insgesamt gezählten neuen Verträge lassen zumeist keine Rückschlüsse auf Verträge zu, die nach einer Vertragslösung abgeschlossen wurden und daher von Jugendlichen stammen, von denen bereits einmal ein neuer Vertrag von der Statistik registriert wurde. Nur unter bestimmten Voraussetzungen, wenn beispielsweise erbrachte betriebliche Ausbildungszeiten zwecks Anrechnung im Vertrag aufgeführt werden, kann in der Regel angenommen werden, dass der betreffende Jugendliche schon einmal einen gezählten Vertrag vorgelegt hat, und sein neuer Vertrag daher nicht ein zweites Mal gezählt werden darf.<sup>9</sup> – Die Berufsbildungsstatistik selbst bietet bislang keine Möglichkeit, zwischen den beiden Formen neuer Verträge zu unterscheiden; ihr ist jeder neue Vertrag, unabhängig davon, wie er zustande gekommen ist, ein neuer Vertrag.

## Schlussfolgerungen

Wenn die Statistik auch neue Verträge nach Vertragslösungen erfasst, dann weist sie zwangsläufig zu viele neue Verträge aus. Wie groß deren Anteil ist, lässt sich nicht genau klären, er dürfte aber etwa die Hälfte der Vertragslösungsrate betragen. Ein schlüssiges Bild ergäbe sich erst, wenn

ähnlich wie in der Hochschulstatistik eine andere Erfassung praktiziert würde.<sup>10</sup> Dort muss bei der Immatrikulation jeder Hochschüler Angaben über einen gegebenenfalls vorangegangenen Hochschulbesuch machen. Nur Hochschüler ohne Angaben sind wirkliche Neuanfänger (Erstimmatriulierte). – Nähmen die Kammern einen entsprechenden Passus in die Ausbildungsverträge auf, so könnten auch sie klar unterscheiden zwischen den unmittelbar von der Schule kommenden Jugendlichen mit tatsächlich neuem Vertrag und Jugendlichen, die nach Vertragslösungen einen neuen Vertrag eingingen.

Wenn es tatsächlich Ziel ist, die in manchen Ausbildungsbereichen vergleichsweise hohen Lösungsraten zu senken, so sind die häufig empfohlenen bestandsorientierte Raten sicher der falsche Weg. Zweckmäßig wäre es, die nicht sonderlich informativen Vertragslösungsrate durch die zweifellos niedrigeren Abbruchraten zu ersetzen.

Die Abbrüche ließen sich bei Kenntnis der neuen Verträge, die nach Vertragslösungen abgeschlossen werden, recht einfach ermitteln: Es wären die Vertragslösungen insgesamt abzüglich der Lösungen, die in neue Verträge münden und daher keine Ausbildungsabbrüche sind. – Mit einer solchen Umstellung wäre sowohl bildungspolitischen Erfordernissen gedient als auch den Vorstellungen vieler Kammern, die immer wieder die hohen Vertragslösungsrate monieren. ■

## Anmerkungen

1 Vgl. Berufsbildungsbericht 1997, S. 58. Ob die Ergebnisse solcher Untersuchungen tatsächlich realitätsgerecht ausfallen, sei dahingestellt. Ein erhebliches Problem solcher Untersuchungen zum Ausbildungsabbruch sind die hohen Raten nicht antwortender Jugendlicher, zumal bei schriftlichen Befragungen. Es liegt nahe, dass gerade unter den nicht antwortenden Jugendlichen ein weit überdurchschnittlicher Anteil endgültiger Ausbildungsabrecher ist, deren tatsächliche Zahl dann leicht unterschätzt wird. In einer gesonderten Veröffentlichung wird dies Problem genauer erörtert werden.

2 Vgl. Bohlinger, S.; Jenewein, K.; Misiewicz, H.-P.: Ausbildungsabbruch – Kennzahlen als Instrumente zur zahlenmäßigen Erfassung von Ausbildungsabrüchen. Westdeutscher Handwerkskamertag, Düsseldorf 2001

3 Vgl.: Althoff, H.: Gelöste Ausbildungsverträge: Wie hoch ist ihr Anteil wirklich? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 5, 1983, S. 114–Natürlich gibt es unter den Abbrüchen wie den Vertragslösungen einen nicht genau zu beziffernden Anteil, der auch von der Ausbildungszeit abhängig ist, man denke nur an schwere Krankheiten

Geschäftsaufgabe oder Tod, oder an einem Ortswechsel eines der Vertragspartner; solche Ereignisse dürften sich recht gleichmäßig über die Ausbildungszeit verteilen und daher zweifellos von der Dauer der Ausbildung abhängen.

4 Der Anstieg um 50 % geht davon aus, dass im dritten Ausbildungsjahr keine Vertragslösungen mehr stattfinden; tatsächlich beträgt die Lösungsrate im dritten Jahr aber etwa 12 % aller Lösungen. Der Anstieg liegt daher etwas unter 50 %.

5 Dieser Mangel ist auch nicht durch Addition der Abbrecher zum Bestand zu heilen, weil genau deren Anteil unter den ihren Vertrag lösenden Jugendlichen unbekannt ist.

6 Eine solche Korrektur wurde zu Recht bereits von Bohlinger, S.; Jenewein, K.; Misiewicz, H.-P. angemahnt; a. a. O., S. 6

7 Das vielleicht etwas merkwürdig erscheinende Verfahren zur Bildung der Gesamtquote ergibt sich aus der Notwendigkeit, eine möglichst zeitnahe Quote zu bilden. Näher läge es, die Vertragslösungsrate für das Jahr 2000 aus den Lösungen des ersten Jahres im Jahre 2000, den Lösungen im zweiten Jahr des Jahres 2001 etc. zu bilden. Diese an sich korrekte und vor allem unmittelbar einleuchtende Verfahrensweise hätte allerdings den entscheidenden Nachteil, dass erst im Jahre 2003 eine bildungspolitisch verwertbare Aussage über

die Lösungsverhalten des Aus-

bildungsjahrganges 2000 gemacht werden könnte.

8 Vgl. zur Definition der neuen Verträge: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2001 (Hrsg.), Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung 2000, S. 9

9 Einen Teil der nach Vertragslösungen abgeschlossenen neuen Verträge können die Kammern natürlich auch durch Recherchen in den Kammerdateien ermitteln.

10 Allein wegen dieser nicht geklärten und unter den gegenwärtigen Bedingungen auch nicht klärbaren Ausgangslage wurden alle neuen Verträge berücksichtigt, also auch jene, die in der Probezeit wieder gelöst wurden. Es wurde damit in Hinblick auf eine geringe Lösungsrate der günstigste Fall angenommen. Dadurch sinkt die neue Lösungsrate gegenüber den bislang berechneten Lösungsraten allerdings nur geringfügig.



## Bericht über die Sitzung 1/2002 des Hauptausschusses am 11. März 2002 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Am 11. März 2002 tagt der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung das erste Mal in diesem Jahr. Wie in jedem Jahr stehen die Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts und der Haushaltsplanentwurf des Bundesinstituts im Zentrum der Beratungen dieser Märzsitzung.

Der Hauptausschuss verabschiedet die Stellungnahme der Länder ohne Änderung mit Mehrheit als seine Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2002. Diese und die Minderheitsvoten der Gruppe der Arbeitgeber und der Gruppe der Arbeitnehmer liegen als Anlage dieser Ausgabe der BWP bei und sind als Pressemitteilung 9/2002 des Bundesinstituts veröffentlicht worden.

In der Stellungnahme des Hauptausschusses wird weiterhin eine leichte Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt festgestellt. Allerdings hätten sich die zu Beginn des Ausbildungsjahres gehaltenen optimistischen Erwartungen nicht erfüllt. Ohne eine gesamtwirtschaftliche Trendwende sei eine deutliche Verbesserung der Situation auf dem Ausbildungsmarkt nicht zu erwarten.

Der Hauptausschuss stellt nach § 14 Abs. 1 des Berufsbildungsförderungsgesetzes den Haushaltsplan des Instituts für das Haushaltsjahr 2003 in Einnahmen und Ausgaben mit 56.590 T € – unter dem üblichen Haushaltsvorbehalt des Bundes – abschließend fest und nimmt die mittelfristige Finanzplanung 2003–2006 ohne Aussprache zur Kenntnis. Die Beauftragten der Arbeitnehmer lehnen den Haushalt wegen der fortgesetzten 1,5-prozentigen Plannstellenkürzung im Haushaltsjahr 2003 ab. Sie sehen die Ar-

beitsfähigkeit des Bundesinstitut als nachhaltig gefährdet an und geben dieses Votum zu Protokoll.

Auf Nachfrage erläutert der Generalsekretär, das Bundesinstitut werde seine gesetzlichen Aufgaben der Forschung, Beratung und Entwicklung nur entsprechend seiner personellen und finanziellen Ausstattung erfüllen können. Nicht tragfähig sei, dass ein Viertel aller Stellen im Bundesinstitut Zeitstellen seien. Der Arbeitsdruck durch die Ordnungs- und sonstige Weisungsarbeit wachse. Die Kosten-Leistungs-Rechnung werde deutlich ausweisen, dass auch Weisungsaufgaben möglicherweise nicht mehr in vollem Umfang erfüllbar sein werden. Im Übrigen sei aber auch jetzt schon das Bundesinstitut nicht mehr überall dort im gewünschten Maße handlungsfähig, wo seine Expertise gefragt sei. Bei der Berufsbildungsforschung mache sich wegen der anderweitig gestiegenen Aufgaben ein Rückgang bemerkbar. Von allen Bänken wird mit Nachdruck gefordert, dass das Bundesinstitut alle Weisungsaufgaben als Kernaufgabe erfüllen kann und zukünftig erfüllen wird, um deren koordinierte zentrale Erledigung im Kompetenzzentrum Bundesinstitut sicherzustellen und eine Verteilung von Weisungsaufgaben auf mehrere Zuständigkeiten unbedingt zu vermeiden. Es sei darüber hinaus der falsche Weg, wenn entgegen den Erwartungen der Ausschussmitglieder an das gemeinsam erarbeitete neue mittelfristige Forschungsprogramm nunmehr zu beobachten sei, dass die Forschung im Bundesinstitut zurückgehe.

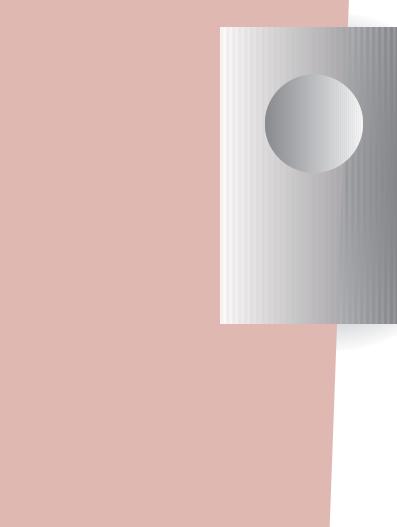
Der Hauptausschuss beschließt, das Forschungsprojekt 3.4.101 – „Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit – Pilotstudie“ in das Forschungsprogramm aufzunehmen.

Die in der Tagesordnung vorgesehene Präsentation von Ergebnissen des Forschungsprojekts 6.2.001 „Ausbildungsmöglichkeiten in wachsenden Dienstleistungsbereichen“ muss kurzfristig entfallen. Sie wird ersetzt durch einen Bericht von Dr. Friedel Schier über den Stand des Vorhabens „Aufbau und Erprobung eines Good Practice Centers (GPC) zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung“. Einleitend definiert Dr. Schier den zugrunde gelegten Benachteiligten-Begriff, erläutert die Aufgaben und Ziele des GPC und führt ein in die Konzeption und Struktur des Online-Angebots „[www.good-practice.bibb.de](http://www.good-practice.bibb.de)“. Mit der Neugestaltung der Website und der Integration neuer Funktionen habe das GPC einen weiteren Schritt hin zum Online-Portal für Fachleute und Interessenten der Benachteiligtenförderung vollzogen. Abgestimmt auf die vier Partnergruppen Ämter/Kommunen, Berufsschulen, Betriebe und Bildungsträger würden Informationen aus der Benachteiligtenförderung mit den Möglichkeiten des Austausches und der aktiven Beteiligung am GPC-Portal verbunden. Basierend auf dem so genannten „Data-Warehouse-Konzept“ könne die Datensammlung kontinuierlich durch

die Nutzerinnen und Nutzer sowie die Online-Redaktion erweitert werden. Die GPC-Site zeichne sich besonders aus durch die Verknüpfung von redaktionellen Beiträgen und Hintergrundinformationen mit thematisch ausgewählten Darstellungen der Datenbanken sowie deren Anschluss an das Forum der Kommunikationsplattform. Diese könne an verschiedene Nutzergruppen individuell angepasst und damit für thematische Diskussionsrunden oder spezifische Arbeitstreffen genutzt werden. Eine Bewertung der Angebote durch das GPC in Form eines „Bildungstests“ finde nicht statt. Das Konzept von Good Practice zeichne sich dadurch aus, dass die Nutzer(innen) über die angebotenen Informationen und die dokumentierten Praxisbeispiele entscheiden könnten – so sei für jede eingestellte Good-Practice-Lösung eine Bewertung (Voting) möglich. Allein die Einschätzung der Nutzer entscheide über gut oder schlecht; das setze allerdings eine elaborierte Beschreibungsstruktur voraus. Bis Ende des laufenden Jahres sollen in Absprache mit dem BMBF 750 Anbieter und 150 Good-Practice-Lösungen im Netz abrufbar sein.

Der Hauptausschuss nimmt die schriftlichen Mitteilungen des Generalsekretärs zur Kenntnis. Dieser informiert ergänzend darüber, dass die Ministerin für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales des Saarlandes das Bundesinstitut gebeten habe, sie bei der Anpassung der schulischen und praktischen Berufsausbildung in der Altenpflege an die Standards des Berufsbildungsgesetzes fachlich zu unterstützen. Die Anpassung soll im Hinblick auf die Umsetzung des Berufsgesetzes in der Altenpflege erfolgen. Die Ausbildung soll im Saarland mit Beginn des Ausbildungsjahres 2002 (Oktober 2002) eingeführt werden.

Der Hauptausschuss beschließt das Forschungsprogramm gemäß § 6 Abs. 2 Nr. 3 Berufsbildungsförderungsgesetz auf der Basis der vorgenommenen Einzelbeschlüsse über die in Teil I Nr. 1 des Arbeitsprogramms enthaltenen Forschungsprojekte und nimmt die Vorhabenplanung – Teil II des Arbeitsprogramms – sowie die internationalen Forschungsaufträge und Projekte, die von Dritten finanziell gefördert werden – Teil I Nr. 2 des Forschungsprogramms – zur Kenntnis. ■




---

HEINRICH KRÜGER

**Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung – Didaktisch-methodische Orientierungen**

Rudolf Epping, Rosemarie Klein und Gerhard Reutter. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2001, 157 Seiten, € 12,90

Über Arbeitslosigkeit wird viel geredet, seltener schon ist die Rede vom Los der Langzeitarbeitslosen (LZA), den oft an den Rand der Gesellschaft Gedrängten. Diesen „Ausgrenzungstendenzen“ wollen die Autoren mit ihrem hier vorgelegten Band bildungspolitisch etwas entgegensemmen (S.11). Sie legen für die berufliche Weiterbildung didaktisch-methodisch orientierte Konzepte für die „praktische erwachsenenpädagogische Arbeit“ mit LZA vor.

Das Buch beginnt mit einer Analyse des Wegbrechens von Sicherheiten und mit bestimmenden gesellschaftlichen Entwicklungstrends. Der Wandel berührt auch die berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen. Ohne Illusionen wird der Ersatz des Arbeitsförderungsgesetzes durch das III. Sozialgesetzbuch eingeschätzt, das, restriktiv ausgelegt, „das Ende der beruflicher Weiterbildung für Chancenarme bedeuten kann“ (S. 40).

Im zweiten Kapitel werden LZA als Zielgruppe der Weiterbildung behandelt, und die Heterogenität dieser Gruppe wird skizziert. Besonders hervorgehoben werden die subjektiven Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit in Form individueller Schuldzuweisungen und des Vertrauensverlustes in die eigenen Fähigkeiten.

Im Folgekapitel über Bildungsziele und Bildungsprinzipien von LZA wird neben der Reintegration in den Arbeitsmarkt auch das Ziel „Vorbereitung auf eine mehr oder weniger lange Phase des Lebens ohne Erwerbsarbeit“ herausgestellt (S. 61). Die Stärkung des Selbstvertrauens bildet ein zentrales Ziel von Weiterbildungskursen. Als handlungslei-

tende Prinzipien werden die des pädagogischen Konzepts „Lernberatung“ vorgestellt (S. 62 ff.):

Es kommt darauf an, vorhandene Kompetenzen bei den Teilnehmern auszumachen und sich an deren Lerninteressen zu orientieren (S. 64–66).

Im vierten Kapitel geht es um Teilnehmergegewinnung und Anfangssituation. Bewährt haben sich mehrtägige Informations- und Orientierungsseminare. Unersetzlich ist aber die individuelle Beratung, die vom Grundsatz der Freiwilligkeit bei der Thematisierung biographischer Problemfelder und Situationen ausgeht. Am Ende einer Beratung wird zwischen dem Bildungsanbieter und dem Teilnehmer ein Bildungskontrakt geschlossen, der Letzteren mit seinen Zielen, Perspektiven und Interessen zum Ausgangspunkt für das Lernen macht (S. 74).

Die Kapitel 5–7 des Bandes machen den Leser mit Methoden und Instrumenten bekannt, verschüttete oder blockierte Kompetenzen wieder zugänglich zu machen (S. 83).

Mit den Teilnehmern können auf der Grundlage der im Lebensverlauf erworbenen Fähigkeiten individuelle Qualifikations- und Kompetenzprofile erstellt werden. Um LZA mit den neuen Anforderungen am Arbeitsmarkt bekannt zu machen, werden zudem aktuelle Stellenanzeigen mit Anzeigen aus früheren Jahrzehnten verglichen.

Das Buch ist gut lesbar und zeichnet sich durch eine Vielzahl praxisbezogener Übungen, Beispiele, Checklisten und Übersichten aus. Eine Besonderheit sind Reflexionsangebote an vielen Stellen, die Pädagogen dabei helfen sollen, sich der eigenen Einstellungen und Gefühle zu vergewissern und die Teilnehmer/-innen besser in ihrer Situation zu verstehen. Der Rezensent wünscht dem Buch eine möglichst weite Verbreitung, die über die Hauptzielgruppe „berufliche Weiterbildner/-innen“ hinausgehen sollte. ■

ten, das neben der Rolle als Transferförderer auch die des Gestalters von Lehr-Lern-Situationen i. S. e. Coaches oder Mentors umfasst, wird „versucht, den unter Lerngesichtspunkten häufig erkannten und oftmals geforderten Zusammenhang zwischen dem Handeln einer Führungskraft und der kundenorientierten Beratung bzw. dem kundenorientierten Handeln von Mitarbeitern didaktisch zu fundieren und damit einer bewussten Planung und Gestaltung zugänglich zu machen.“

Das Bild eines Baumes passt dabei am besten auf die von Dumpert vorgenommene Dreiteilung der Arbeit.

Im ersten Kapitel zeichnet Dumpert die praktischen, wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsdisziplinären Wurzeln seiner Arbeit nach. Den Ausgangspunkt der Arbeit bildet der Modellversuch „Kunden- und teamorientierte Kommunikation in der beruflichen Bildung“.

Der Stamm wird im zweiten Kapitel gebildet. Eine Klärung des Begriffs der Sozialkompetenzen in Anlehnung an Euler und Reemtsma-Theis führt über die Möglichkeit der situationsorientierten Bestimmung hin zu einem systematisch begründeten Set von Sozialkompetenzen zur kundenorientierten Bewältigung finanzieller Beratungssituationen. Der Schwerpunkt liegt hier auf der situationsorientierten Ableitung von Sozialkompetenzen, die Dumpert sehr differenziert diskutiert und schließlich in je ein Prozessmodell der Curriculumentwicklung für den agentiven und den reflexiven Handlungsschwerpunkt der Kommunikation überführt. Den Abschluss bildet das dritte Kapitel, welches die Förderungsmöglichkeiten der Führungskraft reflektiert. In einem ersten Schritt wird das Lernen im Arbeitsprozess unter unterschiedlichen Perspektiven reflektiert, um im Anschluss daran die Möglichkeiten und Grenzen einer Führungskraft zur Förderung von kundenorientierten Sozialkompetenzen zu eruieren. Auf der Basis der im Thema umrissenen betrieblichen Rahmenbedingungen, der Zielgruppe Kundenberater und der Zielkategorie Sozialkompetenz verankert Dumpert einen Lernprozess im Arbeitsumfeld von Beratern und Führungskräften. Über die Identifikation unterschiedlicher Handlungssituationen im Arbeitsumfeld und die Bildung von, für die Führungskraft realisierbaren, Lehrhandlungen, gelingt es, Potenziale und Realisierungsmöglichkeiten des sozial-kommunikativen Lernens im Arbeitsprozess, gestützt durch viele Beispiele, herauszuarbeiten. Unter formalen Gesichtspunkten besticht die Publikation durch ihre Stringenz, die gewährleistet, dass der Bezug zur forschungsleitenden Fragestellung nie verloren geht. In diesem Sinne finden sich sehr fein gezeichnete Begründungslinien, die immer auf das Ziel hinführen.

In inhaltlicher Hinsicht nimmt die Publikation vielfältige pädagogische Problemkreise auf und entwickelt sie weiter, wobei sie die disziplinären Grenzen zwischen Betriebswirtschaft und Pädagogik auf der Basis fundierten Wissens in kreativer und konstruktiver Weise überwindet. Die Arbeit Dumperts erscheint im Kontext unterschiedlichster Interessen und Fragen sehr bereichernd und lesenswert. ■

---

TOBIAS KRAFCZYK

## Entwicklung von Sozialkompetenzen als Herausforderung für Führungskräfte

Michael Dumpert

Eusl-Verlag Paderborn 2001, 313 Seiten, € 20,00

Kommunikation ist in der unternehmerischen Praxis von einer notwendigen Bedingung für das Funktionieren des Systems zu einem strategischen Potenzial avanciert. Neben vielen konzeptionellen Schwächen, die Konstrukte wie Kommunikations- oder Teamfähigkeit kennzeichnen, bringt oft auch die mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte und Umfeld der Lernenden auf die Förderung dieser Kompetenzen gerichtete Seminarkonzepte zum Scheitern.

An dieser Stelle setzt Dumpert an, der die „Entwicklung von Sozialkompetenzen als Herausforderung für Führungskräfte“ versteht. Ausgehend von einem Bild des Vorgesetz-

---

HANS BORCH, HANS WEISSMANN  
IT-Weiterbildung mit System  
Continuing IT Training with System

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002), p.

Company career levels for IT specialists

The establishment of new IT professions has made a crucial contribution to eliminating the shortage of specialists in the IT sector. In an additional step, BiBB has worked together with the social partners to develop a multi-stage system of government-supervised further education vocations which entered into effect in May of this year. For the first time a concept is being presented which allows vocational qualification from the level of skilled worker all the way to the level of high school graduates, at the same time contributing to vocational and formal school education being provided the same status.

---

GISELA FELLER; HANS-JOACHIM SCHADE  
Weiterbildungsanbieter und Kurse in Deutschland im Überblick –  
Analysen aus KURS und wbmonitor  
Providers of continuing training and courses in Germany: a Summary –  
Analyses from KURS and wbmonitor

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002), p.

To increase transparency in the continuing training market and allow early recognition of qualification requirements, BiBB is analyzing the continuing education programs on offer in the KURS database and developing a „continuing training monitor“. After providing a summary of topical focal points and development trends from KURS, the article describes the establishment of the „wbmonitor“ which will regularly involve providers of continuing training in an exchange of information and opinion on its current topics and problems in the future.

The studies are aimed at examining more closely the continuing training sector from the supply side.

---

UWE GRÜNEWALD, DICK MORAAL  
Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa?  
In-company continuing training in Germany: in shape for Europe?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002), p.

Results of the second survey on continuing training in Europe

In 2000-2001 the European Commission carried out the second survey on in-company continuing training in 25 European countries as it stood in 1999 (CVTS II). A total of around 90,000 enterprises were surveyed (a net amount of 3,200 enterprises in Germany). The data offers both the possibility to compare the structural importance of in-company continuing training in Germany with the situation in other European countries and to examine the changes which have taken place in Germany between 1993 (the base year in CVTS I) and 1999. At the same time, the goal was not to merely provide ranking, but rather to take into account the specific conditions and special national aspects of in-company continuing training.

## HINWEISE FÜR AUTOREN

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

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

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

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

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

---

HEINRICH TILLMANN, ULRICH BLÖTZ

Berufliche Entwicklung durch Aufstiegsfortbildung – Stand und Perspektiven  
Vocational development by undergoing continuing training to receive job promotion – the current status and prospects

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002), p.

Systematic continuing training to help staff receive job promotion continues to constitute a crucial basis for the promotion of graduates of the dual system to specialist and manager positions. This system, which holds out promise for the future as well, also applies to an expansion in the number of university degrees. The skills required thus far in areas of project management, management tasks, tasks relating to the structuring of company communications and collaboration and strategic tasks are still not established firmly enough in the area of traditional continuing training for the purpose of promotion. New target groups such as persons with Abitur degrees, people who have discontinued their studies and university graduates also pose additional challenges and offer new opportunities to continuing training for the purpose of promotion.

---

LUTZ BELLMANN, TILO GEWIESE

Konzeption des IAB-Betriebspanels und Anwendungen in der Berufsbildungsforschung  
The concept behind the IAB-Betriebspanel and applications in the area of vocational training research

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002), p.

Surveys for the IAB-Betriebspanel have been carried out each year since 1993 in western Germany and since 1996 in eastern Germany, with more than 15,000 interviews having been carried out with businesses by Infratest Sozialforschung (Munich). As a result of the higher numbers of cases on the one hand and the increasing number of panel waves on the other, the possibilities of assessing the IAB-Betriebspanel have been expanded in order to allow more sophisticated analytical methods to be used. The analytical potential of the IAB-Betriebspanel is demonstrated by means of an example application focusing on company experience with vocational training.

---

GERHARD M. ZIMMER, FRANK ELSTER

E-business – Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung  
E-business – requirements applying to initial and continuing training

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002), p.

In this article the authors analyze technical, organizational and qualification changes and the ramifications for initial and continuing training, often described using the terms e-business, e-commerce, e-procurement, e-marketing, e-shop and many others. Here only the term e-business is used because it allows these far-reaching changes to be encompassed under a single rubric.

---

BETTINA WEBERS

Substitutionseffekte durch neue Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor  
Substitution effects through new training vocations in the service sector?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002), p.

The potential offered by the modern information and service society is interpreted differently. On the hand reference is made to the „service myth“, which is unable to hold back the enormous impetus towards automation. On the other hand, service vocations are considered to be an important factor in shaping structures in the future in terms of economic development. The article examines whether the new service professions contribute to the creation of additional training positions and the extent to which training vocations are substituted by this.

## A U T O R E N

### ■ DR. LUTZ BELLMANN

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung  
der Bundesanstalt für Arbeit  
Regensburger Str. 104, 90478 Nürnberg  
E-Mail: Lutz.Bellmann@iab.de

### ■ FRANK ELSTER

Universität der Bundeswehr Hamburg  
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg  
E-Mail: frank.elster@unibw-hamburg.de

### ■ TILO GEWIESE

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung  
der Bundesanstalt für Arbeit  
Regensburger Str. 104, 90478 Nürnberg  
E-Mail: Tilo.Gewiese@iab.de

### ■ ROBERT GÜNTHER

DGB – Bayern  
Schwanthalerstr. 64, 80336 München  
E-Mail: robert.guenthner@dgb.de

### ■ TOBIAS KRAFCZYK

Universität St. Gallen, Institut für  
Wirtschaftspädagogik  
Guisanstrasse 9, CH 9010 St. Gallen  
E-Mail: Tobias.Krafczyk@unisg.ch

### ■ PROF. DR. WALTER SIMON

Mittelstr. 19a, 61231 Bad Nauheim  
E-Mail: IPW-Dr.Simon@t-online.de

### ■ PROF. DR. GERHARD ZIMMER

Universität der Bundeswehr Hamburg  
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg  
E-Mail: gerhard.m.zimmer@unibw-hamburg.de

## A U T O R E N D E S B I B B

### ■ HEINRICH ALTHOFF

E-Mail: althoff@bibb.de

### ■ DR. ULRICH BLÖTZ

E-Mail: bloetz@bibb.de

### ■ HANS BORCH

E-Mail: borch@bibb.de

### ■ RAINER BRÖTZ

E-Mail: broetz@bibb.de

### ■ DR. WILFRIED BRÜGGEMANN

E-Mail: brueggemann@bibb.de

### ■ DR. GISELA FELLER

E-Mail: feller@bibb.de

### ■ UWE GRÜNEWALD

E-Mail: gruenewald@bibb.de

### ■ HEINRICH KRÜGER

E-Mail: krueger@bibb.de

### ■ GISELA METTIN

E-Mail: mettin@bibb.de

### ■ DICK MORAAL

E-Mail: moraal@bibb.de

### ■ PROF. DR. HELMUT PÜTZ

E-Mail: puetz@bibb.de

### ■ HANS-JOACHIM SCHADE

E-Mail: schade@bibb.de

### ■ GUNTHER SPILLNER

E-Mail: spillner@bibb.de

### ■ HEINRICH TILLMANN

E-Mail: tillmann@bibb.de

### ■ BETTINA WEBERS

E-Mail: webers@bibb.de

### ■ HANS WEISSMANN

E-Mail: weissmann@bibb.de

#### IMPRESSIONUM

##### Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

31. Jahrgang, Heft 3/2002, Mai/Juni 2002

##### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn

##### Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 0228 - 107-1722/1723/1724

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

##### Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Heike Krämer, Kerstin Mucke,

Dr. Eckart Strohmaier, Herbert Tutschner

#### Gestaltung

Hoch Drei, Berlin

##### Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 0521 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

##### Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,60 €

Jahresabonnement 37,80 €

Auslandsabonnement 42,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

#### Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate

vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen

##### Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich

geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,

nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung

der Redaktion als angenommen. Namentlich

gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt

die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt

eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht

zurückgesandt.

ISSN 0341-451