

**Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung**

W. Bertelsmann Verlag
Heft 5 / 1992
September / Oktober
1 D 20155 F

B|W|P

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**Berufseinmündung
von Verwaltungsfach-
angestellten und
Beamten des
mittleren Dienstes •**

**Perspektiven
kaufmännischer
Berufsausbildung aus
betrieblicher Sicht •**

**Langfristige
Nachfrage nach
Ausbildungsplätzen •**

Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Duales System in Not:
Die Berufsschule baut ab

Fachbeiträge

- ROLF JANSEN
02 Berufseinmündung von
Verwaltungsfachangestellten und
Beamten des mittleren Dienstes
- DAGMAR LENNARTZ
07 Evaluierung als integraler Bestandteil
wissenschaftlicher Ordnungsarbeit
- HERMANN SCHMIDT
13 Weiterbildung und Innovations-
transfer
- CHRISTEL BALLI, UWE STORM
17 Weiterbildungs- und Qualifizierungs-
beratung
- PETER EGGER
23 Perspektiven der kaufmännischen
Ausbildung aus Sicht des Betriebes
- LASZLO ALEX
30 Langfristige Vorausschätzung der
Nachfrage nach Ausbildungsplätzen
- ROLF ARNOLD, HANS-JOACHIM MÜLLER
36 Berufsrollen betrieblicher
Weiterbildner

Berufsbildung in Europa

- 42** Partielle Anpassung der polnischen
Berufsbildung
- 44** Innovationen in der Berufsbildung
der ČSFR
- 46** Reformansätze in der ungarischen
Berufsausbildung

Nachrichten und Berichte

- 50** Hochschulzugang Berufserfahrener
ohne Abitur
- 52** Neue Bundesländer:
Benachteiligte Jugendliche im Abseits?
- 54** Arbeitsgruppe „Psychisch Behinderte“
des Ausschusses für Behinderte
konstituierte sich
- 54** Der Kaufmann/die Kauffrau
für Warenwirtschaft im Einzelhandel
- 56** Modellversuch zur Fortbildung von
Weiterbildungspersonal
- 57** EG-Workshop 11./12. 6. 1992 in Soest

Rezensionen

- 58** Rezensionen
- 60** Impressum, Autoren

Duales System in Not: Die Berufsschule baut ab

Hermann Schmidt

Wenn das Duale System der Berufsbildung den künftigen Anforderungen an eine zukunftsorientierte Grundqualifizierung von Facharbeitern gerecht werden will, müssen Berufsschule und Betrieb den Herausforderungen des Wettbewerbs mit weiterführenden Schulen und Universitäten mit neuen, besseren Qualifizierungsstrategien begegnen. Der nicht wegzudiskutierende Bedeutungsverlust der Handarbeit und der Bedeutungszuwachs der Kommunikationsfähigkeiten machen dies der traditionell besonders praxisorientierten Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben nicht gerade leichter. Gefragte Qualifikationen wie Sprach- und Europakompetenz, Teamfähigkeit, Systemkenntnis, Flexibilität und Umweltbewußtsein messen dem Partner der Betriebe im Ausbildungsgeschehen, der Berufsschule, neue Aufgaben und eine gestiegene Bedeutung zu. Erweist sich die Berufsschule diesen Anforderungen gewachsen?

Das Gegenteil steht zu befürchten. Sich häufende Meldungen über unbesetzte Berufsschullehrerstellen und eine seit Jahren rückläufige Zahl von Absolventen der Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen künden für die Mitte der 90er Jahre einen dramatischen Einbruch der Berufsschule als der zweiten Säule des dualen Systems an:

1. In keinem Bundesland wird der vorgeschriebene Berufsschulunterricht uneingeschränkt erteilt. Je nach Berufsfeld sind aus Gründen des Fachlehrermangels erhebliche Ausfälle im fachtheoretischen Unterricht zu beklagen.
2. Seit Jahren können ausgeschriebene Stellen für das Lehramt an beruflichen Schulen nur unzureichend mit ausgebildeten Lehrkräften besetzt werden. In den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik wird befürchtet, daß Mitte der 90er Jahre nicht einmal mehr die Hälfte des Fachunterrichts erteilt werden kann.
3. Die Zahl der Studienanfänger für das Lehramt an beruflichen Schulen hat sich in den vergangenen fünf Jahren drastisch verringert. In Chemietechnik von 49 auf 17, im Berufsfeld Gesundheit von 62 auf 40 und in der Ernährungs- und Hauswirtschaft von 180 auf 143 Studentinnen und Studenten. Der erfreuliche Anstieg der Studierenden in der Wirtschaftspädagogik von 765 im Jahre 1987 auf 1 435 im Jahre 1992 entpuppte sich als Seifenblase. In den letzten Jahren haben über 60 Prozent der Studierenden ihre Berufskarriere nicht in einem berufsschulischen Lehramt begonnen, sondern den lukrativen Weg einer Tätigkeit in der Wirtschaft gewählt.
4. Die geringe Attraktivität des Lehrerstudiums beruflicher Fachrichtungen wird von den Studierenden unter anderem mit der Vereinzelung während der Ausbildung und dem Mangel an interessanten Berufsperspektiven begründet.

Die heutige Krisensituation belegt, daß die Probleme der Berufsschule zu lange übersehen oder schlicht ignoriert worden sind. Pro-

gnosen zum Berufsschullehrerbedarf orientierten sich offenbar in der Vergangenheit häufiger am Überhang von Lehrstellen insgesamt als an der tatsächlichen Entwicklung der Schülerzahlen im dualen System.

Um so wichtiger ist es nun, die Studienanfängerzahlen drastisch zu erhöhen, indem man das Studium und das Lehramt an den beruflichen Schulen selbst attraktiver gestaltet. Eile ist geboten. Eine verstärkte Werbung unter Gymnasiasten ist bestenfalls geeignet, den Lehrerberauf zu Beginn des nächsten Jahrzehnts zu sichern. Eine Soforthilfe für die Jahre 1995 folgende kann nur durch eine Öffnung der Studiengänge für Seiteneinsteiger — qualifizierte Meister und andere Fachkräfte aus der beruflichen Bildung — erreicht werden. Welcher Studiengang wäre geeigneter, die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung beim Einstieg ins Studium zu demonstrieren? Gleichzeitig müssen die Studienbedingungen dringend verbessert werden: Die Studiendauer muß verkürzt, die Studieninhalte reformiert, der Anteil der Schul- und Betriebspraxis erhöht sowie studiendidaktische Schlußfolgerungen aus der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung gezogen werden. Um die Attraktivität des Lehramtes an beruflichen Schulen zu verbessern, müssen die Gestaltungsfreiräume für Schulleiter und Berufsschullehrer beträchtlich erhöht werden. Wie soll an einer voll durchgeregelten Berufsschule ein Lernklima entstehen, in dem sich Persönlichkeitsbildung entfalten und Selbständigkeit gefördert werden kann sowie die neuen Lernziele der selbständigen Planung, Durchführung und Kontrolle von Facharbeitertätigkeiten erreicht werden können. Wie soll Teamfähigkeit entwickelt und Lernen im Projekt realisiert werden, wenn sklavisch an einer fachgebundenen individuellen Notengebung festgehalten wird.

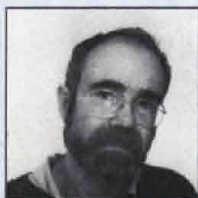
Schließlich darf auch die Besoldung der Berufsschullehrer nicht so stark von vergleichbaren Positionen in der Wirtschaft abweichen, wie dies zur Zeit geschieht. Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Berufsschullehrer kann sicher vieles bewirken, um den Mangel zu beheben. Aber die Bezahlung muß auch stimmen.

Ohne ein fachlich und pädagogisch hervorragend qualifiziertes Bildungspersonal in beiden Säulen des Dualen Systems, Betrieben und Berufsschulen, kann weder die hohe Qualität gehalten noch — unter schwierigeren Umständen — eine positive Weiterentwicklung gewährleistet werden. Einen vergleichbaren Lehrermangel, wie er heute an den Berufsschulen besteht, hätte unsere Gesellschaft an den Gymnasien nie zugelassen. Wem es also mit dem Qualified in Germany zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland ernst ist, dem muß sehr an Sofortmaßnahmen zur Behebung des Lehrermangels an unseren Berufsschulen gelegen sein.

Berufseinmündung von Verwaltungsfachangestellten und Beamten des mittleren Dienstes

Rolf Jansen

Diplompsychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, Arbeitsschwerpunkt: Qualifikationsforschung



Es werden Ergebnisse einer im dritten Quartal 1990 durchgeführten repräsentativen Behördenbefragung zur Berufseinmündung von ausgebildeten Verwaltungsfachangestellten und Beamten des mittleren Dienstes präsentiert. Gut zehn Jahre nach Inkrafttreten der Ausbildung zum Verwaltungsfachangestellten wollte man wissen, ob sich diese Ausbildung bewährt hat oder ob sich Probleme zeigen, die Anlaß für eine Überarbeitung sein können. Aus diesem Grunde wurde bei der Befragung auch auf die möglichen Auswirkungen der damals noch in der Diskussion befindlichen neuen Ausbildungsordnung „Fachangestellte/Fachangestellter für Bürokommunikation“, die am 1. August 1992 in Kraft tritt, eingegangen.

Ziele und Anlage der Untersuchung

Die Forschungsgruppe Kammerer, München, hat im Auftrag des Bundesinstitut für Berufsbildung im dritten Quartal 1990 eine schriftliche Erhebung bei Bundes-, Landes- und Kommunalbehörden in den alten Bundesländern durchgeführt. Bei dieser repräsentativen Stichprobe wurden insgesamt 650 Behörden auf allen Ebenen angeschrieben. Von diesen 650 Behörden haben sich 486 an der Erhebung beteiligt. Das entspricht einem Rücklauf von 75 Prozent.¹

Ziel der Erhebung war es, im Hinblick auf die Angemessenheit der Berufsausbildung im öffentlichen Dienst u. a. folgende Fragen zu beantworten:

- In welchen Tätigkeitsfeldern werden die ausgebildeten Verwaltungsfachangestellten eingesetzt?
- Welche Funktionen nehmen sie in den Tätigkeitsfeldern wahr?
- In welche Vergütungsgruppen sind sie eingruppiert?
- Ergeben sich erhebliche Unterschiede zu Funktionen und Tätigkeitsfeldern der Beamten, die im gleichen Zeitraum eine Ausbildung für den mittleren Verwaltungsdienst abgeschlossen haben?

Die Befragungsunterlagen richteten sich an die Verwaltungs- bzw. Personalleiter der Behörden. Von ihnen sollte zum einen ein Erhebungsbogen ausgefüllt werden, in dem der quantitative Rahmen der Ausbildung und Beschäftigung von Verwaltungsfachangestellten und Beamten im mittleren Verwaltungsdienst, aber auch einige bildungspolitische Einschätzungen zu dem Berufsfeld und zu Neuordnungsüberlegungen erfaßt wurden.

Zum anderen waren aufgrund der Aktenlage für jeden in der Behörde Beschäftigten, der seine Ausbildung als Verwaltungsfachangestellter oder als Beamter im mittleren Dienst 1983 oder später abgeschlossen hat, in einem anonymisierten Personalbogen Angaben zur Person, zum Einsatzfeld, zur Eingruppierung und zu Weiterbildungsaktivitäten zu machen.

Strukturen der Ausbildung

Im folgenden Schaubild wird die Entwicklung der Ausbildungsabsolventen im öffentlichen Dienst dargestellt. Dabei werden für die Verwaltungsfachangestellten den Daten aus der Erhebung — natürlich mit entsprechend modifiziertem Maßstab — auch die aus der amtlichen Berufsbildungsstatistik gegenübergestellt. Der Vergleich dieser beiden Kurven zeigt, daß die Stichprobenerhebung bei den knapp 500 Behörden die Realität recht gut widerspiegelt.

In der ersten Hälfte der 80er Jahre wurde die Ausbildung der Verwaltungsfachangestellten deutlich ausgeweitet.

Die Absolventenzahlen stiegen mit entsprechender zeitlicher Verzögerung bis 1988 auf das eineinhalbfache des Niveaus von 1983 an. 1989 ist erstmals ein Rückgang zu vermelden. Genau gegenläufig war die Ausbil-

dung von Beamten des mittleren Dienstes. Hier waren die Absolventenzahlen im gleichen Zeitraum rückläufig. Erst 1989 stiegen sie wieder an.

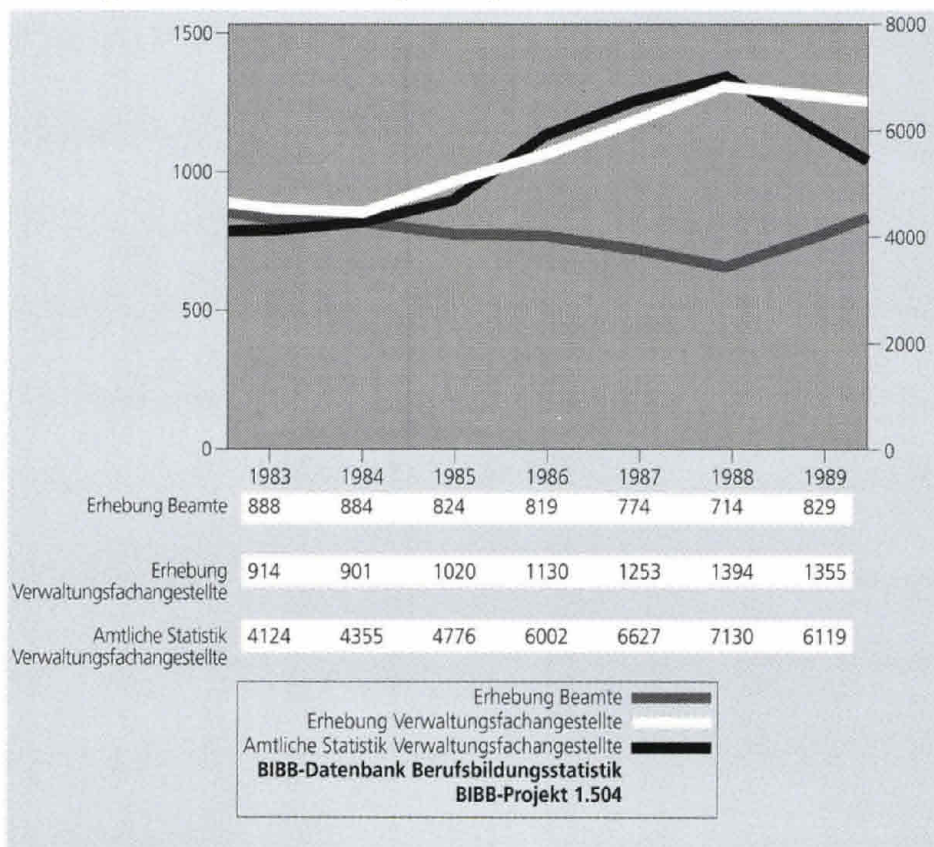
Die Absolventenzahlen stiegen bis 1988 auf das eineinhalbfache des Niveaus von 1983

Zum Zeitpunkt der Erhebung standen aus der Sicht von rund drei Viertel der Behörden noch ausreichend geeignete Bewerber für die Ausbildung zum Verwaltungsfachangestellten zur Verfügung. Allerdings waren zwei von drei der Behördenvertreter davon überzeugt, daß die Zahl der Bewerber in den nächsten Jahren zurückgehen wird.

Insgesamt wurden im untersuchten Zeitraum von 1983 bis 1989 etwas mehr Verwaltungsfachangestellte ausgebildet als Beamte des mittleren Dienstes (58 Prozent : 42 Prozent). Die große Mehrheit (rund zwei Drittel) entfiel jeweils auf die Kommunalbehörden, gut ein Viertel auf die Landesbehörden. Die Bundesbehörden sind mit nur wenigen Prozenten vertreten.

In der Mehrzahl sind die Verwaltungsfachangestellten Frauen (71 Prozent der in dem Zeitraum von 1983-89 Ausgebildeten in den einbezogenen Behörden). Bei den Beamten des mittleren Dienstes ist dieser Anteil mit 59 Prozent deutlich geringer. Ein solcher Unterschied ist sowohl bei den Bundes-, Landes- als auch bei den Kommunalbehörden zu verzeichnen, allerdings besonders kraß bei den Bundesbehörden: Bei den dort im angegebenen Zeitraum ausgebildeten Beamtenanwärtern des mittleren Dienstes war nur gut ein Drittel Frauen, bei den Verwaltungsfachangestellten machte ihr Anteil dagegen fast drei Viertel aus.

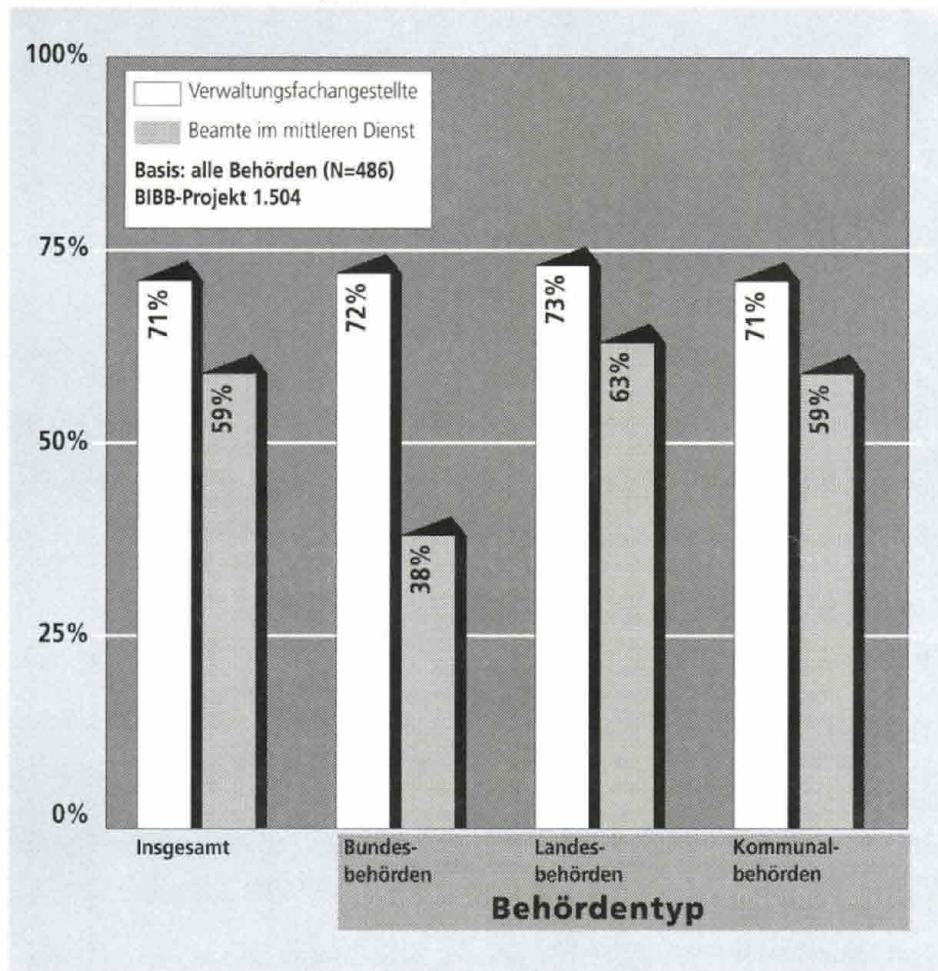
Abbildung 1: Absolventen: Verwaltungsfachangestellte und Beamte im mittleren Dienst



Übernahme nach Abschluß der Ausbildung

Die Mehrzahl der ausgebildeten Verwaltungsfachangestellten wurde nach der Ausbildung übernommen. 43 Prozent der befragten Behörden gaben an, allen, die dies wollten, sei eine adäquate Stelle angeboten worden. Bei jeder fünften Behörde habe man zwar allen Absolventen eine Stelle angeboten, aber nicht immer eine, die von ihrem Niveau her der Ausbildung entsprach. Aber immerhin 34 Prozent der Behörden — das sind vorwiegend kleinere — hätten nicht alle Ausgebildeten übernehmen können. Dies zeigt, daß in den vergangenen Jahren unter dem Nachfragedruck in weiten Bereichen des öffentlichen Dienstes über den Bedarf hinaus ausgebildet wurde. Die öffentlichen Verwaltungen haben also ihren Beitrag zur Lösung des Ausbildungsproblems in den

Abbildung 2:
Frauenanteile nach Behördentyp (in Prozent) - Absolventen der Jahre 1983 bis 1989



80er Jahren geleistet, in der Zeit der „demographischen Welle“ eine ausreichende Zahl von Ausbildungsstellen zur Verfügung zu stellen.

Die Größe der Verwaltungen ist entscheidend dafür, ob Probleme bei der Übernahme der vielfach über den unmittelbaren Bedarf hinaus ausgebildeten Verwaltungsfachangestellten bestanden oder nicht. Es sind vor allem die kleineren und mittleren Behörden (mit weniger als 500 Beschäftigten), die in den vergangenen Jahren nicht allen Ausgebildeten nach ihrem Abschluß auch eine Beschäftigung bieten konnten. In den großen Behörden ist das sehr viel seltener der Fall. Allerdings hat man dort häufiger eine Einstellung unter der erworbenen Qualifikation vorgenommen, den Verwaltungsfachangestellten

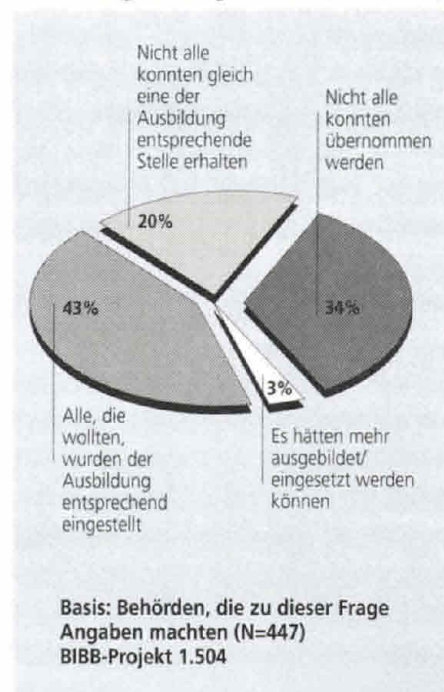
zum Teil also zunächst Stellen angeboten, die nicht ausbildungsadäquat waren. Die großen Behörden sind personalwirtschaftlich sehr viel flexibler, wenn zum Zeitpunkt des Ausbildungsabschlusses keine freien Stellen zur Verfügung stehen.

Einsatzfelder

Bei der Besetzung einer Stelle im mittleren Verwaltungsdienst versucht gut jede fünfte Behörde möglichst einen ausgebildeten Beamten des mittleren Dienstes zu finden. Zwei Drittel gaben an, Verwaltungsfachangestellte und Beamte hätten die gleichen Chancen. Allerdings für nur 14 Prozent kämen auch außerhalb des öffentlichen Dienstes ausgebildete Bürofachkräfte in Frage.

Gut einsetzbar sind für die überwiegende Mehrzahl der Verwaltungen Verwaltungsfachangestellte wie Beamte des mittleren Dienstes in „Personalabteilungen“, „Haushaltsreferaten“, aber auch in den „Fachabteilungen (mit Publikumsverkehr)“; dies sind die Bereiche, für die die Ausbildung zum Fachangestellten wie Beamten gleichermaßen gut qualifiziert. Für solche Aufgaben kämen nach Ansicht der Mehrzahl der befragten Behördenvertreter Bürofachkräfte (Bürokaufleute), die außerhalb des öffentlichen Dienstes ausgebildet wurden, weniger in Frage. Für den Einsatz im „Vorzimmer des Verwaltungsleiters“, in der „zentralen Ablage einer Fachabteilung“ oder auch in der „Poststelle der Behörde“ — so wurden beispielhaft einzelne Typen von Arbeitsplätzen benannt — werden die Verwaltungsfachangestellten deutlich seltener als gut geeignet eingestuft, allerdings noch häufiger als vergleichbare Beamte. Und eine Stelle im „zentralen Schreibdienst“ wird nur von 17 Prozent für angemessen gehalten. Für ein Viertel ist der Einsatz von Verwaltungs-

Abbildung 3:
Übernahme von ausgebildeten Verwaltungsfachangestellten (in Prozent)



fachangestellten dort nicht möglich; allerdings wird dies von 45 Prozent für die Beamten mit einer Ausbildung im mittleren Dienst gesagt. Hier wie in der Poststelle greift man eher auf Kräfte zurück, die von außen angeworben werden.

Die Einsatzfelder der beiden Personengruppen unterscheiden sich nur unwesentlich

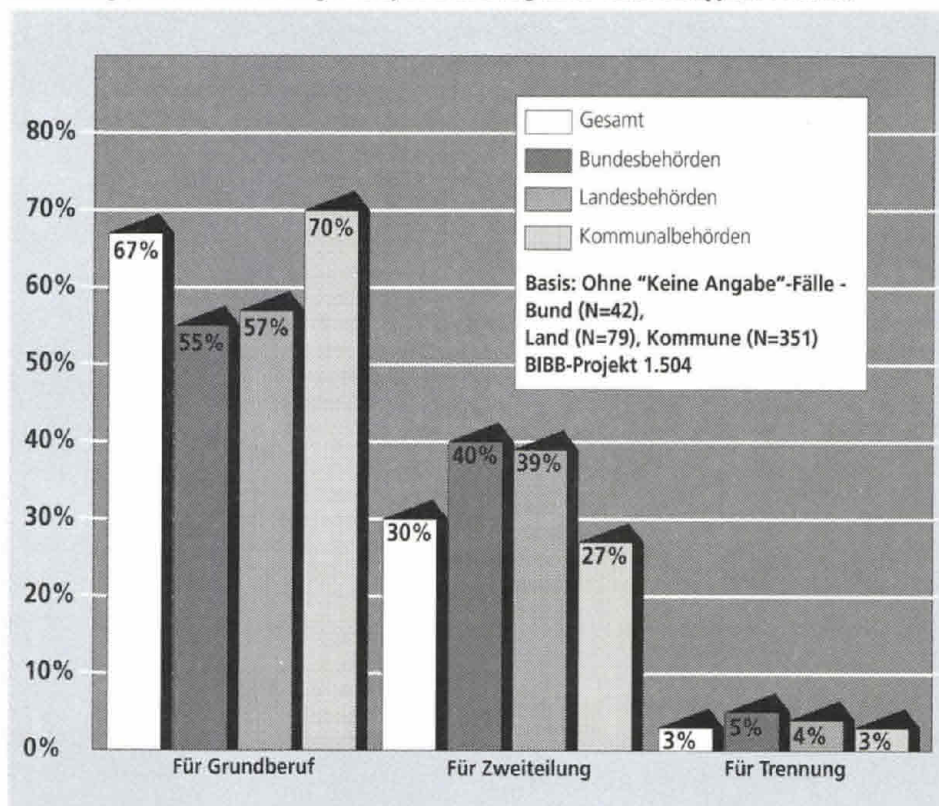
Die tatsächlichen Einsatzfelder der beiden Personengruppen unterscheiden sich nur unwesentlich voneinander. Auffällig ist, daß in den Personalabteilungen offensichtlich Beamte den Verwaltungsfachangestellten vorgezogen werden. Insgesamt wird in den Bundes- und Landesbehörden nur ein Teil der Verwaltungsfachangestellten jeweils in der engeren Verwaltung eingesetzt; die Mehrheit, bei den Beamten liegt dieser Anteil auch noch über 40 Prozent, ist in den Fachabteilungen tätig. In den Kommunalbehörden liegt der Anteil des Einsatzes in den Fachabteilungen sogar noch deutlich darüber. Die Aufstiegschancen von Verwaltungsfachangestellten werden deutlich besser beurteilt als die der Beamten im mittleren Dienst. Das spiegelt sich auch in den tatsächlichen Eingruppierungen dieser Personengruppen wieder, insbesondere wenn man sie differenziert nach Abschlußjahr der Ausbildung betrachtet: Sie werden schneller befördert, steigen häufiger gleich mit BAT VII (statt der Eingangsstufe VIII) ein und haben jeweils schneller bzw. zu höheren Anteilen als die Beamten die vergleichbaren höheren Besoldungsgruppen erreicht. Darüber hinaus wird aber auch deutlich, daß die Kommunalbehörden ihre Beschäftigten im mittleren Dienst im Schnitt niedriger einstufen als Landes- oder Bundesbehörden. Nicht sehr günstig werden die Chancen von Verwaltungsfachangestellten beurteilt, in der freien Wirtschaft tätig zu werden.

Ein neuer Beruf: Fachangestellte für Bürokommunikation

Zum Zeitpunkt der Erhebung wurde zwischen den Sozialparteien des öffentlichen Dienstes über die Einführung eines neuen Ausbildungsberufs diskutiert, der — wie in der gewerblichen Wirtschaft² — den geänderten Anforderungen durch die elektronischen Büroarbeitsmittel gerecht werden soll.³ Um zu erfahren, wie in den Behörden solche Neuordnungsüberlegungen beurteilt werden, wurden hierzu einige Fragen gestellt.

Vor die Alternativen gestellt, in der eigenen Behörde nur einen einzigen, breit angelegten Verwaltungsgrundberuf im öffentlichen Dienst auszubilden (Spezialisierungen bleiben der Weiterbildung überlassen), einen Beruf mit verschiedenen Fachrichtungen zu haben oder verschiedene spezialisierte Verwaltungsberufe auszubilden, entschied sich die große Mehrheit (67 Prozent) der Verwaltungs- bzw. Personalleiter für einen Grundberuf (plus Weiterbildung). 30 Prozent sprachen sich für eine Gliederung in Fachrichtungen aus, nur ganz wenige waren für mehrere getrennte Ausbildungsberufe.

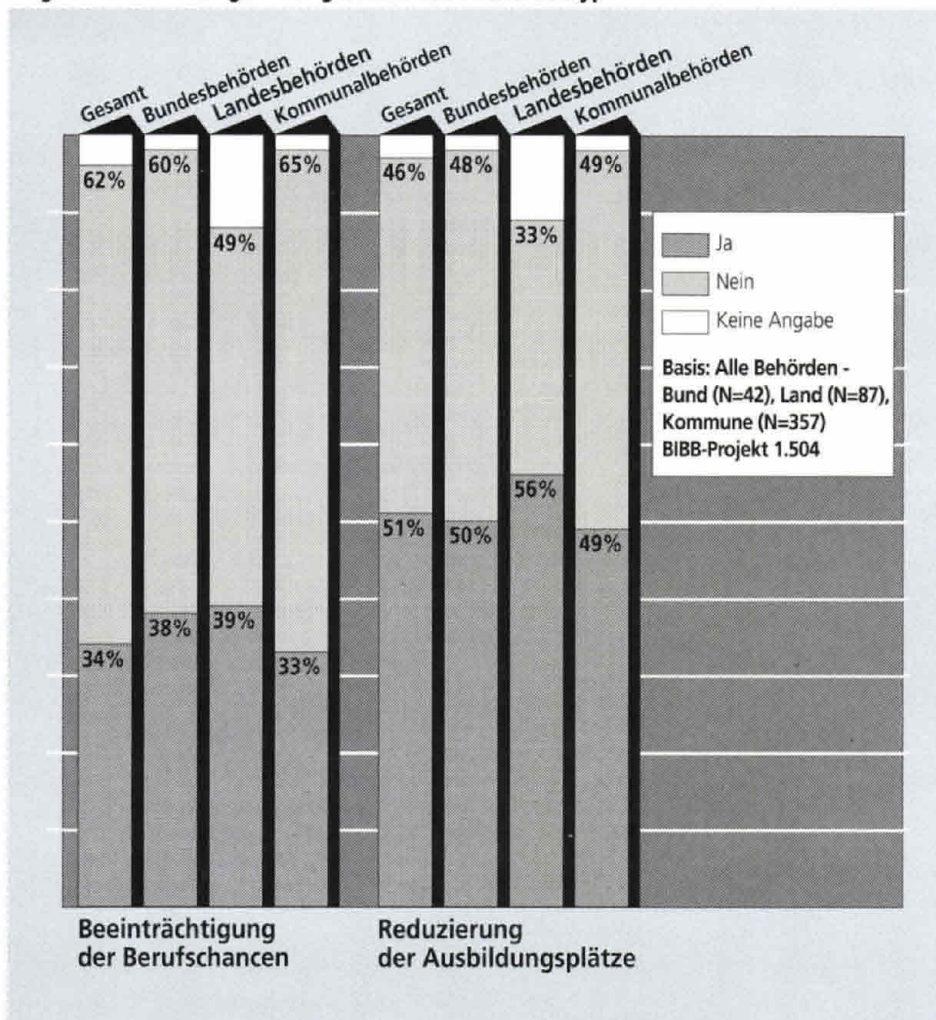
Abbildung 4: Grundausbildung und Spezialisierung nach Behördentyp (in Prozent)



Konsequenterweise galten die Weiterbildung oder aber die Ergänzung des Berufsbildes von Verwaltungsfachangestellten um entsprechende Ausbildungsinhalte für die überwiegende Mehrheit als geeignete Wege, um den wachsenden Bedarf an Kenntnissen in EDV und moderner Bürokommunikation zu decken. Nur für ein gutes Drittel war ein neu

zu schaffender Ausbildungsberuf eines „Fachangestellten für Bürokommunikation“ eine gute Lösung. Für ein Fünftel der Behördenvertreter bestände aber gar nicht die Notwendigkeit, bildungspolitisch auf den gestiegenen Bedarf an DV-Qualifikation zu reagieren; sie befürworteten die Lösung, Spezialkräfte auf den externen Arbeitsmarkt anzu-

Abbildung 5: "Angestellter für Bürokommunikation" - Folgen für Verwaltungsfachangestellte nach Behördentyp



werben, so wie es bisher schon bei Schreib- und Sekretariatspersonal die Regel ist. Zwar äußerten zwei Drittel der Befragten, die neu geschaffene Ausbildung zur/zum „Fachangestellten für Bürokommunikation“ im öffentlichen Dienst beeinträchtigt nicht die Berufschancen der Verwaltungsfachangestellten, allerdings war die Hälfte der Behördenvertreter der Meinung, daß sich das auf die Zahl der Ausbildungsplätze in diesem Beruf auswirken dürfte.

Schlußfolgerung

Die Untersuchung hat ergeben, daß die 1979 in Kraft getretene Ausbildungsordnung „Verwaltungsfachangestellte“ durchaus ein Erfolg

war. In erheblichem Umfang wurde nach dieser Ausbildungsordnung ausgebildet. Die Fachkräfte werden nicht nur in den engeren Verwaltungsbereichen eingesetzt, in erheblichem Umfang finden sie auch in den Fachabteilungen der Behörden eine angemessene Aufgabe. Dabei unterscheiden sich Verwaltungsfachangestellte nur unwesentlich von den ausgebildeten Beamten im mittleren Verwaltungsdienst.

Es stellt sich deshalb die Frage, warum sich der öffentliche Dienst den Luxus von zwei unterschiedlichen Ausbildungsgängen und -systemen für offensichtlich die gleichen Aufgabenfelder leistet: die Beamtenausbildung für den mittleren Verwaltungsdienst und die (duale) Verwaltungsfachangestelltenausbildung.

Im Feld des mittleren Verwaltungsdienstes wurde eine weitere Ausbildungsordnung erlassen, die im August diesen Jahres in Kraft trat (Fachangestellte für Bürokommunikation). Hier wurde für den öffentlichen Dienst nachvollzogen, was ein Jahr zuvor bereits in der Wirtschaft mit der Neuordnung der Berufe „Bürokaufmann/-frau“ und „Kaufmann/-frau für Bürokommunikation“ Realität geworden ist.

Im August trat die Ausbildungsordnung „Fachangestellte für Bürokommunikation“ in Kraft

Nach den Ergebnissen der vorgestellten Erhebung scheint ein Bedarf für einen solchen neuen Beruf nicht sehr hoch eingeschätzt zu werden. Dennoch ist zu vermuten, daß er durchaus auf Resonanz stoßen wird. So hat der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft bereits angekündigt, daß er schon im Ausbildungsjahr 1992/93 Ausbildungsplätze für diesen neuen Beruf zur Verfügung stellen will.⁴ Die Frage ist, in welchem Verhältnis zueinander die beiden Fachangestelltenberufe stehen werden. Natürlich kann der neue Beruf der/des Fachangestellten für Bürokommunikation nicht ohne Rückwirkung auf den alten der/des Verwaltungsfachangestellten bleiben, zumal es sich hier — und das ist die bildungspolitische Absicht — nicht um die Ausbildung von Personal für zentrale Schreibdienste, sondern um einen breiter angelegten Verwaltungsberuf handelt. Insbesondere in den Verwaltungsbereichen, in denen bereits heute in größerem Umfang die moderne Datentechnik eingesetzt wird (etwa in den Einwohnermeldeämtern), wird ein echtes Konkurrenzverhältnis zu den herkömmlichen Verwaltungsfachangestellten entstehen.

Es ist zu bedauern, daß die aus dem Jahr 1979 stammende Ausbildungsordnung nicht

gleichzeitig neu überarbeitet wurde, um Überschneidungen zu dem neuen Beruf zu reduzieren und die Eigenständigkeit besser zu akzentuieren. So besteht die Gefahr, daß sich hier zwei Klassen von Berufen entwickeln, die, obwohl beide formal auf gleichem Niveau (nämlich dreijährige Ausbildung), dennoch unterschiedlich bewertet werden. Es wird sich zeigen müssen, ob es gelingt, die typischen Frauenarbeitsplätze in den Schreibdiensten und Sekretariaten durch diese bildungspolitische Entscheidung aufzuwerten und den Frauen Chancen zu bieten, auf Aufstiegspositionen im Sachbearbeiterbereich zu wechseln.

Anmerkungen:

¹ Die Erhebung ausführlich dokumentiert in: Jansen, R.; Kammerer, G.; Häbler, H.: *Berufseinstimmung von Verwaltungsfachangestellten und Beamten im mittleren Dienst, Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung*, Heft 89. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1991

² Der Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation wurde 1991 eingeführt, veröffentlicht im Bundesgesetzblatt am 13. Februar 1991.

³ Das Neuordnungsverfahren ist inzwischen abgeschlossen. Der Beruf „Fachangestellte/r für Bürokommunikation“ ist inzwischen nach Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt vom 12. März 1992 ebenfalls in Kraft, so daß er im Ausbildungsjahr 1992/93 zum erstenmal ausgebildet werden kann.

⁴ *Informationen Bildung und Wissenschaft*, Heft 3/1992, S. 26

Evaluierung als integraler Bestandteil wissenschaftlicher Ordnungsarbeit — Ein Weg zur Dynamisierung von Ausbildungsordnungen

Dagmar Lennartz



Dr. phil., Sozialwissenschaftlerin, Leiterin der Abteilung 3.1 „Gewerblich-technische Berufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Ausbildungsordnungen regeln die rechtlichen Grundlagen für die betriebliche Berufsausbildung und sind damit ein wesentliches Instrument öffentlicher Berufsbildungsplanung im dualen System. Sie werden als Rechtsverordnungen erlassen und im Rahmen der vor gut zwei Jahrzehnten etablierten Ausbildungsordnungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelt. Der Beitrag skizziert die bisherige Entwicklung der wissenschaftlichen Ordnungsarbeit und schlägt vor, sie um die systematische Untersuchung der Wirksamkeit von Ausbildungsordnungen zu erweitern.

Ausbildungsordnungen — Produkt eines wissenschaftsgestützten Gestaltungsprozesses

Ausbildungsordnungen regeln gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung die betriebliche Berufsausbildung als materielles Recht. Sie werden als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung vom jeweiligen Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und auf deren Weisung im Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeitet. Sie sind von ihrer Funktion und Wirkung her ein wesentliches Instrument der Berufsbildungsplanung und das zentrale Produkt, auf

das sich das Profil und die Aktivitäten der Hauptabteilung „Ausbildungsordnungsforschung“ beziehen.

Die Entwicklung von Ausbildungsordnungen wiederum vollzieht sich gegenwärtig in einem zweiphasigen Prozeß:

- wissenschaftliche Vorbereitung einer Rechtsverordnung
- Umsetzung von Forschungsergebnissen in eine Rechtsverordnung.

Phase 1: berufsbezogene Qualifikationsforschung

Die Arbeiten in der ersten Phase zielen darauf ab, verlässliches Wissen über gegenwärtigen und zukünftigen Qualifikationsbedarf zu erheben und aufzubereiten, um Rechtsverordnungen vorzubereiten, mit denen Berufsstrukturen und Ausbildungsgänge, Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen geregelt und festgelegt werden. Ergänzend zur ständigen Beobachtung von Veränderungen, die sich im jeweiligen Berufsumfeld vollziehen, erfordert diese Phase des Entwicklungsprozesses gezielte Untersuchungen über die Auswirkungen des wirtschaftlich-technischen und sozialen Wandels auf bestehende Qualifikationsstrukturen, auf künftigen Qualifikationsbedarf sowie die Qualifizierungs-Interessen der Auszubildenden.

Phase 2: wissenschaftsgestütztes Entscheidungsbilden

In der zweiten Phase gilt es, die zuvor gewonnenen Forschungsergebnisse in Rechtsverordnungen umzusetzen, in diesem Fall in: rechtsförmlich gefaßte Qualifikationsbeschreibungen, Qualifizierungsziele, Ausbildungsinhalte, Prüfungsanforderungen, und Ausbildungsrahmenpläne des jeweils neu zu ordnenden bzw. zu überarbeitenden oder neu zu schaffenden Ausbildungsberufs. Diese Phase ist durch eine besonders enge Verzahnung

von Wissenschaft und Politik charakterisiert: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIBB geben zum einen den Sachverständigen, die zur Erarbeitung der jeweiligen Ausbildungsordnung berufen worden sind, wissenschaftlich gesichertes Wissen an die Hand. Sie gestalten zum anderen den Entscheidungsprozeß in diesen paritätisch zusammengesetzten Sachverständigengremien mit dem Ziel, einen Konsens zwischen den Sozialparteien sowie den Kultusverwaltungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland herzustellen.

In beiden Phasen sind ein zweckorientiertes, auf das politische Praxisfeld „Berufsbildung“ bezogenes Forschen einerseits und ein politisches Entscheidungsbilden durch die an diesem Prozeß beteiligten gesellschaftlichen Kräfte andererseits in jeweils unterschiedlicher Ausprägung miteinander verknüpft. Damit ist in der Berufsbildungsforschung am BIBB ein Ansatz entwickelt worden, dessen politisch-praktisches Gestaltungs-Potential in der aktuellen Diskussion um die Verwendungsforschung noch nicht genügend berücksichtigt wird, möglicherweise auch noch nicht in seinem vollen Umfang erkannt und bekannt geworden ist.¹ RONGE weist zu Recht darauf hin, daß diese für die Ausbildungsordnungsforschung konstitutive „intrinsische Beziehung“ zwischen Forschung und Politik „in der offiziellen Selbstbeschreibung“ des BIBB keinen Ausdruck findet.²

Aufgabenumfeld

Um diesen Kern-Aufgabenbereich gruppiert sind weitere Aufgabengebiete, die auf der Grundlage des in ihm erwachsenden und angewandten wissenschaftlichen Know-hows durchgeführt werden:

wissenschaftliche Sachverständigen- und Begutachtungstätigkeit für

- EG-Entsprechungsverfahren
- Ausbildungsgänge für Behinderte

- Gleichstellungsverordnungen
- binationale Äquivalenz-Ermittlungen
- überbetriebliche Ausbildungsgänge im tertiären Bereich
- Modellversuche
- überbetriebliche Lehrgänge
- das Forschungs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung „Arbeit und Technik“

wissenschaftliche und wissenschaftsgestützte Dienstleistungs- und Beratungstätigkeit bei

- nationalen und internationalen Kooperationsprojekten im Bereich der beruflichen Bildung
- nationalen und internationalen Förderprogrammen zur Berufsbildung

Entwicklung der wissenschaftlichen Ordnungsarbeit

Die Ausbildungsordnungsforschung ist, wie die Berufsbildungsforschung insgesamt, noch eine sehr junge Teildisziplin. Den entscheidenden Anstoß zu ihrer Entwicklung und Ausformung gaben die Anforderungen des 1969 in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetzes sowie die Auswirkungen der technischen und sozialen Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte auf den inhaltlichen und methodischen Gestaltungs-Bedarf von Berufsordnungsmitteln. Insbesondere im Hinblick auf die

- Erfassung von Qualifikationen und Qualifikationsstrukturen,
- Berufsschneidung sowie die Gestaltung der einzelnen Berufsprofile,
- Strukturierung und Beschreibung von Ausbildungszielen, Ausbildungsinhalten und Prüfungsanforderungen.

Die Komplexität der Anforderungen, die mit der Entwicklung von Ausbildungsordnungen verbunden ist, und die spezifischen Anforderungen, die an Ausbildungsordnungs-Entwickler im Rahmen der Ordnungsforschung gestellt werden, ist inzwischen in zahlrei-

chen Veröffentlichungen punktuell beschrieben und in der Dissertation von HEINE-WIEDENMANN systematisch untersucht worden.³ Diese Untersuchung wurde Mitte der 80er Jahre durchgeführt und konzentriert sich daher vornehmlich auf die ersten beiden Entwicklungs-Phasen, denn nicht nur die Entwicklung von Ausbildungsordnungen ist ein Prozeß, sondern auch die Entwicklung der Ausbildungsordnungsforschung zu einer „Subdisziplin der Berufsbildungsforschung“.⁴

Erarbeitung von Verfahrensgrundlagen und Instrumenten

Nach der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung lag in den 70er Jahren der Schwerpunkt der neu ins Leben gerufenen Ausbildungsordnungsforschung auf der Ausgestaltung der Phase 2. Aufgrund des übergroßen und dringlichen Neuordnungsbedarfs auf der einen und des Fehlens entsprechender Verfahren auf der anderen Seite, konzentrierte sie sich darauf, Verfahrensgrundlagen zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen zu schaffen.⁵ Parallel zu diesen Arbeiten wurden Grundlagen für das methodische Vorgehen in der Phase 1 geschaffen und dabei auf eine Qualifikationsforschung hingearbeitet, die dem besonderen Bedarf an wissenschaftlichem Wissen zur Vorbereitung von Ausbildungsordnungen Rechnung tragen sollte.⁶

Die Erarbeitung und der Einsatz von Mitteln zum Erwerb wissenschaftlichen Wissens über bestehenden und zukünftigen (berufsbereichsbezogenen) Qualifikationsbedarf ist ein Schwerpunkt in der Weiterentwicklung der Ausbildungsordnungsforschung der 80er Jahre. Die Aufgabe zum Beispiel, mit der Neuordnung des Großteils der Metallberufe zugleich ein ganzes Berufsfeld neu zu strukturieren, barg die Herausforderung und Notwendigkeit, zusätzlich zur Weiterentwicklung des Ordnungs-Verfahrens die Instrumente einer ausbildungsordnungsbezogenen

Qualifikationsforschung zu präzisieren und einzusetzen.⁷ Andersgeartete, für die Weiterentwicklung der Ausbildungsordnungsforschung ebenfalls fruchtbare Herausforderungen stellten sich auch noch in anderen Berufsbereichen wie zum Beispiel in den Projekten „Ver- und Entsorger/Ver- und Entsorgerin“, „Lager, Umschlag und Transport“ sowie „Einzelhandel“.

Bedarf an Wirksamkeitsforschung

Mit der Neustrukturierung des Berufsfeldes „Metall“ sowie der zeitgleichen Überarbeitung der industriellen Elektroberufe verknüpft war die Zugrundelegung eines „erweiterten Qualifikationsbegriffs“ und mit ihm zugleich auch eine Neuorientierung der Qualifizierungsziele.⁸ Der „Erwerb beruflicher Handlungskompetenz“ wurde zu einem deklarierten Ausbildungs-Leitziel. Implizit waren damit weitreichende Veränderungen für die Ausbildungspraxis initiiert worden: im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung und der Prüfung, im Hinblick auf die Lehr- und Lernformen sowie das Rollenverständnis von Ausbildern, Ausbilderinnen und Auszubildenden. Veränderungen, die ohne unterstützende Implementationshilfen schwer zu bewältigen und deren tatsächliche Wirkungen ohne ein systematisches Evaluieren kaum problemangemessen zu bewerten sind.

In den 80er Jahren war die systematische Evaluation bildungspolitischer Maßnahmen, Programme und Reformansätze erst punktuell Bestandteil der Berufsbildungsforschung im BIBB.⁹ Im Forschungsschwerpunktprogramm des BIBB gegen Ende dieses Jahrzehnts wurde der zunehmende Bedarf an Wirksamkeitsuntersuchungen aufgegriffen und als ein vorrangiges Problemfeld fixiert.¹⁰ Mit dem Forschungsschwerpunkt 6 „Wirksamkeit von Maßnahmen und Instrumenten zur Gestaltung beruflicher Bildung (Bildungspolitik)“ wird zugleich auch ein

Schwerpunkt für die Weiterentwicklung der Ausbildungsordnungsforschung der 90er Jahre umrissen.

Evaluation als dritte Phase des Ordnungsprozesses

Evaluation ist ein außerordentlich vieldeutiger Begriff. Mit ihm werden sehr unterschiedliche Vorstellungen verknüpft und Sachverhalte assoziiert; er löst vielfältige Erwartungen, aber auch Befürchtungen aus und erzeugt oftmals Mißverständnisse. Zumal in der wissenschaftlichen Literatur wie im weiten Feld der Praxis eine Reihe verwandter Begriffe teils als Synonym, teils als eine spezialisierte Variante von Evaluation verwendet werden: Begleitforschung, Controlling, Effizienzforschung, Bewertungsforschung, Wirkungskontrolle, Qualitätskontrolle, Erfolgskontrolle usw.¹¹

Zusätzliche Unklarheit entsteht zuweilen dadurch, daß die Grenzen zwischen einer stärker entscheidungs- und anwendungsorientierten Evaluation und einer eher klärungs- und grundlagenorientierten Wirkungsforschung fließend sind; Evaluationsprojekte also je nach Kontext sehr unterschiedliche Facetten aufweisen. In der Ausbildungsordnungsforschung muß deshalb eine Grundverständigung darüber hergestellt werden, was Evaluation in diesem Bereich speziell leisten und auf welche Forschungsfragen sich eine Evaluierung konzentrieren soll.

Das Ziel ist Gestaltungsoptimierung

Evaluationsforschung, im weitesten Sinne gefaßt, hat im bildungspolitischen Bereich das Ziel die Wirksamkeit und Wirkungen einer Innovation mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden zu erfassen und zu untersuchen und im Hinblick auf eine Gestaltungsoptimierung zu bewerten. Auf die Ausbildungsordnungsforschung bezogen bedeutet dies,

daß der Prozeß der Ordnungsarbeit um eine dritte Phase erweitert wird: die Evaluierung der jeweils erlassenen und in Kraft gesetzten Ausbildungsordnung. Die wissenschaftliche Ordnungsarbeit verfolgt in dieser Phase primär den Zweck, im Rahmen einer systematisierten, wissenschaftsgestützten Rückkopplung festzustellen, welche Wirkungen die Ausbildungsordnung in der Praxis zeitigt, welche beabsichtigten und welche unbeabsichtigten Effekte sie auslöst, welche unvorhergesehenen Probleme sie aufwirft bzw. bei der Einführung aufgeworfen hat und welche Lösungen gefunden wurden oder aber noch gesucht werden müssen.

Die Evaluierung von Ausbildungsordnungen erfüllt in diesem Zusammenhang eine zweifache Aufgabe: Sie ermöglicht zum einen eine gezieltere Unterstützung der Implementation der neuen Ausbildungsordnung. Dies dürfte insbesondere bei komplexeren Neuordnungen, etwa der Neustrukturierung ganzer Berufsfelder, wie auch bei der Schaffung gänzlich neuer Berufe bedeutsam sein, da hier, wie bei allen tiefgreifenden Neuerungen, mit einem länger währenden Umsetzungsprozeß zu rechnen ist. Die Evaluierung dient vor allem aber als Planungs- und Entscheidungshilfe für künftige Neuordnungsarbeiten. Durch den angestrebten Soll-Ist-Vergleich zwischen den Zielen der Neuordnung und den tatsächlichen Wirkungen, die sie in der sich derzeit rapide ändernden Arbeitswelt auslöst, ist die Evaluierung gewissermaßen „Schlußstein“ für ein Neuordnungsverfahren und „Auftakt“ zugleich: für die Revision einer Ausbildungsordnung oder die Neuordnung eines Berufsbereichs. Und damit gleichsam das Vehikel für eine Dynamisierung der Ordnungsarbeit.

Erforderlich ist eine Rahmenstrategie

Wirksamkeitsforschung erstreckt sich auf viele gesellschaftliche Handlungsbereiche und zeichnet sich durch eine entsprechend

große Vielfalt an theoretischen Ansätzen, Forschungsmethoden und -konzepten sowie wissenschaftsgestützten Evaluierungsverfahren und -techniken aus. Im Bereich der Ausbildungsordnungsforschung ist Evaluation zu weiten Teilen noch Neuland. Ihre Aufgabe liegt daher darin, über erste Evaluierungsprojekte schrittweise eine Evaluations-Konzeption zu entwickeln, die sich an den spezifischen Bedingungen und Zielsetzungen dieses Forschungsfeldes orientiert.

Evaluationsvorhaben rechtfertigen sich nicht nur durch das Finden der absoluten Wahrheit, sondern durch ihren Beitrag zur Weiterentwicklung von Gestaltungsprozessen

Eine solche Konzeption kann sich nur auf eine Rahmenstrategie beschränken. Zum einen, weil das mögliche Untersuchungsspektrum einer Evaluation auch im ordnungspolitischen Bereich bereits in der Ausdifferenzierung der Forschungsfragen so heterogen ist, daß „eindeutige Vorschriften“ und ein auf ihnen gründendes standardisiertes Verfahren für die Planung und Durchführung von Evaluierungs-Projekten eher kontraproduktiv wirken dürften. Zum anderen, weil das Planen und Durchführen von Projekten naturgemäß eine Gestaltungsaufgabe ist, für die es verschiedene gute Lösungen gibt. Und last but not least: Evaluationsvorhaben rechtfertigen sich nicht dadurch, daß sie absolute Wahrheiten finden und allgemeingültige Aussagen erbringen, sondern aufgrund ihres Beitrags zur Weiterentwicklung von Gestaltungsprozessen. Eine Evaluierung, die die Besonderheiten und Eigenheiten des jeweiligen Gestaltungsprozesses außer acht läßt, blendet zwangsläufig Erkenntnisquellen aus; möglicherweise gerade die wichtigsten.

Essentials für die Integration der Evaluation in die wissen- schaftliche Ordnungsarbeit

Mit dem Erlass neuer Ausbildungsordnungen werden Normen gesetzt, die einerseits Anforderungen einer veränderten und sich verändernden Umwelt widerspiegeln, und die andererseits komplexe Prozesse im Wirkungszusammenhang von Ausbildung und Ausbildungsumwelt auslösen. Auf der Ebene der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, auf der Ebene der Lehr- und Lernprozesse, auf der Ebene der betrieblichen Arbeitsorganisation einschließlich des Technikeinsatzes und der Technikgestaltung sowie auf der Ebene gesellschaftlicher Arbeitsteilung.

Ausbildungsnormen wirken auf die jeweilige Ausprägung des individuellen Qualifikationsprofils ein: den Fächer der fachlichen Kompetenzen, das Entfaltungs-Spektrum der sozialen und personalen Fähigkeitspotentiale.

Ausbildungsnormen strahlen auch auf die Organisation des Lernens und Lehrens in den einzelnen Lernorten zurück. Denn welche Kompetenzen in der Ausbildung gefördert und entwickelt werden, mit welchen Zielvorstellungen in der Ausbildung gelernt und gelehrt wird und welche Erfahrungs- und Entfaltungsräume sich Lernende und Lehrende dabei erschließen, hängt unter anderem auch davon ab, wie und aus welcher Perspektive Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen gefaßt, in der Ausbildungsordnung beschrieben und miteinander verknüpft werden.

Ausbildungsnormen haben über diesen komplexen Prozeß der Umsetzung auch mittelbare, zeitlich unterschiedlich dimensionierte Rückwirkungen: auf die Gestaltungspotentiale inner- und außerbetrieblicher Arbeitsorganisation und Arbeitsteilungen, auf die gesellschaftliche Innovationsfähigkeit im

Hinblick auf die Erschließung und Etablierung neuer Arbeits- und Tätigkeitsfelder, auf die Realisierungschancen individueller Fähigkeits-Potentiale im Rahmen beruflicher Tätigkeit. Ein Evaluations-Spektrum mithin, das zur Fokussierung zwingt.

Fokussierung auf den zentralen Evaluierungsbedarf

In der Ausdifferenzierung des Erkenntnis- und Evaluierungsbedarfs der Ausbildungsordnungs-Entwicklung dürften die größten inhaltlichen und methodischen Herausforderungen für die Erarbeitung eines Rahmenkonzepts liegen. Die Evaluierung muß den Untersuchungsrahmen und die Untersuchungsmethoden einerseits auf die zentralen Fragestellungen fokussieren:

- Wirksamkeit und Wirkungen der Qualifikationsbeschreibungen (Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen)
- Wirksamkeit und Wirkungen der Strukturierung von Berufen und Berufsbereichen (Berufsprofil/Berufsschneidungen).

Sie darf andererseits, um den Erfolg und die Problemangemessenheit insbesondere eines komplexeren Neuordnungsverfahrens einschätzen zu können, konzeptionell nicht zu eng gefaßt werden. Das heißt, es muß im Rahmen der Evaluierung auch untersucht werden, was konkret in der Alltagspraxis aus der Ausbildungsordnung jeweils gemacht wird.

Wenn nicht die Gestaltung der Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule, die Abstimmung zwischen den Lernorten und die Gestaltung der Prüfungen in das Untersuchungsspektrum einbezogen wird, lassen sich kaum Einsichten darüber gewinnen, inwieweit z. B. die in der Ausbildungsordnung fixierten Qualifikationsbeschreibungen und Prüfungsanforderungen bei der Umsetzung im Detail das Ausbilden (Lehren, Lernen,

Prüfen) auf ein selbständiges Denken und Handeln in komplexeren Zusammenhängen orientieren.

Vergleichbares gilt auch für die Evaluierung der Berufsschneidung und des Berufsprofils. Die Bewertung der Breite und Tiefe der Ausbildungsinhalte in Berufen bzw. Fachrichtungen, sowie die Strukturierung der Ausbildung beispielsweise nach Grundbildung, gemeinsamer und spezifischer Fachbildung erfordert einen vernetzten Untersuchungsansatz, um verlässliche Bewertungskriterien anlegen zu können. Die entscheidende Frage ist, in welchem Umfang, mit welchem Differenzierungsgrad und auf welche Weise diese Aspekte jeweils in die wissenschaftliche Ordnungsarbeit integriert werden müssen, damit die Evaluierung für künftige Weiterentwicklungen eine Entscheidungsoptimierung ermöglicht.

Diese Frage ist gegenwärtig weitgehend noch ungeklärt und läßt sich auch erst mit zunehmender Evaluierungs-Erfahrung verlässlicher beantworten.

Reduktion von Komplexität durch wissenschaftliche Kooperation

Die gesellschaftlichen Wirkungen einer Ausbildungsreform, wie sie etwa die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe darstellt, sind Untersuchungsdimensionen einer Metaebene, deren Ergebnisse jedoch für eine spätere Gestaltungsoptimierung außerordentlich wichtig sind. Die Auswirkungen der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe beispielsweise auf die Berufs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums, auf die betriebliche Arbeitsorganisation, den Technikeinsatz und die Technikgestaltung sowie die Arbeitskultur müssen bei der Ausformung eines Gesamt-Evaluierungskonzeptes berücksichtigt, können jedoch im Rahmen der Ordnungsforschung nicht systematisch und umfassend untersucht werden und sollten es auch nicht.

Die besondere Herausforderung für die Ausbildungsordnungsforschung besteht vielmehr darin, mit universitären und außeruniversitären Instituten und Einrichtungen sukzessive ein Kooperationsnetz zu schaffen und einen Kooperationszusammenhang aufzubauen, aus dem heraus der Wirkungszusammenhang von Ausbildung und Ausbildungsumwelt synergiewirksam aufgegriffen und untersucht werden.

Der Aufbau eines solchen Kooperationsgefüges ist aus mehreren Gründen erstrebenswert. Es ermöglicht einen weit gefächerten Evaluierungsrahmen und schützt zugleich vor den Fallstricken, die eine ausschließliche „Selbst-Evaluation“ prinzipiell in sich birgt. Es eröffnet die Möglichkeit, den potentiellen Synergie-Effekt multidisziplinären Zusammenwirkens für die Normierung der beruflichen Bildung noch stärker nutzbar zu machen und erweitert zugleich für die Scientific Community die Lern-Chancen, multidisziplinäres Zusammenarbeiten an übergreifenden Fragestellungen in einem bildungspolitischen Gestaltungsbereich weiterzuentwickeln.

Ein wesentliches Moment für die Realisierung eines solchen Kooperationsgefüges ist, über die traditionelle Form der Auftragsforschung hinaus weitere Wege der Forschungs-Kooperation zu begehen, durch die ein Zusammenwirken Nutzen, Erfolg und Gewinn für das „gemeinsame Projekt“ wie für das eigene Arbeits- und Forschungsgebiet bringen.

Kooperation zwischen Wissenschaft und politischem Praxisfeld

Die Integration der Evaluierung (als dritte Phase) in die Ausbildungsordnungs-Entwicklung muß darüber hinaus die für die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen konstitutive „intrinsische Beziehung“ zwischen Wissenschaft und politischem Praxisfeld berücksichtigen.

Kein Evaluationsprojekt kann mit empirischer Fundierung die Effekte einer Maßnahme letztendlich gültig bewerten. Selbst bei unbegrenzten Ressourcen. Die prinzipielle Offenheit des Systems und die Komplexität der Kausalketten, mit denen es Evaluationsvorhaben bei bildungspolitischen Gestaltungsmaßnahmen zu tun haben, insbesondere aber die Vielfalt der Interessen, Wünsche und Wahrnehmungsformen, seitens der Betroffenen und Beteiligten schließen „die Ideallösung“ oder allgemein „zwingend verbindliche Problemlösungsvorschläge“ geradezu aus.

Bei der Evaluierung der Ausbildungsordnungen muß die Untersuchung ihrer Effekte das politische und berufliche Praxisfeld beteiligen

Auch die Evaluierung der Ausbildungsordnungen kann nicht in hermetischer wissenschaftlicher Abgeschlossenheit durchgeführt werden. Vor allem, wenn sie Orientierungshilfen für künftige Entscheidungsprozesse liefern und auf diese Weise eine Dynamisierung der Berufsbildungsplanung bewirken soll. Analog zum Vorgehen in den ersten beiden Phasen einer Neuordnung muß auch die Untersuchung ihrer Effekte von Beginn an das politische wie das berufliche Praxisfeld beteiligen und in einen gemeinsamen, die unterschiedlichen Interessenträger einbeziehenden, Bewertungsprozeß münden.

Aufgabe der wissenschaftlichen Ordnungsarbeit ist es dabei, den Untersuchungs- und Bewertungsprozeß zu strukturieren und zu organisieren, Problemzusammenhänge zu verdeutlichen, ein möglichst breites Spektrum von Betroffenen-Perspektiven zu integrieren und Handlungsvorschläge zu entwerfen. Sie kann jedoch der Komplexität und der Viel-

schichtigkeit einer auf die Weiterentwicklung von Ausbildungsordnungen gerichteten Evaluation nur gerecht werden, wenn sie in Abgrenzung zu anderen Evaluierungs-Bereichen ihren eigenen Weg sucht und beschreibt. Dies bedeutet wiederum auch, daß zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis noch andere und zusätzliche Formen der Kommunikation, Kooperation und Abstimmung entwickelt und erprobt werden müssen als sie gegenwärtig bereits bei Neuordnungen praktiziert werden. Auch hierin liegt eine weitere inhaltliche, methodische und organisatorische Herausforderung für die Ausbildungsordnungsforschung.

Anmerkungen:

¹ Eine kritische Würdigung der spezifischen Orientierung der Ausbildungsordnungsforschung sowie ihres gegenwärtigen Kooperationsgefüges bringen Heidegger und Rauner. Sie schlagen, von einem dezentralen Ansatz her kommend, überlegenswerte Öffnungen für die Ausbildungsordnungsforschung vor, thematisieren allerdings ihr gegenwärtiges Gestaltungs-Potential nur sehr eingeschränkt. Heidegger, G.; Rauner, F.: *Berufe 2000. Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft*. Düsseldorf o. J.

² Vgl. Ronge, V.: *Die Berufsbildungsforschung im politischen Entscheidungsprozeß*. In: *Festschrift — 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung*. Berlin 1990, S. 7–10

³ Vgl. Heine-Wiedenmann, D.: *Ausbildungsordnungsforschung als angewandte Sozialwissenschaft. Strukturen und Prozesse einer Ressortforschungsinstitution zwischen Wissenschaft und politischer Entscheidungsfindung. Berichte zur beruflichen Bildung*. Heft 95. Berlin 1988

⁴ Vgl. Schmidt, H.: *Der Stand der Qualifikationsforschung und ihre Auswirkungen auf die Berufsbildungspraxis*. In: Schlaffke, W.; Zedler, R. (Hrsg.): *Betriebliche Bildungsarbeit*. Köln 1982, S. 213 ff.

⁵ Vgl. Benner, H.: *Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Berichte zur beruflichen Bildung*. Heft 48, Berlin 1982

⁶ Vgl. Rüger, S.: *Tätigkeitsanalysen zur Erhebung beruflicher Bildungsinhalte*. In: BWP 3(1974)3, S. 15–19

Vgl. Ferner, W.; Damm-Rüger, S.; Stolze, K. W.: *Grund- und Verfahrensfragen zur Entwicklung von Ordnungunterlagen für die berufliche Erstausbildung Jugendlicher. 1. Teil: Anleitung für die Erarbeitung eines Problemauftrittes zur Konzeption von Ausbildungsordnungen*. Berlin 1976

Vgl. Ferner, W.; Gärtner, D. u. a.: *Leitfaden für die Durchführung von Fallstudien in Arbeitssituationen zur Ermittlung beruflicher Lerninhalte. Berichte zur beruflichen Bildung*. Heft 20. Berlin 1979

⁷ Vgl. Gärtner, D.; Kruschok, D.; Stolze, K. W.: *Verfahrensmodelle zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen — Fallstudien*. In: BWP 10(1981)6, S. 1–5

Vgl. Gärtner, D.; Goldgräbe, A.: *Darstellung von Verfahren zur Auswertung von Berufsanalysen*. In: BWP 11(1982)3, S. 23–27

Vgl. Kruschok, D.: *Ausbildungsordnungen — Grundlagen und Bezugsrahmen*. In: Mertens, D.; Rick, M. (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung — BIBB/LAB-Kontaktseminar 1981 in Berlin. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Bd. 66. Nürnberg 1982, S. 208–235

Vgl. Kruschok, D.: *Das methodische Vorgehen bei der Neuordnung der industriellen Metallberufe*. In: *Die berufsbildende Schule*, 1985, H. 9, S. 516–528

Vgl. Buschhaus, D. u. a.: *Der Beitrag der Berufsbildungsforschung zur Entwicklung einer neuen Berufsstruktur für die industriellen Metallberufe*. In: *Wirtschaft und Berufsbildung* 29(1985)4, S. 104–113

⁸ Vgl. Borch, H.; Deutsch, G.: *Neuordnung der Elektroberufe*. In: BWP 15(1986)1, S. 1–5

⁹ Vgl. Krampe, M.; Paul, V.: *Der Ausbildungsberuf Ver- und Entsorger/Ver- und Entsorgerin in der Praxis. Zwischenbericht*. Berlin 1988

Vgl. Lennartz, D.: *Zur Wirksamkeit der Zwischenprüfung*. In: *Wirtschaft und Berufsbildung* 30(1986)1, S. 11–18
Vgl. Lennartz, D.; Klähn, M.: *Die Zwischenprüfung in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit*. Berlin 1987

¹⁰ Vgl. *Forschungsschwerpunkte des Bundesinstituts für Berufsbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin 1989

¹¹ Vgl. Wottowa, H.; Thierau, H.: *Lehrbuch Evaluation*. Bern 1990

Vgl. Wittmann, W.: *Evaluationsforschung. Aufgaben, Probleme und Anwendungen*. Berlin 1985

Vgl. Hellstern, G. M.; Wollmann, H. (Hrsg.): *Handbuch zur Evaluationsforschung*. Opladen/Köln 1984

Vgl. Weiss, C. H.: *Evaluationsforschung*. Köln/Opladen 1974

Weiterbildung und Innovations-transfer — Erfahrungen aus den neuen Bundesländern für eine Neuorientierung der Weiterbildung *

Hermann Schmidt

Dr. rer. pol., Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung



Der West-Ost-Innovationstransfer im Bereich der Weiterbildung zeigt offensichtliche Mängel. Durch die quantitativen Herausforderungen in den neuen Ländern werden typische Defizite der westdeutschen Weiterbildung deutlicher und wirken sich z. T. innovationshemmend aus. Die neuen Aufgaben bieten jedoch auch die Chance, neue Instrumente und Rahmenbedingungen zu entwickeln, die über einen Ost-West-Innovationstransfer zu einer Neuorientierung der gesamten Weiterbildung beitragen.

Der deutsche Einigungsprozeß eröffnet — neben vielen außerordentlich schwierigen Erfahrungen — auch zahlreiche neue, positive Perspektiven im Bereich der Weiterbildung.

Die Weiterbildungsbeteiligung der Deutschen in Ost und West, das zeigen die Ergebnisse von jüngsten Repräsentativerhebungen (im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung), unterscheiden sich auf den ersten Blick nur wenig (Teilnahmequote Ost: 38 Prozent, West: 36 Prozent). Bei aller Übereinstimmung gibt es jedoch bemerkenswerte Unterschiede:

- Im Osten wird vor allem die **berufliche Weiterbildung bevorzugt**: Jeder Vierte hat 1991 an beruflichen Kursen, insbesondere Umschulungs- und Anpassungsmaßnahmen teilgenommen, im Westen nur jeder Fünfte.

*) Beitrag für die Eröffnungsveranstaltung des 4. Europäischen Weiterbildungskongresses am 5. Oktober 1992 in Berlin

Insbesondere die Nichterwerbstätigen sind in den neuen Ländern weiterbildungsaktiver als die in den alten Ländern, was auch darauf zurückzuführen ist, daß viele weiter- und nicht zum erstenmal qualifiziert werden.

- Die **Polarisierung in der Weiterbildungsbeteiligung** (zwischen Höherqualifizierten und Niedrigqualifizierten), die sich im Westen in den letzten Jahren nicht abgebaut hat, ist im Osten weniger stark ausgeprägt. Allerdings weisen hier wie dort die Un- und Angelernten die niedrigste Teilnahmequote auf.

- Die **Frauen** sind in den neuen Ländern insgesamt weiterbildungsaktiver. Die Unterschiede bei der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern sind in den neuen Ländern geringer: Während die Teilnahmequoten in der beruflichen Weiterbildung in den alten Ländern zehn Prozentpunkte auseinanderliegen, beträgt der Unterschied in den neuen Ländern nur drei Prozentpunkte.

- Die Haltung der **Arbeitgeber** zur Weiterbildung wird durch die Arbeitnehmer im Osten etwas **positiver** eingeschätzt als im Westen.

Diese Einzelergebnisse werden durch die generellen Weiterbildungseinstellungen bestätigt: Das Image der Weiterbildung und die Zustimmung zur Bedeutung beruflicher Weiterbildung sind in den neuen Ländern einheitlich und positiver als in den alten Ländern.

Diese Ergebnisse des Ost-West-Vergleichs scheinen für einen gelungenen Innovationstransfer auf dem Gebiet der Weiterbildung zu sprechen. Zugleich werden in den Befra-

gungsergebnissen aber auch Barrieren für die Weiterbildungsaktivität im Osten deutlich.

Jeder Zweite in den neuen Ländern ist der Ansicht, daß es **zu wenig Weiterbildungsmöglichkeiten** in der näheren Umgebung gibt. Zugleich bemängelt eine deutliche Mehrheit die **Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes** und wünscht sich mehr Information und Beratung in Weiterbildungsfragen.

In diesem Zusammenhang ist auf die anhaltende **Kritik an der Qualität beruflicher Weiterbildung** in den neuen Ländern zu verweisen, die den Katalog der Mängel am Weiterbildungssystem verlängert. Symptomatisch sind hier die Erfahrungsberichte und Klagen über unseriöse Bildungsträger, die von der im Osten vorherrschenden AFG-geförderten Weiterbildung profitieren.

Die Diskussion der Qualität beruflicher Weiterbildung erinnert an ähnliche Debatten, die in den siebziger Jahren in den alten Ländern geführt wurden. Damals ging es z. B. im Bereich des Fernunterrichts um unseriöse Werbung und Vertriebsmethoden, verbraucherfeindliche Vertragsbedingungen und mangelhafte Lehrgänge.

Mit dem Fernunterrichtsschutzgesetz von 1977 wurden diese Mißstände unterbunden und Maßstäbe für den Verbraucherschutz eingeführt, die bis heute Bestand haben und von allen Betroffenen überwiegend positiv eingeschätzt werden.

Während für den kleinen Bereich des Fernunterrichts befriedigende Regelungen gefunden wurden, entzündeten sich an der mit Milliardenbeträgen geförderten Weiterbildung auf AFG-Basis immer wieder Diskussionen, insbesondere dann, wenn die Weiterbildung in arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungsmaßnahmen „hochgefahren“ wurde.

Angesichts von 9,3 Mrd. DM, die dieses Jahr allein in den neuen Ländern für die be-

rufliche Weiterbildung von der Bundesanstalt für Arbeit ausgegeben werden, ist also eine solche Qualitätsdebatte nicht ungewöhnlich. Unter dem Aspekt der Einführung eines neuen Weiterbildungssystems in den neuen Ländern ist es zu begrüßen, daß sich alle Faktoren, die die Qualität bestimmen, im Rahmen des West-Ost-Innovationstransfers legitimieren müssen.

Ein guter Teil der Qualitätsmängel, wie z. B. die unzureichende Passgenauigkeit von Angebot und Qualifikationsbedarf ist auf grundsätzliche Defizite bzw. Schwachstellen der deutschen Weiterbildung zurückzuführen, die im eigentlichen Sinne — vergleicht man sie mit dem dualen System der Ausbildung — eben gar kein „System“ darstellt. Diese Defizite gehören in den alten Ländern seit langem zu den Grundproblemen der Weiterbildung. Dazu zählen — schlagwortartig genannt — unter anderem

- die mangelnde erwachsenenpädagogische und fachliche Qualifikation der Lehrkräfte,
- der unzureichende Verbraucherschutz,
- die Unübersichtlichkeit des Angebots, insbesondere für die nicht professionellen Nachfrager,
- die unzureichende Wirksamkeitskontrolle der Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit,
- die didaktisch-methodischen Mängel der Maßnahmen und Materialkonzepte,
- die unzureichende Beratung der Nachfrager sowie
- die Unsicherheit hinsichtlich der Einschätzung und Verwertung von Abschlüssen und Zertifikaten bei Teilnehmern und Betrieben.

Durch die quantitativen Herausforderungen der Weiterbildung in den neuen Ländern werden diese typischen Mängel deutlicher und wirken sich z. T. als Innovationsbarrieren aus. Es zeigt sich, daß die Weiterbildung häufig nicht über die geeigneten Instrumente und Rahmenbedingungen verfügt, um den neuen Aufgaben gerecht zu werden. Damit

steht die Weiterbildung als Instrument des West-Ost-Innovationstransfers insgesamt auf dem Prüfstand. Die Ergebnisse, so ist zu hoffen, werden zu einer Neuorientierung der Weiterbildung in der gesamten Bundesrepublik beitragen. Zu den Feldern, auf denen der Handlungsbedarf im Osten Anstöße für Innovationen gibt, die auch im Westen und damit für das gesamte Weiterbildungssystem relevant sind, gehören z. B.

- eine verlässliche, Planung ermöglichende finanzielle Förderung der betrieblichen Weiterbildung,
- die Kooperationsregelungen für die regionale Zusammenarbeit sowie
- die Zertifizierung und staatliche Anerkennung von Weiterbildungsleistungen.

Anhand dieser Beispiele sollen im folgenden die Innovationsbarrieren bzw. der Handlungsbedarf im Bereich der Weiterbildungsstrukturen deutlich werden.

Finanzielle Förderung betrieblicher Weiterbildung

Die Weiterbildungsstrukturen der ehemaligen DDR, die wesentlich auf den Fachschulen, Betriebsakademien und den Betriebschulen basierten, sind rasch zusammengebrochen; nur ein geringer Teil konnte sich in neuer Trägerschaft erhalten. Das so entstandene Vakuum wurde vor allem durch die AFG-geförderte Weiterbildung abgedeckt. **Die berufliche Weiterbildung** (Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung) wurde neben der Kurzarbeit und der Arbeitsbeschaffung in einem bisher nicht bekannten Umfang **als arbeitsmarktpolitisches Instrument** eingesetzt: Allein im ersten Halbjahr 1992 traten in den neuen Ländern über eine halbe Million Arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit Bedrohte in Qualifizierungsmaßnahmen ein.

Angeboten und durchgeführt werden diese Maßnahmen überwiegend von (nicht betrieblichen) Bildungsträgern, die angesichts der

Arbeitsmarktverhältnisse Qualifikationen sehr häufig nur „auf Halde“ produzieren können. Die Maßnahmen verlieren in dieser Situation für die Menschen häufig ihre Qualifizierungsfunktion; sie werden immer mehr als sozialer Stauraum empfunden und organisiert. Dabei treten sehr rasch die inzwischen bekannten Folgen auf: Enttäuschung bei den weiterhin arbeitslosen Absolventen, **Nichteinhaltung der Qualitätsstandards durch die Bildungsträger** und hoher finanzieller Aufwand bei der Bundesanstalt für Arbeit.

Auf der Seite der Betriebe ist dagegen folgendes festzustellen:

Viele der noch verbliebenen Betriebe haben deutliche Schwierigkeiten, die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter zu finanzieren. Angesichts der wirtschaftlichen Engpässe wird — in Verkennung der Investivfunktion der Weiterbildung — zu allererst an den Ausgaben für die Qualifizierung gespart. Es kommt hinzu, daß durch den Personalabbau, der häufig zunächst die Bildungsabteilungen betroffen hat, in vielen Fällen auch das Know-how fehlt, um eine betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung kompetent aufzubauen. Es wird sich deshalb nicht nur die Entwicklung einer neuen betrieblichen Weiterbildungsinfrastruktur erheblich verzögern, es entfallen auch alle jene Lerneffekte, die vor allem von einer arbeitsplatznahen Weiterbildung erwartet werden. Dazu gehören die überfachlichen Qualifikationen, wie z. B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie das Verantwortungsbewußtsein und das Denken in Zusammenhängen, die auf ein entsprechendes Training in der Praxis angewiesen sind. Es entfallen damit zum Teil auch die Qualifizierungsstrategien, die zur Einleitung und Begleitung des angestrebten gesellschaftlichen Wandels in den neuen Ländern unerlässlich sind. Auch die dringend erforderlichen Veränderungen der Arbeitsorganisation mit dem Ziel, mehr lernfördernde Arbeitsplätze zu schaffen, dürfte damit verzögert werden.

Angesichts dieser Situation muß das arbeitsmarkt- und auch das berufsbildungspolitische Interesse darauf ausgerichtet werden, die AFG-Förderung stärker zu einem Instrument der Förderung der betrieblichen Weiterbildung in den neuen Ländern zu machen. Denn bei Beibehaltung der bestehenden Finanzierungs- und Förderungsstrukturen besteht die Gefahr, daß das, was als Innovationsförderung gedacht war, als Innovationsbarriere wirksam wird.

Innovationstransfer verlangt in diesem Falle auch, ein neues Finanzierungsinstrument zu entwickeln und anzuwenden, das — zeitlich begrenzt — die Rahmenbedingungen für die betriebliche Weiterbildung verbessern hilft. Dabei bieten sich für dieses Instrument zwei Ansatzpunkte an:

Zum einen geht es darum, **das Weiterbildungspersonal in den Betrieben zu qualifizieren**, damit Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse kompetent organisiert und durchgeführt werden; zum anderen sollte die Entwicklung von **Qualifizierungskonzepten**, in denen **Arbeiten und Lernen** vor Ort aufeinander bezogen werden können, nachhaltig gefördert werden.

Die immer wieder als Argument gegen die betriebliche Weiterbildungsförderung ins Feld geführten „Mitnahmeeffekte“ sind als ein nicht ganz vermeidbares, aber nicht ins Gewicht fallendes „kleineres Übel“ in Kauf zu nehmen.

Kooperationsregelungen für die regionale Zusammenarbeit

Ein nicht unbedeutendes Problem bei den Weiterbildungsentscheidungen der arbeitslosen Menschen in Ostdeutschland ist die Unsicherheit im Hinblick auf die zukünftigen Beschäftigungschancen im neuen Berufsfeld.

Globale Trendaussagen zur Qualifikationsentwicklung, wie z. B. Hinweise auf die

„Wachstumsbranche Dienstleistungen“ (Handel, Kreditgewerbe, Versicherungsgewerbe, Hotel- und Gaststättengewerbe, Beratungsdienste) helfen dabei nur sehr begrenzt. Allgemeine Empfehlungen für Qualifizierungsstrategien, wie z. B. „Umschulung für branchentypische Berufe aus voraussichtlich schrumpfenden Branchen“, müssen ebenso mit Blick auf die Verhältnisse in der Region auf ihre Stichhaltigkeit geprüft werden. Dies ist nur möglich, wenn die Akteure vor Ort, also die Betriebe, die Kammern, die Verwaltungen und die Bildungsträger zusammenarbeiten. Die Unsicherheiten für die Bildungsinteressenten, die Träger, die Betriebe und die Förderungsinstanzen hinsichtlich der weiteren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zeigen, daß die lokal-regionale Ebene als die eigentlich entscheidende Handlungsebene der Weiterbildung völlig unterentwickelt ist.

Weil die Weiterbildung nicht nur Qualifizierungsfunktion erfüllt, sondern auch soziale, wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Aufgaben hat, muß sich die Weiterbildungspolitik, insbesondere auf der Grundlage des AFG, stärker mit der Regional- und Standortentwicklung, mit Betriebsansiedlungs- und Flächennutzungsplänen befassen und abstimmen. Das traditionelle Muster der Einzelfallförderung hat ausgedient, wenn es darum geht, ganzen Branchen und regionalen Krisengebieten durch Qualifizierungspolitik Unterstützung zu geben.

Die zum Teil bereits praktizierten regionalen Runden Tische sind ein erster Schritt. Es gilt darüber hinaus, Kooperationsregelungen zu entwickeln, die das regionale Zusammenspiel der Akteure fördern.

Die regionale Kooperation muß sich auf unterschiedliche Aufgabenfelder beziehen, die von der Qualifikationsbedarfsanalyse und -einschätzung bis hin zur Beratung der Nachfrager und Anbieter auf dem Bildungsmarkt reichen. Hervorzuheben sind **unter**

den Bedingungen der neuen Länder zum einen die Abstimmung der zahlreichen Förderungsprogramme; nach Schätzungen handelt es sich bereits um 700 bis 800 Programme. Die aus unterschiedlichen Quellen stammenden Finanzmittel (z. B. Bund, Bundesanstalt für Arbeit, Land, EG) für diese Programme werden z. Z. unkoordiniert eingesetzt. Sie könnten einen erheblich höheren Effizienzgrad erreichen, wenn sie gebündelt, d. h. abgestimmt eingesetzt werden.

Zum anderen fehlt die Entwicklung von beispielhaften anspruchsvollen Maßnahmekonzepten und Lehrgangsmaterialien, die für die Heranbildung marktkonformer Qualitätsstandards eine wesentliche Voraussetzung sind. Eine systematische, an Qualitätsmerkmalen orientierte Lehrgangsentwicklung ist jedoch mit so hohen Kosten verbunden, daß sie die finanziellen Möglichkeiten einzelner Träger übersteigen und deshalb nur in einer Kooperation von Bildungsträgern realisiert werden können. Ein Teil der beklagten Qualitätsmängel im Osten ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß die Kursentwicklungen in der AFG-geförderten Weiterbildung angesichts der den Trägern zur Verfügung stehenden Finanzierungssätze eindeutig zu kurz kommen. Es wäre deshalb nicht nur arbeitsökonomisch und finanziell sinnvoll, sondern auch für die Qualität der Maßnahmen wünschenswert, daß die Bildungsträger z. B. in Trägerverbänden bei der Entwicklung von Lehrgangskonzepten und -materialien zusammenarbeiten.

Zertifizierung und Anerkennung von Weiterbildungsleistungen

Für die Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen und für potentielle Beschäftigte in den neuen Ländern stellt sich ein für die Teilnehmer in den alten Ländern bereits bekanntes Problem in besonderer Schärfe: Sie

können die auf dem Weiterbildungsmarkt angebotenen Abschlüsse und Zertifikate hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt kaum angemessen einschätzen. Das Spektrum der Weiterbildungszertifikate reicht von der mehr oder weniger präzisen Beschreibung von Weiterbildungsleistungen der Absolventen durch die Bildungsträger bis hin zum staatlichen Zeugnis, wie z. B. dem des Technikers.

Für die Teilnehmer aus den neuen Ländern stellt sich die Frage, wie sie bereits Erlerntes mit dem noch zu Lernenden verbinden, um marktgängige Qualifikationen zu erwerben, die durch Zertifikate anerkannt sind. Da dies in der Regel nicht in einem Schritt möglich ist, bietet sich eine Qualifizierung nach dem Modulsystem an. Einzelne Bausteine oder Lerneinheiten haben für den einzelnen jedoch nur dann einen Sinn, wenn sie sich zu einem Ganzen zusammenfügen lassen, das durch ein anerkanntes Zertifikat abgeschlossen wird und arbeitsmarktgängig ist.

In vielen Bereichen werden Weiterbildungsanstrengungen mit dem Ziel eines öffentlich anerkannten Abschlusses vergeblich sein, da das System der Fortbildungsberufe in der Vergangenheit auch in den alten Ländern nur lückenhaft entwickelt wurde. Systematisch durch bundeseinheitliche Fortbildungsordnungen geregelt ist bisher nur der Meisterbereich. In der kaufmännischen Fortbildung, dem größten fachlichen Teilbereich der beruflichen Weiterbildung, herrscht dagegen eine selbst für Fachleute nicht durchschaubare Vielfalt von hunderten von Abschlüssen unterschiedlichster Qualität; eine ausreichende Transparenz für Anbieter, Betriebe und Bildungsinteressierte fehlt.

Für die Umorganisation und den Aufbau der neuen Länder stellt der unzureichende Entwicklungsstand der Fortbildungsberufe einen besonders schmerzlichen Mangel dar; denn insbesondere für die mittelständische Wirtschaft, auf die es in den neuen Ländern an-

kommt, bilden die Fortbildungsberufe das qualifikatorische Rückgrat: Der Industriemeister, der Handwerksmeister, der Industriefachwirt, der Betriebswirt und der Wirtschaftsinformatiker gehören zu den Fach- und Führungskräften, die für den Aufbau und die Existenz von Klein- und Mittelbetrieben unentbehrlich sind.

Der unzureichende Ausbau der Fortbildungsberufe muß sich deshalb in den neuen Ländern als ein weiteres Innovationshemmnis auswirken.

Für die dringend erforderliche Weiterentwicklung der Fortbildungsberufe spricht auch deren Bedeutung **für die Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer bzw. hochschulischer Bildung**. Qualifizierte Schulabgänger werden sich nur dann für die berufliche Bildung entscheiden, wenn ihnen durch ein ausgebautes und transparentes System der Fortbildungsberufe attraktive Berufskarrieren und damit alternative nichtschulische, aber staatlich anerkannte Bildungswege geboten werden.

Die skizzierten Beispiele zeigen: Die berufliche Weiterbildung, die als ein wichtiges Instrument im West-Ost-Innovationstransfer gilt, kann diesen Anspruch häufig wegen systemischer Mängel nicht einlösen; nicht selten wirken sich ihre veralteten Strukturen und Instrumente innovationshemmend aus. Die offensichtlichen Schwächen des West-Ost-Transfers bilden zugleich die Chancen für Neuorientierungen, die der gesamten Weiterbildung zugute kommen. Der Ost-West-Innovationstransfer ist dazu dringend erforderlich.

Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung — ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung

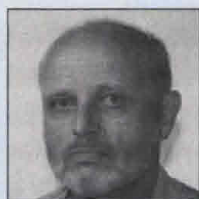
Christel Balli

Diplomsoziologin, wissenschaftliche Direktorin in der Abteilung 4.4 „Fernunterricht“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Uwe Storm

Diplomhandelslehrer, wissenschaftlicher Direktor in der Abteilung 4.4 „Fernunterricht“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Die Begriffe „Weiterbildungsberatung“ und „Qualifizierungsberatung“ werden in der Literatur und in der Praxis z. T. uneinheitlich und nicht trennscharf gebraucht. Folgen sind inhaltliche Unklarheiten, durch die die erheblichen Unterschiede der Aufgaben in den beiden Beratungsbereichen verwischt werden.

Der Beitrag stellt Beispiele zur Verwendung der Begriffe dar. Über eine Beschreibung von Aufgaben, Adressaten und Qualifikationen der jeweiligen Bildungsberater/-innen werden die Beratungsbereiche unterschieden und voneinander abgegrenzt. Das Schwergewicht liegt auf der Qualifizierungsberatung in ihrer Funktion als Bildungsberatung. Zum Abschluß werden für beide Bereiche Definitionen vorgeschlagen.

Entwicklung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung

Vor rund 15 Jahren setzte sich „statt ‚Bildungsberatung in der Weiterbildung‘ oder ‚Beratung in der Weiterbildung‘ der Begriff ‚Weiterbildungsberatung‘ immer mehr durch.“¹ Weiterbildungsberatung und andere Bereiche (z. B. Schul- und Studienberatung) werden dem Begriff „Bildungsberatung“ untergeordnet. Schon damals wird „Bildungsberatung“ unter zwei Aspekten — personenbezo-

gene Beratung und Systemberatung — gesehen.² Eine Differenzierung der Weiterbildungsberatung bezieht die institutionelle Ebene ein (trägerübergreifende und -interne Beratung) und unterscheidet außerdem Beratung nach Phasen des Lernprozesses.³

Im Zuge von arbeitsmarkt-, sozial- und wirtschaftspolitischen Aktivitäten⁴ entsteht ein neuer Begriff: „Qualifizierungsberatung“. Die Verwendung des Begriffs selbst ist noch beeinflusst von der Weiterbildungsberatung; Qualifizierungsberatung wird ihr untergeordnet⁵ bzw. aus ihr abgeleitet.⁶ Ist schließlich begriffliche Unterscheidung zwischen Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung erreicht, zeigt sich eine ungenaue Beschreibung der Aufgaben.⁷

Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung — Positionen der Begriffsverwendung

In der Literatur ist erkennbar, daß „Weiterbildungsberatung“ als **Oberbegriff** verstanden wird, z. B.:

- „In der Weiterbildungsberatung sind die folgenden Aufgabenfelder zu unterscheiden: individuelle Weiterbildungsberatung, Arbeitsberatung, Qualifizierungsberatung.“⁸

Als Beispiele für die **Ableitung** von Qualifizierungsberatung aus der Weiterbildungsberatung:

- „Der Begriff der Qualifizierungsberatung ... kann als ein weiterer Typ von Weiterbildungsberatung angesehen werden.“

„... Weiterbildungsberatung (in Form einer Systemberatung von Klein- und Mittelunternehmen) ...“⁹

• „beruflich-betriebliche Weiterbildungsberatung“, „unternehmensbezogene Weiterbildungsberatung“.¹⁰

Diese Position ist damit begründbar, daß erfolgreiche Qualifizierungsberatung letztlich personenbezogene Weiterbildung auslöst.

Unterbegriffe enthalten notwendigerweise Bestandteile des Oberbegriffs; damit wird aber ihre spezifische Bedeutung beeinflusst. Mit dem Begriff „Weiterbildungsberatung“ ist in der Beratungspraxis vor allem die Beratung von Individuen verbunden; dementsprechend werden die untergeordneten Begriffe geprägt, hier im Hinblick auf den personenbezogenen Aspekt. Diese Auswirkung läßt sich vermeiden, wenn „Bildungsberatung“ der Oberbegriff ist, da sie sowohl „personenbezogene“ als auch „System- oder institutionenbezogene Beratung“ sein kann.¹¹

Bei der personenbezogenen Beratung stehen die Interessen, Wünsche und Voraussetzungen des einzelnen Erwachsenen im Vordergrund — Weiterbildungsberatung.¹²

System- oder institutionenbezogene Beratung will das Qualifikationsniveau in „Institutionen“ (Betrieben, Behörden) einer bestimmten Region als Teil des „Systems“ (Wirtschaft, Gesellschaft) anheben¹³ — Qualifizierungsberatung.

Für „Arbeitsberatung“, wie sie bei den Arbeitsämtern von Arbeitsberatern/-innen im Fortbildungs- und Umschulungsbereich durchgeführt wird, trifft die personenbezogene Sichtweise noch zu, geht man vom Auftrag des Arbeitsförderungsgesetzes, der „individuellen Förderung“, aus. Ihr enger Bezug zum Arbeitsmarkt und die Förderung von Zielgruppen, die große Teile der Gesellschaft repräsentieren (Arbeitslose, Frauen), kennzeichnen sie aber mittlerweile so weit als systembezogen, daß ihre Einordnung **zwischen** den beiden Richtungen von Bildungsberatung gerechtfertigt wäre.

Bei der „Qualifizierungsberatung“ ist die Umsetzung in individuelle Weiterbildung nur **ein** Aspekt. Vorschläge zur **lernförderlichen Arbeitsgestaltung**¹⁴, als weitere Aufgabe, begünstigen zwar individuelle Weiterbildung, erfolgen aber primär institutionen- bzw. betriebsbezogen. Da aber auch **Ausbildungsberatung** — unter dem Gesichtspunkt der Personalentwicklung — ein Gegenstand von Qualifizierungsberatung ist, trifft Weiterbildungsberatung als Oberbegriff hierfür nicht zu.

Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung sind gleichrangig und gleichbedeutend

Um bei der Verwendung des Begriffs „Weiterbildungsberatung“ als Oberbegriff ihre Besonderheit zu erhalten, erfordert er auf der unteren Ebene eine Ergänzung und wird deshalb „individuelle Weiterbildungsberatung“ genannt.

Wird „Qualifizierungsberatung“ aus „Weiterbildungsberatung“ abgeleitet, sind ergänzende Beschreibungen oder Zusätze erforderlich („unternehmensbezogene Weiterbildungsberatung“), um sie nicht mit Weiterbildungsberatung, als personenbezogener Beratung, zu verwechseln.

Den Begriff „Förderungsberatung“ als eigenständigen Begriff auf die Ebene der bisher genannten Bildungsberatungsbereiche zu heben¹⁵, ist u. E. nicht gerechtfertigt, da sie eine Hauptaufgabe der Arbeitsberatung ist und fast ausschließlich in der Arbeitsverwaltung durchgeführt wird. (Früher wurden Arbeitsberater Förderungsberater genannt.)

Der Beschreibung der Aufgaben von Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungsberatung fehlt **Trennschärfe**. So werden für Weiterbildungsberater/-in angeführt: „Einbindung der Weiterbildung in Personal- und Organisa-

tionskonzepte“, „Entwicklung einer betrieblichen Weiterbildungs-konzeption“, „Durchführung von Bedarfsanalysen“, „Gestaltung von Aufbau- und Ablauforganisation der betrieblichen Weiterbildung“¹⁶; aus unserer Sicht sind sie keine originären Aufgaben von Weiterbildungs-, sondern von Qualifizierungsberatern/-innen, weil diese Aufgaben primär institutionen-/betriebsbezogen sind. Es ist aber sinnvoll, die Unterschiede auch in der Tätigkeitsbeschreibung und -bezeichnung der jeweiligen Berater/-innen beizubehalten, wenngleich Überschneidungen mit den Aufgaben des jeweils anderen Bildungsberatungsbereichs bestehen. So gehört zur (kommunalen) Weiterbildungsberatung in gewissem Umfang auch „Institutionenberatung“.¹⁷ Mit der Bezeichnung der Tätigkeit läßt sich der Schwerpunkt ausdrücken. Das „Funktionsbild für die IHK-Weiterbildungsberatung“ beschreibt aber eher Qualifizierungsberatung: „Der Aufgabenkatalog umfaßt sowohl die personen- als auch die betriebsbezogene Beratung, jedoch setzt er deutliche Akzente bei der unternehmensbezogenen Weiterbildungsberatung.“¹⁸

Zur eigenständigen Bedeutung der Qualifizierungsberatung

Die hier vertretene Position geht von der **eigenständigen Bedeutung** der Qualifizierungsberatung und der Zweckmäßigkeit einer begrifflichen Abgrenzung von Weiterbildungsberatung aus. Dafür gibt es eine Reihe von Argumenten.

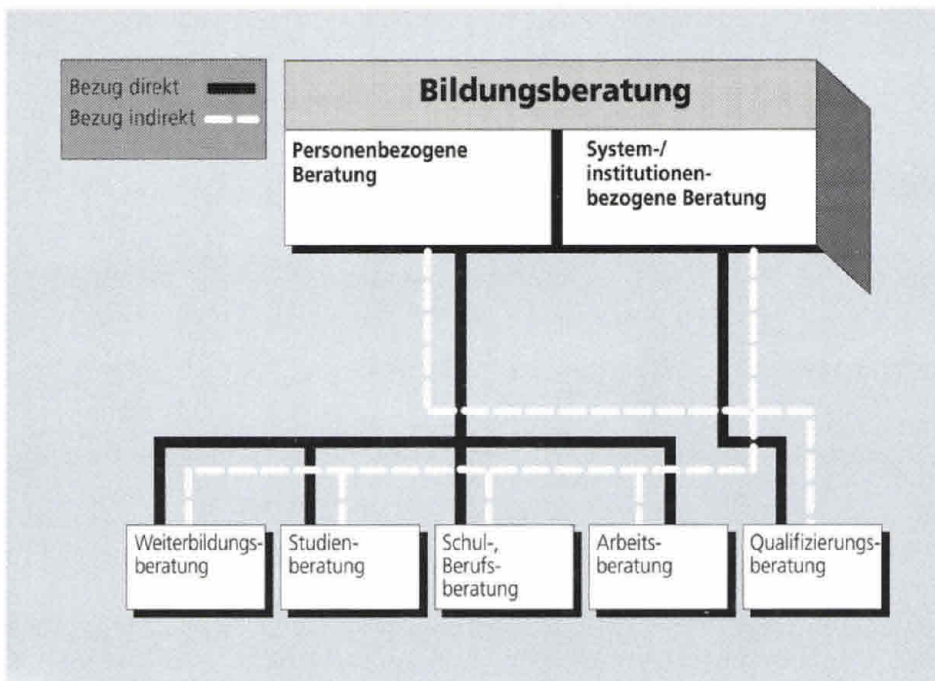
- Mit jedem Begriff ist ein spezifischer sozialer Kontext und Interessenschwerpunkt verbunden: Weiterbildungsberatung — Einzelperson; Qualifizierungsberatung — Betrieb, Region.
- Es bestehen deutliche Unterschiede zwischen beiden Beratungsbereichen: Adressaten, Ziele, Qualifikationsanforderungen und Auswirkungen der jeweiligen Beratungstätigkeit.

- Qualifizierungsberatung ist nicht ausschließlich im Zusammenhang mit Weiterbildung zu sehen, sondern auch mit Ausbildung: Angebot an Ausbildungsplätzen und Ausbildungsberufen im Rahmen einer Personalentwicklung.
- Qualifizierungsberatung hat in unserem Wirtschaftssystem eine spezifische Aufgabe: Förderung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen.

Hieraus läßt sich u. E. die **Gleichrangigkeit** beider Begriffe ableiten. Beide Begriffe liegen auf gleicher Ebene, bezogen auf „Bildungsberatung“.

Fügt man — entsprechend dieser Begriffsverwendung — die Qualifizierungsberatung in eine Systematik der etablierten Bereiche der Bildungsberatung ein, dann ergibt sich die folgende Übersicht.

Abbildung 1: Bereiche der Bildungsberatung



„Bildungsberatung“ ist der Oberbegriff. „Weiterbildungs-“, „Studien-“ und „Schul-“/„Berufsberatung“ werden primär als „personenbezogene Beratung“ aber auch als „Systemberatung“ gesehen.¹⁹ Die Beratung in diesen Bereichen kann den Arbeitsmarkt nicht ignorieren und muß hierzu mittel- und langfristige Prognosen kennen; das gilt also nicht nur für die „Arbeitsberatung“. Entsprechend gibt das Schema auch den indirekten Bezug der „Qualifizierungsberatung“ zur „personenbezogenen Beratung“ wieder, da ihre Umsetzung an die Personen und ihre eigene Weiterbildungsteilnahme gebunden ist.

Beispiele von Qualifizierungsberatung

Ein Beispiel für die Einführung des Begriffs „Qualifizierungsberatung“ sind die Aktivitäten der Berater/-innen des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft im Rahmen der bundesweiten Qualifizierungsoffensive von 1985.

Sie suchten Unternehmen auf, um sie für die Durchführung von Umschulungs- und Einarbeitungsmaßnahmen zu gewinnen, die von der Arbeitsverwaltung finanziell unterstützt wurden.²⁰

Der Begriff wurde beibehalten, als das Bildungswerk Unternehmen seine eigenen Bildungsveranstaltungen anbot und die Beratung zunehmend Personal- und Organisationsentwicklung betraf. Ansprechpartner im Rahmen von Qualifizierungsberatung sind vor allem für Personalentwicklung Verantwortliche in Mittelbetrieben. Damit unterscheiden die Bildungswerke der Hessischen Wirtschaft ihre Beratungstätigkeit von der Weiterbildungsberatung der Industrie- und Handelskammern in Hessen: Beratung von Einzelpersonen, die sich über Weiterbildungsmöglichkeiten zur persönlichen Karriereplanung informieren wollen.²¹

Zur Behebung von Qualifikationsengpässen in Klein- und Mittelbetrieben wird in einem Bericht über einen Modellversuch gefordert: Qualifizierungsbedarf ist durch eine Qualifikationsbedarfsanalyse als Element eines Prozesses betrieblicher Organisationsentwicklung zu ermitteln. Die Analyseergebnisse sollen dann in die Empfehlung oder Erstellung adäquater Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter/-innen der Betriebe münden.²² Als Beispiele aus jüngster Zeit sind Einrichtungen für die neuen Bundesländer zu nennen, in denen auch die Qualifizierungsberatung eine wichtige Rolle spielt.²³

- „QUEM“ — „Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management“ in Berlin (seit 1. 4. 92):

Empfehlung von Entwicklungsprojekten zur beruflichen Weiterbildung; Aufträge zur **Planung** von Projekten zur betrieblichen Weiterbildung, **Koordinierung** von Projekten zur Anpassung der Qualifikationen;

- „RQZ“ — „Regionalqualifizierungszentren“ in den einzelnen Ländern:

Durchführung von Projekten — mobile Weiterbildungsberatung, Regionalanalysen zum Qualifizierungsbedarf, Multiplikatorenschulung, Erarbeitung und Anwendung von Instrumenten u. a. zur Qualitätskontrolle von Weiterbildung.

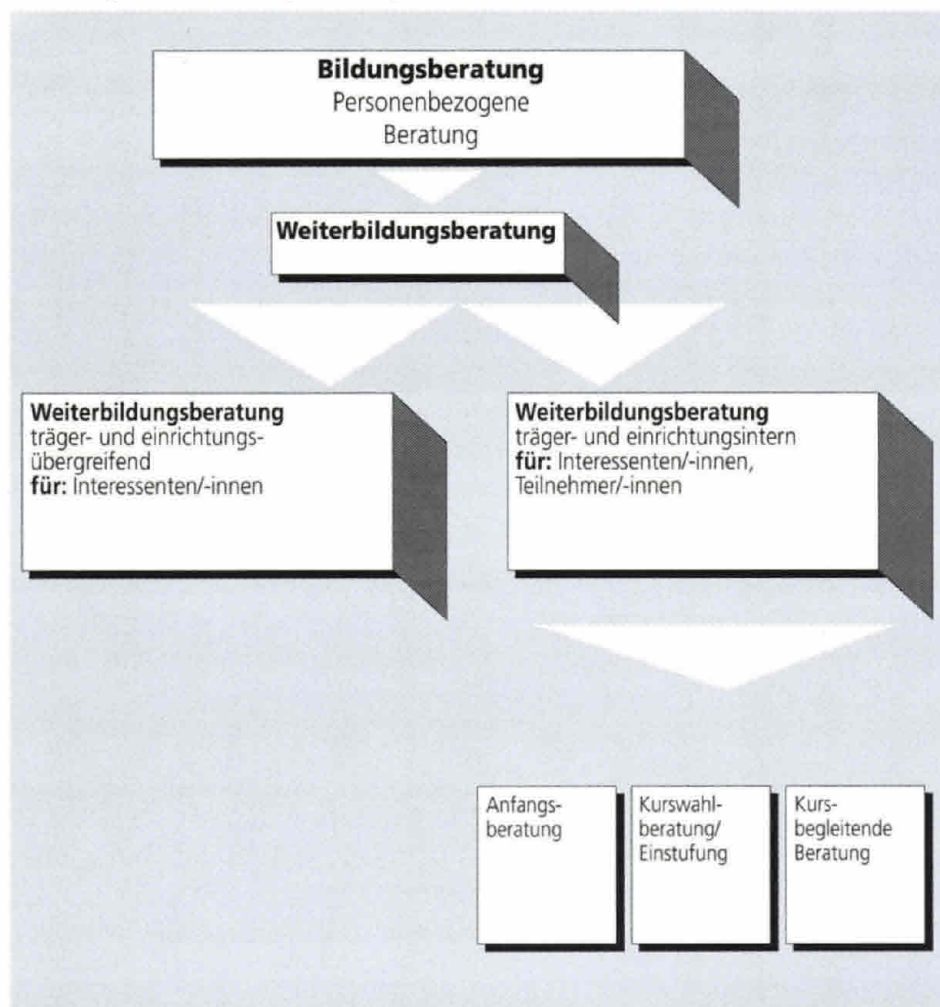
Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung im Zusammenhang

Gliedert man von den in Abbildung 1 genannten Bildungsberatungsbereichen Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung jeweils auf, dann ergeben sich für Weiterbildungsberatung nach PRESSEL²⁴ und in Analogie für Qualifizierungsberatung die folgenden Übersichten. Die analoge Darstellung war zweckmäßig im Sinne einer Festigung von Strukturen.

„Qualifizierungsberatung“ erfolgt durch Berater/-innen (System-, Qualifizierungsberater/-innen), die z. B. in Bildungswerken der Wirtschaft, Beratungsbüros²⁵ und in Kammern arbeiten. Dabei geht es um regionale Besonderheiten (I) und die Erfordernisse von Betrieben (II). „Region“ kann sich auf sehr unterschiedliche Dimensionen beziehen: Qualifizierungsbedarf in einer Stadt, Kommune, einem Bundesland, dem Bundesgebiet und schließlich — angesichts des gemeinsamen Markts ab 1993 — auch in Europa. Aktionen wie „Berlin qualifiziert“, „Qualifizieren statt entlassen“ (Hamburg), die bundesweite „Qualifizierungsoffensive“ und von den EG-Programmen als Beispiel „FORCE“ mit seinen „Qualifizierungsvorhaben“²⁶ beinhalten Qualifizierungsberatung. Sie beziehen sich auf den Arbeitsmarkt (Mangel an Fachkräften; Arbeitslosigkeit, Kurzarbeit) sowie den wirtschaftlichen Strukturwandel (z. B. von Plan- zu Marktwirtschaft) und sind überdies Politikberatung.

Standortuntersuchungen können ergeben, daß für eine effektive Regionalförderung erst geeignete Einrichtungen geschaffen werden müssen oder zu erweitern sind, etwa eine Volkshochschule oder ein Berufsbildungswerk, die auch überregional genutzt werden können. Qualifizierungsberatung übermittelt dann den von den betroffenen Körperschaften (I) formulierten Qualifikationsbedarf

Abbildung 2: Weiterbildungsberatung



(z. B. auf Grund von regionalen Entwicklungsplänen) und versucht, bei Weiterbildungseinrichtungen und -trägern, Betrieben und Verbänden u. a. (II) Weiterbildungsangebote anzuregen (III).

Qualifizierungsberatung wird aber überwiegend direkt bei Weiterbildungsträgern und -anbietern sowie in Betrieben (II) mit dem Ziel der Deckung von Qualifizierungsbedarf durch geeignete Angebote tätig. Da nicht alle in einer Region Betroffenen, etwa Klein- und Mittelbetriebe aber auch Weiterbildungsanbieter selbst, Qualifizierung mit eigenen Mitteln realisieren können, werden u. U. Weiterbildungsverbünde angeregt.

Beispiele aus der Praxis sind:

- „Weiterbildungsverbund“ als Zusammenschluß von Klein- und Mittelbetrieben über

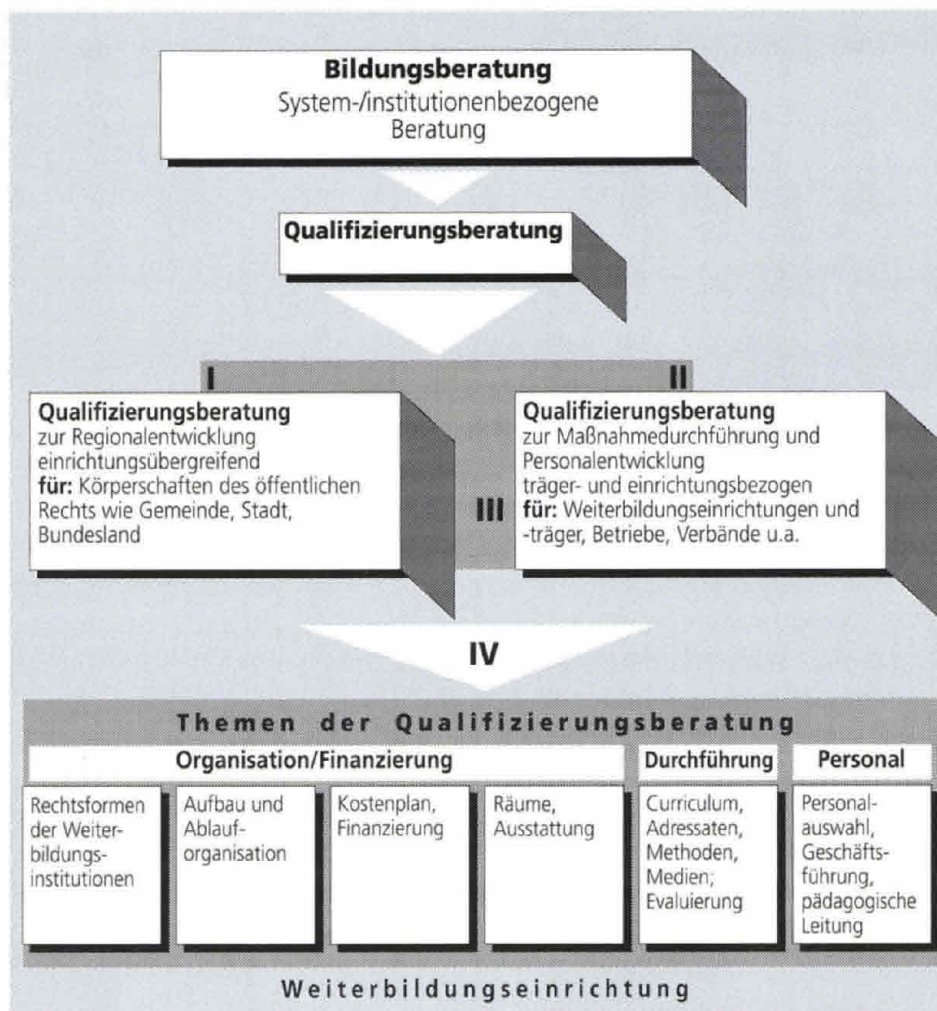
eine Kontakt-/Leitstelle mit einer externen Weiterbildungseinrichtung (Konzeption: Hilfe zur Selbsthilfe);²⁷

- „Zwischenbetrieblicher Weiterbildungsverbund“, ein Netzwerk aus Klein- und Mittelbetrieben, Bildungswerk und Kammer mit Großbetrieben („Ankerbetriebe“) als Weiterbildungsanbieter;²⁸

- „Regionaler Qualifizierungsverbund“ mit dem Ziel, die Kompetenz zur Entwicklung kurzer Weiterbildungskurse beim Personal von Weiterbildungsanbietern zu fördern — hier von einer Einrichtung für Qualifizierungsberatung selbst organisiert und durchgeführt.²⁹

Ist zur Realisierung von Qualifizierung erst die Einrichtung neuer Weiterbildungseinrichtungen erforderlich, dann kann Quali-

Abbildung 3: Qualifizierungsberatung



zierungsberatung ihre Vorschläge entweder an Körperschaften des öffentlichen Rechts richten (I), als Förderungsträger/Geldgeber und ggf. als Weiterbildungsträger selbst, oder aber an Veranstalter direkt (II), und zwar private Weiterbildungsträger bzw. -anbieter, Verbände und Betriebe einer Region. Bei beiden Abläufen geht es um Organisation und Finanzierung neuer oder zu erweiternder Einrichtungen, ihre eigene Personalplanung und -entwicklung sowie die Durchführung von Weiterbildung (IV).

Zur Professionalisierung der Qualifizierungsberatung

Von den als „konsensfähig“ erscheinenden Strukturmerkmalen professioneller Berufe³⁰

sollen im folgenden „Expertenschaft“ (Spezialisierung) und „Zugangsregelung“ kurz behandelt werden.

Die Übersicht „Bereiche der Bildungsberatung“ (Abb. 1) hat gezeigt, daß die Spezialisierung erfolgt ist. Ein(e) Bildungsberater/-in mit Kompetenzen selbst nur für Weiterbildungs-, Arbeits- und Qualifizierungsberatung zusammen ist nicht realistisch. Aber einzig der/die Arbeitsberater/-in weist die genannten Merkmale der Professionalität auf — durch einen Ausbildungsgang.³¹

Weiterbildungsberatung hat lange Tradition und trotz der Beschreibung von Qualifikationen und Anforderungen³² gibt es bisher keinen anerkannten Fortbildungsberuf „Weiterbildungsberater/-in“. Hier kann auch die heterogene institutionelle Zuordnung dieser Berater/-innen ein Hinderungsgrund sein.

Auch für Qualifizierungsberater/-innen fehlt es nicht an Beschreibungen der Anforderungen und Kompetenzen:³³

- Durchführung von Qualifizierungsbedarfsanalysen
- Auswahl und Verwendung neuer Technologien
- Auswahl, Planung und Gestaltung von Weiterbildungsangeboten
- Nutzung einschlägiger Datenbanken
- Herstellung von Verbindungen zwischen regionalen Weiterbildungsanbietern und Betrieben
- Entscheidungsfindung bei Fragen der Bildungspolitik

Wie alle Beratungstätigkeit erfordert auch die Qualifizierungsberatung Sozialkompetenz im Umgang mit den Adressaten, steht aber hier nicht im Vordergrund.

„Qualifizierungsberater/-in“ ist ebenfalls kein anerkannter Fortbildungsberuf, wenngleich es Ansätze zur Regelung von Anforderungen gibt:

- „Handreichungen für die Auswahl und Einführung von Qualifizierungsberatern“ vom FRIEDRICHSBORGER BÜRO³⁴
- „Funktionsbildung für die IHK-Weiterbildungsberatung“ vom DIHT³⁵

Die hier problematisierte Begriffsverwendung und Tätigkeitsbeschreibung können Ausdruck eines noch nicht gefestigten Berufsstatus sein.

Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung: Zusammengefaßte Schwerpunkte und Definitionen

Der enge Zusammenhang zwischen Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung³⁷ sollte in den voranstehenden Ausführungen ebenso deutlich werden, wie die jeweils eigenständige Bedeutung der beiden Beratungsgebiete. Dementsprechend bilden Definitionen³⁸ den Abschluß:

Kriterium	Weiterbildungsberatung	Qualifizierungsberatung
Gesellschaftlicher Hintergrund	Bildungswerbung — z. B. Aktion: „Fernunterricht bringt weiter“ (1979)	Arbeitslosigkeit, Mangel an Fachkräften — z. B. „Qualifizierungsoffensive“ (seit 1985)
Grundlage der Förderung	BAFöG/AFG	AFG, Förderprogramme von Ministerien ³⁶ , Europäischer Sozialfonds
Einrichtungen	Weiterbildungsberatungsstellen (z. B. Kommunen, Veranstalter, Zentralstelle für Fernunterricht)	Kammern, Verbände, Bildungswerke, Beratungsbüros u. a.
Ziele	Individuelle Förderung (berufliche Anpassung, Aufstieg, Umschulung Förderung von Interessen), Mobilität der/des Einzelnen	Verbesserung des regionalen Arbeitskräfteangebots, Vermeidung von (Massen-)Entlassungen, Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben
Adressaten	Individuen mit Interesse an Allgemeinbildung, Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung, Umschulung	Zuständige für Personal-, Organisations- und Regionalentwicklungsplanung in Institutionen (Körperschaften, Betriebe, Weiterbildungseinrichtungen)
Erforderliche Qualifikationen (geordnet nach Relevanz)	Sozialkompetenz Kenntnis des Weiterbildungsangebots (Datenbanken)	Organisations-, wirtschaftswissenschaftliche und juristische Kenntnisse (Team!)
	Überblick über den Arbeitsmarkt	Kenntnis der regionalen und unternehmensbezogenen Bedarfe
	Kenntnis in Sozialwissenschaften	Sozialkompetenz Kenntnis von Weiterbildungsangeboten (Datenbanken)
Schwerpunkte der Tätigkeit	Ermittlung individueller Weiterbildungsinteressen und -voraussetzungen	Auswertung von Prognosen zur wirtschaftlichen, technischen, politischen Entwicklung; Durchführung von Weiterbildungsbedarfsanalysen
	Hilfe bei der Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote	Vorschläge zur Umsetzung der Beratungsergebnisse (interne/externe Weiterbildung, lernförderliche Arbeitsgestaltung)

- Weiterbildungsberatung, als personenbezogene Bildungsberatung, wendet sich an Individuen und berät sie über Bildungsangebote, die geeignet sind, diese im Bereich der allgemeinen, politischen oder beruflichen Bildung zu fördern.
- Qualifizierungsberatung, als system- bzw. institutionenbezogene Bildungsberatung, wendet sich an Betriebe, Bildungsträger oder öffentlich-rechtliche Körperschaften und bietet ihnen Aus- und Weiterbildungskonzepte zur Personal-, Organisations- und Regionalentwicklung an.

Anmerkungen:

¹ Klevenow, U.: Weiterbildungsberatung — Prämissen und Erfahrungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1980, Heft 1, S. 12

² Ebenda, S. 12

³ Pressel, G.: Lernberatung im Unterricht mit Erwachsenen — Praxishilfen für Lehrende in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen 7.60.20. Dez. 1989, Sonderdruck, S. 3

⁴ Beispiel: Qualifizierungsoffensive in den 80er Jahren

⁵ Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Begleitheft zur Video-Kassette. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992, S. 33

⁶ Kramer, H.: Informationen und Beratung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen 3.10.40.1. Dez. 1990, Sonderdruck, S. 13

⁷ Kurz, J.; Lau-Villinger, D.: WISH-Seminarbaustein II, Qualifizierungs- und Weiterbildungsberatung im Kontext der Personalentwicklung. Weiße Reihe Bd. 21. Hrsg.: Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., Frankfurt a. M. 1991, S. 121/122

Die Autorinnen unterscheiden an anderer Stelle zutreffend die Aufgabengebiete (a. a. O., S. 15/16):

„Qualifizierungsberater sind in erster Linie Ansprechpartner für Personal- und Weiterbildungsverantwortliche in Mittelbetrieben und unterstützen diese bei der Lösung von Fragestellungen im gesamten Personalentwicklungsbereich.“

„Weiterbildungsberater sind hauptsächlich Ansprechpartner für Einzelpersonen, die sich über Weiterbildungsmöglichkeiten informieren möchten bzw. eine umfassende Karriereplanung beabsichtigen.“

⁸ Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Begleitheft zur Video-Kassette. A. a. O.

⁹ Kramer, H.: Informationen und Beratung. A. a. O.

¹⁰ Deutscher Industrie- und Handelstag: Funktionsbild für die IHK-Weiterbildungsberatung. In: Berufsbildung, Weiterbildung, Berufspolitik. Bonn 1988/89, S. 83/84

¹¹ Klevenow, U.: Weiterbildungsberatung — Prämissen und Erfahrungen. A. a. O.

Pressel, G.: Lernberatung im Unterricht mit Erwachsenen — Praxishilfen für Lehrende in der Weiterbildung. A. a. O.

¹² Klevenow, U.: Weiterbildungsberatung — Prämissen und Erfahrungen. A. a. O., S. 14

¹³ Zum Zusammenhang von „System“ und „Weiterbildung“ siehe: Döring, K. W.: Weiterbildung im System. Weinheim 1988

¹⁴ Koch, J.; Kraak, R.: Modellversuchsreihe „Qualifizierungsberatung zur Verbesserung des Weiterbildungsangebots für kleine und mittlere Betriebe — Schwerpunkte: Neue Techniken — Zwischenbericht, Salzgitter 1989

Debener, S.; Siehlmann, G.; Koch, J.: Arbeitsorientiertes Lernen — Lernorientiertes Arbeiten. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1992

¹⁵ Kramer, H.: Informationen und Beratung. A. a. O., S. 14

¹⁶ Kurz, J.; Lau-Villinger, D.: WISH-Seminarbaustein II, Qualifizierungs- und Weiterbildungsberatung im Kontext der Personalentwicklung. A. a. O., S. 121/122

¹⁷ Braun, J.; Ehrhardt, P.: Weiterbildungsberatung für Erwerbslose. Berlin 1981, S. 300ff.

Braun, J.; Fischer, L. u. a.: Bedarfsorientierte Beratung in der Weiterbildung. München 1984, S. 164ff.

¹⁸ Deutscher Industrie- und Handelstag: Funktionsbild für die IHK-Weiterbildungsberatung. A. a. O., S. 83/84

¹⁹ Klevenow, U.: Weiterbildungsberatung — Prämissen und Erfahrungen. A. a. O., S. 12

Pressel, G.: Lernberatung im Unterricht mit Erwachsenen — Praxishilfen für Lehrende in der Weiterbildung. A. a. O., S. 2

²⁰ Kurz, J.; Lau-Villinger, D.: ISH-Seminarbaustein II, Qualifizierungs- und Weiterbildungsberatung im Kontext der Personalentwicklung. A. a. O., S. 17

²¹ Ebenda, S. 16

²² Stahl, Th.: Bildungsmarketing und neue Technologien in Klein- und Mittelbetrieben. Materialien zur Beruflichen Bildung Erwachsener, Heft 5. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1990, S. 17 u. 20

²³ QUEM-Bulletin 1/92

²⁴ Pressel, G.: Lernberatung im Unterricht mit Erwachsenen — Praxishilfen für Lehrende in der Weiterbildung. A. a. O., S. 3

Im Unterschied zu den Ausführungen von G. Pressel werden hier keine inhaltlichen Ansätze beschrieben.

Ausführungen zur konkreten Tätigkeit der Qualifizierungsberatung enthält z. B.: Döring, O.; Greunke, H. u. a.: Qualifizierungsberatung in der Praxis. Kassel 1989

²⁵ Zum Beispiel Friedrichsdorfer Büro, Salzgitter

²⁶ Siehe FORCE Infos Feb./1992, Heft 1

²⁷ Paulsen, B.: Arbeitsorientiertes Lernen im Weiterbildungsverbund. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 20 (1991) 1, S. 31–36

²⁸ Siehlmann, G. (Hrsg.): Weiterbildung im zwischenbetrieblichen Verbund. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Heft 140, Köln 1988

²⁹ Koch, J.; Lauritzen, G.: Regionaler Qualifizierungsverbund. Kurze Kurse zur Weiterbildung von Beschäftigten kleiner und mittlerer Betriebe (KMU). Friedrichsdorfer Büro (Hrsg.), Salzgitter 1990

³⁰ Arnold, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt a. M. 1983, S. 21
Der Autor nennt insgesamt fünf Merkmale (a. a. O.):

1. Berufsverband, Zugangsregelung; 2. Sozialprestige; 3. Autonomie; 4. Expertenschaft; 5. Berufsethos

³¹ Blätter zur Berufskunde — gehobener Dienst bei der Bundesanstalt für Arbeit. Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeit. Bielefeld 1991, Bd. 2 — VII J. 30, S. 55 ff.

³² Klevenow, U.: Weiterbildungsberatung — Prämissen und Erfahrungen. A. a. O., S. 17

Pressel, G.: Lernberatung im Unterricht mit Erwachsenen — Praxishilfen für Lehrende in der Weiterbildung. A. a. O., S. 12 ff.

³³ Die Beispiele für Tätigkeits- bzw. Qualifikationsanforderungen von Qualifizierungsberatern/-innen wurden zusammengestellt aus: Kramer, H.: Informationen und Beratung. A. a. O., S. 13 u. Kurz, J.; Lau-Villinger, D.: ISH-Seminarbaustein II, Qualifizierungs- und Weiterbildungsberatung im Kontext der Personalentwicklung. A. a. O., S. 121

³⁴ Kraak, R.: Welche Qualifikation braucht der Qualifizierungsberater? Handreichung für die Auswahl und Einführung von Qualifizierungsberatern. Friedrichsdorfer Büro (Hrsg.), Salzgitter 1989

³⁵ Deutscher Industrie- und Handelstag: Funktionsbild für die IHK-Weiterbildungsberatung. A. a. O., S. 84

³⁶ Vgl. dazu Kielwein, K.; Malcher, W. u. a.: Aus- und Weiterbildung. Arbeits-, Förder- und Beratungshilfen für Betriebe in den neuen Bundesländern. Köln 1991

³⁷ Titel und Selbstverständnis der Zeitschrift „Berlin lernt“ vertreten diese Nahtstelle zwischen regional orientiertem Qualifizierungsbedarf und individueller Weiterbildung durch lokale Weiterbildungsanbieter. Sie „verstehen sich als Mittler zwischen Lernwilligen und den Firmen und Institutionen, die es sich zum Ziel gesetzt haben, Wissen zu vermitteln“. 1992, Heft 1, S. 4

³⁸ Zu diesen Definitionen siehe auch: Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Begleitheft zur Video-Kassette. A. a. O., S. 33

Perspektiven der kaufmännischen Ausbildung aus Sicht des Betriebes

Peter Egger

Diplomhandelslehrer,
kaufmännische Berufsausbildung
Volkswagen AG
Wolfsburg



Von 1985 bis 1990 lief in Wolfsburg in Kooperation zwischen den Berufsbildenden Schulen und der Volkswagen AG der Modellversuch „Lernortübergreifende Integration neuer informationsverarbeitender Technologien in die Ausbildung von Industriekaufleuten“. Der Modellversuch wurde vom Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen wissenschaftlich begleitet.¹ Die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten für eine handlungsorientierte Lerngestaltung werden in diesem Artikel beschrieben.

Die entwickelten Lernarrangements als die Kernelemente zur Erzeugung von Lernhandeln wurden weiterentwickelt und auf die Berufsbilder „Kaufrau/Kaufmann für Bürokommunikation“ und „Speditionskaufmann/-kauffrau“ übertragen und verändert.

Kaufmännische Berufsausbildung bei Volkswagen

Viele größere Unternehmen haben ein betriebliches Bildungswesen² geschaffen, um die Ausbildung zu optimieren. Diesen Weg hat auch Volkswagen seit gut zwanzig Jahren institutionalisiert.

Die Bedeutung und die Funktion der innerbetrieblichen kaufmännischen Berufsausbildung hat sich im Verlauf dieser Jahre konti-

nuerlich weiterentwickelt. Heute wird sie durch folgende Forderungen und Bedingungen beschrieben:

1. Unser Leitbild ist die Vermittlung der sogenannten Schlüsselqualifikationen: wirtschaftliches Denken, Problemlösungsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Eigenaktivität, Flexibilität und Kreativität.
2. Das Leitbild erfordert eine aktive Abstimmung zwischen schulischen und betrieblichen Ausbildungsaktivitäten sowie den Ausbildungsbeauftragten in den Fachabteilungen.
3. Die Auszubildenden sind heterogen zusammengesetzt (Alter zwischen 16 und 21 Jahren; Lernvoraussetzungen vom Sek.-II-Abschluß bis zum Abitur).
4. Je nach Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden dauert die Ausbildungszeit zwei bis drei Jahre.
5. Die Bearbeitung kaufmännischer Vorgänge in den Fachabteilungen unterliegen rasan-

ten Entwicklungen im Hinblick auf den Einsatz neuer Informationstechniken. Zusammenhangswissen, das durch die technisierte Bearbeitung kaufmännischer Vorgänge verlorengeht, muß daher durch geeignete Lernanlässe und Aufgabenstellungen transparent gemacht werden.

6. Die Europäisierung und Internationalisierung der Märkte erfordert zunehmend „globales Denken und Handeln“ der zukünftigen Mitarbeiter.³

Die Auszubildenden sollen lernen, „für einen Sinn“ zu arbeiten. Bei diesem Lernprozeß sollen sie durch das selbständige Bearbeiten von Aufgaben und Vorgängen „wachsen und nicht für Ihre Ziele funktionieren“.⁴

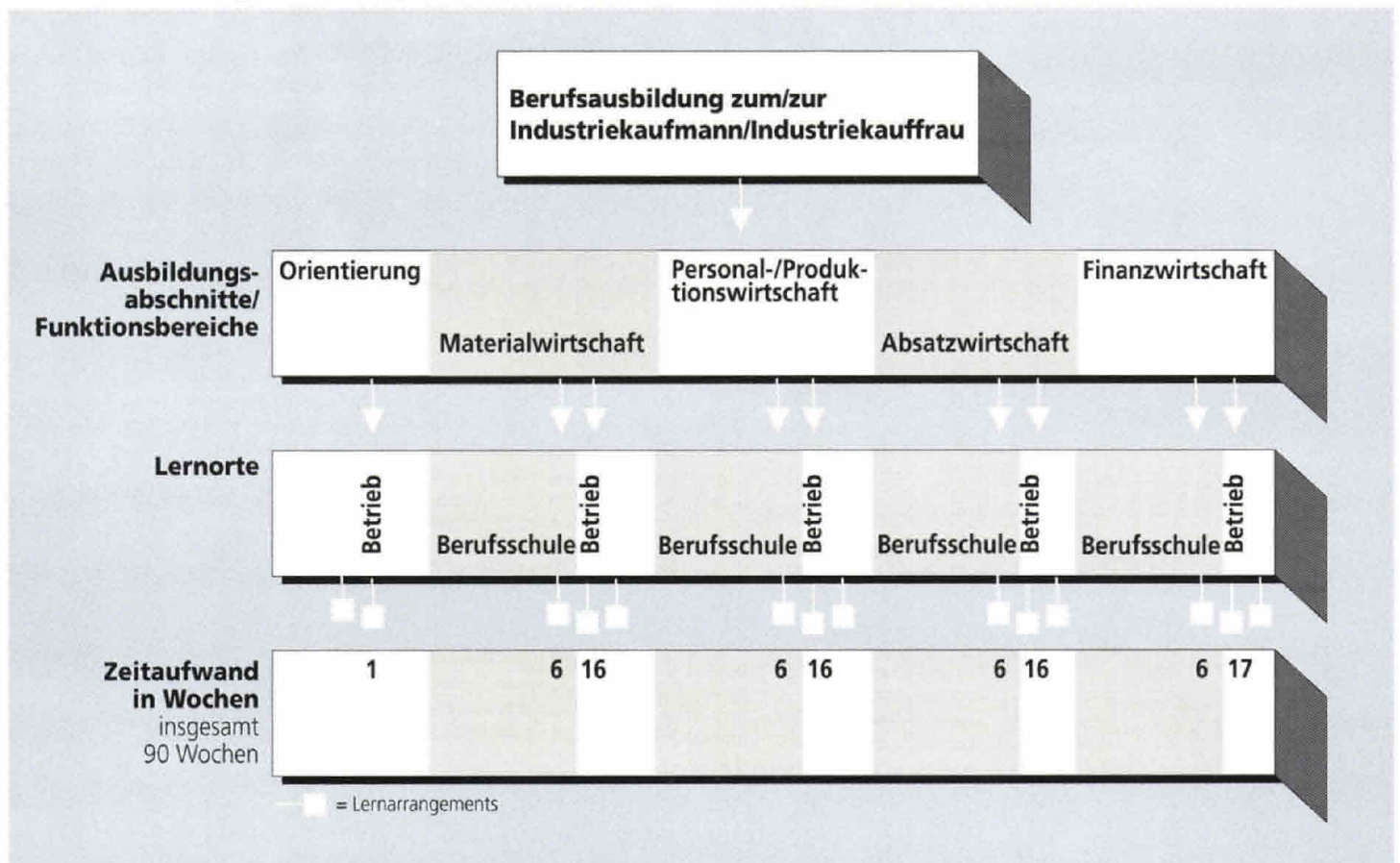
Der betrieblichen, kaufmännischen Berufsausbildung kommt innerhalb des Ausbildungsverlaufs die besondere Aufgabe zu, zwischen den in der Berufsschule vermittel-

Abbildung 1: Einordnung des betrieblichen Bildungswesens



ten theoretischen Inhalten (relativ fester Fächerkanon und Vermittlung in engen zeitlichen Sequenzen) und dem Einsatz in den betrieblichen Fachabteilungen (Zeitdruck,

Abbildung 2: Gliederung der Ausbildung



Ernstsituation) Verbindungen aufzuzeigen und Zusammenhänge herzustellen.

Die Aufgaben und Problemstellungen, die in der betrieblichen Berufsausbildung bearbeitet werden, sind als sogenannte Lernarrangements konzipiert. Sie können sowohl als **Vorbereitung**⁵ auf den Einsatz in den Fachabteilungen als auch als **Nachbereitung**⁶ bereits erlebter Tätigkeiten und Abläufe konzipiert werden.

Lernarrangement

Kernelemente der betrieblichen kaufmännischen Berufsausbildung im Sinne handlungsorientierten Lernens sind die entwickelten Lernarrangements.

Lernarrangements sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte, strukturierte, komplexe und ganzheitliche Situationen, die Auszubildende zum Lernhandeln herausfordern sollen. Sie sollen die Auszubildenden kognitiv fordern, sie emotional anregen (motivieren, frustrieren, befriedigen) und soziale Interaktion ermöglichen.

Lernarrangements dauern zwei bis drei Tage und werden zeitlich versetzt während der

Ausbildungszeit in den betrieblichen Fachabteilungen angeboten, um den Auszubildenden optimale Möglichkeiten der Vorbereitung und der Reflexion von praktischen Tätigkeiten zu geben. Bei Bedarf können Lernarrangements für eine Lerngruppe verlängert oder zusätzlich in das Gesamtkonzept eingefügt werden. Individuelle Lernunterstützung oder Vertiefung wird den Auszubildenden im Lernstudio angeboten.

Unter Lernstudio verstehen wir eine Einrichtung, in der Auszubildende nach Absprache mit dem Lernberater selbstgewählte Themen bearbeiten können. Als Unterstützung stehen Personal-Computer, Software-Programme, betriebsinterne Informationen und allgemeine Literatur zum Ausbildungsberuf zur Verfügung.

Die Abbildung 2 zeigt die Einordnung von Lernarrangements, die im Bildungswesen angeboten werden, in die gesamte Struktur und Organisation der Ausbildung.

Beispiele für Lernarrangements

Beispiele für Lernarrangements sind

- **Orientierungsprojekte** zu Beginn eines Funktionsbereichs (sogenannte Erkundungen)

- **Planspiele** zur Simulation betrieblicher Abläufe und Zusammenhänge⁷
- **Fallstudien** zur Bearbeitung ausgewählter Problemstellungen
- **Projekte**, die aktuelle Informationen oder aktuelle Produktdaten zum Untersuchungsgegenstand haben.

Das gestalterische Element und das Visualisieren von Sachverhalten werden bei den fachlichen Qualifikationen, die Kreativität, die Kommunikation und das „Miteinanderumgehen“ bei den überfachlichen Qualifikationen besonders gefördert.

Exemplarisch wird der **Funktionsbereich Vertrieb** dargestellt. Die nach didaktischen Gesichtspunkten erarbeitete Reihenfolge der Lernarrangements wird als Übersicht anfangs dargestellt.

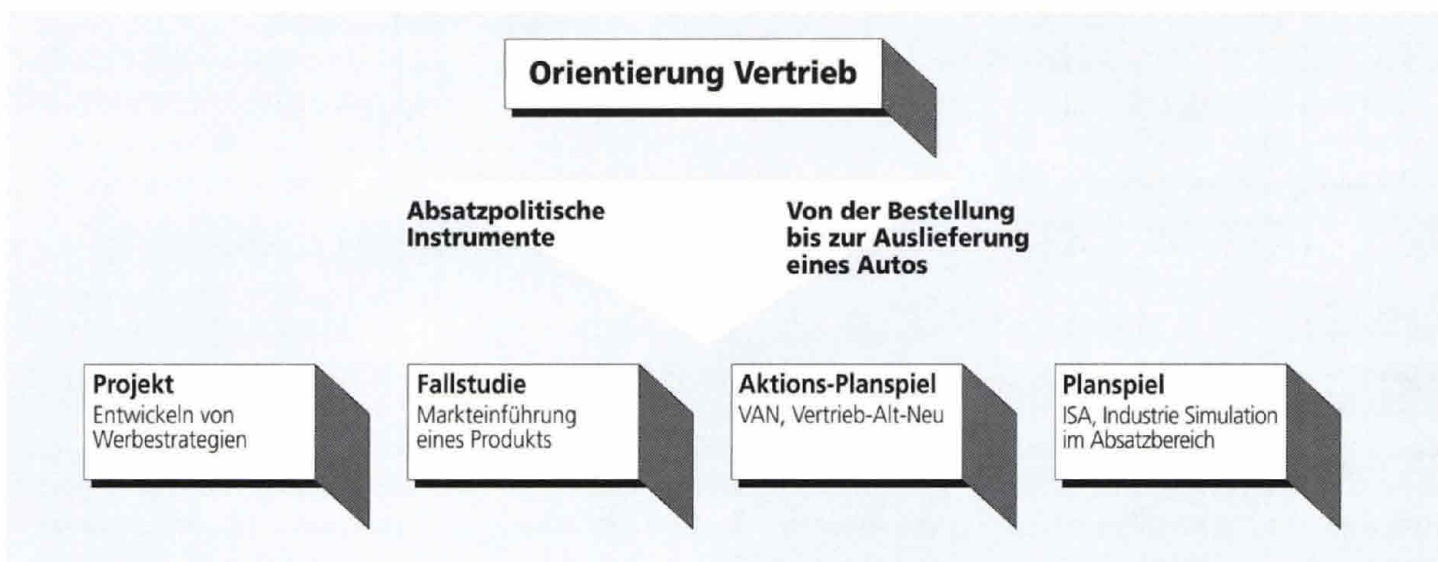
Zu Beginn des Funktionsbereiches Vertrieb findet in der kaufmännischen Berufsausbildung das Lernarrangement „Orientierung im Vertrieb bei Volkswagen“ statt.

Lernarrangement 1: Orientierung im Vertrieb:

„Von der Bestellung bis zur Auslieferung eines Autos“

Leitfragen der Orientierung im Funktionsbereich Vertrieb:

Abbildung 3: Funktionsbereich Vertrieb



- Welche allgemeinen Kenntnisse haben die Auszubildenden über die Absatzwirtschaft?
- Welche Kenntnisse haben die Auszubildenden über die Aufbau- und Ablauforganisation im Vertrieb?
- Wie gut/schlecht können die Auszubildenden gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten?

In diesem Lernarrangement wird erstens das absatzpolitische Instrumentarium erarbeitet und vertieft. Die Auszubildenden erarbeiten Marketingkonzeptionen für unterschiedliche Produkte. Dazu findet eine Exkursion zu Einzel- und/oder Großhandelsgeschäften statt. Zum Feststellen der sozialen und personalen Fähigkeiten der Lerngruppe wird methodisch folgende Rollenspielkomponente integriert: Jede Gruppe besteht aus einem Marketingleiter und vier Abteilungsleitern (entsprechend den absatzpolitischen Instrumenten). Der Marketingleiter soll für einen guten Arbeitsablauf sorgen.

In einem zweiten Schritt werden die wichtigsten Abläufe im Vertrieb anhand der Themenstellung „Von der Bestellung bis zur Auslieferung eines Autos“ erarbeitet.

Nach dieser Orientierung werden den Auszubildenden die weiteren Lernarrangements im Vertrieb vorgestellt.

Lernarrangement 2: Entwickeln von Werbestrategien

Am Anfang dieses Projektes steht die Analyse ausgewählter Werbefilme nach psychologischen, soziologischen und ökonomischen Beeinflussungsfaktoren. Die Ergebnisse werden präsentiert und diskutiert. In Gruppen werden dann verschiedene Werbekonzeptionen erarbeitet und über Bild, Ton, Papier oder Rollenspiel dargestellt.

Lernarrangement 3: Markteinführung eines Produktes

Im ersten Teil dieses Projektes steht die Analyse von Absatzzahlen (nach Segmenten⁸, Produkten, Jahreszahlen und Gebieten gegliedert) mit Hilfe von Grafikprogrammen im Mittelpunkt. Die gewonnenen Erkennt-

nisse sollen auf eine Marketingkonzeption für ein Auto (zum Beispiel in der Golf-Klasse Ao) angewandt werden. Jede Gruppe muß die Marketingkonzeption aus Sicht eines anderen Landes darstellen.

Lernarrangement 4: Aktions-Planspiel VAN

Die Verkaufsvorgänge des Auto-Händlers werden simuliert. Fahrzeuge müssen bestellt, gebucht und möglicherweise storniert werden. Bestellte Fahrzeuge werden durch die Spielleitung oder von den Händlern untereinander in Form von Fahrzeugkarten verteilt.

Am ersten Spieltag werden Fahrzeuge nach dem alten Vertriebssystem disponiert. Am zweiten Tag läuft das Spiel nach dem neuen Abwicklungssystem NEWADA (Neu-Wagen-Dispositions-Abwicklungssystem) ab. Dieses System ermöglicht eine schnellere Disposition von Fahrzeugen.

Didaktisch gesehen ist der Vergleich zwischen Variante A: altes Vertriebssystem und Variante B: neues Vertriebssystem für den lebhaften Spielverlauf besonders interessant. Bei der alten Variante werden Grenzen und Schwächen schnell erkannt. Die aufgestauten Frustrationen und mögliche Verbesserungsvorschläge können dann am zweiten Tag „energiegeladen“ umgesetzt werden.

Lernarrangement 5: Planspiel ISA

Wichtige Abläufe vertriebspolitischer Entscheidungen werden am PC simuliert. Jedes Unternehmen verfügt über einen PC und kann Entscheidungen „hochrechnen“. Dadurch werden Konsequenzen von getroffenen Entscheidungen transparenter und besser nachvollziehbar.

Veränderungen sind möglich!

Die Auszubildenden überlegen gemeinsam mit dem Ausbilder, „welche Lernarrangements in welcher Reihenfolge wie durchgeführt werden?“ Ergänzungen können in dieses Lernprogramm integriert werden.

1. Beispiel für mögliche Veränderungen

Der Funktionsbereich Vertrieb umfaßt bei Volkswagen in Wolfsburg ca. 2 000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im kaufmännischen Bereich. Strukturelle Veränderungen oder Veränderungen in der Ablauforganisation könnten Ursachen für ein aktuelles, zusätzliches Projekt sein.

2. Beispiel für Veränderungen

Bei der Bearbeitung der Marketingstudie (im Rahmen der Orientierung Vertrieb) zeigt sich beispielsweise der Handlungsbedarf, eine Meinungsumfrage durchzuführen. Es werden Möglichkeiten der Sinnhaftigkeit und Realisierung dieser Idee diskutiert und eventuell ein zusätzliches Lernarrangement entwickelt.

Beispiel Lernarrangement: Orientierung im Vertrieb

Exemplarisch wird das Lernarrangement Orientierung im Vertrieb „Von der Bestellung bis zur Auslieferung eines Autos“ als Projektablauf dargestellt.

1. Motivation

Der Einstieg in das Thema sollte über einen aktuellen Anlaß, zum Beispiel einen Zeitungsartikel oder Filmbericht zur Absatzsituation im Automobilbereich erfolgen.

2. Allgemeines Modell

Die Auszubildenden „sortieren“ ihre Kenntnisse zum Thema in einem allgemeinen Ablaufschema zur Bearbeitung von Händlerbestellungen.

3. Erkundungsschwerpunkte

Die skizzierten und präsentierten Modelle werden diskutiert, um daraus Fragen für die Erkundung zu entwickeln.

4. Vorbereitung der Erkundung

Die Auszubildenden bereiten die Erkundung einer Abteilung vor (Fragen, Fragetechnik, Schnittstellen etc.).

5. Interview in den Fachabteilungen

Ein Mitarbeiter gibt den Auszubildenden Informationen und Unterlagen zum gewählten Thema.

6. Aufbereiten der Interviewergebnisse

Die gesammelten Informationen werden auf das wesentliche „reduziert“ und zur Präsentation vorbereitet.

7. Präsentation

Die Gruppenarbeitsergebnisse werden vorgestellt und diskutiert.

8. Gesamtschaubild

Die Gruppenergebnisse werden zu einem gesamten „Ablaufschema“ zusammengefügt.

9. Expertengespräch

Die Erkundung wird (bei noch bestehenden Verständnisschwierigkeiten) mit einem Mitarbeiter aus den Fachabteilungen nachbereitet.

Lernelemente beim Lernarrangement

Zu Beginn des Modellversuches gab es Befürchtungen, daß die Tätigkeiten und Aufgaben des Ausbilders durch die veränderte Form des Unterrichts geringer werden könnten. Diese Prognosen können nicht bestätigt werden.

Im Gegenteil: Die Bedeutung des Ausbilders in der Funktion des Lernberaters ist größer geworden. Seine Vorbildfunktion im kooperativen Umgang mit den Auszubildenden und der Umgang der Ausbilder untereinander ist entscheidend für das Gelingen der Lernprojekte. Ein Ausbilder, der die sogenannten Schlüsselqualifikationen vermitteln möchte, selbst aber seinen alten, traditionellen Unter-

richtsvorstellungen treu bleibt, wird nicht den gewünschten Erfolg erzielen.

Abbildung 4: Lernelemente



Die sechs zu Beginn des Modellversuches fixierten Elemente eines Lernarrangements sollten nach den gesammelten Erfahrungen erweitert werden (siehe Abbildung 4), um

1. die positive und verantwortungsvolle Einstellung der Ausbilder zu beschreiben
2. die Bedeutung von Auswertungsgesprächen hervorzuheben und
3. den Aspekt „Kommunikation“ höher zu gewichten.

Erweiterung: Kommunikation

Das Miteinanderreden ist eines „der bedeutendsten Elemente innerbetrieblicher Kultur“.⁹ Die Kommunikation wird zu einem wichtigen Element in der Ausbildung. Mit Kommunikation sind Gespräche der Auszu-

bildenden untereinander (bei der Gruppenarbeit), Gespräche mit Vorgesetzten und Ausbildungsbeauftragten (Sachbearbeitern) sowie Lehrern und Ausbildern gemeint.

Dadurch können formelle und informelle Strukturen des betrieblichen Organisationsgefüges kennengelernt werden. Der Auszubildende erlebt Frustrationen (zum Beispiel ablehnende Entscheidungen), erfährt Möglichkeiten und Grenzen kreativen Arbeitens, und er entwickelt aus diesen Erfahrungen heraus Strategien zum „Verhalten in Wirtschaftsorganisationen“.

Erweiterung: Diskussion und Reflexion von Ergebnissen

Die Diskussion und Reflexion der Ergebnisse ist fester Bestandteil des Lernarrangements. In diesen Gesprächen werden beispielsweise Ursachen des Funktionierens oder Nicht-Funktionierens von Gruppenarbeiten diskutiert, um daraus alternative Vorgehensweisen in zukünftigen Gruppenarbeiten zu entwickeln.

Häufig wird die Projektarbeit erst durch die Reflexionsphase „richtig“ verstanden, so daß Lernstrategien und Transfermöglichkeiten entwickelt werden.

Erweiterung: Ethik und Handeln

Die Vorbildfunktion des Ausbilders im Sinne von **Ethik und Handeln nach Verantwortung und nicht nach Normen**¹⁰ ist ein wichtiges Element bei der Projektdurchführung. Die Auszubildenden beobachten sehr genau, wie sich die Ausbilder bei schwierigen Situationen verhalten.

Was macht ein Ausbilder zum Beispiel, wenn bei einem Lernarrangement die Notwendigkeit entsteht, eine „Meinungsumfrage vor Ort“ durchzuführen?

- Wird er das Projekt abbrechen?
- Wird er das Projekt so verändern, daß keine Exkursion mehr erforderlich ist?

Vom Lernarrangement zum Lernstudio

Das Arbeiten mit Lernarrangements beinhaltet bei unserer Konzeption das eigenständige, aktive und verantwortungsbewußte Arbeiten der Auszubildenden. Je nach dem, wie intensiv sich die Auszubildenden mit der Lernarrangementarbeit identifizieren, fordern sie weitere, in ihren individuellen Lernprozeß passende, Lernanlässe. Wie können solche Alternativen zum Lernarrangement aussehen?

Auszubildende, die während eines Lernarrangements auf eine interessante Fragestellung gestoßen sind, können diese im Lernstudio weiterbearbeiten. Ausbilder und Mitarbeiter in den Fachabteilungen unterstützen diese Arbeit.

Das Lernstudio bietet Hilfsmittel in Form von Literatur und Software an. Teilweise sind Selbstlernprogramme oder Datenverwaltungen vorhanden. Es hilft somit auch den Auszubildenden, die sich vertiefend in ein Softwareprogramm einarbeiten wollen.

Beispiel: Eine Gruppe von Auszubildenden entwickelt mit Excel ein Planspiel zur Bearbeitung eines Betriebsabrechnungsbogens.

Das gesamte didaktische Konzept stellt sich im Überblick wie folgt dar.

Transfer von Modellversuchsergebnissen

Das Konzept und die Ergebnisse des Wolfsburger Modellversuches werden in vielen Vorträgen auf Tagungen vorgestellt und diskutiert sowie in zahlreichen Artikeln unter verschiedenen Gesichtspunkten beschrieben. In Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung haben wir die Idee eines Transfer-Konzeptes (für die Modellversuchsergebnisse) geboren und weiterentwickelt. Als Adressaten für Transferaktivitäten kommen interessierte Berufspädagogen¹² unterschiedlicher betrieblicher, überbetrieblicher und schulischer Bildungseinrichtungen aus den alten und neuen Bundesländern in Betracht.

Schwerpunkt ist der **Transfer in die neuen Bundesländer**.

Zielsetzungen dieses Transfer-Konzeptes sind

1. die Präsentation neuer Lernkonzepte (Gesamtkonzept, didaktische Strukturgitter und Einordnung einzelner Lernarrangements in die gesamte Ausbildung) und

2. die praktische Umsetzung neuer Lernkonzepte (Durchführung von Lernarrangements; zum Beispiel Planspielen).

Für das Erreichen der Zielsetzungen sehen wir in mehrtägigen Transfer-Seminaren die geeignete Methode. Den Seminarteilnehmern werden Lernprojekte lernwirksam präsentiert, und es wird Eigenaktivität beim Trainieren von neuen Lernformen gefordert. Als Medienunterstützung gibt es einen Videofilm „Lernarrangements gestalten die Ausbildung der Industriekaufleute“.

Für die visuelle Lernunterstützung wurde der Materialband Vertrieb erarbeitet. Darin werden die Rahmenbedingungen, die Durchführung und die Nachbereitung für das Arbeiten mit Lernarrangements anschaulich beschrieben.

Für interessierte Berufspädagogen in den **alten Bundesländern** bieten wir nach Bedarf **Transfer-Seminare** an.

Literatur und Veröffentlichungen (betriebliche Sicht)

Modellversuchsinformation Nr. 1:

Lernortübergreifende Integration moderner informationsverarbeitender Technologien in die Ausbildung von Industriekaufleuten

Modellversuchsinformation Nr. 2:

Lernarrangement „Erkundung in der Ausbildungsphase Vertrieb“

Modellversuchsinformation Nr. 3:

Infosystem: Computerunterstütztes Informationssystem von Auszubildenden für Auszubildende

Modellversuchsinformation Nr. 4:

Planspiele in der kaufmännischen Berufsausbildung
Materialband Vertrieb, hrsg.: Volkswagen AG unter Mitarbeit von H.-G. Ahrens, H.-W. Bongard, P. Egger, G. Ferchau und A. Trusch:

Ahrens, Bongard, Egger, Ferchau: Lernortübergreifende Integration moderner informationsverarbeitender Technologien in die Ausbildung von Industriekaufleuten bei der Volkswagen AG, in: Berufsbildung 2 und 3 1991

Egger, Peter: Alternativen für den Einsatz der EDV in die Ausbildung von Industriekaufleuten bei VW. In: Stetter, F./Brauer, W. (Hrsg.): Informatik und Schule 1989. Zukunftsperspektiven für die Informatik für Schule und Ausbildung, Berlin/Heidelberg/New York, S. 169–180

Grundbildung UNTERRICHTSRAUM Klassenverband	Lernarrangements 1 bis n
Vertiefung LERNSTUDIO Einzel-/Gruppenarbeit	Beispiel: Filmprojekt Beispiel: Tutor der Orientierungsphase Beispiel: Vertiefung einer Software
Spezialwissen LERNSTUDIO Einzel-/Gruppenarbeit — Verbund der Lernorte — Medien und Materialien — lernaktivierende Methoden-Organisation — Ausbilderrolle	Beispiel: Entwickeln von Planspielen Beispiel: Präsentation von Ergebnissen auf Tagungen

Egger, Peter: Vermittlung übergreifender Fertigkeiten und Kenntnisse in der praktischen Ausbildung — am Beispiel der kaufmännischen Berufsbildung der Volkswagen AG Wolfsburg. In: Schlüsselqualifikationen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung: kaufmännische Ausbildung in der Kontroverse; J. Dikau und G. Hartmann (Hrsg.) 1991, S. 88—97

Weitere Literaturhinweise entnehmen Sie bitte dem Abschlußbericht zum Modellversuch WOKI.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Diepold, P.: „Lernarrangements“ für die kaufmännische Ausbildung: Der Modellversuch WOKI (1985—1990). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 20(1991)6, S. 2—7

² Das betriebliche Bildungswesen gliedert sich in die Abteilungen Aus- und Fortbildung. Der Ausbildungssektor unterteilt sich nochmal in die gewerblich-technische und die kaufmännische Berufsausbildung.

³ Volkswagen Markenvorstand Daniel Goeudevert im Gespräch mit Auszubildenden am 5. September 1991.

⁴ Vgl. Gerken, G.: Arbeit 2000: Elektronifizierung plus Menschlichkeit. In: Psychologie heute (September 1991), S. 58

⁵ Vgl. den Modellversuch der Wacker-Chemie: Kaufmännische Ausbildung am Arbeitsplatz unter den Bedingungen neuer Bürotechniken

⁶ Vgl. den Modellversuch der Klöckner-Hütte Bremen: Vermittlung innovatorischer modernisierter fachlicher Qualifikationen in der kaufmännischen Berufsausbildung.

⁷ Folgende Planspiele stehen zur Verfügung:

BPA (Beschaffung-Produktion-Absatz)

EULE (Einkauf- und Logistikentscheidungen)

ISA (IndustrieSimulation im Absatzbereich)

⁸ In der Automobilwirtschaft wird der Begriff „Segment“ gewählt, um eine Differenzierung der Fahrzeuge nach Größe, Motorisierung etc. vorzunehmen. Der VW-Golf zählt beispielsweise zum Segment der A-Klasse.

⁹ Vgl. Goeudevert, D.: Die Zukunft ruft. Herfort 1990, S. 102

¹⁰ Vgl. Oser, W.: Professionelle Ethik und professionelles Handeln. Referat auf dem Symposium „Lehr-Lern-Arrangements“ vom 23. bis 25. September in Göttingen

¹¹ Vgl. Weinert, F. E.: Kreativität — Fakten und Mythen. In: Psychologie heute, September 1991, S. 35

¹² Mit dem Begriff „Berufspädagogen“ sind Ausbilder, Lehrer, übertriebliche Ausbildungskräfte, wissenschaftliche Mitarbeiter und alle mit Ausbildung beauftragte Personen gemeint.

Langfristige Vorausschätzung der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen¹

Laszlo Alex

Dr., Leiter der Hauptabteilung I „Strukturforschung, Planung, Statistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin und Bonn



Die nachstehenden Ausführungen stammen im wesentlichen aus einer umfangreichen Studie² über Facharbeiterbedarf und Facharbeiterangebot in Metall- und Elektroberufen von 1990 bis 2010. Mit der Untersuchung sollte das erwartete wachsende Ungleichgewicht zwischen Angebot und Bedarf an qualifizierten Facharbeitern ermittelt werden. Der Studie vorausgegangen waren die Berechnungen über den jährlichen Zugang in eine duale Ausbildung (Nachfrage) und über den Abgang nach erfolgreichem Abschluß. Die Nachfrageberechnung bezog sich auf das gesamte Spektrum der Ausbildungsberufe im dualen System und nicht nur auf die oben genannten.

Nachfrage 1990—2010

Grundlage für die Vorausschätzung der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen sowie nach neu abgeschlossenen Auszubildenden bilden die

- Schulabgängerzahlen aus dem Sekundarbereich I
- Abgänger aus Berufsfachschulen
- Hochschul- und Fachhochschulberechtigten auf der Basis der statistischen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz.³

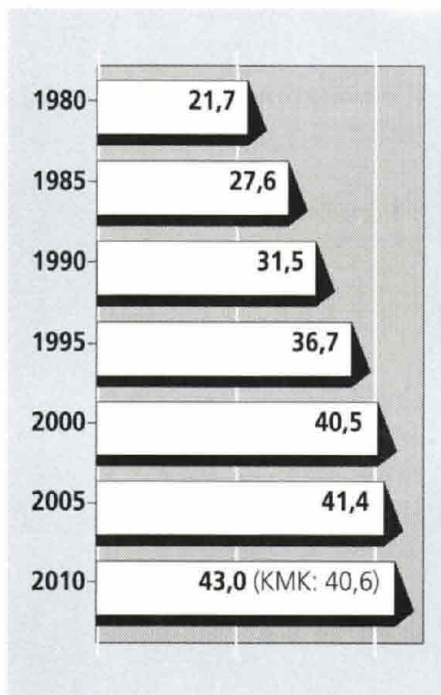
Im Gegensatz zu der Vorausberechnung der Absolventen durch die Kultusministerkonferenz von 1991 wurde für unsere Analyse die

Tabelle 1: Schulabgänger und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen

Jahr	Schulabgänger in Tsd.			Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in Tsd.				Übergangsquote % aus	
	Sek I	Sek II		Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge für				Sek I	Sek II
		Studien- berechtigte	Berufsfach- schulabgänger	1. Ausb.- Jahr	verkürzte Verträge	Unversorgte Bewerb.	Insgesamt		
1975	693,5	174,9	103,5	—	—	—	—	—	—
1976	688,8	201,9	100,1	422,8	73,2	27,7	523,5	65,2	24,2
1977	771,8	215,3	97,3	481,1	77,1	27,0	585,4	69,6	24,7
1978	819,4	224,1	124,0	505,5	96,5	23,8	625,5	66,5	27,7
1979	839,4	192,8	143,9	531,1	109,1	19,7	660,0	66,4	32,4
1980	828,6	221,7	162,7	528,3	121,7	17,3	667,3	65,4	31,7
1981	791,9	258,4	165,6	479,2	126,9	22,1	627,8	61,9	29,9
1982	807,4	286,3	172,3	496,2	135,2	34,2	665,2	66,5	29,5
1983	804,0	305,7	184,1	533,5	144,2	47,4	724,1	72,4	29,5
1984	786,3	305,0	193,8	558,0	147,7	58,4	764,1	77,5	29,6
1985	740,4	298,9	188,2	546,8	146,3	58,9	756,0	79,3	30,0
1986	678,4	291,4	183,5	543,8	141,4	46,3	731,0	83,2	29,8
1987	628,2	290,6	174,4	512,2	133,6	33,9	679,6	83,6	28,7
1988	567,8	291,0	160,9	484,3	119,7	24,8	628,8	85,1	26,5
1989	518,8	280,1	153,3	463,9	119,8	18,3	602,0	88,8	27,6
1990	491,7	273,5	140,8	439,0	106,2	14,0	559,2	89,7	25,6
1991	485,2	263,8	132,1	436,0	99,0	14,0	549,0	92,0	25,0
1992	480,5	246,9	126,5	435,0	90,0	14,0	539,0	93,0	24,0
1993	479,6	237,6	123,8	428,0	83,0	13,0	524,0	92,0	23,0
1994	476,2	235,0	119,8	418,0	78,0	13,0	509,0	90,0	22,0
1995	484,1	234,9	118,4	410,0	78,0	12,0	500,0	88,0	22,0
1996	502,5	239,3	118,6	412,0	79,0	12,0	503,0	86,0	22,0
1997	517,2	245,0	121,2	420,0	81,0	13,0	514,0	85,0	22,0
1998	523,9	247,3	124,5	429,0	82,0	13,0	525,0	85,0	22,0
1999	532,4	260,2	125,1	435,0	85,0	14,0	534,0	85,0	22,0
2000	518,0	268,1	125,0	432,0	86,0	14,0	532,0	85,0	22,0
2001	523,6	272,4	124,5	430,0	87,0	13,0	530,0	85,0	22,0
2002	538,2	274,9	124,4	437,0	88,0	14,0	539,0	85,0	22,0
2003	557,4	272,5	126,6	452,0	88,0	15,0	555,0	85,0	22,0
2004	574,0	274,1	129,3	466,0	89,0	15,0	570,0	85,0	22,0
2005	580,0	280,0	133,0	475,0	91,0	15,0	581,0	85,0	22,0
2006	582,2	289,9	135,3	478,0	94,0	16,0	586,0	85,0	22,0
2007	579,3	302,4	137,4	477,0	97,0	16,0	590,0	85,0	22,0
2008	578,0	314,7	138,2	476,0	100,0	15,0	591,0	85,0	22,0
2009	575,7	322,0	138,4	475,0	101,0	15,0	591,0	85,0	22,0
2010	564,7	325,5	138,3	470,0	102,0	15,0	587,0	85,0	22,0

Zahl der Studienberechtigten nach 2005 leicht erhöht und die Absolventenzahl der Sekundarstufe I ab 2003 leicht reduziert. Dabei wurde davon ausgegangen, daß der Anteil der Hochschulberechtigten an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung kontinuierlich ansteigt. Die Quote der Hochschulberechtigten an gleichaltriger Wohnbevölkerung hat demnach folgenden Verlauf:

Abbildung 1: Anteil der Absolventen mit Hochschul- und Fachhochschulreife an der Wohnbevölkerung der 18- bis unter 21jährigen Deutschen und Ausländer in Prozent

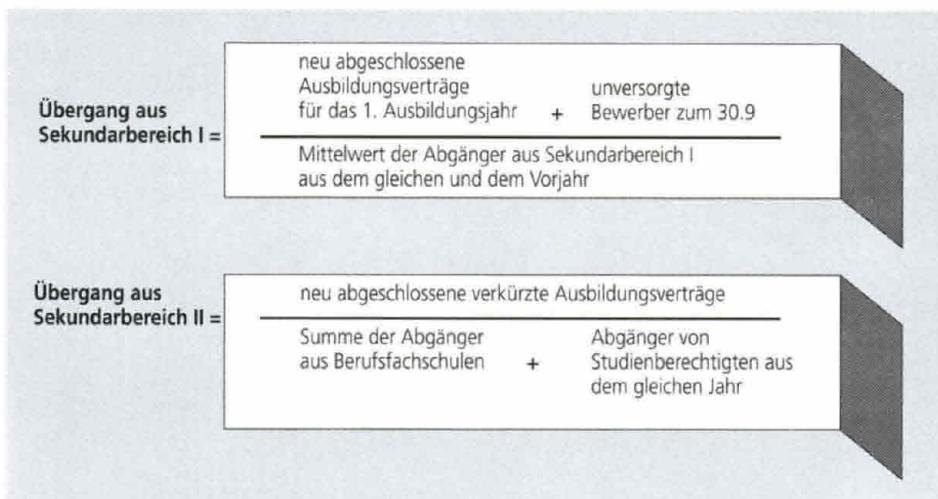


Die Basis für die Vorausschätzung der Nachfrage nach Ausbildung bilden folgende Quoten, die wie folgt ermittelt werden:

Für die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge werden die Ermittlungen des BIBB für den jährlichen Berufsbildungsbericht verwendet (ohne Stufenausbildungsverträge).

Prognose für den Sekundarbereich I

Die Berechnungen sind im September 1991 abgeschlossen worden.



Für die Prognose ab 1991⁴ wird für die Übergänge aus dem Sekundarbereich I angenommen, daß die Übergangsquote von z. Z. 90 Prozent auch 1992 weiter leicht ansteigt, mit anderen Worten, daß 93 von 100 Schulabgängern auch einen Ausbildungsplatz nachfragen (vgl. Abb.1). Die leichte Erhöhung der Übergangsquote seit 1990 geht auf den Zugang von Ausbildungsplatzbewerbern aus der ehemaligen DDR zurück. Ohne diesen Zugang hätte die Übergangsquote seit 1989 leicht abgenommen. Man kann annehmen, daß sich die höchste Übergangsquote für Abgänger aus dem Sekundarbereich I ohne die jüngsten politischen Veränderungen in Deutschland um etwa 85 Prozent bewegt; der restliche Anteil dürfte auf den Übergang in schulische Berufsausbildung (Höhere Berufsfachschulen, Gesundheitsfachschulen, Beamtenanwärterausbildung) entfallen.

Von 1993 an wird angenommen, daß sich die Ausbildungssituation in Ostdeutschland allmählich beruhigt, d. h., daß genügend Ausbildungsplätze für alle Nachfrager zur Verfügung stehen und daß daher die Übergangsquote bis 1997 auf 85 Prozent zurückgeht und danach auf diesem Niveau bleibt. Damit wird eine anhaltend hohe Attraktivität der dualen Ausbildung bei den Schulabgängern aus dem Sekundarbereich I unterstellt. Würde die Übergangsquote um weitere fünf Prozentpunkte auf 80 Prozent zurückgehen,

würde die jährliche Nachfrage um 25 bis 30 Tsd. sinken.

Prognose für den Sekundarbereich II

Die Entwicklung der Übergangsquoten für die Abgänger des Sekundarbereichs II weist keinen so eindeutigen Verlauf auf wie die aus dem Sekundarbereich I. Bis Mitte der 80er Jahre schien die Übergangsquote zu steigen bzw. auf einem relativ hohen Niveau um 30 Prozent zu verharren, seitdem bröckelt sie leicht ab.

Schulabgänger und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen

Ein Grund für den Rückgang dürfte die entspanntere Lage auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen sein, woraus sich eine erneut ansteigende Studienneigung der Abgänger aus dem Sekundarbereich II ergibt. Außerdem wächst die Zahl von attraktiven schulischen Ausbildungsangeboten wie Fachakademien und dergleichen. Es wird angenommen, daß die Übergangsquote bis Mitte der 90er Jahre weiter leicht zurückgeht und anschließend konstant bleibt. Schließlich wird angenommen, daß sich die Lage auf dem Ausbildungsmarkt weiterhin entspannt und daß 97 Prozent der Nachfrage aus dem

Sekundarbereich I befriedigt werden können. Nach dem Berechnungsmodus werden die unversorgten Bewerber auf der Basis der Sekundarbereich-I-Bewerber berechnet.

Die Gesamtnachfrage nach Ausbildungsplätzen wird infolge dieser Annahmen von 559 000 1990 auf 500 000 1995 zurückgehen und danach wieder auf 532 000 im Jahr 2000, 581 000 im Jahr 2005 auf 587 000 im Jahr 2010 ansteigen. Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge entwickelt sich wie folgt:

Abbildung 2: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Tsd.



Verglichen mit der jüngsten Studienanfängerprognose der Kultusministerkonferenz im Dezember 1990 ergeben sich fast unverän-

derte Ausbildungs- und Studienanfängerrelationen für die Prognosezeit; auf einen Auszubildenden kommen statistisch gesehen 0,46 Studienanfänger:

1990 = 1 : 0,46 1995 = 1 : 0,44
 2000 = 1 : 0,45 2005 = 1 : 0,44
 2010 = 1 : 0,47

Damit sind die mancherorts geäußerten dramatischen Veränderungen über diese Relation nicht berechtigt.

Struktur der Ausbildungsnachfrage

Zur Ermittlung der Neuabschlüsse nach Ausbildungsberufen wurde eine zeitreihenanalytische Betrachtung der berufsspezifischen Anteile von 1977 bis 1989 durchgeführt.

Für jeden einzelnen Ausbildungsberuf in der angegebenen Aggregation wurde der Prognosewert entsprechend dem Trend oder einem modifizierten Verlauf aufgrund von Plausibilitätsüberlegungen wie z. B. bei Waren- und Bankkaufleuten wegen der offensichtlichen Sättigungserscheinungen oder bei Bauberufen wegen der zyklischen Schwankungen infolge der Baunachfrage festgelegt.

Die Aggregation der Ausbildungsberufe erfolgte entsprechend den oben genannten Ausführungen. Sie umfaßt zum einen alle Ausbildungsbereiche/-berufe, und zum anderen werden für den Bereich der Metall- und Elektroberufe die industriellen und hand-

werklichen Berufe — soweit von der Besetzung her sinnvoll — getrennt ausgewiesen. Insgesamt erstreckt sich die Analyse auf 47 Ausbildungsberufsgruppen, davon 32 für Metall- und Elektroberufe. In der Tabelle 2 sind die Vergangenheitswerte und die künftig erwartete Ausbildungsstruktur zusammengestellt. Sie zeigt, daß stärkere Strukturveränderungen nicht zu erwarten sind. Insgesamt geht aus dieser Prognose hervor, daß die Organisations- und Büroberufe zu den Gewinnern der veränderten Ausbildungsstruktur zählen.

Der Anteil der Neuabschlüsse in Metall- und Elektroberufen verändert sich zwischen 1989 und 2010 nur geringfügig; er steigt von 26 auf 27 Prozent. Hinter dieser geringfügigen Veränderung verbergen sich größere Verschiebungen; der Anteil der Neuabschlüsse in Metallberufen stagniert bzw. in den handwerklichen Berufen wie z. B. Kfz-Mechaniker geht er zurück, dagegen verzeichnen alle Elektroberufe insbesondere im industriellen Bereich einen Zuwachs.

Berufsspezifische Erfolgsquoten

Für die Ermittlung des jährlichen Abgangs von Ausbildungsabsolventen sind die berufsspezifischen Erfolgsquoten für die Vergangenheit berechnet worden. Hierbei wurden die bestandenen Abschlußprüfungen zu den Neuabschlüssen in Beziehung gesetzt. Dabei wurde einheitlich eine Ausbildungsdauer von drei Jahren zugrunde gelegt; mögliche Verzerrungen dürften sich im langfristigen Zeitverlauf ausgleichen.

Erfolgsquote
im Beruf i zum Zeitpunkt t =

Bestandene Abschlußprüfungen
im Beruf i zum Zeitpunkt t

Neu abgeschlossene
Ausbildungsverträge im Beruf i
zum Zeitpunkt t - 3

Tabelle 2: Struktur der neuabgeschlossenen Ausbildungsverträge in Prozent (1977—1989 tatsächliche, 1995—2010 prognostizierte Werte)

Nr.	Bezeichnung der Ausbildungsberufe	1977	1981	1985	1989	1995	2000	2005	2010
1	Landw., Tierzüchter, Gartenb., Forstberufe	3,1	3,9	3,4	2,8	2,5	2,3	2,1	1,9
2	Bergleute, Mineralölaufbereiter	0,4	0,6	0,6	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1
3	Steinbearbeiter, Keramiker, Glasmacher	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2
4	Chemiearbeiter, Kunststoffverarbeiter	0,4	0,5	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9
5	Papierhersteller, —verarbeiter, Drucker	0,8	0,8	0,9	1,2	1,6	1,7	1,8	1,8
6	Holzaufbereiter, Holzwarenfertiger	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
7 a	Metallerzeuger, Walzer (IH)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2
8 a	Former, Metallverformer (spanlos) (IH)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
8 b	Former, Metallverformer (spanlos) (HW)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
9 a	Dreher, Zerspanungsmech., Drehtechn. u. dgl. (IH)	0,7	0,7	0,6	0,7	0,8	0,8	0,8	0,9
9 b	Dreher, Zerspanungsmech., Drehtechn. u. dgl. (HW)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
10 a	Fräser, Zerspanungsmech., Frästechn., Bohrer (IH)	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4
10 b	Zerspanungsmech., Frästechn., Bohrer (HW)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
11	Metalloberflächenbearbeiter u. dgl.	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0
12	Metallverbinder	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
13 a	Schmiede (IH)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
13 b	Schmiede (HW)	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
14 a	Feinblechner, Konstruktr.mechan., Feinblech. (IH)	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,3	0,4	0,4
14 b	Feinblechner, Konstruktr.mechan., Feinblech. (HW)	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
15 a	Installateure, Anlg.mech., Versorgungstechn. (IH)	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3
15 b	Installateure, Anlg.mech., Versorgungstechn. (HW)	2,5	2,4	2,1	2,1	2,0	1,9	1,9	1,8
16 a	Schlosser, Bauschlosser, Kunststoffschlosser (IH)	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
16 b	Schlosser, Bauschlosser, Kunststoffschlosser (HW)	1,2	1,3	1,4	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
17 a	Maschinen—, Betriebs-, Stahlbauschlosser (IH)	3,9	3,9	3,9	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
17 b	Maschinen—, Betriebs-, Stahlbauschlosser (HW)	0,4	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5
18 a	KfZ-, Landmaschinen-, Flugzeugmechaniker (IH)	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
18 b	KfZ- Landmaschinen-, Flugzeugmechaniker (HW)	6,3	5,3	4,8	4,7	4,3	4,0	3,9	3,8
19 a	Feinmech., sonst. Mechaniker, Uhrmacher (IH)	1,1	1,1	1,3	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3
19 b	Feinmech., sonst. Mechaniker, Uhrmacher (HW)	0,5	0,6	0,5	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2
20 a	Werkzeugmacher (IH)	1,2	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
20 b	Werkzeugmacher (HW)	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
21	Metallfeinbauer und zugeordn. Berufe	1,1	1,1	1,0	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8
22 a	Elektroinstallat., Energieelektr. (IH)	1,4	1,3	1,2	1,9	2,1	2,2	2,3	2,4
22 b	Elektroinstallat., Energieelektr. (HW)	2,9	2,8	2,3	2,7	2,8	2,8	2,8	2,9
23 a	Fernmeldemont., Kommunikationselekt. (IH)	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
23 b	Fernmeldemont., Kommunikationselekt. (HW, ÖD)	0,8	0,7	0,8	0,7	0,9	0,9	0,9	1,0
24 a	Elektromaschinenbauer, -mechaniker, Industrielekt., sonst.Elektriker (IH)	0,7	0,8	0,8	1,0	1,2	1,3	1,4	1,4
24 b	Elektromaschinenbauer, -mechaniker, Industrielekt., sonst.Elektriker (HW)	0,8	0,9	0,8	0,9	1,0	1,0	1,1	1,1
25	Montierer, Metallberufe, a.n.g.	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
26	Textil-, Bekleidungs-, Lederberufe	1,8	1,5	1,7	1,4	1,2	1,1	1,0	1,0
27	Ernährungsberufe	4,9	4,8	5,4	4,4	3,6	3,3	3,0	2,9
28	Bauberufe	10,	11,2	9,6	8,3	8,6	7,9	7,5	7,2
29	Warenprüfer, Maschinisten	0,2	0,2	0,4	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5
30	Techniker, Techn. Sonderfachkräfte	2,6	2,7	2,4	2,6	2,3	2,3	2,4	2,3
31	Waren-, Bank- und Dienstleistungskaufleute	19,7	18,6	18,7	21,7	20,9	21,1	21,2	21,2
32	Verkehrsberufe	0,9	1,0	1,0	0,9	0,7	0,7	0,6	0,6
33	Organisations- und Büroberufe	14,0	14,2	16,3	16,5	17,7	18,5	18,8	19,1
34	Sonst., überwiegend Dienstleistungsberufe	12,4	12,7	13,0	12,7	12,9	12,9	13,1	13,4
Summe		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: Statistisches Bundesamt; Bundesinstitut für Berufsbildung (eigene Schätzungen)

Da in den Prüfungszahlen die externen Prüfungsteilnehmer nicht gesondert ausgewiesen werden, können die so gebildeten Erfolgsquoten in manchen Fällen auch größer als 1 sein. Die ermittelten Erfolgsquoten von 1980 bis 1989 zeigen bei keinem der Ausbildungsberufe typische Veränderungen; meist schwanken sie unregelmäßig um den für die Dekade berechneten Mittelwert (vgl. Tab. 3). Die durchschnittliche Erfolgsquote liegt bei 94 Prozent. Dieser hohe Wert widerlegt manche Befürchtungen über den wachsenden Ausbildungsabbruch, der aufgrund der stark angestiegenen Zahl der vorzeitigen Vertragslösungen vermutet wird.

Anmerkungen:

¹ Die Berechnungen gelten für die alten Bundesländer.

² Die Veröffentlichung des Abschlußberichts erfolgt voraussichtlich 1992.

³ Vgl. Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation Nr. 81 (November 1992), Nr. 114 (Februar 1991) und Nr. 115 (Januar 1991). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Bonn 1982 u. 1991

⁴ Die Berechnungen wurden im September 1991 abgeschlossen.

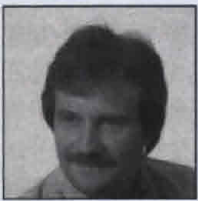
Tabelle 3: Berufsspezifische Erfolgsquote: Mittelwert für die Jahre 1980–1989

Nr.	Bezeichnung	Erfolgsquote in %
1	Landw., Tierzüchter, Gartenb., Forstberufe	0,90
2	Bergleute, Mineralölaufbereiter	0,92
3	Steinbearbeiter, Keramiker, Glasmacher	0,86
4	Chemiearbeiter, Kunststoffverarbeiter	1,01
5	Papierhersteller, -verarbeiter, Drucker	0,96
6	Holzaufbereiter, Holzwarenfertiger	0,99
7	Metallerzeuger, Walzer (IH)	0,90
8 a	Former, Metallverformer (spanlos) (IH)	0,87
8 b	Former, Metallverformer (spanlos) (HW)	0,61
9 a	Dreher, Zerspanungsmech., Drehtechn. u. dgl. (IH)	0,94
9 b	Dreher, Zerspanungsmech., Drehtechn. u. dgl. (HW)	0,87
10 a	Fräser, Zerspanungsmech., Frästechn. u. dgl., Bohrer u.ä. (IH)	0,98
10 b	Fräser, Zerspanungsmech., Frästechn. u. dgl., Bohrer u.ä. (HW)	0,67
11	Metalloberflächenbearbeiter u. dgl.	0,84
12	Metallverbinder	0,90
13 a	Schmiede (IH)	0,85
13 b	Schmiede (HW)	0,83
14 a	Feinblechner, Konstruktr.mechan., Feinblech. (IH)	0,91
14 b	Feinblechner, Konstruktr.mechan., Feinblech. (HW)	0,78
15 a	Installateure, Anlg.mech., Versorgungstechn. (IH)	0,94
15	Installateure, Anlg.mech., Versorgungstechn. (HW)	0,85
16 a	Schlosser, Bauschlosser, Kunststoffschlosser (IH)	0,89
16 b	Schlosser, Bauschlosser, Kunststoffschlosser (HW)	0,84
17 a	Maschinen-, Betriebs-, Stahlbauschlosser (IH)	0,93
17 b	Maschinen-, Betriebs-, Stahlbauschlosser (HW)	0,92
18 a	KFZ-, Landmaschinen-, Flugzeugmechaniker (IH)	1,08
18 b	KFZ-, Landmaschinen-, Flugzeugmechaniker (HW)	0,87
19 a	Feinmech., sonst. Mechaniker, Uhrmacher (IH)	0,92
19 b	Feinmech., sonst. Mechaniker, Uhrmacher (HW)	0,87
20 a	Werkzeugmacher (IH)	0,98
20 b	Werkzeugmacher (HW)	0,93
21	Metallfeinbauer und zugeordn. Berufe	0,83
22 a	Elektroinstallat., Energieelektr. (IH)	1,41
22 b	Elektroinstallat., Energieelektr. (HW)	0,86
23 a	Fernmeldemont., Kommunikationselekt. (IH)	1,05
23 b	Fernmeldemont., Kommunikationselekt. (HW, ÖD)	0,97
24 a	Elektromaschinenbauer, -mechaniker; Industrielekt., sonst. Elektriker (IH)	1,60
24 b	Elektromaschinenbauer, -mechaniker; Industrielekt., sonst. Elektriker (HW)	0,91
25	Montierer, Metallberufe, a.n.g	—
26	Textil-, Bekleidungs-, Lederberufe	1,00
27	Ernährungsberufe	0,80
28	Bauberufe	,86
29	Warenprüfer, Maschinisten	1,01
30	Techniker, Techn. Sonderfachkräfte	0,97
31	Waren-, Bank- und Dienstleistungskaufleute	1,07
32	Verkehrsberufe	1,88
33	Organisations- und Büroberufe	1,01
34	Sonst., überwiegend Dienstleistungsberufe	0,86
Insgesamt		0,94

Berufsrollen betrieblicher Weiterbildner

Rolf Arnold

Prof. Dr. phil., Fachgebiet Pädagogik, insbesondere Betriebs- und Berufspädagogik an der Universität Kaiserslautern



Hans-Joachim Müller

Dr. phil., Akademischer Oberrat, Fachgebiet Pädagogik, insbesondere Betriebs- und Berufspädagogik an der Universität Kaiserslautern



Der betriebliche Weiterbildner war Gegenstand eines vom BMW finanziell unterstützten Forschungs- und Entwicklungsprojektes¹, in dessen Rahmen auch Fallanalysen in den Weiterbildungsabteilungen zweier Großbetriebe (Automobilbau und Chemie) durchgeführt wurden.

Ziel der Untersuchung war es, Grunddaten zur aktuellen Arbeitssituation und zum Bildungsbedarf der Weiterbildner zu sammeln, um in einem konzeptionellen Teil Vorschläge und Bausteine für die Weiterbildung der Weiterbildner zu erarbeiten. Im analytischen Teil der Untersuchung wurden u. a. die „Berufsrollen“ der Weiterbildner erfaßt. Die Ergebnisse werden hier zusammengefaßt.

Der Weiterbildner als Träger des Wandels betrieblicher Weiterbildungsarbeit

Als wesentliche Strategie für die „Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung“² gewinnt die betriebliche Weiterbildung für die Unternehmen sowie im Gesamtspektrum der Erwachsenenbildung immer mehr an Bedeutung. So werden jährlich rund 30 Milliarden DM von den Unternehmen der alten Bundesländer in diesen „quantitativ bedeutsamsten Bereich gesellschaftlichen Erwachsenenlernens“³ investiert. Gleichzeitig ist die wissen-

schaftliche Diskussion zu diesem Gegenstand durch das Bedauern über „umfangreiche Forschungsdefizite“⁴ gekennzeichnet.

Eine Schlüsselstellung im Gesamtsystem betrieblicher Weiterbildung kommt der Person des Weiterbildners zu. Sie realisiert nicht nur die Konzeption betrieblicher Weiterbildung und „wacht“ über deren Standards, sondern ist darüber hinaus Träger des qualitativen Wandels dieses Weiterbildungsbereichs vom isoliert lernenden Individuum zur lernenden Organisation.⁵ Seiner Professionalität kommt eine ausschlaggebende Rolle dafür zu, ob und inwieweit eine erwachsenen- und kulturgemäße Weiterbildung im Betrieb gelingt, die in der Lage ist, die für die Zukunft erforderlichen veränderten Qualifikationen der Beschäftigten zu entwickeln.

Typische Berufsrollen der „Kerngruppe“ betrieblicher Weiterbildner

Als „Kerngruppe“ bezeichnen wir die ständigen und festangestellten Weiterbildner eines Unternehmens. Die Daten bestätigen die Existenz der beiden klassischen „Stammrollen“ Bildungsmanager und Trainer, belegen aber auch, daß bei der enormen Expansion der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten noch drei weitere Berufsrollen, aus den beiden Stammb Berufsrollen entstanden sind: Es sind dies die „Derivat-Rollen“ des: Seminarleiters, Seminarleiters mit Bildungsmanagerfunktion und Seminarleiters mit Trainerfunktion.

Bildungsmanager

Diese Berufsrolle ist die hierarchisch höchste Position auf dem Organigramm der betrieblichen Weiterbildungsabteilung. Sie ist mit Titeln wie „Leiter des betrieblichen Fort- und Weiterbildungswesens“, „Leiter der fachlichen Weiterbildung“ oder „Leiter der kaufmännischen Bildung“ etc. versehen. Diese Bildungsmanager-Positionen sind auf der Ebene eines Hauptabteilungsleiters angesiedelt. Im Vordergrund dieser Tätigkeit steht die Vertretung der Weiterbildungsabteilung innerhalb und außerhalb des Unternehmens. Dazu gehört die Budget-Einwerbung und Budget-Verteilung, die organisatorisch-konzeptionelle Arbeit des Aufdeckens und Formulierens neuer „Bedarfsfelder“ durch die Instrumente des innerbetrieblichen Bildungsmarketings sowie die Programmentscheidungen.

Diese bildungsstrategisch äußerst bedeutsamen makrodidaktischen und konzeptionellen Gestaltungsaufgaben können nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Berufswirklichkeit des Bildungsmanagers auch aus administrativen und verwaltungstechnischen Aufgaben besteht wie z. B. kaufmännische Aufgaben des Einkaufs von Verbrauchsmaterialien, der Personalkostenüberwachung sowie der Abwicklung der finanziellen und kostenrechnerischen Seite der Weiterbildungsabteilung. Hinzu kommt eine umfängliche direkte und indirekte Personalverantwortung gegenüber den Abteilungsleitern, Gruppenleitern, eigenen internen und externen Trainern sowie den technischen und kaufmännisch-verwaltenden Mitarbeitern der Weiterbildungsabteilung. Zahlenmäßig seltener nimmt der Bildungsmanager betriebspädagogische Aufgaben, wie die Auswahl von Lehrkräften, die Beratung der Dozenten und Teilnehmer, die Supervision des Trainingsstils sowie die pädagogische Erfolgskontrolle einzelner Weiterbildungsmaßnahmen wahr. Selten ist auch seine Mitwirkung an der Gestaltung oder Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen.

Fragt man die Bildungsmanager nach Ihrem Eignungsprofil, so nennen sie ihre „Vertretung der Bildungsabteilung nach innen und außen“ sowie ihre Verantwortlichkeit für das „Ganze“. Diese Aufgabe erfordert viel Fingerspitzengefühl insbesondere im Umgang mit den produktiven Abteilungen des Unternehmens. Insofern ist diese Position weniger eine Aufstiegsposition für betriebliche Weiterbildner, statt dessen ist ihre Besetzung wegen der detaillierten Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit dem Unternehmen häufig hierarchisch motiviert.

Trainer

Als Trainer bezeichnen wir hier die Mitarbeiter der betrieblichen Weiterbildungsabteilung, die hauptberuflich mit der Gestaltung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen befaßt sind. Das Spektrum der erfaßten Tätigkeiten der unternehmenseigenen Trainer reicht von der Theorie-Vermittlung durch Vortrag bis zur Moderation von Seminar- bzw. Problemlösungsgruppen sowie von Beratungsaufgaben in der Organisationsentwicklungsmaßnahmen des Unternehmens.

Typisch waren zwei Formausprägungen der Trainerrolle:

- die Rolle des Fachtrainers mit naturwissenschaftlichem bzw. technischem Aufgabenschwerpunkt
- die Rolle des Verhaltenstrainers mit betriebswirtschaftlichem und/oder psychologischem Profil.

Beide verbringen den überwiegenden Anteil ihrer Arbeitszeit mit Aufgaben wie Erfassung des Bildungsbedarfs, didaktisch-methodische Planung, Medienerstellung, Durchführung der Weiterbildungsmaßnahmen, Transferförderung (integriert oder als follow-up), Auswertungen (Evaluation) sowie Weiterentwicklung der Seminarkonzepte.

Obwohl in den letzten Jahren die Anzahl der Weiterbildungsmaßnahmen in beiden Betrieben stark zugenommen hat, ist die Anzahl der Trainer gesunken. Der Grund liegt in der geschäftspolitischen Strategie des „Make or buy“, die dazu führte, daß immer mehr Seminare zur didaktisch-methodischen Gestaltung sowie zur Durchführung an externe Trainer vergeben werden.

Als Konsequenz dieser Geschäftspolitik hat der innerbetriebliche Trainer seine dominierende Rolle als Durchführer von Weiterbildungsmaßnahmen „vor Ort“ auch in den beiden von uns untersuchten Unternehmen eingebüßt.

Seminarleiter

Die Rolle des Seminarleiters ist durch den immer stärkeren Einsatz externer Weiterbildner in der betrieblichen Weiterbildung entstanden. Damit diese wirksam im Unternehmen tätig werden können, brauchen sie einen Ansprechpartner und Betreuer, der ihnen hilft, die notwendigen Facilities des Unternehmens für ihre Trainertätigkeit zu nutzen. Der Seminarleiter übernimmt dabei eine „Adapter-Funktion“, nämlich die Einpassung einer eingekauften Dienstleistung in den innerbetrieblichen Weiterbildungsprozeß. Insofern ist der Seminarleiter Bindeglied zwischen Unternehmen und externem Weiterbildner.

Im Mittelpunkt der Tätigkeit des Seminarleiters stehen Aufgaben der Vorbereitung und Begleitung, d. h. der Organisation, Koordination und Betreuung der Weiterbildungsmaßnahme vor Ort sowie ihre Nachbereitung. Vergleicht man diese Rollensegmente des Seminarleiters mit den beiden idealtypischen Stammrollen der betrieblichen Weiterbildung: Bildungsmanager und Trainer, so nimmt er zwischen diesen beiden eine Art Zwitterstellung ein. Neben umfänglichen Aufgaben der Organisation und der Koordi-

nation auf der operativen Ebene des „Weiterbildungsgeschäfts“, nimmt er gelegentlich auch Bildungsmanageraufgaben wahr. Daneben sind im Tätigkeitsspektrum des Seminarleiters häufiger auch Arbeitsanteile eines Trainers zu finden. Dazu gehören:

- Durchführung einer Bildungsbedarfsanalyse mit einer potentiellen Teilnehmergruppe,
- Mitwirkung bei der konzeptionellen Gestaltung einer Weiterbildungsmaßnahme (didaktische und methodische Planung),
- Einführung in ein Weiterbildungsthema zu Beginn einer Weiterbildungsmaßnahme,
- Bestandsaufnahme der Teilnehmervorkenntnisse und -interessen in der ersten Phase einer Weiterbildungsmaßnahme sowie
- Abrundung des Themas (nach seiner Erarbeitung unter Leitung eines externen Trainers) unter dem Gesichtspunkt des Transfers in das Unternehmen.

Sowohl die Bildungsmanager- als auch die Traineranteile im Tätigkeitsspektrum des Seminarleiters sind vergleichsweise weniger komplex und erfordern auch weniger Berufserfahrung als die der beiden Stammrollen. Deshalb hat sich die Rolle des Seminarleiters in den letzten Jahren verstärkt zu einer Einstiegsrolle für Studienabgänger entwickelt.

Seminarleiter mit Bildungsmanagerfunktion

Diese Rolle stellt eine Spezialisierung und Weiterentwicklung der Seminarleiterrolle in Richtung auf den Bildungsmanager dar. Seine Tätigkeit besteht zu einem kleineren Teil aus der Organisation und Betreuung von externen Weiterbildnern. Der größere Anteil seiner Aufgaben setzt sich aus typischen Bildungsmanageraufgaben zusammen wie z. B.:

- Erstellen und Weiterentwickeln der Weiterbildungsprogramme und Seminarkonzepte als Rahmenvorgabe für externe Weiterbildner oder interne Fachreferenten zu Themen wie etwa der kaufmännischen Fortbildung oder des EDV-Trainings,

- Evaluation von Einzelseminaren oder ganzen Seminarreihen auf der Ebene einer pädagogischen Erfolgskontrolle,
- Beratung von Teilnehmergruppen oder Betriebseinheiten bei der Transfersicherung bestimmter Seminarergebnisse.

Mit diesen Aufgaben wird der Seminarleiter mit Bildungsmanagerfunktion quasi zur „helfenden Hand“ des Bildungsmanagers. Er übernimmt für eine bestimmte Gruppe von Weiterbildungsmaßnahmen eine stellvertretende Führungsposition.

Dies gilt auch gegenüber den Seminarleitern, welche diese Weiterbildungsmaßnahme „vor Ort“ betreuen. Der Seminarleiter mit Bildungsmanagerfunktion hat den hierarchischen Status eines Gruppenleiters. Als unmittelbarer Vorgesetzter einer Gruppe von Seminarleitern übernimmt er gegenüber diesen die Personalführungsverantwortung des Bildungsmanagers. Für den Seminarleiter ist diese „Scharnierfunktion“ zwischen Bildungsmanager und Seminarleiter deshalb sowohl hierarchisch als auch inhaltlich eine mögliche Aufstiegsrolle.

Seminarleiter mit Trainingsfunktion

Dies ist die zweite mögliche Aufstiegsrolle der Karriereperspektive eines Seminarleiters. Im Gegensatz zum „Seminarleiter mit Bildungsmanagerfunktion“ arbeitet derjenige „mit Trainerfunktion“ weniger makrodidaktisch und bildungsstrategisch führend, sondern stärker inhaltlich und durchführend in der Seminargruppe.

Er ist damit in den laufenden Prozeß eingebunden und (genau wie der innerbetriebliche Trainer) Träger der betrieblichen Weiterbildung „vor Ort“.

Voraussetzung für die Übernahme dieser trainernahen und mit mehr didaktisch-methodischem Gestaltungsspielraum verbunde-

nen Rolle ist, daß sich ein Seminarleiter neben seiner Aufgabe der Organisation und Betreuung von laufenden Weiterbildungsmaßnahmen externer Trainer schrittweise

- in die spezifischen pädagogischen Aspekte der Trainertätigkeit einarbeitet und
- sich für eines oder mehrere Weiterbildungsthemen qualifiziert und spezialisiert.

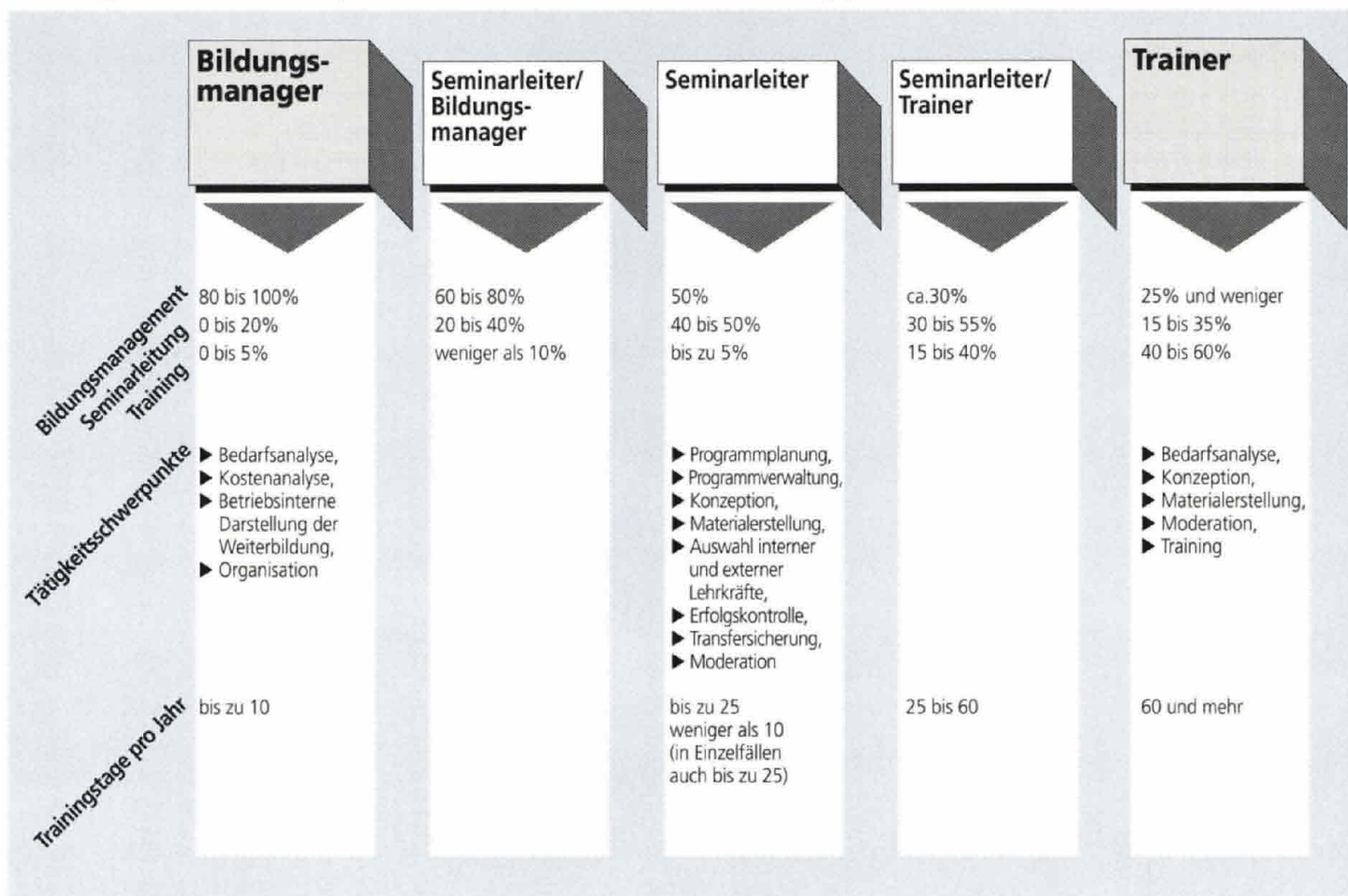
Die tatsächliche Berufsrolle der von uns befragten „Seminarleiter mit Trainerfunktion“ ist schwerpunktmäßig durch folgende Tätigkeitselemente gekennzeichnet:

- „einheitsspezifische“ bzw. „bereichsspezifische“ Betreuung, d. h. Beratung betrieblicher Arbeitsgruppen bzw. Abteilungen bei der Klärung der Frage, ob ein Problem ein Weiterbildungsproblem ist und ob es durch eine Weiterbildungsmaßnahme behoben werden kann.
- Organisationsentwicklung: Beratung von betrieblichen Organisationseinheiten bei der Schaffung einer entwicklungsfördernden Unternehmenskultur sowie bei der Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Organisationseinheit durch Effektivierung ihrer Zusammenarbeit.
- Beratung von Teams bzw. Abteilungen bei der Klärung, Identifizierung und Formulierung ihres Bildungsbedarfs.
- Beratung von Teams oder Abteilungen bei der Planung ihrer Personalentwicklungs- und Weiterbildungskonzepte.
- Weiterentwicklung der von externen Weiterbildnern entwickelten Seminardesigns.
- Inhaltliche und lernorganisatorische Ausgestaltung sowie verantwortliche und selbständige Durchführung einzelner Weiterbildungsmaßnahmen.

Die Berufsrollen der Kerngruppen im Vergleich

Die Abbildung 1 auf Seite 39 stellt die insgesamt fünf Berufsrollen der Kerngruppe betrieblicher Weiterbildung gegenüber.

Abbildung 1: Berufsrollen des hauptberuflichen internen betrieblichen Weiterbildungspersonals



Nebenberufliche interne Weiterbildner: „Sie präsentieren meist Fachwissen“

Diese Gruppe von Weiterbildnern übernimmt in beiden Betrieben meist die Funktion von Fachreferenten. Sie stellen „haus-spezifisches“ Wissen auf zweierlei Arten zur Verfügung. Seltener führen sie technische und kaufmännische Fachlehrgänge durch. Dies können sowohl von Prüfungsordnungen curricular vorstrukturierte Weiterbildungsmaßnahmen, wie z. B. Meisterausbildung, REFA-Ausbildung usw. als auch nicht verordnungsgebundene Themen wie SPS, Pneumatik, EDV-Anwendungen, Budgetierung usw. sein. Für diese Weiterbildungsmaßnahmen übernimmt der nebenberufliche interne Weiterbildner alleinverantwortlich die didak-

tisch-methodische Planung sowie die lernorganisatorische Gestaltung. Häufiger findet man diese Weiterbildner als Experten — meist für ihr Arbeitsgebiet — in Seminaren umfassenderer Themenstellungen. Sie übernehmen einen Zeitblock von eineinhalb oder drei Stunden und präsentieren dabei ihr „hausinternes Know-how“. So stellt z. B. ein Spezialist aus der Entwicklungsabteilung im Seminar über „Industrial Engineering“ die neuesten simultanen Produktentwicklungsstrategien des Hauses vor. Die „Entwicklungsstufe der Weiterbildung“⁶ die dabei realisiert wird, variiert nach den uns vorliegenden Daten erheblich. Sie ist von den persönlichen Einstellungen und Interessen des jeweiligen Experten zu seiner Weiterbildungstätigkeit sowie der Häufigkeit seiner Weiterbildungstätigkeit abhängig. Einerseits gibt es den Experten, der

für einen kurzen Zeitblock von einigen Stunden mit einem Vortrag zur Verfügung steht, Fragen beantwortet und dabei sein für die Teilnehmer wertvolles „Schatzkästchen seines Know-how“ ein Stück weit öffnet. Andererseits gibt es aber auch die kaufmännische Führungskraft, den Elektroniker und den Datenverarbeitungsspezialisten, der sein Thema in einer Lernorganisation transfer- bzw. problemlösungsorientiert arrangiert.

Nebenberufliche externe Weiterbildner: „Sie decken Lücken des Weiterbildungsmarktes“

Auch diese Weiterbildner werden wegen ihrer besonderen Expertenschaft für ein be-

stimmtes Sachgebiet mit der Durchführung eines Seminars oder einer Seminarsequenz betraut. Hier wird nicht nur „informiert über“, sondern es werden Fachkompetenzen entwickelt, die zur selbständigen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit auf bestimmten Arbeitsgebieten führen. Deshalb sind diese Weiterbildner nicht nur reine Fachreferenten, sondern haben wegen des angestrebten Transfers neben der „reinen“ Lehr- auch wichtige Trainingsfunktionen. Nebenberufliche externe Weiterbildner übernehmen häufig die alleinverantwortliche Gestaltung ganzer Weiterbildungsseminare; d. h., sie sind mit der gesamten didaktisch-methodischen Planung, der Gestaltung der Medien sowie mit der Durchführung befaßt. Unterstützt werden sie dabei in aller Regel von einem Seminarleiter des Unternehmens.

Hauptberufliche externe Trainer: „Sie tragen den Weiterbildungsprozeß vor Ort“

Diese Gruppe von Weiterbildnern ist im Verlauf der Expansion betrieblicher Weiterbildungsarbeit zum wichtigsten Träger betrieblicher Weiterbildung geworden. Die Aufgaben dieser Weiterbildner decken sich — wie beim festangestellten Trainer der Weiterbildungsabteilung — mit dem gesamten Funktionszyklus betrieblicher Weiterbildungsarbeit: Er realisiert die Bildungsbedarfsanalyse, die didaktische Planung, die methodische Gestaltung, die Medienerstellung, die Seminardurchführung, die Erfolgskontrolle und evtl. auch noch die Transferförderung und Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme.

Nach Angaben der von uns befragten Träger dieser Rolle verbringen sie ca. 80 Prozent ihrer Arbeitszeit, dies sind im Durchschnitt 140-Mann-Tage pro Jahr, im Seminarraum. Dort erarbeiten sie Themen auf hohen taxonomischen Stufen der Erarbeitungsintensität (z. B. berufliches Reflexionsbewußtsein) und

arbeiten auf der Stufe transfer-, problem-lösungs- und kulturorientierter Weiterbildungs-generationen. Die Personalentwicklungsaufgabe gilt sowohl der Förderung einzelner Mitarbeiter als auch ganzer Teams. Viele dieser Rolleninhaber sind selbständig und müssen als freie „Selbstvermarkter“ mindestens 20 Prozent ihrer Arbeitszeit für typische Aufgaben des Bildungsmanagements aufwenden. Dazu gehört insbesondere Bildungsmarketing, Kalkulation und Konzipierung von Angeboten, Vertragsverhandlungen, Themen- und Programmplanung sowie Abrechnung und Verwaltung.

Abbildung 2 stellt die drei „peripheren Weiterbildnerrollen“ einer betrieblichen Weiterbildungsabteilung anhand ihrer Trainer- und Bildungsmanagerarbeitsanteile, Tätigkeitsschwerpunkte und Trainertage pro Jahr einander gegenüber.

Fazit: Die Berufsrollen bestimmen die Entwicklung der Professionalität der Weiterbildner sowie die Kultur betrieblicher Weiterbildung

Der von uns vorgefundene hohe Differenzierungsgrad von insgesamt acht Berufsrollen kann u. E. als Ausdruck zweier Entwicklungen gesehen werden:

- Erstens zeigt die Weiterbildungsorganisation deutliche Merkmale der „zweiten Generation betrieblicher Weiterbildungsarbeit“ und ist damit auf dem Gipfel der sogenannten „Differenzierungsphase“.⁷
- Zweitens hat sich die Kerngruppe der Weiterbildner immer mehr aus der eigentlichen Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen zurückgezogen und plant, organisiert und überwacht statt dessen nur noch die Weiterbildungsmaßnahmen, die in konsequenter Anwendung des Management-Prinzips des „make or buy“ immer mehr von externen Weiterbildnern gefahren werden.

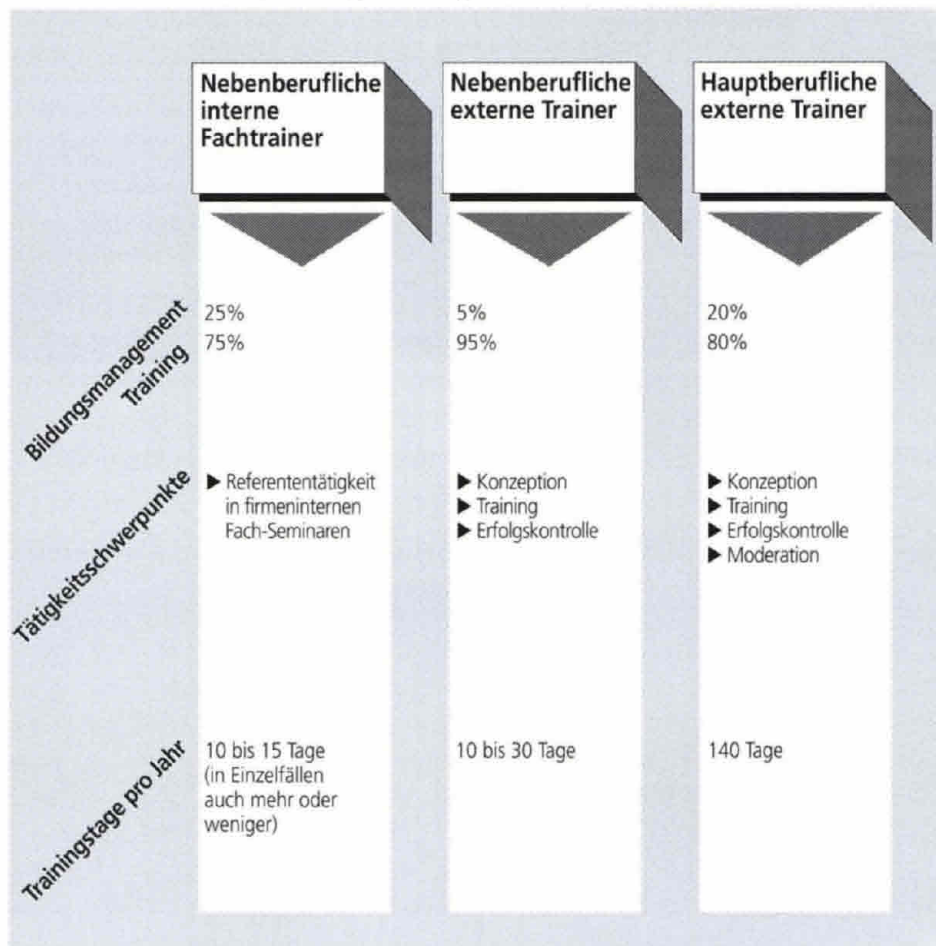
Daher stellt sich die Frage, inwieweit eine derart hohe Spezialisierung der Berufsrollen verbunden mit einer zumindest teilweisen Entfernung von den eigentlichen Weiterbildungsprozessen, die prinzipielle Vorreiterrolle der Weiterbildungsabteilung bei der Entwicklung der Unternehmenskultur gefährdet.

Die Unternehmenskultur der Betriebe ist — trotz eines oft homogenen Erscheinungsbildes nach außen — keinesfalls einheitlich. Der Weiterbildner im allgemeinen muß also auf allen Entwicklungsstufen der Lernkultur arbeiten können⁸, sonst kann er die individuellen Gruppen aus den einzelnen Unternehmensbereichen nicht „da abholen, wo sie sich befinden . . . und flexibel auf individuelle Erfordernisse reagieren“.⁹ Er sollte dazu den gesamten Entwicklungspfad zwischen den verschiedenen Reifegraden betrieblicher Weiterbildungsorganisation in der Weise beherrschen, daß er sowohl auf der Stufe der lehr-lernorientierten Weiterbildung arbeiten als auch seinen qualitativen Rollenwandel zum Prozeßberater Bildung und Organisationsentwicklung (der dritten Generation), durch „symbolische Handlungen“ und „strategisches Denken“¹⁰ überzeugend vorleben kann.

Wenn auf diese Weise die betriebliche Weiterbildung sich zur „Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung“¹¹ erweitert, hat diese auch eine strukturierende Wirkung für die Personalentwicklungskonzeption der Weiterbildner im Betrieb. Die bislang häufig vorkommende Rolle des Weiterbildners auf Zeit mit ihrer Begrenzung der Berufsperspektive innerhalb der Weiterbildung läßt nämlich die Fach- bzw. Führungskarriere „in der Linie“ zum eigentlichen Orientierungspunkt seines beruflichen Engagements und Interesses werden. Die Weiterbildungsabteilung wurde damit vordringlich zum Bewährungsfeld des Führungsnachwuchses anderer Abteilungen.

Diese „interreministische Professionalisierung“¹² genügt aber weder dem Weiterbild-

Abbildung 2: Berufsrollen des peripheren Weiterbildungspersonals einer betrieblichen Weiterbildungsabteilung



	Nebenberufliche interne Fachtrainer	Nebenberufliche externe Trainer	Hauptberufliche externe Trainer
Bildungs-Management Training	25 Prozent 75 Prozent	5 Prozent 95 Prozent	20 Prozent 80 Prozent
Tätigkeits-Schwerpunkte	— Referententätigkeit in firmeninternen Fach-Seminaren	— Konzeption — Training — Erfolgskontrolle	— Konzeption — Training — Erfolgskontrolle — Moderation
Trainingstage pro Jahr	10—15 Tage; in Einzelfällen auch mehr oder weniger	10—30 Tage	140 Tage

ner, um die für eine „Qualifikationskonversion“¹³ notwendige Anreicherung seiner instrumentell-fachlichen Qualifikation mit „bildungstechnologischen Handlungskompetenzen“ einerseits und „Selbstreflexivi-

tät“¹⁴ andererseits zu vollziehen, noch genügt sie dem Unternehmen, um eine „Zementierung“ der erreichten Entwicklungsstufe der Weiterbildungsorganisation zu verhindern. Damit die Mitarbeiter und die Or-

ganisation gleichermaßen weiterwachsen, ist statt dessen eine eigene Personalentwicklungskonzeption für Weiterbildner notwendig. Diese sollte durch den Ausweis aufstiegsfähiger Weiterbildnerrollen (z. B. vom Seminarleiter zum Trainer bzw. Bildungsmanager) sowie durch eine differenzierte Weiterbildung zum Weiterbildner und der Weiterbildner¹⁵ eine potentialorientierte Professionalisierung anstoßen und zulassen, um eine Entwicklung bis zur höchsten Reifestufe betrieblicher Weiterbildung zu ermöglichen.

Anmerkungen:

¹ Projektgruppe: Prof. Dr. Rolf Arnold, Dr. Wolfgang Hüge, Dr. Hans-Joachim Müller, Dr. Wolfgang Stürzl, Gewerbelehrer Wolfgang Weis

² Dürr, W.: Unternehmenskultur. In: ders. (Hrsg.) Organisationsentwicklung — Einübung in der Wahrnehmung eines Ganzen, Baltmannweiler 1989, S. 9—20

³ Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn 1991, S. 18

⁴ Baethge, M. u. a.: Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung — aus der Sicht von Arbeitnehmern. Hrsg. vom Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen. Göttingen 1989, S. 10
Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung — aus betrieblicher Sicht. Institut der Deutschen Wirtschaft. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Kurzfassung. Köln 1989, S. 51

⁵ Sattelberger, Th.: Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden 1991

⁶ Höllerhoff, H.: Strategische Personalentwicklung. In: Personalführung 1, 1989, S. 13ff.

⁷ Ebenda, S. 28

⁸ Pilnei, M.; Wittwer, W.: Berufsprofile betrieblicher Weiterbildner, Gutachten zum Forschungsprojekt „Rekrutierung und Qualifikation der Weiterbildner im Betrieb“ (unveröffentlichtes Manuskript). München 1990, S. 46

⁹ Höllerhoff, H.: Strategische Personalentwicklung. A. a. O., S. 27

¹⁰ Ebenda, S. 26

¹¹ Dürr, W.: Unternehmenskultur. A. a. O. S. 2

¹² Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. A. a. O., S. 178

¹³ Faulstich, P. Qualifikations-Konversion. In: Giesecke, W.; Meuel, E.; Nuissl, E. (Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektkonstitution. Jahrestagung 1989 der DGfE, Heidelberg 1990, S. 160

¹⁴ Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. A. a. O., S. 86ff. u. 186ff.

¹⁵ Ebenda, S. 86ff.

Partielle Anpassung der polnischen Berufsbildung an die veränderten Bedingungen im Rahmen bestehender Strukturen

Margret Kunzmann

Im Juni dieses Jahres wurde in Realisierung des Kooperationsvertrages zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Cooperation Fund — Task Force Training and Human Resources — Republic of Poland (TFHR) im Rahmen des PHARE-Programms der EG nach dem Arbeitsbesuch von fünf polnischen Berufsbildungsexperten am BIBB als zweite Aktivität das deutsch-polnische Multiplikatoren-Seminar in Zaborow/Warschau durchgeführt.

Ziel des Vertrages ist, bei der Entwicklung der kaufmännischen beruflichen Ausbildung in Polen zu helfen.

An dem zweitägigen Seminar nahmen — neben den Vertretern der TFHR — 15 polnische „Praktiker“ der Berufsbildung teil, darunter

• Direktoren und Lehrer Ökonomischer Lyzeen, des Schultyps, an dem die vollzeit-

schulische kaufmännische berufliche Ausbildung erfolgt,

- Vorsitzende und Mitglieder der unter Verantwortung zuständiger Branchenministerien installierten Lehrplankommissionen für kaufmännisch-verwaltende Berufsrichtungen und Spezialisierungen,
- Vertreter der Polnischen Nationalbank (verantwortlich für berufliche Fortbildung, Praktikadurchführung und Ausarbeitung von Lehrprogrammen) sowie
- der Vertreter der Hauptabteilung für Berufsbildung des Ministeriums für Nationale Bildung.

Von deutscher Seite waren Vertreter des BIBB, der schulischen (Senatsverwaltung Berlin) und der Sozialpartner-Seite anwesend. Sie vermittelten durch Vorträge und in der Diskussion Informationen zu den Problemkreisen: Duales System der Berufsausbildung und institutioneller Rahmen der Länder; Funktion und Aufgaben des BIBB; Entwicklung im kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsordnungsbereich; Schulformen in der Ausbildung sowie Vergleich dualer und vollzeitschulischer Ausbildung am Beispiel der Kaufleute für Bürokommunikation; Verfahren der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und deren Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der KMK; das Umsetzen der Rahmenlehrpläne in Landeslehrpläne sowie Lehreraus- und -weiterbildung.

Von polnischer Seite wurde durch den Vortrag des Vertreters des Bildungsministeriums und die Vorträge der drei Vorsitzenden der Lehrplan-Ausschüsse der für die Entwicklung der beruflichen Ausbildungsdokumentationen z. Z. verantwortlichen Branchenministerien (Finanzen, Industrie/Handel, Land- und Nahrungsgüterwirtschaft) sowohl über aktuelle bildungspolitische Probleme und vorgesehene Entwicklungen als auch über den konkreten Stand der Lehrprogramm-Innovation im ökonomischen Bereich informiert.

Für Polen ist noch eine äußerst labile Lage sowohl im gesellschaftspolitischen als auch

im wirtschaftlichen und sozialen Bereich typisch. Sie wird gekennzeichnet durch politische Zerrissenheit, Zersplitterung der demokratischen Kräfte und vor allem durch das Fehlen strategischer, praktikabler Konzepte zur Wirtschaftsentwicklung. Alle Maßnahmen, den Wandel von realsozialistischer Planwirtschaft zu westlicher Marktwirtschaft zu bewerkstelligen, blieben seit einem Jahr „Flickwerk“; sie greifen kaum. Wie in den anderen osteuropäischen Ländern besteht in Polen die prioritäre Aufgabe, ein neues soziales Fundament und neue — auch gesetzliche — Rahmenbedingungen und Strukturen für ein Wirtschaftssystem zu schaffen, das sich zu einer sozialen Marktwirtschaft entwickeln soll. Gegenwärtig hält die Übergangsrezession, die tiefe Krise in der Wirtschaft an; sie zeigt sich nicht nur im weiteren Rückgang des Bruttosozialprodukts und hoher Inflation, sondern auch in der Verzögerung der Privatisierung staatlicher Unternehmen. Die Eigentumsumwandlungen von mittleren und Großbetrieben kommt nicht voran, und die vorgesehene staatlich gestützte Sanierung dieser Staatsbetriebe geht unter den gegenwärtigen Bedingungen nur sehr schleppend vor sich. Sie wird begleitet von Betriebsliquidierungen, rückläufiger Produktion, weiterer Freisetzung von Arbeitskräften und nicht zuletzt von notwendiger Kostenminimierung, was sich besonders negativ auf die berufliche Aus- und -fortbildung sowie Umschulung auswirkt. So war die öffentliche Hand gezwungen, 1991/92 über 200 Betriebsberufsschulen zu übernehmen, um sie vor der Liquidierung durch die betreffenden Betriebe zu retten. Diese dargestellte komplizierte und instabile politische und wirtschaftliche Situation verkörpert die gegenwärtigen Rahmenbedingungen, unter denen langfristige bildungspolitische Orientierungen und Entscheidungen zu treffen und insbesondere für die Berufsbildung einzuleiten sind.

Infolge häufigen Wechsels des Führungspersonals im Bildungsministerium und der nachgeordneten Wojewodschaftsebene (ver-

gleichbar mit großen Bezirken/Gebieten) sowie oft fehlender Sachkompetenz und Erfahrungen sind Entscheidungsbereitschaft und Engagement begrenzt. Besonders für den Bereich der Berufsbildung, der in Polen traditionell in seiner Bedeutung unterschätzt wird und in seiner Wertigkeit bei vielen Bildungsexperten an letzter Stelle steht, scheint es auf dieser Ebene relativ wenig engagierte Mitarbeiter und leitendes Personal mit Sachkompetenz zu geben. Darüber hinaus wird die Arbeit durch völlig unzureichend Finanzmittel und ein fehlendes Berufsbildungsinstitut, das systematisch Berufsbildungsforschung betreibt, Innovationen befördert und wissenschaftlicher Koordinator bei gemeinsamen Modellprojekten sein könnte, sehr erschwert.

In seinem Vortrag über aktuelle Probleme der Berufsbildungsentwicklung hob der Vertreter des Bildungsministeriums (HA Berufsbildung) auf dem Seminar hervor, daß gegenwärtig die — auf der Grundlage des neuen Bildungsgesetzes von 1991 (Gesetz über das Bildungssystem Nr. 425 vom 7. 9. 91) — ausgearbeiteten wichtigsten Verordnungen zur Regelung der Berufsbildung zur Verabschiedung durch die Regierung vorlägen. Differenzen hatten vor allem zwischen dem Bildungsministerium und den Fach-/Branchenministerien bezüglich der Verteilung der Kompetenzen und Verantwortlichkeit bestanden.

Bis heute haben die in den 80er Jahren für die Berufsbildung modifizierten und novellierten Normative des 1961er Bildungsgesetzes, die nur ungenügend neue Elemente und Bedingungen in der Berufsbildung widerspiegeln können, Gültigkeit. Dabei stellt die beabsichtigte Veränderung zur Regelung der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für die Berufsbildung ein besonderes Problem dar. 1985 wurde durch mehrere Verordnungen des Ministerrats den zuständigen Fach-/Branchenministerien die Verantwortung für Erarbeitung, Herstellung und Vertrieb von Lehrplänen, -büchern und Unterrichtsmitteln für den beruflichen, fachspezifischen

Teil der Ausbildung übertragen. (Diese Verantwortung und Kompetenz will das Bildungsministerium künftig einschränken. Die Arbeiten sollen unter seiner Anleitung koordiniert bzw. selbst abgesichert werden.)

Auf den Niveaustufen Facharbeiter und Techniker/mittleres berufliches Personal sollten durch diese Regelung von 1985 Fachkompetenz und Einflußnahme der „Praxis“ auf die Erarbeitung der beruflichen Inhalte erweitert werden. Die Fachministerien erfuhren — gerade zu diesem Zeitpunkt beginnend — „Wandlungen“, die von der Zusammenlegung, über die Reduzierung der Mitarbeiterzahl, bis zur völligen Auflösung reichten, so daß Aufgaben und Verantwortlichkeiten auf diesem Feld in sehr unterschiedlicher Weise und teilweise überhaupt nicht wahrgenommen wurden. Man versuchte zwar in einigen Ministerien, Lehrprogramm-Ausschüsse für die einzelnen Berufe zu installieren, aber fehlende methodisch-meritorische Orientierung für die Arbeiten, fehlende Spezialisten in den Ministerien und weitere organisatorische, finanzielle und personelle Unzulänglichkeiten führten zur Verzögerung und z. T. zur Einstellung dieser wichtigen Tätigkeiten. In der polnischen Berufsbildung sind dadurch stark veraltete Lehrprogramme und Lehrbücher sowie -materialien — teilweise aus den 70er Jahren stammend — gültig. Die ursprünglich bis Anfang der 80er Jahre geplante Kampagne zur Überarbeitung bzw. Neuentwicklung der Ausbildungsdokumentationen führte ebenso wie die für die zweite Hälfte der 80er Jahre in Verbindung mit der schrittweisen Einführung einer neuen Nomenklatur (Klassifikation der Facharbeiter- und Technikerberufe) vorgesehene Erstellung neuer Dokumente zu keinem befriedigenden Ergebnis.

Das änderte sich erst seit 1990, dem Zeitpunkt, wo der politische Bruch mit dem alten System offiziell vollzogen wurde und eine deutlichere Orientierung auf die marktwirtschaftliche Ordnung erfolgte. Nunmehr wurde in einigen umstrukturierten Fachministerien in Abstimmung mit dem Bildungsmini-

sterium begonnen, die notwendigen Sofortänderungen zur Modernisierung und Anpassung des Inhalts der Berufsbildung sowie der Ausbildungsunterlagen an die neuen Erfordernisse im Rahmen des bestehenden Systems vorzunehmen. Das erfolgte auch für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich der Berufsbildung. Die drei Vorsitzenden der Lehrprogramm-Ausschüsse berichteten auf dem Seminar über die durchgeführten und z. T. abgeschlossenen Lehrplanarbeiten. Diese umfassen im Ausschuß „Finanzen“ die Neuordnung des Berufes ‚Techniker-Ökonom‘ (statt bisher 13 Spezialisierungsrichtungen jetzt noch vier); die Erarbeitung des neuen Berufsbildes (Berufsscharakteristik) sowie die Erstellung der Rahmenlehrpläne und Stundentafeln, in denen — wie bisher — nur im dritten und vierten Jahr der vollzeitschulischen Ausbildung ein 14tägiges Praktikum vorgesehen ist. Die neuen Programme, in die bereits unter polnischer Sicht ausgewählte marktwirtschaftliche Inhalte aufgenommen worden sind, werden gegenwärtig mit Genehmigung des Bildungsministeriums in verschiedenen Schulen experimentell erprobt.

Es ist vorgesehen, später ein Orientierungsmaterial mit verallgemeinerten Aussagen zum methodischen Vorgehen bei solchen inhaltlichen Ordnungsarbeiten zu erstellen. Auf dem Seminar wurde die für das ganze Land mehr oder weniger typische Unsicherheit auch im Bildungswesen deutlich, bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt partiell über den traditionellen Rahmen des bestehenden Systems hinaus gehen zu wollen/zu können. In manchen Aussagen kamen stark subjektiv motivierte Vorstellungen und Bestrebungen zum Ausdruck, die fehlende klare bildungspolitische Orientierung und einen fehlenden Dialog zwischen Praxis (Lehrpersonal) und Entscheidungsträgern (Ministerium) vermuten lassen.

Der Direktor des Ökonomischen Schulkomplexes in Torun (1 600 Lernende), der im Projektrahmen „Partnership“ mit dem Berliner Oberstufenzentrum „Banken und Ver-

sicherungen“ zusammenarbeitet, betonte die Nützlichkeit der deutschen Erfahrungen (kaufmännische Ausbildung im Dualsystem), die gerade in der gegenwärtigen Phase, in der im Bildungsministerium ein neues polnisches Modell der Berufsbildung vorbereitet wird, besondere Beachtung finden sollten. Dagegen zeigten die Ausführungen des Vertreters des Bildungsministeriums die für Polen typische und noch vorherrschende Überbewertung der Allgemeinbildung (klassische Abiturbildung), die die konzeptionellen Vorstellungen des Ministeriums für die Berufsbildungs-Entwicklung stark beeinflussen. Teilweise wird im Gegensatz zur Meinung der Berufsbildner die Vermittlung eines beruflichen Qualifikationsausschusses in der Erstausbildung abgelehnt. Eine verstärkte Orientierung auf die Abiturbildung für den größten Teil der Population — als Basis und Werteskala — führt zur Überlegung, künftig nur ca. 30 Prozent eines Altersjahrgangs (die nicht imstande sind, eine Abiturbildung zu erlangen) in Berufsschulen — überwiegend vollzeitschulisch — auszubildenden: Dafür ist der zu schaffende neue Schultyp „Berufsmittelschule“, „Technisches Lyzeum“, der neben der Abiturbildung eine breite berufliche Ausbildung auf Facharbeiter- oder Technikerebene (vollzeitschulisch) vermitteln soll, erheblich auszubauen. Es ist eine kostspielige Variante, die wenig realistisch scheint und bei der u. U. in dem neuen Schultyp kein konkreter beruflicher Qualifikationsabschluß mehr erworben werden soll. Auf dem Seminar wurde ein wichtiger Grundsatz der Zusammenarbeit mit den osteuropäischen Ländern deutlich. Beide Seiten sollten Toleranz und Verständnis für die länderspezifische Situation, die aktuellen Bedingungen und Probleme, aber auch für die Schwierigkeiten, entgegenbringen. Besonders für die unterstützende Seite sind Einfühlungsvermögen und Akzeptanz bestimmter nationaler Traditionen notwendig, wenn eine fruchtbringende gemeinsame Arbeit, Förderung und Projektrealisierung geleistet werden soll.

Innovationen in der Berufsbildung der ČSFR — Reflexionen eines Studienbesuchs im April 1992

Margret Kunzmann

Bereits im September 1989 wurden von den Lehrern, Ausbildern und Erziehern auf der Gesamtstaatlichen Lehrerkonferenz scharfe Kritik an der mit dem Bildungsgesetz von 1984 in der Sekundarstufe offiziell eingeführten „Reform“ geübt und einige Korrekturen erzwungen. Zum endgültigen Bruch mit den Zielen und Strukturen der seit 1976 eingeleiteten Reform des gesamten Bildungssystems kam es jedoch erst 1990 — nach der gesellschaftspolitischen Wende in der heutigen, noch bestehenden ČSFR.

Ausdruck des gleichzeitig eingeleiteten Demokratisierungsprozesses war die im Mai beschlossene Novelle zur Veränderung und Ergänzung des Schulgesetzes von 1984 (Gesetz Nr. 29/1984), mit der die notwendigen Korrekturen und Sofortmaßnahmen festgelegt wurden. Hierzu gehören z. B. die schrittweise (Wieder-)Einführung der neunklassigen Grundschule (bis 1993), die Konzentration der einzelnen weiterführenden Mittelschultypen (Gymnasium, Fachmittelschule, Mittlere Berufsschule) auf ihre ursprüngliche, charakteristische Ziel- und Aufgabenstellung; die Schaffung von Voraussetzungen für eine Ausprägung der inneren und strukturellen Differenzierung in den Schultypen der Sekundarstufe sowie ihrer Zugänge und die Erweiterung der Kompetenz der Berufsschuldirektoren und Lehrer bezüglich der Modifizierung der Lehrprogramme und damit der Inhalte und zeitlichen Relationen; die Möglichkeit, neben staatlichen Schulen auch private, kirchliche u. a. Bildungsträger

zuzulassen; in der entstehenden privaten Wirtschaft künftig wieder auszubilden und die bisherigen Ausbildungszeiten auch bei neunklassiger Schulbildung beizubehalten. Gleichzeitig wurde neben den Sofortmaßnahmen die Aufgabe gestellt, ein neues Modell zur langfristigen Entwicklung und Umgestaltung der Berufsbildung zu entwickeln.

Im Mai dieses Jahres wurde in beiden Förderativstaaten vom jeweiligen Ministerium für Schulwesen das als Kompromißvariante zwischen den verschiedenen Partnern, Wissenschaftlern und Praktikern fertiggestellte „Projekt zur künftigen Entwicklung der Berufs- und Fachbildung“ der Regierung in der ČR (Tschechische Republik) bzw. in der SR (Slowakische Republik) eingereicht. Diese Dokumente wurden zwar vor der Wahl (Juni 92) nicht mehr in gesetzlicher Form verabschiedet, aber als „Orientierung“ für die Realisierung empfohlen. Den nachfolgenden Regierungen bleibt es überlassen, das jeweilige Projekt in normativer Form zu beschließen.

Ein kompliziertes Problem besteht gegenwärtig in der Organisation und Durchführung der Berufsausbildung, insbesondere der berufspraktischen Ausbildung unter den Bedingungen des Übergangs von der zentralistischen staatlichen Planwirtschaft zur Marktwirtschaft — eine Situation, die der in den neuen Bundesländer sehr ähnlich ist. Die noch bestehenden Betriebe sind kaum bereit und in der Lage, die Organisation und vor allem Kosten für die Ausbildung zu übernehmen. Deshalb hat die Regierung unter den gegenwärtigen Bedingungen bestimmte Aufgaben, finanzielle Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten der Wirtschaft übernommen. Ein vergleichbares Problem besteht in der Transformation der bisher laut Gesetz den Branchenministerien (von denen bereits ein Teil aufgelöst bzw. zum Industrieministerium zusammengelegt worden ist) übertragenen Verantwortung für die praktische Berufsausbildung auf die sich erst in der Entste-

hungsphase befindlichen Kammern. In der ČR besteht beispielsweise der Vorschlag, künftig ein Gremium für Berufsbildung zu installieren, dem Vertreter des Schulministeriums, der Branchenministerien, der Kammern, der Arbeitnehmervertretung (z. Z. noch nicht funktionsfähig) und des Forschungsinstituts (VÚOŠ) angehören. Umstritten ist, wo das Gremium anzugliedern und wem es zu unterstellen ist.

Diese in kurzer Form skizzierte Situation in der Berufsbildung zeigte sich deutlich bei dem Besuch der „Mittleren Berufsschule ČKD — PRAHA“.

Die als „Komplexe Mittlere Berufsschule“ (MBS) bezeichnete Prager Berufsausbildungseinrichtung war vor der in den 80er Jahren durchgeführten „Reform“ eine sogenannte Betriebsberufsschule. Das bedeutete, daß die auszubildenden Jugendlichen den Status eines Lehrlings hatten, einen mit dem Ausbildungsbetrieb abgeschlossenen Lehrvertrag besaßen und dieser Ausbildungsbetrieb im Falle der ČKD-Werke zugleich Träger der Betriebsberufsschule (BBS) war.

Charakteristisch für eine BBS war, daß zu einer solchen Ausbildungsstätte

- die Berufsschule, die zugleich doppelt unterstellt war (Betrieb und Territorialorgan des Bildungsministeriums) und den theoretischen Unterricht erteilte;
- die betrieblichen Lehrwerkstätten, weitere Einrichtungen zur praktischen Ausbildung und Arbeitsplätze im Betrieb sowie in vielen Fällen
- das Lehrlingswohnheim gehörten.

Die BBS funktionierte unter der einheitlichen Leitung des Direktors der Ausbildungseinrichtung, der zugleich Mitglied der Betriebsdirektion war. Durch diese einheitliche Leitung sollte vor allem eine planmäßige und organisatorisch-inhaltliche Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung gewährleistet werden.

Mit der „Reform“ wurde der Lehrlingsstatus abgeschafft, die Jugendlichen wurden zu Berufsschülern, die sich an der nunmehr als „Komplexe MBS“ bezeichneten Schule um einen Ausbildungsplatz bewerben, und die Berufsschule erhielt den staatlichen Auftrag, für alle nicht in anderen weiterführenden Einrichtungen Lernenden die Erfüllung der zehnjährigen Pflichtbildung zu sichern. Für die Strukturierung und Organisation der beruflichen Bildung bedeutete das

- die Verringerung des Zeitvolumens für die berufliche Ausbildung, da ja im Prinzip die Allgemeinbildung von zwei Schuljahren mitzuvermitteln war,
- die Notwendigkeit, auch für leistungsschwache Schüler und Lernunwillige Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung verbunden mit einer (sehr begrenzten) Weiterführung allgemeiner Bildung zu schaffen, da auch sie die Schulpflicht zu erfüllen hatten,
- eine Verschulung der Ausbildung, da die praktische Vorbereitung im ersten Jahr (14jährige Schüler) unproduktiv als Übung an einem Tag pro Woche in der Lehrwerkstatt erfolgen mußte und auch im zweiten Jahr nur wenig Zeit zur Verfügung stand. Durch eine Verlängerung der dreijährigen Ausbildungszeit (anfänglich auch der zweijährigen) um vier Monate, die ausschließlich der betrieblichen Ausbildung (Betriebspraktika) dienen, sollte die Verringerung des Anteils der praktischen Ausbildung kompensiert und zugleich das Problem arbeitsrechtlicher Vorschriften bezüglich des Alters der Jungfacharbeiter gelöst werden.

Mit der Reform änderte sich auch die Leitungshierarchie und der Direktor dieser zur „komplexen MBS“ umgewandelten vormaligen BBS war nur noch dem staatlichen Territorialorgan gegenüber verantwortlich. Der Betrieb hatte unter den neuen Bedingungen — anfangs gemeinsam mit der zuständigen mittleren Wirtschaftsleitung (Kombinat, Wirtschaftsvereinigung) — zwar weiterhin die Finanzierung der praktischen Ausbildung sowie die Erhaltung und materiell-technische

Ausstattung der Schule zu tragen, aber er hatte offiziell kaum noch Möglichkeiten und Rechte der direkten Einflußnahme. Die MBS war dem Betrieb laut Bildungsgesetz nur „organisatorisch angegliedert“.

Mit den wirtschaftlichen Umwandlungen, dem Übergang zur Marktwirtschaft, waren die Betriebe, die bereits seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre infolge der Bildungsreform, der stärkeren Loslösung der Ausbildung vom betrieblichen Geschehen, unzufrieden gewesen sind, immer weniger bereit zur Finanzierung und Mitgestaltung der Berufsausbildung. So übernahm — wie bereits angeführt — das Ministerium für Schulwesen einen Teil der von Liquidierung und Zweckentfremdung bedrohten betrieblichen Ausbildungsstätten und komplexen MBS in seine Verantwortung und volle staatliche Finanzierung. So auch die während eines Studienaufenthaltes besuchte MBS — ČKD-Praha.

Der Direktor dieser Einrichtung hob hervor, daß sich gegenwärtig an dem Status des Berufsschülers nichts verändert habe. Da jedoch ein Berufsschüler gegenwärtig monatlich ca. 1 600,— Kronen koste, versuche die Schule, sogenannte Sponsoren zu gewinnen, d. h. Betriebe, für die die Jugendlichen ausgebildet werden sollen und die dafür der Schule die Kosten zurückerstatten. Aber auch diese Schüler sind noch keine Lehrlinge, sie sollen jedoch nach Beendigung der Ausbildung für drei Jahre im betreffenden Betrieb arbeiten. Von den 730 Berufsschülern, für deren Ausbildung acht Berufe des Maschinenbaus (drei Jahre und vier Monate Betriebspraktikum), ein enger profilierter zweijähriger, ein vierjähriger Beruf (Mechaniker für Maschinen und Anlagen, mit Abitur) und fünf engprofilerte Tätigkeitsbereiche für Sonderschulabgänger zur Verfügung stehen, haben nur etwa 20 Prozent einen Sponsor und damit eine „Garantie“ für eine anschließende Eingliederung in die Wirtschaft. 80 Prozent der Absolventen müssen

sich ihre Arbeitsstelle auf dem freien Markt selbst bzw. mit Hilfe der Schule suchen; eine völlig neue Situation in diesem Land.

In den Gesprächen kam zum Ausdruck, daß man in der ČR damit rechnet, bis 1994 ca. ein Drittel des Facharbeiternachwuchses wieder in der zu aktivierenden dualen Form auszubilden; gleichzeitig wurde die frühere Form der Ausbildung in der BBS (unter einheitlicher Leitung und in direkter betrieblicher Praxis) als positiv hervorgehoben. Große Aufmerksamkeit galt unseren Ausführungen zu Aufgaben und Organisation überbetrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildungsstätten in der BRD, da diese Formen für die künftige Entwicklung in der ČR von Bedeutung sein sollen. Der Lehrerbermeister der MBS berichtete von den zunehmenden Schwierigkeiten bei der Beschaffung geeigneter Produktionsaufträge für die nunmehr durch die Schule organisierte praktische Ausbildung. Diese wird z. Z. durch Zusammenlegung im wöchentlichen Wechsel mit der theoretischen Ausbildung in der Lehrwerkstatt durchgeführt und trotz der Probleme besteht das Ziel einer möglichst praktisch-produktiven Ausbildung und nicht nur Übungen und Simulation.

Auch der Besuch einer Fachmittelschule für Maschinenbau in Bratislava veranschaulichte in typischer Weise die Situation in der Berufsbildung der ČSFR. Dieser doppelqualifizierende vollzeitschulische Bildungsweg mit langer Tradition ermöglicht neben der mittleren beruflichen Qualifikation („Techniker“ oder ihm entsprechendes mittleres Personal, wozu in der ČSFR traditionell die Berufsrichtungen des kaufmännischen-verwaltenden Bereichs gehören) zugleich den Erwerb des Abiturs. Für die Ausbildung stehen gegenwärtig ca. 100 Berufsrichtungen zur Verfügung, die entsprechend dem Trend zum breiten Profil auf ca. 40 reduziert werden sollen. Die Ausbildung, die z. Z. auf der Basis der 8. Klasse in vier Jahren erfolgt, ist theoretisch geprägt und vermittelt im ersten

und zweiten Jahr dominierend allgemeinbildende Fächer, während die Fachbildung zunehmend im dritten und vierten Jahr einsetzt, die in der letzten Phase eine erste Spezialisierung (z. B. Maschinenbau in Konstruktion oder Technologie) ermöglicht. Zugleich kann eine weitere Differenzierung in Richtung „Studien-“, oder „Arbeitsaufnahme“ vorgenommen werden. Die praktische Ausbildung/Vorbereitung in diesem Typ ist sehr gering (zehn bis zwölf Prozent); sie wird durch ein 14tägiges Praktikum im zweiten und dritten Jahr ergänzt und soll eine sechsmonatige Praktikantenzeit bei Arbeitsaufnahme einschließen. Ein großer Teil der Absolventen, die in die Praxis gingen, arbeitete zunächst als Facharbeiter, um die notwendigen Fertigkeiten zu erwerben, den notwendigen Einblick in die Produktionsabläufe und -organisation zu erhalten, um die erforderliche persönliche Reife zu erlangen, die für die Übernahme von mittleren Leitungsfunktionen vorausgesetzt wird und letztlich auch weil der Verdienst als Facharbeiter über dem des mittleren Fachpersonals lag.

Der Direktor berichtete, daß gegenwärtig die Zahl der Bewerber an der Fachmittelschule zurückgegangen wäre, besonders weil gerade die Berufsrichtung „Allgemeiner Maschinenbau“ auf dem Arbeitsmarkt von der Rezession betroffen sei. Deshalb versuchen auch ca. 80 Prozent ihrer Absolventen ein Studium zu beginnen. Die Schule ist dabei, ihre Ausbildung zu modifizieren und inhaltlich neue Orientierungen (Management, Betriebswirtschaft) sowie weitere Bildungsgänge (z. B. „Assistent für technische Informationsdienste“) speziell für Mädchen zu eröffnen. Vorstellungen bestehen auch hinsichtlich weiterführender Fachbildungsgänge (höhere Fachbildung, Fachhochschule) und einer engen Zusammenarbeit mit Betrieben bei der künftigen Ausbildung.

Die Reformansätze in der ungarischen Berufsbildung

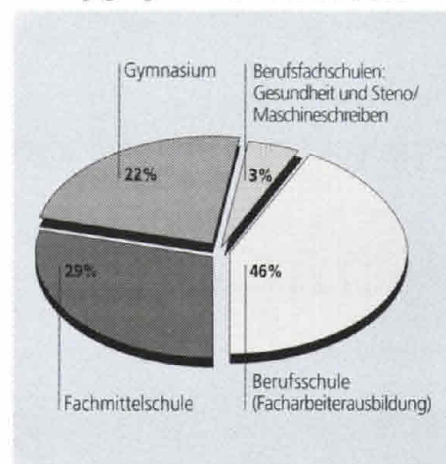
Laszlo Alex

Das ungarische Bildungssystem weist bis heute eine recht übersichtliche Struktur auf. Es besteht aus einer achtjährigen obligatorischen allgemeinbildenden Schulstufe sowie aus vier weiterführenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II: vierjährige Gymnasien, vier-, z. T. fünfjährige Fachmittelschulen, dreijährige Berufsschulen (sog. Facharbeiterausbildung) und zwei- bis dreijährige Berufsfachschulen. Die Abschlüsse der beiden erstgenannten Schulen berechtigen zum Hochschulstudium.

Einführung

Im Schuljahr 1989/90 verteilten sich die Schulabgänger aus der Sekundarstufe auf die vier Bildungsgänge im Sekundarbereich II (knapp sieben Prozent der Schulabgänger verzichteten auf einen weiterführenden Schulbesuch):

Abbildung: Schulabgänger 1989/90 nach Bildungsgängen im Sekundarbereich II



Von 1980 bis 1990 haben sich die Anteile nur wenig verändert. Lediglich der Anteil der Fachmittelschulen stieg leicht um 1,5 Prozentpunkte an, vorwiegend zu Lasten der Einmündungen in eine Berufsschule. Auch die Differenzierung der Begabungen im Sekundarbereich II ist bis heute geblieben, was oft beklagt wird. Schulabgänger mit den besten Schulzeugnissen in der Sekundarstufe I gehen auf die Gymnasien, die mit guten oder etwas schwächeren auf die Fachmittelschulen und die mit weniger guten auf die Berufsschule.

Das bevorzugte Objekt der ungarischen Berufsbildungspolitik vor der Wende war die Fachmittelschule, die in vollzeitschulischer Form einen beruflichen Abschluß und das (Fach-)Abitur vermittelte. Die Lerninhalte umfassen etwa 60 Prozent Allgemeinbildung (in manchen Fachbereichen auch mehr) und jeweils 20 Prozent Fachtheorie und -praxis. Hinzu kam das obligatorische Praktikum nach dem dritten und vierten Schuljahr. Dieser Bildungsweg sollte den Bedarf an mittleren Kadern für den in der sozialistischen Wirtschaft forcierten großindustriellen Bereich sicherstellen.

Eltern und Jugendliche finden bis heute die Fachmittelschulen wegen des Abiturs attraktiv, während Lehrer wegen der Überlastung der Schule und die Betriebe wegen des mangelnden Praxisbezuges ihr von Anfang an kritisch gegenüberstanden.

Die Lehrlingsausbildung steht dem deutschen dualen Modell nah; die Verantwortung tragen aber nicht die Betriebe, mit denen die Schüler auch keinen Vertrag abschließen, sondern die Schulen.¹ Allgemeinbildende Lerninhalte, die ausschließlich in Berufsschulen unterrichtet werden, umfassen etwa 30 Prozent des Lehrplanes; weitere 20 Prozent entfallen auf die Fachtheorie und 50 Prozent auf die Fachpraxis. Praktischer und theoretischer Unterricht wechseln sich regelmäßig ab; die praktische Ausbildung erfolgt

überwiegend in betrieblichen Einrichtungen; in den beiden ersten Jahren in Lehrwerkstätten, im dritten Lehrjahr an betrieblichen Arbeitsplätzen.

Die Ausbildung verlagerte sich im Laufe der Zeit ähnlich wie in der ehemaligen DDR auf die Großbetriebe. Wie dort sind auch in Ungarn z. Z. die größten Probleme durch die Umwandlung bzw. Auflösung der Großbetriebe und der damit verbundene Verlust der Lehrwerkstätten entstanden.

Neue Akzente in der Berufsbildungspolitik setzte die erste demokratisch gewählte Regierung nach der Wende bereits kurz nach ihrer Konstituierung. Im Juli 1990 wurden die Kompetenzen für die Berufsausbildung dem neugegründeten Arbeitsministerium übertragen, welches so die Gesamtverantwortung für die Berufsausbildung einschließlich Fortbildung und Umschulung erhielt. Gleichzeitig wurden eine Reihe Fach-(Industrie-)Ministerien aufgelöst, wodurch eine Straffung der Kompetenzen herbeigeführt werden konnte.

Dezentralisierung und Abbau des staatlichen Paternalismus sind die wichtigsten Maximen der neuen Berufsbildungspolitik. Eine Neugestaltung des Lehrlings- und Fachmittelschulwesens standen an. Auch die lange vernachlässigten Probleme der benachteiligten Jugendlichen sollen einer Lösung zugeführt werden.

Reform des Berufsbildungsgesetzes

Bereits im Herbst 1990 wurde mit der Ausarbeitung eines neuen Berufsbildungsgesetzes im Arbeitsministerium begonnen. Die ersten konzeptionellen Überlegungen wurden im Frühjahr 1991 einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt. Anfang 1992 wurde die fachliche Diskussion abgeschlossen und im April d. J. der Entwurf dem Kabinett vorgelegt. Die parlamentarische Beratung wird voraussichtlich im Herbst 1992 gemeinsam mit den

beiden anderen Reformgesetzen für Schulen und Hochschulen stattfinden.

Der Geltungsbereich des künftigen Berufsbildungsgesetzes erstreckt sich auf die Bereiche der schulischen und außerschulischen Ausbildung, die zu einem staatlich anerkannten Berufsabschluß führen. „Außerschulisch“ bezeichnet die Ausbildung außerhalb des Schulsystems; sie bezieht sich auf die Nachqualifizierung von Erwachsenen nach Erreichen des Schulpflichtalters von 16 Jahren. Sie wird bis heute in sogenannten Betriebsberufen in Abend- oder Wochenendkursen neben der Arbeit durchgeführt. Dagegen wird — weniger dem Sinn als der Tradition der letzten Jahrzehnte nach — die als Teil der Lehrlingsausbildung durchzuführende praktische Ausbildung, unabhängig wo sie stattfindet, als schulische bzw. schulisch geordnete Ausbildung bezeichnet (ein weiterer Grund dafür dürfte auch darin liegen, daß ein großer Teil der Lehrlinge noch der allgemeinen Schulpflicht unterliegt). All das ändert nichts an dem Tatbestand, daß die fachtheoretischen und praktischen Teile der Lehrlingsausbildung in den Kompetenzbereich des Arbeitsministeriums gehören und durch das Berufsbildungsgesetz geregelt werden. Umgekehrt gilt für den Bereich der beruflichen Schulen wie Fachmittelschulen und Berufsschulen, daß sie den Regelungen des Schulgesetzes und damit dem Kultusministerium unterstehen. Hier regelt das Berufsbildungsgesetz nur die speziellen, die Fachbildung betreffenden Fragen wie z. B. Struktur der fachlichen Lerninhalte, Gegenstand der fachlichen Prüfungen und dergleichen.

Die wichtigsten Elemente der Neuregelungen im Entwurf des Berufsbildungsgesetzes betreffen:

- Der Staat ist künftig nur für die Vermittlung der fachtheoretischen Ausbildung verantwortlich, der fachpraktische Teil ist Aufgabe der Wirtschaft (trotz dieses Grundsatz-

zes vergaß man kurioserweise, die Ausbildungsbetriebe unter den Ausbildungsinstitutionen bei den betreffenden Paragraphen aufzuzählen). Der Staat sorgt dafür, daß die Ausbildung nach landeseinheitlichen Vorschriften in anerkannten Ausbildungsberufen durchgeführt wird.

Die Prüfungsanforderungen werden zentral festgelegt. Die Durchführung der Prüfung erfolgt durch unabhängige Prüfungskommissionen, in der paritätisch Vertreter des Staates, der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer teilnehmen.

- Der künftige Lehrling steht ähnlich wie in Deutschland in einem doppelten Rechtsverhältnis; er schließt für den Teil der praktischen Ausbildung einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb ab. Die (Berufs-)Schule muß den Ausbildungsvertrag gegenzeichnen, erst dann tritt er in Kraft. Das Gegenzeichnen begründet zugleich das Rechtsverhältnis als Schüler in der Berufsschule während der Ausbildung.
- Mit dem Inkrafttreten des Gesetzes wird das bisherige schulische Stipendienwesen durch eine betriebliche Lehrlingsvergütung abgelöst.
- Lenkung und Aufsicht der fachpraktischen Ausbildung werden nicht mehr von der Schule, sondern von den neuen, z. Z. noch in der Entstehung befindlichen Interessenvertretungen der Arbeitgeber ausgeübt (ein Kammergesetz befindet sich in Vorbereitung).
- Die Lehrlingsausbildung in ausschließlicher Verantwortung der Betriebe kann erst allmählich realisiert werden. Das Gesetz läßt daher zu, daß die Schulen, soweit sie über entsprechende Lehrwerkstätten verfügen, die volle Ausbildung durchführen.
- Für die Ausbildung außerhalb des Schulsystems regelt das geplante Gesetz die Teilnahmeberechtigung, die Begründung eines Ausbildungsvertrages einschließlich seiner wesentlichen Inhalte und die Finanzierung. Neu ist die gesetzliche Verankerung der Aufgaben der (künftigen) regionalen Ausbil-

dungszentren. Neben den Ausbildungsaufgaben für die Qualifizierung des Arbeitskräftepotentials werden sie auch eingesetzt als überbetriebliche Ausbildungsstätten in der Lehrlingsausbildung und als Fortbildungszentren für Fachlehrer und Ausbilder. Darüber hinaus sollen sie als Prüfungszentren und als Beratungszentren für methodisch-didaktische Ausbildungsfragen Dienstleistungen für die Berufsbildung erbringen.

- Schließlich legt das Gesetz die Grundsätze für die Finanzierung der Berufsbildung entsprechend der veränderten Verantwortlichkeiten fest. Die staatliche Finanzierung soll sich im wesentlichen auf den Bereich der Schule beschränken, für die anderen Bereiche gilt der Grundsatz der Subsidiarität.

Bei der großen Tragweite des Reformgesetzes fallen die an manchen Stellen noch zu wünschenden Klarstellungen wie z. B. über die rechtliche Stellung der zentralen Lenkungs- und Beratungsorgane kaum ins Gewicht. Mit dem Gesetz werden eindeutig die Weichen für eine duale Berufsausbildung in drittelparitätischer Partnerschaft (Staat, Arbeitnehmer und Arbeitgeber) gestellt.

Reform der Fachmittelschulen

Den zweiten großen Reformbereich bilden schon allein durch ihre Bedeutung die Fachmittelschulen. Noch vor der Wende wurden für ihre Neugestaltung finanzielle Hilfen der Weltbank im Rahmen eines sechs Projekte umfassenden „human resources development“-Programms in Aussicht gestellt.² Das Programm wurde 1991 bewilligt, die Umsetzung begann 1992. Für die Fachmittelschulen umfassen die Maßnahmen zwei Gebiete; zum einen die Überarbeitung oder Entwicklung neuer Curricula und zum anderen die Fortbildung der Lehrer.

Für die curricularen Arbeiten wurden 20 regionale Modellzentren aus jeweils drei Fachmittelschulen in räumlicher Nähe gebildet

(die 60 Schulen umfassen ca. 15 Prozent aller dieser Schulen im Land). Damit ist zugleich ein Netz von Modellzentren über das ganze Land geschaffen worden.

Die Arbeiten erstrecken sich auf den technisch-gewerblichen Fachbereich, der in 13 umfassende Fachgruppen gegliedert wurde wie z. B. Elektronik/Informatik, Bau, Verkehr, Umweltschutz und Wasserwirtschaft. In Anlehnung an das Weltbankprojekt werden aus dem Phare-Programm der EG die Arbeiten für die (drei) kaufmännischen und dienstleistungsbezogenen Fachgruppen gefördert.

Bereits der jetzige Stand der Arbeiten zeigt, daß mit der Entwicklung neuer Curricula auch ein veränderter Typ von Fachmittelschulen entsteht, der (a) eine hohe Durchlässigkeit hat, (b) das Erwerben der Studienberechtigung ermöglicht und (c) eine breite fachliche Grundbildung gibt.³ Im Gegensatz zu den bestehenden Fachmittelschulen soll der neue Typ nach vier Schuljahren nur das Abitur, nicht dagegen einen beruflichen Abschluß vergeben. Das (Fach-)Abitur bescheinigt aber auch entsprechend der Abschlußprüfung eine breite berufliche Grundbildung in einem der 13 bzw. 16 Fachgebiete.

Die künftige Fachmittelschule umfaßt zwei Stufen. Die Unterstufe erstreckt sich auf zwei Schuljahre nach dem Übergang aus der achtjährigen allgemeinbildenden Schule. Sie soll von vornherein so angelegt sein, daß sie den Anforderungen der geplanten zehn Schuljahre umfassenden allgemeinen Schulpflicht genügt.⁴

Das zweite Schuljahr schließt mit einer Abschlußprüfung ab, bei deren Bestehen das Zeugnis der „mittleren Reife“ ausgestellt wird. Für nicht erfolgreiches Abschneiden ist eine Art „Berufsvorbereitungsjahr“ vorgesehen (s. unten). Der Lehrplan für die Unterstufe sieht zu etwa 85 Prozent allgemeinbildende und zu 15 Prozent (etwa vier Wochenstunden) berufsvorbereitende Inhalte

(Einführung in das gewählte Berufsfeld) vor. Nach Abschluß der Unterstufe soll die Wahlmöglichkeit bestehen, eine Lehre (Facharbeiterausbildung) zu beginnen oder die Schulbildung in der Oberstufe der Fachmittelschule oder des Gymnasiums fortzusetzen.

In der zweijährigen Oberstufe sollen die allgemeinbildenden Inhalte nur noch 60 Prozent umfassen, 40 Prozent der Stunden werden für die Vermittlung der Grundlagen in dem gewählten Berufsfeld verwendet. Nach Abschluß der Oberstufe mit Abitur soll die Möglichkeit bestehen, auf die Hochschulen zu gehen, eine Lehre mit verkürzter Ausbildungsdauer zu beginnen oder an der Fachmittelschule zu bleiben und dort nach Absolvierung eines weiteren Schuljahres mit fast ausschließlichen berufsspezifischen Ausbildungsinhalten ein Technikumdiplom zu erwerben.

Bei den bisherigen Reformüberlegungen ist die Verbindung zwischen Fachmittelschulwesen und Lehrlingsausbildung noch zu wenig thematisiert worden. Die Unterstufe, wie sie heute geplant wird, kann schon wegen der geringen Wochenstundenzahl kaum als eine Art Berufsgrundbildungsjahr angesehen werden. Zur Zeit werden auch die beruflichen Inhalte fast ausschließlich auf die Vorbereitung in der Oberstufe ausgerichtet und nicht auf eine Lehre.

Reform der Bildung für benachteiligte, lernbeeinträchtigte Jugendliche

Der dritte große Bereich der Reformmaßnahmen betrifft die lange vernachlässigte Gruppe der benachteiligten, lernbeeinträchtigten Jugendlichen. Diese sind vor allem, wobei sich die Gruppen z. T. überlappen, die

- lernbehinderten Jugendlichen, die aus einer Sonderschule kommen (ein bis zwei Prozent eines Jahrganges),
- Jugendliche, die nach Beendigung der Schulpflicht keinen Schulabschluß haben (ca. fünf Prozent eines Jahrganges),

- Ausbildungsabbrecher der beruflichen Schulen (ca. 15 Prozent eines Jahrganges) und

- Jugendliche aus ethnischen Minderheiten, vor allem Angehörige der Sinti und Roma (ca. sieben Prozent eines Jahrganges).

Insgesamt dürften die Gruppen der sogenannten benachteiligten Jugendlichen rund 25 Prozent eines Jahrganges umfassen; das entspricht bei den gegenwärtigen Jahrgangsstärken etwa 45 000 jugendliche Personen pro Jahr.

Die Arbeitsmarkt- und sozialen Eingliederungsprobleme dieser Jugendlichen sind in Deutschland gut bekannt. Sie treten in Ungarn angesichts der prekären Wirtschaftslage noch stärker auf. Zur Zeit werden mehrere Maßnahmen zur Linderung der Probleme erprobt.

Diese sind⁵

- die Einführung eines mit dem deutschen Berufsvorbereitungsjahr vergleichbaren (neunten) Schuljahres in der Berufsschule,
- die Einführung eines weiteren, sozialpädagogisch unterstützten Schuljahres in der Hauptschule zum Nachholen des Schulabschlusses,
- die Einführung einer speziellen Berufsschule für Berufe mit geringerem Theoriegehalt,
- die Einführung eines dem deutschen Berufsgrundbildungsjahr vergleichbaren Ausbildungsjahres (Aufnahmevoraussetzung soll allerdings der Hauptschulabschluß sein).

Schließlich soll nach deutschen Erfahrungen auch eine volle Berufsausbildung in speziellen Lehrwerkstätten oder in Verbundform zwischen Betrieben und einer zentralen Lehrwerkstatt, in der auch sozialpädagogische Unterstützung gewährt wird, erprobt werden.

Schlußbetrachtung

Die ungarischen Reformbestrebungen haben viele gemeinsame Züge mit deutschen Maß-

nahmen aber auch mit Bildungsmaßnahmen anderer europäischer Länder. In der ungarischen Orientierung ist eine gewisse „europäische Arbeitsteilung“ deutlich erkennbar. Während für Reformmaßnahmen in Fachmittelschulen Holland und Dänemark (bei Technikum auch Frankreich) die maßgeblichen Beispiele stellen, sind es in der Lehrlingsausbildung die deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz.

Die Maßnahmen kosten viel Geld und bedürfen der breiten Unterstützung der westlichen Länder. Sie erfordern auch viel Zeit und Geduld. Nicht nur im Osten auch im Westen vergißt man allzu leicht, daß bei grundlegenden Veränderungen im Bildungssystem (gilt auch für das Wirtschaftssystem) es auch einer Veränderung im Verhalten der Akteure bedarf, was nicht von einem Tag zum anderen eintritt.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Alex, L.: *Das Berufsbildungssystem in Ungarn*. In: *Wirtschafts- und Berufserziehung* Nr. 10, 42. Jg. 1990, S. 295 ff.

² Die allgemeine Formulierung hierfür lautet: „The Youth Training: Project will support the development of vocational secondary school models which, by offering broad a transferable professional knowledge, will provide a good grounding for university studies, labour market adapted vocational training and individual career changes“. In: *Public Education and Vocational Training in Hungary 1960–1992*, Hrsg.: Ministry of Labour, Budapest 1992

³ In der Schilderung des Modells schließe ich eine gewisse subjektive Interpretation von mir nicht aus, da ich selbst als internationaler Berater das Projekt betreue.

⁴ Zur Zeit wird auch heftig um die künftige Schulstruktur der allgemeinbildenden Schulen gestritten. Das Modell 8:2:2 liegt dem neuen Fachmittelschultyp zugrunde. Andere Modelle bevorzugen eine frühere Trennung nach der Grundschule, wobei zwischen einem gymnasialen Zug mit der Struktur 4:4:2:2 (Grundschele: Hauptschule: gymn. Unterstufe: gymn. Oberstufe) und einem mehr beruflichen oder berufsvorbereitenden Zug mit der Struktur 4:6:2 unterschieden wird. Gemeinsames Merkmal aller Modelle ist der Schulabschluß nach 10 Schuljahren und das damit verbundene Zeugnis der „mittleren Reife“.

⁵ Regenyi, B.; Kucsanda, I.: *Utmutato 9–10 osztalyok szervesehez*. In: *Szakoktas*, Heft 5/92, S. 26 ff.

Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur — ein Beitrag zur Gleichwertigkeit beruflicher Bildung?

**Jürgen Buchbauer,
Bernd Schwiedrzik**

Die Ausführungen fußen auf zwei Veranstaltungen unterschiedlichen Zuschnitts, aber mit übereinstimmendem Ziel: berufliche Bildung und Berufserfahrung im gesellschaftlichen Gefüge angemessen zu bewerten und sie zugleich der Vertiefung gewonnener Einsichten und dem beruflichen Fortkommen nutzbar zu machen.

Die eine ist eine Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zur „Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung“, die im Juli 1992 in Bonn stattfand, die andere ein Sachverständigengespräch mit einem Betroffenen, das kurz zuvor stattgefunden hatte.

Werfen wir einen Blick zurück auf die bildungspolitische Situation vor fünfzehn Jahren: Der noch einmal so lange zurückliegen-

de Beginn der allgemeinen Bildungswerbung, die zur Behebung des von Picht und anderen ausgerufenen „Bildungsnotstands“ beitragen sollte, hatte gezündet. Die Situation begann zu kippen. Die Einführung des Numerus Clausus für eine ganze Reihe besonders gefragter Studienfächer markiert das Ende eines gesellschaftlichen Stadiums, in dem das Abitur und erst recht ein abgeschlossenes Hochschulstudium eine herausgehobene Position im späteren Leben garantierte. Auch der „nur auf ein Studium ausgerichtete gymnasiale Bildungsgang“ erschien mit einem Mal wie eine „Sackgasse“, aus der sich herauszumanövrieren ratsam erschien. „Doppelqualifizierende Bildungsgänge sollten, ebenso wie die Einrichtung von berufsqualifizierenden Bildungsgängen im Tertiären Bereich außerhalb der Hochschule, einen Beitrag zur Lösung der akuten Numerus-Clausus-Problematik liefern“.¹

Doppelqualifikation in großem Stil hat sich nicht durchgesetzt, und nun sind es erneut die beruflichen Ausbildungsgänge, die — trotz bedeutender Qualitätssteigerungen in bestimmten Bereichen des Dualen Systems — von den Absolventen der Sekundarstufe I und von ihren Eltern, selbst von Bildungspolitikern als „Sackgasse“ charakterisiert und infolgedessen immer häufiger gemieden werden.

Dazu hat auch beigetragen, daß die zweite Empfehlung, nämlich berufsqualifizierende Bildungsgänge im Tertiären Bereich — aber nicht in, sondern neben den Hochschulen — einzurichten, ebenfalls nicht beherzigt wurde. Vielgepriesene Einrichtungen wie die Berufsakademien setzen unnötigerweise die Hochschulreife ebenso voraus wie zahlreiche Wirtschaftsbetriebe bei ihren Auszubildenden das Abitur oder bei ihren Führungskräften ein Hochschulstudium.

So sah auf der Fachtagung des BMBW am 8. Juli 1992 der Hauptgeschäftsführer des Deutschen Industrie- und Handelstages,

Franz Schoser, bei der Vorstellung des vom Bildungsausschuß des DIHT erarbeiteten Modellkonzepts „Duale Berufsbildung im Verbund“ sich genötigt, selbstkritisch festzustellen: „Die Attraktivität der beruflichen Bildung ist eng mit der Personal- und Personalentwicklungspolitik in den Unternehmen verbunden. Der Wirtschaft ist es bisher nicht gelungen, die Vorzüge einer beruflichen Qualifizierung mit sich anschließenden Aufstiegsmöglichkeiten in der Konkurrenz zur Hochschulausbildung für Schüler, Eltern und Lehrer angemessen bzw. überzeugend herauszustellen. Für kleine und mittlere Unternehmen gilt dies in besonderem Maße.“ (S. 2)

Dessenungeachtet setzt der DIHT — der hier stellvertretend für „die Wirtschaft“ genannt wird, weil er vor zwei Jahren mit seinen Thesen² die Diskussion über die Erleichterung des Hochschulzugangs Berufstätiger ohne Abitur in Gang setzte — mit seinen Vorschlägen auf eine Beeinflussung des „Bildungswahlverhaltens“ der Schulabgänger und ihrer Eltern.

Ausgehend von der These, berufliche und allgemeine Bildung seien „gleichwertig“, also gleichermaßen achtbar und folglich wählenswert, wird darauf hingearbeitet, die Attraktivität der im Ansehen gesunkenen dualen Berufsausbildung zu erhöhen. Man könnte sagen: die bloße Respektabilität nicht-akademischer Ausbildungsgänge und Tätigkeiten, für die allein eine(r) sich „nichts kaufen“ kann, mit der Aussicht auf handfeste Möglichkeiten des persönlichen Fortkommens konkret und damit entscheidungsrelevant werden zu lassen.

Eines der dafür empfohlenen Mittel ist die Eröffnung von Studienmöglichkeiten, genauer: die Erleichterung des Hochschulzugangs durch Verzicht auf das Nachholen des Abiturs auf dem Zweiten Bildungsweg. Der unmittelbare Rekurs auf Berufsbildung und Berufserfahrung gilt als überzeugendster Be-

weis für die gesellschaftliche Anerkennung ihres qualifikatorischen Ertrags und ihres persönlichkeitsbildenden Werts.

Der Verlauf der Bonner Tagung bestätigte das inzwischen erzielte hohe Maß an Übereinstimmung zwischen den Sozialparteien hinsichtlich der „Herstellung“ der Gleichwertigkeit beruflicher Bildung durch Abbau des über zweihundertjährigen Monopols der Gymnasien auf die Zulassung zur Hochschule.²

Der Dissens bei den Modalitäten des Hochschulzugangs offenbart jedoch bei genauerem Hinsehen, daß nicht nur bei den Motiven, sondern auch hinsichtlich der Konsequenzen die Diskrepanzen nach wie vor hoch sind.

Die Arbeitgeberseite ist bereit, überdurchschnittlich hohe Leistungsfähigkeit und Strebsamkeit zu honorieren, nimmt aber natürlich die damit verbundene Selektion mittels Eignungsprüfungen oder Auswahlgesprächen ohne weiteres in Kauf und läßt die Verantwortung für Erfolg oder Mißerfolg auf den einzelnen ab. Rückwirkungen auf die Qualität der Aus- und der Weiterbildung, von denen die Erfolgchancen ebenso stark abhängen wie vom persönlichen Einsatz, werden gar nicht erst diskutiert.

Die Arbeitnehmerseite hingegen, erpicht auf die förmliche Anerkennung der beruflichen Bildung als gleichrangig mit der bislang privilegierten gymnasialen („allgemeinen“), empfindet schon ein Probestudium als Zumutung und lehnt förmliche Auswahlprozeduren als dem Gleichwertigkeitspostulat widersprechend ab. Würden also nicht Länderregelungen unterschiedliche, gleichwohl legitimierte Tatsachen schaffen bzw. müßten alle Beteiligten sich bundesweit auf ein Zugangsmodell verständigen, dann wäre der Konsens vermutlich stark gefährdet.

Dabei ist die Einsicht in die Notwendigkeit, Grundsätze und Realität in Übereinstim-

mung zu bringen, durchaus vorhanden. Wenn Veronika Pahl von der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft auch namens der DGB-Gewerkschaften am 8. Juli in Bonn den prinzipiell uneingeschränkten Hochschulzugang auch ohne schulisches Reifezeugnis forderte, so bedeutete das nicht, daß sie allen Studieninteressenten die erforderliche Studieneignung zusprechen wollte. Die Unterschiede zwischen Ist und Soll werden sehr wohl gesehen, aber eben auch die Verpflichtung aller Verantwortlichen, „die formale Gleichwertigkeit durch Gleichstellung der Abschlüsse durch materiale Gleichwertigkeit der Bildungsprozesse zu untermauern und abzusichern“ (so Michael Ehrke von der IG Metall in seinem in Bonn ebenfalls verteilten Thesenpapier³).

Bis dahin ist es jedoch ein weiter Weg, zumal bestehende — oft restriktiv wirkende — Regelungen und Vorbehalte eines großen Teils der Akademikerschaft, insbesondere aber die Überfüllung der meisten Hochschulen der Unterstützung derartiger Studienwünsche und der Kompensation noch festzustellender Eignungsmängel hinderlich sind.

Für die Überbrückung der Zeitspanne bis zum Erreichen jener „materialen Gleichwertigkeit der Bildungsprozesse“, mehr aber noch als Fingerzeig für eine sachgerechte Ausgestaltung künftiger Regularien und Lehr- oder Lernangebote seien zum Schluß in der hier gebotenen Kürze ein paar Einschätzungen und Vorschläge aus der Sicht eines Betroffenen mitgeteilt.

- Der Wunsch, ein Studium aufzunehmen, erwächst aus dem Nachdenken über die Sinnhaftigkeit und die Perspektiven der in jüngeren Jahren gewählten Berufstätigkeit. Von der Aufnahme eines Studiums verspricht der Betreffende sich vor allem eine Fortsetzung seiner persönlichen Entwicklung über das ihm im Beruf meist gesetzte Maß hinaus. An die dem zugrunde liegenden Erfahrungen und Einsichten gilt es anzuschließen, wenn

die Ernsthaftigkeit des Studienwunschs und die Tragfähigkeit der Motivation überprüft werden sollen.

- Die jeweils gefundenen Antworten auf die Sinnfrage und die Ernsthaftigkeit des neu gesetzten Ziels bestimmen den Ehrgeiz des Bewerbers und seinen Durchhaltewillen. Mit diesem „Setzen eines realistischen Eigenmaßes“ unverträglich wäre jede Selbsttäuschung über die eigene Leistungsfähigkeit. Anders herum: Wer erkennen läßt, daß er diese Selbstprüfung unterlassen hat, ist kein ernsthafter Anwärter auf einen Studienplatz.

- „Unterbau“ eines erfolgversprechenden Studiums müßte außer dem beruflichen Wissen im engeren Sinne und den Berufserfahrungen eine (freilich erst noch zu organisierende) berufsbezogene Orientierungsphase sein, in der der Betreffende den historischen, politischen und gesellschaftlichen Kontext seines Berufs kennenlernt, fachrelevantes Tiefenwissen erwirbt und seine Artikulationsfähigkeit übt.

Am Ende sollte ein Zertifikat erworben werden können, das auch dann verwertet werden kann, wenn das anfängliche Vorhaben zu studieren nicht verwirklicht wird.

Anmerkungen:

¹ Doppelqualifizierende Bildungsgänge. In: Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Berlin (BBF) 1977, S. 206

² Hochschulzugang für Absolventen des Dualen Systems. Elf Thesen für eine größere Durchlässigkeit der Bildungsebenen. Bonn (DIHT) 22. 11. 1990

³ Hochschulzugang für Berufspraktiker. Zehn Argumente zur aktuellen Diskussion vom 7. April 1992, S. 3

Neue Bundesländer: Benachteiligte Jugendliche im Abseits?

Peter-Werner Kloas

In Anbetracht der allgemeinen Umstrukturierung des Berufsausbildungssystems und der damit einhergehenden Probleme der quantitativen Versorgung und qualitativen Ausgestaltung stellt sich die Frage, ob Jugendliche und junge Erwachsene, die nur mit besonderer Förderung die Ausbildung aufnehmen und erfolgreich beenden können, in Vergessenheit geraten sind oder ob sie ein Ausbildungsangebot vorfinden, das ihre berufliche Integration sichert.

Bei den Zielgruppendefinitionen der Förderinstrumente im Bereich der beruflichen Bildung wird zwischen „Behinderten“ [Ausbildungs-Reha (A-Reha)] und „Benachteiligten“ (§ 40c Arbeitsförderungsgesetz (AFG)) unterschieden, wobei die Gruppe der Benachteiligten weiter differenziert wird nach den „originär Benachteiligten“ (§ 40c Abs. 2 AFG) und der erweiterten Zielgruppe der „Marktbenachteiligten“ (§ 40c Abs. 4 AFG). Zu der letztgenannten Gruppe rechnen Jugendliche, die von ihren individuellen Voraussetzungen her zur Ausbildung fähig sind, aber aufgrund eines fehlenden Angebotes keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten oder einen Ausbildungsplatz aufgeben müssen, beispielsweise weil der Betrieb in Konkurs geht. Nachfolgend geht es bei der Frage nach der Förderung benachteiligter Jugendlicher ausschließlich um diejenigen, die aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen ohne besondere Hilfen bzw. eine besonders gestaltete Ausbildung nicht in der Lage sind, sich beruflich zu qualifizieren und einen Ausbildungsabschluß zu erreichen.

Diese Zielgruppenbeschreibung trifft prinzipiell auch für Behinderte zu, da diese sich oft nur durch die Intensität der Lernschwierigkeiten unterscheiden (z. B. Lernbehinderte). Auch die Ausgestaltung des Förderinstrumentariums ist für beide Gruppen z. T. sehr ähnlich (sozialpädagogisches Konzept, berufsvorbereitende Maßnahmen, außerbetriebliche Ausbildung u. a.). Trotzdem ist es zum Teil erforderlich zwischen Benachteiligten und Behinderten zu unterscheiden, weil die gesetzlichen Fördergrundlagen (AFG/A-Reha) getrennt sind (auch wenn z. T. Behinderte nach § 40c AFG gefördert werden) und ordnungspolitisch für die Ausbildung Behindeter eine Sonderregelung gilt, nach der — soweit es Art und Schwere der Behinderung erfordern — in besonderen Ausbildungsberufen nach § 48 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42 Handwerksordnung ausgebildet werden kann.

1. Anmerkungen zur Benachteiligtenförderung in den alten Bundesländern

Im Herbst 1980 startete der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft ein „Programm zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“. Es begann als bundesweites Angebot mit zunächst 600 Plätzen in den unterschiedlichsten Ausbildungsberufen. Der Erfolg des praktizierten Förderansatzes (sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung) und die ansteigende Jugendarbeitslosigkeit führten dazu, daß das Programm kontinuierlich ausgeweitet wurde. Mit Beginn des Ausbildungsjahres 1982/83 wurden neben der Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen die ausbildungsbegleitenden Hilfen eingeführt. Sie haben das Ziel, die Berufsausbildung in Betrieben zu unterstützen. Durch zusätzlichen Unterricht zum Abbau von Bildungsdefiziten und beim Erlernen der Ausbildungsinhalte, aber auch durch Hilfestellung im sozialen Bereich soll der Abbruch einer Ausbildung verhin-

dert werden. Die ausbildungsbegleitenden Hilfen haben sich inzwischen zum zahlenmäßig wichtigsten Förderinstrument in der Benachteiligtenförderung entwickelt.

Ab Januar 1988 wurde die Benachteiligtenförderung fester Bestandteil des Arbeitsförderungsgesetzes. 1990 wurden in den alten Bundesländern 64 309 Jugendliche im Rahmen der Benachteiligtenförderung ausgebildet. 14 933 erhielten eine Ausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung, 49 376 nahmen an den ausbildungsbegleitenden Hilfen teil.

Die Ausbildung Behinderter im Rahmen der Rehabilitation hat bereits eine längere Tradition und läßt sich vor allem festmachen am Aufbau von ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen und Ausbildungsplätzen in Berufsbildungswerken (rund 10 000 Ausbildungsplätze).

Bezieht man behinderte Jugendliche mit ein, so kann davon ausgegangen werden, daß in den alten Bundesländern von den rund 1,4 Mio. Ausbildungsplätzen rund 75 000 (ca. fünf Prozent) für die Qualifizierung von Jugendlichen zur Verfügung stehen, die eine besondere Ausbildungsorganisation bzw. Hilfen benötigen.

Trotz der relativ festen Verankerung der Benachteiligtenförderung im früheren Bundesgebiet und der zahlenmäßigen Ausweitung der Teilnehmerplätze sind noch nicht alle benachteiligten Jugendlichen, die dies wollen und bei entsprechender Förderung auch könnten, mit Ausbildungsplätzen versorgt.

2. Benachteiligtenförderung in den neuen Bundesländern

Mit dem Zusammenbruch vieler ehemaliger DDR-Betriebe und Kombinate und dem damit verbundenen Personalabbau wurde auch ein erheblicher Teil der Ausbildungsstätten aufgelöst. Die Folge war eine drastische Verringerung betrieblicher Ausbildungskapazitäten, da nicht in gleichem Umfang neue Ausbildungsplätze im Zuge der Privatisie-

rung, Neugründung oder Übernahme von Unternehmen entstanden.

Dem Zusammenbruch der Ausbildungskapazitäten wurde einerseits durch betriebliche Förderprogramme und andererseits durch den Aufbau außerbetrieblicher/überbetrieblicher Ausbildungsplätze entgegengesteuert. Zur ersten Kategorie rechnet vor allem das Programm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Förderung von Ausbildungsplätzen in Kleinbetrieben (unter 20 Beschäftigte) durch Zahlung eines einmaligen Zuschusses in Höhe von 5 000,— DM für jeden im Kalenderjahr 1991 abgeschlossenen Ausbildungsvertrag. Bis Ende Oktober 1991 wurden nach diesem Programm knapp 10 000 Ausbildungsplätze in Betrieben bewilligt. Dieses Bundesprogramm wird durch ähnliche Programme der neuen Bundesländer ergänzt (z. B. erweitert auch auf größere Betriebe).

Während das BMW-Programm und ergänzende Länderprogramme insbesondere neugegründeten Handwerks- und Dienstleistungsbetrieben, die aus wirtschaftlichen Gründen bislang noch nicht ausbilden, finanzielle Anreize zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen im Sinne einer „Anschubfinanzierung“ bieten sollen, um das Angebot an **betrieblichen** Ausbildungsplätzen zu erhöhen, soll die Förderung **außer-/überbetrieblicher** Ausbildungsplätze quasi als „Ausfallbürge“ die Versorgung der ausbildungssuchenden Jugendlichen in den neuen Bundesländern gewährleisten. Durch das Programm zur Förderung der Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen nach § 40c AFG standen Ende September 1991 insgesamt 37 027 Plätze zur Verfügung.

Neben anderen freien Trägern, die im Rahmen dieses Programms die Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz durchführen, gründeten sich vielerorts unter Beteiligung von Kammern, Verbänden und Betrieben sogenannte „Ausbildungsringe“ als Träger, die nichtgenutzte Ausbildungskapazitäten von Betrieben übernahmen, um dort (z. T. wieder für diese

Betriebe) die Berufsausbildung durchzuführen — eine Konstruktion, die im Rahmen des AFG rechtlich möglich, ordnungspolitisch jedoch nicht unbedenklich ist.

Unter den rund 37 000 außer-/überbetrieblichen Ausbildungsplätzen ist noch nicht einmal jeder zehnte der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher vorbehalten (3 100 Ausbildungsplätze nach § 40c Abs. 2 AFG). Diese Relation macht deutlich, daß das ursprünglich aus der Benachteiligtenförderung hervorgegangene Programm jetzt in den neuen Bundesländern vorrangig ein Auffangbecken für „marktbenachteiligte“ Jugendliche geworden ist.

Für die (originäre) Gruppe benachteiligter Jugendlicher bestehen neben diesen wenigen außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen auch nur wenige Ausbildungsplätze im betrieblichen Bereich (rund 800), die in Verbindung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen den Voraussetzungen der Zielgruppe angepaßt sind. Wegen des allgemeinen Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen ist es schwer, überhaupt Kooperationsbetriebe für ausbildungsbegleitende Hilfen zu finden.

Selbst unter Hinzurechnung der Ausbildungsplätze für behinderte Jugendliche in Berufsbildungswerken (in Planung sind bis 1995 acht Berufsbildungswerke mit insgesamt rund 1 500 Ausbildungsplätzen) und der Ausbildungsplätze mit ausbildungsbegleitenden Hilfen muß davon ausgegangen werden, daß in den neuen Bundesländern insgesamt nur ein bis zwei Prozent aller Ausbildungsplätze für Jugendliche zur Verfügung stehen, die besondere Hilfen benötigen. Hier ist ein deutlicher Nachholbedarf gegenüber den alten Bundesländern erkennbar. Dort wird der entsprechende Anteil an Ausbildungsplätzen (vgl. Teil I) auf fünf Prozent geschätzt.

Angeichts der unzureichenden Zahl der Ausbildungsplätze für benachteiligte Jugendliche muß die eingangs gestellte Frage, ob diese Gruppe ausreichend gefördert wird, schon mit „nein“ beantwortet werden. Die Gefahr, daß das Grundproblem der Versor-

gung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen in den neuen Bundesländern die Bemühungen um eine zielgruppengerechte Förderung benachteiligter Jugendlicher in den Hintergrund drängt, ist eher noch größer, wenn wir neben der quantitativen Seite die qualitativen Aspekte betrachten.

Die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher stellt besonders hohe Anforderungen an die Qualität des Ausbildungspersonals, der Sozialpädagogen, der materiellen Ausstattung, der Lehr- und Lernmethoden, der Medien der entwicklungsbegleitenden Beratung, der Auswahl des „richtigen“ Ausbildungsberufs usw. Die generellen Qualitätsprobleme der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern, vor denen alle betrieblichen und über-/außerbetrieblichen Ausbildungsstätten im Zuge des Anpassungsprozesses stehen, haben deshalb bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher eine besondere Bedeutung. Aufgrund der erhöhten Qualitätsanforderungen und Problemhaltigkeit der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher muß in diesem Ausbildungsbereich auch besonders investiert werden — nicht nur im materiellen Sinne. Erste Ansätze sind hier gemacht, z. B. durch die Kooperation von Ausbildungsträgern in den neuen und alten Bundesländern, durch die Förderung von Modellversuchen, den Aufbau von Beratungsnetzen sowie — und dies scheint im Hinblick auf die sozialpädagogische Orientierung der Berufsausbildung von besonderer Wichtigkeit — durch eine forcierte Weiterbildung von Ausbildern, Sozialarbeitern und Bildungsplanern.

Da es bisher keine verlässlichen Untersuchungsergebnisse über die Qualität der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in den neuen Bundesländern gibt — auch nicht über die Qualität der „normalen“ Ausbildung —, können nur Einzelerfahrungen wiedergegeben werden.

Genannt werden beispielsweise Probleme

- der räumlichen und maschinellen Ausstattung („Vornew steht die Raumfrage.

Wenn die Werkstatt und Unterrichtsräume erstmal da sind, kann alles andere organisiert werden.“)

- der Kooperation mit anderen Trägern („Um selbst finanziell gefördert zu werden, muß man das Innovative herauskehren und darf sich deshalb nicht in die Karten schauen lassen.“)
- des Festhaltens an übernommenen Berufsstrukturen (die Qualifikation der Ausbilder und die früheren Ausbildungsberufe decken sich nicht mehr mit dem regionalen Bedarf und den Voraussetzungen der Zielgruppe)
- der neuen Anforderungen (Welche Qualifikationen sind wann zu vermitteln? Was wird bei der Prüfung verlangt?)
- zusätzlichen Belastungen der Jugendlichen (Konfrontation mit Arbeitslosigkeit in den Familien, mit der Warenwelt, mit Gewalt, Extremismus u. a.)
- der Qualifikationen des Lehrpersonals (dies gilt weniger für die Vermittlung der Fachpraxis, mehr für die Vermittlung der Fachtheorie und die sozialpädagogische Kompetenz).

Kennzeichnend für die Benachteiligtenförderung ist der Anspruch die Ausbildung so zu gestalten, daß den unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen durch ein differenziertes Angebot nachgekommen werden kann. Der Grundsatz „die richtige Maßnahme für diesen Jugendlichen“ wird in der Praxis nicht immer eingelöst. Zwei Beispiele dafür: ein noch im DDR-Berufsbildungssystem ausgebildeter Teilfacharbeiter (entspricht in etwa der früheren „Anlernausbildung“, die mit Einführung des Berufsbildungsgesetzes abgeschafft wurde) durchläuft eine berufsvorbereitende Maßnahme, obwohl bereits eine Ausbildung möglich wäre. Ein Jugendlicher wird nach A-Reha in einem Sonderausbildungsberuf nach § 48b Berufsbildungsgesetz ausgebildet, obwohl er im Rahmen der Förderung nach § 40c AFG einen anerkannten „normalen“ Ausbildungsberuf nach § 25 BBiG erlernen könnte.

Verallgemeinert man diese Einzelerfahrungen, so ist sicher die Feststellung berechtigt, daß bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher auch unter dem Gesichtspunkt der Ausbildungsqualität noch großer Nachholbedarf besteht.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die besondere Problemlage einer Personengruppe von Benachteiligten, für die es gegenwärtig kaum „passende“ Förderkonzepte gibt: Es sind junge Erwachsene, die in den vergangenen Jahren in der DDR entweder ohne Berufsausbildung geblieben sind oder lediglich eine Teilfacharbeitersausbildung durchlaufen haben, die — wie die hohe Arbeitslosenquote bei dieser Gruppe zeigt — heute auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr verwertbar ist.

Arbeitsgruppe „Psychisch Behinderte“ des Ausschusses für Behinderte konstituierte sich in Berlin

Helena Podeszfa

Das Angebot an beruflichen Vorbereitungs-, Fortbildungs- oder Umschulungsmöglichkeiten für psychisch Behinderte ist quantitativ und qualitativ noch unzureichend. Die Zahl der Neuerkrankten nimmt zu, und früher als unheilbar geltende Menschen können heute erfolgreich therapiert werden. Vorhandene berufliche Bildungsangebote gehen jedoch häufig nicht auf die Spezifika dieser Personengruppe ein; die Folge ist, daß psychisch Behinderte keine Fortbildung oder Umschulung aufnehmen können oder diese vorzeitig abbrechen.

Der Ausschuß für Fragen Behindelter (AFB) hat eine Arbeitsgruppe „Psychisch Behinder-

te“ eingesetzt, die am 30. 6. 92 in Berlin zu ihrer konstituierenden Sitzung zusammentraf. In der AG arbeiten Vertreter von Rehabilitationsträgern, Rehabilitationseinrichtungen sowie der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte e. V.“ mit. Schon die erste Diskussion auf der Grundlage von bereits vorliegenden konzeptionellen Vorstellungen zur beruflichen Eingliederung psychisch Behinderter machte deutlich, daß die Anforderungen an die Gestaltung der Bildungsmaßnahmen, begleitende Betreuung und Beratung, die Fortbildung des Personals sowie die Flexibilität und Kooperation aller beteiligten Personen und Träger deutlich höher als bei anderen Behindertengruppen sind. Der Verlauf einer psychischen Behinderung ist schwer abschätzbar und der Erfolg der beruflichen Rehabilitation schwieriger zu prognostizieren. Während der Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen können Krisen oder Wiedererkrankungen auftreten. Bildungsmaßnahmen und begleitende Angebote müssen dementsprechend gestaltet werden.

Die AG wird diese Themen erörtern und Empfehlungen zur Vorbereitung, Fortbildung und Umschulung psychisch Behinderter erarbeiten.

Der Kaufmann/die Kauffrau für Warenwirtschaft im Einzelhandel auf dem Weg zur Neuordnung

Hannelore Paulini

Das Startzeichen für die Neuordnung des Ausbildungsberufes Kaufmann/Kauffrau für Warenwirtschaft im Einzelhandel ist gegeben: Am 16. Juli 1992 fand das Antragsgespräch für die Neuordnung beim Bundesminister für Wirtschaft statt. In diesem Gespräch wurden

die bildungspolitischen Eckwerte festgelegt. Sie sind die Grundlage für die Erarbeitung des Entwurfes der Ausbildungsordnung und deren Abstimmung mit dem Rahmenlehrplan.

Der Projektantrag für die Neuordnung steht Anfang September auf der Tagesordnung des Koordinierungsausschusses. In diesem Gremium wird sowohl von Bundes- als auch von Länderseite endgültig über die Neuordnung entschieden. Die Sachverständigen des Bundes werden voraussichtlich noch im September unter Federführung des Bundesinstitutes für Berufsbildung mit der Arbeit beginnen. Geplant ist, diesen Ausbildungsberuf bis Ende 1993 zu ordnen, damit ab 1. August 1994 ausgebildet werden kann.

Mit dieser Neuordnung soll neben dem Kaufmann/der Kauffrau im Einzelhandel ein zweiter qualifizierter Ausbildungsberuf im Einzelhandel entstehen. Er soll für ein breites Einsatzgebiet in allen Branchen mit ihren unterschiedlichen Betriebsformen und Größen, der Vielfalt der Sortimente, der Organisationsformen, der Standorte usw. qualifizieren. Der Ausbildungsberuf entspricht dem Bedarf an Qualifikationen im Bereich der Warenwirtschaft in Betrieben, die auf fachliche Beratung beim Verkauf verzichten. Das hauptsächliche Einsatzgebiet soll bei dem Kaufmann/der Kauffrau für Warenwirtschaft im Einzelhandel bei der Warenwirtschaft, der Logistik und dem Marketing liegen. Branchenspezifische Sortimentskenntnisse sollen nach Fachbereichen vergleichbar zu dem Kaufmann/der Kauffrau im Einzelhandel vermittelt werden. Anzahl und Schneidung der Fachbereiche werden erst im Rahmen des Neuordnungsverfahrens festgelegt.

Folgende vereinbarte Eckwerte sind Grundlage der Neuordnung in dem neu zu ordnenden Ausbildungsberuf:

1. Ausbildungsberufsbezeichnung: Kaufmann/Kauffrau für Warenwirtschaft im Einzelhandel (Arbeitstitel), d. h., ihre endgültige

Übersicht: Qualifikationskatalog für den Kaufmann/die Kauffrau für Warenwirtschaft im Einzelhandel

- 1. Der Ausbildungsbetrieb**
 - 1.1 Stellung des Einzelhandels in der Gesamtwirtschaft
 - 1.2 Struktur des Einzelhandels
 - 1.3 Stellung des Ausbildungsbetriebs am Markt
 - 1.4 Organisation des Ausbildungsbetriebs
 - 1.5 Berufsbildung und arbeitsrechtliche Bestimmungen
 - 1.6 Arbeitsschutz, Arbeitssicherheit
 - 1.7 Umweltschutz und rationelle Ressourcenverwendung
 - 1.8 Wahrnehmung von Verbraucherinteressen
 - 1.9 Personalwirtschaft
- 2. Beschaffung**
 - 2.1 Beschaffungsplanung
 - 2.2 Disposition
 - 2.3 Beschaffungsabwicklung
- 3. Lagerung**
 - 3.1 Warenannahme
 - 3.2 Warenlagerung
 - 3.3 Bestandsüberwachung
- 4. Warenwirtschaft**
 - 4.1 Grundlagen der Warenwirtschaft
 - 4.2 Erfassung und Steuerung des Waren und Datenflusses
 - 4.2.1 Warenfluß
 - 4.2.2 Datenfluß
 - 4.3 Datenauswertung
 - 4.4 Steuerung und Kontrolle der Warenwirtschaft
 - 4.4.1 Kosten und Ertragsrechnung
 - 4.4.2 Ablauforganisation
- 5. Marketing**
 - 5.1 Verkaufsförderung
 - 5.2 Kundenorientiertes Verhalten
 - 5.3 Sortimentsgestaltung

ge Festlegung bleibt dem Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren vorbehalten.

2. Ausbildungsdauer: Drei Jahre

3. Berufsfeldzuordnung: Wirtschaft und Verwaltung Schwerpunkt Absatzwirtschaft und Kundenberatung

4. Struktur und Aufbau des Ausbildungsganges: Monoberuf, keine Fachrichtung oder Schwerpunkte

5. Qualifikationskatalog: vgl. Übersicht

6. Zeitliche Gliederung: Zeitrahmenmethode gemäß der Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB vom 16./17. Mai 1990

Zusätzlich wurde vereinbart:

Mit Erlass des neuen Ausbildungsberufes wird die Ausbildungsordnung zum Verkäufer/zur Verkäuferin aufgehoben. Bedingung für die Aufhebung ist allerdings, daß die Sozialpartner einen Maßnahmenkatalog zur Förderung von Lernschwachen erarbeiten und einvernehmlich verabschieden.

Die Ausbildungsinhalte des Ausbildungsrahmenplans werden handlungs- und anwendungsorientiert formuliert.

Modellversuch zur Fortbildung von Weiterbildungspersonal

Dietrich Harke

In einem 1992 begonnenen Modellversuch zur Qualifizierung des pädagogischen Weiterbildungspersonals wird eine gemeinsame, berufsübergreifende Fortbildung von Ausbilder/-innen, Lehrkräften und Sozialpädagogen/-innen durchgeführt. Dieses Modell soll durch Qualifizierung von Personal zur Sicherung der Qualität AFG-geförderter Weiterbildung beitragen.

Daß die Qualität von Bildung vor allem von der Qualifikation des Bildungspersonals abhängt, ist keine neue Erkenntnis aber ein Gesichtspunkt, dem zunehmend mehr Aufmerksamkeit zugewandt wird. Die in der betrieblichen Weiterbildung tätigen Personen bilden mit ihren Aufgaben, Funktionen und Qualifikationen den Gegenstand verschiedener neuerer Untersuchungen¹ oder Fortbildungskonzepte bzw. -materialien.² Für Aufgabenstellungen des Personals in der AFG-geförderten Weiterbildung liegen einzelne Veröffentlichungen vor³; sie berücksichtigen die besonderen Anforderungen der pädagogischen Arbeit mit Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Die Bedeutung der Fortbildung des Personals ergibt sich daraus, daß es keine geregelten Ausbildungsgänge für Dozenten bzw. Referenten gibt und daß auch Ausbilder und Sozialbetreuer von ihrer Ausbildung her auf viele Anforderungen in der Bildungsarbeit mit Problemgruppen nicht vorbereitet sind.

Konzept des Modellversuchs MVQ

Anfang 1992 hat in Hamburg der vierjährige Modellversuch MVQ zur Qualifizierung von

pädagogischem Personal in der beruflichen Weiterbildung begonnen. Durchführungsträger ist die Stiftung Berufliche Bildung, eine gemeinnützige öffentliche Weiterbildungseinrichtung der Freien und Hansestadt Hamburg. Einbezogen sind weitere Bildungseinrichtungen, die pädagogische Mitarbeiter als Seminarteilnehmer entsenden. Es sind zwei Fortbildungsdurchgänge von jeweils 14 Monaten vorgesehen, die Teilnehmer werden je zu etwa einem Drittel aus Mitarbeitern der Stiftung und zu etwa zwei Dritteln aus Mitarbeitern weiterer Bildungsträger bestehen. Im ersten Durchgang sind das Berufsfortbildungswerk des DGB, das Hamburger Ausbildungszentrum (HAZ), das Hamburger Berufsbildungszentrum (HBZ) und die Einrichtungen Triade und Zebra beteiligt.

Im Verlauf des Modellversuchs sind zwei Transferseminare für Führungskräfte, für Personal- und Fortbildungsverantwortliche bzw. Multiplikatoren von „Nachfolgerägern“ vorgesehen sowie Kurzfortbildungen für Mitarbeiter weiterer Bildungsträger und eine abschließende Fachtagung.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat wegen der Zielgruppe „Weiterbildungspersonal“ ein besonderes Interesse an diesem Modellversuch und hat deshalb die wissenschaftliche Begleitung selbst übernommen. Die Abteilung 4.2 „Lehr- und Lernprozesse“ der Hauptabteilung Weiterbildung knüpft damit an ihre vorangegangenen Aktivitäten zur Förderung des Weiterbildungspersonals und Unterstützung/Erprobung einschlägiger Fortbildungskonzepte an.⁴

Inhalte und Schwerpunkte der Fortbildung

MVQ ist ein Modellversuch zur gemeinsamen Fortbildung der wichtigsten Berufsgruppen des Weiterbildungspersonals. Die Zielgruppen sind: Ausbilder/-innen, Lehrkräfte (Dozenten/-innen bzw. Referenten/-innen) und Sozialpädagogen/-innen. Das gemeinsame Lernen soll nicht nur die Qualifikation

der Fortbildungsteilnehmer/-innen erhöhen, sondern zugleich auch deren Zusammenarbeit verbessern und damit die Qualität beruflicher Weiterbildung fördern.

Die sich über 14 Monate erstreckende Fortbildung besteht aus sechs jeweils mehrtägigen Blockseminaren mit folgenden Themenschwerpunkten (siehe Abbildung S. 57).

Die innovatorischen Elemente des Modellversuchs liegen nicht nur in der gemeinsamen, auf Teamarbeit orientierenden Fortbildung unterschiedlicher Berufsgruppen, sondern auch in dem Teil Praxisbegleitung (Supervision) und Projektarbeit. Hier wird die Übertragung der Seminarerfahrungen in den eigenen Arbeitsbereich der Fortbildungsteilnehmer beobachtet, unterstützt und gemeinsam ausgewertet.

Zentrale Prinzipien bei der Durchführung der Seminare sind:

- **Teilnehmerorientierung**, vor allem ermöglicht durch das teiloffene Curriculum,
- **Praxisbezug**: Orientierung der Inhalte und des Vorgehens an den Arbeitsfeldern der Seminarteilnehmer,
- **Doppeleffekt**: im Seminar erlebte Methoden und Prozesse sollen ins eigenen Arbeitsfeld übertragen werden,
- **Methodenvielfalt**: Auswahl jeweils angemessener Vorgehensweisen aus einem breiten erwachsenenpädagogischen Repertoire,
- **Ganzheitlichkeit**: Beachtung von persönlichkeitsorientierten, gruppenbezogenen und qualifikationsbestimmten Zielsetzungen.

Akzente der Evaluation

Die Evaluation des Modellversuchs konzentriert sich auf vier Komplexe:

- die Inhalte der Fortbildung (Verbesserung der pädagogischen Qualifikation, der Kooperation und der Weiterbildungsqualität)
- das methodisch-didaktische Vorgehen
- die verwendeten Materialien und Medien
- den Transfer der Ergebnisse.

1. Zielgruppengerechte Pädagogik

- Lernpsychologische Grundlagen
- Lernprobleme und Lernberatung
- Lernbedingungen Jugendlicher und Erwachsener

2. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

- Neue Qualifikationsanforderungen
- Projektmethode, Leittext, offener Unterricht
- veränderte Rolle der Anleitenden

3. Unterrichtsdidaktik

- Vorbereitung von Unterricht/Unterweisung
- teilnehmerorientierte Methoden
- Beurteilungskriterien

4. Beratung

- Beratungssituationen und -ziele
- Beziehung Berater/-in Klient/-in
- Gesprächsführung

5. Gruppenleitung

- Analyse von Gruppenprozessen
- Umgang mit Störungen und Krisen
- Leitungsstile

6. Kooperation und Organisationsentwicklung

- Grundlagen der Organisationsentwicklung
- institutionelle Rahmenbedingungen
- Transfer der Fortbildungsergebnisse

Praxisbegleitung und Projektarbeit

Zur Fortbildung gehören 20 Stunden Teilnahme an einer Praxisbegleitungsgruppe (Supervision) sowie zehn Stunden Betreuung der Fortbildungsteilnehmer/-innen bei der Realisierung eines „Lehr- oder Beratungsprojekts“, d. h. einer Innovation im eigenen Arbeitsfeld.

Die Ergebnisse sollten Aufschluß darüber geben, wie es gelingen kann, durch die gemeinsame Fortbildung von Teams aus den drei o. g. Berufsgruppen die Kooperation und Professionalisierung des Personals in der beruflichen Weiterbildung zu fördern.

Weitere Auskünfte über den Modellversuch erteilt:

Sonja Schelper, Stiftung Berufliche Bildung,
Billstraße 87, 2000 Hamburg 26 —
Postadresse: Wendenstraße 493, 2000 Hamburg 26, Tel.: (0 40) 78 12 92-15
Dietrich Harke (Abteilung 4.2), Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3,
1000 Berlin 31, Tel.: (0 30) 86 43-23 75

Anmerkungen:

¹ Vgl. z. B.: Arnold, R.; Müller, H.-J.: Rekrutierung und Berufsrollen betrieblicher Weiterbildner“. In: BWP 21(1992)5, S. 36—41

Schuler, K.; Bausch, V.: Einblicke in das Berufsfeld der Bildungsmanager. In: Management & Seminar, SPEZIAL. München 1992

² Vgl. Döring, K. W.: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim, 3. Aufl. 1990

Ziep, K.D.: Der Dozent in der Weiterbildung. Weinheim 1990

³ Vgl. z. B.: Djafari, N.; Kade, S.: Sieben Handreichungen der Reihe „Praxishilfen für die Umschulung“. PAS — Deutscher Volkshochschulverband, Frankfurt a. M. 1989

⁴ Vgl. u. a.: Fischer, T.: Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Sonderveröffentlichung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1987

Braun, H. P.; Freibichler, H.; Harke, D.: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Sonderveröffentlichung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1989

Langenbach, M.-L.; Löwisch, D.; Scherer, A.: Fortbildung zum Weiterbildungslehrer — Praxisanforderungen, Qualifikationsprofil und Lehrgangskonzept. Bundesinstitut für Berufsbildung. Fachinformationen zur Beruflichen Bildung, Heft 3, Berlin und Bonn 1990

Harke, D.; Volk-von Bialy, H. (Hrsg.): Modellversuch Lernberatung. — Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. 4 Bände. Bundesinstitut für Berufsbildung, Sonderveröffentlichung, Berlin und Bonn 1991

EG-Workshop 11./12.6.92 in Soest

Elke Schöneberger

Zum Thema „Weiterbildung des Personals in der beruflichen Bildung besonders im Hinblick auf die neuen Technologien“ fand vom 11. bis zum 12. Juni 1992 ein EG-Workshop in Soest im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung statt. Im Mittelpunkt der Veranstaltung und der Diskussionen standen die Weiterbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen.

Eingeladen waren Berufsbildungsexperten aus den EG-Mitgliedstaaten, Vertreter aus den neuen Bundesländern und nationale Vertreter des EUROTENET-Netzwerkes, deren Hauptaugenmerk dem Personal in der beruflichen Bildung gilt. Veranstalter dieses Workshops ist EUROTENET mit technischer und fachlicher Unterstützung der Universität-Gesamthochschule Paderborn.

Der Vertreter der Task Force Humanresources, allgemeine und berufliche Bildung und Jugend, B. Wilson, eröffnete die inhaltliche Diskussion mit seinem sacheinführenden Beitrag zur „Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre“.

Nach den einführenden Worten stellten die Vertreter der Universität-Gesamthochschule Paderborn, Prof. Schneider und Dr. Lanfer anhand ihrer Projekte die Aufgaben des Fachbereichs 2: Lehr- und Forschungsbereich — Erziehungswissenschaften/Berufspädagogik vor. Prof. Schneider betonte, daß sich ein neues Verhältnis zwischen den Bereichen Bildung und Technik herausbildet. Es geht darum, die technische Entwicklung menschlich in den Griff zu bekommen. Die Person, ausgerüstet mit den Schlüsselqualifikationen, ist der integrale Faktor für alles Denken und Handeln. Das entwickelte

Bildungskonzept der Selbstqualifizierung und Selbstorganisation stellt die menschlichen Qualitäten deshalb in den Vordergrund.

Dr. Lanfer beschrieb das Konzept der „Kontinuierlichen und kooperativen Selbstqualifizierung und Selbstorganisation“ als eine grundlegende Qualifizierungsstrategie für die Zukunft. Er stellte ausführlich die Geschichte und Entwicklung dieses Konzeptes vor. Hintergrund für die Idee eines solchen Konzeptes war die Neuordnung der Ausbildungsberufe. Die Herausbildung der Sozialkompetenz sollte in den Mittelpunkt der beruflichen Bildung gestellt werden. Dazu wurden u. a. im Fachbereich 2 der Universität-Gesamthochschule Überlegungen angestellt. Es wurde deutlich ein Zielsetzungswechsel von der Fremdqualifizierung hin zur Selbstqualifizierung. Ausgehend von diesem Ziel, wurde das Konzept der Selbstqualifizierung und Selbstorganisation entwickelt. Dr. Lanfer stellte in seinem weiteren Vortrag die Konsequenzen für Betriebe und Unternehmen und die Möglichkeiten des Transfers dieser Qualifizierungsstrategie vor.

Es schloß sich eine Repräsentation von zwei internationalen EG-Projekten an. Dabei handelte es sich um das niederländische Projekt (NL23) „NaBoNT“, welches J. Uiling vorstellte und um das luxemburgische Projekt (L27), präsentiert von G. Engel. Das niederländische Projekt beinhaltet die Weiterbildung der polytechnischen und berufsbildenden Lehrkräfte in den neuen Technologien und die Vorbereitung dieser Lehrkräfte auf den EG-Binnenmarkt. Das luxemburgische Projekt beschäftigt sich mit der Computernutzung als Lehrmittel für die Ausbildung von Elektrotechnikern im beruflichen Bildungssystem innerhalb der Sekundarschule und mit der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf diesem Gebiet.

An die Darstellung dieser Projekte schloß sich die Arbeit in vier Gruppen zu folgenden Themen an:

1. Gruppe: Direkte Kooperation Schule und Betrieb, dargestellt anhand der Klöckner Stahl GmbH, Bremen

2. Gruppe: Qualifizierungstransfer in andere Staaten — internationale Kooperation unter Einfluß des Multiplikatoren-Prinzips, am Beispiel einer Qualifizierungsmaßnahme der EG-Geschäftsstelle beim Regierungspräsidenten Detmold für portugiesische Ausbilder

3. Gruppe: Neue Technologien und neue Qualifizierungsstrategien — Vernetzung von Einzelqualifizierungsmaßnahmen am Beispiel CAD/CAM

4. Gruppe: Aus- und Weiterbildung für Qualifikationen mit staatlich anerkannten Abschlüssen bis zum Hochschuldiplom unter Einschluß des Multiplikatoren-Prinzips.

Die lebhaften Diskussionen in den Arbeitsgruppen wurden am zweiten Tag des Workshops fortgesetzt und die Ergebnisse anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert. An die gebündelte Vorstellung der Ergebnisse schloß sich ein Rundtischgespräch an mit dem Ziel, Kooperationen für die weitere Arbeit absprechen zu können. Hier gab es auch die Möglichkeit für die Bearbeiter der Projekte ihre Fragen direkt an die Vertreter der EG zu stellen. P. D'Aloja, Vertreterin des Technischen Büros EUROTECNET in Brüssel, die sich dort speziell mit dem Personal der beruflichen Bildung beschäftigt, hob hervor, daß für sie und ihre tägliche Arbeit die Erfahrungen dieses Workshops sehr wichtig wären, da es die Erfahrungen der Praxis und der Experten vor Ort sein. Sie dankte den Teilnehmern für ihre Teilnahme am Workshop und ihre rege Weitergabe von Informationen aus den Projekten.

Der Vertreter der Task Force machte die Bedeutung der Ergebnisse in einer bildhaften Darstellung deutlich und gab seiner Hoffnung Ausdruck, daß dieser Workshop eine Bereicherung für die Arbeit aller Teilnehmer darstelle. Er hob hervor, daß die Ergebnisse des Workshops in die Arbeit der Task Force bei der Formulierung einheitlicher Bildungsstrategien einfließen werden.

Von den Teilnehmern wurde eingeschätzt, daß gerade die Arbeit in den Gruppen wichtige Anregungen für die eigene Arbeit gegeben hätten.

Das Duale System der Berufsbildung zwischen Bewährung und Bewahrung

Gisela Dybowski

Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Karlwilhelm Stratmann, Manfred Schlösser unter Mitarbeit von Markus Joh. Lier Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages, Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1990, 331 Seiten, 32,80 DM, ISBN 3-925070-53-2

Über die Zukunft des Dualen Systems der Berufsausbildung wird seit einiger Zeit heftig und kontrovers gestritten. Während die einen unter Verweis auf die maßgebliche Leistungsfähigkeit des Dualen Systems seine Weiterentwicklung auch in den kommenden Jahren prognostizieren, geben andere diesem System industrieller Berufsausbildung kaum mehr eine Überlebenschance. Die Ungewissheiten bleiben und werden deshalb weiterhin Anlaß für bildungspolitische Kontroversen abgeben. Um so wichtiger scheint es, unter diesen Aspekten die Problemfelder dieses

Systems beruflicher Bildung sachkundig offenzulegen, und zwar nicht allein aus aktuellem Blickwinkel, sondern gerade auch in den historisch wechselnden Konstellationen, die dieses Duale System der Berufsbildung begleitet und bestimmt haben.

Karlwilhelm Stratmann und Manfred Schlösser, die beiden Autoren der vorliegenden Untersuchung, tun das. Wie der Untertitel ihres Gutachtens, das sie für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ angefertigt haben, zeigt, widmen sie sich in erster Linie den historisch wechselnden Konstellationen jener Faktoren, die das Duale System der Berufsbildung hervorgebracht, begleitet und bestimmt haben. Dabei wird in der historischen Analyse eine Zweiteilung vorgenommen.

Der erste Teil der Untersuchung, für den Karlwilhelm Stratmann verantwortlich zeichnet, widmet sich der „Entstehung und Durchbildung des Dualen Systems bis zum Ende des NS-Staates“; der zweite Teil (mit Beiträgen beider Autoren) geht auf die „Ausgestaltung und Modifikationen des Dualen Systems seit 1945“ ein.

Beeindruckend in seiner sachkundigen Aufbereitung wird dabei eine berufsbildungsgeschichtliche Entwicklung entfaltet, die gut 200 Jahre währt. Denn den ersten Ansatz der staatlichen Installierung des dualen Prinzips beruflicher Ausbildung macht Stratmann an der 1769 vom Markgraf von Baden erlassenen „Handwerksordnung der Steinmetzer, Steinhauer, Maurer, Zimmerleute und Schieferdecker“ fest. Von dort bis zur allgemeinen Durchsetzung des Dualitätsprinzips in der Berufsausbildung (also der Schaffung zweier Lernorte) war es allerdings noch ein langer und sehr umstrittener Weg, der letztlich in einen erbitterten Machtkampf um die ausbildungsrechtliche und ausbildungspolitische Vormachtstellung der Unternehmen während der Weimarer Republik und im NS-Staat mündete.

Die Modifikationen im Dualen System nach 1945 haben diese machtpolitischen Auseinandersetzungen in der Berufsbildung nicht außer Kraft gesetzt. Im Gegenteil, so zeigen Stratmann und Schlösser für die einzelnen Dekaden nach 1945, ging es in erster Linie um die Restauration eines Berufsausbildungssystems, das die Vormachtstellung der Betriebe in der beruflichen Bildung restabilisierte und trotz gewisser Reformansätze Ende der 60er Jahre eine längst brüchig gewordene Berufsordnung konservierte. Erst der in den 80er Jahren eingeleitete Prozeß der Neuordnung industrieller und handwerklicher Berufe bewirkte eine qualitative Wende, da der gestiegene Qualifikationsanspruch, der die Neuordnungskonzeption leitet, eine systematischere und verstärkte Kooperation von Berufsschule und Betrieb, und damit zugleich eine Neubestimmung des Dualitätsgefüges beruflicher Ausbildung erforderlich machte.

Insgesamt belegt jedoch gerade diese sehr dezidierte historische Analyse, daß Entstehung, Ausgestaltung und Modifikation des Dualen Systems „alles andere als berufsbildungspolitischer Rationalität und Planung zu verdanken waren“, sondern weitgehend von machtpolitischen Interessen bestimmt wurden, die bis heute eine erstaunliche Reformresistenz des Dualen Systems bewirkt haben. Die vielfältigen Probleme, die aus diesem etablierten System erwachsen, sind indes nicht nur in den Spannungen der Dualität zweier Lernorte begründet. Aufschlußreich und höchst informativ sind vielmehr die von den Autoren herausgearbeiteten zahlreichen weiteren Dualitätsebenen (z. B. zwischen Bundes- und Länderrecht, handwerklichem und industriellem Ausbildungsrecht, Berufserziehungs- und Arbeitsverhältnis, männlichem und weiblichem Ausbildungsmarkt etc.), „die in dieses so monolithisch gedeutete Duale System eingelagert sind“ und es „sowohl gefährden als auch, sich gegenseitig immer wieder im Gleichgewicht haltend, stabilisieren“. Die Folgerung von Stratmann

und Schlösser, daß der Terminus „Duales System“ daher auch eher die realen Machtverhältnisse und Ungleichgewichte im Ausbildungssektor verschleierte statt sie zu erklären und offenzulegen, scheint vor dem Hintergrund dieser sehr komplexen Darlegungen durchaus begründet.

Denn gerade in der Vielzahl der Dualitätsebenen liegen wesentliche Probleme des Systems beruflicher Bildung begründet, deren Ausprägungen in historisch wechselnden Konstellationen aufgezeigt zu haben, nicht nur diese Gutachten auszeichnet. Vielmehr erfüllt eine solche historische Analyse auch eine wichtige Funktion in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um die Zukunft der beruflichen Bildung. Denn sie nimmt dem Argument, das Bewährte auch weiterhin bewahrt werden müsse, ein Gutteil seiner Plausibilität. Prekär wird die Situation in der Tat dann, wenn ursprünglich berufsbildungspolitisch fortschrittliche Momente und Intentionen in der Berufsbildung „jetzt durch blindes Festhalten an historisch ja durchaus nicht zwingenden Ausbildungsstrukturen auf Spiel gesetzt werden könnten“. Der Appell von Stratmann, mehr pädagogische Ratio in der Berufsbildung walten zu lassen und sich zu vergegenwärtigen, worum es heute und zukünftig geht, nämlich um „die Sicherung von Berufsausbildungsansprüchen“ der heranwachsenden Generation, „nicht um die eines etablierten Systems, sei es nun dual oder wie sonst strukturiert“, dürfte — wenn dieses Gutachten aufmerksam gelesen würde — sicherlich mehr Nachdenklichkeit über die Wege der Umgestaltung und Weiterentwicklung beruflicher Bildung erzeugen.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**21. Jahrgang
Heft 5
September 1992**

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, und
Friesdorfer Straße 151—153, W-5300 Bonn 2

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch
Berlin, Telefon (0 30) 86 43-22 40/22 19

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dietrich Harke, Ursula Hecker,
Dr. Joachim Reuling, Rita Stockmann

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin
Abdullah/Blaumeiser

VERLAG

W. Bertelsmann Verlag KG
Auf dem Esch 4, W-4800 Bielefeld 1

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich
Einzelheft 12,— DM
Jahresabonnement 47,50 DM
Auslandsabonnement 56,— DM
zuzüglich Versandkosten

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrecht-
lich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

ISSN 0341—4515

DR. LASZLO ALEX

CHRISTEL BALLI

DIETRICH HARKE

ROLF JANSEN

DR. PETER-WERNER KLOAS

DR. MARGRET KUNZMANN

DR. DAGMAR LENNARTZ

HANNELORE PAULINI

HELENA PODESZFA

DR. HERMANN SCHMIDT

ELKE SCHÖNEBERGER

BERND SCHWIEDRZIK

UWE STORM

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31

PROF. DR. ROLF ARNOLD

DR. HANS-JOACHIM MÜLLER

Universität Kaiserslautern
Sozial- und Wirtschafts-
wissenschaften
Postfach 30 49
Pfaffenbergstraße/Gebäude 3
W-6750 Kaiserslautern

PETER EGGER

Volkswagen AG
Postfach
W-3180 Wolfsburg

Klaus Albert
Christian Buchholz
Bernhard Buck
Gert Zinke
(Hrsg.)

Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk

Vorstellungen, Konzepte,
Praxisbeispiele

Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk

**KLAUS ALBERT, CHRISTIAN
BUCHHOLZ, BERNHARD BUCK,
GERT ZINKE (HRSG.)**

AUFTRAGSORIENTIERTES LERNEN IM HANDWERK

VORSTELLUNGEN, KONZEPTE,
PRAXISBEISPIELE

1992, 203 Seiten, 19,- DM,
ISBN: 3-88555-489-5

Im vorliegenden Band sind Beiträge zu einem Workshop dokumentiert, der im November 1991 im BIBB durchgeführt wurde. Die Einzelbeiträge spiegeln den aktuellen Diskussionsstand zu einem erfahrungsorientierten, ganzheitlichen Lernen im Handwerk wieder - ein Thema, das zunehmend an Aktualität und Bedeutung gewinnt. Der Band bietet Praxisbeispiele, didaktisch-metho-
dische Konzepte sowie lerntheoretische und lernorganisatorische Anregungen.

15

Bundesinstitut für Berufsbildung **BIBB**

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung-K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon: 86 83-520/516
Telefax: 86 83-455

Manfred Hoppe
(Hrsg.)

Versorgungstechnik und Berufsausbildung. Entwicklungen

Dokumentation der Fachtagung
"Entwicklungstendenzen und Berufsausbildung in der Versorgungstechnik"
vom 25. und 26. November 1991
in Bremen

IBB-B

17

Bundesinstitut für Berufsbildung **BIBB**

**MANFRED HOPPE (HRSG.)
VORSORGUNGSTECHNIK
UND BERUFS-AUSBILDUNG.
ENTWICKLUNGEN**

DOKUMENTATION DER FACHTAGUNG "ENTWICKLUNGSTENDENZEN UND BERUFS-AUSBILDUNG IN DER VORSORGUNGSTECHNIK"
VOM 25. UND 26. NOVEMBER 1991 IN BREMEN

1992, 256 Seiten, 19,- DM,
ISBN: 3-88555-501-8,

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung-K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon: 86 83-520/516
Telefax: 86 83-455

In der Versorgungstechnik sind Arbeit, Technik und Bildung durch vielfältige Veränderungen gekennzeichnet. Die Beiträge der Fachtagung beschäftigen sich mit einer Zukunftssicherung der Facharbeit durch ganzheitliche handlungsorientierte Qualifizierung, besonders durch Mitwirkung und größere Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Mitarbeiter und Auszubildenden und sollen der festzustellenden tendenziellen "Entwertung" handwerklicher Facharbeit und Berufsausbildung entgegengehalten werden.