

BWP

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

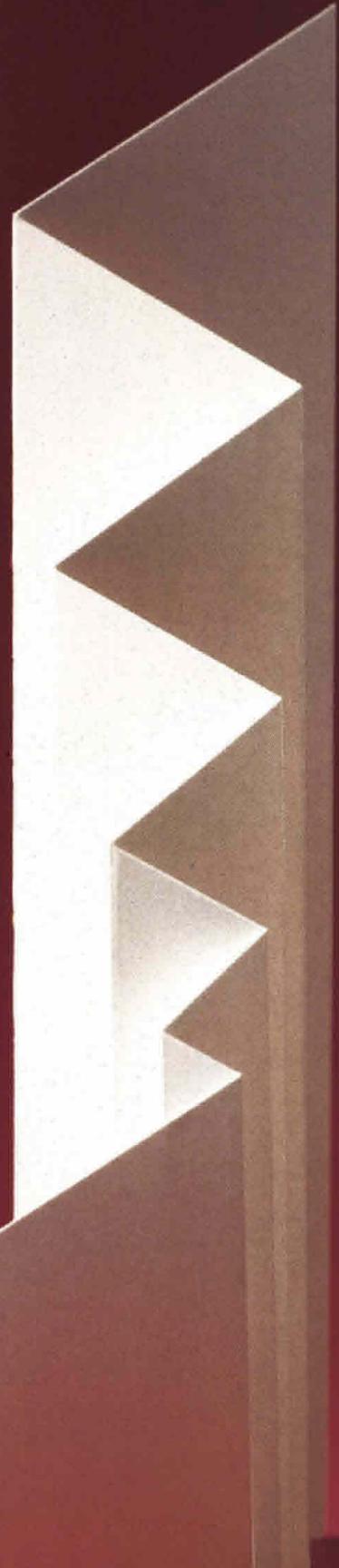
Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 3/1995
Mai/Juni
1 D 20155 F

Qualitätssicherung
in der staatlichen
Bildungssubvention •

Ausbildungsplatzangebote
im öffentlichen Dienst •

Berufsakademie oder
duale Berufsausbildung
im Verbund? •



Kommentar

HERMANN SCHMIDT

- 01** Qualitätsstandards und Zertifikate für die Weiterbildung

Fachbeiträge

EDGAR SAUTER

- 03** Qualitätssicherung in der staatlichen Bildungssubvention. Wo steht das Arbeitsförderungsgesetz?

GERTRUD KÜHNLEIN, THOMAS SCHENK

- 09** Das Ausbildungsverhalten der öffentlichen Arbeitgeber auf dem Prüfstand

HENRIK SCHWARZ

- 15** Ausbildung und Einsatz von DV-Kaufleuten

JOCHEN WALTER

- 24** Ansätze zur Neugestaltung der praktischen Abschlußprüfung

Diskussion

BARBARA JENTGENS

- 31** Berufssakademie oder Berufsbildung im Verbund: Bildungsgänge im dualen Ausbildungssystem?

Berufsbildung international

GERHARD NIEDERMAIR

- 36** Zur Situation der Ausbilder im österreichischen Handwerk

EDITH GAWLIK

- 43** Einführung und Erprobung der „Allgemeine Wirtschaftslehre“ in der kaufmännischen Berufsausbildung in Polen

Arbeit des Hauptausschusses

- 46** Kurzbericht über die Sitzung 1/95 des Hauptausschusses am 2./3. März 1995 in Bonn

- 48** Impressum, Autoren

BWP erscheint regelmäßig mit der Beilage „**BIBB aktuell**“.

Diese Ausgabe enthält eine Beilage vom Deutschen Wirtschaftsdienst, Köln.

Qualitätsstandards und Zertifikate für die Weiterbildung

Hermann Schmidt

Die immer häufigere Anwendung der internationalen Normenreihe DIN/EN/ISO 9000ff. im Bereich der Weiterbildung gibt der Qualitätsdiskussion neuen Auftrieb. Ihr Verlauf zeigt Risiken und Chancen. Zunächst bestand die Gefahr, daß der bildungspolitische Konflikt um die Gründung von Zertifizierungsgeellschaften nur zu einer weiteren Runde im nicht endenden Streit um fundamentalistische Positionen in der Weiterbildung führt. In dem Maße jedoch, in dem die anfängliche Euphorie um den ISO-Ansatz einer nüchternen Betrachtung weicht, zeichnen sich Chancen ab, die Qualitätssicherung in der Sache zu fördern. Positive Anknüpfungspunkte für eine solche Entwicklung sind in einer Reihe von Fragen zu sehen, die im Zusammenhang mit der ISO-Diskussion aufgeworfen wurden.

- So werden z. B. pädagogische Vorbehalte diskutiert, ob und inwieweit die aus dem Bereich der Produktion stammenden Normen überhaupt auf den Dienstleistungsbereich und hier wiederum auf die Lehr- und Lernprozesse der Weiterbildung anzuwenden sind.
- Unter dem Aspekt der Angebots- und Qualitätstransparenz für Bildungsnachfrager stellt sich die Frage, ob es ausreicht, wenn jeder Anbieter seine Qualitätsstandards selbst definiert; sind nicht vielmehr anbieterübergreifende Standards für die Weiterbildung erforderlich?
- Unter ordnungspolitischem Aspekt muß geklärt werden, welche Rolle den Beteiligten, insbesondere dem Staat und den Sozialparteien bei der Qualitätssicherung der Weiterbildung zukommt. Wie lassen sich privatwirtschaftlich arbeitende Zertifizierungsstellen mit öffentlicher Verantwortung für den Verbraucher- und Teilnehmerschutz vereinbaren?
- Im Bereich der AFG geförderten Weiterbildung wird die Frage gestellt, welche Bedeutung die Bundesanstalt für Arbeit

einem ISO-Zertifikat im Rahmen ihres Förderungskonzepts beimessen wird.

- Angesichts der unterschiedlichen Ansätze zur Qualitätssicherung, die bereits erfolgreich angewendet werden (z. B. Fernunterricht) ist zu fragen, wie sich der neue ISO-Ansatz zu den vorhandenen Verfahren verhält und wie Doppelarbeit bei der Prüfung von Qualität vermieden wird.
- Auf der Ebene transnationaler Zusammenarbeit in der EU stellt sich nicht zuletzt die Frage, wie die Qualitätsanforderungen an Träger, Maßnahmen, Abschlüsse, Lehrkräfte sowie an Lehr- und Lernprozesse als Standards der deutschen Berufsbildung besser dargestellt und durchgesetzt werden können.

Die Art und Vielfalt dieser Fragen lassen sicherlich keine raschen und abschließenden Antworten zu. Voraussehbar ist jedoch, daß sich die internationale Normenreihe DIN/EN/ISO 9000 ff. auch bei uns aufgrund internationalen Drucks und – allerdings vorübergehenden – Wettbewerbsvorteilen für die Bildungsanbieter durchsetzen wird.

Diese Entwicklung ist zu begrüßen, soweit sie zu einer dringend erforderlichen Organisationsentwicklung der Bildungsanbieter und einer Professionalisierung ihrer Bildungsarbeit führt. Erhebliche Probleme ergeben sich jedoch, weil das ISO-Konzept, trotz ausdrücklicher Kundenorientierung, keinen wirksamen Verbraucherschutz bietet. Im Gegenteil: Für die bildungsinteressierten Nachfrager kann die Situation verwirrend werden, weil nicht ihr Interesse an Qualitätsprodukten berücksichtigt wird, sondern das Interesse an der Qualitätsfähigkeit eines Anbieters im Vordergrund steht. Denn zertifiziert wird auf der Grundlage von Qualitätsstandards, die sich der Anbieter im Rahmen seiner Qualitätspolitik selbst gesetzt hat. In der Praxis

ist es deshalb durchaus möglich, daß eine Qualitätsfähigkeit zertifiziert wird, die auf ein permanent schlechtes Bildungs„produkt“ bezogen ist.

Angesichts dieser Situation schlage ich im Interesse der bildungsinteressierten Nachfrager vor, anbieterübergreifende ergebnisbezogene Qualitätsstandards zu schaffen und zu „Deutschen Berufsbildungsnormen“ im Bereich der Weiterbildung zu entwickeln. Solche Berufsbildungsnormen könnten – z. B. ausgehend von vorhandenen Ansätzen bei den Fortbildungsregelungen oder den Verbraucherschutzregelungen im Fernunterricht – für die wichtigen Elemente der Weiterbildung definiert werden, vor allem für Maßnahmen, Abschlüsse, Einrichtungen und Lehrkräfte. Damit könnte die deutsche Berufsbildung auch in der von vielen Nachbarländern

offensiv geführten europäischen Berufsbildungsdebatte aufgrund ihres hohen Leistungsvermögens bereits verlorenen Boden wiedergutmachen und Qualität in der Berufsbildung als Verbraucherschutz thematisieren.

Die Entwicklung von Berufsbildungsnormen für die Weiterbildung wäre bei uns, wie in der Ausbildung, eine Aufgabe von Staat und Sozialparteien. Für die vorbereitende Arbeit sollten neue Kooperationsformen von BIBB und Zertifizierungsstellen entwickelt werden. In der transnationalen Zusammenarbeit dokumentieren sie, das sei noch einmal unterstrichen, ein deutliches „Plus“ durch anbieterübergreifende Qualitätsstandards.

Qualitätssicherung in der staatlichen Bildungssubvention. Wo steht das AFG?*

Edgar Sauter

Dr. rer. pol., Leiter der Hauptabteilung „Weiterbildungsforschung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Hat die Qualitätssicherung der AFG-geförderten Weiterbildung sich verändert? Gibt es Handlungsbedarf angesichts der neuen Zertifizierungsbewegung? Um diese Fragen zu beantworten, werden die Grundlagen der Qualitätssicherung und die Kernpunkte der Förderungspraxis skizziert. Die verschiedenen Entwicklungsphasen seit Inkrafttreten des AFG werden aufgezeigt, Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Qualitätssicherungsinstrumentariums anhand der bisherigen AFG-Standards und der Normen nach DIN/EN/ISO 9000ff. diskutiert und konkrete Vorschläge zur künftigen Qualitätssicherung AFG-geförderter Weiterbildung entwickelt.

Staatliche Bildungssubvention und beitragsfinanzierte Förderung

Die Weiterbildung wird als der jüngste Teil des Bildungssystems angesehen. Doch nach wie vor kann nicht davon gesprochen werden, daß die Weiterbildung, insbesondere die berufliche Weiterbildung, ein integraler Bestandteil des Bildungssystems wäre. Berufliche Weiterbildung ist vielmehr ein Bereich sui generis, der sich von anderen Teilen des Bildungssystems durch Anbieterpluralismus, marktwirtschaftliche Organisation und die subsidiäre Rolle des Staates unter-

* Vortrag auf der didacta' 95 am 23.2.1995 in Düsseldorf

scheidet. Zugleich wird die bruchlose Integration der beruflichen Weiterbildung in das Bildungssystem dadurch erschwert, daß sie sich auf unterschiedliche Politikfelder erstreckt und dort jeweils spezifische Funktionen erfüllt. Die wichtigsten dieser Anwendungsfelder sind die betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung, die regionale Wirtschaftsförderung und nicht zuletzt die Arbeitsmarktpolitik. Die auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) geförderte Weiterbildung (Fortbildung, Umschulung und betriebliche Einarbeitung) ist das zentrale Instrument einer aktiven Arbeitsmarktpolitik; es ist ihr „Kernstück“ wie bereits bei der Verabschiedung des AFG im Jahr 1969 festgestellt wurde.

Auch unter Finanzierungsaspekten läßt sich die berufliche Weiterbildung nur teilweise in das staatliche Bildungssystem einordnen. Integraler Bestandteil des staatlich subventionierten Bildungssystems ist im wesentlichen das schulische Weiterbildungssystem mit der Fachschule in der Kompetenz der Länder. Quantitativ gesehen ist die staatliche Bildungssubvention in der beruflichen Weiterbildung eher die Ausnahme. Strenge nommen trifft dies nur dann zu, wenn die steuerfinanzierten Bundeszuschüsse zum Haushalt der Bundesanstalt für Arbeit (BA) für die AFG-Weiterbildung wirksam werden.

Die Struktur der Weiterbildungsfinanzierung wird durch die Arbeitgeberfinanzierung, die Eigenfinanzierung, die beitragsfinanzierte Weiterbildung auf der Grundlage des AFG

und die Mischung unterschiedlicher Finanzierungsarten bestimmt. Wenn die AFG-geförderte Weiterbildung heute häufig als öffentliche bzw. staatliche Finanzierung bezeichnet wird, so beruft man sich darauf, daß es sich bei den beitragsfinanzierten Mitteln der Bundesanstalt um parafiskalische Zwangsabgaben handelt, die ggf. um staatliche Zuschüsse ergänzt werden.

Die Art der Mittelaufbringung ist jedoch nicht ohne Bedeutung für die Art der Mittelvergabe und die Qualitätssicherung der geförderten Weiterbildung. Dies zeigt sich ganz aktuell in der gegenwärtigen Diskussion um eine neue steuerfinanzierte Aufstiegsfortbildung, die an die Stelle der gestrichenen AFG-Förderung treten soll. Mit der Umstellung der ehemaligen AFG-Finanzierung auf eine Bafög-ähnliche staatliche Bildungssubvention, dürften auch die Unterschiede in der Qualitätssicherung in Richtung auf eine stärkere staatliche Kontrolle deutlich werden.

Auch aus inhaltlichen Gründen kann man bei der AFG-finanzierten Weiterbildung häufig nicht von „Bildungssubventionen“ sprechen. Abzulesen ist dies an den immer wieder auflammenden Zielkonflikten: Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildungspolitik haben in der Regel unterschiedliche Auffassungen darüber, was „das Notwendige“ zum Erreichen eines Maßnahmzieles ist (§ 10 Abs. 2 Anordnung Fortbildung und Umschulung). Dies gilt vor allem bei Maßnahmen für die schwer integrierbaren Problemgruppen des Arbeitsmarktes (z. B. Langzeitarbeitslose). **Notwendig aus bildungspolitischer Sicht** bei zielgruppenadäquater Qualifizierung sind z. B. ganzheitliche Maßnahmekonzepte im Sinne einer Integration von beruflichen und allgemeinen Qualifikationen, anerkannte Berufs- bzw. Fortbildungsabschlüsse, Betreuungs- und Beratungsaufwand. **Notwendig aus arbeitsmarktpolitischer Sicht** ist dagegen häufig nur das, was kurzfristig zur Reintegration führt. Zu Qualitätssicherung AFG-geförderte Weiterbildung gehört es

deshalb auch, vorab dafür zu sorgen, daß man bei den Ausgaben für Fortbildung und Umschulung mit Fug und Recht von Bildungssubventionen reden kann. Indem die Förderung der Aufstiegsweiterbildung gestrichen wurde, ist der Überschneidungsbereich von arbeitsmarktpolitischen und bildungspolitischen Zielsetzungen weiter eingengt worden.

Die Mittel der AFG-geförderten Weiterbildung verlieren zunehmend ihren Charakter als Bildungssubvention

Eine erste Antwort auf die Ausgangsfrage müßte danach lauten:

Bei den Mitteln für Fortbildung, Umschulung und betriebliche Einarbeitung handelt es sich weder nach dem Aufbringungsmodus noch aufgrund der Zieldimensionen ausschließlich um Bildungssubventionen, die mit den Ausgaben für das staatliche Bildungssystem vergleichbar wären; die „Substanz“ für qualitätssichernde Maßnahmen der Weiterbildung verengt sich. Um so dringlicher wird jedoch die Qualitätssicherung der „restlichen“ Maßnahmen, die in der Regel keinen formalen Abschluß haben.

eine erfolgreiche berufliche Bildung erwarten läßt“. Dieser Satz ist durch alle zehn Novellierungen und über 100 weitere Änderungen des AFG erhalten geblieben.

Bei den im Gesetz genannten qualitätsrelevanten Faktoren handelt es sich nicht um eine abschließende, sondern um eine beispielhafte Aufzählung, die weiter ergänzt oder interpretiert werden kann bzw. muß. Für diese Auffassung spricht die in § 33 AFG formulierten Aufgabe der Bundesanstalt, nach der sie Inhalt und Ausgestaltung der Bildungsmaßnahmen im Einzelfall festzulegen hat. Davon hat die Bundesanstalt im Laufe der 25jährigen Geschichte des AFG immer Gebrauch gemacht. Zu den Eckpunkten der Förderungsvoraussetzungen gehören im wesentlichen:

- organisierte Lernprozesse
Es muß sich um berufliche „Maßnahmen ... mit Unterricht“ handeln; wobei diese organisierten Lernprozesse – bis auf Ausnahmen – auf Maßnahmen unterhalb der Hochschulebene begrenzt sind.

- Unterricht als Einheit
Der geförderte Unterricht, der zeitlich unterschiedlich organisiert werden kann (Vollzeit, Teilzeit, berufsbegleitend) wird als Einheit aufgefaßt; wenn das Unterrichtsziel erreicht ist, endet die Förderung.

- Erfolgserwartung
Die Maßnahme muß eine „erfolgreiche berufliche Bildung“ erwarten lassen. Das bedeutet, es muß eine Eignungs- und Erfolgsprognose durchgeführt werden, die sich mindestens auf die im Gesetz genannten Merkmale (s. o.) erstreckt.

- angemessene Teilnahmebedingungen
Es werden „angemessene Teilnahmebedingungen“ gefordert, d. h. z. B. der Schutz der Teilnehmer gegenüber unseriösen Praktiken (z. B. Kündigungs- und Rücktrittsrecht) der Bildungsträger muß gewährleistet sein.

Was sind die Grundlagen der Qualitätssicherung der AFG-geförderten Weiterbildung und wie hat sie sich entwickelt?

Die AFG-geförderte Weiterbildung verfügt über eine eigenständige gesetzliche Grundlage für die Qualitätssicherung. Im § 34 AFG heißt es, „die Förderung der Teilnahme setzt voraus, daß die Maßnahme nach Dauer, Gestaltung des Lehrplanes, Unterrichtsmethode, Ausbildung und Berufserfahrung des Leiters und der Lehrkräfte

- Wirtschaftlichkeit

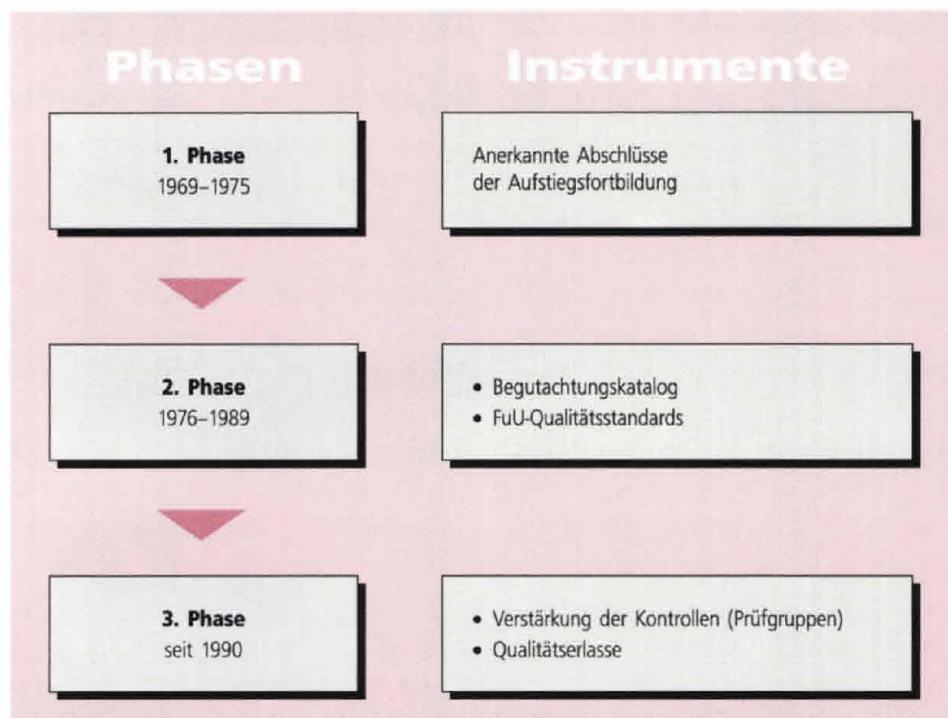
Eine geförderte Maßnahme muß wirtschaftlich und sparsam geplant und durchgeführt werden; sie muß effizient sein, d. h. das günstigste Kosten-/Nutzenverhältnis aufweisen.

Entwicklungsphasen der Qualitätssicherung

In den 25 Jahren seit Inkrafttreten des AFG lassen sich anhand der wichtigsten Qualitätssicherungsinstrumente **drei Hauptphasen** unterscheiden (vgl. Abbildung 1):

Die **erste Phase** umfaßt die Jahre vom Inkrafttreten des Gesetzes im Jahre 1969 bis zum Jahre 1976, in dem der Begutachtungskatalog, ein Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen gemäß § 34 AFG eingeführt wurde. Diese Phase ist durch den ursprünglich **präventiven Ansatz** der Weiterbildungsförderung gekennzeichnet; unter Weiterbildung wird im wesentlichen noch Aufstiegsförderung (insbesondere zum Meister, Techniker oder Betriebswirt) verstanden. Für die praktische Qualitätssicherung und den Teilnehmerschutz kann sich das AFG (als Finanzierungsgesetz) auf das gleichzeitig entwickelte und in Kraft getretene Berufsbildungsgesetz (BBiG) stützen; denn das Ziel dieses Gesetzes ist die langfristige Ordnung und Strukturierung der beruflichen Bildung mit Hilfe der dort verankerten **Fortbildungsregelungen** in § 46 Abs. 1 und 2. Die enge Verknüpfung von AFG und BBiG erfolgte dort, wo es darum geht, die Vergabe finanzieller Förderungsmittel nach dem AFG auf der Grundlage qualitativer Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes durchzuführen. Konkretisiert werden diese qualitativen Vorgaben des BBiG durch die Fortbildungsregelungen. Die Bundesanstalt kann auf die Fortbildungsregelungen zurückgreifen und damit ihre Förderung auf die mit den öffentlich-rechtlich bzw. staatlich anerkannten Abschlüssen implizit gesetzten qualitativen

Abbildung 1: Entwicklung der Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung



Anforderungen abstützen. **Qualitätsetzung und -sicherung der AFG-geförderten Weiterbildung** erfolgt in dieser ersten Phase vor allem über die Professionalisierung, die durch die Fortbildungs- bzw. Weiterbildungsabschlüsse angestrebt wird. Gesichert wird die Qualität im wesentlichen durch das Verfahren, in dem die Berufsanforderungen festgelegt werden sowie durch die staatlichen bzw. öffentlich-rechtlichen Prüfungen. Dabei ist zwischen Fachschulabschlüssen und Fortbildungsabschlüssen nach BBiG/HwO zu unterscheiden. Fachschulen sind Teil des schulischen Weiterbildungssystems; Abschlüsse und Bildungsgänge werden nach staatlichen Vorgaben gestaltet. Mit den Fortbildungsregelungen nach BBiG/HwO werden dagegen keine Bildungsgänge festgelegt, sondern im wesentlichen nur Ziele, Inhalte und Anforderungen sowie das Verfahren von Fortbildungsprüfungen geregelt. Ordnungspolitisch stellt diese Qualitätssicherung einen Mischtyp dar: Öffentlich-rechtliche bzw. gesetzliche Vorgaben sind mit einer Qualitätssicherung durch den Markt kombiniert.

Die **zweite Phase** der Qualitätssicherung umfaßt im wesentlichen die Zeit von 1976 bis 1989. Diese Phase wird durch zwei sich zeitlich überlappende Instrumente gekennzeichnet:

- Der bereits oben erwähnte **Begutachtungskatalog** zu § 34 AFG wurde Anfang der siebziger Jahre vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) für die Bundesanstalt entwickelt und seit Anfang 1976 in der Praxis der Arbeitsämter eingesetzt.
- Die Grundsätze der Bundesanstalt zur Sicherung des Erfolges der beruflichen Fortbildung und Umschulung („**FuU-Qualitätsstandards**“) wurden 1989 in Kraft gesetzt. Sie stehen in engem Zusammenhang mit vorangegangenen Runderlassen zur Planung von Bildungsmaßnahmen, zur Qualität und Vergabe von Auftragsmaßnahmen und zur Qualitätssicherung durch fachliche Kontrolle der Träger und Betreuung der Teilnehmer. Auch dieses zweite Instrument, die FuU-Qualitätsstandards, sind in Zusammenarbeit zwischen Bundesinstitut und Bundesanstalt entwickelt worden.

Gekennzeichnet ist diese Phase durch den Übergang von einem primär präventiven zu einem primär kurativen Förderungsansatz. Ausgelöst durch die – bis heute anhaltende – negative Arbeitsmarktentwicklung Anfang der 70er Jahre, verlagerte sich der Schwerpunkt der Weiterbildungsförderung weg von der abschlußorientierten langfristigen Aufstiegsfortbildung und hin auf die kurzfristige, arbeitsmarktorientierte Anpassungsfortbildung. Für diesen kurativen Förderungsansatz konnte die Bundesanstalt nicht in gleichem Maße auf BBiG/HwO-geregelte Abschlüsse zurückgreifen wie bei der Aufstiegsfortbildung. Es tat sich eine „**Ordnungslücke**“ auf, die auch den Zusammenhang von AFG und BBiG erheblich lockerte. Die Bundesanstalt wurde gezwungen, Alternativen zu den fehlenden Ordnungsmitteln zu finden, zu entwickeln bzw. von den Bildungsträgern entwickeln zu lassen.

Dieser Prozeß wurde durch den zeitweise sehr hohen Anteil von Auftragsmaßnahmen beschleunigt. Im Unterschied zu den von der Initiative der Anbieter auf dem Markt abhängigen freien Maßnahmen mußte die Bundesanstalt bei den Auftragsmaßnahmen selbst die Initiative für die Gestaltung der Maßnahmen und damit auch eine verstärkte **Verantwortung für die Festlegung der Qualitätsstandards und der Qualitätssicherung übernehmen**. Die Antwort auf diese Lage wurde von der Bundesanstalt (in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung) in einem nach und nach entwickelten Instrumentarium zur Prüfung, Festlegung und Sicherung von Qualitätsstandards gegeben. Dabei wurde der Begutachtungskatalog nach und nach durch die „FuU-Qualitätsstandards“ ersetzt. Formal wurde der Begutachtungskatalog jedoch erst 1993 außer Kraft gesetzt.

Ohne an dieser Stelle auf die Einzelheiten einzugehen, repräsentieren die „FuU-Qualitätsstandards“ ein umfassendes Qualitätsförderungs- und -sicherungskonzept.

Zu den wichtigsten Elementen gehören

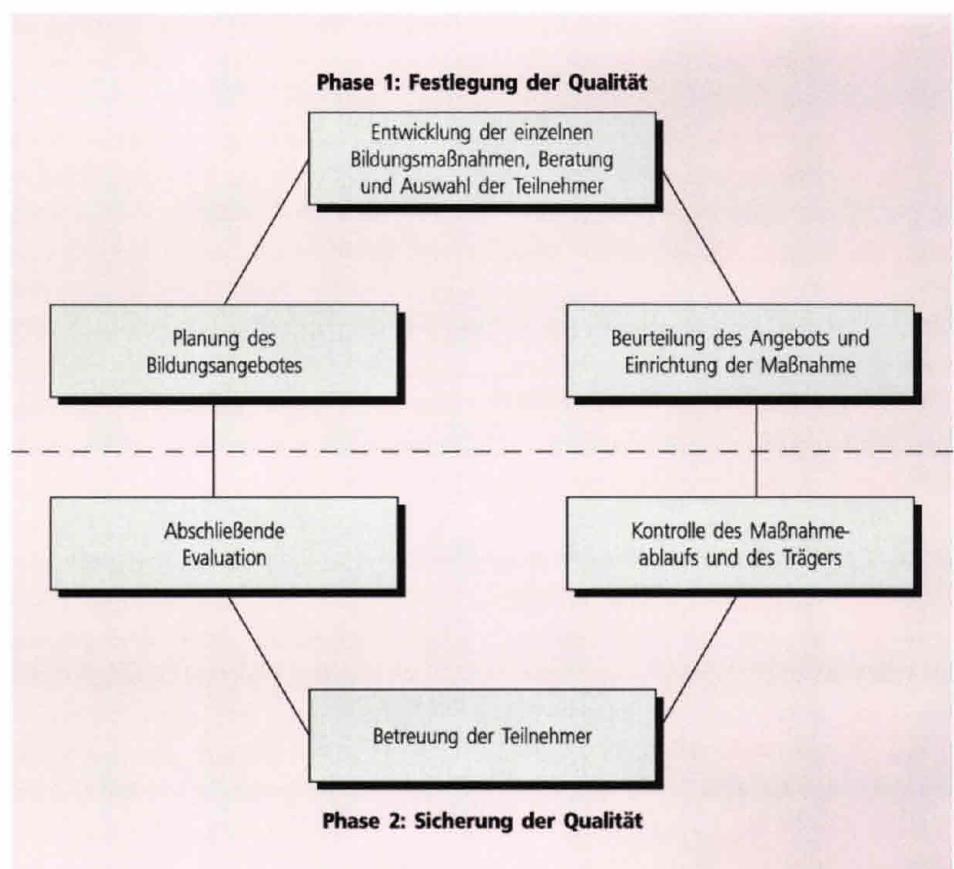
- die **Anforderungen an die Maßnahmen**, wie z. B. Ansprüche an die Teilnehmerorientierung, die technische Ausstattung, die Lernorganisation oder die Lern- und Erfolgskontrollen;
- die **Anforderungen an die Maßnahmeträger**, wie z. B. Ansprüche an die fachliche und pädagogische Qualifikation der Lehrkräfte, die Fortbildung des pädagogischen Personals oder die Arbeitsbedingungen des Personals;
- die **Anforderungen an den Erfolg der Maßnahmen**, wie z. B. Ansprüche an Prüfungsergebnisse, Drop-out-Rate, Vermittlungsquote oder den Erfolg bei der Weiterbildung von besonders schwierigen Zielgruppen;
- die **Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Arbeitsamt und Bildungsträger**, wie z. B. bei der Planung und Organisation von Maßnahmen, der Betreuung

und Information der Teilnehmer oder der Beobachtung des Erfolges.

Dieses umfassende Qualitätsförderungs- und -sicherungskonzept hat die Bundesanstalt ausführlich im Rahmen ihres Schulungskompendiums „Qualität beruflicher Bildungsmaßnahmen“ vorgestellt [Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv) Nr. 44 vom 30.10.1991]. Es umfaßt alle Aufgabenkomplexe eines **Weiterbildungsmanagements**, das von der Bundesanstalt und den Bildungsträgern arbeitsteilig zu leisten ist (vgl. Abbildung 2).

Das Modell unterscheidet zwei Phasen: In der ersten Phase wird die Qualität in der Planung, Organisation und Gestaltung konkreter Bildungsmaßnahmen festgelegt; in der zweiten Phase wird Qualität vor allem während und am Abschluß der Maßnahme gesichert und kontrolliert.

Abbildung 2: **Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung**



Die praktische Umsetzung dieses Qualitätsförderungs- und -sicherungskonzepts ist an eine Reihe von Rahmenbedingungen gebunden. Dazu gehören z. B., daß die Mitarbeiter der Arbeitsämter Kompetenz in der Anwendung der Kriterien des Konzepts erwerben und die personellen Voraussetzungen für die praktische Durchführung, insbesondere der laufenden und abschließenden Kontrollen geschaffen werden. Wichtigste Rahmenbedingung dürfte jedoch sein, daß sich die finanzielle Förderung an die fachlich-sachlichen Vorgaben des Qualitätssicherungskonzepts hält. Das bedeutet nichts Geringeres als ein Ende der Stop-and-go-Politik, die überwiegend durch den jeweiligen Zustand des Haushalts der Bundesanstalt ausgelöst wird.

Qualität geht vor Quantität

In der **dritten Entwicklungsphase** der Qualitätssicherung, in der wir uns seit der deutschen Vereinigung befinden, wurde deutlich, daß die Einhaltung der genannten Rahmenbedingungen für das Funktionieren des Qualitätssicherungskonzepts zwingend ist. In der Ausnahmesituation der deutschen Vereinigung wurde der quantitativen Expansion der Weiterbildungsförderung Vorrang eingeräumt mit der Folge, daß die Qualitätssicherung kurzzeitig außer Kontrolle geriet. Eine striktere Anwendung der Qualitätsstandards von Anfang an hätte vermutlich eine – arbeitsmarktpolitisch nicht erwünschte – expansionsdämpfende Wirkung gezeitigt. Zugleich wäre vermieden worden, daß eine soziale Abfederung allein oder überwiegend mit Hilfe von Qualifizierungsmaßnahmen, das arbeitsmarktpolitische Instrument „Weiterbildung“ zweckentfremdet und diskreditiert.

Die **derzeitige Phase** der Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung ist im wesentlichen geprägt von einem **Bündel administrativer Maßnahmen** mit dem Ziel einer **Marktbereinigung**. In direkter Reak-

tion auf die vielzitierten „schwarzen Schafe“ unter den Bildungsträgern wurde die Qualitätskontrolle durch überregional arbeitende Prüfgruppen verstärkt. Unter dem Motto „**Qualität geht vor Quantität**“ wurden zahlreiche Einzelregelungen verfügt, die das Qualitätssicherungskonzept ausgestalten und ergänzen.

Stete Finanzierung ist Voraussetzung für die Qualität der AFG-geförderten Weiterbildung

Dazu gehören vor allem

- eine verstärkte Bonitätsprüfung,
- höhere Anforderungen an die Qualifikation und die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte,
- detaillierte Lehrpläne,
- eine stärkere Einbeziehung der Träger in die Erfolgsbeobachtung und -kontrolle der Maßnahmen,
- der Vorrang von freien gegenüber Auftragsmaßnahmen,
- eine Beratungspflicht der Teilnehmer vor Beginn der Maßnahme,
- eine verstärkte Prüfung der arbeitsmarktpolitischen Zweckmäßigkeit der Maßnahme, sowie
- zusätzliche zeitliche Auflagen bei der Zweitförderung.

Deutlich wird durch diese Regelungen aber auch, daß es nicht nur um Qualität geht, es geht auch um Kostensenkung und Wirtschaftlichkeit. Dabei besteht die Gefahr des Übersteuerns, Sparsamkeit geht dann auf Kosten der Qualität. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die kurzfristige arbeitsmarktpolitische Zielsetzung sich allzu stark gegen die längerfristig orientierte bildungspolitische Orientierung durchsetzt. Was hier deutlich wird: Es fehlt an einem modularisierten Maßnahmekonzept, in dem das arbeitsmarktpolitisch Notwendige und das bildungspolitisch Sinnvolle miteinander verbunden werden können.

Wo steht die Qualitäts- sicherung der AFG- geförderten Weiterbildung?

Die skizzierte Entwicklung der Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung zeigt, daß die Bundesanstalt über rund zwanzig Jahre ein differenziertes Qualitätsförderungs- und -sicherungssystem aufgebaut hat. Soweit sie bei der Vorgabe von Qualitätsstandards nicht – wie z. B. im Rahmen der Aufstiegsfortbildung – auf BBIG-Abschlüsse zurückgreifen konnte, hat sie eigene AFG-Standards in der Weiterbildung entwickelt; dies gilt vor allem für die Qualifizierung von Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Zugleich verfügt die Bundesanstalt über eine Reihe von Kontrollinstrumenten, ihre Standards bei ihren Kooperationspartnern, den Bildungsträgern, nach und nach durchzusetzen.

Ordnungspolitisch steht diese Vorgehensweise zwischen der staatlichen Regelung und dem Marktmodell: Vom staatlichen Modell unterscheidet sie sich, weil die Bundesanstalt Weiterbildung nicht selbst durchführt, wie z. B. der Staat im Falle des Schulwesens. Vom Marktmodell ist die Vorgehensweise aber auch zu unterscheiden, weil die Bundesanstalt nicht selbst Marktteilnehmer ist; durch ihre Förderung bzw. Subvention wird der Markt jedoch erheblich beeinflußt. Als wirkungsvollstes Instrument der Qualitätssicherung hat sich die Erfolgskontrolle der Subventionsvergabe herausgestellt: Mindestens 50 Prozent der Absolventen einer Bildungsmaßnahme müssen ein halbes Jahr nach Abschluß der Maßnahmen einen Arbeitsplatz gefunden haben.

Die immer wieder kritisierten Schwächen der Qualitätssicherung („schwarze Schafe“) gehen nicht in erster Linie auf das Konto des Qualitätssicherungskonzepts und seiner Instrumente, sondern sind vor allem den politisch gesetzten Rahmenbedingungen anzu-

lasten. Insbesondere durch die am Etat der Bundesanstalt und nicht am Weiterbildungsbedarf orientierte Stop-and-go-Förderung wird das Qualitätssicherungssystem immer wieder seiner vollen Wirksamkeit beraubt. Es gibt darüber hinaus auch Schwachstellen der Qualitätssicherung, die auf personelle Engpässe und fachliche Defizite bei der Bundesanstalt einerseits und Mängel der Professionalität in der Bildungsarbeit der Träger andererseits zurückzuführen sind. Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des Qualitätssicherungsinstrumentariums besteht hier Handlungsbedarf.

AFG-Standards und/oder Normen nach DIN/EN/ISO 9000ff.

Eine Weiterentwicklung des Instrumentariums, bei der auch künftig Bundesanstalt und BIBB zusammenarbeiten werden, muß die neuen Entwicklungen in der Qualitätssicherung berücksichtigen. Seit einiger Zeit wird z. B. bei den Bildungsträgern diskutiert, welche Bedeutung die Bundesanstalt einer Zertifizierung nach DIN/EN/ISO 9000 ff. beimessen wird, wenn sie über die Anerkennung von Maßnahmen befindet. Aus dem bisher Gesagten dürfte unschwer hervorgehen, daß eine Qualitätssicherung von Qualitätsmanagementsystemen bei Anbietern nach DIN/EN/ISO 9000 ff. die AFG-Qualitätssicherung nicht ersetzen kann. Es wäre also wenig sinnvoll, die Teilnahme an AFG-gefördeter Weiterbildung davon abhängig zu machen, daß die Weiterbildungseinrichtung, die die zu fördernde Person besucht, zertifiziert ist. Neben ordnungspolitischen Gründen (private Zertifizierung versus staatliche Kontrolle) und finanziellen Gründen (Kosten der Zertifizierung für kleine Anbieter) sprechen auch die unterschiedlichen Ansatzpunkte und Merkmale der Qualitätssicherungssysteme (vgl. Abbildung 3) da-

Abbildung 3: **Ansätze der Qualitätssicherung im Vergleich**

| Merkmale | Anwendungsfeld AFG-geförderte Weiterbildung | Anwendungsfeld ISO-zertifizierte Weiterbildung |
|------------------------------------|---|--|
| Ansatzpunkt Was wird beurteilt? | Maßnahme (Träger) | Qualitätsmanagementsystem |
| Ziele | Anerkennung von Maßnahmen | Zertifizierung |
| Instrumente | Qualitätssicherungskonzept • FuU-Qualitätsstandards etc. | Qualitätssicherungshandbuch und weitere Dokumente |
| Kontrollverfahren | Begutachtung (vor Beginn) laufende und Abschlußkontrollen | Audits: Prozeßkontrolle (Überprüfung nach 1 und nach 3 Jahren) |
| Kontrollinstanzen Akteure | Bundesanstalt Arbeitsämter Prüfgruppen | Zertifizierungsstellen |
| Rechtliche Grundlagen | AFG A'FuU Erlasse der BA | DIN/EN/ISO-Normen 9000ff. |

gegen, daß das eine System das andere ersetzt. Die Qualitätssicherung nach DIN/EN/ISO 9000 ff. ist prozeßorientiert, sie bezieht sich auf Instrumente und Arbeitsabläufe zur Erstellung eines Produkts; zertifiziert wird die Qualitätsfähigkeit einer Anbieterorganisation im Hinblick auf selbstdefinierte, marktorientierte Qualitätsstandards. Die Qualitätssicherung der AFG-geförderten Weiterbildung ist dagegen eher produktorientiert, anerkannt wird die erfolgreiche arbeitsmarktorientierte Maßnahme; der Prozeß und die Instrumente zur Erstellung des Produkts werden zwar berücksichtigt (wie z. B. an den Trägermerkmalen abzulesen ist), die Produktqualität tritt in ihrer Bedeutung jedoch zurück.

Angesichts der unterschiedlichen Akzentsetzung in der Qualitätssicherung liegt es auf der Hand, das Element der Prozeßorientierung für die Qualitätssicherung der AFG-geförderten

Weiterbildung stärker als bisher zu nutzen. Im Rahmen einer Weiterentwicklung des AFG-Ansatzes ist zu prüfen, welchen Beitrag eine Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsbetreibern zur Qualitätssicherung der AFG-geförderten Weiterbildung leisten kann. Ohne das Ergebnis dieser Prüfung vorwegnehmen zu können, die Bundesanstalt müßte nicht zuletzt im Interesse einer Arbeitsentlastung daran interessiert sein, einen Teil der Qualitätssicherungsmaßnahmen auf die Bildungsträger zu verlagern. Wenn dies im Rahmen der von der Bundesanstalt betriebenen Qualitätspolitik und der von ihr gesetzten Qualitätsstandards geschieht, so wäre darin ein wesentlicher Beitrag zur Qualitätssicherung der AFG-geförderten Weiterbildung zu sehen.

Die künftige Linie für die Qualitätssicherung der „Bildungssubventionen“ in der AFG-

geförderten Weiterbildung sollte deshalb folgende Elemente aufweisen:

1. Die Qualitätssicherung der AFG-geförderten Weiterbildung ist eine Aufgabe, die – schon aufgrund ihrer Finanzierung – in öffentlicher Verantwortung wahrgenommen werden muß; die Bildungsteilnehmer haben einen Anspruch auf eine neutrale Wahrnehmung der Qualitätssicherung.
2. Die Bildungsarbeit der Maßnahmeträger sollte professionalisiert werden. Selbst- und Fremdkontrollen, auch mit Hilfe von Zertifizierungsverfahren, können eine wesentliche Hilfe zur Beseitigung von Schwachstellen sein.
3. Das bestehende Anerkennungsverfahren ist in erster Linie weiterhin auf Maßnahmen, auf die „Produkte“ auszurichten, denn die Bildungsinteressierten und Teilnehmer orientieren sich an den Bildungsangeboten.

Auf dieser Grundlage können die AFG-Qualitätsstandards zu anbieterübergreifenden „Berufsbildungsnormen“ für die berufliche Weiterbildung weiterentwickelt werden. In Kombination mit der Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern wäre so ein „DIN ISO 9000 Plus“ zu erreichen.

Das Ausbildungsverhalten der öffentlichen Arbeitgeber auf dem Prüfstand

Gertrud Kühnlein

Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund

Thomas Schenk

Bezirkssekretär für Angestellte und Qualifizierungspolitik, ÖTV-Bezirksverwaltung Hessen

Im Ausbildungsjahr 1994 ist ein Mangel an Ausbildungsplätzen offenkundig geworden, der aufgrund der krisenhaften und strukturellen Umbrüche im Industrie- und Dienstleistungsbereich auch in den kommenden Jahren bestimmd bleiben dürfte. Es stellt sich daher die Frage, ob der öffentliche Dienst seiner politischen Verantwortung für die Bereitstellung von (zusätzlichen) Ausbildungsplätzen nachkommt. Bevor diese Frage beantwortet werden kann, muß das Ausbildungsverhalten der öffentlichen Arbeitgeber überprüft werden. Deren Ausbildungsleistung läßt sich anhand der amtlichen Statistik jedoch nicht hinreichend bewerten. Eigene Berechnungen belegen, daß die Ausbildungsquoten deutlich unter denen der gewerblichen Wirtschaft liegen. Haushaltskonsolidierungen und Personalabbau stellen keine günstigen Perspektiven für die Ausbildungsberichtschaft der öffentlichen Arbeitgeber dar. Politisches Reagieren ist daher gefordert.

Ausbildung im öffentlichen Dienst – im Abseits der bildungspolitischen Debatte

Das nachlassende Ausbildungsverhalten von Betrieben und Verwaltungen in Ost- und Westdeutschland ist seit Sommer 1994, also

seit sich die rapide sinkenden Ausbildungsstellenangebote für das Jahr 94/95 abzeichneten, zu einem der brennendsten Themen der deutschen bildungspolitischen Debatte geworden. Es wirft erneut, ähnlich wie bereits in den 80er Jahren, die Frage nach dem Fortbestand und den Zukunftschancen des dualen Systems der Berufsausbildung auf, dessen Anfälligkeit für Konjunktur- und Strukturkrisen der Wirtschaft derzeit so offensichtlich ist wie vielleicht noch nie zuvor. Zahlreiche Aktivitäten und programmatiche Erklärungen zur Zukunft und Attraktivität des dualen Systems sind in diesem Zusammenhang zu sehen¹, ebenso wie die insbesondere an die Wirtschaft gerichteten Appelle, in ihren Ausbildungsbemühungen nicht nachzulassen.

Auch wenn dies in der öffentlichen bildungspolitischen Debatte relativ wenig Beachtung findet, ist die Tatsache, daß auch der öffentliche Dienst am Ausbildungsplatz-Abbau maßgeblich beteiligt ist, weitgehend unumstritten: In welchem Maße allerdings – darüber lassen sich keine genauen Angaben finden. Das liegt vor allen Dingen daran, daß aus den amtlichen Statistiken keine klare Auskunft über das tatsächliche Ausbildungsverhalten des öffentlichen Dienstes zu erhalten ist: Wegen seiner status- und bildungsrechtlichen Besonderheiten wird der öffentliche Dienst in den amtlichen Statistiken, die zum Beispiel dem jährlich erscheinenden Berufsbildungsbericht der Bundesregierung zugrunde liegen, u. E. nicht adäquat erfaßt. Dadurch ist ein Vergleich zwischen der Ausbildungsleistung des öffentlichen Dienstes und der Wirtschaft nicht ohne weiteres möglich.

Bei der Bewertung des Ausbildungsverhaltens des öffentlichen Dienstes wird daher – so unsere These – seit Jahren mit Zahlen und Quoten operiert, die den wirklichen Ausbildungsleistungen in keiner Weise entsprechen. Auf dieser Grundlage konnte der öffentliche Dienst bis Ende der 80er Jahre in

dieser Beziehung eine „Vorbildfunktion“ für sich beanspruchen², die er bei genauer Beobachtung noch niemals eingelöst hat.³ Tatsächlich läßt sich nämlich nachweisen, daß im öffentlichen Dienst seit Jahren sogar deutlich weniger ausgebildet wird als im privaten Sektor. Auf diesem niedrigen Niveau fällt dann um so mehr ins Gewicht, daß der öffentliche Dienst – wenngleich im Vergleich zur Wirtschaft um ca. zwei Jahre „zeitversetzt“ – im Ausbildungsjahr 1994 drastische Ausbildungseinbrüche zu verzeichnen hat, so daß angesichts der momentan zu beobachtenden Ausbildungsstellennot in Ost- und Westdeutschland der öffentliche Dienst alles andere als positive Signale setzt.⁴ Diese Veränderungen des Ausbildungsverhaltens der öffentlichen Arbeitgeber aber – und das macht einen Teil der Brisanz des Themas aus – spiegeln sich in den bisher verfügbaren Statistiken noch nicht oder nur unzureichend wider.

Infolgedessen bleibt der öffentliche Dienst in den bildungspolitischen Debatten um das Ausbildungsverhalten und vor allem um die Ausbildungsverantwortung der Arbeitgeber weitgehend außen vor.⁵ Die öffentliche Aufmerksamkeit konzentriert sich vielmehr im wesentlichen auf die Sektoren Industrie, Handel und das Handwerk, die – nach den einschlägigen statistischen Angaben – den Hauptteil der Ausbildungsplätze stellen, und deren Ausbildungsverhalten daher prozentual weit stärker durchschlägt als der in der Ausbildungsstatistik⁶ vergleichsweise kleine Sektor „öffentlicher Dienst“.

Dem entgegen stehen jedoch „Selbstverpflichtungen“, die zumindest Bund und Länder sich auferlegt haben. In dem Bericht „Zur Lage der Beruflichen Bildung und daraus abzuleitende vordringliche Maßnahmen“⁷, den die vom Bundeskanzler und den Regierungschefs der Länder unter Beteiligung der Sozialparteien eingesetzte Arbeitsgruppe „Berufliche Bildung“ vorgelegt hat, wird in Kapitel D, Maßnahmenkatalog

unter 1.1, „Sicherung eines quantitativ und qualitativ ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes“, auf die Zuständigkeit durch „Bund, Länder, kommunale Spitzenverbände“ bei der „Sicherstellung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes im öffentlichen Dienst“ ausdrücklich verwiesen. Allerdings ist diese „Selbstverpflichtung“ bisher nicht nur weitgehend konsequenzenlos geblieben, wie die ersten verfügbaren statistischen Angaben belegen. Vielmehr steht gerade im öffentlichen Dienst das Jahr 1994 für einen drastischen Einbruch im Ausbildungsverhalten.

Die „Ausbildungsleistungen“ des öffentlichen Dienstes im Spiegel der amtlichen Statistiken

Da die Ausbildung im öffentlichen Dienst nur zu einem vergleichsweise geringen Teil im Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) erfolgt und „Ausbildung“ für die Statusgruppe der Beamten (gemäß den Laufbahnverordnungen des Bundes und der Länder) zudem völlig anders definiert ist als für die Statusgruppen Arbeiter und Angestellte, läßt sich das Ausbildungsverhalten des öffentlichen Dienstes nur dann adäquat erfassen, wenn nach Statusgruppen und Laufbahngruppen differenziert wird.

Die einzige statistische Erhebung, die solche detaillierten Aussagen zuläßt⁸, wird aber weder in den einschlägigen Darstellungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) – die sich ausdrücklich nur auf die Ausbildungsberufe des öffentlichen Dienstes auf Grundlage des BBiG beziehen – noch in den jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichten der Bundesregierung herangezogen. Auf diese Weise aber entsteht ein teils widersprüchliches, teils falsches Bild über die Ausbildungsleistungen des öffentlichen Dienstes.⁹

Dies läßt sich an den Berufsbildungsberichten, deren Angaben in den bildungspolitischen Debatten in der Regel als verlässliche Argumentationsgrundlagen herangezogen werden, verdeutlichen. Dort werden über das Ausbildungsverhalten der öffentlichen Arbeitgeber zwei völlig disparate Aussagen gemacht (im Berufsbildungsbericht 1994 zum Beispiel bezogen auf das Ausbildungsjahr 1992):

- In einer Tabelle, in der die „Ausbildungsverhältnisse nach Berufsbildungsgesetz“ der verschiedenen Branchen im Vergleich dargestellt werden, sind für den „öffentlichen Dienst (ohne Laufbahnausbildung)“ 62 015 Ausbildungsverhältnisse angegeben (S. 56).
- An anderer Stelle werden in einem eigenen Kapitel die gesamten „Ausbildungsleistungen des öffentlichen Dienstes“ aufgeführt. Hier ist von „290 900 Personen in einer Ausbildung im öffentlichen Dienst (westliche und östliche Bundesländer)“ (S. 77) die Rede.

Die zunächst vielleicht naheliegend erscheinende Schlußfolgerung, daß im öffentlichen Dienst offensichtlich weit überproportional Beamte ausgebildet werden¹⁰, trifft allerdings bei genauer Betrachtung keineswegs zu. Vielmehr werden bei den vorliegenden Zahlen jeweils völlig unterschiedliche Berechnungsmodi zugrunde gelegt:

In der ersten Variante konzentriert sich der Berufsbildungsbericht wie auch andere amtliche Statistiken, z. B. die der Arbeitsverwaltung, auf die anerkannten Ausbildungsberufe, in denen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO) ausgebildet wird. Die Ausbildungsleistungen des öffentlichen Dienstes werden damit nur höchst unzureichend abgebildet. Denn in den Gebietskörperschaften von Bund, Ländern und Gemeinden wird nur ein Bruchteil der Berufe nach dem BBiG ausgebildet, während die Laufbahnausbil-

dungen für Beamte ebenso wie die Ausbildungen in den Sozial- und Gesundheitsberufen (z. B. Kranken- und Altenpflege, Erzieherinnen usw.)¹¹ in den verfügbaren Vergleichsstatistiken unberücksichtigt bleiben.

Zusätzlich hat diese Art der Erfassung von Ausbildungsverhältnissen zur Folge, daß die im öffentlichen Dienst abgeschlossenen Ausbildungsvorträge in einem Ausbildungsberuf der gewerblichen Wirtschaft (z. B. industrielle oder handwerkliche Metall- und Elektroberufe) bei der zuständigen IHK oder Handwerkskammer registriert werden und nicht bei einer für den öffentlichen Dienst zuständigen Stelle nach § 84 BBiG¹². Für Ausbildungsberufe, die den Bereichen Landwirtschaft (z. B. Gärtnerberufe), Hauswirtschaft oder Freie Berufe (z. B. Arzthelferin in öffentlichen Krankenhäusern) zugeordnet werden, gilt das entsprechende Verfahren. Konsequenz ist, daß den einschlägigen Statistiken nicht zu entnehmen ist, wie viele Auszubildende in anerkannten Ausbildungsberufen nach BBiG und HwO nun tatsächlich im öffentlichen Dienst ausgebildet werden. Eine hieraus resultierende und berufsbildungspolitisch diskussionswürdige Konsequenz ist z. B., daß über die amtliche Statistik nicht erkennbar ist, inwieweit im öffentlichen Dienst gerade solche Ausbildungsplätze abgebaut worden sind.

In der zweiten Variante schlägt sich dagegen nieder, daß hier eine Definition von „Aus-

bildung“ verwendet wird, die ausschließlich für den öffentlichen Dienst gilt¹³: Weder die Ausbildung für die Laufbahnen im höheren Dienst (insbesondere sind dies die Referendariate für Lehrer und Juristen) noch die Ausbildung für den gehobenen Dienst (i. d. R. Studium an einer Verwaltungs-Fachhochschule) sind mit den Definitionen der beruflichen Erstausbildung kompatibel, wie sie auf Basis des Berufsbildungsgesetzes üblich sind. In die Auszubildendenzahlen des öffentlichen Dienstes gehen daher auch solche „Ausbildungs“-Verhältnisse in die Berechnungen ein, die im privaten Sektor als „Fortbildungslehrgänge“, „Trainee-Programme“ (z. B. für Hochschulabsolventen) o. ä. rubriziert werden oder die als akademische Vorqualifikation (Fachhochschulstudium) gelten.

Das führt dazu, daß die Ausbildungszahlen des öffentlichen Dienstes einerseits zu niedrig, andererseits um ein Vielfaches überhöht berechnet werden, wenn man die zweite Variante zugrunde legt. Dies läßt sich an den nachfolgenden Zahlen für das Ausbildungsjahr 1992 – die aus den o. g. Erhebungen des Statistischen Bundesamtes entnommen sind¹⁴ – deutlich erkennen.

Nach dieser Aufstellung sind es also insgesamt 157 146, davon 120 655 Auszubildende im Angestellten- und Arbeiterstatus, die eine mindestens zweijährige Ausbildung bzw. eine in der Regel dreijährige Ausbildung (in den

Tabelle 1: **Ausbildungsverhältnisse im öffentlichen Dienst** (für das Jahr 1992, nur westliche Bundesländer)

| | insgesamt | davon Angestellte |
|------------------------|-----------|----------------------|
| Beamte und Angestellte | | |
| Höherer Dienst | 42 277 | 5 828 |
| Gehobener Dienst | 47 207 | 4 509 |
| Mittlerer Dienst | 111 997 | 75 615 |
| Einfacher Dienst | 5 425 | 5 316 |
| Arbeiter | 39 724 | – |

Funktionsebenen des einfachen und mittleren Dienstes) erhalten. Die Beamten stellen dagegen lediglich einen vergleichsweise geringen Anteil an der Ausbildung im einfachen und mittleren Dienst.¹⁵

Die Mehrheit der Beamtenausbildungen erfolgt dagegen im gehobenen und höheren Dienst, bezieht sich also auf solche „Ausbildungs“-Gänge, die für die beiden anderen Statusgruppen so nicht existieren und für die es auch in der Privatwirtschaft keine unmittelbar vergleichbaren Parallelen gibt.

Bezogen auf die nicht-akademische Erstausbildung im öffentlichen Dienst sind die Auszubildenzahlen also auf der einen Seite wesentlich niedriger anzusetzen als dies im Berufsbildungsbericht an einschlägiger Stelle (vgl. oben, „zweite Variante“) hervorgehoben wird. Auf der anderen Seite („erste Variante“) bilden die (mit ca. 62 000 Auszubildenden bezifferten) Ausbildungsvorhältnisse, in denen der öffentliche Dienst als „zuständige Stelle“ fungiert, nicht einmal die Hälfte der Ausbildungen ab, die auf der Funktionsebene einfacher und mittlerer Dienst tatsächlich stattfinden.

Die jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichte vermitteln also ein in vieler Hinsicht systematisch verzerrtes Bild über die Ausbildung im öffentlichen Dienst. Insbesondere ein Vergleich der Ausbildungsvorhältnisse im öffentlichen Dienst mit denen der Privatwirtschaft, aber auch – innerhalb des öffentlichen Dienstes – zwischen den verschiedenen Statusgruppen ist auf dieser Basis nicht möglich.

In dem Maße allerdings, wie von Arbeitgebern des öffentlichen Dienstes bzw. von den politisch Verantwortlichen als Ziel propagiert wird, öffentliche und private Dienstleistungen unter Effizienzkriterien zu messen und zu vergleichen, müßte es auch an der Zeit sein, die Ausbildungsleistungen tatsächlich vergleichbar zu machen.

Dies impliziert aus unserer Sicht, daß hieraus bildungspolitische Konsequenzen gezogen werden. Einerseits muß es mittelfristig darum gehen, auch die „Laufbahnausbildungen“ in den Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes zu integrieren.

Für die Sozial- und Gesundheitsberufe erscheint eine derartige Einbeziehung in den Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes aufgrund jüngster Initiativen der Sozialparteien sowie entsprechender Beratungsstände im Hauptausschuß des BIBB auch kurzfristig nicht ausgeschlossen zu sein. Unter berufsbildungspolitischer Perspektive ist es mehr als überfällig, daß diese Ausbildungsbereiche in den seit 25 Jahren bewährten Geltungsbereich des BBiG integriert werden. Als „Sofortmaßnahme“ sollte es jedoch zunächst darum gehen, die entsprechenden Ausbildungsvorhältnisse im Laufbahnbereich sowie den Sozial- und Gesundheitsberufen analog den Ausbildungsvorhältnissen nach BBiG und HwO in der amtlichen Statistik zu erfassen und darzustellen. Damit wäre auch die Voraussetzung gegeben, daß diese Ausbildungsbereiche zweifelsfrei in der amtlichen Statistik nach Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) erfaßt und damit einer offiziellen Berichterstattung im Berufsbildungsbericht der Bundesregierung unterzogen werden¹⁶, so daß eine öffentliche Bilanzierung auch ohne aufwendige Sonderauswertungen und Begleitberechnungen möglich wird.

Sinkende Ausbildungsleistungen im öffentlichen Dienst

Wie die folgende Übersicht zeigt, liegen die Ausbildungsquoten des öffentlichen Dienstes – anders als dies in den Berufsbildungsberichten unter der Rubrik „Ausbildungsleistungen des öffentlichen Dienstes“ suggeriert wird, weil sich die dort angegebenen Ausbildungsquoten aus den oben beschriebenen „weiten“ Definitionen von Ausbildung im öffentlichen Dienst berechnen – bereits seit Jahren deutlich unter dem bundesdeutschen Gesamtdurchschnitt aller Wirtschaftssektoren. Dies läßt sich an der folgenden Gegenüberstellung der Ausbildungsleistungen des öffentlichen Dienstes mit den durchschnittlichen Ausbildungsleistungen aller Branchen deutlich erkennen. Dabei wird der Berechnungsmodus für die Ausbildungsquoten, der im Berufsbildungsbericht (jeweils im Kapitel: „Ausbildungsleistungen des öffentlichen Dienstes“) angewandt wird, als Vergleichsmaßstab zugrunde gelegt („öffentlicher Dienst 1“), das heißt, die Berechnung der Ausbildungsquoten bezieht sich auf die Erwerbstätigen in Vollzeitbeschäftigung.¹⁷

Angesichts der nunmehr vorliegenden neuen Zahlen über das Ausbildungsvorhalten der Arbeitgeber des öffentlichen Dienstes im Ausbildungsjahr 1993/94 ist davon auszugehen, daß sich die Ausbildungszahlen in den Folgejahren 1993 und vor allem 1994 (die in

Tabelle 2: Ausbildungsleistungen des öffentlichen Dienstes in den letzten 10 Jahren (in Prozent)¹⁸

| Jahr | Gesamt-wirtschaft | öffentlicher Dienst 1 | öffentlicher Dienst 2 |
|------|-------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1983 | 9,0 | 7,1 | 4,5 |
| 1986 | 9,8 | 7,0 | 5,1 |
| 1988 | 9,2 | 7,2 | 4,9 |
| 1990 | 7,9 | 6,9 | 4,4 |
| 1992 | 6,8 | 6,5 | 3,9 |

den hier zitierten Statistiken bisher noch nicht erfaßt sind) noch einmal drastisch verringert haben und sich auch in den kommenden Jahren u. U. weiter verschlechtern werden. So hat das Bundesinstitut für Berufsbildung bezogen auf 1994 errechnet, daß die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von 1993 auf 1994 um 25,2 Prozent (in den westlichen Bundesländern fast 30 Prozent) zurückgegangen ist.¹⁹ Auch wenn dabei berücksichtigt werden muß, daß dieser Einbruch teilweise auch auf Ausgliederungen von Berufen aus dem Zuständigkeitsbereich des öffentlichen Dienstes zurückzuführen ist (dies betrifft die Kommunikationselektroniker), verbleibt dennoch ein Rückgang von 21,3 Prozent (westliche Bundesländer).²⁰

Dieser Befund wird durch alle neueren Umfrageergebnisse, die wir im Rahmen von empirischen Untersuchungen und den entsprechenden (mündlichen oder schriftlichen) Auskünften aus allen Bundesländern und vielen Kommunen erhalten konnten, bestätigt. In den östlichen Bundesländern, die in der obigen Aufstellung nicht berücksichtigt sind, liegen die Ausbildungsquoten des öffentlichen Dienstes sogar noch wesentlich niedriger.²¹

In Anbetracht dieser Tatsache, daß sich spätestens seit dem Ausbildungsjahr 1994 ein neuer Ausbildungsplatzmangel abzeichnet, stellt sich zwangsläufig die Frage, ob der öffentliche Dienst – ähnlich wie in den 80er Jahren – gewillt ist, seiner sozialen Verantwortung nachzukommen und seinen Beitrag zur Schaffung von Ausbildungsplätzen zu leisten. In diesem Zusammenhang ist zunächst darauf zu verweisen, daß Auswertungen der amtlichen Statistiken ebenso wie Einzelerhebungen im Bereich zuständiger Stellen für die Ausbildungsberufe des öffentlichen Dienstes erkennen lassen, daß bereits spätestens seit dem Ausbildungsjahr 1988 eine Kehrtwende von der sogenannten „Überbedarfsausbildung“ hin zum „normalen“ Ausbildungsniveau erfolgt ist. Seit Ende

der 80er Jahre ist die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse ständig gesunken.²²

Wie oben ausgeführt, hat das Ausbildungsjahr 1994, bezogen auf das Ausbildungsverhalten des öffentlichen Dienstes, zu einem erneuten Einbruch geführt, der im wesentlichen dem Kommunalbereich zuzuschreiben ist und der sich zu einem großen Teil daraus begründet, daß die Maßnahmen zur Haushaltssolidierung und „Verschlankung der Verwaltung“ offensichtlich primär über einen raschen Abbau von Personal nach dem „Rasenmäherprinzip“ vollzogen werden, statt über vorausschauende Personalpolitik und Konzepte zur Personalentwicklung.²³

Dazu kommt, daß nicht nur die Kommunalverwaltungen – als die für den öffentlichen Dienst insgesamt wichtigsten Ausbildungsplatzanbieter – ihr Ausbildungsangebot reduzieren, denn nach dem sogenannten Superwahljahr 1994 haben es sich Bund und Länder für 1995 und die folgenden Jahre nunmehr auf ihre Fahnen geschrieben, die Verschlankung und Reform ihrer Verwaltungsbereiche voranzutreiben. Es ist zu vermuten, daß auch diese beabsichtigten Maßnahmen dazu führen, die Nachwuchsgewinnung einzuschränken und damit das Ausbildungsangebot weiter einzuschränken.

Insofern ist zu befürchten, daß die Talsohle noch nicht erreicht ist, sondern auch im Ausbildungsjahr 1995 nochmals eine Reduzierung des Ausbildungsplatzangebotes der öffentlichen Hand erfolgen wird, wenn nicht von den politisch Verantwortlichen dieser Entwicklung entgegengesteuert wird – z. B. durch Auflegen von Ausbildungsprogrammen zur Förderung des Ausbildungsplatzangebotes im öffentlichen Dienst.

Nach unserer Einschätzung kommt dem künftigen Ausbildungsverhalten des öffentlichen Dienstes in Anbetracht der Entwicklung auf dem Ausbildungstellenmarkt und

den anhaltenden Krisenerscheinungen im Bereich der gewerblichen Wirtschaft eine nicht unerhebliche Bedeutung im Hinblick auf die Perspektiven der dualen Ausbildung zu. Die von politischer Seite vorgetragenen Appelle an die Wirtschaft, die Ausbildung nicht kurzfristigem Kostendenken zu opfern, sondern strategisch in die Zukunft zu planen, werden um so weniger auf fruchtbaren Boden fallen, wie erkennbar wird, daß der von denselben Politikern verantwortete „Wirtschaftsbereich“ öffentlicher Dienst genau diesem – bei anderen kristisierten – Kalkül folgt. Es ist wohl kaum davon auszugehen, daß ein Rückzug der Politik aus der Bildungsverantwortung, bezogen auf das Ausbildungsverhalten des öffentlichen Dienstes, von Industrie, Handel und privaten Dienstleistern durch eine Steigerung der eigenen Ausbildungsleistung aus eigenen Mitteln kompensiert wird.²⁴ Vielmehr wird die Haltung der öffentlichen Hand die krisenhaften Tendenzen des Berufsbildungssystems ebenso nachhaltig verstärken wie die der Arbeitsmarktsituation.

Demgegenüber wäre es gerade im Kontext von Verwaltungsreformvorhaben geradezu erforderlich, daß im Bereich des öffentlichen Dienstes ein neues Verständnis von Qualifikation auch in dem Sinne entwickelt wird, daß Bildungsinvestitionen und Berufsausbildung nicht als „freiwillige Leistungen“, sondern als „originäre Aufgaben“ und Zukunftsinvestitionen verstanden werden.

Anmerkungen:

¹ Vgl. bspw. die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Berufliche Bildung“, *Zur Lage der beruflichen Bildung und daraus abzuleitende vordringliche Maßnahmen* (BMBW, Bonn, 7.2.1994); den 1. DIHT-Ausbildungskongreß am 4./5. Mai 1994 in Frankfurt (Deutscher Industrie- und Handelstag, *Die Zukunft gestalten – Ausbildung für die Arbeit von morgen*, Bonn 1994); die Aktionen der DGB-Jugend unter dem Motto „Perspektive jetzt! Unsere Aktion für eine bessere Berufsausbildung“ (vgl. Solidarität 10/11 1994, S. 8–15)

² Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Berufsbildungsberichte 1985–1988*

Sigrid Damm-Rüger



AUSBILDUNG UND BERUFSITUATION VON FRAUEN UND MÄNNERN IN OST UND WEST

BIBB/IAB-ERHEBUNG 1991/92

Sigrid Damm-Rüger

AUSBILDUNG UND BERUFSITUATION VON FRAUEN UND MÄNNERN IN OST UND WEST

ERGEBNISSE AUS DER BIBB/IAB-ERHEBUNG 1991/92

1994, 75 Seiten,
Bestell-Nr. 110.299,
Preis 12.00 DM

Der Bericht beruht auf der Auswertung einer Befragung von 34.000 repräsentativ ausgewählten Erwerbstätigen in Deutschland zu den Themenkomplexen Qualifikation, Berufsverlauf und Arbeitsbedingungen. Die Befragung wurde 1991/92 vom Bundesinstitut für Berufsbildung gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung durchgeführt. Hauptziel des Berichtes ist eine vergleichende Analyse des Qualifikationsniveaus und der Arbeitsbedingungen erwerbstätiger Frauen in Ost- und Westdeutschland. Diese Analyse schließt notwendig einen Ost-West-Vergleich der Erwerbstätigen insgesamt wie auch einen Geschlechtervergleich in Ost und West ein.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon (0521) 911 01-0, Telefax (0521) 911 01-79

³ Langer, R.; Marzell, R.: *Der Staat als Ausbilder. SAMF-Arbeitspapier 1984-1*

⁴ Kühlein, G.; Schenk, Th.: *Vor einem neuen Ausbildungsplatznotstand – welche Signale gehen vom öffentlichen Dienst aus?* In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, Heft 11/1994, S. 239–244

⁵ Dementsprechend verhält sich auch die Bildungspolitik der Bundesregierung, die sich mit ihren dringenden Appellen, das Ausbildungsvorhaben trotz der angespannten konjunkturellen Situation zu intensivieren, ausschließlich an „die Wirtschaft“ wendet (so Bildungsminister Laermann in IBW 10/94, S. 113).

⁶ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1994*, S. 4 (dort wird der Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsvorhaben im öffentlichen Dienst mit bundesweit 4,3 % ausgewiesen); ebenso BBiB, 1994, S. 374ff. zur Entwicklung der bestehenden eingetragenen Ausbildungsvorhaben.

⁷ Vgl. *Arbeitsgruppe „Berufliche Bildung“: Zur Lage . . ., a.a.O.*

⁸ Vgl. *Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Finanzen und Steuern, Fachserie 14. Reihe 6. Personal des öffentlichen Dienstes*

⁹ Vgl. Kühlein, G.; Schenk, Th.: *Der öffentliche Dienst als „Vorbild“? – Zum Ausbildungsvorhaben der öffentlichen Arbeitgeber*. In: *Schriftenreihe Berufsbildung*, Heft 10, *Gewerkschaft ÖTV*, Stuttgart 1995

¹⁰ Vgl. Meixner, H. E.: *Aus- und Fortbildung in der öffentlichen Verwaltung*. Köln u. a. 1984

¹¹ Vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsbereiche. Stand: 1. Oktober 1993*, Bielefeld 1994

¹² Die Ausbildungsbereiche des öffentlichen Dienstes wird also in der amtlichen Statistik im wesentlichen nach den Angaben der zuständigen Stellen nach § 84 BBiG für die neun anerkannten Ausbildungsbereiche des öffentlichen Dienstes errechnet (vgl. BBiB, *Die anerkannten Ausbildungsbereiche*, 1993, S. 369). Tatsächlich wird dagegen in mehr als 100 der insgesamt 373 anerkannten Ausbildungsbereiche im öffentlichen Dienst ausgebildet.

¹³ Vgl. dazu die Erläuterungen des Statistischen Bundesamtes Wiesbaden, 1991: Als „Beamte in Ausbildung“ werden „Personen (bezeichnet), die den gesetzlich vorgeschriebenen Vorbereitungsdienst ableisten (Referendare, Inspektoren- und Assistentenanwärter sowie Anwärter für den einfachen Dienst“; bei den Angestellten werden u. a. auch „Ärzte im Praktikum und Praktikanten mit Ausbildungsvertrag“ als Auszubildende einbezogen (S. 7).

¹⁴ Kap. 1.4.1: „Vollzeitbeschäftigte des öffentlichen Dienstes am 30.6.1992 nach Einstufungen und Beschäftigungsbereichen (Früheres Bundesgebiet)“. *Statistisches Bundesamt Wiesbaden 1994, Vorabdruck (ohne Seitenzahl)*

¹⁵ Noch deutlicher ist das relative Übergewicht der Angestellten – im Vergleich zur Ausbildung im Beamtenbereich des einfachen und mittleren Dienstes – in den Kommunalverwaltungen: hier überwiegen die Angestelltenausbildungen im Verhältnis von 9 : 1.

¹⁶ Zur derzeitigen Rechtsgrundlage der dem Berufsbildungsbericht zugrunde liegenden amtlichen Berufsbildungsstatistik vgl. Altvater, L.: *Das zweite Gesetz zur Änderung des Berufsbildungsförderungsgesetzes*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Heft 3, 1994, S. 372–388

¹⁷ Dies zu erwähnen, ist vor allem unter dem Gesichtspunkt wichtig, weil Ausbildungskoeffizienten oft auch unter Bezug auf alle Beschäftigten (incl. Teilzeitbeschäftigte) errechnet werden; dadurch erscheint die Ausbildungskoeffizienten der Privatwirtschaft in der obigen Tabelle als vergleichsweise hoch.

¹⁸ Legende:

1. Gesamtwirtschaft:

Ausbildungskoeffizienten der deutschen Wirtschaft im Gesamtdurchschnitt (sozialversicherungspflichtig vollzeitbeschäftigte Arbeitnehmer)

2. öffentlicher Dienst 1:

Ausbildungskoeffizienten im öffentlichen Dienst (alle Laufbahngruppen)

3. öffentlicher Dienst 2:

Ausbildungskoeffizienten im öffentlichen Dienst (nur einfacher und mittlerer Dienst bzw. Ausbildung nach dem BBiG)

Quellen: *Statistisches Bundesamt, Fachserien 1 und 14, eigene Berechnungen*

¹⁹ Vgl. BWP 24 (1995) 1, *BIBB-aktuell*, S. 2

²⁰ Ein deutlich rückläufiges Ausbildungsvorhaben zeigt sich auch in den „klassischen“ Verwaltungs- und Büroberufen des öffentlichen Dienstes: Hier beträgt die Differenz zwischen 1993 und 1994 in den alten Bundesländern 9 398 gegenüber 11 035 neu abgeschlossenen Ausbildungsvorhaben, also 14,8 % (eigene Berechnungen auf Grundlage vom BIBB vorliegender Zahlen).

²¹ Für 1992 wird die gesamte „Ausbildungs“-Quote mit 1,7 % gegenüber 6,5 % in den Altbundesländern angegeben (vgl. Altvater, L., in: *ÖTV-magazin 7–8/1993*). Die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsvorhaben ist 1994 noch geringer als 1992 und 1993 (vgl. *BIBB-aktuell*, Heft 1/1995).

²² Ähnlich eine inoffizielle Statistik des Landespersonalamtes Hessen für die Ausbildungsbereiche Verwaltungsfachangestellte und Stenosekretärin bzw. Fachangestellte für Bürokommunikation; für den Bereich der Bundesverwaltung (außer Verteidigungs- und Verkehrsressort) vgl. die inoffizielle Statistik des Bundesverwaltungsamtes für verwaltungsinne Berufe. Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.)*, 1994: *Berufsbildungsbericht 1994*, Bad Honnef

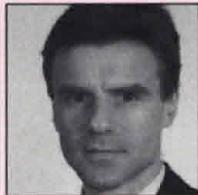
²³ Vgl. Kühlein, G.; Wohlfahrt, N. 1994: *Zwischen Mobilität und Modernisierung. Personalentwicklungs- und Qualifizierungsstrategien in der Kommunalverwaltung*, Berlin

²⁴ Im günstigen Fall wird sich die Industrie in den alten Ländern – wie es bereits in den neuen Ländern nahezu durchgängig der Fall ist – auf öffentlich geförderte Ausbildungsvorhaben konzentrieren (vgl. *Frankfurter Rundschau*, 20.1.1995); danach sind laut einer Bilanz der Bundesregierung zur Ausbildungssituation Ost in den neuen Ländern 1994 rund 60 % der Ausbildungsvorhaben durch Subventionen finanziert.

Ausbildung und Einsatz von DV-Kaufleuten

Henrik Schwarz

Dipl.-Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 3.3 „Kaufmännische und verwaltende Berufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Trotz des großen Entwicklungstempes in der Organisation und Anwendung der Informations- und Kommunikationstechnologien, das auch zu einer Ausdifferenzierung und Veränderung von Qualifikationsanforderungen geführt hat, basiert der Ausbildungsberuf Datenverarbeitungskaufmann/-kauffrau nach wie vor auf einer Berufskonzeption aus dem Jahre 1969.

Die Diskussionen der vergangenen Jahre um die Neuordnung dieses Ausbildungsberufes – beispielsweise die Frage Erstausbildungs- oder Fortbildungsberuf? – haben bisher zu keinem Ergebnis geführt.

Der nachfolgende Artikel, der sich auf Ergebnisse eines im Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten Forschungsprojektes zu diesem Ausbildungsberuf stützt, spricht sich für eine Neuordnung aus und möchte die dabei zu berücksichtigenden inhaltlichen Schwerpunkte aufzeigen.

Der Ausbildungsberuf Datenverarbeitungskaufmann/-frau ist 1969, kurz vor Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), durch Erlass des Bundesministeriums für Wirtschaft anerkannt worden und gilt entsprechend § 108 BBiG in dieser Fassung fort. Es gibt daher für diesen Beruf weder eine Ausbildungsordnung nach § 25 (BBiG) noch einen abgestimmten bundeseinheitlichen schulischen Rahmenlehrplan.

In den sechziger Jahren führte die zunehmende Verbreitung der automatisierten Datenverarbeitung in den Verwaltungen der Wirtschaft und der öffentlichen Hand in Verbindung mit der weiteren Erschließung betrieblicher Anwendungsbereiche für die automatisierte Verarbeitung zu einem steigenden Bedarf an DV-Fachkräften. Durch die Ausdehnung der zunächst nur im wissenschaftlich-technischen Bereich angewandten maschinellen Datenverarbeitung auch auf die kaufmännisch-verwaltenden Anwendungsbereiche der Industrie, der öffentlichen Verwaltungen und des Handels sowie den dadurch verursachten organisatorischen Veränderungen in den jeweiligen Fachabteilungen bedurfte es nicht nur Fachleute, die die Geräte bedienen konnten, sondern auch die Problematik des jeweiligen Anwendungsbereiches verstanden. Aus dieser Verquickung der technischen Handhabung elektronischer Datenverarbeitungsanlagen mit der fachgerechten Aufbereitung der zu verarbeitenden Daten aus den betrieblichen Anwendungsbereichen resultiert das Berufsbild des DV-Kaufmanns, das dementsprechend sowohl DV- als auch betriebswirtschaftliche Kenntnisse beinhaltet.

Nach dem Berufsbild aus dem Jahre 1969 umfaßt der Beruf des DV-Kaufmanns die charakteristischen Funktionen des Programmierers, des Operators und des Datenverarbeitungssachbearbeiters.

- Seine Tätigkeit als **Programmierer** besteht darin, selbständig Programme aus vorgegebenen Aufgabenstellungen zu entwickeln, einschließlich der Analyse der Aufgaben-

stellung, der Gestaltung von Programm-Ablaufplänen sowie das Codieren, Testen und Dokumentieren der Programme.

- Als **Operator** hat er die Aufgabe, die elektronischen Datenverarbeitungssysteme und Zusatzgeräte zu bedienen und zu überwachen sowie die Ergebnisse weiterzuleiten.

- Als **Datenverarbeitungssachbearbeiter** ist der DV-Kaufmann der sachverständige Mittler zwischen der DV-Abteilung und der Fachabteilung. Er ist für bestimmte Aufgabenbereiche wie Lohn- und Gehaltsabrechnung, Fakturierung, Materialwirtschaft oder Produktionsplanung verantwortlich, veranlaßt notwendige fachliche Programmänderungen und prüft deren Durchführung.

Als Eingangsvoraussetzung werden neben guter Grundbildung, mathematisches Verständnis, Fähigkeit zur Abstraktion, Kombinationsgabe und organisatorisches Geschick erwartet.

Die Ausbildungsinhalte, die sich im betriebswirtschaftlichen Teil an den Anforderungen eines Industriebetriebes orientieren, untergliedern sich in

- Betriebswirtschaftliche Grundlagen,
- Datenverarbeitungstechnik sowie
- Programmierung, Datenverarbeitungsorganisation, betriebswirtschaftliche Anwendung.

Bundesweit bestanden 1993 insgesamt 4 463 Ausbildungsverhältnisse, wobei 37,5 Prozent der Ausbildungsplätze von Frauen besetzt wurden.

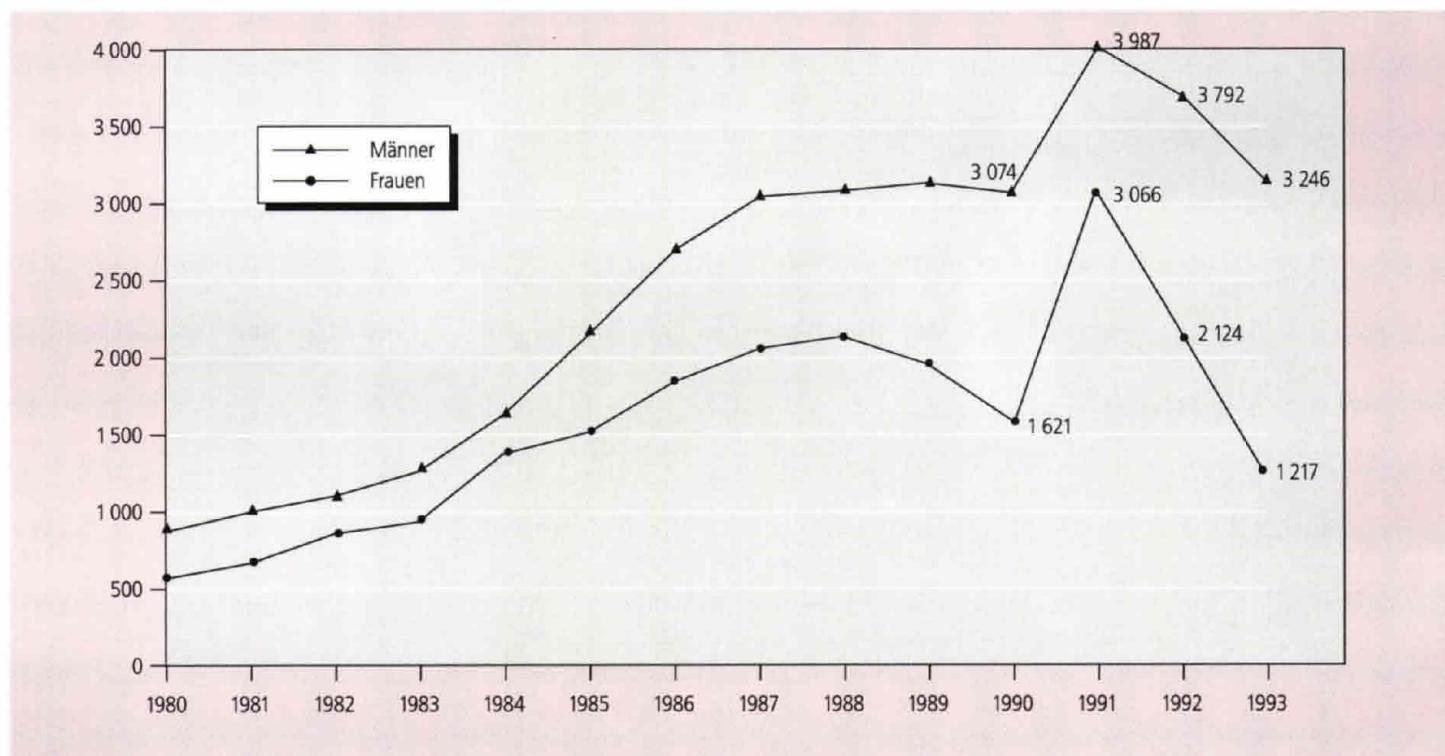
Bei der Betrachtung der Entwicklung der Ausbildungszahlen ist, bezogen auf die westlichen Bundesländer, seit 1988 ein steiler Rückgang zu verzeichnen, der prozentual vergleichbar ist mit dem Rückgang der Ausbildungszahlen in allen kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufen.

Westliche und östliche Bundesländer zusammen betrachtet, ergibt sich seit 1991 (7 053 Ausbildungsverhältnisse) allerdings

ein starker Rückgang. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, daß ab 1990 die Ausbildungsverhältnisse des ehemaligen DDR-Berufes Facharbeiter(in) für Datenverarbeitung in die Ausbildung zum/zur DV-Kaufmann/-frau aufgegangen sind. Der anschließende starke Rückgang seit 1991 dürfte insgesamt durch eine überproportionale Abnahme der Ausbildungsverhältnisse bzw. der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe in den ostdeutschen Bundesländern nach Ablauf der in den neuen Beruf aufgegangenen Ausbildungsverhältnisse resultieren. Besonders stark ausgeprägt ist dabei der Rückgang des Anteils der weiblichen Auszubildenden. Auch für die westdeutschen Bundesländer macht sich bei der Abnahme der Ausbildungsverhältnisse vor allem der Rückgang des Anteils der Frauen bemerkbar, der zwischen 1988 (40,1 Prozent) und 1992 (23,8 Prozent) um fast die Hälfte gesunken ist.

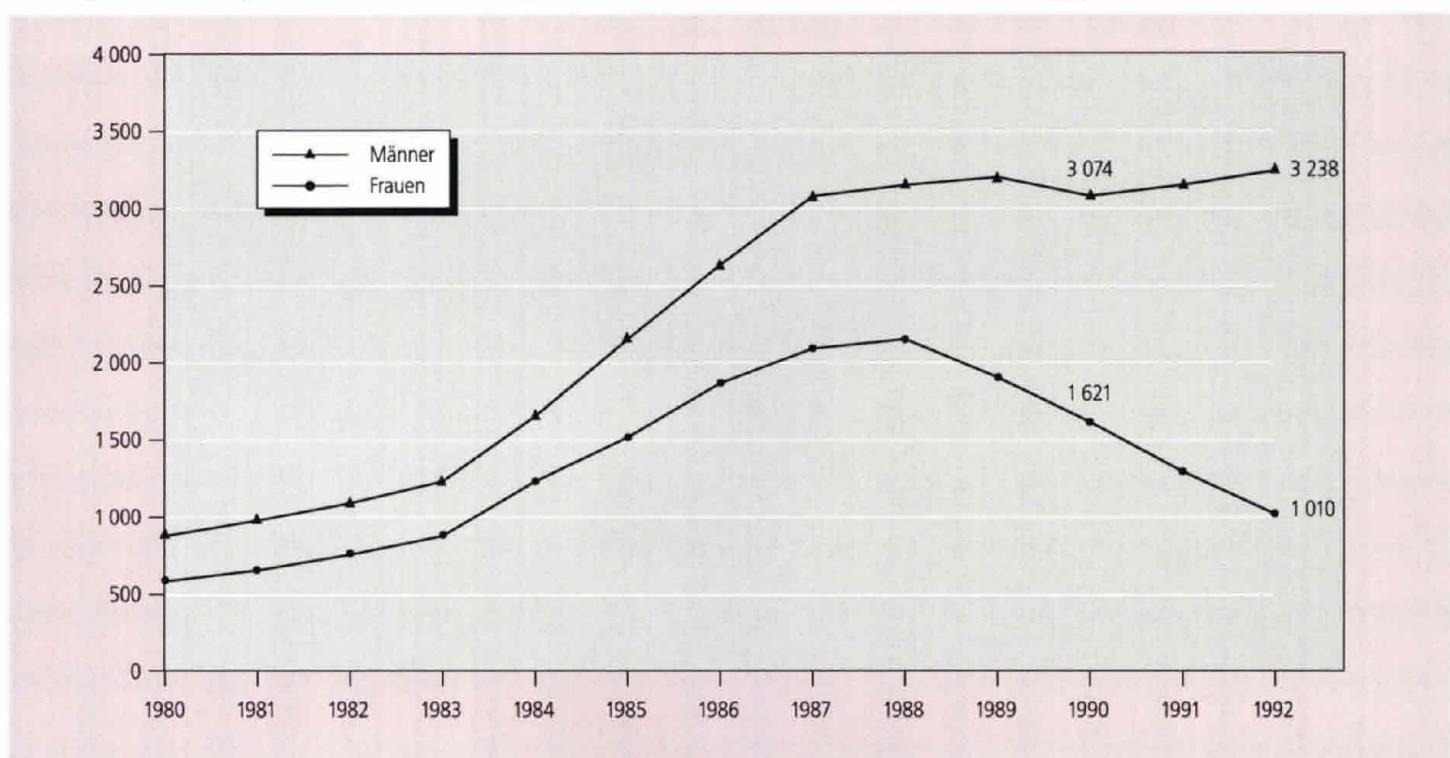
Der Anteil der Bewerber mit Abitur ist in den letzten zehn Jahren etwa gleichgeblieben und

Abbildung 1: **Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse von Datenverarbeitungskaufleuten – westliche und östliche Bundesländer ab 1990**



Quelle: Statistisches Bundesamt

Abbildung 2: Entwicklung der Anzahl der Ausbildungsverhältnisse von Datenverarbeitungskaufleuten – nur westliche Bundesländer



Quelle: Statistisches Bundesamt

betrug 1992 66,3 Prozent (Zum Vergleich: alle kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufe = 28,7 Prozent). Der Anteil der Realschüler lag 1992 bei 16,1, Berufsfachschüler waren mit 13 und Hauptschüler mit 4,2 Prozent vertreten. Die Prüfungserfolgsquote lag 1992 bei 71,8 Prozent (alle kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufe = 89,6 Prozent).

Eine bereits zu Beginn der achtziger Jahre geführte Diskussion über eine Neuordnung dieser Berufsausbildung brachte zwischen den Sozialparteien keine Einigung.

Während die Arbeitgeberseite die guten Einsatzmöglichkeiten der DV-Kaufleute und den zukünftig steigenden Bedarf hervor hob, befürworteten die Gewerkschaften demgegenüber eine DV-Fortbildungsregelung für kaufmännische Fachkräfte wie beispielsweise Büro- oder Industriekaufleute, die ohnehin aufgrund des verstärkten Einsatzes von DV-Anlagen (Terminals und PC's) bereits

DV-Grundkenntnisse in der Ausbildung erwerben müßten. Es sei daher zu erwarten, daß die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen in der Datenverarbeitung in den künftigen Neuordnungen der kaufmännischen Berufe einen entsprechenden Stellenwert einnehmen werde. Nach Meinung der Gewerkschaften biete die Ausbildung von DV-Kaufleuten auf Grund ihres hohen Spezialisierungsgrades keine breit angelegte berufliche Grundbildung und schließe durch ein zu hohes Eingangsniveau die Nichtabiturienten von diesem Ausbildungsgang aus.¹

Um Entscheidungsgrundlagen für eine Neuordnung dieses seit 25 Jahren formal unveränderten Ausbildungsberufes zu erarbeiten, wurde am Bundesinstitut für Berufsbildung ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Grundlagen und Entscheidungsvorschlag für die Neuordnung des Ausbildungsberufes Datenverarbeitungskaufmann/-frau“ (Laufzeit: IV/92 – II/94) durchgeführt.

Ziel war es unter anderem, die derzeitigen und absehbaren Qualifikationsanforderungen, die Ausbildungssituation sowie die Abgrenzung zu anderen kaufmännischen Ausbildungsberufen zu beleuchten.²

Für die Untersuchung wurden in Zusammenarbeit mit einem Projektbeirat, der sich aus Berufsbildungsexperten der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite sowie einem schulischen Vertreter zusammensetzte, neun Unternehmen unterschiedlichster Branchen und Regionen für gezielte Falluntersuchungen ausgewählt. Die Durchführung der Erhebung geschah in Zusammenarbeit mit dem Büro für empirische Forschung, München. Mittels eines Eingangsfragebogens wurden die Strukturdaten der Betriebe erfaßt und sodann in den Betrieben an Hand von Gesprächsleitfäden Befragungen zu den Schwerpunkten Ausbildung, Einsatz und Berufstätigkeit von DV-Kaufleuten, Abgrenzung von Aus- und Weiterbildung sowie übergreifende Perspektiven der Organisations- und Tech-

nologieentwicklung durchgeführt. Befragt wurden folgende Personengruppen:

- Geschäfts-/Personalleitung,
- Aus-/Weiterbildungspersonal,
- DV-Kaufleute in den ersten Berufsjahren,
- Auszubildende,
- Betriebsrat/Jugend- und Auszubildendenvertretung.

Insgesamt wurden in den Betrieben mehr als 80 Gesprächspartner überwiegend in Einzelgesprächen interviewt. Hinzu kamen Gespräche mit schulischen Experten und Vertretern von Industrie- und Handelskammern. Im weiteren werden ausgewählte Untersuchungsergebnisse im Überblick dargestellt.

Zugang zur Ausbildung

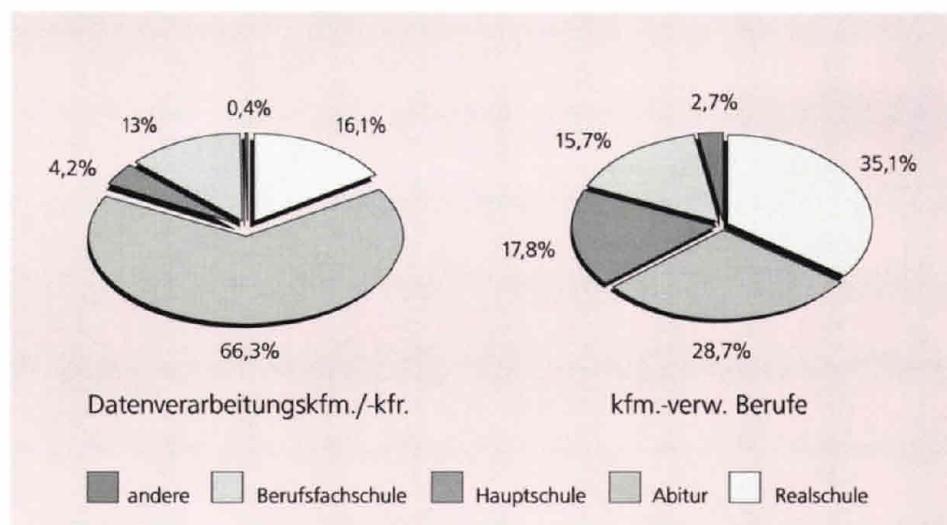
Von den insgesamt 190 DVK-Auszubildenden in den Untersuchungsbetrieben verfügte mit 79 Prozent die überwiegende Mehrheit über das Abitur als schulischen Abschluß (zum Vergleich: Bundesdurchschnitt 1992 = 66,3 Prozent). Unter den neun Unternehmen gab es nur drei, die auch Realschüler zum/zur DV-Kaufmann/-frau ausbildeten. Hauptschüler waren nicht vertreten.

Ein schlechteres Abschneiden der Realschüler, die allerdings in der Regel die volle Ausbildungszeit nutzen, konnte insgesamt nicht festgestellt werden. Allerdings wurde vereinzelt eher von den Realschülern auf Schwierigkeiten bei der Stoffbewältigung und auf die zeitliche Belastung hingewiesen.

Übernahme nach der Ausbildung

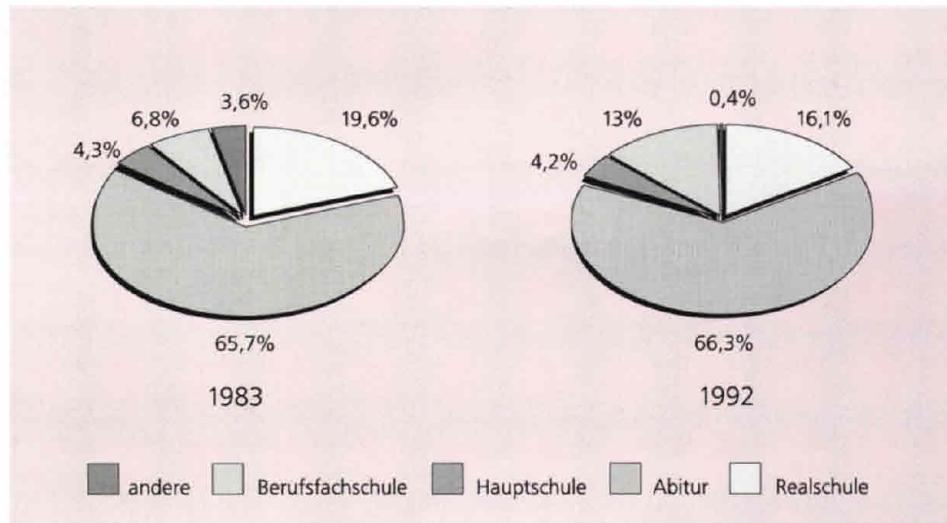
Die überwiegende Mehrzahl der untersuchten Unternehmen verfügt über eine lange Tradition in der Ausbildung von DV-Kaufleuten.

Abbildung 3: **Schulische Vorbildung von Datenverarbeitungskaufleuten im Vergleich zu allen kaufmännisch-verwaltenden Berufen**



Quelle: Statistisches Bundesamt

Abbildung 4: **Datenverarbeitungskaufleute nach schulischer Vorbildung im Zeitvergleich**



Quelle: Statistisches Bundesamt

Die in der Vergangenheit hohe Übernahmequote ist in den letzten zwei Jahren zurückgegangen. Dies wird vor allem mit der schlechteren wirtschaftlichen Lage begründet und betrifft nicht nur die Ausbildung und Übernahme von DV-Kaufleuten.

In der Gesamtbetrachtung überwiegt bei den untersuchten Unternehmen eine positive Einschätzung der Ausbildung von DV-Kaufleuten und des zukünftigen Bedarfs.

Hingewiesen wird vor allem auf den Erfahrungsvorlauf der betrieblich ausgebildeten Datenverarbeitungskaufleute gegenüber Fachkräften des externen Beschaffungsmarktes.

Kenntnisse der betrieblichen (Datenverarbeitungs-)Organisation und Anforderungen könnten extern beschaffte Fachkräfte erst durch aufwendige Einarbeitungsphasen wettmachen.

Betriebliche Organisation und Einsatz von DV-Kaufleuten

Die Einsatzbereiche von DV-Kaufleuten unterscheiden sich je nach Branchenzugehörigkeit und unternehmensspezifischer DV-Organisation:

In Betrieben, die über eine langjährig gewachsene, bisher eher zentral ausgerichtete DV-Organisation verfügen und/oder interne wie externe Kunden mit Rechenzentrumsleistungen bedienen und dabei häufig – in Abhängigkeit von der Branchenzugehörigkeit – über einen großen Bestand an individualsoftware verfügen, werden DV-Kaufleute (bisher) überwiegend in der Anwendungs- und Organisationsprogrammierung mit einem großen Anteil an reiner Programmierfähigkeit eingesetzt. Kriterien sind hier:

eine stärker zentrale, großrechnergestützte Organisation,
überwiegender Einsatz herstellerabhängiger (proprietärer) Hard- und Softwaresysteme, ein für die Funktionsfähigkeit der betrieblichen Datenverarbeitung relevanter Bestand an Eigenentwicklungen und spezifischen Anpassungen der proprietären Systeme an die eigenen Erfordernisse.

Daneben gibt es Unternehmen, die nach wie vor über eine zentrale Datenverarbeitung verfügen, in denen aber im Zuge des Einsatzes offener Systeme und Client/Server-Architekturen DV-Dienstleistungen zunehmend in die Fachbereiche verlagert werden. Hier sind Datenverarbeitungskaufleute auch verstärkt in der Koordination, dem Benutzerservice, der Schulung, der Implementation sowie der Optimierung des komplexer werdenden innerbetrieblichen DV-Systems eingesetzt. Kriterien sind hier:

- Dezentralisierung / Vernetzung,
- Einsatz offener Systeme, größerer Einsatz von Standardsoftware,
- stärkere Kundenorientierung und Support-Leistungen in Richtung der Fachbereiche.

Eine dritte Gruppe bildet jene der Hard- und/oder Software herstellenden Unternehmen der DV-Branche, in denen innerbetrieblich beide Formen der oben beschriebenen Organisationsform der Datenverarbeitung mit den entsprechenden Einsatzbereichen von DV-Kaufleuten angetroffen werden können, in denen darüber hinaus DV-Kaufleute jedoch auch im Vertrieb sowie der Kundenbetreuung eingesetzt werden. In eher kleineren Betrieben (der DV-Branche) werden DV-Kaufleute auch in der kaufmännischen Sachbearbeitung eingesetzt. Über die schon oben genannten Kriterien der beiden ersten Gruppen hinausgehende Merkmale sind in dieser Gruppe:

- Herstellung und Vertrieb von Hard- und Software,
- stärkere externe Kundenorientierung.

Je nach Unternehmenstyp, Eignung und Erfahrung ergibt sich folgendes Einsatzspektrum von DV-Kaufleuten, die häufig in Projektteams mit Mitarbeitern anderer Fachabteilungen zusammenarbeiten:

- Problemanalyse (Ist-Soll-Analyse) beim Abnehmer von DV-Leistungen, intern in der Fachabteilung oder extern beim Kunden, Erfassung des Kundenwunsches und Abstimmung in regelmäßigen Abständen,
- Konzepterstellung (Festlegung der Reihenfolge der Codierung, der Termin- und Ablaufplanung),
- Absprache und Rückkopplung mit anderen DV-Mitarbeitern und/oder Spezialisten der Entwicklungsabteilung,
- Programmerstellung und -erweiterung oder Anpassung bestehender (Standard-)Software an die betrieblichen Erfordernisse,
- Testen von Programmen,
- Präsentation von DV-Lösungen,
- Dokumentation sowie Erstellung von Berichten und Handbüchern
- Installation, Durchführung von Schulungen (intern oder extern), Hotlineservice,
- Fehlerbeseitigung,
- Pflege und Wartung von DV-Systemen,
- Datensicherung, Backup,

- DV-Koordination (Planung von Hard- und Softwareeinsatz, Angebotseinhaltung, Prüfung von Angeboten),
- Kaufmännische Sachbearbeitung.

Bei der Mehrzahl der untersuchten Unternehmen überwiegt die DV-Orientierung in der Ausbildung und der Tätigkeit von DV-Kaufleuten sehr stark. Gleichwohl wird eine zukünftig stärkere Gewichtung des kaufmännischen Bereichs durchaus betont. Der Vorteil der DV-Kaufleute wird dabei gerade in ihrer „Mischqualifikation“ gesehen, die sie in die Lage versetzt, kaufmännische Problemstellungen in fach- und ablaufgerechte DV-Lösungen umzusetzen.

Problematisiert wird in diesem Zusammenhang die Verkürzung der Ausbildungszeit, die eher zu Lasten der Vermittlung der kaufmännischen Ausbildungsinhalte geht. Ebenfalls zu Lasten der kaufmännischen Ausbildungsinhalte geht in manchen Fällen auch eine sehr intensive Vorbereitung auf die DV-Anforderungen in der (praktischen) Prüfung, vor allem dann, wenn die in der Prüfung geforderte Programmiersprache im Unternehmen kaum noch oder nur noch im Rahmen der Ausbildung angeboten wird und die Prüfungsinhalte nicht mehr den aktuellen Anforderungen entsprechen.

Betrieb, Berufsschule und Prüfung

Die betriebliche Ausbildung und der Unterricht in der Berufsschule sind wenig aufeinander abgestimmt. Vor allem in der Datenverarbeitung und in der Vermittlung übergreifender Qualifikationen entspricht der schulische Unterricht nicht den realen Anforderungen im Berufsleben. Von Ausnahmen abgesehen, fehlt es den Schulen an zeitgemäßer Sachmittelausstattung. Hinzu kommt, daß es in den wenigsten Bundesländern ländereinheitliche Lehrpläne für die Ausbildung von DV-Kaufleuten gibt, so daß es

regional – in Abhängigkeit vom Kontakt zwischen Schule und Betrieben, der Mittelausstattung der Schule und dem persönlichen Engagement der Lehrer und Fachbereichsleiter – zu starken inhaltlichen und qualitativen Schwankungen vor allem im Bereich der DV-Ausbildung kommen kann.

Auch die Prüfungsanforderungen spiegeln diese Situation wider. Eine Abstimmung der Prüfungsanforderungen mit den tatsächlichen beruflichen Anforderungen könnte den Lernstoff entrümpeln und Berufsschule, Betriebe und Auszubildende entlasten und damit effektiver auf die zentralen Ausbildungsinhalte orientieren.

Die Lerninhalte, die den Auszubildenden vermittelt werden und die sie sich für die Abschlußprüfung aneignen müssen, entsprechen besonders im Qualifikationsbereich Datenverarbeitung, aber auch im kaufmännischen Bereich, nicht den Anforderungen. Defizite sind einerseits in der Vermittlung der neueren Entwicklungen in der Datenverarbeitung, andererseits in der Thematisierung von betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen zu erkennen. Wichtig wäre eine problemorientierte Integration beider Lerngebiete. Zugleich könnte damit die Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen stärker in die Ausbildung einbezogen werden.

Überfachliche Qualifikationen

DV-Kaufleute arbeiten häufig in Projektteams mit Mitarbeitern aus den Fachabteilungen zusammen, um organisatorische und/oder betriebswirtschaftliche Abläufe mittels DV-Einsatzes zu optimieren. Neben organisatorischen und betriebswirtschaftlichen Kenntnissen erfordert diese Team- und Projektarbeit die Fähigkeit und ständige Bereitschaft zur Kooperation und Kommunikation. Während auf der fachlichen Seite die „Mischqualifikation“ von DV-Kaufleuten der Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern aus

den Fachabteilungen und/oder der Betreuung von externen Kunden entgegenkommt, dürften die Anforderungen an die genannten überfachlichen Qualifikationen weiter zunehmen.

Eine stärkere Orientierung in Richtung auf Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, intern mit den Fachabteilungen und extern gegenüber Kunden, drückt sich auch im Angebot mancher Unternehmen aus, spezielle Kommunikations- und Rhetorikkurse bereits in der Ausbildung anzubieten.

Schlußfolgerungen

Da weiterhin von einem Bedarf an Fachkräften ausgegangen werden kann, die fundierte DV-Kenntnisse mit betriebswirtschaftlichem Anwendungswissen verbinden, erscheint eine Neuordnung dieses Ausbildungsberufes dringend erforderlich. Zugleich ließe sich damit eine neue und zeitgemäße Basis für einen der wenigen dualen Ausbildungsberufe im Feld der DV-Berufe schaffen.

Die zukünftige Ausbildung von DV-Kaufleuten sollte dabei die an Bedeutung gewinnenden Verbindungsfunktionen zwischen anwendungsunabhängiger Systementwicklung und aufgabenbezogener DV-Anwendung in den Fachabteilungen berücksichtigen.

Dafür sind weiterhin fundierte und an die aktuellen Entwicklungen angepaßte DV-Kenntnisse als auch die Vermittlung betriebswirtschaftlicher Grundlagen unter besonderer Berücksichtigung der Kenntnisvermittlung betrieblicher Ablauf- und Organisationsstrukturen, der Projektplanung und des Projektmanagements erforderlich. Damit bestünde zugleich die Grundlage für spätere Spezialisierungen in Richtung Systementwicklung, Netzwerkmanagement, Datenbankentwicklung, DV-Koordination oder rein kaufmännischer Fachrichtungen.

Die Grundlagen für die Mitte der 80er Jahre diskutierte Frage, ob das Qualifikationsprofil von DV-Kaufleuten über einen Erstausbildungsberuf oder einen Fortbildungsberuf zu vermitteln sei, haben sich zwischenzeitlich verändert. Die Diskussion damals fiel zusammen mit der durch die Standardisierung von Hard- und Software beschleunigten Ausstattung der Fachabteilungen mit DV-Systemen wie Personalcomputern und Standardsoftware-Anwendungen.

Die Verlagerung von DV-Leistungen aus den Rechenzentren in die Fachabteilungen erhöhte notwendigerweise auch die Anforderungen an die DV-Qualifikationen der Mitarbeiter in den Fachabteilungen, so daß die Frage berechtigt erschien, ob dadurch nicht die Ausbildung von DV-Kaufleuten obsolet geworden sei.

Abbildung 5: Datenverarbeitungskaufleute: Schnittstelle zwischen DV-System und Anwendung



Quelle: BIBB-Graph/sh

Allerdings hat zum einen gerade dieser rapide Zuwachs des Einsatzes von Standardsystemen und die über die wachsende Vernetzung bisher getrennter Hard- und Softwaresysteme auch technisch möglich gewordene Integration betrieblicher Anwendungsbereiche zu komplexeren DV-Systemen geführt, deren Betreuung, Optimierung und Schnittstellenanpassung ein hohes Maß an DV-Kompetenz verlangen. Verbunden mit den für die (dv-technische) Lösung fachlicher Aufgabenstellungen notwendigen betriebswirtschaftlich-organisatorischen Kenntnissen sind DV-Kaufleute damit prädestiniert, Funktionen auf der zunehmend für einen reibungslosen Betriebsablauf wichtiger werdenden Nahtstelle zwischen Systementwicklung und DV-Anwendung auszuüben. Die in der betriebspрактиchen Ausbildung erworbenen Kenntnisse der Aufbau- und Ablauforganisation kommen ihnen dabei zugute.

Zum anderen zeigt die Integration von DV-Qualifikationsanforderungen in die kaufmännischen Ausbildungsordnungen am Beispiel der 1991 neu geordneten Büroberufe, Bürokaufmann/-frau und Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, daß hier die Lösung von Fachaufgaben mittels des Einsatzes von Standardsystemen im Vordergrund steht. Demgegenüber weist die DV-Kompetenz von DV-Kaufleuten qualitativ über die Einzelanwendung hinaus, wenn es um Fragen des optimalen Zusammenspiels betriebswirtschaftlicher Anwendungen, des Datenaustausches, der Datenintegrität und -sicherung, der Anpassung und Implementation von Software, der Benutzerschulung oder des Benutzerservices geht.

DV-Kaufleute müssen sich von einer rein technikzentrierten Betrachtungsweise lösen und sich prozeßorientiert in Richtung Anwender- und Anwendungsseite orientieren. Gleichwohl bleibt bei der Bewältigung der gestellten Aufgaben ein wesentlicher Unterschied in der Problemlösungsperspektive gegenüber den Anwendern bestehen, dessen

Prägung schon in der (Erst-)Ausbildung angelegt ist: Während die Mitarbeiter in den Fachabteilungen in erster Linie für die fachgerechte **Bearbeitung** der für den Geschäftsprozeß notwendigen Daten zuständig sind, stellt sich auf der Seite der DV-Mitarbeiter die Frage nach der optimalen **Verarbeitung** und Bereitstellung der für einen reibungslosen Geschäftsprozeß benötigten Daten.

Verlagerung von DV-Leistungen in die Fachabteilungen erhöht Anforderungen an deren Mitarbeiter

Mit Blick auf die erforderliche Neuordnung dieses Berufes sollten daher insbesondere folgende Punkte Berücksichtigung finden:

Programmierung

Im Bereich der Programmierung ist die Entwicklung vor allem gekennzeichnet durch einen zunehmenden Einsatz von Standardsoftware, der eine Mehrfachnutzung von Programmen und Modulen ermöglicht und dadurch zu einem weiteren Rückgang von Eigenentwicklungen führen wird. Durch den Einsatz von modernen Entwicklungs-Tools und Sprachen der vierten Generation wird sich der Programmieraufwand ebenfalls weiter verringern. Die häufig in der Ausbildung und dem Einsatz von DV-Kaufleuten anzutreffende Orientierung auf die Anwendungs- und Organisationsprogrammierung (genauer: Codierung) sollte daher aufgelöst werden zugunsten einer stärkeren Vermittlung der (syntaxunabhängigen) Logik und strukturierten (und objektorientierten) Programmierung sowie der Kenntnisse über den Einsatz von Entwicklungswerkzeugen. Dies würde zudem den Wechsel von einem Entwicklungssystem zum anderen erleichtern und die (firmenspezifische) Bindung an bestimmte Hard- und Softwaresysteme auflö-

sen. Dies erforderte gleichfalls, daß die fachspezifische DV-Ausbildung verbunden werden müßte mit einer verstärkten Vermittlung von Überblickswissen hinsichtlich der aktuellen DV-Systeme und -werkzeuge.

COBOL gehört nach wie vor zu den Programmiersprachen mit einem hohen Stellenwert im kommerziellen Bereich, vor allem auf Großrechneranlagen. Gleichwohl erscheint es aufgrund ihrer abnehmenden Bedeutung als problematisch, diese Sprache als (Haupt-)Prüfungssprache beizubehalten. Fraglich ist, ob angesichts einer Entwicklung in Richtung herstellerunabhängiger Systeme und offener Plattformen derzeit überhaupt bestimmte Programmiersprachen verbindlich vorgeschrieben werden sollten. Zu überlegen wäre hier beispielsweise die Wahlmöglichkeit einer Programmiersprache aus einer begrenzten Gruppe prüfungsrelevanter Sprachen.

Eine Ausbildung in einer maschinenorientierten Sprache wie Assembler scheint nicht mehr angemessen, allerdings könnte eine wenigstens theoretische Grundlagenvermittlung den Zugang zur Programmierung erleichtern.

Fertigkeitsprüfung

Hinsichtlich der Fertigkeitsprüfung ist zu überlegen, wie tatsächlich praktische Elemente eingeführt werden könnten. Während in der betrieblichen Praxis Software-Entwicklungswerkzeuge zum Einsatz kommen, scheint eine Fertigkeitsprüfung nur auf dem Papier nicht mehr angemessen. Eine größtmögliche Annäherung an die betriebliche Software-Entwicklung und -wartung, etwa durch die Bereitstellung von Maschinen, Compilern und Tools würde den Prüfungskandidaten entlasten, sich auf Prüfungsanforderungen vorbereiten zu müssen, die nicht mehr seiner betrieblich-praktischen Erfahrung entsprechen. Denkbar wäre es beispielsweise, Programmodule oder ein Prototyping vorzugeben, die auf Fehler zu

Übersicht: Tätigkeitsfelder in der Datenverarbeitung mit Bezug zum Einsatz von DV-Kaufleuten

| Tätigkeitsbereich/DV-Dienst | Merkmale und Inhalte (Auswahl) |
|---------------------------------------|---|
| ▶ Systemprogrammierung | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Entwicklung und Codierung sowie Testen und Dokumentation von Betriebssystemen, Hilfs- und Dienstprogrammen, Compiler und Datenbanksystemen • Fehlerbehebung • Durchführung von Programmänderungen |
| ▶ Anwendungsprogrammierung | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Entwurf, Entwicklung und Codierung sowie Testen und Dokumentation von Anwenderprogrammen • Fehlerbehebung • Wartung und Pflege bestehender Systeme • Zusammenarbeit mit den Anwendern (RZ, Fachabteilungen) |
| ▶ Organisationsprogrammierung | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Programmierung von Systemlösungen für betriebliche Organisationsprobleme • Fehlerbehebung • Erprobung von Softwarepaketen sowie Anpassung und Ergänzung an die betriebliche Umgebung |
| ▶ Operating (Rechenzentrum) | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Bedienung des DV-Systems nach vorgegebenen Arbeitsanweisungen • Abwicklung von Programmabläufen • Überwachung und Sicherstellung der Betriebsbereitschaft • Behandlung von Störungen • Maßnahmen zur Datensicherheit und des Datenschutzes |
| ▶ Arbeitsvorbereitung (Rechenzentrum) | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Vorbereitung von Anwendersoftwareabläufen • Koordinierung und Überwachung der termingerechten Durchführung von Aufträgen • Koordination und Steuerung der Datenerfassungen • Betriebswirtschaftliche Verfolgung der RZ-Aktivitäten, Kapazitätsplanung |
| ▶ Archivierung DV | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Materialverwaltung für Datenträger • Bereitstellung und Entsorgung • Datensicherheit |
| ▶ Revision/Controlling | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Prüfung der DV-Aktivitäten des Unternehmens nach Wirtschaftlichkeit, Funktionsfähigkeit und Sicherheit (incl. Datensicherung) • Erarbeitung von Vorschlägen zur Kosteneinsparung oder zur Vertragsgestaltung (z. B. bei Wartungsverträgen) |
| ▶ DV-Vertrieb | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Problemanalyse (beim Kunden) • Abwicklung von Aufträgen • Koordination mit den Entwicklungsabteilungen (Hard- und Software) • Kundenbetreuung, -beratung und -schulung |
| ▶ DV-Koordination | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Ist-Analyse von bestehenden Organisationsabläufen • Entwicklung von Vorgabenkonzepten (Pflichtenheften) • Dokumentation von Anwendungskonzepten • Abstimmung der Konzepte mit den Fachbereichen und der DV • Erstellung von DV-Nutzungsrichtlinien • Schulung und Beratung |
| ▶ Netzwerkverwaltung | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Aufbau und Pflege der Kommunikationsnetze • technischer Support • Bereitstellung von Netzkapazitäten • Unterstützung der Programmierung |
| ▶ Datenbankverwaltung | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Pflege und Verwaltung der Datenbank(en) • Optimierung organisatorischer Abläufe • Unterstützung der Anwendungsentwicklung in organisatorischen Fragen |
| ▶ Benutzerservice | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Hilfe bei der Systemanwendung • Unterstützung bei der Einführung neuer Systeme • PC-Installation, Hardwaresupport, Hotlineservice • Entwicklung von Hilfedokumentationen |
| ▶ DV-Ausbildung | <ul style="list-style-type: none"> ▶ • Durchführung von Schulungsmaßnahmen (intern/extern) • Entwicklung von Schulungsprogrammen • Erstellung von Schulungsunterlagen, Handbüchern |

überprüfen oder an die (Kunden-)Anforderungen anzupassen wären. Neben diesem Praxisgewinn für die Prüfungskandidaten, könnte ein solches Vorgehen auch zu einer größeren fachlichen Verzahnung der an der Vorbereitung der Prüfung Beteiligten aus Schule und Betrieb führen.

Datenbanksysteme und Netzwerke

Dem Umgang mit Datenbanksystemen dürfte in Zukunft eine weiter wachsende Bedeutung zukommen. Dies betrifft zum einen die Umstellung hierarchischer Systeme auf relationale Datenbanksysteme und zum anderen die Reorganisation bestehender Systeme im Zuge des Trends zur Dezentralisierung in der DV-Anwendung. Wichtig sind hier die Beschreibung der für den betrieblichen Ablauf geeigneten Datenbankmodelle, die Zugriffsmöglichkeiten und -berechtigungen sowie die Datensicherheit in verteilten DV-Systemen und nicht zuletzt der Datenschutz. Diesen Bereichen sollte in der Ausbildung von DV-Kaufleuten eine verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Ebenso sollte dem Bereich der Planung, des Einsatzes und der Wartung von Netzwerken in der Ausbildung eine größere Bedeutung zukommen.

Standardanwendungen

Mit Blick auf die Mitarbeit in der Planung, der Implementation, Wartung und Benutzerschulung von Standardsoftware-Anwendungen sollte neben der Vermittlung eines Überblicks über die aktuellen DV-Anwendungen sowie ihrer Einsatzmöglichkeiten und Schnittstellen auch die Bedienung gängiger Produkte aus den Bereichen Textverarbeitung, Datenbanken, Tabellenkalkulation, Präsentationsgrafik vermittelt werden.

Organisation, Kooperation und fachübergreifende Qualifikationen

Durch die zunehmende inhaltliche und technische Verzahnung bisher getrennter betrieblicher Funktionsbereiche wachsen die

Anforderungen in den Bereichen Organisation/Planung und Kooperation. DV-Kaufleute müssen darauf durch eine am Geschäftsprozeß orientierte Verbindung von kaufmännisch-organisatorischen Kenntnissen mit DV-Lösungskompetenz reagieren können. Dazu bedarf es der Förderung überfachlicher Qualifikationen wie Kommunikations-, Team- und Kooperationsfähigkeit.

Betriebswirtschaftliche Inhalte

Im Sinne fach- und ablaufgerechter (DV-)Lösungen kann der notwendige Austausch mit den internen und externen Kunden nur bewältigt werden, wenn über den Kenntnisbereich der Datenverarbeitung als weiterhin wichtiger Eckpfeiler seiner Qualifikation hinaus auch den kaufmännischen Inhalten zukünftig eine stärkere Gewichtung kommt. Zudem lassen sich auch hier die geforderten überfachlichen Qualifikationen nur auf der Basis von Fachkenntnissen verwirklichen. Neben der Vermittlung betriebswirtschaftlicher Grundlagen sind hier vor allem die Kenntnisse betrieblicher Organisationsstrukturen sowie Kenntnisse in der Projektplanung und dem Projektmanagement zu nennen.

Im Rechnungswesen sollte der Bereich der Buchführung zugunsten einer Vermittlung der Grundlagen des Controllings, insbesondere des DV-Controllings, gekürzt werden.

Fremdsprachen

DV-Kaufleute sind auf die permanente Aktualisierung ihres DV-Wissens angewiesen. Da viele Fachzeitschriften sowie Handbücher und Dokumentationen von DV-Systemen, vor allem wenn es sich um Systeme in einer frühen Einführungsphase handelt, in Englisch vorliegen, sollte der Fremdsprachenbezug von DV-Kaufleuten über die Kenntnis nur der DV-Fachbegriffe hinausgehen und in der (schulischen) Ausbildung entsprechend betont werden. Weitere Bedeutung dürfte dieser Bereich auch im Zuge der Verstärkung des internationalen Online-Datenaustausches erlangen.

Umweltschutz und Arbeitssicherheit

Neben den gestiegenen Anforderungen im Umweltschutzbereich und einer optimalen Ressourcennutzung auf allen betrieblichen Ebenen, ergeben sich auch speziell für den Bereich der Datenverarbeitung und der dort eingesetzten Geräte besondere Anforderungen. Durch die Beschleunigung von Entwicklungs-, Produktions- und damit Nutzungszeiten von DV-Anlagen gerät das Problem der Entsorgung ausgedienter Anlagen zunehmend ins Blickfeld. Auch hinsichtlich der „artgerechten“ Nutzung von Bildschirm- und anderen DV-Geräten sowie der zunehmend an Bedeutung gewinnenden Frage der Software-Ergonomie sollten DV-Kaufleute über entsprechende Kenntnisse verfügen.

Berufsbezeichnung

Angesichts einer notwendig stärkeren Betonung der Mittler- und Brückenfunktion zwischen Datenverarbeitung und Fachabteilung erscheint die jetzige Berufsbezeichnung zu einseitig technisch ausgerichtet auf den Bereich der Datenverarbeitung. Eine neue Berufsbezeichnung, die diese Schnittstellenfunktion stärker zum Ausdruck bringt, könnte zugleich der Aufwertung in der Außenansicht dieses Berufsbildes dienen, dessen Qualifikationsprofil nicht immer richtig erkannt wird.

Anmerkung:

¹ Vgl. zur Diskussion um die Neuordnung dieses Ausbildungsberufes beispielsweise Vojta, J.: Datenverarbeitung; Arbeitsplatz mit Zukunft. In: Der Angestellte, Nr. 368/36, 2. 9. 1983; Vgl. Jungemann, H.: Datenverarbeitungskaufmann – ein Beruf mit Zukunft. In: Lernfeld Betrieb, Nr. 4/1987

² Eine Veröffentlichung des Abschlußberichtes ist in Vorbereitung.

Ansätze zur Neugestaltung der praktischen Abschlußprüfung

Jochen Walter

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im CNC-Zentrum Hamburg



Im folgenden wird von einem Modellversuch¹ im CNC-Zentrum Hamburg zur Neugestaltung der praktischen Abschlußprüfung bei den Zerspanungsberufen berichtet. Ziel des Modellvorhabens ist es, die praktische Abschlußprüfung inhaltlich und methodisch weiterzuentwickeln und schrittweise in die Praxis umzusetzen. Dabei wird von einem entsprechenden Rückwirkungseffekt auf die Qualität der Ausbildung ausgegangen, da Abschlußprüfungen nicht nur der Qualifikationsfeststellung dienen, sondern gleichzeitig ein Instrument zur Steuerung der Ausbildungsinhalte und -methoden darstellen.
Zugleich wird eine Prüferqualifizierung entwickelt und realisiert, um das Prüfungspersonal auf seine neuen Aufgaben vorzubereiten.

Die bisherige praktische Prüfung in den Zerspanungsberufen besteht aus drei unterschiedlichen, voneinander getrennten Prüfungsteilen (Prüfungsstücke laut Ausbildungsordnung). Zwei Prüfungsstücke haben das Einrichten bzw. Fertigen mit einer konventionellen Werkzeugmaschine zum Gegenstand. Das dritte Prüfungsstück beinhaltet schriftliche Aufgaben zur Programmierung computergesteuerter Werkzeugmaschinen (CNC-Maschinen). Diese Art der Prüfungsgestaltung findet derzeit in den allermeisten Kammerbezirken Anwendung und bildet auch bei überregional erstellten Prüfungsaufgaben die Grundlage.

Schon seit längerem findet im Hamburger Kammerbezirk eine intensive Diskussion darüber statt, wie der CNC-Anteil in der praktischen Prüfung der Zerspanungsberufe stärker an der Praxis bzw. an der realen Facharbeit ausgerichtet werden kann. Im Zuge dieser Diskussion wurden für den CNC-Anteil auch eigene – also nur für den Kammerbezirk Hamburg geltende – Aufgaben entwickelt, die aber insgesamt noch nicht überzeugen konnten.² Dabei wurde deutlich, daß der CNC-Anteil nicht nur isoliert für sich zu betrachten ist, sondern sowohl inhaltlich-fachlich als auch prüfungsmethodisch in engem Zusammenhang mit allen anderen Teilen der praktischen Prüfung steht. So entstand die Idee, sich ausführlich und umfassend den Fragen der gesamten praktischen Prüfung im Bereich der Zerspanungsberufe zu widmen. Hier spielte auch die Debatte um „Schlüsselqualifikationen“ und ihre Feststellbarkeit eine große Rolle. Aufgeworfen war die Frage, wie und in welchem Umfang berufliche Handlungsfähigkeit in praktischen Prüfungen zu erfassen und zu bewerten ist. Diese und andere Fragen sollten im Rahmen eines Modellversuchs näher untersucht und Lösungsmöglichkeiten erprobt werden.

Des weiteren spielten bei der Beantragung des Modellversuchs Überlegungen zum Wechselverhältnis von beruflichen Prüfungen und den zugehörigen Ausbildungsgängen eine Rolle. Will man vermeiden, daß Prüfungen ein Innovationshemmnis in der Berufsbildung darstellen, müssen sie – mit der Umgestaltung bzw. Neuordnung von Ausbildungsgängen schritthal tend – weiterentwickelt werden.

Schon immer wurde erkannt, daß Prüfungen nicht nur das Vorhandensein bestimmter „Kenntnisse und Fertigkeiten“ feststellen, sondern auch Einfluß auf Ausbildungsinhalte und Ausbildungsqualität haben, also ein mehr oder weniger steuerndes Instrument darstellen.

Neue Entwicklungen und Ansätze (z. B. Förderung von „Schlüsselqualifikationen“ und „beruflicher Handlungskompetenz“) zu propagieren und mehr oder weniger unverbindlich einzuführen ist etwas anderes, als solche Forderungen und damit eine Neuorientierung in der Berufsbildung durch veränderte Prüfungen quasi zu manifestieren bzw. einzulösen.

Neugeordnete Berufe erfordern eine neue Herangehensweise an die Prüfungsgestaltung – zur Begründung des neuen Prüfungsmodells

Das in den neugeordneten Ausbildungsberufen anvisierte Ziel beinhaltet die Befähigung zur „... Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit ...“, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt [§ 3 (4) IndMetAusbV]. „Einschließt“ meint integriertes Ausbilden, das heißt, § 3 (4) stellt ein prinzipielles Ziel dar, das auch im Zusammenhang mit der Ausbildung anderer Inhalte stets mitzuerreichen³ beziehungsweise systematisch mit der Vermittlung und Förderung fachlicher Qualifikationen zu verknüpfen ist.

Wendet man das „Qualifikationsdreieck“ des (selbständigen) Planens, Durchführens und Kontrollierens als rechtlichen Minimalkonsens der Neuordnung und als Eckpunkte ganzheitlich-komplexer Arbeitsbewältigung⁴ im Hinblick auf eine entsprechende Prüfungsgestaltung, so können folgende Gestaltungsprinzipien postuliert werden:⁵

„Vollständige Handlung“

Die Bewältigung einer Arbeitsaufgabe/Prüfungssituation sollte eine vollständige Handlung im arbeitsorganisatorischen Sinne darstellen, die die Stufen des Informierens, Planens, Durchführens, Kontrollierens und Bewertens beinhaltet.

„Ganzheitlichkeit“

Des weiteren sollte die Aufgabenstellung/Prüfungssituation ganzheitlich sein – und zwar im Sinne der

- Einheit von Theorie und Praxis: entsprechend der Problemstellung muß theoretisches Handlungswissen und praktisches Können realisiert werden – eine Trennung wäre künstlich und unrealistisch, und der
- Einheit von fachlichen und fachübergreifenden Qualifikationen: fachübergreifende Qualifikationen realisieren sich nicht losgelöst von fachlichen „Kenntnissen und Fertigkeiten“. Umgekehrt trifft die Aussage ebenfalls im vollen Umfang zu.

„Gestaltbarkeit“

Die Arbeitsaufgabe/Prüfungssituation sollte außerdem gestaltbar sein, d. h. sie sollte hinsichtlich des Lösungsweges bzw. des Vorgehens des Prüflings so wenig Restriktionen und Vorgaben wie nötig und so viel Freiräume für die selbständige Gestaltung und Entwicklung eigener Wege und Lösungsstrategien wie möglich enthalten. Dazu muß der Zugang zu Informationen bzw. Quellen wie (u. U. auch selbst erstellten) Arbeitsmaterialien, Tabellen- und Handbüchern u. a. grundsätzlich frei sein.

„Mehrdimensionalität“

Nicht zuletzt sollte die gewählte Arbeitssituation hinsichtlich der in ihr enthaltenen

Aufgaben mehrdimensional sein. Sie muß hinreichend komplex sein und grundsätzlich unterschiedliche Teilaufgaben enthalten, so daß die Bewältigung der Arbeitssituation eine situationsbezogene Verzahnung unterschiedlicher Fähigkeiten erforderlich macht.

Mit einer derartigen oder vergleichbaren Herangehensweise bestünde die Möglichkeit, Prüfungsanforderungen nicht mehr mittels einer Auflistung (meist kaum zusammenhängender) Einzelqualifikationen zu definieren, sondern eine Systematik wesentlicher realitäts- und zukunftsrelevanter beruflicher Aufgaben zugrunde zu legen. Auf dieser Basis könnten komplexe, eher projektartige, Arbeitsaufgaben konstruiert werden.

Zur Erfassung und Bewertung beruflicher Handlungsfähigkeit

Im folgenden soll verdeutlicht werden, wie im Rahmen des Modellversuchs versucht wurde, sich dieser Frage zu nähern und eine entsprechende Arbeitsgrundlage zu schaffen.⁶

Berufliche Handlungsfähigkeit wird hier als ein integrales Gesamt betrachtet, das nicht nur aus der bloßen Addition einzelner „Kenntnisse und Fertigkeiten“ zu bestehen scheint, sondern einerseits auf unterschiedlichen Einzelqualifikationen aufbaut, andererseits durch die Verknüpfung vieler Qualifikationen und ihre koordinierte und situationsgerechte Anwendung erweiterte und übergeordnete Fähigkeitsstrukturen und als Gesamt-Fähigkeit eine eigene „neue“ Qualität erfährt.

Des weiteren wird berufliche Handlungsfähigkeit als an eine bestimmte Person gebunden und daher auch als nicht allgemeinverbindlich definierbar betrachtet. Demnach handelt es sich immer um eine künstliche Reduktion, wenn „die“ berufliche Handlungsfähigkeit auf eine überschaubare Anzahl von Zusammenhängen und Komponenten gebracht, in einzelne meßbare Variablen

zerlegt und algorithmisiert wird. Dies dient in der Regel dazu, berufliche Handlungsfähigkeit an einen Satz fester und personenunabhängiger – genauestens überprüfbbarer – Regeln zu binden. Berufliche Handlungsfähigkeit konstituiert sich jedoch in individueller Weise, unter anderem in Abhängigkeit von der beruflichen Situation, Position und den Lern- und/oder Arbeitsaufgaben. Strategien, Verfahren und Mittel des einzelnen zur Bewältigung beruflicher Situationen variieren.

Eine derart verstandene Gesamtfähigkeit ist kein eindeutig bestimmbarer Endzustand und ihr Erscheinungsbild ist von Individuum zu Individuum unterschiedlich, auch wenn diese Individuen „intern“ über ähnliche Strukturen verfügen mögen.⁷

Trotz aller Definitionsprobleme ist es im Rahmen der Diskussion und Entscheidung über mögliche Prüfungsanforderungen und Prüfungsgestaltungsoptionen unerlässlich, sich der Frage, was berufliche Handlungsfähigkeit in unserem Fall für Zerspanungsberufe – bedeutet, zu nähern, um überhaupt eine Diskussions- und Entscheidungsgrundlage für die Erzielung eines Konsenses' zu haben. Die Annäherung an diesen Bedeutungsgehalt erfolgte über zwei Ansätze: einen „handlungsorientiert-aufgabensystematischen Ansatz“ und einen „qualifikationsanalytischen Ansatz“.⁸

Handlungsorientiert-aufgabensystematischer Ansatz

Handlungsfähigkeit versetzt ein Individuum in die Lage, im gegebenen Handlungsbereich den durch die Aufgabenstellung gesetzten Handlungsspielraum zu nutzen, selbständig Handlungsstrukturen zu entwerfen und diese Entwürfe zu realisieren.⁹ Als handlungsfähig gilt im Rahmen dieser Herangehensweise, wer in der Lage ist, alle Phasen entsprechend des Modells einer vollständigen Handlung

selbständig zu bewältigen. Dieses Kriterium stellt die **handlungsorientierte Komponente des Ansatzes** dar.

Die Prüfungssituationen bzw. komplexen Arbeitsaufgaben müßten demnach so gestaltet sein, daß ihnen vollständige Handlungen immanent sind. Sie müssen konstruktive Prozesse verlangen; vorgefertigte Lösungen o. ä. sollen nicht passiv wiedergegeben, sondern eigene Lösungsansätze und -wege vom Prüfling selbst aktiv entwickelt werden. In diesem Kontext stehen auch die im Rahmen des Vorhabens entwickelten Gestaltungsprinzipien und didaktischen Kriterien für die Prüfungsgestaltung (s. o.).

Berufliche Handlungsfähigkeit konstituiert sich in individueller Weise u. a. in Abhängigkeit von der beruflichen Situation

Die **aufgabensystematische Komponente** wird benötigt für die Klärung der Frage, welche Arbeitsaufgaben entsprechend des Modells einer vollständigen Handlung bewältigt werden müssen. Hier wird auf eine Aufgabensystematik¹⁰ für Zerspanungsberufe zurückgegriffen, bei der es sich um typische realitäts- und zukunftsrelevante berufliche Aufgaben eines Zerspanungsmechanikers mit ihren vielfältigen Bezügen handelt.

Im Rahmen dieses Ansatzes wird also mit den Beteiligten festgelegt, wie die jeweiligen Arbeitsaufgaben im Hinblick auf die Prüfungsgestaltung im Sinne ganzheitlich-vollständiger Handlungen beschaffen sein müssen (handlungsorientierte Komponente) und welche typischen Aufgaben im Sinne von Prüfungsanforderungen in Frage kommen (aufgabensystematische Komponente).

Qualifikationsanalytischer Ansatz

Im Rahmen dieser Herangehensweise geht es darum, zu analysieren, welche Qualifikationsbündel ein Individuum in die Lage versetzen, typische berufliche Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Nicht die Handlung selbst, sondern die qualifikatorischen Voraussetzungen für den Handlungsvollzug stehen im Mittelpunkt der Betrachtung. Einigt man sich auf bestimmte Qualifikationsbündel, so erhält man eine Arbeitsgrundlage zur konkreten Ausgestaltung der Prüfungssituationen / Arbeitsaufgaben. Grundlage für die Entscheidungsfindung sind Qualifikationskataloge in Erweiterung der vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebenen Lernzielkataloge¹¹ sowie sog. Schlüsselqualifikations-Komplexe, die sich in der Diskussion mit den Beteiligten herauskristallisiert haben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

Nicht im Sinne einer allgemein verbindlichen Definition, sondern im Sinne der Annäherung an das integrale Gesamt beruflicher Handlungsfähigkeit für Zerspanungsberufe als Diskussions- und Entscheidungsgrundlage zur Konstruktion von Prüfungssituationen, ist folgende Vorgehensweise gewählt worden: Im Rahmen eines handlungsorientiert-aufgabensystematischen Ansatzes wird zunächst festgelegt, wie mögliche Arbeitsaufgaben prinzipiell beschaffen sein müssen, und es wird eine inhaltliche Auswahl typischer Arbeitsaufgaben getroffen.

Im Rahmen des qualifikationsanalytischen Ansatzes werden Aussagen darüber getroffen, welche fachlichen und fachübergreifenden Qualifikationsbündel Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung typischer beruflicher Aufgaben sind, um Hinweise zur konkreten Ausgestaltung der einzelnen Arbeitsaufgaben zu erhalten.

Wesentliche Merkmale der Neugestaltung

Bei der umgestalteten praktischen Prüfung ist nun ein komplexes Werkstück anzufertigen, das sowohl konventionell als auch computergestützt (CNC) zu fertigende Anteile beinhaltet. Dieses Werkstück enthält integriert die Anforderungen aller drei Prüfungsstücke laut Ausbildungsordnung. Die gesamte Bearbeitung umfaßt von der Arbeitsplanung bis zur Qualitätskontrolle alle für die Herstellung eines komplexen Werkstückes erforderlichen Arbeitsgänge.

Unter anderem führt dies zu drei wesentlichen Neuerungen im Vergleich zur bisherigen Prüfungspraxis:

- Durch die Integration der Anforderungen aller Prüfungsstücke in eine Arbeitsaufgabe im Sinne einer „vollständigen Handlung“ (Informieren, Planen, Durchführen, Kontrollieren, Bewerten) steigen Komplexität und Gestaltungsspielräume des Arbeitsprozesses. Dies führt zu erhöhten Anforderungen an Planungsfähigkeit, überschauendes Denken in Zusammenhängen und die Koordination unterschiedlicher Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne beruflicher Handlungsfähigkeit.
- Der CNC-Anteil besteht nicht mehr aus einer schriftlichen Aufgabe. Vielmehr ist ein lauffähiges Programm zu erstellen, das an einer CNC-Maschine in eine reale Steuerung eingegeben sowie getestet und optimiert werden muß, um schließlich ein Bauteil des komplexen Werkstücks mit dieser CNC-Maschine herzustellen. Damit ist die CNC-Technik nicht nur als Prüfungsgegenstand (also zur Feststellung von Wissen über diese Technologie), sondern auch als Prüfungsmittel (also zur Feststellung des kompetenten Umgangs mit dieser Technologie) in die Prüfung einbezogen. Es besteht nunmehr ein hoher Grad an selbständiger Nutzung neuer Technologien. Dies bringt typische Anfor-

derungen an den handelnden Umgang mit CNC-Technik mit sich. Hierzu gehören beispielsweise EDV-Handlungswissen und Handlungsstrategien für das Einrichten von CNC-Maschinen sowie für das Erstellen, Testen, Optimieren und Einfahren von NC-Programmen. Derartige Qualifikationen werden unter anderem zu den „Schlüsselqualifikationen“ für Zerspanungsberufe gerechnet.

In der Prüfungspraxis muß Kontinuität gesichert werden

- Die Anfertigung eines schriftlichen Arbeitsplanes bezieht sich auf ein ganzes Teil innerhalb des komplexen Werkstückes und ist damit im Vergleich zur bisherigen Prüfung quantitativ und qualitativ erweitert worden. Die Qualitätskontrolle beinhaltet zusätzlich zum Meßprotokoll (bisherige Prüfung) vom Prüfungsteilnehmer zu treffende Entscheidungen, ob bestimmte Maße schon Ausschuß oder noch nachzuarbeiten sind und wie ggf. eine Nachbearbeitung gestaltet werden müßte.

Sowohl die Gestaltungsprinzipien für eine Prüfung als auch die Kriterien zur Erfassung beruflicher Handlungsfähigkeit konnten trotz intensiver Diskussion unter den Beteiligten nicht vollständig in die reguläre Prüfungspraxis umgesetzt werden. Dies hängt zum einen mit erheblichen rechtlichen und organisatorischen Einschränkungen zusammen. Zum anderen ist es im Zuge eines Veränderungsprozesses hinsichtlich der Prüfungspraxis notwendig, ein gutes Maß an Kontinuität zu sichern, damit die beteiligten Ausbildungsbetriebe und Auszubildenden weiterhin mit klaren und verlässlichen Prüfungsanforderungen rechnen können. Aber auch von den beteiligten Prüfern wird eine radikale Abkehr von herkömmlichen Prüfungsprinzipien bzw. ein zu schnelles Los-

lösen von gewachsenen Prüfungs-, Bewertungs- und Organisationsstrukturen nicht mitgetragen. Vielmehr kommt es darauf an, einen überschaubaren Veränderungsprozeß mit angemessener Komplexität und aufeinander aufbauenden innovatorischen Schritten zu realisieren.

Mittlerweile sind zwei „Pilotprüfungen“ als offizielle Kammerprüfungen (Sommer 1994 und Winter 1994/95) in der Fachrichtung Drehtechnik durchgeführt worden. Ihre Ergebnisse und die Äußerungen der Beteiligten stimmen optimistisch¹², daher ist für Sommer 1995 der Einbezug einer weiteren Fachrichtung (Frästechnik) vorgesehen. Mögliche Weiterentwicklungen hinsichtlich der Prüfungsgestaltung werden nach der Auswertung der „Pilotprüfungen“ beraten. Dies betrifft zum einen eine Ausweitung der Arbeitsplanung im Sinne der gedanklichen Vorwegnahme einer Strategie zur Bewältigung der gesamten Arbeitsaufgabe und zum anderen eine partielle Theorie-Praxis-Integration im Sinne des inhaltlichen Bezugs eines Teils der schriftlichen Prüfung auf das praktische Prüfungsstück.¹³ Allerdings sind etwaige Veränderungen immer nur innerhalb des derzeit bestehenden rechtlichen Rahmens möglich und daher notwendigerweise erheblich beschränkt.

Zum Prozeß der Entwicklung und Implementation eines neuen Prüfungsmodells

Der Prozeß der Gestaltung und Realisierung eines neuen Prüfungsmodells gemeinsam mit Prüfungsausschüssen, Ausbildungsbetrieben, Berufsschule und zuständiger Stelle (Kammer) hat einen hohen und eigenen Stellenwert und bedarf der spezifischen Beleuchtung. In gewisser Weise gilt für Modellversuche immer auch ein prozeßorientiertes Erkenntnisinteresse („Der Weg ist das Ziel“), da die Frage, auf welchem Weg, also wie eine In-

novation realisiert worden ist, von allgemeinem Interesse sein kann.

Der hier in Rede stehende Modellversuch bewegt sich in einem stark verrechtlichten und berufsbildungspolitisch äußerst umstrittenen Feld. Dabei interessiert die Frage, wie trotz relativ feststehender Strukturen und von außen gesetzter Vorgaben ein Innovationsprozeß in Gang gesetzt werden konnte. Im folgenden soll der Zusammenarbeitsprozeß mit der quantitativ und qualitativ relevantesten Personengruppe im Rahmen des Modellvorhabens – den Prüfern – dargestellt werden.

Kooperation mit den Prüfern

Neben einer zentralen Informationsveranstaltung und zahlreichen Einzelgesprächen in Vorbereitung des Modellversuchs hatte der erste „offizielle“ Einstieg in die Diskussion mit den Prüfungsausschüssen die Hospitation bei der praktischen Winterprüfung 1992/93 zum Anlaß.

Dabei wurden verschiedene Prüfer interviewt, um das Problemfeld zu erschließen sowie Perspektiven und Erfahrungen aus der Ausbildungs- und Prüfungspraxis in die weiteren Überlegungen einbeziehen zu können. Gleichzeitig konnte der erste intensivere Kontakt zu Prüfern hergestellt werden.

Der nächste größere Schritt war eine schriftliche, standardisierte Befragung aller, ca. 70, Prüfer für Zerspanungsberufe über Erwartungen und Ansprüche an den Modellversuch.¹⁴ Die Befragung hatte zum Ziel,

- die Prüfer über Ziele und Möglichkeiten des Vorhabens zu informieren,
- den Prüfern das Angebot zu unterbreiten, Erwartungen und Ansprüche an das Modellvorhaben zu formulieren,
- umfassend unterschiedliche – betriebliche und andere – Perspektiven in die Ausge-

staltung des Prüfungsmodells sowie der Prüferqualifizierung einbeziehen zu können,

- auf diesem Wege interessierten Prüfern das Angebot zu unterbreiten, in einem neu zu gründenden Prüfer-Arbeitskreis mitzuwirken und damit den Entwicklungsprozeß selbst mitzutragen.

Verzahnung von Prüfungsneugestaltung und Prüferqualifizierung verspricht hohen Praxisbezug

An der Mitarbeit in einem Prüfer-Arbeitskreis äußerten ca. 20 Prüfer Interesse. Die Gründung des Arbeitskreises erfolgte im Frühsommer 1993; er tagt ca. alle sechs Wochen. Bis zur ersten Pilotprüfung standen grundätzliche und konzeptionelle Überlegungen zur Prüfungsgestaltung (s. o.) sowie zur Prüferqualifizierung (s. u.) im Vordergrund. Mittlerweile beschäftigt sich der Arbeitskreis schwerpunktmäßig mit der Auswertung und Überarbeitung der Pilotprüfung(en), mit der Übertragung des Prüfungsmodells auf eine weitere Fachrichtung (Frästechnik) sowie mit einer – möglichst auch nach Ablauf des Modellversuchs wirksamen – Qualitäts sicherung im Prüfungswesen.

Der Arbeitskreis hat für den Verlauf des Modellversuchs große Bedeutung:

- Es gibt ein Diskussionsforum, in dem die unterschiedlichen Sichtweisen und Interessen hinsichtlich der Prüfungsgestaltung erörtert und entsprechende Schlußfolgerungen für den Entwicklungsprozeß gezogen werden können.
- Der Arbeitskreis trägt mit hoher Wahrscheinlichkeit sowohl zur fachlichen als auch zur berufspädagogisch-didaktischen Qualifizierung aller Beteiligten bei.
- Die ständige Rückkopplung mit der Ausbildungs- und Prüfungspraxis kann Praxis-

ferne bzw. unrealistische Vorschläge seitens des Modellversuchs zur Prüfungsneugestaltung verhindern bzw. relativieren.

- Die Mitglieder des Arbeitskreises diskutieren den Entwicklungsprozeß regelmäßig mit Prüfer- und Ausbilderkollegen und beziehen so deren Perspektive teilweise mit ein und tragen zugleich das Anliegen des Modellversuchs weiter.
- Der Arbeitskreis hat ein hohes Maß an Kontinuität in den Entwicklungs- und Beteiligungsprozeß gebracht.
- Es besteht die Möglichkeit, daß der Arbeitskreis über den Modellversuch hinaus zur kontinuierlichen „Qualitätssicherung durch Prüferbeteiligung“ im Ausbildungs- und Prüfungswesen beiträgt. In Verbindung mit der Prüferqualifizierung ist die Etablierung eines dauerhaft angelegten Qualifizierungs- und Beteiligungssystems denkbar, um die Prüfertätigkeit attraktiver zu machen, die Qualitätssicherung sowohl hinsichtlich der Prüfungsgestaltung als auch hinsichtlich der Befähigung des Prüfungspersonals weiterzuentwickeln und um neue Prüfer schnell einzarbeiten und integrieren zu können.

Zur Qualifizierung des Prüfungspersonals

Das an der neugestalteten Prüfung beteiligte Prüfungspersonal soll im Rahmen des Modellvorhabens umfassend auf seine (neuen) Aufgaben vorbereitet werden. Neben umfangreichen Arbeitshilfen (Checklisten, Einweisungen usw.) zur Durchführung und Bewertung der Prüfung werden allen Prüfern Qualifizierungsmaßnahmen angeboten.

Die grundsätzliche Herangehensweise besteht darin, realitätsrelevante Qualifizierungsmaßnahmen zu erarbeiten und sie gemeinsam mit den beteiligten Prüfern zu beurteilen sowie weiterzuentwickeln. Damit soll zugleich ein Reflexionsprozeß über die Funktion und Beschaffenheit aktueller Prü-

fungspraxis sowie über das je eigene Handeln als Prüfer befördert werden.

Die Zielstellung im Rahmen des gesamten Vorhabens, das beteiligte Prüfungspersonal frühzeitig an der Entwicklung und Erprobung des Prüfungsmodells maßgeblich zu beteiligen, bringt es mit sich, daß die Qualifizierung neben ihren üblichen Wirkungen zusätzlich als Möglichkeit begriffen wird, sich selbst durch Lernanstrengungen in den Verbesserungsprozeß mit einzubringen. Die während der Qualifizierung gesammelten Erkenntnisse, Erfahrungen und Verbesserungsvorschläge fließen sicht- und nachvollziehbar direkt in die laufende Entwicklungsarbeit ein. Die enge Verzahnung von Prüfungsneugestaltung und Prüferqualifizierung verspricht hohen Praxisbezug sowie „handfeste“ Ergebnisse und Verbesserungen für die beteiligten Prüfer.

Qualifizierungsziele

Eine Qualifizierung im Rahmen des Modellversuchs zielt vor allem ab auf die Prüfungsgestaltung im Sinne einer Erfassung und Bewertung beruflicher Handlungsfähigkeit für Zerspanungsberufe sowie unter Einbezug der CNC-Technologie nicht nur als Prüfungsgegenstand, sondern auch als Prüfungsmitel. Damit ist untrennbar eine Qualifizierung im Interesse der Prüfer insgesamt – sowohl für Prüfertätigkeit allgemein als auch für eine Ausbildungstätigkeit (der meisten Prüfer) – verbunden.

Das bedeutet, die Qualifizierung strebt an eine Erhöhung der Kompetenz von Prüfungsausschüssen

- zur Gestaltung von Prüfungssituationen im Sinne der im Rahmen des Vorhabens entwickelten Gestaltungsprinzipien und Kriterien zur Erfassung und Bewertung beruflicher Handlungsfähigkeit
- zur Erstellung entsprechender Arbeitsaufgaben bzw. zur Beurteilung und ggf.

Umgestaltung bereits erstellter Aufgaben im obigen Sinne,

- zur praktischen Durchführung der Prüfung i. S. der Aufgaben der Aufsichtsführung,
- zur Bewertung der Prüfungsergebnisse,
- zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Prüfungsinhalte und -methoden i. S. einer Qualitätssicherung (auch nach dem Modellversuch).

Die beiden ersten Anforderungen und die damit zusammenhängenden Qualifizierungsanteile beziehen sich – was den „Prüfungsalltag“ angeht – zwar nur auf den Aufgabenerstellungsausschuß, sind jedoch im Rahmen des Modellversuchs auf alle Prüfer auszudehnen. Denn erst die damit intendierten Gestaltungsfähigkeiten versetzen die Prüfer in die Lage, die neugestaltete Modellprüfung zu beurteilen, zu kritisieren, zu verbessern usw. Allerdings ist auch außerhalb von Modellversuchen diese Ausdehnung sinnvoll, damit die Beschlüsse eines Aufgabenerstellungsausschusses auch außerhalb dieses Ausschusses beurteilt und kritisiert werden können.

Die Anforderungen zur Aufsichtsführung beziehen sich auf alle mit der Durchführung der Prüfung verbundenen Aufgaben. Insbesondere gemeint sind jedoch die mit der Modellprüfung auftretenden neuen Aufgaben: Organisation und Durchführung/Bearbeitung von Prüfungen unter Einbezug realer CNC-Produktionsmaschinen.

Bei den Anforderungen zur Bewertung der Prüfungsergebnisse wird der Schwerpunkt auch hier auf das Neue gelegt: geeignete Bewertungsstrategien werden anhand der Bewertung des Einrichtungsblattes für die numerische Bearbeitung sowie des NC-Programms erarbeitet. Gleichzeitig wird die Frage behandelt, wie mit Bewertungskonflikten umgegangen werden kann und wie im Rahmen eines Kammerbezirks oder sogar bundesweit im Sinne des Gütekriteriums „Auswertungsobjektivität“ (möglichst hohe Intersubjektivität bei der Bewertung der

Prüfungsergebnisse) angemessene Bewertungsstandards durch inhaltliche Klärungsprozesse erzielt werden können.

Die Anforderungen zur Weiterentwicklung der Prüfungsinhalte und -methoden werden erst in der zweiten Hälfte des Vorhabens konkretisiert und in eine Qualifizierungsmaßnahme umgesetzt. Sie können daher noch nicht genauer beschrieben werden.

Modulares Prüferqualifizierungssystem

Ein modulares Qualifizierungssystem hat sich im Interesse einer möglichst hohen Flexibilität angeboten:

- Die potentiellen Teilnehmer (insgesamt ca. 70 Prüfer im Zerspanungsbereich im Kammerbezirk Hamburg) verfügen über unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen, die zum Teil so gravierend sind, daß sie unterschiedliche Qualifizierungsmaßnahmen (also -module) erfordern.
- Zu verschiedenen Zeitpunkten, je nach Stand des Modellversuchs, bedarf es unterschiedlicher Qualifizierungsinhalte.
- Modulare Teilung bringt den Vorteil überschaubarer und variabler Zeiträume, was wiederum das Problem der Abkömmlichkeit und Freistellungsproblematik der Prüfer relativiert.

Insgesamt werden drei aufeinander aufbauende Qualifizierungsmodule angeboten.¹⁵

Anmerkungen:

¹ Der Modellversuch mit dem Titel „Entwicklung und Erprobung eines Modells für die praktische Prüfung im Zerspanungsbereich mit integrativer Qualifizierung des Prüfungspersonals“ wird vom CNC-Zentrum Hamburg durchgeführt und von der Universität Hamburg sowie der Technischen Universität Hamburg-Harburg wissenschaftlich begleitet. Er wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung aus Mitteln der Freien und Hansestadt Hamburg gefördert und von der Handelskammer Hamburg unterstützt. Seine Laufzeit erstreckt sich vom 1. 11. 1992 bis 31. 10. 1996.

² Vgl. Walter, J.: Entwicklung und Erprobung eines Modells für die praktische Prüfung im Zerspanungsbereich mit integrativer Qualifizierung des Prüfungspersonals, in: BIBB (Hrsg.): Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis: Entwicklungstendenzen und Lösungswege. Nürnberg 1993, S. 225–228.

³ Vgl. Becker, M.: Zur Umsetzung der neuen Elektro- und Metallberufe in die betriebliche Ausbildungspraxis. In: BWP 17 (1988) 5, S. 143.

⁴ Vgl. Koch, C.; Hensge, K.: Muß ein Mensch denn alles können? Berlin/Bonn 1992 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 29), S. 90f.

⁵ Walter, J.; Nitschke, A.; Golinski, P.: Zwischenbericht über die Durchführung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Modells für die praktische Prüfung im Zerspanungsbereich mit integrativer Qualifizierung des Prüfungspersonals“, Hamburg 1994, S. 17ff.

⁶ Vgl. Walter, J.; Martin, W.: Zwischenbericht über die wissenschaftliche Begleitung / Berufspädagogik des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Modells für die praktische Prüfung im Zerspanungsbereich mit integrativer Qualifizierung des Prüfungspersonals“, Hamburg 1994, S. 15ff.

⁷ Vgl. Laur-Ernst, U.: Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Theoretische Analyse und praktische Konsequenzen für die Berufsbildung. Frankfurt a.M./Bern/New York/Nancy 1984, S. 108f.

⁸ Vgl. auch Klieme, E. u. a.: Curriculumreform im luxemburgischen Enseignement Secondaire Technique. Zwischenbericht zum Projekt PROF. Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), Bonn 1994, S. 57ff.

⁹ Vgl. Höpfner, H.-D.: Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein auf der Theorie der Handlungsregulation begründetes didaktisches Modell. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin und Bonn 1991 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 142), S. 31.

¹⁰ Vgl. Walter, J.; Nitschke, A.; Golinski, P.: Entwicklung und . . . , a.a.O., S. 40

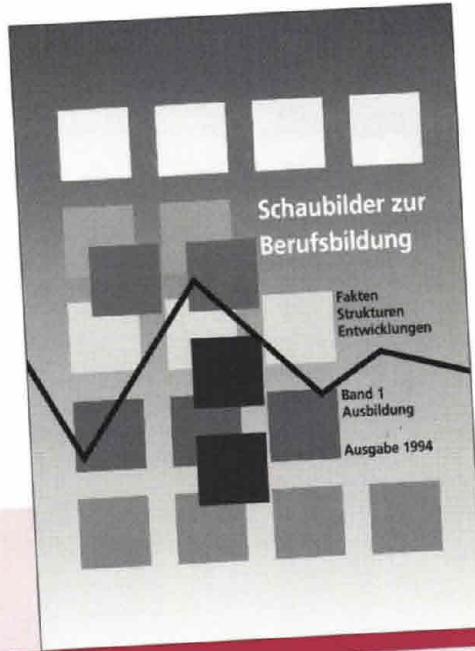
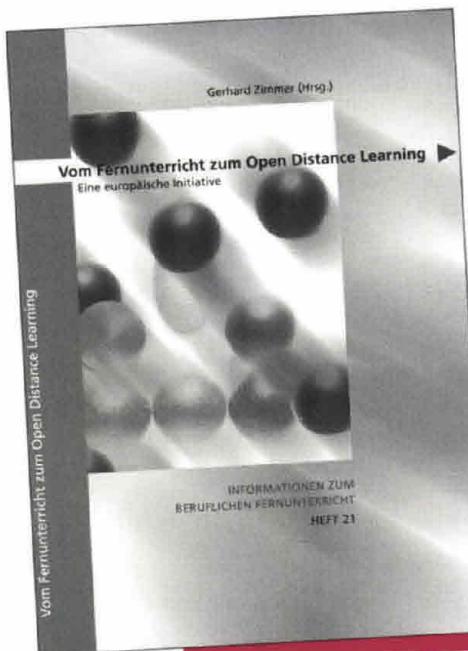
¹¹ Vgl. Kröninger, H. u. a.: Arbeitsproben in den industriellen Metallberufen: Lernziele und Lerninhalte. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin und Bonn 1991 (Sonderveröff.)

¹² Vgl. Walter, J.; Nitschke, A.; Golinski, P.: Entwicklung und . . . , a.a.O., S. 62ff.; zur Sicht der Prüflinge vgl. insbes. Wahl, W.-B.; Brucks, U.: Zwischenbericht über die wissenschaftliche Begleitung/Psychologie des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Modells für die praktische Prüfung im Zerspanungsbereich mit integrativer Qualifizierung des Prüfungspersonals“, Hamburg 1994, S. 10ff.

¹³ Ausführlicher: Walter, J.; Nitschke, A.; Golinski, P.: Entwicklung und . . . , a.a.O., S. 20ff. u. S. 68ff. und Wahl, W.-B.; Brucks, U.: Zwischenbericht über . . . , a.a.O., S. 26

¹⁴ Zu den Befragungsergebnissen siehe ebenda, S. 38ff.

¹⁵ Im einzelnen siehe Walter, J.; Nitschke, A.; Golinski, P.: Entwicklung und . . . , a.a.O., S. 79ff.



GERHARD ZIMMER (HRSG.)

VOM FERNUNTERRICHT ZUM OPEN DISTANCE LEARNING EINE EUROPÄISCHE INITIATIVE

1994, 310 Seiten,
Bestell.-Nr. 107.021,
ISBN: 3-7639-0508-1,
Preis: 29.00 DM

Die in diesem Band gesammelten Beiträge entstanden aus den Diskussionen einer Arbeitstagung im Oktober 1992 zum Thema „Offenes Lernen und Fernunterricht“. Sie behandeln die verschiedenen Aspekte und Perspektiven der Weiterentwicklung des deutschen Fernunterrichts mit Blick auf Europa. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft sieht im offenen Fernunterricht - vor allem auf der Basis der Computer- und Telekommunikationstechnik - die geeignete Methode, um europaweit die erforderlichen neuen Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Recht, Management und Organisation sowie Sprache und Kultur zu entwickeln. Im Rahmen der Umsetzung der europäischen Initiative zum Open Distance Learning wird das traditionell orientierte deutsche Fernunterrichtssystem sich den neuen Qualifizierungsformen öffnen und seine methodischen Grundlagen neu überdenken müssen.

In diesem Band werden der Programmatik des Open Distance Learning bzw. offenen Fernlernens erste Konturen gegeben.

REDAKTION: RUDOLF WERNER

SCHAUBILDER ZUR BERUFSBILDUNG

FAKten STRUKTUREN ENTWICKLUNGEN
BAND 1: AUSBILDUNG - AUSGABE 1994

1994, 94 Seiten,
Bestell.-Nr. 110.297,
Preis: 15.00 DM

Die Broschüre enthält Schaubilder zu allen wichtigen Aspekten der Berufsausbildung, die dem Leser einen Überblick über die neuesten Entwicklungen geben sollen. Die Themen reichen von der Struktur der Schulabgänger bis zur Verteilung der Auszubildenden auf Betriebsgrößenklassen. Die graphischen Darstellungen sind mit kurzen Erläuterungen versehen, die auf die wichtigsten inhaltlichen Aussagen aufmerksam machen sollen.

Ein Band zur beruflichen Weiterbildung ist in Vorbereitung.

► Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon (0521) 911 01-0, Telefax (0521) 911 01-79

Berufsakademie oder Berufsbildung im Verbund: Bildungsgänge im dualen Ausbildungssystem?

Barbara Jentgens

Dipl.-Soz., ehemalige Mitarbeiterin im DGB-BMBW-Projekt in der Abteilung Berufsbildung beim IG Metall-Vorstand



In der Reformdebatte um die Zukunft des dualen Systems der Berufsausbildung werden zwei entgegengesetzte Entwicklungstendenzen besonders deutlich: einerseits der gravierende Abbau industrieller Ausbildungsplätze, andererseits der Ausbau von Sonderausbildungsgängen. Dies gilt sowohl für den Bereich der Qualifizierung unterhalb der Facharbeiterebene als auch – für besonders begabte Schulabsolventen – oberhalb dieser Qualifikation. Von der IG Metall wird ersteres nach wie vor eindeutig abgelehnt. Anknüpfungspunkte liegen hingegen im Bereich oberhalb des Facharbeiterabschlusses, wenn eine Weiterentwicklung des dualen Systems thematisiert werden soll. Dabei sind im besonderen Berufsakademien – als eine Form von Sonderausbildungsgängen – zu betrachten.

Ausgangspunkt ist, die gewerkschaftliche Position zu Berufsakademien zu überdenken. Als Grundlage dienen Kriterien, die eine bildungspolitische Einordnung dieser Ausbildungsgänge ermöglichen. Die erneute Auseinandersetzung hat die Problematik von Berufsakademien aus gewerkschaftlicher Sicht bestätigt. Gleichzeitig ist heute unstrittig, daß ihre Existenz eine aktive Auseinandersetzung mit dieser Form von Ausbildung erfordert.

Für die IG Metall sind folgende Fragestellungen bei einer Neubewertung und bil-

dungspolitischen Positionsbestimmung maßgeblich: Wie lassen sich Berufsakademien in das derzeitige Ausbildungs- und Bildungseinordnen, welche Ansprüche werden an die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung formuliert, wie sieht die Zertifizierung des Ausbildungsganges und Anerkennung der Abschlüsse aus und welche Möglichkeiten und Forderungen bestehen im gesetzlichen Regelungsbereich und der gewerkschaftlichen Mitbestimmung?

Die aufgestellten Kriterien und der Anspruch an Reforminitiativen im dualen System der beruflichen Bildung führten zur Formulierung von bildungspolitischen Vorschlägen, die sich nicht mehr mit dem Ansatz der Berufsakademie vereinbaren ließen. Veränderte Arbeits- und Produktionsweisen sowie bildungspolitische Reformdebatten stehen einer Einführung bzw. Beibehaltung eines hierarchischen Bildungssystems entgegen. Nicht die Qualifizierung für bestimmte Hierarchieebenen – wie es Berufsakademien eindeutig von ihrer Zielsetzung her formulieren – sondern den Ansatz von Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit des dualen Systems gilt es weiterzuentwickeln.

Reformierung des dualen Systems zur Erreichung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung

Zur Reformierung des dualen Systems und zur Beschreibung einer gewerkschaftlichen

Positionsbestimmung der Berufsakademie muß eine bildungspolitische Einordnung dieser Einrichtung in das Bildungssystem vorgenommen werden. Dabei ist zu entscheiden,

- ob diese dem (Fach-)Hochschulbereich zuzuordnen sind,
- ob sie als eine Einrichtung zwischen dem dualen System und dem Hochschulbereich zu betrachten sind,
- oder ob weitere Möglichkeiten einer Einordnung existieren könnten?

Als Maßstab wurden – analog den aufgeworfenen Fragestellungen – hierzu die folgenden Kriterien aufgestellt:

- Einordnung in das Ausbildung- und Bildungssystem,
- Ansprüche an die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung,
- Zertifizierung der Ausbildungsgänge und Anerkennung der Abschlüsse,
- gesetzlicher Regelungsbedarf und gewerkschaftliche Mitbestimmung.

Eine wirkliche Verortung der Berufsakademien und ihrer Ausbildungswege im Bildungssystem hat, trotz ihrer nunmehr langjährigen faktischen Existenz, bis heute nicht stattgefunden. Sie fallen weder in den Gelungsbereich des Berufsbildungsgesetzes noch in den Regelungsbereich des Hochschulrahmengesetzes.

Die IG Metall will mit der erneuten Auseinandersetzung über das Thema Berufsakademien keineswegs einen weiteren Zweig im Bildungssystem das Wort reden.

Vielmehr sollten in den Bereichen, in denen der Prozeß um die Einführung von Berufsakademien noch in der Diskussion ist, die in diesem Papier dargestellten bildungspolitischen Zielvorstellungen mit einbezogen werden.

Im folgenden wird die Problematik von Berufsakademien mit einigen entscheidenden Merkmalen verdeutlicht:

1. Mit Ausnahme der baden-württembergischen Berufsakademien, deren Abschlüsse im tertiären Bildungsbereich durch einzelne Bundesländer (Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt) anerkannt und gleichgestellt sind, bedeutet die bundesweite Nicht-Anerkennung eine Verunsicherung der Absolventen hinsichtlich des Wertes des Abschlusses.

Einer allgemeinen Einbeziehung in den Hochschulbereich stehen jedoch bestimmte Rahmenbedingungen der Berufsakademien entgegen. So ist z. B. die Zusammensetzung des Lehrkörpers der Akademien kritisch zu betrachten.

2. Sollen Berufsakademien dem Anspruch von Fachhochschulen genügen, so stellen die Empfehlungen des Wissenschaftsrats bezüglich des Lehrkörpers in Baden-Württemberg einen guten Maßstab dar. Als Kriterium gilt der Anteil der durch hauptamtliche Dozenten erbrachten Lehre. Dieser wird hinsichtlich hochschulnaher (15 Prozent) und hochschulferner (22 Prozent) Standorte unterschieden. Die Zielvorstellungen des baden-württembergischen Ministeriums für Wissenschaft, das einen Anteil von 40 Prozent durch hauptamtliche Professoren zu erbringende Lehre an hochschulnahen und 60 Prozent an hochschulfernen Standorten vorsieht, sind für die Berufsakademien bei weitem nicht erfüllt. Besonders hoch mit 46 Prozent ist der Anteil der erbrachten Stunden durch ehrenamtlich Lehrende aus dem Bereich der Berufspraxis.¹

3. Es müssen die EG-Richtlinien zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen beachtet werden. Für die Berufsakademien in Baden-Württemberg ist diese Frage zunächst strittig. Es ist unklar, inwieweit die Praxisphasen an den Berufsakademien als Studienzeiten gelten können und damit die Mindestanforderung an ein Hochschulstudium, die eine dreijährige Studiendauer voraussetzt, erfüllt sind.

4. Darüber hinaus ist auch zu fragen, worin überhaupt neben der Hochschule und der Fachhochschule der eigenständige inhaltliche Auftrag für Berufsakademien im Hochschulbildungssystem liegen kann.

In Baden-Württemberg kann die Institution Berufsakademie als dritte Säule des Hochschulsystems verstanden werden. Damit stünde die Frage an, ob ein dreigliedertes Hochschulwesen (Berufsakademie, Fachhochschule, Hochschule) zu etablieren ist. Diese Diskussion ordnet die Berufsakademie auch in den Kontext der Forderungen nach praxisorientierten Studiengängen ein. Dies würde eine andere Aufteilung des Hochschulwesens mit sich bringen: theoriebezogenes berufsqualifizierendes Studium als Schmalspurstudium für den Großteil der Studierenden und wissenschaftliche Ausbildung als Eliteausbildung für den Hochschulnachwuchs. Eine solche Dreigliederung des Hochschulsystems wird von den Gewerkschaften jedoch abgelehnt.

Die dringend notwendige Neuorganisation der Hochschulen bedarf anderer Orientierungspunkte. Berufsakademien als weitere Bildungseinrichtung, die zum Teil mit staatlichen Mitteln versorgt werden, können nicht zu Lasten des Etats für (Fach-)Hochschulen gehen, ebensowenig zu Lasten betrieblicher Ausbildungskapazitäten. Berufsakademien stellen im hier genannten Kontext deshalb aus gewerkschaftlicher Sicht vielmehr einen Indikator für fehlende weiterführende Ausbildungsmöglichkeiten des dualen Systems dar.

Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung durch attraktive integrierte Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten

Der wachsenden Wissenschaftsorientierung der Produktionsweise und den betrieblichen

Strukturveränderungen trägt das duale System nur unzureichend Rechnung. Das Defizit der betrieblichen Ausbildung besteht vor allem auch in seiner mangelnden Durchlässigkeit.

Zertifizierte Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für Facharbeiter wie z. B. die Ausbildung zum Meister oder Techniker sind nur außerhalb des Betriebes möglich. Im kaufmännischen Bereich sieht es ähnlich aus. Die meisten Weiterbildungswege können nur außerhalb des dualen Systems begangen werden. Sie sind aufgrund der zusätzlichen zeitlichen Belastung sehr mühsam und müssen zudem meist privat finanziert werden.

Berufsakademien haben ihren Schwerpunkt im Bereich der Wirtschaft, aber auch der Bereich Technik stellt keine vernachlässigebare Größe dar. Im Bereich Wirtschaft waren es 1992 in Baden-Württemberg 2 253 Studienabgänger und im Bereich Technik 896 Studienabgänger an den Berufsakademien. Diese Zahlen dokumentieren die Notwendigkeit weiterführender Bildung im dualen System; jedoch außerhalb der Arbeitszeit auf der Grundlage freizeitlichen und finanziellen Verzichts und auch nicht in Form eines neuen Bereichs Berufsakademie im Hochschulwesen, sondern als integrierter Bestandteil eines Bildungsweges im dualen System.

In der Diskussion um die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung geht es der IG Metall um die Forderung einer Gleichwertigkeit zwischen einerseits einer wissenschaftsorientierten beruflichen Ausbildung am Lernort Hochschule und andererseits einer mehr anwendungsorientierten Ausbildung an den Lernorten Betrieb und (Fach-)Hochschule oder einer anderen alternativen Einrichtung, wobei diese verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten keine unterschiedlichen Wertigkeiten (Eingruppierung, Aufstiegschancen, soziales Ansehen usw.) erfahren sollen. Diesem Gleichwertigkeitsgedanken folgend entsteht die For-

derung, innerhalb des dualen Systems weiterführende Ausbildungsgänge zu schaffen.

Voraussetzung für diese Bildungsgänge ist vor allem, daß keine Zugangsbegrenzung hinsichtlich der allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulreife besteht. Abiturienten/-innen, denen alle beruflichen und hochschulischen Bildungswege offenstehen, muß nicht, weil scheinbar die Attraktivität des dualen Systems in Frage steht bzw. die Kapazitäten an (Fach-)Hochschulen an ihre Grenzen gelangt sind, ein weiterer alternativer Bildungsweg eröffnet werden. Attraktivität bei der Wahl von Bildungswegen ist vor allem daran geknüpft, welche Arbeitsplätze mit den entsprechenden Qualifikationen zu erreichen sind bzw. welche Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt geboten werden. Sie wird grundsätzlich dadurch erreicht, daß möglichst viele Optionen eröffnet werden. Dies betrifft auf den Bildungsweg aufbauende Bildungs- wie Beschäftigungsmöglichkeiten.

Weiterführende duale Ausbildungsgänge ohne formale schulische Zugangsbegrenzungen

Bei den neu zu schaffenden Ausbildungsgängen bildet eine Anerkennung des Abschlusses eine wichtige Grundlage. Da diese, ebenso wie alle anderen Ausbildungsgänge im dualen System, stark von konjunkturellen Schwankungen abhängig sind, muß mindestens ein anerkannter Abschluß bleiben. Die Schaffung neuer Bildungsgänge beinhaltet Unsicherheiten, die „für die beteiligten Arbeitskräfte das Risiko“ mit sich bringen, „eine später nur wenig bekannte oder bald wieder vergessene Qualifikation erworben zu haben, die auf einem breiteren Arbeitsmarkt und längerfristig nicht adäquat verwertbar ist.“²

Die Zertifizierung dieser Abschlüsse auf einem höheren Bildungsniveau ist notwendig,

denn allein ein „Theoretisches Plus“, wie bei einigen, ausschließlich betrieblichen Sonderausbildungsgängen (Ausbildung im dualen System und zusätzliche Theorie durch die Berufsschule und den Betrieb) der Wirtschaft, mündet in der Tendenz in ein weiterführendes Studium. Im Gegensatz zu den einigermaßen in den betrieblichen Hierarchieebenen einordbaren Absolventen der Berufsakademien fehlen hier oftmals die entsprechenden Arbeitsplatzprofile.

Deshalb schlägt die IG Metall neu zu schaffende Ausbildungswege im dualen System in Verbindung mit einer (Fach-)Hochschule vor. Über zwei Wege kann hier ein (Fach-)Hochschulabschluß erreicht werden. Zum einen besteht die Möglichkeit, den Fach- bzw. Hochschulabschluß als Form der betrieblichen Weiterbildung im dualen System zu erwerben. Dies muß nicht der formale Erwerb der (Fach-)Hochschulreife im Anschluß an die Ausbildung bedeuten. Schon während des Ausbildungsverlaufs bzw. unmittelbar anschließend können Zusatzqualifikationen angeboten werden bzw. Weiterbildungsangebote so gestaltet werden, daß ein direkter Studienanschluß ermöglicht wird (vgl. z. B. das Konzept „Integrierter Ausbildungs- und Studiengang“). An den entsprechend gestalteten Ausbildungsabschluß schließt ein Studium an. Für die gesamte Ausbildungszeit wird ein Vertrag mit dem Ausbildungsbetrieb abgeschlossen.

Die andere Möglichkeit führt direkt als Ausbildungsgang (ähnlich den jetzigen Ausbildungsgängen an den Berufsakademien) zum (Fach-)Hochschulabschluß; ein alternativer Bildungsweg im dualen System.

Forderungen an den gesetzlichen Regelungsbereich und an gewerkschaftliche Mitbestimmung

Bezogen auf die Dualität dieser Ausbildungsgänge, bedürfen sie einer analogen

Curriculumentwicklung, wie die traditionellen Bildungswege im dualen System. Hier gilt es, dasselbe Verfahren anzuwenden, wie dies auch bei der Festlegung der Ausbildungsverordnungen (Beteiligung der Gewerkschaften) geschieht. Mitbestimmung müßte für den Bereich der Curriculaerstellung und bei grundsätzlichen Entscheidungen sichergestellt sein. Dies bedingt die Einrichtung von paritätisch zusammengesetzten Gremien (Arbeitgeber, Gewerkschaften und Länder). Nur dies kann, im Gegensatz zur momentanen Situation an den Berufsakademien und deren Ausbildungsgängen, die einseitige Ausrichtung der Ausbildung (Praxisphase) auf die speziellen jeweiligen betrieblichen Belange aufheben. Wichtig ist ein breites Spektrum der Wissensvermittlung und nicht die Spezialisierung auf einzelbetriebliche Interessen. Die so oft hervorgehobene Attraktivität der Ausbildungsgänge der Berufsakademien für die Betriebe – die frühzeitige Anbindung an einen Betrieb, der frühe konkrete Praxisbezug – könnten auch mit diesen Ausbildungsgängen erreicht werden. Anders als es beim Betriebspрактиkum der Fachhochschulabsolventen der Fall ist (Willkürlichkeit und Zufälligkeit der Wissensvermittlung), wird bei diesen Ausbildungsgängen in der Praxisphase eine systematische, nach Ausbildungsverordnungen und -rahmenplänen geregelte Ausbildung durchgeführt.

Den positiven Ansatz, daß Studierende einer Berufsakademie in das sozialrechtliche Gefüge des Betriebes (Vergütung, Vertragssicherheit etc.) eingeordnet sind, gilt es aufrechtzuerhalten. Während ansonsten nur der Staat die Ausbildung für (Fach-)Hochschulabsolventen/-innen finanziert, würden hier auch die Betriebe ihre Verantwortung übernehmen und ihren Beitrag zur Qualifizierung ihrer zukünftigen Mitarbeitern/-innen leisten.

Die hier formulierten Ansprüche nach weiterführenden Ausbildungsgängen im dualen Ausbildungssystem können anknüpfen an den

Entwurf des DIHT „Duale Berufsausbildung im Verbund“. Das Konzept wurde 1992 vorgestellt und hat mittlerweile konkrete Weiterentwicklungen erfahren, die zu unterstützen sind. Das Bundesland Saarland hat als erstes dieses Modell aufgegriffen. An der inhaltlichen Gestaltung ist die IG Metall beteiligt.

Neue Ausbildungsformen im dualen System

Das vom DIHT Anfang 1992 vorgelegte Modellkonzept für eine „Duale Berufsausbildung im Verbund“ sieht neue Ausbildungsformen zwischen den Fachhochschulen und der Wirtschaft vor. Geplant ist bundesweit ein flächendeckendes Netz von neuartigen integrierten Ausbildungsgängen. Hierzu wurde am 29. September 1993 ein Kooperationsabkommen von den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft und der Fachhochschulrektorenkonferenz (FRK) vorgestellt.

„Ziel ist es, Schulabgängern mit Hochschulreife eine praxisbezogene Kombination von Berufsausbildung und Studium zu bieten sowie Berufstätigen mit mittlerem Bildungsabschluß den Hochschulzugang ohne Nachholen schulischer Bildungsabschlüsse zu erleichtern.“³

Diese neuen Ausbildungsformen beinhalten zwei Ausbildungswägen:

1. Vernetzte berufliche Ausbildung, Weiterbildung und Fachhochschul-Grundstudium im Blockverbund.
2. Fachhochschulstudium im Praxisverbund: Fachhochschule und Betrieb organisieren und vermitteln eine theoretische und praxisbezogene Ausbildung.

Die Industrie- und Handelskammer des Saarlandes hat das Konzept aufgegriffen und über Gespräche und Vereinbarungen mit ei-

nem Weiterbildungsträger und der Hochschule für Technik und Wirtschaft einen Vorschlag zur Umsetzung eines „Integrierten Ausbildungs- und Studienganges“ formuliert. Hierüber gab es mit den Gewerkschaften Gespräche.

Das Saarbrücker Modell beinhaltete leider nicht die Zugangsberechtigung für Realschul- bzw. Hauptschulabgänger mit Facharbeiterausbildung, sondern lediglich die allgemeine Hochschulreife als Eingangsvoraussetzung. In den Diskussionen war deshalb die Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung ein Schwerpunkt. Weitere Gespräche deuten nunmehr darauf hin, daß über eine Novelle des Hochschulgesetzes eine Öffnung und damit Zugangsberechtigung, ohne Nachholen des formalen Bildungsabschlusses, für Absolventen/-innen des „Integrierten Ausbildungs- und Studienganges“ geschaffen wird.

Als eine mögliche Gestaltung des Integrierten Ausbildungs- und Studienganges wurde auf der Grundlage des von der IHK des Saarlandes vorgelegten Konzeptentwurfs eine Empfehlung von der IG Metall formuliert. Diese kann die Grundlage zur Einführung des Ausbildungsganges darstellen.

Gliederung des Integrierten Ausbildungs- und Studienganges

Im folgenden werden einige für die IG Metall entscheidende Rahmenbedingungen für den „Integrierten Ausbildungs- und Studiengang“ beschrieben. Von besonderem Interesse ist, daß der/die Absolvent/-in dieses Bildungsweges über die gesamte Ausbildungs- und Studienzeit einen Vertrag erhält. Dies könnte so gestaltet werden:

Der/die Absolvent/-in schließt zunächst einen herkömmlichen Ausbildungsvertrag über

3,5 Jahre (42 Monate) ab. Dieser enthält die Option auf die Möglichkeit, an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen und ein Studium anzuschließen.

Nach Ablegung der Zwischenprüfung (nach ca. 18 Monaten) wird die Option auf Weiterbildung mit anschließendem Fachhochschulstudium denjenigen eröffnet, die mit Abstimmung des Betriebsrates auf der Grundlage der betriebsverfassungsrechtlichen Bestimmungen (BetrVG §§ 95–99) in Anlehnung an die Zwischenprüfungsergebnisse Interesse an der weiterführenden Ausbildung bekunden. Dann erfolgt eine Vertragsänderung, die sich auf die parallel zur Ausbildung laufende Weiterbildung und das anschließende Fachhochschulstudium bezieht. Dieser Vertrag heißt Ausbildungs- und Studienvertrag. Der/die Auszubildende bzw. der/die Student/-in ist während der Laufzeit des Vertrages im Sinne des Betriebsverfassungsgesetzes Arbeitnehmer bzw. Arbeitnehmerin.

Die an die Ausbildungsphase beziehungsweise schon parallel mit der Ausbildung beginnende Weiterbildung muß generell nach BBiG § 46, 2 geregelt sein. Für eine Übergangsphase kann eine Zustimmung ausschließlich für das Modell „duale Berufsausbildung“ gelten.

Die Weiterbildungsphase muß so gestaltet sein, daß ihre Inhalte mit der Fachhochschule abgestimmt sind und eine Anerkennung der Weiterbildungsprüfung als Vordiplom erfolgen kann. Die parallel laufende Weiterbildung dauert 18 Monate. Der Unterricht findet zusätzlich an einem der beiden Berufsschultage statt. Voraussetzung ist hierbei, daß an diesem Tag nur vier Unterrichtsstunden Berufsschule gerechnet werden. Für die Weiterbildung werden fünf Unterrichtsstunden vom Weiterbildungsträger angeboten, d. h., in 18 Monaten werden 360 Unterrichtsstunden für die Weiterbildung verwendet.

Nach 36 Monaten erfolgt die IHK-Facharbeiterprüfung. Die Prüfung findet zum Zeitpunkt einer vorgezogenen Abschlußprüfung statt. Im Anschluß daran absolvieren die Teilnehmer/-innen des „Integrierten Ausbildungs- und Studienganges“ sechs Monate Weiterbildung in Vollzeit (ca. 870 Unterrichtsstunden). Die IHK-Weiterbildungsprüfung erfolgt nach 42 Monaten und berechtigt zum Einstieg in das dritte Studiensemester. Mit dem zweiten Ausbildungsjahr wird der/die Teilnehmer/-in des Integrierten Ausbildungs- und Studienganges bereits an der Fachhochschule immatrikuliert, damit eine EG-Anerkennung gewährleistet ist.

Für die Studienphase bestehen zwei organisatorische Möglichkeiten, wobei die zweite Variante diejenige sein wird, die im Saarland umgesetzt werden wird. Die bessere Variante stellt jedoch die Fortsetzung der Dualität auch während des Studiums dar, d. h., während der Studienphase befindet sich der/die Teilnehmer/-in drei Tage an der Fachhochschule und zwei Tage im Betrieb. Im Gegensatz zur sonstigen Organisation der Fachhochschule haben die Teilnehmer/-innen des Integrierten Ausbildungs- und Studienganges keine Semesterferien. Die Regel drei Tage Fachhochschule und zwei Tage Betrieb gilt während der vorlesungsfreien Zeit weiter. Es können Hausarbeiten, Referate etc. verfaßt werden. Die Teilnehmer/-innen erhalten einen Urlaubsanspruch von 30 Tagen, der während dieser vorlesungsfreien Zeit genommen werden muß.

Für die Tage im Betrieb muß ein Ausbildungsplan vorliegen. Dieser soll nach Einsatzort und zu vermittelnde Qualifikationen gegliedert sein. Ein Einsatzortplan ist nicht ausreichend.

Alternativ, falls der Fachhochschulbetrieb diese Organisation nicht zuläßt, befindet sich der/die Teilnehmer/-in während des Studiums ausschließlich in der Fachhochschule. In der vorlesungsfreien Zeit geht der/die Teilnehmer/-in in den Betrieb. Diese Phase wird

als Praxisphase verstanden. Ein Ausbildungsplan, der Einsatzort und zu vermittelnde Qualifikationen festhält, liegt dieser Phase zugrunde. Der Urlaubsanspruch von 30 Tagen muß in der Praxisphase realisiert werden. Die Diplomprüfung erfolgt nach 76 Monaten.

Während der gesamten Ausbildungszeit zahlt der Betrieb der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer eine Ausbildungs- bzw. Studienvergütung.

Zur Begleitung des „Integrierten Ausbildungs- und Studienganges“ wird ein Beirat gegründet. Dieser setzt sich aus je zwei Vertretern der Industrie- und Handelskammer oder den beteiligten Betrieben, der Fachhochschule und der Gewerkschaften zusammen.

Der Beirat formuliert Empfehlungen zu den Ausbildungsinhalten und zur Ausbildungsorganisation sowohl für den Bereich der Aus- und Weiterbildung als auch für die Lernorte Fachhochschule und Betrieb.

Die Betriebe, die den „Integrierten Ausbildungs- und Studiengang“ anbieten, schließen über diesen Ausbildungsgang eine Betriebsvereinbarung (BetrVG § 87) ab. Diese regelt u. a. die Option auf einen Ausbildungs- und Studienvertrag, die Dauer der Ausbildung, die Vergütung und das Zugrundelegen eines betrieblichen Ausbildungsplans.

Das Konzept der „Dualen Berufsausbildung im Verbund“ stellt eine Innovation im Bildungswesen dar. Dieses verwirklicht und verallgemeinert, kann die Zukunft unseres Ausbildungs- und Bildungssystems grundsätzlich mitgestalten und verändern.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Wissenschaftsrat: *Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg*, 1994, S. 36/37

² Drexel, I.: *Das Ende des Facharbeiteraufstiegs?*, München 1993, S. 310

³ Vgl. Handelsblatt vom 7. 10. 1993

Zur Situation der Ausbilder im österreichischen Handwerk

Gerhard Niedermair

*Mag. Dr. rer. soc. oec.,
Wirtschaftspädagoge, As-
sistent an der Abteilung für
Berufs- und Wirtschafts-
pädagogik der Johannes
Kepler-Universität, Linz*

Vorgelegt wird eine Befragung von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben¹ des Handwerks, die in den Monaten Mai und Juni 1994 im Bundesland Oberösterreich im Rahmen eines universitären Projektseminars durchgeführt wurde. An einer Stichprobe von 227 nebenberuflichen Ausbildern wurden Daten über deren Arbeits- und Berufssituation erhoben, wobei sich die Fragestellungen der Studie im besonderen auf Rollenverständnis, Zufriedenheit, Motivations- und Frustrationsauslöser, Qualifikation und Selbstbild konzentrierten. Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte Untersuchungsergebnisse fragmentarisch vor und mündet in Empfehlungen und Zukunftsanforderungen.

Ausgangslage

In Österreich wurden mit dem Stichtag 31.12.1994 insgesamt 127 754 Lehrlinge in 41 299 Lehrbetrieben ausgebildet. Dies stellt gegenüber dem Vorjahr einen Lehrlingsrückgang von 2,7 Prozent oder 3 605 dar.² Nahezu 90 Prozent der Ausbildungsplätze für Lehrlinge werden von Klein- und Mittelbetrieben zur Verfügung gestellt. Vom Geburtenjahrgang der Fünfzehnjährigen tritt in Österreich fast jeder zweite Jugendliche in das duale System ein, um eine berufliche Erstausbildung in einem der 240 Lehrberufe³ zu beginnen; dennoch bleiben schon viele Lehrstellen unbesetzt. Der Geburtenrückgang

und der nach wie vor anhaltende Trend zum Besuch weiterführender Schulen lassen aus dem Lehrlingsüberschluß früherer Jahre einen beängstigenden Lehrlingsmangel werden.

Effiziente Lehrlingsentwicklung und damit umfassende Erfüllung der Ausbildungsaufgaben findet in der direkten Zusammenarbeit zwischen betrieblichem Ausbilder und Lehrling statt. Ausbilder im Sinne des österreichischen Berufsausbildungsgesetzes, der Ausbilderprüfungsordnung und der Gewerbeordnung ist die unmittelbar für die Durchführung der Berufsausbildung im Betrieb verantwortliche, fachlich geeignete Person. Als fachliche Voraussetzungen legt das Berufsausbildungsgesetz fest, daß der Ausbilder die erforderlichen Fachkenntnisse besitzen (Lehrabschlußprüfung, Abschluß einer einschlägigen berufsbildenden Schule, langjährige einschlägige fachliche Tätigkeit) und die Ausbilderprüfung erfolgreich abgelegt haben muß. Die Ausbilderprüfung – gültig seit 1. Juli 1979 – erstreckt sich auf unterschiedliche Aufgabenbereiche: Ausbildungsziele, Planung, Methodik, Führungsverhalten, Gesprächsführung, Erfolgskontrolle etc.⁴ Die Ausbilderprüfung ist gemäß Gewerbeordnung auch ein eigener Prüfungsteil bei Meisterprüfungen und anderen Befähigungsprüfungen.

Für die kleineren und mittleren österreichischen Handwerksbetriebe ist der nebenberufliche Ausbilder symptomatisch, welcher neben reinen Ausbildungsaufgaben noch andere betriebliche Tätigkeiten verrichtet, unabhängig vom Anteil dieser Tätigkeiten an

der gesamten Arbeitszeit. Unter den Ausbildern sind daher – ähnlich wie in Deutschland – vielfach die Betriebsinhaber vertreten. Hauptberufliche Ausbilder, also Personen, die explizit und ausschließlich Ausbildungsfunktionen in einem Unternehmen wahrnehmen, sind hauptsächlich in Großbetrieben anzutreffen.

Forschungsdesign

Die Befragung der Lehrlingsausbilder erfolgte mittels standardisierter Interviews. Anhand eines Pretests wurde die Formulierung und Abfolge der Fragen einer Prüfung unterzogen. Einige Änderungen, zumeist formaler Natur, waren notwendig; auch der ursprünglich sehr umfangreiche Fragenkatalog wurde eingeschränkt.

Aus der Sorge um einen ausreichenden Rücklauf bei einer schriftlich-postalischen Erhebung entstand die Entwicklung dieses explorativen Konzeptes. Eine hinreichend verlässliche und valide Erfassung der Einstellungen und Erfahrungen von betrieblichen Ausbildern schien am ehesten mittels standardisierter Gespräche möglich.

Vor der endgültigen Befragung wurden die Interviewer eingeschult, wobei auf eine einheitliche Gesprächsführung besonderes Augenmerk gelegt wurde. Nachdem die Interviewer das Adressenmaterial erhalten hatten, nahmen diese mit den zu befragenden Ausbildern Kontakt auf, vereinbarten Befragungstermine und führten in der Folge die Gespräche, wobei die Interviews in der Regel pro Gesprächspartner ein bis zwei Stunden beanspruchten. Die erhobenen Daten wurden mit Hilfe des Computerprogrammpaketes SPSS (Superior Performing Statistical Software) verarbeitet und analysiert. Die Auswertung der Daten erfolgte über arithmetische Mittelwerte, Standardabweichungen, Varianzen, Mult Response Tabellen, Korrelationskoeffizienten, Kreuztabellen und Break Down Tables.

Einige Grunddaten

Die Befragung konzentrierte sich auf den handwerklichen Sektor⁵, wobei insgesamt 52 verschiedene Berufsgruppen interviewt wurden.

Die Betriebsgrößen der Lehrbetriebe verdeutlichen die überwiegend kleinbetriebliche Struktur der Lehrlingsausbildung in Österreich. Ungefähr 19 Prozent der befragten Betriebe sind Kleinbetriebe mit maximal vier Beschäftigten, 63 Prozent der Betriebe beschäftigen zwischen fünf und 24 Mitarbeiter und 18 Prozent der Betriebe beschäftigen 25 bis 100 Mitarbeiter.

In den befragten Handwerksbetrieben sind 4 767 Arbeitnehmer beschäftigt, wobei insgesamt 776 Lehrlinge ausgebildet werden. 62 Betriebe bilden einen Lehrling aus, während in 94 Unternehmen zwei bis drei Lehrlinge tätig sind. Von sieben Betrieben werden mehr als zehn Lehrlinge beschäftigt.

In 27 Prozent der befragten Betriebe sind neben dem befragten Ausbilder keine weiteren geprüften Ausbilder tätig, während ein bis zwei zusätzliche Ausbilder in 49 Prozent der Handwerksbetriebe vorkommen und in 24 Prozent der Unternehmen mehr als zwei Ausbilder tätig sind (siehe Abbildung 1).

Bei den befragten Ausbildern handelt es sich um 181 männliche und 46 weibliche Ausbilder.

Das Gros der befragten Ausbilder liegt in der Altersgruppe zwischen 26 und 55 Jahren. 21 Prozent der Ausbilder üben ihre Ausbildungsfunktion ein bis fünf Jahre aus, weitere 21 Prozent sind zwischen sechs und zehn Jahren Ausbilder, 44 Prozent der Ausbilder kommen ihren Ausbildungsaufgaben bereits zwischen elf und 25 Jahren nach und 14 Prozent sind seit über 26 Jahren in der betrieblichen Ausbildung engagiert; eine große Anzahl der befragten Ausbilder kann also auf eine langjährige Ausbildererfahrung zurückgreifen.

Rollenverständnis der Ausbilder

Mittels des Rollenbegriffes sollte dem Selbstverständnis und der Eigenwahrnehmung der betrieblichen Ausbilder nachgegangen werden. Dabei soll unbenommen bleiben, daß Sozialisationserfahrungen⁶, curriculare Vorgaben, Berufserwartungen etc. das Selbstverständnis der betrieblichen Ausbilder substantiell determinieren und die jeweilige Verhaltens- und Handlungsperspektive begründen.

Abbildung 1: Anzahl der weiteren geprüften Ausbilder

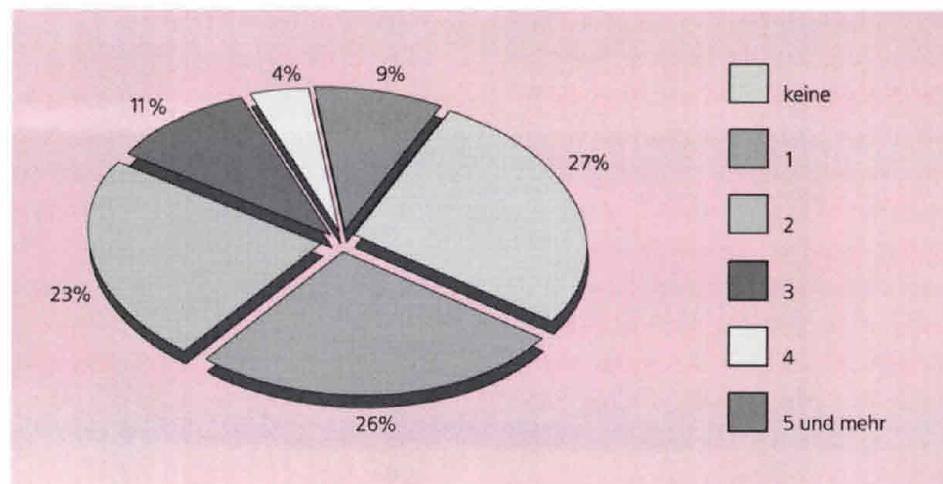


Abbildung 2: **Rollenbild des Ausbilders** (in Prozent)

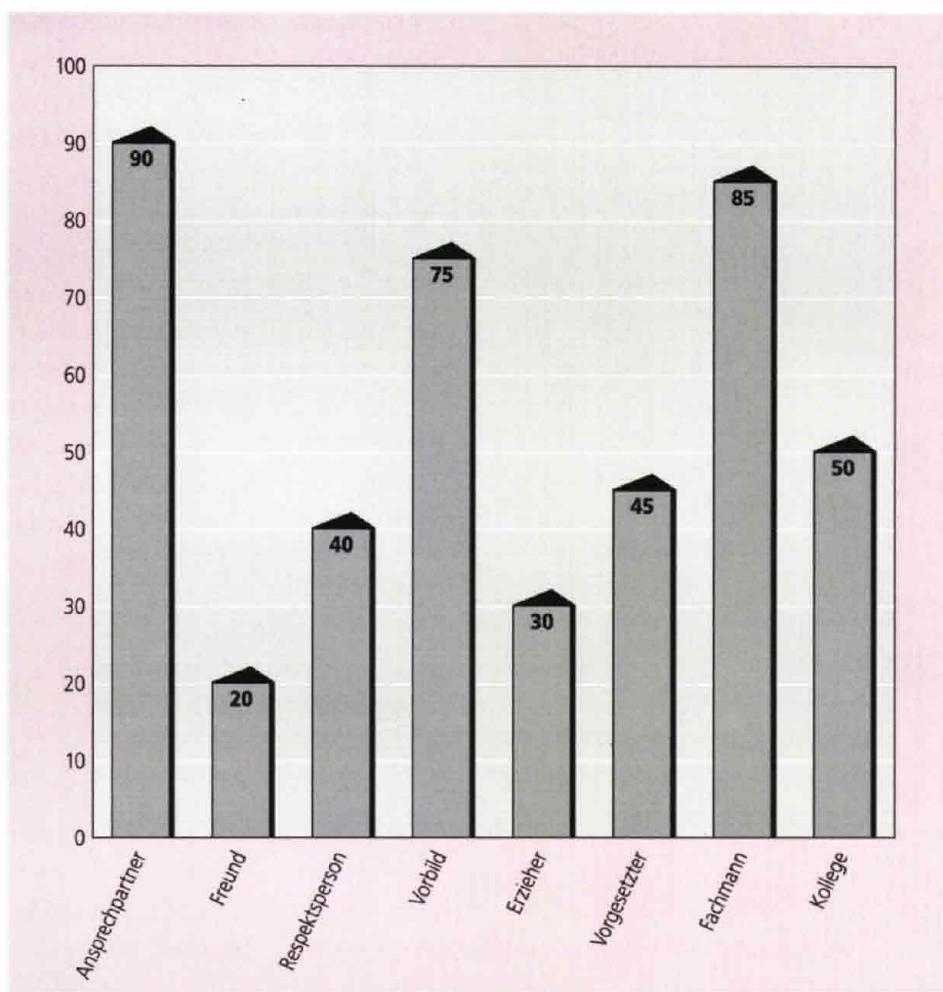


Abbildung 2 zeigt, daß sich die betrieblichen Ausbilder in erster Linie als „Ansprechpartner“ sehen, gefolgt von „Fachmann“ und „Vorbild“.

Aus den Gesprächen mit den Ausbildern ging hervor, daß die Rolle „Ansprechpartner“ sich hauptsächlich auf die fachliche Dimension der Ausbildung bezieht, also etwa die Beantwortung von Fachfragen und die Beschäftigung mit fachpraktischen Problemen inkludiert. Es wurde in diesem Kontext immer wieder aufs Tapet gebracht, primär „Fachmann/-frau“ und „Praktiker“ zu sein. Die Mehrzahl der befragten Ausbilder betrachtet daher auch fachliches Wissen als wesentlichen Kompetenzbereich eines guten Lehrlingsausbilders und fordert folglich den Erwerb von Fachwissen auch vom Lehrling.

Ein an unmittelbarer Aufgabenbewältigung orientiertes Selbstverständnis war durchgängig feststellbar, wobei sich dieses agentive Verständnis über die Ausrichtung an ökonomischen Rationalitätskriterien, betrieblichen Erfordernissen und die Erreichung von Unternehmenszielen konstituiert.

Gleichwohl wird mit dem Terminus „Ansprechpartner“ eine sozial-affektive Komponente assoziiert, wenn davon gesprochen wird, daß „der Lehrling mit persönlichen Problemen zu mir kommen kann“ oder „Ausbilder ein entsprechendes Gespür brauchen“.

Hier wird die Rolle des Ausbilders als Ratgeber und Helfer bei privaten Problemen oder zwischenmenschlichen Schwierigkeiten ersichtlich.

Die Erzieher- und Freundesrolle schien vergleichsweise weniger häufig auf. Nach Aussagen der Befragten sei der Begriff des „Erziehers“ problembehaftet und stehe für „autoritär“ und „Schwierigkeiten mit dem Lehrling“. Obwohl die meisten Ausbilder einen partnerschaftlichen Ausbildungsstil praktizieren möchten, wird jedoch ein zu freundschaftliches, kumpelhaftes Verhältnis nicht angestrebt, da dies nach Meinung der Ausbilder unter Umständen den Erfolg der Ausbildung beeinträchtigen könnte.

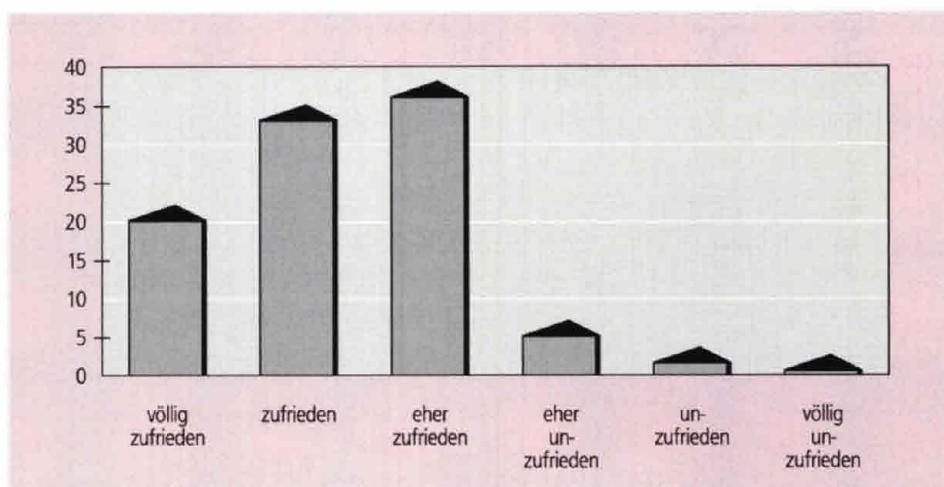
Ein reflexives, an kritisch-distanzierter Hinterfragung der Praxis ihres Berufshandelns und ihrer Berufsrolle orientiertes Selbstverständnis war bei den Befragten kaum konstatierbar. Auch die Fähigkeit des Sich-Hineinversetzens in die Rolle des Lehrlings, um aus dieser Perspektive etwa die eigene Ausbildungsleistung zu beurteilen, erscheint defizitär.

Zufriedenheit mit Ausbildertätigkeit

Im allgemeinen sind die Ausbilder mit ihrer Ausbildertätigkeit zufrieden. Abbildung 3 verdeutlicht, daß 91 Prozent der Ausbilder mit ihrer Tätigkeit zufrieden sind. Nur etwa neun Prozent der befragten Ausbilder sind unzufrieden.

Für die Zufriedenheit und Motivation der Ausbilder sind das Interesse, das Engagement, die Arbeitsmoral und die Lernfreude der Lehrlinge von maßgeblicher Bedeutung. Dadurch wird auch die persönliche Beziehung zum Lehrling ausschlaggebend definiert. Ein wesentlicher Zufriedenheitsfaktor ist die Ausbildertätigkeit selbst: „Ich habe Freude am Lehren.“ oder „Die Weitergabe von Berufserfahrungen fordert mich heraus.“ Die Begeisterung für das „pädagogische Geschäft“ und die Identifikation mit den Ausbilderaufgaben war in zahlreichen Interviews augenfällig. Motivierend wirken für die

Abbildung 3: **Zufriedenheitsgrade der Ausbilder** (in Prozent)



Ausbilder überdies Lehrabschlüsse mit Auszeichnungen, die Lernfortschritte der Lehrlinge, die Erfolge bei Lehrlingswettbewerben, das Lob für die geleistete Ausbildungsaufgabe durch den Chef und der Dank der Lehrlingseltern. All diese Determinanten rufen Zufriedenheit hervor und stellen auch die Hauptmotivationsfaktoren in der Lehrlingsausbildung dar, so daß 95 Prozent der

befragten Ausbilder auch in Zukunft Lehrlinge ausbilden wollen.

Motive für die Übernahme von Ausbildungsaufgaben

Die Motive für die Übernahme von Ausbildungsaufgaben sind aus Tab. 1 ersichtlich.

Tabelle 1: **Motive für die Übernahme von Ausbildungsaufgaben**

| | | |
|--------|---|---------------------------------------|
| Rang 1 | → | Eigene Erfahrungen weitergeben können |
| Rang 2 | → | Wissen vermitteln |
| Rang 3 | → | Umgang mit jungen Menschen |
| Rang 4 | → | Neue berufliche Herausforderung |
| Rang 5 | → | Vorbild sein können |

Die Rangreihung zeigt, daß die beiden am häufigsten genannten Beweggründe für die Übernahme von Ausbildungstätigkeiten die Weitergabe eigener Berufserfahrungen und die Möglichkeit zur Wissensvermittlung sind.

Interessanterweise werden gerade jene Ausbilder, die mit ihrer Tätigkeit völlig zufrieden sind, hauptsächlich durch den Umgang mit jungen Menschen und die Möglichkeit der Wissensvermittlung zur Aus-

übung der Ausbildertätigkeit motiviert. In diesem Kontext zeigen die Erhebungsergebnisse auch, daß vielen Ausbildern der Umgang mit jungen Menschen nicht immer leicht fällt; in den Interviews wurde beispielsweise auch des öfteren vom „Generationenkonflikt“ gesprochen.

Es fällt markant auf, daß vor allem jene Ausbilder, die mit ihrer Tätigkeit unzufrieden sind, den Lehrling verstärkt als billige Arbeitskraft sehen. Unzufriedene Ausbilder erachten die Arbeit mit dem Lehrling auch vielfach als notwendiges Übel, so daß folglich eine Kosten-Nutzen-Perpektive an Boden gewinnt. Darüber hinaus wurden noch folgende intrinsisch und extrinsisch gelagerten Motive genannt: Abwechslung im Tagesgeschäft, Anerkennung, Erhöhung der Berufschancen, „die am eigenen Leib verspürte schlechte und demotivierende Ausbildung und es einfach besser machen zu wollen“ und Profilierung gegenüber der Kollegenschaft.

Frustrationsfaktoren

Ein Blick auf die Frustrationsfaktoren zeigt bei den befragten handwerklichen Ausbildern nachfolgendes Bild auf Seite 40.

Frustrierend wirken überdies die mangelhafte Zusammenarbeit mit Eltern, die teilweise fehlenden Ausbildungsmaterialien und die defizitäre Vorbereitung auf das Berufsleben durch den Berufsschulunterricht. Ebenso wird die spärliche Kommunikation zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern beklagt; diese Kontaktdefizite werden von den Befragten u. a. auch auf das oftmals mangelnde Interesse der Berufsschullehrer für betriebliche Angelegenheiten zurückgeführt.⁷

Die Praxis zeigt deutlich, daß die Lehrlingsausbilder oft unter einem enormen Zeitdruck stehen und dieser Umstand auch als starke Belastung empfunden wird („Wir sind Getriebene!“ oder „Jeder hetzt uns.“). Es kann

Tabelle 2: **Frustrationsfaktoren**

| | |
|--------|---|
| Rang 1 | Zeitdruck |
| Rang 2 | Zu viele gesetzliche Vorschriften |
| Rang 3 | Schlechte schulische Vorbildung der Lehrlinge |
| Rang 4 | Mangelndes Interesse der Lehrlinge |
| Rang 5 | Zu wenig Anerkennung der Ausbildungstätigkeit |

davon ausgegangen werden, daß die Plazierung von Zeitdruck an erster Stelle die Hektik des betrieblichen Tagesgeschäfts widerspiegelt. Gerade im österreichischen Handwerk mit seinen überwiegend kleinbetrieblichen Strukturen ist die Arbeitskraft des Ausbilders bei der unmittelbaren Leistungserstellung unabkömmlig. Von daher haben Ausbilder oft nur sehr wenig Zeit zur direkten Lehrlingsausbildung. Für die Ausbilder entsteht somit evident eine konfliktbehaftete, disharmonische Situation: Einerseits sind sich die Ausbilder ihrer Verantwortung bewußt und möchten auch mit den jungen Menschen zusammenarbeiten, um ihr berufsspezifisches Wissen weiterzugeben, andererseits bleibt ihnen jedoch aufgrund der Involviertheit in den operativen, gewerblichen Aufgabenbereich und der vielen gesetzlichen Vorschriften zu wenig Zeit für eine entsprechende Ausbildungsarbeit. Nach Einschätzung der Befragten fördere dieser Streß auch häufig dirigistische Verhaltensweisen.

Hinsichtlich Vorbildung und Engagement der Lehrlinge werden das permanent sinkende Bildungsniveau, die schlechten Lernvoraussetzungen und die Unreife der Lehrlinge kritisiert; die Anzahl der „Problemlehrlinge“, etwa Lehrlinge mit unterdurchschnittlichem Leistungsniveau und gravierenden Verhaltensauffälligkeiten, sei – so die Ausbilder –

markant im Steigen begriffen.⁸ Die Ursache für diese Rekrutierungstendenzen sehen die Befragten in der angeblichen Unattraktivität der Lehre, der systematischen Demotivation der jungen Leute⁹, den Statusdifferenzen gegenüber anderen Bildungsgängen und der gewaltigen Bildungsexpansion im Schulbereich. Wie die Befunde zeigen, lösen indolente, lernbeeinträchtigte Lehrlinge mitunter Irritation, Unsicherheit und Aversion bei den Ausbildern aus.

Auch Drop-Outs wirken frustrierend. Obwohl die Gründe für Ausbildungsabbrüche hauptsächlich in der Person des Lehrlings (Desinteresse, Faulheit, fehlende Arbeitsmoral etc.) geortet werden, führen einige Ausbilder das Scheitern von Lehrlingen in der Lehre auch auf die eigene Person zurück: „Ich konnte mich zu wenig um die Ausbildung kümmern“ oder „Trage auch Mitverschulden“.

Zufriedenheit mit der Ausbildung zum Ausbilder

91 Prozent der betrieblichen Ausbilder halten sich für ausreichend ausgebildet (siehe Abbildung 4). Dies wird etwa auch damit legitimiert, daß die von ihnen ausgebildeten Lehrlinge „in der Berufsschule gut ab-

schniden“ und/oder „die Gesellenprüfung auf Anhieb schaffen“. Diese Ausbildergruppe ist grundsätzlich mit ihrer Tätigkeit auch zufriedener als jene, die ihre Ausbildung zum Ausbilder für insuffizient hält.

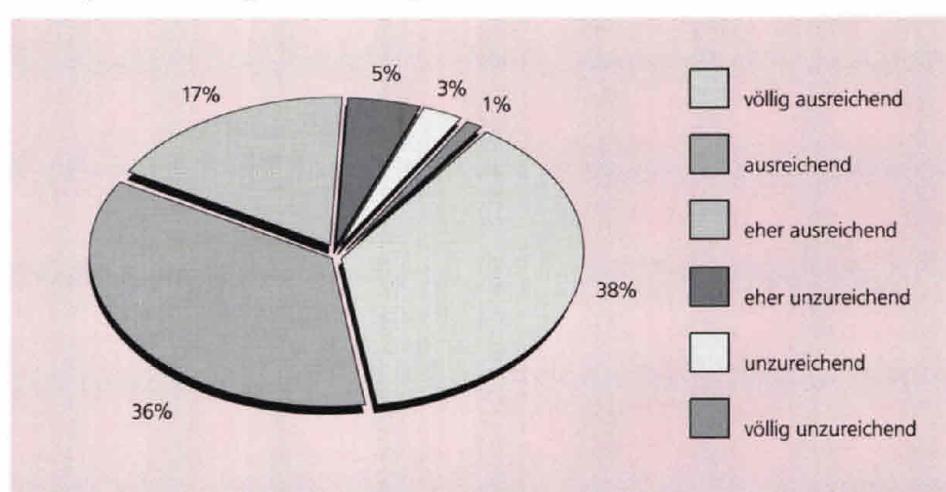
Es besteht der Wunsch der Ausbilder nach einer praxisbezogenen, attraktiven, pädagogisch-psychologischen Weiterbildung

Für unzureichend wird die Ausbildung zum Ausbilder von neun Prozent der Befragten insofern gehalten, als diese den expositiven Aussagen nach „nicht zeitgemäß“ und „zu praxisfern“ ist. Die Studienbefunde bestätigen allerdings auch bei den mit der Ausbildung zufriedenen Ausbildern, daß diese gegenüber den in den Schulungen vermittelten Wissensbeständen erhebliche Vorbehalte haben: „Das ist doch alles Theorie, in der Praxis sieht es anders aus!“

Trotz dieser Reserviertheit gegenüber Schulungsmaßnahmen wird generell der Wunsch nach einer praxisbezogenen, attraktiven pädagogisch-psychologischen Weiterbildung laut. Auch Unterstützungsmaßnahmen von Seiten der Kammer, Berufsschulen und des Ausbildungsforums¹⁰ sind gefragt.

Obwohl angemessene methodisch-didaktische Kenntnisse erkennbar sind, kann von deren exhaustiven Umsetzung in der Ausbildungsarbeit aber nicht ausgegangen werden. Diesbezüglich wären weiterführende Studien erforderlich, wobei auch die zugrunde liegenden persönlichen Werthaltungen und Deutungsmuster der Ausbilder abermalig auf die vorliegenden Studienergebnisse appliziert werden müßten.

Abbildung 4: Einschätzung der Ausbildung zum Ausbilder



Wertschätzung der Ausbildertätigkeit

Im Hinblick auf die Wertschätzung und Achtung der Ausbildertätigkeit veranschaulichen die Forschungsergebnisse, daß 63 Prozent der Ausbilder davon ausgehen, daß Lehrlinge, Mitarbeiter, Vorgesetzte, Berufsschullehrer, Eltern der Lehrlinge usw. die Tätigkeit des Lehrlingsausbilders grundsätzlich für wichtig erachten. Dabei vermuten die österreichischen Ausbilder, daß die Lehrlinge und deren Eltern die Ausbildertätigkeit insgesamt wesentlich positiver bewerten als etwa die Berufsschullehrer und die Gesellschaft. Nach Ansicht der Befragten ist der Status des betrieblichen Ausbilders jedoch bis dato unterbewertet: „Wir genießen nach wie vor nicht dasselbe Ansehen wie etwa Schullehrer.“¹¹ Dies wird nicht zuletzt darauf zurückgeführt, daß das Image der Lehrlingsausbildung generell „angeschlagen“ ist, der Stellenwert von Ausbildungsaufgaben innerhalb der österreichischen Betriebe meist niedrig ist und die Ausbildungstätigkeit diskriminiert wird, da diese als Nebenfunktion zu den Sachaufgaben des Ausbilders betrachtet wird. Vor allem bezüglich der Wertschätzung durch die Allgemeinheit zeigen die Befunde durchgängig die Überzeugung der befragten Ausbilder, von der

Gesellschaft nicht adäquat anerkannt und wahrgenommen zu werden.¹² Dies ist für viele Ausbilder ein frustauslösender Umstand (siehe Tabelle 2). In Anbetracht dieser deplorablen und verbesserungswürdigen Situation erhebt sich für die Befragten – neben der generellen Forderung nach einer gravierenden Steigerung der Attraktivität der Lehrlingsausbildung – die Forderung nach der Aufwertung des Ausbilders als pädagogischen Fachmann. Ansätze liegen für die Befragten beispielsweise in der Erhöhung des Stellenwertes der Ausbildungsaufgabe im Leitbild des Unternehmens, der Verbesserung der hierarchischen Positionierung von Ausbildern, einer lukrativeren Entlohnung für Ausbildungstätigkeiten, der Förderung der Aus- und Weiterbildung sowie der Erhöhung der innerbetrieblichen Aufstiegschancen.

Schlußfolgerungen und Zukunftsanforderungen

Das duale System der Lehrlingsausbildung hat in Österreich eine lange Tradition. Das Zusammenwirken der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule stellt eine wichtige Ausbildungsform dar und ist ein unverzichtbarer Bestandteil des österreichischen Bildungssystems. Der Erfolg der österreichischen Lehrlingsausbildung wird maß-

geblich durch die Persönlichkeit und Qualifikation des betrieblichen Ausbilders determiniert, da dieser im Betrieb die zentrale Verantwortung für die berufliche Erstausbildung der Jugendlichen trägt. Gerade in diesem Ausbildungssegment sind neue Wege und neue Ziele in der aktuellen und zum Teil echauffierten Diskussion gefordert. Nach allem, was bisher ausgeführt wurde, sollen abschließend einige Empfehlungen und Perspektiven formuliert werden:

- Hauptberufliche Ausbilder werden in österreichischen Handwerksbetrieben auch zukünftig eine Ausnahme bleiben. Es erscheint aber wichtig, daß die nebenberuflichen Ausbilder über einen hinreichenden zeitlichen Freiraum verfügen, um all jene Aufgaben, die eine fundierte Lehrlingsausbildung ausmachen, seriös wahrnehmen zu können. Dies setzt zwangsläufig voraus, daß diese Zielgruppe von ihren sonstigen gewerblichen Aufgaben und Produktionsvorgaben angemessen entlastet wird.
- Die Aufwertung betrieblicher Ausbildungstätigkeit kann nicht von den Betrieben alleine geleistet werden. Dafür sind umfassende Anstrengungen und Sensibilisierungsmaßnahmen in vielen gesellschaftlichen Bereichen notwendig, die das duale Ausbildungssystem insgesamt tangieren.
- Trotz des konstatierbaren Engagements seitens der betrieblichen Ausbilder offenbart die Studie, daß die Ausbildung der Lehrlinge ohne Unterstützung durch andere betriebsinterne Personen kaum bewältigbar ist. In 77 Prozent der befragten Betriebe soulagieren Handwerksgesellen die Betriebsinhaber und Ausbilder bei ihren Ausbildungsaufgaben. Die Energie dieser Mitarbeiter gezielt über die Delegation von pädagogischen Aufgaben in den Ausbildungsprozeß einzubinden, ist ein sinnvoller und praktikabler Weg. Diese gängige Praxis macht aber eine entsprechende berufs- und betriebspädagogische Schulung der Gesellen in Zukunft unumgänglich.



Rolf Jansen

ARBEITSMARKT UND BERUFAUSBILDUNG IN DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN

1995, 168 Seiten,
Bestell-Nr. 102.176,
Preis: 24.00 DM

Der vorliegende Sammelband enthält Untersuchungsergebnisse des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation in den neuen Bundesländern. Das Schwergewicht der Beiträge des IAB liegt auf den Fragen des Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkts und auf der Vorbereitung und Evaluation von Maßnahmen und Förderprogrammen der Bundesanstalt für Arbeit. Die BIBB-Ergebnisse konzentrieren sich - seinem gesetzlichen Auftrag entsprechend - stärker auf die Probleme der betrieblichen Berufsausbildung selbst, also die der Ausbildungsplatzbewerber und der Auszubildenden, aber auch der ausbildenden Betriebe.

Die Erhebungen enthalten eine Vielzahl von Strukturinformationen über den Veränderungsprozeß in den neuen Bundesländern, die als strukturelle Hintergrundinformationen für stärker handlungsorientierte Projekte zur Lösung der dortigen Probleme angesehen werden können.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon (0521) 911 01-0, Telefax (0521) 911 01-79

- Die Ausbilderidentität umfaßt die eigentliche Ausbildungsaufgabe, den Sinn bzw. Daseinszweck des Ausbilders im Betrieb. Fehlende Identität kann – so die Studie – zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit führen. Von daher ist es wünschenswert, einerseits den Daseinszweck des Ausbilders und die Ziele seiner Dienstleistungen im Betrieb verstärkt zu kommunizieren; andererseits gilt es, um schon in der Ausbildung eine entsprechende Identität bei den Ausbildern zu entwickeln, zunehmend identitätsbildende Komponenten in das Ausbildungscurriculum zu integrieren.

- Die in der Theorie festzustellende Flut an pädagogischen Methoden muß zukünftig adäquat kanalisiert werden, damit eine echte Akzeptanz entsteht und die betrieblichen Ausbilder dieses Handwerkszeug auch tatsächlich im Ausbildungsaltag einsetzen. Der Ausbilder muß dabei aber auch unbefangen experimentieren, lernen und suchen dürfen, um die für ihn geeigneten Ausbildungsmethoden zu finden; folglich kann auch dem Professionalisierungsanspruch bezüglich Effizienz und Authentizität des nebenberuflichen Ausbilders eminent Rechnung getragen werden.

- Im Rahmen der Studie wurde von den betrieblichen Ausbildern neben der fallweisen Kritik an der Qualität des Unterrichts in der Berufsschule auch der Wunsch nach einer engeren Kooperation mit Berufsschullehren artikuliert.¹³ Um den Rückfall in alte Klischees und Präjudize zu vermeiden, erscheint es lohnend, die Gemeinsamkeiten der beiden Ausbildungspartner sorgfältig herauszuarbeiten. Bestehende Unterschiede sollten nicht hinwegdiskutiert, sondern Anlaß sein, sich für eine Verständigung und für eine Lösung der aus ihnen erwachsenden Probleme zu engagieren. Die Intensivierung des Beziehungsgeflechtes Betriebe-Eltern-Berufsschulen kann – so die These – einen weitreichenden Beitrag zur Erhöhung der Attraktivität des dualen Systems leisten.

Anmerkungen:

¹ Die hier vorliegende Untersuchung konzentrierte sich auf Handwerksbetriebe mit maximal 100 Beschäftigten.

² Vgl. Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.): Lehrlingsstatistik 1994. Wien 1995, S. 1

³ Siehe Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (Hrsg.): Lehrberufsliste (Stand: 1. Jänner 1995). Wien 1995

⁴ Siehe dazu die Verordnung des Bundesministers für Handel, Gewerbe und Industrie vom 25. Juli 1978 über die Durchführung der Ausbilderprüfung (Ausbilderprüfungsordnung)

⁵ Zur Auslegung des Begriffes „Handwerk“ wird auf den § 94 der österreichischen Gewerbeordnung hingewiesen, in welchem die Gewerbe, die Handwerke sind, und die mit diesen Handwerken verwandten Handwerke festgelegt sind.

⁶ In den Gesprächen wiesen die betrieblichen Ausbilder wiederholt auf die Ausbildungsphilosophie der Ausbilder und des Lehrbetriebes während ihrer eigenen Lehr- und Gesellenzeit hin: „Das hat mich geprägt!“

⁷ Siehe beispielhaft auch Berger, K.; Walden, G.: Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule – ein Ansatz zur Typisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23 (1994) 2, S. 6

⁸ Siehe hierzu etwa Winkler, H.: Neues aus dem Unterrichtsministerium: Berufsschulpädagogik. In: Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik, 11 (1992/93) 2, S. 21f.

⁹ Vgl. auch Schneeberger, A.: Attraktivität und berufliche Verwertungschancen der dualen Ausbildung. In: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft – Mitteilungen (1992/93) 12/1, S. 5

¹⁰ Das Ausbildungsforum der Wirtschaft wurde im Frühjahr 1994 durch die Wirtschaftskammern Österreich gegründet und will die betrieblichen Ausbilder durch umfangreiche Maßnahmen (Erfahrungsaustauschtreffen, Schulungen, Ausbildungszeitschrift, pädagogische Handbücher, Ausbildungsunterlagen usw.) bei der Lehrlingsausbildung unterstützen.

¹¹ Vgl. Lentsch, W.: Ausbilder in Österreich. In: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft – Mitteilungen (1993) 4, S. 12

¹² Vgl. hier besonders die Studie zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit von Schlösser, M. u. a.: Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Frankfurt am Main 1989, S. 150

¹³ Siehe dazu auch die Untersuchung von Zedler/Koch, in der Unternehmungen in den westdeutschen Ländern nach ihrer Einschätzung der Berufsschule befragt wurden; Zedler, R.; Koch, R.: Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe. Köln 1992, S. 33ff.

Einführung und Erprobung der „Allgemeine Wirtschaftslehre“ in der kaufmännischen Berufsausbildung in Polen

Edith Gawlik

Diplomvolkswirtin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 6.1 „Bildungsökonomie“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Im Rahmen des Gesamtkonzeptes der Bundesregierung zur Beratung beim Aufbau von Demokratie und freier Marktwirtschaft in den mittel- und osteuropäischen Staaten (MOES) wurde u. a. auch ein Kooperationsvertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Polen abgeschlossen. Er beinhaltet die „Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften für die Wirtschaft und die Kooperation zur Entwicklung der kaufmännischen Berufsbildung in Polen“. Dieser Beitrag schildert die Erprobung des Basiscurriculums Allgemeine Wirtschaftslehre „AWL“, das 1992 im Rahmen des Projekts Polen-1 begonnen wurde.

Rahmenbedingungen des Kooperationsprojektes

Polen verfügt nach wie vor über ein vorwiegend schulisches Berufsbildungssystem. Die bisherige Berufsausbildung ist auf das Erlernen bestimmter einseitiger Arbeiten ausgerichtet, so kann ein ausgebildeter Maurer nur mauern, aber nicht verschalen; eine Näherin nähen, aber nicht zuschneiden usw. Unterrichtet wird ca. 40 Prozent allgemeinbildender, 40 Prozent berufstheoretischer und nur 20 Prozent fachpraktischer Unterricht. Es fehlt an modernen Konzeptionen von Lehrplänen und -inhalten, die den Anforderungen einer Marktwirtschaft gerecht werden.

Angesichts des Strukturwandels in der polnischen Wirtschaft müssen auch ganz neue Ausbildungsberufe eingeführt werden, wie Bankberufe und der Beruf des Kaufmanns. Als erforderlich erwies sich, zunächst die wichtigsten Lücken in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung zu schließen. So wurde im Rahmen des deutsch-polnischen Projektes ein Basiscurriculum¹ für ein neues Fach „AWL“ erarbeitet.² Das neue Programm wird seit dem 1. September 1993 in fünf polnischen Berufsschulen (Postlyzeale Ökonomie- und Handelslyzeen sowie Handelslyzeen) in Warschau, Nowy Sacz, Köslin, Lomza und Danzig erprobt. Ziel des Projektes Polen-1 ist es, erste Anstöße und Hilfen für modellhafte Qualifizierungsmaßnahmen zu geben. Die Hilfen bestehen in der Erarbeitung, Erprobung und Implementierung eines neuen integrativen (eingebaut in das bestehende Bildungssystem) und modular strukturierten Faches mit der Bezeichnung Allgemeine Wirtschaftslehre für ökonomische und Handelslyzeen.

Ziel des Faches „AWL“ ist es, den Schülern ein Grundwissen über das Wirtschaften im allgemeinen und die Wirtschaftsmechanismen im besonderen zu vermitteln, damit sie die in der Marktwirtschaft ablaufenden Prozesse verstehen können.

Für seine Realisierung sind auf der deutschen Seite das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unter Mitwirkung der Carl Duisberg Gesellschaft e. V. (CDG), auf polnischer Seite das Ministerium für Nationale Bildung (MEN) in Zusammenarbeit mit dem Büro für Koordinierung der Bildung der Kader (BKKK) verantwortlich.

Das integrative Fach „Allgemeine Wirtschaftslehre“ stellt eine Art Wissenskompendium über die Marktwirtschaft dar. Es ersetzt die bisher im Beruf „Handelstechniker“ unterrichteten Fächer „Grundlagen der Ökonomie“, „Recht“ und z. T. das Fach „Betriebswirtschaft und Organisation der Handelsunternehmen“.

Zur Vorbereitung der Lehrer auf die Erprobung und Einführung dieses neuen integrativen Unterrichtsfaches „AWL“ ist von der CDG, in Absprache mit dem BIBB, ein zweistufiges Weiterbildungsseminar in Berlin organisiert und durchgeführt worden.

An den Seminaren waren polnische Handelsschullehrer sowie deutsche und polnische Experten beteiligt. Dieser Personenkreis hat das Feinkonzept für das Basiscurriculum sowie die erforderlichen Lehr- und Lernmaterialien vorbereitet. Die Thematik der Seminare umfaßte ausgewählte Probleme der Volks- und Betriebswirtschaft, das Rechnungswesen sowie methodische Übungen. Viel Aufmerksamkeit wurde dabei der Vorbereitung aktiver Unterrichtsformen (wie z. B. ökonomische Planspiele) sowie Vermittlung von Unterrichtsthemen durch Problemstellungen gewidmet.³ Den polnischen Teilnehmer/-innen wurden ergänzende Literatur und Materialien zur Unterstützung für die Einführung des modularen Unterrichts in Polen zur Verfügung gestellt. Für die einzelnen Module haben die Autoren entsprechende Übungshefte und Hilfsmaterialien ausgewählt, die in die polnische Sprache übersetzt und die Inhalte sowie die ökonomische Terminologie den polnischen Verhältnissen angepaßt wurden. Der Lehrplan stützte sich auf Materialien polnischer Autoren, die im Rahmen der Zusammenarbeit mit dem BIBB und mit Unterstützung deutscher Experten erarbeitet wurden.⁴ Er enthält zwölf Module⁵, nach denen unterrichtet wird:

- Wesen des Wirtschaftens;
- rechtliche Grundlagen des Wirtschaftens;
- Rolle des Unternehmens auf dem Markt;

- rechtliche und gesellschaftlich-ökonomische Aspekte der menschlichen Arbeit im Unternehmen;
- der Markt;
- Finanzen und Kredite;
- makroökonomisches Wirtschaftsgeschehen;
- wirtschaftliches Wachstum und wirtschaftliche Entwicklung;
- die wichtigsten Ungleichgewichte in der Entwicklung;
- internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit;
- Wirtschaftssysteme;
- Probleme der Umgestaltung der Wirtschaft Polens vom zentralisierten zum marktwirtschaftlichen System.

„Allgemeine Wirtschaftslehre“ stellt eine Art Wissenskompendium über die Marktwirtschaft dar

Anfang 1993 haben die deutschen und polnischen Experten gemeinsam beschlossen, das „Basiscurriculum“ in den polnischen Berufsschulen einzuführen und es nach einjähriger Erprobung einer Evaluierung zu unterziehen. Ziel war hierbei, die Greifbarkeit des Basiscurriculums des Faches AWL in den ersten zwei Semestern zu prüfen. Der Beurteilung wurden der Aufbau des Basiscurriculums des Faches AWL und der Umfang des realisierten Unterrichtsstoffes unterzogen. Ende Mai 1994 erfolgte die Evaluierung des Basiscurriculums in den fünf Erprobungsschulen. Im Zuge dieser mit der polnischen Seite abgestimmten und durchgeführten Evaluierung wurden Direktoren, Lehrer und Schüler mündlich und schriftlich über Zielsetzungen und didaktisches Vorgehen der „AWL“, über Schwierigkeiten der Schüler sowie über Ursachen der aufgetretenen Probleme befragt. Die inhaltlich wichtigsten, der Beurteilung der Lehrer/-innen unterzo- genen Aspekte waren:

- die Zahl der Module, Inhalt und deren Anordnung im Hinblick auf die Ziele;
- die Aufteilung des Unterrichtsstoffes innerhalb einzelner Module;
- die für die Realisierung der einzelnen Module erforderliche Zeit;
- die didaktischen Ziele;
- der Aufbau des Basiscurriculums und dessen Vor- und Nachteile;
- Herausforderungen, die das integrative Fach AWL an das Lehrpersonal stellt;
- die größten Probleme der Schüler/-innen bei der Bewältigung des Unterrichtsstoffes. Die Schüler/-innen wurden befragt über:
- die Unterschiede des Unterrichtsfachs AWL im Vergleich zu anderen Fächern;
- Zukunftsperspektiven bzw. -erwartungen nach Abschluß der Ausbildung;
- Unterrichtsstil, Probleme;
- Nutzung von didaktischen Hilfen;
- Aktivitäten usw.

Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung des Erprobungsprogramms war nach Ansicht der Autoren die Erfüllung folgender Bedingungen, die den reibungslosen Unterricht erfolgreich gewährleisten sollten:

- Das Unterrichtsfach „Allgemeine Wirtschaftslehre“ darf nur von Lehrern unterrichtet werden, die an den vom MEN, BIBB und CDG organisierten Kursen teilgenommen und diese abgeschlossen haben, bzw. von den Autoren des Programms selbst.
- Zuständig für die Unterrichtung des Erprobungsprogramms sind Fachlehrer.
- Die Klassen müssen in Gruppen aufgeteilt werden. Die Gruppenstärke darf 16 Schüler pro Gruppe nicht übersteigen.
- Der Unterricht muß nach Modulen und problembezogen verlaufen.

Die Überprüfung des Erprobungsprogramms konzentrierte sich im einzelnen auf folgende Kernpunkte:

1. Die am schwierigsten zu erreichenden didaktischen Ziele;⁶
2. Die Art der Schwierigkeiten, welche die Schüler während des Unterrichts hatten;

3. Eingesetzte und vom Schüler genutzte didaktische Lehrmittel und die Schwierigkeiten bei der Realisierung;
4. Wesentliche Gründe für schwache Leistungen von Schülern.

Die Vorgaben der Autoren erwiesen sich als folgerichtig. So kann ein Jurist besser Recht vermitteln als ein Fachlehrer in Ökonomie, der das Recht auch kennt. Kleinere Schülergruppen sind übersichtlicher, gewährleisten dadurch bessere Zusammenarbeit. Der modulare Ablauf des Unterrichts erweckte großes Interesse sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern.

Schüler und Schülerinnen finden das neue Programm gut und wichtig

Die Evaluierungsergebnisse wurden Mitte Juni 1994 in einer dreitägigen Berufsbildungskonferenz in Nowy Sacz, an der alle an der Erprobung des Basiscurriculums „AWL“ Beteiligten teilgenommen haben, dargestellt.

Logik und Aufbau des Erprobungsprogramms sind sowohl von den Lehrer/-innen als auch von den Schüler/-innen positiv beurteilt worden.

Die Lehrer/-innen sahen den großen Vorteil dieses Programms darin, daß es die Schüler schrittweise in die Probleme und Funktionsweise von marktwirtschaftlichen Mechanismen einführt.

Die Schüler/-innen fanden das neue Programm gut und wichtig. Sie haben diese Schule gewählt, weil sie sich einerseits für die Handelsfachrichtung interessieren und andererseits wegen der aussichtsreichen beruflichen Zukunft, vor allem aber wegen der

besseren Beschäftigungschancen, die eine sich im Entwicklungsstadium befindende Marktwirtschaft in Polen gut ausgebildeten Kaufleuten bietet. Auch eine selbständige Firmengründung wurde in Betracht gezogen. Die von den Lehrer/-innen und Schüler/-innen eingebrachten Verbesserungsvorschläge sind in den Schlußfolgerungen berücksichtigt worden.

Beurteilung des Unterrichtsstils durch die Schüler

In Polen besteht ein sog. traditioneller Unterrichtsstil. Der Lehrer ist eine Autoritätsperson, der sich der Schüler voll unterzuordnen hat. Der Unterricht erfolgt strikt nach dem Unterrichtsprogramm; es besteht eine bestimmte Sitzordnung, die der Schüler nicht ändern darf. Bei bestehendem Mangel an bestimmten Lehrbüchern wird der Unterrichtsstoff in die Hefte diktiert, den der Schüler auswendig lernen und in Büchersprache wiedergeben muß. Im Rahmen der Evaluierung sind Meinungen der Schüler/-innen im Hinblick auf den Unterrichtsstil der Lehrer/-innen in den Erprobungsschulen eingeholt worden. Ein Teil der Lehrer/-innen hatte einen lockeren, nicht traditionellen Unterrichtsstil, d. h. ohne das übliche obligatorische Auswendiglernen, eingeführt. Diese Unterrichtsform hatte den größten Lernerfolg zu verzeichnen.

Es gab aber auch Fälle, in denen die Lehrer/-innen in den Erprobungsschulen am traditionellen Unterrichtsstil festgehalten haben. Dieser Unterrichtsablauf wurde von den Jugendlichen aufs schärfste kritisiert, da er nach Ansicht der Befragten das Verstehen des Unterrichtsstoffes erschwert. Diese Schüler berichteten, daß der Unterrichtsstoff ihnen in die Hefte diktiert wurde und dann auswendig gelernt und in Büchersprache wiedergegeben werden mußte. Wegen der Diktate fehlte die Zeit für eine Wiederholung des Unterrichtsstoffes und für fachliche Diskussionen.

Beurteilung des modularen Aufbaus des Unterrichts

Bei der Beurteilung der einzelnen Module im Hinblick auf Inhalt, Anordnung und Zielrealisierung sind zwischen den Befragten Meinungsunterschiede zu verzeichnen. Der kleinere Teil der befragten Lehrer/-innen äußerte sich positiv hinsichtlich des Basiscurriculums, dessen Ablauf und hatte keine Änderungswünsche. Der größere Teil der Befragten hatte mehr oder weniger große Änderungswünsche. Allgemein bezogen sich die Anmerkungen auf die zu knapp bemessene Zeit für den Unterricht, die die Aneignung, Wiederholung und Verfestigung des Lernstoffes durch die Schüler/-innen beeinträchtigt, und die angeordnete Reihenfolge der Realisierung einzelner Module. Diejenigen Lehrer/-innen, die die Straffung des Unterrichtsmaterials verlangten, sind der Ansicht, daß dies ohne Schaden für die gesamte Konstruktion und Logik des neuen Programms möglich sein dürfte. Auch die Schüler/-innen sprachen sich für eine teilweise Kürzung von zu detaillierten und mit Lehrmaterial überladenen Abschnitten aus. Bezüglich des Einhaltens der Reihenfolge bei der Realisierung einzelner Module äußerten sich die Lehrer/-innen, selbst zu bestimmen, welches der Module bzw. Untermodule zu den jeweils realisierten Unterrichtsstoff am günstigsten ist. Bei einer der untersuchten Berufsschulen, die die Module genau nach der von den Autoren vorgegebenen Reihenfolge eingesetzt hat, wurden Zeitverluste konstatiert. Dies läßt sich damit erklären, daß das Einhalten der Anordnung der Module den Lehrstoff zeitlich verlängert hat. In den vier restlichen Erprobungsschulen, in denen die Module beliebig in verschiedener Reihenfolge im Unterricht vermittelt wurden, führte es dagegen zu Zeittersparnissen, wie z. B. im Bereich Recht, in dem die Module zusammengelegt und blockweise durchgeführt wurden. Diese Vorgehensweise wurde von den Autoren als gut befunden und in das Unterrichtsprogramm aufgenommen.

Schlußfolgerungen

Die wesentlichen Verbesserungs- bzw. Änderungsvorschläge seitens der Lehrer/-innen und Schüler/-innen waren:

- Das Unterrichtsfach „Recht“ sollte ausdrücklich von Juristen, das Unterrichtsfach „Ökonomie“ von Ökonomiefachlehrern durchgeführt werden.
- Der Umfang des Unterrichtsmaterials in bezug auf die Unterrichtszeit sollte neu überdacht werden.
- Die zu detaillierten und zu spezialisierten Unterrichtsteile sollten reduziert werden.
- Der in einigen Schulen noch bestehende traditionelle Unterricht sollte aufgegeben werden.
- Die Realisierung der Reihenfolge einzelner Module sollte den Lehrer/-innen überlassen werden.
- Didaktische Lehr- und Lernmittel sollten ergänzt bzw. zugelassen werden.
- Es sollen erforderliche Lehr- und Handbücher beschafft werden.

Die im Arbeitsseminar im Juni 1993 in Nowy Sacz vorgestellten Evaluierungsergebnisse haben die Autoren des Programms in einem hierfür eigens einberufenen Arbeitsgremium in das Basiscurriculum, teilweise noch während der Seminardauer, eingearbeitet. Weitere Maßnahmen, wie die Beseitigung des traditionellen Unterrichtsstils in einigen Schulen, sind vorgesehen. Angestrebt wird vor allem der Ausbau des methodischen Unterrichtsteils, damit der/die Lehrer/-in ihre Zeit voll den Schülern widmen kann.

Die Bereitschaft, marktwirtschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten in die berufliche Bildung einzubauen, war groß. Zu betonen ist, daß die Arbeit der Dozenten in den Seminaren in Berlin, die das polnische Personal auf diese Aufgabe vorbereitete, von den polnischen Teilnehmern der Veranstaltungen sehr gelobt worden ist. Die Evaluierungsergebnisse haben auch Anstoß gegeben, erneut über die Dringlichkeit der grundlegenden Verbesserung der beruflichen Bildung in Polen

nachzudenken. Das vorhandene hohe persönliche Engagement der Lehrer/-innen und der Institution Schule, von denen weitere zwanzig Schulen im September 1994 in das Erprobungsprogramm einsteigen wollten, läßt hoffen, daß das gesteckte Ziel, der Übergang in die freie Marktwirtschaft, erreicht werden kann.

Anmerkungen:

¹ Unter „Basiscurriculum“ sind die Grundlagen des Programms, d. h. die Theorie des Lehr- und Lernablaufs, zu verstehen.

² Vgl. Berufsausbildung in Osteuropa, Arbeitsprogramm 1994. Bundesinstitut für Berufsbildung

³ Informationen Aus- und Weiterbildung, Mittel- und Osteuropa, Transform, BIBB 1/94

⁴ Vgl. Szpkowska, J.: In: Transform, Informationen Aus- und Weiterbildung Mittel- und Osteuropa, 1/1994

⁵ Vgl. Grundlagen des Wissens über die Wirtschaft (übersetzt aus dem Polnischen), Programm für den Unterrichtsblock, Anlage zu der überarbeiteten Dokumentation für den Beruf „Handelstechniker“, Nr. 2305/MPiH/22. 2. 1992 für die Realisierung ab dem 1. 9. 1994 in Erprobungsklassen in Schulen nach der beigehefteten Liste, 16. Juni 1994

⁶ So sind z.B. im Modul I z.T. sehr schwierige didaktische Ziele enthalten, wie z.B. Definition der Grundbegriffe; Erläuterung der Relation Bedürfnisse und Güter; Verstehen der Grundsätze des rationalen Wirtschaftens; Funktionen und Arten von Zahlungsmitteln erklären; Definition von Nachfrage, Angebot und Preis; Erläuterung der Arbeitsteilung; Spezifikation der Produktionsfaktoren; Erläuterung des Wesens des Wirtschaftssubjektes und der Unterschiede zwischen den Wirtschaftssubjekten sowie ihre Bedeutung in der nationalen Wirtschaft.

Arbeit des Hauptausschusses



Kurzbericht über die Sitzung 1/95 des Hauptausschusses am 2./3. März 1995 in Bonn

Die erste Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 1995 fand am 2./3. März in Bonn statt.

Erstmals stand ein Gespräch mit dem Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission (BLK), JÜRGEN SCHLEGEL, und seinem Stellvertreter, GÜNTER MARWITZ, auf der Tagesordnung des Hauptausschusses. SCHLEGEL berichtete über die aktuellen Arbeiten und Empfehlungen der BLK zu Themen der beruflichen Bildung und ging insbesondere auf die Ergebnisse des BLK-Berichtes „Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens“ ein.

Darüber hinaus sprach er die Vorbereitung eines Gesprächs der Kommission zu europarelevanten bildungspolitischen Fragen an, welches am 12. Juni 1995 stattfinden soll. Ferner informierte er über den Stand der Arbeiten der Arbeitskreise „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ und „Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte“ und über die Zusammenarbeit mit dem BIBB auf diesem Gebiet.

Den Ausführungen von SCHLEGEL schloß sich eine rege Diskussion der Mitglieder des Hauptausschusses mit den Vertretern der BLK an.

Der Hauptausschuß hat dem Unterausschuß 3 – Berufsausbildung – das Thema „Förderung des Erwerbs eines anerkannten Berufsabschlusses durch Teilnahme an der Externenprüfung“ zur Beratung zugewiesen. Der UA 3 soll einen Empfehlungsentwurf erarbeiten.

Im Rahmen des dem Unterausschuß 2 in der letzten Sitzung zugewiesenen Themas „Vergleich von Beschäftigungs- und Ausbildungsstrukturen und Überprüfung von Beschäftigungsfeldern, in denen eine Ausbildung nach dem dualen System nicht ausgeprägt ist“ sollen zunächst die Pflege- und Gesundheitsberufe untersucht werden.

„Das Informations- und Kommunikationsnetz der Berufsberatungsdienste in der Europäischen Union“, das sich der Vorteile der Telekommunikation bedient, wurde von LEVE und DAMKE von der Bundesanstalt für Arbeit präsentiert und vom Hauptausschuß mit lebhaftem Interesse aufgenommen.

Wie in jeder ersten Sitzung im Jahr diskutierte der Hauptausschuß den Entwurf des Berufsbildungsberichts der Bundesregierung. Nach intensiver und kontroverser Diskussion hat er die beigefügte Stellungnahme beschlossen. Die Beauftragten der Arbeitgeber haben ein Minderheitenvotum abgegeben.

Der Hauptausschuß hat, wie bereits in seiner letzten Sitzung, ausführlich und mit großer Sorge den Stand der Ausbildungsplatzstellensituation erörtert. Die Vertreter der Sozialparteien waren sich darüber einig, daß die in den östlichen Bundesländern als Zwischenlösung gedachte außerbetriebliche Ausbildung unbedingt abgebaut werden müsse. In diesem Zusammenhang wurde die Schaffung von Ausbildungsverbundsystemen favorisiert. Es wurde die Frage nach neuen Finanzie-

rungsmodellen für die betriebliche Ausbildung aufgeworfen und kontrovers diskutiert.

Die Aufnahme folgender **Forschungsprojekte** in das **Forschungsprogramm** wurde beschlossen:

FP 2.6001 – Ausbilderqualifizierung in den neuen Bundesländern – Eine Prozeßanalyse
FP 3.6003 – Evaluation der Ausbildungsordnung Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel

FP 3.9036 – Grundlagen der Neuordnung für die Berufsausbildung in den Ausbildungsberufen der Bauwirtschaft

FP 3.9037 – Grundlagen der Neuordnung für die Berufsausbildung in der Naturwerksteinbearbeitung im Schieferbergbau

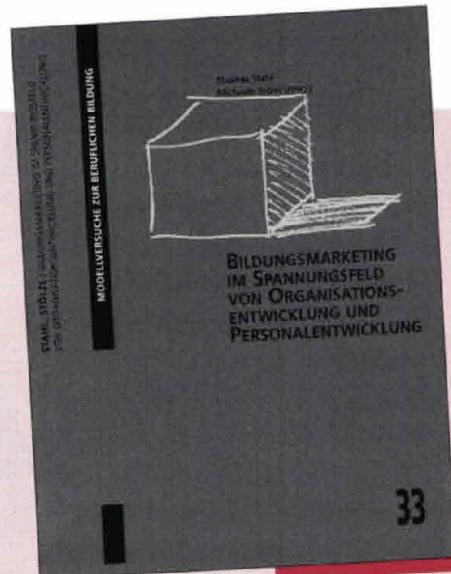
FP 4.1004 – Qualifikationsbedarf und Qualifizierung für Tätigkeiten in der Anwendung multimedialer Systeme

FP 4.4001 – Förderung von Handlungskompetenz durch planspielgestützte Lernarrangements in der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung

Der Hauptausschuß beschloß das Forschungsprogramm 1995 und nahm das Arbeitsprogramm zur Kenntnis.

Zum Abschluß der Sitzung wurden die Verdienste von INGEBORG WEEGMANN (Beauftragte der Arbeitgeber, BDA, Mitglied des Hauptausschusses seit 1976) und ROLF KLEINSCHMIDT (Beauftragter der Länder, Brandenburg) gewürdigt, die in den Ruhestand eintreten und letztmalig an einer Sitzung des Hauptausschusses teilgenommen haben.

Die nächste Sitzung des Hauptausschusses findet am 20./21. Juni 1995 in Berlin statt.



Thomas Stahl,
Michaela Stözl (Hrsg.)

BILDUNGSMARKETING IM SPANNUNGSFELD VON ORGANISATIONSENTWICKLUNG UND PERSONALENTWICKLUNG

1994, 305 Seiten,
Bestell.-Nr 105.033,
ISBN: 3-7639-0512-X,
Preis: 29.00 DM

Bildungsmarketing wird in diesem Band dargestellt vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung in klein- und mittelständischen Betrieben, deren Bestand an Arbeitsplätzen in immer größerem Maße davon abhängt, daß die Produktion mit qualifizierten Mitarbeitern zu kostengünstigen Bedingungen wettbewerbsfähig bleibt. Die Resultate aus der ersten Feldphase des Modellvorhabens dokumentieren, daß die angezielte Kooperation zwischen Bildungsträgern und Betrieben immer noch schwierig ist, die praktischen Erfolge jedoch vielversprechend sind.

Als Zwischenbilanz zum Bildungsmarketing im Marktsegment der kleinen und mittleren Unternehmen läßt sich festhalten, daß das Marketingkonzept des Modellvorhabens sowie die transferfähigen Produkte, die entwickelt wurden, für andere Bildungsträger praktikable Wege zur Zusammenarbeit mit den Betrieben vorzeichnen.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG,
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld,
Telefon (0521) 911 01-0,
Telefax (0521) 911 01-79

A U T O R E N

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis
24. Jahrgang
Heft 3
Mai 1995

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin, und
Friesdorfer Straße 151–153, 53175 Bonn

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch,
Claudia Gelbcke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 40/22 19/26 13

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dr. Peter Dehnbozel, Dr. Agnes Dietzen,
Henrik Schwarz, Gisela Westhoff

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Bader/Blaumeiser

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax 05 21/9 11 01 79, Tel. 05 21/9 11 01-26

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich
Einzelheft 15,— DM
Jahresabonnement 64,50 DM
Auslandsabonnement 73,— DM
zuzüglich Versandkosten

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

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

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

BARBARA JENTGENS

Möwensteg 13
38226 Salzgitter

DR. GERTRUD KÜHNLEIN

Sozialforschungsstelle Dortmund
Rheinlanddamm 199
44139 Dortmund

DR. GERHARD NIEDERMAIR

Institut für Pädagogik und
Psychologie
Abteilung für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik
der Universität Linz
Altenberger Straße 69
A-4040 Linz/Auhof

THOMAS SCHENK

ÖTV Bezirk Hessen
W.-Leuschner-Straße 69-77
60329 Frankfurt am Main

JOCHEN WALTER

CNC-Zentrum Hamburg
Neumann-Reichardt-Straße 27-33
22041 Hamburg

EDITH GAWLIK

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53175 Bonn

DR. EDGAR SAUTER

HENRIK SCHWARZ
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

ISSN 0341-4515

Neuerscheinung

Ingrid Lisop
Richard Huiszinga

Arbeitsorientierte Exemplarik

**Theorie und Praxis
subjektbezogener Bildung**



Ingrid Lisop, Richard Huiszinga

Arbeitsorientierte Exemplarik

**Theorie und Praxis
subjektbezogener Bildung**

1994, ISBN 3-925070-32-X,
371 Seiten, 45,00 DM

Durchgesehene und erweiterte
2. Auflage

Arbeitsorientierte Exemplarik

**Theorie und Praxis subjektbezogener
Bildung ...**

hinter dem spröden Titel dieser Neuerscheinung verbergen sich spannende Praxisschilderungen, facettenreiche Kommentare, Analysen und theoretische Instrumente.

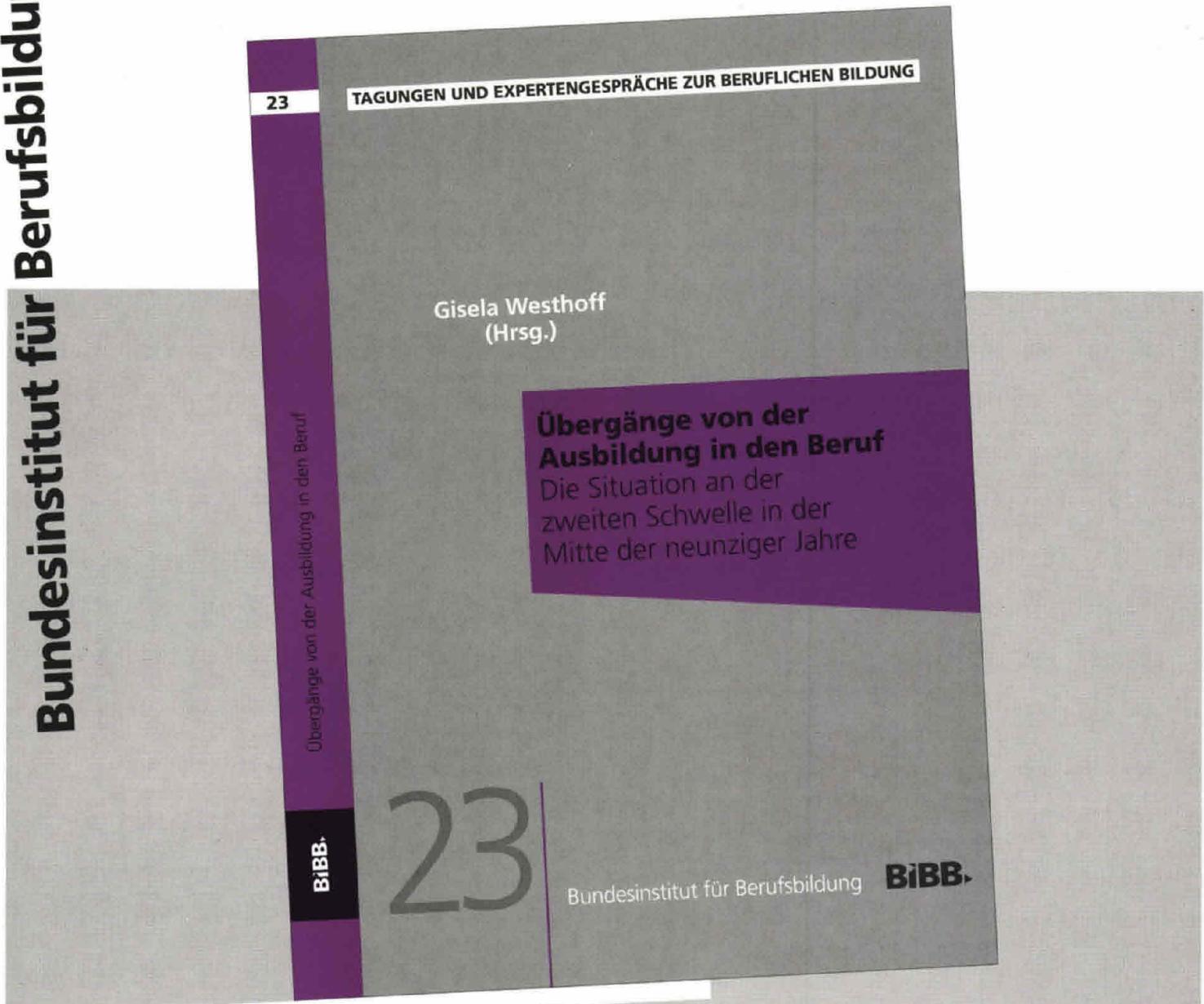
Während selbstgesteuertes Lernen, interaktive Lernsysteme, technische Lernwelten sowie lernende Organisationen beschworen werden, belegt dieses Buch den Stellenwert von Subjektbildung und die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Theorie sowie pädagogischer Professionalität.

Mit dieser Forschung fokussieren die Autoren die Subjektbildung als das Ziel und die Didaktik als den Ausdruck pädagogischer Professionalität. Ihr Buch expliziert die Bildungsfrage und die Methodik des Lehrens und Lernens als Verschränkung von Biographie und Geschichte im Spannungsverhältnis von technisch-ökonomischer und psychosozialer Entwicklung.

Über drei Komponenten, nämlich die Reorganisation von Arbeit im Strukturwandel, die Vermittlungsprozesse zwischen Individuen und Gesellschaft und die Exemplarik als Integrationstheorie entwickeln *Ingrid Lisop* und *Richard Huiszinga* neuartige Instrumente des Erkennens, Aneignens und Gestaltens. So erschließen sie für die Forschung wie für das Lehren und Lernen insgesamt einen klärenden Zugang zu den Zusammenhängen der Lebenspraxis, die den Menschen nur ganzheitlich widerfährt.

Verlag

der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung (GAFB)
Am Eschbachtal 50 • 60 437 Frankfurt am Main
FAX: 06101 - 4 7793



GISELA WESTHOFF (HRSG.)

ÜBERGÄNGE VON DER AUSBILDUNG IN DEN BERUF

**DIE SITUATION AN DER ZWEITEN SCHWELLE
IN DER MITTE DER NEUNZIGER JAHRE**

1995, 356 Seiten,
Bestell-Nr. 104.023,
Preis 35.00 DM

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-0
Telefax (0521) 911 01-79

Das vorliegende Kompendium basiert auf einer Fachtagung mit dem Titel "Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle", die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) im Juli 1994 in Bonn-Bad Godesberg durchführte.

Experten und Expertinnen aus unterschiedlichen Arbeits- und Forschungsbereichen suchen nach Lösungen, um der nachwachsenden Generation Perspektiven zur Integration in das Beschäftigungssystem zu bieten. Im Mittelpunkt stehen drei Fragenkomplexe:

- die Entwicklung des Arbeitsmarktes für junge Fachkräfte und seine mögliche Beeinflussung,
- die Möglichkeiten, um über Veränderungen im Bildungssystem die Chancen der jungen Erwachsenen zu verbessern,
- die Reaktion der jungen Menschen auf diese Probleme.

Die Beiträge des Bandes stellen den aktuellen Stand der Forschung dar, zeigen auf, welche Aktivitäten entwickelt worden sind und verdeutlichen den weiteren Forschungs-, Handlungs- und Diskussionsbedarf.