

BWP

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 6/1996
November/Dezember
1 D 20155 F

Berufsbildung
im Lernortverbund •

Qualitätssicherung
in der beruflichen
Weiterbildung •

Berufsbildung
im Vergleich:
Großbritannien
und Deutschland •



Kommentar

HERMANN SCHMIDT

- 01** 1996 – ein schwieriges, aber zufriedenstellendes Jahr für die duale Ausbildung

Fachbeiträge

HEINRICH ALTHOFF

- 03** Die Abkehr von großbetrieblichen Strukturen und einige Folgen für Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit

LUTZ BAUERMEISTER, FELIX RAUNER

- 09** Berufsbildung im Lernortverbund oder wie man aus der Not eine Tugend machen kann

HARTMUT KROLL

- 16** Verfügbarkeit oder Entwicklung unternehmerischer Potentiale?

HELMUT KUWAN, EVA WASCHBÜSCH

- 22** Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung

WOLFGANG SEYD

- 28** Ganzheitliche berufliche Rehabilitation Erwachsener – zur Entwicklung und Erprobung handlungsorientierter Lernsituationen

Berufsbildung international

ANSGAR RICHTER

- 35** Qualitativer und quantitativer Vergleich von Berufsbildungsabschlüssen in Großbritannien und Deutschland

Nachrichten und Berichte

JOACHIM G. ULRICH

- 42** Steigende Arbeitslosigkeit nach dualer Berufsausbildung in den neuen Ländern

Rezensionen

- 44** Rezensionen

- 48** Impressum, Autoren

1996 – Ein schwieriges, aber zufriedenstellendes Jahr für die duale Ausbildung

Hermann Schmidt

In diesem Jahr hat eine große, an die achtziger Jahre erinnernde Mobilisierung für Ausbildungsplätze im dualen System stattgefunden. Dies ist eine eindrucksvolle Bestätigung und ein Gewinn für die duale Ausbildung, weil in dem vielstimmigen, an Dissonanzen nicht armen Chor der verschiedenen Gruppen die Vorteile und die hohe gesellschaftliche Anerkennung dieser Ausbildungsform laut und deutlich zum Ausdruck kommen: Die betriebliche Ausbildung ist gefragt und hat Zukunft.

Allerdings ist die Freude über diesen Erfolg durch zwei Umstände getrübt:

Zum einen durch die *Ausbildungsplatzsituation* selbst: Erstmals seit zehn Jahren ist die Bilanz in der früheren Bundesrepublik nicht mehr positiv, und die regionalen und berufsstrukturellen Ungleichgewichte haben stark zugenommen. Auch die bisherige ungünstige betriebliche Ausbildungslage im Osten hat sich nicht verändert.

Aus unseren Untersuchungen wissen wir, daß das Hauptmotiv der Unternehmen für die Ausbildung die vorhersehbare Beschäftigungssituation und der daraus abgeleitete Bedarf an Fachkräften ist. Diese Entwicklung ist seit Jahren in nahezu allen Wirtschaftsbereichen ungünstig, und auch für das kommende Jahr sind leider positive Anzeichen rar. Trotz dieser Lage darf weder der langfristige Nutzen und der Investitionscharakter der Ausbildung noch die gesellschaftliche Verantwortung der Unternehmer als Ganzes für ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen aus den Augen verloren werden. Das Bundesverfassungsgericht hat mit seinem Urteil vom Dezember 1980 diese Verantwortung unmißverständlich festgeschrieben. Der Hinweis auf den Investitionscharakter der Ausbildung besagt, daß sich die Unternehmen nicht von kurzfristigen – ausschließlich an ihrer aktuellen Kostenrechnung orientierten – Motiven leiten lassen dürfen. Berufsbildungsminister Rüttgers hat dies mit folgender Aussage auf den Punkt

gebracht: „Eine Unternehmenspolitik, die aus kurzfristigen Kostengesichtspunkten die Ausbildung des eigenen Nachwuchses nicht ernst nimmt, kann sich sehr rasch rächen“ (in: Wirtschaftsdienst, Nr. 8, 1996). Hier muß angesetzt werden, um beim Werben für ein höheres Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen erfolgreich zu sein. Unternehmen müssen überzeugt werden, daß sich Ausbildung unter Berücksichtigung von Erträgen und langfristigem Nutzen auch betriebswirtschaftlich rechnet. Hinzu kommt, daß man gut ausgebildete Fachkräfte nicht auf Knopfdruck ordern kann. Ausbildungsentscheidungen werden in der Regel erst nach rund drei Jahren zur spürbaren Investition und damit auch zum betriebswirtschaftlichen Vorteil.

Der *zweite Grund* für Sorgen der Berufsbildner im zu Ende gehenden Jahr sind die *qualitativen Probleme*, die von den die öffentliche Diskussion beherrschenden Ausbildungsplatzfragen in den Hintergrund gedrängt wurden:

Dabei steht die *inhaltliche Reform der Aus- und Weiterbildung* an erster Stelle. Die inzwischen erreichten Ergebnisse in der Modernisierung der Aus- und Fortbildungsordnungen sind in zweierlei Hinsicht beeindruckend: Nie wurden in einem Jahr mehr Ausbildungsordnungen erarbeitet und dies in einem Zeitrahmen, der die angestrebte Dauer von höchstens zwei Jahren oft deutlich unterschreitet. Ein Konzept für die Ordnung von Aufstiegsfortbildungen steht vor dem Abschluß. Es darf allerdings nicht verengt auf ausschließlich „neue“ Aus- und Fortbildungsberufe geschaut werden. Sie sind ohne Zweifel wichtig, nicht weniger wichtig sind jedoch die überarbeiteten „alten“, wobei diese Grenze, wie die neuen Medienberufe oder die ebenfalls neuen Informatikberufe zeigen, fließend ist. In diesem Jahr sind über 20 Ausbildungsberufe neu geordnet worden, im nächsten Jahr kommen weitere 40 hinzu.

Aufgrund der weitgehenden organisatorischen, strukturellen und inhaltlichen Veränderungen in der Aus- und Weiterbil-

dung haben sich auch die *methodisch-didaktischen Konzepte und Organisationsformen des Lernens* stark verändert und sind weiter entwickelt worden. Integrative Formen des Arbeitens und Lernens, prozeß- bzw. betriebsübergreifende Kooperationsformen von Ausbildung im Verbund, arbeitsplatzbezogene Weiterbildung, Vermittlung zusätzlicher Qualifikationen, Anwendung handlungsorientierter Konzepte kennzeichnen zunehmend den betrieblichen Alltag. Die Realisierung dieser innovativen betrieblichen Ansätze kann jedoch nur durch die intensive Kooperation mit starken Partnern, der Berufsschule und externen Weiterbildungsstätten, geleistet werden. Die in diesem Jahr wieder neu entfachte Debatte über den Berufsschulunterricht ist dabei wenig hilfreich. Eine Streichung des zweiten Berufsschultages würde die bewährten Grundzüge des dualen Systems in Frage stellen und die dringend gebotene Modernisierung und Flexibilisierung des Berufsschulunterrichts dem fiskalischen Fallbeil opfern.

Zum Schluß noch eine Anmerkung:

So erfreulich die gestiegene gesellschaftliche Aufmerksamkeit für die duale betriebliche Ausbildung ist, man muß jedoch ihre qualitativen und quantitativen Grenzen realistisch erkennen und einschätzen. Viele Diskussionen, auch die Klagen über die gegenwärtige Ausbildungsstellensituation werden so geführt, als ob das Berufsbildungssystem der Bundesrepublik nur aus der dualen Ausbildung bestünde. Die duale Ausbildung ist der quantitativ bedeutsamste, keinesfalls aber der alleinige Träger der Berufsausbildung. Im letzten Jahrzehnt ist die schulische Ausbildung mit einer breiten Palette beruflicher Qualifizierung ausgebaut worden. Das gleiche gilt für die Berufsakademien und Fachhochschulen. Bei allen Klagen über fehlende betriebliche Ausbildungsplätze ist festzustellen, daß das Angebot an beruflicher Qualifizierung heute größer als je zuvor ist. Lassen Sie uns alles für einen weiteren Ausbau auch der schulischen Angebote tun.

Die Abkehr von großbetrieblichen Strukturen und einige Folgen für Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit

Heinrich Althoff

Diplomsoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Ausgehend von der seit mehreren Jahren rückläufigen Zahl von Beschäftigten und Auszubildenden in Großbetrieben, wird nach Ursachen und Konsequenzen dieser Entwicklung gefragt. Ein wesentlicher Grund für den Beschäftigtenabbau wird in der abnehmenden Effizienz großbetrieblicher Strukturen gesehen. Sie wird hier auf eine geringere Zufriedenheit der Beschäftigten zurückgeführt, deren Ursache auch ein gestiegenes schulisches und berufliches Qualifikationsniveau ist. Es geht mit wachsender Handlungskompetenz einher und läßt sich schwerer mit den stark arbeitsteilig organisierten großbetrieblichen Produktionsabläufen vereinbaren. Die Abkehr von solchen Strukturen dürfte nicht zuletzt mit Vorteilen auch für die Erwerbstätigen verbunden sein.

Vor allem in der Metallindustrie nimmt die Zahl der Ausbildungsverhältnisse seit Jahren deutlich ab. Konjunkturelle Einflüsse sind für diese Entwicklung nicht allein verantwortlich, entscheidender wird in letzter Zeit ein auf größere Effizienz setzender organisatorischer Umbau besonders der Großunternehmen. Die Formen der Strukturveränderungen sind vielfältig und reichen von unterschiedlichen Mustern der Dezentralisierung und Ausgründung von Unternehmensteilen über diverse Lean-Konzepte, bis hin zur Automatisierung und Verringerung der Fertigungstiefe durch Verlagerung von Teilen der Produktion auf Subunternehmen oder ins Ausland.

Mögen Formen und Verlauf des Umbruchs vielfältig sein, die beinahe unausweichliche Folge ist ein auch zu Lasten der Nachwuchsausbildung gehender Personalabbau vor allem in Großbetrieben. Nachstehende Analyse ist ein Versuch, den Ursachen und Folgen der Verlagerungen von Erwerbstätigkeit und Berufsausbildung in Richtung kleinerer Betriebsgrößen nachzugehen.¹

Wegen der Qualität der Ausbildung in Großbetrieben und den dort erzielten Einkommen wird diese Entwicklung häufig kritisch beurteilt. Ob die betrieblich ausgebildeten Erwerbstätigen diese Einschätzung teilen, oder eher andere, für Kleinbetriebe typische Bedingungen bevorzugen, soll durch den Vergleich bei Betrieben unterschiedlicher Größenklassen geprüft werden.

Die Untersuchung wird sich besonders auf die subjektive Zufriedenheit der Erwerbstätigen stützen. Ein solches Vorgehen erscheint angesichts der unterschiedlichen individuellen Präferenzen vorteilhafter als ein Versuch, die Qualität der Arbeit unabhängig vom Urteil der Betroffenen messen zu wollen. Wie sich zeigen wird, bietet die Umschichtung zugunsten kleinerer Betriebseinheiten durchaus Chancen, einige der für Großbetriebe typischen Vorzüge durch mehr Arbeitsqualität auszugleichen.

Die Auswertungen basieren auf der BIBB/IAB-Erhebung des Jahres 1991/92.² Sie erfaßte mehr als 24 000 Erwerbstätige der alten Bundesländer; eine genügend große Fallzahl, um die Konsequenzen einer Verschiebung

von Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit zu kleineren Betriebseinheiten hin grob abzuschätzen.

Wenn im folgenden etwas verkürzt von Klein- und Großbetrieben die Rede sein wird, so geht es genauer gesagt um die Pole eines sieben Größenklassen umfassenden Schemas, das von Kleinstbetrieben mit weniger als fünf bis hin zu Großbetrieben mit 1 000 und mehr Beschäftigten reicht. Da die Erwerbstätigen sowohl nach der Betriebsgröße ihres gegenwärtigen Beschäftigungsbetriebes als auch nach der ihres ehemaligen Ausbildungsbetriebes befragt wurden, werden die Daten, wo es sinnvoll erscheint, in beide Richtungen aufbereitet. Zu berücksichtigen ist, daß es sich bei Betrieben defini-

tionsgemäß um örtliche Einheiten handelt. Unternehmen können sich daher aus einer Vielzahl von Betrieben unterschiedlicher Größe zusammensetzen; man denke hier nur an Großbanken mit ihren verzweigten Filialnetzen.

Berufsausbildung

Was sich derzeit in der Metallindustrie als Rückzug der Großbetriebe aus der Berufsausbildung darstellt, ist so neu nicht. Die Ausbildungsintensität der Großbetriebe war immer unterdurchschnittlich, und ihr Bedarf muß durch den steten Transfer der von Klein- und Mittelbetrieben ausgebildeten Kräfte hin zu den Großbetrieben gedeckt werden.³ Dort

stellen sie im langjährigen Durchschnitt etwa ein Drittel der ausgebildeten Fachkräfte (in Betrieben mit 1 000 und mehr Erwerbstätigen werden zehn Prozent der Fachkräfte ausgebildet, aber 15 Prozent beschäftigt, vgl. Tab. 1, Nr. 1). Die defizitäre Berufsausbildung der Großbetriebe wird durch die Ausbildung der übrigen Betriebe kompensiert. Sie bilden im Schnitt etwa acht Prozent mehr Fachkräfte aus als sie beschäftigen.

Setzt sich diese Entwicklung dergestalt fort, daß die Großbetriebe ihre Berufsausbildung im bisherigen Maß abbauen und ihren Fachkräftebedarf künftig vermehrt aus dem von Klein- und Mittelbetrieben ausgebildeten Bestand schöpfen, so werden sich die Lasten der Berufsausbildung weiter zuungunsten letzterer verschieben.⁴

Tabelle 1: **Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit in Abhängigkeit von der Betriebsgröße** (Angaben in Prozent)

Nr.		Betrieb	Zahl der Erwerbstätigen pro Betrieb						
			1 bis 4	5 bis 9	10 bis 49	50 bis 99	100 bis 499	500 bis 999	1 000 u. mehr
1	Anteil in der Größenklasse ausgebildet (Summe 100 Prozent)	Ausbil. (A)	11	21	28	10	15	5	10
	Anteil in der Größenklasse beschäftigt (Summe 100 Prozent)	Besch. (B)	13	13	24	11	19	7	15
2	Anteil der betrieblich Ausgebildeten mit mittlerer Reife, Fachhochschul- und Hochschulreife	Ausbil. (A)	26	28	36	43	50	49	52
		Besch. (B)	37	37	36	41	42	41	38
3	Anteil mit einem über den Lehrabschluß hinausgehenden beruflichen Abschluß (Fach-, Fachhoch- und Hochschule)	Ausbil. (A)	23	18	19	19	24	28	30
		Besch. (B)	28	16	17	19	22	25	27
4	Anteil derer, die ihre Berufsausbildung nicht beendet oder nicht erfolgreich abgeschlossen haben	Ausbil. (A)	6	5	4	3	3	1	2
		Besch. (B)	4	3	4	4	4	3	4
5	Anteil derer, die trotz einer betrieblichen Berufsausbildung als Un- oder Angelernte tätig sind	Ausbil. (A)	14	12	11	10	7	6	8
		Besch. (B)	6	8	10	12	13	12	12
6	Anteil derer, die aufgestiegen (ab Meister) oder selbständig sind	Besch. (B)	59	22	21	20	21	19	19
7	Anteil derer, die einen Berufswechsel vollzogen haben	Besch. (B)	34	21	27	33	36	37	42
8	Anteil derer, die eine Entlassung befürchten	Besch. (B)	5	5	5	6	5	5	5
9	Anteil derer, die ein Einkommen über 5 000 DM haben	Besch. (B)	20	11	19	21	24	25	32
10	Anteil derer, die leicht eine ebenso gute Stelle finden können	Besch. (B)	56	56	52	49	46	42	36
11	Anteil derer, die noch „sehr viel“ von den in der Lehre erworb. berufl. Kenntnisse u. Fertigkeiten bei der jetzigen Tätigkeit verwerten können	Besch. (B)	45	46	39	32	31	30	26

Die BIBB/IAB-Erhebung bezog zwar keine Auszubildenden ein, doch gibt es einige retrospektive Fragen zur durchlaufenen Lehre, die sich für unsere Zwecke nutzen lassen und recht bemerkenswerte Einblicke in die unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen in Klein- und Großbetrieben gewähren.

Da einerseits Ausbildung und Beschäftigung in Großbetrieben von den Jugendlichen und ihren Eltern geschätzt werden, ist die Nachfrage dort hoch. Und weil andererseits der Schulabschluß für die Betriebe ein wichtiger Hinweis auf die Qualifikation der Jugendlichen ist, wächst mit der Größe der Ausbildungsbetriebe auch das Niveau der Schulabschlüsse (Tab. 1, Nr. 2 A). Entsprechend hoch ist dann der Anteil nach der Lehre erworbener weiterführender beruflicher Abschlüsse (Tab. 1, Nr. 3 A).

Vor dem Hintergrund des Gefälles allgemeiner und beruflicher Bildungsabschlüsse wird es verständlich, daß Ausbildungsabbrüche in Kleinbetrieben häufiger sind (Tab. 1, Nr. 4 A), auch wenn das sicher nicht der einzige Grund ist. Auffallend bleibt, daß die nach der Lehre einsetzenden Wanderungsbewegungen der Erwerbstätigen zwischen Klein- und Großbetrieben so verlaufen, daß Schulabschlußniveau und Abbrecheranteil in allen Größenklassen der Beschäftigungsbetriebe nahezu identisch sind (Tab. 1, Nr. 2 B/4 B). Nur für die nach der Lehre erworbenen weiterführenden Abschlüsse gilt das nicht (Tab. 1, Nr. 3 A, B). Hier bleibt, wird von den ganz kleinen Betrieben abgesehen, ein Anstieg zugunsten der Großbetriebe bestehen, auf dessen Ursache noch eingegangen wird.

Ein besonders aufschlußreiches Ergebnis der Untersuchung ist die mit zunehmender Betriebsgröße deutlich fallende Verwertbarkeit der während der Ausbildung erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse (Tab. 1, Nr. 11): Denn von den Erwerbstätigen in Kleinbetrieben kann knapp die Hälfte (45 Prozent) noch „sehr viel“ von der in der Lehre vermittelten Kompetenz für die jetzige Tätigkeit verwer-

ten, während es in Großbetrieben nur ein Viertel ist (26 Prozent).⁵

Nun ließe sich behaupten, der Unterschied sei einfach Folge der defizitären Berufsausbildung von Großbetrieben und der daraus resultierenden Wanderungsbewegungen (Tab. 1, Nr. 7). Die andernorts erworbenen Kompetenzen wären also in Großbetrieben nicht mehr adäquat einsetzbar. Doch auch wenn das berücksichtigt wird, sei es, daß nur Erwerbstätige einbezogen werden, die keinen Berufswechsel vollzogen haben, oder nur solche, bei denen Ausbildungs- und Beschäftigungsbetrieb noch identisch sind, oder nur diejenigen, deren Betriebsgrößenklasse unverändert blieb, in allen Fällen schätzen Erwerbstätige in Klein- und Mittelbetrieben die Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten deutlich günstiger ein. Das ist ein nahezu paradoxes Ergebnis, weil es in krasssem Gegensatz zu der im Schnitt wesentlich anspruchsvolleren und kosten trächtigeren Berufsausbildung in Großbetrieben steht, bei der doch eigentlich zu erwarten wäre, daß die vermittelten Qualifikationen nach der Ausbildung auch abgerufen werden.⁶

Statt dessen weisen die Ergebnisse darauf hin, daß gerade Erwerbstätige mit überdurchschnittlicher Schulbildung und hoher, während der Ausbildung erworbener fachlicher Kompetenz, wie sie für Großbetriebe typisch sind, dort häufig keine ihrem Qualifikationsniveau entsprechenden Tätigkeiten vorfinden. Auf einen solchen wenig adäquaten Einsatz verweist auch die in Großbetrieben unterdurchschnittliche Zufriedenheit mit dem Anforderungsniveau der ausgeübten Tätigkeit (Tab. 2, Nr. 8), auf die noch eingegangen wird.

Ursache der mangelnden Verwertbarkeit des Erlernten dürfte aber nicht dessen Untauglichkeit sein, sondern ein in Großbetrieben stärker ausgeprägtes Gefälle zwischen dem Umfang der erworbenen Kompetenz und de-

ren tatsächlicher Anwendung. Offenbar sind Kleinbetriebe hier flexibler, denn ihnen gelingt es besser, Qualifikations- und Tätigkeitsniveau aufeinander abzustimmen und damit den adäquaten beruflichen Einsatz der Beschäftigten zu fördern.

Darauf verweist auch ein weiterer Umstand: Von den Selbständigen der Kleinbetriebe ist ein Teil in Großbetrieben ausgebildet worden. Von ihnen kann, trotz des Wechsels, ein auffallend hoher Anteil (43 Prozent) noch sehr viel von der in der Berufsausbildung erworbenen Kompetenz verwerten. Das spricht noch einmal für die These, daß Großbetriebe zwar eine hochwertige Berufsausbildung bieten, entsprechend strukturierte Tätigkeiten dort aber vergleichsweise rar sind. Erst als Selbständige gelingt es einem Teil der dort Ausgebildeten, ihre beruflichen Ansprüche einzulösen.

Ursache der besseren Abstimmung von Qualifikations- und Tätigkeitsniveau in Kleinbetrieben dürfte in erster Linie die weniger ausgeprägte Arbeitsteilung sein. Sie bedingt ein reichhaltigeres Repertoire an komplexeren Arbeitszusammenhängen, unter denen leichter eine den persönlichen Vorstellungen und Fähigkeiten gerecht werdende Auswahl getroffen werden kann.

Vermutlich nimmt langfristig der Wunsch nach höherer Kompetenz erfordernden Tätigkeiten überhaupt zu. Dabei entfalten das wachsende schulische und berufliche Bildungsniveau der Erwerbstätigen und eine komplexer werdende Arbeitswelt mit entsprechend steigenden beruflichen Anforderungen eine sich gegenseitig forcierende Dynamik. Die umfassenderen, mehr auf die Eigenverantwortung abstellenden Tätigkeiten führen nicht nur zu größerer Arbeitszufriedenheit, sondern im Ergebnis wohl auch zu einer höheren Arbeitsmotivation. In Umrissen werden hier bereits einige Schwierigkeiten deutlich, die zum Abbau großbetrieblicher Strukturen beitragen.

Erwerbstätigkeit

Es ist bekannt, daß vor allem in Groß- und Mittelbetrieben Erwerbstätige mit Lehrabschluß als Un- und Angelernte eingesetzt werden. Ihr Anteil ist dort etwa doppelt so groß wie in Kleinbetrieben (Tab. 1, Nr. 5B). Das dürfte u. a. mit der unterdurchschnittlichen Ausbildung in Großbetrieben zusammenhängen und der daraus resultierenden Wanderung in Richtung der Großbetriebe. Denn Erwerbstätige mit beruflichem Abschluß, die als Un- und Angelernte arbeiten, werden vor allem in Kleinbetrieben ausgebildet (Tab. 1, Nr. 5A).

Gelten als Aufstiegspositionen solche vom Meister an aufwärts (d. h. qualifizierte Angestellte + Selbständige), so gibt es insgesamt wesentlich mehr Erwerbstätige, die über das Niveau ihres ersten beruflichen Abschlusses hinaus aufsteigen (ca. 26 Prozent), als solche, die absteigen. Und zwar sind die Aufstiegschancen weitgehend unabhängig von der Größe des Beschäftigungsbetriebes

(Tab. 1, Nr. 6), was den gängigen Erwartungen widersprechen dürfte. Selbst die Chance für betrieblich Ausgebildete, in Spitzenpositionen zu gelangen (Direktoren, Geschäftsführer, Betriebsleiter: ca. zwei bis drei Prozent – hier ohne Selbständige), hängt von der Betriebsgröße kaum ab.

Eine Ausnahme von der recht gleichmäßigen Verteilung der Aufsteiger ist nur bei Kleinbetrieben mit bis zu vier Erwerbstätigen festzustellen. Dort ist ihr Anteil auffallend groß. Das liegt bei den zum Teil nur aus einer Person bestehenden Betrieben vor allem an der hohen Rate von Selbständigen, deren Status hier generell als Aufstieg gewertet wurde. Die verbreitete Ansicht, Großbetriebe böten besonders gute Aufstiegschancen, läßt sich vermutlich auf die größere Zahl von Hierarchieebenen zurückführen, über die aufgestiegen werden kann; der in nahezu allen Betriebsgrößen identische Anteil von Aufsteigern rechtfertigt eine solche Auffassung jedenfalls nicht. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß trotz gleicher Auf-

stiegschancen die Zufriedenheit mit den Aufstiegsmöglichkeiten in Großbetrieben deutlich geringer als in Kleinbetrieben ist (Tab. 2, Nr. 3); auf die Gründe wird noch eingegangen.

Da das Niveau der allgemeinbildenden Abschlüsse in allen Betriebsgrößenklassen der Beschäftigungsbetriebe nahezu identisch ist, wäre eigentlich zu erwarten, daß auch das Niveau der über eine Lehre hinausgehenden beruflichen Abschlüsse sich gleichmäßig über die Betriebsgrößenklassen verteilt. Das trifft indes nicht zu, vielmehr nimmt die Quote derer, die einen weitergehenden Abschluß erwarben (Fach-, Fachhoch- oder Hochschulabschluß), mit wachsender Betriebsgröße zu (Tab. 1, Nr. 3B). Besonders auffallend ist der Unterschied bei den Aufgestiegenen. Beträgt der Anteil weiterführender beruflicher Abschlüsse unter den Aufsteigern in Kleinbetrieben (bis vier Erwerbstätige) 43 Prozent, so sind es in Großbetrieben 62 Prozent. Vermutlich sind dafür nicht nur anders zugeschnittene Aufgaben verantwort-

Tabelle 2: Zufriedenheit der Erwerbstätigen in Abhängigkeit von der Betriebsgröße (Angaben in Prozent)

Nr.	Anteil derer, die sehr zufrieden sind	Betrieb	Zahl der Erwerbstätigen pro Betrieb						
			1 bis 4	5 bis 9	10 bis 49	50 bis 99	100 bis 499	500 bis 999	1 000 u. mehr
1	mit der beruflichen Tätigkeit insgesamt	Besch. (B)	41	36	33	30	31	31	31
2	mit dem Einkommen	Besch. (B)	14	13	14	12	12	14	13
3	mit den Aufstiegsmöglichkeiten	Besch. (B)	16	14	12	10	9	10	7
4	mit dem Betriebsklima	Besch. (B)	54	46	39	34	31	30	31
5	mit der Art und dem Inhalt der Tätigkeit	Besch. (B)	43	39	33	30	29	27	28
6	mit räumlichen Verhältnissen und Umfeld des Arbeitsplatzes	Besch. (B)	37	33	28	24	26	24	23
7	mit dem Arbeitsdruck und der Arbeitsbelastung	Besch. (B)	17	14	12	10	10	8	9
8	mit den Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten anzuwenden	Besch. (B)	35	32	26	24	23	21	20
9	mit den Möglichkeiten, sich weiterzubilden und hinzuzulernen	Besch. (B)	20	15	15	13	14	15	17

lich. Vielmehr scheint gerade der bei Großbetrieben typische, über mehrere Hierarchieebenen sich vollziehende Aufstieg, einer zusätzlichen, außerbetrieblichen Rechtfertigung zu bedürfen.

Nicht ganz den üblichen Erwartungen dürfte entsprechen, daß die betrieblich ausgebildeten Erwerbstätigen ihr Arbeitsplatzrisiko in allen Betriebsgrößenklassen gleich hoch einschätzen. Das Sicherheitsgefühl in Großbetrieben ist daher nicht ausgeprägter als in Kleinbetrieben (Tab. 1, Nr. 8). Auch wenn diese Einschätzung der Arbeitsplatzsicherheit der Realität entspricht, was leider nicht überprüft werden kann, so dürften alles in allem die gebotenen materiellen Vorteile in Großbetrieben überwiegen.

Insbesondere die Verdienstchancen sind wesentlich günstiger. Denn in Großbetrieben bezieht ein erheblich höherer Anteil mehr als 5 000 DM (Tab. 1, Nr. 9).⁷ Da im Regelfall auch Betriebsrenten und andere Sozialleistungen gewährt werden, ist einsichtig, warum nur etwa ein Drittel der dort Tätigen der Überzeugung ist, es sei leicht, eine vergleichbar gute Stelle wiederzufinden, während in Kleinbetrieben mehr als die Hälfte diese Ansicht vertritt (Tab. 1, Nr. 10).

Zufriedenheit der Erwerbstätigen

Ein wesentlich ungünstigeres, mit den genannten Vorzügen der Großbetriebe schwer zu vereinbarendes Bild entsteht, sobald nach der Zufriedenheit der betrieblich Ausgebildeten gefragt wird. Denn mit steigender Betriebsgröße fällt die Zufriedenheit hinsichtlich beinahe aller erfragten Aspekte der Berufstätigkeit zum Teil beträchtlich (Tab. 2, Nr. 2–9).

Die Erwerbstätigen wurden außer nach Einzelaspekten ihrer Tätigkeit auch nach der Zufriedenheit insgesamt gefragt.

Daher läßt sich ermitteln, welche Aspekte den größten Einfluß auf die Gesamtzufriedenheit haben. An der Spitze stehen „Art und Inhalt der Tätigkeit“ (Tab. 2, Nr. 5), gefolgt von der „Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten anzuwenden“ (Tab. 2, Nr. 8) und vom „Betriebsklima“ (Tab. 2, Nr. 4). Die in der Tabelle nicht gesondert ausgewiesene Spanne der durchschnittlichen Zufriedenheit zwischen den Groß- und den Kleinbetrieben beträgt gut zehn Prozent. Je mehr Beschäftigte im Betrieb, desto geringer also die durchschnittliche Zufriedenheit mit drei zentralen, die Arbeitsmotivation nachhaltig prägenden Tätigkeitsaspekten.

Mag das schon schwer zu begreifen sein, so werden die Zusammenhänge noch unverständlicher, sobald wir uns in Erinnerung rufen, daß es gerade die in Großbetrieben Beschäftigten waren, die häufiger glaubten, eine ebenso gute Stelle wie ihre jetzige, nicht so leicht wiederfinden zu können (Tab. 1, Nr. 10). Warum sie gleichzeitig mit beinahe allen Aspekten ihrer Tätigkeit unzufriedener als die Erwerbstätigen in Kleinbetrieben sind, ist schwer einzusehen.

Der Widerspruch läßt sich nur auflösen, wenn unterstellt wird, daß beides wenig miteinander zu tun hat. Das äußere Gefälle zwischen den Betriebsgrößenklassen hinsichtlich der sozialen Gratifikationen, zumal der Einkommen, ist dann zwar für den Verbleib im Großbetrieb maßgebend, zur Zufriedenheit der Beschäftigten innerhalb des Betriebes trägt es aber – im Gegensatz zu den genannten Arbeitsbedingungen – kaum bei. Eine solche zwischen innen und außen unterscheidende Perspektive ist, wie sich noch deutlicher zeigen wird, ein durchaus tragfähiger Erklärungsansatz zur Lösung des Dilemmas.

Denn blicken die in Großbetrieben Beschäftigten hinaus auf kleinere Betriebe, dann sehen sie recht genau, daß sie eine privilegierte Stellung innehaben, und sie sagen daher

auch, daß es nicht leicht sein dürfte, eine entsprechende wiederzufinden. Wenden sie ihren Blick jedoch nach innen, so wechselt ihr Maßstab, und es fällt ihnen die große Spannweite der Arbeitsbedingungen, der Gehalts- und Statuspositionen ins Auge, sowie die weite Distanz, die sie von den eigentlichen Spitzenpositionen trennt.⁸ Hier dürfte auch der Grund für die größere Unzufriedenheit mit den Aufstiegschancen (Tab. 2, Nr. 3) zu suchen sein, die sich von denen in Kleinbetrieben faktisch kaum unterscheiden.

Wird ein solches hierarchisches Gefälle als emotional belastend empfunden, weil es die eigene Bedeutung relativiert und ein Gefühl der Distanz, mangelnder Geborgenheit und Einflußlosigkeit hervorruft, dann sind auch Engagement und Zufriedenheit beeinträchtigt, und es wird verständlicher, warum sie gerade in Großbetrieben geringer sind. Die besonders ungünstige Bewertung des Betriebsklimas (Tab. 2, Nr. 4) unter den erfaßten Zufriedenheitsaspekten ist wohl der präziseste Hinweis auf eine schwächere Identifikation bei den eher „zentralistisch“ organisierten Großbetrieben.

Ein zweiter, ergänzender Ansatz zur Erklärung der Zufriedenheitsunterschiede zwischen den Betriebsgrößen stützt sich, statt auf den hierarchischen Aufbau der Großbetriebe, auf ihre Tätigkeits- und Aufgabenstrukturen. Der Ansatz wurde bereits genutzt, um die in Groß- und Kleinbetrieben unterschiedliche Verwertbarkeit während der Lehre erworbener Fähigkeiten zu erklären. Er ging von der Überlegung aus, daß es in Großbetrieben weniger gut gelingt, betriebliche Anforderungen und persönliche Kompetenz aufeinander abzustimmen.

Diese mangelnde Kongruenz von Anforderungen und Kompetenzen, die bei den Befragten in der Feststellung mündet, wenig vom Erlernten nutzen zu können, hat auf emotionaler Ebene Folgen in Form reduzierter Arbeitszufriedenheit. Sie prägt sich vor

allem in der Unzufriedenheit mit den wachsenden Tätigkeiten aus und den geringen Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten ausschöpfen zu können. Fällt es in Großbetrieben aber schwerer, die unterschiedlichen individuellen Fähigkeiten angemessen zu berücksichtigen, dann werden ihre Anstrengungen, die für die Produktivität wichtiger werdende Motivation, Kompetenz und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter zu nutzen, weniger erfolgreich sein als die von Kleinbetrieben.⁹

Konsequenzen mangelnder Zufriedenheit

Die naheliegende Annahme, Großbetriebe unternähmen keine Anstrengungen, solchen Tendenzen entgegenzuwirken, ist sicher falsch. Es gibt, ganz im Gegenteil, ein reichhaltiges, gerade von Großbetrieben genutztes Repertoire an Mitteln und Methoden, Mitarbeiter enger an das eigene Unternehmen und dessen Ziele zu binden und ihre Arbeitsbedingungen zu verbessern.

Da Existenz und Einsatz solcher Methoden aber auch Hinweise auf die Virulenz bestehender Mängel und Unzulänglichkeiten sind, so dürfte, selbst wenn es gelingt, sie zu kompensieren, der erforderliche Aufwand mit wachsender Betriebsgröße zunehmen. Vor diesem Hintergrund wird verständlicher, warum bei der Suche nach Produktivitätsreserven und effizienteren Unternehmensstrukturen gerade in Großbetrieben die Zahl der Beschäftigten seit mehreren Jahren sinkt. Das darin sich niederschlagende Bemühen, die Produktivität auch durch den Abbau der Arbeitsteilung zu fördern, wird nicht nur durch einen verschärften Wettbewerb, sondern auch durch die gewachsenen schulischen und beruflichen Qualifikationen der Erwerbstätigen gestützt.

Solche vermehrt auf individuelle Kompetenz setzenden Strukturveränderungen sind indes

nicht unabhängig von starken Strömungen in den Industriegesellschaften zu sehen. Sie werden getragen von einer zunehmenden Individualisierung, dem Verlangen nach Authentizität und Selbstverwirklichung, sowie dem Bedürfnis nach Geborgenheit und sinn-erfüllten Arbeitszusammenhängen.¹⁰

Derartige Individualisierungsschübe bringen großbetrieblich organisierte Unternehmen von zwei Seiten in Bedrängnis: Die Nachfrage nach ihren in Großserien äußerst effizient erstellten Produkten und Dienstleistungen sinkt, weil deren Uniformität und geringe Anpassungsmöglichkeit den individueller werdenden Kundenwünschen nicht mehr entspricht. Gleichzeitig lehnen es die zunehmend besser qualifizierten Erwerbstätigen ab, sich mit den stark arbeitsteilig organisierten Tätigkeitsabläufen in Großbetrieben zu arrangieren, und deren Anonymität, geringere Flexibilität und mangelnde Berücksichtigung individueller Fähigkeiten und Vorstellungen zu akzeptieren.

Einige Ergebnisse unserer Untersuchung verweisen auf solche sich ändernden Rahmenbedingungen. Das gilt vor allem für die ausgeprägte Orientierung der beruflichen Zufriedenheit an den Inhalten der Berufstätigkeit, an der Möglichkeit hinzuzulernen, am Wunsche, die eigenen Fähigkeiten ausschöpfen zu können, und am Betriebsklima. Selbst bei der Verwertbarkeit des in der Ausbildung Erlernten geht es nur bedingt um dessen praktischen Einsatz. Die für Kleinbetriebe typische hohe Verwertbarkeit und Zufriedenheit weisen vielmehr auf eine größere Übereinstimmung von erworbener beruflicher Identität und betrieblichen Anforderungen hin. Und das bedeutet nichts anderes als eine größere Chance zur beruflichen Selbstverwirklichung.

Angesichts dieser Tendenzen sollte der abnehmende Anteil von Erwerbstätigen in Großbetrieben und ihr Rückzug aus der Berufsausbildung nicht nur negativ beurteilt

werden, mag auch der Verlust an Ausbildungsplätzen in der augenblicklichen Situation schwer zu verkraften sein. Denn um die Zukunft großbetrieblicher Strukturen dürfte es langfristig weniger gut bestellt sein. Ein positiver Aspekt dieser Entwicklung ist aber sicher die größere Berufszufriedenheit der betrieblich ausgebildeten Erwerbstätigen, wie sie typischer eben für Klein- und Mittelbetriebe ist.

Anmerkungen:

¹ Allein im Zeitraum 1985–1994 nahm die Zahl der Beschäftigten in Betrieben mit 500 und mehr Beschäftigten insgesamt um gut zehn Prozent ab (Beschäftigtenstatistik: Anteil 1985: 28,80 Prozent; Anteil 1994: 25,74 Prozent; Veränderung 1985–1994: 25,74/28,80 = 89,4 Prozent, das ist eine Abnahme um 10,6 Prozent). Vgl. zu dieser Thematik: o. V.: Ursachen für den Trend zu kleineren Betrieben. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 42.10, IAB-Kurzbericht vom 2. 12. 1988; 1989, S. 153/Leicht, R.; Stockmann, R.: Der langfristige Bedeutungs- und Funktionswandel kleiner Betriebe; Institut für Mittelstandsforschung (Hrsg.), Mannheim, 1993; Cramer, U.: Klein- und Mittelbetriebe – Hoffnungsträger der Beschäftigungspolitik? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 20, (1987) 1, S. 15; Autorengemeinschaft „IAB-Betriebspanel“ (Bellmann, L. et al.) Beschäftigungstrends und Geschäftserwartungen in der westdeutschen Wirtschaft. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – Nr. 4/1995 – S. 5–6. Der zu hohe Personalbestand war sowohl 1994 als auch 1995 allein bei Betrieben mit 500 oder mehr Beschäftigten unter den 11 ausgewiesenen Problemen das größte. Die Beschäftigungserwartungen für die fünf nächsten Jahre fallen daher um so negativer aus, je größer die Zahl der Beschäftigten pro Betrieb ist. Die derzeit bei Großbetrieben ablaufenden Schrumpfungsprozesse sind auch umkehrbar. Wie Untersuchungen des Instituts für Mittelstandsforschung belegen, verliefen die Verschiebungen innerhalb der Betriebsgrößenklassen in den vergangenen hundert Jahren in Deutschland eher wellenförmig. Vgl.: Leicht, R.; Stockmann, R.: Der langfristige..., a. a. O.

² Vgl. zur Konzeption der Erhebung die Einleitung in: Jansen, R.; Stooß, F. (Hrsg.): Qualifikation und Erwerbsituation im geeinten Deutschland. BIBB/IAB-Erhebung 1991/92; Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1993. – Ausgewertet wurden hier nur die Daten der westdeutschen Erwerbstätigen.

³ Vgl. von Henniges, H.: Die berufliche, sektorale und statusmäßige Umverteilung von Facharbeitern. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 182), Nürnberg 1994

⁴ Der gegenwärtig festzustellende Rückgang der Berufsausbildung deutet nicht zwingend auf einen langfristigen Abbau der Ausbildung in Großbetrieben hin, sondern ist möglicherweise nur ein vorübergehendes Phänomen, ein Mittel, den Beschäftigungsabbau für die Belegschaft „schmerzloser“, d. h., mit möglichst wenigen Entlassungen vorstatten gehen zu lassen, indem auf Einstellungen, und sei es die von Auszubildenden, verzichtet wird.

⁵ Vgl. dazu auch Pfeiffer, F.; Blechinger, D.: Verwertbarkeit der Berufsausbildung im technischen Wandel: ZEW-Wirtschaftsanalysen Bd. 3, 1995

⁶ Vgl. Lempert, W.; Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1974, S.134 ff. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, „... daß die Anwendungsmöglichkeit von Qualifikationen um so geringer ist, je größer das bis zur gegenwärtigen Tätigkeit akkumulierte Wissen und Können ist...“ Das trifft sicher für einzelne Qualifikationselemente zu, da deren Anteil bei wachsendem Qualifikationsumfang notwendig abnimmt. Ob jedoch auch der Anteil erworbener aber nicht anwendbarer Qualifikationen bei wachsendem Qualifikationsumfang wachsen muß, ist durchaus fraglich und hängt wohl ganz entscheidend von der Struktur der Arbeitsplätze ab. Da mit steigender Positionshöhe im Betrieb oder auch mit wachsendem beruflichen Abschlußniveau die Zufriedenheit mit den „Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten anzuwenden“ zunimmt (BIBB/IAB-Erhebung), so läßt das eher den Schluß zu, daß höher Qualifizierte – zumindest subjektiv – den Eindruck haben, einen größeren Teil ihrer Qualifikationen verwerten zu können.

⁷ Der in der Tab. 1 etwa dreimal so hohe Anteil von über 5 000 DM verdienenden betrieblich ausgebildeten Erwerbstätigen in Großbetrieben kommt vor allem durch den vergleichsweise geringen Anteil von Frauen in Großbetrieben zustande, die typischerweise geringere Einkommen haben.

⁸ Eine solche, auf die größere Spannweite der Tätigkeitsbedingungen und Gratifikationen aufbauende These zur Erklärung der geringeren Zufriedenheit in Großbetrieben ist allerdings auf eine gewisse Asymmetrie angewiesen. Und zwar muß für die Zufriedenheit die Distanz zur Spitzenposition – das heißt die Zahl der über der eigenen Position liegenden Hierarchieebenen – ausschlaggebend sein, als die unter der eigenen Position liegenden. Eine Mittelposition in einem Großbetrieb, mit einer langen Kette hierarchischer Abstufungen, wäre daher der Zufriedenheit abträglicher, als eine Mittelposition in einem identischen Betrieb mit geringerer hierarchischer Staffelung. – Ausschlaggebend für Zufriedenheitsunterschiede zwischen Klein- und Großbetrieben wäre somit die in Großbetrieben regelmäßig größere Zahl von Hierarchieebenen.

⁹ Vermutlich bestehen in Großbetrieben, wegen der schwierigeren Kontrolle, auch größere Möglichkeiten des Mißbrauchs von solchen für die Effizienz der Arbeit wichtigen Freiräumen.

¹⁰ Vgl. Heidenreich, M.: Die subjektive Modernisierung fortgeschrittener Arbeitsgesellschaften. In: Soziale Welt, Heft 1, 1996, S. 25; Taylor, C.: Das Unbehagen an der Moderne, Frankfurt/M. 1995

Berufsbildung im Lernortverbund oder wie man aus der Not eine Tugend machen kann

Lutz Bauermeister

Hauptgeschäftsführer des Allgemeinen Wirtschaftsverbands Wilhelmshaven-Friesland e. V., Hauptgeschäftsführer NORD-WEST-METALL, Verband der Metallindustriellen des Nordwestlichen Niedersachsens e. V., Geschäftsführer der „Expo am Meer GmbH“, Vorsitzender des Beirats im Modellversuch GoLo

Felix Rauner

Prof. Dr., Universität Bremen, Institut Technik und Bildung ITB, Abt. Berufspädagogik/Elektrotechnik, u. a. Projektleiter der wissenschaftlichen Begleitung für den Modellversuch GoLo

In der Region Wilhelmshaven ist im Bereich der industriellen Metall- und Elektroberufe durch den Modellversuch „GoLo“ ein regionaler Berufsbildungsdialog angestoßen worden. Ausbildung wird dort im Verbund von Klein- und Mittelunternehmen in enger Verbindung mit der Berufsschule von Ausbildern und Lehrern gemeinsam konzipiert und durchgeführt. Dabei ergänzen sich die verschiedenen Berufsbildungspartner in der Ausbildung, daß ihre Schwächen weitestgehend ausgeglichen werden und die Nutzung der jeweiligen Stärken zu einer qualitativen Verbesserung der Ausbildung führt. Das Wilhelmshavener Beispiel zeigt, wie die Umsetzung der Leitidee einer gestaltungsorientierten Berufsbildung mit Hilfe von integrierenden Lern- und Arbeitsaufgaben im Lernortverbund gelingen kann.

Die schwierige Ausgangssituation

In einem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und dem Land Niedersachsen geförderten Modellversuch wird unter den besonders schwierigen Bedingungen des wirtschaftlichen Strukturwandels der Küstenregion Wilhelmshaven ein neues Ausbildungsmodell erprobt. Hinter dem Kürzel „GoLo“ verbirgt sich das Projekt „Gestaltungsorientierte Berufsbildung im Lernortverbund“.¹

Es umfaßt einen Wirtschaftsmodellversuch, an dem alle ausbildenden kleinen und mittleren Unternehmen (ohne Handwerk) der Stadt Wilhelmshaven und einige Betriebe aus dem Umland teilnehmen, sowie einen BLK-Modellversuch, der es ermöglicht, die örtliche Berufsschule in das Lernortverbundprojekt einzubeziehen. Ausgewählt wurden Industrieberufe der Berufsfelder Metall- und Elektrotechnik.

Der Strukturwandel in der Region Wilhelmshaven ging und geht mit einem starken Abbau von industriellen Arbeitsplätzen einher. Das große und bekannte Unternehmen Olympia wurde 1993 geschlossen. Für die kleinen und mittleren Unternehmen stellt sich die Frage, ob sie ihren Bedarf an Fachkräften in den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik über eine eigene Berufsausbildung oder über den Arbeitsmarkt decken sollen. Die Versuchung, sich angesichts einer relativ hohen Arbeitslosenrate die Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt zu suchen, anstatt in eine eigene Berufsausbildung zu investieren, ist groß. Aus der jeweils spezifischen betriebswirtschaftlichen Sicht der kleinen Betriebe stellt sich außerdem das Problem, daß die in den Ausbildungsrahmenplänen festgelegten Ausbildungsinhalte nicht immer im Einklang mit den betrieblichen Aufgaben gebracht werden können. Da hauptamtliche Ausbilder in den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) nur sehr begrenzt zur Verfügung stehen, kann die Neigung von Betrieben, die Ausbildung aufzugeben, durchaus nachvollzogen werden.²

Auf der Seite der Ausbildungsplatzsuchenden wird diese Situation durchaus richtig eingeschätzt. In ihrer Wertschätzung rangieren Kleinbetriebe eher am unteren Ende der Beliebtheitskala auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Dieses Imageproblem kann vom Einzelbetrieb nur selten allein gelöst werden. Es entsteht ein Teufelskreis. Absolventen mit schwächeren Schulleistungen bemühen sich häufiger bei KMU um einen Ausbildungsplatz. Dies erfordert vom Aus-

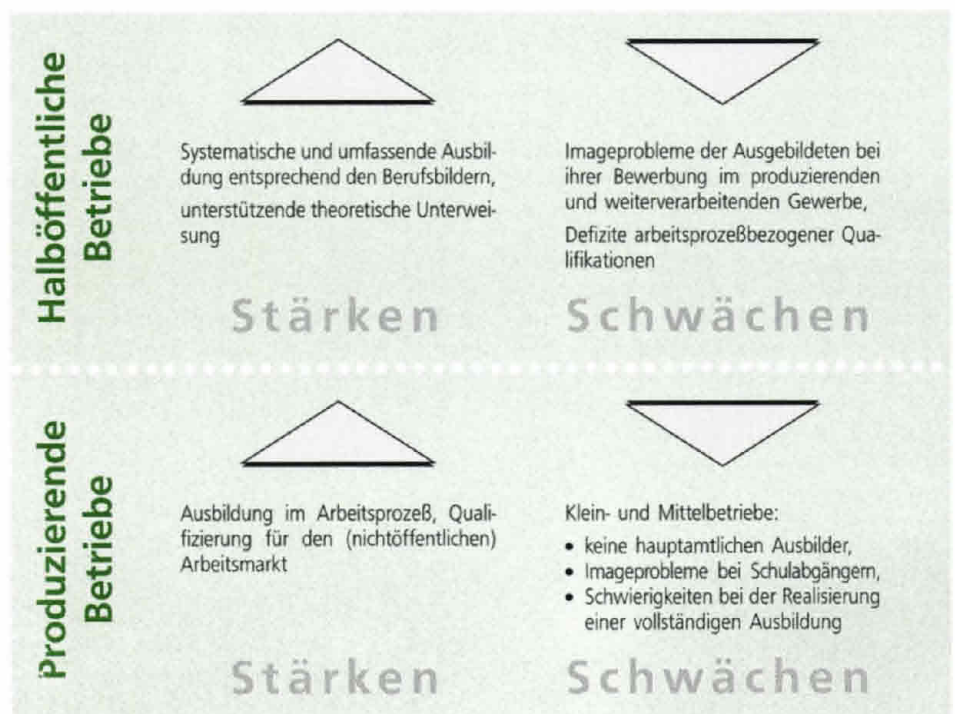
bildungsplatz dann ein besonderes Engagement, um den Ausbildungserfolg zu sichern. Nicht selten müssen Leistungsschwächen, die aus der vorangegangenen Schulkarriere resultieren, durch Fördermaßnahmen ausgeglichen werden. Unterdurchschnittliche Prüfungsergebnisse werden vor allem von den Kleinbetrieben als imageschädigend eingestuft. In einer solchen Situation ist es dann nur ein kleiner Schritt zum Ausstieg aus der Ausbildung.³

Charakteristisch für die Region Wilhelmshaven ist der relativ große Anteil an Ausbildungsverhältnissen in öffentlichen Unternehmen. Hier wird ein Problem sichtbar. Die Ausbildungsplätze in diesen Unternehmen sind für die Schulabgänger und deren Eltern attraktiv, da eine gewisse Chance besteht, nach der Berufsausbildung eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst zu erhalten und die Ausbildung nicht nur umfassend im Sinne der Berufsbilder ist, sondern darüber hinaus auch durch hauptamtliche Ausbilder auf einem hohen fachlichen Niveau gestaltet wird. Diese weitgehend „verschulte“ Berufs-

ausbildung führt aus der Sicht der beteiligten öffentlichen Unternehmen zu zwei Schwierigkeiten. Es kann zu weitreichenden Überschneidungen im Lehr-, Lernangebot der Berufsschule kommen, wenn Ausbilder und Lehrer nicht sehr eng miteinander kooperieren. Des weiteren besteht das Image einer praxisfernen Ausbildung, was zu Vermittlungsproblemen auf dem Arbeitsmarkt führen kann. Ein Dienststellenleiter formulierte dies so: „Welcher Betrieb will schon einen in einer Bundesbehörde ausgebildeten Kommunikationselektroniker einstellen, der während seiner Ausbildung nie einen für den Markt ‚produzierenden Betrieb‘ von innen gesehen hat.“

Ein Problem besteht schließlich auch darin, daß es bei einer so heterogenen Betriebsstruktur, wie sie in Wilhelmshaven vorherrscht, die Kooperation zwischen dem Lernort Betrieb und dem Lernort Schule besonders schwierig ist.⁴ Da es weder zu den dienstlichen Aufgaben eines Berufsschullehrers noch eines Ausbilders gehört, die dual verfaßte Berufsausbildung auch kooperativ

Abbildung 1: Ergebnis der Stärken-Schwächen-Analyse der beteiligten Betriebe



auszugestalten, ist es eher der Normalfall, daß die beiden „Partner“ der dualen Berufsausbildung nur abstrakt auf großem Umwege über die auf Bundesebene abzustimmenden Ordnungsmittel (Ausbildungsordnung und KMK-Rahmenplan) miteinander vermittelt sind. Der über das Berufsbildungsgesetz etablierte Berufsbildungsdialog hat auf Bundesebene sicher eine von vielen Ländern als vorbildlich eingeschätzte Qualität erreicht. Soll der Berufsbildungsdialog zwischen den an der Berufsbildung Beteiligten über die Ebene der Berufsbildungsforschung und -planung auf Bundesebene hinaus auch seine positive Wirkung auf die unmittelbar die Berufsbildung tragenden Akteure erreichen, dann bietet das Konzept des Lernortverbundes viele und effektive Handlungsrahmen an.⁵

Lernortverbund: das Beispiel Wilhelmshaven

Alle Ausbildungsbetriebe sowie die Berufsschule der Region Wilhelmshaven beteiligen sich in einem Modellversuch in den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik am Lernortverbund. Ziel des Verbunds ist, die duale Berufsbildung als eine kooperative zu gestalten, bei der die beteiligten Ausbildungsbetriebe und die Berufsschule

- ihre jeweiligen Stärken einbringen und
- im Verbund ihre Schwächen ausgleichen können.

Dieses „Geben und Nehmen“ orientiert sich am gemeinsamen Ziel, die Berufsbildung in den jeweiligen Berufen umfassend und qualifiziert im Sinne einer modernen gestaltungsorientierten Berufsbildung zu organisieren, so wie es die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) 1991 für die Berufsschule festgelegt hat: „Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.“

Da diese Zielstellung in besonderer Weise mit einer modernen Unternehmenskultur, dem „lernenden Unternehmen“, korrespondiert, verbindet die beiden Lernorte ein weitgehend übereinstimmender Bildungs- und Qualifizierungsauftrag.⁶

Die öffentlichen Betriebe des Lernortverbunds in Wilhelmshaven haben ihre Ausbildung für Auszubildende aus den produzierenden Betrieben für solche Ausbildungsphasen geöffnet, für die sie selbst hervorragend ausgestattet sind und die zugleich von den arbeitsprozeßnahen Ausbildungsbetrieben nur mit großem Aufwand abgedeckt werden können.

Umgekehrt öffnen sich die produzierenden Betriebe für arbeitsprozeßbezogene Ausbildungsprojekte, in denen die Auszubildenden neben den fachlichen Qualifikationen in besonderer Weise betriebliche Erfahrungen produktionsnah sammeln können.

Wie sieht in der Praxis der auf der Basis einer Stärken- und Schwächenanalyse basierende Lernortverbund aus?

In der Praxis kristallisieren sich bei der Arbeit im Modellversuch „GoLo“ zwei Schwerpunkte in der Gestaltung der Arbeits- und Lernvorhaben heraus:

- Ausbildungsprojekte, in deren Zentrum konkrete Arbeitsaufträge aus den beteiligten Unternehmen stehen und die nach den Kriterien einer gestaltungsorientierten Ausbildung von den beteiligten Ausbildern und Lehrern (der Projektkonferenz) gemeinsam geplant werden.
- Projekte, die mit den Möglichkeiten der Fachräume, Labore und Lehrwerkstätten der Berufsschule und (Groß-)Betriebe realisiert werden und einen eher systematischen Beitrag zu einer vollständigen Ausbildung (im Sinn der Ausbildungsverordnung) leisten sollen.

Zu beiden Schwerpunkten wird ein im Lernortverbund GoLo durchgeführtes Projekt vorgestellt werden.⁷

Ein Beispiel für die erste Variante ist das Arbeits- und Lernvorhaben „Pumpeninstandsetzung“, das in den Metallberufen Industriemechaniker, Fachrichtungen Betriebstechnik und Maschinen- und Systemtechnik durchgeführt wurde.

Die Kurverwaltung Wangerland GmbH, seit August 1995 Mitglied im Modellversuch (Abb. 2), betreibt unter anderem Hallenbäder in Hooksiel und in Horumersiel. In diesen Hallenbädern wurden in den letzten Jahren in größerem Umfang spezialisierte Pumpen- und Steuerungstechniken eingesetzt. Das führte dazu, daß der Betrieb seine Ausbildung im Beruf des Industriemechanikers, Fachrichtung Betriebstechnik eingestellt hat, da er im Sinne des Rahmenlehrplans nicht mehr vollständig ausbilden konnte.

Nach Jahren ohne Ausbildung hat sich nun der Betrieb entschlossen, diese wieder aufzunehmen. Ausschlaggebend hierfür war die Möglichkeit, an der Verbundausbildung im Modellversuch „GoLo“ ab dem 1.8.1995 (Ausbildungsbeginn) teilzunehmen.

Auszubildende der Kurverwaltung Wangerland absolvieren die Teile ihrer Ausbildung, die im Rahmenlehrplan vorgeschrieben aber in ihrem „Mutterbetrieb“ nicht leistbar sind, in anderen am Verbund beteiligten Betrieben, beispielsweise einen CNC-Lehrgang im dafür sehr gut ausgestatteten Marinearsenal Wilhelmshaven.

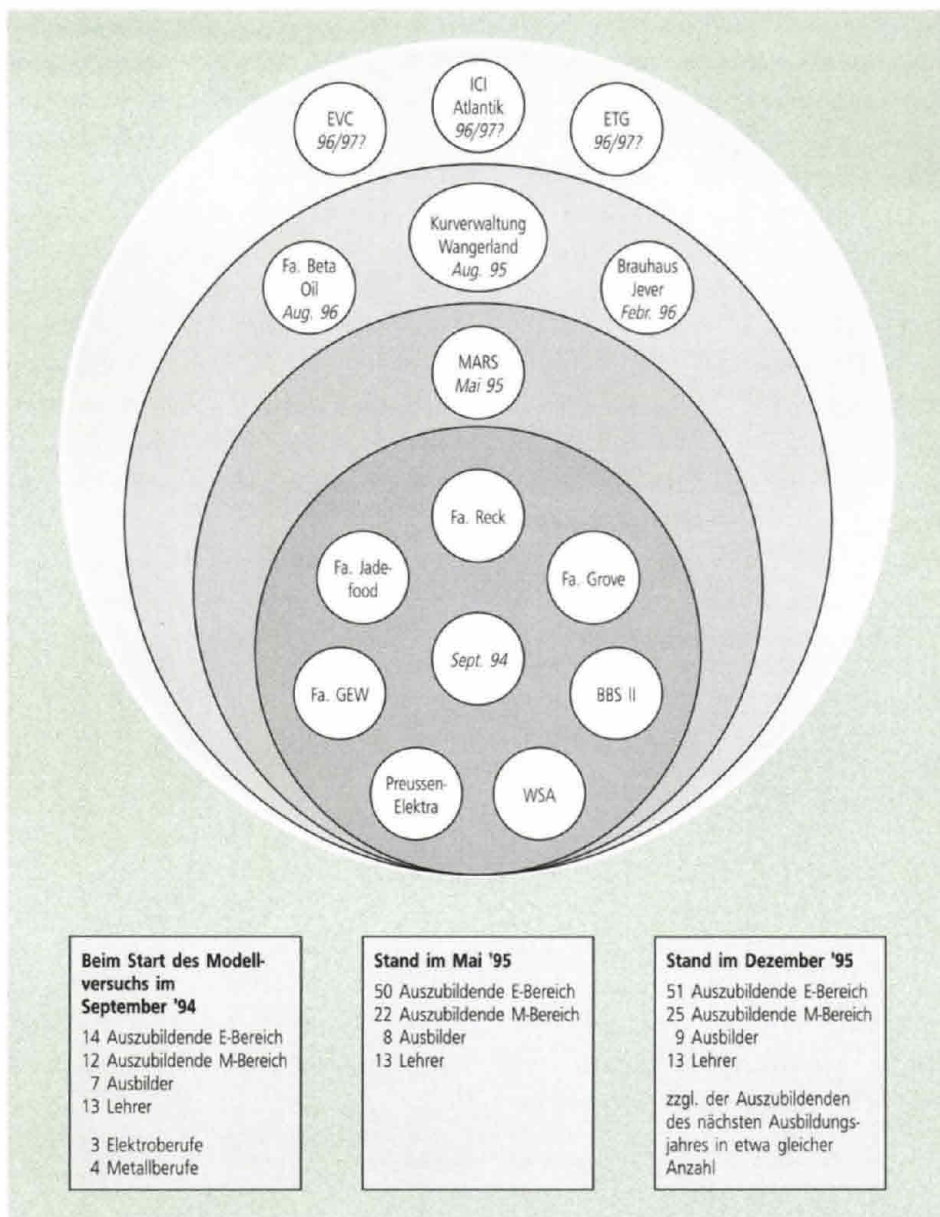
Als „Gegenleistung“ sind Ausbilder und Facharbeiter der Kurverwaltung bereit, Auszubildende aus dem Marinearsenal in der alljährlichen Schließphase der Hallenbäder aufzunehmen und sie an den dann vorzunehmenden Instandsetzungsarbeiten zu beteiligen. Dazu werden die Auszubildenden des Marinearsenals in Kleingruppen auf die Facharbeiter vor Ort aufgeteilt. Die Auszubildenden erhalten so einen Einblick in verschiedene Instandsetzungsarbeiten mit „Echtheitscharakter“, um so mehr, als auch Fremdfirmen mit eigenen Monteuren betei-

ligt sind, von denen sie ebenfalls in den Arbeitsprozeß involviert werden.

Als Vorbereitung auf diese Instandsetzungs- und Reparaturarbeiten hat die Kurverwaltung dem Marinearsenal eine defekte Pumpe zur Reparatur überlassen. Die Ausbilder und Lehrer haben daraus ein gestaltungsorientiertes Arbeits- und Lernvorhaben entwickelt, in dem die Auszubildenden die Ursache des Defekts identifizieren und zusätzlich einige Verschleißteile der Pumpe erneuern, so daß die Pumpe die Zeit bis zur nächsten Schließphase störungsfrei läuft. Als Aufgabenstellung erhielten die Auszubildenden einen „offiziellen“ Instandsetzungsauftrag von der Kurverwaltung. Sämtliche notwendigen Ersatzteile wurden von der Kurverwaltung kostenlos bereitgestellt. In der Berufsschule wurden ergänzend zu den Untersuchungen und Reparaturarbeiten die Wirkungsprinzipien und das Verhalten von Pumpen erarbeitet. Nach erfolgreicher Reparatur haben die Auszubildenden die Pumpe auf dem Pumpenprüfstand im Marinearsenal getestet und anschließend unter Anleitung der zuständigen Facharbeiter der Kurverwaltung Wangerland die Pumpe in die Anlage des Hallenbades eingebaut und ihre Funktion im praktischen Betrieb geprüft.

Die Auszubildenden waren während dieser Zeit auch an anderen Instandsetzungsarbeiten beteiligt. Sie haben z. B. ein vom Schlick zerfressenes Rührwerkgetriebe mit Hilfe eines Monteurs einer Fremdfirma ausgebaut, zerlegt und instand gesetzt. Unter Mitarbeit der Auszubildenden wurde eine Vorrichtung entwickelt, die neuerliches Eindringen von Schlick in das Rührwerkgetriebe verhindern soll. Auszubildende fertigten diese Vorrichtung im Marinearsenal und bauten sie anschließend mit Hilfe der Facharbeiter der Kurverwaltung in das Rührwerkgetriebe ein. Indirekt waren auch Auszubildende des zweiten Ausbildungsjahres beteiligt, die nach eingehender Besichtigung der Anlagen der Kurverwaltung den Auftrag erhielten, eine benutzerfreundliche Montagehilfe für den

Abbildung 2: **Ausweitung des Lernortverbunds im Modellversuch GoLo in der Region Wilhelmshaven**



Einbau bzw. Austausch von verschiedenen großen Pumpen zu entwickeln und herzustellen. Zur organisatorischen und inhaltlichen Planung des Projekts „Pumpeninstandsetzung“ mit seinen verschiedenen Arbeits- und Lernvorhaben im Rahmen der Schließphase der Hallenbäder diente die wöchentlich stattfindende Projektkonferenz der Ausbilder und Lehrer des Berufsfelds Metalltechnik. Die Dokumentation der Projekte durch die Auszubildenden erfolgt im Berufsschulunterricht nach Kriterien, die von der Projektkonferenz entwickelt wurden.

In der von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Auswertung des Projekts fiel besonders auf, daß die Faktoren „Echtheitscharakter“, „Arbeit in einem anderen Betrieb“ und „Selbständigkeit bei der Planung und Durchführung“ direkt mit der Zufriedenheit der Auszubildenden mit dem Arbeits- und Lernvorhaben korrelieren. Insgesamt wurde dieses Arbeits- und Lernvorhaben von allen Beteiligten als sehr positiv empfunden. Die Kurverwaltung, das Marinearsenal und das ab Februar '96 am Modellversuch teilnehmende Friesische Brauhaus

Jever haben bereits ähnliche Arbeits- und Lernvorhaben für das nächste Ausbildungsjahr angekündigt.

Ein Beispiel für den zweiten Projekttypus und die Arbeitsweise des „GoLo“-Lernortverbunds ist das Arbeits- und Lernvorhaben „Gebrauchsgegenstand“. Die am Lernortverbund beteiligten Klein- und Mittelbetriebe sind technisch z. T. so spezialisiert, daß sie keine Möglichkeiten haben, im Bereich Schweißen auszubilden. Andere Betriebe der Region sind gerade in diesen Bereichen besonders gut ausgestattet. Es lag daher nahe, ein Projekt Schweißen im Lernortverbund zu organisieren. Dabei sollen die verschiedenen Schweiß- und Verbindungsarten wie Lichtbogenhandschweißen, Hartlöten, Schutzgasschweißen, Brennschneiden, Gasschmelzschweißen etc. in den jeweils dafür gut ausgestatteten Betrieben stattfinden.

Die Auszubildenden erhalten den Auftrag, in Kleingruppen einen Gebrauchsgegenstand nach freier Wahl zu gestalten, einschließlich der erforderlichen Zeichnungen und Berechnungen. Dabei müssen mindestens zwei Verbindungsarten aus dem Bereich des Schweißens bei der Fertigung berücksichtigt werden. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten werden im Klassenplenum vorgestellt und diskutiert. Ein Schwerpunkt bei der Diskussion liegt im Vergleich der verwendeten Herstellungsverfahren bezogen auf ihre Zweckmäßigkeit für das herzustellende Objekt.

Aus der Auswertung aller bisher im Modellversuch durchgeführten Arbeits- und Lernvorhaben geht hervor, daß die Auszubildenden

- die Selbständigkeit bei der Planung und Durchführung
 - die Sinnhaftigkeit der Arbeits- und Lernvorhaben
 - das Arbeiten in Gruppen und
 - das Arbeiten in anderen Betrieben
- als bereichernd und vorteilhaft für ihre Ausbildung empfinden.

Aus diesen Beispielen läßt sich ersehen, daß solange „Geben und Nehmen“ von Ausbildungsleistungen in etwa ausgeglichen ist, sich kein Finanzierungsproblem zwischen den Betrieben ergibt. Bei einem solchen Konzept gewinnen alle beteiligten Betriebe und vor allem die Auszubildenden:

- Die öffentlichen Betriebe bieten ihren Auszubildenden nun auch die Möglichkeit einer – zumindest zeitweise – produktionsnahen Ausbildung. Dies verbessert nicht nur ihr Ausbildungsimage, sondern wirkt sich darüber hinaus vor allem positiv auf die Arbeitsmarktchancen der Auszubildenden aus. Hilfreich für sie ist dabei auch die Dokumentation der in den Fremdbetrieben durchgeführten Arbeits- und Lernvorhaben. Sie erhalten zusätzlich die Möglichkeit, bei Nichtübernahme durch den Ausbildungsbetrieb potentielle spätere Beschäftigungsmöglichkeiten in der Region kennenzulernen.
- Die produzierenden Betriebe können die Durchführung gemeinsamer Ausbildungsprojekte, an denen auch Auszubildende der öffentlichen Unternehmen teilnehmen, als eine Unterstützung ihrer Geschäftsprozesse werten. Dies setzt jedoch voraus, daß die Ausbildungsprojekte eng mit der Produktion verknüpft sind. Zusätzlich werden die nebenamtlichen Ausbilder in den Zeiten der Anwesenheit von Auszubildenden in anderen Betrieben für die Arbeit in ihrem eigenen Betrieb entlastet. Die Belastung durch die Ausbildung von jeweils nur wenigen Auszubildenden wird durch das Zusammenführen dieser Auszubildenden zu Blockzeiten in einzelnen Betrieben für KMU besser tragbar.

Die intelligente Organisation solcher Synergie-Effekte ist ein zentrales Anliegen des Lernortverbundprojektes. Natürlich kommt der Berufsschule als dem zentralen Ort im Netz der örtlichen Ausbildungsbetriebe eine in mehrfacher Hinsicht neue Rolle zu.⁸

- Über die Lernortverbundprojekte erhält die Berufsschule die Möglichkeit, ihren theoretisch ausgerichteten Bildungsauftrag auf

das engste und unmittelbar mit den arbeitsprozeßbezogenen Inhalten der Ausbildung zu verknüpfen. Aus abstrakter Fachtheorie, die die Auszubildenden oft nur schwer auf die Arbeitssituation beziehen können, wird so eine „Berufstheorie“, die einen für die Auszubildenden unmittelbar einsichtigen Beitrag für ihre berufliche Handlungs- und Gestaltungskompetenz leistet.

- Berufsschullehrer erhalten in der kooperativen Berufsbildung die Möglichkeit, sich fortlaufend auf der Basis ihres theoretischen Wissens mit der aktuellsten betrieblichen Praxis auseinanderzusetzen. Die Verstärkung einer arbeitsprozeßnahen Ausbildung und die damit einhergehende stärkere Betonung des Arbeitsprozeßwissens erleichtert es der Berufsschule, ihre dazu komplementäre Funktion der Vermittlung von berufsbezogener Theorie im Kontext einer gestaltungsorientierten Berufsbildung zu profilieren. Während die Betriebe in ihrer Ausbildung wieder näher an die einzelbetriebliche Praxis herandrücken, kommt der Berufsschule damit die Aufgabe zu, an der einzelbetrieblichen Praxis im Lernortverbund anzuknüpfen, diese aber so zu verallgemeinern und zu verbreitern, daß daraus ebenso eine Verbreiterung der beruflichen Qualifizierung als auch ein Beitrag zur allgemeinen Bildung der Auszubildenden erwächst.

- Während in der betrieblichen, arbeitsprozeßnahen Ausbildung Technik immer in spezifischen Formen repräsentiert ist, ist es – komplementär dazu – die Funktion berufsschulischer Fachräume und Werkstätten, durch eine hohe experimentelle Qualität der Ausstattung die Handlungs- und Gestaltungsspielräume bei der Nutzung und Handhabung der berufsbezogenen Technik zu repräsentieren. Hier eröffnet sich für die Berufsschule die Möglichkeit, sich über die einzelbetriebliche Praxis hinaus auch als „Technologiezentrum“ zu profilieren. Diese experimentelle Funktion der Berufsschule ist eine notwendige Voraussetzung für die Organisation einer großen Vielfalt arbeitsprozeßnaher Verbundprojekte im Lernortverbund.

Schließlich ist eine ganz entscheidende Voraussetzung für das Gelingen des Lernortverbundes eine von allen Seiten akzeptierte moderierende Instanz. Diese Funktion wird in Wilhelmshaven vom Allgemeinen Wirtschaftsverband Wilhelmshaven-Friesland ausgeführt. Der Allgemeine Wirtschaftsverband hat nach seiner Satzung u. a. die Aufgabe,

- die allgemeinen wirtschafts- und sozialpolitischen Interessen seiner Mitglieder wahrzunehmen
- für die Wirtschaftsförderung im Verbandsbereich zu wirken.

Der Allgemeine Wirtschaftsverband ist daher als eine regionale Innovationsagentur gefordert, sich auch um berufliche Qualifizierung als einem wichtigen Standortfaktor zu kümmern. Seine spezifische Aufgabe kann er dabei um so aktiver und kreativer wahrnehmen, je mehr er in seiner Moderatoren- und Koordinationsrolle von allen Beteiligten gestützt wird.

Die berufs- und berufsfeldbezogene Projekt- und Ausbildungskonferenz

Die zentrale organisatorische Infrastruktur des Lernortverbunds bildet die berufs- und berufsfeldbezogene Projekt- und Ausbildungskonferenz. Einmal in der Woche treffen sich die Ausbilder und Berufsschullehrer – getrennt nach den beiden Berufsfeldern – um

- gemeinsam Verbundprojekte zu entwickeln und zu organisieren sowie
- den wechselseitigen Austausch der Auszubildenden fachlich und organisatorisch zu planen.

Diese dichte Kommunikation und Kooperation ist durch die Ziele des Modellversuchs bedingt und beinhaltet einen großen Umfang an Qualifizierung der Beteiligten sowie ebenso zeitintensive Entwicklungen und Experimente, in enger Kooperation mit der wissen-

schaftlichen Begleitung durch das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen.

Die ersten Erfahrungen sind nach relativ kurzer Projektlaufzeit überraschend positiv:

- Der mit dem Modellversuch GoLo in Gang gekommene regionale Berufsbildungsdialog zwischen den Ausbildungsbetrieben, zwischen Betrieben und Berufsschule, moderiert durch den Wirtschaftsverband, hat das Ausbildungsklima in den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik deutlich verbessert.
- Das Konzept des „Gebens und Nehmens“ wird von den Beteiligten als Vorteil eingeschätzt unter den Aspekten Kosten und Ausbildungsimagen. Der Lernortverbund GoLo könnte sich zu einem eigenständigen positiven Imageträger der Region entwickeln.
- Der Lernortverbund GoLo erleichtert es den beteiligten Betrieben, vollständig im Sinne der Berufsbilder auszubilden und erlaubt es Betrieben, die die Ausbildung aufgegeben haben, wieder auszubilden.
- Betriebe, die bisher nicht ausgebildet haben, konnten aufgrund der Unterstützung durch den Lernortverbund für die Aufnahme einer Berufsausbildung gewonnen werden. Damit leistet der Lernortverbund einen Beitrag zur quantitativen Ausweitung des Ausbildungsangebotes in der Region Wilhelmshaven.
- Durch das Projekt GoLo wird die Berufsbildung in der Öffentlichkeit aufgewertet und, so kann vermutet werden, durch den Lernortverbund auch über den Modellversuch hinaus in ihrer Bedeutung stabilisiert.
- Betriebe haben (erneut) die Ausbildung aufgenommen, da sie vom Lernortverbund in ihrer Ausbildung unterstützt werden.
- Betriebe aus dem Umland der Stadt Wilhelmshaven haben sich dem Lernortverbund angeschlossen.

Das „Modell GoLo“ hat sich in kürzester Zeit in der Region Wilhelmshaven etabliert (Abb. 2) und einen fruchtbaren Anstoß inner-

halb des regionalen Berufsbildungsdialogs gegeben. Die Beteiligten gehen davon aus, daß nach einer Verstetigung des Lernortverbundes über den Modellversuch hinaus, mit einem verhältnismäßig geringen Zeitaufwand und einer entsprechend schlanken Organisation, die von den bestehenden Institutionen getragen werden, dieser Lernortverbund mit Erfolg fortgesetzt werden kann. Dabei spielt vor allem die Unterstützung des „Modells GoLo“ durch den Allgemeinen Wirtschaftsverband Wilhelmshaven und die Berufsschule eine große Rolle.⁹

Aufgabenstellungen für die Arbeits- und Lernvorhaben „Pumpeninstandsetzung“ und „Gebrauchsgegenstand“

Instandsetzung einer Kreiselpumpe

Die vorliegende zum Teil zerlegte Pumpe ist vor einiger Zeit wegen eines Lagerschadens ausgetauscht worden. Sie soll für ein Einsatzintervall von zwei Jahren gründlich instand gesetzt werden.

Während der Pumpeninspektion sind alle Teile, die überholt werden können und solche, die ersetzt werden müssen, getrennt aufzulisten. Soweit noch vorhanden, sind die Verschleißteile zu beurteilen und ihr Zustand für spätere Auswertungen zu protokollieren. Es ist zu überlegen, ob für eine fachgerechte Demontage bzw. Montage ein geeignetes, einfaches Gestell angefertigt werden sollte. Sofern dies bejaht wird, ist vorher eine Freihandskizze anzufertigen.

Fertigung eines „Gebrauchsgegenstandes“

Für den privaten Gebrauch soll ein Gebrauchsgegenstand nach freier Wahl der

Gruppe als Schweißkonstruktion gefertigt werden.

Die Konstruktion soll in Vierergruppen geplant und von den Gruppenteilnehmern in ihrem Betrieb gefertigt werden. Dabei sollen mindestens zwei verschiedene Schweißverfahren verwendet werden. Die Aufgabenstellung zur Planung und Lösung der Aufgabe ist von jeder Gruppe selbst zu erstellen. Alle wesentlichen Arbeitsschritte (wie z. B. Stückliste, technische Zeichnung, Materialbeschaffung, Fertigung...) sollen dokumentiert werden.

Für die planerische Arbeit stehen acht bis zehn Stunden zur Verfügung. Die Arbeitszeit im Betrieb soll drei Stunden nicht überschreiten. Zur Planung gehört auch das Erstellen einer Kriterienliste zur Bewertung der Arbeit. Die fertigen Teile sollen, einschließlich theoretischer Planung, den anderen Gruppen präsentiert werden.

Anmerkungen:

¹ Zur Idee und Konzeption einer gestaltungsorientierten Berufsbildung siehe Heidegger, G.; Drescher, E.; Rauner, F.: *Gestaltungsorientierter Unterricht*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1993 und Heidegger, G.; Adolph, G.; Laske, G.: *Gestaltungsorientierte Innovation in der beruflichen Bildung*, Bremen, ITB-Veröffentlichungen 1995

² Zur veränderten Ausbildungsbereitschaft von Klein- und Mittelbetrieben sei hier z. B. auf die lebhafte Diskussion der Ausbildungskosten u. a. in Bardeleben, R.; Beicht, U.; Stockmann, R.: *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung*, Berlin: BIBB 1991 hingewiesen. Siehe auch Heimann, K.: *Krise der industriellen Berufsausbildung in westdeutschen Metall- und Elektrobetrieben* in: Pätzold, G.; Walden, G. (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Bielefeld 1995, und die Ergebnisse der BIBB Forschungsprojekte 6.6005-7

³ Vgl. u. a. Seifert: *Die Bedeutung der Beschäftigungsaussichten im Rahmen des Berufswahlprozesses*, BeitrAB 67, Nürnberg 1982, und Falk, R.; Thiele, G.: *Sicherung des Fachkräftenachwuchses. Ergebnisse einer Unternehmensumfrage*, Köln; Berger, K.; Wolf, A.: *Berufseinstimmungsstrategien und Attraktivität einer dualen Ausbildung bei Jugendlichen in Abgangsklassen*. In: BWP 25 (1996) 2, S. 18-23, und BIBB (Hrsg.): *Perspektiven der dualen Berufsbildung*, Bielefeld 1994

⁴ Dehnhostel, P.; Holz, H.; Nowak, H.: *Neue Lernorte und Lernortkombinationen*, Bielefeld 1996

⁵ Zur Kooperation von Ausbildern und Lehrern sei u. a. auf die Untersuchungen von Walden/Brandes und die Beiträge zu diesem Thema in Pätzold, G.; Walden, G.: *Lernorte...*, a. a. O. hingewiesen.

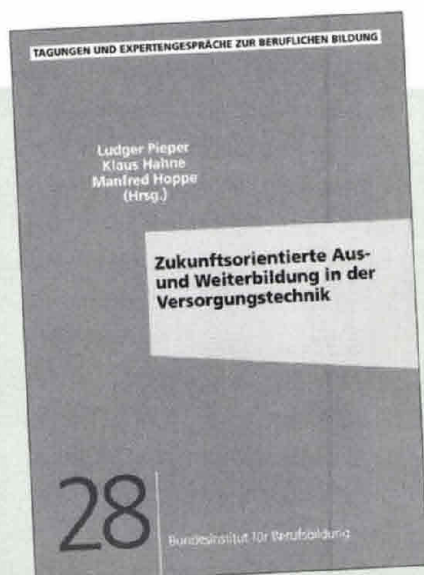
⁶ Zum lernenden Unternehmen siehe u. a. Meyer-Dohm, P.; Schneider, P.: *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*, Stuttgart 1991

⁷ An der Planung und Durchführung der beiden Ausbildungsvorhaben haben mitgewirkt: Albrecht, H.; Linnemann, M. (beide Allgemeiner Wirtschaftsverband Wilhelmshaven); Brüning, M.; Zaiß, L. (beide Deutsche Grove GmbH); Conrads, G. (Marinearsenal Wilhelmshaven); Körber, W.; Thißen, H.; Skodowski, J. (alle BBS II Wilhelmshaven); Pentrop, H.; Scharf, B. (beide PreussenElektra Kraftwerk Wilhelmshaven); Schmuderer, W.; Kiesewetter, W. (beide Kurverwaltung Wangerland); Julius, P. (Wasser- und Schiffsamt Wilhelmshaven)

⁸ Zur veränderten Rolle der Berufsschule s. a. Kruse, W.: *Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens*. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): *Bildung für eine menschliche Zukunft*. Weinheim und München 1986, und besonders Kruse, W.; Kohlhoff, A.: *Zur Zukunft des „Dualen Systems“ – Eine Skizze offener Fragen*. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 44 (1993) 11, S. 702-710

⁹ Zur Problematik von Lern- und Arbeitsaufgaben sei hier auf Höpfner, H.-D.: *Integrierende Lern- und Arbeitsaufgaben*, Berlin 1996, hingewiesen.

Anzeige



Ludger Pieper, Klaus Hahne,
Manfred Hoppe (Hrsg.)

ZUKUNFTSORIENTIERTE AUS- UND WEITERBILDUNG IN DER VERSORGUNGSTECHNIK

1996, 272 Seiten,
Bestell.-Nr. 104.028,
Preis 24.00 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

Im Rahmen der dritten bundesweiten Fachtagung zur „Zukunftsorientierten Aus- und Weiterbildung in der Versorgungstechnik“ wurden in Fachvorträgen, Workshops und Exkursionen zentrale Aspekte dieser Thematik erörtert. Die vorliegende Broschüre dokumentiert diese Fachtagung, bei der folgende Aspekte einer zukunftsorientierten Aus- und Weiterbildung im Mittelpunkt standen:

- die stärkere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung,
- die Schaffung von beruflichen Karrierepfaden,
- der Erwerb von Fach-, Methoden-, Human- und Sozialkompetenz in lernaktiven didaktisch-methodischen Verfahren,
- der Beitrag der Versorgungstechnik zur Bewältigung von Umweltproblemen.

Verfügbarkeit oder Entwicklung unternehmerischer Potentiale?



Hartmut Kroll

Dipl.-Hdl., ist – nach 17jähriger Tätigkeit in Wissenschaft und Verwaltung – seit 1987 Moderator in der beruflichen Weiterbildung sowie im Führungskräfte-Training

Die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen (FuU) der Bundesanstalt für Arbeit weisen Qualitätsdefizite auf, die u. a. auf einem weitgehenden Verzicht auf die Festlegung und Verfolgung potentialorientierter Standards für die Outputqualität in – AFG – gestützten FuU beruhen. Neuere Ansätze der systemischen Personal- und Organisationsentwicklung sowie ganzheitlich – evolutionäre Ansätze der Betriebspädagogik und des Führungskräfte-Trainings werden daraufhin überprüft, ob auf ihrer Grundlage eine an der Ergebnisqualität orientierte „systemische“ Arbeitsmarktpolitik entwickelt werden kann.

Defizite im bisherigen Qualitätsmanagement der Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen

Qualitätsmanagement und -sicherung sowie Qualitätsstandards in der AFG-finanzierten beruflichen Weiterbildung der Bundesanstalt für Arbeit (BA) gewinnen angesichts der DIN ISO 9000ff.-Zertifizierungsdebatte, der weiter steigenden Kosten von Weiterbildungsmaßnahmen, der Qualifikationsentwicklung, der sich weiter verkürzenden Halbwertszeit von Wissen sowie der zunehmenden standort-, wettbewerbs- und arbeitsmarktpolitischen Bedeutung der Humanressourcen an Gewicht. Das gilt auch für

die Qualität AFG-gestützter FuU der BA, die in der bisherigen Qualitätsdiskussion weitgehend aus dem Wahrnehmungs- und Handlungsspektrum ausgeblendet bzw. allenfalls an der Quote derer abgelesen wurde, die sich ein halbes Jahr nach Abschluß der Maßnahme in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis befanden.

Zwar bezeichnet Sauter die hierdurch zu erreichenden Kontrollen als „das wirkungsvollste Instrument der Qualitätssicherung“.¹ Außerdem hat die Bundesanstalt für Arbeit im Rahmen ihres Schulungskompodiums „Qualität beruflicher Bildungsmaßnahmen“ den Versuch einer umfassenden Qualitätssicherung unternommen. Auffallend ist jedoch, daß sich die Qualitätskriterien fast ausschließlich auf die Inputqualität des Bildungsprozesses, nämlich Maßnahmen, Teilnehmer, Träger sowie Kooperation zwischen Träger und Arbeitsamt beziehen.² Daher können die unbefriedigenden Ergebnisse von FuU kaum überraschen: So waren im Altbundesgebiet im Herbst 1993 sechs Monate nach Abschluß der Anpassungsfortbildung lediglich 29 Prozent der Männer und 42 Prozent der Frauen in einem Beschäftigungsverhältnis. Im Osten waren es bei den Männern 49 Prozent und bei den Frauen 31 Prozent. Insgesamt ergab sich bei den Vollzeitmaßnahmen eine Vermittlungsquote für Männer von 48,6 und bei den Frauen von 53,6 Prozent im Altbundesgebiet bzw. 57,4 Prozent der Männer und 34,7 Prozent der Frauen in den neuen Bundesländern.³ Hinter diesen Zahlen stecken hinsichtlich der Verbesserung der Ergebnisqualität enorme Entwicklungspotentiale.

Angesichts dieser Ergebnisse und der sich weiter beschleunigenden Substitution körperlicher und geistiger Arbeit durch Maschinen und Computer stellen Blaschke/Nagel zu Recht fest, daß sich die FuU für das „Globalziel ‚Bekämpfung der Arbeitslosigkeit‘ ... nur in dem Umfange (eignen), wie es in der Region ausgesprochen strukturelle Arbeitslosigkeit, d. h., ein Auseinanderklaffen von Anforderungen in offenen Stellen und den Qualifikationen der Arbeitslosen ... gibt“ und die „Arbeitgeber die Teilnahme an FuU als positives Signal werten“.⁴ Da jedoch angesichts einer Arbeitslosigkeit von ca. vier Millionen nicht mehr von strukturellen oder regionalen Disparitäten gesprochen werden kann, ist zu untersuchen, ob eine stärkere Fokussierung auf die Ergebnisqualität von FuU geeignet ist, deren Effizienz dadurch zu verbessern und die Vermittlungsquote dadurch zu erhöhen, daß die Eigenverantwortung gestärkt, die Fähigkeit zur gezielten Vermarktung des eigenen Qualifikationsprofils optimiert und der einzelne gezielt zur Entwicklung der ihm innewohnenden endogenen Potentiale auf der Basis einer vertieften Selbsterkenntnis motiviert wird.

Eine so definierte Ergebnisqualität bedeutet den Einstieg in eine kontinuierliche qualitative Weiterentwicklung der eigenen Potentiale. Eine derartige Ergebnisqualität ist für Erfolg bzw. Mißerfolg von Bildungsmaßnahmen möglicherweise viel entscheidender als die Inputqualität. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang

- welche Zielparame-ter für die Festlegung und Prüfung erfolgsrelevanter Standards der Ergebnisqualität sowie deren Planung und Steuerung im Sinne eines aktiven Qualitätsmanagements denkbar sind und wie diese Parameter der Ergebnisqualität operationalisiert, umgesetzt und kontrolliert werden können,
- ob z. B. die Integration neuer Ansätze der systemischen Personal-, Organisations- und Unternehmenskulturentwicklung, der Betriebspädagogik sowie der modernen

Selbstmanagement- und Erfolgsstrategien in die aktive Arbeitsmarktpolitik den Erfolg von FuU im Sinne einer verbesserten Eingliederungsquote steigern kann.

Das reine Arbeitnehmerbewußtsein verliert nicht nur an Bedeutung, sondern wirkt sich sogar kontraproduktiv aus

Bereits heute ist absehbar, daß sich die Diskrepanz zwischen den auf den Arbeitsmärkten nachgefragten und den angebotenen Qualifikationen weiter vertiefen und der in den letzten beiden Jahrzehnten in der Bundesrepublik Deutschland aufgebaute Arbeitslosensockel sich weiter vergrößern wird, wenn sich die Eingliederungsquote nicht nennenswert steigert. Hierfür sind neben den bekannten betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Gründen vor allem auch organisationspsychologische und qualifikationspolitische Faktoren ausschlaggebend: So setzen sich den Unternehmen angesichts des verschärften internationalen Wettbewerbs vor allem persönlichkeits- und potentialorientierte Personal- und Organisationsentwicklungskonzeptionen durch, in denen der Weckung und Erschließung der im einzelnen Mitarbeiter vorhandenen endogenen unternehmerischen Potentiale durch eine entsprechende Unternehmenskultur verstärkte Bedeutung zukommt. Besonders durch Führungs- und Qualitätsphilosophien wie Total Quality Management (TQM) und Kaizen sowie die DIN ISO 9000ff.-Normen wird der Arbeitnehmer mehr und mehr in unternehmerisches Handeln eingebunden. Das „reine“ Arbeitnehmerbewußtsein verliert nicht nur an Bedeutung, sondern wirkt sich ggf. sogar kontraproduktiv aus. Die aus tayloristischen Zeiten stammenden strikten Trennlinien zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerfunktionen verschwimmen zunehmend, als der eigentliche Arbeitgeber gelten zunehmend der exter-

ne sowie der interne Kunde. Das heißt, in der Personal- und Organisationsentwicklung der Unternehmen setzen sich rasch ganzheitliche und ergebnisorientierte Potentialentwicklungskonzeptionen mit dem Ziel durch, die unternehmerischen Persönlichkeitsmerkmale der Mitarbeiter zu fördern und zur eigenen Entwicklung dieser Potentiale zu motivieren. Arbeitsmarktpolitische Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen sind dagegen überwiegend am schulischen Modell von Lernen orientiert, z. T. durch folgende Struktur- und Funktionsschwächen gekennzeichnet:

- „Weiterbildung ist nicht in erster Linie Persönlichkeitsentwicklung, sondern ‚Pflege‘ der Humanressourcen oder Reduktion der Qualifizierung auf das arbeitsmarktpolitisch Notwendige“.⁵ Die Teilnehmer werden unter dem Postulat der „Verfügbarkeit“ in den FuU überwiegend für die Arbeitnehmerrolle sozialisiert. Die Maßnahmen „wenden sich vorwiegend an Bevölkerungsgruppen, deren Qualifikationen im Hinblick auf ihre Vermarktung als mangelhaft gelten. Damit werden vor allem Arbeitslose, Ausländer und Aussiedler, Frauen, ältere Arbeitnehmer und Jugendliche als ‚Problemgruppen‘ etikettiert“.⁶ Diese „Problemgruppen“ sind dem rechtlichen Rahmen des Arbeitsrechts unterworfen, der im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts als Sonderrecht der abhängigen und unselbständigen Lohnarbeit geschaffen wurde und nach wie vor von den damaligen vordemokratischen wirtschafts-, sozial- und rechtspolitischen Vorstellungen geprägt ist. Es ist daher kaum überraschend, wenn viele „Teilnehmer an solchen öffentlich subventionierten Qualifizierungsmaßnahmen (erfahren), daß sich auch nach der Teilnahme ihre Beschäftigungschancen nicht nachhaltig verbessern. Insofern können Weiterbildungsmaßnahmen auch zur Kumulation sozialer Benachteiligungen beitragen, indem sie schwer vermittelbare Personengruppen typisieren und deren Marginalisierung auf dem Arbeitsmarkt fördern“.⁷

- Eine fehlerfreie Bestimmung der Bildungsbedarfe ist in den Unternehmen kaum möglich. Denn die Ableitung und Festlegung von Qualifikationsanforderungen unterliegt angesichts der Wechselwirkungen zwischen Anforderungsprofil und Erfüllungspotential erheblichen Aussagerisiken. So hängen die in Zukunft praktizierten Varianten technischer Applikationen „von dem schwer zu projektierenden und durch individuelle Umstände mitbedingten Qualifikationsprofil der Stelleninhaber ab. Aufgrund der Prognoseprobleme ist eine Deduktionskette Technik → (Organisation →) Arbeitsplatz → Qualifikationsanforderungen – auch unter Hinzuziehung von Effizienzmaßstäben – kaum noch zweckmäßig. Arbeitsplatzgestaltung und Technikauswahl sind zunehmend entkoppelt, die zukunftsbezogene Ermittlung von Qualifikationsanforderungen ist daher mit Unsicherheiten behaftet“.⁸

- Weder für Bildungsträger noch für Trainer bestehen derzeit Anreize, eine besondere Ergebnisqualität im Hinblick auf die Potentialentwicklung auf Seiten der Teilnehmer anzustreben. Das gilt besonders dann, wenn – wie Sauter feststellt – die Qualifikationsfunktion nicht einmal im Vordergrund steht: „Angesichts der Schwierigkeiten, gegenwärtig auch nur einigermaßen zuverlässige Prognosen über den künftigen Qualifikations- und Qualifizierungsbedarf stellen zu können, verlieren die Weiterbildungsmaßnahmen in vielen Fällen ihre Qualifizierungsfunktion zugunsten einer Sozialpufferfunktion; damit entziehen sich diese Maßnahmen aber auch den Qualitätsstandards von Qualifizierungsmaßnahmen.“⁹

- Die aus teilweise umfangreichen Stoffkatalogen abgeleiteten Curricula in den Maßnahmen sind kaum potentialorientiert und überwiegend auf der kognitiven Ebene angesiedelt, wobei die erfolgreiche „Vermittlung der Bildungsinhalte“¹⁰ offenbar unhinterfragt als das entscheidende Qualitätskriterium angesehen wird. Die Befähigung zu unterneh-

merischem Handeln sowie vor allem die „Kunst sich zu vermarkten“¹¹ erfordern indes Qualifikationsziele, die vor allem auf der Seinsebene, d. h. in den persönlichkeitsbezogenen affektiven und sozialen Verhaltensdimensionen liegen.

Potentialorientiertes Qualitätsmanagement in FuU auf der Basis der systemischen Personal- und Organisationsentwicklung?

Systemische Betrachtungsweise und Potentialentwicklung

Der erfolgsorientierte Arbeitnehmer ist nicht mehr allein Arbeit-, sondern vor allem Unternehmer: Unternehmerisches Denken ist mehr und mehr erforderlich. Aus diesen Gründen werden in den Unternehmen vor allem potentialorientierte Personal- und Organisationsentwicklungsstrategien formuliert, an denen sich auch die FuU der BA orientieren müssen. Das heißt, an hoher Ergebnisqualität orientierte FuU für Arbeitsuchende müssen den einzelnen stärker zum kaufmännisch-unternehmerischen Selbstmanagement seiner eigenen Fachqualifikation befähigen und seine Selbstvermarktungsfähigkeiten sowie die Entfaltung seiner Potentiale verbessern. Diesem Ansatz könnte am besten durch die systemische Organisations- und Personalentwicklung und hier insbesondere durch die Leitidee der Potentialorientierung Rechnung getragen werden: „Orientierung an der persönlich-beruflichen Potentialentwicklung bedeutet“ – so Staudt –, „die Potentiale vom beplanten Gegenstand der Personalarbeit zu einem zusätzlichen Ausgangspunkt planerischer Überlegungen zu machen, also die traditionelle Planungskette Märkte → Technik/ Organisation → Personal umzukehren. In dieser umgekehrten Betrachtungsweise wird gefragt, welche organisatorischen Varianten

und technischen Lösungen mit den vorhandenen und entwickelbaren Qualifikationen überhaupt möglich sind. Wenn die Arbeiter in der Produktion sich selber persönlich weiterentwickeln, dann gewinnen sie auch Einfluß auf die Produkt- und Verfahrensentwicklung. Das ist jedoch“ – so Staudt – „dann nicht mehr Mitbestimmung, sondern Mitgestaltung im technisch-organisatorischen Bereich. Das ist dann auch nicht mehr nur Ergänzung oder Sozialtechnologie, sondern in den Augen konventioneller Unternehmensführungen eine Revolution.“¹² Eine Revolution der Unternehmenskultur zwar nur, aber immerhin mit dem möglichen Effekt, daß aus Unterlassern Unternehmer werden. Dazu ist es allerdings erforderlich, die Beziehungen zwischen der Ergebnisqualität der Arbeit und der Erlebensqualität in der Arbeit zu erkennen und die Unternehmenskultur entsprechend zu gestalten. Das gleiche gilt für die Lebenssituation von Arbeitsuchenden: Ihre Etikettierung als „arbeitslos“ ist unter dem organisationspsychologischen Gesichtspunkt der Erlebensqualität und ihrer Auswirkung auf die Potentialentfaltung wegen der von ihm ausgehenden negativen moralischen und motivationspsychologischen Effekte äußerst kontraproduktiv.

Zu den potentialorientierten Zielen gehört u. a. die Befähigung zur Selbstmotivation. Hierbei geht es darum, weniger arbeits-, sondern mehr kundenorientiert zu denken, zu fühlen und zu handeln. Der Unterschied liegt vor allem darin, daß es nicht allein um „Arbeit“ gehen kann, sondern um die Kreierung eines vom Markt erwarteten und honorierten Nutzens. Dazu gehört, daß Arbeitsuchende bei der Befähigung zur optimalen Vermarktung der eigenen Kompetenzen sich nicht nur auf die Suche nach sozialversicherungsrechtlichen Beschäftigungsverhältnissen konzentrieren. Stärker als bisher muß das Management der eigenen Qualifikationen und Potentiale sowie die Formulierung eigener Markterschließungsstrategien in das Zentrum der FuU rücken. Erst dann ist der ein-

zelle motiviert, Fähigkeiten zu entwickeln, die zunehmend auch zu den von seiten der Unternehmen definierten Anforderungsprofilen gehören. Gerade für Arbeitsuchende sollte daher ein Bündel von vor allem auf der Seinsebene liegenden auf die Persönlichkeit und auf die Ergebnisqualität bezogenen Qualifikationszielen angestrebt werden, wie sie z. B. in den modernen an TQM und Kaizen orientierten Führungsphilosophien ausformuliert sind. Das heißt, der Arbeitsuchende sollte nicht einseitig auf ein Arbeitnehmer-verhältnis ausgerichtet, sondern stärker in seinen ganzheitlichen, latent vorhandenen unternehmerischen Potentialen gecoacht, motiviert und trainiert werden. Das heißt, es sind die strategischen Qualifikationen zu fördern, die die Zugangsbarrieren in das Beschäftigungssystem verringern, das Management der eigenen Kompetenzen verbessern, den Aufbau kundenorientierter Dienstleistungs- und Kooperationsbeziehungen ermöglichen und die drohende Qualifikationsentwertung vermindern. Arbeitsmarktpolitische Bildungsplanung muß dazu beitragen, den Graben zwischen dem Arbeitsmarkt und dem Beschäftigungssystem nicht weiter zu vertiefen, sondern sie muß Brücken bauen, von denen nicht nur die Arbeitsuchenden, sondern auch die Beschäftigten profitieren würden.

Auf Dauer kann es sich ein Industriestaat wie die Bundesrepublik Deutschland kaum leisten, für ca. 15–20 Prozent seiner menschlichen Ressourcen nicht das Unternehmen, sondern das Unterlassen zu alimentieren. Dies gilt vor allem angesichts erheblicher Bedarfe in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. „Konkret“, so Glücklich, „lautet die Alternative: Durch zielgruppen- und arbeitsmarktgerechte Qualifizierung die Integration der sog. Problemgruppen in das Beschäftigungssystem soweit wie nur irgend möglich zu fördern oder die dauerhafte Abkoppelung vom allgemeinen Arbeitsmarkt hinzunehmen und öffentlich zu alimentieren, sei dies in Form von Transferzahlungen oder

in Form von wirtschaftlich unrentabler Beschäftigung in öffentlicher Verantwortung. Ein Zwischenweg existiert nicht.“¹³

In dieser Situation ist die Fähigkeit zur gezielten Entfaltung der im einzelnen Menschen liegenden persönlichen und vor allem unternehmerischen Wachstumspotentiale die wichtigste von den Teilnehmern an FuU zu erwerbende Schlüsselqualifikation. Die Entfaltung dieser unternehmerischen Potentiale ist nicht an bestimmte Lerninhalte gebunden.

Arbeitssuchende sollen nicht einseitig auf ein Arbeitnehmer- verhältnis ausgerichtet werden

Es setzt ein Lernen voraus, das mehr dem „Entzünden einer Fackel“ als dem „Anfüllen eines Gefäßes“ gleicht. Es bezieht sich mehr auf die Ebene des Seins als des Wissens. Seinsbezogene Lernprozesse erfordern nicht allein entsprechende Curricula auf der Inhaltsebene, sondern sind vor allem auf der Beziehungsebene angesiedelt und setzen den Aufbau entsprechender lernorganisatorischer Netzwerke unter Einbeziehung der Betriebe voraus. Erst im Rahmen von auf die Integration von Arbeit, Wertschöpfung und Lernen angelegten Netzwerken lassen sich die Erfahrungsräume schaffen, die das Entstehen unternehmerischer skills fördern. Am häufigsten werden in diesem Zusammenhang immer wieder genannt: Optimismus, Stärkenbewußtsein, Zielsetzungskompetenz, Eigenverantwortlichkeit und Selbstmotivation sowie Selbstorganisation, Selbsterkenntnis, Mut, Risikobereitschaft, Begeisterungsfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstmanagement und Selbstinformationskompetenz, Teamorientierung nach innen und Kundenorientierung nach außen. Diese Ziele ermöglichen die Formulierung berufsfeldübergreifender persönlichkeitsbezogener Parameter für die

operationale Definition der Ergebnisqualität und die Formulierung von persönlichen Entwicklungsstrategien, die die Eigenkräfte und Stärken der Lernenden mobilisieren und durch aktivierende Lehr- und Lernstrategien die notwendigen Seinsqualitäten wie Kreativität, Begeisterung, Initiative, Selbstvertrauen und Leistungsfreude erzeugen.

Potentialorientierte betriebs- pädagogische Coachingkonzepte

Im Rahmen von auf das Wachstum unternehmerischer skills abzielenden Lehr- und Lernstrategien ist in den letzten Jahren eine Reihe von Ansätzen entwickelt worden, die zwar in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt, unabhängig davon jedoch bestimmte Gemeinsamkeiten aufweisen. Exemplarisch seien in diesem Zusammenhang die auf der systemischen Personal- und Organisationsentwicklung aufbauende potentialorientierte Betriebspädagogik sowie die z. T. auf dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP) basierenden Coachingkonzepte genannt.

Diese Ansätze weisen zwar Unterschiede auf, aber auch Gemeinsamkeiten, in denen sie sich von den üblichen am kognitiven Lernen orientierten Lernprozessen unterscheiden:

- Fokussierung des Lernprozesses auf die persönlichkeitsbezogenen „soft facts“, d. h. Lernen als ganzheitliche Persönlichkeitsveränderung,
- Zentrale Bedeutung der Lernerfahrung und des Lernerlebens: „Der Weg ist das Ziel“,
- Lernen als Folge von Lernsprünge erlaubenden reflexiven Lernarrangements,
- Lehren mehr im Modus des Zu- und Lassens als des Tuns,
- Weitgehende Übertragung der Verantwortlichkeit für das Lernergebnis auf die Subjektivität des Lernenden durch klare Zielvereinbarungen sowie die Kontrolle der Einhaltung,

- Hohe Bedeutung der Erfahrung von Selbstbestimmung, -organisation und -entwicklung im Lernprozeß,
- Vertiefte Selbsterkenntnis der eigenen Potentiale,
- Primäre Aufgabe des Lehrenden „nicht mehr Vermittlung von Wissen über formale didaktische Prinzipien, sondern ... Anregung und Unterstützung von Lernaktivitäten in authentischen Problemsituationen aus der Perspektive der Expertenpraxis“¹⁴,
- Beurteilung der Lernprozesse weniger unter dem Gesichtspunkt des „richtig“ oder „falsch“, sondern unter dem Aspekt ihrer ganzheitlichen Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung.

Innerhalb der systemischen Ansätze der Betriebspädagogik weist z. B. Arnold darauf hin, daß „übergreifende Qualifikationen, wie z. B. Schlüsselqualifikationen, ‚Problemlösungsfähigkeit‘, ‚Selbständigkeit‘ etc.“ erforderlich seien, sie „sperren sich jedoch gegen eine ... fremdgesteuerte Vermittlung. Sie können eigentlich nicht entwickelt werden, sie können sich nur in geeigneten Lernarrangements selbst entwickeln.“¹⁵ Arnold weist ferner auf den aktuell in einigen innovativen Ausbildungsbetrieben beobachtbaren Trend hin, das Lernen am Arbeitsplatz wieder stärker in den Vordergrund der betrieblichen Lernstrategien zu stellen. Grundlage hierfür sei neben finanziellen Erwägungen vor allem die Einsicht, „daß sich die Arbeit mit neuen Technologien, die hochvernetzt sind, nur in realen Arbeitssituationen erlernen läßt. Damit wandelt sich die betriebliche Bildungsarbeit zum Organisationslernen“.¹⁶ Dieses netzwerkbasierte Organisationslernen müßte auch in den FuU unter Einbeziehung von Patenbetrieben simuliert werden. Die Netzwerke könnten damit an der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem als „Durchlauferhitzer“ fungieren. Die entscheidende Basis für die systemische Betriebspädagogik ist die auf einer umfassenden Analyse des Eignungs- und Neigungsprofils sowie der Stärken und Schwä-

chen aufbauende Selbsterkenntnis. Sie ist die zentrale Voraussetzung für die Übernahme von Selbstverantwortung, welche durch die Potentialanalyse gleichermaßen gefordert und gefördert wird. Im Rahmen moderner Personalentwicklungsstrategien gehört die Potentialanalyse zu den entscheidenden Erfolgsfaktoren. Erst auf dieser Basis können die individuellen Stärken ermittelt, ausgebaut und vorhandene Schwächen in Stärken transformiert werden.

Betriebliche Bildungsarbeit wandelt sich zum Organisationslernen

Verbreitete Potentialanalysen liegen u. a. vor in Form der Persönlichkeitsstrukturanalyse (PSA)¹⁷ sowie des DISG-Profiles.¹⁸ Vor allem die PSA und das darauf aufbauende individuelle und unternehmensbezogene Erhebungs-, Diagnose- und Analyseinstrument PerPETIUM ermöglicht es, die Mentalstruktur des Unternehmens sowie die Mentalitäten der Mitarbeiter einander anzugleichen und die Unternehmenskultur im Sinne einer positiven, den einzelnen in seinen Potentialen fördernden „Erlebenskultur“ zu verändern.¹⁹

Von Relevanz für an der Ergebnisqualität orientierte FuU sind zudem die u. a. auf dem NLP basierenden Selbstmanagement- und Coachingkonzepte. Sie verzeichneten in den letzten Jahren geradezu einen Boom vor allem im Rahmen von Führungskräftebildungen. In ihnen orientieren sich die Lernangebote weniger am fach- und stoffbezogenen Schulmodell des Lernens, sondern mehr am gefühlsmäßigen Erleben sowie den individuellen Glaubenssystemen und Zielsetzungen. Ermöglicht werden ein selbstbestimmtes offenes Curriculum, dialogische Lernberatung, Coaching, Potentialförderung und Motivierung zur persönlichen Weiterentwicklung sowie Teilnehmerorientierung durch curricu-

lare Individualisierung. Damit kann den Ansprüchen der „Lernkunden“ nach raschem Praxistransfer bei geringer Verfalls- geschwindigkeit des erlernten Wissens in hohem Maße Rechnung getragen werden. Als weitere Parameter für auf ein hohes Maß an Eigenaktivität abzielende Lernprozesse können gelten: Multidisziplinarität der Lerninhalte, Fokussierung auf selbstreflexive, das eigene Sein und die eigene „mentale Programmierung“ verändernde Lernprozesse, Offenheit für die Integration von Lern-, Beratungs-, Coaching- und Arbeitsphasen, Pluralität der Lernorte, interaktive multimediale Kommunikation, Supervision durch Einsatz von Bildungscontrolling etc. Konzeptionell basieren die meisten Selbstmanagementstrategien auf dem marktwirtschaftlichen Prinzip des „Nutzenbietens und Nutzenerntens“. Außerdem werden „die Erkenntnisse der sog. Erfolgslehren genutzt. Hieraus werden in Verbindung mit einschlägigen Aussagen der Betriebswirtschaftslehre, aber auch anderer Disziplinen, grundlegende Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten des Erfolgs abgeleitet, die eine Art ‚Methodologie des Erfolgs‘ ergeben“.²⁰ Das Erfolgsgeheimnis dieser Konzepte ist vor allem darin zu sehen, daß es Lernen nicht als Erfüllung eigener oder als fremd empfundener Ansprüche, sondern als einen motivational auf der Erkenntnis der eigenen energetischen Grundlagen basierenden offenen Prozeß der Selbstmotivierung sowie der Zielsetzung und -realisierung interpretiert. So erlaubt z. B. die engpaßkonzentrierte Strategie (EKS) in einem mehrschrittigen Denk- und Handlungsschema die Kreierung und Systematisierung konstruktiver Visionen im Hinblick auf die Schaffung eines Absatzmarktes für Produkte und Dienstleistungen.²¹ Der Ansatz des „Inner Coaching“ hat dagegen zum Ziel, das Selbstbewußtsein zu steigern, wodurch eine freiere Entfaltung der im Inneren verborgenen Kräfte, das Eingehen von Risiken, das Ausprobieren von Handlungsalternativen und die gestaltende Optimierung der Systembedingungen für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit möglich

wird: „Selbst-bewußt-Sein – also seiner selbst mehr bewußt sein – ist trainierbar, das erlebe ich während meiner Tätigkeit als Coach täglich. So wird mir immer wieder von neuem klar, wie wichtig es ist, nicht nur durch Informationen von anderen zu lernen, sondern vor allem durch eine Steigerung der eigenen Erlebnisfähigkeit. Dadurch wird ein schnelleres, intensiveres, freieres und kreativeres Lernen ermöglicht.“²²

Die verschiedenen Ansätze der systemischen Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Betriebspädagogik, die Potentialanalysen, Selbstmanagement- und Coachingprogramme geben dem einzelnen die Instrumentarien einer langfristigen, das persönlich-geistige Wachstum fördernden Ziel- und Entwicklungsplanung an die Hand. Es liegt nahe, die genannten Ansätze im Rahmen der Entwicklung von Qualitätsstandards für eine an einer herausragenden Ergebnisqualität orientierte „systemische“ Arbeitsmarktpolitik mit dem Ziel zu erschließen, die Eigenaktivierung von Arbeitsuchenden dauerhaft zu unterstützen, um damit Mut, Risikofreude, Selbstbewußtsein, Erfolgszuversichtlichkeit, Zielbewußtsein, Durchsetzungsfähigkeit und Willenskraft zu fördern. Sie bieten interessante und vielversprechende Ansätze zur Formulierung von Qualitätsstandards, welche eine hohe Ergebnisqualität auf der Basis umfassender Entwicklungskonzepte erlauben. Hierzu wäre ein wichtiger Schritt die Schaffung ganzheitlicher lern- und arbeitsorganisatorischer Netzwerke zwischen Arbeitsverwaltung, Bildungsträgern, Betrieben und Behörden auf lokaler und regionaler Ebene in Form vielfältiger Trainee- und Entwicklungspatenschaften, Praktika und Hospitationen. Im Rahmen von Entwicklungspatenschaften könnten auch die Betriebe z. B. vom Know-how-Zuwachs profitieren, der durch an neuen Technologien ausgebildete Praktikanten im Rahmen von Technologie-Transfer-Projekten in die Betriebe hineingetragen werden könnte. Bei einem frühzeitigen Aufbau von Beziehungsnetzwerken zwischen

Praktikanten und Betrieben könnten gemeinsame Projekte definiert werden, bei denen Praktikanten und Trainees in den Betrieben in erheblichem Umfang zur Beschleunigung von Innovationsprozessen beitragen könnten. Die Schaffung lokaler und regionaler Netzwerke in der beruflichen Weiterbildung, an der sich die BA, Bildungsträger, Betriebe und Behörden beteiligen, könnte dazu beitragen, die u. a. durch das „Erlernen“ von Arbeitslosigkeit bedingte massenhafte „Verschrottung von Humankapital“ und die damit verbundene Negativspirale zu stoppen. Statt dessen wären in der aktiven Arbeitsmarktpolitik umfassende Lernen und Arbeiten verknüpfende Potentialentwicklungsprogramme zu entwerfen, um die Kluft zwischen den Insidern des Beschäftigungssystems und den Arbeitsuchenden nicht noch weiter zu vertiefen und das derzeit vorherrschende kurzschrittige problemorientierte Krisenmanagement durch ein langfristiges potentialorientiertes Chancenmanagement zu ersetzen.

Anmerkungen:

¹ Sauter, E.: Qualitätssicherung in der staatlichen Bildungssubvention. Wo steht das AFG? In: BWP 24 (1995) 3, S. 7

² Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Qualitätserlaß vom 21. 8. 1991

³ Vgl. Blaschke, D.; Nagel, E.: Beschäftigungssituation von Teilnehmern an AFG-geförderter beruflicher Weiterbildung, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, 1995, S. 201

⁴ Ebenda, S. 212

⁵ Sauter, E.: Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied 1995, S. 25

⁶ Georg, W.; Sattel, U.: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opfaden 1995, S. 135

⁷ Ebenda

⁸ Staudt, E.: Integration von Personal- und Organisationsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch. . . , a. a. O., S. 186

⁹ Sauter, E.: Ansätze zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, H. 6, 1992, S. 381

¹⁰ Barton-Ziemann, M.: Qualitätskriterien für AFG-geförderte berufliche Bildungsmaßnahmen. In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement. . . , a. a. O., S. 67

¹¹ Bürkle, H.; Brogsitter, B.: Die Kunst sich zu vermarkten, Stuttgart 1993

¹² Staudt, E.: Integration. . . , a. a. O., S. 195

¹³ Glücklich, F.: Anforderungen an die Qualität von Maßnahmen für „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes. In: Meifort, B.; Sauter, E.: Qualität in der beruflichen Weiterbildung, Berlin und Bonn 1991, S. 47

¹⁴ Vgl. Arnold, R.: Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch. . . , a. a. O., S. 302

¹⁵ Ebenda

¹⁶ Ebenda

¹⁷ Vgl. Bambeck, J.: Persönlichkeitsstrukturanalyse. Wegweiser zur Selbst- und Menschenkenntnis, Speyer 1992

¹⁸ Vgl. Wagner, H. (Hrsg.): Persönlichkeitsprofil DISG, Speyer 1993

¹⁹ Vgl. Rittmeyer, S.: Humankapital besser nutzbar machen. In: wirtschaft & weiterbildung, H. 3, 1996, S. 30 ff.

²⁰ Wagner, H.; Breiter, M.: STUFEN zum Erfolg – Studium Fundamentale, Effizienz, Naturale. In: Trainer & Seminaranbieter 1993/94, Ratingen 1993

²¹ Vgl. Friedrich, K.; Seiwert, L.: Das 1 x 1 der Erfolgsstrategie, Bremen 1993

²² Schaffelhuber, St.: Inner Coaching, Berlin 1993, S. 17

Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung

Helmut Kuwan

Leiter des Bereichs „Bildungsforschung“ bei Infratest Burke Sozialforschung.



Eva Waschbüsch

Projektleiterin im Bereich „Bildungsforschung“ bei Infratest Burke Sozialforschung.



Fragen der Qualitätssicherung im Bereich der beruflichen Weiterbildung haben in den letzten Jahren einen hohen Aufmerksamkeitsgewinn erzielt. Vor diesem Hintergrund wurde Infratest Burke Sozialforschung vom Bundesinstitut für Berufsbildung mit einer Studie beauftragt, die vor allem die Auswirkungen von Gütesiegelverbünden und Zertifizierungen nach DIN EN/ISO 9000 ff. auf die Qualität der beruflichen Weiterbildung untersuchen und deren Relevanz für die öffentlich geförderte Weiterbildung hinterfragen sollte. Der vorliegende Beitrag behandelt Funktionen und Ziele der Qualitätssicherung, angewendete Instrumente und Verfahren, zugrunde gelegte Qualitätskriterien und Zertifizierungsinhalte sowie bisherige Erfahrungen mit den verschiedenen Ansätzen und schließt mit einer zusammenfassenden Beurteilung und Empfehlungen zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung.

Konzeption des Forschungsprojektes

Die Grundkonzeption des Forschungsprojektes leitete sich aus den beschriebenen Zielsetzungen ab und enthielt drei empirische Hauptelemente¹:

- Bestandsaufnahme und Deskription vorhandener Zertifizierungssysteme bzw. Gütesiegelansätze;

- Auswahl und Kontaktierung der zu befragenden Zertifizierungsstellen, Gütesiegelverbünde und Bildungseinrichtungen;
- Qualitative Interviews in insgesamt 10 Netzwerken. Zu einem Netzwerk gehörten jeweils ein Experte aus einer zertifizierenden bzw. Gütesiegel attestierenden Einrichtung, Verantwortliche für die Qualitätssicherung bei zwei dazugehörigen Weiterbildungsträgern und Mitarbeiter des Bildungspersonals bei diesen Trägern; außerdem wurden jeweils drei Zertifizierungsberater und Experten der Bundesanstalt für Arbeit befragt.

Die Auswahl der Netzwerke erfolgte auf der Basis der Bestandsaufnahme in Absprache mit dem Auftraggeber. Die Teilnahmebereitschaft der Zielpersonen war bemerkenswert hoch. Bis auf einen Gütesiegelverbund, der eine Teilnahme verweigerte und durch einen anderen ersetzt wurde, konnten mit Vertretern aller kontaktierten Stellen Interviews durchgeführt werden.

Ziele und Funktionen von Gütesiegeln und DIN EN/ISO-Zertifizierungen

Unübersehbar wurde die berufliche Weiterbildung in Deutschland in den letzten Jahren von einer Fülle unterschiedlicher Initiativen gekennzeichnet, die darauf abzielen, die Qualität von Weiterbildung zu sichern, zu verbessern und zu dokumentieren. Die Palette reicht von regionalen Zusammenschlüssen von Weiterbildungsträgern über überregiona-

le Verbünde bis hin zu Vereinen von Trägern aus dem betrieblichen Umfeld, die bestimmte Marktsegmente bedienen und bewußt auf Mitgliederzuwachs verzichten. Neben diesen Zusammenschlüssen von Trägern zu Gütesiegelverbünden läßt sich noch ein zweiter „Trend“ verzeichnen: Das Interesse an Zertifizierungen nach DIN EN/ISO 9000 ff. (im folgenden kurz „ISO-Zertifizierung“ genannt).

Nun sind es jedoch nicht ausschließlich die Qualität der angebotenen Dienstleistungen betreffende Gründe und Ziele, die das Bemühen um ein Gütesiegel oder Zertifikat motivieren. Vielmehr spielen außerdem eine Reihe von sonstigen Erwartungen und Zielen eine Rolle. Als Gründe für die Mitgliedschaft in einem Gütesiegelverbund bzw. als Ziele des Bemühens um ein Gütesiegel werden im wesentlichen die folgenden Punkte genannt:

- Marketingstrategische Bedeutung des Gütesiegels; Imagegewinne
- Marktbereinigende Effekte gegenüber „schwarzen Schafen“ unter den Weiterbildungseinrichtungen; Gütesiegel als Marktregulativ im Sinne höherer Transparenz und vereinbarter Mindestqualität
- Anregung der internen Qualitätsdiskussion und Steigerung des Qualitätsbewußtseins bei den Mitgliedseinrichtungen
- Synergie-Effekte durch Erfahrungsaustausch und durch eine Vernetzung von Wissen unter den Trägern
- Effizienzgewinne durch Koordination von Aufgaben und Kooperation im Verbund
- Wirksame Interessenvertretung nach außen (z. B. gegenüber der Bundesanstalt für Arbeit, der Europäischen Union, Ministerien etc.).

Die mit der **ISO-Zertifizierung** verbundenen Erwartungen und Ziele der Träger sind z. T. deckungsgleich mit denen, die in bezug auf Gütesiegel geäußert werden. Eine große Rolle spielen auch hier marketingstrategische und imagebezogene Überlegungen, die Erwartung marktbereinigender Effekte und die

Bedeutung von Zertifizierungen als Prävention gegen staatliche Regulierungen.

Divergierende Einschätzungen zeigen sich hinsichtlich der Funktionen der Zertifizierer, die – anders als die Zentralen von Gütesiegelverbünden – begreiflicherweise weder als Interessenvertretung nach außen noch als Foren eines Erfahrungsaustausches zertifizierter Träger oder als „Beförderer“ trägerübergreifender Kooperationen betrachtet werden. Darüber hinaus sind folgende Gesichtspunkte von Bedeutung:

- Zertifizierung als Reaktion auf gegenwärtige oder zukünftig erwartete Anforderungen des Marktes bzw. der Kunden
- Durch Qualitätsmanagement nach der Norm: Effizienzgewinne mittels kritischer Durchleuchtung und Optimierung der internen Arbeitsprozesse und Organisationsstrukturen; höhere Kundenzufriedenheit
- Höhere Transparenz nach innen und außen (gegenüber Kunden)
- Zertifizierung als „rationalisierte“ Befriedigung unterschiedlicher Kundenwünsche im Sinne einer vereinheitlichten Qualitätsprüfung.

Qualitätsbegriffe und Qualitätskriterien

Bei der Qualität beruflicher Weiterbildung kann zwischen der Durchführungsqualität, der Vorfeld- und der Transferqualität unterschieden werden. Die betrachteten **Gütesiegelverbünde** gehen überwiegend von durchführungsorientierten Qualitätssicherungsansätzen aus. Aspekte der Beratung im Vorfeld oder zum Transfer des Erlernten werden weitgehend ausgeklammert.

Geschäftsbedingungen spielen in den Qualitätssicherungsansätzen der Gütesiegelverbünde eher eine Nebenrolle. Dagegen geben die meisten Verbünde für **Räume und Ausstattung** Kriterien vor, die den Trägern aber weitreichende Spielräume belassen. Zur

Qualifikation des Bildungspersonals enthalten praktisch alle Kriterienkataloge oder Richtlinien Aussagen, die angesichts der Schwierigkeiten, hierfür „universelle“ Kategorien zu finden, allerdings sehr allgemein gehalten sind. Im Unterschied dazu kommt der **Weiterbildung der Mitarbeiter** keine besonders hohe Priorität zu.

Für **Methoden und Lernerfolgskontrollen** gilt ebenfalls, daß die begriffliche Konkretisierung von Anforderungen große Schwierigkeiten bereitet. Allgemeine Formulierungen geraten leicht in die Nähe von Leerformeln, und konkretere Vorgaben können aus der Perspektive der Dozenten rasch zum Formalismus werden, der einen kreativen Unterricht behindert. Der Anspruch an eine hohe **Transparenz von Abschlüssen/Zertifikaten** wird in allen betrachteten Kriterienkatalogen und Richtlinien angesprochen, wenn auch mit unterschiedlichen „Härtegraden“. Daneben gibt es **weitere Vorgaben** der Gütesiegelverbünde, die sich beispielsweise auf die Empfehlung zusätzlicher Qualitätssicherungssysteme (z. B. nach DIN EN/ISO 9001) oder einen intensivierten Erfahrungsaustausch der Einrichtungen beziehen.

Fast alle Mitgliedseinrichtungen praktizieren zusätzliche Qualitätssicherungsansätze, die über die Vorgaben der Gütesiegelverbünde teilweise weit hinausgehen. Aus der Sicht dieser Bildungseinrichtungen stellen sich die Vorgaben der Gütesiegelverbünde als „untere Meßlatte“ dar. Allerdings können Bildungseinrichtungen, deren Standards deutlich höher liegen, durch den Erfahrungsaustausch im Verbund für die anderen Mitglieder Orientierungspunkte „nach oben“ setzen.

Der Qualitätsbegriff der **ISO-Zertifizierung** unterscheidet sich grundlegend von dem Verständnis der Gütesiegelvereinigungen, da Qualität im Kontext der ISO-Normen die Erfüllung selbstdefinierter Anforderungen beinhaltet und nicht die Qualität eines Produktes bzw. einer Dienstleistung. Die Norm gibt

20 Bereiche vor, in denen eine Beschreibung zu erfolgen hat und beläßt die inhaltliche Ausgestaltung der definierten Anforderungen im Ermessen des Unternehmens.

Die ISO-Zertifizierung verpflichtet also zu einer ausführlichen Dokumentation von Prozessen und Arbeitsabläufen und schreibt die beständige Einhaltung des Dokumentierten vor, die extern überprüft wird. Eine inhaltlich orientierte Analyse der Arbeitsprozesse oder ein Hinterfragen selbst eklatanter Defizite wird dagegen durch eine ISO-Zertifizierung nicht garantiert. Andererseits weist dieser Ansatz auch spezifische Stärken auf. Zu nennen sind hier insbesondere der Grundgedanke der Prozeßorientierung, die externe und kontinuierliche Überprüfung definierter Qualitätsanforderungen, eine hohe Bekanntheit beim Bildungspersonal sowie die Verbesserung der unternehmensinternen Transparenz – und damit auch die Chance, Schwachstellen zu erkennen und Abläufe zu optimieren.

Verfahren und Instrumente

Gütesiegelvereinigungen und Zertifizierungsgesellschaften unterscheiden sich sowohl in ihren Bezugsgrößen für Qualität als auch im Hinblick auf die Verfahren und Instrumente, mit denen sie Weiterbildungsträger überprüfen. Gütesiegelvereinigungen erarbeiten Kriterien, die sie als qualitätsrelevant für die Bildungsarbeit betrachten, fixieren diese schriftlich und verpflichten ihre Mitglieder darauf, diese Qualitätskriterien umzusetzen. In mehr oder weniger großem Umfang wird die Umsetzung der Kriterien in Aufnahmeprüfungen oder Begutachtungen während einer Mitgliedschaft kontrolliert. Die Gütesiegelvereinigung fungiert somit als Kontrollinstanz, die Qualität definiert und Qualitätsstandards festlegt.

Bei den angewandten Verfahren und Instrumenten der Qualitätssicherung von **Gütesiegelverbänden** muß zwischen zwei Ebenen

unterschieden werden: Zwischen Kontrollverfahren, mit denen die Einhaltung vorgeschriebener Qualitätsstandards bei den Mitgliedern überprüft wird und zwischen jenen Instrumenten, die eine Gütesiegelvereinigung ihren Mitgliedern zur Sicherung und Kontrolle der Qualität verbindlich oder auf einer Empfehlungsbasis nahelegt. Eine Betrachtung der Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung sollte deshalb folgende Aspekte berücksichtigen:

- Prüfverfahren für Aufnahme und Verbleib in Gütesiegelvereinigungen,
- den Einrichtungen vorgeschriebene Instrumente der Qualitätssicherung und
- von den Mitgliedern angewandte Instrumente und Verfahren.

Die betrachteten Gütesiegelvereinigungen unterscheiden sich sowohl in bezug auf die Aufnahmeverfahren für eine Mitgliedschaft bzw. die Voraussetzungen für ein Gütesiegel als auch bei der Überprüfung der Einhaltung von vereinbarten Qualitätsstandards. In der Regel muß sich eine an der Aufnahme interessierte Einrichtung zunächst zur Einhaltung vereinbarter Mindestqualitätsstandards verpflichten und zur freiwilligen Selbstkontrolle bereit erklären. Darüber hinaus variieren die Verfahren: Während bei einer Gütesiegelvereinigung die Entscheidung über die Aufnahme einstimmig erfolgen muß, benötigt man für die Mitgliedschaft in einer anderen einen „Paten“ unter den bisherigen Mitgliedern, der die Qualitätsfähigkeit bezeugen soll. In wiederum anderen Vereinigungen erfolgt eine Begutachtung durch Vereinsvorstände vor Ort, und manchmal werden Checklisten zur Selbstauskunft eingesetzt und zur Grundlage für eine erste „Bewährung“ gemacht. Eine stringente und systematische externe Überprüfung zu einem späteren Zeitpunkt erfolgte bei keiner der Gütesiegelvereinigungen.²

Eine vergleichbare Tendenz spiegelt sich wider, wenn es um die in den Kriterienkatalogen oder Qualitätsstandards der Gütesiegelvereinigungen vorgeschriebenen Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung geht:

Zwar werden gewisse Qualitätsstandards verbindlich festgelegt, Instrumente und Verfahren zu deren Sicherstellung jedoch schreiben die Vereinigungen ihren Einrichtungen weitgehend nicht vor. Die Heterogenität der Mitglieder lasse, so das Argument der Befragten, einheitliche Methoden und Instrumente der Qualitätssicherung kaum zu.

Während die Gütesiegelvereinigungen zu Qualitätssicherungsinstrumenten und Prüfmethoden kaum verbindliche Vorgaben machen, gehen die angewandten Instrumente und Verfahren mancher Mitglieder sehr viel weiter und beinhalten z. B. folgende Ansätze: Institutionalisierte Beratung; Eignungstests vor Maßnahmebeginn; regelmäßige Teilnehmerbefragungen; Verbleibsanalysen; lernzielorientierte Tests; teilnehmende Beobachtung des Unterrichts; vorgeschriebene Dozentenfortbildungen usw.

Bei der **ISO-Zertifizierung** stellt sich dies grundlegend anders dar: Die Basis für die Kontrolle der Normkonformität des Qualitätsmanagementsystems von Weiterbildungsträgern bilden, wie bereits erwähnt, die 20 in der DIN EN/ISO 9001 unter dem Oberpunkt 4 „Forderungen an das Qualitätsmanagementsystem“ dargelegten Qualitätselemente. Mit einer Festlegung inhaltlich qualitätsrelevanter Kriterien bzw. Standards ist der Zertifizierer als Kontrollinstanz üblicherweise nicht befaßt. Es ist Aufgabe des zertifizierungswilligen Unternehmens, innerhalb seiner Qualitätspolitik die Anforderungen selbst zu definieren. Die 20 Elemente der Norm beziehen sich lediglich auf definierte Bereiche, in denen eine Dokumentation der internen Verantwortlichkeiten, Arbeitsprozesse und Organisationsstrukturen und nicht zuletzt eine Beschreibung der Instrumente des Qualitätsmanagements zu erfolgen hat.

Die Zertifizierungsgesellschaft überprüft nicht die Einhaltung extern definierter Qualitätsstandards, sondern lediglich die Angemessenheit der im Handbuch angegebenen

Instrumentarien des Qualitätsmanagements in bezug auf die angestrebten qualitätspolitischen Ziele. Bei einer Zertifizierung nach DIN EN/ISO 9001 bleibt es somit den Weiterbildungsträgern vorbehalten, die Methoden zur Überprüfung der in ihrer Qualitätspolitik festgelegten Anforderungen in vollem Umfang selbst zu bestimmen. Entsprechend variieren die angewandten Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung bei verschiedenen zertifizierten Trägern sehr stark.

Interne Auswirkungen bei Bildungsträgern

Als „Interne Auswirkungen“ bezeichnen wir Effekte, die sich auf die alltägliche Arbeit des Bildungsträgers auswirken. Ob und inwieweit die Mitgliedschaft bei einem Gütesiegelverbund sich auf die **Qualität der Bildungsarbeit** auswirkt, bewerten die Experten sehr zurückhaltend: Keiner der Befragten gibt an, eine entsprechende Mitgliedschaft bzw. das Gütesiegel wirke sich unmittelbar auf die Qualität aus. Allerdings äußern die meisten, daß man durch die Diskussionen im Verbund und durch die interne Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen viele Anregungen bekommen habe, die sich letztlich sicher auch positiv auswirkten.

Auch sehr kritische Stimmen sind in diesem Zusammenhang zu hören: Einzelne Vertreter aus Weiterbildungseinrichtungen betonen, daß die Gütesiegel keinen Einfluß auf die Qualität der Bildungsarbeit hätten, da die Qualitätskriterien ihres jeweiligen Gütesiegelverbunds aufgrund der Heterogenität der Träger sehr allgemein gehalten sein müßten; fast alle Weiterbildungsanbieter überstiegen diese Meßlatte ohnehin bei weitem. Die Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen bewirkt allerdings überall dort, wo sie in die Einrichtungen hineingetragen wird, eine **Stärkung des Qualitätsbewußtseins**. Darin sehen fast alle Befragten einen wesentlichen internen Effekt in Verbindung mit Gütesiegeln und ISO-Zertifizierungen.

Im Kontext der ISO-Zertifizierung richten sich die Wahrnehmungen vor allem auf die **organisatorische und strukturelle Qualität**. In der Mehrzahl berichten die befragten Experten, daß sie diesbezüglich gute Erfahrungen mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN/ISO 9001 gemacht hätten. Ob sich durch die Zertifizierung **Verbesserungen der inhaltlichen Qualität** der Bildungsarbeit unmittelbar ergeben, bezweifeln die Befragten dagegen einhellig. Ein wesentlicher Grund dafür sei auch das „plakettenorientierte“ und nicht langfristig qualitätsbezogene Interesse mancher Träger an dem Zertifikat.

Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen bewirkt Stärkung des Qualitätsbewußtseins

Die **interne Transparenz** der Qualitätspolitik und der gesamten Aufgaben und Prozesse in der Bildungsarbeit läßt sich mit einem Gütesiegel bzw. der Mitgliedschaft in einer entsprechenden Vereinigung nicht automatisch verbessern. Dort, wo Mitarbeiter stark in die internen Prozesse und die qualitätspolitische Arbeit mit einbezogen werden, geschieht dies weitgehend unabhängig von Vorgaben oder Richtlinien der Verbünde. Dagegen führen die Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems und die ISO-Zertifizierung den Erfahrungen zufolge meist zu einer erhöhten internen Transparenz, weil sie eine Auseinandersetzung mit Strukturen, Prozessen und Verantwortlichkeiten und eine Einbeziehung zumindest der festangestellten Mitarbeiter voraussetzen.

Daß Zertifizierungen nach DIN EN/ISO 9001 oft sehr stark mit einer gewissen **Bürokratisierung** einhergehen können, gilt fast schon als ein Allgemeinplatz. Die Erfahrungshorizonte der Befragten sind diesbezüglich jedoch nicht immer identisch. Das

Maß der Bürokratisierung bleibt den einzelnen zertifizierten Einrichtungen sehr stark überlassen, hängt aber auch ab von ihrer Erfahrung im Umgang mit der Norm.

Einigkeit besteht bei den Befragten darin, daß die Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN/ISO 9001 und die Zertifizierung mit hohen **Kosten** verbunden sind. Ob sich diese amortisieren, läßt sich für die zertifizierten Einrichtungen bisher meist noch nicht abschätzen; die Erwartungen sind diesbezüglich sehr geteilt. Wie hoch der Kostenaufwand bis zur Zertifizierung ist, hängt den Einschätzungen zufolge in erster Linie vom Stand der Qualitätsmanagementbemühungen vor dem Entschluß zur Zertifizierung ab.

Einflüsse auf Bildungsnachfrager

Wie reagieren **Bildungsnachfrager** auf Gütesiegel? Hier gibt es nicht nur Unterschiede zwischen Gütesiegelzusammenschlüssen, sondern auch zwischen verschiedenen Nachfragergruppen, die mit einem Siegel erreicht werden sollen. Positive Reaktionen sind bei öffentlichen Auftraggebern (wie z. B. der Bundesanstalt für Arbeit) und bei nachfragenden Firmen zu registrieren; bei privaten Einzelnachfragern hängen eventuelle Effekte weitgehend von ihrem Sensibilisierungsgrad für Fragen der Qualität und von ihrem Informationshintergrund ab. Regionale Zusammenschlüsse erreichen bei ihnen einen höheren Bekanntheitsgrad und damit Aufmerksamkeitswert als überregionale.

Auch die Resonanz auf das Zertifikat nach DIN EN/ISO 9001 wird je nach den Märkten, in denen sich zertifizierte Träger bewegen, unterschiedlich eingeschätzt; das Zertifikat gilt ebenfalls vor allem für den Bereich von Firmennachfragern und öffentlichen Auftraggebern als relevant. – Die Erfahrungen der Bildungsträger bewegen sich zwischen vollkommenem Desinteresse von Kun-

den an dem Zertifikat und der Erfahrung, daß die Zertifizierung eine Voraussetzung darstellt, um mit bestimmten Firmen überhaupt ins Geschäft zu kommen.

Während ein Teil der Experten davon ausgeht, daß Gütesiegel eine qualitative Selektion forcieren und damit eine gewisse Vergleichbarkeit und **Transparenz** am Weiterbildungsmarkt schaffen, erwarten andere von Gütesiegeln keine wirklichen Transparenzgewinne. Soweit Teilnehmer jedoch durch die Arbeit der Gütesiegelverbünde in Qualitätsfragen sensibilisiert würden und eine offensive Informationspolitik in bezug auf Qualitätsstandards und -kriterien betrieben werde, könnte eine höhere Transparenz der Qualität von Weiterbildungsangeboten erzielt werden.

Eine wirkliche Vergleichbarkeit von Angeboten oder Trägern bzw. deren jeweiliger Qualität wird auch bei der ISO-Zertifizierung von einer Mehrzahl der Experten angezweifelt. Dennoch schaffe die Zertifizierung eine gewisse Transparenz dadurch, daß sie Nachfragern die Möglichkeit eröffne, sich ausführlich mit der Qualitätspolitik und den entsprechenden Vorgaben in einem Unternehmen vertraut zu machen. Ob der einzelne private Nachfrager tatsächlich in der Lage ist, sich durch die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagementhandbüchern einen realistischen Überblick über die Qualität eines Bildungsträgers zu verschaffen, erscheint allerdings eher zweifelhaft.

Haupteffekte am Markt der Weiterbildungsanbieter

Vor allem drei wesentliche Effekte lassen sich in Verbindung mit der Gründung von Gütesiegelzusammenschlüssen am Markt konstatieren: Zum einen eine **Anregung der Qualitätsdiskussion**, die letzten Endes auch bei den Weiterbildungsanbietern ein **höheres Qualitätsbewußtsein** schaffe, und zum anderen innerhalb der Gütesiegelvereinigungen

engere Kooperationsmöglichkeiten und eine bessere Koordination von Anbietern und Angeboten. Nicht zuletzt bewirkten die Gütesiegelzusammenschlüsse auch eine gewisse Selektion des Marktes insofern, als unseriöse Anbieter ausgegrenzt würden.

Zertifizierung erhöht die unternehmensinterne Transparenz von Abläufen

Auch bei der ISO-Zertifizierung ist von einer Ausgrenzung unseriöser Anbieter die Rede, gleichzeitig aber erwarten viele der Befragten eine Selektion des Marktes nach den Kriterien der Solvenz und vor allem der Größe von Trägern: Durch den Trend zu Zertifizierungen nach den ISO-Normen wachse wahrscheinlich der Druck auf kleinere Weiterbildungseinrichtungen, sich ebenfalls um ein Zertifikat zu bemühen. Diesen fehlten aber häufig die finanziellen Voraussetzungen für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems und die Zertifizierung. Eine **Selektion der Weiterbildungsszene** nach dem Gesichtspunkt der Größe von Unternehmen bedeute, so einzelne Befragte, eine ungute Wettbewerbsverzerrung auf dem Markt.

Im Zuge des Trends zu Zertifizierungen könne es außerdem zu einer **Kommerzialisierung der Qualitätsbemühungen** kommen: Zertifizierung bedeute auch ein „Riesengeschäft“. Damit bestehe die Gefahr, daß nicht mehr Qualitätsmanagement im Vordergrund der Bemühungen stünde, sondern eher Geschäftsinteressen.

Zusammenfassende Bewertung

Stärken der Gütesiegelverbünde sind vor allem folgende Punkte: die Ausgrenzung „schwarzer Schafe“ unter den Bildungsträgern; die Bereitstellung eines Diskussionsfo-

runs für Qualitätsfragen; die Förderung des Erfahrungsaustauschs, der Impulse für die Qualitätssicherung bei den Mitgliedseinrichtungen gibt; eine Erleichterung von Kooperationen der Mitgliedseinrichtungen sowie, bei einzelnen Gütesiegelverbünden, ein verbesserter Teilnehmerschutz.

Als **Schwächen der Gütesiegelverbünde** lassen sich erkennen: das Fehlen einer kontinuierlichen und systematischen Überprüfung der Einhaltung von Qualitätsstandards; die begrenzte Reichweite des Qualitätsbegriffs, bei der Vorfeld- und Transferqualität weitgehend außer Betracht bleiben; der relativ niedrige Verbindlichkeitsgrad der vorgegebenen Kriterien; die fehlende Bekanntheit der qualitätspolitischen Vorgaben beim festangestellten Bildungspersonal sowie die insgesamt eher geringe Transparenz für Nachfrager.

Als **Stärken der ISO-Zertifizierung** sind hervorzuheben: der Grundgedanke der Prozeßorientierung; die externe Überprüfung; eine kontinuierliche Überprüfung; die Dokumentationspflicht; die hohe Bekanntheit beim Bildungspersonal sowie eine Erhöhung der unternehmensinternen Transparenz von Abläufen.

Als **Schwächen der ISO-Zertifizierung** können gelten: die „Bildungsferne“ des Normensystems; die fehlende Überprüfung inhaltlicher Qualität; die schwierige Umsetzung für die Bildungsträger; die Gefahr der Überbürokratisierung; eine mögliche Verschlechterung der Marktchancen kleinerer Bildungsträger; die geringe Bekanntheit bei externen Mitarbeitern sowie eine nicht ausreichende Transparenz für Nachfrager.

Insgesamt verdeutlicht die Gegenüberstellung der Stärken und Schwächen, daß sowohl Gütesiegelverbünde als auch ISO-Zertifizierungen zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung beitragen können, daß aber keiner der beiden Ansätze einen „Königsweg“ darstellt. Etwas vereinfacht läßt

sich nach der Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile der jeweiligen Verfahren folgendes Fazit ziehen:

„Die ISO-Zertifizierung konzentriert sich auf verbindliche Verfahren der Überprüfung und vernachlässigt die Diskussion inhaltlicher Qualitätskriterien, während sich die Gütesiegelverbünde auf die Entwicklung inhaltlicher Qualitätskriterien konzentrieren und den Einsatz verbindlicher Kontrollverfahren vernachlässigen.“³

Empfehlungen

Nach wie vor besteht **Handlungsbedarf** zur Verbesserung der Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ansatzpunkte für Verbesserungen lassen sich in verschiedenen Handlungsfeldern erkennen. Wir empfehlen ein differenziertes Maßnahmenpaket, das folgende Hauptkomponenten beinhaltet: die Verbesserung der Transparenz, eine weitere Professionalisierung des Bildungspersonals, den Ausbau der Selbstkontrolle sowie externe Kontrollansätze.

Transparenz: Ebenso wichtig wie der Ausbau von Weiterbildungsdatenbanken ist eine Verstärkung der Weiterbildungsberatung. Auch Checklisten zur Beurteilung von Maßnahmen und Trägern können als Orientierungshilfen dienen, setzen aber viel Eigeninitiative voraus. Zur Verbesserung der Transparenz erscheint darüber hinaus eine stärkere Harmonisierung von Abschlüssen/Zertifikaten erforderlich. Last not least ist der Ausbau von „Warentests“ in der Weiterbildung zu nennen, also das systematische Vergleichen konkreter Bildungsangebote durch neutrale Stellen wie z. B. die Stiftung Warentest. Dieser Ansatz erfüllt die Forderung nach mehr Transparenz am unmittelbarsten, weil es dadurch möglich wird, auf erfahrungsgestützte Einschätzungen zu rekurrieren, ohne entsprechende Erfahrungen erst selbst machen zu müssen.

Weitere Professionalisierung des Bildungspersonals: Diese kann zum einen bei der Förderung des Erfahrungsaustauschs zwischen Verantwortlichen und Bildungsmitarbeitern verschiedener Einrichtungen ansetzen, um Impulse für die Qualitätsdebatte zu geben und das Qualitätsbewußtsein zu steigern. Einen zweiten Ansatz bietet der Ausbau der Fortbildung für Bildungsmitarbeiter, etwa in Form eines „Qualifizierungspasses“ auf der Basis von Mindeststandards, die von den Trägern gemeinsam entwickelt werden.

Ausbau der Selbstkontrolle: In Gütesiegelverbünden halten wir eine Erweiterung des Qualitätsbegriffs auf Aspekte der Vorfeldqualität (insbesondere Beratung) und eine stärkere Berücksichtigung der Transferqualität für empfehlenswert. Ein weiterer Ansatzpunkt wären kontinuierliche Qualitätsprüfungen, die durchaus auch bei Beibehaltung des Prinzips der Selbstkontrolle das Qualitätsbewußtsein von Trägern schärfen könnten. Dagegen erscheinen Ansätze, die auf eine Verbesserung der für die Qualität von Weiterbildung zweifellos zentralen Kriterien der Qualifikation des Bildungspersonals oder der Methodik/Didaktik gerichtet sind, eher als problematisch: Hier besteht fast nur die Wahl zwischen Formalismus und Leerformeln.

Externe Kontrollansätze: Der Ansatz der ISO-Zertifizierung läßt sich mit zusätzlichen Elementen externer Kontrolle verbinden, indem z. B. Zertifizierern und Auditoren im Bildungsbereich bestimmte qualifikatorische Grundvoraussetzungen vorgeschrieben werden. Eine andere Möglichkeit wären Erweiterungen der ISO-Zertifizierung um anbieterübergreifende Qualitätsstandards als Instrument für die öffentlich geförderte Weiterbildung. Dieses „Modell ISO-Plus“, das nicht mehr von selbstgesetzten Standards der Bildungsanbieter, sondern von übergreifenden Vorgaben ausgehen würde, könnte jedoch ebenfalls zu negativen Folgen für kleinere Anbieter führen. Außerdem müßte die Neu-

tralität der prüfenden Institution gewährleistet sein.

Bei der AFG-geförderten Weiterbildung halten wir folgende Punkte für empfehlenswert: den weiteren Ausbau überregionaler Prüfgruppen der Bundesanstalt für Arbeit; eine Stärkung des Dezentralisierungsprinzips der Arbeitsverwaltung; die Entwicklung von Operationalisierungsempfehlungen zur Umsetzung der AFG-Kriterien und Förderrichtlinien von Seiten der Bundesanstalt für Arbeit sowie eine ausreichende Mittelausstattung und stärkere Kontinuität der Förderung. Allerdings sehen sich Bemühungen zum Ausbau der öffentlichen Verantwortung in der Qualitätssicherung mit einem Grundproblem konfrontiert: Es existiert nur ein schmaler Grat zwischen einer Überregulierung, die der notwendigen Flexibilität und Innovationsfähigkeit im Weiterbildungssystem diametral gegenübersteht, und einem Laissez-faire mit der Gefahr von intransparentem Wildwuchs und qualitätsbezogener Beliebigkeit.

Anmerkungen:

¹ Kuwan, H.; Waschbüsch, E.: *Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Bielefeld 1996 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 193), S. 9–12

² Einzelne Gütesiegelverbünde planen jedoch, dies einzuführen.

³ Kuwan, H.; Waschbüsch, E.: *Zertifizierung...*, a. a. O., S. 81

Ganzheitliche berufliche Rehabilitation Erwachsener – zur Entwicklung und Erprobung handlungsorientierter Lernsituationen

Wolfgang Seyd

Dipl.-Kfm., Dipl.-Hdl., Dr. phil., Univ. Prof. Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Wirtschaftsdidaktik, berufliche Rehabilitation, Pflegedidaktik



Die Geschäftsführer der in der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke zusammengeschlossenen Einrichtungen haben am 22. 6. 95 ein Entwicklungsprojekt beschlossen, das tiefgreifende Veränderungen in ihrer didaktischen Konzeption herbeiführen könnte. Das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg wurde mit der wissenschaftlichen Begleitung betraut. Es kooperiert dabei mit dem CNC-Zentrum Hamburg. In jedem der teilnehmenden 24 Berufsförderungswerke¹ wird je ein „Projektlehrgang“ „handlungsorientiert“ durchgeführt. Die Laufzeit ist vom 1. 7. 95 bis zum 31. 12. 98.

Ausgangssituation und Intentionen des Entwicklungsprojekts

Die berufliche Rehabilitation Erwachsener findet in der Bundesrepublik vorwiegend in Berufsförderungswerken (BFWen) statt. Die 27 in der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke zusammengeschlossenen Einrichtungen mit einer Platzkapazität von rund 15 000 bieten nach ihrem Selbstverständnis eine qualifikations- und persönlichkeitsorientierte berufliche Rehabilitation von Erwachsenen, die sich aus gesundheitlichen Gründen für eine neue Berufstätigkeit qualifizieren müssen. Die in den 60er Jahren

entwickelte Konzeption ist nach wie vor gültig, wenngleich sie in den vergangenen Jahren ständig weiterentwickelt wurde.²

So bieten die BFWen nicht nur didaktische Leistungen fachtheoretischer, allgemeinbildender und berufspraktischer Ausrichtung, sondern auch umfassende medizinische, psychologische und sozialpädagogische Beratung und Betreuung. Sie fördern die Wiedereingliederung der Rehabilitanden/-innen (der Frauenanteil beträgt rund 20 Prozent) zudem durch gezielte Berufsfindung, Vorförderung und intensive Nachsorge. Die Tragfähigkeit dieses Konzepts hat sich in den vergangenen 25 Jahren erwiesen, insbesondere dokumentiert durch Anmeldezahlen, die über den angebotenen Kapazitäten lagen, sowie durch Eingliederungsquoten, die seit 1976 per schriftlicher Nachbefragung jeweils ein Jahr nach Beendigung der Maßnahme ermittelt wurden und über 80 Prozent lagen. Im Zuge der neuerlichen Arbeitsmarktverengung erlebten sie aber teilweise drastische Einbrüche.

Drei Gründe sind für die Projektinitiative ausschlaggebend³:

- Frontalunterricht und Vier-Stufen-Methode tragen wenig zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen bei. Sie müssen deshalb um „handlungsorientierte Methoden“ ergänzt werden. „Handlungsorientierung“ ist nicht bloß eine Sammlung aktivierender Methoden und Materialien, sondern ein umfassendes Konzept. Dieses Konzept erscheint besonders geeignet, um die Zielsetzung ganzheitlicher, persönlichkeitsorientierter beruflicher

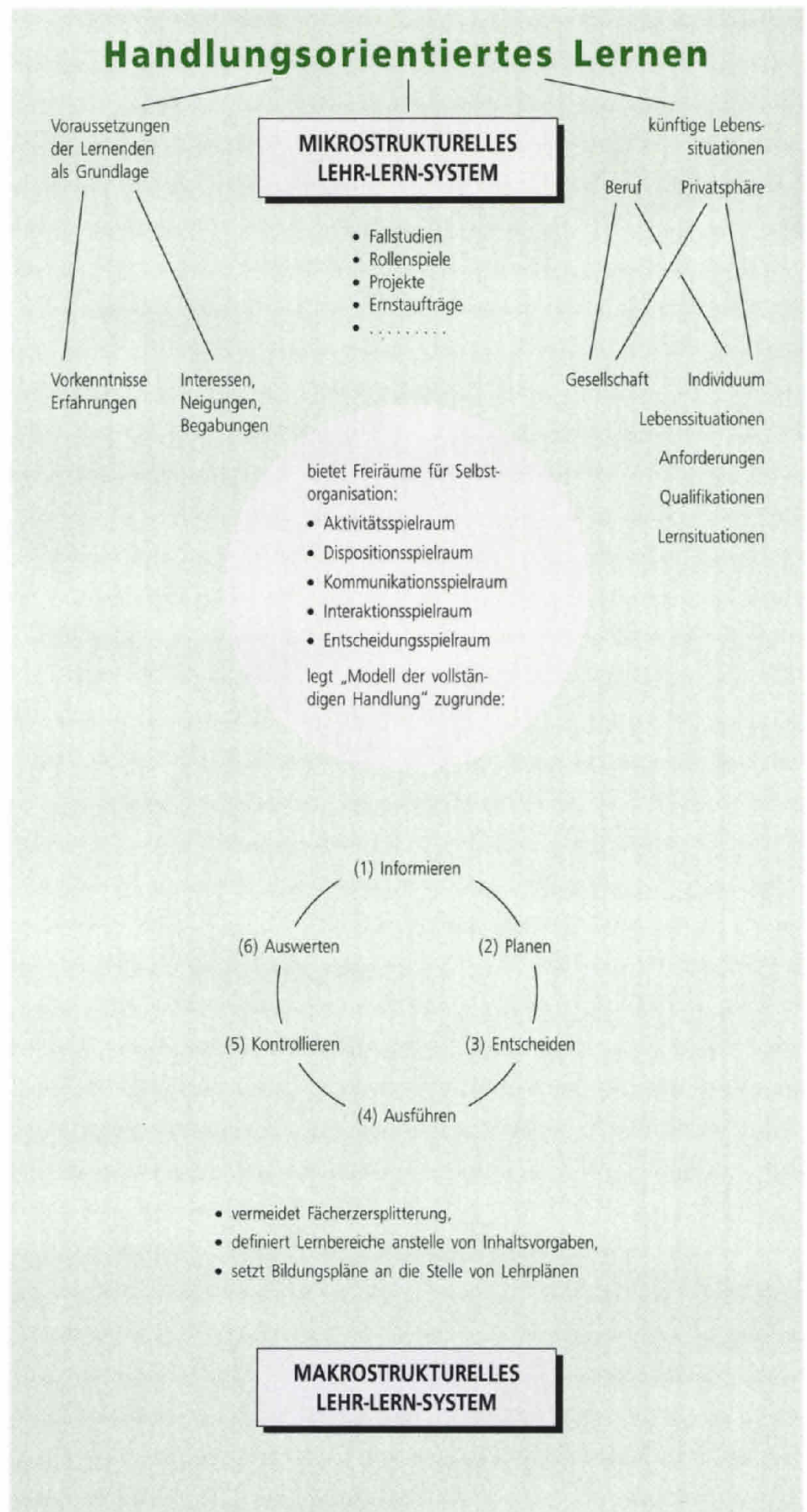
Rehabilitation einzulösen. Einer Fülle theoretisch-präskriptiver Abhandlungen steht ein Fehlbestand an pragmatisch-deskriptiven Arbeiten gegenüber, denen ein akzeptabler Orientierungswert für die angestrebte didaktische Umgestaltung in den Berufsförderungswerken zugesprochen werden könnte.⁴

BFWE müssen auf veränderten Personenkreis reagieren

- Der Personenkreis ist einem starken Wandel im Hinblick auf die vorliegenden Funktionseinschränkungen unterworfen. Orthopädische Schädigungen stellten über viele Jahre mit einem Anteil von ca. 60 Prozent die Hauptursache für eine Reha-Maßnahme dar; sie bilden nach wie vor den Kern der Behinderungen, aber mit deutlich gesunkenem Anteil. Psychische Beeinträchtigungen mit einem geschätzten Anteil von 15–20 Prozent sowie allergene Beeinträchtigungen und muskuläre Erkrankungen sind ebenfalls zunehmend Ursache für eine berufliche Neuorientierung. BFWe sind gezwungen, auf die veränderte Zusammensetzung des Personenkreises mit veränderten Beratungs- und Betreuungsangeboten zu reagieren, besonders aber mit einer Veränderung ihrer didaktischen Konzeption.

- Der Arbeitsmarkt in Deutschland hat sich in den letzten Jahren äußerst ungünstig entwickelt. Nahezu 1,5 Mio. Arbeitsplätze wurden wegrationalisiert.⁵ Außenbewerber haben nur Chancen auf eine Einstellungszusage, wenn sie mit Qualifikationen aufwarten, die heute als Schlüsselqualifikationen beschrieben werden.⁶ Rehabilitanden/-innen müssen nicht nur die geforderten Qualifikationen mitbringen, sie müssen auch „besser sein als ihre Mitbewerber/-innen“, weil sie mit dem Stigma der gesundheitlichen Beeinträchtigung behaftet sind und während ihrer Umschulung keine betriebspezifische Ausbildung erfuhren.

Abbildung 1:



Das Konzept des Entwicklungsprojekts

Das Konzept läßt sich mit folgenden Kategorien präzisieren:

- Es fußt auf der Leitidee ganzheitlich-persönlichkeitsfördernd-handlungsorientierter Didaktik beruflicher Rehabilitation (Abb. 1).
- Fachdienstliche Beratungs- und Betreuungsangebote werden in das didaktische Konzept integriert.
- Es setzt den Schwerpunkt auf didaktische Fragen der Lernprozeßgestaltung.
- Es ist mit einer Laufzeit von dreieinhalb Jahren so bemessen, daß ein kompletter Lehrgang je Berufsförderungswerk einschließlich drei- bis viermonatigem Vorbereitungslehrgang vorbereitet, betreut und evaluiert werden kann.

Das Entwicklungsprojekt richtet sich sowohl auf kaufmännische als auch technische Berufe. Jede der beteiligten Einrichtungen stellt einen „Projektlehrgang“, der „handlungsorientiert“ gestaltet wird: ein überschaubar kleiner Kreis von pädagogischen Mitarbeitern/-innen betreut ihn, auf feste Stundeneinteilungen kann verzichtet werden, Theorie- und Praxisinhalte werden integriert, aktivierende Methoden eingesetzt. Dieser Projektlehrgang stellt gleichsam ein innerbetriebliches Entwicklungsprojekt, ein Modell für weitere Lehrgänge dar, an dem sich die Mitarbeiter/-innen der BFWe auf ihrem Weg zu didaktischen Innovationen orientieren können.

Die didaktischen Maximen, nach denen der Projektlehrgang eingerichtet wird, sind in einem „Leitbild“ konkretisiert (s. Übersicht 1):

Die für den Projektlehrgang verantwortlichen Mitarbeiter/-innen bilden ein „Reha-Team“, dessen Aufgaben von der Planung des Lehrgangs über die Betreuung bis zur Evaluation der Lernergebnisse reichen. Diesem Team gehören drei oder vier pädagogische Mitarbeiter/-innen, ein/e Sozialarbeiter/-in/-pädagog/-in und eine Psychologin/ein Psychologe an. Die Mitwirkung des Ärztlichen

Übersicht 1: Leitbild handlungsorientierter Gestaltung in Lernsituationen

	Essentials	Zu Vermeidendes
Organisation	3–4 Ausbildungsmitarbeiter Ein Vorbereitungslehrgang ist integraler Bestandteil des Konzeptes, muß also auch personell mit der Hauptmaßnahme verzahnt werden, indem mindestens eine der beteiligten Lehrkräfte auch im Vorbereitungslehrgang tätig ist	Aufteilung nach fachlichen Gesichtspunkten auf mehr als 4 Lehrkräfte; Hierarchie zwischen „Dozenten“ und „Ausbildern“; Differenzierung zwischen Theorielehrern und Praxisausbildern; Aufteilung auf Werkstatt und Unterrichtsraum, handlungsorientierte Hauptmaßnahme und konventioneller RVL
Ziele	Persönlichkeitsbildung unter Einfluß von Kenntnis- und Fertigkeitsvermittlung; Perspektive: Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (selbständige Planung, Durchführung und Kontrolle von Praxisaufgaben)	reine Kenntnis- und Fertigkeitsvermittlung; Ausführen nach Anweisungen
Inhalte	Theorie und Praxis werden verzahnt; die Inhalte von Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan werden gebündelt und unter dem Gesichtspunkt des Einsatzes von „Lernarrangements“ neu systematisiert	Abarbeiten von fachbezogenen Lehrplaninhalten
Methoden	Praxisaufgaben, Planspiele, Projekte, Rollenspiele; zugelassen auf Anforderung der TeilnehmerInnen: Kurzvorträge, Lehrgespräche; Einbezug von Visualisierungs- und Aktivierungstechniken: Metaplan, Brainstorming, Mind map etc.	Dominanz von Vorträgen, Lehrgesprächen, Auftragsabarbeitung
Materialien	authentische, Modelle	Dominanz papierener Medien
Lernerfolgskontrolle	soweit wie möglich in der Hand der TeilnehmerInnen, selbstorganisiert, bezogen auf die vordem besprochenen und vereinbarten Lehrgangsziele; teambezogen neben Einzelprüfung	ausschließlich fremdbestimmt durch Lehrkräfte; ausschließlich auf Einzelleistung abgestellt
Kommunikation	partnerschaftlich, recherchierendes, gegenseitiges Lernen; Betonung des Erfahrungsaustausches	hierarchisch, Subjekt-Objekt-Bezug; linearisierte Kommunikationsbeziehung, Frontalunterricht, Dominanz der Vier-Stufen-Methode in der praktischen Unterweisung
Selbstverständnis	LernberaterIn, ModeratorIn, Selbst-Lernende(r)	AusbilderIn, LehrerIn

Dienstes im Team soll sichergestellt werden. Die hochdifferenzierte Fächerteilung (in Einzelfällen in der Vergangenheit bis zu 18 verschiedenen „Theoriefächern“ pro Lehrgang) wird zugunsten einer themenintegrativen Lernorganisation aufgegeben. Der auf den Projektlehrgang hinführende Reha-Vorbereitungslehrgang von 12 bis 14 Wochen Dauer wird mit der Hauptmaßnahme personell und inhaltlich verzahnt.

Die Betreuungsgruppen der Projektlehrgänge qualifizieren sich für ihre Arbeit unter Leitung von Mitgliedern des Hamburger Projektteams. Die Qualifizierung im Rahmen mehrtägiger Seminare besteht aus systematischem Erfahrungsaustausch sowie gemeinsamer konzeptioneller Arbeit an der Planung und Gestaltung der Projektlehrgänge. Die Gruppen werden „vor Ort“ betreut und beraten; sie erhalten Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Ausbildungsmaterialien. Zu diesem Zweck wurden die beteiligten BFWs zu sogenannten „Qualifizierungsringen“ gebündelt (jeweils drei bis fünf unter Beachtung fachlicher Zuordnung und regionaler Nähe).

Bislang liegen keine empirisch „harten“ Daten vor, mit denen die Überlegenheit handlungsorientierten Lernens gegenüber konventionellen Lehr-/Lernformen nachgewiesen worden wäre. Gleichwohl muß sich ein verändertes Lernkonzept der Prüfung seiner Effektivität stellen. Klassische empirische Sozialforschung evaluiert nach dem Paradigma „Forscher – Beforschte“. Ein solches Paradigma widerspricht dem handlungsorientierten Ansatz. Wenn die Rehabilitanden/-innen ihre Lernprozesse weitgehend selbständig planen, strukturieren und kontrollieren sollen, dann müssen auch die Betreuungsgruppen der Projektlehrgänge ihr Handeln weitgehend selbständig planen, strukturieren und kontrollieren können. Deshalb werden mit ihnen im Rahmen der Qualifizierungsringe die Maßstäbe und Erhebungsformen der Evaluation konzipiert, so daß sie diese in Ab-

stimmung mit dem Hamburger Projektteam weitgehend selbstverantwortlich vornehmen können.

Das Konzept läßt erkennen, daß Tendenzen der Arbeitsorganisation entwickelter Wirtschaftsbetriebe aufgenommen werden: Teamorganisation mit weitgehender Selbststeuerung, bei der die Verantwortung von der Planung über die Strukturierung und Gestaltung der Arbeit bis hin zu deren Evaluation sogenannten teilautonomen Gruppen übertragen wird. Die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung weisen vier Schwerpunkte auf:

- Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte
- Materialdokumentation, -aufbereitung und -empfehlung
- Eruierung vorliegender Erfahrungen, Konzepte und Materialien in den beteiligten Berufsförderungswerken, anschließend Aufbereitung und Dokumentation
- Evaluation der Erfahrungen in den Projekt-Lehrgängen.

Das Entwicklungsprojekt richtet sich in der Regel auf Lehrgänge, die im zweiten Halbjahr 1996 begannen und 24 Monate laufen. Ihnen vorgeschaltet sind Rehabilitations-Vorbereitungslehrgänge von drei- bis viermonatiger Dauer. Sie begannen bis auf wenige Ausnahmen Februar/März 1996 und wurden inzwischen abgeschlossen.

Die Vorgehensweise

Auf der Grundlage von Erfahrungen in einem vorangegangenen Modellversuch wurde ein Qualifizierungskonzept entwickelt, mit dem den Maximen handlungsorientierten Lernens entsprochen werden kann. Dieses Konzept legt zugrunde, daß in der Fortbildung die gleichen Prinzipien handlungsorientierten Lernens gelten sollen wie in den Lernprozessen in der beruflichen Rehabilitation.⁷ Die Qualifizierungsringe gewährleisten, daß einerseits ein arbeitsfähiger Kreis

von Teilnehmern bei den Tagungen zusammentrifft, andererseits Synergieeffekte durch Informations- und Erfahrungsaustausch der Teilnehmer aus den verschiedenen BFWen genutzt werden können.

Im Modellversuch „Neue Büroberufe“ hat sich bestätigt, was in der wissenschaftlichen Betrachtung von Organisationsentwicklung Standardaussage darstellt: Die erfolgreiche Einführung eines neuen didaktischen Konzepts auf der Ebene konkreter Weiterbildung kann ohne Identifikation der nebengelagerten und übergeordneten Instanzen nicht gelingen. Dem Konzept „handlungsorientierter Lernprozeßgestaltung“ komplementär ist ein Führungskonzept, das partnerschaftlich ist und Züge intensiver Delegation und Kooperation trägt.

Stand und erste Ergebnisse

Ein Jahr ist seit dem offiziellen Projektstart vergangen. In dieser Zeit haben sich eine Fülle interessanter Aspekte gezeigt:

Die im Entwicklungsprojekt durchgeführten Reha-Vorbereitungslehrgänge wurden von den beteiligten Lehrkräften als sehr viel ergiebiger als die vorangegangenen bezeichnet.⁸ Sie unterschieden sich von den herkömmlichen Lehrgängen in einer Reihe von Merkmalen:

- Neben den traditionellen Fächern Deutsch (schriftliche und mündliche Kommunikation) und Mathematik wird ein Anteil der Lehrgangszeit berufsbezogenen Projekten gewidmet (zwischen sechs und 13 Wochenstunden).
- Zu Beginn wird eine Orientierungswoche mit folgenden Themen durchgeführt: Kennenlernen der Teilnehmer/-innen des BFWs, der Umgebung(sangebote) des BFWs, Diskussion und Verabredung der Schwerpunkte des Vorbereitungslehrgangs, eingehende Orientierung über den angestrebten Umschulungsberuf.

- Jeweils am Wochenbeginn wird mit den Teilnehmern ein Wochenplan erstellt, am Wochenende werden die Einlösung dieses Plans reflektiert sowie die im Lehrgang aufgetretenen Probleme erörtert.
- Die inhaltliche Vorbereitung wird von interdisziplinär besetzten Arbeiterteams geleistet.
- Es werden auch in den „traditionellen“ Fächern aktivierende Lernformen eingesetzt (Leittexte, Metaplan, Brainstorming, Fallstudien, Lernprogramme etc.).

In einer Zwischenauswertung der schriftlichen Befragung von 21 Projekt-Vorbereitungslehrgängen sowie einer gleichen Anzahl von Kontrollgruppen zeigte sich, daß die Teilnehmer/-innen an den Projektlehrgängen

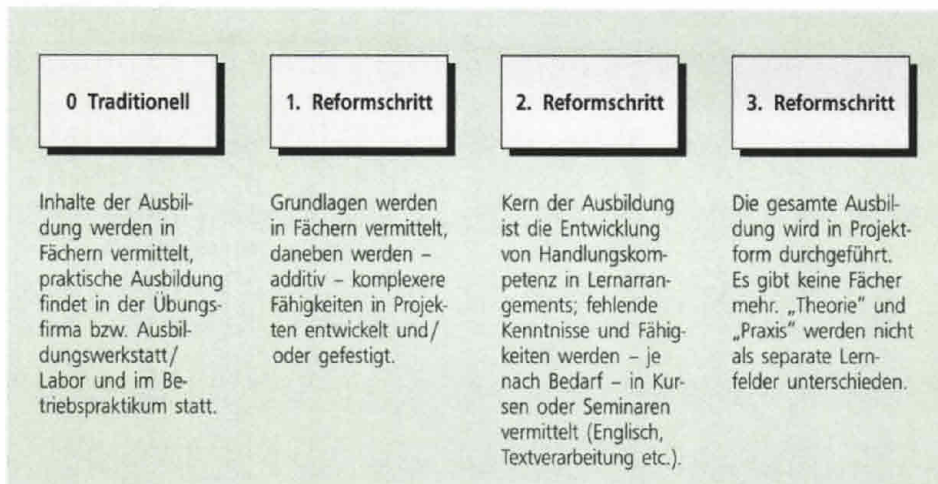
- ein klareres Bild von Projektarbeit aufwiesen,
- lieber in Gruppen arbeiteten,
- traditionelle Unterrichtsformen (Vortrag, Einzelarbeit) tendenziell stärker ablehnen,
- traditionelle Medien (Tafel, OHP) tendenziell geringer schätzen.

Bei einer Übersicht über die von den Projektteams eingereichten Konzepte für die anschließende Hauptausbildung ließen sich vier Stadien unterscheiden (Übersicht 2):

Das Stadium 0 haben alle beteiligten Lehrgänge hinter sich gelassen; neun sind Stadium I zuzurechnen, zwölf Stadium II und drei Stadium III.

Das Qualifizierungskonzept hat sich im allgemeinen bewährt, nicht aber in allen Qualifizierungsringen; die Erwartungen der Beteiligten waren teilweise noch sehr stark dem traditionellen Seminarmuster vom gebenden Referenten und nehmenden Teilnehmer verhaftet. Teilweise wurde der zu geringe Ertrag im Hinblick auf die Beseitigung individueller Qualifikationsdefizite beklagt. Zum Teil ergaben sich bemerkenswerte Impulse für die Weiterentwicklung handlungsorientierter Ausbildung in den beteiligten BFWen.

Übersicht 2:



Das Qualifizierungskonzept, bei dem in erster Linie die Projektlehrgangs-Teams über zentrale Tagungen angesprochen werden, war konzeptionell begleitet von Informationsveranstaltungen für die Vorgesetzten (Geschäftsführer, Betriebsräte, pädagogische Leiter/-innen, Leiter/-innen der Psychologischen und der Sozialen Dienste). Es wurde auch um individuelle Vor-Ort-Betreuung durch das Team der Begleitforscher ergänzt. Besonders der Übergang von der Fach- zur Handlungssystematik bedurfte der individuellen Unterstützung. Dabei wurden die Berufsbilder der verschiedenen Umschulungsberufe sowie systematisierte Erkenntnisse aus Praxiserhebungen zum Ausgangspunkt der didaktischen Planung genommen.

Ein direkter Zusammenhang zwischen effizienter („handlungsorientierter“) didaktischer Gestaltung und entsprechend partnerschaftlich strukturierter Organisation („lernendes BFW“) zeigte sich an der Parallelität zwischen der Identifikation der Vorgesetzten mit den Maximen der Handlungsorientierung und dem Innovationsgehalt der didaktischen Gestaltung der Projektlehrgänge. Konkret: Da, wo Entscheidungsträger sich engagiert in den Prozeß der didaktischen Innovation einbringen, wird der Maxime handlungsorientierter Lernprozeßgestaltung auch in der Ausbildungswirklichkeit entsprochen. Halbher-

zigkeit verunsichert die Beteiligten und schadet der Sache!

Unerwartet, und deshalb konzeptionell nicht vorgeplant (vorplanbar?), waren:

- die Heterogenität der Qualifizierungsringe und der Mitglieder der teilnehmenden BFWen; daran zeigte sich, daß didaktische Maxime wie „Handlungsorientierung“ oder „Ganzheitlichkeit“ nicht auf dem Verordnungswege durchgesetzt werden können. Sie können auch nicht über Lernarrangements und die Verpflichtung zu deren Einsatz verankert werden. So sehr „Handlungsorientierung“ neben der didaktischen Kompetenz auch der inneren Einstellung der Verantwortlichen bedarf, so sehr müssen auch deren Voraussetzungen, Vorstellungen, Ängste, Hoffnungen etc. zum Ausgangspunkt gemeinsamer Strategieüberlegungen genommen werden. Dieser Zusammenhang wird in vielen Entwicklungsprojekten bislang nicht hinreichend beachtet. Dort werden die Lehrkräfte zu sehr in der Objektkontrolle gehalten.
- die Notwendigkeit der Hilfestellung vor Ort, bei den beteiligten Berufsförderungswerken. So mußten geeignete Rahmenbedingungen mit den Vorgesetzten verhandelt, die Vorgehensweisen im Projektteam prononcierter abgesprochen und Materialien zur Erleichterung der Suchphasen an die Hand gegeben werden.

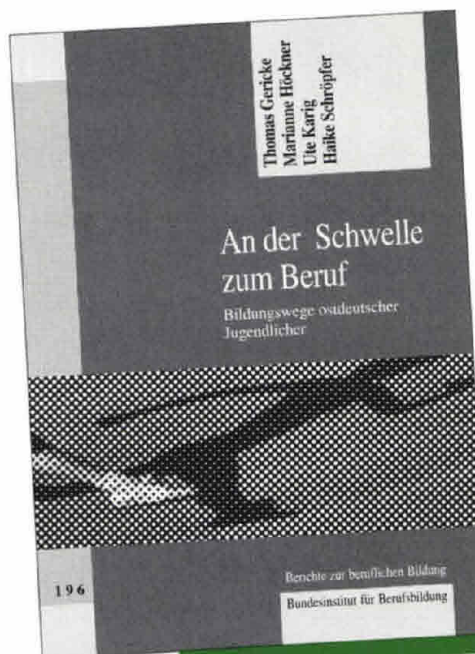
- die Notwendigkeit, die Arbeit in den Qualifizierungsringen und die Vor-Ort-Betreuung durch gezielte Weiterbildungsangebote in Seminarform zu unterstützen, um das Know-how für die Umstellung von frontal-unterrichtender bzw. -unterweisender Vorgehensweise zu handlungsorientierter didaktischer Gestaltung von Lernsituationen zu sichern.

Bewährt haben sich

- das Do-ut-des-Prinzip: Die Projektteams in den einzelnen BFWen verpflichten sich, die gemeinsam erarbeiteten und von den Geschäftsführern der BFWen verabschiedeten Grundsätze handlungsorientierter Gestaltung der Lehrgänge einzulösen und das Begleitforscher-Team zu vielfältiger Hilfestellung von der Klärung strittiger Rahmenbedingungen bis hin zur Suche nach geeigneten didaktischen Materialien;
- der vernetzte Informationsfluß sowohl über die Qualifizierungsringe, die Besuche vor Ort, die kontinuierliche Telefonbetreuung und nicht zuletzt der Einbezug des Internet⁹ (wenngleich noch im Aufbau befindlich).

Im Rahmen des Entwicklungsprojekts haben sich eine Reihe von Schwerpunktproblemen aufgetan, die Gegenstand weiterer Untersuchungen und Diskurse sein werden:

- Wie läßt sich sicherstellen, daß die in den Ausbildungsrahmenplänen aufgeführten Inhalte im Rahmen handlungsorientierter Ausbildung vollständig behandelt werden? Wie kann die Fachsystematik im Kontext einer Handlungssystematik aufgefangen werden, so daß die eben jener Fachsystematik folgenden Prüfungsanforderungen erfüllt werden können, zugleich aber auch auf die Anforderungen der nachfolgenden Berufstätigkeit adäquat vorbereitet wird? Auf welche Weise erhalten die Ausbildungsmitarbeiter/-innen und Rehabilitanden/-innen Transparenz und Sicherheit über den jeweiligen Bearbeitungsstand und die noch zu bearbeitenden Inhalte?
- Welcher Stellenwert verbleibt herkömmlichen Methoden in der handlungsorientierten Ausbildung? Sind herkömmliche Methoden



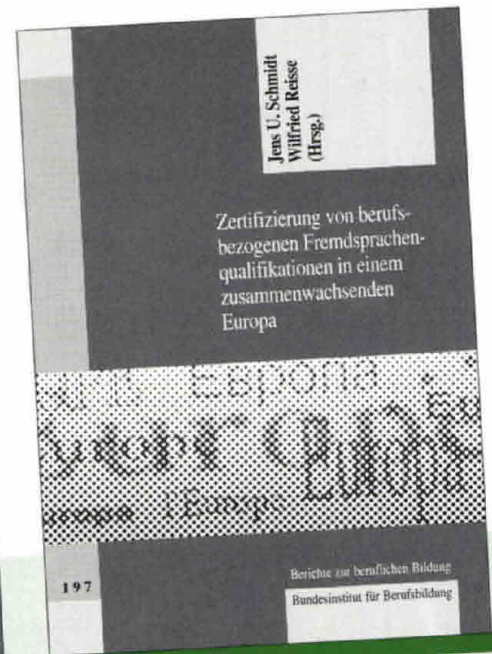
Thomas Gericke, Marianne Höckner,
Haike Schröpfer, Ute Karig

AN DER SCHWELLE ZUM BERUF

**BILDUNGSWEGE OSTDEUTSCHER
JUGENDLICHER**

1996, 141 Seiten,
Bestell.-Nr. 102.196,
Preis 24.00 DM

Der vorliegende Band enthält Untersuchungsergebnisse einer 1985 am damaligen Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig aufgelegten und in acht Wellen bis 1993 weitergeführten Längsschnittuntersuchung zur Entwicklung und Ausprägung einer Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen bei Schülern bzw. Jugendlichen. Anliegen der vorgestellten vier Beiträge ist es, die Entscheidung für bestimmte Bildungs- bzw. Ausbildungswege und den Weg bis zur beruflichen Erstplatzierung zu verfolgen. Dabei geht es vor allem um die Frage, ob unter den komplizierten Zugangsmöglichkeiten zu beruflicher Ausbildung, wie sie infolge des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturwandels in den ostdeutschen Bundesländern entstanden sind, Jugendliche mit unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmalen auch analoge Erfolge bei den notwendig gewordenen Orientierungs- und Anpassungsprozessen erzielen.



Jens U. Schmidt; Wilfried Reisse (Hrsg.)

ZERTIFIZIERUNG VON BERUFSBEZOGENEN FREMD- SPRACHENQUALIFIKATIONEN IN EINEM ZUSAMMEN- WACHSENDEN EUROPA

1996, 159 Seiten,
Bestell.-Nr. 102.197,
Preis 24.00 DM

Fremdsprachenkenntnisse erlangen für viele Berufe, in denen internationale Kooperationen stattfinden, eine zunehmende Bedeutung. Kurzfristig ist der Bedarf am ehesten durch Weiterbildungsmaßnahmen abzudecken, da sich hier am schnellsten neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder erschließen lassen. Dabei sind auch Zertifikate wichtig, die zuverlässige Aussagen über fremdsprachliche Kompetenz liefern. Die Zertifikate können unabhängig von Weiterbildungsmaßnahmen erworben werden. Der Band befaßt sich mit Fragen der Erfassung berufsbezogener Fremdsprachenqualifikationen, der Unterscheidung von Niveaustufen und des Informationsbedarfs über Fremdsprachenqualifikationen grundsätzlich und vor dem Hintergrund zweier internationaler Projekte. Darüber hinaus wird ein Überblick über konkrete Zertifizierungsmöglichkeiten und Lernmaterialien gegeben.

► 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

überhaupt noch erlaubt? Wenn ja, unter welchen Bedingungen?

- Wie läßt sich die von der komplexen Aufgabe beruflicher Rehabilitation gebotene Kooperation medizinischer, psychologischer und sozialpädagogischer Fachdienste untereinander und mit den Ausbildungsfachkräften leisten bzw. fördern?
- Wie läßt sich die Effektivität handlungsorientierten Lernens objektiv, valide und reliabel messen und bewerten? Welche Kriterien und welche Erhebungsformen sind angemessen?
- Wie werden die Erkenntnisse aus den am Entwicklungsprojekt beteiligten Lehrgängen an die nichtbeteiligten, aber interessierten Kollegen/-innen in den BFWen effizient herangezogen?
- Wie kann der zusätzliche Erarbeitungsaufwand, z. B. für die Umgestaltung der Vorbereitungslehrgänge oder die Planung von Projekten, minimiert werden? Wo ergeben sich Möglichkeiten, diesen zusätzlichen Entwicklungsaufwand durch Weitergabe von Ideen, Vorschlägen und Erfahrungen aus anderen Lehrgängen/Berufsförderungswerken zu reduzieren?

Zusammenfassung und Ausblick

Die BFWen haben in der Vergangenheit ein didaktisches Konzept verfolgt, das eher funktionalistischen als handlungsorientierten Kriterien verpflichtet war. Belegungs- und Eingliederungsdaten zeigen, daß sie damit außerordentlich erfolgreich waren. Inzwischen haben sich aber die Rahmenbedingungen beruflicher Rehabilitation (Eingliederungschancen, Behinderungsformen) stark verändert. BFWen sind deshalb gehalten, ihr Grundkonzept in Richtung ganzheitlicher, handlungsorientierter beruflicher Rehabilitation weiterzuentwickeln.

Das Entwicklungsprojekt gbRE versteht sich als integraler Bestandteil der Unternehmens-

entwicklung, indem es Formen effizienterer Lernorganisation eruiert und Wege zur Umsetzung der Erkenntnisse in die „alltägliche“ Rehabilitationsarbeit aufzeigt. Die Erwartungen an das Projekt reichen von bloßer Erprobung eines alternativen Lernkonzepts bis hin zur Anbahnung der vollständigen Umstrukturierung der bisherigen Lernorganisation. „Handlungsorientierung“ ist keine Methode, sondern ein Konzept; es basiert auf einer veränderten Einstellung zum Lernenden und einer veränderten Einstellung des Lernenden. Dies zu verwirklichen, dürfte die schwierigste Aufgabe im Rahmen des Entwicklungsprojekts darstellen.

Das Entwicklungsprojekt soll zunächst einmal in jedem der beteiligten Berufsförderungswerke ein „funktionsfähiges“ Modell für handlungsorientiertes Lernen bieten. Dabei werden vielfältige Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Projektlehrgänge gewonnen. Diese Erfahrungen werden systematisch aufbereitet und können der Weiterentwicklung der Unternehmensorganisation zugrunde gelegt werden.

Anmerkungen:

¹ Das Berufsförderungszentrum Essen, Fortbildungseinrichtung mit ca. 15 Prozent Rehabilitandenanteil unter den 1 300 Umschülern, nimmt neben 23 BFWen am Entwicklungsprojekt teil; im folgenden wird gleichwohl der Einfachheit halber nur von Berufsförderungswerken gesprochen.

² Vgl. Tews, H. P.; Wöhr, G.: Berufliche Rehabilitation. Weinheim 1981

Kemper, E.: Berufliche Rehabilitation in der Bundesrepublik Deutschland. Meisenheim am Glan 1992

Vgl. Seyd, W.: Didaktische Grundlagen beruflicher Rehabilitation, in: Mühlum, A./Oppl, H. (Hrsg.): Handbuch Rehabilitation, Darmstadt 1992, S. 487–515

Vgl. Wolf, B.: Startklar für das Jahr 2000. In: Informationen Beruf und Vermittlung Nr. 19 vom 18. 5. 1996, S. 1083–1092

³ Vgl. Czicholl, R.; Ebner, H. G. (Hrsg.): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre. Oldenburg 1988

Vgl. Gudjons, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn 1986 (2. Aufl. 1989)

Vgl. Meyer, H.: Unterrichtsmethoden, II: Praxisband, 5. Aufl. 1993, S. 395 ff.

Vgl. Pätzold, G.: Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung – Auf dem Wege vom Lernen nach dem Paradigma des Bewirkens zum Lernen nach dem Paradigma der Praxis?! In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995) 6, S. 573–590

⁴ Damit soll keineswegs der Aussagewert empirischer Berufsbildungsforschung im Bereich der Aus- und Weiterbildung mißachtet werden [vgl. z. B. Schmidt-Hackenberg, B.; Höpke, I.; Lemke, I. G.; Pampus, K.; Weissker, D.: Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse aus Modellversuchen – Berichte zur beruflichen Bildung, H. 107, hrsg. v. BIBB, 3. Aufl. Berlin 1990; Diepold, P. (Hrsg.): Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien – Gemeinsamer Endbericht, Göttingen 1991; Achtenhagen, F.; John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden 1992]. Gleichwohl lassen sich die Ergebnisse wegen der unterschiedlichen situativen Rahmenbedingungen und des unterschiedlichen Forschungsansatzes nur partiell übertragen.

⁵ Vgl. Seyd, W.: Zielperspektiven beruflicher Bildung vor dem Hintergrund veränderter Arbeitsmarktentwicklung, erscheint in: Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Über die große Schwelle – Junge Menschen mit Behinderungen auf dem Weg von der Schule in die Gesellschaft, Ulm 1997

⁶ Vgl. Reetz, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: BWP 18 (1989) 5, S. 3–10, und 6, S. 24–30

Vgl. Lüdtke, J.; van de Sand, W.: Handlungsorientierte Ausbildung in DSW Michaelshoven/Köln – ein Modell, Köln 1994

⁷ Das Konzept wurde vorgestellt in Seyd, W.: Weiterbildung im Modellversuch „Neue Büroberufe“. In: Pawlik, A. (Hrsg.): Neue Büroberufe – Erfahrungen und Perspektiven. 2. Fachtagung im Rahmen des Modellversuchs „Neue Büroberufe“ – Hamburg, 1. März 1995, Hamburg 1995

⁸ Die schriftlich-standardisierte Teilnehmerbefragung (+ Kontrollgruppe) wird gegenwärtig zwischenausgewertet, die ebenfalls schriftlich-standardisierte Befragung der beteiligten Lehrkräfte wurde im September 1996 durchgeführt und wird ebenfalls gegenwärtig zwischenausgewertet (einige Lehrgänge laufen erst mit halbjähriger Verzögerung an).

⁹ Sie erreichen uns über <http://www.cnc-z.de>.



Ansgar Richter

Mitarbeiter am Centre for Economic Performance, einem interdisziplinären Forschungszentrum an der London School of Economics and Political Science

Qualitativer und quantitativer Vergleich von Berufsbildungsabschlüssen in Großbritannien und Deutschland

Trotz Forderungen nach mehr Transparenz beruflicher Qualifikationen im europäischen Kontext und der Bedeutung von Berufsbildung als Standortvorteil liegen kaum internationale Vergleichsuntersuchungen dazu vor.

Im folgenden werden anhand formaler und inhaltlicher Kriterien systematisch die britischen Berufsqualifikationen und die deutschen Berufsabschlüsse in Beziehung gesetzt und die Qualifikationsstrukturen beider Länder miteinander verglichen.

Internationale Vergleiche zwischen verschiedenen Systemen beruflicher Bildung gewinnen zunehmend an Bedeutung. Ein wichtiger Grund dafür liegt im Interesse an der Transparenz beruflicher Qualifikationen im Zuge der Integration Europas. Kenntnis und gegenseitige Anerkennung beruflicher Qualifikationen zwischen den Staaten der Europäischen Union sind eine wichtige Voraussetzung, um die transnationale Mobilität von Arbeitnehmern zu fördern. Außerdem wirken sich berufliche Qualifikationen positiv auf die Produktivität von Arbeitskräften aus und tragen somit zur Wettbewerbsfähigkeit auf internationalen Märkten bei. Gemäß diesem Argument, das in der gegenwärtigen „Standortdebatte“ in Deutschland häufig angeführt wird, zieht der Abbau betrieblicher Ausbildungsplätze langfristig negative Konsequenzen für die Bundesrepublik als Produktionsstandort nach sich.

In Großbritannien wird eine „Standortdebatte“ bereits seit Anfang der achtziger Jahre geführt. Seitdem hat die britische Regierung verschiedene Programme durchgeführt, um das Bildungsniveau der britischen Bevölkerung zu heben; dies gilt sowohl für den allgemeinbildend-schulischen als auch für den berufsbildenden Bereich. „Training and education“ zählen zu den Hauptthemen im gegenwärtigen Wahlkampf.

Im Juli 1995 hat die Regierung beim Centre for Economic Performance, einem Forschungsinstitut an der London School of Economics and Political Science, eine Studie in Auftrag gegeben, in der die Qualifikationsstruktur der britischen Bevölkerung exemplarisch mit der der Bevölkerung Deutschlands, Frankreichs, Singapurs und der USA verglichen wird.¹ In diesem Beitrag werden einige zentrale Ergebnisse des Vergleichs Großbritannien – Deutschland dargestellt.

Die hier dargestellten Ergebnisse des Ländervergleichs versuchen, Antwort auf folgende Fragestellungen zu geben:

- Wie läßt sich das Niveau der britischen beruflichen Qualifikationen im Vergleich mit den deutschen Berufsabschlüssen einschätzen? Welche britischen und deutschen Qualifikationen lassen sich im Hinblick auf ihr Anforderungsprofil einander zuordnen?
- Wie viele Personen erwerben die als gleichwertig eingestuften Qualifikationen in den beiden Ländern? Läßt sich darüber hinaus der Bestand an miteinander vergleichba-

ren Qualifikationen in den Gesamtbevölkerungen der beiden Länder abschätzen? Die Beantwortung dieser beiden quantitativ ausgerichteten Fragen gibt Aufschluß über die Qualifikationsstruktur der beiden Gesellschaften.

Anlage der Untersuchung

Vergleiche zwischen verschiedenen Systemen beruflicher Bildung bedürfen eines komplexen Untersuchungsdesigns. Dies ergibt sich u. a. aus der stark variierenden Länge beruflicher Ausbildungen, der Kombination verschiedener Lernorte (wie Schule, Betrieb etc.) sowie dem unterschiedlichen Charakter und Anforderungsprofil der angestrebten Berufe selbst. Dabei können nicht alle der in Frage kommenden Vergleichsmerkmale in Betracht gezogen werden. In der Studie des CEP werden formale berufliche Bildungsabschlüsse in Großbritannien und Deutschland hinsichtlich folgender Kriterien miteinander verglichen:

- **Länge** der für bestimmte Abschlüsse notwendigen Bildungsgänge;
- **Eingangsvoraussetzungen** sowie die vor Aufnahme von beruflichen Bildungsgängen erreichten schulischen Abschlüsse der Teilnehmer;
- **„Qualität“** von Prüfungen, die sich u. a. in Bewertungstechnik und -strenge, Bestehens-, Wiederholer- und Abbrecherquoten sowie im Notenspiegel ausdrückt;
- **typische Bildungs- oder Berufskarrieren**, die sich aus dem Abschluß eines bestimmten Bildungsgangs ergeben, sowie die zu erwartende berufliche Stellung;
- die **Inhalte** der Bildungsgänge, im Sinne sowohl der Menge der behandelten Themen bzw. Fähigkeiten als auch ihres Schwierigkeitsgrades. Das besondere Augenmerk der Studie richtet sich auf Lehrpläne, Ausbildungsordnungen und Prüfungsunterlagen;
- die **de facto** vermittelten Fertigkeiten, Kenntnisse oder „Kompetenzen“, soweit sie

sich im Zuge des exemplarischen Vergleichs von beruflichen Qualifikationen im Gespräch mit „Bildungspraktikern“ (Lehrern, Ausbildungsleitern, Meistern etc.) zeigten. Eine direkt am Schüler, Auszubildenden oder Arbeitnehmer ausgerichtete Beurteilung der Qualifikation, wie sie z. B. durch eigens durchgeführte Tests gemacht werden könnte, war im Rahmen der CEP-Studie nicht möglich;

- der **Anteil** von allgemeinbildenden Inhalten an beruflichen Bildungsgängen.

Die qualitativen Vergleiche zwischen deutschen und britischen Bildungsgängen wurden z. T. selbst durchgeführt, teils auch bei unabhängigen Bildungsexperten in Auftrag gegeben. Darüber hinaus wurde die schon vorhandene vergleichende Literatur in Betracht gezogen.² Außerdem haben verschiedene international tätige Betriebe und Organisationen interne Anerkennungsverfahren entwickelt, die, soweit sie verfügbar waren, berücksichtigt wurden.

In quantitativer Hinsicht werden in der Studie sowohl der „Bestand“ an formalen beruflichen Qualifikationen (stocks of qualifications) als auch Bestandsveränderungen im Zeitverlauf (flows of qualifications) analysiert. Zur Beschreibung des Qualifikationsbestandes wurden in erster Linie Daten des deutschen Mikrozensus und des britischen Labour Force Survey verwendet. Die Anzahl von „Qualifikationsereignissen“ im Zeitverlauf wurde mit Hilfe von Daten des Statistischen Bundesamts und von verschiedenen britischen Datensätzen erhoben.

Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die deutschen und britischen Qualifikationen, die im Rahmen der Studie miteinander verglichen werden, inklusive der für den qualitativen Vergleich exemplarisch ausgewählten Berufsabschlüsse.

Um einen Gesamteindruck von der Studie zu geben, werden auch die miteinander verglichenen allgemeinbildenden Abschlüsse aufgeführt:

Tabelle 1: **Berufsabschlüsse in der BRD und Großbritannien**

Abschlüsse	Deutschland	Großbritannien
Allgemeinbildende Abschlüsse der Sekundarstufe I	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptschulabschluß • Realschulabschluß 	<ul style="list-style-type: none"> • GCSE's
Allgemeinbildende Abschlüsse der Sekundarstufe II	<ul style="list-style-type: none"> • Fachhochschulreife • Hochschulreife 	<ul style="list-style-type: none"> • A-levels
Berufsbildende Abschlüsse auf Stufe 2, 3 und 4 im britischen Schema 5	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlüsse an Vollzeitberufsschulen • Berufsabschlüsse im dualen System; <p>exemplarisch:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Industriekaufmann/-frau (2) Verkäufer/-in und Kaufmann/-frau im Einzelhandel (3) Industriemechaniker/-in (4) Maurer/-in 	<ul style="list-style-type: none"> • „traditionelle“ Qualifikationen • NVQ's und GNVQ's; <p>exemplarisch:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) BTEC-GNVQ in Business Administration und NVQ in Administration (2) NVQ in Retailing (3) NVQ in Engineering Manufacture (4) NVQ in Bricklaying
Höhere berufsbildende, nicht-akademische Abschlüsse	<ul style="list-style-type: none"> • Meister-/Technikerprüfungen; andere Fortbildungsprüfungen 	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene higher vocational qualifications, z. B. higher BTEC's
Akademische / universitäre Abschlüsse	<ul style="list-style-type: none"> • Fachhochschulabschluß • Hochschulabschluß 	<ul style="list-style-type: none"> • University degree

Angehts von 370 Ausbildungsberufen in Deutschland kann jeder Vergleich von Bildungswegen nur exemplarisch erfolgen. Die Auswahl der Bildungsgänge ist von der Überlegung geleitet, daß der entsprechende Beruf in mehrfacher Hinsicht repräsentativ sein sollte: Die in dem jeweiligen Ausbildungsgang festgeschriebenen Fähigkeiten sollten in ähnlicher Weise und auf ähnlichem Niveau in verwandten Ausbildungsgängen vermittelt werden; und im Verlauf der Zeit sollten viele Personen diesen Beruf erlernt haben, so daß ein signifikanter Anteil der Erwerbsbevölkerung die entsprechende Qualifikation erworben hat. Darüber hinaus sollten die gewählten Ausbildungen, wenn möglich, verschiedene Spektren (Wirtschaftszweige, Schwierigkeitsgrade, Geschlechtsverteilung der Auszubildenden etc.) abdecken.

Die hier gewählte Methodologie ist in erster Linie an dem Ziel ausgerichtet, den „output“ von Bildungswegen zu bestimmen, also das beim Abschluß erreichte Niveau. Eine Begrenzung der Studie liegt mithin darin, daß die verwendeten pädagogischen Methoden, die erst zum Erwerb von Qualifikationen führen, kaum berücksichtigt werden.

Das britische System der beruflichen Bildung

Großbritannien verfügt nicht über ein duales Ausbildungssystem deutscher Art.³ Schülern, die nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht im Alter von 16 Jahren formale berufliche Qualifikationen erlangen wollen, bieten sich folgende Möglichkeiten an:

- Der Erwerb von Zertifikaten im System der National Vocational Qualifications (NVQ's) bzw. Scottish Vocational Qualifications (SVQ's).⁴
- Der Besuch von beruflich ausgerichteten Vollzeitschulen (Colleges of further Education), der zum Erwerb von General National Vocational Qualifications (GNVQ's) führt.

Im folgenden steht das NVQ-System im Mittelpunkt, da dieses einerseits wesentlich komplexer, andererseits in quantitativer Hinsicht bedeutsamer als das noch sehr junge GNVQ-System ist.

Im Jahr 1986 richtete die britische Regierung den **National Council for Vocational Qualifications** (NCVQ's) ein, um die berufliche Ausbildung der britischen Bevölkerung zu fördern und das fragmentierte britische Berufsbildungssystem zu vereinheitlichen. Die ersten NVQ-Zertifikate wurden 1988 verliehen. NVQ's sind Zertifikate in 794 Tätigkeitsbereichen⁵, die in elf Berufsfeldern auf fünf **levels** (Schwierigkeitsstufen) von sog. **Awarding Bodies** verliehen werden. Der Bildungsweg, der zum Erwerb der NVQ's führt, ist dabei offengelassen. Im allgemeinen werden sie im Rahmen einer Beschäftigung in einem Unternehmen verliehen. Im Hinblick auf 16- bis 19jährige hat die Regierung in den vergangenen Jahren die Einrichtung von speziell auf Training hin ausgerichtete Beschäftigungsverhältnisse gefördert (z. B. **youth training**⁶; seit 1995/96 auch das **modern apprenticeship program**). Das NVQ-System ist aber prinzipiell für Erwerbstätige aller Altersgruppen offen.

Zum Erwerb eines Zertifikats auf einer der Schwierigkeitsstufen müssen die **Trainees** bestimmte, in einem detaillierten Anforderungskatalog (**portfolio**) festgeschriebene **Kompetenzen** nachweisen. Die Kompetenzen sind in Pflicht- und Wahlmodulen gebündelt.⁷ Ausgebildete Prüfer akkreditieren diese Kompetenzen durch Beobachtung des Lernenden bei der Arbeit oder in entsprechend simulierten Situationen. Jede Kompetenz muß nur einmal nachgewiesen werden, wohingegen der Lernende sich beliebig häufig und nach beliebigen zeitlichen Abständen wieder zur Akkreditierung seiner weiteren (Teil-)Qualifikationen anmelden kann; d. h., es gibt keine formale Prüfung und demzufolge auch kein „Durchfallen“. Diesem System der „Qualifikationsakkumulation“ liegt die

Idee des kontinuierlichen „life-long learning“ zugrunde. Schriftliche Tests werden nicht durchgeführt, obwohl sie ergänzend verwendet werden können. Das NVQ-System richtet sich nicht auf die Vermittlung von Allgemeinbildung, sondern nur auf diejenigen praktischen Fähigkeiten, die zur Ausübung einer Tätigkeit als unmittelbar notwendig angesehen werden. Bei Bedarf können die Arbeitnehmer die Qualifikationen in Zusammenarbeit mit einem College erwerben, das die notwendigen Kurse (in Form von Block-, Teilzeit- oder Abendkursen oder durch persönliche Gespräche mit einem Tutor) individuell zusammenstellen wird.

Ausgangsüberlegung in den 80er Jahren war, daß alle vorhandenen beruflichen Qualifikationen im NVQ-System aufgehen sollten. Diese Erwartung hat sich nicht erfüllt, so daß neben den NVQ's auch noch eine Fülle von „traditionellen“ beruflichen Qualifikationen bestehen, so z. B. die **BTEC Nationals**. Das **NVQ-Schema** mit seinen fünf Schwierigkeitsstufen dient aber auch als „Meßlatte“ für alle anderen Qualifikationen in Großbritannien: Zum Beispiel werden die schulischen A-level (Abschlüsse der Sekundarstufe II) dem Level 3 im NVQ-Schema zugeordnet.⁸ In der Studie werden keine direkten Vergleiche mit den vielfältigen „traditionellen“ Qualifikationen angestellt, sondern die Gleichwertigkeit verschiedener beruflicher Qualifikationen, die in Großbritannien einer Stufe zugeordnet werden, vorausgesetzt. Die Definition dieser drei Stufen:

„Stufe 2: Kompetenz in der Ausführung einer bedeutenden Anzahl verschiedener Arbeitsgänge in vielfältigen Situationen. Einige der Tätigkeiten sind komplexer und nicht-routinemäßiger Art und setzen eine gewisse Verantwortung und Autonomie voraus. Zusammenarbeit mit anderen, z. B. durch die Zugehörigkeit zu Arbeitsgruppen, wird häufig erwartet.“

Stufe 3: Kompetenz in einer großen Anzahl von vielseitigen Arbeitsgängen, die überwie-

gend komplexer und nicht-routinemäßiger Art sind und in einer breiten Vielfalt von Situationen durchgeführt werden. Es herrscht erhebliche Eigenverantwortung und Autonomie. Häufig ist die Führung oder Anleitung anderer erforderlich.

Stufe 4: Kompetenz in einer großen Anzahl von komplexen technischen und fachlichen Arbeitsgängen in einer breiten Vielfalt von Situationen und mit einem erheblichen Maß an persönlicher Verantwortung und Autonomie. Verantwortung für die Arbeit anderer und für den Einsatz von Ressourcen ist dabei häufig erforderlich.⁹

Im Jahr 1991 wurden zusätzlich eine Reihe von vollzeitschulischen, beruflich ausgerichteten Kursen, die GNVQ's eingerichtet. Anders als die NVQ's, die ein kontinuierliches Lernangebot für Arbeitnehmer aller Altersgruppen darstellen, richten sich GNVQ's in erster Linie an Schulabgänger im Alter von 16 Jahren. GNVQ's werden auf drei Schwierigkeitsstufen (foundation – intermediate – advanced) angeboten, die den Levels 1 bis 3 im NVQ-Schema entsprechen. Die einzelnen GNVQ-Module werden über die Mitarbeit während des Unterrichts, durch Tests und durch multiple-choice-Abschlußprüfungen geprüft.

Ergebnisse des qualitativen Vergleichs

Industriekaufmann/-frau

Eine zentrale Frage der Vergleiche war festzustellen, ob die grobe Zuordnung von deutschen Berufsabschlüssen zum NVQ Level 3, wie sie durch das britische Inspektorat in einer Studie im Jahr 1991 gemacht worden war¹⁰, für mehrere Ausbildungsgänge bestätigt werden kann, und ob sie auch für den Vergleich mit GNVQ's Bestand hat. Nach unseren Ergebnissen kann im Vergleich zwischen der Ausbildung zum/r Industriekaufmann/-frau und der GNVQ in Business Ad-

ministration / NVQ in Administration der Schwierigkeitsgrad der deutschen Ausbildung als mindestens Level 3, evtl. auch Level 4, eingestuft werden.¹¹ Diese Auffassung wurde von mehreren deutschen und britischen Experten unabhängig voneinander geäußert. Dies bedeutet, daß ein/e deutsche/r Industriekaufmann/-frau nach dem erfolgreichen Abschluß der Lehre mit den erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten in der Lage sein müßte, nach einer angemessenen Vorbereitungszeit die praktischen NVQ Level 3-Prüfungen und die theoretischen GNVQ-Examina (Advanced Level) zu bestehen. Selbstverständlich sind Unterschiede in den behandelten Themengebieten und den verwandten Methoden zu berücksichtigen; jedoch ist der Überschneidungsbereich im Fall dieser Ausbildung vergleichsweise groß.

Im einzelnen zeigt sich, daß in der Ausbildung zum/r Industriekaufmann/-frau wesentlich stärkeres Gewicht auf die Bereiche Buchführung, Rechnungswesen und Handelsrecht gelegt werden als in den entsprechenden NVQ's / GNVQ's. Diese Tätigkeiten werden im britischen System eher an **accountants** oder **accounting technicians** abgegeben. Dieselbe Feststellung läßt sich auch für andere kaufmännische Berufe treffen. Dieses Ergebnis deckt nicht nur Unterschiede in der Arbeitsteilung auf; vielmehr werden die Auszubildenden im dualen System im Zuge des Unterrichts etwa im Rechnungswesen auch mit allgemeinbildenden Fähigkeiten (z. B. rechnerischer und schriftlicher Art) vertraut gemacht, die im NVQ-System nicht vermittelt werden.

Dagegen wird in den NVQ's mehr Gewicht auf praktische Kompetenzen im **personnel management** gelegt. In der Abschlußprüfung zum Industriekaufmann wird das Personalwesen im wesentlichen unter dem Aspekt der arbeits- und sozialrechtlichen Vorschriften in der theoretischen Prüfung abgehandelt. Im praktischen Teil der Prüfung spielt das Personalwesen oft nur eine untergeordnete Rolle.

Die Abschlußprüfungen spiegeln aber nicht das gesamte Spektrum der Kenntnisse und Fähigkeiten wider, das – je nach Ausbildungsbetrieb und Berufsschule – in der Ausbildung vermittelt worden ist.

Außer in den Bereichen Buchführung und Recht überschneiden sich die deutschen Prüfungsunterlagen mit den britischen GNVQ's (Advanced Level) in vielen Aspekten; dabei werden etwa gleiche Standards geprüft. Praktische Beispiele dafür sind z. B. die Aufgaben im Bereich Finanzierung und Wirtschaftstheorie. Die GNVQ's legen etwas größeres Gewicht auf Kenntnisse in **Marketing**. Ich zitiere die Gesamteinschätzung eines britischen Gutachters zum Vergleich des deutschen Abschlusses als Industriekaufmann/-frau und den britischen GNVQ-Examina: „Insgesamt prüfen die beiden Abschlüsse, soweit vergleichbare Themengebiete betroffen sind, in etwa gleiche Schwierigkeitsgrade. Die deutsche Erwartung an höhere schriftliche und rechnerische Fähigkeiten läßt den deutschen Standard etwas höher erscheinen als die **advanced GNVQ's**.“

Ein direkter Bezug auf die Qualifikationsstufe 3 im NVQ-Schema läßt sich dadurch herstellen, daß in den deutschen Prüfungsunterlagen bei den kaufmännischen Ausbildungsgängen eine relativ große Anzahl von Fragen gegeben sind, die vom Prüfling eine eigenständige Bewertung oder Entscheidung verlangen. Ebenso werden Prüfungskandidaten im praktischen Teil ihrer Abschlußprüfung häufig in Entscheidungssituationen gestellt. Damit wird von den Kandidaten am Ende der Ausbildung die Kompetenz erwartet, in komplexen Situationen eigenverantwortlich zu handeln. GNVQ's auf dem **advanced level** testen ebenfalls ähnliche Kompetenzen, aber nicht durch die Abschlußprüfungen, für die einheitliche Klausurpapiere vorliegen.

Industriemechaniker/-in, Maurer/-in

Das gleiche Ergebnis, d. h. Äquivalenz mit dem entsprechenden NVQ Level 3 oder dar-

über, zeigt sich für die Ausbildungsgänge zum/r Industriemechaniker/-in und Maurer/-in. Bei beiden Berufsausbildungen fiel britischen Kollegen die **Breite** des vermittelten Wissens auf. So urteilte ein Mitarbeiter des **Construction Industry Training Boards** in einem Gutachten über die Prüfungsunterlagen der deutschen Maurerausbildung: „Die Rechnungen (in der Klausur **Technische Mathematik**; A. R.) erfordern die Bestimmung von Volumina, Steigungen, Preisen, Massen, Druckstärken, Kubus-Inhalten, linearen Größen und Flächen . . . Die zur Ausführung dieser Berechnungen benötigten Kenntnisse gehen über das für einen Maurer notwendige Maß hinaus.“¹² Das Wissen in Wirtschafts- und Sozialkunde – einem Gebiet, das in der einen oder anderen Form in jeder deutschen Ausbildungsprüfung vorkommt – wird in den britischen Kursen nicht vermittelt, da es als nicht unmittelbar berufsrelevant angesehen wird. Das bedeutet, daß Lehrinhalte, die zur individuellen Meinungsbildung über gesellschaftlich-politische Themen beitragen, im NVQ-System vernachlässigt werden.

Verkäufer/-in

Problematisch ist die Zuordnung der zweijährigen Ausbildung zum/r Verkäufer/-in zu einem **Level** im NVQ-System. Obwohl die Zahl der Auszubildenden in diesem Berufsbereich stark abgenommen hat, befinden sich noch viele Arbeitnehmer im Arbeitsmarkt, die nach der Ausbildungsordnung von 1968 ausgebildet wurden. Die Ausbildung zum/r Verkäufer/-in gewährleistet nicht den Grad an Selbständigkeit und Eigenverantwortung, die auf dem NVQ Level 3 erwartet wird.

Allerdings sind inzwischen Ausbildungsgänge von drei Jahren für den deutschen Markt charakteristisch. Insofern läßt sich von den vorhandenen Arbeitnehmern mit kürzerem Ausbildungsgang nicht darauf schließen, daß die „typische“ Berufsausbildung in Deutschland unterhalb des NVQ Level 3 eingestuft werden sollte.

Tabelle 2: **NVQ-System und duales System im Vergleich**

	NVQ-System	Duales System
Verbindlichkeit	Anwendung des Systems durch Betriebe, Colleges und private Bildungsträger beruht auf Freiwilligkeit	Betriebliche Berufsausbildung ist nur im Rahmen rechtlich anerkannter Ausbildungsberufe zugelassen
Qualifikationen	Nationale berufliche Qualifikationen (NVQ's): Bezogen auf konkrete Tätigkeiten und Leistungsanforderungen im Beschäftigungssystem. Differenziert nach insgesamt 5 Schwierigkeitsstufen von einfachen zu komplexen Tätigkeiten. Stufe 2: ca. 315 Qualifikationen; Stufe 3: ca. 240 Qualifikationen; Stufe 4: ca. 102 Qualifikationen Differenzierung jeder Qualifikation in durchschnittlich 9 Teilqualifikationen (units), die an unterschiedlichen Lernorten und zu beliebigen Zeitpunkten erworben und nachgewiesen werden können	Anerkannte Ausbildungsberufe: Keine Abbildung der im Beschäftigungssystem bestehenden Berufstätigkeiten, sondern bildungs- und beschäftigungssystembezogene Konstrukte. Formal grundsätzlich vergleichbares Abschlußniveau auf Fachkräfteniveau. Insgesamt ca. 370 Ausbildungsberufe. Keine Unterteilung der Facharbeiterqualifikation in zertifizierbare Module bzw. Teilqualifikationen
Regulierung des Qualifikationserwerbs	Regulierung allein durch Festlegung von zu erreichenden Lernergebnissen (outcomes). Detaillierte Spezifizierung der Lernergebnisse als „berufliche Kompetenzen“	Regulierung durch kombinierte Input-Outputsteuerung. Inputsteuerung: Ausbildungsinhalte und deren sachlich-zeitliche Gliederung, Eignung der Ausbildungsstätte und des Ausbildungspersonals Outputsteuerung: Festlegung von Prüfungsanforderungen Berufliche Kompetenz als übergreifendes Ausbildungsziel
Zertifizierung von Qualifikationen	Zertifizierung von Qualifikationen durch Awarding Bodies auf der Basis interner Leistungsbeurteilungen der Trainingsanbieter	Zertifizierung von Ausbildungsabschlüssen durch die Kammern auf Basis der Kammerprüfungen

Generelle Unterschiede

Charakteristisch für die NVQ **portfolios** sind Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeitsbildung und des sozialen Umgangs mit Mitarbeitern, Kunden usw.; dies wird vor allem bei den Dienstleistungsberufen deutlich. So enthält der NVQ in **Retailing** (Level 3) mehrere Einheiten mit Titeln wie „Develop Individuals and Self“ (unit 14) und „Identify and Minimise Interpersonal Conflict and Stress“ (unit 15). Während der gesamte Bereich der sozialen Beziehungen in den deutschen Ausbildungsordnungen stärker unter

dem Gesichtspunkt Rechte – Pflichten zur Geltung kommt, werden in Großbritannien eher die „interpersonal skills“ betont. Es ist zu berücksichtigen, daß die NVQ-Anforderungskataloge sich grundsätzlich von den Ausbildungsordnungen in der Bundesrepublik unterscheiden. Während NVQ **portfolios** alle zu beherrschenden Kompetenzen auflisten, stellen Ausbildungsordnungen nur ein rechtliches Rahmenwerk dar. Sie schreiben in „reaktiver“ Weise das fest, was sich in der Ausbildungspraxis weitgehend durchgesetzt hat. Insbesondere anhand der Lehrpläne der Berufsschulen, aber auch an den neuen bzw.

seit 1987 überarbeiteten Ausbildungsordnungen wird deutlich, daß auch in der Bundesrepublik die Vermittlung sozialer und persönlichkeitsbildender Kompetenzen zunehmend praktiziert wird. In Hinblick auf diese Kompetenzen sind die Unterschiede zwischen den britischen NVQ's und den deutschen Berufsausbildungen also **de facto** nicht so groß, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Dennoch ist ein Vorteil der „präskriptiven“ NVQ **portfolios** darin zu sehen, daß sie in systematischer Weise auch diejenigen Anforderungen zur Geltung bringen, die sich kaum in die Sprache von Rechtsverordnungen gießen lassen.

Das duale System zeichnet sich dadurch aus, daß im Zuge der beruflichen Ausbildung auch weiterführende allgemeine Bildung vermittelt wird. Den Berufsschulen kommt erhebliche Bedeutung für die Sicherung eines breiten, allgemeinen Qualifikationsniveaus zu. Sie leisten nicht nur die Vermittlung wichtiger Inhalte, sondern schaffen auch die Grundlage zum Erwerb weiterführender allgemeinbildender oder berufsbezogener Bildungsgüter. Dagegen sind insbesondere im NVQ-System die Jugendlichen von jedem systematischen Unterricht, zum Beispiel in Politik/Gesellschaftkunde, der Muttersprache, Religion oder auch Sport, abgeschnitten. Auch von britischer Seite aus wird daher ein stärkeres allgemeinbildendes Element im NVQ-System gefordert. Dennoch kommt Sir Ron Dearing in seinem neuesten Bericht für die Regierung zu dem Schluß, daß „jungen Menschen der Erwerb von NVQ's nicht verweigert werden sollte, wenn sie ein bestimmtes Niveau an allgemeinbildenden Schlüsselqualifikationen nicht erreicht haben“.¹³

Das GNVQ-System andererseits ist aufgrund seiner rein schulischen Natur nicht in der Lage, **praktische** Fähigkeiten adäquat zu vermitteln. Auszubildende im dualen System hingegen erwerben **gleichzeitig** theoretische Kenntnisse und praktische Berufserfahrung. Insgesamt vermittelt das duale System eine

breite, wohlbalancierte Bildungsgrundlage, die den Jugendlichen teils direkte berufliche Perspektiven, teils auch die Grundlagen für weiterführende Bildung verschafft.

Der schulische Teil der Studie deutet darauf hin, daß die schulische Vorbildung, mit der Auszubildende in Deutschland ihre Lehre beginnen, der **Trainees** im NVQ-System nicht nachsteht. So zeigt ein Vergleich der britischen GCSE's mit Haupt- und Realschulabschlüssen, daß der Mathematikunterricht in der Hauptschule in etwa auf GCSE-Niveau liegt; der Realschulabschluß ist entsprechend höher anzusiedeln. Als ein quantitatives Indiz für die schulische Vorbildung mag die folgende Angabe dienen: Der Anteil der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsvertrag im Jahr 1993 in der Bundesrepublik, die über keine formale schulische Qualifikation verfügten, betrug 3,0 Prozent.¹⁴ Dagegen ergibt die Auswertung des **Labour Force Surveys**, daß 8,7 Prozent all derjenigen, die 1994 den Erwerb von NVQ's/SVQ's – gleich welchen **Levels** – anstrebten, keine formale schulische Qualifikation besaßen.¹⁵

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Berufsausbildung im dualen System dem Niveau nach mit den britischen GNVQ's (Advanced Level) und dem NVQ Level 3, mit Tendenz zu Level 4, vergleichbar ist.

Ergebnisse des quantitativen Vergleichs

Basierend auf der skizzierten Zuordnung von Qualifikationsleveln läßt sich ein quantitativer Vergleich anstellen, der zeigt, wie viele Personen in England/Wales und in Deutschland berufliche Bildungswege auf NVQ 3-Niveau wahrnehmen. Dabei ist es sinnvoll, die absoluten Angaben auf einen einheitlichen Altersjahrgang zu beziehen, der in Tabelle 3 und 4 als die Bevölkerung im Alter von 19 Jahren bestimmt wird.¹⁶

Diese Übersicht zeigt, daß der bei weitem überwiegende Anteil der Zertifikate in England und Wales auf Level 1 und 2 verliehen wird. Allerdings ist schon im Verlauf eines Jahres (von 1991/92 auf 1992/93) eine deutliche Tendenz zu höheren Levels hin erkennbar; es findet also ein **upgrading** von Qualifikationen statt. „Traditionelle“ Zertifikate werden gegenüber den NVQ's klar bevorzugt. Für Deutschland ergibt sich folgendes Bild: Vergleicht man NVQ-Level 3 mit den Ausbildungsabschlüssen in Deutschland, so zeigt sich, daß im Jahr 1992 in England und Wales 27,5 Prozent des ausgewählten Altersjahrgangs einen Berufsabschluß erlangten, während es im früheren Gebiet der Bundesrepublik 64,9 Prozent waren (bzw. 62,1 Prozent, wenn man sich nur auf die mindestens dreijährigen Ausbildungen bezieht). Erste Daten für die Berufsabschlüsse im vereinigten Deutschland sind für 1993 erhältlich. In diesem Jahr wurden in England und Wales 35,7 Prozent des Altersjahrgangs ein NVQ 3-Abschluß verliehen, gegenüber 62,3 Prozent (59,7 Prozent) in Deutschland. Soweit man von zwei ausgewählten Jahren auf eine Gesamttendenz schließen kann, zeigt sich damit, daß in England und Wales zunehmend mehr junge Menschen eine Qualifikation auf NVQ-Level 3 erwerben. Trotz dieses Anstiegs erlangt erst rund 1/3 eines Altersjahrgangs eine berufliche Qualifikation auf diesem Niveau. In Deutschland scheint der Anteil der Personen, die eine Berufsausbildung erfolgreich abschließen, zu sinken. Dennoch ist zu vermuten, daß sich der Anteil bei 60 Prozent oder darüber stabilisiert, insofern die dafür notwendigen Lehrstellen geschaffen werden. Damit führt in Deutschland ein nahezu doppelt so großer Anteil eines Altersjahrgangs eine Berufsausbildung erfolgreich durch wie in England und Wales.

Die in Tabelle 3 und 4 dargestellten Werte beziehen sich auf die in zwei ausgewählten Jahrgängen **erworbenen** Qualifikationen, mithin auf die **Veränderung** des Qualifikationsbestandes. Alternativ lassen sich die bei-

Tabelle 3: Verliehene NVQ-, GNVQ- und „traditionelle“ Zertifikate nach Level im NVQ-Schema in England und Wales

NVQ-Level	1991/92				1992/93			
	Trad.	NVQ's (Angaben in 1 000)	Summe	in % der 19jährigen	Trad.	NVQ's und GNVQ's (Angaben in 1 000)	Summe	in % der 19jährigen
England und Wales								
1	235	48	283	41,2	167	48	215	33,5
2	142	86	228	33,2	194	118	312	48,6
3	177	12	189	27,5	213	16	229	35,7
4/5	62	7	69	10,0	80	8	88	13,7

Quelle: Schätzungen von P. Robinson (a. a. O., Table 35), basierend auf Daten des National Council for Vocational Qualifications (NCVQ's) und des National Information System for Vocational Qualifications (NISVQ's); für die Bevölkerungsdaten: Office of Population Censuses and Surveys (Angaben für Mitte 1992 bzw. 1993). Robinson's Artikel ist die m. E. beste Übersicht, die zur Zeit zur Verfügung steht. Allerdings ist es möglich, daß – aufgrund unterschiedlicher Bewertungen der traditional qualifications in den ursprünglichen Datenquellen – die Anzahl der Abschlüsse zugunsten von Level 3 (gegenüber von Level 2) überschätzt ist.

den Gesellschaften hinsichtlich ihres **Qualifikationsbestands selbst** vergleichen. Allerdings lassen die hierfür geeigneten Datenquellen aus verschiedenen Gründen nicht den Grad an Differenzierung zu, der oben angewandt wurde. Insbesondere enthält der „Qualifikationsbestand“ von Gesellschaften Bildungsabschlüsse, die mittlerweile überholt sind und sich damit der oben beschriebenen vergleichenden Methodologie entziehen. Basierend auf detaillierten Auswertungen des deutschen **Mikrozensus** und des britischen **Labour Force Survey** läßt sich folgende Schätzung vornehmen: Im Jahr 1993 hatte et-

wa 48 Prozent der Erwerbsbevölkerung im früheren Bundesgebiet eine Berufsausbildung als höchsten Bildungsabschluß, während in Großbritannien nur etwa 20 Prozent der Erwerbsbevölkerung über eine vergleichbare mittlere berufliche Qualifikation als höchsten Bildungsgrad verfügte. Es ist interessant festzustellen, daß mehr als 99 Prozent der Gruppe in der deutschen Erwerbsbevölkerung, die als höchste Qualifikation über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt, auch einen schulischen Abschluß hat (ca. 65 Prozent Hauptschulabschluß; 34 Prozent Realschulabschluß; das Abitur wird in diesem

Zusammenhang höher als der Berufsabschluß gewertet).

Insgesamt zeigt sich, daß der Anteil eines Jahrgangs, der eine Qualifikation auf NVQ 3-Niveau erlangt, in der Bundesrepublik erheblich größer ist als in England und Wales. Der Bestand an beruflichen Qualifikationen in der Bundesrepublik ist wesentlich höher als in Großbritannien.

Resümee

Die Ergebnisse der Studie bekräftigen die schon zuvor von anderen Autoren geäußerte Vermutung, daß das Niveau der Berufsabschlüsse im dualen System dem Level 3 im NVQ-Schema mit Tendenz zu Level 4 entspricht. Basierend auf dieser Einschätzung wird die Zahl der Bildungsabschlüsse in beiden Gesellschaften verglichen. Obwohl die Zahl gerade auch höherer beruflicher Qualifikationen in Großbritannien im Zeitverlauf zunimmt, liegt sie noch immer deutlich unter der in Deutschland erreichten Anzahl. Trotz verschiedener bildungspolitischer Initiativen in den vergangenen Jahren wird in Großbritannien nach wie vor von einem training deficit¹⁷ in quantitativer und qualitativer Hinsicht gesprochen.

Tabelle 4: Erfolgreich bestandene Abschlußprüfungen von Berufsausbildungen in Deutschland

Abschlußart	1992		1993	
	früheres Bundes- gebiet	in % der 19jährigen	Gesamt- deutschland	in % der 19jährigen
Deutschland				
Abschlußprüfungen von Berufsausbildungen	453 583 (ca. 434 400) ¹	64,9 (62,1)	527 370 (ca. 505 060)	62,3 (59,7)

¹ Werte in Klammern: Ausbildungen mit einer Länge von drei Jahren und mehr (Schätzungen auf der Basis der in der Abb. gegebenen Werte).

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung, 1992 und 1993; Statistische Jahrbücher 1994 und 1995.



Es ist ein erklärtes Ziel der britischen Regierung, dieses training deficit weiter abzubauen, um die Wettbewerbsfähigkeit Großbritanniens zu steigern. Angesichts des immensen Nachholbedarfs an beruflicher Bildung dürften die bislang begonnenen Initiativen allerdings nicht ausreichen. In der Bundesrepublik wird es in den kommenden Jahren darum gehen, die Ausbildungsordnungen an die Anforderungen der sich ändernden Arbeitswelt anzupassen, die Attraktivität der Berufsausbildung zu erhalten und ihre Finanzierung zu sichern. Wenn Deutschland seinen Standortvorteil hinsichtlich der im internationalen Vergleich hohen Arbeitsproduktivität erhalten will, so wird es vor allem den gegenwärtigen Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen beseitigen müssen. Für beide Gesellschaften stellen daher Ausbau und Erhalt der beruflichen Bildungssysteme große Herausforderungen dar.

Anmerkungen:

¹ Auf der Grundlage verschiedener Studien hat die Regierung einen eigenen Bericht verfaßt, der im Juni 1996 publiziert worden ist (DfEE and Cabinet Office: *The Skills Audit: A Report from an Interdepartmental Group*. London 1996).

² Vgl. u. a. Steedman, H.; Mason, G.; Wagner, K.: *Intermediate Skills in the Workplace: Development, Standards and Supply in Britain, France and Germany*. In: *National Institute Economic Review* No. 136, 1991, S. 60–73; S. J. Prais: *Productivity, Education and Training*. Cambridge 1995; Clarke, L.; Wall, C.: *Vocational Training, Quality and Productivity in Social Housebuilding*. Mimeo, University of Westminster 1995; Teil III in Layard, R.; Mayhew, K.; Owen, G. (Hrsg.): *Britain's Training Deficit. The Centre for Economic Performance Report*. Aldershot 1994; *National Economic Development Office/Manpower Services Commission: Competence and Competition. Training and Education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan*. London 1984.

³ An dieser Stelle soll keine Detailanalyse des britischen Bildungssystems erfolgen. Für eine deutschsprachige Einführung insbesondere in die berufliche Bildung vgl. *The Employment Department Group: Ausbildung in Großbritannien: Ein Leitfadens*. London 1994.

⁴ Das SVQ-System ist dem NVQ-System analog. Da sich unser Vergleich und das unten angeführte Zahlenmaterial aber im wesentlichen auf England und Wales erstreckt, spreche ich im folgenden nur vom NVQ-System.

⁵ Angabe für Ende Mai 1995. Ich wähle hier den Ausdruck „Tätigkeitsbereich“, um das NVQ-System gegenüber dem deutschen Prinzip der „Beruflichkeit“ abzusetzen (vgl. dazu: Reuling, J.: *The German „Berufsprinzip“ as a Model for Regulating Training Content and Qualification Standards*. In: Nijhof, W. J.; Streumer, J. N. (Hrsg.): *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht 1996).

⁶ Im Youth Training werden Betriebe, die Schulabgänger aufnehmen, finanziell von der Regierung kompensiert. Voraussetzung für diese Förderung ist, daß die Teilnehmer auf ein NVQ Level 2-Zertifikat hinarbeiten, nicht aber, daß sie ihn auch tatsächlich erreichen. Das Schema der modern apprenticeships und der accelerated modern apprenticeships ist auf den Erwerb von NVQ-Zertifikaten auf Level 3 und höher hin ausgerichtet.

⁷ Vgl. im Detail: Reuling, J.: *Modularisierung in der englischen Berufsbildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2/1996, S. 48–54.

⁸ Die Problematik dieser Zuordnung kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht näher diskutiert werden.

⁹ NCVQ: *NVQ Monitor*, Summer 1995. London 1995, S. 20. Übersetzung A. R.

¹⁰ *Her Majesty's Inspectorate (HMI): Aspects of Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany*. London: HMSO 1991; vgl. insbes. S. 25–29.

¹¹ Intern stellt die deutsche Industrie- und Handelskammer in London die Ausbildung zum Industriekaufmann mit dem NVQ Level 4 gleich.

¹² Übersetzung A. R.

¹³ Dearing, R.: *Review of Qualifications for 16–19 Year Olds, Summary Report*. Hayes: SCAA März 1996 (Übersetzung A. R.). „Allgemeinbildende Schlüsselqualifikationen“ (key skills) bezieht sich hierbei explizit auf Fähigkeiten in den Bereichen communication, application of number and information technology.

¹⁴ Grund- und Strukturdaten 1995/96, S. 122.

¹⁵ Vgl. Robinson, P. (*Rhetoric and Reality: The Evolution of the New Vocational Qualifications*. CEP: Mimeo, 1996), Table 27.

¹⁶ Dabei ist zu berücksichtigen, daß insbesondere das NVQ-Angebot von Jugendlichen und Erwachsenen aller Altersgruppen wahrgenommen wird (vgl. Robinson, P., a. a. O., Table 19–22).

¹⁷ Vgl. Layard, R.; Mayhew, K.; Owen, G.: *Britain's Training Deficit*, a. a. O.

Steigende Arbeitslosigkeit nach dualer Berufsausbildung in den neuen Ländern

Joachim Gerd Ulrich

In den neuen Ländern sind seit 1992 zunehmend mehr junge Erwachsene nach erfolgreichem Abschluß ihrer Ausbildung ohne Beschäftigung. Meldeten sich nach vorsichtigen Schätzungen 1992 16 Prozent, 1993 24 Prozent und 1994 27 Prozent aller neu ausgebildeten Fachkräfte unmittelbar nach Lehrende arbeitslos, so stieg diese Quote im Jahr 1995 auf über ein Drittel. Im Westen lag sie 1995 bei ca. 19 Prozent. Auch für 1996 ist kaum mit einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen ostdeutscher Ausbildungsabsolventen zu rechnen.

Neben demographischen und zuletzt konjunkturellen Gründen sind für die Integrationsprobleme die längerfristigen Nachwirkungen des mit der Wende eingeleiteten wirtschaftlichen Umbruchs verantwortlich:

- Die Fachkräfte, die bis etwa 1993 ihre duale Ausbildung abgeschlossen hatten, waren oft noch nach den Planungsvorgaben der

Tabelle 1: **Ausmaß der Arbeitslosigkeit unmittelbar nach Abschluß der Berufsausbildung bei Fachkräften aus den neuen Bundesländern, die ihre Ausbildung 1991 begannen und zwischen 1994 und 1995 erfolgreich beendeten** (Angaben in Prozent)

	Personen insgesamt	Geschlecht		Ausbildungs- form	
		Frauen	Männer	betrieblich	außerbetrieblich
Befragte, die ihre duale Ausbildung erfolgreich abschlossen (= 100 %)					
Anteil der Fachkräfte, die unmittelbar nach Ausbildungsende arbeiteten	67	54	74	77	27
Anteil der Fachkräfte, die unmittelbar nach Ausbildungsende arbeitslos waren	28	43	19	19	69
Fachkräfte, die unmittelbar nach der Ausbildung arbeitslos waren (= 100 %)					
Dauer der Arbeitslosigkeit:					
• bis zu 3 Monaten	49	38	64	54	43
• 4 bis 6 Monate	15	15	16	13	17
• 7 bis 9 Monate	15	18	10	14	16
• 10 bis 12 Monate	12	16	7	8	17
• länger als ein Jahr	9	14	4	11	7
• im Durchschnitt	5,4 Mon.	6,8 Mon.	3,6 Mon.	5,2 Mon.	5,7 Mon.
Anteil derjenigen, die vom Ende der Ausbildung bis zum Befragungszeitpunkt durchgehend arbeitslos waren	15	21	7	12	18
Erste Tätigkeit derer, die ihre Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung beenden konnten (= 100 %)					
Arbeit im erlernten Beruf	43	43	44	44	41
andere Facharbeit	17	17	16	14	20
Anlern-/Ungelerntentätigkeit	13	11	16	13	14
Aus- und Weiterbildung	15	21	8	14	18
Wehr-/Zivildienst	7	0	14	9	3
Hausmann/-frau und sonstiges	5	8	2	6	4
Fachkräfte, die ihre Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende beendeten und erwerbstätig wurden (= 100 %)					
Anteil derjenigen, die bis zum Befragungszeitpunkt erneut arbeitslos wurden	25	36	13	21	31

Basis der Berechnungen: N = 850 ostdeutsche Ausbildungsabsolventen mit erfolgreichem Ausbildungsabschluß (gewichtete, korrigierte Auszählung). Befragungszeitpunkt: November 1995 bis Januar 1996.

Aus- und Weiterbildung: Fortbildung, neue Lehre, Berufsfachschule, allgemeinbildende Schule, Studium

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Forschungsprojekt 1.5010

DDR-Verwaltung in die Lehre eingemündet. Berufliche Anpassungen, die der zwischenzeitliche Umbruch notwendig machte, konnten sie oft erst nach Ausbildungsende vornehmen. Zudem mußte ein Teil seine Ausbildung als sogenannte „Konkurslehrlinge“ außerbetrieblich zu Ende führen. Nach den Er-

gebnissen einer vom BIBB zum Jahreswechsel 1995/96 durchgeführten Befragung von ca. 350 Fachkräften, die ihre Lehre 1989 begonnen und sie zwischen 1992 und 1993 abgeschlossen hatten, wurde weit mehr als ein Drittel zunächst arbeitslos. Zwei Jahre nach Ausbildungsende arbeiteten nur 30 Prozent

im erlernten Beruf, während weitere 30 Prozent bereits einer anderen Arbeit nachgingen. 19 Prozent befanden sich in Aus- und Weiterbildung. Die übrigen waren entweder ohne Beschäftigung (acht) oder machten sonstiges (13 Prozent), wie z. B. Wehr- oder Zivildienst. Die Planungsvorgaben des DDR-

Facharbeiterbedarfs, die die Lehrstellenbesetzung dieses Jahrgangs bestimmten, waren in den meisten Fällen beruflich nicht mehr verwertbar, dies gilt insbesondere für die Männer, von denen zwei Jahre nach Lehrende nur noch ein Viertel im Ausbildungsberuf arbeitete, denn die wirtschaftliche Umstrukturierung betraf vor allem die männlich dominierten Produktionsberufe des Industriesektors.

- Folgen des Umbruchs sind auch für die Fachkräfte spürbar, die in den neuen Ländern erst nach der Wiedervereinigung in die Berufsausbildung einmündeten. Da Anfang der neunziger Jahre angesichts der gerade erst einsetzenden Umstrukturierung besonders viele betriebliche Lehrstellen fehlten, mußte bis zu einem Drittel der Ausbildungsbeginner in außerbetriebliche Bildungseinrichtungen einmünden. Diese Jugendlichen wurden über Bedarf ausgebildet; damit wurden die notwendigen Anpassungsleistungen an den aktuellen Arbeitsmarkt auf die Zeit nach der Erstausbildung verschoben. Ende 1995 untersuchte das BIBB den Werdegang von 850 erfolgreichen Ausbildungsabsolventen, die ihre Lehre 1991 begonnen und zwischen 1994 und 1995 beendet hatten. Die Tabelle zeigt, daß die meisten (69 Prozent) der außerbetrieblich ausgebildeten Fachkräfte unmittelbar nach Ende der Lehre arbeitslos wurden. Dagegen mündeten drei von betrieblich Ausgebildeten (77 Prozent) von der Lehre direkt in ein Arbeitsverhältnis.

Diejenigen, die unmittelbar nach Ausbildungsende arbeitslos wurden (28 Prozent aller erfolgreichen Ausbildungsabsolventen), blieben dies durchschnittlich etwas mehr als fünf Monate. Die Arbeitslosigkeit der Frauen dauerte mit knapp sieben Monaten deutlich länger als die der Männer, nur 38 Prozent der Frauen waren nicht länger als drei Monate ohne Arbeit. Etwas länger (knapp sechs Monate) hielt auch die mittlere Arbeitslosigkeit der außerbetrieblich ausgebildeten Fachkräfte an. Dafür dürften zwei Ursachen relevant

sein: zum einen die größeren Integrationsprobleme von Frauen bereits bei der Lehrstellensuche und ihr besonders hoher Anteil in der außerbetrieblichen Marktnachteiligtenausbildung sowie zum anderen der Aspekt, daß außerbetriebliche Ausbildung verstärkt in jenen Regionen stattfindet, in denen die allgemeinen Arbeitsmarktchancen unterdurchschnittlich ausfallen.¹ Bei der Bewertung der Daten zur Arbeitslosigkeitsdauer muß berücksichtigt werden, daß für 15 Prozent aller Befragten, die unmittelbar nach der Ausbildung arbeitslos wurden, die Arbeitslosigkeit zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht beendet war.

Von denen, die ihre Arbeitslosigkeit bis zum Erhebungszeitpunkt beenden konnten, mündeten 43 Prozent in eine Arbeit im erlernten Beruf ein, während 17 Prozent in einem anderen Fachberuf unterkamen und 13 Prozent eine An- oder Ungelerntentätigkeit übernahmen. Jeder siebte (15 Prozent) entschied sich für eine Aus- und Weiterbildung, und sieben Prozent begannen ihren Wehr- oder Zivildienst. Eine Aus- und Weiterbildung spielt besonders für Frauen eine bedeutende Rolle. Die Beschäftigungen, in die die arbeitslosen jungen Fachkräfte einmündeten, waren zum Teil labil: So wurden 25 Prozent der jungen Fachkräfte (Frauen: 36 Prozent), die nachträglich eine Arbeit fanden, bis zum Zeitpunkt der Erhebung erneut arbeitslos (vgl. Tab.).

Anmerkung:

¹ Vgl. Ulrich, J. G.: *Außerbetriebliche Ausbildung für marktbenachteiligte Jugendliche*. In: BWP 24 (1995) 4, S. 24–28

Betriebliche Ausbildung – Anregung von Pädagogen

B. Schmidt-Hackenberg

Fördern durch Fordern. Große Pädagogen und die betriebliche Ausbildung.

Karl-Wolfgang Barthel.

Köln: Kölner Universitätsverlag, 1995, 168 Seiten, ISBN 3-87427-057-2

Das Buch enthält Beiträge des Autors für die Zeitschrift „AUSBILDER in der chemischen Industrie“. Barthel war, wie aus dem Einbandtext hervorgeht, selbst Ausbildungsleiter – und vieles andere mehr. Er stellt in knapper, angenehm zu lesender Form die großen Pädagogen vor und fragt, welche Anregungen sie der betrieblichen Ausbildung geben können.

Behandelt werden Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Goethe – dessen pädagogische Betrachtungen in Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahren –, Herbarth, Fröbel, Diesterweg, Kerschensteiner, Berthold Otto, Rudolf Steiner, Eduard Spranger, Alexander S. Neill, Makarenko und Jean Piaget. Aus der Beschreibung ihrer Lehren, Wirkungsgeschichte und Lebensdaten entsteht ein pädagogisches Panorama von der Zeit des Dreißigjährigen Krieges, als Comenius, dessen Name die latinisierte Form des tschechischen Kominisky ist, lebte (1592–1670), bis zur Ge-

genwart, für die der Schweizer Jean Piaget, gestorben 1980, und der Engländer Alexander S. Neill, gestorben 1973, stehen.

Angeregt durch den Titel des Buches hat die Rezensentin zuerst das Kapitel „Makarenko: ‚Erziehen heißt Fordern‘“ gelesen.

Obwohl Makarenko, 1888–1939, gar nicht so lange vor unserer Zeit lebte, wirken seine Auffassungen wie aus einer anderen Welt. Makarenko gilt als der bedeutendste Vertreter der sowjetischen Pädagogik. Barthel betont, Makarenko sei nicht nur ein Kind seiner Zeit gewesen, vor allem in der Rolle, die er dem Kollektiv in der Erziehung zubilligt; auch müsse Makarenkos Stellung nach dem Ende der sowjetischen Herrschaft neu bewertet werden, aber seine Rolle als Erzieher sei aufgrund seiner Persönlichkeit, angesichts seines erzieherischen und literarischen Schaffens, wegen seiner Fruchtbarkeit und Originalität nach wie vor hoch zu schätzen (S. 135).

Makarenko hat mit großem Erfolg entwurzelte und verwahrloste Jugendliche und junge Kriminelle, Jugendliche, die durch den 1. Weltkrieg und die Wirren der Revolution ihre Familien verloren hatten, in sogenannten Kolonien resozialisiert. Daher findet man in Makarenkos Erziehungslehre eine für unser Verständnis extreme Strenge und eine ungewöhnliche Wertung der Disziplin – sei es im Auftreten, im äußeren Erscheinungsbild oder in der Stimmung des Kollektivs –, nämlich als Indikator einer gelungenen Erziehung (S. 139). Wie zum Ausgleich dafür, möchte man meinen, nutzt Makarenko solche Mittel wie Essen an weißgedeckten Tischen, neue einheitliche Kleidung für die Neueintretenden des Kollektivs, Fanfarenstöße zur Begrüßung als erzieherische Symbole.

Vieles mag uns heute abgegriffen oder zu pathetisch vorkommen. Doch angesichts der vielfältigen Manipulation kultureller Symbole in unserem konsumgeprägten Alltagsleben wird hier an die frühere Kraft dieser Dinge erinnert.

Unzeitgemäß und deswegen wie ein frischer Blick auf Vertrautes erschien mir auch Makarenkos Forderung, Lehrer und Erzieher sollten sich den Schauspieler als Vorbild nehmen. Niemand könne ein guter Erzieher sein, der nicht sein Mienenspiel beherrschen und nicht in der Lage sei, seinem Gesicht den erforderlichen Ausdruck zu verleihen oder eine Stimmung zu zügeln, zitiert Barthel Makarenko (S. 144). – Wie weit ist diese Auffassung von unserem Verständnis einer natürlichen und kollegialen Haltung gegenüber Auszubildenden entfernt! Aber wer in der Praxis steht, hat sicher schon gelegentlich zu dem drastischen Mittel eines ordentlichen Theaterdonners gegriffen.

Es sei die moralische Pflicht des Erziehers, junge Menschen an die Grenzen ihrer Möglichkeiten zu führen. – Eigentlich nur noch im Leistungssport wird diese Forderung akzeptiert. Ein Widerschein findet sich in Slogans wie „Sag' dem Abenteuer, daß ich komme!“

Da die Ideen der großen Pädagogen Teil unserer allgemeinen Kultur geworden sind, sind sie uns selbstverständlich, fast banal geworden: Rousseau's Forderung „Zurück zur Natur“ klang den Zeitgenossen revolutionär. Angesichts der hohen Kindersterblichkeit der damaligen Zeit, forderte Rousseau, den Kindern, von denen viele vielleicht gar nicht das Erwachsenenalter erreichen würden, wenigstens eine erfüllte Kindheit zu bereiten. Sie sollten nicht durch strenge Erziehung, Drill und totes Buchstabenwissen vermeintliche soziale Tugenden erwerben, deren Früchte erst in einer ungewissen Zukunft geerntet werden könnten (S. 21). Statt dessen führe die Befreiung von sozialen Zwängen dazu, daß sich das von Natur aus Gute im Menschen kräftig entwickle. Die Ablehnung des äußeren Zwangs kehrt wieder in der anti-autoritären Erziehung Alexander S. Neills. Der deutsche Pädagoge Berthold Otto, 1869–1933, legte großen Wert auf das Gespräch als Vehikel des Lernens. Er sprach emphatisch vom „geistigem Verkehr“ mit

den Schülern. Ein solches, „natürliches Gespräch“, wie er es auch nannte, ist ein Austausch unter Gleichberechtigten. Nicht nur einer gibt; auch der Ausbilder, zum Beispiel, erfährt im Gespräch Neues: die Gedanken der Auszubildenden, ihren Sprachgebrauch, originelle Vergleiche vielleicht. Um diese Dinge wahrzunehmen, muß er den Auszubildenden als Persönlichkeit respektieren. – Wenn wir uns heute in Moderationstechniken üben, geht es eigentlich auch um diese Gesprächskultur.

Aufschlußreich in einer anderen Richtung ist die Darstellung Piagets. Piaget hat untersucht, wie Kinder ihr moralisches Urteilsvermögen erwerben; nämlich von der Orientierung an den Erwachsenen über den Maßstab der Reziprozität hin zur Bewertung nach dem, was das gemeinsame Interesse der Gruppe geboten erscheinen läßt. Von seinen Erkenntnissen läßt sich eine Brücke schlagen zu dem, was als Handlungsfähigkeit und soziale Kompetenz zeitgemäße Ausbildungsziele sind.

Das Buch ist eine gute Lektüre für jemanden, der in der Gegenwart die Wurzeln der Vergangenheit entdecken möchte – wenn auch manche der Pädagogen meinten, nur ein radikaler Bruch mit der Vergangenheit könne fruchtbar sein.

Die Schrift liest sich anregend, weil mit jedem Kapitel deutlich wird, es gibt nicht nur einen, sondern viele Wege der Erziehung. Letztlich muß der Ausbilder unter den gegensätzlichen Ratschlägen für seine Probleme eine eigene Lösung finden.

Beruhigend ist es, angesichts vieler modischer Trends und einer oft verfremdenden Sprache, auf gedankenreiche Vorgänger zurückgreifen zu können. Die großen Pädagogen leben häufig auch von der Wirkung ihrer Sprache; sie sind die Anwälte ihrer Theorien. Zwischen dem Einwirken auf Jugendliche, um sie zu erziehen, und dem Einwirken auf die Zeitgenossen, um sie zu guten Erziehern zu machen, gibt es viel Gemeinsames.

Barthel gelingt es, klare Einblicke in die Lehren der pädagogischen Klassiker zu geben. An den vielen Beispielen pädagogischen Handelns im Betrieb wird sicher jeder Ausbilder erkennen, wie sehr er durch seine Aufgabe an der pädagogischen Kultur unserer Gesellschaft teilhat.

Angesichts der pädagogischen Grundnote der Aufsatzsammlung erscheint mir allerdings die Bibliographie wenig hilfreich. Wer nicht studierter Pädagoge ist, wird sich schwertun, Schriften nur anhand des Titels und des Jahres der Erstausgabe zu beschaffen. Man wünscht sich noch Hinweise auf empfehlenswerte Sammelwerke zur Geschichte der Pädagogik oder – teilweise schon enthalten – auf Taschenbuchausgaben. Das Buch ist für betriebliche Ausbilder geschrieben, aber bietet auch denen, die vieles schon kennen müßten, eine angenehme Lektüre.

Tarifliche Weiterbildungspolitik in Europa

Dick Moraal

Berufliche Weiterbildung in Europa. Materialien zum sozialen Dialog
Winfried Heidemann (Hg.),
Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf 1996.

Ergebnisse mehrerer nationaler und europäischer Studien und Erhebungen zeigen in den letzten Jahren den Bedeutungsgewinn von beruflicher Weiterbildung als gesamteuropäische Tendenz. Damit ist aber auch die berufliche Weiterbildung ein Thema für den sozialen Dialog in allen Ländern Europas geworden. Auf der einen Seite die hervorragende Bedeutung betrieblicher/tarifvertraglicher Vereinbarungen über berufliche Weiterbildung in vielen europäischen Ländern – dies zeigt die vorliegende Publikation „Berufliche Weiterbildung in Europa. Materialien zum Sozialen Dialog“ eindrucksvoll – und auf der

anderen Seite ist die weitgehende Abstinenz einer tariflichen Weiterbildungspolitik in Deutschland mehrfach konstatiert worden.

In dieser Situation kann die Veröffentlichung das Interesse an weiteren und vertieften Informationen über die Ausgestaltung betrieblicher und tarifvertraglicher Weiterbildungsvereinbarungen in den jeweiligen europäischen Ländern speziell in Deutschland wecken.

Die vorliegende Publikation gibt einen exemplarischen Überblick über die jeweiligen Handlungsfelder und Handlungsebenen beruflicher Weiterbildung in den europäischen Ländern und erörtert die internationalen Transfermöglichkeiten bestimmter tarifvertraglicher Weiterbildungsvereinbarungen. Die Veröffentlichung richtet sich in erster Linie an „Experten der Gewerkschaften, die für die berufliche Weiterbildung und für Verhandlungen hierüber verantwortlich sind“. Ein explizites Ziel der Veröffentlichung ist, „die Informationen so aufzubereiten, daß sie ‚verstanden‘ werden und daß wirklich ein Transfer von Erfahrungen zustande kommt, der nicht nur für die jeweils eigene Weiterbildungspolitik im nationalen Kontext genutzt wird, sondern auch die Diskussion in den Gewerkschaften über die europäische Dimension der Berufsbildung anstößt“.

Im ersten Teil der Veröffentlichung wird eine Übersicht über fünf übergreifende Studien zur betrieblichen Weiterbildung, die im Rahmen des FORCE-Programms der EU entstanden sind, gegeben. Diese Studien beziehen sich auf alle zwölf Mitgliedsländer. Bei den Untersuchungen handelt es sich um zwei Studien zum Sozialen Dialog und den kollektiven Vereinbarungen sowie um drei Sektorstudien. Es ist das Verdienst der vorliegenden Veröffentlichung, diese fünf ausführlichen und materialreichen Studien im Zusammenhang ausführlich zu erörtern. Nach einer knappen Zusammenfassung der FORCE-Studien werden die Ergebnisse in den nach-

folgenden sechs zentralen Punkten verdichtet:

- Bedeutungsgewinn von Weiterbildung,
- Veränderungen bei den Zielgruppen von Weiterbildung und bei der Beteiligung an Weiterbildung,
- Zugang zur Weiterbildung – ein ungelöstes Problem,
- Individuelle versus betriebliche Interessen an der Weiterbildung,
- Weiterbildung als Chance oder als Pflicht,
- Weiterbildung als System.

Der Vergleich zeigt, daß die Weiterbildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung der EU an Gewicht gewonnen hat. Die Modernisierungsstrategie in den Unternehmen gefährdet aber bestimmte Arbeitnehmergruppen. Die ungleichen Zugangschancen zur Weiterbildung werden sich zukünftig eher verstärken und werden damit zu einem zentralen Thema des Sozialen Dialoges zwischen Unternehmen und Gewerkschaften. Der Konflikt zwischen individuellen und betrieblichen Interessen im Bereich der Weiterbildung sowie auch die Motivation zur Weiterbildung widerspiegelt zusätzliche Konfliktfelder, die zukünftig noch wichtiger werden. Neben der „einheitlichen Tendenz des Bedeutungsgewinns von Weiterbildung“ zeigen sich daher einzelne Aspekte, die „unter der Perspektive der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen durchaus widersprüchlich sind“.

Die vorliegende Veröffentlichung kommt zu dem Schluß, daß „erhebliche Probleme offen“ bleiben, „die nur gelöst werden können über neue und weitgehende Vereinbarungen zwischen den Sozialpartnern in Verbindung mit einer staatlichen Absicherung“.

Im nachfolgenden Hauptteil der Veröffentlichung werden sieben internationale Fallbeispiele von Lösungsansätzen dargestellt. Ausgewählte Handlungsfelder und Handlungsebenen sowie Fallbeispiele:

Vier Handlungsfelder des Sozialen Dialogs:

- Weiterbildung zwischen Modernisierung und sozialem Schutz – das Job-Switch-Modell in Dänemark
- Möglichkeiten und Grenzen der Weiterbildung im Modernisierungsprozeß – das „Equal Opportunities Programme“ des Electricity Supply Board (ESB) in Irland
- Betriebliche und individuelle Interessen an Weiterbildung – das NVQ-System in Großbritannien
- Probleme der Umsetzung von Vereinbarungen – Finanzierungsregelungen der Weiterbildung in Frankreich

Drei Handlungsebenen des Sozialen Dialogs:

- Weiterbildung auf betrieblicher Ebene – Betriebsvereinbarungen in der Bundesrepublik Deutschland
- Weiterbildung auf Sektorebene – die Druckindustrie in den Niederlanden
- Weiterbildung als System – Nahrungs- und Geträgemittelindustrie in Spanien

Jedes der nachfolgenden Beispiele wird systematisch und einheitlich anhand von verschiedenen Kriterien erörtert:

- Worin besteht der Ansatz?
- Worauf antwortet der Ansatz?
- Wie ist es zu dem Ansatz gekommen?
- Wer ist beteiligt?
- Welche Ressourcen und welche Instrumente stehen zur Verfügung?
- Wie wird der Ansatz aktuell bewertet?
- Welchen Stellenwert hat der Ansatz im Rahmen der gewerkschaftlichen Weiterbildungspolitik?
- Welche Anregungen gibt der Ansatz für einen Transfer der Erfahrungen?

Das Handlungsfeld „Weiterbildung zwischen Modernisierung und sozialem Schutz“ wird z. B. anhand des Job-Switch-Modell in Dänemark erörtert. Diese international viel beachtete Form der Weiterbildung, die durch die Sozialpartner auf nationaler Ebene ausgehandelt wurde, verbindet vorbildlich die Weiterbildung von beschäftigten Arbeitnehmern

und die Fortbildung von Arbeitslosen. Die Handlungsebene „Sektorenpolitik“ wird z. B. anhand der Druckindustrie in den Niederlanden dargestellt. Die in den Tarifverträgen vereinbarten Aus- und Weiterbildungsbedingungen auf sektoraler Ebene sind international betrachtet ebenfalls einmalig.

Die Autoren weisen darauf hin, daß in den Mitgliedsstaaten der EU „der Verweis auf eine in einem anderen Land gefundene bzw. ausgehandelte ‚Lösung‘ offenbar immer stärker zu einem Argument“ wird, „um Blockierungen zu lockern oder aufzubrechen“. Dies gilt vor allem im Bereich des Sozialen Dialogs zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden. Zunehmend beeinflussen Modelle und Erfahrungen in anderen EU-Mitgliedsstaaten den jeweiligen nationalen Sozialen Dialog. Die Autoren weisen zu Recht darauf hin, daß der internationale Transfer als ein sozialer Prozeß zu deuten ist, ein „Prozeß der Kommunikation zwischen jenen, die eine bestimmte Problemlösung produziert haben und jenen, die auch die Problemdefinition teilen und nun genau die spezifischen Lösungsbedingungen wissen wollen, aber immer im Vergleich und ausgehend von den eigenen Bedingungen und Verhältnissen“.

Die Veröffentlichung bietet wichtiges und konkretes Material, um die jeweils nationalen Bemühungen um eine Weiterentwicklung der Instrumente der beruflichen Weiterbildung über tarifvertragliche Vereinbarungen voranzutreiben.

Der Vorzug der Veröffentlichung ist die genaue Identifizierung und systematische Darstellung von Problemfeldern, die bei den zukünftigen Auseinandersetzungen um beruflicher Weiterbildung in Europa entstehen. Die Aushandlung der Bedingungen für eine sozialverträgliche berufliche Weiterbildung zwischen Betriebsräten/Gewerkschaften sowie Unternehmen/Arbeitgeberverbänden sind ein zentrales Thema der Veröffentlichung.

Die Art der Präsentation der Veröffentlichung als Ringmappe erhöht den Nutzen. Der Text wird ergänzt durch einen Dossier über die Situation von Weiterbildung und Sozialem Dialog in den zwölf EU-Mitgliedsstaaten, ein Dossier über die Weiterbildung in den neuen EU-Ländern sowie ein Glossar zu vier zentralen Stichworten, zu den industriellen Beziehungen und zur Weiterbildung in Europa.

Die Veröffentlichung ist nicht nur allen Akteuren im Sozialen Dialog auf allen Handlungsebenen zu empfehlen, sondern liefert jedem Interessenten eine aktuelle Übersicht über die tarifliche Weiterbildungspolitik in den Mitgliedsstaaten der EU.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**25. Jahrgang
Heft 6
November 1996**

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 Gelbicke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 40/22 19/26 13
Internet <http://www.bibb.de>

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dr. Gabriele Csongar, Dr. Agnes Dietzen,
Mona Granato, Dr. Kathrin Hensge,
Dr. Elisabeth M. Krekel, Henrik Schwarz

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Adam

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

BEZUGSPREISE + ERSCHEINUNGSWEISE

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

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

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

MANUSKRIPTE, 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.

ISSN 0341–4515

LUTZ BAUERMEISTER**FELIX RAUNER**

Universität Bremen
Institut Technik & Bildung
Grazer Straße 2
26359 Bremen

DR. HARTMUT KROLL

Brandenburgische Straße 16
10707 Berlin

HELMUT KUWAN**EVA WASCHBÜSCH**

Infratest Burke
Sozialforschung
Landsberger Straße 338
80687 München

ANSGAR RICHTER

Centre for Economic Performance
London School of Economics
Houghton Street
GB – London WC2A 2AE

PROF. DR. WOLFGANG SEYD

Universität Hamburg
Institut für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik
Sedanstraße 19
20146 Hamburg

HEINRICH ALTHOFF**DICK MORAAL****BRIGITTE SCHMIDT-HACKENBERG**

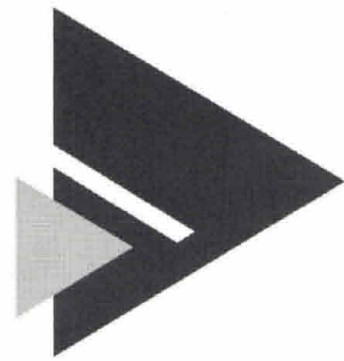
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

DR. JOACHIM GERD ULRICH

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53175 Bonn

**Hinweis für unsere
Abonnenten:**

Ab dem 1.1.1997 wird sich der Abonnementspreis auf 69,50 DM (inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten) im Inland und auf 78,— DM für Auslandsbezieher erhöhen.



**Innovative
Berufsbildung**

Auszeichnung für Innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis

1997



Der gemeinnützige Verein „Innovative Berufsbildung e.V.“ mit Sitz in Bonn verleiht im September 1997 zum ersten Mal seinen jährlichen Berufsbildungspreis für innovative Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis und lädt hiermit zur Teilnahme an der Bewerbung ein.

Die Auszeichnung wird nach öffentlicher Ausschreibung unter Beteiligung einer unabhängigen Fachjury verliehen und ist mit einer Gelddotation verbunden. Es werden drei Preise vergeben:

1. Preis 4.000,- DM, **2. Preis** 2.000 DM und **3. Preis** 1.000 DM

Thema

Berufliche Bildung im Ausbildungsverbund

Von den Teilnehmern wird eine nach Art und Umfang frei zu gestaltende ausführliche Darstellung der Organisation und der Zusammenarbeit ihres Ausbildungsverbundes erwartet.

Bewerbungsunterlagen zur Teilnahme am Wettbewerb können angefordert werden **bis 28. Februar 1997** bei der

Geschäftsstelle des
Vereins Innovative Berufsbildung e.V.
c/o Bundesinstitut für Berufsbildung
z. H. Frau Müller
Friesdorfer Str. 151/153
53175 Bonn

Telefon: 0228-388218

Fax: 0228-388296

Abgabe der vollständigen
Bewerbungsunterlagen **bis 31.05.1997**



DAGMAR LENNARTZ (HRSG.)

ALTERN IN BERUF UND GESELLSCHAFT

**DEMOGRAPHISCHER WANDEL UND
BERUFLICHE BILDUNG**

1996, 146 Seiten

Bestell-Nr. 102.198

Preis 24.00 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

Der demographische Wandel verändert die Gesellschaft. Diese allerdings ist gegenwärtig auf die wachsende Langlebigkeit ihrer Mitglieder wenig vorbereitet. Immer deutlicher wird: Die zukünftige Gesellschaft benötigt nicht nur einen neuen und andersartigen Gesellschafts- und Generationenvertrag. Dieser Vertrag muß auch zukunftsfähig, das heißt in einer Arbeitswelt verankert sein, die sich in der Gestaltung der Arbeit und des Arbeitsumfeldes sowie der Bildungswege und Qualifizierungsprozesse bis hin zur Organisation der Lebensarbeitszeit an den andersartigen Erfordernissen und Möglichkeiten einer älterwerdenden Gesellschaft orientiert.

Weitsichtige Strategien und Gestaltungslösungen sind gefragt, wenn die aktuell anstehenden Entscheidungen über ein Krisenmanagement hinaus zugleich auch entwicklungsfähige Grundlagen für das Leben und Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft von morgen schaffen sollen. Die Beiträge dieses Readers versuchen, vor dem Hintergrund von Modellversuchsergebnissen sowie Forschungs- und Entwicklungsprojekten aus dem Programm „Arbeit und Technik“ den Blick für arbeits- und bildungspolitische Gestaltungsaufgaben zu schärfen, mit denen der demographische Wandel unsere Gesellschaft konfrontiert.