

ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
W. BERTELSMANN VERLAG
31. JAHRGANG
H 20155

BWP

4 / 2002

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

Berufsbildungspolitik im Blickpunkt

Bundestags-Fraktionen
zur Zukunft beruflicher
Bildung

Prof. Hübner zur
Berufsbildungspolitik der
UNESCO

Weitere Beiträge u. a.:

Selbst gesteuertes Lernen

Multimedia/Internet/
E-Business in
Stellenanzeigen

Transfereffekte von
Modellversuchen

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

► KOMMENTAR

- 03** HELMUT PÜTZ
Nach dem 22. September:
Berufsbildungsreformen gehen weiter

► THEMA: BERUFSBILDUNGSPOLITIK IM BLICKPUNKT

- 05** Parteien zur Bundestagswahl – ihre Vorstellungen
zur Zukunft der beruflichen Bildung
BWP befragte die im Deutschen Bundestag vertretenen
Fraktionen
- 14** „Globalisierung mit einem menschlichen Antlitz“
Interview mit Prof. Dr. Klaus Hüfner,
Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission
- 17** KLAUS BERGER, GÜNTER WALDEN
Außerbetrieblich und doch „betriebsnah“ –
Zwischenbilanz und Perspektiven der Bund-Länder-
Ausbildungsplatzprogramme Ost
- 22** WOLFGANG MÜLLER-TAMKE, REINHARD SELKA
Regionale Netzwerke für mehr Ausbildungsplätze und
nachhaltige Regionalentwicklung
Das Beispiel Regio-Kompetenz-Ausbildung
- 27** DAGMAR GIELISCH
Berufsausbildung: LehrstellenPlus durch Patenschaften
- 29** KORNELIA RASKOPP
Verbundausbildung als Maßnahme zur Erhöhung des
betrieblichen Lehrstellenangebots
Untersuchungsergebnisse Artikel 2 des Jugendsofortprogramms

► FACHBEITRÄGE

- 32** ROLF ARNOLD, CLAUDIA GOMÉZ TUTOR,
JUTTA KAMMERER
Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive
der beruflichen Bildung
- 37** ANJA HALL
Multimedia/Internet/E-Business – neue
Erwerbstätigkeiten in Stellenanzeigen
- 43** KLAUS-DIETER MERTINEIT, REINHOLD NICKOLAUS,
URSULA SCHNURPEL
Transfereffekte von Modellversuchen –
Ausgewählte Ergebnisse einer Studie

► BERUFE

- 48** RAINER BRÖTZ
Neue Sparten- und Produktregelung für
Versicherungskaufleute
Teilnovellierung der Ausbildungsordnung
Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau

► REZENSIONEN

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM / AUTOREN

BEILAGE BWP SPEZIAL NR. 7

BIBB-International
Konzeptionspapier zur Internationalisierung beruflicher
Bildung (deutsch/englisch)

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BIBBaktuell“, die
Beilage „BWP spezial Nr. 7“, einen Leserfragebogen sowie die
Beilage „Zukunft Personal 2002“.



Nach dem 22. September: Berufsbildungsreformen gehen weiter

Die Fraktionen des Deutschen Bundestages, vertreten durch ihre berufsbildungspolitischen Sprecher, legen in diesem Heft der BWP in großer Offenheit, aber auch in unterschiedlicher Zielgenauigkeit und Präzision sowie mit differenziertem Problembewusstsein ihre Reformvorstellungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für die nächste Legislaturperiode dar.

DUALES SYSTEM – ERHALTENSWERT, AUSBAUFÄHIG, REFORMBEDÜRFTIG

Alle Fraktionen des Deutschen Bundestages beurteilen das deutsche Modell der beruflichen Bildung von Lernen und Arbeiten, von „Lernen in der Arbeit“, das sogenannte Duale System als erhaltenswertes, ausbaufähiges und reformbedürftiges Modell. Damit sind gute Voraussetzungen für lebhaftere Reformdiskussionen und gezielte Reformmaßnahmen gelegt. Alle Fraktionen legen dabei Wert – das ist auch eine gut begründete, langjährige Forderung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) – auf bessere Qualitätssicherung und Qualitätssicherungsinstrumente in der deutschen beruflichen Aus- und Weiterbildung. Weitere gemeinsame Forderungen der maßgeblichen politischen Kräfte im Parlament sind effektivere Lernortkooperationen, auch auf regionaler Ebene, zwischen den Lernorten Betrieb, Teilzeitberufsschule, Berufsfachschule, große Lehrwerkstätten, über- sowie außerbetriebliche Ausbildungseinrichtungen. Insbesondere für Problemgruppen des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarktes werden koordiniertere Maßnahmenbündel von Berufsvorbereitung, Aus- und Weiterbildung sowie Nachqualifizierung verlangt. Weiter steht auf den Vorhabenlisten für die nächste Wahlperiode die Modernisierung von Prüfungen, die weitere Modernisierung von Ausbildungsordnungen und die Schaffung neuer Ausbildungsberufe, Ausbau des lebensbegleitenden Lernens und bessere Nutzung des informell erworbenen Wissens.

Erfreulich ist auch, dass alle Fraktionen des Bundestages eindeutig von dem großen Wert und Nutzen des betrieblichen Praxislernens ausgehen und daran als einer spezifischen Stärke des deutschen Berufsbildungssystems festhalten.

Kritisch sehen die Bundestagsfraktionen die immer noch bestehende Unausgewogenheit des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots und die noch unzureichende Verzahnung von Grundlagenwissen, Kernqualifikationen, Fachwissen und lebensbegleitender Weiterbildung.

Tatsächlich verfügen wir in unserem Land noch immer nicht über das längst geforderte und in Einzelheiten beschriebene eigenständige, gleichwertige und integrierte Berufsbildungssystem: Von der Berufsvorbereitung und Entwicklung der Voraussetzungen für die Ausbildungsfähigkeit in den allgemeinbildenden Schulen über die Berufsberatung, die erste Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf, die Gewinnung praktischer beruflicher Erfahrung, die gesetzlich geregelte und staatlich- oder kammerzertifizierte Aufstiegsfortbildung bis hin zu gleichwertiger Eintrittsmöglichkeit mit Unterstützung und Hilfsangeboten in duale Fachhochschulstudiengänge und in ein fachqualifikationsbezogenes Universitätsstudium. Denn das verstehen wir im Bundesinstitut unter einem umfassenden modernen und flexiblen Bildungs-, Berufsbildungs- und Hochschulsystem als Gesamtsystem, das wir schon vor einigen Jahren entwickelt haben. Kern dieser Empfehlungen sind Grundsätze, die vor allem dem lebensbegleitenden Lernen verpflichtet sind, wie zum Beispiel:

- Die Verteilung von Lernzeiten über das gesamte aktive Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsleben.
- Die Modularisierung der Bildungsangebote.
- Die Pluralität und Vernetzung aller Lernorte.
- Die Dualität als Prinzip des Lernens und Arbeitens.
- Die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen.
- Die Verbindung mit dem Fachhochschulbereich und den Universitäten.

Dabei berücksichtigen wir, dass die Berufsausbildung vor allem dem Berufskonzept bzw. der Beruflichkeit verpflichtet ist, während sich die Weiterbildung gezielter am Prinzip der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit orientiert.

Nicht ohne Berechtigung kritisiert die PDS-Opposition die Abhängigkeit der betrieblichen Ausbildung von konjunkturellen Entwicklungen und betriebswirtschaftlichen Entscheidungen sowie die mit Mängeln behaftete Beteiligung unterschiedlicher Grup-

pen an der beruflichen Weiterbildung. Man könnte noch hinzufügen, dass diese Mängel auch mit der unzureichenden bundeseinheitlichen Regelung von Aufstiegsfortbildungsberufen nach § 46, Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes ursächlich zusammenhängen, die das BIBB seit vielen Jahren öffentlich thematisiert.

INTERNATIONALE VERGLEICHE ZUR EFFIZIENZ VON BERUFSBILDUNGSSYSTEMEN ENTWICKELN

Unsere Frage nach einem „Berufsbildungs-PISA“, das wir bereits in der letzten BWP gefordert haben, wird von den Bundestagsfraktionen gegensätzlich beantwortet. Einige Sprecher sehen keinen Nutzen, andere kritisieren zu Recht die fragwürdige Tauglichkeit der PISA-Methodik (beispielsweise Nichtberücksichtigung von Sozialkompetenzen und Schlüsselqualifikationen, fehlende Längsschnittuntersuchen) für die Bewertung von Berufsbildungssystemen unterschiedlicher Länder, befürworten aber internationale Vergleiche von Berufsbildungssystemen. Das gilt insbesondere für Länder der Europäischen Union. Die Forderung nach breiterer Nutzung und Gültigkeit des Europapasses für die Berufsbildung erscheint berechtigt. Die schulischen Voraussetzungen vor dem Beginn der beruflichen Ausbildung müssen erheblich verbessert werden. Eine gute Berufsausbildung kann eben nur dann erfolgreich abgeschlossen werden, wenn vorher solide Grundlagen in den Kulturtechniken, in Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch in den Sozialkompetenzen der Schüler gelegt worden sind.

MEHR FLEXIBILITÄT UND DIFFERENZIERUNG GESETZLICH VERANKERN

Von besonderem Interesse sind die Vorstellungen zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes. Offenkundig wollen alle Parteien im Parlament, allerdings mit unterschiedlicher Intensität, eine weitere Verbesserung unseres beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems über eine grundlegende Novellierung des Berufsbildungsgesetzes hin zu mehr Flexibilität und Differenzierung. Das erscheint uns im Bundesinstitut gut und richtig. Insbesondere die folgenden Forderungen stehen im Mittelpunkt:

- Berücksichtigung der europäischen und internationalen Implikationen.
- Maßnahmen zur Beseitigung der regionalen Ungleichgewichte, um nicht zu sagen der regionalen Chancenungleichheit.
- Stärkere Berücksichtigung der berufsschulischen Leistungen und klarere Regelungen bei der Anrechnung von Berufsschulzeiten auf die Ausbildungszeit.
- Ausweitung der Modularisierung bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen, allerdings im Rahmen des Berufskonzepts nicht aber als Teilqualifizierung.
- Ausweitung des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes möglichst auf vollzeitschulische Ausbildung unter Einbeziehung außerbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen sowie

berufsvorbereitender Instrumente und – ein hochkompliziertes Problem! – Einbeziehung der Ausbildungsgänge des Gesundheitswesens, z. B. der Pflegeberufe, unter die bundeseinheitlichen Regelungen des Berufsbildungsgesetzes.

- Reform des Prüfungswesens mit stärker lernprozessbegleitenden, „gestreckten“ Prüfungsverfahren, die die Zwischenprüfung überflüssig machen und die Abschlussprüfung entzerren.
- Noch bessere Förderung von benachteiligten Jugendlichen.
- Einbeziehung der betrieblichen und berufsschulischen Leistungen in das Abschlusszeugnis (alte Forderung des BIBB!).
- Und von der PDS als einziger Bundestagsfraktion: Umlage- oder Fondsfinanzierung der beruflichen Bildung.

QUALITÄTSSICHERUNG IN DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG GEWÄHRLEISTEN

Da sich alle Fraktionen des Deutschen Bundestages für eine bessere Qualitätssicherung und für effizientere Qualitätssicherungsinstrumente in der beruflichen Weiterbildung aussprechen, stellt sich die Frage, wie das erreicht werden soll. Die meisten der fünf Fraktionen sehen eine Stiftung Bildungstest, die ja auch zuerst vom BIBB vorgeschlagen worden ist, als ausbaufähiges Instrument an, fordern aber ergänzende Maßnahmen zur immer dringlicher werdenden Qualitätssicherung wie Qualitätssiegel, Systeme freiwilliger Zertifizierung, Ausbildungspass und generell mehr öffentliche, d. h. staatliche Verantwortung für die Weiterbildung. Auch neue Antworten werden in den nächsten vier Jahren zu einer besseren Bildungsfinanzierung, z. B. in Form von Bildungsgutscheinen, in Betracht gezogen. Bei der Verbesserung der beruflichen Weiterbildung setzt die SPD-Bundestagsfraktion vor allem auf Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen, während die CDU/CSU-Fraktion erneut die Einrichtung einer Kommission zur Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens fordert.

Erstaunlich ist übrigens, dass es kein Problem mehr gibt, wenn es um die Nutzung von Qualifizierungsbausteinen und eine stärkere Modularisierung der Aus- und Weiterbildung geht.

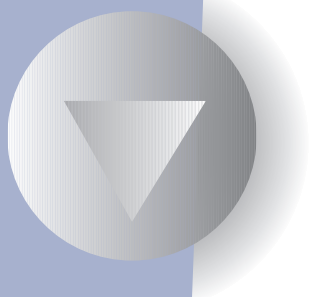
FDP-Fraktion und Bündnis 90/Die Grünen stellen in ihrem Zielkatalog die bevorstehenden Mangelprobleme im Berufsschullehrerbereich bzw. die Berufsbildungsintegration von Migrantinnen und Migranten in den Vordergrund.

Aus der Sicht des Bundesinstituts sind das insgesamt begrüßenswerte und erfreuliche Reformvorstellungen für die deutsche berufliche Aus- und Weiterbildung in der nächsten Legislaturperiode. Wir meinen, dass sich die Umfrage der BWP bei den Berufsbildungs-Experten des Deutschen Bundestages gelohnt hat. Aus unserer Sicht sollten möglichst viele dieser Vorstellungen auch tatsächlich in den nächsten vier Jahren, insbesondere mit Hilfe einer grundlegenden Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, realisiert werden.



HELMUT PÜTZ

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



Parteien zur Bundestagswahl – ihre Vorstellungen zur Zukunft der beruflichen Bildung

BWP befragte die im Deutschen Bundestag vertretenen Fraktionen

SPD

JÖRG TAUSS, MdB

SPD-Bundestagsfraktion

Bildungs- und forschungspolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion



CDU/CSU

DR.-ING. RAINER JORK, MdB

CDU/CSU-Bundestagsfraktion

Sprecher der Bundestagsfraktion für berufliche Bildung



BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

DR. REINHARD LOSKE, MdB

Bündnis 90/Die Grünen-Bundestagsfraktion

Bildungspolitischer Sprecher der Bundestagsfraktion



FDP

ULRIKE FLACH, MdB

FDP-Bundestagsfraktion

Vorsitzende des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung



PDS

MARITTA BÖTTCHER, MdB

PDS-Bundestagsfraktion

Bildungs- und hochschulpolitische Sprecherin der PDS-Bundestagsfraktion



NACH DEM BEKANNTWERDEN DER PISA-STUDIE SIND FRAGEN DER BILDUNG ZU EINEM TOP-THEMA IN DER POLITISCHEN DEBATTE IN DEUTSCHLAND GEWORDEN. DEUTLICH WIRD: DIE PARTEIEN SIND SICH EINIG, DASS EINE ZUKUNFTSFÄHIGE BERUFS-AUSBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES WEITERLERNEN EINE ENTSCHEIDENDE VORAUSSETZUNG FÜR DIE BERUFLICHE UND PERSÖNLICHE ENTWICKLUNG JEDES EINZELNEN SOWIE FÜR DIE ENTWICKLUNG DES WIRTSCHAFTSSTANDORTS DEUTSCHLAND SIND.

WELCHE SCHWERPUNKTE UND AKZENTUIERUNGEN GESETZT WERDEN SOLLTEN – DABEI GIBT ES ERWARTUNGSGEMÄSS DIFFERENZIERUNGEN ZWISCHEN DEN EINZELNEN PARTEIEN.

DIE BWP HAT IM VORFELD DER BUNDESTAGSWAHL DIE IM BUNDESTAG VERTRETENEN PARTEIEN NACH IHREN VORSTELLUNGEN ZUR KÜNFTIGEN POLITIK IN DER BERUFLICHEN AUS- UND WEITERBILDUNG BEFRAGT.



BWP: DIE BUNDESREGIERUNG UND DIE SOZIALPARTeien, ALSO GEWERKSCHAFTEN UND ARBEITGEBERVERBÄNDE, HABEN SICH IM BÜNDNIS FÜR ARBEIT, AUSBILDUNG UND WETTBEWERBSFÄHIGKEIT AUF EINE MITTELFRISTIGE STRUKTURELLE WEITERENTWICKLUNG DER DUALEN BERUFSAUSBILDUNG VERSTÄNDIGT. WO SIEHT IHRE BUNDESTAGSFRAKTION DIE HAUPTSÄCHLICHEN STÄRKEN UND SCHWÄCHEN IM DEUTSCHEN SYSTEM DER BERUFLICHEN AUS- UND WEITERBILDUNG?

SPD

Die Berufsausbildung findet überwiegend im dualen System statt. Der große Vorteil dieser Ausbildung besteht darin, dass hier berufliches Fachwissen und die für die spätere Beschäftigung erforderlichen fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen sowie erste berufliche Erfahrungen nach bundesweit einheitlichen Ausbildungsordnungen vermittelt werden. Die Berufsschule sorgt dabei für die notwendigen theoretischen Vertiefungen. Diese praxisnahe Ausbildung orientiert sich am Bedarf des Beschäftigungssystems und sichert so einen direkten Übergang von Ausbildung in Beschäftigung. Dadurch haben wir in Deutschland anders als in vielen anderen Ländern eine niedrige Jugendarbeitslosigkeit verglichen mit der allgemeinen Arbeitslosigkeit. Das wird auch dadurch unterstützt, dass die Ausbildung jedem Jugendlichen offen steht und formal an keinen Schulabschluss gebunden ist.

Die Neuordnung von Ausbildungsberufen und die Schaffung neuer Ausbildungsberufe erfolgt unter maßgeblicher Beteiligung der Sozialpartner. Die Verständigung über die Eckwerte braucht einen gewissen Vorlauf. Die Entwicklungszeiten sind in den letzten Jahren auch aufgrund des entsprechenden Beschlusses im Bündnis für Arbeit immer kürzer geworden. Heute kann man im Schnitt auch bei ganz neuen Berufen z. T. von weniger als zwölf Monaten ausgehen. Das ist kaum noch zu beschleunigen, ohne die Qualität, die uns das Wichtigste bleiben muss, zu gefährden.

Wegen der grundsätzlichen Vorteile sollten wir an diesem System der Berufsausbildung festhalten, es aber auch ständig einer kritischen Prüfung unterziehen. Dabei denken wir an Fragen der Qualitätssicherung, der Anschlussfähigkeit von Berufsvorbereitung und Nachqualifizierung zur Verbesserung der Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit besonderem Förderbedarf, der strukturellen Gestaltung von Ausbildungsordnungen und Prüfungen sowie der Verbesserung der Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieb.

Im Kontext lebenslangen Lernens gewinnt die Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Das erfordert zum einen die stärkere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung. Hier gibt es bereits zahlreiche Ansätze aus beiden Richtungen.

Die berufliche Weiterbildung wird in Deutschland wesentlich von Angebot und Nachfrage bestimmt. Der damit verbundene Wettbewerb ist ein wesentlicher Qualitätsgarant. In Zukunft sind aber für die Qualitätssicherung in der Weiterbildung und die Transparenz der Maßnahmen verstärkte Anstrengungen erforderlich. Hier sind die Sozialpartner als maßgebliche Akteure in der Pflicht, müssen aber auch durch die zuständigen staatlichen Stellen, zum Beispiel durch geregelte Weiterbildung, stärker unterstützt werden. Außerdem fehlt es derzeit noch an ausreichenden Möglichkeiten, nicht formal bzw. informell erworbenes Wissen in geeigneter Weise anzuerkennen.

CDU/CSU

Die Hauptstärke der dualen Berufsbildung in Deutschland liegt darin, jungen Menschen ihren Interessen entsprechend eine zur Berufsfähigkeit führenden Ausbildung anzubieten, bei der Praxisnähe, hohes und aktuelles Niveau und die direkte Chance, anschließend einen Arbeitsplatz zu finden, miteinander verbunden sind. Dabei findet jeder Einzelne seine Möglichkeit zu Erfolgserlebnissen und ständiger Selbstoptimierung. Die direkte Verbindung von Lernen und Arbeiten, die Weiterbildungsangebote sind weltweit anerkannt.

Durch die direkte Abhängigkeit des Lehrstellenangebotes von Wirtschaft und Konjunktur ergeben sich, wie in den neuen Bundesländern schmerzlich zu sehen, über Orte und Zeiten Chancenungleichheiten, die berücksichtigt, zeitlich begrenzt und staatlich geglättet werden müssen. In Relation zum staatlich finanzierten Studium gibt es erhebliche Diskrepanzen. Ich finde es z. B. absurd, dass ein junger Facharbeiter, der sich früh für einen Beruf entschieden hat und dann Steuern zahlt, einen studierenden Abiturienten mitfinanziert, der sich noch nicht recht über seine beruflichen Zielstellungen klar ist, Studium schnuppert, abbricht oder wechseln wird und dann eventuell mit 28 oder 29 Jahren für die Arbeitswelt zu Verfügung steht, möglichst noch für eine Beamtenlaufbahn. Als einer, der über den zweiten Bildungsweg von der realen betrieblichen Berufsausbildung herkommt, weiß ich, wovon ich rede.

Die berufliche Weiterbildung fordert von jungen Selbstständigen mit Familie besondere Opfer und sollte daher mehr gefördert und geachtet werden. Schließlich entstehen genau dort die neuen Lehrstellen, die wir brauchen.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Die besondere Stärke des deutschen Systems der dualen Ausbildung liegt in der Verzahnung von Theorie und Praxis. Auszubildende lernen bereits von Anfang an die betriebliche Realität kennen, können ihr theoretisch erworbenes Wissen zeitnah anwenden und können nach Abschluss der Ausbildung direkt in den Arbeitsprozess integriert werden. All dies führte bisher zu einer verein-

fachten Übernahme in den Arbeitsmarkt und vermied Friktionen zwischen Abschluss der Ausbildung und Start ins Berufsleben.

Ein weiterer Vorteil der dualen Ausbildung ist ihre privatwirtschaftliche Teilfinanzierung und die Ausbildungsvergütung für die Auszubildenden. Eine vollständige Abkehr von diesem System würde die Frage nach der Finanzierung der Ausbildung verschärft aufwerfen.

Die Schwächen des deutschen Systems liegen in einer hohen Spezialisierung der einzelnen Ausbildungsverordnungen und damit der erworbenen Fähigkeiten, der nicht immer ausreichend schnellen Modernisierung bzw. Anpassung der Ausbildungsverordnungen und der bisher noch nicht ausreichenden Verzahnung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung. Hier müssen die Reformen ansetzen.

Darüber hinaus ist das deutsche System der dualen Ausbildung stark konjunkturabhängig. Dies lässt sich nur bedingt ändern. Da die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen Umfragen zufolge aber höher ist, als das tatsächliche Angebot an Ausbildungsplätzen, muss verstärkt auf die öffentlichen Hilfen bei der Einrichtung von Ausbildungsplätzen sowie auf die Lehrgänge zur Erlangung der Auszubildereignung und weitere staatliche Fördermaßnahmen aufmerksam gemacht werden. Außerdem ist es sinnvoll, die bereits vorhandenen Ausbildungsverbünde weiter auszubauen.

Dort, wo von privater Seite nicht genügend Ausbildungsplätze bereitgestellt werden, muss der Staat einspringen und weiterhin außerbetriebliche Ausbildungsplätze anbieten.

FDP

Das duale System mit Berufsschulausbildung und praktische Lehrzeit in Betrieben besitzt national und international einen hohen Stellenwert. Dennoch gibt es alarmierende Signale. Fast 20 % der Jugendlichen eines Altersjahrganges sind nach dem Besuch der allgemein bildenden Schule nicht berufsausbildungsfähig. 10-14 % der Jugendlichen eines Altersjahrganges bleiben trotz aller Fördermaßnahmen ohne Berufsausbildung. Unter ausländischen Jugendlichen ist die Abbrecherquote erschütternd hoch.

Eine starre Berufsausbildung entspricht nicht mehr den dynamischen Entwicklungen der heutigen Arbeitswelt. Grundlagenwissen, spezielles Fachwissen und lebenslange Weiterbildung müssen miteinander verzahnt werden. Fremdsprachenkenntnisse müssen an Bedeutung gewinnen. Jugendliche mit schlechten Startchancen, Ausbildungsberufwechsler und Ausbildungsabbrecher haben in unserem System bisher zu wenig Möglichkeiten, sich dennoch erfolgreich ins Berufsleben einzugliedern.

PDS

Für eine übersichtliche Antwort mache ich mir eine entscheidende Schwäche der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu Nutze, nämlich ihre ungenügende Verzahnung. Die

Vorzüge unseres Systems der beruflichen Ausbildung liegen vor allem in seinem überwiegend dualen Charakter. Die Anbindung der Auszubildenden an einen Betrieb ermöglicht zumindest potenziell einen besseren Übergang in eine Beschäftigung als das bei schulischen Ausbildungen der Fall ist. Durch ihre Beteiligung an der Erwirtschaftung des Betriebsergebnisses erhalten die Jugendlichen eine Ausbildungsvergütung, die diesen Bildungsweg attraktiv macht. Diese Vorzüge des dualen Systems sind in anderen Bereichen der beruflichen Ausbildung nicht gegeben. Die hauptsächliche Schwäche der Berufsausbildung in Deutschland zeigt sich darin, dass Jahr für Jahr ein erheblicher Teil der Jugendlichen keinen, geschweige denn einen Ausbildungsplatz findet, der seinen Wünschen entspricht. Diese Hauptschwäche, zu der auch die Probleme des Übergangs von einer erfolgreichen Ausbildung in das Erwerbsleben zählen, ist eng mit der „Kehrseite“ des dualen Systems verbunden: die Abhängigkeit der Ausbildung von konjunkturellen Entwicklungen und betriebswirtschaftlichen Entscheidungen, Qualitätsmängel, die durch die Knappheit von Ausbildungsstellen begünstigt werden, Widersprüche zwischen einer vom Betrieb vorgegebenen Spezialisierung und den Flexibilitätsanforderungen im beruflichen Leben sowie die Nachrangigkeit der Berufsschulen.

Die berufliche Weiterbildung funktioniert dort, wo das Unternehmen ein unmittelbares Interesse an der Weiterbildung seiner Mitarbeiter/-innen hat. Demgegenüber stößt das vom Arbeitnehmer ausgehende Interesse an beruflicher Weiterbildung auf erhebliche Hindernisse. Bereits die vom Unternehmen initiierte Weiterbildung ist oft so angelegt, dass sie kaum etwas zur Mobilität, Flexibilität und breit entwickelter Berufsfähigkeit des Arbeitnehmers beiträgt. Hinzu kommt die bekannte lange Liste der Defizite hinsichtlich Information, Beratung, Zertifizierung, Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit von Abschlüssen, Qualitätssicherung usw. Qualitätsprobleme wiederum hängen eng mit den unzureichenden Arbeits- und Lebensbedingungen der überwiegend auf Honorarbasis tätigen Lehrkräfte zusammen.

In den letzten Jahren ist die Finanzierung der beruflichen Weiterbildung immer mehr auf die Arbeitnehmer abgewälzt worden. Freistellungen für eigeninitiierte Weiterbildung sind kaum möglich; soweit sie in Landesgesetzen in einem geringen Umfang geregelt sind, werden sie aus nachvollziehbaren Gründen so gut wie nicht genutzt.

Das kürzlich novellierte AFBG ermöglicht zwar eine etwas breitere Nutzung als bisher, schließt nach wie vor aber viele Weiterbildungswillige von der Fortbildung aus.

Die Schwächen des beruflichen Weiterbildungssystems tragen dazu bei, dass vor allem denen die Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung erschwert wird, die darauf besonders angewiesen sind: Erwerbslose, ältere Menschen, Migranten/-innen und Frauen. Schließlich ist die berufliche Aus- und Weiterbildung insgesamt nach wie vor ungenügend mit den akademischen Bildungsgängen verzahnt.

BWP: DIE ERGEBNISSE DER INTERNATIONALEN PISA-UNTERSUCHUNG DER OECD HABEN IN DEUTSCHLAND DIE DISKUSSION ZUR QUALITÄTSSICHERUNG UND ÜBER BILDUNGSSCHANCEN BELEBT. SIND SIE DER AUFFASSUNG, DASS WIR EINE „BERUFSBILDUNG-PISA“ BRAUCHEN, UM ZU SEHEN, WIE DIE QUALITÄT UNSERES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS IM INTERNATIONALEN VERGLEICH ZU BEWERTEN IST?

SPD

Einem internationalen Vergleich der beruflichen Bildung stehe ich sehr aufgeschlossen gegenüber. Jedoch ist die Untersuchungsmethode der PISA-Studie nicht auf die Berufsbildung übertragbar. Bei der Vielfalt allein der europäischen Berufsbildungssysteme gibt es kein einheitliches Vergleichsalter. Auch ist das Hauptziel der dualen Berufsausbildung – die Befähigung zur beruflichen Handlungskompetenz am Ende der Ausbildung – kaum während der Ausbildung abzufragen. Deshalb sollte ein internationaler Vergleich nach der Abschlussprüfung ansetzen.

Es ist allgemein bekannt, dass die Qualität der deutschen Berufsausbildung im Ausland geschätzt wird. Zwei Drittel aller Erwerbstätigen in Deutschland haben im Verlauf ihres Bildungsweges irgendwann einmal eine Berufsausbildung im dualen System absolviert. Die internationale Anerkennung spricht eindeutig für die duale Ausbildung. In einer früheren OECD-Untersuchung wurde hinsichtlich der dualen Berufsausbildung von dem größten Standortvorteil, den die deutsche Industrie hat, gesprochen. Dennoch sollten wir uns internationalen Vergleichen stellen und auch die berufliche Bildung stärker internationalisieren. Bei der Ausgabe des Europass-Berufsbildung, der seit dem 01.01.2000 ein sehr gutes Beispiel dafür ist, liegt Deutschland mit großem Vorsprung an der Spitze der beteiligten europäischen Staaten. Der Europass-Berufsbildung bescheinigt die in Auslandsaufenthalten erworbenen Qualifikationen und sorgt damit europaweit für eine größere Transparenz.

CDU/CSU

Nein. Das würde zum einen voraussetzen, dass es international überall den vergleichbaren Facharbeiter oder Meister gibt, was nicht der Fall ist. Zum anderen ist der überall messbare Qualitätsmaßstab durch Nachfrage und Brauchbarkeit am Arbeitsplatz gegeben. Ein schlechter Facharbeiter merkt das eben viel schneller und viel schmerzlicher als ein schlechter Beamter. Er hat also Optimierungskriterien, die andere nicht so haben, mögen oder scheuen.

Wie wir immer wieder bei den in jeder Wahlperiode seit 1990 durch die CDU/CSU-Bundestagsfraktion durchgeführten Anhörungen zur Situation der beruflichen Bildung

mit allen Partnern der beruflichen Bildung hören mussten, ergibt sich ein Kernproblem bei der Einstellung von Lehrlingen in Betrieben durch mangelhafte schulische Vorkenntnisse und Motivation. Dies führt vielfach zur Ablehnung von Bewerbern. Produzierende und eigenverantwortliche Betriebe müssen eben eine hohe Ausgangsqualität



liefern. Alle Faktoren des Produktveredlungsprozesses haben Einfluss auf diese für die Nutzer wesentliche Qualität und die Effektivität des Betriebes, also letztlich der Erfolgchancen (s. a. meinen Beitrag zu den Zukunftschancen des dualen Systems in „Wirtschaft und Berufserziehung“ 4/1998, Seite 16).

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Die internationale Schülervergleichsstudie PISA hat viel Bewegung in die deutsche Bildungsdiskussion gebracht. Neben einer Vielzahl an rhetorischen Luftblasen hat dies auch zu guten Reformvorschlägen und -ansätzen geführt. Aus dieser Perspektive ist eine Berufsbildungs-PISA zu begrüßen.

FDP

Nein. Wir müssen nicht erst auf einen internationalen Vergleich warten, um unser Berufsbildungssystem zu überprüfen. Die FDP-Fraktion hat bereits 2001 einen nationalen Bildungsbericht gefordert, der auch Daten über das Berufsbildungssystem enthalten soll. Dieser Bericht muss von einem unabhängigen Institut oder einer Arbeitsgruppe der BLK erarbeitet werden. Hier müssen die Länder in Zusammenarbeit mit dem Bund einheitliche Daten erheben. Zudem gibt es bereits den Berufsbildungsbericht, den die Bundesregierung jährlich herausgibt.

PDS

Eine zuverlässige internationale Standortbestimmung unseres Berufsbildungssystems würde ich sehr begrüßen. Angesichts der beträchtlichen Unterschiede in den Berufsbildungssystemen der Länder stelle ich mir die Erarbeitung

einer solchen Studie allerdings wesentlich komplizierter als die Schul-Studie vor. Eine solche Studie macht wenig Sinn, wenn sie nur eine Momentaufnahme zu einem bestimmten Stadium der beruflichen Ausbildung wiedergibt. Es müssten Tatbestände ermittelt werden, die sich auf das ganze berufliche Leben erstrecken.

Ein solcher Vergleich wäre auch wichtig, um die derzeitigen Ungereimtheiten in der Bewertung der nationalen beruflichen Bildungswege und Bildungsabschlüsse durch die EU, die vorrangig zulasten der dualen Ausbildungssysteme gehen, durch objektive Bewertungen zu ersetzen.

BWP: WELCHE SCHWERPUNKTE EINER NOVELLIERUNG DES BERUFSBILDUNGSGESETZES SIND IN DER NÄCHSTEN LEGISLATURPERIODE DES DEUTSCHEN BUNDESTAGES AUS SICHT IHRER FRAKTION WÜNSCHENSWERT?

SPD

Grundsätzlich befürworten wir eine grundlegende Überprüfung und Reform des BBiG, welches in den Grundzügen noch von 1969 ist. Eine solche Gesetzesnovellierung sollte allerdings Bestandteil der Bemühungen sein, unser berufliches Bildungswesen zukunftsfähig zu machen. Den Blick hierbei lediglich auf eine Gesetzesänderung zu verengen, halte ich für zu kurz gesprungen. Erfolgreich werden wir nur sein, wenn wir eine solche Novellierung in eine Gesamtstrategie einbinden, die auch Anstrengungen und Maßnahmen aller Beteiligten unterhalb und neben der gesetzlichen Ebene erfordert. Deshalb sollten alle Aspekte, nicht nur die unter der ersten Frage von mir genannten, einer Prüfung unterzogen werden. Dazu gehören auch die internationale Öffnung der Berufsbildung und die Terminologie des BBiG.

CDU/CSU

Maßstab für eine neues oder novelliertes Gesetz muss die Praxis sein. Das akute praktische Hauptproblem sehen wir in den unerträglichen regionalen Unterschieden beim Lehrstellenangebot. Das betrifft primär die neuen Bundesländer und schlägt natürlich auch auf die Jugendarbeitslosigkeit sowie eine die relative Vergrößerung befördernde Abwanderung kreativer und mobiler junger Leute durch. Bitte einmal konkret: Die durchschnittliche Jugendarbeitslosigkeit für Jugendliche unter 25 Jahre West liegt bei 8,4 %, im Osten dagegen bei 16,6 %. Während im Westen ca. 4 % der Lehrlinge in einer außerbetrieblichen Einrichtung ausgebildet werden, sind es im Osten 25 %, also etwa das Sechsfache.

Es ist absurd, aus diesen wirtschaftlich schlimmen Missständen für junge Leute im Lehrstellenangebot das Versagen des Bildungssystems abzuleiten und den existenziellen Zusammenhang zur ortsansässigen Wirtschaft, vor allem dem Handwerk und dem Mittelstand, zu ignorieren. Das betrifft vor allem die Eigenkapitalquote, also die begrenzte materielle Flexibilität, auch Flautenzeiten und bei Zahlungsverweigerungen oder -verzögerungen. Hier gehen Appelle oft direkt in die Luft und verpuffen, weil es für sie gar keine Empfänger gibt. Gefragt ist ein problembezogenes überministerielles Denken und Handeln, nicht jetzt eine neue formalgesetzliche Regelung, z. B. über die Mitbestimmung in außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen allein, wenn nicht ganzheitlich – wie in einem entsprechenden CDU-Antrag vorgelegt – agiert wird.

Im Übrigen sollte die berufsschulische Leistung deutlicher gewürdigt und eine Modularisierung der Berufsbildung unter definierten Bedingungen gewagt werden (s. a. Beitrag in BWP 4/2000, Seite 11). Auch hier darf Pro und Contra erst zur Diskussion freigegeben werden, nachdem sich alle einig sind, was man denn darunter versteht.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

- Ausweitung des Geltungsbereichs – wo sie verfassungsrechtlich möglich ist – da einige Ausbildungsgänge bisher noch gar nicht vom BBiG geregelt werden. Dazu gehören insbesondere die vollzeitschulische Ausbildung, außerbetriebliche Ausbildungen, berufsvorbereitende Maßnahmen und Ausbildungsgänge für den Bereich des Gesundheitswesens.
- Verankerung eines individuellen Rechtsanspruchs auf Ausbildung
- Integration Behinderter in die allgemeine berufliche Bildung
- Demokratisierung der Entscheidungsstrukturen unter Einbeziehung der Arbeitgeber und der Auszubildenden bzw. Arbeitnehmer
- Fortentwicklung und Reform des Prüfungswesens bei einer stärkeren Orientierung hin zu prozessbegleitenden Prüfungen und einer stärkeren Gewichtung der berufsschulischen Leistungen
- Klare Regelungen bei der Anrechnung von Berufsschulzeiten auf die Ausbildungszeit

FDP

Die FDP fordert ein Berufsbildungsangebot, das auf neue Berufsbilder mit neuen Profilen und flexiblen Ausbildungszeiten reagiert. Zudem treten wir für eine Verknüpfung von allgemein bildenden Schulabschlüssen und Fachausbildungen ein. Mit unserem modularen Ausbildungssystem und dem europäischen Ausbildungspass stehen für uns bei einer Novellierung folgende Überlegungen im Mittelpunkt:

- bessere Berücksichtigung der Belange von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. Die in einigen Berufen schon erfolgreich eingeführte Stufenausbildung (z. B. Maler/Lackierer) ist ein guter Anfang. Die Prüfungsaufgabenstellung ist zu reformieren. Der Kostenaufwand für die Betriebe bei Prüfungen ist auf ein Minimum zu begrenzen.
- Es sollen Möglichkeiten geschaffen werden, allgemein bildende Schulabschlüsse mit Fachausbildungen zu verknüpfen. Vorbilder gibt es im privaten Bildungsbereich. Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung müssen in der Wertigkeit allgemein bildenden Abschlüssen gleichgestellt werden.



PDS

Eine Novellierung des BBiG muss darauf gerichtet sein, die Berufsausbildung von konjunkturellen Schwankungen und betriebswirtschaftlichen Erwägungen zu entkoppeln und den individuellen Rechtsanspruch auf eine qualifizierte berufliche Ausbildung zum Ausgangspunkt aller Bestimmungen zu machen. Daraus ergibt sich folgender Veränderungsbedarf:

- Einbeziehung aller Ausbildungsgänge in das BBiG; unter Berücksichtigung der föderalen Kompetenzverteilung und der vielfältigen Trägerlandschaft könnte dies mit unterschiedlicher Regelungstiefe erfolgen;
- überprüfbare Mindeststandards für die Qualitätssicherung sowohl für die Ausbildungsordnungen als auch für die Ausbildungsbetriebe;
- Aufnahme der Berufsschule als gleichberechtigten Partner der Ausbildung in das BBiG;
- Grundsätze der Finanzierung, die Gewähr leisten, dass die Betriebe und Verwaltungen ihre Verantwortung für die Bereitstellung eines ausreichenden und qualitativ hochwertigen Ausbildungsplatzangebots wahrnehmen; im Zusammenhang mit wachsender außerbetrieblicher Ausbildung wird ein Umlage- oder Fondsmodell dringlicher denn je;
- eltern- und partnerunabhängige Existenzsicherung aller Auszubildenden, Ausschluss von Schulgeld;
- Festlegungen, die die Verantwortung für die Ausbildung vor Ort auf der Basis des Konsensprinzips regeln; bessere Mitwirkungsmöglichkeiten der Berufsschulen und der Auszubildenden (Demokratisierung der Kammern, gegebenenfalls in dieser Funktion ihre Ersetzung durch andere demokratisch verfasste Gremien);
- Veränderung der Prüfungen: in Anpassung an die Modernisierung der Ausbildungsordnungen, ausgerichtet auf die Komplexität der späteren beruflichen Tätigkeit, stärker ausbildungsbegleitend (Wegfall der Zwischenprüfung); Einbeziehung der betrieblichen und berufsschulischen Leistungen in das Abschlusszeugnis;
- Aufnahme der Berufsausbildungsvorbereitung in das BBiG;
- Weitestmögliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen in die allgemeinen Ausbildungsgänge nach jetzigem § 25 BBiG;
- keine Schlechterstellung der volljährigen Auszubildenden im Vergleich zu den anderen;
- Verzahnung von beruflicher Erstausbildung, Weiterbildung und akademischer Ausbildung (vor allem hinsichtlich Vergleichbarkeit, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit);
- Regelungen, die die Anschlussfähigkeit unserer beruflichen Ausbildung im Rahmen der EU sichern.

BWP: ES BESTEHT ALLGEMEINER KONSENS DARÜBER, DASS QUALITÄTSSICHERUNG UND TRANSPARENZ IN DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG IN DEUTSCHLAND VERBESSERT WERDEN MÜSSEN. KANN NACH IHRER AUFFASSUNG DIE GEPLANTE STIFTUNG BILDUNGSTEST DIESE AUFGABE LÖSEN, UND WIE SOLLTE SIE ORGANISIERT SEIN?

SPD

Zunächst möchte ich feststellen, dass die Durchführung von Bildungstests andere Aktivitäten eines notwendigen Qualitätssicherungssystems nicht ersetzt. Durch Maßnahmen wie Checklisten, Gütesiegel u. a. wird kritisches Verbraucherverhalten gefördert und die Qualitätssicherung der Weiterbildungsanbieter unterstützt. Die vom BMBF geförderte dreieinhalbjährige Erprobungsphase von unabhängigen Bildungstests bei der Stiftung Warentest wird reichhaltige Erfahrungen mit Weiterbildungstests bringen. Ob diese Tests längerfristig auf den Aufbau einer Stiftung Bildungstest hinauslaufen, in der auch andere Teile des Bildungswesens qualitativ überprüft werden, ist eine politische Entscheidung, die im Augenblick offen ist, und die auch vom Konsens von Bund und Ländern getragen sein müsste. Der Bund hat angeboten, sich daran zu beteiligen. Die Stiftung Bildungstest kann sicher die Qualitätsprobleme im Bildungswesen allein

nicht lösen, könnte aber ein wichtiges und notwendiges Element im Rahmen eines Qualitätssicherungssystems werden.

CDU/CSU

Ein Bildungstest, wenn er denn durchgeführt werden soll, muss als Maßstab die realen Anforderungen in der Praxis und der betrieblichen Arbeit mehr oder weniger im Sinn haben. Oft wird er nur Grundkenntnisse eines Berufs betreffen können. Hinter einem Tischler können sich z. B. weit gehende Spezialisierungen verbergen, in Abhängigkeit davon, ob er in einer Fabrik mit Fließbandproduktion, in einem kleineren Betrieb mit auftragsabhängiger Produktion, im Stuhlbau usw. arbeitet. Entsprechend unterscheiden sich die betrieblichen praktischen und theoretischen Anforderungen, mitunter sogar mit regionaler Spezifikation. Eine Stiftung Bildungstest in der dualen beruflichen Bildung muss also sicher sehr sorgfältig geprüft und passfähig gemacht werden, wenn man nicht gleich eine Einschränkung auf die weniger typische außerbetriebliche Ausbildung oder bestimmte eher allgemeiner orientierter Berufe (z. B. Bürofachkraft) vorgeben will. Ich würde das eigentlich zuerst am konkreten Beispiel diskutieren und prüfen, ehe ich pauschal alle Berufe damit beglücke.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Bündnis 90/Die Grünen setzen sich für das weitere Fortbestehen der pluralen Weiterbildungslandschaft ein. Sie sichern den Bildungsteilnehmern ein breites Angebot unterschiedlicher Bildungsinhalte und -methoden. Die Qualitätssicherung in der Weiterbildung muss allerdings verbessert werden. Derzeit sind die Bürgerinnen und Bürger mit einem regelrechten „Wildwuchs“ konfrontiert. Bündnis 90/Die Grünen sehen es als staatliche Aufgabe an, Transparenz und Qualitätssicherung zu gewährleisten. Das geeignete Instrument hierzu ist für uns der Ausbau der Stiftung Warentest um eine Abteilung Stiftung Bildungstest. Diese soll Kriterien zur Qualitätsüberprüfung aufstellen und die einzelnen Anbieter überprüfen und darüber hinaus Qualitätssiegel vergeben.

FDP

Die FDP spricht sich für die Einrichtung einer „Stiftung Bildungstest“ ähnlich der Stiftung Warentest aus. Die Stiftung muss von staatlichen Vorgaben unabhängig sein und international mit anderen Einrichtungen zusammenarbeiten. Die Stiftung kann einen wichtigen Beitrag zur Transparenz von Bildungsangeboten leisten, aber nicht von sich aus die Qualität verbessern. Das müssen die Bildungsträger tun, die verpflichtet werden sollen, Systeme freiwilliger Zertifizierung zu schaffen. Für Teilnehmer an Weiterbildung sollen die Bildungs- und Weiterbildungsschritte in standardisierter Form auf freiwilliger Basis im Rahmen des

von uns geforderten Ausbildungspasses dokumentiert werden. So wird die lebensbegleitende Weiterbildung sichtbar zu einem Bestandteil der beruflichen Qualifizierung.

PDS

Mit der geplanten Stiftung Bildungstest wird die Auffassung, dass Bildung vornehmlich eine Ware sei, „konsequent“ auf die Kontrolle der Bildungsqualität übertragen. Die PDS ist jedoch strikt gegen die Einbeziehung der Bildung in das WTO-Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) und demzufolge auch gegen eine Qualitätskontrolle, die sich davon herleitet. Qualitätskriterien, die die Bildung hinsichtlich ihrer Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung und ihrer sozialen Integrations- und Brückenfunktion nicht erfassen, würden den ohnehin zu beobachtenden Trend unterstützen, die Weiterbildung immer einseitiger auf ihre unmittelbare berufliche Verwertbarkeit zu beschränken. Und selbst in dieser Verengung könnte die stichprobenartige Vorgehensweise der Stiftung nicht das leisten, was nötig ist: eine kontinuierliche Qualitätsüberprüfung aller Weiterbildungseinrichtungen anhand bestimmter verbindlicher Qualitätsstandards. Qualitätsbestimmung und -kontrolle muss als ein zentraler Bestandteil der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung entwickelt werden.

Unser Weiterbildungsantrag enthält dazu einen auf die Regionen bezogenen Vorschlag.

BWP: WELCHES SIND DIE SCHWERPUNKTE AUS DER SICHT IHRER BUNDESTAGSFRAKTION IM BEREICH DER BERUFLICHEN AUS- UND WEITERBILDUNG, WENN SIE NACH DER BUNDESTAGSWAHL REGIERUNGSVERANTWORTUNG ÜBERNEHMEN?

SPD

Das Festhalten am Ausbildungskonsens im Bündnis für Arbeit ist für uns ein wesentlicher Schwerpunkt, nicht zuletzt auch, um Tendenzen eines Rückzuges der Wirtschaft aus der Ausbildungsverpflichtung entgegenzuwirken.

Wir werden uns für die Beibehaltung der Bundeseinheitlichkeit der beruflichen Bildung einsetzen und keine Aufweichung dieses Konzeptes durch Basisberufe, die nur einen Teil der Ausbildungszeit umfassen, hinnehmen.

Wir werden weiter konsequent die Ausbildungsordnungen bestehender Berufe modernisieren und sie den Anforderungen der Wirtschaft entsprechend gestalten und weiterhin neue Berufe in Zukunftsfeldern schaffen.

Die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher hat für uns einen hohen Stellenwert. Die Zertifizierung von Qualifi-

zierungen, die insbesondere während einer Berufsvorbereitung erworben werden, kann lernschwachen Jugendlichen den Zugang zur Berufsausbildung erleichtern. Solche „Teilqualifizierungen“ müssen Teil vollwertiger Berufe sein, dürfen diese jedoch nicht ersetzen. Ein solcher Ansatz ist im BQF-Programm der Bundesregierung „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ enthalten, das mit einem Etat von 53,7 Mio. € von 2001 bis 2005 Jugendlichen helfen soll, die alleine nicht ihren Weg in Ausbildung und Beruf finden. Fördermaßnahmen für ausländische Jugendliche mit Qualifizierungsdefiziten werden dazugehören.

Unser Ziel ist es, auch die Begabungen und Fähigkeiten von Frauen und Mädchen besser zu fördern und Chancengleichheit herzustellen; z. B. soll der Anteil von Frauen und Mädchen in Aus- und Weiterbildung in den modernen IuK-Ausbildungsgängen deutlich erhöht werden.

In der nächsten Legislaturperiode wird die Arbeit der Expertenkommission zur Finanzierung des lebenslangen Lernens auch in Fragen der Bildungsfinanzierung Antworten auf anstehende Fragen geben. Neue Formen der Weiterbildungsfinanzierung (Bildungssparen, Bildungsgutscheine) müssen die staatliche Finanzierung der Weiterbildungsanbieter in öffentlicher Trägerschaft (Weiterbildungsgesetze) ergänzen.

Gleichzeitig muss das System der Weiterbildung selbst ausgestaltet werden. Darunter verstehen wir nicht in erster Linie staatliche Regulierung. Der Staat muss allerdings die Rahmenbedingungen schaffen, damit Transparenz geschaffen und Qualität gesichert werden und der Zugang für alle Bürgerinnen und Bürger gewährleistet wird.

Die Tarifparteien und die Betriebe stellen mit einschlägigen Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen den Ausbau der betrieblichen Weiterbildung sicher.

Ein Schwerpunkt mit steigender Bedeutung sind Fragen der Verknüpfung von beruflicher Aus- und Weiterbildung. Die neue Fortbildungsverordnung des BMBF für den IT-Bereich ist z. B. ein innovatives Beispiel für die bessere Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung und eröffnet berufliche Perspektiven, die bislang überwiegend Hochschulabsolventen vorbehalten waren und kann auch zu mehr Durchlässigkeit im Hinblick für die Aufnahme eines Hochschulstudiums führen.

CDU/CSU

Weiterbildung muss für die Interessenten nützlich, passfähig, finanzierbar und durchführbar sein. Im Ergebnis der Weiterbildung muss eine zertifizierbare Leistungsfähigkeit nachgewiesen werden. Darum sollten die o. g. Module der Weiterbildung dienen. Definierte Start-Ziel-Bedingungen für Module und Weiterbildungsmaßnahmen müssen deren Nutzbarkeit erkennen lassen, die auch Grundlage für eine Förderfähigkeit sein können (s. a. Artikel unter Frage 2).

Neben den Kommunen sollten Berufsakademien, Fachschulen und freie Leistungsträger mit nachgewiesener Kompetenz an praxisorientierter Weiterbildung Angebote unterbreiten.

Dies gilt entsprechend für Arbeitskräfte, die nach dem Berufseinstieg ohne Abschluss, einfache Qualifizierungen nachholen wollen. Damit kann für jeden und jede seine bzw. ihre Chance beschrieben und realisiert werden. Der Aufstiegsfortbildung bzw. Meisterausbildung muss – auch im Interesse entstehender Lehrstellen im dualen Berufsbildungssystem besondere Zuwendung zuteil werden. Frauen ist nach einer Berufspause bzw. der Kinderphase der berufliche Wiedereinstieg – auch auf höherem Niveau – merklich zu erleichtern.

Die neuen Bundesländer bedürfen in und nach der Zeit der Deindustrialisierung ebenso wie die leistungsfähigen und -willigen älteren Arbeitnehmer einer wirksamen logistischen Unterstützung.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

- Einbinden aller Teile des Bildungssystems in den Kontext des lebensbegleitenden Lernens

Das Prinzip des „Lernens auf Vorrat“ und in bestimmten Altersstufen ist mit der Wissensgesellschaft nicht kompatibel. Wir müssen uns endlich von der Idee der Ausbildung und dem Lebensberuf verabschieden. Deshalb ist es wichtig, alle Bestandteile des Bildungssystems miteinander kompatibel zu gestalten und Übergänge an allen Stufen zu ermöglichen. Wichtige Handlungsfelder sind hier die Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung und die bessere Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bestandteilen des Bildungssystems über die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse sowie anerkannte Leistungsstandards.

In der laufenden Wahlperiode haben wir uns bereits für die Einrichtung einer Kommission zur Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens eingesetzt. Aufbauend auf deren Ergebnissen werden wir weiterarbeiten.

- Reform der beruflichen Erstausbildung

Die berufliche Erstausbildung muss stärker Schlüsselkompetenzen vermitteln, dazu müssen sich Aufgabe und Stellenwert der Berufsschule erhöhen. Sie hat die Aufgabe, die theoretischen Grundlagen zu legen, übergreifende Themenkomplexe zu behandeln, Allgemeinwissen und Methodenkompetenz zu vermitteln und insgesamt das Lernen des Lernens weiter zu unterstützen.

Insgesamt halten wir die stärkere Modularisierung der Aus- und Weiterbildung für einen viel versprechenden Ansatz. Module sind Qualifikationsbausteine, die in konzentrierten Lernphasen erworben und einem oder mehreren Berufsbildern zugeordnet werden können. Gerade in der beruflichen Weiterbildung ermöglichen Module die gezielte Fortbildung von Mitarbeiter/-innen. Für die Zielgruppe der Benachteiligten erleichtern modulare Bildungsangebote die Verknüpfung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Ausbildungsabbrecher können ihre bereits erworbenen Qualifikationen in einem zweiten Anlauf mit einbringen.

Bündnis 90/Die Grünen wollen verhindern, dass es zu einer „wildem“ Modularisierung ohne Qualitätssicherung und zu ei-



ner weiteren Erosion des dualen Systems kommt. Um zu vermeiden, dass durch die Hintertür die Berufe minderer Qualität entstehen, muss geklärt werden, welche Module jeweils die Voraussetzung für einen vollwertigen Berufsabschluss bilden.

- Integration von Migrantinnen und Migranten
- Aus- und Weiterbildung als integraler Bestandteil der aktiven Arbeitsmarktpolitik

Mit dem Job-Aktiv-Gesetz wurden die Bedingungen für präventive Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik deutlich verbessert. Es wurden neue Elemente der Aus- und Weiterbildung – möglichst betriebsnah – etabliert. Zu nennen sind die Job-Rotation, die bessere Einbeziehung Älterer in Qualifizierungsmaßnahmen und spezielle Programme für Ungelernte und Geringqualifizierte.

Deutliche Signale hat auch die Erhöhung des sog. Meister-BAföGs gesetzt. Die Verbesserung der Bedingungen für Existenzgründer, die Vereinfachung des Verfahrens und das Anheben der Unterhaltssätze zeigen, dass Qualifizierung der rot-grünen Regierung viel Wert ist.

Hier müssen wir noch weitergehen. Weiterbildung darf nicht erst dann möglich sein, wenn jemand bereits arbeitslos ist. Weiterbildung kann in Zukunft auch nicht mehr allein die vertikale Weiterqualifizierung bedeuten. Ziel muss es sein, dass sich Menschen frühzeitig qualifizieren, um nicht arbeitslos zu werden und auch die Möglichkeit bekommen, sich beruflich umzuorientieren. Nicht jeder Schuster muss bis zur Rente bei seinen Leisten bleiben.

- Verstärkung der Lernortkooperation

Viele Betriebe sind so hoch spezialisiert, dass sie nicht mehr in der Lage sind, den Ansprüchen einer vollständigen und breit angelegten Berufsausbildung gerecht zu werden. Die Kooperation von Lernorten kann sicherstellen, dass die knappe Ressource „Lernort Betrieb“ optimal genutzt wird. Dazu gehört auch die Förderung von Verbundlösungen unter Nutzung weiterer Lernorte – wie z. B. andere Betriebe, überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildungsstätten sowie berufliche Schulen.

Ebenso vernetzt werden sollen die Lernorte Berufsschule, Hochschule, Volkshochschule und sonstige Weiterbildungs-

träger. Beispielhaft hierfür ist das von der rot-grünen Bundesregierung geförderte Projekt „Lernende Regionen“, welches die Vernetzung von Bildungseinrichtungen fördert.

- Internationalisierung der beruflichen Bildung und Verwirklichung eines europäischen Berufsbildungsraums.

FDP

Wir haben schon im Mai 2001 ein umfangreiches Konzept zur beruflichen Bildung vorgelegt (LE-GO = Learn and Go). Lernzielkataloge sollen flexible Rahmenbedingungen für die Vermittlung von typischen Tätigkeitsfeldern schaffen. Die FDP schlägt eine Differenzierung und Verkürzung, in besonderen Situationen eine Verlängerung der Ausbildungszeiten vor. Diese Ausbildungszeiten setzen bausteinartige Ausbildungsangebote voraus. Fachliche Qualifikation wird ergänzt durch Vermittlung von Sozial- und Methodenkompetenzen. Verschiedene Ausbildungsabschnitte wie Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmodule können – auch zeitlich unabhängig voneinander – vermittelt werden. Wenn mithilfe von LE-GO einzelne Ausbildungsabschnitte geprüft und bewertet werden, hat auch der Ausbildungsabbrecher eine Chance, später seine Ausbildung zu komplettieren. Dieses Modell bietet auch Chancen für die Internationalisierung der Ausbildung, wenn z. B. einzelne Module im Ausland oder in einer Fremdsprache angeboten werden.

Die FDP will einen Euro-Ausbildungspass einführen, in dem einzelne Ausbildungsabschnitte als Teilkompetenzen ausgewiesen werden. Dadurch wird der Ausbildungsstand ersichtlich und die Ausbildung kann leichter auch an mehreren Ausbildungsstätten oder virtuell durchgeführt werden. Für die Erlangung eines vollwertigen Berufsabschlusses genügen jedoch nicht einzelne Ausbildungsbausteine.

Staatliche Berufsschulen müssen für den Wettbewerb mit privaten Berufsschulen und freien Trägern fit gemacht werden. Sie brauchen mehr Eigenverantwortung und sollen auch verstärkt als Träger der Weiterbildung auftreten. Dem sich abzeichnenden Mangel an Berufsschullehrern muss durch eine Überarbeitung der Ausbildungs- und Studienordnungen entgegengetreten werden. Auch in betriebswirtschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen muss die Ausbildung von Berufsschullehrern bundesweit möglich sein. Berufs begleitende Studiengänge für praxiserfahrene Ingenieure wären geeignet, die Fachkräfte auch für eine Lehrertätigkeit an beruflichen Schulen vorzubereiten.

Die integrative Beschulung und Unterrichtung behinderter Menschen soll auch in die weiterführenden und berufsbildenden Schulen ausgeweitet werden. Die FDP spricht sich dagegen aus, aufgrund von Kostendruck Bildungs- und Fördereinrichtungen für Behinderte in Pflegeeinrichtungen umzuwandeln.

PDS

Die PDS schließt eine Regierungsbeteiligung nach der nächsten Bundestagswahl aus.

„Globalisierung mit einem menschlichen Antlitz“

Interview mit Prof. Dr. Klaus Hufner, Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission

BWP_ „50 Jahre deutsche Mitgliedschaft in der UNESCO“ – das Jubiläum beging die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) im letzten Jahr in feierlichem Rahmen in Berlin. In Ihrer Eröffnungsrede zu diesem Festakt betonten Sie, Herr Prof. Dr. Hufner, dass die Deutsche UNESCO-Kommission weiterhin ihren öffentlichen Auftrag als Mittlerorganisation der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik erfüllen wird. Worin genau besteht das Mandat der Deutschen UNESCO-Kommission im nationalen und internationalen Rahmen?

Prof. Hufner_ Als einzige Sonderorganisation der Vereinten Nationen hat die UNESCO in ihrer Verfassung die Schaffung von UNESCO-Nationalkommissionen vorgesehen. Wie alle UN-Organisationen ist die UNESCO zwar zu allererst eine zwischenstaatliche Einrichtung, in der das Mitgliedsland durch die jeweilige Regierung vertreten wird. Zugleich war den Gründern der UNESCO von Anbeginn bewusst, dass auf den Gebieten der Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation ein großer Kreis von nicht-staatlichen Fachorganisationen und Instituten sowie Persönlichkeiten einbezogen werden muss, wenn die Organisation glaubwürdig ihre Zielgruppen erreichen will. Aus diesem Grunde ist es den Mitgliedstaaten aufgegeben, nationale UNESCO-Kommissionen einzurichten, in denen Regierung und nichtstaatliche Partner zusammenarbeiten. Die Deutsche UNESCO-Kommission setzt sich aus 100 Mitgliedern zusammen, von denen etwa die Hälfte verschiedene Organisationen und Einrichtungen aus Bildung, Wissenschaft und Kultur vertreten, während die andere Hälfte sich aus gewählten Persönlichkeiten und Vertretern des Bundes und der Länder zusammensetzt.



KLAUS HUFNER

Prof. Dr., Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission

Die Bundesregierung und die weiteren zuständigen staatlichen Stellen in allen Fragen zu beraten, die sich aus der Mitgliedschaft Deutschlands in der UNESCO ergeben, ist der oberste Satzungsauftrag der Kommission. Zu diesem Zweck unterhält sie eine Reihe von Fachausschüssen und Arbeitsgruppen sowie ein ständiges Sekretariat in Bonn. Die Beratung bezieht sich nicht nur auf die Generalkonferenz oder den Exekutivrat der UNESCO, sondern ebenso auf die zahlreichen Fachgremien und Mechanismen, die im Rahmen der verschiedenen UNESCO-Programme geschaffen wurden. Die Kommission nimmt damit eine wichtige Bindeglied-Funktion zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Stellen national und international wahr.

Der Beratungsauftrag ist eng verbunden mit der aktiven Mitarbeit deutscher Experten und Institutionen am UNESCO-Programm, insbesondere dann, wenn es sich um Aktivitäten handelt, die in Deutschland stattfinden. Die Deutsche UNESCO-Kommission organisiert – meist gemeinsam mit Partnern – eine große Anzahl von Konferenzen und Seminaren. In manchen Programmbereichen hat sich die internationale Zusammenarbeit in Netzwerken verstetigt. Die bekanntesten sind das Netz der deutschen Weiterbestätten oder das Netz der deutschen UNESCO-Projektschulen. Zu nennen sind auch das Netz der UNESCO-Lehrstühle und das UNEVOC-Netzwerk, in dem nationale Institute der beruflichen Bildung wie das BIBB weltweit zusammenarbeiten.*

Die Öffentlichkeitsarbeit ist ein weiteres wichtiges Aufgabenfeld der Deutschen UNESCO-Kommission. Bedenken Sie, dass Deutsch nicht zu den Arbeitssprachen der UNESCO gehört und daher viel Übersetzungsarbeit zu leisten ist. Dazu geben wir eine Reihe von Pressediensten und Broschüren heraus und sind seit einiger Zeit auch im Web vertreten (www.unesco.de). Kürzlich haben wir auch einen Online-Informationsdienst geschaffen. Angesichts allgemein knapper werdender Haushaltsmittel sind wir mehr und mehr darauf angewiesen, unsere Aufgaben durch Drittmittel oder durch Sponsoren zu finanzieren. Die Spendenaktion „Bildung für Kinder in Not“ der UNESCO-Son-

derbotschafterin Ute-Henriette Ohoven ist dafür das bekannteste Beispiel.

BWP_ Nicht nur Bewährtes fortzusetzen, sondern auch Neues anzustreben, das ist das Arbeitsprogramm der kommenden Jahre. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat im Jahr 2000 vier Fachausschüsse für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation neu berufen. Sie sollen insbesondere Vorschläge zur deutschen Mitarbeit an der Umsetzung des aktuellen Zweijahresprogramms der UNESCO erarbeiten, darüber hinaus aber auch Impulse für längerfristige Strategien der UNESCO geben. Was sind die Kernthemen dieser Fachausschüsse und wie ist ihre Arbeitsweise?

Prof. Hüfner_ Die UNESCO durchläuft gegenwärtig einen dramatischen Reformprozess, der sowohl die Programm- als auch die Organisationsstruktur der UNESCO betrifft. Bei der letzten Generalkonferenz im Herbst vergangenen Jahres ist ein neues Programm verabschiedet worden, das sich auf wenige Prioritäten beschränkt und etliche lieb gewordene Programmsparten auslaufen lässt, teils aus finanziellen Gründen, teils weil die Aufgaben inzwischen von anderen Trägern wahrgenommen werden. Im Bildungsbereich ist nach dem Weltbildungsforum in Dakar das Programm „Bildung für alle“ zur Hauptpriorität bestimmt worden inklusive der Berufsbildung, die in Bonn mit der Gründung eines neuen Internationalen Zentrums für Berufsbildung eine neue Basis erhalten hat. Hauptziel dieser neuen Einrichtung ist es, den Informations- und Erfahrungsaustausch im Rahmen des weltweiten UNEVOC-Netzwerks zu organisieren und damit einen gegenseitigen Lernprozess zu initiieren sowie Berufsbildungsinstituten in Entwicklungsländern technische Hilfe zu geben.

Im Wissenschaftsbereich ist das Hydrologische Programm der UNESCO verstärkt worden, das sich um die Erforschung der Süßwasservorräte auf der Welt kümmert. Im sozialwissenschaftlichen Programm liegt das Schwergewicht auf der Bio- und Wissenschaftsethik und der Menschenrechtsthematik. In der Kultur soll das Konzept des kulturellen Erbes auch auf das immaterielle Erbe ausgedehnt werden – ein äußerst schwieriges Unterfangen. In der Kommunikation bereitet die UNESCO einen umfassenden Beitrag zum Weltinformationsgipfel 2003 vor, an dem sich auch die Deutsche UNESCO-Kommission mit einer europäischen Konferenz in Mainz Ende Juni 2002 beteiligt. Natürlich schlägt die programmatische und strukturelle Erneuerung der UNESCO auch auf die Deutsche UNESCO-Kommission durch. Wir werden nicht nur die Mitgliedschaft in der Kommission und in den Fachausschüssen zu überprüfen haben, sondern müssen auch verstärkt neue Partnerschaften eingehen. Dabei ist auch der private Sektor angesprochen, mit dem bereits einige viel versprechende Projekte vereinbart wurden.

BWP_ Unter den Bedingungen von Globalisierung und Europäisierung kommen auch neue Anforderungen auf die UNESCO zu. Gefordert wird von prominenter Seite, der UNESCO als globaler Lerngemeinschaft mehr öffentlichen Raum zu verschaffen. Was ist der Beitrag der Deutschen UNESCO-Kommission zur Friedens-, Demokratie- und Menschenrechtserziehung?

Prof. Hüfner_ Wir in der Deutschen UNESCO-Kommission sind froh, dass die inhaltliche Debatte zur Globalisierung jetzt endlich in Gang kommt. Wir fordern eine Globalisierung, bei der allen Menschen auf dieser Welt, einschließlich ihrer Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung ermöglicht wird. In der Sprache der UNESCO heißt es: „Globalisierung mit einem menschlichen Antlitz“. Es darf keine Gewinner und Verlierer geben, keine Menschen erster und zweiter Klasse, keine weitere Marginalisierung der Mehr-

Die UNESCO durchläuft einen dramatischen Reformprozess, der sowohl die Programm- als auch die Organisationsstruktur der UNESCO betrifft

zahl der Entwicklungsländer. In dieser Hinsicht ist insbesondere in den Industrieländern, einschließlich Deutschland, noch ein langer und intensiver Lernprozess vonnöten, der Konflikte einer friedlichen Lösung zuführt und nicht allein auf die Durchsetzung von Eigeninteressen pocht. Unter dem Stichwort Friedens-, Demokratie- und Menschenrechtserziehung sprechen Sie ein wichtiges Aktionsfeld der UNESCO an. Diese Aufgabe verlangt einen langen Atem. Nehmen Sie zum Beispiel im Bildungsbereich das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung oder die UNESCO-Projekt-Schulen. Fast überall müssen wir heute gegen Haushaltskürzungen kämpfen. Man fragt sich, ob die gegenwärtige Sparpolitik nicht zu Versäumnissen führt, die langfristig viel höhere Sozialkosten verursachen.

Erlauben Sie mir in diesem Zusammenhang noch ein Wort zur beruflichen Bildung. In der Perspektive des lebenslangen Lernens kommt diesem Bereich immer größere Bedeutung zu. Wir dürfen die berufliche Bildung aber nicht vom allgemeinen Bildungswesen abkoppeln. Der Erwerb spezifischer beruflicher Qualifikationen muss aufs Engste mit der Vermittlung allgemeiner Kenntnisse und Verhaltensweisen verbunden sein. Das gilt übrigens auch für den Hochschulbereich. Hier liegen neue Aufgaben vor, mit denen sich vor allem auch das Hamburger UNESCO-Institut für Pädagogik beschäftigen wird.

BWP_ Durch international vergleichende Studien im Bereich von Bildung und Hochschulbildung hat die OECD in den letzten Jahren auf sich aufmerksam gemacht. Auch die UNESCO hat sich seit vielen Jahren im Bereich der Bildung und neuerdings auch im Bereich der Berufsbildung engagiert. Was sind die wichtigsten Projekte der letzten Jahre und welchen Einfluss haben sie auf die bildungspolitische Diskussion und Reformprozesse in Deutschland?

Prof. Hüfner_ Der wichtigste Bildungsbericht der UNESCO der letzten Jahre ist mit Sicherheit der Delors-Bericht (deutsche Ausgabe: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum, Luchterhand 1997), der erst allmählich in die allgemeine Bildungsdiskussion Eingang findet. Im Gegensatz zu den OECD-Berichten stellt dieser Bericht einige fundamentale Fragen an die Bildungsfachwelt, auf die noch keine befriedigenden Antworten gegeben worden sind. Wie lernen wir, miteinander zu leben und umzugehen? Welches sind die Schlüsselqualifikationen, die junge Menschen in einer globalisierten Gesellschaft benötigen? Was verstehen wir unter Bildungsqualität? Anders als die OECD, die sich auf den Kreis der Industrieländer beschränkt, muss die UNESCO immer die gesamte Welt im Auge behalten. Vergleichsleistungen lassen sich hier nur in einem begrenzten Maße

durchführen. Wichtiger ist der Dialog und der Erfahrungsaustausch, wenn es um die schrittweise Verwirklichung des Rechts auf Bildung geht. Dafür müssen andere Kennziffern vergleichend erhoben werden.

Die UNESCO hat daher im letzten Jahrzehnt eine Reihe von bildungspolitischen Weltkonferenzen organisiert, die auf ihre Weise den Diskussionsstand in einem bestimmten Sachgebiet widerspiegeln. Im Bereich der Berufsbildung hat beispielsweise der Internationale Kongress von Seoul (1999) die Weichen für etliche Initiativen, darunter die Gründung des neuen Bonner Berufsbildungszentrums, gestellt und Partnerschaften zwischen Nord und Süd begründet. Jetzt geht es darum, die politische Aufmerksamkeit zu nutzen, um die Bewegung in sinnvolle Kooperationsprojekte zu lenken und deren Ergebnisse allen Mitgliedstaaten der UNESCO zugänglich zu machen. Und damit bin ich wieder bei der Notwendigkeit, Fachkontakte herzustellen, zu bündeln und zielgerichtet wirksam werden zu lassen. Das ist es, womit die UNESCO und die Deutsche UNESCO-Kommission sich in ihrer täglichen Arbeit beschäftigen. ■

** Im Heft 5/2002 der BWP lesen Sie ein Interview mit Mr. Maclean, dem Direktor der UNESCO-UNEVOC International Centre Bonn.*

Maria Weber verstorben

Am 25. Juni 2002 verstarb im Alter von 82 Jahren Maria Weber, von 1956 bis 1982 Mitglied des Geschäftsführenden Bundesvorstandes des Deutschen Gewerkschaftsbundes, davon die letzten zehn Jahre als stellvertretende Vorsitzende.

Maria Weber war seit 1945 Mitglied der Industriegewerkschaft Chemie, Papier, Keramik, für die sie sich schon früh auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene betätigte. 1947/48 besuchte sie die Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main. Sie gehörte den Sozialausschüssen der CDU seit 1947, von 1973 an als Vorstandsmitglied, und der CDU, die sie im DGB-Bundesvorstand repräsentierte, seit 1969 an. Ihre hauptamtliche Tätigkeit beim DGB begann sie im Jahre 1950 als Sachbearbeiterin der Abteilung Frauen. 1956 wurde ihr die Leitung dieser Abteilung übertragen. Später kam die Leitung der Abteilung Berufliche Bildung hinzu.

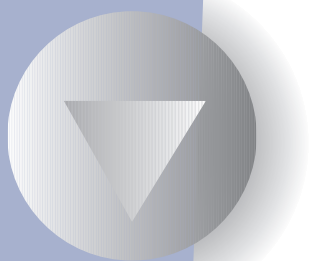
Maria Weber engagierte sich schon früh in der katholischen Arbeiterjugend. Ihre sich vor dem Hintergrund der katholischen Soziallehre vollziehende berufliche Entwicklung zur Bildungspolitikerin war deshalb durchaus folgerichtig. Chancengleichheit in der Bildung und die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung standen neben der Gleichberechtigung der Frauen im Mittelpunkt ihrer gewerkschaftspolitischen Arbeit.

Nach dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969, um das die Gewerkschaften fünfzig Jahre lang seit 1919 gekämpft hatten und das ihnen als wichtige Errungenschaft Mitbestimmung auf allen Ebenen brachte, wurde Maria Weber in das damalige, paritätisch von Arbeitgeber und Arbeitnehmerbeauftragten besetzte Beratungsorgan der Bundesregierung berufen, den Bundesausschuss für Berufsbildung, dessen Mitglieder sie zur alternierenden Vorsitzenden wählten. Auch in diesem Gremium verfolgte sie ihre bildungspolitischen Ziele weiter, zu denen nun u. a. auch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes mit der Absicht gehörte, die staatlichen Kompetenzen in der Berufsausbildung auszudehnen, die gewerkschaftliche Mitbestimmung weiter auszuweiten sowie einen umlagefinanzierten Berufsausbildungsfonds einzuführen. Ein erster Erfolg – das Ausbildungsplatzförderungsgesetz – war nicht von langer Dauer, sondern endete mit der Aufhebung durch das Bundesverfassungsgericht. Auch das danach erlassene Berufsbildungsförderungsgesetz entsprach nicht allen gewerkschaftlichen Vorstellungen. Dennoch wurde Maria Weber 1976 auch Mitglied im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, dem jetzt Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, der Länder und des Bundes angehörten und der nunmehr die Bundesregierung in wichtigen Fragen der beruflichen Bildung zu beraten hatte. Sie wurde wiederum zur alternierenden Vorsitzenden gewählt und übte dieses Amt bis zum Eintritt in den Ruhestand 1983 aus.

Maria Weber wurde in Gelsenkirchen geboren und stammte aus einer Bergarbeiterfamilie. Diese Herkunft hat sie nie verleugnet, was ihr wegen ihres typisch westfälischen Idioms auch kaum gelungen wäre. Sie nutzte ihn, um ihre Anliegen durchzusetzen. Trotz der darin liegenden Verbindlichkeit blieb sie in der einmal von ihr für richtig gehaltenen Sache hart, allerdings ohne zu verletzen. Ihr Humor, mit dem sie Appelle an die gemeinsamen Ziele vorzutragen pflegte, machte es ihren Gegnern nicht leicht, in Auseinandersetzungen zu bestehen. Sie hatte das Herz auf dem rechten Fleck und trug es auch schon mal auf der Zunge.

Der Deutsche Gewerkschaftsbund bezeichnete Maria Weber in seinem Nachruf als „vorbildliche Repräsentantin der Einheitsgewerkschaft“, zu deren Stärke und Stabilität sie entscheidend beigetragen habe, und als „Symbol für Glaubwürdigkeit und Entschlossenheit“. Wer sie in ihrer aktiven Zeit erlebt hat, kann diese Einschätzung nur bestätigen und versteht, dass die Deutsche Gewerkschaftsbewegung ihr außerordentlich viel zu verdanken hat.

Rolf Raddatz, Bonn



Außerbetrieblich und doch „betriebsnah“ – Zwischenbilanz und Perspektiven der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost

► **Außerbetriebliche Ausbildungsplatzprogramme für sog. marktbenachteiligte Jugendliche gehören zum Kernstück der Ausbildungsförderung in Ostdeutschland. Seit 1993 von Bund und neuen Ländern als Gemeinschaftsinitiative Ost finanziert, geriet diese außerbetriebliche Förderung zunehmend in die Kritik. Daher einigten sich Bund und neue Länder 1996 auf eine betriebs- und wirtschaftsnähere Neukonzeption der gemeinsam finanzierten Ausbildungsplatzprogramme. Da diese Förderprogramme bis 2004 fortgesetzt werden sollen, wurde das BIBB vom BMBF gebeten, für den Förderzeitraum 1996 bis 1999 eine Evaluierung der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost vorzunehmen.**

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für den zurückliegenden Förderzeitraum 1996–1999 das Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramm Ost evaluiert.¹ Die landesspezifische Ausgestaltung der 1996 neu konzipierten Bund-Länder-Förderung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen in Ostdeutschland und deren Wirksamkeit sollte untersucht werden. Auf der Grundlage dieser Bilanz waren Empfehlungen für die Feinabstimmung zur Ausgestaltung der bis 2004 geplanten Förderprogramme zu formulieren.²

Für die Evaluation standen im Wesentlichen die im Rahmen des Fördergeschehens erstellten Statistiken zur Verfügung. Da die Entscheidung für eine Evaluation des Programms von Bund und Ländern erst im Jahr 2000 getroffen und bei der Programmplanung noch nicht berücksichtigt worden war, musste sich die Evaluation auf prozessproduzierte Daten stützen, die vorrangig auf die Erfordernisse der Programmdurchführung abgestellt waren. Insbesondere für länderübergreifende Vergleiche erwies sich diese Datenbasis als teilweise lückenhaft und unsystematisch. Über Expertengespräche bei den zuständigen Länderressorts und Ausbildungsträgern vor Ort konnten die vorliegenden Informationen angereichert werden. Länderübergreifende Aussagen zum Fördergeschehen sind vorrangig zur Ausgestaltung und Struktur der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost möglich. Hinweise zur Wirksamkeit der Programme können hingegen eher exemplarisch für einzelne Bundesländer dargestellt werden.

Das BIBB soll beauftragt werden, die Programme bis zum Jahr 2005 auf der Grundlage einer verbesserten Datenbasis zu evaluieren.

In diesem Beitrag werden zunächst der Stellenwert, wichtige Aspekte der Neukonzeption und grundlegende Strukturdaten der evaluierten Programme dargestellt. Es folgen Hinweise zur Wirksamkeit und eine Skizzierung der Empfehlungen zur geplanten Weiterführung der Programme.



KLAUS BERGER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB



GÜNTER WALDEN

Dr. rer. pol., Leiter des Arbeitsbereichs
„Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB

Stellenwert und Ausgestaltung der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme

DER BEITRAG ZUM AUSBILDUNGSANGEBOT IN OSTDEUTSCHLAND

Zum Ausbildungsjahr 2001/02 konnten in Ostdeutschland wieder 39.269 Jugendliche nur einen Ausbildungsvertrag in einem außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnis unterschreiben.³ Dies waren 29,1 % aller zum Stichtag 31. 12. 2001 neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse. Bei rund 16.000 der neuen Auszubildenden wurde dies jedoch nicht damit begründet, dass sie einer individuellen außerbetrieblichen Förderung z. B. nach dem Benachteiligtenprogramm bedurften. Vielmehr galten sie als „marktbe-

nachteiligt“, weil sie zu den geburtenstarken Jahrgängen gehören, für die der ostdeutsche Ausbildungsmarkt nicht genügend betriebliche Ausbildungsplätze bietet.⁴ Zum Ausgleich stellt der Staat außerbetriebliche Ausbildungskapazitäten bereit, die er über das Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramm Ost, die hierauf abgestimmten landeseigenen Ergänzungsprogramme und seit 1999 nach Artikel 4 des Jugendsofortprogramms fördert.

Das Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramm Ost

stellt hierbei die Mehrzahl der staatlich geförderten Ausbildungsplätze. Zum Stichtag 31. 12. 2000 wurden hierüber insgesamt 36.970 Auszubildende und damit 9,1 % aller ostdeutschen Auszubildenden gefördert. Auch zu Beginn des Ausbildungsjahres 2001/2002 finanzierten Bund und neue Länder 16.000 zusätzliche Ausbildungsstellen über dieses gemeinsame Förderprogramm.⁵ Mit über 100 Mio. € trägt der Bund wieder die Hälfte der Fördermittel.

DIE NEUKONZEPTION DER BUND-LÄNDER-FÖRDERUNG

Die Kofinanzierung außerbetrieblicher Ausbildungsstellen durch den Bund und die neuen Länder begann im Oktober 1993 mit der Gemeinschaftsinitiative Ost (GIOst).⁶ Sie führte die außerbetriebliche Förderung sog. marktbenachteiligter Jugendlicher fort. Diese wurde bis dahin nach dem früheren Arbeitsfördergesetz finanziert.

Die Wirksamkeit der Gemeinschaftsinitiative Ost wurde Mitte der Neunzigerjahre zunehmend infrage gestellt. Hohe Förderkosten, Probleme bei der arbeitsmarktgerechten Aus-

wahl der Ausbildungsberufe, der geringe Bezug der außerbetrieblichen Ausbildung zur Betriebspraxis sowie daraus resultierende Übergangsprobleme an der „2. Schwelle“ gehörten zu den zentralen Kritikpunkten. Im Jahr 1995 zeichnete sich zunächst im Bundesland Sachsen eine Neukonzeption der Bund-Länder-Programme ab,⁷ die im Jahr darauf zur Einstellung der Gemeinschaftsinitiative Ost führte. Ab 1996 wurden die Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost durch eine veränderte Förderkonzeption bestimmt.

Folgende Ziele standen im Vordergrund:

- *Senkung der staatlichen Förderausgaben:* Diese konnten bislang pro Ausbildungsplatz bis zu 60.000,- DM betragen und wurden nun auf einen durchschnittlichen Fördersatz von 26.500,- DM mit einem Bundesanteil von max. 50 Prozent festgesetzt.
- *Größere Betriebsnähe:* Der Bezug der außerbetrieblichen Ausbildung zur Betriebspraxis sollte über eine deutliche Ausweitung der betrieblichen Praktikumsphasen auf mindestens fünfzig Prozent der Ausbildungszeit verstärkt werden.
- *Stärkere Wirtschaftsnähe der geförderten Berufsstruktur:* Die Durchführungskompetenz für die Bund-Länder-Förderung ging von der Bundesanstalt für Arbeit auf die einzelnen Länder über. Die landesspezifische Ausgestaltung der Programme erfolgte unter Einbindung der Kammern und Landesarbeitsämter.

DIE STRUKTUR DER NEUEN BUND-LÄNDER-PROGRAMME AB 1996

Förderkomponenten des Programms

Beginnend mit dem Ausbildungsplatzprogramm Ost 1996 wurde das bislang ausschließlich auf den außerbetrieblichen Lernort konzentrierte Fördermodell durch zwei Fördermodelle mit neuen Lernortkombinationen abgelöst. Sie bildeten zwei wichtige Förderkomponenten des Bund-Länder-Programms:

- *Betriebsnahe Förderkomponente:*
Die Ausbildung findet hier nicht mehr allein beim außerbetrieblichen Träger statt, sondern erfolgt zu erheblichen Zeitanteilen in Praktikumsbetrieben. Betriebsnahe Ausbildung bedeutet hier, dass ein möglichst hoher Ausbildungsanteil, vergleichbar mit der betrieblichen Ausbildung, in Arbeitsabläufe des Praktikumbetriebes eingebunden werden soll. Die Verantwortung für die Ausbildung liegt weiterhin beim außerbetrieblichen Träger, da der Auszubildende mit diesem den Ausbildungsvertrag schließt.

- Schulische bzw. schulisch-kooperative Förderkomponente:

Im Rahmen dieser Komponente werden zusätzliche schulische Ausbildungsplätze bereitgestellt. Im Unterschied zu der betriebsnahen Förderkomponente, bei der die Auszubildenden eine – allerdings abgesenkte – Ausbildungsvergütung erhalten, haben die Jugendlichen hier Schülerstatus und erhalten keine Ausbildungsvergütung. Gefördert wird die Ausbildung in vollzeitschulischen Ausbildungsberufen nach Bundes- oder Landesregelung. Auch wird eine Ausbildung in BBiG- bzw. HwO-Berufen angeboten. Sie erfolgt schulisch-kooperativ, d. h., die theoretische Ausbildung in der berufsbildenden Schule wird mit der fachpraktischen Ausbildung in außerbetrieblichen Bildungsstätten und Praktikumsbetrieben verknüpft.⁸

Die betriebsnahe Förderkomponente nimmt den quantitativ größten Stellenwert im Bund-Länder-Programm ein (vgl. Übersicht). Die weiteren Ausführungen werden sich daher auf diese Komponente beschränken.⁹

Geförderte Berufsstruktur

Die angebotenen Ausbildungsberufe in der betriebsnahen Förderung konzentrieren sich nach wie vor auf ein relativ begrenztes Berufsspektrum. Die männlichen Teilnehmer werden vorrangig in den Bau- und Baunebenberufen sowie den Metallberufen ausgebildet. Es gibt jedoch auch Ausnahmen. So mündete z. B. 1999 im Bundesland Berlin jeder fünfte betriebsnah geförderte, männliche Auszubildende in einem der eher frauendominierten Organisations- und Verwaltungsbüroberufe ein. Bei den betriebsnah ausgebildeten Frauen überwiegen durchgängig die Waren- und Dienstleistungskaufleute, Organisations- und Verwaltungsbüroberufe sowie die Körperpflege-, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufe. Trotz der geforderten Orientierung am künftigen Fachkräftebedarf konnte in den Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogrammen 1996 ff. eine weitere Verfestigung hergebrachter und geschlechtsspezifischer Berufsstrukturen nicht verhindert werden. Gleichwohl ging der Teilnehmeranteil in den traditionellen Berufsschwerpunkten zu Gunsten bisher weniger berücksichtigter Berufe leicht zurück. Auch werden Förderteilnehmer/-innen in IT-Berufen und anderen neuen Berufen ausgebildet.

Wirksamkeit der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme

HOHE AUSSCHÖPFUNGSQUOTEN, ABER ZIELGRUPPE UNTERSCHIEDLICH GUT ERREICHT

Die nahezu vollständige Ausschöpfung der bereitgestellten Förderkapazitäten sagt noch nichts darüber aus, inwieweit die Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme ihre Ziel-

gruppe, die unvermittelten Bewerber/-innen, erreicht haben. Expertengespräche vor Ort zeigten, dass diese Zielgruppe in der Informationsphase der Programme nur zum Teil erreicht wird. Auf regionaler Ebene wird in Einzelfällen von Ausfallquoten zwischen 30 % und 70 % berichtet. Die teilweise hohen Ausfallquoten lassen sich nicht allein durch alternativ wahrgenommene Bildungsmöglichkeiten oder mit der Einberufung zum Bundeswehrdienst erklären.

Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost 1996–2000

Vereinbarte Platzkontingente und Prozentanteil der Förderkomponenten					
Bund-Länder-Förderung Ost	1996	1997	1998	1999	2000
Vereinbarte Platzkontingente	14.300	14.996	17.500	17.500	17.000
betriebsnah*	76%	80%	79%	76%	80%
schulisch-(kooperativ)	8%	17%	21%	24%	20%
außerbetrieblich und andere	26%	3%	-	-	-

* Wegen der vergleichbaren Ausbildungsorganisation werden die Förderplätze in Sachsen-Anhalt hier, anders als in den Berufsbildungsberichten, der betriebsnahen Förderkomponente zugerechnet.

Ungeachtet dieser ersten unvermittelten Bewerbergruppe, die bereits in der Informationsphase der Programme nicht erreicht wird, übersteigt die Zahl der Förderplatzbewerber das angebotene Platzkontingent in einzelnen Regionen teilweise um ein Vielfaches. Leistungsorientierte Ausleseverfahren ähnlich wie am ersten Ausbildungsmarkt sind die Folge. Während weniger leistungsstarke Bewerber hierdurch auf nachrangige und nicht unbedingt passgenauere Förderangebote verwiesen werden, stellen diese Ausleseverfahren für die Ausbildungsträger ein „inputorientiertes“ Steuerungsinstrument zur Sicherung des Maßnahmen Erfolgs dar. Dies geschieht auch mit Blick auf die Praktikumsbetriebe, da befürchtet wird, sie bei einer Vermittlung leistungsschwächerer Ausbildungspraktikanten als Kooperationspartner zu verlieren.

PRÜFUNGSERFOLG

Die Bestehensquote bei den Abschlussprüfungen wird im Vergleich zu den betrieblichen Auszubildenden in allen ostdeutschen Bundesländern als gleich oder überdurchschnittlich beschrieben. Beispielsweise hatten 95 % der Prüfungsteilnehmer/-innen aus der betriebsnahen Gemeinschaftsinitiative Sachsen der Jahre 1996 bis 1998 ihre Ausbildung bis Ende des Jahres 2000 erfolgreich abgeschlossen. Vergleichbare Erfolgsquoten werden auch aus den betriebsnahen Maßnahmen in Mecklenburg-Vorpommern gemeldet. Die Positivauswahl der Träger unter den Förderplatzbewerbern mag ein Grund für diese guten Ergebnisse sein. Sie weisen jedoch auch auf eine hohe Ausbildungsqualität der „betriebsnahen“ Ausbildung hin. Im Vergleich zur außerbetrieblichen Ausbildungsorganisation besteht hier eine größere Chance, über die Praktikumsbetriebe Aus-

bildungsphasen in betrieblichen Produktions- und Geschäftsprozessen zu organisieren. Dies setzt jedoch voraus, dass die außerbetriebliche Ausbildungsstätte und der jeweilige Praktikumsbetrieb miteinander kooperieren. Nicht zuletzt widersprechen die Prüfungserfolge aber auch den Behauptungen, nach denen viele Ausbildungsplatzbewerber auch deswegen keinen betrieblichen Ausbildungsplatz bekommen, weil sie über eine unzureichende Ausbildungseignung verfügen.

TEILNEHMERVERBLEIB IN ARBEIT

Wie sehen die Chancen der betriebsnahen Maßnahmeteilnehmer/-innen an der so genannten zweiten Schwelle aus? Nach einer Absolventenbefragung, die bei Förderteilnehmern der „betriebsnahen“ Gemeinschaftsinitiative Sachsen der Programmjahre 1995 bis 1997 durchgeführt wurde, waren 33 % der Befragungsteilnehmer unmittelbar nach Maßnahmeabschluss in ein Beschäftigungsverhältnis eingemündet.¹⁰ Die Übernahmequote der ausschließlich in außerbetrieblichen Bildungsstätten ausgebildeten Vergleichsgruppe lag hingegen nur bei 22 %. Beide Ergebnisse lagen jedoch immer noch deutlich unter den durchschnittlichen Übernahmequoten der ostdeutschen Ausbildungsabsolventen (rd. 48 %) in den Jahren 1997 bis 1999. Für



Arbeitslose Jugendliche werden im Ausbildungszentrum des Jugendsozialwerks Dresden ausgebildet.

Mecklenburg-Vorpommern liegen zum Teilnehmerverbleib nur Schätzungen aus zwei Industrie- und Handelskammern vor. Hiernach haben 40 %–60 % der Maßnahmeabsolventen unmittelbar nach Ausbildungsabschluss einen Arbeitsplatz erhalten. Die geschätzten Übernahmequoten variieren erheblich nach Beruf und regionaler Arbeitsmarktlage. Eine stärkere Orientierung des Förderangebots am Bedarf der Wirtschaft sollte die Übernahmechancen der Absolventen in Arbeit verbessern. Insbesondere die Kammern mit ihrer Kenntnis des regionalen Wirtschaftsbedarfs sollten hierzu beitragen. Die Erwartungen hieran sollten jedoch nicht allzu hoch gesteckt werden, da die meisten Betriebe über einen mittelfristigen Zeitraum kaum zuverlässige Bedarfsprognosen abgeben können.

Vertrauen in die Berufs- kompetenz gestärkt

Insgesamt deuten die Ergebnisse zum Teilnehmerverbleib darauf hin, dass die erheblichen betrieblichen Praktikumsphasen im betriebsnahen Förderangebot der Bund-Länder-Programme das Vertrauen der

Betriebe in die Berufskompetenz der hier ausgebildeten Fachkräfte gestärkt haben. Die betriebliche Übernahmebereitschaft war höher als bei Absolventen rein außerbetrieblicher Fördermaßnahmen. Aus Sicht der Betriebe konnten jedoch beide Gruppen nicht mit den betrieblich ausgebildeten Fachkräften konkurrieren. Die unterschiedlichen Übernahmechancen werden jedoch auch – wie ERMISCHER und NEUFELDT betonen – „wesentlich durch die Situation auf dem Arbeitsmarkt bestimmt.“¹¹

EINFLUSS AUF BETRIEBLICHE AUSBILDUNGS- AKTIVITÄTEN

Die Umstellung der außerbetrieblichen Ausbildungsförderung auf die betriebsnahe Förderung war nicht unumstritten. So sind die betrieblichen Präsenzzeiten der Ausbildungspraktikanten ab dem zweiten Ausbildungsjahr häufig kaum geringer als die der betriebseigenen Auszubildenden. Die abgesenkte Ausbildungsvergütung der Praktikanten wird allerdings öffentlich finanziert. Es liegt nahe, hierin eine Subventionierung betrieblicher Ausbildung zu sehen, die Mitnahmeeffekte begünstigt. Die Programmgestalter versuchten mögliche Mitnahmeeffekte dadurch einzugrenzen, dass Betriebe Praktikumsplätze nur für solche Berufe bereitstellen konnten, in denen sie selbst bereits ausbildeten.

Der Anteil der geförderten Plätze an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in den jeweiligen Berufen kann als ein möglicher Indikator für Mitnahmeeffekte angesehen werden.¹² Es wurden daher berufsspezifische Förderquoten für die im Bund-Länder-Programm stärker besetzten Berufe gebildet. Im Zeitraum 1996 bis 1999 lag diese Förderquote in Mecklenburg-Vorpommern z. B. beim Ausbildungsberuf Verkäufer/-in bei durchschnittlich 35 %. Auch die häufig geförderte Ausbildung der Bürokaufleute wies eine Quote von durchschnittlich 24 % auf. Die hohen Förderquoten lassen vermuten, dass es in diesen beiden stark geförderten Ausbildungsberufen¹³ zu betrieblichen Mitnahmeeffekten kam. Bei den übrigen Berufen liegen die Förderquoten in Mecklenburg-Vorpommern unter 20 %. Im Zeitverlauf kann hier sogar ein leichter Rückgang der Quoten beobachtet werden. So ging die Förderquote im Ausbildungsberuf Verkäufer/-in von 1996 bis 1999 um knapp drei Prozentpunkte auf 35,3 % zurück. Bei den Bürokaufleuten war ein Rückgang von 26,3 % im Jahr 1996 auf 21,3 % im Jahr 1999 zu verzeichnen. Eine andere Entwick-



Ausbildungszentrum des Jugendsozialwerks für arbeitslose Jugendliche in Dresden

lung lässt sich im Bundesland Berlin im Zeitraum 1998 bis 2000 beobachten. Hier steigt die Förderquote beim Ausbildungsberuf Maurer/-in von 14,1% auf 37,6%. Auch die Förderquote bei den Fachinformatiker/-innen erlebt einen Anstieg von 2,2% auf 21,8%. Die Gründe für diesen Anstieg sind unterschiedlich. Während bei den Maurer/-innen in Berlin die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge insgesamt rückläufig war, nahm die Zahl der über das Bund-Länder-Programm finanzierten Ausbildungsplätze zu. Bei den Fachinformatiker/-innen stieg sowohl die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge insgesamt als auch die Zahl der in diesem Beruf geförderten Ausbildungsplätze. In beiden Ausbildungsberufen nahm jedoch der jeweilige Anteil der geförderten Plätze gegenüber den betrieblichen Ausbildungsplätzen zu. Betriebliche Mitnahmeeffekte sind somit nicht ganz auszuschließen.

Resümee

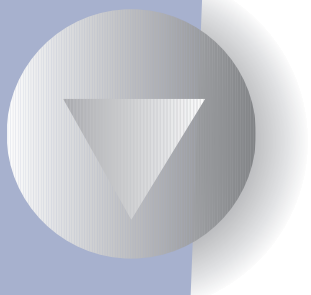
Mit ihrer neuen Förderkonzeption konzentrierten sich die Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost überwiegend auf die Finanzierung so genannter betriebsnaher,

aber auch schulischer Förderplätze. Bei der betriebsnahen Förderung erhielten insbesondere die leistungsstärkeren unter den unvermittelten Bewerbern die Möglichkeit zu einer qualifizierten Berufsausbildung. Im Vergleich zur Gemeinschaftsinitiative Ost, bei der die Ausbildung ausschließlich bei außerbetrieblichen Trägern erfolgte, erhöhte die betriebsnahe Förderung die Chancen der Maßnahmeabsolventen auf einen Arbeitsplatz unmittelbar nach Ausbildungsabschluss. Bei diesen Vergleichen darf allerdings nicht vergessen werden, dass letztlich die jeweilige Lage am Arbeitsmarkt die Erwerbssituation der Absolventen wesentlich bestimmt.

Bis Mitte des Jahrzehnts wird in Ostdeutschland von einer weiterhin hohen Bewerbernachfrage ausgegangen. Der Bund plant daher die Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme bis zum Jahr 2004 weiterzuführen. Zur Feinabstimmung der zukünftigen Bund-Länder-Förderung wurde in der BIBB-Studie ein Bündel von Empfehlungen formuliert, die in den Gesprächen zwischen Bund und neuen Ländern auf der Arbeitsebene eingehend diskutiert wurden. Diese Empfehlungen zielten auf verschiedene Aspekte. *Erstens* sollten die Förderangebote sich stärker an der *Zielgruppe* orientieren. Hierzu sind Information und Beratung in der Startphase der Programme stärker an der Zielgruppe auszurichten. Gleichzeitig ist die Passgenauigkeit zwischen Ausbildungserwartungen und -voraussetzungen der unvermittelten Bewerber/-innen einerseits und dem Förderangebot andererseits zu verbessern. *Zweitens* bedarf es einer stärkeren *regionalen Abstimmung* des Bund-Länder-Programms mit anderen Maßnahmen der Ausbildungsförderung sowie der Institutionen und Akteure, die an der Übergangsschwelle Schule – Beruf tätig sind. *Drittens* wäre eine stärkere *Finanzierungsbeteiligung der Betriebe* in den betriebspraktischen Phasen der Ausbildung zu überlegen. Mitnahmerisiken könnten hierdurch reduziert werden. Schließlich sollte die Datenbasis für die weitere Programmevaluation verbessert werden. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Berger, K.; Walden, G.: *Evaluierung der Bund-Länder-Programme zur Ausbildungsförderung in den neuen Bundesländern 1996–1999*. BIBB. (Hrsg.), Bielefeld 2002 (in Vorbereitung)
- 2 BMBF: Pressemitteilung 48/2001 vom 06. 04. 2001
- 3 Ulrich, J. G.: Gesamtzahl aller „betrieblichen“ und „außerbetrieblichen“ Auszubildenden – erste differenzierte Informationen. BIBBforschung 4/2001
- 4 Handelte es sich bis Mitte der neunziger Jahre noch um ein Problem fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze, so überstieg die ostdeutsche Ausbildungsquote in den letzten Jahren mit 6,2% sogar die westdeutsche Quote. Durch die Nachfrage der geburtenstarken Jahrgänge ist der Ausbildungsmarkt jedoch weiterhin erheblich angespannt.
- 5 Ohne die hierin enthaltenen schulischen Plätze einzurechnen, wurden bis zum 31. 12. 2001 hierüber 12.627 Auszubildende gefördert.
- 6 Einschließlich Berlin, GIOst'93 nur Berlin-Ost
- 7 Hild, P.; Mohri, M.; Schnabel, A.: *Wirtschaftsnahe Ausbildungsförderung: „Gemeinschaftsinitiative Sachsen“*. Implementation, Programmwirkungen, Nebeneffekte. Evaluation im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wirtschaft und Arbeit. ISO Institut zur Erforschung sozialer Chancen. Köln 1998
- 8 Schur, I. R.: Für jedes Problem ein Modellprojekt oder ein Sonderprogramm. In: BWP 28 (1999) 5, S. 20–24
- 9 Zur schulisch-kooperativen Förderung vgl. auch: Liepmann, D.; Felfe, J.: *Kooperationsmodelle in Ostdeutschland*. Teil I, Mai 2001
- 10 Ermischer, I.; Neufeldt, M.: *Untersuchung der Erwerbsverläufe von jungen Fachkräften im Anschluss an die berufliche Erstausbildung – eine Untersuchung des Verbleibs von Jugendlichen nach einer staatlich geförderten Berufsausbildung*. Abschlussbericht, März 2001, S. 1
- 11 Ermischer, I.; Neufeldt, M. 2001, S. 13
- 12 Hild, P. u. a. 1998, S. 129
- 13 Bei der betriebsnahen Förderung des Bund-Länder-Programms 1999 mündeten allein 22% der Förderteilnehmer in diese beiden Ausbildungsberufe ein.



Regionale Netzwerke für mehr Ausbildungsplätze und nachhaltige Regionalentwicklung

Das Beispiel Regio-Kompetenz-Ausbildung

► Seit Ende 1999 führt das BIBB im Auftrag und gefördert aus Mitteln des BMBF das Vorhaben „Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern“ (Regio-Kompetenz-Ausbildung) durch. Zusammen mit der Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH (GEBIFO) in Berlin sind seitdem eine Vielzahl unterschiedlichster Initiativen ergriffen worden mit dem Ziel, lokale und regionale Netzwerke zur Erhöhung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots zu entwickeln und zu begleiten. Dabei geht es insbesondere auch um eine engere Verbindung von Qualifizierung und regionaler Wirtschaftsentwicklung.¹



WOLFGANG MÜLLER-TAMKE
Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Bildungstechnologie, Bildungspersonal,
Lernkooperation“ im BIBB



REINHARD SELKA
Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Bildungstechnologie, Bildungspersonal,
Lernkooperation“ im BIBB

Die klare Ausrichtung dieses Projekts hin auf eine stärkere Vernetzung bereits bestehender sowie neuer regionaler Aktivitäten und Programme in der Berufsbildung und weg vom Aufbau zusätzlicher Förderstrukturen und -maßnahmen hat zunächst bei vielen Akteuren der Berufsbildung einen Umdenkungsprozess vorausgesetzt. Denn: So notwendig die staatliche Förderung der Ausbildung im Zuge des wirtschaftlichen Strukturwandels in den neuen Ländern gewesen ist, so sehr hat sie jedoch auch eine Mentalität begünstigt, die dem Grundsatz einer durch die Unternehmen selbst finanzierten Berufsausbildung im Wege steht. Es war daher notwendig, von Anfang an den möglichen Kooperationspartnern die neuen Schwerpunktsetzungen des Projekts Regio-Kompetenz-Ausbildung zu verdeutlichen. Der Erfolg dieser Vorgehensweise zeigt sich daran, dass sich inzwischen ein Netz von Partnern etabliert hat, die in den Regionen verankert und stabile Kooperationsbeziehungen eingegangen sind.

Dabei sind zwei Aspekte von wesentlicher Bedeutung:

LOKALE UND REGIONALE LEITINSTITUTIONEN

Es hat sich die Erfahrung bestätigt, dass die Entwicklung regionaler Leitbilder für eine positive wirtschaftliche Entwicklung maßgeblich von der Existenz von Leitpersonen und -institutionen abhängt. Zwei Beispiele mögen dies illustrieren:

- So hat in der Oberlausitz das dort führende Unternehmen der Metallverarbeitung eine Leitfunktion für einen Ausbildungsring übernommen, der neue Ausbildungsplätze schafft. Die vorgesehene Intensivierung der Kooperation unter dem Gesichtspunkt der regionalpolitischen Verantwortung durch die örtliche Bürgermeisterin wird als gutes Beispiel verfolgt.
- Nahe der bayerischen Grenze hat das Pumpspeicherwerk Hohenwarte der VEAG in den letzten Jahren eine eigene Berufsausbildung aufgebaut und damit eine Leitfunktion

in der Region übernommen. Bereits jetzt ist erkennbar, dass nur die enge regionale Kooperation mit der dort traditionellen Metallverarbeitung eine kontinuierliche Nachwuchssicherung gewährleisten kann. Es ist vorgesehen, diesen Prozess zu begleiten, der jungen Leuten eine Beschäftigungsperspektive im Metallbereich in der Region eröffnet. Nur so kann die Personalsituation der Unternehmen stabilisiert werden.

Da es problematisch ist, den Abschluss eines einzelnen Ausbildungsvertrages monokausal auf die Wirksamkeit des Projekts zurückzuführen, lässt sich dessen Erfolg kaum quantitativ nachweisen. Dennoch kann angenommen werden, dass der Aufbau neuer Netzwerkstrukturen und die Tätigkeit regionaler Leitinstitutionen ein positiver Faktor bei der Schaffung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze war. Dazu folgende Beispiele:

- Das Bildungszentrum Wolfen-Bitterfeld e.V. hat im Juni/Juli 2001 insgesamt 35 Unternehmen aufgesucht und über Ausbildungsmöglichkeiten informiert. Für 2001 wurden 15 Ausbildungsplätze bereitgestellt und besetzt. Das Bildungszentrum hat die organisatorischen Arbeiten übernommen und die Firmen bei der Gewinnung und Auswahl geeigneter Jugendlicher unterstützt. Insgesamt konnten 91 Jugendliche in 18 Unternehmen mit der beruflichen Erstausbildung beginnen, die im Verbund mit dem Bildungszentrum Wolfen-Bitterfeld e.V. erfolgt.
- Durch die Bildungsstätte Altmark in Stendal konnten bei 72 Betriebsbesuchen im Landkreis Stendal und im Altmarkkreis insgesamt 21 Ausbildungsplätze in neun Unternehmen gewonnen werden, die zum großen Teil über ihren eigenen Bedarf ausbilden, aber auch eine Nachwuchsentwicklung für das eigene Unternehmen anstreben.
- Die TÜV Akademie GmbH, Niederlassung Cottbus, Bereich Lauchhammer, konnte 76 betriebliche Ausbildungsplätze in einem breiten Spektrum akquirieren. Die Ausbildung erfolgt im Rahmen des Ausbildungsverbundes an den Standorten Cottbus und Lauchhammer (59 Auszubildende in Lauchhammer und 17 Auszubildende in Cottbus). Insgesamt sind in diesem Ausbildungsjahr 250 Auszubildende aller Ausbildungsjahre im Verbund vertreten.
- Die im Projekt entwickelte IT-Initiative in der Altmark ist ein weiteres Beispiel dafür, wie durch regionale Bündelung von Verantwortlichkeiten und Programmstrukturen Ausbildungsplätze geschaffen werden können, die ohne dieses gemeinschaftliche Handeln nicht entstanden wären. Hier haben Arbeitsamt und Landesregierung mit sparsamem und koordiniertem Mitteleinsatz in einer strukturschwachen Region betriebliche Ausbildungsplätze geschaffen, und durch eine begleitende Schulentwicklung ist ein nachhaltiger Kompetenzzuwachs in der Region zu erwarten.

- In einigen Regionen der neuen Länder wurden Netzwerke für den neuen Ausbildungsberuf Sport- und Fitnesskaufmann/-kauffrau aufgebaut. Wie eine Erhebung des BIBB über die neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse zum 30.09.2001 ausweist, entfallen von 397 Ausbildungsverhältnissen in diesem Bereich insgesamt 157, also rund 40 %, auf die neuen Länder; über alle Ausbildungsberufe hinweg liegt der Anteil der neuen Länder an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen dagegen lediglich bei rund 22 %.

„Der Aufbau neuer Netzwerkstrukturen und die Tätigkeit regionaler Leitinstitutionen wirken sich positiv auf die Schaffung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze aus.“

INTERESSENGELEITETE KOOPERATION

Im Laufe der bisherigen Projektdurchführung hat sich außerdem deutlich herausgestellt, dass die Kooperation von Institutionen, Unternehmen und Einzelpersonen in Netzwerken der beruflichen Aus- und Weiterbildung in positi-

Anzeige

Polikles



Eignungsabklärung mit spezifischen
Auswertungsprofilen für verschiedene
Berufe und Anforderungen

**Schul- und Basiswissen
Ihre Anforderungen**

Weitere Infos erhalten Sie bei:

masc ag
Birkenstraße 49
CH-6343 Rotkreuz
Tel. +41 41 790 53 44

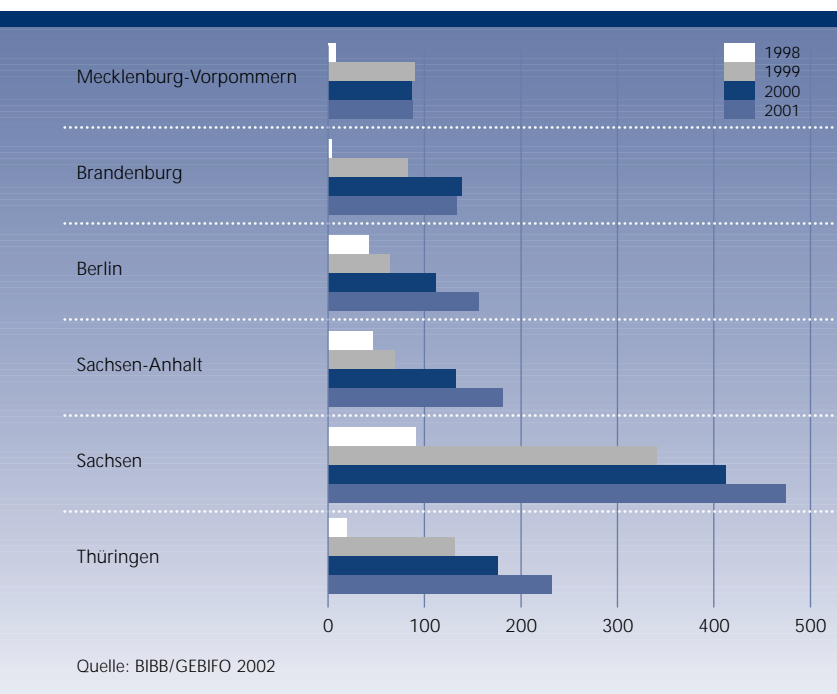
masc gmbh
Wannenstraße 16
D-70199 Stuttgart
Tel. +49 711 60 02 79

Oder unter www.polikles.ch
per E-Mail: polikles.info@masc.ch

vem Sinne interessengeleitet ist. Das heißt, Themen und Formen der Kommunikation konzentrieren sich nur dann auf Fragen der Berufsausbildung, wenn diese zum Kerngeschäft der Kooperationspartner gehören. Die beiden folgenden Beispiele bestätigen diesen Zusammenhang:

- Zwei Projekte der Biotechnologie (Bioregio-Projekt Mecklenburg-Vorpommern und Biotop Berlin/Brandenburg) dienen der nachhaltigen Standortentwicklung durch Förderung und Unterstützung von Startups der Biotechnologie. Die hier zusammengeschlossenen Unternehmen beginnen, einen Fachkräftebedarf für die nächsten Jahre zu kalkulieren, so dass von der Zusammenarbeit mit dem Projekt eine prospektive Bedarfsdeckung von Fachkräften und damit zukunftsorientierte zusätzliche Ausbildungsplätze erwartet werden können.

Netzwerk Mechatroniker – Entwicklung der Ausbildungszahlen



- In Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt Halberstadt wurde eine „öffentliche“ Ausbildungskonferenz in Form einer Vortragsveranstaltung mit Diskussion durchgeführt. Hierbei gelang es, mit rund 120 Teilnehmern auch viele Personen anzusprechen, die sich als regionale Verantwortungsträger in Wirtschaft, Politik und Verwaltung fühlen, und die auf diesem Wege gemeinsam über ein für sie nicht zentrales, jedoch wichtiges Thema diskutiert haben.

Regionale Kompetenzzentren und themenspezifische Netzwerke

Bereits im Jahr 2000 wurden in jedem der neuen Länder Landesstützpunkte als regionale Kompetenzzentren eingerichtet, welche die vielfältigen Initiativen zur Entwicklung lokaler und regionaler Netzwerke koordinieren und unterstützen. Seitdem konnte die Regionalisierung der Netzwerkarbeit durch Kooperationsvereinbarungen mit weiteren Stützpunkten und deren Weiterentwicklung zu eigenen, lokalen bzw. berufs- und themenspezifischen Netzwerken in der Fläche stark ausgeweitet werden. Ihre Aufgabe ist es, regionale und lokale Kooperationsbeziehungen aufzubauen, gute Beispiele zur Kooperation bzw. zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze aufzudecken und öffentlich zu machen, Veranstaltungen mit regionalem, fachlichem bzw. thematischem Bezug durchzuführen und die Schaffung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze im Einzugsbereich zu fördern.² Dabei handelt es sich neben dem IT-Bildungsnetzwerk Neue Länder (seit 2001 ein eigenständiges vom BMBF gefördertes Projekt) um die Bereiche Freizeitwirtschaft/Sport/Tourismus, Mechatronik, Hochtechnologie und „Chance Grenzregion“, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll.

• Freizeitwirtschaft/Sport/Tourismus

Bereits 2000 wurde damit begonnen, die Einführung des neuen Dienstleistungsberufes „Sport- und Fitnesskauffrau/-kaufmann“ in Zusammenarbeit z. B. mit dem Bildungswerk des Landessportbundes Brandenburg und der Sportakademie des Landessportbundes Thüringen zu unterstützen. Ein wesentlicher Erfolg der Netzwerkarbeit in diesem Bereich ist, dass in Brandenburg und Thüringen als den beiden einzigen Ländern bundesweit zum Ausbildungsjahr 2001/2002 auch im organisierten Sport mit der Ausbildung von Sport- und Fitnesskauffleuten begonnen wurde, davon allein in Thüringen mit 50 Ausbildungsverträgen, was 12,6 % der bundesweit 397 Ausbildungsverträge entspricht. Die Ausbildung erfolgt im Bereich Erfurt und Gera ausschließlich über Ausbildungsbetriebe, im Bereich Suhl vorwiegend im Verbund.

Eine erste Fachklasse von Auszubildenden zu Sport- und Fitnesskauffleuten wurde in Frankfurt (Oder) eingerichtet, in der insgesamt 20 Jugendliche aus Ostbrandenburg am Berufsschulunterricht teilnehmen. Die Industrie- und Handelskammer Frankfurt (Oder) managt die Verbundausbildung und bietet kaufmännische Ausbildungsbausteine und Zusatzqualifikationen an.

• Mechatronik

Im traditionellen Bereich des Maschinen- und Anlagenbaus gehört das Berufsbild Mechatroniker/-in inzwischen zum festen Standard. Die neuen Länder haben dagegen eine eher mittelständische Industrie, mit dem Schwerpunkt

Instandhaltung. Es dürfte hier eine ähnlich Situation herrschen wie im IT-Bereich, die dadurch gekennzeichnet ist, dass der Bedarf im Anwenderbereich höher ist als bei den Herstellern. Dennoch sind die Ausbildungszahlen bei den Anwenderbranchen und den Servicefirmen noch gering. Darüber hinaus sind ausbildungsbereite mittelständische Unternehmen aufgrund ihrer Spezialisierung häufig auf einen Verbund angewiesen, der im eigenen Unternehmen nicht hinreichend vorhandene Inhalte abdeckt. Dies lässt sich durch Kooperation zwar meist gut lösen, ist aber keine befriedigende Lösung zur Verwaltung des Mangels. Denn wenn es nicht gelingt, eine solche Verbundausbildung so abzustimmen, dass die Kernkompetenzen des Berufs integriert werden, dann haben die Auszubildenden zwar am Ende alle technischen Inhalte kennen gelernt, sind jedoch beispielsweise zum Erkennen und Beheben eines komplexen Maschinenschadens nicht in der Lage.



Im Rahmen der Netzwerkarbeiten Mechatronik wurden regional-, branchen- und berufsgruppenspezifische Workshops durchgeführt. Besonders erfolgreich arbeitet dabei das IHK-Bildungszentrum Schwerin, wo ein eigenständiges „Innovationsnetzwerk Mechatronik“ in Zusammenarbeit mit dem Technologiezentrum der Handwerkskammer im Aufbau ist. Eine beispielhafte Arbeit leistet auch das Aus- und Fortbildungszentrum Schifffahrt und Hafen GmbH (AFZ) Rostock, das in der Region im Zusammenwirken mit der IHK z. B. auch das „Berufe-Marketing“ des Mechatronikers unterstützt. Im Jahre 2001 wurden im IHK Bereich Rostock 35 Ausbildungsverhältnisse im Beruf Mechatroniker/-in abgeschlossen.

• *Hochtechnologie*

In den neuen Ländern werden erhebliche Mittel investiert, um Wachstumskerne in Zukunftstechnologien aufzubauen. Dies gilt z. B. für den Bereich der Biotechnologie, für die es in Mecklenburg-Vorpommern, im Großraum Berlin und in Dresden große Verbünde für angewandte Forschung gibt. Diese Forschungseinrichtungen und Start-ups haben jedoch wenig bzw. gar keine Erfahrung in der Berufsausbildung und können daher ihren späteren Bedarf kaum ohne qualifizierte Hilfe entwickeln. Eine ähnliche Situation findet sich im Bereich der Mikrotechnologie. Einerseits benötigen diese Branchen hoch motivierte und qualifizierte Fachkräfte – andererseits stehen bislang kaum Ausbildungsplätze zur Verfügung.

Daher wurden ein überregionales Netzwerk zur Entwicklung und Verbreitung von Ausbildungsideen, Organisationsformen und Inhalten gegründet und Veranstaltungen zum Thema Mikrotechnologie durchgeführt.

• *„Chance Grenzregion“*

Im Hinblick auf die EU-Osterweiterung werden die grenznahen und bisher besonders strukturschwachen Regionen der neuen Länder eine dynamische Rolle übernehmen können, wenn sie sich rechtzeitig darauf einstellen. Eine Kombination von Berufsbildung in ausgewählten Wirtschaftsfeldern und der Entwicklung von Kooperationsbeziehungen in beiden Richtungen ist als mehrjähriges Arbeitsfeld angegangen worden. Mehrere Tagungen

mit Gästen aus Anrainerländern haben hier wichtige Impulse für alle Beteiligten gegeben, die die weitere Arbeit begleiten werden:

- So stellten Vertreter/-innen von polnischen Arbeitsämtern und Kammern Projekte vor, mit denen sie sich im Hinblick auf die Berufsbildung auf den EU-Beitritt vorbereiten.
- In Stralsund fand unter Beteiligung der schwedischen Botschaft und Gästen aus Polen, Dänemark und Finnland eine Konferenz der deutschen Netzwerkpartner statt, auf der u. a. grenzüberschreitende gemeinsame Ausbildungsinitiativen diskutiert wurden.
- Auf einer Tagung in Oybin diskutierten mittelständische Unternehmer aus der Oberlausitz, die sich zu einem Ausbildungsring zusammengeschlossen haben, mit tschechischen Mittelständlern und dem tschechischen Wirtschaftskonsul aus Dresden über Qualifizierungs- und Ausbildungsfragen.
- Die Beratungen und Diskussionen im Rahmen der 6. Görlitzer Tage der Berufsausbilder im April dieses Jahres standen ganz im Zeichen des grenzüberschreitenden Netzwerkgedankens und der sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Regionalentwicklung.

„Der Schwerpunkt ‚Standortentwicklung im Zuge der EU-Osterweiterung‘

basiert auf der Erkenntnis, dass das grenznahe Gebiet zu Polen und der Tschechischen Republik Standortvorteile im Hinblick auf eine Reihe von Dienstleistungsangeboten bietet. Die Perspektiven des EU-Beitritts der genannten Länder schaffen die Voraussetzungen für eine Neuausrichtung der grenzüberschreitenden Wirtschaftsbeziehungen. Erste Entwicklungen in dieser Richtung sind zwar bereits zu beobachten, bislang aber meist auf isolierte Aktivitäten beschränkt. Durch die Sammlung und Verbreitung positiver Beispiele grenzüberschreitender Kooperationsformen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung können Impulse gegeben werden, um regionale Ressourcen zu bündeln und damit gerade jüngeren Menschen in diesen Gebieten eine wirtschaftliche Zukunft zu eröffnen.“ (Berufsbildungsbericht 2001, S. 54)

Anzeige

7DIHK
■ Weiterbildungskongress
Köln, 18. – 20. September 2002

Wege in die Wissensgesellschaft – Standortfaktor Bildung

Fachkongress zur beruflichen Weiterbildung für
politische Entscheidungsträger, Unternehmer, Experten
und Vertreter von Weiterbildungseinrichtungen

18.–20. September 2002
in der IHK Köln

Informationen unter:
Kongressbüro Telefon: 0221/16082-32
www.dihk-bildungskongress

Entwicklungspotenziale

• Freie Berufe

Die Zahl der Ausbildungsverhältnisse in den Freien Berufen liegt in den neuen Ländern im Schnitt unter denjenigen der alten Länder. Die Gründe dafür sind in den Tätigkeitsfeldern unterschiedlich zu bewerten, jedoch ist insgesamt mit einem zusätzlichen Ausbildungs- und Beschäftigungspotenzial zu rechnen. Insofern soll eine eigene Netzwerkstruktur aufgebaut werden, um den besonderen Bedingungen etwa der Fachangestellten in den steuerberaterischen oder juristischen Berufen, den Ausbildungsberufen für die Unterstützung niedergelassener Ärzte oder freier Ingenieure entgegenzukommen. Gerade in diesen Berufen werden andere Netzwerkkonzepte benötigt als beispielsweise im Handwerk. Hinzu kommt bei Fachmitarbeitern/-innen in Anwaltspraxen, dass dort aus berufsrechtlichen Gründen (Gefahr des Parteienverrats) eine Verbundausbildung nur in besonders angepasster Form erfolgen kann.

• Vernetzung der Netze

Die Projektarbeit in vielen Regionen hat deutlich gemacht, dass bislang noch kaum Verzahnungen zwischen verschiedenen BMBF-Programmen bestehen. Gegenwärtig werden

Modelle für eine Vernetzung der Netze vorbereitet. Die inhaltliche Zusammenarbeit soll dabei z. B. erfolgen mit

- dem Programm „Ausbildungsplatzentwickler“,
- dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“,
- dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“,
- dem Programm „InnoRegio“,
- den vom BMBF geförderten Wirtschaftsmodellvorhaben.

Wettbewerb „Regionale Kooperation für Ausbildungsplätze“

Eine der wesentlichen Aktivitäten im Projekt Regio-Kompetenz-Ausbildung war auch im vergangenen Jahr die Durchführung des Wettbewerbs „Regionale Kooperation für Ausbildungsplätze“ in den neuen Ländern mit dem Ziel, innovative Beispiele für lokale und regionale Kooperationen zur Sicherung und Ausweitung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes anzustoßen, vorzustellen und zu prämiieren.

Wie bereits im Jahr 2000 war auch im letzten Jahr die Resonanz auf den Wettbewerb sehr erfreulich; es hat sich wieder gezeigt, dass es in den neuen Ländern eine Vielzahl von Aktivitäten zur Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation gibt, die von dem Prinzip der Netzwerkarbeit geprägt sind.

Die Wettbewerbe 2000 und 2001 haben insgesamt zur Aufdeckung von mehr als 140 Good-Practice Beispielen geführt.³ Damit entstand eine umfangreiche Praxissammlung, die zum einen wesentliche Anregungen für die Projektarbeit gegeben hat, andererseits aber auch die Einsender selbst dazu angeregt hat, ihre eigene Arbeit unter Transfergesichtspunkten zu bewerten.

Insofern stellen die beiden bisherigen Wettbewerbsdurchgänge ein wesentliches projektstützendes Element dar und haben wichtige Impulse für die Projektarbeit nach innen und außen gegeben.

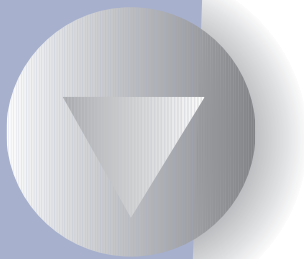
Die Gewinner des diesjährigen Wettbewerbs werden im Herbst durch eine unabhängige Jury ermittelt und im Rahmen einer Projektveranstaltung vorgestellt. ■

Anmerkungen

1 Zu Zielsetzungen, Konzeption und inhaltlichen Schwerpunkten des Vorhabens vgl. Müller-Tamke, W.; Selka, R.: Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern. In: BWP 30 (2001) 3, S. 46–50

2 Vgl. dazu auch die Informationen über Zielsetzungen, Schwerpunkte und Ergebnisse des Projekts unter www.regiokom.de

3 Siehe dazu die Publikationen „Regionale Kooperation für Ausbildungsplätze – Good Practice in den neuen Bundesländern“. Hrsg.: BIBB, Bielefeld 2000 und 2001



Berufsausbildung: LehrstellenPlus durch Patenschaften

DAGMAR GIELISCH

► Obwohl sich das Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt entschärft hat, haben Bewerber ohne Schulabschluss oder Lernschwache sowie Jugendliche ausländischer Herkunft oder in strukturschwachen Regionen immer noch Mühe, einen Ausbildungsplatz zu finden. Auch junge Frauen, die gerne eine Ausbildung in einem frauenuntypischen Beruf absolvieren möchten, müssen mit Vorurteilen kämpfen. All diesen Gruppen zu helfen, hat sich die Patenschaftsstelle für Ausbildung auf ihre Fahnen geschrieben. Betriebe, die durch Sach-, Personal- oder Geldleistungen dazu beitragen, dass zusätzliche Ausbildungsplätze für diese Personengruppen geschaffen werden, erhalten eine Urkunde und Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit und können auf diese Art und Weise einen Imagegewinn für sich erzielen.

Ziel des Programms

Bereits 1999 hatten die Partner im Bündnis für Arbeit beschlossen: „Durch Übernahme von Ausbildungspatenschaften können Unternehmen und Privatpersonen Mittel für zusätzliche Ausbildungsplätze bereitstellen. Vorrang haben dabei Ausbildungsplätze in neuen Berufen ...“

Ausbildungspatenschaften

- werden von Unternehmen, Verbänden oder Privatpersonen getragen,
- können durch die Bereitstellung von Sach-, Personal- oder Geldleistungen übernommen werden, mit denen die Einrichtung zusätzlicher Ausbildungsplätze in Betrieben ermöglicht wird,
- fördern zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze, vor allem in neuen Berufen, für schwer vermittelbare Jugendliche oder junge Frauen in frauenuntypischen Berufen.

Das Patenschaftsprogramm will nicht nur neue Berufe im IT- und Medienbereich fördern, sondern auch die neuen Dienstleistungsberufe im Gesundheits-, Veranstaltungs- und Sportbereich sowie die ab August 2002 neu geltenden Berufe in der Umwelttechnik.¹ Das Programm will darüber hinaus dazu beitragen, den Fachkräftebedarf zukünftig zu sichern und regionale Unterschiede auszugleichen.

Um die Ausbildungsplatzsituation in Deutschland zu verbessern, wurde im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit ein Patenschaftsprogramm beschlossen. Schirmherr ist Bundespräsident Dr. h. c. Johannes Rau.

Für die Unternehmen und Betriebe gibt es gute Gründe mitzumachen:

- in die Zukunft junger Menschen investieren,
- eigenen Fachkräftebedarf decken,
- eigene Branche und Wettbewerbsfähigkeit stärken,
- eigene Region fördern,
- Imagegewinn.

Patenschaftsstelle für Ausbildung verwirklicht

Zur Durchführung des Patenschaftsprogramms wurde bei der Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung (SBB) eine Patenschaftsstelle für Ausbildung eingerichtet. Die SBB ist eine gemeinsame Einrichtung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages, des Deutschen Handwerkskammertages und des Bundesverbandes der Freien Berufe.

Das Serviceangebot der Patenschaftsstelle umfasst

- Beratung und Koordination,
- Kontaktvermittlung,
- Unterstützung bei der regionalen Öffentlichkeitsarbeit,
- Einwerben von Leistungen für Ausbildungspatenschaften,

- Know-how-Transfer,
- Anstoß neuer Ausbildungspatenschaften,
- Best-Practice-Sammlung und bundesweiter Austausch.

Von Beispielen lernen

Das beste Vorbild ist immer noch ein gutes Beispiel. Nach dem Motto „Aus der Praxis für die Praxis – von guten Beispielen lernen“, stellt die Patenschaftsstelle auf ihrer Homepage ausgewählte Patenschaftsmodelle vor, die nachahmenswert sind – „www.patenschaftsstelle.de“. Eine Umfrage unter den Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern und Arbeitsämtern nach bereits existierenden

Kontakt:

Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung gGmbH Patenschaftsstelle für Ausbildung, Dr. Dagmar Gielisch, Adenauerallee 148, 53113 Bonn, Telefon: 0228/1044109, Fax: 0228/1044107, E-Mail: Gielisch.Dagmar@bonn.dihk.de, Internet: www.patenschaftsstelle.de

den Patenschaftsmodellen ergab eine Vielzahl unterschiedlicher Initiativen.² Sie reichen von großen, mit erheblichen Mitteln ausgestatteten Initiativen über regionale und lokale Initiativen unter maßgeblicher Beteiligung der Wirtschaft. Es gibt aber auch Ausbildungs-

platz-Initiativen aus privaten Spendengeldern und Verbundmodelle, die mit Spenden von Unternehmen und Privatleuten unterstützt werden.

Die 23 von der Patenschaftsstelle koordinierten Projekte gehen dabei recht unterschiedliche Wege: Die meisten Sponsoren übernehmen einen Teil der Ausbildungskosten für zusätzlich eingestellte Lehrlinge. Positive Ergebnisse erzielten auch verschiedene Paten mit der Förderung von Ausbildungsverbünden, in denen die Mitglieder die Ausbildung gemeinsam organisieren (vgl. den Beitrag von C. Raskopp in diesem Heft). Gute Erfahrungen mit der Förderung von benachteiligten Jugendlichen wurden zum Beispiel von VW Coaching im Regionalverbund Wolfsburg gesammelt oder in der Chemieindustrie. Andere Unternehmen nahmen ein großes Jubiläum zum Anlass, um zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Insgesamt wurden mithilfe der Patenschaftsinitiativen mehr als 5.400 zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen. Die Paten unterstützten die zahlreichen Projekte mit rund 32 Millionen Euro.³

Innovative und neue Patenschaften

Das Engagement lässt sich allerdings nicht nur in Spendengeldern oder zusätzlichen Ausbildungsplätzen messen. Hilfestellungen von Seiten der Betriebe waren vielfältig: EDV-Räumlichkeiten wurden zur Verfügung gestellt, Personalarbeit oder Lohnbuchhaltung durchgeführt, Kommunikationssysteme bereitgestellt, Mentoren oder Sozialpädagogen für besonders lernschwache Jugendliche bezahlt. Die Ideen sind so vielfältig wie die von den Unternehmen eingeschlagenen Wege.

Als erstes Unternehmen ist MTU Aero Engines dem Patenschaftsprogramm beigetreten. Anlässlich des zehnjährigen Bestehens ihrer Niederlassung in Ludwigsfelde, Mitte 2001, hat MTU in Anwesenheit von Bundespräsident Dr. h. c. Johannes Rau 40 Ausbildungspatenschaften in der Luft- und Raumfahrtindustrie übernommen. Darüber hinaus verdoppelte die Unternehmensleitung die Zahl der eigenen Auszubildenden von 30 auf 60, sodass insgesamt 70 zusätzliche Ausbildungsplätze in Brandenburg geschaffen wurden.

In Ostthüringen kam 2001 die Computerinitiative BIT 21 für EDV-Ausstattungen von Schulen zu Stande: Unternehmen der Region spendeten 250.000 Euro und verdoppelten damit die bereits von der IHK-Vollversammlung in Gera eingestellte gleiche Summe.

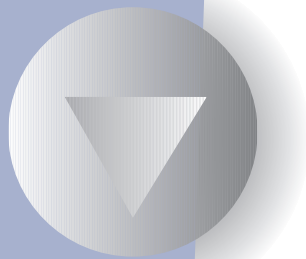
Die Deutsche Bank Stiftung Alfred Herrhausen „Hilfe zur Selbsthilfe“ förderte Anfang des Jahres 2002 die Video- und Studientechnik des Medienbereiches im SOS-Berufsausbildungszentrum Berlin (BAZ) mit 50.000 Euro. Ausbildungen zum/zur Mediengestalter/-in Bild und Ton sind sehr kostenintensiv. Das BAZ bildet selbst in Kooperation mit SAT 1 in diesem Beruf aus und finanziert sich vor allem über private Spendengelder. Um weiteren jungen Menschen eine Medienausbildung zu ermöglichen, unterstützt die Patenschaftsstelle das BAZ bei der Suche nach Paten. Zu Weihnachten 2001 startete die Patenschaftsstelle mit dem BAZ die gemeinsame Werbeaktion „Sie können Träume erfüllen“ in Anspielung auf die Tatsache, dass der Medienberuf für viele ein Traum bleibt, weil auf einen freien Ausbildungsplatz mehrere hundert Bewerbungen kommen.

Anfang Januar 2002 wurden sieben zusätzliche Auszubildende für den/die Mediengestalter/-in Bild und Ton im SOS-Berufsausbildungszentrum in Berlin eingestellt. Für sie sucht die Patenschaftsstelle noch Medienbetriebe in der Region, die Patenschaften in Form von Praxisplätzen übernehmen.

Betriebe und Einrichtungen, die durch Übernahme von Ausbildungspatenschaften helfen möchten, jungen Menschen eine betriebliche Ausbildung zu ermöglichen, können sich in der Geschäftsstelle der Patenschaftsstelle für Ausbildung melden. ■

Anmerkungen

- ¹ Fachkraft für Wasserversorgungstechnik, Fachkraft für Abwassertechnik, Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft, Fachkraft für Rohr-, Kanal- und Industrieservice
- ² Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 49/01. Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeit
- ³ Vgl. Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Nr. 4 vom 24. Januar 2002, S. 7



Verbundausbildung als Maßnahme zur Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebots

Untersuchungsergebnisse zu Artikel 2 des Jugendsofortprogramms

KORNELIA RASKOPP

► Seit der Wiedervereinigung erlebt die Verbundausbildung eine Renaissance. Im Rahmen des Jugendsofortprogramms gilt Verbundausbildung als wichtiges Instrument, um zusätzliche Ausbildungsplätze zu erschließen. Dabei hebt sich ein organisatorisches Element besonders hervor: die Koordinierung von Verbünden als besondere Dienstleistung.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist – ebenso wie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) – seit 1999 im Rahmen der Begleitforschung zum „Sofortprogramm der Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher“ aktiv. Im Jahre 2001 lag der Schwerpunkt der Erhebungen des BIBB auf der Analyse von Maßnahmen zur Förderung von lokalen und regionalen Projekten zur Ausschöpfung und Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebots (Artikel 2).¹ Darüber hinaus wurden Projekte und Maßnahmen zur sozialen Betreuung und zur Hinführung von benachteiligten Jugendlichen an Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen (Artikel 11) untersucht.² Aufgabe der Begleitforschung des BIBB ist es, innovative Ansätze und Aktivitäten zur Unterstützung und Verbesserung der Integration Ju-

gendlicher in die Berufsausbildung zu erfassen und zu beschreiben.

Im Mittelpunkt der Erhebungen stehen 21 ausgewählte Arbeitsamtsbezirke (6 in den neuen Bundesländern und 15 in den alten Bundesländern³), in denen exemplarisch die Umsetzung der oben genannten Artikel des Programms analysiert werden soll. Die Analysen, die keinen repräsentativen Ansatz verfolgen, sollen neben der reinen (quantitativen) Datensammlung auch Informationen über Projekte und Maßnahmen zusammentragen, die beispielsweise im Rahmen von Tagungen oder durch Publikationen einer breiten und interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Auf diese Weise soll der Transfer von nachahmenswerten Projekten und Maßnahmen gefördert werden. Nachfolgend wird aus der Begleitforschung des BIBB zu Artikel 2 berichtet.

Die Zielsetzung von Artikel 2

Durch Maßnahmen und Projekte zu Artikel 2 des Sofortprogramms hat sich die Bundesregierung 1999 das Ziel gesetzt, das betriebliche Ausbildungsangebot auszuschöpfen und zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze zu gewinnen. Zielgruppe sind noch nicht vermittelte Bewerberinnen und Bewerber um Ausbildungsplätze sowie Jugendliche, die im Rahmen des Programms eine außerbetriebliche Ausbildung beginnen.⁴ Die Förderung regionaler Ausbildungsverbünde sowie die Aktivierung von Betrieben mit ausländischen Inhabern, Unternehmen in neuen technikintensiven Branchen und von neu gegründeten Betrieben bilden das Spektrum an Maßnahmen, die je nach Bedarf in den Arbeitsamtsbezirken zum Einsatz kommen können. Darüber hinaus bietet Artikel 2 den Rahmen für den Einsatz von Ausbildungsplatz-Akquisiteuren, die – zumeist bei den Kammern angesiedelt – in den Betrieben der Region um die Einrichtung zusätzlicher Ausbildungsplätze werben.

Zur bundesweiten Umsetzung von Artikel 2

Seit Beginn des Sofortprogramms im Jahre 1999 wurden insgesamt 784 Projekte und Maßnahmen nach Artikel 2 beantragt und gefördert. Waren es 1999 insgesamt 268 Projekte, so ging die Zahl der im Folgejahr beantragten Maßnahmen stark zurück (169). Im Jahr 2001 wurde dann mit 347 neu geförderten Projekten das Engagement zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze wieder erheblich gesteigert.

664 Projekte (85 Prozent) entfielen auf die alten Bundesländer und 120 (15 Prozent) auf die neuen Bundesländer einschließlich Berlin. Daraus wird deutlich, dass Maßnahmen nach Artikel 2 in den alten Ländern eine wesentlich größere Rolle spielen als in den neuen Bundesländern. Eine Verschiebung der Schwerpunktsetzungen im Jahre 2001

wird an der Zunahme an Projekten zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze in technikintensiven Branchen und für Benachteiligte erkennbar. Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die Vielzahl geförderter Projekte, die in der Statistik unter der Kategorie „Mischformen“ zusammengefasst sind (vgl. Tabellen 1 und 2). Hier wird deutlich, dass ein Großteil der Projekte nicht ausschließlich ein einziges

Ziel verfolgt, sondern vielfach Maßnahmen gebündelt werden, so wie es in den Richtlinien für das Sofortprogramm auch vorgesehen ist. Sehr häufig wurden beispielsweise Lehrstellenakquisen für bestimmte Zielgruppen und/oder in bestimmten Wirtschaftsbereichen durchgeführt. Die Laufzeit der nach Artikel 2 geförderten Projekte liegt zwischen einem und drei Jahren.

Im Rahmen der durchgeführten Maßnahmen und Projekte wurden insgesamt 42 534 *zusätzliche Lehrstellen* gewonnen. Insgesamt gesehen lässt sich also für Projekte und Maßnahmen nach Artikel 2 eine sehr positive Bilanz ziehen.

neue Lehrstellen ...	1999			2000			2001			99–01 Σ
	West	Ost	BRD	West	Ost	BRD	West	Ost	BRD	
durch neue Verbünde	34	11	45	9	5	14	27	20	47	106
durch Förderung bestehender Verbünde	16	4	20	7	6	13	10	3	13	46
in ausländischen Betrieben	24	3	27	9	0	9	17	0	17	53
in technikintensiven Branchen	16	0	16	12	1	13	44	4	48	77
bei Existenzgründern	9	0	9	4	0	4	5	1	6	19
Mischformen	84	13	97	44	16	60	82	15	97	254
Unterstützung besonderer Gruppen:										
Frauen in neue Berufe	2	0	2	8	0	8	8	0	8	18
Benachteiligte ausländische Jugendliche	24	2	26	26	0	26	63	3	66	118
Mischformen	4	3	7	7	0	7	24	2	26	40
Mischformen	18	1	19	8	7	15	19	0	19	53
Summe	231	37	268	134	35	169	299	48	347	784

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, Stand Dezember 2001

Tabelle 1 Projekte und Maßnahmen, die zwischen 1999 und 2001 nach Artikel 2 des Sofortprogramms gefördert wurden

neue Lehrstellen ...	1999			2000			2001			99–01 Σ
	West	Ost	BRD	West	Ost	BRD	West	Ost	BRD	
durch neue Verbünde	224	685	909	148	135	283	137	252	389	1581
durch Förderung bestehender Verbünde	564	0	564	466	68	534	182	293	475	1573
in ausländischen Betrieben	377	233	610	232	0	232	447	18	465	1307
in technikintensiven Branchen	326	0	326	351	7	358	710	42	752	1436
bei Existenzgründern	167	0	167	157	0	157	324	43	367	691
Mischformen	7005	1097	8102	5315	1133	6448	10815	1815	12630	27180
Unterstützung besonderer Gruppen:										
Frauen in neue Berufe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Benachteiligte ausländische Jugendliche	1785	28	1813	513	0	513	1737	26	1763	4089
Mischformen	131	10	141	402	0	402	547	16	563	1106
Mischformen	1603	10	1613	820	164	984	941	33	974	3571
Summe	12182	2063	14245	8404	1507	9911	15840	2538	18378	42534

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, Stand Dezember 2001

Tabelle 2 Lehrstellen, die durch Projekte nach Artikel 2 des Jugendsofortprogramms gewonnen wurden

Zur Umsetzung in den ausgewählten Arbeitsamtsbezirken

In 17 von den für die Begleitforschung ausgewählten 21 Arbeitsamtsbezirken wurden seit Beginn des Sofortprogramms rund 50 Projekte nach Artikel 2 durchgeführt.⁶ Schwerpunktmäßig handelt es sich dabei um die Initiierung und Betreuung von Ausbildungsverbünden (20 Projekte), die Akquisition von Lehrstellen (19 Projekte) und die Unterstützung von Betrieben in Ausbildungsfragen (12 Projekte), dem so genannten externen Ausbildungsmanagement.⁷

Im Folgenden werden Projekte im Rahmen von Verbundausbildung näher betrachtet.

Die Koordinierung von Verbundausbildung

Von den 20 Verbundprojekten, die in den ausgewählten Arbeitsamtsbezirken seit Beginn des Sofortprogramms gefördert wurden, hebt sich in drei Projekten⁸ eine organisatorische Besonderheit hervor, die in den bisherigen Untersuchungen zur Verbundausbildung noch wenig Beachtung gefunden hat: die *Koordinierung* der im Verbund zusammengefassten Betriebe als besondere Dienstleistung. Vor allem für die kleinen und jungen Unternehmen der IT- und der Medienbranche, die oftmals über keinerlei Erfahrungen mit der dualen Berufsausbildung verfügen, ist eine organisatorische Unterstützung vor Ausbildungsaufnahme und während der Ausbildung wichtig. Denn obwohl nicht wenige dieser Unternehmen ein hohes Maß an Bereitschaft zur Ausbildung des eigenen Fachkräftebedarfs mitbringen, bilden sie letztendlich doch nicht aus, insbesondere weil ihnen die grundlegenden Informationen fehlen. Mit den richtigen Argumenten und einem maßgeschneiderten Hilfsangebot können diese Firmeninhaber aber oftmals überzeugt werden, in die duale Ausbildung einzusteigen.

Bei den Projekten aus der Begleitforschung des BIBB, die sich schwerpunktmäßig der Koordinierung von Verbund-

ausbildung widmen, können folgende strukturelle bzw. organisatorische Aspekte hervorgehoben werden:

- Die Koordinierungsstelle für Verbundausbildung wurde durch eine *unabhängige Stelle*, beispielsweise eine Wirtschaftsförderungs-Gesellschaft, eingerichtet.
- Vom Selbstverständnis her verstehen sich die Koordinatoren als *Dienstleister* für kleine und mittlere Unternehmen (KMU).
- Der Verbundkoordinator *überzeugt* Betriebe, dass eine Ausbildung des Fachkräftenachwuchses wichtig ist und organisiert die Verbundausbildung für die Partner.
- Bei den Verbünden handelt es sich um eine *Auftragsausbildung*. Einzelne Ausbildungsabschnitte werden vom Stammbetrieb (Vertragspartner des Auszubildenden) aus sachlichen Gründen oder wegen fehlender Kapazität i. d. R. an andere Betriebe (seltener an Bildungsträger) vergeben.
- Der Verbundkoordinator ist in der Region bekannt und ist *nicht ausschließlich auf aktive Akquise* angewiesen, sondern wird von Firmen direkt angesprochen.
- Die Koordinierungstätigkeiten werden über das Sofortprogramm *nach Artikel 2 finanziert*. Für die Verbundausbildung selbst werden aber zumeist Mittel aus anderen Programmen beantragt.
- Diese Form der Dienstleistung für Betriebe ist *nicht geeignet, Ausbildungsplätze für Benachteiligte in einem größeren Umfang zu schaffen*.⁹

Fazit

Verbundausbildung ist nach wie vor ein geeignetes Instrument zur Erhöhung des Ausbildungsplatzangebotes. Insbesondere bei jungen Firmen im IT-, Medien- und Dienstleistungsbereich können oftmals überhaupt nur Ausbildungsplätze durch die Einrichtung von Verbundausbildung gewonnen werden. Die Erfahrungen, die im Rahmen der Begleitforschung des Sofortprogramms gesammelt wurden, legen es nahe zu prüfen, ob eine gezielte Förderung von (unabhängigen) Verbundkoordinatoren – beispielsweise den städtischen Wirtschaftsförderungs-Gesellschaften – die Quantität und Qualität von Ausbildung steigern kann.

Wesentliche Vorteile einer Verbundkoordinierung durch eine unabhängige Gesellschaft liegen zum einen in den vorhandenen marktwirtschaftlichen Kompetenzen, die es ermöglichen, fundierte Marktanalysen durchzuführen. Wie die Ergebnisse aus der Begleitforschung zeigen, sind Arbeitsmarktanalysen eine wichtige Voraussetzung für gelingende Projektarbeit im Rahmen des Sofortprogramms.¹⁰ Vielfach werden allerdings die notwendigen Informationen eher unsystematisch und auf informellem Wege zusammengetragen – wie eine Evaluationsstudie des BIBB für die neuen Bundesländer zeigt.¹¹ Zum anderen ist die anzunehmende Neutralität dieser Gesellschaften von Vorteil, da im Verlauf der Konzeption eines Verbundes immer auch Entscheidungen in Bezug auf die Einbindung von Bildungsträgern zwecks Übernahme von Teilen der Ausbildung zu treffen sind. ■

Anmerkungen

1 Die Begleitforschung des BIBB zu Artikel 2 wird mit Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit und zu Artikel 11 mit Mitteln des BMBF gefördert.

2 Vgl. Friedrich, M.: Wege zur Integration benachteiligter Jugendlicher in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Erste Untersuchungsergebnisse zu Artikel 11 des Sofortprogramms. In: 31 (2002) 2, S. 49–51

3 Berlin-Nord, Chemnitz, Frankfurt (Oder), Gotha, Magdeburg, Neubrandenburg, Aachen, Augsburg, Bad Kreuznach, Bremerhaven, Coburg, Göttingen, Hamburg, Heide, Kassel, Lörrach, Mainz, Paderborn, Saarbrücken, Tauberbischofsheim, Wuppertal

4 Richtlinien zur Durchführung des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher (Sofortprogramm-Richtlinien – SPR) vom 1. Dezember 1999; zuletzt geändert durch die Vierte Änderung vom 13. November 2001

5 Projekte zur Förderung junger Frauen in zukunfts- und technikorientierten Ausbildungsberufen verfolgen nicht das Ziel, Ausbildungsplätze für junge Frauen in diesen Bereichen zu akquirieren, sondern in erster Linie geht es darum, Frauen zur Nutzung neuer Medien zu motivieren und sie an deren Gebrauch heranzuführen.

6 Im Jahre 2001 wurden in Aachen, Frankfurt (Oder), Gotha und Saarbrücken keine Maßnahmen nach Artikel 2 durchgeführt.

7 Im November 2001 fanden in Dresden und Bonn Transregionalkonferenzen zum Thema: „Unterstützung von Betrieben bei der Ausbildung; internes und externes Ausbildungsmanagement“ statt. Die Protokolle können unter <http://www.bibb.de/jump/jump.htm> abgerufen werden.

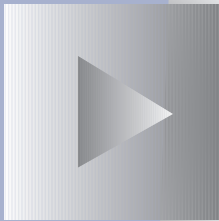
8 Neue Chancen für Jugendliche in Ausbildungsverbünden bei der Wuppertal GmbH in Wuppertal, Verbundausbildungsmanagement, trend GmbH Neubrandenburg, Projektkonzeption BAUM, gpdm Kassel

9 Für die Gewinnung von Ausbildungsplätzen für bestimmte Zielgruppen hebt sich das Projekt der ATU e. V. aus Hamburg „Ausländische Selbstständige bilden aus“ besonders hervor. Der Erfolg dieses Projektes beruht insbesondere auf der

starken Zielgruppenorientierung (i. d. R. ausländische Jugendliche), die sich auch in einer intensiven Betreuung der Jugendlichen während der gesamten Ausbildung zeigt.

10 Raskopp, K.: Ergebnisse aus der Begleitforschung zu Artikel 2. BIBB, Bonn 2001, Unv. S. 18.

11 Berger, K.; Walden, G.: Evaluierung der Bund-Länder-Programme zur Ausbildungsplatzförderung in den neuen Bundesländern 1996–1999. BIBB, Bonn 2001 (unv.). Vgl. auch Berger, K.; Walden, G.: Außerbetrieblich und doch „betriebsnah“ – Zwischenbilanz und Perspektiven der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost. In: BWP 31 (2002) 4, S. 17–21



Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung

► In den letzten Jahren hat sich der Begriff des selbst gesteuerten Lernens auch in der didaktisch-methodischen Diskussion der Berufspädagogik als Leitmotiv etabliert. Begründet wird dies mit den Veränderungen in der Arbeitswelt, der Flexibilisierung, der beschleunigten Wissensveralterung oder der Globalisierung. Gleichzeitig wird die „tendenzielle Auflösung traditioneller Beruflichkeit in eine Erwerbs-Bastelbiographie“¹, die Eigeninitiative und Selbstgestaltung erfordert, angekündigt. Zur Bewältigung dieser Offenheiten und Unsicherheiten wird selbst gesteuertes Lernen propagiert.

Selbst gesteuerten Lernens: ein neues Konzept?

Das Konzept des selbst gesteuerten Lernens ist so neu nicht; sondern es hat schon eine längere „Karriere“ hinter sich, wobei das Thema teilweise unter anderen Begriffen wie selbsttätiges, selbst reguliertes oder selbst organisiertes Lernen diskutiert wurde und wird.

Ein kurzer Blick in die Geschichte macht deutlich, dass selbst gesteuertes Lernen in vielen Epochen und unterschiedlichen Kontexten als Idee bzw. als methodischer Zugang zum Lernen eine Rolle gespielt hat. Vorläufer des selbst gesteuerten Lernens können bereits bei den pädagogischen Denkern des Humanismus ausgemacht werden. Die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts ist eine weitere Wurzel für die Begründung des selbst gesteuerten Lernens, operierte sie doch mit Begriffen wie Selbsttätigkeit bzw. Selbstständigkeit und Autonomie. Lehrenden kommt hierbei die Aufgabe zu, die Kräfte der Lernenden zu aktivieren und an individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuknüpfen. Auch die so genannte Neue Richtung der Erwachsenenbildung, die sich nach dem Ersten Weltkrieg mit ihren Vertretern WEITSCH und FLITNER etablierte, entwickelte ein Verständnis von Erwachsenenbildung, das die Förderung des einzelnen Menschen und die Berücksichtigung seiner Bedürfnisse und Interessen durch den Einsatz aktivierender Methoden in den Mittelpunkt stellte. Als „self-directed learning“ hat der Begriff dann zwischen 1970 und 1980 in Amerika die Erwachsenenbildung erreicht. Die Arbeit von KNOWLES² gilt hierbei inzwischen als theoretischer Klassiker. Nach KNOWLES ist „self-directed learning“ „a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes“.³ Die Definition von KNOWLES beinhaltet verschiedene Bestandteile, die den Lernprozess in Teilschritte zerlegen und aufzeigen, an welcher Stelle die Lernenden die Initiative



ROLF ARNOLD

Prof. Dr., Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der Universität Kaiserslautern



CLAUDIA GÓMEZ TUTOR

Dr., wiss. Mitarbeiterin an der Universität Kaiserslautern im Fachgebiet Pädagogik



JUTTA KAMMERER

Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin an der Universität Kaiserslautern im Fachgebiet Pädagogik

ergreifen und ihr Lernen steuern können. Wichtig ist dabei sein Hinweis, dass dieser Prozess auch von dritter Seite unterstützt werden kann, das heißt, self-directed learning bedeutet nicht, dass das Individuum in seinem Lernprozess auf sich allein gestellt ist und keine Hilfe von Seiten der Lehrenden erwarten kann. In KNOWLES' Definition finden sich lernvorbereitende Aspekte, die Entscheidungen des Individuums über sein Lernarrangement betreffen, und lernbegleitende Aspekte, die sich auf die Umsetzung des Lernens und dessen Evaluierung beziehen, wobei hier auch die Klärung der individuellen Bedürfnisse im Sinne einer motivationssteigernden Komponente während des Lernprozesses eine Rolle spielt.

Auf die recht umfangreiche Definition von KNOWLES gehen in der deutschen Forschung zum Thema „selbst gesteuertes Lernen“ zahlreiche Autoren ein und bestimmen das selbst gesteuerte Lernen als das Lernen, bei dem die Lernenden maßgeblichen Einfluss auf die Lernsituation haben. Bedeutsam für die nachfolgende Diskussion wurden dabei vor allem die Ausführungen von WEINERT, der einem selbst gesteuert Lernenden die Entscheidung darüber überlässt, „ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, [...]“.⁴ Dieser Definition liegt die Annahme zugrunde, dass die Lernenden wesentlichen Einfluss auf das didaktische Arrangement haben und somit Entscheidungen treffen können, die in traditionellen Lernarrangements den Lehrenden obliegen. Selbst gesteuertes Lernen findet nach WEINERT dann statt, wenn die lernende Person die Entscheidung, ob sie lernen möchte, selbstständig treffen kann, und wenn sie ihre Lernziele selbst setzen und über die Ressourcen sowie die Lernstrategien bestimmen kann. WEINERT geht damit aber nur auf die lernbegleitenden Aspekte des selbst gesteuerten Lernens ein.

Im Jahr 1999 hat DOHMEN eine Definition des selbstgesteuerten Lernens vorgestellt, die die bislang erörterten Aspekte in komprimierter Form zusammenfasst: „Beim selbst gesteuerten Lernen sollen die Lernenden im Wesentlichen selbst über Ziele, inhaltliche Schwerpunkte und Wege ihres Lernens entscheiden, aber dazu jeweils gemäß ihrer eigenen Bedürfnisse und Voraussetzungen auch die organisierten Weiterbildungsgelegenheiten und Lernhilfen nutzen“.⁵ DOHMENS Auffassung erweitert die zuvor dargelegte Sichtweise, indem er ausdrücklich darauf verweist, dass Selbststeuerung mit organisierter Lernunterstützung einhergeht bzw., dass sich selbst organisiertes Lernen und fremdorganisiertes Lernen nicht ausschließen, sondern sich ergänzen und den Lernprozess optimieren, also jeweils an unterschiedlicher Position auf einem Kontinuum zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung zu verorten sind. Damit nähert sich DOHMEN wieder der Sichtweise von KNOWLES an, er klammert allerdings den Aspekt der Evaluation der Lernergebnisse aus seinen Überlegungen aus.

Selbst gesteuertes Lernen als neue Herausforderung

Die hier vertretene Sichtweise des selbst gesteuerten Lernens basiert ebenfalls auf der Definition von KNOWLES, konkretisiert bzw. erweitert diese aber an wesentlichen Stellen. Danach kann selbst gesteuertes Lernen folgendermaßen definiert werden:

Selbst gesteuertes Lernen ist ein aktiver Aneignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeit hat,

- *die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren,*
- *die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionelle Lernangebote oder Lernhilfen) hinzuzuziehen,*
- *seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,*
- *geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und*
- *den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse auf ihren Transfergehalt hin zu bewerten.*

Die Ergänzungen oder Ausweitungen der KNOWLESchen Definition betreffen zum einen die Lerninhalte, zum anderen die Berücksichtigung der intrapersonellen Voraussetzungen des Lernprozesses (wie beispielsweise Interessen und Vorstellungen). Außerdem bezieht die vorliegende Definition die Unterstützung des Lernprozesses durch pädagogisches

*Selbst gesteuertes Lernen ist
ein aktiver Aneignungsprozess, bei
dem das Individuum über sein Lernen
selbst entscheidet*

Personal explizit mit ein, wodurch Lehrende wieder stärker ins Blickfeld rücken, jedoch mit einer erweiterten Zuständigkeit und neuen Aufgaben.

Der hier erstellten Definition liegt somit ein Verständnis von selbstgesteuertem Lernen zugrunde, das sowohl die *lernvorbereitenden Aspekte*, also die Konstitutionsbedingungen des Lernens, als auch die *lernbegleitenden Aspekte* des Lernprozesses, d. h. die Prozessbedingungen des Lernens, einschließt, wobei es dem Individuum überlassen bleibt, welche Teile des Lernprozesses es selbst gesteuert und welche es unter Zuhilfenahme von anderen durchführen möchte.

Wichtig ist allerdings, dass in den Prozess des selbst gesteuerten Lernens eine ständige Reflexions- und damit eine Korrekturschleife als Evaluationsphase eingebaut ist, um bei Bedarf einzelne Bestandteile des Lernprozesses erneut bearbeiten zu können. Die Bestandteile des selbst gesteuerten Lernprozesses sind demnach variabel und lassen sich an die Gegebenheiten des Individuums anpassen. In diesem Sinne kann man WITTWER⁶ zustimmen, der feststellt, dass selbst gesteuertes Lernen eine „wichtige Lernform, die aus anthropologischen, lerntheoretischen und arbeitsorganisatorischen Hinsichten zur Leitidee künftiger Bildungsarbeit werden muss“.⁷

Abbildung 1 Elemente des selbst gesteuerten Lernens

Lernen als **aktiver Aneignungsprozess**, bei dem das Individuum entscheidet über:

- ▶ Bestimmung und Strukturierung der eigenen Lernbedürfnisse bzw. des Lernbedarfes, der Interessen und Vorstellungen
- ▶ Hinzuziehen der notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inkl. professionelle Lernangebote oder Lernhilfen)
- ▶ Festlegung der Lernziele und -inhalte sowie Organisation von Lernweg, -tempo und -ort
- ▶ Auswahl und Einsatz geeigneter Methoden
- ▶ Evaluation des Lernprozesses und Bewertung des Transfergehalts



Weiterhin enthält die Definition eine handlungstheoretische Sichtweise, die davon ausgeht, dass Menschen sich in Interaktion mit anderen Menschen und der Umwelt als informationsverarbeitende Systeme bewegen, wobei Handlungen antizipiert und auf diese Weise das Handlungsergebnis, der Verlauf und die Entscheidungsprozesse wesentlich mitbestimmt werden. Als Komponenten der Handlung können dementsprechend die Antizipation, die Realisation und die Kontrolle angesehen werden.

Schließlich berücksichtigt diese Definition auch den Lernkulturwandel: Die Aktivität des Individuums steht auf allen Ebenen als Möglichkeit und Forderung im Mittelpunkt des Interesses. Grundlegend ist dabei der Gesichtspunkt der Ermöglichungsorientierung, die bezüglich der „Arbeitsteilung“ in Lernprozessen davon ausgeht, dass „die Geführten oft genug die eigentlichen Experten ihrer Probleme [sind]“.⁸

Die Bedeutungszunahme des selbst gesteuerten Lernens geht dabei mit einem international feststellbaren systemisch-konstruktivistischen Paradigmenwechsel einher⁹, der Lernen nicht mehr als lineare Vermittlung von Wissen der Lehrenden an die Lernenden begreift, sondern als selbstständige Aneignung von Wissen durch die Lernenden. Dies stellt zwar nach SIEBERT eine Tautologie dar, denn „Menschen als autopoietische, selbstreferentielle ‚Systeme‘ lernen nur das nachhaltige, was in ihre kognitiven Strukturen passt, was ‚anschlussfähig‘ ist, was ihnen relevant und variabel erscheint“.¹⁰ Aus lernpsychologischer Sicht bedeutet dies aber, dass Lernen und damit die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Wissen immer vom Individuum aktiv und selbstständig bewältigt werden muss, obgleich die Lehrenden auch im Konzept des selbst gesteuerten Lernens einen bedeutenden Platz einnehmen, indem sie für die Gestaltung der Lernprozesse nach wie vor wichtig sind. Lehrenden wird damit die Aufgabe zugeschrieben, die Selbstlernkompetenzen der Lernenden zu fördern und Lernende in Fragen der Planung, der Durchführung und der Evaluation von Lernprozessen zu beraten. Dabei hat die Beratung die Funktion, sich selbst im Laufe der Zeit überflüssig zu machen, und den Lernenden mehr Aktivität zu überlassen, denn „Selbststeuerungsfähigkeit entsteht nicht ohne Selbststeuerungschancen im Lernprozess“.¹¹

Im Zuge dieser veränderten Sichtweise des Lernprozesses wird sich das Selbstverständnis von Lehrenden von dem Experten für das „Was“, also der Vermittlung von Inhalten, wandeln müssen hin zu einem Selbstverständnis, das von Beratung und Moderation des Lernens geprägt ist. Auf diese Weise kann die Einschätzung vieler Lernender, dass sie lernen „müssen“ in eine Haltung des „Lernen Könnens“ transformiert werden, womit ihnen gleichzeitig die Gelegenheit gegeben wird, von einem „defensiven“ zu einem „expansiven“ Lernen¹² zu gelangen. Gleichzeitig kann damit eine Einstellung vermittelt werden, die deutlich macht, dass „die Überlegenheit des Möglichen über das Wirkliche“¹³ lern- und damit persönlichkeitsförderlich ist. Hier sind vor allem animierende Lerninszenierungen im Sinne von DOHMEN¹⁴ gemeint, die insbesondere auch die emotionale Befindlichkeit ansprechen, indem sie Freude schaffen und damit zum Lernen motivieren.

Selbststeuerungsfähigkeit entsteht nicht ohne Selbststeuerungschancen im Lernprozess

Bisher wurde geklärt, was selbst gesteuertes Lernen ist. Die Frage bleibt jedoch offen, wie Lernende in der Berufsbildung selbst gesteuerte Lernprozesse durchführen können und welche Voraussetzungen und Fähigkeiten sie dafür benötigen.

Dieser Aspekt der Voraussetzungen und Fähigkeiten für selbst gesteuertes Lernen wird im Folgenden als Selbstlernkompetenz bezeichnet, die die Bereitschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person umfasst, den eigenen Lernprozess selbst gesteuert zu gestalten. Das bedeutet, dass beim Lernen die Schritte der Antizipation bzw. Planung, der Durchführung und der Kontrolle aktiv bewältigt werden müssen.

Pädagogische Aufgabe der Zukunft wird es sein, entsprechende Selbstlernkompetenzen bei den Lernenden in der beruflichen Bildung weiterzuentwickeln, wobei zu beachten ist, dass aufgrund der biografischen Erfahrungen jedes Individuum bereits mehr oder weniger erfolgreich ausgebildete Lernkompetenzen besitzt, die sich nur mühsam verändern lassen, selbst wenn es sich für die Effektivität des Lernprozesses als notwendig erweist. Viele erwachsene Lernende sind beispielsweise systematisches Lernen nicht gewohnt, können damit häufig nur sehr eingeschränkt den eigenen Lernprozess gestalten und benötigen aus diesem Grund eine professionelle Hinführung zur Entwicklung ganzheitlicher und zur Selbststeuerung qualifizierender Kompetenzen.

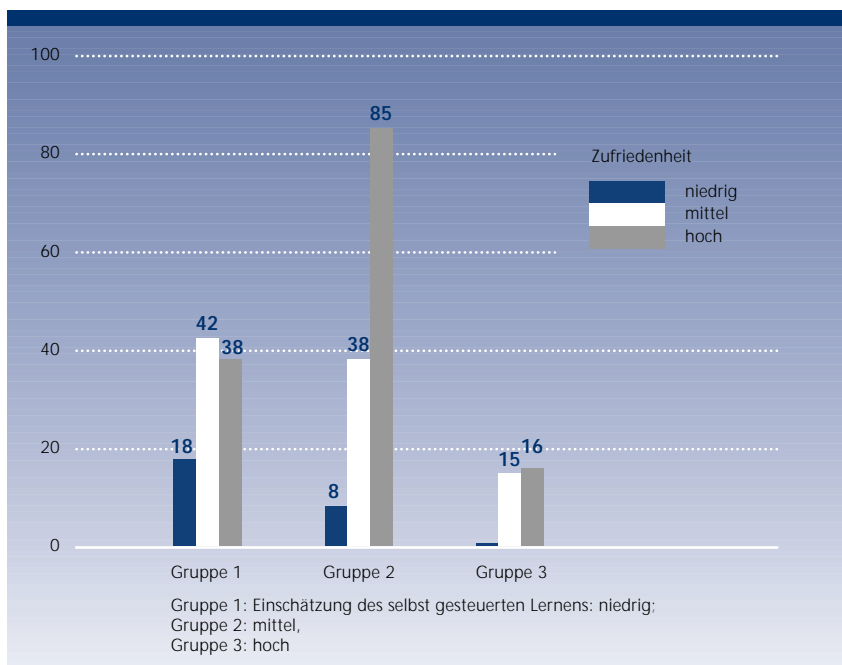
Dies unterstreichen auch die Ergebnisse einer eigenen Befragung¹⁵ von über 300 erwachsenen Lernenden aus unterschiedlichen Lernarrangements (Studierende, Teilnehmende in Weiterbildungsveranstaltungen und in Maßnahmen für Arbeitslose). Hier zeigt sich, dass Lehrende nach Meinung der befragten Lernenden weiterhin die Rolle der Inputgeber einnehmen sollten. Neu hinzu kommt nun aber noch die Funktion der Lernberatung im Sinne der Unterstützung und Vermittlung von Lerntechniken sowie ihre motivationsunterstützende Funktion, die von den Befragten stark hervorgehoben wird. Auf die Frage, von welchen Personen am besten gelernt werden kann, ergibt sich ein traditionelles Bild. Lehrende (65,7 %) sind nach Ansicht der befragten Lernenden nach wie vor diejenigen, von denen am besten gelernt werden kann. Nur 16,5 % schätzen Kollegen/-innen und nur 7,4 % Vorgesetzte, wenn es darum geht, von wem am besten gelernt werden kann. Die Befragten sind also von einem eher traditionellen lehrpersonenabhängigen Lernen geprägt.

Und dennoch spielt das selbst gesteuerte Lernen eine wichtige Rolle, denn die Frage nach der Zufriedenheit in einem aktuellen Lernprozess beantworten weitaus mehr Personen, die sich als selbst gesteuert Lernende einschätzen, mit „ja“. Personen, die sich weniger oder kaum selbst gesteuert lernend einschätzen, sind tendenziell unzufriedener mit ihrem Lernprozess (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 2 Bevorzugte Personen, von denen am besten gelernt wird

	Anzahl	%
Lehrer/-innen	119	41,8 %
Seminarleiter/-innen	68	23,9 %
Kollegen/-innen	47	16,5 %
Vorgesetzte	21	7,4 %

Abbildung 3 Zufriedenheit mit dem Lernprozess nach Gruppen



Methodische Ansätze können Selbstlernprozesse initiieren

Diese Ambivalenz zwischen der hohen Bedeutungszuschreibung für Lehrende auf der einen Seite und die höhere Zufriedenheit mit dem Lernen bei einer hohen eingeschätzten Möglichkeit zum selbst gesteuerten Lernen, lässt sich durchaus auflösen, wenn man die veränderte Rolle der Lehrenden als Lernberatende und Lernbegleitende einbezieht. Hierfür müssen auf der didaktischen Ebene eher methodenorientierte Ansätze favorisiert werden, die Lernende in die Lage versetzen, solche Kompetenzen zu entwickeln, die für Selbstlernprozesse entscheidend sind. Insgesamt können sechs unterschiedliche Kompetenzbereiche genannt werden, die bei selbst gesteuerten Lernprozessen eine Rolle spielen.¹⁶ Hierbei zeigt die Untersuchung, dass einzelne Bestandteile der Methodischen Kompetenz (vor allem Metakognition, Strukturierungshilfen, Gestaltung der Lernumgebung, Zeitmanagement, Überprüfungsstrategien) sowie der Personalen Kompetenz (Leistungsmotivation, intrinsi-

sche Motivation, Anstrengungsbereitschaft) und der Emotionalen Kompetenz (positives Selbstwertgefühl, Gefühl des selbst verantwortlichen Umgangs mit dem Lernprozess und dem dazugehörigen sozialen Gefüge) eine besondere Bedeutung bei selbst gesteuerten Lernprozessen einnehmen.¹⁷

*Selbst gesteuertes
Lernen setzt an den Stärken
der Menschen an und versucht,
sie weiter auszubauen*

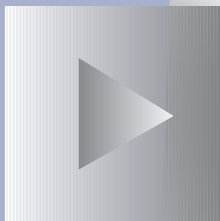
Abschließend lässt sich feststellen, dass selbst gesteuertes Lernen auf der anthropologischen Grundannahme basiert, dass der Mensch grundsätzlich in der Lage ist, selbstständig und durch eigene Entscheidung zu lernen, wobei dieser Prozess durch die gezielte Förderung von Selbstlernkompetenzen, vor allem der oben erwähnten Bestandteile, optimiert werden kann. Als hilfreich für diese Entscheidung erweist sich die Unterstützung durch die Lehrenden, deren

Rolle sich wandelt, indem sie die Moderation des Lernprozesses übernehmen und weniger für die ausschließliche und direkte Wissensvermittlung zuständig sind. Daraus lässt sich die weitere Grundannahme ableiten, dass selbst gesteuerte Lernsituationen ein methodisch geeignetes Arrangement benötigen, das konkrete Anregungen dazu gibt, wie das Mögliche realisierbar wird. Hierdurch ist es möglich, Struktur in den Lernprozess zu bringen, ohne die Lernenden zu gängeln und ihnen die Verantwortung abzusprechen und gleichzeitig einen bloßen Aktionismus abzuwehren, der die neue Lernkultur als eine Spielwiese für methodische Experimente begreift.

Insgesamt zeigt sich die neue Lernkultur nicht defizitär, sondern ressourcenorientiert¹⁸, d. h., sie setzt nicht bei den Defiziten der Menschen an, sondern an ihren Stärken, die sie weiter auszubauen versucht. Damit können solche Lernkulturen überwunden werden, die Lernen, Bildung und Weiterbildung zu einem Ritual verkommen lassen, bei dem es um die Devise geht „Dabei sein ist alles“, auch wenn wenig gelernt und vieles vergessen worden ist. Nachhaltige Lernkulturen zeichnen sich demgegenüber dadurch aus, dass die Lernanforderungen, mit denen Erwachsene sich in Lebenswelt und Beruf täglich neu konfrontiert sehen, kompetenztheoretisch analysiert und fachdidaktisch geprüft Eingang in Lernprozesse finden. ■

Anmerkungen

- 1 Geißler, K. A.: Lernen, lernen, lernen. Über die Zukunft der Bildung. In: *Erwachsenenbildung* 46 (2000) S. 55
- 2 Knowles, M.: *Self-directed learning. A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education 1975
- 3 Knowles, M.: a. a. O., S. 18
- 4 Weinert, F.: *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. In: *Unterrichtswissenschaft* 10 (1982) S. 102
- 5 Dohmen, G.: „Selbstgesteuertes Lernen“ als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung. In: *BMBF (Ed.). Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter*. Bonn 1999, S. 30
- 6 Wittwer, W.: *Selbstgesteuertes Lernen – Leitidee künftiger Bildungsarbeit*. In: Wittthaus, U. & Wittwer, W. (Ed.). *Open Space. Eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen*. Bielefeld: Bertelsmann 2000, S. 21–26
- 7 Wittwer, W.: a. a. O., S. 25–26
- 8 Arnold, R.: *Das Santiagoprinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Köln 2000, S. 18
- 9 Siebert, H.: *Selbstgesteuertes Lernen. Konstruktivistisch betrachtet*. In: *Forum Bildung Innovation*. H. 1/2000. S. 21–23
- 10 Ebenda, S. 22
- 11 Arnold, R.: *Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung nachhaltigen Lernens?* In: Ulrike Heuer et al. (Ed.). *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2001, S. 102
- 12 Holzkamp, K.: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Stuttgart 1993
- 13 Elschenbroich, D.: *Weltwissen der Siebenjährigen*. München: Kunstmann 2001
- 14 Dohmen, G.: *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten*. Bonn: BMBF 1998
- 15 Vgl. Arnold, R.; Gómez Tutor, C.; Kammerer, J.: *Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand. Arbeitspapier 2 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“*. (Heft 14 der Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern). Kaiserslautern 2002
- 16 Arnold, R.; Gómez Tutor, C.; Kammerer, J.: *Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“*. (Heft 12 der Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern). Kaiserslautern 2001
- 17 Arnold, R.; Gómez Tutor, C.; Kammerer, J.: 2002, a. a. O.
- 18 Knoll, J.: ... dass eine Bewegung entsteht. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor-schung e. V. (Ed.). Arbeiten und Lernen. Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. (QUEM-Report Nr. 67)*. Berlin 2001



Multimedia/Internet/E-Business – neue Erwerbstätigkeiten in Stellenanzeigen

► Die Tätigkeits- und Qualifikationsprofile im Bereich Multimedia/Internet/E-Business unterliegen wegen technischer, organisatorischer und gesellschaftlicher Innovationen einem ständigen Wandel. Die von Betrieben in Stellenausschreibungen nachgefragten Qualifikationsprofile spiegeln diese Qualifikationsentwicklungen wider. Sie können empirisch gesicherte Hinweise auf veränderte Arbeitsanforderungen und neue berufliche Trends geben. Stellenanzeigenanalysen sind ein Instrument im Rahmen des „Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung“ dessen Ziel es ist, veränderte Qualifikationsanforderungen früh(er) zu erfassen.

Ausgangssituation

Seit dem Beginn der Multimedia- und Internetbranche vor etwa zehn Jahren hat sich ein grundlegender Strukturwandel vollzogen. Internet- und Online-Anwendungen gewinnen zunehmend an Bedeutung und verdrängen weitgehend Offline-Produkte. Die dominanten Geschäftsfelder sind heute die „Gestaltung von Internetauftritten“ mit einem Anteil von 52 % und „E-Business“ mit einem Anteil von 37 %¹, wobei im E-Business der Motor für die Entwicklung des Multimedia- und Online-Marktes – in quantitativer wie qualitativer Hinsicht – gesehen wird.² Im digitalen Business, das sich immer mehr zum künftigen Geschäftsmodell entwickelt, beschränkt sich der Einsatz des Internets nicht mehr nur auf Marketing und Vertrieb, sondern auf fast alle Geschäftsprozesse eines Unternehmens.³

Als Thema der Zukunft sehen Experten die Konvergenz der Medien-, Kommunikations- und Informationsbranche. Das heißt, Multimedia-Unternehmen dringen in die Bereiche der klassischen Medien vor und Multimedia-Dienstleistungen werden durch branchenfremde Unternehmen (IT-Branche, Werbebranche oder Consulting) übernommen. Dabei verändert die Konvergenz der Branchen auch die Anforderungen an die Qualifikation der Mitarbeiter. Immer wichtiger werden z. B. Schnittstellen-Qualifikationen aus unterschiedlichen Branchen.⁴

Ziel der Stellenanzeigenanalysen im Bereich Multimedia/Internet/E-Business ist es, Arbeits- und Qualifikationsanforderungen in diesen Berufen aufzuzeigen und neue, zur Zeit am Stellenmarkt nachgefragte Tätigkeits- und Qualifikationsprofile zu beschreiben. Hierzu wurden aus insgesamt 5.000 erfassten Stellenangebote aus dem IT-Bereich⁵ 939 (19 %) dem Tätigkeitsbereich Multimedia/Internet/E-Business zugeordnet und näher analysiert.



ANJA HALL

Dipl.-Soz., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Früherkennung neue Beschäftigungsfelder, Berufsbildungsstatistik“ im BIBB

Stellenanzeigen für die Tätigkeitsfelder Multimedia/Internet/E-Business

Berufliche Anforderungen an fachliche Qualifikationen variieren mit der ausgeübten Kerntätigkeit. Diese kann in den Tätigkeitsfeldern Multimedia, Internet und E-Business sehr unterschiedlich sein: Zum E-Business gehören z. B. IT-Tätigkeiten („Anwendungsentwickler/-in E-Commerce“), Managementtätigkeiten („Projektmanager/-in für E-Marketing-Lösungen“), grafische Tätigkeiten („Web-Designer/-in für E-Business-Applikationen“) oder konzeptionelle Tätigkeiten („Content-Manager/-in“). Um eine Aussage über die mit diesen Kerntätigkeiten verbundenen Qualifikationsanforderungen machen zu können, müssen die Tätigkeitsfelder enger abgegrenzt werden. Der Deutsche Multimedia Verband (dmmv) unterscheidet in seinem Weiterbildungsmodell die vier Tätigkeitsfelder Content, Design, IT und Management, die wiederum 15 Tätigkeitsprofile umfassen:

- Content (Konzeption, Online-Redaktion, Info-Broking, CBT/WBT-Authoring)
- Design (Screen-Design, Web-Design, 3-D-Design, Game-Design, Web-Animation)

- IT (Programmierung, Webmaster, Systemadministrator)
- Management (Projektmanagement, Marketing/Vertrieb/PR, Consulting)

Am Stellenmarkt konzentriert sich der *Fachkräftebedarf* zurzeit auf das Tätigkeitsfeld „IT“, gefolgt von „Management“, „Design“ und „Content“. (Abbildung 1)

Fast die Hälfte dieser Stellenanzeigen gehören zur Branche⁶ „Datenverarbeitung und Datenbanken“, im weiten Abstand folgen „Erbringung von Dienstleistungen überwiegend für Unternehmen“, „Nachrichtenübermittlung“ und „Verlags- und Druckgewerbe“. Das restliche Drittel der Anzeigen verteilt sich mit Anteilen unter 4 % über unterschiedliche Branchen. Somit ist jede zweite Stellenanzeige im Tätigkeitsfeld Multimedia/Internet/E-Business außerhalb der IT-Kernbranche angesiedelt, was mit der zunehmenden Internetpräsenz von Unternehmen aller Wirtschaftszweige zusammenhängt.

Die Mehrzahl der Stelleninserenten sucht Hochschulabsolventen/-innen, wobei nur drei von vier dieser Inserenten eine spezifische Formalqualifikation fordern: Im Tätigkeitsfeld IT wird in erster Linie ein Informatikstudium (89 %) und ein Studium der Elektro- oder Nachrichtentechnik (20 %) gefordert; 12 % der Inserenten akzeptieren beide Ausbildungsabschlüsse. Im Managementbereich steht mit 64 % ein Informatikstudium (23 % Wirtschaftsinformatik) und mit 55 % ein wirtschaftswissenschaftliches Studium an erster Stelle; 22 % der Inserenten akzeptieren beide Ausbildungsabschlüsse.

Ein Großteil der Inserenten, die einen Hochschulabschluss verlangen, würden auch vergleichbare (in der Praxis) erworbene Kenntnisse bzw. einen Abschluss unterhalb der Hochschulebene akzeptieren (vgl. Abbildung 2). Wenn weiterhin fast jeder zweite Stelleninserent keinen Wert auf einen formalen Ausbildungsabschluss legt, deutet dies daraufhin, dass bestimmte Tätigkeitsfelder auch für Fachkräfte unterhalb der Hochschulebene offen stehen.

Fachübergreifende Qualifikationen haben in diesen Tätigkeitsfeldern eine weitaus größere Bedeutung als im Durchschnitt aller 2001 inserierten Berufe (vgl. Abbildung 3).⁷ Projekterfahrung und Fremdsprachenkenntnisse spielen insbesondere im Tätigkeitsfeld Management (27 % bzw. 51 %) und IT (14 % bzw. 37 %) eine bedeutende Rolle. Team-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten haben in allen vier Tätigkeitsfeldern eine sehr große Bedeutung, was sich u. a. durch die starke Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen den Tätigkeitsfeldern erklärt. Auch selbstständige Lern- und Arbeitstechniken, Flexibilität, Ideenreichtum, Kreativität sowie kognitive Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen haben im Bereich Multimedia/Internet/E-Business eine überdurchschnittlich große Bedeutung. Dies erklärt sich durch den schnellen Wandel von Aufgaben und Anforderungen und die im Vergleich zu

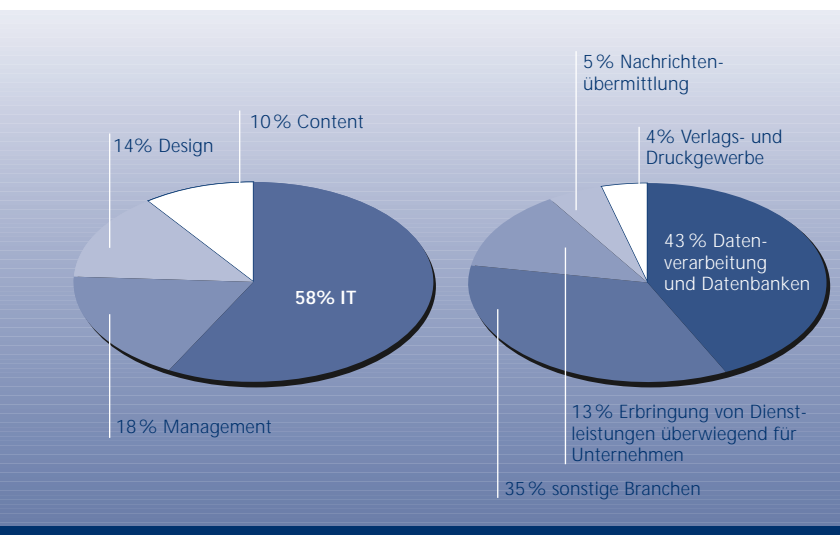


Abbildung 1 Fachkräftebedarf am Stellenmarkt nach Tätigkeitsfeldern und Branchen (in Prozent)

	IT	Management	Design	Content
Kein formaler Abschluss	42	30	63	50
Dualer Ausbildungsabschluss	8	9	14	10
Weiterbildungsabschluss	3	1	6	1
Hochschulabschluss (HS)	55	67	25	47
(auch vergleichbare Kenntnisse)	(28)	(38)	(12)	(29)
Stichprobengrößen	545	170	131	93

Abbildung 2 Formale Qualifikationsanforderungen in Stellenanzeigen (Mehrfachnennungen in Prozent)

anderen Berufsfeldern geringere Formalisierbarkeit von Aufgaben in diesem Bereich.⁸ Im Tätigkeitsfeld Management und Content wird zudem eine ausgeprägte Kunden-, Dienstleistungsorientierung von zukünftigen Mitarbeiter/-innen verlangt.

Neue Erwerbstätigkeiten

57% der *Tätigkeitsbezeichnungen* sind *neu* (zum Vergleich: alle Berufe 7%). Neu im hier verstandenen Sinne sind Bezeichnungen, die nicht in der amtlichen Berufsklassifikation der Bundesanstalt für Arbeit (BA) enthalten sind. Diese Liste umfasst über 30.000 mit einem vierstelligen Code versehenen Tätigkeits-/Berufsbezeichnungen, u. a. auch die z. Z. staatlich anerkannten Ausbildungsberufe.

Die Vielzahl neuer Tätigkeitsbezeichnungen hängt u. a. damit zusammen, dass es im Berufsfeld IT im Unterschied zu anderen Berufsfeldern noch relativ wenige einschlägige Ausbildungen gibt (zumindest kommen die meisten IT-Fachleute auf Umwegen in diese Berufe) und die Berufsabgrenzungen daher aus der Tätigkeit heraus definiert sind.⁹ Eine neue Tätigkeitsbezeichnung geht jedoch nicht immer mit einer neuen Berufstätigkeit einher. 29 % der Bezeichnungen stehen für eine bekannte Tätigkeit, lediglich bei 28 % handelt es sich um **neue Erwerbstätigkeiten**: 12 % umschreiben ein *neues Aufgabenfeld* (z. B. Internet-Entwickler, Online Marketing Consultant), können aber in die Berufeliste der BA zugeordnet werden. Für 16 % der Tätigkeiten kann auch mithilfe des Anzeigenkontextes kein bestehender Berufscode vergeben werden, z. B. weil es sich um neue Misch Tätigkeiten handelt (z. B. Online-Spiele-Entwickler/-in, E-Business-Konzepter).

Im Folgenden werden neue Erwerbstätigkeiten, die einen gewissen Verbreitungsgrad haben und nicht explizit für Hochschulabsolventen/-innen ausgeschrieben sind, in *vier Tätigkeitsbereichen* näher beschrieben.¹⁰

Das Tätigkeitsfeld IT¹¹

Neue Beschäftigungsfelder entstehen mit der Verbreitung des Internets. Für die *Entwicklung web-basierter Anwendungen* werden zukünftige Mitarbeiter/-innen z. B. unter der Berufsbezeichnung „Online-Programmierer“¹², „Web-Programmierer“, „Web-Entwickler“, „Internet-Entwickler“ oder „Java-Entwickler“ gesucht (92 Anzeigen). Die Mehrzahl der Inserenten fordert dabei Kenntnisse der Webtechnologien und aktueller IT-Werkzeuge: An erster Stelle stehen die (erweiterten) Auszeichnungssprachen HTML (XML, DHTML, WML) (59 %), gefolgt von der Programmiersprache Java (42 %), JavaScript (33 %) und C++ (12 %). Die häufigen Nennungen der Sprachen (CGI-Programme) PHP, PERL, JSP und ASP (48 %) zur Erzeugung dynamisch ge-

Abbildung 3 Bedarf an fachübergreifenden Qualifikationen nach Tätigkeitsfeld

	IT	Management	Design	Content	Alle Berufe
Berufserfahrung	48	68	53	71	30
Projekterfahrung	14	27	3	10	1
Fremdsprachenkenntnisse	37	51	17	32	15
Team-/Kooperations-, Kommunikationsfähigkeit	54	57	44	52	23
Selbstständige Lern-, Arbeitstechniken	32	27	28	27	16
Flexibilität, Ideenreichtum, Kreativität	24	23	34	33	13
Kognitive Fähigkeiten, Problemlösungskompetenzen	18	24	8	16	4
Kunden-, Dienstleistungsorientierung	14	35	7	19	11
Stichprobengrößen	545	170	131	93	25.000

nerierter Inhalte zeigen, dass ohne Datenbankanbindungen und dynamisch erzeugte Webseiten kaum noch ein professioneller Webauftritt auskommt. Datenbankkenntnisse (insbesondere SQL und Oracle) werden in jeder zweiten Anzeige, Netzwerkkenntnisse (insbesondere Windows NT) in jeder dritten Anzeige gefordert.

Webadministratoren, -master (29 Anzeigen) stellen die Performance und Verfügbarkeit der technischen Infrastruktur des Internetauftritts und dessen Aktualität sicher. Zu ihren Aufgaben gehört die Installation und Administration der Webserver, die Anbindung von Datenbanken/Back-Office-Systemen oder Content-Management-Systemen, die Datensicherheit und die Konzeption von Webstrategien (u. a. Online-Marketing).

Webmaster benötigen Kenntnisse der Web-Technologien (JAVA, HTML, XML, CGI, PHP, Perl, TCP/IP etc.), Webserver- und Datenbankkenntnisse (Oracle, SQL). Nur jeder zehnte Inserent spricht explizit Akademiker/-innen an.

Im Bereich *E-Business-Consulting* (27 Anzeigen) geht es um die technische Konzeption und Entwicklung von E-Business Lösungen, u. a. auch um die Analyse der Geschäftsprozesse und die Erstellung von Anforderungsanalysen (B2B, B2C). Die Anforderungen an die Qualifikation der zukünftigen Mitarbeiter/-innen sind sehr hoch. In fast allen Anzeigen werden konkrete Kenntnisse der Webtechnologie gefordert. Unter ähnlichen Bezeichnungen werden auch Stellen inseriert, die wegen des beschriebenen Tätigkeitsschwerpunktes (z. B. Beratung bei Strategie-Entwicklung und Konzeption von E-Business-Lösungen) dem Tätigkeitsfeld Management zugeordnet wurden.

IT: Webentwicklung, Webadministration, E-Business-Consulting

Management: Consulting-Tätigkeiten, Projektmanagement, Online-Marketing

Design: Web-Design, Interface-Design

Content: Online-Redaktion, Content-Management, Konzeption

Das Tätigkeitsfeld Management

Jeder zweite Inserent im Tätigkeitsfeld Management schreibt *Consulting-Tätigkeiten* aus, insbesondere in den Bereichen E-Business/E-Commerce (44 Anzeigen). Gesucht werden z. B. „E-Business-Developer/Consultants“ oder „E-Commerce-Strategieberater/-in“. In erster Linie geht es um die Beratung bei der Einführung von Web-Lösungen, bei der Entwicklung von E-Business-Strategien, bei der Konzeption von E-Commerce-Projekten (z. B. Backend-Integration), bei der Geschäftsanalyse im E-Business-Bereich und beim E-Procurement, dem Beschaffungswesen mittels Internet. Zum Tätigkeitsrepertoire gehört u. a. auch die Planung und Akquisition von Projekten im Web-Umfeld, die Potenzialermittlung für den Einsatz neuer Medien und Technologien und die Umgestaltung vorhandener Geschäftsprozesse in neue, internetbasierte Abläufe. Im Gegensatz zu Stellenausschreibungen, die dem Tätigkeitsfeld IT zugeordnet wurden, werden hier meist keine spezifischen Programmier- oder Internetkenntnisse, sondern vielmehr unspezifische IT-, Internet- oder E-Commerce-Kompetenzen verlangt, was beispielsweise auch in der Formulierung „Fähigkeit zur Einschätzung von E-Business-Potenzialen vor technischem Hintergrund“ zum Ausdruck kommt.

Die Realisierung der von den Consultants entwickelten E-Business-, Web-, Multimedia-Konzepten erfolgt meist projektbezogen. In den 32 Stellenangeboten im *Projektmanagement* geht es z. B. um das Betreuen von Internet-Auftritten, die Realisierung von E-Learning-Produktionen (WBT) oder die Konzeptionierung von E-Business und B2B-Applikationen. 38 % dieser Stellenangebote richten sich ausschließlich an Akademiker/-innen.

Einen eigenständigen Schwerpunkt im Tätigkeitsfeld Management bildet mit 17 Anzeigen das *Online-Marketing* (z. B. „Online-Marketer“, „Spezialist für Onlinemarketing und eCRM“). Die Tätigkeiten umfassen u. a. die Entwicklung, Durchführung und Effizienzkontrolle von Online-Marketingprogrammen, die Entwicklung von strategischen Konzepten zur Vermarktung von Websites, die Erschließung und den Aufbau von Kundensegmenten sowie die Durchführung von Markt- und Mitbewerberanalysen.

Drei von vier dieser Stellenanzeigen stehen auch Nicht-Akademiker/-innen offen, wobei berufsübergreifenden Qualifikationen eine große Bedeutung zukommt: Berufserfahrung wird in 56 %, Projekterfahrung in 19 %, Fremdsprachenkenntnisse in 38 % und Internetkenntnisse in 44 % der Anzeigen gefordert. Flexibilität/Ideenreichtum/Kreativität bzw. Mitwirkungs- und Gestaltungskompetenzen werden in zwei von drei Anzeigen erwähnt.

Die Bedeutung von professionellem Online-Marketing wird in nächster Zukunft enorm ansteigen. Denn das Internet ermöglicht eine sehr präzise Datensammlung (Profile über Kunden und potenzielle Kunden) und die genaue Abstimmung des Marketinginstrumentariums auf den einzelnen Kunden.

Das Tätigkeitsfeld Design

Im Bereich Design zeichnet sich eine Ausdifferenzierung der Tätigkeiten ab. In den Stellenanzeigen für „Screendesigner“, „Grafikdesigner“, „DTP-Grafiker“ etc. ist es Aufgabe, digitale Medien mithilfe der gängigen Layout- und Bildbearbeitungsprogramme grafisch zu gestalten. Am häufigsten werden in dieser Reihenfolge genannt: Photoshop, Quark Xpress, Freehand und Illustrator.



In den 41 Stellenanzeigen für *Webdesigner* geht es weniger um die Gestaltung von Texten und Bildern für multimediale Produkte oder die Verwendung in digitalen Medien, sondern vielmehr um die Konzeption und grafische Gestaltung von Internetauftritten. Das heißt, neben der grafischen Gestaltung von Webseiten, E-Commerce-Plattformen etc. mit den gängigen Grafikprogrammen ist es Aufgabe von Webdesignern, Internetseiten, Internetauftritte und z. T. auch Content-Management-Systeme zu konzipieren, zu entwickeln und zu pflegen, was auch Aufgabe von Webmastern ist. Webdesigner müssen deshalb häufiger als Screendesigner neben den gängigen Grafikprogrammen auch Programmiersprachen beherrschen: HTML, XML (51 %), Java (17 %), JavaScript (24 %). Gefordert werden auch Sprachen wie PERL, PHP zur Generierung datenbankgestützter und dynamischer Webseiten (21 %) sowie Flash (15 %) für den Bereich Animation und Effekte. Jeder vierte Inserent fordert weiterhin Datenbankkenntnisse.

Obwohl fast alle Stellenangebote für Webdesigner auch Nicht-Akademiker/-innen offen stehen, fordern nur 5 % der Inserenten einen dualen Ausbildungsabschluss. In das Tätigkeitsfeld Design kann der Einstieg zwar über den 1998 neu geschaffenen Ausbildungsberuf „Mediengestalter/-in Digital- und Printmedien“ über vier verschiedene Fachrichtungen erfolgen. Für das Webdesign werden jedoch meist grafische und technische Kenntnisse gleichermaßen gefordert. Der Frage, welches Gewicht Programmierkenntnissen in diesem Profil zukommt, muss dabei weiter nachgegangen werden. Empirische Studien kommen zu dem Vorschlag, den Ausbildungsberuf zum Fachinformatiker um eine Fachrichtung Webdesign/grafisches Gestalten zu

ergänzen.¹³ Im Rahmen der Evaluation des Mediengestalters¹⁴ wird geprüft, ob sich die „Trennung von Gestaltung in der Fachrichtung Mediendesign und technischer Realisierung in der Fachrichtung Medienoperating bewährt“ und ob die Inhalte, die sich auf die Neuen Medien beziehen, ausgeweitet werden sollten.

Ein weiterer Tätigkeitsschwerpunkt, der nicht mit Webdesign gleichzusetzen ist und weit über die multimediale Gestaltung hinausreicht, ist das *Interfacedesign*. Ziel des Interfacedesigns ist es, den Nutzer so effektiv wie möglich darin zu unterstützen, die gewünschten Informationen zu finden; gute Websites zeichnen sich durch ein durchdachtes, konsistentes und intuitiv zu bedienendes „User-Interface“ aus. Dazu sind digitale Lösungen, E-Business-Applikationen, Websites oder -angebote im Sinne einer verbesserten Funktionalität und Benutzerfreundlichkeit zu konzipieren zu entwickeln (z. B. intuitiv bedienbare Benutzeroberflächen). Entscheidend ist damit nicht alleine die Optik, sondern das, was am besten funktioniert. Die Berufsbezeichnungen sind vielfältig, z. B. „Information-Architect“, „User-Interface-Designer für Content-Management-Software“, „Page-Designer für web-basierte Benutzeroberflächen“, „Frontend-Developer“. „Interface-Developer“ konzipieren und erarbeiten z. B. gemeinsam mit Designern und Technologen digitale Lösungen für Interfaces. Das Tätigkeitsfeld „Interfacedesign“ beginnt sich erst auszudifferenzieren, es zeichnet sich jedoch bereits ab, dass auch hier gestalterische und technische Elemente miteinander verbunden werden. Verlangt werden Programmiererfahrung (z. B. HTML, Java(Script), JSP/ASP, PHP) und Erfahrung im Bereich Web-Usability.

Das Tätigkeitsfeld Content

Die Berufsbezeichnungen Online-Redakteur und Content-Manager werden oftmals als Synonyme aufgeführt. Die qualitative Inhaltsanalyse der entsprechenden 50 Stellenangebote zeigt folgende Unterschiede: Die Haupttätigkeit von Online-Redakteuren ist das journalistische, redaktionelle Arbeiten. Der Content-Manager bewegt sich dagegen an der Schnittstelle von Information und Dokumentation, Technik und Multimedia.

Für den Beruf des „*Online-Redakteurs*“ verwenden 22 von 29 Inserenten auch diese Bezeichnung; die Bezeichnung Web- oder Internetredakteur wird selten, die des Multimedialedakteurs überhaupt nicht verwendet. Jeder dritte Inserent sucht ausschließlich Akademiker/-innen. Zu den Aufgaben von Online-Redakteuren zählt die redaktionelle Bearbeitung von Inhalten als Online-Publikation, die Gestaltung des Online-Angebotes von der Konzeption bis zur textlichen Umsetzung, die Auswahl und Aktualisierung von Inhalten und die Informationsrecherche. Als weitere

Aufgabengebiete werden genannt: Content-Planung mit Content-Management-Systemen (CMS), Koordination, Kontaktaufnahme und -pflege mit Kooperationspartnern, Betreuung von Autoren, Beratung bzw. Betreuung der Kolleg(inn)en hinsichtlich der webgerechten Aufbereitung von Themen. Gefragt sind dabei journalistische Kenntnisse, Internetkenntnisse sowie in fast jeder sechsten Anzeige Kenntnisse in Content-Management-Systemen. HTML- und Java-Scriptkenntnisse werden von den Inserenten eher selten gefordert. Die technische Umsetzung (Programmierung) und das Design sind somit keine Aufgaben von Online-Redakteuren.

Hierin unterscheidet sich das Tätigkeitsprofil des *Content-Managers*. In der Mehrzahl der 21 Anzeigen werden neben Datenbank- oder CMS-Kenntnissen (jede zweite Anzeige), Kenntnisse in HTML, XML (jede zweite Anzeige), Java/JavaScript (jede fünfte Anzeige) und Kenntnisse im Bereich Grafik/Bildbearbeitung (jede fünfte Anzeige) verlangt. Es handelt sich in der Regel weniger um redaktionelle Tätig-

Online-Redakteure arbeiten journalistisch, Content-Manager an der Schnittstelle von Information und Dokumentation, Technik und Multimedia

keiten als um Tätigkeiten der Informationsbeschaffung (z. B. Markt-Screening), der onlinerechten Aufbereitung und der technischen Realisierung. Content-Manager sind verantwortlich für den Inhalt und die Gestaltung einer Internetdarstellung: Bestehende Inhalte (Texte, Bilder, technische Daten) müssen aktualisiert und neue Inhalte müssen eingestellt werden. Zum Aufgabenbereich gehört u. a. auch der Aufbau und die Pflege von „Content-Partnerschaften“, der Ausbau von Datenpools und Datenbanken sowie der Einsatz von Content-Management-Systemen. Die inserierten Tätigkeiten werden z. B. umschrieben mit „Content Manager Internet“, „KCM (Knowledge Content Management) Manager“, „Web-Engineering/Content-Management“, „Webcontent-Master“.

Fast alle Stellenangebote für Content-Manager stehen Nicht-Akademikern/-innen offen. Anknüpfungspunkte bestehen zu dem Ausbildungsberuf „Fachangestellte/r für Medien und Informationsdienste mit der Fachrichtung Information und Dokumentation“.

Die kontinuierliche Pflege von Webseiten und das professionelle Content-Management wird mit der Verbreitung des Internets als Kommunikations- und Informationsmittel und

der Zunahme von E-Business-Lösungen voraussichtlich an Bedeutung gewinnen, gerade in kleineren und mittleren Unternehmen.

Konzeptionelle Tätigkeiten (18 Stellenangebote) umfassen die Konzeption von E-Business-Anwendungen („E-Business Konzepter“), die strategische Ausrichtung sowie die inhaltliche und technische Konzeption von Web-Auftritten (z. B. „Concept Manager“, „Internet-Koordinatorin/Koordinator“, „Online-Konzeptioner“, „Konzeptioner Online-Dienste“, „Technischer Konzepter“ u.a.), die Konzeption von Informations-Architekturen, Informationsstrukturen oder Kommunikationsstrategien (z. B. „Konzeptioner/Kommunikations-Designer“, „Graphischer Konzepter“ u. a), die Entwicklung von interaktiven Lerninhalten für das Internet („Spezialisten für interaktive webbasierte Lernangebote“) und für die Konzeption von Online-Spielen¹⁵ („Online-Spiele-Entwickler“).

Fazit

Die Tätigkeitsprofile im Bereich Multimedia/Internet/E-Commerce nehmen im Zeitverlauf deutliche Konturen an. Sie lassen sich nach ihrer Kerntätigkeit mehrheitlich in die vom dmmv unterschiedenen Tätigkeitsfelder „IT“, „Management“, „Design“ und „Content“ einordnen, auch wenn die Grenzen zwischen den Bereichen oftmals fließend sind (z. B. Webdesign zwischen Design und IT, E-Business-Consulting zwischen Management und IT, Content-Management zwischen Content und IT). Fachübergreifende Kom-

petenzen spielen in allen vier Tätigkeitsfeldern eine überdurchschnittlich große Bedeutung. Aussagen der Art „Jeder sollte alles können“ wie sie z. B. für den Medienbereich formuliert wurden¹⁶, bestätigen sich mit diesen Analysen nicht.

Welche Folgerungen hinsichtlich der Qualifizierung von Fachkräften sind mit den hier aufgezeigten beruflichen Trends verbunden? Ein Bedarf an einem vollständig neuen Ausbildungsberuf ist sicherlich nicht abzuleiten. Vielmehr geben die Analysen zu der Frage Anlass, ob bestehende Berufsprofile (und die Gewichtung von Qualifizierungsbausteinen) stärker an die neuen Entwicklungen im Bereich Multimedia/Internet/E-Commerce und die sich herausbildende Hybridqualifikationen angepasst werden müssen. Die Bedeutung dual ausgebildeter Fachkräfte für die Internet- und Multimediabranche zeigt sich einer deutlichen Steigerung der Ausbildungsverträge: 28.600 neue Ausbildungsverträge bei den IT- und Medienberufen 2001 entsprechen einem Zuwachs von mehr als 10 % gegenüber dem Vorjahr, d. h., immer mehr Unternehmen decken ihren Fachkräftebedarf durch eigene Ausbildung, weil diese jungen Menschen zielgenau für die Bedürfnisse des Unternehmens qualifiziert sind.

Für jede zweite der inserierten Tätigkeiten im Bereich Multimedia/Internet/E-Commerce werden nicht ausschließlich Hochschulabsolventen/-innen gesucht, d. h., auch dual ausgebildete Fachkräfte können sich darauf bewerben – vorausgesetzt sie bringen die geforderten fachlichen Kenntnisse mit. Ob sie tatsächlich mit Hochschulabsolvent/-innen konkurrieren können und für welche Aufgabengebiete dies besonders gelingt, soll u. a. in einer Nachbefragung der Inserenten 2002 geklärt werden. ■

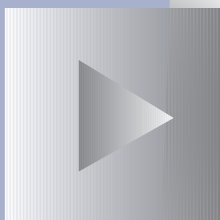
Anmerkungen

- 1 Vgl. *Ausbildung für die Internet-Ökonomie*, Michel Medienforschung und Beratung, Essen 2000
- 2 Vgl. *Internet- und Multimedia-Dienstleister, Monitoring Bericht 2001/2*, EQUIP, Bremen 2001
- 3 Focus Marktanalyse, Quelle: Jupiter Research (www.medialine.focus.de)
- 4 *Karrierewege in der Multimedia-Wirtschaft – Qualifikationsanforderungen und Arbeitsmarktentwicklung in einer Zukunftsbranche* (1999), Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (Hrsg.), S. 20
- 5 Die Auswahl der Zeitungen erfolgte zum einen nach dem Kriterium der Auflagenhöhe (mindestens 50.000), zum anderen unter Berücksichtigung der regionalen Ausgewogenheit (Nielsen-Gebiete).

- 6 Die Codierung erfolgt auf der Grundlage der 2-Steller aus der „Klassifikation der Wirtschaftszweige“, Ausgabe 1993 (WZ 93), herausgegeben vom Statistischen Bundesamt
- 7 Das BIBB hat 2001 25.000 Stellenangebote repräsentativ für den Stellenmarkt 2001 untersucht (zum Untersuchungskonzept siehe www.bibb.de/beruf/quo).
- 8 Auch wenn rund 70 % der im Jahr 1998/99 befragten Multimedia-Agenturen einen Hochschulabschluss als Basisqualifikation ansehen, kommt es den Unternehmen weniger auf das Studienfach an als vielmehr auf die Fähigkeit, ständig veränderte Anforderungen bewältigen und selbst gesteuert lernen zu können (Karrierewege in der Multimedia-Wirtschaft, 1999, S. 3).

- 9 Dostal, W. (2000): *Jobmaschine Internet? - IT-net-Business und neue Qualifikationsbedarfe*. ibv 44/00, S. 4513 f.
- 10 Da sich die geforderten fachlichen Qualifikationen zwischen einzelnen Berufen unterscheiden, wurden sie im Volltext erhoben und mit qualitativen Inhaltsanalysen ausgewertet. Die hier zugrunde liegenden Stellenanzeigen sind in einem Anhang zusammengestellt, der bei der Autorin angefordert werden kann.
- 11 Im Tätigkeitsfeld IT gibt es durch die vier neuen IT-Ausbildungsberufe und das im Mai 2002 in Kraft getretene IT-Weiterbildungssystem vielfältige Ausbildungsmöglichkeiten für Nicht-Akademiker/-innen.
- 12 Die männliche Form der Stellenausschreibung schließt die Weibliche mit ein.

- 13 Vgl. Borch, H.; Weißmann, H.: *Erfolgsgeschichte IT-Berufe*. In: BWP 29 (2000) 6, S. 9–12 und Wordelmann, P.: *Internationaleisierung und Netzkompetenz*. In: BWP 29 (2000) 6, S. 31–35
- 14 Vgl. Krämer, H.; Schraaf, U.: *Evaluation des Berufes Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien (Zwischenbericht)*
- 15 Ein Weiterbildungsangebot zum „Gamedesigner/-in“ wurde vom BIBB im Februar 2002 mit einem von fünf Weiterbildungs-Innovations-Preisen prämiert (siehe www.bibb.de/wip)
- 16 Süddeutsche Zeitung vom 6. 10. 2001



Transfereffekte von Modellversuchen – Ausgewählte Ergebnisse einer Studie

► Die Klärung der Frage, welche Effekte von Modellversuchen ausgehen, hat forschungs- und bildungspolitische als auch bildungspraktische Bedeutung. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund von Legitimationsproblemen bei der Verausgabung von erheblichen Summen für die Modellversuchsarbeit, ohne dass deren Effekte auch für Außenstehende in jedem Fall hinreichend sichtbar sind, wurden wir durch das BMBF beauftragt, der Frage nachzugehen, welche Effekte von Modellversuchen im beruflichen Bereich ausgehen. Es werden Fragestellungen und Anlage der Studie skizziert sowie das für die Arbeit leitende theoretische Modell und ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.¹



KLAUS-DIETER MERTINEIT

Dr. phil., Dipl.-Päd., Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover; Projektleiter im Institut für Umweltschutz in der Berufsbildung e. V., Hannover



REINHOLD NICKOLAUS

Prof. Dr., Direktor des Instituts für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart



URSULA SCHNURPEL

Dipl.-Soz. Wiss., Soz.-Päd. (FH), wiss. Mitarbeiterin der AG Umweltschutz und Berufsbildung, Universität Hannover, und der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, TU Braunschweig

Leitende Fragestellungen und Anlage der Studie

Die Studie zeigt Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der schulischen und außerschulischen beruflichen Bildung auf und identifiziert hemmende und förderliche Faktoren von Transferprozessen. Effekte von Modellversuchen können auf unterschiedlichen Ebenen auftreten: *in der Bildungspraxis, in der Bildungspolitik, im Forschungsbereich und in Ausbildungs- und Studiengängen für Lehrende.*

Unser Wissen zu diesen Effekten ist stark begrenzt. Das ist u. a. auch durch die Anlage der Modellversuche selbst verursacht, die in der Regel keine an den Modellversuch anschließende Transferuntersuchung einschließt. Das wiederum hat Konsequenzen für die Indikatoren, anhand derer retrospektiv Effekte ermittelt werden können. Auf der Ebene der *Bildungspraxis* könnten dies z. B. sein:

- die räumliche Verbreitung (von Konzepten etc.),
- Modifikationen in den Regularien (z. B. den Ausbildungsordnungen),
- spezifische Maßnahmen der Aus- und Fortbildung für Lehrende,
- die Entwicklung und Verbreitung von Medien und
- Urteile der Modellversuchsträger, Beteiligten und Rezipienten über die Erträge (ökonomisch, personell, organisatorisch etc.).

Effekte auf der *individuellen Ebene*, d. h. die Veränderung kognitiver Strukturen und individueller Orientierungen, sind nur begrenzt und ggf. verzerrt über subjektive Einschätzungen ermittelbar, sofern nicht im Modellversuch selbst systematisch relevante Daten erhoben wurden.

In unserer Transferstudie vollzogen wir folgende Untersuchungsschritte:

1. Auswertung einschlägiger Beiträge zu Modellversuchen,
2. Umfrage bei Modellversuchsträgern bzw. wissenschaftlichen Begleitungen,

3. Durchführung von Fallstudien,
4. Ermittlung des Niederschlags von Modellversuchen in der Fachpresse,
5. Befragung von universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogen.

Theoretische Modellvorstellung

Im Anschluss u. a. an die Struktur technologischer Theorien² haben wir ein Rezeptionsmodell entwickelt, in dem wir als Entscheidungs- bzw. Transferdeterminanten berücksichtigten:

- a) den durch ein Ausgangsproblem verursachten Problemdruck, der für die Erzeugung eines Veränderungsmotivs hinreichend sein muss,
- b) die Kenntnis relevanter alternativer Handlungsmodelle,
- c) die Einschätzung der Handlungsalternativen u. a. im Hinblick auf Organisationsziele, Praktikabilität, Bedürfnisse, Erfolgsaussichten,
- d) organisatorische Veränderungsnotwendigkeiten,
- e) die Sicherung institutioneller Unterstützung und
- f) eine angemessene Implementationsstrategie.

Tabelle 1 Anzahl der Gründungen von Juniorenfirmen in Betrieben, berufsbildenden Schulen sowie außer- und überbetrieblichen Einrichtungen (nach Bundesländern)*

Bundesland	bis 1985	1986-1990	1991-1995	1996-2000	Gesamt
Bayern	2	1	2	1	6
Baden-Württemberg	7	5	7	12	(31) 33**
Berlin			1	2	3
Brandenburg					0
Bremen			1		1
Hamburg			1		1
Hessen			2	1	3
Mecklenburg-VP					0
Niedersachsen			3	2	5
NRW	1	1		3	5
Rheinland-Pfalz			1	2	3
Saarland					0
Sachsen			1	6	7
Sachsen-Anhalt					0
Schleswig-Holstein				1	1
Thüringen			2	3	5
Gesamt	10	7	21	33	73**

* Ohne die 38 Juniorenfirmen der Deutsche Bahn AG

** Zu den 20 kommen in Baden-Württemberg zwei Juniorenfirmen hinzu, deren Gründungsjahr nicht ermittelt werden konnte.

Über die in diesem Modell abgebildeten Einflussfaktoren hinaus vermuteten wir Abhängigkeiten des Transferprozesses von den Charakteristika der Neuerungen selbst und unterstellten auch den spezifischen organisatorischen Eigenheiten einen erheblichen Einfluss. Für Rezeptionen auf der Mikroebene, d. h., bei der Gestaltung konkreter Lehr-Lernprozesse gilt u. E. die von EULER und SLOANE vertretene Einschätzung, dass ein Transfer von Modellversuchsergebnissen als situationsspezifische Neukonstruktion einer

Problemlösung zu begreifen sei, in hohem Maße.³ Wichtig scheint auch der empirische Befund, dass Individuen am ehesten dann ihre Handlungsroutrinen ändern, wenn sie nicht nur von besseren Handlungsalternativen vom Hörensagen wissen, sondern selbst einschlägige Erfahrungen sammeln konnten.⁴

Ausgewählte Ergebnisse aus den Fallstudien

Prinzipiell ist bei den Modellversuchen zu unterscheiden, ob sie primär als Mittel der Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen, zu deren Vorbereitung und Legitimation, oder als primär von der Praxis ausgehende Impulse beschreibbar sind, die sich mehr oder weniger stringent in bildungspolitische Handlungsprogramme einbinden lassen. Während dort, wo Modellversuche als Mittel zur Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen eingesetzt werden, in der Regel bereits konsequent auf eine institutionelle Absicherung des Transfers hingearbeitet wird, bleiben Transferaktivitäten und -erfolge in den anderen Fällen in höherem Maße von nachgängigen Entscheidungen in Politik und Bildungspraxis abhängig.⁵

Für die Studie haben wir zu sieben Modellversuchen Fallstudien durchgeführt, beispielhaft dargestellt werden an dieser Stelle ausgewählte Ergebnisse aus der Fallstudie zu Juniorenfirmen.

TRANSFEREFFEKTE DES MODELLVERSUCHS „DIE JUNIORENFIRMA ALS ERGÄNZUNGSMETHODE ZUR BETRIEBLICHEN KAUFMÄNNISCHEN AUSBILDUNG“⁶

Zentrales Ausgangsproblem waren strukturelle betriebliche Veränderungen und deren Auswirkungen auf die kaufmännische Berufsausbildung. Abnehmende Transparenz von Arbeitsabläufen und damit verbundene Probleme, Lehr-Lern-Prozesse in den Arbeitsprozess zu integrieren, hatten im Vorfeld des Modellversuchs eine Auslagerung der kaufmännischen Ausbildung aus dem betrieblichen Leistungserstellungsprozess bewirkt. Damit wurde das Problem, bedarfs- und situationsgerecht zu qualifizieren, in erheblichem Maße verschärft. Reagiert wurde im Modellversuch mit der Entwicklung der heute noch aktuellen, die kaufmännische Berufsausbildung ergänzende Ausbildungsmethode Juniorenfirma.

Unsere Recherche ergab im Mai 2000 insgesamt 111 Juniorenfirmen. Von den 71 betrieblichen entfielen 38 auf die Deutsche Bahn; in berufsbildenden Schulen und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen konnten 31 Juniorenfirmen ermittelt werden. Aufschlussreich ist die räumliche Verbreitung und deren Abhängigkeit von der Zeit (Tabelle 1).

Worauf sind diese angesichts der Komplexität der Ausbildungsmethode durchaus positiv einzuschätzenden Verbreitungseffekte zurückzuführen? Zusammengefasst lassen sich dafür folgende Faktoren anführen:

- Das Ausgangsproblem des Modellversuchs, nämlich die Einschränkungen in der Lernhaltigkeit des Arbeitsplatzes als Lernort vor allem in größeren Unternehmen sowie die mit der Auslagerung der Qualifizierungsprozesse aus dem Leistungserstellungsprozess verbundene Distanz zur betrieblichen Realität, war und ist in Groß- und Mittelbetrieben weit verbreitet.
- Das Konzept Juniorenfirma wurde in der Frühphase der didaktischen Diskussion über Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung entwickelt. Durch diese Platzierung wurden Wahrnehmung und Rezeption der Methode in Theorie und Praxis begünstigt.
- Das im Modellversuch entwickelte Konzept zielt auf eine den sich wandelnden Anforderungen gerecht werdende Qualifikations- und Kompetenzentwicklung und bedient damit ein zentrales Anliegen der Unternehmen. Sie findet eine Entsprechung (und damit Rückenwind) in aktuellen Unternehmenskonzepten, in denen Selbstständigkeit sowie wirtschaftliches Denken und Handeln von allen Mitarbeitern gefordert werden.

Ein weiterer Grund besteht darin, dass sich die Methode als modifizierbar und an die spezifischen Bedingungen der rezipierenden Organisation anpassbar erwiesen hat. Entscheidend für die Rezeption ist nicht eine mehr oder weniger identische Problem-Mittel-Relation, sondern die flexible Einsetzbarkeit des im Modellversuch entwickelten Konzepts zur Lösung unterschiedlicher Problemlagen.⁷

Die Übernahme von Modellversuchsergebnissen ist abhängig vom Ausmaß der mit der Innovation verbundenen organisatorischen Änderungen. Das zeigt sich auch hier: Juniorenfirmen erfordern als „eigenständige“ Organisationseinheiten innerhalb des betrieblichen Ausbildungswesens bzw. in Schulen als Wahlpflichtfach oder Arbeitsgemeinschaft zwar keine Veränderungen im Leistungserstellungsprozess des Unternehmens bzw. der Bildungseinrichtung; gleichwohl können die erforderlichen (ausbildungs-)organisatorischen Änderungen erheblich sein. Hinzu kommt der im Vergleich mit anderen Ausbildungsmethoden beträchtliche Aufwand, vor allem in der Aufbauphase. Dies scheinen die wesentlichen Gründe dafür zu sein, dass die Methode nicht noch in höherem Maße zur Anwendung kommt als bisher.

Es wurden sechs betriebliche Juniorenfirmen ermittelt, die mittlerweile eingestellt wurden. Soweit es sich rekonstruieren ließ, lag das entweder daran, dass die Zahl der Ausbildungsplätze im Laufe der Zeit reduziert wurde oder die mit der Ausbildungsmethode verknüpften Erwartungen nicht erfüllt und/oder alternative Konzepte als Erfolg versprechender eingeschätzt wurden.

Hilfreich für die Verbreitung der Juniorenfirmen war und ist ein bundesweites Netzwerk, das den Kern der von den Modellversuchsbeteiligten gewählten Transferstrategie darstellt. Hohe Bedeutung kommt den seit 1984 jährlich stattfindenden Juniorenfirmenmessen zu; sie sind die wich-

tigste Form der Öffentlichkeitsarbeit. Für den Transfer genutzt wird auch die in der Methode implizit enthaltene Notwendigkeit, z. B. über Pressearbeit eigene Leistungen zu präsentieren. Werbung in eigener Sache, getragen durch präsentationsgeübte Auszubildende, ist in diesem Fall wohl das auffälligste Merkmal der Transferaktivitäten.

Der Transfer erfolgt vornehmlich prozessorientiert. Er berührt sowohl institutionelle Modifikationen als auch die Veränderung individueller Handlungsstrategien. Verbreitet wird vornehmlich eine Idee bzw. ein Konzept. Wie sich gezeigt hat, waren und sind das prozessorientierte, die Besonderheiten des interessierten bzw. rezipierenden Betriebes berücksichtigende Vorgehen und der Erfahrungsaustausch wesentlich für den erfolgreichen Transfer dieser Modellversuchsergebnisse.

Fallstudienübergreifende Einschätzung

In jedem der von uns untersuchten Modellversuche sind die Transferbedingungen und Effekte höchst unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Tabelle 2). Jenseits dieser Spezifika kristallisierte sich jedoch folgende Quintessenz heraus:

- Das theoretische Transfer- bzw. Rezeptionsmodell wird vielfach gestützt, Revisionsbedarf ergab sich bzgl. der ursprünglichen Annahme, Transfer setze ähnliche Ausgangsprobleme im Rezeptionsraum voraus, wie sie auch bei dem Modellvorhaben leitend waren.
- Da die Modellversuche selbst nach Abschluss als Transferagenturen ausfallen, erweisen sich in deren Kontext etablierte, den Modellversuch überdauernde Transfereinrichtungen als äußerst förderlich.
- Hoch wirksam erweisen sich institutionelle Maßnahmen der Transfersicherung. Transfereffekte sind zunächst bevorzugt im näheren regionalen Umfeld der Modellversuche feststellbar. Verantwortlich dafür ist vermutlich auch das über persönliche Kontakte aufgebaute Vertrauen zwischen Modellversuchsaktivisten und Rezipienten.
- In Modellversuchen entwickelte Konzepte, deren Praktikabilität und Erfolg an modellversuchsspezifische Randbedingungen (Ressourcen etc.) gebunden sind, haben kaum Transferchancen.
- Transferprozesse im Bereich der Bund-Länder-Kommission (BLK) werden auch von der Akzeptanz der Innovation durch die Unternehmen beeinflusst; Kammern spielen bei Innovationsprozessen und beim Innovationstransfer in der Regel eine hemmende oder wenig förderliche Rolle.
- Die Wirksamkeit von Transferaktivitäten ist nur schwer abschätzbar. Als wesentliche Bedingungsvariable für die Wirksamkeit wird der Bedarf der Adressaten deutlich.
- Modellversuche sind nicht geeignet, Veränderungen in Gang zu setzen, die vermeintlich oder tatsächlich mit primären Organisationszielen in Konflikt stehen.

Tabelle 2 Transfereffekte ausgewählter Modellversuche

	Fremdsprachenpflichtunterricht BLK	Qualifizierung des Ausbildungspersonals für den Umweltschutz WM	Juniorenfirmen Wirtschaftsmodellversuch (WM)	Dezentrales Lernen DELTA WM	Handlungsorientiertes Lernen in der Versorgungstechnik BLK	Curriculare Implementation computergestützter Technologien BLK	Systemische Qualifizierung des Ausbildungspersonals im Umweltschutz WM
räumliche Verbreitung	institutionell abgesichert; sehr breit im Land; in ein weiteres Land übertragen	partielle institutionelle Absicherung (Berichtsheft in einem Kammerbezirk); Rezeption auf Großbetriebe beschränkt; Transfermodellversuch neue Bundesländer; insgesamt eher bescheiden	keine institutionelle Absicherung; verschiedene Verbreitungswellen; Verbreitung um Kristallisationskerne; insgesamt eher bescheiden	gemessen am potenziellen Wirkungsraum gering	keine harten Indikatoren; vielfältige Hinweise auf Effekte; bundesweit tätige Arbeitsgemeinschaft; Transfermodellversuch neue Bundesländer; weitere Anschlussmodellversuche	Positionierung der Inhalte nach der Prüfungsphase auf Wunsch der Unternehmen; keine über das Land (Bremen) hinausgehende Effekte	bereits im Modellversuch Probleme, Partner zu finden; auch skeptische Einschätzung von Effekten der Fortbildungsveranstaltungen
Modifikation von Regularien	ja, breite Wirksamkeit	partiell, geringe Reichweite	nein	nein	nein	partiell, sehr geringe Reichweite	nein
Verbreitung von Handreichungen	ja, in großem Umfang	ja, in großem Umfang	keine wichtige Rolle	keine wichtige Rolle	ja, in großem Umfang	ja, aber weitgehend wirkungslos	kaum, stattdessen Impulswerkstätten etc.
Fort- und Weiterbildung	ja, in hohem Umfang	ja, in hohem Umfang	ja, in hohem Umfang; positive Effekte belegt	ja, in hohem Umfang; breite Öffentlichkeitsarbeit	ja, in hohem Umfang	gering mangels Nachfrage	gering mangels Nachfrage

- Die Fallstudien haben sowohl Beispiele für nahezu bruchlose Übernahmen von Konzepten, Materialien etc. aufgezeigt als auch für situationsspezifische Neukonstruktionen.
- Aus den Fallstudien wird deutlich, dass Transfererfolge gemessen am potenziellen Rezeptionsraum in der Regel relativ bescheiden bleiben, zum Teil noch nach Jahrzehnten Effekte identifizierbar sind, das Wirkungsgefüge hoch komplex und mehrdimensional ist und Transfererfolge dort am größten sind, wo die Bedürfnisse und Interessenlagen im potenziellen Rezeptionsraum transferförderlich ausgeprägt sind.

Niederschlag der Modellversuchsarbeit in relevanten Zeitschriften

Nach unseren Recherchen erschienen im Zeitraum von 1988 bis 1998 insgesamt 641 Zeitschriftenbeiträge zur Modellversuchsarbeit. Insgesamt bringt das Schlagwort „Modellversuch“ für diesen Zeitraum 1.234 Treffer in den Literaturinformationen zur beruflichen Bildung. Abgedruckt sind die Zeitschriftenbeiträge in 143 Periodika. Auf jene 17 Zeitschriften, auf welche jeweils mindestens 10 Beiträge entfallen, verteilen sich 51,6 % aller Beiträge. In ca. 100 Zeitschriften erschienen in dieser Periode lediglich

ein oder zwei Beiträge. Unterstellt man, dass der durchschnittliche Praktiker, sofern er überhaupt regelmäßig eine Fachzeitschrift liest, lediglich ein Publikationsorgan nutzt, bedeutet dies, dass Leser der Zeitschriften mit sehr geringer modellversuchsbezogener Publikationsdichte nur äußerst selten mit einschlägigen Beiträgen konfrontiert werden. Dass die Dokumentationen (Berichte) z. T. nur schwer zugänglich sind, verschärft das Problem.

Fazit

Jenseits der Problematik von Bewertungsmaßstäben bei der Beurteilung von Teilbefunden haben wir folgende Empfehlungen ausgesprochen:

1. Modellversuche, die weniger zur Klärung prinzipieller Fragen als zur kurzfristigen und nachhaltigen Veränderung der Berufsbildungspraxis durchgeführt werden, sind ohne bereits im Vorfeld identifizierbare, wirkungsmächtige und das Innovationsvorhaben stützende Interessen im potenziellen Rezeptionsraum mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Scheitern verurteilt. Besteht im Rezeptionsraum kein weit verbreiteter Problemdruck, so sind Modellversuche, insbesondere jene, die eher aus systematischen, denn durch auf die Alltagspraxis bezogenen Nützlichkeitsbewertungen gespeist werden, der

Gefahr des „Scheiterns“ besonders ausgesetzt. Eine gründliche, möglichst ideologiefreie Klärung der gegebenen „Bedarfslage“ und der Möglichkeiten, über institutionelle Vorkehrungen die Bedarfslage zu beeinflussen, scheinen deshalb vordringlich.

2. Modellversuchsergebnisse sind so zu verbreiten, dass eine breite Rezeption und eine positive Einschätzung im Rezeptionsraum begünstigt wird. Zu denken ist dabei u. a. an eine angemessene Dokumentation des Modellversuchs und seiner Ergebnisse als notwendige Bedingung für längerfristigen Transfer, eine in Zeitintervallen immer wieder aufgelegte Infocampagne in jenen Periodika, die von Praktikern regelmäßig gelesen werden, die Gewinnung von Multiplikatoren, die mit den neuen Konzepten eigene positive Erfahrungen sammeln konnten, nach Bedarfslage abrufbare Implementationshilfen und möglichst auch administrativ und institutionell abgestützte, breit angelegte Transferaktivitäten.
3. Die in Modellversuchen entwickelten Konzepte etc. sollten auch unter Alltagsbedingungen nutzbar sein und nach Möglichkeit eine hohe Adaptivität an andere situative Kontexte besitzen.
4. Die in aller Regel eher innovationshemmende Rolle der Kammern sollte zu Überlegungen und Handlungen Anlass geben, die Wirksamkeit dieses Innovationshemmnisses abzubauen.
5. Im Anschluss an die häufig primär um den Modellversuchsort beobachtbaren Transfereffekte sind verstärkte Anstrengungen zu unternehmen, diese regionale Verbreitungsproblematik zu bewältigen. Denkbar wäre in diesem Sinne z. B.:
 - Bundesförderungen im BLK-Bereich von der länderübergreifenden Modellversuchsanlage abhängig zu machen. Besonders dringlich scheint dies bei kleinen Bundesländern, in welchen der potenzielle landesspezifische Rezeptionsraum stark beschränkt ist, was durch enge thematische Zuschnitte noch verschärft sein kann.
 - Standorte innerhalb von Modellversuchen und bei Modellversuchsreihen breit zu streuen, um so regionale „Innovationszentren“ zu schaffen. Eine Massierung von Modellversuchen in einzelnen Regionen sollte vermieden werden.
 - Schaffung überregionaler Transferagenturen
 - Systematische, den Modellversuchsraum überschreitende Verbreitung der Ergebnisse, mit der Akteure auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen bundesweit erreicht werden. Das dabei auftretende Problem der Überfrachtung wäre durch themenspezifische Aufbereitungen für die Hand der Praktiker zu mildern.
6. Generell sollte erwogen werden, Transferaktivitäten und -konzepte in höherem Maße zum konstitutiven Bestandteil von Modellversuchen zu machen.
7. Der potenzielle Rezeptionsraum sollte im Vorfeld des Modellversuchs näherungsweise bestimmt werden. För-

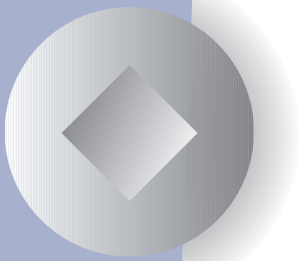
derliche und hemmende Faktoren, wie sie in dieser Studie ausgewiesen wurden, sollten einer systematischen prospektiven Analyse unterzogen werden.

8. Bei prospektiven Transfererwägungen im BLK-Bereich ist auch die Interessenlage der Unternehmen zu berücksichtigen.
9. Es sollte auf eine systematische theoretische Ausrichtung der Modellversuchsbegleitforschung geachtet werden. Die überwiegend skeptischen Urteile der Berufs- und Wirtschaftspädagogen zu den theoretischen Erträgen der Modellversuche sind gleichzeitig bedeutsame Indizien für die begrenzte Tragfähigkeit und theoretische Innovationswirkung der Befunde, die auch für das praktische Feld von Bedeutung sind.
10. Zu erwägen wären auch Modifikationen bzw. Erweiterungen der Innovationsinstrumentarien. Als zielführend im Sinne eines ertragreicheren Transfers bzw. einer erweiterten Dissemination von Neuerungen könnten sich z. B. erweisen:
 - eine sorgfältige Erkundung gegenstands- und bereichsspezifischer Innovationsmöglichkeiten;
 - modifizierte Mittelzuweisungen für Modellversuche, die ggf. partiell zweckgebunden für Transferaktivitäten erfolgen oder durch sukzessive Reduzierungen der Mittel zu Überführungen der Innovation in den Normalbetrieb nötigen;
 - Anreize für die Übernahme von „guten Beispielen“ zu entwickeln, was den Vorteil hätte, Neuerungen bereits unter Normalbedingungen auf den Weg zu bringen;
 - die Ausschreibung von Wettbewerben mit attraktiven Preisen;
 - eine systematische Vernetzung unterschiedlicher Maßnahmen.

Die hier angesprochenen Empfehlungen beziehen sich primär auf Modellversuche, deren Funktion auf die Veränderung von Praxis ausgerichtet ist. Einzelne Empfehlungen werden in der Modellversuchspraxis inzwischen auch schon berücksichtigt. Modellversuche mit anderen Funktionszuschnitten wie z. B. einer experimentellen Entscheidungshilfe für die Wahl von Handlungsalternativen sind ggf. auf der Basis anderer Kriterien zu bewerten. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Nickolaus, R.; Schnurpel, U.: *Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen*. Bd. 1. Bonn 2001; Mertineit, K.-D.; Meyer, R.; Nickolaus, R.; Reschke, B.; Schnurpel, U.: *Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung*, Bd. 2. Bonn 2001
- 2 Zur Struktur technologischer Theorien vgl. z. B. Heiland, A.: *Das Theorie-Praxis-Problem auf der wissenschaftstheoretischen Ebene: Überlegungen zur Systematisierung und Reduzierung*. In: Eckerle, G.-A.; Patry, J.-L. (Hrsg.): *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik*. Baden-Baden, 1987, S. 57–82
- 3 Vgl. Euler, D.; Sloane P. F. E: *Implementation als Problem der Modellversuchsforschung*. In: *Unterrichtswissenschaft* 4/98, S. 312–326
- 4 Vgl. Nickolaus, R.; Schnurpel, U. a. a. O., S. 15 ff.
- 5 Zur Einordnung dieses Falls in das berücksichtigte Spektrum vgl. Tabelle 2
- 6 Durchführungsträger: IHK Bodensee-Oberschwaben; Wiss. Begleitung: Prof. Dr. Fix; 1983–1986
- 7 Inzwischen ist die Methode Juniorenfirma u. a. im Rahmen weiterer Modellversuche thematisch und konzeptionell weiterentwickelt worden. Zu nennen sind hier insbesondere das Aufgreifen von ökologischen Aspekten sowie von Anforderungen, die sich aus dem Bereich E-Commerce ergeben.



Neue Sparten- und Produktregelung für Versicherungskaufleute

Teilnovellierung der Ausbildungsordnung Versicherungskaufmann/ Versicherungskauffrau

► Mit einer Steigerungsrate von 4,1 Prozent hatte die Ausbildungsplatzentwicklung bei den Versicherungen den höchste Anteil an den kaufmännischen Berufen in 2001. Mit einer Teilnovellierung sollen zusätzliche Ausbildungsplätze gewonnen sowie die bewährte Ausbildungsordnung zügig den neuen Entwicklungen angepasst und um Finanzprodukte erweitert werden. Die Ergebnisse der Teilnovellierung basieren auf der Neuordnung von 1996 und sind ohne sie nicht verständlich.¹

Sozialparteien verabreden Teilnovellierung

Seit dem Erlass der Ausbildungsordnung Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau (1996) ist der Finanzdienstleistungssektor durch erhebliche wirtschaftliche, gesellschaftliche und technische Veränderungen gekennzeichnet. Merkmale sind die Fusionen von Großbanken und Versicherungen und damit einhergehende veränderte Strukturen, Aufgabenfelder und Zielgruppen. Versicherungen dringen immer stärker in jene Geschäftsfelder vor, die Domänen von Banken und Kreditinstituten waren. Weitere Faktoren sind Anlagen in Fonds und Aktien und nicht zuletzt die verschiedenen Formen der Alterssicherung, beflügelt durch die rentenpolitischen Entscheidungen der Bundesregierung, die unter dem Stichwort der „Riester-Rente“ neue wirtschaftliche Impulse ausgelöst haben. In den Versicherungsgesellschaften werden neue Produkte entwickelt und die Vertriebswege darauf ausgelegt.

Ausgehend davon haben das Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft (BWV) und die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) im März 2001 eine Vereinbarung zur Berufsbildung abgeschlossen. Darin wurde verabredet

1. die Teilnovellierung der Ausbildungsordnung durchzuführen,
2. eine Berufsfachgruppe: Expertenteam Versicherungswirtschaft einzurichten.

Die Ausbildung von 1996

Die Gründe für eine Reform waren damals die Integration der Innen- und Außendiensttätigkeit, die mit den Veränderungen der Vertriebswege einherging, die Aufwertung der Kundenorientierung und die damit verbundene Verkaufs- und Beratungskompetenz, die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationssysteme und die Förderung beruflicher Handlungskompetenz.

Die versicherungstechnischen und kaufmännischen Aufgaben der Versicherungskaufleute reichen von der Bearbeitung von Anträgen bis zur Regulierung von Schadensfällen.



RAINER BRÖTZ

Dipl.-Soz., Leiter des Arbeitsbereichs
„Kaufmännische Dienstleistungsberufe und
Berufe der Medienwirtschaft, A.WE.B“ im
BiBB

len, von der Analyse der individuellen Bedarfslage der Kunden, der Präsentation entsprechender Lösungsvorschläge zu Versicherungsprodukten und Dienstleistungen bis hin zur kompetenten Betreuung der Kunden über den Vertragsabschluss hinaus.

Die wesentlichen Änderungen – die weitgehend auch nach der Teilnovellierung noch Bestand haben, waren:

1. Alle Auszubildenden müssen in den Bereichen *Antrag, Vertrag und Leistung* ausgebildet werden.
2. Es gibt *keine Trennung zwischen den Tätigkeiten im Innen- und Außendienst*. Dieser Schritt war von großer Bedeutung, da die Ausbildungsordnung von 1977 praktisch die Außendiensttätigkeit nicht vorsah.
3. Die Diskussion um eine Rund-um-Sachbearbeitung in den Versicherungsunternehmen wurde aufgegriffen und so bildungspolitisch dem Prinzip der *ganzheitlichen Handlung* entsprochen.
4. Die Schwerpunkte der Ausbildung lagen im *Privatkundengeschäft*. Darauf aufbauend ist das gewerbliche und Firmenkundengeschäft Gegenstand der Fortbildungsregelung zum/zur Versicherungsfachwirt/-in. Die *Fokussierung auf den Privatkunden ist durch die Teilnovellierung aufgehoben worden* (vgl. Übersicht 1).
5. Eine Vermittlung von Fachkenntnissen in mindestens zwei Sparten sollte die Berufsbreite sichern. Die Verordnung geht von den Sparten *Lebens-/Unfall-, Kranken- und Sachversicherung* aus. Die Orientierung erfolgte an den Normen auf EU-Ebene.
6. Die *Rolle der Mitarbeiter/-innen und ihre Bedeutung für das Unternehmen*, die Aspekte *Steuerung und Controlling*, *Europäischer Binnenmarkt* und *Umweltschutz* wurde hervorgehoben.
7. Erstmals wurde für die mündliche Prüfung in der Abschlussprüfung ein *Kundenberatungsgespräch* als Prüfungsform festgelegt, wobei der Prüfling die Rolle des Beraters und der Prüfer die Rolle des Kunden übernimmt.

(In einem Modellversuch wurden für die Mitglieder in den Prüfungs- und Aufgabenerstellungsausschüssen handlungsorientierte Materialien entwickelt, die in der Fachöffentlichkeit und Praxis breite Beachtung fanden und zwischenzeitlich auf andere kaufmännische Berufe übertragen werden konnten.²⁾)

Die Veränderungen in Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan

Im Rahmen der Sachverständigenarbeit zur Teilnovellierung der Versicherungsausbildung, die im Januar 2002 begann und mit der 3. Sitzung der Sachverständigen im März abgeschlossen wurde, wurden Änderungen und Ergänzungen insbesondere in den zu vermittelnden Inhalten der Zweige und Produkte vorgenommen.

Im Spartenbereich Lebensversicherung/Unfallversicherung kann jetzt zwischen den Zweigen Lebensversicherung/Private Unfallversicherung und Finanzprodukte für Privatkunden gewählt werden.

Der Spartenbereich Krankenversicherung bleibt unverändert. Die meisten Veränderungen wurden im Spartenbereich Schadenversicherung vorgenommen. Dieser unterscheidet sich jetzt in den Zweigen Haftpflicht/Rechtsschutz, Kraftfahrt und Sachversicherung für Privatkunden und deckungsgleich für Gewerbekunden und freie Berufe. Damit wurde das Auswahlangebot für die Versicherungsbetriebe und die fachliche Qualifizierung der Auszubildenden

Übersicht 1 Zu vermittelnde Produkte in der Ausbildung Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau (Stand: 7. März 2002)

Spartenbereich	Zweige	Produkte
Lebensversicherung/ Unfallversicherung (PK)	Lebensversicherung	Gemischte Versicherung Todesfall-Versicherung Risiko-Versicherung Termfix-Versicherung Private Rentenversicherung Zusatzversicherung
	Private Unfallversicherung	Einzel-Unfallversicherung Kinder-Unfallversicherung
	Finanzprodukte	Fondsgebundene LV Fondsgebundene Rentenversicherung Zusatzversicherung Finanzierung und LV inkl. Bausparen Investmentfonds Einzel-Unfallversicherung/ Kinder-Unfallversicherung
Krankenversicherung (PK)	Private Krankenversicherung	Krankheitskosten-Vollversicherung Krankenhauskosten-Zusatzversicherung Krankenhaus-Tagegeldversicherung Reise-Krankenversicherung Pflegekosten-Zusatzversicherung Krankentagegeld-Versicherung Pflegekosten-Vollversicherung
<i>Schaden 1 (PK)</i>	Haftpflichtversicherung	Privathaftpflichtversicherung Haus- und Grundbesitzerhaftpflichtversicherung Tierhalterhaftpflichtversicherung
	Rechtsschutzversicherung	Privat-, Berufs- und Verkehrsrechtsschutz für Nichtselbstständige, Verkehrsrechtsschutz
<i>Schaden 2 (PK)</i>	Kraftfahrtversicherung	Kraftfahrt-Haftpflicht-Versicherung Fahrzeugteil- und -vollversicherung Verkehrsservice-Versicherung
<i>Schaden 3 (PK)</i>	Sachversicherung	Verbundene Hausratversicherung und Haushaltglasversicherung Verbundene Gebäudeversicherung (Abgrenzung zur Geschäftsversicherung)
<i>Schaden 4 (GK)</i>	Haftpflichtversicherung für Gewerbe und freie Berufe	Betriebshaftpflicht Umwelthaftpflicht
<i>Schaden 5 (GK)</i>	Kraftfahrtversicherung für Gewerbe und freie Berufe	Kraftfahrt-Haftpflichtversicherung Fahrzeugteil- und -vollversicherung Verkehrsservice-Versicherung
<i>Schaden 6 (GK)</i>	Feuerversicherung und Nebenzweige; Technische Versicherung	Geschäftsinhaltsversicherung Geschäftsgebäudeversicherung Ertragsausfallversicherung Maschinenversicherung Elektronikversicherung

PK = Privatkunden
GK = Gewerbekunden

den erweitert, ohne die Mindestanforderungen zu erhöhen. Für die Ausbildungsbetriebe bedeutet dies, dass sie in der gewohnten Form ausbilden können oder andere Akzente und Schwerpunkte in der betrieblichen Ausbildung im Bereich der Finanzprodukte für Privatkunden oder der Schadenversicherung für gewerblichen Kunden setzen können. Folglich sind die neuen Inhalte auch Gegenstand der

schriftlichen Abschlussprüfung. Damit wird die erworbene Endqualifikation ausgewiesen. Im Bereich der Gewerbekunden war dies bisher nicht möglich.

Für die Leistungserstellung im Versicherungsunternehmen bedeutet dies die Ausbildung in mindestens zwei Sparten und die Möglichkeit, über die Privatkunden auch im Bereich der Gewerbekunden und freien Berufe auszubilden. Mit der Auswahlregelung in der Abschlussprüfung wird sichergestellt, dass die berufliche und fachliche Vielfalt gewährleistet und eine Verengung auf einen Zweig und Gewerbekunden nicht zulässig ist. Darüber hinaus bietet

die Ausbildungsordnung die Möglichkeit, weitere Versicherungs- und Finanzprodukte des Ausbildungsunternehmens zum Gegenstand der Ausbildung zu machen. Ebenfalls neu und grundsätzlich überarbeitet wurde der KMK-Rahmenlehrplan durch die Sachverständigen der Länder.³ Im Unterschied zur alten Fächerkombination ist

der neue Rahmenlehrplan in zwölf Lernfelder konzipiert. Dem Charakter der Lernfeldkonzeption geschuldet, enthält er neben der exemplarischen Vermittlung von versicherungsspezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen auch die Entscheidung zu eigenverantwortlichem Handeln, eingebettet in betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Entscheidungen.

Die teilnovellierte Ausbildungsordnung wird rechtzeitig zum 1. 8. 2002 in Kraft treten, damit in Schule und Betrieb nach dem neuen Ausbildungsrahmenplan und dem neuen Rahmenlehrplan ausgebildet werden kann.

Die Arbeiten zur Erläuterung der Ausbildungsordnung Versicherungskaufmann/-kauffrau sind im März unter der Moderation des BIBB aufgenommen worden. Die Ergebnisse sollen im Herbst 2002 der Praxis zur Verfügung gestellt werden.

Ausblick

Das BIBB wurde beauftragt, die *Einrichtung einer Berufsfachgruppe „Expertenteam Versicherungswirtschaft“* vorzubereiten.⁴ In einem ständigen Dialog der Sozialparteien – unter Einbeziehung der Länder, der Fachressorts von BMBF und BMWi und weiteren Experten – sollen u. a. die Themen Aus- und Weiterbildung in der Versicherungswirtschaft, Zusatzqualifikationen, Berufsschule, Prüfungswesen, Hochschulkompatibilität und die internationale Anerkennung von Berufsabschlüssen, Erkenntnisse aus dem Früherkennungssystem etc. behandelt werden. Im Rahmen der Sachverständigenarbeit wurde deutlich, wie eine Berufsfachgruppe ohne Zeitdruck perspektivische und zukunftsorientierte Themen wie Entwicklung der Finanzmärkte, Auswirkungen der Globalisierung, nachhaltiges Wachstum, Alterssicherung und Produktentwicklung diskutieren und entsprechende Entscheidungen für die Berufsbildung in diesem Berufsfeld vorbereiten kann.

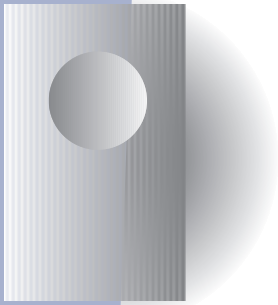
Die *IT-Lernziele* in der Ausbildungsordnung werden unverändert beibehalten. Die Sozialparteien wollen zur Bedeutung von internetbasierten Netzsystemen zunächst Vorschläge erarbeiten und diese erproben. In einem Vorschlag des BWV heißt es dazu: „Die stärkere Berücksichtigung von IT-Lernzielen sollte durch Kennen und Handeln nach „Geschäftsoptimierungsprozessen“ in die bestehenden Lernziele integriert werden. Ziel dieser Integration ist „Medienkompetenz“ unter besonderer Berücksichtigung von internetbasierten Technologien.“⁵ Diese Lernziele sollen vom BIBB evaluiert und Erfahrungen für eine mittelfristige Neuordnung der Versicherungsausbildung gesammelt werden. Eine *Evaluierung* der Ausbildungsordnung Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau steht noch aus. Es bestehen zweifellos Forschungsdefizite hinsichtlich der Wirkungsweise und Umsetzung der geltenden Ausbildungsordnung, die aufgehoben werden müssen. Ferner ist zu prüfen, in wieweit mittelfristig eine *Neustrukturierung der Finanzdienstleistungsberufe* anzustreben ist.⁶ ■

Anmerkungen

- 1 Brötz, R.: Reform der Berufsausbildung Versicherungskaufleute. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 11/12 1995
- 2 Breuer, K.; Höhn, K.: Wirtschaftsmodellversuch, Entwicklung und Implementation eines Qualitätsförderungssystems für die handlungsorientierte Abschlussprüfung zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau auf der Grundlage der Ausbildungsverordnung vom 8. 2. 1996, Abschlussbericht, 1999
- 3 KMK Rahmenlehrplan Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau Stand 19. 4. 2002
- 4 Sauter, E.: Ein neues Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern. In: WSI Mitteilungen 1/2002, Pütz, H.: Beschluss des Bündnisses für Arbeit wird missachtet. In: BWP 30 (2001) 6
- 5 Bildungspolitische Vereinbarung zwischen BWV und ver.di vom 2. 7. 2001
- 6 Brötz, R.: Berufsausbildung im Rahmen wirtschaftlicher und technischer Veränderungen betrachtet an der Berufsentwicklung im Finanzdienstleistungsbereich, unv. Manuskript 2001

Nr.	Lernfelder	Zeitrichtwerte (in Std.)		
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
1	Die Berufsausbildung selbst verantwortlich mitgestalten	40		
2	Grundzüge des Versicherungsmarktes darstellen	60		
3	Verträge anbahnen	60		
4	Verträge der Hausratversicherung bearbeiten	100		
5	Verträge der Wohngebäudeversicherung bearbeiten	60		
6	Eine Versicherungsagentur gründen		80	
7	Verträge der Lebens- und Unfallversicherung bearbeiten		80	
8	Privatkunden über Finanzprodukte beraten		60	
9	Verträge der Privaten Krankenversicherung bearbeiten		60	
10	In einer Versicherungsagentur arbeiten			120
11	Verträge der Haftpflicht- und Rechtsschutzversicherung bearbeiten			80
12	Verträge der Kraftfahrtversicherung bearbeiten			80
Summe (insgesamt ...)		320	280	280

Übersicht 2 Lernfelder für den Ausbildungsberuf Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau (Stand: 19. April 2002)



Personalentwicklung und Demographischer Wandel

ANGELIKA PUHLMANN

Innovation und Leistung mit älter werdenden Belegschaften

Annegret Köchling u. a. (Hrsg.)

Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 2000, 390 Seiten, € 34,80

Der demographische Wandel hat einen festen Platz in der öffentlichen Diskussion gewonnen. Die Frage, welche Folgen aus dem steigenden Anteil Älterer und dem sinkenden Anteil Jüngerer für die Gesellschaft als Ganzes, für Aus- und Weiterbildung und für Betriebe zu erwarten sind, wird derzeit unter verschiedenen Aspekten erörtert und erforscht.

Der vorliegende Band widmet sich der Frage, wie „Innovation und Leistung mit älter werdenden Belegschaften“ zu beurteilen und – schließlich – zu realisieren sind. Er verzamelt Ergebnisse von Forschungsprojekten, die in einem Forschungsverbund im Rahmen des Förderschwerpunkts „Demographischer Wandel und die Zukunft der Erwerbsarbeit – Alternde Belegschaften und betriebliche Innovationsfähigkeit“ durchgeführt wurden. Die beteiligten sieben Forschungsinstitute haben ihr Augenmerk auf verschiedene Themenfelder gerichtet: Altersstrukturen und Personalpolitik, Strategien zur Erhaltung und Förderung der Erwerbsfähigkeit, innovatives Verhalten Jüngerer und Älterer und Erwerbsbiographien als Orientierungsmuster für die Personalpolitik sind die Themen im ersten Teil, der Grundlagen über die Situation in und von Betrieben behandelt. Der zweite Teil wendet sich der Frage zu, welche Anforderungen an ein intergeneratives Forschungs- und Entwick-

lungsmanagement gestellt werden. Hier stehen jüngere und ältere betriebliche Innovateure in Produktentwicklung und Konstruktion im Blickpunkt, betriebliche Innovationsmilieus und das Alter(n) der technischen Intelligenz sowie schließlich, in einem übergreifenden Beitrag, Innovationsfähigkeit, Wissenskulturen und Personalstrategien.

Dass alle Forschungsprojekte mit Methoden der qualitativen Sozialforschung gearbeitet haben, führt zu praxisnahen Ergebnissen und hat den Weg eröffnet, positive Beispiele herauszuarbeiten und den Leserinnen und Lesern nahe zu bringen. Auf diese Weise tragen die Beiträge des Bands auch dazu bei, Vorurteile gegenüber Älteren und gegenüber dem Altern zu bekämpfen. Angesichts der dichten Vorurteilsstruktur in diesem Themenfeld ist dies insbesondere hervorzuheben.

„Innovation und Leistung mit älter werdenden Belegschaften“ – damit hat der Forschungsverbund Themen aufgegriffen, die heiß umstritten sind: Sind Unternehmen mit wachsenden Anteilen Älterer in ihren Belegschaften dem Untergang geweiht, weil Ältere eben Traditionen verhaftet, inflexibel, Neuem gegenüber verschlossen und jeglichen Veränderungen gegenüber eher resistent sind? Können Unternehmen trotz – oder gerade mit – älteren Belegschaften erfolgreich sein, sind Ältere bereit, von Traditionen Abstand zu nehmen, ohne sie aufzugeben, sind sie flexibel, sich auf Neues und auf Veränderungen einzustellen? Was bedeutet das Alter und das Älterwerden für Betriebe und im Betrieb, für die Berufsbiographien von Beschäftigten gerade im Hinblick auf ihre Kompetenz zu Innovationen? Haben Ältere – schließlich – Potenziale, etwa Erfahrungswissen und berufliche Kompetenzen, die für den wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen – und letztlich für die Gesellschaft – unerlässlich sind? Innovation – Leistung – Ältere – ist das überhaupt eine mögliche Kombination?

Ja, so die Antwort aus den Untersuchungsergebnissen, und zwar unter bestimmten Bedingungen: Der wohl bedachte Umgang mit dem Alter und dem Älterwerden von Belegschaften, eine darauf ausgerichtete Personalentwicklung und eine entsprechende Gestaltung von Arbeitsplätzen und Arbeitsbedingungen sind entscheidende Elemente, mit denen Betriebe Leistungs- und Innovationsfähigkeit Älterer erhalten und entwickeln können. Die Förderung einer produktiven und guten Zusammenarbeit zwischen Jüngeren und Älteren, und die Bekämpfung von altersbezogenen Vorurteilen bilden weitere Elemente erfolgreicher betrieblicher Strategien.

Die Ergebnisse werden in den einzelnen Beiträgen auch mit reichhaltigen Zitaten aus den geführten Interviews illustriert. Das Buch ist eine spannende, anregende und empfehlenswerte Lektüre, die den Leser und die Leserin in die Vielfältigkeit der „Altersfrage“ in Beruf und Betrieb mitnimmt. ■

Ein Weiterbildungsmodell: Kreative Medien und die Suche nach Identität

SASKIA KEUNE

Kreative Medien und die Suche nach Identität, Methoden Integrativer Therapie und Gestaltpädagogik für psychosoziale Praxisfelder. Band I und II

Helga Nitsch-Berg, Hiltraud Kühn
Edition Humanistische Psychologie, EHP Praxis 2000, 451
Seiten, € 38,00

Die Aussage einer Teilnehmerin könnte für viele stehen: „Fortbildungen waren für mich immer das Salz des Überlebens im beruflichen Alltag. Sie haben mir geholfen, in der ständigen Konfrontation mit schwierigen Problemen noch Lebensfreude und ein optimistisches Menschenbild zu bewahren.“

Das Buch über Methoden der Integrativen Therapie und Gestaltpädagogik für psychosoziale Praxisfelder unterstreicht anschaulich durch reichhaltiges Bildmaterial die elaborierte Theorie-Praxis-Verschränkung der Darstellung und Analyse der Wirkweisen kreativer Medien und leib- und bewegungstherapeutischer Arbeit für die psychodynamische Entwicklung.

Die Integrative Therapie und die Integrative Gestaltarbeit gewinnen nicht nur im klinisch-psychologischen und psychotherapeutischen Bereich immer mehr an Bedeutung, sondern durch ihre Methodenvielfalt auch in den unterschiedlichen Bereichen von Soziotherapie, Beratung, Supervision, Sozialpädagogik und Weiterbildung.

Auf der Basis des vielfältigen kreativen Materials der Gruppenteilnehmer/-innen (Bilder, Skulpturen, Symbol-Objekte, Texte) und ausführlicher reflektierter Beschreibungen von langjährigen Gruppenprozessen stellt das Buch einerseits eine Einführung in die Theorie und Methoden der Integrativen Therapie dar und kann aber andererseits mit der Fülle von Übungsanleitungen und Prozessbeschreibungen zugleich ein Handbuch für die Praxis verschiedener psychosozialer Berufsfelder sein.

Die Fülle des Bild- und Textmaterials der Gruppenteilnehmer/-innen gibt Einblick in die langjährigen Entwicklungsprozesse Einzelner im Wechselspiel mit den Gruppenprozessen. Die differenzierte Methodenreflexion wird verknüpft mit entwicklungspsychologischen Fragestellungen. Damit wird auch ein besonderer Schwerpunkt auf die differenzierte Beschreibung und Analyse der Wirkweisen kreativer Medien und leib- und bewegungstherapeutischer

Arbeit für die psychodynamische und psychosoziale Entwicklung Einzelner gelegt.

Eine weitere zentrale Fragestellung des Buches ist es, wie männliche und weibliche Lebensgeschichten in unterschiedlicher Weise verkörpert werden und wie durch Gestaltungsformen mit verschiedenen Methoden und kreativen Medien Veränderungsprozesse und eine Entfaltung von Identität und Kreativität gefördert werden. Die durch die kreativen Medien zum Ausdruck kommenden geschlechtsspezifischen Ausprägungen weiblicher und männlicher Leib- und Lebensgeschichten werden erstmals besonders akzentuiert.

So will das Buch in seiner vielschichtigen Theorie- und Praxis-Verschränkung zu einer differenzierten Handhabung kreativer Methoden, Techniken und Medien der Integrativen Therapie und Integrativen Gestaltarbeit verhelfen. Es ist eine Weiterführung und Ergänzung zu der wichtigen Arbeit „Einführung in die Integrative Therapie“ von D. Rahm, H. Otte u. a. und wird Ausbildungskandidaten in der Vertiefung ihrer Erfahrungen dienen können, aber auch allen Lehrenden eine wichtige Unterstützung in der Planung und Reflexion ihrer Arbeit sein. ■

WILFRIED BRÜGGEMANN

Jahrbuch Ausbildungspraxis 2002

Günter Cramer/Klaus Kiepe (Hrsg.)
Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst Köln 2002, 415
Seiten, € 68,-

Enzyklopädien und Jahrbücher haben einen entscheidenden Nachteil: Sie unterliegen im Allgemeinen einem kürzeren Verfallsdatum als herkömmliche Publikationen. Für das vorliegende Jahrbuch gilt dieses jedoch nicht; denn es erscheint aktualisiert nun schon in dritter Version und greift Themen auf, die in der aktuellen Ausbildungssituation besondere Aufmerksamkeit erzielt haben und für die Ausbildungspraxis von hoher Relevanz sind. Das Jahrbuch versteht sich als Handreichung für die Praxis; es will Ausbildungsverantwortlichen erneut Anregungen und Hilfestellungen für die tägliche Bildungsarbeit geben und dazu beitragen, die Entwicklung der beruflichen Bildung zu unterstützen.

In fünf Kapiteln werden Themenbereiche dargestellt, die aktuelle Fragestellungen ebenso fokussieren wie Standardthemen der beruflichen Bildung. Der erste Themenkomplex befasst sich mit der Entwicklung der IT-Berufe

und der Berufsbildung in Europa. Dabei geht es im Wesentlichen um Fragen der Evaluation, des Prüfungswesens, der Zusammenarbeit in der EU und der Akzeptanz eines europäischen Bescheinigungssystems. Im zweiten Kapitel werden speziell die (aktuellen) Themenkomplexe Ausbildungsmarketing und E-Learning behandelt, die beide zur Zeit in der Öffentlichkeit lebhaft diskutiert werden. Während es bei der Thematik Ausbildungsmarketing auch um Fragen des Erwerbs von Zusatzqualifikationen und die Verbindung von Ausbildung mit Studium (Verbundstudium, duale Studiengänge) geht, befasst sich das E-Learning vor allem mit Fragen der (besseren) Nutzung in der beruflichen Bildung. Kapitel drei führt exemplarisch innovative Ausbildungskonzepte auf und zwar einerseits am Beispiel von Unternehmen und andererseits als übergreifende Ausbildungsinitiativen. Das vierte Kapitel ist dem kompakten Ausbildungswissen gewidmet und beschäftigt sich ausführlich und praxisnah mit den Themen Berufsbildungssystem, Planung der Ausbildung, Nachwuchsgewinnung, Ausbildung im Betrieb, Förderung der Auszubildenden und Beendigung der Ausbildung. Kapitel fünf versteht sich als Service und befasst sich mit Themen wie Berufsbildungsforschung, Berufsbildungsstatistik, aktuelle Rechtsinformationen, aktuelle Fachliteratur, Berufsbildung im Internet und Förderprogramme der beruflichen Bildung; letztere sind als CD-ROM „Förderdatenbank Aus- und Weiterbildung“ beigefügt.

Die einzelnen Beiträge des Jahrbuchs wurden (wiederum) von kompetenten Autoren verfasst, die mit der Praxis der beruflichen Bildung eng verbunden sind. Im Sinne von Best Practice wurden zahlreiche Erfahrungsberichte und Hintergrundinformationen zusammengetragen, die den besonderen Charme des Werkes ausmachen.

Insgesamt gesehen liegt mit der dritten Version des Jahrbuchs Ausbildungspraxis 2002 ein gelungenes Werk vor, das unbedingt fortgeschrieben werden sollte. Wegen seiner breiten Themenpalette gehört es nicht nur in die Hände von Praktikern, sondern auch in die von Bildungspolitikern und Wissenschaftlern. Auf die Folgeausgaben des Gesamtwerks darf man gespannt sein. ■

Liebe Leserinnen und Leser,
die Redaktion erreichen eine Fülle interessanter Publikationen mit der Bitte um Rezension. Leider würde das den Rahmen unserer Zeitschrift sprengen. In loser Reihenfolge informieren wir Sie deshalb über Neuerscheinungen in der Hoffnung, Ihr Interesse geweckt zu haben.
Außerdem wurden zur Rezension angeboten:

REINHARD BAUER

Verberuflichung von Weiterbildung und die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine berufssoziologische Analyse am Beispiel des Kraftfahrzeuggewerbes
Reihe Forschung, Soziologie, Band 79, Leske und Budrich, Opladen 2000

KLAUS GÖTZ

Zur Evaluierung betrieblicher Weiterbildung

Band 1, Theoretische Grundlagen, Reihe Managementkonzepte Band 22
Band 2, Empirische Untersuchungen, Reihe Managementkonzepte Band 23
Band 3, Beispiele aus der Praxis, Reihe Managementkonzepte Band 24
Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2001

HANS-BÖCKLER-STIFTUNG. ROLF DOBISCHAT, HARTMUT SEIFERT

Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit

Edition Sigma, Rainer Bohn Verlag, Berlin 2001

UWE EBELING, DETLEF GRONWALD, FRANZ STUBER

Lern- und Arbeitsaufgaben als didaktisch-methodisches Konzept. Arbeitsbezogene Lernprozesse in der gewerblich-technischen Ausbildung
Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 7, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2001

Erfolg durch Selbstcoaching – Mit der Inner-Game-Methode zu mehr Balance im Beruf

BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2002

KLAUS SIEBENHAAR (HRSG.)

Karriereziel Kulturmanagement – Studiengänge und Berufsbilder im Profil
BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2002

WOLFGANG WYPIJEWSKI

Bewerbungsratgeber für junge Leute

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002

ZORANA GAVRANOVIC, FRANK ELSTER, JEANETTE ROUVEL, GERHARD ZIMMER (HRSG.)

E-Commerce und unternehmerisches Handeln. Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorenfirmen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002

HANNELORE BASTIAN, WOLFGANG BEER, JÖRG KNOLL (HRSG.)

Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln

Perspektive Praxis, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002

GÜNTER PÄTZOLD, ANNE BUSIAN, HINRICH RIEMANN, JUDITH WINGELS

Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 8, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002

SÖNKE KNUTZEN

Steigerung der Innovationskompetenz des Handwerks

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 10, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002

ACHIM PUHL, RICHARD STANG (HRSG.)

Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002

MARIANNE GOLTZ, BERND JANKOFSKY

Qualifizierungspraxis in kleinen und mittleren Unternehmen aus Handwerk, Dienstleistung und Industrie

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (Hrsg.)
Oldenburg 2001

Nie mehr Stress im Job – 100 Tipps für entspanntes Arbeiten

BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2002

JESÚS GÓMEZ

Porträt Weiterbildung Spanien

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2001

KLAUS JENEWEIN, FLEX RAUNER (HRSG.)

Berufsbildung als Aufklärung

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 11
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 200

BETTINA HUGENSCHMIDT, ANNE TECHNNAU

Methoden schnell zur Hand – 58 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden

Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2002

Political Parties and Bundestag elections – their ideas regarding the future of vocational training

Parteien zur Bundestagswahl – ihre Vorstellungen zur Zukunft der beruflichen Bildung
BWP survey of parties represented in the German Bundestag

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 4, p. 5–13

Since the publication of the PISA study, questions in the area of training have become a leading topic in the political debate in Germany. It has become clear: the parties agree that a viable future vocational training and lifelong learning constitute a crucial prerequisite for successful vocational and personal development for every individual and for the development of Germany as a locus of business, commerce and industry.

As is to be expected, there are differences among the individual parties when it comes to points of emphasis and which areas need to be accentuated.

The BWP surveyed the parties represented in the German Bundestag prior to the Bundestag elections regarding their views of future policy towards initial and continuing vocational training.

Globalisation with a human face

Globalisierung mit einem menschlichen Antlitz

Interview with Prof. Dr. Klaus Hüfner, President of the German UNESCO Commission

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 4, p. 14–16

In this article Professor Hüfner answers questions regarding the mission of the German UNESCO Commission within the national and international framework as well as with respect to the most important projects in the area of vocational training. Here he views the main task of the UNESCO Commission to be: establishing contacts with experts, packaging these contacts and then channelling their influence in a targeted manner. Professor Hüfner cites the Delors Report as the most important UNESCO report on training over the last few years. The report directs fundamental questions at the community of experts on training: how do we learn to live together and interact with each other? What are the key qualifications which young people need to have in a globalised society?

KLAUS BERGER, GÜNTER WALDEN

Non-company but still „geared“ to companies – a preliminary balance sheet and prospects for the Federal-Länder training position „program East“

Außerbetrieblich und doch „betriebsnah“ – Zwischenbilanz und Perspektiven der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 4, p. 17–21

Non-company training programs for youth who are disadvantaged in the market are at the heart of promotion of training in Eastern Germany. The Federal government and the new Länder have been funding „Community Initiative East“ since 1993, but this non-company funding has run up against mounting criticism. For this reason the Federation and the new Länder agreed upon a new concept to gear the training more closely to the needs of companies and business in 1996. Because this promotional program is to be continued until 2004, an evaluation of the Federal-Länder Training Program East was carried out for the promotional period 1996 to 1999. The status, important aspects of the new concept and basic structural data on the programs which were evaluated are presented in this article. This is followed by a discussion of effectiveness, with recommendations being made on how to continue the programmes.

HINWEISE FÜR AUTOREN

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

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

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

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

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

WOLFGANG MÜLLER-TAMKE, REINHARD SELKA

Regional networks for more training positions and sustained regional development

Regionale Netzwerke für mehr Ausbildungsplätze und nachhaltige Regionalentwicklung

– The regional competence training example

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 4, p. 22–26

The project „Regional Consulting to Secure and Further Develop the Supply of Training Positions in the New German Länder“ (regional competence training) has been carried out by the Federal Institute for Vocational Training (BIBB) since the end of 1999 with promotional funding from the Federal Ministry of Education and Research. Since then there have been a host of different kinds of initiatives taken with the goal of developing and supporting local and regional networks to increase the supply of vocational training positions. This in particular also involves a closer link between qualification measures and regional economic development. The article among other things presents networks in the areas of: the leisure sector / sports / tourism; mechatronics; high technology; opportunity for border regions.

ROLF ARNOLD, CLAUDIA GÓMEZ TUTOR, JUTTA KAMMERER

Self-guided learning and vocational training

Selbstgesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 4, p. 32–36

The notion of self-guided learning has also established itself as a leitmotiv in the discussion of didactical methods in vocational education over the last few years. The reasons for this are to be found in changes the working world has been undergoing, flexibilisation, the accelerated pace of knowledge decay or globalization. At the same time the authors herald a „trend towards dissolution of the traditional notion of vocation into a sort of patchwork occupational bibliography requiring self-initiative and self-planning“. Self-guided learning is propagated as the new solution. It is argued that this approach deals more effectively with the openness and insecurities which competencies obtained in the traditional vocational training system are apparently no longer able to cope with.

ANJA HALL

Multimedia/Internet/E-Business – new forms of occupations in job profile tenders

Multimedia/Internet/E-Business – neue Erwerbstätigkeiten in Stellenanzeigen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 4, p. 37–42

Occupational and qualification profiles in the area of multimedia/Internet/e-business undergo constant change as a result of technical, organizational and social innovations. The qualification profiles sought by companies in job tenders reflect these trends in qualifications. They can provide empirically based insight into altered job requirements and new vocational trends. Analyses of job tenders are one instrument within the framework of the „early qualification system for development of qualifications“ whose goal is to identify changed qualification requirements at an earlier point in time. The article looks at new forms of occupational activities in the fields of information technology, management, design and content.

KLAUS-DIETER MERTINEIT, REINHOLD NICKOLAUS, URSULA SCHNURPEL

Transfer effects of pilot projects – select findings of a study

Transfereffekte von Modellversuchen – Ausgewählte Ergebnisse einer Studie

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 31 (2002) 4, p. 43–47

Answering the question of what effects can be expected from pilot projects is also of practical importance to training as well as to research and training policy. Given the legitimization problems surrounding the expenditure of considerable sums of money on pilot projects without their impact being visible to outsiders in each instance, it has been examined what effects pilot projects have in the vocational field. Selected results are presented.

AUTOREN

- **PROF. DR. ROLF ARNOLD**
Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik
Pfaffenbergstr. 95, 67663 Kaiserslautern
E-Mail: rarnold@aix6.rhrk.uni-kl.de
- **MARITTA BÖTTCHER, MdB**
PDS-Bundestagsfraktion
Platz der Republik 1, 11011 Berlin
E-Mail: maritta.boettcher@bundestag.de
- **ULRIKE FLACH, MdB**
FDP-Bundestagsfraktion
Platz der Republik 1, 11011 Berlin
E-Mail: ulrike.flach@bundestag.de
- **DR. DAGMAR GIELISCH**
Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung
Patenschaftsstelle für Ausbildung
Adenauerallee 148, 53113 Bonn
E-Mail: gielisch.dagmar@Bonn.dihk.de
- **DR. CLAUDIA GÓMEZ TUTOR**
Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik
Pfaffenbergstr. 95, 67663 Kaiserslautern
E-Mail: cgomez@rhrk.uni-kl.de
- **PROF. DR. KLAUS HÜFNER**
Deutsche UNESCO-Kommission
Colmantstr. 15, 53115 Bonn
E-Mail: dispatch@unesco.de
- **DR.-ING. RAINER JORK, MdB**
CDU/CSU-Bundestagsfraktion
Platz der Republik 1, 11011 Berlin
E-Mail: rainer.jork@bundestag.de
- **JUTTA KAMMERER**
Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik
Pfaffenbergstr. 95, 67663 Kaiserslautern
E-Mail: kammerer@rhrk.uni-kl.de
- **DR. REINHARD LOSKE, MdB**
Bündnis 90/Die Grünen-Bundestagsfraktion
Platz der Republik 1, 11011 Berlin
E-Mail: reinhard.loske@bundestag.de
- **DR. KLAUS-DIETER MERTINEIT**
Institut für Umweltschutz in der Berufsbildung e. V.
Eleonorenstraße 21, 30449 Hannover
E-Mail: IUB-Hannover@t-online.de

- **PROF. DR. REINHOLD NICKOLAUS**
Universität Stuttgart
Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik
Keplerstr. 17 (K II), 70174 Stuttgart
E-Mail: Nickolaus@bwt.uni-stuttgart.de
- **URSULA SCHNURPEL**
AG Umweltschutz und Berufsbildung
Universität Hannover
Wunstorfer Str. 14, 30453 Hannover
E-Mail: schnurpel@erz.uni-hannover.de
- **JÖRG TAUSS, MdB**
SPD-Bundestagsfraktion
Platz der Republik 1, 11011 Berlin
E-Mail: joerg.tauss@bundestag.de

AUTOREN DES BIBB

- **KLAUS BERGER**
E-Mail: berger@bibb.de
- **RAINER BRÖTZ**
E-Mail: broetz@bibb.de
- **DR. WILFRIED BRÜGGEMANN**
E-Mail: brueggemann@bibb.de
- **ANJA HALL**
E-Mail: hall@bibb.de
- **SASKIA KEUNE**
E-Mail: keune@bibb.de
- **WOLFGANG MÜLLER-TAMKE**
E-Mail: muellertamke@bibb.de
- **PROF. DR. HELMUT PÜTZ**
E-Mail: puetz@bibb.de
- **ANGELIKA PUHLMANN**
E-Mail: puhlmann@bibb.de
- **KORNELIA RASKOPP**
E-Mail: raskopp@bibb.de
- **REINHARD SELKA**
E-Mail: selka@bibb.de
- **DR. GÜNTER WALDEN**
E-Mail: walden@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

31. Jahrgang, Heft 4/2002, Juli/August 2002

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 0228 - 107-1722/1723/1724

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

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Heike Krämer, Kerstin Mucke,

Dr. Eckart Strohmaier, Herbert Tutschner

Gestaltung

Hoch Drei, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 0521 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,60 €

Jahresabonnement 37,80 €

Auslandsabonnement 42,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

Copyright

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

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

ISSN 0341-451