

BWP

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 5/1995
September/Oktober
1 D 20155 F

Reform der
Altenpflegeausbildung •
Arbeitsbezogene
Lernorte und
Lernortkombinationen •
Personalqualifizierung:
Aufschwung in
Ostdeutschland •

Kommentar

HERMANN SCHMIDT

- 01** Qualifikationsbedarf
durch Innovationen in der Aus-
und Weiterbildung sichern

Fachbeiträge

BARBARA MEIFORT

- 03** Reform der Altenpflegeausbildung –
Stand und Perspektiven

GISELA METTIN

- 08** Fachhauswirtschafterin –
ein Fortbildungsberuf zur
Sicherung einer qualifizierten
ambulanten Versorgung

PETER DEHNBOSTEL

- 14** Arbeitsbezogene Lernorte und
Lernortkombinationen –
Innovationen in der Berufsbildung

GISELA FELLER, INGEBORG ZÖLLER

- 19** Bedeutung und Entwicklung
der vollqualifizierenden schulischen
Berufsausbildung –
Strukturdaten und Vergleiche

JENS U. SCHMIDT, IMMO WITTIG

- 24** Fremdsprachenzertifikate:
Transparenz, Nutzen
und Informationsbedarf

WOLF-DIETRICH GREINERT

- 31** Regelungsmuster der
beruflichen Bildung:
Tradition – Markt – Bürokratie

HELMUT KUWAN, EVA WASCHBÜSCH

- 35** Betriebliche Weiterbildung –
Ergebnisse einer Befragung
von Erwerbstägigen
und betrieblichen Experten

Nachrichten und Berichte

JÜRGEN KUTSCHA

- 42** Neuordnung des Ausbildungsberufs
Kaufmann/-frau
in der Grundstücks- und
Wohnungswirtschaft

GISELA WESTHOFF, JOACHIM GERMUND ULRICH

- 45** Berufsorientierung – Berufswahl –
Berufsfindung: die „erste Schwelle“
ins Erwerbsleben

Rezensionen

- 46** Rezensionen

- 48** Impressum, Autoren



Qualifikationsbedarf durch Innovationen in der Aus- und Weiterbildung sichern

Hermann Schmidt

Die Berufsausbildung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung anzupassen, gehört zu den zentralen gesetzlichen Aufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung. Dieser Ordnungsfunktion kommt eine über die Bildungspolitik hinausreichende, sozialpolitische Bedeutung zu, da sie sowohl individuelle als auch gesamtwirtschaftliche und gesellschaftspolitische Interessen berührt. Wie aktuell die Inhalte der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe sind und wie effizient das Verfahren zur Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen ist, war Gegenstand eines Fachaufsatzes in der Januarausgabe dieser Zeitschrift. Darin hat das Bundesinstitut Vorschläge zur *Reform des Ordensverfahrens* zur Diskussion gestellt und konkrete Schritte empfohlen, wie Ausbildungsberufe unter Aktualitätsaspekten und Qualifikationserfordernissen untersucht und ihre Revision, Neuordnung oder auch Aufhebung vorbereitet werden können. Bemühungen von Bundesregierung und Sozialpartnern um Beschleunigung des Verfahrens haben inzwischen zu der Vereinbarung zur „Verbesserung und Straffung der Neuordnung von Ausbildungsberufen“ geführt (s. „BIBB aktuell“, S. 5).

Das Bundesinstitut ist sich sehr wohl bewußt, daß die Ordensaufgabe nicht nur die notwendige Aktualisierung der Qualifikationsanforderungen in bestehenden Ausbildungsberufen anstrebt, sondern daß durch Beobachtung und Analyse des Strukturwandels der Tätigkeitslandschaft mit dem Entstehen neuer Beschäftigungsfelder auch die Voraussetzungen für die *Konstruktion neuer Berufe* geschaffen werden können.

In der gegenwärtigen Diskussion um die Konstruktion neuer dualer Ausbildungsberufe schwingt vordergründig die Hoffnung mit, neue Tätigkeitsbereiche könnten in nennenswertem Umfang Ausbildungsplätze schaffen, wenn es entsprechende Ausbildungsberufe gäbe. Diese Argumentation verwechselt Ursache und Wirkung und verwischt die Begriffe *Beruf* und

Ausbildungsberuf. Während als Beruf die Erwerbstätigkeit in allen möglichen Aufgabenbereichen bezeichnet wird, ist ein Ausbildungsberuf ein rechtlich fixierter Ausbildungsgang. Für diesen gelten bestimmte, im gesellschaftlichen Konsens festgelegte Prinzipien wie die im Berufsbildungsgesetz verankerten bildungspolitischen Vorgaben und die darauf beruhenden Grundsätze für den Gestaltungsprozeß der dualen Berufsausbildung. Diese sichern z. B. eine breit angelegte berufliche Grundbildung und darauf aufbauende qualifizierte Fachbildung; sie erfordern einen hinreichenden Bedarf entsprechender Qualifikationen, der einzelbetriebsunabhängig ist, der auf absehbare Zeit nicht begrenzt und auf andere Weise (z. B. Angelernte, in anderen Berufen Ausgebildete) nicht gedeckt werden kann. Die Informations- und Kommunikationstechnologie hat die Arbeitsorganisation und die Berufsanforderungen in fast allen Berufen nachhaltig beeinflußt. Die Fähigkeit zu selbstständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren gehört seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre zu den wichtigsten Merkmalen qualifizierter Berufstätigkeit.

All dies ist zu berücksichtigen, wenn ein neuer Beruf entwickelt werden soll. Eines müssen die Berufskonstrukteure nämlich als oberstes Gebot beachten: Die jungen Menschen, die in diesen Berufen ausgebildet werden sollen, dürfen unter keinen Umständen das Gefühl bekommen, Versuchskaninchen des Ausbildungsmarktes zu sein. Sie müssen darauf vertrauen können, daß sie in dem neuen Beruf mit dem Gütesiegel „staatlich anerkannt“ nicht nur gut qualifiziert werden, sondern auch beste Chancen für dauerhafte Beschäftigung erhalten.

Aus diesem Grunde sind die genannten Grundsätze bei der Revision bestehender ebenso wie bei der Konstruktion neuer Ausbildungsberufe strikt zu beachten. Entwürfe für neue Ausbildungsordnungen müssen zwischen Staat und Sozialpart-

nern konsensfähig sein, wenn sie zeitlich in angemessener Frist verwirklicht werden sollen und das System der anerkannten Ausbildungsberufe nicht sprengen sollen.

In der aktuellen Diskussion ist besonders gründlich zu prüfen, ob die Schaffung völlig neuer Ausbildungsberufe wirklich erforderlich ist oder ob der Qualifikationsbedarf nicht vorrangig durch berufliche Weiterbildung und/oder durch die *fachliche Anpassung bestehender Ausbildungsberufe* abgedeckt werden kann. Vor allem muß ein *Bedarf* für neue Ausbildungsberufe *nachgewiesen* werden. Fortbildungsregelungen sind ohnehin eher geeignet, einem aktuell veränderten Qualifikationsbedarf kurzfristig gerecht zu werden, als dies durch Ausbildungsordnungen mit langfristigen Perspektiven erreicht werden kann. In der Regel entwickelt sich ein deutlich meßbarer Bedarf für Ausbildungsberufe in Beschäftigungsfeldern, in denen die gesuchten Qualifikationen zunächst auf dem Wege der Weiterbildung geschaffen wurden.

Diese Entwicklungen bedürfen der genauen Beobachtung. Neuordnungen setzen sorgfältige Analysen der sozio-ökonomischen und technischen Gegebenheiten in den einzelnen Berufen bzw. Berufsfeldern voraus. Gegenwärtig erarbeitet das Bundesinstitut für rund 40 Berufe *neue Ausbildungsregelungen* (Stand 1. September 1995). Sie betreffen sowohl neue Ausbildungsgänge wie AV-Mediengestalter/-in und Cutter/-in als auch *bestehende Ausbildungsberufe*, die inhaltlich aktualisiert werden, wie Versicherungskaufmann/-kauffrau. Im Fortbildungsbereich werden derzeit lediglich zehn Fortbildungsberufe aktualisiert bzw. neu entwickelt. Allein an diesem Verhältnis von 40 zu 10 sieht man, daß bereits heute der wachsende Zusammenhang von Aus- und Weiterbildung vernachlässigt wird. Die Debatte über die Zukunftsberufe muß deshalb auch dazu genutzt werden, hier die Akzente zugunsten der Weiterbildung zu verändern. Eine nur auf die Ausbildung ausgerichtete Diskussion ist anachronistisch. Den Bedürfnissen der Wirtschaft nach entsprechenden Qualifikationen in den neuen Beschäftigungsfeldern und dem Wunsch von Jugendlichen und arbeitslosen Erwachsenen nach klar profilierten Arbeitsplätzen mit Entwicklungschancen könnte erheblich besser entsprochen werden, wenn wir uns auf eine Reihe von Fortbildungsberufen mit neuen Profilen einigten. Dies hätte auch den Vorteil, daß es relativ schnell ginge und nicht soviel geregelt zu werden brauchte – beides Anforderungen, die die Politik zu recht in dieser Situation stellt.

Hat das Getöse um die Krise des dualen Ausbildungssystems, die sich in der Diskussion vorwiegend als *quantitatives Problem* des Ausbildungsplatzangebotes darstellt, den Verantwortlichen den notwendigen Blick auf die *qualitativen Innovationen* durch Weiterbildung verstellt? Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hat 1983 aus der Sicht des Arbeitsmarktes für die Entwicklung neuer Studiengänge Grundsätze aufgestellt, die immer noch – auch für die Berufsausbildung! – einen hohen Aktualitätswert besitzen und die vom Bundesinstitut neben den vom Bundesausschuß für Berufsbildung in den 70er Jahren aufgestellten Kriterien beachtet werden. Diese in der aktuellen Diskussion vernachlässigten Erfordernisse dürfen nicht in Frage gestellt werden. Sie sind nachzulesen in den „Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ 7/83 und allen empfohlen, die jetzt handeln. Ich nenne nur die Stichworte:

1. Lange „Ausreifungszeiten“ (zwischen Entwicklung und dem Einsatz der fertigen Qualifikation, der Verf.) beachten!
2. Einstellungsgewohnheiten der Beschäftiger berücksichtigen!
3. Das zahlenmäßige Gewicht neuer Abschlüsse berücksichtigen!
4. Den berufsqualifizierenden Charakter berücksichtigen!
5. Inhaltliche Überschneidungen mit traditionellen Berufen prüfen!
6. Konkurrenz auf den anvisierten Tätigkeitsfeldern beachten!
7. An Konzepten nach Art der Schlüsselqualifikationen orientieren!
8. Den Marktwert der Basisprofile beachten!
9. Abnehmer einbinden und beteiligen!
10. Was hat zu den Überlegungen für neue Abschlüsse geführt?

Wir brauchen somit keine zeitraubenden Diskussionen über Methoden und Kriterien – nötig ist vielmehr eine zielgerichtete, zügige Verständigung über das Vorgehen! Die genannten Grundsätze sind geeignet, die aktuelle Diskussion in der gebotenen Form zu versachlichen. Wofür wir plädieren.

Reform der Altenpflegeausbildung – Stand und Perspektiven¹

Vorbemerkung zu den Beiträgen zur Berufsbildung in der Gesundheits- und Sozial- pflege von Barbara Meifort und Gisela Mettin

Anzahl sowie Berufs- und Qualifikationsstruktur der Pflegekräfte werden den im Gesundheitswesen feststellbaren Veränderungen nicht gerecht. Abgesehen von der steigenden Nachfrage nach (alten-) pflegerischen Leistungen hat sich der Pflegebedarf auch inhaltlich-qualitativ sowohl im ambulanten als auch im stationären Bereich verändert:

- Im stationären Bereich steigt der Anteil von hochaltrigen schwerpflegebedürftigen, bettlägerigen Patienten einerseits sowie von schwerpflegebedürftigen, sog. dementen, aber physisch hoch aktiven Patienten andererseits. Altenpflege entwickelt sich hier zu Altenkrankenpflege einerseits sowie zur gerontopsychiatrischen Pflege andererseits.
- Im Bereich der sich ausweitenden häuslichen Pflegearbeit gewinnen mit der Einführung des Pflegeversicherungsgesetzes hauspflegerische Tätigkeitssegmente im Grenzbereich zwischen traditioneller Alten(kranken)pflege und Hauswirtschaftsarbeit als neues pflegerisches Anwendungsfeld zunehmende Bedeutung.

Um diesen beiden Entwicklungsströmungen gerecht zu werden, reicht die bloße quantitative Ausdehnung vorhandener Aus- und Weiterbildungsgänge nicht aus. Sowohl im Bereich der traditionellen Altenpflegeausbildung als auch im hauswirtschaftsnahen Bereich der Hauspflege sind inhaltlich Veränderungen erforderlich. Im folgenden sollen dazu für das Tätigkeitsfeld der Altenpflege zwei alternative bildungspolitische Vorgehensweisen beschrieben werden: Der erste Beitrag befaßt sich mit der Altenpflegeausbildung. Im zweiten Beitrag wird zur qualitativen Absicherung der häuslichen Versorgung der neue Fortbildungsberuf „Fachhauswirtschafterin für ältere Menschen“ vorgestellt.



Barbara Meifort

Leiterin der Abteilung 4.3 „Qualifikationsentwicklungen in personenbezogenen Dienstleistungsbereichen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Der Beruf „Altenpflege“ gilt als der zentrale Pflegeberuf der Zukunft. Die Betreuung und Pflege alter, pflege- und hilfebedürftiger Menschen wird aufgrund der demographischen Entwicklung und des seit 1. April 1995 in Kraft getretenen Pflegeversicherungsgesetzes zu einer der wichtigsten sozialpolitischen Aufgaben des 21. Jahrhunderts. Dieser Bedeutung haben alle Bundesländer dadurch Rechnung getragen, daß sie Ausbildung und Ausübung der Altenpflege als Beruf staatlich geregelt haben. Bis heute ist eine bundeseinheitliche Regelung an wechselseitigen Kompetenzstreitigkeiten zwischen Bund und Ländern gescheitert. Mit dem folgenden Beitrag sollen Stand und Perspektiven einer bundeseinheitlichen Regelung der Altenpflegeausbildung aus der Sicht der Berufsbildungsforschung im Hinblick auf die Profilbildung der Altenpflege im Konzept der Pflegeberufe referiert und kommentiert werden.

Zur bildungspolitischen Situation der Altenpflegeausbildung

Nach jahrelangem Streit zwischen Bund und Ländern über bildungspolitische Zuständigkeiten zur Regelung der Altenpflegeausbildung überschlugen sich die Ereignisse zwischen 1994 und 1995 förmlich. Innerhalb eines Jahres liegt bereits die zweite Bundes-

ratsinitiative zur bundeseinheitlichen Regelung der Altenpflegeausbildung vor. Die erste Initiative vom 21. Juli 1994 scheiterte am Beginn einer neuen Legislaturperiode. Seit dem 26. April 1995 liegt ein neuer Bundesratsgesetzentwurf vor.² Zwar ist grundsätzlich zu begrüßen, daß mit der Initiative das unerträgliche Chaos in der Ausbildung zur Altenpflege durch eine bundeseinheitliche Regelung beendet werden soll. Allerdings stößt der Entwurf inhaltlich in der Fachöffentlichkeit auf erhebliche Bedenken. Der Gesetzentwurf vom 26. April d. J. spiegelt den Stand der insgesamt nicht nur kontrovers, sondern vor allem auch diffus geführten Diskussion über die Perspektiven der Altenpflegeausbildung wider. Er trägt in dem Bemühen um Anpassung an das Krankenpflegegesetz eher kosmetischen Charakter. Von einer Reform kann nicht die Rede sein, weil die zentralen inhaltlichen Problemstellungen nicht gelöst werden.

Aus der Sicht der Berufsbildungsforschung stellt sich mit der Forderung nach einer bundeseinheitlichen Regelung der Altenpflegeausbildung die grundsätzliche Aufgabe der inhaltlichen Profilbestimmung des Berufs; d. h., daß weit mehr als nur die Aufgabe einer Anpassung an die Formalien des Krankenpflegegesetzes geleistet werden muß. Um sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, daß eine so grundsätzliche Frage nach dem Berufsprofil der Altenpflege die jahrelangen Bemühungen um eine bundeseinheitliche Regelung zunichte machen würde, werden im folgenden zwei unterschiedliche Argumentationsstränge verfolgt:

- Zum einen wird die Forderung nach einer grundsätzlichen Strukturreform der Berufsbildung für Gesundheitsberufe im allgemeinen und für die Pflegeberufe im besonderen aus der Sicht der Berufsbildungsforschung begründet. Dabei geht es um eine eher grundsätzliche, forschungsbezogene und strukturell-inhaltliche Argumentation.
- Zum zweiten aber wird eher pragmatisch vorgegangen, indem versucht wird, Ansätze zur Verbesserung der Altenpflegeausbildung

bei bestehenden Strukturen gemäß dem Stand der Altenpflegeausbildung aufzuzeigen; eine „Strukturreform in Stufen“ sozusagen.

Anforderungen und Perspektiven zur Verbesserung der Altenpflegeausbildung

Unter dem Aspekt der Systematik der Berufsstruktur beruhen nicht nur die bisherigen Länderregelungen, sondern auch die beiden vorgelegten Entwürfe des Bundesrates auf einem Berufsstrukturkonzept, das sich am Alter der Zielgruppen orientiert. Sowohl von der Berufsbildungsforschung als auch von der Pflegewissenschaft wurde der Ansatz, Berufsausbildung für die Pflege nach dem Alter der Zielgruppen zu systematisieren, allerdings längst als überholt nachgewiesen.

These 1: Die vorhandenen Regelungen der Altenpflegeausbildung wie auch die Entwürfe für eine bundeseinheitliche Regelung sind im Hinblick auf das Berufsprofil überholt.

Sowohl im Hinblick auf die soziologische Frage nach der Eindeutigkeit der Zielgruppe „alte Menschen“ als auch im Hinblick auf die sozial- und gesundheitspolitische Frage nach der eindeutigen Bestimmbarkeit des Hilfebedarfs „Altenhilfe bzw. Altenpflege“ ist das Berufsbild „Altenpflege“ unklar, nicht eindeutig und äußerst beliebig.

Es fehlt eine grundsätzliche und eindeutige Definition von Altenpflege: Weder gibt es eine eindeutige Definition von Alter bzw. von „Alt“ noch vom Hilfebedarf alter Menschen. Wir behelfen uns hier mit rentenrechtlichen und mit (ökonomisch motivierten) versicherungsrechtlichen Definitionsstrukturen von Alter, Krankheit, Behinderung und Pflegebedürftigkeit.

Auch im Hinblick auf ein zeitgemäßes Pflegeparadigma³ ist eine Berufsstrukturierung nach dem Alter der Zielgruppen ebenso frag-

würdig wie eine Spezialisierung bzw. Strukturierung nach einem globalen Hilfebedarf von Krankheit, Behinderung, Pflegebedürftigkeit. Pflege und Betreuung hilfebedürftiger Menschen unterschiedlichen Alters ist – aus pflegewissenschaftlicher Sicht – in weiten Teilen deckungsgleich. Umgekehrt fallen die Spezifika des pflegerischen Hilfebedarfs innerhalb verschiedener Altersgruppen höchst differenziert aus. Diese beruflichen Strukturierungskriterien sind Scheindifferenzierungen, die dem tatsächlichen Hilfebedarf in keiner Weise gerecht werden. Eine berufliche Orientierung oder ein qualifikatorisches Zentrum ergeben sich daraus auf Dauer nicht. Der tatsächliche Hilfebedarf und die dazu erforderlichen Qualifikationen sind sehr viel umfassender und differenzierter zugleich.

Ein Berufsbildungskonzept, das auf eine Neuregelung von Pflegeberufen abzielt, muß aus der Sicht der Berufsbildungsforschung zunächst klarstellen, welches Pflegeparadigma zugrunde gelegt wird. Für eine Neuregelung muß das konzeptionelle Verständnis von Pflege konkretisiert werden. Dafür reicht es nicht aus, sich auf Begriffsschablonen wie medizin-pflegerisch oder sozial-pflegerisch⁴ zurückzuziehen und sich an bisherigen Vorstellungen von Aufgaben und Ausbildungsinhalten vorzugsweise der Alten- und Krankenpflege zu orientieren. Für umfassende Pflege im Sinne von klassischer Krankenpflege, von Heilen, Beraten, Unterstützen, Fördern, benötigt man mehr und andere Qualifikationen als sie in den vorhandenen Ausbildungen zu den traditionellen Pflegeberufen vermittelt werden. Hierzu zählen z. B. Qualifikationen, die zur Beziehungsarbeit befähigen, System- und Strukturkompetenz⁵ usw. Eine vorzugsweise technokratische Sicht nach dem Muster „bei der Erscheinung A reagiere nach dem Schema B oder C“ funktioniert bereits im medizin-pflegerischen Bereich nur sehr begrenzt; um so weniger im sozial-pflegerischen Bereich.

Zentrale Wissensbestandteile und Kompetenzen, wie sie für eine zeitgemäße Pflege – un-

abhängig vom Alter der Zielgruppe – erforderlich sind, werden bisher in den Pflegeausbildungen nicht vermittelt. Grundständige Inhalte und Methoden finden sich allerdings im Bereich der Sozialpädagogik. Dazu gehört z. B. die Befähigung zur Interpretation von Bedeutung, Hintergründen und Zusammenhängen spezifischer augenscheinlicher Hilfebedarfe. Der tatsächliche Hilfebedarf ist i. d. R. so komplex, häufig versteckt, daß mit schematischen, an bloßen Symptomen orientierten Unterstützungs- und Hilfsangebote nicht weiterzukommen ist.

These 2: Eine inhaltliche Neubestimmung der Profile der Pflegeberufe ist nur auf der Grundlage veränderter Berufsbildungskonzepte umsetzbar.

Bei der Berufskonstruktion steht zur Entscheidung an, welches Berufskonzept verfolgt werden soll: Das Konzept des Lebensberufs? Taugt das Arbeitsfeld und taugen seine Anforderungen und die erforderliche Bündelung von Qualifikationen dazu? Wird das Konzept des Spezialberufs oder das des Generalisten verfolgt? Wird überhaupt ein Berufskonzept oder eher ein Tätigkeitskonzept verfolgt? Solche Fragen sind keineswegs rein akademischer Natur! An ihrer Beantwortung entscheidet sich, welches Berufsbildungskonzept erforderlich wird.

Aus der Sicht der Berufsbildungsforschung taugt ein unzweideutiger quantitativer Bedarf an Altenhilfe angesichts der demographischen Entwicklung allein nicht für ein Lebensberufskonzept. In dieser Hinsicht beruht das vorhandene Berufsprofil und Berufskonzept für den Altenpflegeberuf auf einem fundamentalen Denkfehler. Er besteht in der offensichtlichen Annahme, daß sich mit der demographischen Entwicklung und dem daraus abzuleitenden beständig steigenden Bedarf an Altenhilfe ein eigenständiger Ausbildungsbereich als Lebensberuf begründen ließe.

Unabhängig davon ist jedoch eine berufliche Orientierung am Alter der Zielgruppe für die

berufliche Mobilität und berufliche Entwicklung der Berufsangehörigen zu eng. Ob Altenpflege ein Lebensberuf ist, scheint angesichts der vorhandenen Ergebnisse über Berufsverbleib und Berufsausstieg von Altenpflegekräften mehr als fraglich. Berufspädagogisch betrachtet muß ein Berufsbildungskonzept deshalb so angelegt sein, daß die Berufswahl Pflege nicht durch eine Verengung auf das Alter zur Sackgasse wird.

Aufgrund der fehlenden Eindeutigkeit von Alter sind die vorliegenden Altenpflegeprofile und deren berufliche Orientierungen zu breit und diffus, zu wenig handlungsspezifisch. Das theoretische Konzept, das dahinter steht, neigt daher eher zum Tätigkeitskonzept als zum Berufskonzept. Auch in dieser Hinsicht eröffnet der Beruf Altenpflege, berufspädagogisch betrachtet, keine Berufschance für die Zukunft, weil in einem Ausbildungskonzept, das aufgrund der Breite und Allgemeinheit des Berufsprofils eher am Tätigkeitskonzept orientiert ist, die zu vermittelnden Qualifikationen zwangsläufig vielfältiger, aber insgesamt auch unspezifischer bleiben. Es tendiert daher zur Flexibilisierung der Verwertungsmöglichkeiten und der Bewertung der erworbenen Qualifikationen im Beschäftigungssystem. Je breiter und diffuser das Berufsprofil, desto schlechter werden berufliche Einsatzmöglichkeiten und Vergütung bewertet und desto niedriger fällt die gesellschaftliche Bewertung eines Berufes aus.

Umgekehrt muß aber auch gesehen werden: Je schmäler das Profil und je enger und spezifischer die vermittelten Qualifikationen, desto begrenzter sind die Einsatzmöglichkeiten, desto kürzer ist die Lebensdauer der erworbenen Qualifikationen und desto unflexibler sind die Berufsangehörigen. Je geringer die gemeinsamen Wissens- und Kompetenzbestandteile sind, desto geringer ist auch die Befähigung zur Kommunikation und Kooperation mit anderen Berufen ausgeprägt.

Aus diesen Gründen wird ein Berufsbildungskonzept erforderlich, das auf einen Aus-

bildungsberuf hinausläuft, der den Einstieg in die Pflege bietet und den Umstieg im Berufsfeld offenhält. Das macht eine Neuschneidung der vorhandenen Pflegeberufe erforderlich. Unabhängig davon, wo man die einzelberuflichen Schneidungen vornimmt, wird eine stärkere Vereinheitlichung und Zusammenlegung der Pflegeberufe zu Grundberufen mit gemeinsamer Grundbildung und darauf aufbauenden Fachbildungen benötigt. Dazu können auch Spezialisierungen in der Pflege und Betreuung z. B. bestimmter Altersgruppen mit spezifischem Hilfe- und Pflegebedarf gehören.

Ein solches Modell zur Reform der Pflegeausbildung muß eine Balance zwischen generellen, breiten gemeinsamen Grundlagen und spezifischer Fachlichkeit herstellen. Das Konzept, das im Bundesinstitut für Berufsbildung für eine Neustrukturierung der Pflegeberufe entwickelt wurde, sieht deshalb eine berufsübergreifende, berufsfeldbreite Grundbildung vor mit darauf aufbauender, sich im Verlauf der Ausbildung zunehmend differenzierenden Fachbildungen, die zu Einzelberufsabschlüssen führen.

Stand der Altenpflegeausbildung und Veränderungsansätze

Die zweite Argumentationslinie verläuft eher systemimmanent: Hier wird gefragt, was auf der Grundlage der vorhandenen Berufsstruktur und ausgehend von dem vorhandenen Berufsprofil Altenpflege unter den gegebenen kompetenzrechtlichen Bedingungen unbedingt veränderbar ist und – perspektivisch gesehen – auch machbar wäre?

Zunächst müßten Altenpflegekräfte in ihrer beruflichen Identität gestärkt werden, indem ihnen Ausbildungsstrukturen und -bedingungen wie in anderen Pflegeberufen, z. B. in der Krankenpflege, geboten werden; dazu

gehört insbesondere eine Bundeseinheitlichkeit. Als nächstes müßte für die Altenpflege ein eindeutiges pflegerisches Profil – abgrenzend zur Krankenpflege – entwickelt werden, wenn das Tätigkeitskonzept der Altenpflege in ein einigermaßen tragfähiges Einzelberufskonzept überführt werden soll.

Hier stellt sich das eigentliche Problem!

These 3: Die Altenpflege wird sich ohne eindeutige inhaltliche Schwerpunktsetzung nicht aus dem Schatten der Krankenpflege als „kleine“ Krankenpflege befreien.

Soll sich die Altenpflege zu einem gleichwertigen Pflegefachberuf entwickeln, wird ein eigenständiger fachlicher Schwerpunkt erforderlich, um die Existenzberechtigung als Einzelberuf zu legitimieren. Daneben sind deutlich inhaltliche Gemeinsamkeiten in den Grundlagen herauszustellen, um die Kooperation z. B. mit der Krankenpflege aber auch mit anderen Gesundheits- und Sozialberufen und die Durchlässigkeit untereinander zu verbessern.

Hierin liegt das größte, schwierigste Problem, wenn auf eine grundlegende Strukturreform und Neuschneidung der Pflegeberufe verzichtet wird:

Die bisherigen Altenpflegeausbildungen sind zu stark am stationären Arbeitsbereich der Krankenpflege orientiert. Auch im Hinblick auf die Pflegeversicherung hat die Altenpflege bislang die Chance zu einer eigenständigen beruflichen Orientierung auf die häusliche Pflege nicht ergriffen. Das Feld der häuslichen Versorgung Pflegebedürftiger hat die Hauswirtschaft bereits begonnen, für sich zu erobern.⁶ Das lief nicht handstreichartig oder im Geheimen. Das war seit Ende der 80er Jahre öffentlich erklärt Ziel der Hauswirtschaft. Die Altenpflege und Krankenpflege haben sich dieser Entwicklung zu keiner Zeit in fachlichem Disput gestellt.

Zur Profilierung der Altenpflege als Beruf wäre daher eine deutliche Herausarbeitung des fachlichen Schwerpunktes erforderlich. Eine Perspektive zur Profilierung bestünde in einer konsequenten Orientierung an den er-

kennbar vorhandenen und weiter ansteigenden Anforderungen und Bedarfen der stationären Altenpflege. Dies entspräche auch der bisher vorherrschenden beruflichen Orientierung, wie sie vorhandene Gesetzentwürfe und Verordnungen erkennen lassen. In den stationären Altenpflegeeinrichtungen konzentrieren sich in zunehmendem Maße schwerpflegebedürftige bettlägerige sowie gerontopsychiatrisch erkrankte Patienten. Eine konsequente Orientierung des fachlichen Profils an der Entwicklung der Patientenstrukturen und Stärkung der Fachlichkeit in den entsprechenden Schwerpunkten Altenkrankenpflege und gerontopsychiatrische Pflege gäbe der Altenpflege eine Chance, sich als Fachberuf gleichberechtigt neben der Krankenpflege zu profilieren. Damit erhielte die Altenpflege zugleich die Chance, neben der Krankenpflege als akutmedizinisch orientierte Krankenpflege, eine für die Zukunft zentrale fachliche Schwerpunktsetzung für eine Strukturreform der Pflegeberufe vorwegzunehmen.

These 4: Eine Neuregelung der Altenpflege, die vorgibt, die Berufsbildungssituation, die Beschäftigungssituation und das gesellschaftliche Ansehen der Altenpflege zu verbessern, muß in ein klares Berufsbildungskonzept eingebettet werden.

Dieses Argument zielt auf den bildungsorganisatorischen Aufbau der Altenpflegeausbildung:

Keine der bisherigen Altenpflegeregelungen – mit Ausnahme der Hamburger Regelung gemäß BBiG – und auch kein Entwurf für eine bundeseinheitliche Altenpflegeausbildung sieht eine eindeutige Einordnung der Ausbildung in das Regelbildungssystem der Bundesrepublik vor. Die berufliche Bildung für Gesundheits- und Sozialberufe, zu denen die Altenpflege gehört, schwankt zwischen dem Schulrecht der Länder für das berufsbildende Schulwesen und dem Berufsbildungsgesetz des Bundes; sie pendelt zwischen dem Ausbildungs- und Weiterbildungsbereich.

Daraus resultieren erhebliche Nachteile für die Bildungsteilnehmer. Die Ausbildungs-

und Weiterbildungsbedingungen sind schlechter als in anderen Berufsfeldern: Es fehlt ein klares Berufsbildungskonzept mit eindeutigen und bundeseinheitlichen Qualitätsstandards. Dazu gehören u. a. Anerkennungskriterien für die Eignung von Schulen und Betrieben als Ausbildungsstätten bzw. als Lernorte, integrierte praktisch-betriebliche Ausbildung, einschließlich Mindestkriterien für die Qualifikation von Ausbildungs- und Lehrpersonal sowie betriebliche Ausbildungs-(Rahmen)pläne. Auch der Gesetzentwurf des Bundesrates für ein bundeseinheitliches Altenpflegegesetz vom 26. April 1995⁷ schafft in dieser Hinsicht weder Einheitlichkeit noch Klarheit. Vielmehr läßt auch er wieder „bestimmten landesrechtlichen Anforderungen“ (Erläuterung zu § 5) viel Raum und betont erneut die Zwitterstellung der „Ausbildungsstätten eigener Art“ für die Altenpflegeausbildung.

Damit sind Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Gesamtbildungssystem bereits formal erschwert, wenn nicht verhindert.

Bundeseinheitliche Kriterien für die Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals, orientiert am Maßstab des Regelbildungssystems, sind ebenso unverzichtbar wie vor allem eine klare eindeutige Verantwortung für die Erreichung des Ausbildungsziels. Die Bundesratsvorlage vom April 1995 trägt hier wenig zur Klarheit bei.⁸ Da auch Dritte über Gestellungsverträge mit Schulen Träger der Ausbildung sein können, ist kaum noch nachvollziehbar, wie hier mehr als eine rein formaljuristische Verantwortung wahrgenommen werden kann.

Nicht nachvollziehbar ist auch, weshalb angesichts des allgemeinen Fachkräftemangels in der Altenpflege weiterhin formale altersbezogene Zugangshürden aufrechterhalten werden. Die Herabsetzung des Zugangsalters auf die Vollendung des 16. Lebensjahres im Bundesratsentwurf läßt darauf schließen, daß solche Zugangsvoraussetzungen allmähliche Rückzugsgefechte darstellen. Die Begrün-

dung dieses Mindestalters mit den „mit der Ausbildung verbundenen Belastungen“ ist wenig überzeugend. Sie müssen eher als Verschleierung des Tatbestands gewertet werden, daß es an eindeutigen Ordnungsmitteln zur sachlichen und zeitlichen Gliederung und Anleitung in der praktisch-betrieblichen Ausbildung mangelt.

Weitere kritikwürdige Einzelpunkte sind Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsvergütung und Schulgeld und Verkürzungsmöglichkeiten, während sich ein Konsens anzubahnen scheint in berufspädagogischen Essentials wie z. B. der dreijährigen Ausbildungsdauer in integrierter Form – wobei die Integration nichts bringt, wenn ein großer Teil davon, nämlich die betrieblich-praktische Phase, berufspädagogisch unkontrolliert und unsystematisch abläuft, so daß die Bezeichnung Ausbildung hier unangebracht wäre. Ein letzter Punkt in diesem frauenspezifisch sehr wichtigen Feld ist noch anzuführen:

These 5: Pflege als arbeitsteiliges Konzept von Fachpflege und Pflegehilfe entspricht nicht mehr dem gegenwärtigen Stand des Wissens über eine ganzheitliche, individuelle personenbezogene Pflege.

Besonders ärgerlich an den vorhandenen **Regelungen** und auch an dem **Bundesratsentwurf** ist die weiterhin bestehende Möglichkeit zur Regelung einer Altenpflegehilfeausbildung. Sie ist ärgerlich, weil sie keinen bundeseinheitlichen Kriterien unterliegt, obwohl sie mit einem Jahr auf eine bundeseinheitliche Altenpflegeausbildung angerechnet werden können soll, weil sie mit einem Abschlußzertifikat versehen wird, das ebenfalls als Berufsbezeichnungsschutz gilt und vor allem, weil das Ziel der Ausbildung unklar ist: einerseits Befähigung zur qualifizierten Betreuung und Pflege, andererseits Arbeit unter Anleitung einer Fachkraft.⁹ Dies ist außerordentlich widersprüchlich, insbesondere entwertet das Ziel „qualifizierte Betreuung und Pflege alter Menschen“ den Beruf der Altenpflege insgesamt.

Dies trägt dazu bei, die Geringschätzung, die sich prinzipiell mit dem Begriff Frauenberuf verbindet, zu verstärken.

Zusammenfassung

Aus der Sicht der Berufsbildungsforschung ist es nicht nur dringend erforderlich, sondern überfällig, daß Bund und Länder sich auf eine grundlegende Neustrukturierung und Neuordnung des Gesamtberufsfeldes mit grundlegender Neuschneidung der Pflegeberufe einigen.

Isolierte Versuche, einzelne Berufe wie die Altenpflege an die bundesrechtlich geregelte Krankenpflege anzupassen, beinhalten eher die Gefahr der Angleichung der Altenpflege an die defizitäre Situation der Krankenpflege, als daß die Chance zur Anreicherung aller Pflegeberufe um die dringend notwendigen insbesondere psychosozialen Kompetenzbereiche wahrgenommen würde.

Anmerkungen:

¹ Bei dem folgenden Beitrag handelt es sich um die aktualisierte Fassung eines gleichlautenden Vortrags bei einem Expertengespräch der Friedrich-Ebert-Stiftung am 27. März 1995 in Bonn.

² Gesetzentwürfe des Bundesrates Drs. 12/8315 vom 27. 7. 1994 und Drs. 13/1208 vom 26. 4. 1995

³ Kennzeichnend dafür ist ein verändertes Gesundheitsverständnis im Sinne der Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Danach wird Gesundheit nicht mehr als ein Zustand, gekennzeichnet durch die Abwesenheit von Krankheit, verstanden. Nach der Ottawa-Deklaration der WHO von 1986 wird Gesundheit als Wohlbefinden in der jeweiligen individuellen Lebenssituation beschrieben. Gesundheit ist prozeßhaft zu verstehen; Gesundheit im Sinne von Wohlbefinden stellt sich individuell und zeitlich unterschiedlich dar und ist nicht an generell vorgegebenen Normen zu messen, auch nicht an einer Altersnorm. Auf der Grundlage dieses Gesundheitsbegriffs entwickelte sich ein Pflegeverständnis, das Pflege – statt als caritativen „Liebes“dienst oder medizin- und arztdomierte Krankenpflege, überwiegend unter dem Dach und nach den handlungsleitenden Prinzipien des Krankenhauses – als Unterstützungsprozeß zur (Wieder-)Erlangung individuell definierten Wohlbefindens und zur (Re-)Aktivierung und (Wieder-)Erlangung der Selbstpflegekompetenz der Patienten versteht.

Vgl. ausführlicher hierzu: Barbara Meifort: *Gesundheits- und sozialpflegerische Berufe – ein Berufsfeld an der Schwelle zu Reformen*. In: *Berufliche Bildung für Pflege- und Erziehungsberufe. Reform durch neue Bildungskonzepte*. Hrsg. von Barbara Meifort, Wolfgang Becker. Bielefeld: Bertelsmann, 1995. (Berichte zur beruflichen Bildung; H. 178: Qualifikationsforschung im Gesundheits- und Sozialwesen) S. 17–34

⁴ Nach dem herkömmlichen bildungspolitischen Diskussionsstand gelten als medizin-pflegerisch solche Pflegeberufe, die – i. S. von Heilberufen – bundeseinheitlich im Rahmen von Heilberufsgesetzen geregelt sind, wie die Kranken- und die Kinderkrankenpflege. Als sozialpflegerisch gelten Pflegeberufe i. S. von Sozialberufen, deren Aufgabe nicht überwiegend als Beitrag zum „Heilen“ im naturwissenschaftlich geprägten medizinischen Sinne verstanden wird. Diese Berufe, wie die Alten-, Heilerziehungs- sowie Haus- und Familienpflege, sind länderrechtlich geregelt.

⁵ System- und Strukturkompetenz gehört zu den Schlüsselqualifikationen in der Gesundheits- und Sozialpflege. Berufarbeit findet in institutionellen Bezügen, in systemischen Abhängigkeiten und interprofessionellen Zusammenhängen statt. Nicht Einzelarbeit ist gefragt, sondern systematisch – und auch strategisch – geplante und abgestimmte Arbeit.

Vgl. dazu im einzelnen: Wolfgang Becker, Barbara Meifort: *Pflegen als Beruf – ein Berufsfeld in der Entwicklung. Berufe in der Gesundheits- und Sozialpflege: Ausbildung, Qualifikation, berufliche Anforderungen. Eine Praxisanalyse*. Hrsg. BIBB. Bielefeld: Bertelsmann, 1994. (Berichte zur beruflichen Bildung; H. 169: Qualifikationsforschung im Gesundheits- und Sozialwesen) sowie

Barbara Meifort, Wolfgang Becker (Hrsg.): „*Berufliche Bildung für Pflege- und Erziehungsberufe. Reform durch neue Bildungskonzepte*. Hrsg. BIBB. Bielefeld: Bertelsmann, 1995. (Berichte zur beruflichen Bildung; H. 128: Qualifikationsforschung im Gesundheits- und Sozialwesen)

⁶ Die Fortbildung zur Fachhauswirtschafterin für ältere Menschen sowie die Debatte und Bemühungen um Novellierungen in der Haus- und Familienpflege können als Zwischenschritt zur langfristig unausweichlichen Strukturreform der Pflegeberufe mit einem eigenständigen Ausbildungsberuf für die ambulante häusliche Pflege verstanden werden, der alltagsweltliche Hilfen für rehabilitativ-therapeutische Pflege zu nutzen lernt. Vgl. hierzu auch den folgenden Beitrag von Gisela Mettin

⁷ Vgl. BT-Drucksache 13/1208

⁸ Vgl. § 4 und § 14 BT-Drucksache 13/1208

⁹ Etwas anderes wäre es, wenn die Altenpflegehilfe-Ausbildung, wie in der Neuregelung von NRW, als 1. Ausbildungsjahr für HauptschülerInnen konzipiert ist – allerdings nicht als Berufsabschluß, sondern als berufliche Zwischenprüfung.

Fachhauswirtschafterin – ein Fortbildungsberuf zur Sicherung einer qualifizierten ambulanten Versorgung



Gisela Mettin

Diplomlehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 4.3 „Qualifikationsentwicklungen in personenbezogenen Dienstleistungsbereichen – Schwerpunkt: Gesundheit, Soziales und Erziehung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Zur Sicherstellung der pflegerischen Versorgung im Rahmen des Pflegeversicherungsgesetzes bedarf es des Einsatzes gesundheits- und sozialpflegerischen, aber auch hauswirtschaftlichen Personals. Aufgrund ihres Berufsprofils kann die Fachhauswirtschafterin als eine geeignete Fachkraft im Rahmen der häuslichen Pflege entsprechend ihrer fachlichen Qualifikation tätig werden.
Eine Beschreibung des Berufsbildes einschließlich der Leistungen, die durch die Fachhauswirtschafterin erbracht werden können, der Kompetenzen, über die sie verfügt, sowie dem Aufzeigen ihrer beruflichen Grenzen ermöglicht eine Einordnung der Fachhauswirtschafterin in das Spektrum der im Sinne der Pflegeversicherung geeigneten Professionen.

Das Pflegeversicherungsgesetz, das am 1. 4. 1995 in Kraft getreten ist, soll erstmals eine umfassende soziale Absicherung von Pflegebedürftigen garantieren. „Damit Pflegebedürftigkeit vermieden, überwunden, gemindert oder eine Verschlimmerung verhütet werden kann, bedarf es geeigneter Maßnahmen der Prävention und Rehabilitation auch nach Eintritt der Pflegebedürftigkeit.“ Nur so können die Fähigkeiten für eine selbstbestimmte Lebensführung erhalten oder zurückgewonnen werden.¹

Den Schwerpunkt des Gesetzes bilden dabei die Leistungen zur Verbesserung der Bedingungen der häuslichen Pflege, wozu auch die hauswirtschaftliche Versorgung gehört. Ge-

treu dem Grundsatz – ambulante häusliche Pflege ist der stationären Unterbringung vorzuziehen.

Die Pflegekassen sind für die Sicherstellung der pflegerischen Versorgung verantwortlich. Dabei kooperieren sie mit den Trägern der ambulanten und stationären gesundheitlichen und sozialen Versorgung. Laut Pflegeversicherungsgesetz § 12 Abs. 2 sollen sie insbesondere garantieren, „daß im Einzelfall ärztliche Behandlung, Behandlungspflege, rehabilitative Maßnahmen, Grundpflege und hauswirtschaftliche Versorgung, nahtlos und störungsfrei ineinandergreifen.“

In diesem Kontext ist der Einsatz und das Zusammenspiel geeigneter Fachkräfte entsprechend ihrer Qualifikationen als ein entscheidendes Kriterium zur Sicherung einer qualifizierten ambulanten Versorgung zu betrachten.

Das benötigte Berufsspektrum wird dabei gesundheits- und sozialpflegerische aber auch hauswirtschaftliche Berufe gleichermaßen umfassen.

Die Fachhauswirtschafterin – eine geeignete Fachkraft im Sinne der Pflegeversicherung

Die Fachhauswirtschafterin wird künftig einen festen Platz unter den nachgefragten Fachkräften zur Verbesserung der Bedingungen der häuslichen Pflege einnehmen. Vor dem Hintergrund des 1995 in Kraft getretenen Pflegeversicherungsgesetzes wird im folgenden zunächst die „Entstehungsgeschichte“

der Fachhauswirtschafterin dargestellt, daran anschließend das Berufsbild erläutert und die Grenzen des Einsatzes der Fachwirtschafterin aufgezeigt.

Zur „Entstehungsgeschichte“ der Fachhauswirtschafterin

Seit 1986 wurde seitens des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf die Notwendigkeit hingewiesen, die hauspflegerische Qualifikation zur Versorgung älterer, behinderter pflege- und hilfsbedürftiger Menschen auszubauen.

Im Bereich der Hauswirtschaft sowie im Bereich Pflege sind hochspezialisierte Fachkräfte tätig. In der Praxis zeigt sich aber, daß durch Abgrenzungen der einzelnen Berufe gegenüber anderen, bestimmte Tätigkeiten, die zur Versorgung älterer, behinderter pflege- und hilfsbedürftiger Menschen notwendig sind, unberücksichtigt bleiben.

Der dringende Versorgungsbedarf im Bereich der hauswirtschaftlichen/hauspflegerischen Versorgung, der präventiv oder komplementär zur häuslichen Alten- und Krankenpflege als Grundlage und Grundvoraussetzung zur ambulanten Versorgung vorhanden ist, wird vorwiegend mit ungelernten Kräften abgedeckt. Aus den Berufsbildern der traditionellen Pflegeberufe wurden haushaltsnahe Tätigkeiten ausgegrenzt.

Im Bereich der Hauspfege mangelt es an eindeutigen Qualifizierungskonzepten. Es ist lediglich ein Ausbildungsberuf, des/der „Haus- und Familienpflegers/-in“/„Dorfhelfer/-in“ vorhanden, der auf die Besonderheiten der Ausbildungssituation im häuslichen Umfeld vorbereitet. Die Zielsetzung dieses Berufes ist aber vorwiegend die Betreuung und Versorgung von Haushalten mit Kindern. Dadurch werden die Probleme älterer Menschen und Behinderter nicht genügend berücksichtigt.²

Als erstes Bundesland hat Baden-Württemberg auf den erhöhten Bedarf von pflegen-

hen Basishilfen im häuslichen Bereich reagiert und 1989 eine Verordnung über die Fortbildungsprüfung zur Fachhauswirtschafterin für ältere Menschen erlassen. Gegenwärtig existieren in zwölf Bundesländern entsprechende Verordnungen nach BBiG § 46 Abs. 1. Um die Qualität und Transparenz dieser bestehenden Bildungsangebote zu sichern, sollten die Niveaus der Qualifizierungsmaßnahmen durch die Vorgabe eines klaren Qualifizierungsprofils vereinheitlicht werden.

1991 wurde das BIBB durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie beauftragt, den Entwurf einer bundeseinheitlichen Rechtsverordnung nach § 46 Abs. 2 BBiG im Bereich der „Hauspflege“ vorzubereiten. Dabei sollten die auf Länderebene bestehenden Regelungen zur Fachhauswirtschafterin für ältere Menschen als Orientierungsgrundlage dienen. Eine Synopse ergab, daß vorhandene Regelungen weder vom Umfang der zu vermittelnden Inhalte noch von der Lehrgangsdauer her – durchschnittlich 500 Stunden einschließlich Praktika – ausreichend sind, um Fachhauswirtschafterinnen auf die sich aus der Praxis ergebenden Anforderungen optimal vorzubereiten. Für die bundeseinheitliche Rechtsverordnung mußte demzufolge das Funktionsbild erheblich angereichert werden. Nunmehr sind die Arbeiten zum Entwurf der Prüfungsverordnung zur Geprüften Fachhauswirtschafterin soweit abgeschlossen, daß Qualifikationsanforderungen, Qualifikationsinhalte, Inhalt und Gliederung der Prüfung sowie ein entsprechendes Curriculum vorliegen. In diesem Beitrag soll das durch einen Arbeitskreis unter Leitung des Bundesinstituts für Berufsbildung erarbeitete Berufsbild näher beschrieben werden.

Zum Berufsbild der Fachhauswirtschafterin

Um die Frage der Einordnung der Fachhauswirtschafterin in das Spektrum der im Sinne

des Pflegeversicherungsgesetzes geeigneten Professionen beantworten zu können, ist es angezeigt, sich die Pflegeleistungen, die laut Gesetz vorgesehen sind, genauer vor Augen zu führen. Dort finden wir unter § 14 folgende „regelmäßig wiederkehrende Verrichtungen des täglichen Lebens“ formuliert:

- „1. im Bereich der **Körperpflege** das Waschen, Duschen, Baden, die Zahnpflege, das Kämmen, Rasieren, die Darm- und Blasenentleerung,
2. im Bereich der **Ernährung** das mundgerechte Zubereiten oder die Aufnahme von Nahrung,
3. im Bereich der **Mobilität** das selbständige Aufstehen und Zu-Bett-Gehen, An- und Auskleiden, Gehen, Stehen, Treppensteigen oder das Verlassen und Wiederaufsuchen der Wohnung,
4. im Bereich der **hauswirtschaftlichen Versorgung** das Einkaufen, Kochen, Reinigen der Wohnung, Spülen, Wechseln und Waschen der Wäsche und Kleidung oder das Beheizen.“³

Welche der genannten „Leistungen“ können durch die Fachhauswirtschafterin erbracht werden?

Die Einsatzmöglichkeiten der Fachhauswirtschafterin reichen vom ambulanten über den teilstationären bis hin zum stationären Bereich. Sicher ist jedoch, daß der Beschäftigungsschwerpunkt in den nächsten Jahren im ambulanten Bereich liegen wird.

Bei der Fachhauswirtschafterin handelt es sich um eine kompetente Fachkraft, die eigenverantwortlich im Bereich zwischen privat-familiärer Pflege und Alten- und Krankenpflege die Voraussetzungen für ein Verbleiben im häuslichen Milieu schafft. Sie wird sowohl präventiv als auch komplementär zur häuslichen Alten- und Krankenpflege tätig. Ihr Einsatz in Haushalten findet statt, wenn Personen, insbesondere ältere Menschen, die Lebensführung in ihrem gewohnten Umfeld ohne fremde Hilfe nicht mehr möglich ist, bzw. wenn sie Unterstützung bei der Wiedereingliederung in ihr häusliches Umfeld brauchen. Mit anderen Worten: Die Fachhauswirtschafterin soll betreuungsbedürftigen Menschen bei der Erhaltung einer

eigenständigen Lebensführung, d. h. bei personenbezogenen Alltagsverrichtungen, der Haushaltsführung sowie bei der Bewältigung von Problemlagen, helfen, sie fördern und motivieren sowie bei Bedarf die hauswirtschaftliche Versorgung übernehmen.

Bei der Unterstützung von Lebensaktivitäten und Alltagsverrichtungen hat sich die Fachhauswirtschafterin selbständig und eigenverantwortlich in die unterschiedlichsten Haushaltssituationen einzufinden und ihre gesamten Tätigkeiten darauf abzustimmen. Im Mittelpunkt all ihrer Handlungsentscheidungen muß deshalb die Berücksichtigung des Gesundheitszustandes, der sozialen Situation, des individuellen Lebensverlaufs sowie der Bedürfnisse der zu Betreuenden stehen. Ansprüche, Gewohnheiten, kulturelle und religiöse Hintergründe, Erwartungen und Entscheidungen der Menschen sind einfühlsam zu akzeptieren und bei der Versorgung und Betreuung zu berücksichtigen. Dafür ist ein hohes Maß an Toleranz vonnöten.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum für die Fachhauswirtschafterin nicht so sehr sachbezogene, sondern vor allem personenbezogene Tätigkeiten im Zentrum ihrer Qualifikation stehen. Natürlich verrichtet sie hauswirtschaftliche Arbeiten, aber in deren Rahmen hat sie eine Vielzahl von psychosozialen und sozialpflegerischen Leistungen zu erbringen.

Die Arbeit der Fachhauswirtschafterin ist in der Regel Einzelarbeit, d. h. ohne weitere fachliche Aufsicht oder Anleitung. Hinzu kommt, daß sie nicht nur in einem angestellten Beschäftigungsverhältnis, sondern auch freiberuflich tätig werden kann. Sie ist in der Regel aufgrund ihrer langen Verweildauer im Haushalt die Bezugsperson und Hauptansprechpartnerin für den betreuungsbedürftigen Menschen.

Unter dieser Konstellation ist unstrittig, daß es darauf ankommt, die Fachhauswirtschafterin soweit zu qualifizieren, daß sie eigenverantwortlich tätig wird und ein professionelles Selbstverständnis entwickelt, vor allem auch

ihre eigenen Kompetenzen und Grenzen bezüglich der Handlungsmöglichkeiten erkennt, einschätzt und akzeptiert, um dann entsprechende Maßnahmen einzuleiten. Nicht zuletzt daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die eigene Tätigkeit zu planen, zu organisieren und zu dokumentieren.

Welche Leistungen sind im einzelnen zu erbringen?

Die Fachhauswirtschafterin bietet auf der Basis der erforderlichen Planungen und Entscheidungen hauswirtschaftliche Leistungen an und übernimmt Betreuungsaufgaben.

Personenbezogene Tätigkeiten stehen im Zentrum der Qualifizierung zur Fachhauswirtschafterin

Im Bereich der hauswirtschaftlichen Leistungen werden betreuungsbedürftige Menschen, insbesondere ältere Personen, bei der Sicherung ihrer Lebensqualität und der Erstellung hauswirtschaftlicher Versorgungsleistungen unterstützt und gefördert. Dazu gehören die Analyse der persönlichen und sozialen Bedürfnisse des zu betreuenden Menschen sowie die Planung, Durchführung und Kontrolle der hauswirtschaftlichen Leistungen.

Von der Fachhauswirtschafterin werden dabei hauswirtschaftliche Entscheidungen vorbereitet und getroffen. Unter Einbeziehung des Leistungsvermögens der betreuungsbedürftigen Menschen, der verfügbaren Mittel und Dienstleistungsangebote stellt sie die im Haushalt anfallende Arbeiten fest. Bei der Planung und Gestaltung der zu verrichtenden Aufgaben sind die Wünsche, Gewohnheiten und Vorlieben der Haushaltspersonen sowie der Einsatz spezieller technischer Hilfsmittel bzw. die Neuordnung von Arbeitsplätzen als Maßnahme zur Erhaltung oder Wiedergewinnung der Selbständigkeit zu berücksichtigen. Die zu betreuenden Personen werden auf

Wunsch bei der Erfassung und Bewertung des Haushaltsbudgets unterstützt. Das schließt sowohl das Prüfen von Einsparungs- oder zusätzlichen Einkommensmöglichkeiten als auch das gemeinsame Aufstellen eines Haushaltvoranschlages ein. Beides erfordert einen verantwortlichen Umgang mit Geld- und Sachwerten seitens der Fachhauswirtschafterin. In Konfliktsituationen ist eine sachkompetente Beratung durch andere Dienste einzuleiten.

Gemeinsam mit dem zu Betreuenden soll die Fachhauswirtschafterin den erforderlichen Bedarf an Ge- und Verbrauchsgütern sowie Dienstleistungen für den Haushalt ermitteln und ihn bei der Entscheidungsfindung hinsichtlich Selbsterstellung oder Zukauf von Versorgungsleistungen beraten und unterstützen.

Hauswirtschaftliche Versorgungsleistungen können von der Fachhauswirtschafterin in den Bereichen Ernährung, Kleidung/Textilien und Wohnen erbracht werden.

Die Verrichtung von hauswirtschaftlichen Arbeiten ist darauf abgestellt, die Selbständigkeit der zu betreuenden Person möglichst lange zu erhalten. Mit anderen Worten: Es ist ihnen zu ermöglichen, selbständig und selbstbestimmend in der eigenen Häuslichkeit zu leben. Im Bereich der Hauswirtschaftlichen Versorgung bedeutet das, den zu Betreuenden durch die Einbeziehung in hauswirtschaftliche Verrichtungen zu fördern und zum Trainieren seiner Fähigkeiten zu motivieren. Dabei ist auch das soziale Umfeld in den Aktivierungs- und Unterstützungsprozeß zu integrieren.

Die Fachhauswirtschafterin soll die Ernährung der Haushaltsperson unter Berücksichtigung individueller Ernährungsgewohnheiten, alters- und krankheitsbedingter Kostformen sowie der Anforderungen an eine gesunde Ernährung – einschließlich ausreichender Flüssigkeitsaufnahme – sicherstellen. Bei der Planung und Organisation der bedarfsgerechten Vorratshaltung entsprechend der individuellen Bedürfnisse und Behinderungen so-

wie der Verpflegung und Nahrungsaufnahme muß die Fachkraft unterstützend wirken und die Selbständigkeit der zu betreuenden Person bei der Tagesverpflegung erhalten und fördern. Für die Fachhauswirtschafterin ergibt sich die Aufgabe, spezifische Probleme bei Ernährung und Nahrungsaufnahme, den Einsatz von Hilfsmitteln und Darreichungsformen, und das Erstellen haushaltsbezogener Speisepläne zu beachten.

Im Bereich Kleidung/Textilien wird die Versorgung mit bedarfsgerechter Kleidung und Wäsche – wiederum unter Einbeziehung der Gewohnheiten der betreffenden Haushaltsperson – gewährleistet. Hierbei sind von der Fachkraft spezifische Probleme bei der Versorgung mit Kleidung und Wäsche zu erkennen sowie spezielle Wasch- und Reinigungsverfahren sowohl wunschgemäß als auch umweltbewußten und hygienischen Anforderungen entsprechend, anzuwenden.

Die Versorgungsbedarfe in bezug auf das Wohnen beziehen sich in erster Linie auf die Hilfestellung bei gewünschten Veränderungen der Wohnsituation und der Unterstützung bei der Pflege und Instandhaltung der Wohnung. Das setzt voraus, daß die Fachhauswirtschafterin einerseits die individuellen Wohnbedürfnisse analysiert und akzeptiert, andererseits die Wohnsituation gemeinsam mit dem zu Betreuenden im Hinblick auf mögliche Gefahrenquellen sowie eine alters- und behindertengerechte Einrichtung und Ausstattung der Wohnung in Augenschein nimmt. Die Fachkraft muß in der Lage sein, die betreuungsbedürftigen Personen zu notwendigen Veränderungen zu motivieren.

Insgesamt kommt es im Hauswirtschaftlichen Versorgungsbereich darauf an, daß die Fachhauswirtschafterin Konflikte zwischen Gewohnheiten, Wünschen und tatsächlich notwendigen Bedarfen erkennt und damit umgehen kann. Sind die Grenzen ihrer eigenen Fachkompetenz erreicht, gilt es andere geeignete Fachkräfte und -dienste hinzuzuziehen.

Die Leistungen im Betreuungsbereich, die die Fachhauswirtschafterin erbringen kann, sind in erster Linie auf die Unterstützung von betreuungsbedürftigen Personen bei den alltäglichen Verrichtungen im Bereich der Körperpflege und -hygiene, des An- und Auskleidens sowie der Kosmetik ausgerichtet. Durch ihre Hilfestellung und Unterstützung nach Vorgaben der zu betreuenden Personen soll sie eine selbständige Lebensführung fördern und erhalten. Zu den täglichen „Verrichtungen“ gehören u. a.:

- Planung und Dokumentation der Betreuungsaufgaben,
- Hilfestellung/Unterstützung bei Körperpflege und Kosmetik unter Beachtung der Erhaltung der Selbständigkeit sowie hygienischer Gewohnheiten,
- Beachtung von Kleidungsgewohnheiten sowie Hilfestellung beim An- und Auskleiden,
- Kommunizieren,
- Förderung der Mobilität durch Einbeziehung in alltägliche Verrichtungen,
- Erkennen von Ressourcen und Problemen in der alltäglichen Lebensgestaltung, Unterstützung bei der Tagessstrukturierung, Umgang mit Heil- und Hilfsmitteln.

Zu den Aufgaben der Fachkraft zählt es, Veränderungen an den betreuungsbedürftigen Personen und spezifische Problemlagen zu erkennen und erforderliche Maßnahmen (z. B. Erste Hilfe) einzuleiten.

Um die Leistungen in den genannten Tätigkeitsbereichen erbringen zu können sowie eine ganzheitliche Arbeitsorganisation in den unterschiedlichst geordneten Haushalten umzusetzen, muß die Fachhauswirtschafterin in hohem Maße über eine Vielzahl von Kompetenzen verfügen.

Das Beherrschen von sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ ist für eine personale Dienstleistung eine absolute Voraussetzung. Für die berufliche Handlungsfähigkeit der Fachhauswirtschafterin bedeutet das, in vier Kompetenzbereichen souverän über eingebü-

te Verfahrens- und Verhaltensmuster zu verfügen. Diese sind:

1. sozialer Kompetenzbereich

(insbesondere kommunikative Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit)

2. methodischer Kompetenzbereich

(z. B. analytische Kompetenzen, systemische Kompetenzen, Planungs- und Organisationskompetenzen, Konflikt- und Problemlösungskompetenzen)

3. ökologischer Kompetenzbereich

(z. B. Ressourcenbewertung)

4. persönliche Kompetenzen

(z. B. Sensibilität, Verantwortungsbereitschaft, Flexibilität, Selbständigkeit, Entscheidungsbereitschaft).⁴

Die für diese Kompetenzbereiche entwickelten professionellen Standards sollen von der Fachhauswirtschafterin in ihrem Tätigkeitsfeld situationsadäquat umgesetzt werden. Was bedeutet das ganz konkret für diese Fachkraft?

Die Fachhauswirtschafterin muß bei allen Planungsarbeiten und Handlungsabläufen die Persönlichkeit des zu Betreuenden unter Berücksichtigung des biographischen Hintergrundes einschließlich zeitgeschichtlicher, religiöser und kultureller Einflüsse in ihrer individuellen Situation wahrnehmen, akzeptieren und mit der von ihr vorgefundenen spezifischen Lebenssituation umgehen. Hierzu benötigt sie u. a. konkretes Wissen über alters-, krankheits- und behinderungsbedingte Veränderungen, insbesondere typische Sinnes-, Kommunikations- und Gesundheitsstörungen im Entwicklungsverlauf und Verhalten.

Zu den elementaren Fertigkeiten, über die jede Fachhauswirtschafterin verfügen muß, gehört das Kommunizieren. Darunter ist aber nicht nur die Alltagskommunikation schlechthin, sondern auch das Beherrschen einer professionellen Gesprächsführung zu verstehen. Mit Hilfe der Kommunikation soll die Lebensqualität der betreuungsbedürftigen Menschen gesichert bzw. erhöht, vorhandene Fähigkeiten aktiviert oder wiederge-

wonnen, die Mobilität gefördert und der Vereinsamung vorgebeugt werden. Das entspricht auch den „Leistungsvorstellungen“ im Pflegeversicherungsgesetz. Dort heißt es unter § 28 Abs. 4: „Um der Gefahr der Vereinsamung des Pflegebedürftigen entgegenzuwirken, sollen bei der Leistungserbringung auch die Bedürfnisse des Pflegebedürftigen nach Kommunikation berücksichtigt werden.“⁵

Die o. g. kommunikative Kompetenz bezieht sich nicht nur auf den Umgang mit dem Betreuungsbedürftigen, sondern auch auf den Umgang mit seinem sozialen Umfeld. Daraus resultiert, daß die Fachkraft in der Lage sein muß, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster in der beruflichen Interaktion mit dem sozialen Umfeld zu reflektieren und eine kooperative Haltung zum sozialen Umfeld unter Einbeziehung vorhandener Ressourcen zu entwickeln. Das schließt die Fähigkeit ein, auf anstehende Konflikte und Störungen in den Beziehungen zum sozialen Umfeld angemessen zu reagieren.

Weiterhin gehört zu den Aufgaben einer Fachhauswirtschafterin, daß sie betreuungsbedürftige Menschen hinsichtlich ihrer Lebensgestaltungsmöglichkeiten beraten sowie praktische Hilfen vermitteln kann.

Zur Erhaltung oder Wiedergewinnung der Selbständigkeit bzw. physischer, psychischer und sozialer Fähigkeiten der zu Betreuenden obliegt es der Fachkraft, sowohl einen rehabilitativen als auch therapeutischen Ansatz zu realisieren. Dem Medium Haushalt kommt dabei eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Das heißt: Die Fachhauswirtschafterin muß den zu Betreuenden motivieren, im Bereich der Hausarbeit alles ihm noch Mögliche selbst zu tun und ihn darin unterstützen, um auf diese Weise für ihn eine sinnvolle Tagesstrukturierung und eine größtmögliche Selbständigkeit zu erreichen. Sie muß in der Lage sein, sämtliche hauswirtschaftliche Tätigkeiten daraufhin zu überprüfen, ob der betroffene Mensch sich noch daran beteiligen kann und einschätzen, in welchem Umfang, d. h., sie muß darauf achten, ihn weder zu über- noch zu unterfordern.

Um eigene Unsicherheiten und Ängste bewältigen zu können, benötigt die Fachhauswirtschafterin Fähigkeiten im Umgang mit Lebenskrisen, chronischen Krankheiten, Behinderungen, Sterben, Tod, Trauer. Eine besonders wichtige „Schlüsselqualifikation“ für die Handlungsfähigkeit der Fachhauswirtschafterin ist, eigene Grenzen, die sich aus ihrer Profession ergeben, zu erkennen, zu reflektieren und damit umzugehen. Dieser Aspekt wird unter dem Punkt „Grenzen des Einsatzes der Fachhauswirtschafterin“ näher erläutert.

Fachhauswirtschafterinnen informieren und beraten über Lebensgestaltungsmöglichkeiten

Aufgrund der Befähigung der Fachhauswirtschafterin, mit den unterschiedlichsten Lebens- und Haushaltssituationen umgehen zu können, kann sie außer in Haushalten älterer Menschen auch in Haushalten, in denen andere Betreuungsbedürftige, wie z. B. Behinderte, Aidskranke, Krebskranke oder chronisch Kranke leben, eingesetzt werden. Unabhängig davon wird der Schwerpunkt der Fortbildung sowie der spätere Einsatz der Fachhauswirtschafterin nach wie vor beim älteren Menschen liegen. Für einen dauerhaften oder schwerpunktmäßigen Einsatz bei o. g. anderen Personengruppen ist eine weitere fachliche Fortbildung notwendig.

Vergleicht man nun die im Pflegeversicherungsgesetz genannten „regelmäßig wiederkehrenden Verrichtungen des täglichen Lebens“⁶ mit dem Tätigkeitsprofil der Fachhauswirtschafterin, so stellt man fest, daß die Fachhauswirtschafterin aufgrund ihrer komplexen fachlichen Qualifikationen zu den geeigneten Fachkräften im Sinne der häuslichen Pflegehilfe, insbesondere bei Pflegestufe I, gerechnet werden kann. Die Fachhaus-

wirtschafterin ist weder Pflegehilfskraft noch Hilfskraft sondern eine Fachkraft, die entsprechend ihrer Fähigkeiten und Eignung gleichrangig zu den übrigen im ambulanten Dienst tätigen Pflegefachberufen eingesetzt werden kann. Das setzt allerdings voraus, daß die Dauer der Fortbildungsmaßnahme zur Vorbereitung der Prüfung gem. § 46.2 BBiG zur Fachhauswirtschafterin einen Stundenumfang von mindestens 800 Stunden umfaßt.

Die aufgelisteten komplexen Anforderungen an die Fachkraft sind nicht in Form einer „Billigqualifizierung“ von ca. 500 Stunden – wie die bestehenden Länderregelungen zur Fachhauswirtschafterin für ältere Menschen es vorsehen –, zu realisieren.

Zu Grenzen des Einsatzes der Fachhauswirtschafterin

Folgt man den Ausführungen zum Berufsprofil der Fachhauswirtschafterin, könnte man bei entsprechender Auslegung den Eindruck gewinnen, daß hier eine „Allroundkraft“ für Haushalt, Pflege und Soziales qualifiziert werden soll. Das ist falsch!

Die Fachhauswirtschafterin soll keine hochspezialisierte Fachkraft für alle Lebenslagen werden, sondern den Bereich Hauswirtschaft mit den tangierten Berufsfeldern Gesundheit, Pflege und Soziales verbinden. Dazu muß sie über eine sehr breite Qualifikation verfügen, durch die sie befähigt wird, die unbesetzten Tätigkeiten in der Hauspflege zu übernehmen aber auch ihre Kompetenzen und Grenzen zu erkennen. Das sogenannte „Grenzen erkennen“⁷ ist eine der zentralen Handlungskompetenzen, die die Fachhauswirtschafterin beherrschen muß.

Wo liegen nun die Grenzen des Einsatzes der Fachhauswirtschafterin?

Die Fachhauswirtschafterin muß sich in das bestehende Gesamtgefüge der gesundheits- und sozialpflegerischen Berufe einordnen. Das heißt: Für die Übernahme von fachpfe-

gerischen Aufgaben ist die Fachhauswirtschafterin nicht qualifiziert. Sie ist auch keine billige Pflegehilfskraft gegenüber den Pflegefachkräften. Anders als bei den bereits bestehenden Länderregelungen zur Fachhauswirtschafterin für ältere Menschen, die sich bei der Bestimmung der Qualifikationsinhalte für den Betreuungsbereich sehr stark an die Inhalte der Alten- und Krankenpflege angelehnt haben, erstreckt sich die Qualifikation einer Fachhauswirtschafterin nach bundeseinheitlicher Regelung auf die Unterstützung betreuungsbedürftiger Menschen bei den alltäglichen Verrichtungen im Bereich der Körperpflege und -hygiene sowie der Kosmetik.

Von immenser Wichtigkeit ist, daß die Fachhauswirtschafterin die Aufgaben und Anforderungen, die an sie gestellt werden, kennt und beurteilen kann und somit ihren Platz im gesamten Versorgungssystem erkennt und akzeptiert. Dabei soll sie die eigene Tätigkeit planvoll in das Netzwerk professioneller Hilfen und Dienste einfügen. Das schließt sowohl die Nutzung von Kooperationsmöglichkeiten und kooperatives Verhalten in Gruppen, bei Gruppen- und Teamarbeit als auch Abgrenzung zu anderen, insbesondere in der ambulanten Versorgung tätigen Berufsgruppen sowie den Einsatz weiterer Fachdienste und Kräfte ein. Aber nicht nur die Fachhauswirtschafterin selbst muß in der Lage sein, ihre Grenzen zu erkennen. Auch Pflegekasen und Einsatzleitungen der ambulanten Dienste müssen sichern, daß erreichte Pflegestandards nicht durch den Einsatz von Fach- oder gar Hilfskräften unterlaufen werden, die nicht für fachpflegerische Aufgaben qualifiziert, aber wesentlich „kostengünstiger“ sind.

Zusammengefaßt ergibt sich folgender Sachstand:

1. Im Pflegeversicherungsgesetz ist die hauswirtschaftliche Versorgung und Betreuung als Leistung bei häuslicher Pflege ausgewiesen. Aufgrund ihres Tätigkeitsprofils

kann die Fachhauswirtschafterin als eine geeignete Fachkraft im Rahmen der häuslichen Pflege entsprechend ihrer fachlichen Qualifikation eingesetzt werden.

2. Die Fachhauswirtschafterin ist eine kompetente Fachkraft, die eigenverantwortlich im Bereich zwischen privat-familiärer Pflege und Alten- und Krankenpflege die Voraussetzungen für das Verbleiben im häuslichen Milieu schafft. Dabei sind sowohl präventive als auch komplementäre Aufgaben der häuslichen Kranken- und Altenpflege wahrzunehmen.

3. Ihr Einsatz findet in Haushalten statt, in denen Betreuungsbedürftige, insbesondere ältere Menschen, bei der Erhaltung und Aktivierung einer eigenständigen Lebensführung, d. h. bei personenbezogenen Alltagsverrichtungen und der Haushaltsführung Hilfe benötigen.

4. Die Tätigkeit der Fachhauswirtschafterin stellt über hauswirtschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus hohe Anforderungen an die Fachkraft in psychosozialer, sozial-pflegerischer und zum Teil auch pädagogischer Hinsicht. Sie muß in der Lage sein, allgemein erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten auf o. g. Gebieten auf die individuellen Gewohnheiten und Bedürfnisse der jeweiligen zu betreuenden Personen zu übertragen und dabei aktivierend und mobilisierend auf sie einzuwirken.

5. Für die Fachhauswirtschafterin stehen nicht so sehr sachbezogene, sondern vor allem personenbezogene Tätigkeiten im Mittelpunkt ihrer Profession.

6. Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß aufgrund der besonderen Arbeitsbedingungen und der Anforderungen an selbständiges Arbeiten im hohen Maße personale, fachliche und kooperative Kompetenzen bei den Fachhauswirtschafterinnen gefordert und gefördert werden müssen. Hierzu zählen unter anderem Fähigkeiten, eigenverantwortlich zu handeln, ein professionelles Selbstverständnis zu entwickeln und vor allem eigene Kompetenzen und Grenzen zu erkennen.

7. Die Fachhauswirtschafterin ist kein Hilfsberuf unterhalb des Niveaus der vorhandenen staatlich anerkannten Berufe im gleichen Bereich, sondern gleichrangig zu den übrigen in den ambulanten Diensten tätigen Pflegeberufen einzusetzen.

Sie ist auch keine billigere Kraft gegenüber den Pflegefachkräften. Die Fachhauswirtschafterin soll und kann in einem Haushalt keine Pflegeaufgaben übernehmen, ihre Aufgabe ist es, Unterstützungsbedarfe, insbesondere für ältere Menschen, sicherzustellen.

Anmerkungen:

¹ Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung: *Pflegeversicherung kommt*. Bonn 1994, S. 10

² Vgl. dazu Meifort, B.: *Haus-Wirtschaft oder Haus-Pflege? Oder: Zur Annäherung von Berufsfeldern und Neuschneidungen von Berufen*. In: *Hauswirtschaftliche Bildung* (1992) 3, S. 146 ff.

³ Gesetz zur sozialen Absicherung des Risikos der Pflegebedürftigkeit (Pflege-Versicherungsgesetz – PflegeVG) vom 26. 5. 1994 (BGBl. I, S. 1014)

⁴ Vgl. dazu Meifort, B.: *Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 1991. (Reihe: Hochschule & Berufliche Bildung, Bd. 20)

Vgl. Becker, W.; Meifort, B.: *Pflegen als Beruf – ein Berufsfeld in der Entwicklung*. Berufe in der Gesundheits- und Sozialpflege: Ausbildung, Qualifikationen, berufliche Anforderungen. Eine Praxisanalyse. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld 1994. (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 169)

⁵ Gesetz zur sozialen Absicherung des Risikos der Pflegebedürftigkeit (Pflege-Versicherungsgesetz – PflegeVG) vom 26. 5. 1994 (BGBl. I, S. 1020)

⁶ Gesetz zur sozialen Absicherung des Risikos der Pflegebedürftigkeit (Pflege-Versicherungsgesetz – PflegeVG) vom 26. 5. 1994 (BGBl. L, S. 1014)

⁷ Vgl. dazu Meifort, B.: *Gesundheits- und sozialpflegerische Berufe im Umbruch. Weiterführende Thesen für eine Neuorientierung der Berufsbildung*. In: *Gesundheits- und sozialpflegerische Arbeit im Umbruch. Berufliche Bildung im Schnittpunkt einer veränderten Gesundheits- und Sozialpolitik*. Hrsg. von Meifort, B. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 1987. (Reihe Hochschule & Berufliche Bildung, Bd. 3)

Vgl. Meifort, B.: *Haus-Wirtschaft . . . , a. a. O.*, S. 146 ff.

Arbeitsbezogene Lernorte und Lernortkombinationen – Innovationen in der Berufsbildung

Peter Dehbostel



Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 2.3 „Innovationen und Modellversuche“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die Diskussion über Lernorte und Lernortkombinationen steht in den letzten Jahren im Kontext veränderter Arbeits- und Organisationskonzepte und der Heterogenisierung von Qualifikationsstrukturen. In der Aus- und Weiterbildung zeigt sich eine zunehmende Differenzierung der Lernorte und eine Diffusion der Lernprozesse. In der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ werden neue Lernorte und Lernortkombinationen in der außerschulischen Berufsbildung entwickelt und in ein zusammenhängendes Berufsbildungskonzept eingebunden. Die wachsende Bedeutung des Lernens im Prozeß der Arbeit ist gleichermaßen Anstoß und Grundlage lernorganisatorischer Innovationen.

„Neue Lernorte und Lernortkombinationen“ war das Thema der Jahrestagung der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“, die 1994 beim Träger des Modellversuchs „Dezentrales Lernen in Teamarbeit“ in Gaggenau stattfand. Das Tagungsthema und drei weitere Themenschwerpunkte sind für die Modellversuchsreihe konstitutiv: „Didaktisch-methodische Ansätze“, „Bildungspersonal“ und „Qualität des Lernorts Arbeitsplatz“.¹ Diese Themen wurden von mehreren Betrieben in Zusammenarbeit mit dem BIBB erarbeitet. Sie haben für die Konzeptualisierung dezentraler Berufsbildungskonzepte Leitcharakter und sind Grundlage für die Kooperation der Modellversuche in einem gemeinsamen, interaktiven Entwicklungsprozeß.²

Die Modellversuchsreihe zielt auf eine dezentrale Berufsbildung, die die Selbständigkeit und Pluralität betrieblicher Lernorte erweitert, zugleich arbeitsplatzunabhängige Lernorte mit ihren spezifischen Vorzügen im Rahmen von Lernortkombinationen einbindet. Ausgangspunkt ist die These, daß in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen möglich und notwendig geworden sind. Neue Technologien, partizipative Organisationskonzepte sowie kontinuierliche Optimierungs- und Verbesserungsprozesse bedingen einen grundlegenden Wandel betrieblicher Lernbedingungen und Lernorientierungen. Lernen und Arbeiten werden zunehmend verschränkt, was u. a. in Arbeitsorganisationsformen wie Beteiligungsgruppen, Insel- und Zirkelorganisationen zum Ausdruck kommt. Mit diesen Entwicklungen sowie der Gleichzeitigkeit von modernen und herkömmlichen Arbeitskonzepten ist eine zunehmende Vielfalt von Lernorten und eine Diffusion von Lernprozessen zu beobachten.

Lernorte wie „Lernfabrik“, „Technikzentrum“, „Lernstation“ und „Lerninsel“ werden in den Modellversuchen entwickelt und erprobt. Arbeitsbezogene Lernorte und Lernortkombinationen sind als lernorganisatorische Innovationen anzusehen, die im Kontext neuer Arbeits- und Organisationskonzepte sowie des – flexibler und dynamischer zu gestaltenden – Berufskonzepts stehen. Die konzeptionelle Leitidee der Dezentralisierung zeigt sich in der Ausweitung betrieblicher Lernorte und ihrer relativen Autonomie im

jeweiligen Aus- oder Weiterbildungskonzept. Sie umfaßt gleichermaßen lernorganisatorische wie didaktische Aspekte.

Generell ist unter Dezentralisierung die Verlagerung und Delegation von Aufgaben und Kompetenzen aus vorbereitenden, planenden und leitenden Organisationseinheiten in operative bzw. wertschöpfende Bereiche zu verstehen. In diesen Bereichen werden Aufgabenzuschnitte, Entscheidungsbefugnisse und Verantwortlichkeiten erweitert, um Qualitäts- und Leistungsstandards, Entwicklungsprozesse sowie zugleich Identifikationsmöglichkeiten mit der Arbeit zu verbessern. Aufgaben und Inhalte werden nicht nur verlagert oder neugeschnitten, sie werden in Teilen umdefiniert und neugeschaffen.

Mit der Dezentralisierung geht eine Zunahme von Selbstorganisation und Autonomie einher, bestehende Regelungen und Vorschriften werden reduziert. Dabei geht es nicht etwa um den generellen Abbau von Regulierung und gesellschaftlich-normativen Setzungen, sondern um deren Entformalisierung, Entbürokratisierung sowie deren partizipative Umgestaltung durch demokratische Teilhabe an Entscheidungs- und Veränderungsprozessen. Letztlich geht es um ihre fortwährende Legitimation und kontinuierlich zu erneuernde Sinngebung.

In der Modellversuchsreihe werden durch die Verknüpfung der neugeschaffenen Lernorte untereinander sowie mit herkömmlichen Lernorten prinzipiell zwei Typen von Lernortkombinationen gebildet: innerbetriebliche Lernortkombinationen für Groß- und auch Mittelbetriebe; überbetriebliche Lernortkombinationen für Klein- und Mittelbetriebe. Der tabellarische Überblick gibt die in den einzelnen Modellversuchen einbezogenen Lernorte und die Bezeichnungen der jeweiligen Lernortkombinationen an. Zur detaillierten Darstellung der lernorganisatorischen Innovationen aller zwölf Modellversuche wird auf eine entsprechende Veröffentlichung der Modellversuchsreihe verwiesen.³

Arbeitsbezogene Lernorte

In der Berufsbildungsforschung wird seit den 70er Jahren die Frage von Lernorten thematisiert.⁴ Mit der Schaffung arbeitsbezogener Lernorte in der Modellversuchsreihe wird ein Lernkonzept entwickelt, das die Vorteile informellen Lernens im realen Arbeitshandeln mit den Vorteilen intentionalen Lernens verbindet. Die Integration impliziten und expliziten Lernens stellt sich in verschiedenen Lernorten unterschiedlich dar, d.h., es bestehen unterschiedliche Gewichtungen des informellen und des intentionalen Lernens.

In dezentralen Lernorten werden reale Arbeitsaufträge bearbeitet. Die Besonderheit gegenüber üblichen Arbeitsplätzen besteht darin, daß zusätzlich zur Arbeitsinfrastruktur eine Lerninfrastruktur besteht, so in Form von Ausstattungen, Lernmaterialien und multimedialer Lernsoftware. Das herkömmliche Modell des Lernens am Arbeitsplatz wird durch die Anreicherung mit organisiertem Lernen elementar verändert. In zentralen Lernorten wie Lehrwerkstatt und Lernfabrik steht das intentionale Lernen im Vordergrund; der Arbeitsbezug und damit verbundene informelle Lernprozesse werden dabei auf zweierlei Weise wirksam: Zum einen erfolgt ein Lernen an realen Arbeitsaufgaben in einem möglichst den betrieblichen Arbeitsstrukturen angenähertem Umfeld; zum anderen sind Lerninhalte und Lernziele mit denen in dezentralen Lernorten abgestimmt.

Dezentrale Lernorte entstehen über die Eröffnung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz. Arbeitsplatz- und Qualifikationsanalysen dienen dazu, Arbeitsaufgaben und Handlungssituationen unter berufs- und betriebspädagogischen Gesichtspunkten zu untersuchen, Lern- und Bildungschancen einzuschätzen, lernfördernde und lernhemmende Arbeitsbedingungen zu identifizieren. In den Modellversuchen werden Fragen nach der Qualität und Lernhaptigkeit von Arbeitsplätzen, nach der Verbindung von erfahrungsge-

leiteten, systematischen und prospektiv orientierten Lernprozessen sowie Fragen nach einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung systematisch bearbeitet und gestaltend umgesetzt. In Ausnahmefällen hat dies sogar dazu geführt, dezentrale Lernorte als Innovations- und Experimentierfelder im Arbeitsprozeß zu gestalten.

Die integrative Verbindung von Arbeiten und Lernen erfolgt sowohl in einzelnen Lernorten als auch im netzwerkartigen Gesamtkonzept der Lernorte. Der Ernstcharakter von Lern-Arbeits-Situationen, die Übernahme von Verantwortung sowie die Einbindung in selbstorganisierte und kooperative Prozesse erhöhen die Motivation und ermöglichen ganzheitliche Lernprozesse. Besonders Gruppenlernen und Organisationslernen sind als didaktisch-methodische Ansätze anzusehen, die dem arbeitsorganisatorischen und auf neue Lernformen gerichteten Wandel im Betrieb entsprechen. Im dezentralen Lernen bilden sie mit dem individuellen Lernen eine Einheit.

Einschränkend ist allerdings mit GREINERT darauf hinzuweisen, daß letztlich nicht „pädagogische Zweckmäßigskeitsüberlegungen“ die Lernortperspektive und die Entwicklung von Berufsausbildungssystemen bestimmen, sondern in erster Linie „ökonomische und politische Interessenauseinandersetzungen“⁵. Insofern scheint für die weitere Entwicklung arbeitsbezogener Lernorte und Konzepte dezentraler Berufsbildung nicht der berufspädagogische und didaktisch-methodische Bezug entscheidend zu sein, sondern der Bezug auf neue Arbeits- und Organisationskonzepte sowie die damit verbundene Dezentralisierung.

Zur Differenzierung der Lernorte nach Lernformen sind Lerninseln und betriebliche Lernstationen Beispiele für arbeitsgebundenes Lernen, da Arbeitsort und Lernort identisch sind. In Technikzentren und Musterausbildungsplätzen ist von arbeitsverbundenem

Abbildung: Lernorte und Lernortkombinationen in dezentralen Berufsbildungskonzepten

Modellversuch	Welche Lernorte bestehen?	Art der Lernortkombination
Neue Technologien (VW / Kassel)	<ul style="list-style-type: none"> - Qualifizierungszentrum - Qualifizierungsstützpunkt - Fachwerkstatt - Technikzentrum - Betriebeinsatz 	Dezentral orientiertes Lernortsystem
Selbstqualifizierung der Ausbilder (Klöckner / Bremen)	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildungswerkstatt - Hochofen - Stahlwerk - Walzwerk - Instandhaltungswerkstatt 	Lernfeld
Arbeitsstruktur und Berufsbildung (Hoesch / Dortmund)	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrwerkstatt - Betriebeinsatz - Betriebserkundung 	Lernfeld Arbeitsstruktur
Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben (BZT / Villingen)	<ul style="list-style-type: none"> - Einzelbetrieb - Ausbildungswerkstatt - überbetriebliches Zentrum 	Über- und innerbetriebliche Lernortkombination
Informationstechnologie- bezogene Qualifizierung (Audi / Ingolstadt)	<ul style="list-style-type: none"> - Lernstation im Bildungszentrum - Lernfabrik - Lernstation im Betrieb 	Drei-Stufen-Lernortsystem
Dezentrales Lernen in Teamarbeit (Mercedes / Gaggenau)	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungszentrum - Anwendungswerkstatt im Bildungszentrum - Versetzungsstelle - Lerninsel 	Innerbetriebliche Lernortkombination/ Netzwerk
Handlungsorientierte Ausbildungsangebote (Ausbildungswerkstätten/Bremen)	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildungswerkstatt Metall - Musterausbildungsplatz - Lernlabor: Hydraulik, Pneumatik, CNC, E-Technik 	Aufgabenbezogenes Lernortarrangement
Weiterqualifizierung von Ausbildern (Bayer / Leverkusen)	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrwerkstatt - Betrieb - Instandhaltungswerkstatt 	Von der Ausbildung gestützte Lernortkooperation
Berufsübergreifende Handlungskompetenz (Körber / Hamburg)	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrwerkstatt - Betrieb - Fremdbetrieb - Lernstudio 	Innerbetriebliche betriebsübergreifende Lernortkombination
Produktionsnahe Aus- und Weiterbildung (BBW Hamburg; BG Kassel)	<ul style="list-style-type: none"> - BBW: überbetriebliche Ausbildungswerkstatt, Berufsschule, handwerkliche Klein- und Mittelbetriebe - BG: produzierende Ausbildungswerkstatt 	über- und innerbetriebliche Lernortkombinationen mit Berufsschule
Gruppenarbeit in Lern- und Arbeitsinseln (Schenck / Darmstadt)	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildungswerkstatt - Betriebsabteilung - Lerninsel in der Fertigung - Fertigungsbereich/Fertigungsgruppe 	Drei-Phasen-Lernortkombination
Systematisierung von Erfahrungswissen (Kässbohrer / Ulm)	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungszentrum - Lernzonen: <ul style="list-style-type: none"> a) Arbeitsplatz b) arbeitsplatzverbundener Seminarraum in Produktionshalle 	Kombination von Lernzonen/ Arbeitsplätzen

Lernen zu sprechen, da Lernort und realer Arbeitsplatz zwar getrennt sind, gleichwohl zwischen ihnen eine direkte räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung besteht. In Lernfabriken und Produktionswerkstätten in Bildungseinrichtungen findet ein arbeitsorientiertes Lernen statt, d. h., es werden Auftragsarbeiten in möglichst authentischen Arbeitsstrukturen verrichtet. Eine weitere begriffliche Differenzierung besteht darin, daß arbeitsgebundene und arbeitsverbundene Lernorte als dezentrale Lernorte bezeichnet werden, während Lernorte in Bildungseinrichtungen als zentrale Lernorte gelten. Mit der Senatskommission für Berufsbildungsforschung ist zudem zwischen „Institution“ und „Lernort“ zu unterscheiden. Betrieb, berufsbildende Schulen und überbetriebliche Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung sind demnach Institutionen beruflichen Lernens, Lernorte wie Lehrwerkstatt und Lernstudio sind hingegen als organisatorische Einheiten zu verstehen.⁶

Arbeitsbezogene Lernortkombinationen

Wie aus der tabellarischen Übersicht zu ersehen ist, sind in der Modellversuchsreihe unterschiedliche Lernortkombinationen entstanden. Die Beschreibung der einzelnen Modellversuche zeigt⁷, daß in drei Fällen überbetriebliche Lernortkombinationen bestehen (vgl. Zeile 4, 7 und 10 der Übersicht). In der Mehrzahl der Modellversuche sind innerbetriebliche Lernortkombinationen entwickelt worden, die sich jeweils aus mindestens drei Lernorten zusammensetzen. Mit fortschreitendem Ausbildungsverlauf rücken in den meisten Modellversuchen das Arbeitshandeln in Realsituationen und damit dezentrale Lernorte in den Vordergrund. Auf die neugebildeten Lernortkombinationen trifft im Grundsatz das zu, was für die Verbindung von Schule und Betrieb gilt: Im Rahmen der Abstimmung zwischen den Lernorten sind die jeweiligen Lernortvorteile pädagogisch

und lernorganisatorisch zu nutzen und optimal zu kombinieren.

Für die Gestaltung von Lernortkombinationen haben in der Modellversuchsreihe drei Inhaltsbereiche Leitcharakter: der lernorganisatorisch-strukturelle, der personale und der didaktisch-methodische Bereich. Lernorganisatorisch-strukturell geht es um die Abfolge und zeitliche Belegung der Lernorte. Die Präsenz in dezentralen Lernorten und zeitlich gebundene Realarbeiten erfordern z. T. Belegungsverpflichtungen, die nicht unbedingt mit pädagogisch sinnvollen Einsatzzeiten übereinstimmen. In personaler Hinsicht sind die Qualifikationen der Ausbilder, der ausbildenden Fachkräfte und der Auszubildenden bzw. Weiterzubildenden abzustimmen. Für die Kooperation der Ausbilder sind Art, Umfang und Anlässe ihrer gemeinsamen Arbeitsbeziehungen wichtig. Die Kooperation von Ausbildern zentraler Lernorte mit ausbildenden Fachkräften dezentraler Lernorte ist unerlässlich. Dabei kommt selbstorganisierten und selbstqualifizierenden Kooperationsmodellen eine besondere Bedeutung zu, weil sie am besten geeignet sind, die Zusammenarbeit und Abstimmung langfristig zu sichern. Im Modellversuch „Selbstqualifizierung der Ausbilder“ (vgl. Zeile 5 der Übersicht) bestand hierin das Hauptanliegen. Didaktisch-methodisch stellen sich vor allem Fragen nach Auswahl und Abstimmung der Lerninhalte in den jeweiligen Lernortssystemen sowie Fragen nach eingesetzten Methoden und Medien.

Mit der Neuordnung der Ausbildungsberufe, neuen Ausbildungszügen und damit verbundenen didaktisch-methodischen Konzepten entstehen erhöhte Ansprüche an systematisierte und flexible Lernortkombinationen. Der Erwerb ganzheitlicher Qualifikationen und die auf den Auszubildenden bezogenen personalen Kompetenzen setzen ein zwischen allen Lernorten abgestimmtes einheitliches Bildungskonzept voraus. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und beruflicher

Handlungskompetenz zeichnet sich gerade dadurch aus, daß fachliche, soziale und gesellschaftliche Kompetenzen zusammenhängend erworben werden. Um diese Ansprüche in der Kooperation von Lernorten durchzusetzen, sind die entwickelten Lernortsysteme auszubauen und zu transferieren.

Resümee und Ausblick

Arbeitsbezogene Lernorte und Lernortkombinationen im Rahmen dezentraler Berufsbildungskonzepte dienen der Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung der Berufsbildung. Sie tragen zugleich zur Wirtschaftlichkeit der Berufsbildung bei: Produktive Qualifizierungsanteile werden erhöht, Infrastrukturkosten reduziert und Einarbeitungszeiten am Arbeitsplatz nach der Qualifizierung minimiert. Auf den ersten Blick erscheint die Gleichzeitigkeit von Qualitätsverbesserung und Kostenreduzierung paradox. Erfahrungen zeigen aber, daß dies möglich ist, insbesondere dort, wo ausgelagerte und lerntheoretisch konstruierte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen durch arbeitsbezogene Lernsequenzen ersetzt werden. Zudem ist die Erschließung und lernförderliche Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz generell unter Kosten gesichtspunkten sinnvoll, wenn diese Maßnahmen mit der Herstellung kontinuierlicher Partizipations-, Optimierungs- und Verbesserungsprozesse konform gehen bzw. diese überhaupt erst ermöglichen.

Bisherige Erfahrungen zeigen auch, daß „integriertes Lernen“⁸ in dezentralen Berufsbildungskonzepten nur in der Kombination von Lernorten und in lernortdifferenzierten Formen, so als arbeitsgebundenes, arbeitsverbundenes und arbeitsorientiertes Lernen, erfolgen kann. Um implizites Lernen und explizites Lernen im Arbeitsprozeß zu verbinden, sind lernhafte Arbeitsplätze, die Erweiterung der Arbeitsstruktur um eine Lerninfrastruktur sowie didaktisch-methodische Ansätze notwendige Voraussetzungen.

Auch wenn in modernen Arbeitsprozessen vielerorts die Bedeutung des Lernens gewachsen ist und lernförderliche Strukturen etwa im Zusammenhang mit partizipativen Gruppenkonzepten und dem Konzept der lernenden Organisation geschaffen werden, so besteht zwischen dem einzelbetrieblichen Interesse an einer engen Arbeitsplatz- und Arbeitsprozeßbindung des Lernens und den berufsbreiten, entwicklungsfördernden und zunehmend berufsübergreifenden Lernansprüchen der Berufsbildung ein deutliches Spannungsverhältnis. Intentionale pädagogische und bildungstheoretische Ziele und Kriterien können – bei aller Annäherung von Bildung und Ökonomie – im betrieblichen Umfeld und am Arbeitsplatz nur in begrenztem Maße eingelöst werden. Im Rahmen von Lernortkombinationen kommen damit arbeitsplatzunabhängigen und öffentlichen Lernorten besondere Aufgaben in der Einlösung von Bildungsprozessen und kritischer Reflexion sowie fächer- und aufgabenübergreifenden Lehr-/Lernprozessen zu. Besonders im Lernort Berufsschule und anderen berufsbildenden Schulen müßten diese Lernvorzüge wirksam werden.

In Betrieben wirft die Parallelität von neuen arbeitsbezogenen Lernorten und neuen betrieblichen Arbeitsorganisationsformen eine Reihe von gestaltungspraktischen und theoretischen Fragen auf. Im Verhältnis von Berufsbildung und betrieblicher Organisationsentwicklung entstehen Überschneidungen, Disjunktionen, aber auch Gestaltungsmöglichkeiten, die den zukünftigen Stellenwert von Berufsbildung in den Unternehmen entscheidend prägen werden. Berufsbildung und Betriebspädagogik sind in struktureller und bildungstheoretischer Hinsicht einerseits Teil des Bildungssystems und somit ein eigenständiger Entwicklungsbereich, andererseits sind sie in ihrer Verschränkung mit der betrieblichen Organisationsentwicklung zu begreifen und zu entwickeln. Lernprozesse spielen in neuen Lernorten wie in neuen betrieblichen Arbeitsorganisationsformen, insbesondere in konsensorientierten Beteili-

gungsgruppen, eine wichtige Rolle. Dabei sind Gruppenlernen und Organisationslernen Lernorientierungen, die in unmittelbarem Bezug zu Anforderungen neuer Unternehmens- und Arbeitskonzepte stehen und sowohl auf die Berufsbildung als auch auf die Organisationsentwicklung rekurrieren. In den neugeschaffenen Lernorten sind die Lernorientierungen und ihre Verzahnung mit der Organisationsentwicklung didaktisch-methodisch zu fundieren.

Die Begriffe „arbeitsbezogener Lernort“ und „arbeitsbezogene Lernortkombination“ stehen in einem doppelten Bezug zum Umfeld: zum einen durch den Kontext der Lernoptionen neuer Arbeits- und Organisationskonzepte, zum anderen durch den Kontext der Berufsbildung mit ihren sowohl qualifikatorischen als auch persönlichkeitsbezogenen Ansprüchen. Lerntheoretisch und didaktisch-methodisch geht es nicht nur um intentionale Lehr- und Lernprozesse, sondern in prinzipieller Erweiterung herkömmlichen Lern- und Didaktikverständnisses gleichermaßen um informelle, erfahrungsgeleitete Lernprozesse. Deren Verbindung ist für arbeitsbezogene Lernorte und Lernortkombinationen konstitutiv. Eine Lernort- oder Lernortkooperationsdiskussion ohne entsprechende Optionen verliert sich rasch in statistische und systemisch-strukturelle Bezüge, die Gefahr laufen, die eigentlichen Zielorientierungen beruflicher Bildung aus dem Auge zu verlieren. Bezogen sich die Lernortinnovationen in der Modellversuchsreihe zunächst vorrangig auf die Ausbildung, so hat mit der Entwicklung der Reihe die betriebliche Weiterbildung zunehmend Gewicht erhalten. Im Mittelpunkt des zuletzt aufgenommenen Modellversuchs „Systematisierung von Erfahrungswissen“ (vgl. Zeile 12 der Übersicht) steht die Entwicklung und Erprobung eines arbeitsintegrierten Weiterbildungskonzepts, das wesentlich über den Lernort „Lernzone“ realisiert werden soll. In anderen Modellversuchen werden die lernorganisatorischen Innovationen zunehmend auf die Weiterbildung trans-

feriert. So sind in dem Modellversuch „Dezentrales Lernen in Teamarbeit“ (vgl. Zeile 6 der Übersicht) Lerninseln für die betriebliche Weiterbildung eingerichtet worden. Gleches gilt für Lernstationen, die nach Beendigung des Modellversuchs zur informationstechnologischen Qualifizierung (vgl. Zeile 5 der Übersicht) etabliert wurden und weiter ausgebaut werden sollen. Ebenso wie in den Lernstationen für Auszubildende werden hier intentionales Lernen und informelles Lernen zusammengeführt. Eine 1993 eingerichtete Roboter-Lernstation, in der es um das Bedienen und Warten von Schweißrobotern geht, ist ein Beispiel hierfür. Die Lernstation ist arbeitsplatzverbunden und dient der fachlichen Anpassungsqualifizierung sowie der methodischen und personalen Weiterbildung. Anders als in beigestellten Zirkel- und Lernstattgruppen ermöglicht diese Doppelstruktur von Arbeitsplatz mit Lernanteilen und Lernplatz mit Arbeitsanteilen eine reale Integration von Lernen und Arbeiten.

Für den weiteren Ausbau arbeitsbezogener Weiterbildungslnorte ist vor allem deren Verhältnis zu partizipativen und auf Optimierungs- und Verbesserungsprozesse abzielende betriebliche Organisationsformen zu klären sowie die Frage, inwieweit für die beruflich-betriebliche Weiterbildung eine Pluralität von Lernorten mit entsprechenden lernprozeßoptimierenden Lernortkombinationen herzustellen ist. Der Ausbau regulierter betrieblicher Weiterbildungsstrukturen, der in einigen industrialisierten Ländern im Rahmen neuer Unternehmensentwicklungen wesentlich fortgeschritten ist als in der Bundesrepublik⁹, ist mit der abschlußbezogenen Aufstiegsfortbildung und mit der dualen Berufsausbildung zu verschränken. Hier liegen notwendige strukturelle Entwicklungen für die weitere Profilierung der beruflichen Weiterbildung als eigenständiges Teilsystem des Gesamtbildungssystems und erst recht für die Herausbildung eines zum gymnasial-akademischen Bildungssystem gleichwertigen Berufsbildungssystems.

Anmerkungen:

¹ Zum Thema „Bildungspersonal“ vgl. den Bericht zur Jahrestagung 1992 von Schlottau, W.: Ausbilden und Lernen am Arbeitsplatz – ein Entwicklungsprozeß. Ziele und Aktivitäten des Arbeitskreises „Dezentrales Lernen“. In: BWP 21 (1992) 4, S. 40–45. Zum Thema „Qualität des Lernorts Arbeitsplatz“ vgl. den Bericht zur Jahrestagung 1993 von Dehnhostel, P.: Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz. In: BWP 23 (1994) 1, S. 13–18.

² Zur Entstehung der von 1990 bis 1996 laufenden Modellversuchsreihe und zur Beschreibung der einzelnen Modellversuche vgl. Dehnhostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1992 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 149).

³ Vgl. die modellversuchsbezogenen Einzelbeiträge in Dehnhostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bundesinstitut für Berufsbildung. Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1996 (Berichte zur beruflichen Bildung, im Erscheinen).

⁴ Vgl. hierzu und besonders zu aktuellen Entwicklungen Walden, G.; Pätzold, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1995 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 177).

⁵ Greinert, W.-D.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektive. Baden-Baden 1993, S. 21.

⁶ Vgl. Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim u. a. 1990, S. 76.

⁷ Vgl. Fußnote 3.

⁸ Vgl. Kutschka, G.: Integriertes Lernen in schulischen und außerschulischen Bildungsgängen nach Abschluß der Vollzeitschulpflicht. Ein Überblick über Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Gerhard Mercator Universität Duisburg, Gesamthochschule, Duisburg 1994, insbesondere S. 88ff.

⁹ Vgl. Dehnhostel, P.: Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation: Organisationslernen, Gruppenlernen, dezentrale Weiterbildung. In: Geißler, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied u. a. 1995, S. 477–495.

Bedeutung und Entwicklung der vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildung – Strukturdaten und Vergleiche

Gisela Feller



Dr. phil., Diplompädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hauptabteilung I „Strukturforschung, Planung, Statistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Ingeborg Zöller



Sachbearbeiterin in der Hauptabteilung I „Strukturforschung, Planung, Statistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Seit 1991 steigen die Schülerzahlen in Berufsfachschulen an. Dagegen sinkt die Zahl der Auszubildenden. Der folgende Beitrag geht diesen Entwicklungen nach. Aus den Erhebungen des statistischen Bundesamtes lassen sich die Relationen zwischen dualer und schulischer Berufsausbildung ableiten sowie das Geschlechterverhältnis bei vollschulischer Berufsqualifizierung und die Schwerpunkte der Berufsbereiche ermitteln.

Die Darstellung von Bedeutung und Funktion der vollqualifizierenden Berufsfachschulen erlaubt ihre bildungspolitische Einordnung. Aus dieser Perspektive kann dann auch der Frage nachgegangen werden, ob die gegenläufigen Entwicklungen einen Veränderungsprozeß wegen des Attraktivitätsverlusts des dualen Systems zum Ausdruck bringen oder Puffer- und Warteschleifenfunktion einnehmen.

Stellung der Berufsfachschulen

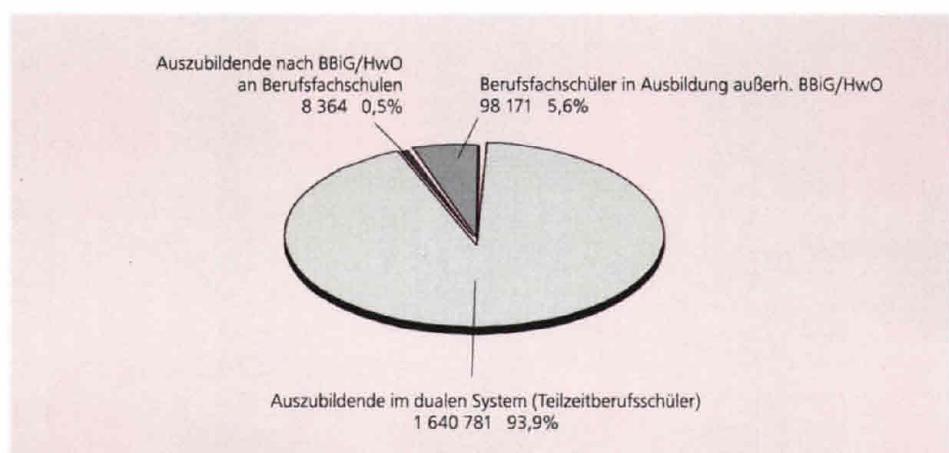
Berufsbildende Schulen in Vollzeitform erfüllen mehrere Funktionen. Einerseits können auf ihnen (höhere) allgemeinbildende Schulabschlüsse erworben werden, andererseits dienen sie auch dem Ziel der Berufsvorbereitung oder der Berufsqualifizierung mit Ausbildungsabschluß. Der größte Teil der Schüler und Schülerinnen erwirbt mit dem Besuch einer beruflichen Vollzeitschule einen

höheren allgemeinbildenden Abschluß, unabhängig von der Berufsorientierung. Etwa 15 Prozent absolvieren ein Berufsvorbereitung- (BVJ) oder Berufsprägungsjahr (BGJ), dessen Besuch als Teil der Ausbildung anerkannt werden kann. Mit dieser Art der Vorbereitung verbindet sich die Hoffnung, die anschließende Berufswahl zu erleichtern und die Vermittlungs- und Ausbildungschancen zu verbessern.

An den mehrjährigen Berufsfachschulen steht die berufliche Qualifizierung im Vordergrund. Unter Berufsqualifizierung mit Ausbildungabschluß fallen die Ausbildungsgänge, bei denen in Vollzeitschulen nach einer Bundes- oder Landesregelung ein Beruf erworben wird. Dabei gibt es zwei Arten, einen beruflichen Abschluß nach einer schulischen Ausbildung zu erwerben: innerhalb oder außerhalb der Regelungen durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO). Der Abschluß in einem „anerkannten Ausbildungsberuf“ (innerhalb BBiG und HwO), wie er im Regelfall in dualer Ausbildungsform erworben wird, stellt in vollzeitschulischer Form jedoch eher die Ausnahme dar. Im Vergleich zur dualen Ausbildung spielt auch die Ausbildung mit Abschluß außerhalb BBiG und HwO an Berufsfachschulen quantitativ eine nachgeordnete Rolle (vgl. Abb. 1).

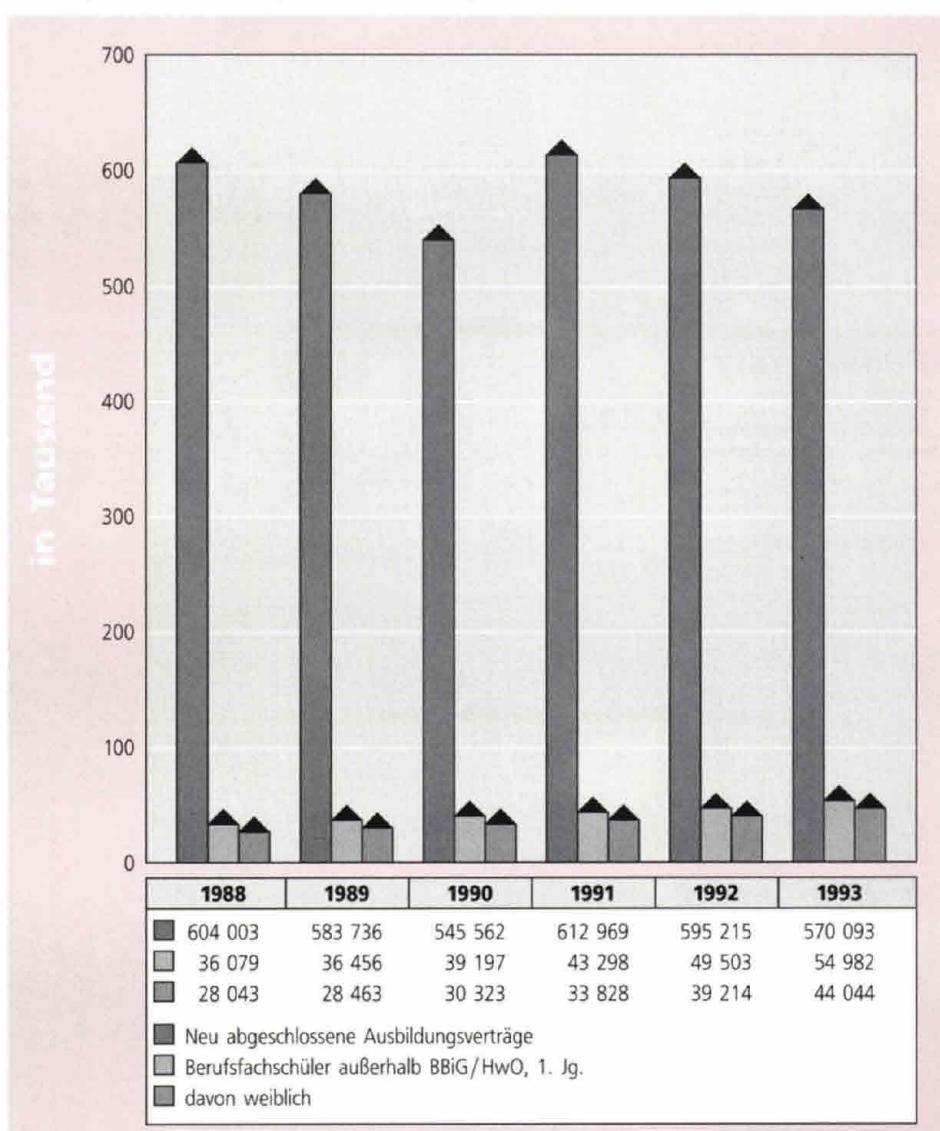
Die Nachfrage nach rein schulischer Ausbildung ist aber in den letzten Jahren, entgegen dem Trend bei der dualen Ausbildung, überproportional gestiegen. Die demographischen und wirtschaftlichen Entwicklungen, die im dualen System die Auszubildendenzahlen negativ beeinflussen, wirken hier nicht hemmend, sondern eher fördernd (vgl. Abb. 2). Bleiben die neuen Länder unberücksichtigt, so ist die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (d. h. der Ausbildungsbeginner im dualen System) seit 1984 kontinuierlich – über das demographisch bedingte Maß hinaus – gesunken.¹ Die Relationen haben sich deutlich verschoben:

Abbildung 1: Ziel: Berufsabschluß



Quelle: StABA; Berechnungen: BIBB; 1992

Abbildung 2: Ausbildungsbeginner im dualen System und an Berufsfachschulen (in Tausend)



Quellen: StABA, BA, BIBB, bis 1990 früheres Bundesgebiet

ben: Während 1988 auf einen Berufsfachschüler (im ersten Jahrgang) mit Abschlußwunsch außerhalb BBiG und HwO noch rund 17 Teilzeitberufsschüler entfielen, sind es 1993 nur noch rund 10.

Entwicklung der Schülerzahlen

Die größten Anteile an den beruflichen Schulen insgesamt stellen die Schüler/-innen der

Berufsschulen und die der Berufsfachschulen (vgl. Tab. 1). Die Zahl der Schüler an den **Berufsschulen**, die ganz überwiegend (zu 98 Prozent) von Auszubildenden im dualen System als Teilzeitberufsschüler besucht werden, fällt seit Jahren (Basisjahr ist 1985) kontinuierlich. Sie beträgt (nach vorläufigen Ergebnissen) im Schuljahr 1993/94 1,617 Mio. und ist gegenüber dem Vorjahr um rd. 62 000 oder 3,7 Prozent gesunken. Der Männeranteil an den Berufsschulen liegt seit 1990 relativ konstant bei 58 Prozent.

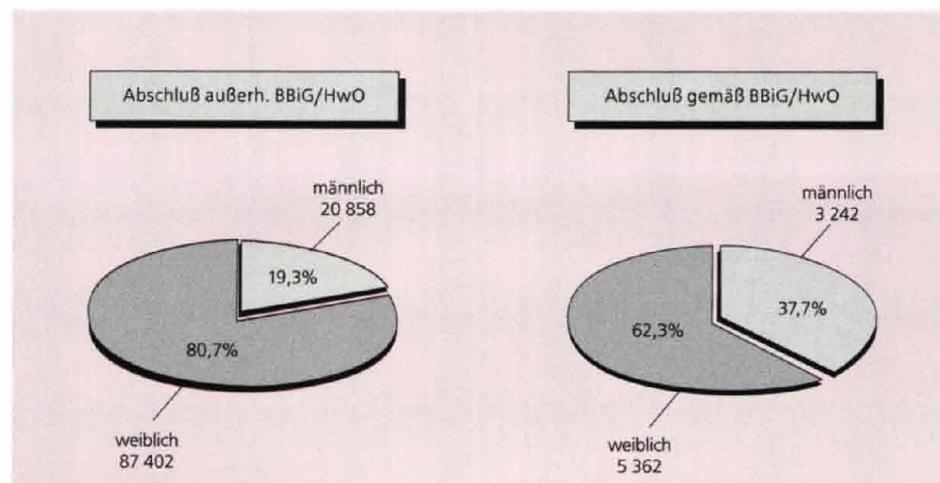
An den **Berufsfachschulen** verlief die Entwicklung anders. Zunächst ist zwar ebenfalls ein Rückgang zu verzeichnen. Aber mit dem Anstieg der Schülerzahlen im Jahr 1991 begann eine Trendwende. Im Schuljahr 1993/94 besuchten rund 285 000 Schüler und Schülerinnen eine Berufsfachschule, rund 21 000 oder 8,1 Prozent mehr als im Vorjahr, wobei der absolute Zuwachs mit jeweils rd. 11 000 in den alten und neuen Ländern etwa gleich hoch war. Im Gegensatz zu den Berufsschulen stellen an den Berufsfachschulen die Frauen eine deutliche Mehrheit; ihr Anteil liegt seit 1990 bei 65 Prozent.

Tabelle 1: Entwicklung der Schülerzahlen an Berufsschulen und Berufsfachschulen

Berufsschüler		Berufsfachschüler	
gesamt	dav. weiblich	dav. weiblich	gesamt
2 270 890	795 307	1985	339 736
1 868 778	687 405	1989	170 291
1 739 296	747 424	1990	157 167
1 696 644	727 633	1991	159 427
1 678 774	698 490	1992	170 776
1 617 132	673 190	1993	186 431

Quelle: StBA, Früheres Bundesgebiet

Abbildung 3: Schüler/-innen an Berufsfachschulen 1993



Quelle: StBA

Die Entwicklung der Zahlen der Schüler und Schülerinnen, die an der Berufsfachschule nach mehrjähriger Schulzeit einen Abschluß anstreben, zeigt etwas andere Trends als die für die Gesamtheit ihrer Schüler. Einjähriger Berufsfachschulbesuch hat eher eine Pufferfunktion beim Übergang an der ersten Schwelle von allgemeinbildender Schule in Ausbildung.

Die **Berufsfachschulen** besuchten im Jahr 1992 insgesamt 98 000 Schüler mit dem Ziel, einen Ausbildungsabschluß außerhalb BBiG und HwO zu erwerben. Das sind 18,4 Prozent mehr als im Vorjahr. Der weibliche Anteil beträgt 80 Prozent. Im Jahr 1993 stieg die Zahl dieser Berufsfachschüler weiter stark an. Insgesamt wurden rund 108 000 Schüler gemeldet; das sind 10,3 Prozent mehr als 1992. Der weibliche Anteil ist geringfügig angestiegen auf 81 Prozent (vgl. Abb. 3).

1992 strebten insgesamt 8 400 Schüler an Berufsfachschulen einen nach BBiG/HwO anerkannten Ausbildungsberufsabschluß in Vollzeitform an, 13,5 Prozent mehr als im Vorjahr, davon 62 Prozent Frauen. Im Jahr 1993 haben sich keine wesentlichen Veränderungen gegenüber 1992 ergeben (vgl. Abb. 3).

Einschließlich der Auszubildenden an Teilzeitberufsschulen wollten 1992 insgesamt

1 747 316 junge Menschen einen beruflichen Abschluß im dualen System oder in vollschulischer Form erwerben.² Davon entfallen auf die duale Ausbildung nach BBiG/HwO 93,9 Prozent, auf vollschulische Ausbildung nach BBiG/HwO 0,5 Prozent und auf vollschulische Ausbildung außerhalb BBiG/HwO 5,6 Prozent (vgl. Abb. 1). Trotz des Anstiegs der Vollzeitschülerzahlen und -anteile ist die überragende quantitative Überlegenheit der dualen Berufsausbildung ungeteilt.

Ausbildung an Berufsfachschulen

Während im dualen System in 373 Berufen bundeseinheitlich auf der Grundlage der Regelungen nach BBiG und HwO ausgebildet wird³, gibt es für die Ausbildung an Berufsfachschulen eine Vielfalt von (Landes-)Regelungen, die sich inhaltlich unterscheiden und keine einheitlichen Berufsbezeichnungen haben. Bundesrechtliche Regelungen gibt es für 16 berufliche Erstausbildungsgänge in schulischer Form, die ausschließlich Gesundheitsdienstberufe betreffen. Darüber hinaus gibt es über 150 landesrechtliche Regelungen, die zu Ausbildungsabschlüssen in mehr als 100 verschiedenen Berufen führen.⁴ Dabei handelt es sich bis auf wenige Ausnahmen um Technik- und Dienstleistungsberufe.

Quantitative Schwerpunkte bilden die sozialpflgerischen und -pädagogischen Berufe, zu denen vor allem Erzieher/-innen, Kinder- und Altenpfleger/-innen gehören. Diese stellten im Jahr 1992 41 132 Schüler, das sind 42 Prozent der Berufsfachschüler, die einen Abschluß anstreben. Die technischen, datenverarbeitenden und kaufmännischen Assistentenberufe sowie die Gesundheitsdienstberufe stellen weitere bedeutende Anteile.⁵

Die großen absoluten und relativen Steigerungen von 1992 zu 1993 bei den Berufs-

Tabelle 2: Entwicklung der Schüler/-innenzahlen bei ausgewählten Berufsfachschulberufen

	1993 gesamt	1993 weiblich	% weiblich	1992 gesamt	1992 weiblich	% weiblich	Steigerung ges. in %
Gesundheitsdienstberufe	10 737	9 599	89	5 178	4 698	91	107
Umweltschutztechniker 628	503	289	57	253	122	48	99
Biol.-techn. Assistent 631	1 491	1 061	71	1 077	774	72	38
Kfm. Ass. DV/Rechnungsw. 774	707	329	47	189	43	23	274
Datentechn./Informatikass. 774	4 062	1 230	30	2 824	438	16	44
Therap. Lehrkräfte 852	2 254	1 856	82	1 438	1 143	79	57
Altenpflegerinnen 861	4 942	4 103	83	4 127	3 483	84	20
Erzieherinnen 864	13 744	12 625	92	13 021	12 061	93	6
Kinderpflegerinnen 864	17 893	17 405	97	14 750	14 358	97	21
Hauswirtschaftsverw. 921	2 356	2 324	99	1 386	1 317	95	70

Klassifizierung gemäß StaBA 1992; Quelle: StaBA; Berechnungen: BIBB

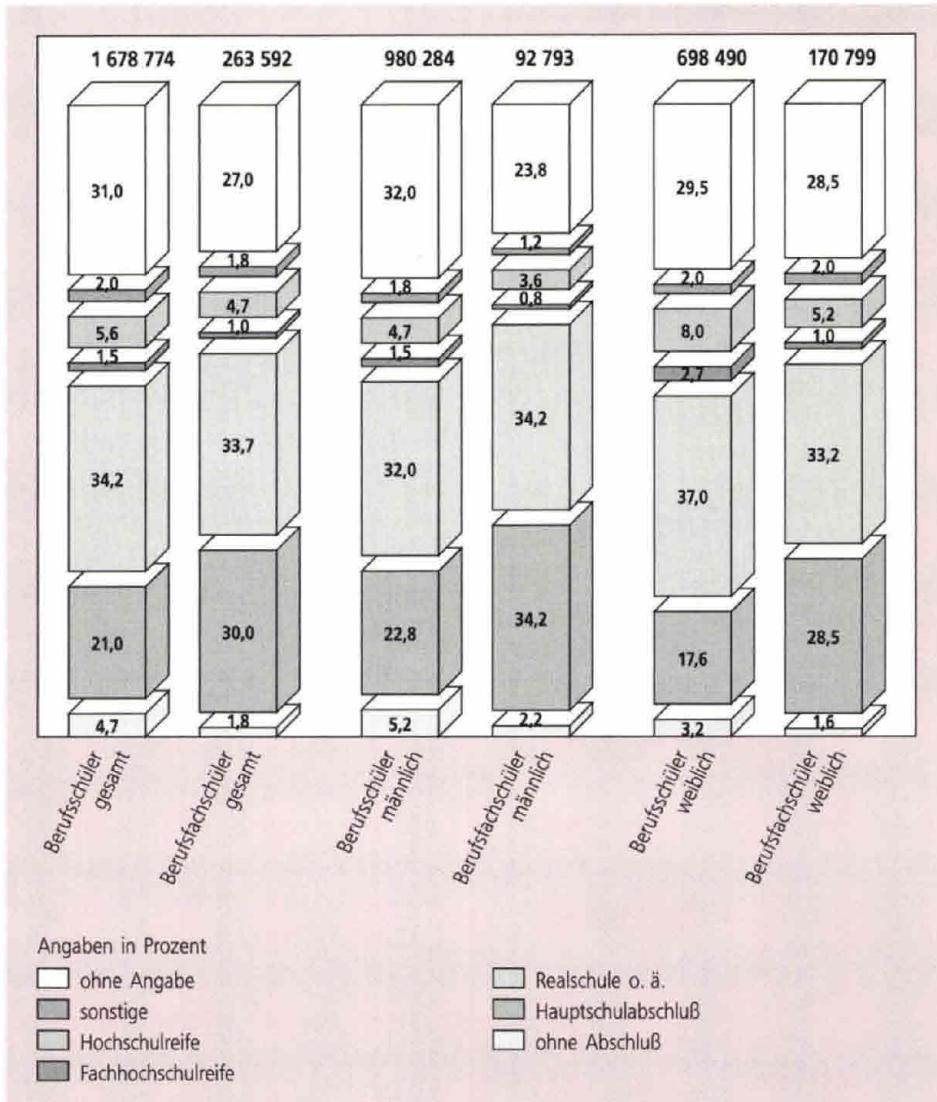
fachschulbesuchern beschränken sich auf zehn Berufsordnungen bzw. Einzelberufe (vgl. Tab. 2). Quantitativ bedeutend mehr Schüler/-innen wurden 1993 bei den Gesundheitsdienstberufen gezählt (+ 5 600), bei den Kinderpfleger/-innen (+ 3 100) und bei den Datentechnischen Assistenten/-innen/Informatikassistenten/-innen (+ 1 200). Steigerungsraten um 100 Prozent und mehr wurden für Kaufmännische Assistenten/Assistentinnen Datenverarbeitung/Rechnungswesen, Umweltschutztechniker/-innen sowie die schon erwähnten Gesundheitsdienstberufe errechnet.

Der Frauenanteil, der sich an diesen zum Berufsabschluß führenden Schulen insgesamt kaum verändert hat, ist weit überproportional angestiegen bei den Kaufmännischen Assistentinnen Datenverarbeitung/Rechnungswesen (von 23 auf 47 Prozent) und bei den Datentechnischen Assistentinnen/Informatikassistentinnen (von 16 auf 30 Prozent).

Schulische Vorbildung

Vergleicht man die beiden Schulformen Berufsschule und Berufsfachschule⁶ hinsicht-

Abbildung 4: Schulische Vorbildung



Quelle: Statistisches Bundesamt; Berechnungen: BIBB, 1992

lich der schulischen Vorbildung ihrer Schüler/-innen (vgl. Abb. 4), stellt man fest, daß bei beiden die Anteile der Realschüler/-innen am höchsten sind. Die Anteile der Schüler/-innen ohne Hauptschulabschluß und mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung sind an der Berufsschule höher, während die Berufsfachschule deutlich (rd. 10 Prozent) mehr Hauptschulabsolventen hat. Von diesen besuchen viele die Berufsfachschule mit dem Ziel, dort den Realschulabschluß nachzuholen. Wenn die Verteilung derjenigen, die keine Angaben zur schulischen Vorbildung gemacht haben, sowie derjenigen Teilgruppe der Berufsfachschüler/-innen, die einen Be-

rufsabschluß anstreben (98 000 von 264 000, d. h. etwa 37 Prozent in 1992), sich nicht wesentlich von der Verteilung der bekannten und hier dargestellten Daten unterscheidet, gibt es keine Auslese von schulisch höher Qualifizierten in Ausbildungsgängen an Berufsfachschulen gegenüber denen im dualen System. Die naheliegende Vermutung, daß schulische Ausbildungsgänge für leistungsstärkere Absolventen allgemeinbildender Schulen attraktiver sein könnten, läßt sich mit den vorhandenen Zahlen nicht belegen.

Die Abschlüsse der Ausbildung an Berufsfachschulen werden mit Zeugnissen sowie

den Zusätzen „(staatlich) geprüft“ oder „staatlich anerkannt“ zertifiziert. In Nordrhein-Westfalen ist bei einer Reihe von Regelungen damit gleichzeitig der Erwerb der allgemeinen oder der Fachhochschulreife verknüpft.

Fazit

Berufsfachschulen bilden weitaus überwiegend für Berufe aus, für die es keine Ausbildungsmöglichkeiten im dualen System gibt und übernehmen damit eine wichtige ausbildungs- und arbeitsmarktpolitische Ergänzungsfunktion.

Überproportionale Steigerungen der Schülerzahlen gibt es in den zukunftsträchtigen Bereichen der datenverarbeitenden/kaufmännischen und der Gesundheits- und Dienstleistungsberufe.

Ein weiterer Grund für den Zulauf zu Berufsfachschulen dürfte im enger gewordenen Ausbildungsstellenmarkt liegen; denn wegen des Abbaus von Ausbildungsplätzen durch die Betriebe ist es wieder schwieriger geworden, im dualen System einen Beruf nach Wahl zu ergreifen. Der Berufsfachschulbesuch als Warteschleife dient dann dazu, die Ausgangsposition bei der nächsten Bewerbungsrunde zu verbessern. Auch aus dieser Sicht ist die Berufsfachschule nicht als Konkurrenz der dualen Ausbildung zu betrachten.

Über die Verwertung der Abschlüsse und den Verbleib von Berufsfachschülern soll eine Untersuchung des BIBB Aufschluß geben, die im Herbst 1995 durchgeführt wird. Absolventen mit Ausbildungsberechtigung aus dem Jahre 1994 sollen dazu nach ihrem beruflichen Werdegang und der Bewältigung der zweiten Schwelle, dem Übergang von der Ausbildung in das Berufsleben, befragt werden. Ziel ist es, differenzierte Kenntnis über die Berufschancen derer zu erhalten, die eine

Ausbildung außerhalb des dualen Systems, aber auf vergleichbarem Niveau, absolviert haben. Die Diskussion des Vergleichs der Ausbildungsgänge kann dann um den Verwertungsaspekt erweitert werden.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Bundesanstalt für Arbeit Unterabteilung Statistik, Referat II b 4/Bundesinstitut für Berufsbildung (H 1.3, Bonn): *Ausbildungsstellenmarkt 1983–1993 in der Gliederung nach AA-Bezirken*. Siehe dazu auch: *Berufsbildungsbericht 1993*, S. 35, Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef: Bock 1993

² Ohne Berufsakademien, doppelqualifizierende Bildungsgänge u. ä.; alle Ausbildungsjahre.

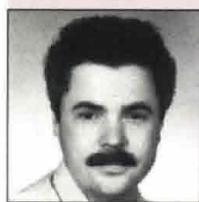
³ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Die anerkannten Ausbildungsberufe 1993*. Bielefeld 1994.

⁴ Stand: 1. 8. 1990, alte Bundesländer; Quelle: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: *Abschlüsse im Sekundarbereich II. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, H. 25, Bonn 1991. Eine Neubearbeitung wird voraussichtlich 1995 erscheinen.

⁵ Man beachte jedoch, daß die Schulen des Gesundheitswesens nicht zu den Berufsfachschulen zählen und daher hier unberücksichtigt bleiben müssen. Dort wurden 1992 insgesamt rd. 107 000 Schüler/-innen, davon etwa die Hälfte Krankenschwestern und -pfleger, ausgebildet. (Quelle: *Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 2: Berufliche Schulen 1992*, Hrsg.: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 1994)

⁶ Statistiken liegen nur für die gesamte Schülerzahl vor, nicht gesondert für die engere Zielgruppe derer, die einen Berufsabschluß anstreben. Von mehr als einem Viertel liegen gar keine Angaben zur Vorbildung vor.

Fremdsprachenzertifikate: Transparenz, Nutzen und Informationsbedarf



Jens U. Schmidt

Dr. phil., Diplompsychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 2.2 „Prüfungen und Lernerfolgskontrollen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Immo Wittig

Diplomsozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für empirische und angewandte Soziologie (EMPAS) der Universität Bremen

Während die Bedeutung fremdsprachlicher Kenntnisse inzwischen unbestritten sein dürfte, spielen in Deutschland Zertifikate fremdsprachlicher Kompetenz, die in einer Prüfung unabhängig von einem vorangegangenen Kurs erworben werden können, nur eine untergeordnete Rolle. Das europäische Projekt LangCred entwickelte ein Informationssystem über derartige Zertifikate. Eine Befragung bei Betrieben, Multiplikatoren und Sprachschulen gibt Aufschluß über die Transparenz des internationalen „Markts“ der Fremdsprachenzertifizierung, den Nutzen eines darauf bezogenen Informationssystems und die Wichtigkeit solcher Kompetenznachweise etwa für Personalentscheidungen.

Fremdsprachenkenntnisse und ihre Zertifizierung

Das Zusammenwachsen Europas und die zunehmenden internationalen Kontakte auch außerhalb der EU lassen das Erlernen von Fremdsprachen immer wichtiger werden. In einer Vielzahl von Fachtagungen wird an neuen Konzepten gearbeitet.¹ Um dem auch in der beruflichen Bildung vorhandenen Bedarf an Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden, gibt es verschiedene Ansätze, u. a. durch einen Modellversuch an Bayerischen Berufsschulen² oder durch von LINGUA, PETRA oder SESAM geförderte Projekte³. Die Wichtigkeit von Fremdsprachen in der

beruflichen Bildung wird auch vom Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung betont.⁴ In seinen Empfehlungen werden unterschiedliche Maßnahmen und Handlungsfelder genannt, u. a. Vergrößerung des Fremdsprachenangebots in der Berufsschule, Erweiterung der Möglichkeit von Auslandsaufenthalten und -praktika, Heranbildung von geeignetem Ausbildungspersonal. Die vielfach beschworene Notwendigkeit verstärkten Fremdsprachenunterrichts an der Berufsschule wird allerdings durch eine Untersuchung von WORDELMANN⁵ relativiert. Die generelle Einführung von Fremdsprachenunterricht an der Berufsschule brächte einige organisatorische und zeitliche Probleme mit sich, abgesehen davon, daß der tatsächliche Bedarf nach Einschätzung Berufstätiger von Beruf zu Beruf stark schwankt und insgesamt als weniger hoch eingestuft wird, als man aufgrund der politischen Diskussion vermuten würde.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle ein bildungspolitisch außerordentlichbrisantes Thema: die Diskussion um Transparenz und Anerkennung ausländischer berufsbezogener Zertifikate. Die Mobilität von Arbeitskräften auf dem europäischen Binnenmarkt hat zu einer Vielzahl bisher nicht befriedigender Ansätze geführt, nachdem wohl deutlich geworden ist, daß es aufgrund der sehr unterschiedlichen Bildungssysteme weder möglich noch derzeit wünschenswert ist, generell alle berufsbezogenen Zertifikate der anderen Länder anzuerkennen.

Solche Ansätze sind die bereits erarbeiteten Informationsmaterialien über Zertifikate anderer Länder, die bilaterale Anerkennungen ausgewählter Berufsabschlüsse zwischen einzelnen Staaten, die vorliegenden Beschreibungen von Entsprechungen einzelner Zertifikate sowie die Entwicklung spezieller, international verwertbarer Zertifikate. Große internationale Anstrengungen werden notwendig sein, um zumindest mittelfristig zu Teillösungen für diese Problematik zu gelangen.⁶

Ein aus deutscher Sicht sehr spezielles Thema ist die Zertifizierung fremdsprachlicher Kenntnisse. Während man sich intensiv mit der Entwicklung von Lehrplänen und der Verbesserung von Lernmaterialien befaßt, wurde der Schaffung standardisierter Prüfungen und allgemein zugänglicher Zertifikate wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Im angelsächsischen Raum ist dies ganz anders. Nicht nur im sprachlichen Bereich spielen hier Zertifikate und zu ihrer Erlangung entwickelte Tests eine fast wichtigere Rolle als darauf bezogene Vorbereitungskurse.

Fremdsprachen-zertifikate gewinnen international stark an Bedeutung

International haben Zertifikate im fremdsprachlichen Bereich eine große Bedeutung und stellen einen nicht unwichtigen Markt dar, wie der für die Aufnahme eines Studiums in den USA unabdingbare TOEFL, der TOEIC⁷, der für eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich in vielen Ländern vorausgesetzt wird, oder die weltweit bekannten Zertifikate der Cambridge-University, der London Chamber of Commerce oder der Alliance Française. In Deutschland beginnen Zertifikate sich erst langsam durchzusetzen, insbesondere die des Deutschen Industrie- und Handelstages und die durch den Deutschen Volkshochschulverband vergebenen Zertifikate der International Certificate Conference.

Der nach Auffassung einiger Institutionen wenig transparente internationale „Markt“ der Sprachzertifikate wird nun seit einigen Jahren im Rahmen des LINGUA-II-Programms durch das internationale EU-Projekt LangCred⁸ gesichtet. An diesem Projekt haben sich alle EU-Staaten in Form eines im Jahr 1992 gegründeten Konsortiums betei-

ligt, repräsentiert durch staatliche oder private Institutionen, die insbesondere auf den Gebieten Erziehung, Berufsausbildung und Lehrerfortbildung tätig sind. Nach dem in der Projektbeschreibung festgelegten Ziel ist beabsichtigt, „Bestandsaufnahmen vorzunehmen von vorliegenden Zertifikaten und/oder Diplomen zur berufsbezogenen Sprachverwendung mit dem Ziel, diese in ein schlüssiges System transnationaler Zertifizierung zusammenzuführen. Zusätzlich sollen Listen von Lernmaterialien erstellt werden, die sich auf diese Zertifikate beziehen; für Zertifikate, für die keine relevanten Materialien gefunden wurden, soll die Entwicklung neuer Materialien angeregt werden.“ (Zieldefinition des LangCred-Projekts von 1992).

Konkretes Arbeitsergebnis von LangCred ist zunächst eine Datenbank, die alle Zertifikate, die bestimmten Vorbedingungen entsprechen, in ein Ordnungssystem mit fünf allgemeinsprachlichen und fünf berufsspezifischen Niveaus einordnet. Diese Datenbank umfaßt etwa 200 Zertifikate und liefert über die Kontaktanschrift hinaus Informationen über Ablauf, Inhalte und Anforderungen der erforderlichen Prüfung, teilweise auch über geeignete Vorbereitungsmaterialien und Kurse. Die ab Herbst in englischer Sprache erhältliche Diskettenversion wird voraussichtlich vom Bundesinstitut für Berufsbildung als deutsche Buchfassung herausgegeben.

Das Projekt LangCred birgt eine Anzahl fachlicher, wirtschaftlicher und politischer Probleme in sich, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann. Genannt werden sollen lediglich exemplarisch das fachliche Problem der Definition berufsbezogener Niveaus, das wirtschaftliche Problem einer Marktbeeinflussung durch das Informationssystem und das an anderer Stelle⁹ ausführlich behandelte Problem einer internationalen Standardisierung und ihrer Auswirkungen. Die Frage, mit dem sich der vorliegende Beitrag befaßt, ist, ob in Deutsch-

land überhaupt ein Informationsbedarf hinsichtlich der in Europa verfügbaren Sprachzertifikate besteht.

In der Befragung berücksichtigte Institutionen und Unternehmen

Das Bundesinstitut für Berufsbildung beauftragte die Forschungsgesellschaft für Wirtschaftsberatung und Sozialwissenschaften (FOWISO) zur Durchführung einer schriftlichen Befragung und zu ergänzenden Expertengesprächen. Im vorliegenden Artikel werden vor allem die Hauptresultate der schriftlichen Befragung dargestellt, während eine ausführliche Dokumentation auch der Interviews in einem geplanten Sammelband zur Problematik der Fremdsprachenzertifizierung aufgenommen werden soll.

Ausgewählt wurden drei Hauptzielgruppen, die mit Fremdsprachenzertifikaten zu tun haben und bei denen LangCred zur Anwendung kommen soll: **Anbieter von Fremdsprachenlehrgängen, Institutionen mit Multiplikator- und Disseminationsfunktionen** aus dem Zertifizierungs- und allgemeinen Weiterbildungsbereich sowie **Unternehmen**.

Zur Erfassung von **Anbietern** und **Multiplikatoren** wurden private Sprachschulen, öffentliche wie private Weiterbildungseinrichtungen und Anbieter von Zertifikaten in die Auswahl einbezogen. Außerdem sprachen wir Verbandsrepräsentanten, relevante Dachorganisationen, Vertreter der Sozialpartner und der Bundesanstalt für Arbeit an sowie Wissenschaftler und Fachleute aus Universitäten, Instituten, philologischen Verbänden, Fachverlagen und Behörden. Auswahlgrundlage waren einschlägige, öffentlich zugängliche Verzeichnisse. Dabei sollten die wichtigsten Institutionen repräsentiert und ansonsten eine breite Streuung gewährleistet sein. Für den Bereich der Sprachschulen wurde aus

dem Mitgliederverzeichnis des Bundesverbands Deutscher Privatschulen (VDP) eine Zufallsstichprobe gezogen. Eine weitere Adressenstichprobe ergab sich aus einer mehrstufigen Zufallsauswahl aus den in den Branchenfernspprechbüchern unter den Stichwörtern „Sprachschulen“ und „Weiterbildung“ enthaltenen Adressen.

Im dritten Teilbereich, den **Unternehmen**, sind zwei Funktionen mit fremdsprachlichen Zertifikaten befaßt: die Personalakquisition und die Weiterbildung. Verantwortliche aus beiden Bereichen wurden in die Auswahl einbezogen. Hierbei lag der Schwerpunkt auf solchen Unternehmen, von denen a priori angenommen werden durfte, daß der überwiegende Teil des dort tätigen Personals schon allein im „Tagesgeschäft“ auf Fremdsprachenkenntnisse angewiesen sein würde. Die Branchenauswahl orientierte sich an Bereichen, in denen das LangCred-Projekt bereits Aktivitäten entfaltet hat, u. a. Unternehmen aus den Bereichen Tourismus und Gastronomie sowie international tätige Industrieunternehmen. Im Rahmen einer Zusatzerhebung bezogen wir durch eine mehrstufige Zufallsauswahl außerdem gezielt mittelständische Firmen ein.

Die Zusammensetzung der endgültigen Befragungsstichprobe ist aus Tabelle 1 zu ersehen.

Einige Fragen bezogen sich auf den generellen Fremdsprachenbedarf der Firmen. Danach benötigt in 32 der 53 Unternehmen mehr als ein Drittel der kaufmännischen Mitarbeiter Fremdsprachenkenntnisse. 22 Unternehmen beauftragen externe Anbieter zur Durchführung von Fremdsprachenlehrgängen. In 19 Unternehmen sind Fremdsprachen integrierter Bestandteil der betrieblichen Ausbildung. In 31 der 53 Unternehmen werden Mitarbeiter auf Veranlassung der Firma in Fremdsprachen geschult. Diese Angaben zeigen, daß fremdsprachliche Kenntnisse für die ausgewählten Firmen eine Bedeutung ha-

Tabelle 1: **Stichprobenbeschreibung**

Gruppe	absolut	in %
Private Sprachschule	22	20
Weiterbildung	22	20
Universität/Behörde	11	10
Unternehmen	53	49
Fragebögen insgesamt	108	100

ben, jedoch auch Unternehmen in der Stichprobe enthalten sind, für die dieser Bereich keinen hohen Stellenwert hat.

Transparenz und Beurteilung des Ist-Zustandes

Zunächst sollten alle Befragten eine globale Einstufung der Übersichtlichkeit des gegenwärtigen Systems von Fremdsprachenzertifikaten auf einer sechsstufigen Skala vornehmen. Nur zwei Personen bewerteten das Marktangebot als übersichtlich (Stufe 1), während 23 (21 Prozent) es als sehr unübersichtlich (Stufe 6) einstuften. Die Stufe 2 wurde von vier (vier Prozent), drei von 13 (zwölf Prozent), vier von 23 (21 Prozent) und fünf von 30 (28 Prozent) Personen gewählt. 13 Personen (zwölf Prozent) machten bei dieser Frage keine Angabe. Das arithmetische Mittel liegt bei 4,5, also vom theoretischen Mittel von 3,5 deutlich in Richtung „unübersichtlich“ verschoben. Die Einschätzung des gegenwärtigen Zustandes als unübersichtlich unterscheidet sich nicht nennenswert in den einzelnen Untergruppen. Sie wird von den Sprachschulen wie von den Vertretern der Unternehmen geteilt.

Um Näheres über die Rolle der Zertifikate im Bewußtsein der Untersuchungsteilnehmer zu erfahren, wurden sie gefragt, welche Zertifikate ihnen spontan einfallen und anschließend gebeten, eine Benotung der von ihnen

genannten Zertifikate bezüglich der beruflichen Verwertbarkeit vorzunehmen. 21 Befragte haben kein Zertifikat aufgeführt, die anderen nannten im Durchschnitt der Nennungen drei Zertifikate bzw. Zertifikatsgruppen.

In den Fällen, in denen ein Befragter mehrere Einzelzertifikate einer bestimmten Institution aufführte, gab er diesen in der Regel die gleiche Note. Fremdsprachenzertifikate werden offenbar weitgehend anbieterbezogen bewertet. Deshalb ließen sich verschiedene Einzelzertifikate zu den in Tabelle 2 aufgeführten Gruppen zusammenfassen. So sind beispielsweise alle Zertifikate der Cambridge University (First, Proficiency u. a.) in einer Gruppe gebündelt und alle deutschen IHK-Abschlüsse in einer anderen. In der Rubrik Zertifikate ausländischer Kammern sind meistens Prüfungen der London Chamber of Commerce and Industry (LCCI) genannt worden, ver-

einzt sind auch Nennungen der Pariser, Madrider und anderer ausländischer Handelskammern enthalten. Eine weitere Rubrik umfaßt sämtliche hauseigenen Zertifikate von Privatschulen. Unter „sonstige“ wurden Zertifikate mit insgesamt weniger als vier Nennungen subsumiert.¹⁰

Nach der Zahl der Nennungen stehen die Zertifikate der Universität Cambridge eindeutig an der Spitze. Knapp die Hälfte der Befragten erwähnte eines dieser Zeugnisse. Es folgen die Abschlüsse ausländischer und deutscher Kammern (rechnet man beide Gruppen zusammen, werden Kammerzertifikate noch häufiger genannt als die der Universität Cambridge) sowie die Volkshochschul-Zertifikate (VHS). Außerdem wird das TOEFL-Zertifikat relativ häufig genannt (21 Befragte). Hauseigene Zertifikate von Sprachschulen wurden ebenfalls von 21 Befragten aufgeführt. Alle weiteren Zertifikats-

gruppen tauchen deutlich seltener auf (von jeweils fünf bis acht Prozent der Befragten). Insgesamt 24 Prozent der Befragten führten sonstige Zertifikate an, die aber im einzelnen nicht über drei Nennungen in der Gesamtpopulation hinauskommen.

Eine Benotung der von ihnen genannten Zertifikate lehnten einige Befragte unter Hinweis auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung ab. Einige Male wurde auch darauf aufmerksam gemacht, daß die Aussagekraft eines Fremdsprachenzertifikates schnell veraltet.

In Tabelle 2 sind diejenigen Zertifikate mit den Durchschnittsnoten aufgeführt, bei denen sich entsprechende Berechnungen nicht schon wegen der zu geringen Fallzahl von vornherein verbieten.

Zertifikate ausländischer Kammern wie der London Chamber of Commerce and Industry werden mit der Durchschnittsnote von 2,0 am besten bewertet. Ebenfalls gut schneiden die Cambridge- und TOEFL-Zertifikate sowie die der inländischen IHKs ab. Deutlich darunter und im „befriedigenden“ Bereich liegen die Zertifikate der Volkshochschulen und die hauseigenen Zertifikate von Privatschulen.

Die schlechtere Benotung der privaten Zertifikate beschränkt sich keineswegs auf das Urteil von Außenstehenden. Die Privatschulen selbst bewerten ihre eigenen Zertifikate lediglich mit einer rechnerischen Durchschnittsnote von 2,8. Der in die Expertengespräche einbezogene Vertreter einer Privatschule sagte, daß öffentliche Zertifikate anerkannter seien. Von seinem Schulverbund würden aus verschiedenen Gründen im Anspruch vergleichbare Zertifikate gar nicht angestrebt. Eine Weiterbildungseinrichtung, die eigene Zeugnisse für Fremdsprachenkenntnisse vergibt, hält externe, international anerkannte Zertifikate für weitaus geeigneter und hat die Tendenz, ihre Teilnehmer für diese anzumelden.

Tabelle 2: Nennungen und Bewertungen von Zertifikaten

Zertifikat	Zertifikatsnennungen		Beurteilung d. Zertifikate	
	Nennungen	in % der Befragten	durchschn. Benotung	Anzahl Benotungen
Cambridge University	48	44	2,2	33
ausländische Kammern (LCCI)	36	33	2,0	26
inländische IHK	34	32	2,3	21
VHS/ICC	31	29	2,9	20
TOEFL	21	19	2,2	17
hauseigene der Privatschulen	21	19	2,7	18
Universitätsabschlüsse	9	8	-	-
Goethe-Institut	8	7	-	-
TOEIC	7	7	-	-
Oxford University	6	6	-	-
Institut Française	6	6	-	-
Alliance Française	6	6	-	-
sonstige (< 4 Einzelnennungen)	26	24	-	-

Wegen Mehrfachnennungen beträgt die Summe der Prozente mehr als 100. 87 der 108 Befragten nannten Zertifikate. Durchschnittliche Benotungen sind nur bei mehr als 10 Einstufungen angegeben. Multiplikatoren aus der Weiterbildung, die selbst Zertifikate anbieten, wurden nicht in die Berechnungen der Durchschnittsnoten einbezogen. Private Sprachschulen sowie der Bereich Universität/Behörden sind aber in den Beurteilungen enthalten.

Bedeutung von Zertifikaten aus Sicht der Wirtschaft

Eine zentrale Frage der Untersuchung ist, ob Zertifikate für Unternehmen überhaupt eine Rolle spielen. Es wurden daher den Unternehmen einige Aussagen vorgelegt, denen zugestimmt werden konnte oder nicht. Der Aussage „In unserer Firma werden Fremdsprachenzertifikate bei Einstellungen hoch bewertet, wenn die ausgeschriebene Position Fremdsprachenkenntnisse erfordert“ stimmten 20 der 53 Befragten zu. Bemerkenswert ist dabei, daß von den Großbetrieben nur vier der 16, also 25 Prozent zustimmten, während dies bei mittelständischen Unternehmen mit 16 von 37 fast die Hälfte ist. Weniger Wert wird bei bereits im Unternehmen tätigen Mitarbeitern, die an einer Fremdsprachenschulung teilnehmen, auf den Abschluß durch eine Prüfung gelegt. Nur neun der Unternehmen halten dies für wichtig.

Zertifikate spielen also vor allem bei Einstellungen eine Rolle, allerdings gibt es andere Informationsquellen über die fremdsprachliche Kompetenz, die als wichtiger angesehen werden. Tabelle 3 gibt hier einen Überblick. Aus dieser Übersicht wird recht deutlich, daß Zertifikate verglichen mit anderen Informationsquellen noch nicht als besonders wichtig angesehen werden. Dies könnte allerdings daran liegen, daß die Mehrzahl deutscher Bewerber über derartige Unterlagen nicht verfügt, viele Bewerber jedoch Auslandsaufenthalte oder Lehrgangsteilnahmen nachweisen können bzw. bei vielen Bewerbern in Schul- und Arbeitszeugnissen sowie Referenzen Hinweise auf fremdsprachliche Kompetenzen enthalten sind.

Was geschieht nun aber, wenn ein unbekanntes Zertifikat vorgelegt wird, etwa von einem ausländischen Bewerber? Auf diese Frage reagierten einige Unternehmen mit dem Hinweis, daß Zertifikate bei ihnen keine Rolle spielen und machten daher keine Angabe. 16 der 53 Unternehmen äußerten, daß sie das

Tabelle 3: **Wichtigkeit verschiedener Informationen über Fremdsprachenkompetenz bei der Bewerberauswahl**

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Auslandsaufenthalte	22	22	7	2
Teilnahme an Sprachkursen	5	31	15	2
Test/Unterhaltung an Ort und Stelle	13	14	19	7
Arbeitszeugnisse	9	30	10	4
Schulzeugnisse	5	23	18	7
Fremdsprachenzertifikate	6	17	18	12
Persönliche Referenzen	2	23	14	14

Zertifikat nicht beachten und statt dessen den Kandidaten lieber z. B. durch eine fremdsprachliche Unterhaltung testen würden. Die übrigen 23 Befragten halten das Zertifikat jedoch für wichtig genug, um sich darüber zu informieren, fünf beim Bewerber selbst, einer hausintern, 17 würden externe Informationsquellen nutzen. Es muß demnach für ein Drittel der Befragten solche Informationsquellen geben bzw. für diese ein Bedarf danach bestehen.

Schließlich baten wir die Unternehmen um eine Entscheidung in der Situation, daß zwei Bewerber zur Auswahl stehen, von denen einer ein bekanntes und allgemein anerkanntes Zertifikat vorlegt, ein anderer ein unbekanntes. Vor die Wahl gestellt, würden

- **neun Befragte** den Bewerber mit dem renommierten Zertifikat bevorzugen,
- sich **zehn Befragte** über das unbekannte Zertifikat informieren und
- **30 Befragte** beide Zertifikate als gleich ansehen und weitere Auswahlkriterien heranziehen.

Nutzen des Informationssystems

Nachdem sich gezeigt hat, daß das Angebot an Fremdsprachenzertifikaten als wenig

übersichtlich eingestuft wird und in der Wirtschaft ein gewisser Informationsbedarf zu erkennen ist, stellt sich die Frage, ob ein Informationssystem wie LangCred als nützlich eingestuft wird und welche Anforderungen daran zu stellen sind. Da LangCred den meisten Befragten unbekannt war (88 Prozent kannten das Projekt nicht), erhielten sie eine kurze Information darüber.

Zunächst wurde nach dem Nutzen der LangCred-Datenbank gefragt. 13,9 Prozent der Befragten beurteilten den Nutzen als sehr hoch, 40,7 Prozent als hoch, 37 Prozent als eher gering und 7,4 Prozent als sehr gering. Die zum Teil geringe Nutzeneinschätzung relativiert sich etwas, wenn man nach der Kaufabsicht für die Datenbank fragt, da auch einige derjenigen die Datenbank erwerben würden, die den Nutzen als eher gering einschätzen. Nur 34,3 Prozent würden die Datenbank in keiner Form kaufen, gut 40 Prozent bekunden Interesse am Erwerb mehrerer Medien (Buch, Diskette, Online etc.). Es ergibt sich dabei allerdings ein unterschiedliches Bild für die verschiedenen Gruppen. In Tabelle 4 sind Nutzeneinschätzung und Kaufabsicht einander gegenübergestellt.

Bei Sprachschulen und Weiterbildungseinrichtungen werden Nutzeneinschätzung und Kaufabsicht gleichermaßen hoch eingestuft.

Tabelle 4: Nutzeneinschätzung und Kaufabsicht, differenziert nach Untergruppen der Befragung

Untergruppe	Nutzeneinstufung in %		Kaufabsicht in %	
	sehr/eher gering	sehr/eher hoch	keine	vorhanden
Sprachschulen (n = 22)	23	77	9	91
Weiterbildungsanbieter ohne Zertifikatsvergabe (n = 11)	36	64	27	73
Zertifikatsanbieter (n = 11)	18	82	27	73
Uni/Behörde (n = 11)	55	46	9	91
Unternehmen insgesamt (n = 50)	59	40	53	48
Großunternehmen (n = 16)	44	56	44	56
Mittelständische Unternehmen (n = 34)	65	32	57	43

Differenz zu 100 %: keine Angabe

Bei Universitäten und Behörden dagegen wird der Nutzen als gering eingeschätzt, trotzdem würden fast alle Einrichtungen die Datenbank erwerben. Nutzeneinschätzung wie Kaufabsicht sind am geringsten in der mittelständischen Wirtschaft.

Eine weitere Frage zielte weniger auf den Bedarf des Befragten und seiner Institution selbst als vielmehr auf seine Experteneinschätzung dazu, wer überhaupt Nutzer sein könnte. Es wurden verschiedene Stellen und Institutionen vorgegeben, Mehrfachauswahl war möglich. 86,4 Prozent der Befragten hielten Sprachschulen für potentielle Nutzer, 79,5 Prozent Weiterbildungsträger, 57,1 Prozent Lehrkräfte und Wissenschaftler, 54,7 Prozent Firmen, 53,3 Prozent Kammern und Dachverbände, 51,6 Prozent Arbeitsvermittler, 50 Prozent Personalakquisiteure, 41,9 Prozent Arbeitnehmer und 42,9 Prozent Behörden. Bemerkenswert ist, daß offenbar alle vorgegebenen Nutzer nach Ansicht von mindestens 40 Prozent der jeweils Befragten als potentielle Interessenten in Betracht kommen. Es erstaunt nicht, daß vor allem Sprachschulen und Weiterbildungseinrichtungen ge-

nannt werden, da diese ja einen Überblick über die zur Krönung ihrer Kurse verfügbaren Zertifikate haben müssen. Die relativ hohe Einschätzung von Verbänden, Firmen und Arbeitsvermittlung zeigt jedoch, daß durchaus mit einer beträchtlichen Nachfrage über Schulen hinaus zu rechnen ist.

Fragt man, an welchen Einrichtungen die LangCred-Datenbank verfügbar sein sollte, damit sich auch diejenigen informieren können, die selbst die Anschaffung nicht vornehmen, so werden an erster Stelle Kammern und Dachverbände, daneben das Bundesinstitut für Berufsbildung genannt. Es folgen mit knapp 50 Prozent der Befragten Arbeitsämter und öffentliche Bibliotheken.

Wir nutzten die Gelegenheit der Befragung, um Informationen zum erforderlichen Inhalt und zur gewünschten Gestaltung der Datenbank zu erhalten. Fragt man nach der Wichtigkeit einzelner Informationsbestandteile, so steht eindeutig an erster Stelle der Wunsch nach Vergleichbarkeit der Niveaus der Zertifikate. Damit wird ein zentrales Anliegen des LangCred-Projekts unterstützt, die vorhande-

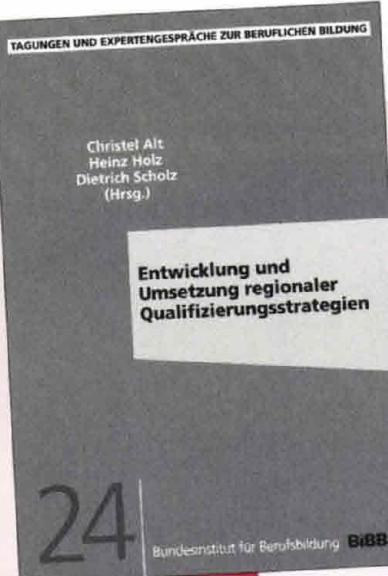
nen Zertifikate in ein Klassifikationssystem zu bringen. Ebenfalls als wichtig werden Informationen zu Prüfungsanforderungen und einer berufsbezogenen Zuordnung angesehen. Vergleichsweise selten wird eine Aufstellung von Studienmaterialien und Lehrgangsmaterialien gewünscht.

Schlußfolgerungen

Die Befragung spiegelt die vorher vermutete Skepsis deutscher Institutionen und Unternehmen gegenüber lehrgangsunabhängigen Zertifikaten wider. Insbesondere viele Unternehmen haben wenig Interesse an Zertifikaten ihrer Bewerber und an einer Zertifizierung der Kenntnisse derjenigen Mitarbeiter, die an einer Fremdsprachenschulung teilnehmen. Dieses Bild ist jedoch nicht einheitlich. Vermutlich das durch Karriereüberlegungen geleitete wachsende Interesse vieler Arbeitnehmer an international bekannten Kompetenznachweisen führt in vielen Firmen dazu, sich mit dem Thema zu befassen, Informationsquellen für wichtig zu halten und solche Medien auch zu erwerben.

Die sehr positive Resonanz von Sprachschulen und Weiterbildungseinrichtungen auf den Versuch, bei Zertifikaten Transparenz zu schaffen, verwundert nicht. International renommierte Zertifikate werden offenbar nicht als Konkurrenz zu hauseigenen Zeugnissen betrachtet, sondern als optimale Zielvorgaben für die eigenen Kurse. Zwar bedauern es einzelne Einrichtungen, daß sie mit den hauseigenen Abschlüssen nicht die Kriterien für die Aufnahme in die LangCred-Datenbank erfüllen, sie beabsichtigen jedoch wie bisher oder in zunehmendem Maße eine Orientierung ihrer Curricula etwa an den Cambridge-, LCCI-, IHK- oder ICC-Zertifikaten.

Das Thema dürfte wohl an Bedeutung gewinnen, zumal, wie oben ausgeführt, die bildungspolitische Diskussion der Transparenz und Anerkennung von Zertifikaten seit Jahren mit bislang eher unbefriedigenden Resultaten geführt wird. Auch wenn Fremdspra-



Christel Alt, Heinz Holz,
Dietrich Scholz (Hrsg.)

ENTWICKLUNG UND UMSETZUNG REGIONALER QUALIFIZIERUNGS- STRATEGIEN

1995, 200 Seiten,
Bestell-Nr. 104.024,
Preis 19.00 DM

Regionale Entwicklungsprozesse und strukturelle Brüche erfordern im Ausbildungsberreich und besonders in der beruflichen Weiterbildung veränderte Qualifizierungsstrategien. Das betrifft sowohl das inhaltliche Profil der Bildungsangebote als auch die Lernorganisation und das Zusammenwirken der am Prozeß der beruflichen Bildung Beteiligten. Auf dem als Erfahrungsaustausch angelegten Workshop wurden diese Probleme unter dem Blickwinkel außerbetrieblicher Bildungseinrichtungen diskutiert:

- die Funktion der außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen als Qualifizierungsdienstleister in der Region,
- die notwendigen institutionsinternen Entwicklungsprozesse und
- die lokalen/regionalen Rahmenbedingungen für Qualifizierungsdienstleistungen in der Region.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon (05 21) 9 11 01 - 0, Telefax (05 21) 9 11 01 - 79

chenzertifikate einen vielleicht von seiner Bedeutung her nur untergeordneten Teilbereich darstellen, erscheint es sehr bedauerlich, daß die Zukunft von LangCred sehr ungewiß ist. Insbesondere aufgrund der auslaufenden Förderung durch LINGUA und der im Augenblick vermutlich noch nicht ausreichenden Finanzierungsmöglichkeiten aus dem Verkauf des Informationssystems und damit zusammenhängender Lizzenzen sowie des in anderen Ländern offenbar geringeren Interesses an der entwickelten Datenbank besteht die Gefahr, daß mit der Veröffentlichung der Version 2.0 des Informationssystems in diesem Jahr das Projekt beendet werden muß. Hinzu kommt die besondere Problematik einer weiteren deutschen Mitarbeit. Aus unterschiedlichen Gründen, u. a. aufgrund der verglichen mit der privatwirtschaftlichen Orientierung der meisten Mitglieder des LangCred-Konsortiums andersartigen rechtlichen Stellung des Bundesinstituts für Berufsbildung, kann das BIBB nicht mehr weiter mitwirken, ohne daß sich bisher eine andere Institution gefunden hätte, die zumindest eine regelmäßige Aktualisierung des Informationssystems sicherstellen würde. Vor dem Hintergrund des großen Anteils deutscher Zertifikate von über 40 Prozent der in der Datenbank aufgeführten Einträge, wäre es kaum nachvollziehbar, wenn Deutschland nicht mehr vertreten ist. Ein aussichtsreicher Ansatz zur Schaffung von Transparenz und zur langfristig vielleicht realisierbaren Angleichung von Prüfungen und Zertifikaten ist offenbar gefährdet. Dies erscheint recht bedauerlich, da unsere Befragung zeigt, daß ein Informationsbedarf bei recht unterschiedlichen Unternehmen, Bildungseinrichtungen und Institutionen durchaus vorhanden ist.

München am 15. 9. 1994, der Workshop „Berufsbezogene Fremdsprachenqualifizierung“ im Rahmen des Kongresses „Europäische Dimensionen der Berufsbildung“ in Hannover am 27. und 28. 9. 1994 und die Europäische Fachkonferenz „Fremdsprachen lernen – Schlüssel zur Mobilität und Verständigung in einem gemeinsamen Europa“ in Bonn am 27.–29. 11. 1994.

² Vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Modellversuch: Fremdsprachen an der Berufsschule – Chancen für den Arbeitnehmer in der EG von morgen. Unveröffentlichtes Manuskript. Februar 1993

³ Exemplarisch seien folgende Quellen genannt: Raasch, A.: Das EG-Programm LINGUA und die Kleineren/Mittleren Unternehmen. In: Grundlagen der Weiterbildung 1993, 4 Nr. 6, 345–348; SESAM (Hrsg.): Actes des rencontres européennes. Sprachliche Ausbildung und berufliche Mobilität junger Arbeitnehmer des Baugewerbes. Bericht über eine Fachtagung des Projekts Alter Langues. Paris: SESAM, 1993; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Fremdsprachen in der beruflichen Erstausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung Nationale Koordinierungsstelle PETRA (Hrsg.): Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung durch europäische Kooperation. Berlin 1993, S. 109–110

⁴ Vgl. Dorn, B.: Fremdsprachen in der beruflichen Bildung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 1994, 47 Nr. 5, 157–159

⁵ Vgl. Wordemann, P.: Die Notwendigkeit von Fremdsprachenunterricht an der Berufsschule. In: BWP 22 (1993) 5, S. 9–14

⁶ Vgl. Reisse, W.: Berufliche Zertifikate und Arbeitsmarkt aus internationaler Sicht. In: BWP 23 (1994) 1, S. 29–33

⁷ TOEFL (Test of English as a Foreign Language) und TOEIC (Test of English for International Communication) werden vom Educational Testing Service in Princeton entwickelt und weltweit von unterschiedlichen Institutionen durchgeführt.

⁸ Das BIBB war vom 12. 3. 1992 bis 31. 12. 1994 Mitglied des LangCred-Konsortiums im Rahmen des Vorhabens „Berufsbezogene Fremdsprachenprüfungen und Fremdsprachenzertifikate“. Die deutsche Version der Datenbank wird voraussichtlich vom Bundesinstitut für Berufsbildung beim W. Bertelsmann Verlag herausgegeben.

⁹ Vgl. Reisse, W.; Schmidt, J. U.: Transparenz und Standardisierung in der europäischen Berufsbildung: Beispiel Fremdsprachenzertifikate (LINGUA-Projekt LangCred). In: BWP 24 (1995) 2, S. 23–29

¹⁰ Hierbei handelt es sich um Nachweise ausländischer Kulturinstitute wie dem America House, der British Council, dem Bundesprachenamt, den Eurocentres (Migros-Stiftung), von internationalen Studiengängen, der spanischen Regierung, der Universität Illinois, von Yvelines Langues, Zertifikate von Berufsverbänden, das SISIB-Zertifikat (eine studiengang-unabhängige Zusatzqualifikation der Universität Siegen), das PNDS-Zertifikat u. a. m.

Anmerkungen:

¹ Exemplarisch genannt seien hier nur das Symposium des DIHT und des DGB „Fremdsprachen in einem Europa ohne Grenzen“ in Bonn am 29. 4. 1994, der Workshop „Fremdsprachen an der Berufsschule“ im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in

Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie

Wolf-Dietrich Greinert

Dr. phil., Professor für Berufspädagogik an der TU Berlin, Hauptarbeitsgebiete: Sozialgeschichte der beruflichen Bildung, Berufsbildungspolitik, vergleichende Berufspädagogik

Versuche, die zahlreichen Berufsausbildungssysteme nach einer plausiblen Kategorie in eine überschaubare Typologie einzuordnen, finden sich des öfteren in der berufspädagogischen Literatur. Angesichts der Internationalisierung des berufspädagogischen Diskurses ist das Problem aktuell wie nie zuvor.
Der Verfasser legt hiermit eine korrigierte Fassung zu seinem ersten Anlauf einer Typologie von Berufsbildungssystemen von 1988 vor.

Berufsausbildungssysteme sind soziale Handlungssysteme. In der Perspektive der modernen Systemtheorie markieren sie einen „Sinnzusammenhang von sozialen Handlungen (...), die aufeinander verweisen und sich von einer Umwelt nicht dazugehöriger Handlungen abgrenzen lassen“.¹ Ein Berufsausbildungssystem kann als ein Sinnzusammenhang von Handlungen – bzw. von Kommunikation – begriffen werden, der sich auf ein bestimmtes gesellschaftliches Problem bzw. spezifische Probleme hin aus anderen Sinnbezügen ausdifferenziert und von seiner Umwelt abgegrenzt hat.

Diese „funktional-strukturelle“ Perspektive² läßt es nicht mehr zu, Ausbildungssysteme nach Lernorten zu klassifizieren; als schlüssiges Differenzierungskriterium muß vielmehr das zentrale Regelungsmuster der systemspezifischen Kommunikation begriffen werden: wie wird erreicht, daß die Kommunikationspartner im sozialen Handlungssystem **berufliche Bildung** bestimmte Rege-

lungen befolgen und etwa gleiche Interpretationsmuster ihres Handelns akzeptieren?

In Anlehnung an MAX WEBERS Herrschaftssoziologie können m. E. drei grundsätzliche – „legitime“ – Regelungsmuster im Bereich der beruflichen Bildung ausgemacht werden: Tradition, Markt und bürokratische Rationalität auf legaler Grundlage.³ Diesen Regelungsmustern lassen sich nun **Grundtypen von beruflichen Ausbildungssystemen** zuordnen.

In einem ersten Anlauf hatte ich schon 1988 versucht, eine derartige Typologie von Ausbildungssystemen zu entwickeln.⁴ Aufgrund eines nicht schlüssigen Differenzierungskriteriums – „Rolle des Staates in der beruflichen Bildung“ – muß dieser Versuch indes als korrekturbedürftig eingestuft werden.

Grundtypen formalisierter Berufsbildung folgen nur **einem** zentralen Regelungsmuster, insofern können die von mir 1988 definierten **marktregelten** und bürokratisch gesteuerten – **schulisch geprägten** – Ausbildungssysteme als solche gelten, nicht jedoch das „duale System“, das als „Mischtyp“ eingeordnet werden muß.

Typologie der Grundmodelle beruflicher Ausbildungssysteme

Die korrigierte Typologie stellt sich danach wie folgt dar:

Grundtyp 1: Die berufliche Bildung wird von überliefertem, gewohnheitsrechtlich legitimiertem Handeln bestimmt. Kollegial organisierte, private Vereinigungen beschließen Regelungen traditionsstiftenden Charakters, die als „Gewohnheit“ auch die Nachwachsenden verpflichten.

Das klassische Beispiel der Regelung von Berufsausbildung über Tradition bietet die **ständische Handwerkererziehung**, die zum Beispiel in Deutschland vom 11. bis zum 18. Jahrhundert – also über etwa 800 Jahre – ihre typische Struktur weitgehend stabil erhalten konnte. Dieses Berufserziehungsmodell war bzw. ist noch weit verbreitet: wir finden es nicht nur in der Vergangenheit nahezu aller Staaten Europas, sondern auch noch heute in zahlreichen Staaten der sog. „Dritten Welt“.

Tradition bedeutet die Fortschreibung bzw. Sicherung der bewährten, überlieferten Bestände. Diese umfaßten im Falle des Handwerks sowohl die Bedingungen von Berufsausbildung wie Berufsausübung; d. h., im Kern ging es um ein Konzept der verlässlichen Reproduktion des Berufsstandes über einen umfassenden Sozialisationsprozeß. Davon bildete die technische Berufsqualifikation nur einen Teil; traditionelle berufsständische Erziehung umfaßte darüber hinaus auch allgemein-sittliche, politisch-soziale, kirchlich-religiöse wie kulturelle Erziehung. Absolute Erziehungsautorität hatte dabei der Meister inne.⁵

Welche typischen Regelungsmechanismen und Instrumente charakterisieren das **traditionale Modell** der Berufserziehung?

- Abgrenzung nach außen und Wahrung der Geschlossenheit nach innen bestimmen das Rekrutierungsmuster des Berufsstandes. Das wichtigste Instrument in diesem Zusammenhang bilden strenge Aufnahmebedingungen für die Ausbildung, die letztlich auch ihre quantitativen Dimensionen bestimmen.

- Die Art der technischen Berufsausbildung bestimmen traditionelle Berufsabgrenzung und die Überlieferung von spezifischem Erfahrungswissen. Die technische Ausbildung ist indes nur Teil eines umfassenden – häuslich-familialen – Erziehungsprozesses.

- Regelung und Kontrolle der Berufsausbildung sind einer autonomen – kollegial orientierten – Korporation, der Zunft, übertragen, die die gesamten Lebensverhältnisse des Berufsstandes verbindlich regelt.

- Für die Ausbildung muß i. d. R. ein Lehrgeld an den Meister entrichtet werden. Kann dieses nicht bezahlt werden, so verlängert sich die Ausbildungszeit entsprechend, d. h., die Lehre muß dann „abverdient“ werden.

- Der berufsständische Erziehungsprozeß umfaßt die Stufen Lehrling – Geselle – Meister. Nur wer diese letzte Qualifikationsstufe erreicht hat, darf ausbilden und ein Handwerksgeschäft führen. – Das eigentliche Lernmodell bildet das Imitatio-Prinzip, wobei die Person und das Können des Meisters den primären Orientierungspunkt abgeben.⁶

Grundtyp 2: Die berufliche Bildung wird unmittelbar vom Produktionsfaktor Arbeit und von den Qualifikationssignalen des Arbeitsmarktes bestimmt. Ihre Entfaltung und Gestaltung bleibt einerseits der Eigeninitiative des einzelnen Staatsbürgers überlassen, andererseits dem Engagement von (privaten) Betrieben, intermediären und sonstigen Ausbildungsträgern, die faktisch unbehelligt von staatlichen Vorschriften eine an unmittelbaren Verwendungssituationen orientierte Ausbildung anbieten und betreiben.

Derartig **markt-regulierte Ausbildungssysteme** finden sich z. B. in Großbritannien, in den USA und in Japan.⁷

Grundtyp 3: Die berufliche Bildung wird auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen vom Staat bzw. von der staatlichen Bürokratie allein geregelt. – Institutionell betrachtet, handelt es sich um **schulisch geprägte Ausbildungssysteme**, die wohl die verbreitetste Art von Berufsausbildung in allen Regionen der Welt darstellen.

Die klassischen Modelle schulischer Berufsausbildung in Europa finden sich in Frankreich, Italien und Schweden.⁸

„Kooperative“ Ausbildungsmodelle als Mischtypen beruflicher Bildungssysteme

Diesen Grundtypen beruflicher Qualifikation, die nur von **einem** Regelungsmuster gesteuert werden, lassen sich eine Reihe von – z. T. sehr verbreiteten – Mischtypen gegenüberstellen, die mindestens **zwei** Regelungsmuster integrieren.

Eine Kombination von Marktregelung mit mehr oder weniger staatlicher (bzw. bürokratischer) Flankierung stellen die sog. „kooperativen“ Ausbildungssysteme dar. Man kann bei diesen m. E. drei bewährte Varianten unterscheiden:

- **Das Modell „Formation en alternance“.** Es findet sich vielfach in Ländern mit traditionellen **Technischen Sekundarschulen**, also beispielsweise in Frankreich und im früheren kolonialen Einflußbereich dieses Landes. Die Erkenntnis, daß eine zukunftsorientierte Ausbildung ohne ergänzende betriebliche Qualifizierungsphasen nur schwerlich zu erreichen ist, führten vielfach in diesen Staaten zu Partnerschaftsvereinbarungen zwischen Technischen Sekundarschulen und Betrieben oder zur Einführung umfangreicher systematischer Praktika. In Frankreich wurde z. B. mit dem Berufsabitur („Baccalauréat Professionel“) die Form einer zwischen Schule und Betrieb alternierenden Ausbildung als verbindliches Prinzip der Ausbildungorganisation festgeschrieben. In Tun-

sien z. B. ist geplant, diese Form alternierender Ausbildung zu einem flächendeckenden System auszubauen.⁹

• **Überbetriebliche Ausbildungsmodelle lateinamerikanischer Prägung.** Die Bezeichnung dieses Modells leitet sich weniger von seiner unmittelbaren Ausbildungsorganisation ab als von seiner Finanzierungsform. Die Betriebe eines Wirtschaftsbereichs – Industrie, Handel, Landwirtschaft z. B. – werden gesetzlich verpflichtet, eine Berufsbildungsabgabe – bemessen an ihrer Brutto-Lohn-/Gehaltssumme – in einen zentralen Fonds einzuzahlen, aus dem der Aufbau einer (nationalen) Berufsbildungsorganisation einschließlich zentraler Ausbildungsinstitutionen finanziert wird.

Die „nationalen Berufsbildungsdienste“ Latein- und Mittel-Amerikas sind i. d. R. Einrichtungen des privaten Rechts, deren normsetzende und verwaltende Instanzen (= Steuerungsgremien) von Vertretern der Arbeitgeberorganisationen, der Ministerien (Erziehung und Arbeit) und auch der Gewerkschaften besetzt werden. In den überbetrieblichen Lehrwerkstätten, Technologiezentren und mobilen Ausbildungseinrichtungen werden sowohl Lehrgänge zur beruflichen Grund- und Fachbildung, Teilqualifizierung wie jegliche Form beruflicher Weiterbildung angeboten. Die Ausbildungs- und Prüfungsrichtlinien, Hilfs- und Lehrmittel werden in unmittelbarer Zusammenarbeit mit den Betrieben nach vorgeschriebenen Methoden und Verfahren erarbeitet.¹⁰

• Beim dritten „kooperativen“ Ausbildungsmodell handelt es sich nun um das „duale“ Berufsausbildungssystem deutscher Prägung: der Staat setzt für private Betriebe bzw. sonstige private Ausbildungsträger mehr oder weniger umfangreiche Rahmenbedingungen in der beruflichen Bildung.

Man könnte folglich dieses System ein „staatlich flankiertes Marktmodell“ nennen. Es kommt ausschließlich im deutschsprachi-

gen Raum vor, also neben der Bundesrepublik noch in der Schweiz und in Österreich.¹¹ In diesen Ländern findet sich eine ausgeprägte traditionelle Handwerkskultur, die mit ihrem ständischen Berufserziehungsmodell Anknüpfungs- und Ausgangspunkt des „dualen“ Berufsausbildungssystems markiert. Das duale System der Berufsausbildung im deutschen Kulturreich entstand mittels eines staatlich inszenierten Modernisierungsaktes, der vor allem die Reorganisation des handwerklichen Berufsstandes zum Ziele hatte. An die Stelle des autonomen Zunftrechtes traten Gesetze und bürokratische Regelungsformen, die vor allem folgende Funktionselemente stabilisieren sollten:

- das handwerkliche Selbst-Organisationsmodell – indes in moderner Form (Innungen, Handwerkskammern);
- das traditionelle ständische Ausbildungsmodell – Lehrling, Geselle, Meister – angepaßt an den technologischen und ausbildungsmethodischen Fortschritt (Hinzufügung eines schulischen Lernortes); und
- den technologischen und ökonomischen Anschluß des Handwerks an den Markt (Ausrichtung an den Kriterien einer industriell-marktwirtschaftlichen Wirtschaftsordnung mittels staatlicher Gewerbeförderung).

Die Industrie hat im Rahmen dieses Ansatzes den modernen Typ der „dual“ organisierten Berufsausbildung geschaffen; traditionale Elemente ragen noch heute in dieses Ausbildungswesen hinein, so vor allem das Prinzip berufsförmig organisierter Ausbildung.¹²

Folgerungen aus der veränderten Typologie

Die Einbeziehung der Tradition in eine Theorie der Regelungsmuster von beruflicher Bildung erhöht deren analytische und praktische Reichweite beträchtlich:

- Die Trias Marktmodell – Schulmodell – duales System war ein Versuch, „moderne“

Ausbildungssysteme zu typologisieren. Dies erklärt, warum die Kategorie Tradition, die erst die historische Dimension des Interpretationsmusters eröffnet, nicht sofort in den Blick geriet. Daß nun auch historisch gewordene Ausbildungsmodelle in die Typologie mit einbezogen werden können, ist nur ein Aspekt erweiterter Interpretationsmöglichkeiten. Wichtiger erscheint die Chance, traditionelle Elemente in entwickelten („modernen“) Ausbildungssystemen aufzuspüren zu können.

Ohne Zweifel gehören dazu das „Berufs-“ und das „Selbstverwaltungsprinzip“ im Bereich der beruflichen Bildung. Diese wichtigen didaktischen wie ausbildungsstrukturellen Parameter begründen z. B. die Singularität des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung.¹³ Sie stehen gegen die tayloristisch inspirierten, auf strikte Arbeitsteilung bezogenen Qualifikationssysteme, die die internationale Berufsbildungsszene beherrschen.

Das Berufsprinzip impliziert, daß Berufsausbildung als „Erziehung“, d. h., als Medium von Persönlichkeitsentwicklung und Weltverständnis begriffen werden kann, und nicht auf „training“, d. h. auf Zurichtung des Individuums für Tätigkeiten an spezifischen Arbeitsplätzen, reduziert werden muß. So begründet das Berufsprinzip letztlich einen Gleichheitsanspruch von Berufsausbildung gegenüber schulisch-allgemeiner Bildung, den Anspruch von Lernen an und in der Praxis gegenüber vorwiegend abstrakt-theoretischem Lernen.

Es gibt jedoch noch in zahlreichen Entwicklungsländern dem Regelungsmuster Tradition verpflichtete Ausbildungssysteme, vor allem im afrikanischen und asiatischen Raum. Hier funktioniert Handwerksorganisation und Lehrlingsausbildung großenteils noch so wie bei uns im Mittelalter.

- Die Entwicklungszusammenarbeit der Bundesrepublik im Sektor Berufsausbildung

hatte bislang ihren Schwerpunkt in der Förderung von Ausbildungsprojekten, die auf den modernen, industriellen Sektor bezogen waren. Dies trifft auch für andere Generationen zu.

In bezug auf die skizzierte Typologie der Berufsausbildungssysteme heißt dies, daß vorzugsweise Projekte des bürokratisch regulierten Typs, im Falle der deutschen Berufsbildungshilfe auch „duale“ Ansätze – d. h. solche mit staatlich flankierter Marktregulierung – gefördert wurden, indes auch fast ausschließlich mit Bezug auf moderne Berufe (Metall-, Elektro-, KFZ-Technik).

In den letzten Jahren sind massive Zweifel an dieser einseitigen Förderpolitik aufgekommen. Einerseits, weil sich das Konzept der „nachholenden Industrialisierung“ zumindest als brüchig erwiesen hat, andererseits, weil sich die Lebensbedingungen breiter Bevölkerungsschichten in den Entwicklungsländern dramatisch verschlechtert hatten und ein sofortiges Handeln in „massenwirksamer Form“ nahelegten.¹⁴

Seitdem erfolgt die Wiederentdeckung von Handwerk, Klein(st)industrie sowie der Landwirtschaft als wesentliche Akteure im Entwicklungsprozeß von Volkswirtschaften. – Der augenfälligste Vorteil des Kleingewerbes, in dem z. B. in Entwicklungsländern bis zu 95 Prozent der im produzierenden Gewerbe Beschäftigten tätig sind, besteht ohne Zweifel darin, daß seine Arbeitsplätze nur einen Bruchteil der Investitionskosten von industriellen Arbeitsplätzen erfordern, daß die **Kapitalproduktivität** also sehr viel größer ist als die der Großbetriebe (nicht aber die Arbeitsproduktivität).

Berufsbildungsprojekte mit dem Ziel der Handwerksförderung sind indes weit komplizierter als entsprechende Projekte für den industriellen Bereich. Wie oben erläutert, differenziert der traditionelle Wirtschaftssektor – anders als der moderne – die Berufsausbil-

dung nicht als isoliertes System aus, sondern begreift sie als integralen Bestandteil der gesamten Berufsorganisation.¹⁵ Handwerksprojekte, soweit sie diesen Namen wirklich verdienen, müssen daher prinzipiell drei Förderungskomponenten berücksichtigen: die Ebene der handwerklichen Selbstorganisation bzw. Selbstverwaltung, die Ebene der Berufsqualifikation, und zwar sowohl Erstausbildung wie Weiterbildung bis zum Meister niveau, und die Ebene spezifischer Unternehmensförderung durch staatliche Gewerbepolitik (Kreditbeschaffung, Technologie-Transfer, gezieltes Marketing für Handwerksprodukte).

- Die vorgestellte Typologie von Regelungsmustern beruflicher Bildung läßt sich nicht nur auf Berufsbildungssysteme (die Makroebene) anwenden, sondern auch auf berufliche Lernformen (die Mikroebene). Das heißt, es können relativ trennscharf traditionsbestimmte, marktorientierte und schulisch-bürokratischer Rationalität folgende Lernmodelle, bezogen auf die verschiedenen Lernorte der beruflichen Bildung, unterschieden werden:
 - traditionelle Lernmodelle: z. B. Imitationslernen, Identifikationslernen
 - marktorientierte Lernmodelle: z. B. Training on the Job, Produktionsschulprinzip, Competency Based Training, modulare Berufsausbildung etc.
 - schulorientierte, rationalistische Lernmodelle: z. B. Lehrgangsausbildung, berufstheoretischer Unterricht, projektorientierte Berufsausbildung etc.

Es gibt bislang keinen eigenständigen Ansatz einer Theorie beruflichen Lernens, der alle Lernorte der Berufsbildung einschließen könnte. Didaktiker der Berufsbildung mit theoretischem Ehrgeiz bewegen sich i. d. R. in dem von H. BLANKERTZ zuerst entwickelten und dann vielfach abgewandelten didaktischen Kategorienschema. Doch diese „Theorien und Modelle der Didaktik“ beziehen sich ausschließlich auf den Lernort

Schule, blenden also den Schwerpunkt beruflichen Lernens, das praktische Lernen im Betrieb bzw. am Arbeitsplatz, ganz aus:¹⁶

Der neuerdings von berufspädagogischer Seite vorgetragene Ansatz des „Handlungslernens“ kann letztlich als eigenständiger Ausgangspunkt auch nicht überzeugen, da er gleichermaßen von den Didaktikern der allgemeinen Schulen beansprucht wird. Ein Hinweis, daß die Kategorie „Handeln“ für einen spezifisch berufspädagogisch-didaktischen Theorieansatz zu allgemein erscheint.¹⁷

Die entwickelte Typologie kann zwar nur einen Rahmen für eine eigenständige didaktische Theorie beruflichen Lernens markieren, ihr spezifischer Vorteil liegt indes darin, daß sie eine klare Differenzierung der bislang in der Praxis entwickelten beruflichen Lernmodelle ermöglicht, die Grundlage für gegenstandsspezifische Operationalisierungen bilden kann und indem sie den Zusammenhang zwischen der System- bzw. institutionellen Ebene und der Lernorganisation herstellt, die Lernortfrage in einer neuen Perspektive erscheinen läßt.

Die analytische Durchdringung von Lernen an und in der beruflichen Praxis ist und bleibt die umfassende Aufgabe einer Theorie der Didaktik beruflichen Lernens, dabei kann m. E. die vorgelegte Typologie einen wichtigen Einstieg bilden.

Anmerkungen:

¹ Luhmann, N.: *Soziologie als Theorie sozialer Systeme*. In: Derselbe: *Soziologische Aufklärung I. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen 1970, S. 115

² Vgl. Luhmann, N.; Schoor, K.-E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979

³ Vgl. Weber, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft*. 4. Aufl., Tübingen 1956

⁴ Greinert, W.-D.: *Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung*. In: *Die berufsbildende Schule* 40 (1988), S. 145–156

⁵ Vgl. Stratmann, K.: *Die gewerbliche Lehrerziehung in Deutschland. Bd. I: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1993

⁶ Zu dieser Modellbeschreibung vgl. Richter, I.: *Öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung*. Stuttgart 1970, S. 14; die ausführlichen Modellbeschreibungen für Grundtyp 2 und 3 vgl. Greinert, W.-D.: *Marktmodell . . . , a. a. O.*, S. 146 ff.

⁷ Vgl. Deißinger, Th.: *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der industriellen Revolution*. Würzburg 1992

Vgl. Münch, J.: *Berufsbildung und Bildung in den USA*. Berlin 1989;

Vgl. Georg, W.: *Berufliche Bildung des Auslands: Japan*. Baden-Baden 1993

⁸ Vgl. Schriewer, J.: *Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9: *Sekundarstufe II, Teil 1: Handbuch*, hrsg. von Blankertz, H. u. a. Stuttgart 1982, S. 250–285

Vgl. ISFOL: *Das berufliche Bildungswesen in Italien*, hrsg. vom Europ. Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Luxemburg 1988; Lauglo, J.: *Vocational training: analysis of policy and modes. Case studies of Sweden, Germany and Japan*, Paris 1993

⁹ Vgl. Koch, R.: *Die Berufsausbildungssysteme in Deutschland und Frankreich*. In: Heitmann, W.; Greinert, W.-D. (Hrsg.): *Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit*. Berlin-Schöneberg 1995, S. 262–272

¹⁰ Vgl. Arnold, R. u. a.: *Duale Berufsbildung in Lateinamerika*. Baden-Baden 1986;

Vgl. Schleich, B.: *Förderung der beruflichen Bildung in Lateinamerika*. Berlin/Mannheim 1985

¹¹ Vgl. Greinert, W.-D.: *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden 1993

Vgl. Schermaier, J.: *Die Formen der gewerblichen Berufserziehung bis zum Facharbeiter niveau in Österreich. Unter besonderer Berücksichtigung des Duo-Systems*. Wien 1970

Vgl. Wetstein, E.; Bossy, R. u. a.: *Die Berufsbildung der Schweiz. Eine Einführung*. Luzern 1985

¹² Vgl. Greinert, W.-D.: *Das „deutsche System“ . . . , a. a. O.*, S. 61 ff.

¹³ Auf diesen Aspekt hat mich nochmals Th. Deißinger im Zusammenhang mit einer Buchbesprechung hingewiesen; vgl. *Pädagogische Rundschau* 49 (1995), S. 87–90

¹⁴ Vgl. Stockmann, R.: *Dreizig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiete der Berufsbildung*. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 10 (1993), S. 299–323

¹⁵ Vgl. Stratmann, K.: *Die gewerbliche . . . , a. a. O.*, S. 163 ff.

¹⁶ Vgl. z. B. Franzke, R.: *Erkenntnisgehalt und Praxisverständnis allgemeindidaktischer Ansätze. Ihr Beitrag zu einer Didaktik beruflicher Lernprozesse*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 76 (1980), S. 163–178

¹⁷ Vgl. Pätzold, G. (Hrsg.): *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*. Frankfurt a. M. 1992

Betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten



Helmut Kuwan

Leiter des Bereichs „Bildungsforschung“ bei Infratest Sozialforschung



Eva Waschbüsch

Projektleiterin im Bereich „Bildungsforschung“ bei Infratest Sozialforschung

Betriebe sind in Deutschland die quantitativ bedeutsamsten Träger beruflicher Weiterbildung. Um mehr über diesen wichtigen Weiterbildungssektor zu erfahren, wurde Infratest Sozialforschung vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft mit der Untersuchung „Betriebliche Weiterbildung“ beauftragt, die 1994 abgeschlossen wurde. Der vorliegende Beitrag behandelt drei inhaltliche Schwerpunkte: Aspekte der Bedarfsermittlung und Planung betrieblicher Weiterbildung, Zusammenhänge zwischen arbeitsplatzbezogenen Rahmenbedingungen und der Weiterbildungsteilnahme sowie Ansätze zur Erfolgsbeurteilung und Qualitätskontrolle betrieblicher Weiterbildung. Abschließend werden Trends der betrieblichen Weiterbildung skizziert.

Konzeption der Untersuchung

Das Forschungsprojekt umfaßte zwei Untersuchungsbausteine:

- eine repräsentative Befragung von Erwerbstätigen und
- Leitfadengespräche mit betrieblichen Experten.

Die **Repräsentativbefragung** erfolgte als schriftliche Nacherhebung bei abhängig Beschäftigten, Kurzarbeitern und Arbeitslosen, die im Rahmen des Berichtssystems Weiter-

bildung 1991 befragt worden waren. Insgesamt haben sich 2 095 Personen an dieser Nachbefragung beteiligt¹; die Ausschöpfungsquote lag bei 51 Prozent.

Ergänzend zu der Repräsentativbefragung bei Erwerbstägigen fanden **Expertengespräche** mit Bildungsverantwortlichen in insgesamt 30 Betrieben statt, darunter jeweils 15 in den west- und ostdeutschen Bundesländern. Bei den befragten Betrieben handelt es sich um 15 Groß-, sieben Mittel- und acht Kleinbetriebe.

Hauptziel der Expertengespräche war eine inhaltliche Ergänzung und Vertiefung der Ergebnisse aus der Erwerbstägigenbefragung. Die Expertengespräche waren als qualitative Interviews konzipiert und wurden von wissenschaftlichen Mitarbeitern anhand eines Gesprächsleitfadens durchgeführt. Die Zielperson variierte in Abhängigkeit von der Betriebsgröße. In Betrieben mit Bildungsabteilungen war der Leiter dieser Abteilung die Zielperson, in kleineren Betrieben ohne Bildungsabteilung wurden der Geschäftsführer oder der Betriebsinhaber befragt.

Bedarfsermittlung und Planung von Weiterbildung aus betrieblicher Sicht

Bei Fragen der Bedarfserhebung sind drei verschiedene Bereiche betrieblicher Weiterbildungsangebote zu unterscheiden:

- Das **allgemeine** Weiterbildungsangebot, das als offenes Programm ohne fachspezifische oder konkret arbeitsplatzrelevante Inhalte von einigen Großbetrieben offeriert wird.
- Der große Bereich aller sonstigen **fachlichen und überfachlichen**, in jedem Fall aber arbeitsplatzrelevanten Weiterbildungsmaßnahmen.
- Die **Führungskräfte**-Weiterbildung.

Beim allgemeinen Weiterbildungsangebot kommen systematische Bedarfsanalysen sel-

ten vor. Keiner der befragten Experten berichtet über eine systematische Bedarfsanalyse in diesem Sektor.

Bei der Bedarfsermittlung und Planung der sonstigen fachlichen und überfachlichen betrieblichen Weiterbildung zeigen sich Zusammenhänge mit der Betriebsgröße. In Kleinbetrieben und einer Mehrzahl der Mittelbetriebe finden sich kaum systematische Ansätze zur Erhebung des Weiterbildungsbedarfs, während bei einer überwiegenden Zahl der Großbetriebe entsprechende Bemühungen weitgehend „institutionalisiert“ sind.

Fast alle befragten Experten aus kleineren Betrieben geben an, daß sich ihr Weiterbildungsbedarf entweder unmittelbar aus technischen oder organisatorischen Entwicklungen bzw. dem Auftragsgeschehen direkt ableiten läßt, oder sie orientieren sich „reakтив“ am externen Weiterbildungsmarkt, wie die folgenden Zitate exemplarisch verdeutlichen.

„Wir kaufen einfach ein neues Gerät und da muß sich jemand da einarbeiten – [...]. Entsprechend der Vorbildung ... arbeiten sich die Leute dann selbst ein oder machen irgendwas, damit sie's lernen.“ (Kleinbetrieb Nr. 1 West, Elektronik)

„So strukturiert läuft's nicht. Also wenn wir heute Kurse haben, schreiben wir die aus, das Stammhaus veröffentlicht [Trainings-]Kalender und sagt: Wer will da hin? Wenn nichts kommt, dann schreiben wir immer: Warum kommt von Euch niemand? Aber das war's dann auch schon fast. So richtig Bedarf ermitteln –?“ (Kleinbetrieb Nr. 15 West, Filiale, Nachrichtentechnik)

Bei den Betrieben, die eine systematische Erhebung des Weiterbildungsbedarfs anstreben oder betreiben, lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Da sind zunächst die Betriebe, die auf eine „konventionelle Bildungsbedarfsanalyse“ rekurrieren:

- Auf der Basis von Erfahrungswerten erstellt die für Weiterbildung zuständige Abteilung oder Einheit des Betriebes meist jährlich ein Programm, das als vorläufiges Angebot ausgewählten Führungskräften zur Beurteilung vorgelegt wird. Diese geben ihre Einschätzungen zurück an die „Urheber“. Sie nehmen also eine Korrektivfunktion im Hinblick auf das Angebot wahr, das dann entsprechend den Anregungen modifiziert wird. In der Regel besteht darüber hinaus für die Mitarbeiter die Möglichkeit, Anregungen oder Kritik einzubringen und damit Einfluß auf die Gestaltung des künftigen Angebotes zu nehmen.

Neben dieser „konventionellen“ Bildungsbedarfsanalyse greifen einige der befragten Großbetriebe auf differenziertere Verfahren zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs zurück:

- In einigen Betrieben gehen der Programmplanung Beratungen (z. B. der einzelnen Fachabteilungen) voraus, werden Umfragen bei Führungskräften durchgeführt oder finden Tagungen der Führungskräfte und Weiterbildungsverantwortlichen zum Thema Weiterbildungsbedarf statt.
- In manchen Großbetrieben orientieren sich die Programme auch an den Ergebnissen aus regelmäßigen Mitarbeiterbefragungen zum Weiterbildungsbedarf, die allerdings – wie fast alle der angewandten Methoden – nicht unumstritten sind.
- Als eines der häufigsten Instrumente zur Bedarfserhebung werden im Halbjahres- oder Jahresturnus durchgeführte Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gespräche genutzt, in denen neben anderen Themen auch der individuelle Weiterbildungsbedarf Beschäftigter diskutiert und von den Vorgesetzten dann gesammelt an die Weiterbildungsabteilungen weitergegeben wird.
- Last but not least beziehen fast alle befragten Betriebe die Analyse externer Daten in ihre Überlegungen zur Gestaltung des Wei-

terbildungsangebotes mit ein. Nicht selten unterstützen gezielte Marktbeobachtungen das Anliegen, den betrieblichen Weiterbildungsbedarf zu ermitteln. Dies geschieht besonders häufig bei Weiterbildungszentralen, die als Profit-Center arbeiten.

Im Bereich der Führungskräfte-Weiterbildung stellen sich Fragen der Bedarfsermittlung aus gänzlich anderer Perspektive dar: In allen befragten Betrieben, die Führungskräfte-Weiterbildung anbieten, entscheiden im wesentlichen nicht Weiterbildungsabteilungen oder Zentralen, sondern die Vorstands- und Geschäftsführungsebene über das Weiterbildungsangebot. Die Führungskräfte-Weiterbildung gilt als „Chefsache“.

Die Formen und Zielsetzungen der Führungskräfte-Weiterbildung sind besonders heterogen und vielfältig. Dies gilt auch für die Verfahren der Bedarfsermittlung. Weniger formalisierte Weiterbildung, die an den individuellen Bedürfnissen ansetzt, hat eine sehr hohe Bedeutung.

Bedarfsermittlung und Planung betrieblicher Weiterbildung aus der Sicht von Erwerbstädtigen

Bundesweit berichtet etwa jeder dritte Erwerbstätige (30 Prozent), daß es im Betrieb eine **regelmäßige Weiterbildungsplanung** für die Mitarbeiter gibt – diese Aussage impliziert zugleich, daß in wesentlich weniger als jedem dritten Betrieb eine regelmäßige Weiterbildungsplanung erfolgt.² Erwerbstätige in Großbetrieben mit über 1 000 Beschäftigten berichten etwa doppelt so häufig über regelmäßige Weiterbildungsplanungen für die Mitarbeiter als ihre Kollegen aus Kleinbetrieben.

Etwa jeder siebte Erwerbstätige (15 Prozent) kann die Frage, ob es in seinem Betrieb eine

regelmäßige Weiterbildungsplanung für die Mitarbeiter gibt, nicht beantworten. Dies ist ein bemerkenswert hoher Anteil. Insgesamt dürften deshalb die Aussagen der Erwerbstätigen zu dieser Frage als Indikator für die tatsächliche Situation im Betrieb nur begrenzt valide sein. Sie sind jedoch ein Indikator für die **wahrgenommene Situation**.

Für die Beurteilung des Sachverhaltes ist dieser Unterschied weniger zentral, als es zunächst scheinen mag: Eine regelmäßige betriebliche Weiterbildungsplanung für die Mitarbeiter, die den Mitarbeitern unbekannt ist, kann wohl kaum als besonders erfolgversprechend angesehen werden.

In den ostdeutschen Bundesländern kommt eine regelmäßige Weiterbildungsplanung für die Mitarbeiter seltener vor als in den westdeutschen. Während in den ostdeutschen Bundesländern etwa jeder vierte Erwerbstätige über eine regelmäßige Weiterbildungsplanung für die Mitarbeiter berichtet, tut dies in den westdeutschen etwa jeder dritte (32 vs. 24 Prozent).

Die Einschätzungen zu der Frage, ob bei Weiterbildungsmaßnahmen, die den Arbeitsplatz betreffen, **Wünsche und Vorstellungen des Arbeitnehmers** berücksichtigt werden, sind kontrovers: Etwa die Hälfte aller Erwerbstätigen, die in Betrieben mit Weiterbildungsangebot arbeiten, glaubt, daß dies der Fall ist, und etwa ebenso viele sind nicht dieser Ansicht. Daß ihre Wünsche und Vorstellungen berücksichtigt werden, glauben höherqualifizierte Erwerbstätige wesentlich häufiger als niedriger qualifizierte, jüngere öfter als ältere und Angestellte häufiger als Arbeiter. Nach Betriebsgrößenklassen differenziert, nimmt die Berücksichtigung der Wünsche von Erwerbstätigen mit zunehmender Betriebsgröße ab. Dieses für Kleinbetriebe positive Ergebnis wird allerdings dadurch stark relativiert, daß Großbetriebe viel häufiger als Kleinbetriebe betriebliche Weiterbildung anbieten; Kleinbetriebe mit Weiterbildungsangebot stellen eine „Positivauswahl“ dar.

Erwerbstätige und betriebliche Experten stimmen darin überein, daß eine systematische Weiterbildungsplanung vor allem in Großbetrieben vorkommt. Kleinbetriebe betreiben Weiterbildung dagegen eher reaktiv. Der Grad der Planung und Institutionalisierung von betrieblicher Weiterbildung ist aus der Sicht der Experten größer als aus der Sicht der Erwerbstätigen. Dabei läßt sich – insbesondere wenn sich die Aussagen der befragten Experten und Erwerbstätigen auf den gleichen Betrieb beziehen – nicht immer der Eindruck vermeiden, daß die Bildungsexperten eher den „Soll-Zustand“ der betrieblichen Weiterbildung beschreiben und die Erwerbstätigen eher den „Ist-Zustand“.

Arbeitsplatzbezogene Rahmenbedingungen und Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung

Während Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen und der beruflichen Weiterbildungsteilnahme häufig untersucht wurden, gibt es bislang kaum repräsentative Analysen über den Einfluß arbeitsplatzbezogener Rahmenbedingungen. Eine These in diesem Zusammenhang lautet, daß **abwechslungsreiche Arbeit** mehr Anreize für Weiterbildung bietet und die Lernmotivation fördert, während wenig abwechslungsreiche bzw. monotone Tätigkeiten in die entgegengesetzte Richtung wirken.

Von den Erwerbstätigen, die ihre Arbeit als sehr abwechslungsreich empfinden, hat sich etwa jeder dritte an betrieblicher Weiterbildung³ beteiligt; von denen, die ihre Arbeit für nicht abwechslungsreich halten, war es etwa jeder achte.⁴

Diese Ergebnisse stützen die These, daß sich eine abwechslungsreiche Tätigkeit eher lernfördernd und eine nicht abwechslungsreiche Tätigkeit eher lernhemmend auswirken.

Auch zwischen **Veränderungen der Arbeits-tätigkeit** und der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung lassen sich Zusammenhänge erkennen. Erwerbstätige, deren Arbeitsaufgaben sich im letzten Jahr geändert haben, nehmen häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil. Dies gilt ebenso für Erwerbstätige, von denen jetzt ganz neue Kenntnisse verlangt werden und für jene, deren Tätigkeit im Zeitraum des letzten Jahres abwechslungsreicher geworden ist. Die genannten Zusammenhänge zeigen sich in den alten und neuen Bundesländern in ähnlicher Weise (vgl. Tabelle 1). Tabelle 1 verdeutlicht weiterhin, daß Erwerbstätige, die an neuen Maschinen oder Anlagen arbeiten, überdurchschnittlich oft an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen (34 Prozent). Erwerbstätige, an deren Arbeitsplatz computergesteuerte Arbeitsmittel/Anlagen eingeführt wurden, nehmen noch etwas häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil (38 Prozent).

Unzureichende Regelungen für die Übernahme anfallender Arbeiten bei einer längeren Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung können eine Weiterbildungsbarriere darstellen. Dies gilt vor allem in Kleinbetrieben, wo sich die Erwerbstätigen in stärkerem Maße Vertretungsproblemen gegenübersehen als in Großbetrieben.

Wie **transparent** ist die betriebliche Weiterbildung nach Einschätzung der Erwerbstätigen? Bundesweit berichten 69 Prozent der Erwerbstätigen aus dieser Teilgruppe, daß das betriebliche Weiterbildungsangebot für jeden Beschäftigten zugänglich bekannt gemacht wird. In den ostdeutschen Bundesländern liegt der Anteilswert etwas niedriger als in den westdeutschen.

Bemerkenswert erscheint, daß von den Erwerbstätigen aus Betrieben, in denen das Weiterbildungsangebot öffentlich bekannt gemacht wird, immerhin 41 Prozent mehr Information und Beratung zur betrieblichen Weiterbildung wünschen. Dies ist ein Hin-

Tabelle 1: **Ausgewählte arbeitsplatzbezogene Rahmenbedingungen und Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung**

		Teilnahmequote in %			
		BRD	West	Ost	
		Ja	32	31	34
Abwechslungsreiche Arbeit					
	Nein		13	12	15
Veränderung von Arbeitsaufgaben					
Ganz neue Kenntnisse verlangt	Ja	35	34	38	
	Nein	24	24	22	
Abwechslungsreichere Tätigkeit	Ja	36	35	38	
	Nein	22	23	21	
Geänderte Arbeitsaufgaben	Ja	33	32	34	
	Nein	26	26	27	
Neue Maschinen/Anlagen	Ja	34	35	34	
	Nein	24	23	27	
Neue Maschinen/Anlagen	*	38	38	40	
	**	24	24	25	

* computergesteuert

** nicht computergesteuert

weis darauf, daß bei manchen Erwerbstätigen nicht in erster Linie Informationsdefizite, sondern eher zu geringe oder zu wenig bekannte Beratungsmöglichkeiten das Hauptproblem sein dürften.

Aus der Expertenbefragung lassen sich Aussagen zum Zugang zur betrieblichen Weiterbildung ableiten. Die folgenden Zitate verdeutlichen, daß es eine „Filterfunktion“ der Vorgesetzten gibt:

„Dann, wenn wir das konkrete Erfordernis sehen und meinen, hier ist Handlungsbedarf, dann treffen wir auch die Auswahl, personell [...]. Das muß schon mit Bedacht geschehen.“ (Mittelbetrieb, Nr. 3 Ost, Baugewerbe)

„[Daß ein Mitarbeiter Weiterbildung selbst nachfragt], . . . passiert immer mal, . . . das freut uns auch . . ., nur daß wir dann in diesem Fall den Mitarbeiter zu seinem Abteilungsleiter zurückschicken. Weil, er

muß ja dann absprechen, wie ist das besetzungsmäßig möglich.“ (Großbetrieb Nr. 1 Ost, Einzelhandel)

Umgekehrt kann sich ein Beschäftigter manchmal nur schwer einer Teilnahme entziehen: Diese „Verpflichtung“ zur Teilnahme erfolgt meist indirekt, etwa indem sich ohne die Teilnahme Aufstiegsmöglichkeiten von vornherein verschließen oder sein Arbeitsplatz „wackelt“.

Auch wenn bei der Interpretation der Ergebnisse Vorsicht angebracht ist⁵, scheint sich die **Institutionalisierung und Planung** von Weiterbildung im Betrieb positiv auf die Weiterbildungsteilnahme der Erwerbstätigen auszuwirken. Erwerbstätige nehmen wesentlich häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil, wenn es eine Weiterbildungsabteilung, eine Betriebsvereinbarung zur Weiterbildung oder eine regelmäßige Weiterbildungsplanung für die Mitarbeiter gibt.

Tabelle 2: **Institutionalisierte Weiterbildungsplanung und Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung**

	Teilnahmequote in %		
	BRD	West	Ost
Weiterbildungsabteilung	Ja	41	40
	Nein	22	21
Betriebsvereinbarung zur Weiterbildung	Ja	40	38
	Nein	22	22
Regelmäßige Weiterbildungsplanung für die Mitarbeiter	Ja	47	47
	Nein	18	18
			21

Institutionalisierung und Planung von Weiterbildung findet vor allem in Großbetrieben statt. Erwerbstätige aus Großbetrieben beteiligen sich häufiger an betrieblicher Weiterbildung als Erwerbstätige in kleinen Betrieben. Berücksichtigt man diesen Effekt, so schwächen sich die dargestellten Zusammenhänge zwar ab, verschwinden aber nicht.

Versucht man abschließend, den Einfluß betrieblicher Rahmenbedingungen auf die betriebliche Weiterbildungsteilnahme zu beurteilen, so sind vor allem vier Punkte hervorzuheben:

- Nicht jeder Betrieb bietet den Beschäftigten Weiterbildungsmöglichkeiten an. Wo dies nicht geschieht, ist den Erwerbstätigen der Weg zur betrieblichen Weiterbildung de facto versperrt, da nur ein sehr geringer Teil des betrieblichen Weiterbildungsangebots für betriebsexterne Teilnehmer offensteht.
- Bei der Transparenz betrieblicher Weiterbildung gibt es teilweise erhebliche Probleme.
- Wie vor allem die Ergebnisse der Expertenbefragungen zeigen, erfolgt der Zugang zur betrieblichen Weiterbildung meist über die „Filterfunktion“ des Vorgesetzten. Ein unmittelbarer Zugang der Erwerbstätigen zu betrieblicher Weiterbildung ist oft nicht gegeben.

- Die Institutionalisierung und Planung von Weiterbildung scheint einen positiven Einfluß auf die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zu haben.

Erfolgsbeurteilung und Qualitätskontrolle betrieblicher Weiterbildung

Die meisten befragten Kleinbetriebe führen weder eigene Weiterbildung durch, noch fördern sie die externe Weiterbildungsteilnahme ihrer Mitarbeiter. Die betrieblichen Experten sehen sich in diesen Fällen außerstande, den Erfolg von Weiterbildung zu beurteilen.

Experten aus Kleinbetrieben, die eine Teilnahme an externer Weiterbildung fördern oder diese selbst anbieten, sehen Weiterbildung meist als sinnvoll an und beurteilen sie positiv. Allerdings ist auf Nachfragen zu erkennen, daß keine systematischen Erfolgskontrollen stattfinden. Die positive Einschätzung gründet sich weniger auf Fakten als auf ein „Gefühl“ des Inhabers oder Geschäftsführers.

Im Unterschied zu den Kleinbetrieben fördern fast alle untersuchten Mittelbetriebe entweder die externe Weiterbildung von Mit-

arbeitern oder führen selbst betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen durch. Allerdings fehlen auch hier systematische Erfolgskontrollen weitgehend. Alles in allem sind die Unterschiede bei der Erfolgsbeurteilung und Qualitätskontrolle betrieblicher Weiterbildung zwischen den von uns befragten Klein- und Mittelbetrieben nur graduell.

Anders als bei den Klein- und Mittelbetrieben gibt es bei allen befragten Großbetrieben Ansätze zur Erfolgsbeurteilung und Qualitätskontrolle von Weiterbildung. Unterschiede beziehen sich vor allem auf zwei Facetten:

- Die **Reichweite** des Qualitätsbegriffs: Beziehen sich vorhandene Ansätze nur auf die Sicherung der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen oder werden auch Aspekte der Zugangs- und Transferqualität berücksichtigt?
- Wie **systematisch** und **regelmäßig** werden Erfolgsbeurteilungen und Qualitätskontrollen durchgeführt?

Um die Unterschiede zu verdeutlichen, beschreiben wir im folgenden exemplarisch die praktizierten Ansätze in den Großbetrieben, die Erfolgskontrollen am wenigsten systematisch (Beispiel 1) bzw. am systematischsten (Beispiel 2) entwickelt haben. Beide Betriebe gehören der gleichen Branche an.

Beispiel 1: Im Weiterbildungsprogramm des Betriebs befindet sich ein Gesprächsleitfaden zur Vor- und Nachbereitung der Teilnahme an Weiterbildung. Abteilungsleiter sollen diesen Leitfaden vor und nach der Weiterbildungsmaßnahme mit den Teilnehmern gemeinsam bearbeiten. Auf diese Weise können Anregungen und Informationen über einzelne Maßnahmen an die Weiterbildungsabteilung weitergegeben werden. Die Vor- und Nachbereitung mit den Teilnehmern ist eine Empfehlung; ihre Einhaltung wird nicht systematisch überprüft.

Als indirekte, aber wichtige Rückmeldung über die Qualität von Maßnahmen gelten außerdem die jeweiligen Anmeldezahlen. Über

die skizzierten Ansätze hinaus gibt es keine Kontrolle des Erfolgs oder der Qualität. Auch für die Zukunft sind keine weiteren Maßnahmen konkret geplant. (Großbetrieb Nr. 3 West, Elektrotechnik)

Beispiel 2: Angesichts der Schwierigkeiten bei der Messung von Qualität wird ein großer Teil der Investitionen zur Qualitätssicherung dafür verwendet, „die richtigen Fragen stellen zu können“. Um Erfolgskriterien festzulegen, treffen sich Weiterbildungsanbieter und eventuelle Nachfrager (Abteilungsleiter, Management etc.) jährlich vor der Konzeptentwicklung für ein neues Programm zum Brainstorming. Dies wird als erstes Kriterium für eine Qualitätssicherung in der Weiterbildung angesehen, eine Weiterbildungskontrolle im Vorfeld der Maßnahme:

„Dann lassen wir die Nachfrager überlegen: Wenn nichts vorgegeben wäre und man könnte zaubern, wie sähen dann ideale Prozesse und Bedingungen am Arbeitsplatz aus, wie könnte man die höchste Effektivität erzielen ... und: Woran würdet Ihr in sechs Monaten ablesen können, daß eine Maßnahme was gebracht hat? An welchen Zahlen, Veränderungen würdet Ihr es festmachen? Dann wird in einem Roundtable-Brainstorming überlegt: Was muß man tun, damit das passiert?“ (Großbetrieb Nr. 14 West, Elektrotechnik)

Als zweites Kriterium der Qualitätssicherung wird die gezielte Auswahl von Teilnehmern angesehen. Abgesehen von diesen Kriterien im Vorfeld einer Maßnahme wird der Erfolg mit einem Vierstufenmodell gemessen:

- Fragebogenerhebungen zur Zufriedenheit der Teilnehmer
- regelmäßige Tests zur Messung des Erfolgs von fachspezifischen Maßnahmen
- Nachbefragungen zur Anwendbarkeit des Wissens; befragt werden Teilnehmer und verantwortliche Vorgesetzte sechs Monate nach der Teilnahme
- punktuelle Vergleiche der Geschäftsergebnisse vor und nach der Teilnahme an Weiterbildung.

Trends der betrieblichen Weiterbildung

Hinweise auf künftige Entwicklungen bei der betrieblichen Weiterbildung lassen sich nicht aus der Repräsentativbefragung von Erwerbstägigen, sondern nur aus den Gesprächen mit den betrieblichen Experten ableiten. Die befragten Experten aus den **Kleinbetrieben** erwarten für die Zukunft keine gravierenden Veränderungen bei der betrieblichen Weiterbildung; Experten aus **Mittelbetrieben** sehen dies ähnlich. Im Unterschied dazu rechnen alle befragten Experten aus **Großbetrieben** mit Veränderungen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung.

Im folgenden werden zunächst die Trends wiedergegeben, die von allen oder fast allen befragten Experten aus Großbetrieben genannt wurden (Trends erster Ordnung). Anschließend werden solche Trends dargestellt, die von mehreren Experten genannt und von keinem explizit angezweifelt wurden (Trends zweiter Ordnung).

Trends erster Ordnung

- neue Rolle der Vorgesetzten
- Zunahme von arbeitsplatzbezogenen/praxisnahen Trainings
- Teamschulungen
- interkulturelles Training.

Die **neue Rolle der Vorgesetzten** wird übereinstimmend hervorgehoben. In den meisten befragten Großbetrieben findet sich der Grundgedanke der Veränderung des Betriebs von oben nach unten, wobei angenommen wird, daß sich jede „Regung“ im obersten Management indirekt bis in die unterste Beschäftigungsebene fortpflanze und deshalb die Multiplikatoren an der Spitze des Betriebs besonders gefördert und gefordert werden sollen. Dabei gibt es allerdings unterschiedliche Akzentsetzungen. Nicht immer zielen die Maßnahmen darauf ab, Hierarchien abzubauen und die Verantwortung der Mit-

arbeiter zu vergrößern; manchmal wird explizit beabsichtigt, die Rolle der Vorgesetzten zu stärken.

Die zunehmende Bedeutung des **arbeitsplatzbezogenen, praxisnahen Trainings** wird nicht nur für Führungskräfte, sondern auch für Fachkräfte hervorgehoben. Die **Zunahme von Teamschulungen** ist ebenfalls ein durchgängiger Trend. Die Betriebe versprechen sich davon eine Erleichterung des Transfers der vermittelten Kenntnisse in die alltägliche Arbeitssituation, steigende Praxisorientierung und, last not least, Kosteneinsparungen.

Als „Nebeneffekt“ der Zunahme von Teamschulungen und der stärkeren Einbeziehung des Umfeldes im Betrieb verschieben sich zugleich auch die Tätigkeitsgrenzen der Bildungsverantwortlichen: Weiterbildungsabteilungen und -zentralen gewinnen zunehmend an Bedeutung als betriebsinterne Beratungsinstanzen. Wollte man dieses Aufgabenfeld sehr weit fassen, so würde letztlich die gesamte Unternehmenskultur auf dem Prüfstand stehen. Allerdings beabsichtigt keiner der befragten Großbetriebe, so weit zu gehen.

Die wachsende Bedeutung **interkulturellen Lernens** bezieht sich vor allem auf den Führungskräfbereich.

Zu beachten ist, daß die Darstellung idealtypisch ist: In der Realität werden Elemente der beschriebenen Trends kombiniert, so z. B. Ausweitung des Arbeitsplatzbezugs von Weiterbildung in Verbindung mit Teamschulungen; Führungskräftetraining in der Arbeitssituation usw.

Trends zweiter Ordnung

- Zeitbeteiligung der Mitarbeiter
- aufeinander aufbauende Trainingseinheiten
- stärkere Nachfrageorientierung.

Manche betrieblichen Experten sehen eine zunehmende Tendenz zur **Zeitbeteiligung**

der Mitarbeiter, insbesondere bei Maßnahmen, die nicht unmittelbar funktions- oder arbeitsplatzrelevant sind. Andere Experten betonen, daß diese Ausweitung in den letzten Jahren zwar erfolgt sei, daß man aber die Grenzen bei den Themen, die für Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit geeignet sind, weitgehend erreicht habe.

Manche betrieblichen Experten rechnen mit einem **Ausbau der Weiterbildung in Form von mehr aufeinander aufbauenden Trainingseinheiten**. Sie versprechen sich davon vor allem zwei Vorteile:

Da die in einer Stufe erworbenen Kenntnisse zugleich Voraussetzungen für die nachfolgende Stufe sind, können Lernerfolge stabilisiert werden. Zum anderen lassen sich Transferprobleme besser erkennen, weil die Mitarbeiter zwischenzeitlich erfahren haben, welche Hindernisse einer Anwendung der erworbenen Kenntnisse im betrieblichen Alltag entgegenstehen.

Eine **Tendenz zur stärkeren Nachfrageorientierung** des Weiterbildungsangebots ist in allen Gesprächen zu erkennen, oft allerdings nur implizit.

Strittig ist die künftige Rolle des **selbstgesteuerten Lernens**. Während einzelne Experten der Ansicht sind, daß dem selbstgesteuerten Lernen die Zukunft gehören, halten andere von einem weiteren Ausbau dieses Bereichs nichts. Bei keiner anderen Lernform divergieren die Einschätzungen ähnlich stark.

Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung liefern über die Beschreibung der betrieblichen Weiterbildung aus der Sicht von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten hinaus einige Hinweise zu bildungspolitisch wichtigen Fragen. Hier sind vor allem drei Punkte zu nennen:

- Die große Bedeutung, die den betrieblichen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren für die Weiterbildungsteilnahme zukommt, spricht dafür, daß auch **bildungsferne Gruppen** für die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung gewonnen werden können. Dabei kommt einer gezielten persönlichen Ansprache durch Personen, die als kompetent und glaubwürdig eingeschätzt werden, große Bedeutung zu. Der Erfolg dieser Ansprache hängt außerdem davon ab, inwieweit es gelingt, zu verdeutlichen, daß die Weiterbildung anwendungsbezogen erfolgt, sich für die individuelle berufliche Situation als nützlich erweist und daß die Anforderungen zu bewältigen sind. Die zunehmende Tendenz zu arbeitsplatznahem Lernen kann dazu beitragen, WeiterbildungsbARRIEREN zu verringern. Vor diesem Hintergrund erscheint eine noch stärkere Einbeziehung von Betrieben und insbesondere auch von arbeitsplatznahen Lernformen in öffentlich geförderte Weiterbildungsmaßnahmen für Problemgruppen als empfehlenswert.

- Wie dargestellt, befinden sich **Kleinbetriebe** am „Weiterbildungsmarkt“ in vielerlei Hinsicht in einer völlig anderen Situation als Großbetriebe. Während Großbetriebe im allgemeinen aktiv-strategisch agieren, verhalten sich Kleinbetriebe meist reaktiv. Ähnlich wie für weiterbildungsinteressierte Individuen ist für Kleinbetriebe die Verbesserung der Information und Beratung zu Weiterbildungsfragen, z. B. in Form von praxisorientierten Empfehlungen, Leitfäden, Checklisten usw., sehr wichtig.

- Die insgesamt wachsende Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung in Großbetrieben geht mit einer zunehmenden **Effizienzorientierung** einher. Dies bezieht sich auf die Aus- und Weiterbildung. Auch wenn Weiterbildung nicht als Alternative zur Ausbildung im dualen System zu sehen ist, gibt es Anzeichen dafür, daß sich u. a. aufgrund von Kosten- bzw. Effizienzerwägungen der relative Stellenwert von Aus- und Weiterbildung

in Großbetrieben verändert. Für die Berufsbildungsforschung erscheint es deshalb künftig dringend geboten, Entwicklungen bei der betrieblichen Aus- und Weiterbildung nicht in „splendid isolation“, sondern in ihrem Zusammenwirken zu betrachten.

Anmerkungen:

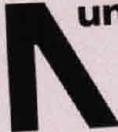
¹ An der Befragung haben sich 952 Personen aus den west- und 1 143 aus den ostdeutschen Bundesländern beteiligt.

² Dies erklärt sich daraus, daß eine regelmäßige Weiterbildungsplanung in Großbetrieben häufiger stattfindet als in Kleinbetrieben. Großbetrieben kommt bei einer Befragung von Erwerbstätigen – zu Recht – ein höheres Gewicht zu als Kleinbetrieben. Bei einer betriebsproportionalen Betrachtung würde sich der Anteilswert der Betriebe mit Weiterbildungsplanung stark an die Quote der Kleinbetriebe mit weniger als 100 Beschäftigten annähern, die bei knapp 20 Prozent liegt.

³ Zur genauen Abgrenzung des Begriffs „betriebliche Weiterbildung“ vgl. Kuwan, H./Waschbüsch, E., Heft 5/1994 der Reihe „Bildung Wissenschaft Aktuell“, BMBW (Hrsg.), Bonn 1994, S. 33–36

⁴ Obwohl vor allem die Personengruppen mit ohnehin unterdurchschnittlicher Weiterbildungsbeteiligung häufiger nicht abwechslungsreiche Tätigkeiten ausüben, kann der Zusammenhang zwischen der Arbeitssituation und der Weiterbildungsteilnahme nicht nur auf einen Struktureffekt zurückgeführt werden.

⁵ Im Rahmen repräsentativer Befragungen läßt sich das Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die in der individuellen Lebenssituation jeweils von Bedeutung sind, nur oberflächlich abbilden. Die folgenden Ausführungen beschreiben deshalb eher Indizien als abschließend gesicherte Zusammenhänge.



Neuordnung des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft

Jürgen Kutschä

Im Antragsgespräch für die Neuordnung des Ausbildungsberufs „Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft“ beim Bundesminister für Wirtschaft am 6. Dezember 1994 wurde vereinbart, den neu geordneten Ausbildungsberuf rechtzeitig zum Jahresende 1995 zu erlassen, damit die Neuordnung zum 1.8.1996 wirksam werden könne.

Am 20. Januar 1995 stimmte daraufhin der Bund-Länder-Koordinierungsausschuß „Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“ dem Projektantrag für die Neuordnung zu. Am gleichen Tag erging im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) der Auftrag des Bundesministers für Wirtschaft (BMWi) an das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), den Entwurf der Ausbildungsordnung zu erarbeiten und mit dem Rahmenlehrplanentwurf der KMK abzustimmen.

Bereits am 1. und 2. Februar 1995 fand unter Federführung des BIBB die konstituierende Sitzung der Sachverständigen des Bundes für die Neuordnung des Ausbildungsberufes „Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft“ in Berlin statt. Die Sachverständigen des Bundes werden unter Federführung des BIBB den Entwurf für die Ausbildungsordnung bis zur Sommerpause im Juni 1995 fertigstellen.

Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) berief ihre Sachverständigen zur ersten Sitzung des Rahmenlehrplanausschusses zum 16. März 1995 in Bonn ein.

Die Länderseite beabsichtigt, den Rahmenlehrplanentwurf nach der Sommerpause Ende September 1995 vorzulegen.

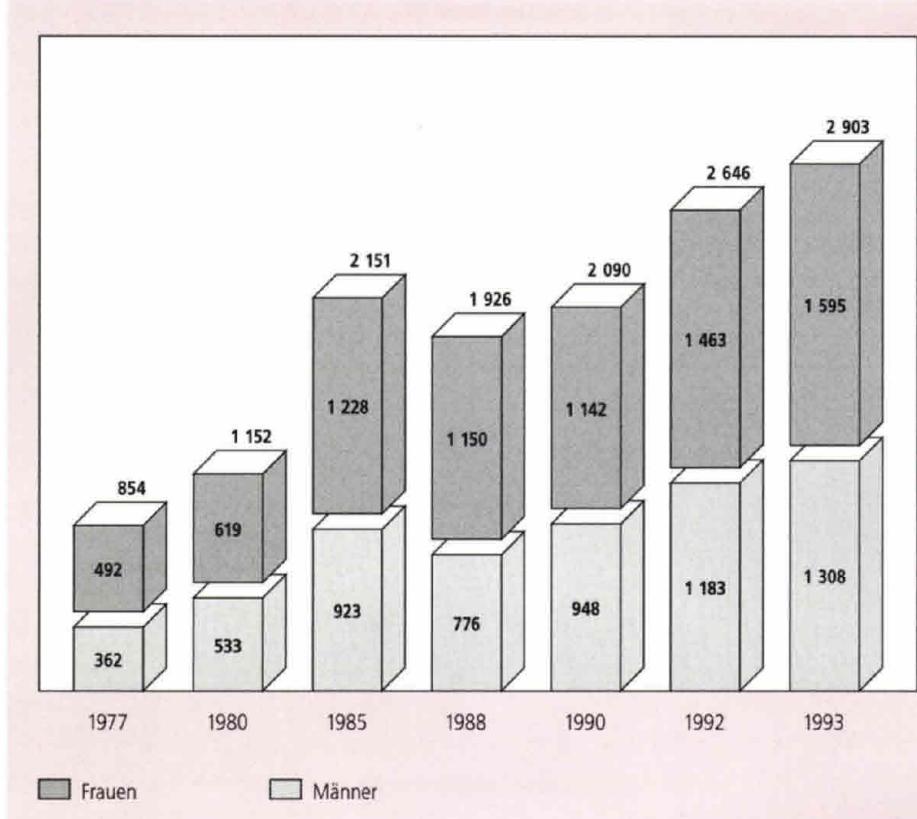
Wenn dieser Zeitplan eingehalten wird, dann dürfte nach der abschließenden Stellung-

nahme der (Spitzen-)Verbände und der beteiligten Ressorts zu den Entwürfen sowie nach erfolgter endgültiger Abstimmung des Ausbildungsrahmenplans mit dem Rahmenlehrplan in der „Gemeinsamen Sitzung Ausbildungsordnung/Rahmenlehrplan“ das Erlaßverfahren für die Neuordnung noch im Dezember 1995 abgeschlossen werden. Die Ausbildung „Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft“ könnte dann im Ausbildungsjahr 1996 auf der Grundlage der neuen Regularien erfolgen.

Einige Daten der Ausbildung im Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft“

Die Ausbildung im Bereich der Immobilienwirtschaft wurde zuletzt 1981 mit dem drei-

Abbildung 1: Kaufmann/Kauffrau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft
Ausbildungsverhältnisse 1977–1993 (ab 1992 incl. ostdeutsche Länder)



Quelle: Statistisches Bundesamt

jährigen Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft“ auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) geordnet.

Im Jahr 1993¹ gab es insgesamt² 2 903 Ausbildungsverhältnisse.

Die Anzahl der Ausbildungsverhältnisse hat sich in der Zeit von 1976 bis 1992 in diesem Bereich mehr als verdreifacht (im Vergleich: Zuwachs bei den Ausbildungszahlen aller Ausbildungsverhältnisse 1,9 Prozent).³

61 Prozent der auszubildenden Kaufleute für die Grundstücks- und Wohnungswirtschaft des Jahres 1993 verfügen über ein Abitur als schulische Vorbildung, 25 Prozent über den Realschulabschluß und zehn Prozent über den Abschluß einer Berufsfachschule.⁴ Hauptschulabschluß und Berufspraktikumsjahr sind als Vorbildung der Auszubildenden relativ selten.

Im Vergleich zu allen Auszubildenden wird der viermal so hohe Anteil von Abiturienten bei den Kaufleuten in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft (61 Prozent gegenüber 15 Prozent) deutlich. Etwa gleich hoch ist der Anteil der Auszubildenden mit Berufs-

fachschulabschluß (zehn Prozent gegenüber sieben Prozent insgesamt), Realschul- (25 Prozent gegenüber 39 Prozent insgesamt), vor allem aber Hauptschulabsolventen (vier Prozent gegenüber 34 Prozent insgesamt) haben in der Ausbildung der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft geringere Bedeutung.

Auch die Anzahl der Neuabschlüsse von Ausbildungsvorträgen hat sich in der Zeit von 1977 bis 1993 entgegen dem allgemeinen Trend mehr als verdoppelt (+ 150%) – verstärkt insbesondere nach 1988.

Neue Anforderungen an die Ausbildung in der Immobilienwirtschaft

Die oben aufgelisteten Daten zeigen einen steigenden Bedarf der Immobilienwirtschaft an qualifiziertem Personal an.

Vor dem Hintergrund grundlegender Veränderungen der Rahmenbedingungen in der Immobilienbranche seit der letzten Neuordnung des Ausbildungsberufes im Jahr 1981 (vor allem die Globalisierung der Märkte, der Wegfall der Gemeinnützigen Regelung, die Ausweitung bzw. Veränderung der Pro-

dukt- und Dienstleistungspalette usw.) haben sich alle beteiligten Institutionen und Organisationen, insbesondere die Fachorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, auf eine zügige Anpassung der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans an die neuen Anforderungen in der Immobilienbranche geeinigt.

In der Ausbildung sollen neue Akzente gesetzt werden. Für die Neuordnung wurden deshalb einvernehmlich die folgenden Eckwerte festgelegt:

Berufsbezeichnung: Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

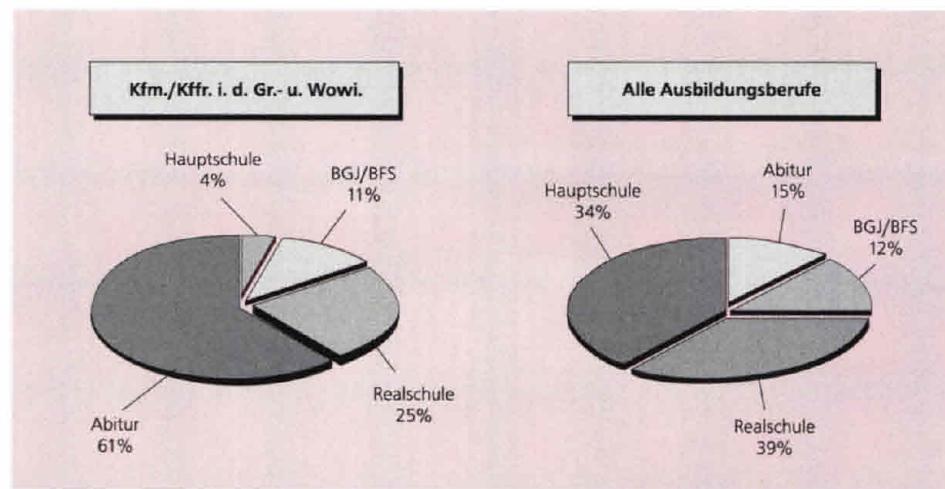
Berufsfeldzuordnung: Berufsfeld I, Wirtschaft und Verwaltung Schwerpunkt A: Absatz und Kundenberatung

Gliederung und Struktur des Ausbildungsganges: Ausbildungsberuf ohne Spezialisierung (Monoberuf)

Berufsbeschreibung: (Katalog der Fertigkeiten und Kenntnisse)

1. Das Ausbildungunternehmen
- 1.1 Stellung des Ausbildungunternehmens am Markt
- 1.2 Die Grundstücks- und Wohnungswirtschaft in der Gesamtwirtschaft
- 1.3 Rechtsform, Organisations- und Entscheidungsstrukturen
- 1.4 Arbeits- und sozialrechtliche Grundlagen
- 1.5 Berufsbildung
- 1.6 Personalwesen
- 1.7 Umweltschutz und rationelle Energieverwendung
- 1.8 Arbeitssicherheit
2. Organisation und Informations- und Kommunikationstechniken
- 2.1 Arbeitsorganisation
- 2.2 Arbeitstechniken und Zeitmanagement
- 2.3 Funktion und Wirkungsweise von Informations- und Kommunikationssystemen

Abbildung 2: **Kaufmann/Kauffrau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft**
Vorbildung 1993 im Vergleich



Quelle: Statistisches Bundesamt

- 2.4 Text- und Informationsverarbeitung im Ausbildungsunternehmen
- 2.5 Datenschutz
- 3. Kaufmännische Steuerung und Kontrolle
 - 3.1 Planung und Marketing
 - 3.2 Rechnungswesen
 - 3.3 Statistik
 - 3.4 Controlling
 - 3.5 Revision
- 4. Hausbewirtschaftung
- 5. Wohnungseigentum und Verwaltung von Immobilienobjekten
- 6. Bauerstellung, Modernisierung, Sanierung
- 7. Grundstücksverkehr
- 8. Finanzierung
- 9. Verkauf von Eigentumsobjekten

Zeitliche Gliederung: Zeitrahmenmethode

Im Rahmen dieser Eckwerte standen vor allem folgende Aspekte bei der Erarbeitung und Abstimmung des Ausbildungrahmenplans im Vordergrund:

- Unternehmensziele, Unternehmensleitbild und Marketingstrategie sind durch alle hierarchischen Stufen des Unternehmens zu verbreiten. Alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen müssen die Stellung des Betriebes auf dem Markt kennen und Wege finden, diese zu halten bzw. zu verbessern.
- Es wird unumgänglich sein, ein ganzheitliches Verständnis des Unternehmens zu fördern und Informations- und Kommunikationssysteme nicht nur zu verstehen, sondern die betriebsspezifischen Systeme auch anwenden zu können.
- Der Gesichtspunkt der Mieterstruktur als Kriterium für Produktqualität von Wohnung und Wohnungsumfeld wird zu akzentuieren sein. Rekrutierung und Pflege adäquater Mieter stehen hier im Vordergrund.
- Darüber hinaus spielt aber auch die betriebliche Handlungsfähigkeit bei Mietpreis-

diskussionen (Mietpreisrecht) oder Kündigungen, Klage und Räumungsverfahren eine zunehmend wichtige Rolle. Außerdem werden vor allem Qualifikationen für die Vermietung von Gewerberäumen für viele ehemals gemeinnützigen Unternehmen erforderlich sein.

- Die Fremdverwaltung als eigenständiges Geschäftsfeld von Wohnungsunternehmen wird zu akzentuieren sein. Rechte und Pflichten von Eigentümern, Fragen der Gemeinschaftsordnung, das Erstellen von Wirtschaftsplänen, Lastenberechnungen, Haushelder und Jahresberechnungen spielen eine wichtige Rolle.

- Fragen des Verbraucherschutzes, Gewährleistung und Versicherung sowie Qualitäts sicherung werden zunehmende Bedeutung erhalten.

Auch Umwelt- und Energiebewußtsein werden zukünftig immer wichtiger.

- Die Bewertung von bebauten und unbebauten Grundstücken wird auch im Hinblick auf steuerrechtliche Neuregelungen im Rahmen des EU-Binnenmarktes neue Bedeutung erhalten.

- Die Betreuung und Beratung von Kaufinteressenten wird zukünftig stärker im Mittelpunkt stehen – unter besonderer Beachtung von Finanzierungsmöglichkeiten und Steuervorteilen. Das wird besonders wichtig, wenn im europäischen Binnenmarkt neue Anbieter von Finanzdienstleistungen auf den Markt kommen werden.

- Alle wohnungswirtschaftlichen Unternehmen müssen im härter werdenden Wettbewerb sowohl Strategien der Kosten- und Risikobegrenzung als auch für eine angemessene Beratung von Kunden entwickeln. Zukünftig wird es daher generell wichtig sein, bereits in der Grundausbildung in stärkerem Maße als bisher steuerliche Kenntnisse zu vermitteln.

Dies kann auch den späteren Aufstieg in qualifiziertere Funktionen – bis hin zu Führungspositionen – fördern.

- Insgesamt ist verstärkt auf die Vermittlung von Handlungskompetenz abzustellen. Anstelle abfragbarem Faktenwissen wird die Fähigkeit zur Entwicklung von Problemlösungen zunehmend gefragt sein. Ein solcher Wandel erfordert „Ausbildung zu selbständigem Denken“ sowie zur personalen und sozialen Kompetenz, um in immer neuen Situationen zielbewußt, flexibel und rasch zu handeln.⁵

Diese Ausbildungsziele verlangen nach neuen Ausbildungsmethoden und -organisationen, insbesondere nach „eigenständigem Lernen im Arbeitsvollzug“, und stellen alle Beteiligten in der betrieblichen Ausbildung, in der Berufsschule und in den Prüfungskommissionen vor neue Herausforderungen.

Zur Unterstützung der Umsetzung dieser Ausbildungsziele werden deshalb Erläuterungen und entsprechende Unterrichts- und Prüfungsmaterialien entwickelt und den Beteiligten zur Verfügung gestellt.

Anmerkungen:

¹ Aktuellere Zahlen liegen zur Zeit leider nicht vor.

² d. h. West- und Ostdeutschland

³ Vgl. BIBB-DAZUBI/Statistisches Bundesamt

⁴ Vgl. ebenda

⁵ Vgl. Neumann, K.-H.; Thode, H.: Literaturanalyse zu Einflußfaktoren der Entwicklung zur Berufsbildung der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft. München 1993, S. 110ff.

Berufsorientierung – Berufswahl – Berufsfundung: die „erste Schwelle“ ins Erwerbsleben

**Gisela Westhoff
Joachim Gerd Ulrich**

Am 13. und 14. Juli 1995 fand in Nürnberg ein Workshop zum Thema „Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle“ statt. Veranstalter war das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut und dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Die drei Institute kooperieren eng im Bereich der Übergangsforschung und führen hierzu jährlich Arbeitstagungen unter Beteiligung von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis, Wirtschaft und Politik durch.

Auf der diesjährigen Tagung wurden folgende Themen diskutiert:

- Berufswahl als Sozialisationsprozeß
- Handlungsstrategien, Informations- und Entscheidungsverhalten von Berufswählern und Berufswählerinnen
- Interventionsstrategien, Akzeptanz und Wirksamkeit von Beratungsinstitutionen im Übergangsfeld Schule – Beruf.

Das idealtypische Bild von den Berufswählern und Berufswählern, die sich bei der Berufsberatung, bei den Lehrern und bei den Unternehmen gezielt und systematisch informieren, stimmt mit der Realität nur selten überein. Oft herrscht unter den jungen Menschen ein hohes Maß an Desinformiertheit, ja sogar Orientierungslosigkeit vor. Entscheidungstheoretische Ansätze auf der Grundlage eines rationalistischen Menschenbildes erschienen den Experten und Expertinnen des-

halb nur noch wenig brauchbar, um den gegenwärtigen Berufsfundungsprozeß bei den Jugendlichen abilden zu können. Ein nur geringer Nutzen wurde auch einseitig, persönlichkeitsorientierten Berufswahltheorien bescheinigt. Die individuelle Berufswahl junger Menschen müsse heute vielmehr als ein komplexer und zeitlich ausgedehnter Berufsfundungsprozeß verstanden werden, der in der Auseinandersetzung mit den beteiligten Personen und Institutionen sowie mit den unterschiedlichen sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen stattfindet. Dabei sind neben ihren Neigungen und Fähigkeiten die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen der Jugendlichen, ihre subjektiven Deutungsmuster und die verschiedenen Handlungslogiken zu berücksichtigen.

Angesichts der zunehmend unsicheren Verwertungsmöglichkeiten erworbener Qualifikationen ist die Berufsfundung oft mit großen emotionalen und kognitiven Anforderungen an die jungen Menschen verbunden. Steigende Ausbildungsabbrücher- und Wechslerquoten in allen Ausbildungsgängen von der Lehre bis zum Studium deuten auf eine immer längere Berufsfundungsphase hin, die sowohl für die Forschung als auch für die Berufsberatungspraxis einen prozeßorientierten Begleitungsansatz erforderlich macht.

Kontrovers wurden in Nürnberg die Verwertungsmöglichkeiten der Ergebnisse der Berufswahlforschung für die Berufsberatungspraxis diskutiert. Festgestellt wurde, daß eine spezifische Berufsberatungsforschung, die den Beratungsprozeß im Kontext jugendsoziologischer Befunde zur Berufswahl analysiert, bisher zu wenig entwickelt ist. Auch aus diesem Grunde blieb strittig, worin denn eigentlich der Erfolg der Berufsberatung zu messen sei.

Selbst wenn die Urteile der Jugendlichen über die Berufsberatung oftmals negativ ausfallen, ist nicht eindeutig geklärt, in welchem Ausmaß die Kritik der Jugendlichen auf

überhöhten Erwartungen, auf enttäuschten Berufswünschen, auf selbstwertschützenden Motiven oder aber auf Defiziten in den bisherigen Beratungskonzepten beruht.

Neben ihrer grundsätzlichen Aufgabe, die Jugendlichen auf die Berufswahl vorzubereiten, hat die Berufsberatung auch zwischen den Bedingungen des Ausbildungsstellen- und des Arbeitsmarktes auf der einen Seite und den Wünschen, Neigungen und Fähigkeiten der Jugendlichen auf der anderen Seite zu vermitteln. Inwieweit sie diese pädagogische Aufgabe erfüllt, läßt sich nicht allein an dem Indikator subjektiver Zufriedenheit der Jugendlichen festmachen.

Einig waren sich die Experten und Expertinnen darin, daß die Kommunikation und die Kooperation zwischen der Berufsberatung, den anderen Sozialisationsinstanzen – insbesondere Familie, Schule sowie Jugendhilfe – und den Jugendlichen intensiviert werden muß. Auch die Forschung sollte sich verstärkt diesem Thema widmen.

Die Tagung vermittelte einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Forschung, über die kontroversen Positionen und über den zukünftigen Forschungsbedarf. Verlauf und Ergebnisse werden demnächst in einer umfassenden Dokumentation vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung veröffentlicht.



Praxiserfahrungen in der Lehrerausbildung

Ewald Drescher

Lehrerausbildung und Betriebspraxis

Klaus Jenewein

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Band 13
Udo von der Burg, Ulrich Freyhoff, Dieter
Höltershinken, Günter Pätzold (Hrsg.)
Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bo-
chum 1994, 329 Seiten

In seiner Untersuchung geht der Autor auf empirischem Wege der Frage nach, welchen Einfluß unterschiedliche Formen betrieblicher Praxiserfahrungen auf die Qualifikation von Berufsschullehrerinnen und -lehrern haben könnten. Dazu hat er in einer Fragebogenaktion ca. 3 900 nordrhein-westfälische Lehrerinnen und Lehrer der Berufsfelder Metall- und Elektrotechnik befragt. Die Rücklaufquote von ca. 34 Prozent und damit die Stichprobengröße erlaubt nach Ansicht des Autors die Repräsentativität der Aussagen. Zur modellhaften Beschreibung der beruflichen Qualifikation der Berufsschullehrer/-innen hat JENEWEIN ein Kriterienraster entwickelt, das die Komponenten Fachkompetenz, pädagogisch-didaktische Kompetenz und pädagogisch-anthropologische Kompetenz enthält. Sie ermöglichen die quantitative Bewertung unterschiedlicher Praxiserfahrungen der Lehrer/-innen.

Zum Spektrum der betrieblichen Praxisfelder werden neben der beruflichen Erstausbildung, der Facharbeiterarbeit und der Ingenieurarbeit auch betriebliche Tätigkeiten ohne vorherige berufliche Qualifizierung (also Anlerntätigkeiten) und die im Rahmen des Lehrerstudiums durchgeführten Betriebspрактиka gezählt.

Die Auswertung der Ergebnisse führt nun zu dem Ergebnis, daß Berufspraxis in den drei erstgenannten Typen betrieblicher Praxisfelder signifikant zur Erhöhung der Kompetenzen der Lehrer/-innen beiträgt, während entsprechendes für die beiden letztgenannten nicht nachweisbar ist. Damit werden Hinweise auf inhaltliche Defizite der Berufsschullehrerausbildung sichtbar. Für deren Reduzierung oder Beseitigung werden abschließend eine Reihe differenzierter Lösungsvorschläge für die unterschiedlichen Phasen der Lehrerausbildung und ihrer Rahmenbedingungen (Zulassungsvoraussetzungen, Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich betrieblicher Praxis) vorgetragen.

den Unternehmensstrukturen neu verankert. Gehörte es ursprünglich zum guten Image eines Unternehmens, auf ein umfangreiches Bildungsprogramm hinzuweisen, dessen breitgefächertes Angebot an Schulungen und Seminaren vornehmlich dem Personalmarketing diente, so ist diese Angebotsorientierung sukzessive einer Nachfrageorientierung gewichen. Ähnlich wie andere betriebliche Bereiche geriet auch die betriebliche Weiterbildung unter wachsenden Legitimations- und Handlungsdruck.

Zu Beginn der 90er Jahre stehen die Betriebe erneut vor veränderten Herausforderungen: Verschärftete Konkurrenz auf den Weltmärkten, die Globalisierung der Märkte, exponentielles Wachstum neuer Erkenntnisse, gestiegene ökologische Probleme sind Faktoren, die neue Anforderungen an die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen stellen und zu vermehrten Lern-, Anpassungs- und Innovationsstrategien an sich wandelnde Umweltbedingungen zwingen.

Organisationslernen und lernende Organisationen

Gisela Dybowski-Johannson

Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen.

Rolf Arnold, Hajo Weber (Hrsg.)
Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung, hrsg. von Prof. Dr. J. Münch, Band 36.
196 Seiten. Berlin: Erich Schmidt Verlag
1995, ISBN 3-503-03808-6, Preis 56,- DM

Die betriebliche Weiterbildung weist seit geraumen Jahren nicht nur einen kontinuierlichen Anstieg im Umfang und in den Kosten auf, sondern sie hat auch im Laufe der Jahre ein verändertes Profil gewonnen und sich in

Lean Production und Lean Management werden heute vielfach zur Charakterisierung dieses Wandels von Unternehmensstrukturen verwendet. Dessen Komplexität erschließt sich jedoch nur dann, wenn man die Dimensionen dieses Wandels nicht allein auf die Dimensionen „Qualitätssicherung“, „Reduktion von Kosten“ und „Produktivitätsverbesserungen“ reduziert. Zu beleuchten und zu validieren sind derartige Reorganisationsprozesse und Gestaltungsansätze vielmehr vor dem Hintergrund „intelligenter“ Formen des Organisierens, die auf die organisationale Sicherung der Lernfähigkeit von Unternehmen gerichtet sind.

Daß dies die vorhandenen Qualifikationsstrukturen in Management und Belegschaft, in Unternehmen und Gesellschaft vor neue Anforderungen stellt und damit mit Dringlichkeit auch in der Berufsbildungsforschung und -debatte eine Dimension beleuchtet, die in den letzten Jahren zwar zögerlich, aber

doch nur halbherzig angegangen wurde – nämlich die Analyse des Verhältnisses von organisationalem Wandel und Berufsbildung – wird durch das vorliegende Buch eindringlich unterstrichen. Dabei scheint allerdings der Titel dieses Sammelbandes zu eng gefaßt, denn er indiziert eine Dimension, mit der in erster Linie die Umsetzung von Anforderungen des „Organisationslernens“ in betriebliche Weiterbildungskonzeptionen assoziiert wird.

Wer die Beiträge des Sammelbandes unter diesem Aspekt liest, wird enttäuscht. Präsentiert werden in diesem Band elf Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, die den derzeitigen Stand in der Pädagogik, in der Soziologie und in der Sozialpsychologie zum Thema „Organisationslernen“ perspektivisch durchleuchten und dabei durchaus zu kontroversen Einschätzungen kommen. Gerade in diesem facettenreichen und ambivalenten Bild, das die Beiträge dieses Sammelbandes auf sich vereinen, liegt der Gewinn für den Leser. Denn die Beiträge spiegeln nicht nur die Sichtweise unterschiedlicher Disziplinen wider, sondern sind auch unterschiedlichen Standpunkten der Praxis „organisationalem Lernens“ gewidmet.

Der erste Teil des vorliegenden Buches analysiert „Organisationslernen“ und „lernende Organisationen“ aus bildungstheoretischer, betriebspädagogischer und soziologischer Perspektive. ROLF ARNOLD leitet diesen Themenblock mit „Bildungs- und Systemtheoretischen Anmerkungen zum Organisationslernen“ ein und prüft, ob es sich bei diesem Konstrukt wirklich um eine an die Bildungstheorie anknüpfbare Erweiterung der Betriebspädagogik handelt. HAJO WEBER wendet sich dem Begriff und Konzept des Organisationslernens aus soziologischer Perspektive zu. Ebenfalls als eine betriebspädagogische Grundkategorie entfaltet HARALD GEIBLER den Begriff des „Organisationslernens“ und entwickelt eine differenzierte erziehungswissenschaftlich begründete Vorstellung vom

„Organisationslernen“. Auch WOLFGANG WITTWER konturiert diese pädagogische Dimension, wenngleich eher kritisch, denn seine These ist, daß dieser Begriff letztlich mehr verschleiert als er tatsächlich erklärt. Abschließend wendet sich der Beitrag von JOACHIM MÜNCH den lerntheoretischen Implikationen dieses Konzeptes zu und plädiert für eine Modifizierung des traditionellen lerntheoretischen Ansatzes.

Der zweite Teil des vorliegenden Buches ist der „Praxis organisatorischen Wandels“ gewidmet. Er wird eingeleitet durch einen Beitrag von JÜRGEN FELDHOFF, der vor allem die subjektiven Voraussetzungen für organisatorische Veränderungen aus Sicht der Arbeitnehmer thematisiert. GUIDO TOLKSDORF analysiert diese aus der Management-Perspektive und argumentiert dabei vor allem aus einem systemischen Verständnis von Organisationslernen. Den Gegenpunkt zu diesen beiden Beiträgen bildet der Artikel von GERHARD E. ORTNER, der diese Thematik von der „Objektorientierung“ her diskutiert und die Notwendigkeit von Bildung und Lernen als letztlich der Entscheidung von Unternehmen unterliegende Größe behandelt. MATTHIAS FINGER und ANDY HOFFMANN schildern in ihrem Beitrag an einem Beispiel aus der Beraterperspektive die typischen Formen und Spielarten, wie Führungskräfte mit Veränderungen umgehen. Auch GERHARD FATZER geht von der Beraterperspektive aus und diskutiert an der Rolle des Organisationsberaters zugleich Ansätze zum Organisationslernen aus dem anglo-amerikanischen Kontext. Der abschließende Beitrag von MATTHIAS SALDERN nimmt schließlich die internationale Dimension des Themas „Organisationslernen“ in den Blick und analysiert die kulturellen Hintergründe des Einflusses der Bildung auf die Flexibilität japanischer Organisationen.

Damit antwortet das vorliegende Buch zwar nicht unmittelbar auf dringliche Herausforderungen betrieblicher Weiterbildung unter der Perspektive einer neuen Dimension und

Definition von Lernen in Unternehmen. Es verdeutlicht jedoch in sehr anschaulicher Weise die Spannweite eines derzeit noch sehr schillernden, aber durchaus ernstzunehmenden Begriffs und Paradigmas für die Betriebspädagogik und Berufsbildungsforschung. Der Verdienst dieses Buches liegt dabei in der Vielfalt der Sichtweisen, die dem Leser eine fruchtbare Gegenüberstellung kontroverser Perspektiven ermöglicht.

A U T O R E N

I M P R E S S U M

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

24. Jahrgang
Heft 5
September 1995

HERAUSGEBER

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

REDAKTION

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

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

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

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Bader/Blaumeiser

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB:

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

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

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

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

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

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

DR. EWALD DRESCHER

Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Grazer Straße 2
28359 Bremen

DR. WOLF-DIETRICH GREINERT

TU Berlin
Institut für Berufliche Bildung
und Weiterbildungsforschung
Franklinstraße 28/29
10587 Berlin

HELMUT KUWAN

EVA WASCHBÜSCH
Infratest Sozialforschung
Landsberger Straße 338
80687 München

IMMO WITTIG

Universität Bremen
Institut für empirische und
angewandte Soziologie
Postfach 33 04 40
28334 Bremen

DR. PETER DEHNBOSTEL

DR. GISELA DYBOWSKI-JOHANNSON
JÜRGEN KUTSCHA
BARBARA MEIFORT
GISELA METTIN
DR. JENS U. SCHMIDT
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

DR. GISELA FELLER

DR. JOACHIM GERMUND ULRICH
GISELA WESTHOFF
INGEBORG ZÖLLER
Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53175 Bonn

Zur Förderung der dualen Berufsausbildung suchen wir für die Facharbeiter-, Meister- und Technikerausbildung an zwei Ausbildungszentren in Tianjin und Wuxi

VR China

Berater(in) Betriebliche Ausbildung (Metall / Elektrotechnik / Elektronik)

Ihre Aufgaben: da sich die beiden Projekte in verschiedenen Durchführungsstadien befinden, ergeben sich zum Teil unterschiedliche Aufgabenstellungen.

Wuxi: Beratung des chinesischen Institutsleiters und der Lehrkräfte beim Auf- und Ausbau des Vorhabens; der Erstellung von Ausbildungsprogrammen, -unterlagen und -mitteln; Auswahl und Qualifizierung von Partnerfachkräften; Organisation und Durchführung von Ausbildungsprogrammen und -maßnahmen; enge Zusammenarbeit in ausbildungsfachlichen Fragen mit örtlichen Betrieben und Unternehmen; Mitwirkung bei der Planung und Beschaffung der Sachausstattung; Unterstützung in administrativen Abläufen.

Tianjin: Beratung der chinesischen Institutsleitung und der Lehrkräfte bei der Planung, Organisation und Durchführung von Aus- und Fortbildungsmaßnah-

men insbesondere zur Qualifizierung von Lehr-/Ausbildungspersonal; die Fortschreibung von Ausbildungskonzepten und deren Umsetzung; Anpassung und Modernisierung von laufenden Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Facharbeiter, Techniker, Theorie- und Fachpraxislehrern; Beratung von Betrieben/Unternehmen in ausbildungsfachlichen, technischen und organisatorischen Fragen.

Die Anforderungen: Ausbildung als Dipl.-Ing./Gewerbestudienrat der Metall- oder Elektrotechnik/Elektronik; mehrere Jahre Berufserfahrung sowohl im Schuldienst als auch in der Industrie; gute Kenntnisse auf dem Gebiet der CNC-Technik; Erfahrung in Curriculumentwicklung, der Leherraus- und -fortbildung sowie der Ausbildungsplanung und -durchführung; Managementerfahrung und gute EDV-Kenntnisse; ausgeprägte Fähigkeiten zur interkultu-

rellen Kommunikation sowie Erfahrungen in der internationalen Zusammenarbeit möglichst mit Ländern der Dritten Welt; sehr gute Englischkenntnisse in Wort und Schrift.

Wir sind die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, ein weltweit tätiges Unternehmen, das im Auftrag des Bundes und für andere Auftraggeber an der Lösung von Entwicklungsproblemen arbeitet. Dabei benötigen wir die Mithilfe hochqualifizierter und -motivierter Fachkräfte.

Entspricht die Ausschreibung Ihrem Profil? Dann schicken Sie Ihre Bewerbungsunterlagen mit Lebenslauf, Zeugniskopien und Lichtbild unter Angabe der Kennziffer Se 12 an:

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Postfach 5180, 65726 Eschborn.





**BARBARA MEIFORT,
WOLFGANG BECKER (HRSG.)**

BERUFLICHE BILDUNG FÜR PFLEGE- UND ERZIEHUNGSBEREFE

REFORM DURCH NEUE BILDUNGSKONZEpte

(QUALIFIKATIONSFORSCHUNG IM GESUNDHEITS- UND SOZIALWESEN)

1995, 256 Seiten,
Bestell-Nr. 102.178,
Preis 35.00 DM

Pflege und Förderung kranker, alter oder behinderter Menschen werden in den 90er Jahren von zwei Entwicklungen geprägt: Der Bedarf an Pflege, Betreuung und Förderung nimmt rapide zu. Gleichzeitig besteht Mangel an fachlich hinreichend qualifiziertem Personal. Dieser Widerspruch zwischen hohem gesellschaftlichem Bedarf nach personenbezogenen Dienstleistungen und beruflichen Qualifikationen, die für die beruflichen Anforderungen nicht mehr ausreichen, droht alle Pflege- und Erziehungsberufe in ausweglose berufliche Nischen abzudrängen. Es gibt nur einen Ausweg: Reform der beruflichen Bildung, Professionalisierung der Qualifikationen. Der Band aus der Reihe „Qualifikations-

forschung im Gesundheits- und Sozialwesen“ stellt berufsübergreifende Qualifikationskonzepte und Bildungsmodelle für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe aus dem In- und Ausland vor und diskutiert neue Professionalisierungsmodelle für Pflege und Erziehungsberufe.

In der Reihe „Qualifikationsforschung im Gesundheits- und Sozialwesen“ sind bisher erschienen:

Barbara Meifort,
Wolfgang Becker (Hrsg.):

PROFESSIONALISIERUNG GESUNDHEITS- UND SOZIALPFLEGERISCHER BERUFE

– **EUROPA ALS IMPULS?**
1993, 199 Seiten,
Bestell-Nr. 102.159,
Preis 19.00 DM

Barbara Meifort,
Wolfgang Becker (Hrsg.)

PFLEGEN ALS BERUF – EIN BERUFS- FELD IN DER ENTWICKLUNG

1994, 361 Seiten,
Bestell-Nr. 102.169,
Preis 35.00 DM

► Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (05 21) 9 11 01 - 0
Telefax (05 21) 9 11 01 - 79