

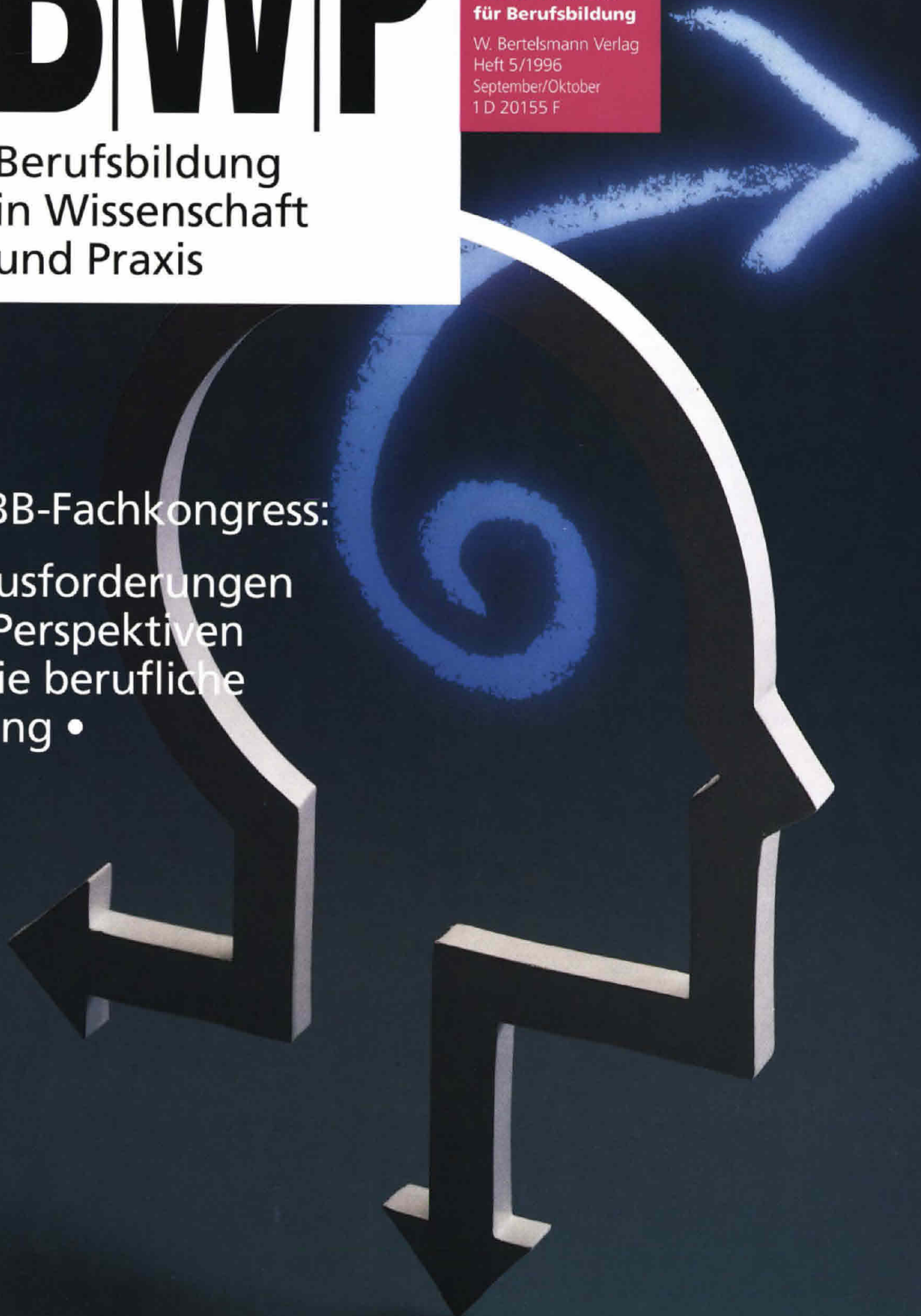
B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 5/1996
September/Oktober
1 D 20155 F

3. BIBB-Fachkongress:
Herausforderungen
und Perspektiven
für die berufliche
Bildung •



Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Duale Berufsbildungsgänge sind im
 Kommen – Wissenschaftsrat
 empfiehlt Einrichtung dualer
 Studiengänge an Fachhochschulen

Themenschwerpunkt

- 03** Kontinuität und Innovation in
 der beruflichen Bildung – Thesen
 zum 3. Fachkongreß des BIBB

Im Blickpunkt

- LASZLO ALEX
26 Ausbildungsbeteiligung
 der Betriebe

Interview

- 30** Was wird aus dem dualen System
 der Ausbildung? – Gespräch
 mit Prof. Dr. Friedrich Edding

Berufsbildung international

- HERMANN SCHMIDT
32 Berufsausbildung in USA –
 Über die Chancen dualer Berufs-
 ausbildungsgänge

Nachrichten und Berichte

- DIETRICH SCHOLZ
34 Neuprofilierung der Weiterbildung
 zum Industriemeister
 als Antwort auf neue
 betriebliche Anforderungen

- BRIGITTE MELMS
36 Qualitätssicherung
 in der Weiterbildung

Rezensionen

- 38** Rezensionen
48 Impressum, Autoren

BWP erscheint regelmäßig mit der Beilage
„BIBB aktuell“.

Diese Ausgabe enthält eine Beilage
 des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld

Duale Berufsbildungsgänge sind im Kommen – Wissenschaftsrat empfiehlt Einrichtung dualer Studiengänge an Fachhochschulen

Hermann Schmidt

Während die Krise der dualen Berufsausbildung vor allen Dingen wegen des Mangels an Ausbildungsplätzen öffentlich beklagt und durch unterschiedliche Forderungen nach „Verzicht“, „Einfrieren“ und „ersatzloser Streichung“ zentraler Wesensmerkmale des dualen Systems die Axt an dessen Wurzeln gelegt wird, macht der Wissenschaftsrat genau die wesentlichen Elemente dieses Systems zum Kernpunkt einer Empfehlung, im tertiären Bereich dual organisierte Studiengänge zu entwickeln und einzurichten. Der Wissenschaftsrat – das wissenschaftspolitische Beratungsgremium des Bundes und der Länder mit der Aufgabe, Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung von Hochschule, Wissenschaft und Forschung zu erarbeiten – hat am 12. Juli 1996 die „Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge“ verabschiedet. In der einstimmig von Wissenschaftlern und Wissenschaftsministern beschlossenen Empfehlung wird der Lernort Betrieb erstmals als Studienplatz und damit als integraler Bestandteil eines dualen Studiums anerkannt.

Angestrebt wird ein dual, d. h. mit den Lernorten Hochschule und Betrieb organisiertes Studium, das gegenüber dem herkömmlichen Studium eine engere Verbindung fachtheoretischer Grundlagen mit Elementen der betrieblichen, berufspraktischen Ausbildung verbindet. Die bisherigen, seit Mitte der 70er Jahre modellhaft entwickelten Studiengänge in technischen und wirtschaftlichen Disziplinen in Kooperation mit Betrieben stellen heute eher eine Anreicherung des tertiären Bildungssystems dar als eine wirkliche Verbindung der Lernorte Hochschule und Betrieb, die eine wechselseitige Einflußnahme auf Inhalte und Methoden des Studiums zum Prinzip erhebt. Eine enge Kooperation beider Lernorte ist unabdingbare Voraussetzung, um die inhaltlich-fachliche und die strukturell-organisatorische Abstimmung zwischen den Partnern zu ermöglichen. Sie erfordert einerseits die Entwicklung einer Rei-

he von Qualitäts- und Qualitätssicherungskriterien im Zusammenhang mit

- Zulassungsvoraussetzungen und Bewerberauswahl
- Inhalt und Struktur der Studiengänge
- Gestaltung der Studienphasen und deren Verbindung mit beiden Lernorten
- der Qualifikation des Lehrkörpers in Hochschule und Betrieb.

Der Wissenschaftsrat macht deutlich, daß es ohne Änderung des Hochschulrahmengesetzes auf vertraglicher Basis zwischen Hochschule und Unternehmen möglich ist, in gemeinsamen Gremien über diese die Zusammenarbeit bestimmenden Fragen zu beraten und zu beschließen, wobei die Rechte der den staatlichen Bildungsauftrag wahrnehmenden Hochschulgremien nicht eingeschränkt werden. Hier verhält es sich wie im dualen System der Berufsausbildung; trotz weitreichender Mitwirkung der Sozialparteien entscheidet der Staat über die Inhalte der Berufsausbildung.

Die bildungspolitische Bedeutung der Einrichtung dualer Studiengänge an Fachhochschulen und Betrieben ergibt sich aus der auf einen vernünftigen Interessenausgleich angelegten engeren Zusammenarbeit von Studierenden, Fachhochschulen und Unternehmen im Blick auf höchste wissenschaftlich-praktische Qualifizierung des Nachwuchses von Führungskräften. Vergleichbar der Verbindung von Arbeiten und Lernen in der dualen Berufsausbildung verknüpfen dual organisierte Studiengänge nicht nur zwei Lernorte, sondern auch zwei Lernformen – nämlich Studieren und Arbeiten im Beruf – miteinander. Die Vorzüge einer solchen Dualität liegen auf der Hand:

- Eine wachsende Zahl von Studienberechtigten will eine stärkere Verbindung von Studium und Berufstätigkeit.
- Die Absolventen dualer Studiengänge verfügen zum Abschluß ihres Studiums bereits über Praxiserfahrungen in ihrem

Beruf und gute Aussichten auf einen ihrer Qualifikation angemessenen Arbeitsplatz.

- Bei ausbildungsintegriertem Studium wird die verhältnismäßig lange Gesamtbildungszeit von Lehre und Studium erheblich verkürzt.
- Beruflich qualifizierte Mitarbeiter ohne Abitur können ohne Unterbrechung ihrer beruflichen Beschäftigung über ein Studium im Unternehmen aufsteigen.
- Es wird ein Beitrag zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung geleistet und damit die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöht.
- Durch die Einrichtung dualer Studiengänge an Fachhochschulen können kostengünstige, weil zeitrationalere Formen des Studiums ermöglicht und Veränderungen der Qualifikationsanforderungen schneller berücksichtigt werden.
- Fachhochschulen erweitern ihr bisheriges Studienangebot und schärfen ihr Profil als praxisnahe wissenschaftliche Ausbildungseinrichtung und erhalten ein leichter zugängliches Forschungsfeld.
- Mit der Nachwuchsausbildung durch duale Studiengänge erhalten die Unternehmen ein wichtiges neues Personalrekrutierungsinstrument.

Die Verabschiedung dieser Empfehlung des Wissenschaftsrats bedeutet einen bildungspolitischen Durchbruch, der noch nicht abschätzbare Folgen auf die Studienreform haben wird. Die Debatte zur Erörterung der vielen in der Empfehlung erst aufgeworfenen Fragen zur Gestaltung eines dualen Studiums ist eröffnet. Dies gilt insbesondere für die praxisorientierten Studienleistungen im Lernort Betrieb, für die es keine bundes-

einheitlichen Orientierungen, vergleichbar den Ausbildungsrahmenplänen in der dualen Berufsausbildung, gibt. Daher wird den Hochschulen und Unternehmen empfohlen, auf vertraglicher Basis Gremien zu bilden, die sich über Inhalte des Studiums in Betrieb und Fachhochschule verständigen sollen. Die Fachhochschulen orientieren sich naturgemäß an den bisher bereits vorliegenden Studienplänen, die jedoch notwendigerweise den Lernbedingungen und den aktuellen Anforderungen im Lernort Betrieb anzupassen sind, während sich die Unternehmen noch viel einfallen lassen müssen. Die Orientierung an vorhandenen Trainingsprogrammen und der Aufstiegsweiterbildung wird nicht ausreichen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung tritt seit Jahren für die Entwicklung dualer Studiengänge ein. Mit dem Vorschlag für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem hat das BIBB eine Reformperspektive vorgestellt, in der Ausbildung, Weiterbildung und (Fach-)Hochschule miteinander verzahnt und dual organisiert sind. Den beruflich Qualifizierten wird damit durchgängig eine doppelte Option eröffnet:

- auf betriebliche Weiterentwicklung und zugleich
- auf den Erwerb formaler Abschlüsse auf drei Qualifikationsstufen.

Im Rahmen seiner Forschungs-, Entwicklungs- und Modellversuchstätigkeit sind dem Institut viele Erkenntnisse zugewachsen, die einen fruchtbaren Dialog mit den Unternehmen und den Fachhochschulen über die Entwicklung dualer Studiengänge sinnvoll erscheinen lassen. Wir sind dazu bereit.

Kontinuität und Innovation in der beruflichen Bildung – Thesen zum 3. Fachkongreß des BIBB

Redaktionelle Vorbemerkung

Unter dem Titel Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation veranstaltet das Bundesinstitut für Berufsbildung in der Zeit vom 16. bis 18. Oktober seinen 3. großen Fachkongreß. Wie schon 1988 und 1992 wird auch dieser Kongreß für alle an der Berufsbildung Beteiligten Gelegenheit zum intensiven Erfahrungsaustausch über Perspektiven und Lösungsmöglichkeiten in der beruflichen Bildung bieten.

Über die Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert soll in 10 Foren gehandelt werden. Der Bogen der Diskussion spannt sich dabei über aktuelle Ausbildungsberufe und Fortbildungsregelungen, neue Berufe, Multimedia, Umweltschutz und transnationale Zusammenarbeit.

Auf den folgenden Seiten stellt BWP die zentralen Thesen der einzelnen Foren vor.

Die Redaktion wünscht dem Kongreß ein gutes Gelingen und allen Teilnehmern erfolgreiche Diskussionen.

Forum 1

Handlungskompetenz für Dienstleistung und Produktion – Kaufmännische und verwaltende Berufsbildung

Ingrid Stiller

Soziale Marktwirtschaft stellt wirtschaftliches Handeln auch in den Kontext sozialer Verantwortung und weist dem Staat eine Ordnungsfunktion zu, die betriebliche Nachwuchssicherung im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung einschließt, die im Konsens mit Arbeitgebern und Arbeitnehmern und in Kooperation mit den Ländern wahrgenommen wird.

Der Weg ins 21. Jahrhundert ist projiziert als ein Weg in die Dienstleistungsgesellschaft. Es wird davon ausgegangen, daß im Jahr 2010 ca. zwei Drittel der Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor beschäftigt sein werden. Kaufleute und Fachangestellte im Handel, in Industrie, Banken und Versicherungen, im Öffentlichen Dienst, in den Freien Berufen und im Handwerk werden daran einen wesentlichen Anteil haben.

Für die unterschiedlichen Wirtschaftszweige, Branchen und Betriebsgrößen wird generell der Bedarf an Absolventen kaufmännischer und verwaltender Ausbildungsberufe des dualen Systems erhalten bleiben und zudem der Bedarf an kaufmännischen Qualifikationen in anderen Ausbildungsberufen steigen. Über die wirtschaftliche Entwicklung hinaus führen gesellschaftliche und technisch-orga-

nisatorische Entwicklungen zu anderen strukturellen, inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen an das duale System der Berufsbildung und zu einer Verbindung zur „dualen Oberstufe der Berufsbildung“.

Folgende generelle Thesen kennzeichnen die Entwicklung:

These 1: Der Bedarf an kaufmännischen und verwaltenden Qualifikationen wird zunehmen.

Der Trend zum höheren Anteil des Dienstleistungssektors wird u. a. flankiert durch zunehmende

- Internationalisierung und Globalisierung der Geschäfte auf einem Käufermarkt mit verstärktem Wettbewerb unter Einsatz der Instrumente flexibler Produkt- und Dienstleistungsgestaltung sowie Kunden-, Markt- und Kostenorientierung;
- arbeitsorganisatorische Veränderungen, insbesondere durch Nutzung der Potentiale moderner Informations- und Kommunikationssysteme und veränderter zentraler und dezentraler Zuständigkeiten;
- Veränderung des Bildungsverhaltens der Bevölkerung.

Diese Einflußfaktoren führen im Ergebnis auch zu anderen Erwartungen der einzelnen an Ausbildung und Berufstätigkeit und parallel zu anderen Erwartungen der Kunden an eine qualifizierte Beratung.

Angesichts dieser Entwicklungen sind an Kundenbedürfnissen orientierte Produkte und Dienstleistungen die entscheidenden Voraussetzungen für den unternehmerischen Erfolg.

Gleichwohl ist dieser ohne den Hintergrund entsprechender Marktanalysen, wirtschaftlicher und ökologischer Leistungserstellung, Marketingstrategien und Vertriebskonzepte, Preisgestaltung und Controlling sowie nicht zuletzt Personal- und Organisationsentwicklung immer schwerer zu erreichen. Daß Beratungs- und Verkaufsleistungen nur erfolgreich sind, wenn Produkte und Dienstleistungen zielgruppengerecht präsentiert werden, versteht sich von selbst, ebenso wie der Einsatz von Informations- und Kommunikationssystemen bei der Aufgabenerledigung und der branchenspezifischen Nutzung von Fremdsprachen.

Generell werden die Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz, insbesondere an die Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz erhöht, die durch die jeweilige wirtschaftszweig- und branchenbezogene Fachkompetenz zu konkretisieren sind. Damit rücken kaufmännische Qualifikationen in den Vordergrund, die zu veränderten Anforderungen insbesondere an die kaufmännische Berufsausbildung führen.

These 2: Aktualisierung der Ausbildungsordnungen und Einführung in die Praxis sind stärker zu fördern.

Mehr denn je benötigen Wirtschaft und öffentlicher Dienst qualifizierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die sich flexibel und kompetent, selbständig und verantwortungsbewußt sowie motiviert und engagiert der beruflichen Herausforderungen annehmen.

Die Berufsausbildung im dualen System ermöglicht durch die Verbindung von Theorie und Praxis, die Identifikationsmöglichkeit sowie die breite berufliche Grundlage für den einzelnen und den Betrieben eine sehr gute Orientierung angesichts der zunehmenden Komplexität und Verdichtung betrieblicher Aufgaben. Sie hat zudem gegenüber anderen Berufsausbildungssystemen den Vorteil, daß sie auf rechtlichen Grundlagen basiert, die berufsbezogen bundesweit verbindliche Mindeststandards enthalten, die zwischen den an der Berufsbildung Beteiligten im Konsens

festgestellt werden und damit eine breite Akzeptanz sichern. Die bundeseinheitlichen Mindeststandards ermöglichen zugleich Transparenz auf dem Arbeitsmarkt über die zu erwartenden Mindestqualifikationen der Absolventen und die Einhaltung eines Qualitätsstandards bei der Ausbildung Jugendlicher. Sie lassen Spielraum für die Vermittlung von Zusatzqualifikationen oder der Verkürzung der Ausbildungsdauer unter bestimmten Bedingungen.

Einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Attraktivität des dualen Systems der Berufsausbildung liefern aktuelle Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne für die z. Z. 40 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe des kaufmännischen und verwaltenden Bereichs, davon sind heute 23 Ordnungsmittel älter als zehn Jahre. Dazu gehören auch die Bankkaufleute und Industriekaufleute.

Zur Zeit werden insgesamt neun Ausbildungsberufe (Kaufleute im Groß- und Außenhandel, Sozialversicherungsfachangestellte, Kaufleute für Reiseverkehr und Touristik, Justizfachangestellte, Kaufleute für Warenwirtschaft [Beratungen sind ausgesetzt], Informatikkaufleute, IuK-Systemkaufleute, Kaufleute für Bahnservice) neu geordnet. Vier weitere Ausbildungsberufe (Versicherungskaufleute, Steuerfachangestellte, Speditionskaufleute, Kaufleute in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft) wurden neu geordnet und sind zum 1. 8. 1996 in Kraft getreten.

Die Einführung der neuen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne setzt bei der Information aller Beteiligten in Betrieben, Berufsschulen, zuständigen Stellen und Berufsberatungseinrichtungen an und kann durch beispielhafte Materialien aus der Praxis für die Praxis für die gezielte Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz unterstützt werden. Wie dieser Einführungsprozeß erfolgen kann, zeigt beispielhaft die Versicherungswirtschaft.

Nach Entwicklung und Einführung sind von der Evaluation neuer Ausbildungsordnungen entscheidende Impulse für die weitere Verbesserung der Ausbildungs- und Prüfungs-

praxis und auch der Ordnungspraxis zu erwarten. Dieser Aufgabe stellen sich die Einzelhandelsberufe, die Postberufe sowie die Büroberufe der gewerblichen Wirtschaft und des öffentlichen Dienstes.

These 3: Der Bedarf an neuen Berufen ist zügig zu überprüfen.

Stellt man der Zahl der Berufsbezeichnungen insgesamt, die von 1939 bis 1993 von 7 500 auf 30 000 gestiegen ist*, die Zahl der kaufmännischen und verwaltenden Ausbildungsberufe gegenüber, so zeigt sich, daß in den Jahren 1936 bis 1969 insgesamt 48 Ausbildungsberufe für diesen Bereich neu geschaffen wurden. In der Zeit von 1971 bis 1995 wurden fünf Ausbildungsberufe völlig neu (ohne Aufhebung bestehender Ausbildungsberufe) geschaffen, und zwar in den Jahren 1971 und 1972.

Unter anderem aufgrund dieses quantitativen Wandels der Berufsstruktur ist zu überprüfen, ob die bestehenden Ausbildungsberufe flächendeckend den Bedarf an qualifiziert ausgebildetem Nachwuchs in der Wirtschaft – auch den der sich neu oder stärker entwickelnden Wirtschaftsbereiche – decken.

Die **Schneidung der Ausbildungsberufe** im kaufmännisch-verwaltenden Bereich ist grundsätzlich an den jeweiligen Wirtschaftszweigen und Branchen ausgerichtet. Nur vier Ausbildungsberufe sind als sog. Querschnittsberufe zu bezeichnen, die grundsätzlich in allen Wirtschaftszweigen, Branchen und Betriebsgrößen ausgebildet werden können, z. B. Bürokaufmann/Bürokauffrau (Industrie und Handwerk), Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation.

Von den 40 kaufmännischen und verwaltenden Ausbildungsberufen gehören zum Zuständigkeitsbereich der gewerblichen Wirtschaft 26 Ausbildungsberufe, des öffentlichen Dienstes acht und der Freien Berufe sechs Ausbildungsberufe.

* Troll, Lothar: Die Berufsbezeichnungen in Stelleninseraten als Indikatoren neuer Beschäftigungsfelder. In: Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder. BIBB/IAB Workshop. Hrsg.: BIBB/IAB. Berlin/Bonn/Nürnberg 1996, S. 124.

Tabelle:

Lfd. Nr.	Berufsgruppe	Ausbildungsverhältnisse 1995		Zahl der Ausbild.-berufe insg.
		insgesamt	Anteil	
1	Handel	168 199	33,2 %	7
2	Kaufmännische Verwaltung	143 288	28,3 %	7
3	Banken und Versicherungen	80 956	16,0 %	4
4	Rechts- und Steuerberatung	56 781	11,2 %	5
5	Reisen und Verkehr	26 802	5,3 %	8
6	Öffentliche Verwaltung	23 054	4,5 %	4
7	Medien	7 512	1,5 %	5
insgesamt		506 592	100,0 %	40

Unterteilt man die kaufmännischen und verwaltenden Ausbildungsberufe nach sieben Berufsgruppen, so wird das grundlegende Schneidungsprinzip deutlich.

Nach dieser Unterteilung bestehen die meisten Ausbildungsverhältnisse im Handel, gefolgt von der kaufmännischen Verwaltung, den Banken und Versicherungen und der Rechts- und Steuerberatung, während die Bereiche mit Wachstumschancen Reisen und Verkehr sowie Medien bisher einen relativ geringen Anteil an den Ausbildungsverhältnissen halten.

Traditionell werden potentielle Ausbildungsbetriebe, für die keine wirtschaftszweig- oder branchenbezogenen kaufmännischen Ausbildungsberufe zur Verfügung stehen, auf die eher **organisations- und verwaltungsbezogenen kaufmännischen Querschnittsberufe** verwiesen. Dem wird zunehmend entgegengehalten, daß die **Kundenorientierung** in diesen Ausbildungsberufen **nicht genügend** ausgeprägt ist, z. B. für den Krankenhaus-, Vereins-, Tagungs-, Messen- und Veranstaltungsbereich. Vom BIBB wurden Überlegungen zu einem neuen kundenorientierten Querschnittsberuf mit dem Arbeitstitel „**Dienstleistungskaufmann/ Dienstleistungskauffrau**“ vorgelegt.

Das **Forum 1** dient der Transparenz über Veränderungen, Herausforderungen und Lösungsansätze in der kaufmännischen und verwaltenden Berufsbildung, insbesondere in bezug auf die Ausbildungsberufe. Die Intentionen und Ergebnisse zur Entwicklung, Implementation und Evaluation werden durch die Beteiligten in Forschung, Praxis und Bildungspolitik in einen Dialog aus der Praxis für die Praxis eingebracht und zur Diskussion gestellt.

Forum 2

Berufsbildung für expansive Beschäftigungsfelder

Neue Bildungskonzepte und Beschäftigungsfelder im Gesundheits- und Sozialwesen

Wolfgang Becker

Das System personenbezogener Dienstleistungen, zu dem die berufliche Pflege, Betreuung und Förderung kranker, behinderter, alter und sozial unterstützungsbedürftiger Menschen gehören, befindet sich in einer bemerkenswerten Veränderung. Für die gesundheits- und sozialpflegerische Berufsarbeit der

90er Jahre stehen zwei völlig gegenläufige Entwicklungslinien stellvertretend für diesen Prozeß:

These 1: Während der Bedarf an gesundheitlicher und sozialer Betreuung für pflegebedürftige Menschen rapide zunimmt, wird der Mangel an fachlich hinreichend qualifizierten, professionellen Kräften in der Gesundheits- und Sozialpflege immer offenkundiger.

Derzeit muß von einem Fehlbedarf von mindestens 130 000 examinierten Fachkräften allein in der Altenpflege ausgegangen werden. Hinzu kommt, daß in den kommenden 20 Jahren die Altersgruppe der 15- bis 21jährigen, also derjenigen, die für eine Berufswahl in der Gesundheits- und Sozialpflege in Frage kämen, von gegenwärtig 8 Mio. auf ca. 5,2 Mio. zurückgehen wird. Gleichzeitig aber wird die Zahl der über 60jährigen mit ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung heute von 12,2 Prozent um 3,5 Mio. Menschen auf 15,7 Prozent ansteigen.

Demgegenüber wird der Bedarf an ambulanter Versorgung, Betreuung und Pflege erheblich ansteigen. Schon 1992 wiesen etwa 1,2 Mio. Personen regelmäßigen Pflegebedarf auf: Beinahe 200 000 Personen benötigen ständig, fast 500 000 täglich und noch einmal 500 000 Personen mehrfach in der Woche pflegerische Hilfe. Hinzu kommen 2,1 Mio., die auf Hilfen bei der Haushaltsführung angewiesen sind.

Auf der anderen Seite nimmt der Ökonomisierungsdruck auf Träger, Einrichtungen und Betriebe im Gesundheits- und Sozialwesen insbesondere in Folge des Pflegeversicherungs- und Gesundheitsstrukturgesetzes erheblich zu. In der Versorgung Pflegebedürftiger scheint er sich vor allem durch die zunehmende Rekrutierung von nicht einschlägig oder nur hilfsweise qualifiziertem Personal und durch eine Zunahme kurzer, nur oberflächlich qualifizierender Bildungsmaßnahmen bemerkbar zu machen.

Angesichts dieser von hohem Bedarf an professionellen Qualifikationen bei gleichzeitig restriktiven wirtschaftlichen Rahmenbedingungen gekennzeichneten Situation gewinnen innovative Arbeitsorganisations- und Qualifizierungskonzepte in der Gesundheits- und Sozialpflege an Bedeutung:

These 2: Die bestehenden Aus- und Weiterbildungsstrukturen der Gesundheits- und Sozialberufe entsprechen nicht mehr den sich verändernden Anforderungen und müssen durch modifizierte oder neue Berufsprofile in Aus- und Weiterbildung ergänzt werden. Pflegeversicherungs- und Gesundheitsstrukturgesetz haben die einsetzenden Veränderungen in der Organisation des Systems und der Struktur von Berufen und Qualifikationen beeinflusst. Zwei Tendenzen kennzeichnen diese Entwicklung:

- Zum einen „verberuflichen“ sich seit der Einführung des Pflegeversicherungsgesetzes immer mehr gesundheitsbezogene Tätigkeiten. Sie erhalten einen berufsähnlichen Titel und konkurrieren als Teilqualifikationen mit ihren speziellen und häufig billigeren Leistungsangeboten mit den „Professionen“ in der Gesundheits- und Sozialpflege. Dadurch steht nicht nur der arbeitsmarktliche Einsatz von pflegenden „Fachberufen“ in Gefahr, sondern auch das traditionell „ganzheitliche“ Handlungsspektrum der Berufsangehörigen wird geteilt und in wichtigen Teilen an Hilfsqualifizierte übertragen – ohne daß diese über fachliche Kompetenzen verfügen würden, Voraussetzungen, Folgen und zu beachtende Querbeziehungen ihrer Tätigkeiten zu reflektieren.
- Diese Tendenz zur Verberuflichung richtet auf der anderen Seite das Interesse auf die Frage: Was eigentlich ist das Berufskonzept hinter den Berufen in der Gesundheits- und Sozialpflege? Geringe gesellschaftliche Anerkennung und undeutliches Fachlichkeitsprofil bei gleichzeitigem Beharren auf den regionalen Begrenzungen des schulischen Berufsbildungssystems sind Indizien eines umfassenden Modernitätsrückstandes, der

schon in der Konstruktion gesundheits- und sozialpflegerischer Berufe als Tätigkeiten ohne übergreifenden systemischen und professionellen Bezug begründet ist:

These 3: Das Profil gesundheits- und sozialpflegerischer Arbeit als Beruf muß neu modelliert werden, um mit dem Wandel anderer Dienstleistungsberufe und gesellschaftlichen Veränderungen Schritt halten zu können.

Belastungen und Konflikte vor allem in der stationären Altenpflege lassen sich u. a. darauf zurückführen, daß die Anforderungen der zu Pflegenden und die organisatorischen Anforderungen der Einrichtung in hohem Maße unvereinbar sind. Es stellt sich daher die Frage nach neuen Formen der Arbeitsorganisation, die ein möglichst hohes Maß an Flexibilität und Situativität des Handelns, beispielsweise im „Heim“, zulassen und gleichzeitig auch Arbeitsbedingungen und Belastungen der Pflegenden verbessern.

Neuere Forschungs- und Entwicklungsansätze gehen davon aus, daß die Arbeitsorganisation in Pflegeeinrichtungen im Grundsatz aufgabenorientiert angelegt werden muß: Es müssen Organisationsformen gefunden werden, die es den Beschäftigten ermöglichen, unter den gegebenen Rahmenbedingungen qualitativ optimal zu arbeiten. Dabei zeigt sich, daß erhebliche Zweifel an der Übertragbarkeit des heute üblichen zweckrationalen Arbeitsparadigmas, bspw. der Arbeitswissenschaften, auf die Pflege angebracht sind. Pflegerisches Handeln ist im Schwerpunkt „subjektivierte Arbeitshandeln“ (BÖHLE) und sachgemäß nicht standardisierbar. Standardisierungsbemühungen in der Pflege sind weder produktivitätssteigernd noch kostensenkend – im Gegenteil tragen sie eher dazu bei, die Arbeitsprozesse zu verlängern und zu verteuern. Diese Ansätze berühren auch Berufskonzept und künftige Arbeitsweisen im „Sozialmanagement“:

These 4: Eine gesteigerte Differenzierung pflegerischen Arbeitshandelns bedeutet letzt-

lich auch erhöhte Anforderungen an das Management gesundheits- und sozialpflegerischer Dienstleistungen.

Die dafür erforderlichen Qualifikationen müssen nicht nur einen hohen Grad von Professionalität, sondern vor allem auch individuelle organisatorische Flexibilität und „Innovationskompetenz“ anbahnen. Dies kann nur durch eine engere Verzahnung von Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung geschehen, die eine Anpassung des Qualifikationsbildes an sich wandelnde berufliche Anforderungen und Beschäftigungsformen ermöglicht.

Lernförderliche Arbeitsgestaltung, aufgabenorientierte Arbeitsorganisation, professionelle Qualifizierung im Management sind die zentralen Fragestellungen bei der Konstruktion beruflicher Bildung für Berufe in der Gesundheits- und Sozialpflege. Eine andere Frage berührt das Niveau und die Gliederung von Qualifikationen in diesem Berufsfeld: Der hohe und weiter steigende Bedarf an fachlich abgesicherten Dienstleistungen läßt naives Vertrauen auf Lebenserfahrung und naturwüchsig erworbene „Kompetenz“ beim Einsatz von Laien, Ehrenamtlichen und Hilfskräften nicht zu. Andererseits muß der berufliche Seiteneinsteiger nicht apodiktisch an die Ableistung einer mehrjährigen Berufsausbildung gekoppelt werden. Hier könnten modulare Qualifizierungskonzepte, die eine schrittweise Annäherung an den Fachberuf ermöglichen, einen wichtigen Beitrag darstellen.

These 5: Berufliche Karrieren in der Gesundheits- und Sozialpflege sind „Frauenkarrieren“ – sie sind nicht vorhanden, enden in Nischen, müssen teuer erkaufte werden oder verdienen den Begriff „Karriere“, mit dem sie verbunden werden, in keiner Weise.

Die Gründe für den desolaten Zustand des Frauen-Arbeitsmarktes Gesundheit und Soziales sind vielfältig; sie reichen von deklassierenden Ausbildungsstrukturen über un-

strukturierte berufliche Weiterbildung, meist eng auf den erlernten Beruf begrenzte Aufstiege in „Funktionsnischen“, Inkompatibilitäten zwischen den Strukturen der Erwerbsarbeit und den gesellschaftlichen Rollen von Frauen bis hin zu exorbitant hohen Kosten für karrierebezogene berufliche Bildungsmaßnahmen. Zu fragen ist nach den Perspektiven, die die Berufstätigkeit in der Gesundheits- und Sozialpflege eröffnet. Wird sie aufgrund der sich verändernden Alterszusammensetzung der Gesellschaft und ihrer gesundheitlichen Entwicklung nicht nur zur wichtigen und gesellschaftlich anerkannten Berufsarbeit? Ist die Aussicht, in der Pflege studieren zu können, ein realistisches Versprechen auf einzulösende Karrieren im Berufsfeld? Oder wird die normative Kraft der Gesetzgebung im Gesundheits- und Sozialwesen jeden Ansatz auf Professionalisierung, Modernisierung und Weiterentwicklung der Berufe in diesem Bereich verhindern?

Es erscheint zweifelhaft, ob sich der prinzipielle Bedarf an hoher Professionalität zahlenmäßig in einem erkennbaren Zuwachs an qualifizierter Arbeit niederschlägt, z. B. für die im Zuge der Umsetzung des Pflegeversicherungsgesetzes prognostizierten zusätzlichen Arbeitsplätze: Wenn schon nicht die angenommene Zahl (200 000) überzogen ist, sind zumindest hinsichtlich der Qualität der prognostizierten zukünftigen Arbeitsplätze Zweifel angebracht. Dies gilt um so mehr, als es sich hier in erster Linie um Frauenarbeitsplätze handelt.

Es stellt sich nicht nur die Frage, ob sich der bisherige Wachstumsprozeß fortsetzen wird und **Gesundheit und Pflege** als zukunfts-sicheres Wachstumsfeld für Berufsbildung und Beschäftigung anzusehen sind. Sind Prognosen über den Arbeitskräftebedarf bis zum Jahre 2010, wonach zwei Drittel der Erwerbstätigen im tertiären Bereich tätig sein werden – und dort insbesondere in den Gesundheits- und Pflegediensten –, zu optimistisch? Und vor allem: Wird der Trend zu höheren Qualifikationsanforderungen auch den

Frauen im mittleren Bereich der gesundheits- und sozialpflegerischen Fachberufe zugute kommen?

Professionalisierungstendenzen in der Freizeitwirtschaft

Helga Foster

Der strukturell bedingte Verlust von Arbeitsplätzen im Produktionsbereich hat in den letzten Jahren viele Kommunen und Regionen veranlaßt, tiefgreifende Überlegungen zur wirtschaftlichen Neustrukturierung anzustellen. Vielerorts wurde der Tourismus als eine wesentliche Möglichkeit zur wirtschaftlichen Stabilisierung erkannt. Gleichfalls erkannt wurde, daß ohne kompetente Fachkräfte viele Ansätze zur Umstrukturierung stagnieren. Nicht allein wirtschaftliche Motive, sondern die damit verzahnten gesellschaftlichen Entwicklungen unterstreichen die Bedeutung von qualifiziertem Personal im Freizeitbereich.

Obwohl die Freizeitbranche wie kaum ein anderer Wirtschaftsbereich während der vergangenen Jahre einen stetigen Aufschwung erfahren konnte, gibt es nur einige anerkannte Berufe, die in einem unmittelbaren Kontext zu den Aufgaben im Freizeitbereich stehen (vornehmlich Hotel- und Gaststättenberufe und der Ausbildungsberuf „Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskauffrau“).

Bildungspolitisch interessant – bzw. bedenklich – ist, daß die meisten Aktivitäten zur Professionalisierung von Tätigkeiten im Freizeitbereich im Fachhochschul- und Hochschulbereich und nicht im Kontext der beruflichen Bildung entstanden. Da der Freizeitsektor mit seinen wenigen Berufen bildungspolitisch bisher nur eine nachgeordnete Rolle spielte, kommt den Bestrebungen zur beruflichen Strukturierung dieses Bereiches nach dem BBiG eine herausragende Bedeutung zu. Die Beobachtung des Feldes hat gezeigt, daß ein Bedarf nach qualifiziertem Personal sowohl seitens der einschlägigen Unterneh-

men, der kommunalen bzw. regionalen Stellen, der Bundesländer und der Non-profit-Organisationen (Verbände, Vereine) vorhanden ist. Die jetzt auch vom Deutschen Sportbund deutlich formulierten Forderungen nach beruflichen Strukturen im Deutschen Sport unterstreichen zusätzlich die Aktualität dieser Aussagen.

Gegenwärtig liegen die Beschäftigungszahlen in der Freizeitwirtschaft bei über vier Millionen Erwerbstätigen. Davon sind mehr als ein Drittel in der Warenproduktion (insbesondere in der Spielwaren- und Sportartikelindustrie) und zwei Drittel sowohl im kommerziellen Dienstleistungsbereich (Handel, Unterhaltungsindustrie, Tourismus, Verkehr, Beherbergungs- und Gaststättenwesen) als auch in Verbänden, Vereinen und kulturellen und anderen Non-profit-Einrichtungen tätig.

Die besondere Bedeutung dieses Bereiches für die Erschließung von Qualifizierungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten insgesamt beleuchten folgende hier **thesenartig** zusammengefaßten Aussagen:

1: Allein die Sportverbände haben angesichts der rd. 25 Mio. zu betreuenden Mitglieder einen hohen Bedarf an professionellen Mitarbeiter/-innen. Hier ist auf die Besonderheit zu verweisen, daß die Mehrheit der heute in diesem Bereich tätigen Fachleute ihre Qualifikation außerhalb der Sportorganisationen erworben haben und mit nicht unbeträchtlichem Aufwand den hier zu bewältigenden Aufgaben anpassen müssen.

2: Veränderte Arbeits- und Lebensbedingungen und Lebensstile breiter Bevölkerungsschichten erfordern generell ein differenziertes Eingehen auf die hier festzustellenden und zu erwartenden Folgen gesellschaftlichen Verhaltens.

Hieraus erwächst auch für die o. g. Bereiche die Notwendigkeit, neue Qualifikationsstrategien zu entwickeln:

- Neue Formen der Teilzeitarbeit bzw. Arbeitszeitverkürzungen (siehe jüngste Tarifabschlüsse bei VW u. a.) erhöhen das Freizeitvolumen.

- Markterweiterungen (auch international) erhöhen die beruflichen Reisetätigkeiten – diese Klientel setzt andere Ansprüche als die Urlaubsreisenden.
 - Gewachsene Bildungsniveaus breiter Bevölkerungsschichten haben die Ansprüche an Betreuung, Unterhaltung, Erlebnis und Kultur verändert.
 - Bewußtseinswandel führt zur Auseinandersetzung mit der Natur und den ökologischen Erfordernissen an Individuum und Gesellschaft.
 - Allgemeine arbeitsmarktpolitische Entwicklungen machen die Erschließung neuer beruflicher Felder und die konsequente Entwicklung von inhaltlichen Schwerpunktbereichen im Freizeitbereich dringend erforderlich.
- 3:** Die Qualifikationserwartungen lassen sich in folgenden acht Kompetenzbereichen, die für besonders wichtig erachtet werden, zusammenfassen:
- Management
 - Betriebswirtschaftliche Kenntnisse
 - Marketing/Öffentlichkeitsarbeit
 - Kommunikation/Beratung
 - Fremdsprachen
 - EDV-Kenntnisse
 - Fachwissen für Touristik/Freizeit
 - Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen.

Forum 3

Gewerbliche Wirtschaft im Umbruch – Qualifizierte Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich nur noch für wenige?

Hans Borch, Hans Weißmann

In letzter Zeit ist das duale Ausbildungssystem ins Gerede gekommen. Die quantitativen Probleme nehmen zu. Die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze geht zurück. In der Metall- und Elektroindustrie wurden

wegen „zu hoher Ausbildungskosten“ massiv Ausbildungsplätze abgebaut. In Ostdeutschland fand bisher nur die Hälfte der nachfragenden Jugendlichen einen betrieblichen Ausbildungsplatz, aber auch in den alten Bundesländern fehlen Ausbildungsplätze. Die Industrie beklagt, daß sie keine geeigneten Bewerber für ihre Ausbildungsplätze fänden.

Zusätzlich wird dem dualen System der Vorwurf gemacht, es reagiere nicht flexibel genug auf neue Anforderungen. Die Prozeduren zur Modernisierung von Berufsprofilen seien zu langwierig. Die Betriebe würden deshalb zunehmend auf andere Rekrutierungsstrategien ausweichen, weil ihnen das duale System nicht die „richtigen“ Arbeitskräfte zur Verfügung stelle. Höherwertige Arbeitsplätze auch im Bereich der mittleren Qualifikationsebene würden mit Fachhochschulabsolventen besetzt, die niedrigbewerteten Arbeitsplätze mit Angelernten.

Soll das System der dualen Berufsausbildung seinen Stellenwert in der Gesellschaft behalten, muß es sich den veränderten technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen anpassen.

These 1: Schlanke Produktion erfordert nur noch eine schlanke Lehrwerkstatt.

Die Menge der industriellen Fertigungsberufe in Deutschland ist nicht mehr notwendig. Manuelle und halbautomatisierte Fertigung werden in Niedriglohnländern ausgelagert. Die hier verbleibende hochautomatisierte Fertigung benötigt wesentlich weniger Personal. Prognosen gehen davon aus, daß der Anteil der im Fertigungsbereich Beschäftigten von derzeit knapp zwei Drittel auf nur noch 30 Prozent aller Beschäftigten zurückgehen wird. Gleichzeitig wird ein Anwachsen des Dienstleistungssektors prognostiziert.

Deutschland wandelt sich somit von einer Produktions- zu einer Dienstleistungsgesellschaft. Es kann daher nicht sinnvoll sein, verstärkte Ausbildungsleistungen in Berufen zu

fordern, in denen die Ausgebildeten anschließend keine Arbeit finden.

Als neue wachsende „Berufsfelder“ im Dienstleistungssektor werden genannt:

- personenbezogene Dienstleistungen
- Tourismus
- Transport und Logistik
- produktbezogene Dienstleistungen
- elektronische Medien, Multimedia, Telekommunikation, Datenverarbeitung.

Von diesen Bereichen dürften tatsächlich neue Beschäftigungsimpulse kommen. Ob diese aber im großen Umfang zu einer dauerhaften und qualifizierten Beschäftigung führen und dies per se einhergeht mit einem Ausbildungsschub, kann bezweifelt werden.

These 2: Struktureller Wandel erfordert neue Ausbildungsberufe.

Bei der Schaffung von Ausbildungsberufen in neuen Beschäftigungsbereichen gibt es erhebliche Probleme: Ausbildungsberufe setzen Betriebe voraus, die ausbilden wollen, sowie zuständige Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, die in diesem jeweiligen Wirtschaftssektor präsent sind und Ausbildungsberufe für ihren Bereich fordern. Beide Voraussetzungen sind in neuen Beschäftigungsfeldern traditionell nicht gegeben. Bestehende Berufe – auch im Metall- und Elektrobereich – müssen sich zu Dienstleistungsberufen wandeln. Ein typisches Beispiel für den Wandel der Anforderungen betrifft – bedingt durch die Privatisierung der Telekom – den Ausbildungsberuf Kommunikationselektroniker/-in. So wurden bisher Anträge auf fernmeldetechnische Leistungen etc. von Beamten des mittleren fernmeldetechnischen Dienstes bearbeitet. Im Widerspruch zum Namen war diese Beamtenlaufbahn eine Verwaltungslaufbahn – technische Kenntnisse waren für diese Laufbahn nicht notwendig. Kunden- und Gewinnorientierung heißt aber, daß die Gesprächspartner der Kunden – als die Firmenpartner – auch fachlich kompetent argumentieren und verkaufen können müs-

sen. Insofern ist es notwendig, Kundenberatung und kaufmännische Qualifikationen in die Ausbildung aufzunehmen.

Dieses Beispiel zeigt die Richtung für viele bestehende gewerblich-technische Berufe:

- Erweiterung der Dienstleistungsfunktionen: Kundenorientierung, Vertriebsorientierung, Beratungsorientierung,
- Ganzheitlichkeit der Dienstleistung (Überschreitung traditioneller Berufsgrenzen),
- Zurücknehmen der Qualifikationen zur Herstellung von Teilen, das Anfertigen von Baugruppen etc.

These 3: Die Intentionen der 1987 neu geordneten Metall- und Elektroberufe müssen erst noch realisiert werden – auch durch Novellierung der Ausbildungsvorschriften.

1987 wurden die Ausbildungsordnungen für die industriellen Metall- und Elektroberufe erlassen. Die wesentliche Innovation war der Qualifikationsbegriff. Die Ausbildung sollte so gestaltet werden, daß der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt wird, die selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Gleichzeitig sollte damit eine Abkehr von der traditionellen Kenntnis- und Fertigkeitsvermittlung verbunden sein.

Bisherige Erfahrungen zeigen, daß dieser Punkt in vielen Betrieben und Ausbildungsstätten im betrieblichen Ausbildungsalltag erst noch realisiert werden muß. Gleiches gilt für die Berufsschule. Sie darf nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern sollte in einem handlungsorientierten Unterricht ebenfalls Projekte durchführen. In diesen Projekten können dann die für die Planung notwendigen Kenntnisse erarbeitet und eine Planung durchgeführt werden.

In den Zwischen- und Abschlußprüfungen muß die Qualität von Planung bewertet, nicht etwa nur Kenntnisse abgefragt werden.

Damit die oben skizzierten Vorstellungen tatsächlich umgesetzt werden können, ist eine Novellierung der Ausbildungsvorschriften notwendig:

- Der Ausbildungsrahmenplan ist nicht mehr fertigkeitenorientiert zu formulieren. Es müßten stärker komplexe Ausbildungssituationen beschrieben werden, in denen jeweils die Planungsnotwendigkeit deutlich wird.
- Gleichzeitig muß ein anderes Grundbildungsverständnis entwickelt werden. Die bisherigen Grundbildungsinhalte beziehen sich sehr stark auf Fertigkeiten und Kenntnisse einfacherer Art. Komplexere Zusammenhänge sind immer erst in der Fachbildung angesprochen.
- Eine wesentliche Innovation wäre die qualifikationsorientierte Gestaltung auch der schulischen Rahmenlehrpläne sowie der Prüfungsanforderungen.

These 4: Bildungsexpansion erfordert neue Bildungsgänge.

Die Abiturientenquote hat sich seit 1969 vervielfacht. Sie wird vermutlich auf einen Wert von bis zu 40 Prozent ansteigen, wie er heute schon in großstädtischen Regionen erreicht wird.

Die Ausbildungsverträge mit Abiturienten werden unterschiedlich ausgestaltet:

- Betriebe bilden Abiturienten in aller Regel in verkürzter Zeit in einem anerkannten Ausbildungsberuf aus.
- Betriebe vermitteln Zusatzqualifikationen, die bisher oftmals nur betrieblich zertifiziert werden. In manchen Fällen sind diese Zusatzqualifikationen kammerrechtlich einschließlich Kammerprüfung geregelt.
- Viele Berufsschulen bilden „Abiturientenklassen“ mit einem erhöhten berufsspezifischen Theorieanteil oder mit Zusatzangeboten wie Fremdsprachen.
- Betriebe vermitteln eine Qualifikation, die zu bundes- oder kammerrechtlichen Fortbildungsabschlüssen führen.
- Die Abiturientenausbildung in Verbindung mit einer Berufsakademie führt zu einem landesrechtlich anerkannten Abschluß. Zugangsbedingung für die Berufsakademie ist dabei ein abgeschlossener Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb.

In letzter Zeit werden Ausbildungsmodelle diskutiert, die zu einer Verknüpfung von Berufsausbildung (ggf. Weiterbildung) und Fachhochschulstudium führen.

Etwa zwei Drittel der Auszubildenden sind in kaufmännischen und verwaltenden Berufen. Kennzeichnend für alle Abiturientenausbildungsgänge ist, daß neben einem Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf keine bundeseinheitlichen Abschlüsse erreicht werden – oftmals sind die Zusatzqualifikationen nur betriebsspezifisch. Diese Abschlüsse bleiben im wesentlichen auch der sozialpartnerschaftlichen Mitbestimmung entzogen.

Dieses Wirrwarr an Abschlüssen kann nicht die Alternative zu einem Studium sein. Die Kombination Abitur und Studium verspricht immer noch einen hohen Status in Beruf und Gesellschaft. Es wäre wünschenswert, wenn in den oberen Etagen des Beschäftigungssystems Akademiker beschäftigt sind, die während ihres Bildungsganges auch berufliche Praxis kennengelernt haben. Dies wäre insbesondere wünschenswert für Lehrer, die sonst das Arbeitsleben, für das sie ihre Schüler vorbereiten, nur aus der Schul- und Hochschulsicht kennengelernt haben.

Es sollten bundeseinheitliche Ausbildungsgänge im dualen System für Abiturienten angestrebt werden – als Alternative zum oder in Kombination mit einem Studium. Ausbildung in Kombination mit einem Studium wird dann besonders sinnvoll und attraktiv, wenn das Studium auf diese besondere Vorbildung Rücksicht nimmt und verkürzt werden kann. Die Berufsakademie wäre dabei eine ideale Verbindung von dualer Ausbildung und Studienanteilen. Sie müßte – unter Mitbestimmung der Sozialpartner – bundeseinheitlich geregelt werden, der Abschluß in das System der Hochschulabschlüsse eingefügt werden sowie dem neuen „Berufsbefähigungsabschluß“ der Universitäten und dem Fachhochschulabschluß gleichgestellt werden.

Die Alternative zu dualen Ausbildungsgängen für Abiturienten ist die Verbesserung der Studienchancen für Absolventen des dualen Systems, z. B. Ausgestaltung der dualen Ausbildung mit einer Studienberechtigung. Die Fachhochschule müßte wieder der Fortbildung der Facharbeiter dienen. Damit könnte die ehemals erfolgreiche Karrierestruktur für Facharbeiter – Richtung Ingenieurschule – wieder etabliert werden.

Forum 4

Berufliche Entwicklung durch Weiterbildung – Fortbildungsberufe* und Alternativen

Heinrich Tillmann

In Zeiten vermehrter Unsicherheit und verschärften Wettbewerbs ist eine tragfähige individuelle Qualifikation notwendiger denn je. Forum 4 rückt deshalb die individuelle berufliche Entwicklung durch Weiterbildung in den Mittelpunkt. Wir konzentrieren uns dabei auf die Handlungsmöglichkeiten des Bundes.

These 1: Individueller und betrieblicher Qualifikationsbedarf sind zwei Seiten derselben Medaille; beide Interessenlagen haben ihr Eigengewicht und müssen miteinander ausgehandelt werden.

Der Betrieb ist auf qualifizierte und leistungsbereite Mitarbeiter angewiesen, deren Grundqualifikation er i. d. R. „einkauft“; die eigene betriebliche Weiterbildung ist eher auf kurzfristige unternehmensspezifische Anforderungen gerichtet.

Der einzelne Erwerbstätige plant dagegen seine Weiterbildungsinitiativen und -investitionen mit Blick auf sein gesamtes Berufsleben – d. h. betriebsunabhängig. Seine Qua-

lifikationsausstattung muß langfristig tragfähig sein. Betrieblich erworbene Qualifikationen sollten sich auch bei Betriebs- und Berufswechseln im Arbeits- und Weiterbildungsmarkt „verkaufen“ lassen. Dies betrifft insbesondere auch diejenigen, die aus unterschiedlichen Gründen zeitweise aus der Erwerbstätigkeit ausscheiden (müssen), z. B. Frauen während oder nach der Familienphase. In der Wahrnehmung seiner Interessen ist der einzelne weitgehend auf außerbetriebliche Angebote des Weiterbildungsmarkts angewiesen.

Berufliche Entwicklung heißt in den meisten Fällen nicht „Aufstieg“ zu höheren hierarchischen Positionen, wie es der übliche, aber mißverständliche Begriff „Aufstiegsfortbildung“ suggeriert, sondern viel häufiger Entwicklung zu größerer Selbständigkeit, zu breiteren, komplexeren Arbeitsaufgaben und größeren Verantwortungsbereichen, zur kompetenten Kooperation mit anderen Berufsfeldern, zur temporären Leitung von Teams etc. Auch der Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt, die Aufstiegsfortbildung arbeitsloser Akademiker, die gezielte Nutzung der beruflichen Erfahrung älterer Arbeitnehmer etc. muß hier im Blick behalten werden.

Daß der einzelne gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel nicht ohne Weiterbildung bewältigen kann, scheint mittlerweile eine Selbstverständlichkeit zu sein; berufliche Entwicklung und Arbeitsplatzsicherheit sind ohne Weiterbildung nicht denkbar (wenn auch keineswegs garantiert). Die Leistungsfähigkeit der Weiterbildung trägt diesen Anforderungen aber nach wie vor nicht genügend Rechnung:

These 2: Der Weiterbildungsmarkt ist keineswegs „kundenfreundlich“ organisiert, wie man dies in der „Dienstleistungsgesellschaft“ fordern müßte.

Er ist unübersichtlich; die Qualität und Verwertbarkeit der Angebote ist für den Nach-

frager schwer erkennbar und nicht gesichert; der einzelne kann häufig nicht abschätzen, wie er seine Investition in die eigene Weiterbildung anlegen sollte. Die Weiterbildungssituation nach der Wende hat dafür viele Anschauungsbeispiele geliefert.

These 3: Die meisten Erwerbstätigen haben nach eigenem Urteil ihre aktuell benötigten Qualifikationen durch Weiterbildung erworben; gleichzeitig aber kritisieren sie an ihren Arbeitsbedingungen vor allem die unzureichenden Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten; sie benötigen Weiterbildungsabschlüsse.

Diese Frage spielt für die Attraktivität von Branchen im Wettbewerb um qualifizierten Nachwuchs eine wichtige Rolle. Diese Situation trifft alle Erwerbstätigen, die das duale System durchlaufen haben und nun zunächst eine berufliche Tätigkeit aufnehmen und in ihrem Privatleben eine neue Basis finden wollen. Aus gesellschafts-, bildungs- und wirtschaftspolitischen Gründen sollten sie dies auch ohne Nachteile für spätere Entwicklungschancen tun können. Dafür fehlt diesen Erwerbstätigen aber eine verlässliche Systemstruktur.

These 4: Die Bundesrepublik ist trotz beträchtlicher Weiterbildungsaufwendungen immer noch eine „Ausbildungsgesellschaft“.

Die für das Berufsleben entscheidenden Berechtigungen werden i. d. R. durch Ausbildungsabschlüsse erworben; hier verpaßte Chancen sind später nur schwer zu korrigieren. Die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems ist an entscheidenden Stellen völlig unzureichend. Die Überfüllung der Hochschulen ist ein Indiz für diese Situation. Es fehlt ein System von Fortbildungsberufen, in dem der einzelne den Erwerb grundlegender Qualifikationen auch für spätere Phasen des Berufslebens systematisch planen und schrittweise realisieren kann. Damit fehlt eine wesentliche Basis für die Vielfalt der ca.

* Mit dem Begriff Fortbildungsberuf sind Weiterbildungsberufe auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes gemeint, das den Begriff Fortbildung benutzt.

30 000 Erwerbsberufe und für individuelle Lebensgestaltungskonzepte in der Erwerbsbevölkerung.

These 5: Zentrale Qualifikationsanforderungen an ein modernes Weiterbildungssystem muß zentralen Qualifikationsanforderungen wie dem Erwerb von Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikationen gewachsen sein.

Die Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, die Vorhaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie „Produktion 2000“ und „Dienstleistung 2000 plus“ und auch eine genauere Wertung der öffentlichen Diskussion über „neue Berufe“ bzw. „Zukunftsberufe“ zeigen, daß es für Fachkräfte vor allem um höhere Beweglichkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, größere Selbstständigkeit und Verantwortungsfähigkeit geht, kurz: um den Erwerb von Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikationen in der Weiterbildung. Gleichzeitig ist in allen Bereichen ein leistungsstärkeres mittleres Management erforderlich, das sich als kooperative Funktion und nicht als weisungsbefugte Position versteht.

Standortsicherung erfordert lernende Unternehmen und Organisationen der Wirtschaft, die durch Abbau formaler Hierarchie (lean production / management / administration), durch Aufbau dezentraler und vernetzter Verantwortungszentren (Gruppenarbeit, Profitcenter, outsourcing etc.), durch zwischenbetriebliche Kooperation (logistische Netze, virtuelle Unternehmen etc.), durch Ausbau der Dienstleistungsfähigkeit bzw. outsourcing von Dienstleistungen und verbesserte Informationssysteme marktnäher, beweglicher, effizienter und damit wettbewerbsfähiger zu werden versuchen.

Auch der öffentliche Bereich wird unter dem zunehmenden Kostendruck durch Privatisierung und Neuordnung der Verwaltungen in

diese Entwicklungen einbezogen. Erwerbstätige, die diesen Veränderungen nicht ausgeliefert sein, sondern an ihnen gestaltend mitwirken wollen, brauchen dafür eine tragfähige Qualifikationsbasis durch Weiterbildung, die stärker als bisher auf Handlungskompetenz gerichtet und weniger als bisher an starren arbeitsteiligen und hierarchischen Strukturen orientiert ist. Ausbildung und traditionelle Fortbildung reichen hierfür nicht aus.

These 6: Der Bund kann mit seinen Möglichkeiten und Instrumenten die berufliche Weiterbildung des einzelnen wirksam unterstützen.

1969 hat der Gesetzgeber mit dem Berufsbildungsgesetz und dem Arbeitsförderungs-gesetz die Grundlage für Fortbildungsregelungen und für eine Förderung der Weiterbildung nach entsprechenden Kriterien geschaffen. Mittlerweile haben die zuständigen Stellen, vor allem die Kammern, ca. 2 500 regionale Fortbildungsregelungen erlassen. Der Bund hat nach dem Gesetz die Möglichkeit, diese Regelungen durch Fortbildungsordnungen bundesweit und überschaubar zu vereinheitlichen und damit Fortbildungsberufe zu schaffen. Hier ist noch viel zu tun. Derzeit wird im BIBB unter anderem an der Neuordnung der Fortbildung zum Industriemeister/ zur Industriemeisterin Metall gearbeitet; die Neuordnung der kaufmännischen Weiterbildung für Fachwirte/-innen und Fachkaufleute steht für die nächste Zeit an.

Für die Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung aus Steuermitteln hat der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in diesem Jahr das „Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz“ (verkürzt auch als „Meister-BAföG“ bezeichnet) erlassen. Diese Förderung ist wegen der allgemein knappen Mittel daran gebunden, daß die zu fördernde Weiterbildung auf eine öffentlich-rechtliche Prüfung vorbereiten und mindestens ein Volumen von 400 Stunden haben muß. Damit sind wesentliche Rahmenbedingungen für einen systematischen

Ausbau des Weiterbildungssystems auf Bundesebene gesetzt.

Fortbildungsberufe auf der Basis des BBiG können dem einzelnen Zugänge zu den notwendigen – und staatlich geförderten – Qualifizierungsmöglichkeiten, zu den Möglichkeiten der Anerkennung im Bildungs- und Beschäftigungssystem und den damit verbundenen sozialrechtlichen Absicherungen eröffnen. Dazu ist der systematische Aufbau eines eigenständigen Systems von Fortbildungsberufen erforderlich.

Die Arbeitskreise des Forums 4 (der 3. Arbeitskreis wird zusammen mit Forum 10 durchgeführt und ist dort beschrieben) befassen sich mit den konkreten Gestaltungsfragen beruflicher Weiterbildung:

- Weiterbildungsgänge und Prüfungsregelungen durch Fortbildungsordnungen sollten so gestaltet werden, daß der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und funktions-spezifischer Schlüsselqualifikationen im Mittelpunkt steht.
- Mit Fortbildungsberufen sollte die direkte Hochschulzugangsberechtigung verbunden sein; die Hochschulen sollten sich ebenfalls eine duale Qualifizierungsstruktur geben.
- Um im Weiterbildungssystem Stabilität und Transparenz durch Fortbildungsberufe mit der erforderlichen Differenzierung und Anpassungsfähigkeit zu verbinden, wie dies für eine dynamische Wirtschaft erforderlich ist, sollte verstärkt auf nicht staatlich geregelte modulare Qualifizierungs- und Zertifikatssysteme gesetzt werden, die sich mit staatlich geregelten Fortbildungsberufen wechselseitig ergänzen.

Bei der Gestaltung des deutschen Weiterbildungssystems ist es nützlich, einen Blick auf die Systeme und Erfahrungen der Partnerstaaten in der Europäischen Union zu werfen, um von ihnen zu lernen, aber auch um dort die Anerkennung der deutschen Fortbildungsberufe zu sichern. Zur Zeit werden in der EU z. B. nur Fortbildungsberufe mit einem Qualifikationsvolumen von mindestens 1 000 Stunden adäquat anerkannt.

Innovationen und Qualifizierungsstrategien für das Handwerk

Klaus Albert, Klaus Hahne

Das Handwerk, häufig als „Ausbilder der Nation“ bezeichnet, ist für das duale System der Berufsbildung gerade in Krisenzeiten von besonderer Bedeutung. Stärker als Industrie- und Dienstleistungsberufe scheint es konjunkturbedingte Schwankungen in der Ausbildungsbereitschaft kompensieren zu können. Allerdings ist die Qualität der Ausbildung im Handwerk sehr heterogen, sie hängt stark von der Berufsrichtung und von der individuellen Ausbildungskultur des Einzelbetriebs ab.

Es gibt eine Reihe struktureller Momente im Handwerk, die Einfluß auf die Qualität der Ausbildung haben; die wichtigsten Einflußfaktoren – hier als **Thesen** zusammengefaßt – sind:

- Die wesentliche Lernform ist die zunehmende Mitarbeit der Lehrlinge an den Aufträgen des Betriebes, d. h. das auftragsorientierte Lernen.
- Die wichtigsten Methoden handwerklicher Qualifikationsvermittlung sind die Zwei- und die Vierstufenmethode.
- Die Zahl hauptamtlicher Ausbilder im Handwerk ist sehr gering; in vielen Handwerksbetrieben ist der Geselle der „faktische Ausbilder“.
- Die inhaltliche Kooperation der Lernorte im Handwerk ist schwierig; oft sind in einer Berufsschulklasse so viele betriebliche „Partner“ wie Schüler der Klasse.
- Die zunehmende Spezialisierung der handwerklichen Klein- und Mittelbetriebe macht es schwer, das ganze Spektrum des Berufsbildes abzudecken. Ausbildungsverbünde, die diese Schwierigkeit mildern könnten, werden kaum gebildet.

- In der Praxis dient die überbetriebliche Lehrgangsunterweisung häufig nur der Vorbereitung auf die praktische Prüfung. Die Funktionen der „Verlängerung der betrieblichen Werkbank“ und der berufsbezogenen Einführung in die neuen Technologien treten demgegenüber etwas zurück.

- Die zu bearbeitenden Aufträge ergeben sich aus betriebswirtschaftlichen Notwendigkeiten, nicht nach einer fachsystematischen bzw. lernsystematischen Gliederung.
- Die meisten Betriebe haben keinen betrieblichen Ausbildungsplan.

Innovationen in der Berufsbildung des Handwerks müssen folgende Besonderheiten aufgreifen und zur Stärkung handwerklicher Berufsbildung nutzen:

- Kundennähe und Auftragsorientierung der Ausbildung
- Individualität des betrieblichen Ausbildungsgeschehens
- Integration der Ausbildung in den Arbeitsprozeß durch Mitarbeit im „Ernstfall“.

Diese Kernelemente handwerklicher Ausbildung können sich positiv auf die Qualität der Ausbildung auswirken, wenn sie als Lernprozeß geplant und gestaltet sind. Die handwerkliche Ausbildung scheint eher für Kontinuität, weniger für Innovation zu stehen. Berufspädagogische Neuerungen aus Industrie und Dienstleistungsbereichen, die sich vor allem in der Ablösung bzw. Erweiterung des früher dominierenden Lehrgangsmodells durch die Projekt- und Leittextmethode, durch dezentrale, handlungs- und lernerzentrierte Lehr-/Lernformen ausdrücken, fanden kaum Eingang in die handwerkliche Ausbildung.

Trotzdem konnte das Handwerk mit einem gewissen Recht auf seine traditionell arbeitsbezogene „dezentrale“ Ausbildung hinweisen. Die Ausbildung vollzog sich durch zunehmende Mitwirkung der Auszubildenden bei der Bearbeitung der Kundenaufträge, so daß die neuen „Leitbegriffe“ wie „Auftrags-

orientierung“ oder „Kundenorientierung“ für das Handwerk scheinbar keine prinzipiellen Neuerungen darstellen.

Das Selbstverständnis des Handwerks und seine Ausbildungsrealität lassen aber Unterschiede erkennen: Die im Handwerk dominierende Lernform der zunehmenden Mitwirkung im Kundenauftrag hat ihren Schwerpunkt in der Phase der Auftragsdurchführung. Hier entwickelt sich der Auszubildende von der Zuarbeit für den Gesellen hin bis zur selbständigen Durchführung bestimmter Teilarbeiten. Die wichtigen Phasen der Akquisition, der Planung und der Auswertung von Aufträgen werden dagegen in ihren Lernpotentialen kaum genutzt. Die Ganzheitlichkeit des auftragsorientierten Lernens wird somit noch ungenügend realisiert.

Das Methodenrepertoire der handwerklichen Ausbildung ist nach Untersuchungen über die Realität der Ausbildung aus Lernericht recht eingeschränkt: Es dominiert nach wie vor die eher ausbilderzentrierte Zweistufenmethode (Vormachen – Nachmachen) neben dem auftragsbezogenen Lernen, welches von den Auszubildenden sehr positiv eingeschätzt wird.

Hier hat das Bundesinstitut für Berufsbildung neue methodische Konzepte zur Stützung und Strukturierung des kunden- und auftragsorientierten Lernens entwickelt, die zu einer ganzheitlichen beruflichen Handlungskompetenz beitragen können.

Die Zukunft des Handwerks ist vom technologischen und gesellschaftlichen Wandel und den Veränderungen des Marktes bestimmt, die tiefgreifende Auswirkungen auf die Arbeit und damit die Aus- und Weiterbildung haben. Die Veränderung des Marktes, die im industriellen Bereich als ein Wandel „vom Verkäufermarkt zum Käufermarkt“ charakterisiert wird, hat auch im handwerklichen Bereich ihre Wirkung. Auch wenn das Handwerk sich schon immer durch individuelle Problemlösungen auszeichnete, wird dieser

Trend noch stärker werden. Der Käufer wird anspruchsvoller, verlangt niedrigere Preise, höhere Qualität, kundenfreundlichere Abwicklung des Auftrags usw. So verlangt er nicht nur individuelle, sondern auch gewerkeübergreifende, ganzheitliche Lösungen komplexer Probleme und damit Kooperation und Kommunikation. Man kann diesen Trend durch eine umfassende Dienstleistungsorientierung kennzeichnen.

Für eine zukunftsorientierte handwerkliche Aus- und Weiterbildung bedeutet das: Die bisher dominierende, fachsystematisch orientierte Anpassung an neue Technologien muß ergänzt werden durch sozialkommunikative Fähigkeiten der Kundenberatung, um Kompetenzen des Auftragsmanagements, des Betriebsmarketings u. a. m.

Die künftigen Meister und Gesellen müssen lernen, wie man Aufträge mit dem Kunden gestaltet und wie man mit zukünftigen Handlungsanforderungen sachgerecht umgeht. Es geht also darum, die sozialkommunikativen Aspekte der Auftragsgestaltung einzubeziehen, Strukturen und Gesamtzusammenhänge zu erfassen und zu gestalten und Prozesse des Auftragsmanagements zu initiieren, steuern und gestalten zu lernen.

Dann werden die Beteiligten – Handwerker und Kunden – mit ihren Fähigkeiten und ihrem Gestaltungswillen zu Subjekten des Geschehens und nicht zu angepaßten Objekten technischer Entwicklungen, wechselnder Markttrends oder neuer Organisationsmethoden.

Auch im Handwerk haben daher Konzepte einer ganzheitlichen Berufsbildung zentrale Bedeutung. Ganzheitlich heißt, daß Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Handlungsfähigkeit gleichermaßen zu berücksichtigen sind. Das inhaltlich-fachliche Lernen mit dem Ziel der Fachkompetenz wird jeweils ergänzt werden müssen durch affektiv-ethisches Lernen (Individualkompetenz), methodisch-problemlösendes Lernen (Methodenkompetenz) und sozialkommunikatives Lernen (Sozialkompetenz).

Der Leitfrage, wie solche multivalenten, innovativen Lernkonzepte an den Lernorten des Handwerks gefördert werden können, wird in zwei Arbeitskreisen nachgegangen.

Innovative Konzepte im Handwerk auf dem Prüfstand

In diesem Arbeitskreis sollen die neuen, zukunftsorientierten Herausforderungen an das Handwerk herausgearbeitet und die Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung diskutiert werden.

Der erste Teil dieses Arbeitskreises steht unter dem Motto „Wandel der Anforderungen im Handwerk“. Es soll geklärt werden, wie sich die Arbeit im Handwerk aufgrund technologischer und soziokultureller Einflüsse gewandelt hat und welche Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung sich daraus ergeben.

Im zweiten Teil wird anhand von Fallbeispielen gezeigt, auf welche Weise man den veränderten Anforderungen im Handwerk gerecht werden kann, welche Orientierungen für ein neues Leitbild für die Aus- und Weiterbildung im Handwerk relevant sind, wie sich die Rolle des Ausbilders dabei ändert und welche Lernkonzepte und Methoden dabei förderlich sind.

Im dritten Teil geht es um Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen medialer Unterstützung des Qualifizierungsprozesses: Welche Medien eignen sich besonders für das Lernen im Handwerk, wie müssen sie vor allem unter Berücksichtigung der Arbeit vor Ort gestaltet sein, und wie „pädagogisch“ sollen bzw. dürfen Medien sein?

Neue Medien und Lernkonzepte für das Handwerk

In diesem Arbeitskreis geht es um die Befähigung zur sozial und ökologisch verträgli-

chen Gestaltung von Arbeit und Technik, die in den neuen Konzepten der Berufsbildung eine zentrale Zielbestimmung darstellt. Für das Handwerk läßt sich diese oberste Zielbestimmung vor allem als Befähigung zur Gestaltung des Kundenauftrags und der handwerklichen Arbeit und Arbeitsprodukte konkretisieren.

Dabei tritt der Gestaltungsbegriff sowohl als berufspädagogisches Prinzip der Befähigung zur Mitgestaltung der eigenen Lern- und Arbeitsprozesse als auch als grundlegende Qualifikation in allen gestaltenden Handwerken in den Vordergrund innovativer Lernkonzepte für das Handwerk.

Da im Handwerk kaum hauptamtliche Ausbilder tätig sind und in vielen Betrieben die faktische Ausbildung von Gesellen geleistet wird, kommt den Medien als Trägern berufspädagogischer Innovationen und neuer Lernkonzepte und als Hilfen für selbständiges Lernen, für Differenzierung und für Individualisierung eine zentrale Bedeutung zu.

Im ersten Teil dieses Arbeitskreises geht es um die Notwendigkeit von berufspädagogischen Innovationen vor dem Hintergrund einer Bestandsaufnahme handwerklicher Ausbildung aus der Sicht der Lernenden.

Der zweite Teil zentriert sich auf die Förderung und Weiterentwicklung des auftragsorientierten Lernens. Hier werden auch konkrete Neuentwicklungen von Leitfäden zum auftragsorientierten Lernen vorgestellt.

Im dritten Teil geht es um zwei zukunftsweisende Lernkonzepte in der Berufsbildung (Handlungsorientierung in Schule und Betrieb und umweltgerechte Gestaltung von Kundenaufträgen).

Der vierte Teil befaßt sich mit den gestaltenden Handwerksberufen. Die Befähigung zur Gestaltung des Lern- und Arbeitsprozesses als berufspädagogische Forderung wird hier verknüpft mit der Befähigung zur Auftrags- und Produktgestaltung.

Multimediales Lernen in der Berufsbildung – Multimedia revolutioniert die Berufsbildung

Gerhard Zimmer, Heinz Holz, Ernst Roß

Visionen multimedialen Lernens

These 1: Multimedia und Telekommunikation werden im kommenden Jahrzehnt die Welt des beruflichen Lehrens und Lernens grundlegend verändern.

Lernmodule und Informationen werden multimedial und interaktiv an jedem vernetzten Computer zeit-, orts- und personenunabhängig und in unbegrenztem Umfang zur Verfügung stehen; mit Simulationen können Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten trainiert werden; anhand virtueller Realitäten können neue Erfahrungswelten für kreatives Denken und Handeln im Beruf erschlossen werden. Noch befinden wir uns in der wenig strukturierten Anfangsphase. Richtungen, Aspekte und Erfolge der zukünftigen Veränderungen sind noch kaum absehbar – Visionen können Konturen sichtbar machen, die für die bewußte Gestaltung der Veränderungen sehr wichtig sind.

Generelle Visionen multimedialen Lernens, bezogen auf den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Lernsoftware, der pädagogischen Konzepte und der anzulegenden Qualitätskriterien, stehen daher im Mittelpunkt dieses Forums.

Telekommunikation: Neue Chancen für offenes Lernen

These 2: Mit Multimedia und Telekommunikation, also der digitalen Vernetzung der Computer, eröffnen sich völlig neue Perspektiven für das „Open and Distance Learning“.

Traditionell basieren Fernstudium und Fernunterricht in der Wissensvermittlung, der persönlichen Kommunikation und der Lernerfolgskontrolle auf der „Papierform“. Die Lernenden können ihr Lernen zwar räumlich und zeitlich unabhängig gestalten, aber sie müssen dafür detailliert festgelegte Lernziele, Lerninhalte und Lernschritte sowie die Schriftform der Kommunikation in Kauf nehmen. Individuelle Fragen und Lernbedürfnisse können nicht bzw. kaum berücksichtigt werden. Es ist daher kein Wunder, daß Fernunterricht und Fernstudium bislang keine größere Bedeutung erlangen konnten. Nicht nur die Defizite starrer Curricula werden durch interaktive multimediale Präsentationen der Lerninhalte aufgehoben und durch Simulationen erweitert, sondern viel entscheidender ist die Integration unmittelbarer persönlicher Kommunikation, beispielsweise durch e-mail oder Videokonferenz. Darüber können direkte Nachfragen gestellt und Lernbedürfnisse geäußert werden. Tutoren stehen als ständige Ansprechpartner zur Verfügung. So können Lernprozesse viel besser organisiert und effizienter gestaltet werden.

Weiterreichende Veränderungen sind jedoch in der Bildungskultur, der Kultur des Lehrens und Lernens, zu erwarten:

1. Da die „Computerform“ des Fernlernens und Fernstudiums viel besser am Arbeitsplatz oder in seiner Nähe stattfinden kann, wird sich das Lehren und Lernen in Beraten und Lernen verwandeln; die oft beklagten Probleme des Transfers des Gelernten in konkrete Anwendungen verschwinden, Experten können unmittelbar dazu befragt werden.
2. In wachsendem Umfang können Bestandteile von Erwerbsarbeit in das Telelernen integriert werden, was die Wege in qualifizierte Erwerbsarbeit – beispielsweise in ländlichen Regionen oder für Berufsrückkehrerinnen – erheblich erleichtert.
3. Für die Produktion multimedialer und interaktiver Lerneinheiten wie für das telekommunikative und telekooperative Lehren und Lernen werden sich neue didaktische und

pädagogische Qualifikationen sowohl für die Teletutoren wie für das Schreiben multimedialer und interaktiver Lernmodule herausbilden müssen.

Entwicklung multimedialer Lernarrangements: Didaktisches Design und Evaluation

These 3: Multimediale Lernarrangements sind bewußte Anordnungen von Lernhandlungen in kooperativen Bezügen, die durch multimediale Informationen und Lernmaterialien sowie durch Personen, die über Telekommunikation erreichbar sind, unterstützt werden.

Multimediale Lernarrangements können organisatorische Bestandteile umfassender Qualifizierungsprozesse sein, aber auch unmittelbar in Arbeitsprozesse integriert sein. Sie haben den Zweck, den selbstorganisierten Erwerb von Befähigungen für die kooperative und/oder individuelle Bearbeitung von Aufgaben zu unterstützen. Das didaktische Design multimedialer Lernarrangements muß somit vom Paradigma selbstorganisierten Lernens ausgehen.

Fragen des didaktischen Designs multimedialer Lernarrangements und deren Evaluation beziehen sich daher nicht allein auf die Lernsoftware (beispielsweise auf die Benutzeroberfläche und die Präsentation der Lerninhalte), sondern auch auf die Lernarrangements insgesamt. Dies erleichtert die didaktische Entwicklungsarbeit, weil ausgehend von Aufgaben, die Lernarrangements und die informationellen, materiellen und personalen Unterstützungen klar strukturiert werden können. Dafür müssen die Schlüsselaufgaben in Berufen, im näheren Umfeld und berufsfeldübergreifend identifiziert und analysiert werden.

Die zu entwickelnde multimediale Lernsoftware als tragender Bestandteil multimedialer Lernarrangements muß tutorielle Module, Simulationen, Informationsbanken, Visuali-

sierungen, Anwendungen, Telekommunikation und Telekooperation integrieren; und sie muß nicht nur ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung tragen, sondern auch durch die Lernenden und Lehrenden selbst modifiziert und erweitert werden können. Dies hat gravierende Konsequenzen für die Rolle der Lehrenden, weil die Lernenden sich zunehmend von ihnen emanzipieren werden. Die Lehrenden werden ihre neue Rolle in der Moderation und Beratung der Lernenden finden. Multimediale Lernsoftware ist nicht nur ein weiteres Medium neben anderen, sondern wird zukünftig das wichtigste Medium des Lernens überhaupt werden. Und damit dies nicht zu isolierten individuellen Lernprozessen führt, die sich zunehmend von den Aufgaben entfernen, ist das didaktische Design von Lernarrangements so wichtig.

Mit Multimedia am Arbeitsplatz lernen: Organisation und Effizienz

These 4: Eine neue Chance für die Realisierung arbeitsplatznaher Bildungskonzepte wird mit der Nutzung multimedialer Entwicklungen für Qualifizierungsprozesse eröffnet.

Ein langfristig und kontinuierlich angelegtes Strukturelement in der über 20jährigen Modellversuchsgeschichte bezieht sich auf die „Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte, die auf den selbständigen Facharbeiter und seine Weiterentwicklung abzielen“.

Bereits in mehreren Modellversuchsprogrammen wurde die Bedeutung des Lernortes Arbeitsplatz und darauf bezogener Lernkonzepte thematisiert. Die Revitalisierung des Arbeitsplatzes als Lernort und eine stärkere Verbindung von Lernen und Arbeiten wurde in Modellversuchen dominant.

Diese Ansätze bilden zugleich eine Brücke zu selbstgesteuerten und autonomen Lernprozessen im Rahmen arbeitsplatzorientierter Aus- und Weiterbildung in modernen Ar-

beitsorganisationen. Eine neue Chance für die Realisierung arbeitsplatznaher Bildungskonzepte wird mit der Nutzung multimedialer Entwicklungen für Qualifizierungsprozesse eröffnet. Eine Renaissance betrieblicher Pädagogik, die sich auf den Arbeitsplatz konzentriert, gibt einen guten Nährboden für den Einsatz von Multimedia.

Vielversprechend und effizient erscheinen Ansätze, die den Facharbeiter nicht nur als Konsumenten und Nutzer multimedialer Qualifizierungsprogramme sehen. Entscheidend ist vielmehr eine Orientierung, die zu einer multimedial gestützten Kommunikation und Gestaltungskompetenz hinführt. Es geht darum, mit Hilfe multimedialer Gestaltungswerkzeuge die Arbeit besser und effizienter zu organisieren.

Sprachenlernen mit Multimedia: Einsatzfelder und Lernerfolge

These 5: Fremdsprachenkenntnisse werden angesichts des Zusammenwachsens Europas, des gemeinsamen europäischen Marktes, internationaler, teilweise weltweiter Verflechtungen und Beziehungen vieler Unternehmen auch im beruflichen Kontext von Facharbeitern und Fachangestellten immer wichtiger.

Über die Notwendigkeit der Vermittlung von Fremdsprachenkompetenzen im Rahmen der beruflichen Bildung herrscht daher grundsätzlich Konsens, auch wenn die Diskussion um Einbindung und Lernort differenziert geführt wird, konkrete Ansätze bisher dünn gesät sind und die Bewältigung des Problems noch zahlreiche Fragen aufwirft.

Ein Ansatzpunkt zur Förderung und Verbesserung des Lernens von Fremdsprachen vor allem in der betrieblichen Bildungsarbeit kann in der Nutzung computergestützter und multimedialer Lernmedien liegen. Für die Nutzung moderner Medien im Fremdsprachenbereich haben sich die Bezeichnungen

CALL (Computer Assisted Language Learning) und TELL (Technology Enhanced Language Learning) eingebürgert. Diese beiden Bezeichnungen stehen aber auch für zwei „Philosophien“ des computergestützten Fremdsprachenlernens:

- CALL bezieht sich mehr auf die Nutzung von fertigen Programmen wie Vokabeltrainer, Lückentextprogramme, Lese- und Sprechübungen in der methodischen Ausprägung von „Drill and Practice“ oder tutoriellen Programmen.
- Dagegen stellt TELL die Nutzung authentischer Quellen, die auf elektronischen Datenträgern oder online zur Verfügung stehen, in den Vordergrund. Zu diesen Quellen gehören fremdsprachliche Zeitungen und Zeitschriften, Ton- und Filmdokumente. Ein weiterer Aspekt des TELL ist die Nutzung von Telekommunikationskanälen.

Angesichts der Entwicklung des computerunterstützten Lernens allgemein und der zunehmenden Verbreitung und Akzeptanz der neuen Lernmedien stellt sich die Frage, welchen Entwicklungsstand CALL und TELL erreicht haben, wie exemplarische Anwendungsfälle aussehen, wie die neuen Technologien an unterschiedlichen Lernorten und für unterschiedliche Zielsetzungen genutzt werden können und welche spezifischen Vorteile computerunterstütztes Fremdsprachenlernen im beruflichen Kontext aufweist.

Forum 7

Innovative Berufsbildungskonzepte und Personalqualifizierung

Kathrin Hensge, Eva Hoge

In neuen Unternehmenskonzepten wird versucht, Produktpolitik, Technikeinsatz, Neustrukturierung von Betriebs- und Arbeitsorganisation und die Entwicklung des Qualifizierungspotentials der Mitarbeiter strategisch

miteinander zu verknüpfen. Diese ganzheitlichen Rationalisierungsmuster haben weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsprozessen, betrieblicher Personalentwicklung und beruflicher Karrieren. In **drei Arbeitskreisen** widmet sich das Forum den damit verbundenen Herausforderungen für die Berufsbildungspraxis und -forschung.

Lernen im Prozeß der Arbeit

In den Betrieben werden Aufgabenzuschnitte erweitert und dezentrale Organisationsformen verstärkt. Neben Chancen für eine ganzheitliche Arbeit zeigen sich aber auch erhöhte Belastungsfaktoren und neue Kontrollformen. Mit dem technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandel geht eine grundlegende Veränderung der Qualifikationsanforderungen einher. Dienstleistungstätigkeiten

und Abstraktheit nehmen zu, Qualifikationen erfahren eine Erweiterung und Aufwertung. Sie sind durch erhöhte kognitive und kommunikative Ansprüche, durch verstärkte berufsübergreifende, methodische und soziale Anteile gekennzeichnet.

Moderne Qualifizierungs- und Berufsbildungskonzepte stehen in diesem Kontext. Lernbereitschaft und Lernfähigkeit einzelner und sozialer Gruppen werden unerlässlich und sind von strategischer Bedeutung, um Qualitätssicherung, kontinuierliche Verbesserungsprozesse und Produktinnovationen zu bewirken. Die Metapher vom „lernenden Unternehmen“ ist Ausdruck dieses Wandels. Ansätze und Konzepte einer arbeitsplatzbezogenen Aus- und Weiterbildung haben in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Neue Formen und Prozesse des Lernens finden in Unternehmen und Bildungseinrichtungen zunehmende Verbreitung. Lernformen wie „selbstorganisier-

tes“, „strategisches“ und „dezentrales Lernen“ sind Ausdruck davon. Die hiermit einhergehende Differenzierung der Berufsbildung zeigt sich in neuen Lernorten, der Zunahme außer- und überbetrieblicher Bildungsträger sowie weiterentwickelten Formen der Lernortkooperation.

Ausgewählte Konzepte zur beruflichen Qualifizierung

Personalqualifizierung

Die neuen Unternehmenskonzepte verändern Rolle, Funktion und Anforderungsprofil der Ausbilder und Ausbilderinnen. Es gilt, moderne Formen der Personalqualifizierung zu entwickeln und zu erproben. Gefragt sind Ausbilder, die nicht nur Fachwissen vermitteln, sondern auch selbständiges Denken und Handeln, Problemlösungsfähigkeiten sowie Kooperations- und Kommunikationsfähig-

Anzeige



**Nähe,
Freundschaft,
Zärtlichkeit**

bedeuten Jugendlichen sehr viel beim Erleben ihrer Sexualität. Sie wünschen sich eine vertraute und liebevolle Beziehung zu dem Menschen, mit dem sie Sexualität teilen wollen.

Hier reicht es nicht aus, nur biologische Fakten zu vermitteln. Es ist vielmehr eine umfassende Sexualaufklärung gefragt, die den Zusammenhang zu Liebe, Partnerschaft und Emotionalität herstellt.

Es ist aber nicht immer leicht, Themen wie Liebe, Beziehung, sexuelles Empfinden und Verhütung in der Arbeit mit Jugendlichen offen anzusprechen.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bietet Unterstützung an und hält Materialien für unterschiedliche Zielgruppen, Informationen zu Fortbildungsmöglichkeiten, sozialwissenschaftliche Hintergrunddaten sowie Expertisen zu verschiedenen sexualpädagogischen Fragestellungen bereit. Welche Medien zur Sexualaufklärung kostenlos bei der BZgA erhältlich sind, erfahren Sie in der BZgA-Medienliste. (s. Coupon)

Bitte ausschneiden, aufkleben und abschicken an die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 51101 Köln

Bitte schicken Sie mir:

☐ die Medienliste zur Sexualaufklärung der BZgA

Name und Anschrift: _____

BZgA, 51101 Köln

Eine Anzeige der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Projekt PR Raum

keiten fördern können. Die Vermittlung dieser Qualifikationen verändert das Anforderungsprofil der Lehrenden, indem es neue Akzente im Tätigkeitsspektrum sowohl in der Funktion als auch in der Rolle im Lehr- und Lernprozeß setzt. Im Tätigkeitsspektrum der Lehrenden nehmen Planungs-, Kooperations- und Koordinationsaufgaben zu.

Bei der Entwicklung von neuen Konzepten der Personalqualifizierung wird die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit als richtungsweisendes Qualifizierungsziel in den neuen Bildungskonzepten allgemein akzeptiert. Für die Gestaltung neuer Bildungskonzepte können einige **Thesen** herausgestellt werden:

These 1: Vom Verhalten zum Handeln

Personalqualifizierung muß ein neues Verständnis von Lernen umsetzen, das gekennzeichnet ist von der Vorstellung einer aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand. Dieses Verhältnis kontrastiert zu einem am Verhalten orientierten Lernbegriff, der von einer eher passiven, von außen gelenkten Lernhaltung ausgeht.

These 2: Vom Faktenwissen zum Methodenwissen

Das neue Bildungsverständnis geht davon aus, daß es nicht allein um das Akkumulieren isolierter Fakten, Regeln etc. geht, sondern auch um das Verstehen von Arbeitsprozessen und -strukturen sowie um die Einsicht in funktionale Zusammenhänge.

These 3: Von geschlossenen zu offenen Lernkonzepten

Die neuen Qualifikationen werden nicht im eigentlichen Sinne vermittelt, sondern es geht darum, Situationen zu schaffen, in denen ihre Entfaltung möglich ist. Offene Konzepte eröffnen Handlungs- und Entscheidungsspielräume, die die Entfaltung von Selbständigkeit und Eigenständigkeit fördern.

Vermittlung von Zusatzqualifikationen

Veränderungen in den Qualifizierungsprozessen betreffen nicht nur das an der Ausbildung beteiligte Personal, sondern auch die

Jugendlichen selbst. Sollen berufliche Bildungswege im dualen System für eine große Mehrheit von Jugendlichen weiterhin attraktiv bleiben, dann müssen bereits während der betrieblichen Ausbildungszeit Möglichkeiten aufgezeigt werden, um ihren besonderen Fähigkeiten und Neigungen gerecht zu werden. Über die Gestaltung individueller Lernprogramme hinaus sollte eine Öffnung und strukturelle Differenzierung betrieblicher Bildungswege für leistungsstarke bzw. begabte Auszubildende bereits im Verlauf der Ausbildung zur möglichen Verbesserung innerbetrieblicher Einsatz- und Aufstiegschancen erfolgen.

Dabei bedürfen folgende **Fragestellungen** vorrangig einer Klärung:

- Wie weit kann betriebliche Ausbildung einem besonders befähigten Jugendlichen gerecht werden? Wie werden besondere Begabungen identifiziert? Welche Lernmodelle und Vermittlungskonzepte eignen sich zur Förderung beruflicher Begabungen?
- Welche betrieblichen Rahmenbedingungen begünstigen bzw. behindern die Ausformung fachspezifischer und personenbezogener Fähigkeiten sowie den Erwerb von Zusatzqualifikationen?
- Welcher Grad an Kohärenz besteht zwischen der möglichen Förderpraxis und anderen betrieblichen Zielen – insbesondere der Personal- und Personalentwicklungsplanung?

Perspektiven beruflicher Qualifizierungsprozesse

Im dualen System zeichnen sich Verschiebungen ab: Das Ausbildungsplatzangebot ist merklich zurückgegangen, so daß die Versorgung der Jugendlichen mit genügend Ausbildungsstellen schwierig wird. Von Schulabgängern werden bestimmte Berufe des gewerblich-technischen Bereichs kaum noch nachgefragt. Auch an der zweiten Schwelle gibt es Veränderungen: Die betriebliche Integration der jungen Fachkräfte nach Abschluß ihrer Ausbildung ist deutlich schwieriger geworden, und gerade leistungsstarke Absol-

venten mit Hochschul- oder Fachhochschulreife verlassen in vielen Fällen die Ausbildungsbetriebe, um zu studieren. Für die Berufsbildungsforschung ergeben sich daher eine Reihe von **Fragen**:

- Läßt sich eine grundsätzliche Neubewertung der Qualifizierung im dualen System erkennen?
- Welche Wertschätzung genießt die duale Ausbildung bei den Betrieben?
- Wie werden die Verwertungsmöglichkeiten der im dualen System erworbenen Qualifikationen im Vergleich zu nicht betrieblich erworbenen eingeschätzt?
- Wie bewerten Schulabgänger den Nutzen einer dualen Ausbildung?
- Welche Bereitschaft zeigen leistungsfähige junge Fachkräfte mit Abitur, nach Ausbildungsende im erlernten Beruf bzw. im Ausbildungsbetrieb zu bleiben?
- Was können Betriebe tun, um leistungsfähige Nachwuchskräfte zu fördern?

Ausbilderförderung

Die Ausbilderförderung setzt gegenwärtig besonders auf drei Themen:

Ausbilden im Verbund

Viele kleine und mittlere Betriebe stehen vor dem Problem, den vollen Umfang der Lerninhalte aus den Ausbildungsrahmenlehrplänen nicht abdecken zu können. Diese Betriebe verfügen im allgemeinen aufgrund ihrer speziellen Tätigkeitsfelder auf bestimmten Gebieten der neuen Technologien über ein hohes Qualifikationspotential, dessen Erschließung zur Sicherung einer hohen Ausbildungsqualität genutzt werden könnte.

Als Lösung bietet sich hier der Ausbildungsverbund an. Dabei sind verschiedene Organisations- und Finanzierungsformen denkbar: Auftragsausbildung, Konsortium, Leitbetrieb mit Partnerbetrieben und Ausbildungsverein. Beim Einrichten eines Verbundes ergeben sich für das Ausbildungspersonal grundle-

gende **Fragen**, die einer situations- und verbundspezifischen Klärung bedürfen:

- Welches sind Kriterien für eine geeignete Organisationsform der Ausbildung im Verbund?
- Wie werden die Ausbildungsabschnitte zweckmäßig zwischen den Verbundpartnern aufgeteilt?
- Welchen Nutzen bringt eine Verbundausbildung für den einzelnen Betrieb, und wie hoch sind die Kosten?
- Inwieweit bringt ein Verbund auch eine qualitative Verbesserung der Berufsausbildung?
- Welche Rechtsfragen sind über das BBiG hinaus zu beachten?

Gewaltprävention in der Berufsausbildung

Seit Ende der 80er Jahre nimmt das Thema „Jugend, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“ einen breiten Raum ein. Nicht zuletzt deshalb, weil die Mehrzahl der jungen Menschen, die durch gewalttätige und fremdenfeindliche Handlungen auffallen, sich entweder in der Berufsausbildung befinden oder als Facharbeiter beschäftigt sind. Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen stehen vor der Aufgabe, sich verstärkt mit diesem Problem auseinanderzusetzen.

Für die berufliche Ausbildung ergeben sich daraus vorrangig folgende **Fragen**:

- Welchen Einfluß kann die Berufsausbildung ausüben, um die Bereitschaft zur Gewaltanwendung unter Jugendlichen zu mindern?
- Wie können in der Ausbildung persönlichkeitsbildende, stabilisierende und sozial integrierende Potentiale entwickelt und gefördert werden?
- Kann Jugendlichen, die zu aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen neigen, durch eine persönlichkeitsorientierte Förderung in der Ausbildung geholfen werden, um zu einer bewußteren und differenzierteren

Wahrnehmung und zu sozialverträglicheren Verhaltensweisen zu finden?

Fremdsprachenlernen

Für Ausbilder werden Konzepte gesucht, mit deren Hilfe Sprachschwierigkeiten der Auszubildenden vermindert und ihre Fähigkeit zum Selbstlernen angeregt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß Berufsausbildenden und -ausbilder keine ausgebildeten Sprachdidaktiker sind und deshalb mit einfachen Mitteln die Sprachkompetenz der Lernenden gefördert werden muß.

Die Themen des Forums „Berufsbildungskonzepte und Personalqualifizierung“ sind hier nur schwerpunktmäßig skizziert. Sie sollen auf dem Fachkongreß ausführlich vorgestellt werden; es wird erwartet, daß die Beiträge eingehend diskutiert werden, sich zu den aufgeworfenen Fragestellungen Lösungsansätze abzeichnen und darüber hinaus vielfältige Anregungen zur Fortführung der Problembearbeitungen gegeben werden.

Forum 8

Qualität in der beruflichen Bildung und speziell bei beruflichen Prüfungen

Christel Alt, Wilfried Reisse

Qualitätssicherung war schon immer ein wichtiges Ziel in der beruflichen Bildung, das mit unterschiedlichen Konzepten und Methoden angestrebt wurde. Diese Ansätze haben an Bedeutung gewonnen, seitdem in der Wirtschaft der Qualitätsaspekt in Anbetracht des globalen Wettbewerbs eine zentrale Funktion erhalten hat. Die Thematik wird hier unter zwei Aspekten diskutiert, für die Aus- und Weiterbildung und speziell für die beruflichen Prüfungen.

Beide Bereiche stehen hinsichtlich der Qualitätsthematik in einem komplexen Zusammen-

hang: Prüfungen sind einerseits zwar Komponenten des Gesamtsystems der Aus- und Weiterbildung, andererseits wird ihnen die Funktion eines Instruments der Qualitätskontrolle und -sicherung zugesprochen. Prüfungen selbst müssen Qualitätsanforderungen gerecht werden.

Die hier verwendeten Termini Prüfung und Zertifizierung haben unterschiedliche Bedeutung, je nachdem, ob sie sich auf Organisationen, Prozesse und Qualitätssicherungssysteme in der Aus- und Weiterbildung oder aber auf Personen beziehen. In den beiden Arbeitskreisen werden daher unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt:

Praxisorientierte Prüfungen

Der **Arbeitskreis 8.1 Praxisorientierte Prüfungen** befaßt sich mit Fragen der Qualität und Qualitätssicherung in bezug auf die berufsbezogene Prüfung von Personen. Dabei sind zwei Aspekte wichtig: Prüfungen sind eine wichtige Determinante für die Qualität der beruflichen Bildung, sie müssen selbst aber auch Qualitätskriterien erfüllen, um diese Funktion wahrnehmen zu können. In diesem Arbeitskreis wird nur auf den zweiten Aspekt eingegangen: **Wie kann man die Qualität von Prüfungen und der davon abgeleiteten Zertifikate für die geprüften Personen sichern?**

Dabei wird auf folgende **Thesen** eingegangen:

1. **Leitthese** ist die Annahme, daß Prüfungen dann besonders hohe Qualität haben, wenn sie praxisorientiert sind. Je größer die Praxisnähe der Prüfung, desto mehr sagt das Ergebnis über die berufliche Handlungsfähigkeit des Geprüften aus, desto höher wäre damit auch die Validität als entscheidendes Qualitätskriterium der Prüfung und damit der Verwendungswert des Prüfungszeugnisses. Praxisorientierung bei Prüfungen heißt, Prüfungen

gen so zu gestalten, daß sie in ihrer Aufgabestellung und Durchführung den Arbeitsaufträgen und -handlungen in der betrieblichen Praxis ähnlich sind.

2. Mit der verstärkten Praxisorientierung wird beabsichtigt, die übergreifenden Aspekte sowie die speziellen fachlichen Qualifikationen als Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz zu erfassen. Voraussetzung dafür ist ein Konsens über einen Katalog solch übergreifender Qualifikationen („Schlüsselqualifikationen“), wie ihn vergleichbare Industrieländer schon längere Zeit nutzen.

3. Es ist unbestritten, daß soziale Qualifikationen wie „Kooperationsfähigkeit“ heute einen wesentlichen Aspekt beruflicher Handlungsfähigkeit abbilden.

Hier stellt sich besonders die Frage, ob und wie es möglich ist, diesen Aspekt zu erfassen und in beruflichen Zertifikaten auszuweisen. Auch dies könnte Aussagekraft und damit Qualität beruflicher Zertifikate steigern.

4. Von den unterschiedlichen Ansätzen, die Idee der Praxisorientierung in beruflichen Prüfungen zu realisieren, sind besonders die integrierten Prüfungen von Interesse, da hier die herkömmliche Gliederung beruflicher Prüfungen zugunsten einer Orientierung an Arbeitsaufträgen und -abläufen aufgegeben wird. Dabei stellt sich auch die Frage, in welcher Beziehung der eventuell zusätzliche Aufwand (Kriterium „Ökonomie“) zur erhofften Verbesserung (höhere Validität) steht.

5. Da berufliche Zertifikate zunehmend auch in anderen Ländern verwendet werden, sind internationale Aspekte der Qualität berufsbezogener Prüfungen und Zertifikate ebenso zu berücksichtigen. Die Bundesrepublik muß im Rahmen der zunehmenden internationalen Kooperation mit einbeziehen, welche Qualitätsmerkmale für berufliche Prüfungen und Zertifikate in anderen Ländern als wichtig angesehen werden. Ziel ist es einmal, die Verwertbarkeit deutscher beruflicher Qualifikationsnachweise in anderen Ländern zu erreichen, zum anderen den Informationsgehalt ausländischer beruflicher

Zertifikate bei Personalentscheidungen zu nutzen.

6. Auch für einzelne Prüfungsverfahren ist zu untersuchen, wie eine ausreichende Qualität gesichert werden kann, beispielsweise hinsichtlich einzelner Kriterien wie der Auswertungsobjektivität. Hier sind besonders Prüfungsverfahren interessant, die Probleme aufwerfen wie mündliche Prüfungen, schriftliche Prüfungen mit offenen Aufgaben und praktische Prüfungen.

7. Für Großinstitutionen, die Prüfungsaufgaben erstellen und Prüfungen mit auswerten, stellt sich die Frage, wie sie vorgehen müssen, um die Qualität ihrer Produkte zu sichern und auf einem für die Abnehmer und Nutzer dieser Serviceleistungen akzeptablen Niveau konstant zu halten. Auch bei der Aufgabenerstellung für kleinere Bereiche ist zu klären, durch welche Maßnahmen eine Steigerung der Qualität der Prüfung erreicht werden kann.

Qualitätssicherung in der Aus- und Weiterbildung

Bei dem **Arbeitskreis 8.2 Qualitätssicherung in der Aus- und Weiterbildung** wird davon ausgegangen, daß Qualität in der beruflichen Bildung auch vor dem Beginn der Zertifizierungsdiskussion im Zusammenhang mit DIN ISO 9000 ff. stets ein beruftpädagogisches Ziel war. Daneben stehen die im Fernunterrichtsschutzgesetz verankerte Funktion des Verbraucherschutzes und die Sicherung von Qualitätskriterien und -standards in der AFG-geförderten Weiterbildung. Die früher vornehmlich als Output bewertete bzw. an Inputfaktoren orientierte Qualitätssicherung wird ergänzt um das Qualifizierungsmanagement. Umgekehrt kann die in den Betrieben heute vornehmlich an der Zertifizierung nach DIN ISO 9000 ff. und nach Gesichtspunkten des Total Quality Managements (TQM) orientierte Qualitätsstrategie durch die Ansätze aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung ergänzt werden.

Dies erscheint um so notwendiger, als die neueren Qualitätsansätze menschliches Handeln und die Kompetenz der Arbeitenden als **zentrale** Faktoren setzen. Qualitätsbewußtsein und die Motivation zur Qualität dürfen nicht auf eine Intervention zur Verbesserung des „Klimas“ verengt werden. Vielmehr muß durch Qualifizierung die Kompetenz für die fachliche und organisatorische Mitgestaltung und Verbesserung des betrieblichen Qualitätssicherungssystems hergestellt werden. Dies gilt für Bildungsträger, betriebliche Bildungsdienstleister wie auch in Produktionsbetrieben und bei anderen Dienstleistern.

Es wird auf folgende **Thesen** eingegangen:

1. Berufsbildung ist für ihre eigene Qualität verantwortlich, und sie hat zugleich für qualitätsbewußtes und -sicherndes Handeln in der Berufspraxis zu qualifizieren. Ohne eine eigenständige Strategie, die beide Dimensionen umfaßt, kommt Berufsbildung nicht aus.
2. In Deutschland wird die Qualität der Ausbildung in Form von anerkannten Ausbildungsberufen und entsprechenden Regelungen für den Schulbereich als inhaltlicher und rechtlicher Rahmen für die Ausbildung geregelt. Die Ausbildungsberufe setzen betriebs- und einrichtungsübergreifende Qualitätsstandards. Diese Standards reichen jedoch nicht hin, die Qualitätsanforderungen der Beteiligten an die Ausbildungsplanung und die Durchführung der Ausbildung direkt zu berücksichtigen.
3. Die unterschiedlichen Qualitätsziele der Beteiligten sind unter ihrem jeweiligen Blickwinkel zu sehen. Berufspädagogisches Handeln muß die verschiedenen Ansprüche im und an den Berufsbildungsprozeß „unter einen Hut“ bringen. Hierzu kann ein kunden- und prozeßorientiertes Qualitätsmanagement in den Betrieben, Schulen und außerbetrieblichen Bildungsträgern beitragen. Diese Organisationen müssen Qualität in den Mittelpunkt stellen. Ihre Mitarbeiter müssen daran mitwirken, die „Kunden“ zufriedenzustellen und damit den langfristigen „Geschäftserfolg“ ebenso zu sichern wie den Nutzen für die

Beteiligten und die Gesellschaft (Definition gemäß, DIN EN ISO 8402).

4. In der beruflichen Bildung, insbesondere in der Weiterbildung, ist oft nicht eindeutig klar, wer „Kunde“ ist. Auch kann es unterschiedliche bis widersprüchliche Kundenerwartungen geben; außerdem ist der „Kunde“ selbst Faktor im Qualitätssicherungsprozeß und nicht nur Abnehmer der Dienstleistung Qualifizierung. Die herkömmlichen Erfolgsfaktoren für eine prozeßorientierte Qualitätsstrategie „Überzeugung der Leitung, Qualifikation und Qualifizierung aller Mitglieder der Organisation und präventives Verhalten im Hinblick auf kontinuierliche Verbesserung des Produktions- bzw. Dienstleistungsprozesses“ sind für die berufliche Bildung auch gültig, aber nicht hinreichend. Es sind auch einrichtungsübergreifende berufspädagogische Qualitätsstandards notwendig.

5. Der Erfolg einer Qualifizierung für qualitätsbewußtes Handeln hängt wesentlich vom Charakter und Stand der betrieblichen Organisation ab, für die qualifiziert wird. Berufliche Bildung, speziell die Weiterbildung für qualitätsbewußtes Handeln, wird Teil einer umfassenden Organisations-/Personalentwicklungsstrategie. Berufliche Bildung muß im Interesse der Arbeitnehmer und Arbeitslosen sowie der Gesellschaft insgesamt aber zugleich an betriebsübergreifenden Standards orientiert werden. Dieser Spagat zwischen geforderter betriebsübergreifender Qualitätskompetenz und konkreten betrieblichen Anforderungen und Rahmenbedingungen ist bisher nur unzureichend gelungen.

6. Der Teilnehmer-/Verbraucherschutz als Qualitätsdimension hat in der beruflichen Bildung weiterhin einen zu geringen Stellenwert. Die Transparenz des Angebots ist defizitär im Hinblick auf den möglichen Nutzen der Maßnahmen für Teilnehmer, Zielgruppen, ebenso das Angebot persönlicher Weiterbildungsberatung. Bessere Kundenorientierung der Anbieter und handhabbare Checklisten zur Einschätzung des Qualifizierungsangebots unter Qualitätsgesichtspunkten bleiben notwendig.

Forum 9

Umweltschutz, Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz

Umweltgerechte Berufsausbildung in den neuen Bundesländern

Tibor Adler

Es wird eine Zwischenbilanz der Maßnahmen zur Förderung der Qualität beruflicher Umweltbildung in den neuen Bundesländern gezogen. Grundlage dafür ist ein Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung, das von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt finanziell gefördert wird. In dem Projekt werden in ausgewählten Regionen der neuen Bundesländer Betriebe, Berufsschulen und andere Ausbildungseinrichtungen bei ihrer umweltgerechten Berufsausbildung durch Bereitstellung und gemeinsame Entwicklung von Bildungskonzepten und Materialien sowie durch Qualifizierung und Beratung des Bildungspersonals unterstützt.

These 1: Zur inhaltlichen Ausfüllung und für die praktische Umsetzung beruflicher Umweltbildung besteht in den ostdeutschen Bundesländern ein besonderer Bedarf an Konzepten, die sich an den regionalen Verhältnissen und an den Bedürfnissen der dort lebenden Menschen orientieren.

- Noch überwiegen für viele Betriebe Fragen der Existenzsicherung und kollidieren mit den Zielen des Umweltschutzes, vor allem, wenn über die Verwendung begrenzter Mittel zu entscheiden ist.
- Die Bemühungen der Betriebe, unter den gegebenen Umständen der Umstrukturierung und des Neuaufbaus umweltgerecht auszubilden, bedürfen der besonderen Unterstützung.

Es kommt daher besonders darauf an, Bildungskonzepte so zu gestalten, daß sie den

Normalablauf der Berufsausbildung verbessern. Dies kann am besten dadurch erreicht werden, daß entsprechende Konzepte und Materialien unter weitgehender Einbeziehung von Ausbildungsexperten „vor Ort“ entwickelt werden. Beabsichtigt ist, alle Betriebe und anderen Ausbildungseinrichtungen, die sich für eine Kooperation mit dem BIBB entschließen, bei ihrer umweltgerechten Berufsausbildung zu unterstützen. Regionale Koordinatoren stehen als Ansprechpartner während des gesamten Projektverlaufs zur Verfügung.

Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz in der beruflichen Bildung

Dagmar Lennartz

These 1: Strukturwandlungen und Neuorientierungen in der Arbeitswelt geben Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz eine unternehmenskulturelle Bedeutung.

„Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz“ gewinnen derzeit in der Arbeitswelt durch zwei Entwicklungen an Bedeutung: den Wandel der Arbeitssysteme im Übergang zur Wissens- und Informationsgesellschaft sowie durch nachhaltige Verschiebungen in den betrieblichen Altersstrukturen (demographischer Wandel). Moderne Arbeitssysteme sind gegenwärtig vor allem auf die „junge Arbeitskraft“ ausgerichtet und setzen als Tauglichkeits- und Eignungskriterium psycho-physische Gesundheit („Gesundheit als Arbeitspotential“) voraus; zugleich gelten sie in hohem Maße als pathogen und können über gesundheitlichen Verschleiß und Erkrankung zu einer vorzeitigen Alterung der Arbeitskraft führen. Die Belegschaftsstrukturen in Betrieben, Organisationen und Institutionen werden immer älter. Gesundheit wird in der alternden Erwerbsbevölkerung zu einer zentralen unternehmens- und arbeitspolitischen Kategorie. Strategien zur gesundheitsförderlichen Arbeitsgestaltung und akti-

ven betrieblichen Gesundheitsförderung sowie arbeitsmedizinische Frühwarnsysteme für Verschleißphänomene erhalten eine personalwirtschaftliche Schlüsselfunktion. Zu diesen Strategien gehört, daß die Erwerbstätigen in Aus- und Weiterbildung die fachliche, methodische und personale Kompetenz für ein sicherheits-, umwelt- und gesundheitsbewußtes berufliches Handeln, die Fähigkeit zur Prävention erwerben. Dies hat auch Konsequenzen für die Definition der „Berufsqualifikation“ und den Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“.

These 2: Die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz muß um die Präventionskompetenz erweitert werden.

Berufliche Handlungskompetenz bildet eine wesentliche Voraussetzung für den Erhalt betrieblicher Innovationsfähigkeit, für das Nutzen der neuen informationstechnischen Möglichkeiten, das Engagement und die Freude an der Arbeit. Die klassische Betrachtungsweise, die „berufliche Handlungsfähigkeit“ auf Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz gründet, reicht angesichts der Konsequenzen des doppelten Strukturwandels jedoch nicht mehr aus. Das Kompetenz-Dreieck muß um die Fähigkeit erweitert werden, am Arbeitsplatz selbständig Risikopotentiale für die Sicherheit, Gesundheit und Umwelt zu erkennen. Wenn diese Fähigkeit elementarer Bestandteil der Berufsqualifikation werden soll, wenn die Erwerbstätigen in der Lage sein sollen, am Arbeitsplatz, im Arbeitsumfeld und in der eigenen Arbeitsweise Unfallgefahren sowie physische und psychische Gesundheitsgefährdungen zu erkennen und vorzeitigem Verschleiß wie «Burning Out» entgegenzuwirken, benötigen sie fachliches Wissen über solche Risikopotentiale. Sicherheits- und Gesundheitskompetenz beschränken sich jedoch nicht auf fachlich-kognitives Wissen. Sie schließen ebenso die Verfeinerung sinnlicher und emotionaler Wahrnehmungsfähigkeit (z. B. für das frühzeitige Erkennen physischer und psychischer Warnsignale) wie auch den Erwerb individueller

Bewältigungsstrategien zum Umgang mit Belastungen ein.

These 3: Die neuen Gestaltungsaufgaben in Aus- und Weiterbildung erfordern Kooperation.

Der Erwerb fachlichen Wissens über Unfallgefahren, Gefährdungs- und Risikopotentiale allein reicht nicht aus – das Wissen muß „vom Kopf in die Hände gelangen“. Sicherheits- und Gesundheitswissen müssen lebendiges Wissen werden und in die Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben integriert werden. Für Ausbilder und Weiterbildner ergeben sich daraus neue, zum Teil neuartige Gestaltungsanforderungen. Sie müssen Lerninhalte zum Erkennen und Vermeiden von Gesundheitsgefahren und zur Verringerung von Gesundheitsrisiken zusammentragen, beschreiben, aufbereiten und in berufliche Aus- und Weiterbildungskonzepte integrieren. Es sind Lernarrangements zur Erhöhung der sinnlichen und emotionalen Wahrnehmungskompetenz zu entwickeln und nicht zuletzt auch: arbeits- und arbeitsplatzbezogene Qualifizierungskonzepte zum Erwerb individueller Bewältigungsstrategien im Umgang mit physischen und psychischen Belastungen.

Die in der Berufsbildung Tätigen und Verantwortlichen erhalten mit der Integration des Arbeits- und Gesundheitsschutzes zwar neue Aufgaben, doch müssen sie hierbei nicht gänzlich neu anfangen. Im Arbeitsschutz und z. T. auch in der betrieblichen Gesundheitsförderung sind bereits viele Qualifizierungsmaterialien und -konzepte entwickelt worden. Zwischen den Institutionen des Arbeitsschutzes, Verbänden und Betrieben sind erste Transfer- und Umsetzungsnetzwerke entstanden. Eine Vernetzung von Arbeitsschutz, Gesundheitsschutz und beruflicher Bildung durch innerbetriebliche wie über- und außerbetriebliche Kooperation wäre der nächste Schritt, da diese allen Beteiligten neue Formen der Wissensverknüpfung ermöglicht und neuartige Gestaltungslösungen

der für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit so dringend benötigten Präventionskompetenz eröffnet.

Öko-Audit – Herausforderung für die berufliche Bildung?

Hilde Biehler-Baudisch

Das Öko-Audit wurde gemäß der Verordnung (EWG) Nr. 1836/93 des Rates vom 29. Juni 1993 über die freiwillige Beteiligung gewerblicher Unternehmen an einem Gemeinschaftssystem für das Umweltmanagement und die Umweltbetriebsprüfung Ende 1995 durch das Umwelt-Audit-Gesetz in nationales Recht umgesetzt. Bereits ein halbes Jahr später waren in Deutschland rund 200 Standorte registriert. Das erhebliche Interesse der Wirtschaft am Umwelt-Audit wird durch die ab 1996 weltweit geltende Normenreihe ISO 14000 ff. verstärkt, die zukünftig die Zertifizierung von Unternehmen aufgrund eines Umwelt-Audits regelt.

Das Pro und Contra des Öko-Audits, die Ausführungsbestimmungen, Umwelterklärungen und die Rolle der Beschäftigten beim Audit werden äußerst kontrovers diskutiert. Unstrittig ist der mit der Auditierung verbundene Bedarf an qualifizierten Beratern, Umweltbetriebsprüfern und -gutachtern sowie an Umweltkompetenz im Managementbereich. Darüber hinaus hängt die erfolgreiche Arbeit des Umweltmanagements von Motivation und Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Unternehmens ab.

Die Öko-Audit-Verordnung beschreibt deshalb die Förderung der betriebsinternen Kommunikation und die umweltbezogene Qualifizierung des Personals als bedeutende Aufgabe des Umweltmanagements. Von der Bildungsseite wurden aber bisher noch keine Schritte unternommen, an der Umsetzung der Verordnung aktiv mitzuwirken. Neue Impulse für Umweltqualifizierung und zukunftsorientierte Konzepte mit bildungspolitischer Handschrift fehlen.

Deshalb wird die Berufsbildung aufgefordert, sich der Herausforderung des Audits zu stellen und Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

- Welche Qualifizierungsaspekte werden in der Verordnung, in ihren Intentionen und Aussagen „zwischen den Zeilen“ angesprochen?
- Wie läßt sich die Forderung nach umweltrelevanter Personalqualifizierung in der Betriebspraxis umsetzen?
- Welche Rollen spielen Umweltbeauftragte, Umweltbetriebsprüfer und Umweltgutachter in Zusammenhang mit der Integration und Qualifizierung der Beschäftigten?
- Wie sind Bildungsangebote zu konzipieren, um den spezifischen Bedürfnissen und Handlungsmöglichkeiten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zu entsprechen?
- Wie sind Konzepte für arbeitsplatznahe, umweltorientierte Qualifizierung zu gestalten, die bei betriebsübergreifender Anlage eine betriebsbezogene Umsetzung ermöglichen?

Modellversuche zum Umweltschutz in der beruflichen Bildung

Konrad Kutt

Im Workshop werden die wichtigsten Ergebnisse und Erfahrungen aus zehn Jahren Modellversuchsarbeit im „Umweltschutz in der beruflichen Bildung“ dargestellt. Ausgangspunkt sind verschiedene Konzepte zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals und die Entwicklung von Ausbildungsmaterialien und -methoden.

Hinsichtlich der Integration von Umweltaspekten in die berufliche Bildung haben die Modellversuche beachtliche Erfolge auf konzeptioneller Ebene, im didaktisch-methodischen Bereich und in der veröffentlichten Materiallage aufzuweisen.

In methodischer Hinsicht greift die Umweltbildung auf bekannte Methoden zurück, die

auf Selbständigkeit und Handlungsorientierung gerichtet sind, z. B. in Form von Erkundungen, Exkursionen, Projekten. Dabei spielen die reale Erfahrung und Gestaltung von Alltagssituationen eine besondere Rolle. Die mit dem Umweltschutz und der Umweltbildung verbundene Herausforderung verschafft die Möglichkeit (und Notwendigkeit), methodische, organisatorische und kommunikative Verbesserungen in der Ausbildung vorzunehmen. Diese Erneuerungen gehen über Umweltbildung im engeren Sinne weit hinaus. Umwelt-Modellversuche haben vielfach auch andere Prioritäten und Schwierigkeiten im organisatorisch-personellen Rahmen der jeweiligen Träger zutage gefördert, die einerseits als „Normalität des Alltags“ zu verstehen sind und andererseits den Modellversuchen den Charakter von Problemsonden verleihen. So gesehen relativieren sich zu hochgesteckte Erwartungen an die berufliche Umweltbildung, gelegentlich sind sie auch nur schwer mit dem Integrationsgebot und der Komplexität einerseits und den Überlebensfragen der Betriebe andererseits vereinbar. Deshalb sollten Maßnahmen zum Umweltschutz und zur beruflichen Umweltbildung perspektivisch noch mehr in den Kontext betrieblicher Erfordernisse und Nutzenkonzepte oder von Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz gestellt werden. Moralisierende Appelle an die ökologische Verantwortung des einzelnen sind weder gerechtfertigt noch – insbesondere bei Auszubildenden – erfolgversprechend, wenn nicht gesellschaftlich-ökonomische Rahmenbedingungen geschaffen werden und Ausbilder, Vorgesetzte und Betriebsinhaber eine Leitfunktion übernehmen. Auf der anderen Seite führt auch Umweltwissen nicht zwangsläufig zu einer Erhöhung des Umweltbewußtseins. Wer viel über die Umwelt weiß, ist in der Regel kein umweltbewußterer Mensch als jener, der über wenig Wissen verfügt. Außerdem läßt sich aus dem Umweltbewußtsein nicht schon auf das Umweltverhalten schließen, das als inkonsistent und keineswegs widerspruchsfrei anzusehen ist.

Wissenschaftlich-technische Innovationen, gesellschaftliche Rahmenbedingungen, individuelles Verhalten und Bildung müssen in einem Gesamtkonzept wechselseitiger Abhängigkeiten betrachtet werden, was in den Wirtschaftsmodellversuchen mit Blick auf unternehmenskulturelle Entwicklungen zu realisieren versucht wurde. In einem noch umfassenderen Sinne wird folgerichtig von der „kulturellen Wende“ gesprochen, die notwendig sei für eine nachhaltige, dauerhaft umweltgerechte Entwicklung und Neuorientierung der Umweltbildung.*

Forum 10

Transnationale Zusammenarbeit und Qualifizierung für Europa

In diesem Forum werden drei ausgewählte Themenkreise behandelt, die sich aus der wachsenden internationalen Zusammenarbeit in Europa sowie der Internationalisierung des Wirtschaftens ergeben und Folgewirkungen auf die Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung haben. Sie betreffen erstens die aus transnationalen Pilotprojekten resultierenden Lernerfahrungen und innovativen Effekte für die deutsche Berufsbildung. Im zweiten Themenkreis werden die Auswirkungen der Internationalisierung von Produktion und Dienstleistungen für die deutschen Betriebe behandelt und diskutiert, welche Bedeutung sie für die Weiterentwicklung der betrieblichen und schulischen Berufsbildung haben. Der dritte Themenkreis beschäftigt sich mit den Impulsen, die sowohl die europäische Weiterbildungspolitik

* Eine bildungsbereichsübergreifende Studie zur Auswertung insbesondere von Modellversuchen zur Umweltbildung wurde im Auftrage des BMBF erstellt: de Haan, Jungk, Kutt, Michelsen, Nüschke, Schnurpel und Seybold: Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen um Forschungsvorhaben. Manuskript: Mai 1996 (Veröff. in Vorbereitung).

als auch die Erfahrungen in England und Frankreich mit anderen Organisationsprinzipien von Berufsbildung für die Weiterentwicklung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland geben.

Zusammenarbeit und Innovationstransfer – Erfahrungen aus Pilotprojekten in der Europäischen Union und in Mittel- und Osteuropa

Agnes Dietzen, Christiane Eberhardt

Sowohl in der Zusammenarbeit mit den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union als auch den ost- und mitteleuropäischen Staaten im Rahmen verschiedener Programme, Initiativen und Abkommen werden Erfahrungen und Erkenntnisse ausgetauscht und innovative Konzepte zur Weiterentwicklung der nationalen bzw. europäischen Berufsbildung erarbeitet. Die Bewertung von Ergebnissen und Produkten kann nur vor dem Hintergrund der jeweiligen programmspezifischen Ziele und Rahmenbedingungen und unter Berücksichtigung unterschiedlicher zugrundeliegender nationaler Bewertungskriterien in bezug auf die geforderte Innovation vorgenommen werden. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Welche Ziele und Kooperationsformen gibt es in West- und Osteuropaprogrammen?

Das europäische Berufsbildungsprogramm LEONARDO DA VINCI und das TRANSFORM-Programm für osteuropäische Länder unterscheiden sich grundlegend in ihren Programmzielen und Förderstrukturen. Im Rahmen von LEONARDO beispielsweise entwickeln transnationale Partnerschaften gemeinsame innovative Qualifizierungsprojekte, um so gemeinsame Strategien zur Weiterentwicklung europäischer Qualifikationsstrukturen zu erarbeiten.

These: Transnationale Zusammenarbeit ist somit ein Mittel, um eine Innovationsent-

wicklung zu fördern – gleichzeitig jedoch selbst Innovationsstrategie.

In der Zusammenarbeit mit mittel- und osteuropäischen Staaten steht eher die bilaterale Unterstützung bei Schaffung eines an europäischen Maßstäben orientierten leistungsfähigen nationalen Berufsbildungssystems im Vordergrund. Es geht daher vorrangig um den Transfer von Erfahrungen und Kenntnissen in Länder, deren Berufsbildungssysteme sich im Aufbau befinden.

These: Für die wirtschaftliche Entwicklung und die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit in ganz Europa ist die Entwicklung leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in ost- und mitteleuropäischen Staaten eine wichtige Voraussetzung.

Unterschiedliche Förderstrukturen prägen die Kooperationsformen und Aktivitäten in den verschiedenen Programmen. Deshalb haben sich vielfältige Formen der europäischen Zusammenarbeit entwickelt. Welche unterschiedlichen Akteure sind beteiligt, und wie beeinflussen diese die Durchführung und die Qualität gemeinsamer Vorhaben und Projekte? Wie verändern sich die Kooperationen vor dem Hintergrund der Öffnung des LEONARDO-Programms für einige der mittel- und osteuropäischen Staaten?

Welche Lerneffekte haben diese Programme?

Akteure in der Berufsbildung, die auf internationaler Ebene Informationen und Erfahrungen austauschen sowie gemeinsame Problembereiche und Aufgaben bearbeiten, müssen ständig die eigenen Handlungsvoraussetzungen gegenüber sich selbst und ihren ausländischen Partnern transparent machen. Dabei werden die Vorteile und Anforderungen der eigenen Situation im Vergleich zu denen der Partner ständig miteinander verglichen und miteinander zu vereinbarende und nicht zu vereinbarende Handlungsvoraus-

setzungen abgewogen. Dies führt zu Einstellungsveränderungen von Akteuren und zu Veränderungen in Institutionen.

These: Obwohl in den Förderprogrammen der Austausch von Erfahrungen und Wissen wichtiges Programmziel ist, existieren bislang nur ungenügende Kenntnisse darüber, welches die Lerneffekte sind.

Von besonderem Interesse ist: Können unterschiedliche nationale Partner überhaupt voneinander lernen? Wie sind die Transferbeziehungen der Partner ausgerichtet – einseitig oder wechselseitig? In welcher Weise tragen Erfahrungen zu einer Professionalisierung von Akteuren und Institutionen in der Berufsbildung bei?

Findet Innovationstransfer auf regionaler und nationaler Ebene statt?

Die Wirkung von Innovationen bleibt jedoch beschränkt, wenn sie sich auf die Lernerfahrungen von Einzelpersonen und Institutionen beschränkt. Innovationen entstehen nicht einfach durch Experimente, sondern durch eine vorausschauende Planung und durch Einbeziehung verschiedener Akteure aus der Politik und Praxis der Berufsbildung.

These: Die Wirksamkeit von Lerneffekten und Innovationen wird erhöht, wenn sie strategisch in Politik und Praxis der Berufsbildung auf regionaler und nationaler Ebene eingebunden werden.

In welcher Weise werden neuartige europäische oder bilaterale Berufsbildungsprojekte in den jeweiligen regionalen und nationalen Kontext eingebettet und tragen dort zu Veränderungen bei?

Welche Bedingungen fördern oder hemmen den Innovationstransfer?

Modellprojekte, so zeigen zahlreiche nationale Erfahrungen, haben Erfolge, weil die

Förder- und Subventionsmaßnahmen bestimmte „günstige Umsetzungsbedingungen“ schaffen, die jedoch außer Kraft gesetzt sind, wenn die Förderung beendet wird. In europäischen Programmen wird der Transfer von innovativen Modellen in die jeweilige nationale Praxis gefordert. Die Sicherung des Transfers und der Nachhaltigkeit von Innovationen muß schon in die Planung und Entwicklung von Projekten einfließen. Dabei muß berücksichtigt werden, daß die jeweiligen nationalen Umsetzungsbedingungen sehr verschieden sind.

These: Die Qualität von Förderprogrammen ist davon abhängig, inwiefern günstige Umsetzungsbedingungen von Innovationen bekannt werden und die Nachhaltigkeit von Innovationen im Programm abgesichert ist. Unter welchen „günstigen“ Umsetzungsbedingungen arbeiten europäische Pilotprojekte? Wie kann gesichert werden, daß die Innovationen nachhaltig umgesetzt werden, auch wenn die Förderung beendet ist?

Anforderungen an die deutsche Berufsausbildung durch Internationalisierung

Peter Wordelmann

Die Internationalisierung des Wirtschaftens ist für die Bundesrepublik Deutschland kein neues Phänomen. Sie ist allerdings in den letzten Jahren aufgrund der europäischen Entwicklung und der krisenhaften Zuspitzung auf dem Arbeitsmarkt verstärkt in das Bewußtsein gerückt.

Angesichts der Schere zwischen hohem Ausbildungsniveau und negativer Arbeitsmarktentwicklung muß thematisiert werden, ob Strukturen, Verfahren und Inhalte im System der Berufsbildung der Dynamik der globalen Entwicklung noch angemessen sind und ohne Weiterentwicklung nicht selbst zu einem Hindernis im globalen Wettbewerb werden können. Daraus ergeben sich die folgenden zentralen Fragestellungen:

Welche Auswirkungen hat die Internationalisierung von Produktion und Dienstleistungen auf Qualifikationsanforderungen?

Für die erforderlichen Qualifikationen werden vielfältige Schlagworte angeboten. „Europa- oder Auslandskompetenz“, „Europatauglichkeit“, „Euroqualifikationen“, „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“, „Kulturkompetenz“ usw.

Wie prägen sich solche „internationalen“ Qualifikationen aus, und in welchem Ausmaß sind sie am Arbeitsplatz für Fachkräfte erforderlich?

In bezug auf die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen am Arbeitsplatz vieler Fachkräfte gibt es eine weitgehende Übereinstimmung.

Aber wie sieht es mit darüber hinausgehenden interkulturellen Kompetenzen aus? Haben internationale Qualifikationen den Charakter von Zukunftsqualifikationen, und wie müssen diese dann aussehen?

Wie reagieren deutsche Betriebe auf diese Anforderungen? Welche Konzepte haben sie entwickelt?

Die Rekrutierungsstrategien der Betriebe sind nicht einheitlich. Zum Teil wird international tätiges Personal weitgehend aus Hochschulabsolventen rekrutiert (Trainees), zum Teil wird bewußt auf internationale Aspekte in der betrieblichen Ausbildung des eigenen Nachwuchses Wert gelegt, zum Teil wird gar nicht ausgebildet und das internationale Personal „vom Markt“ – durchaus auch vom ausländischen – rekrutiert.

Muß nicht auch auf der Fachkräteebene mehr international qualifiziert werden? Welche speziellen Angebote können dabei für Frauen gemacht werden? Bedarf es nicht zusätzlicher Anstrengungen, um kulturell bedingten Problemen, die es sowohl am inländischen wie am ausländischen Arbeitsplatz gibt, zu begegnen?

Was bedeutet dies für die Weiterentwicklung der Berufsbildung in Betrieben und beruflichen Schulen?

Trotz der langen Erfahrungen auf diesem Gebiet ist das System der Berufsbildung gegenüber den Anforderungen der Internationalisierung und zunehmend der Globalisierung des Wirtschaftens ausgesprochen resistent geblieben. Die meisten Forderungen lauten, daß die Berufsschulen hier verstärkt tätig werden sollen.

Läßt sich ein Stufenmodell über die Regelung des Fremdsprachenunterrichts an den Berufsschulen realisieren? Wie können Betriebe verstärkt internationale Aspekte in die Ausbildung integrieren, oder sind die Forderungen ausbildungsplatzhemmend? Gehört nicht eine „interkulturelle Basisqualifikation“ für alle in die Berufsausbildung? Haben im dualen System Ausgebildete den Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze mit internationalem Bezug mit Fachhochschul- und Hochschulabsolventen schon verloren? Kann internationale Qualifizierung zukünftig mit dazu beitragen, im globalen Wettbewerb Arbeitsplätze im Inland zu sichern und zu schaffen, und was muß dafür getan werden?

Impulse aus der Europäischen Union für die deutsche Weiterbildung

Heinrich Tillmann

Das deutsche Berufsbildungssystem sieht sich einerseits durch die Mitgliedschaft Deutschlands in der Europäischen Union (EU) laufend neuen Herausforderungen gegenüber und erhält andererseits eine Fülle von Entwicklungsimpulsen, die hier **thesenartig** zusammengefaßt sind:

These: Die Europäische Kommission verfolgt im Rahmen des Maastrichter Vertrages und in Abstimmung mit den Mitgliedsländern eine Politik der Weiterentwicklung und

Annäherung der unterschiedlichen Berufsbildungssysteme:

Mittels einer verbesserten Informationspolitik, z. B. durch vergleichende Berichterstattung über die Weiterbildungssysteme in der EU, durch Datenbanken und ein Portfolio Weiterbildung, mittels unterschiedlicher Ansätze zur wechselseitigen Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen, z. B. durch Anerkennungsrichtlinien, bzw. zur verbesserten Information über Abschlüsse mit dem Ziel einer verbesserten Mobilität in den europäischen Märkten und mittels Entwicklungs- und Austauschprogrammen bzw. Gemeinschaftsinitiativen, wie z. B. LEONARDO, SOKRATES, ERASMUS, LINGUA und ADAPT.

These: Eine Reihe europäischer Initiativen im Bereich der Wirtschaftspolitik haben mittelbare Folgen für die deutsche Berufsbildung, insbesondere für die Weiterbildung wie die europäischen Qualitätsnormen oder die Umweltaudit-Richtlinie.

Im Rahmen der europäischen Berufsbildungsprogramme und Initiativen oder als deren Folge, aber auch aus regionalen/sektoralen Eigeninitiativen, z. B. in den grenznahen Räumen, bilden sich im „europäischen Alltag“ eine Fülle von wechselseitigen Kontakten und Kooperationen, die bisherige deutsche Weiterbildungskonzepte um neue Anregungen ergänzen, im Zweifel auch tradierte Konzepte in Frage stellen.

Zwischen den beiden Polen gezielte Initiativen der Europäischen Kommission und regionale Initiativen und Kooperationen spielt sich die Weiterentwicklung der deutschen Weiterbildung ab. Intentionen, Wirkungen und Erfahrungen dieser Impulsgeber sollen im Arbeitskreis 10.3 im Überblick dargestellt und diskutiert werden.

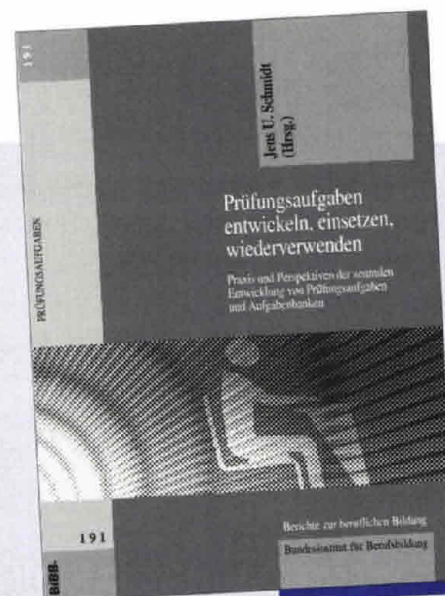
Dabei wird auch die Frage eine wesentliche Rolle spielen müssen, wie die Leistungs-

fähigkeit des deutschen Systems in der EU gesehen wird. Ein besonders wichtiger Gesichtspunkt ist hier, daß nach deutscher Ansicht berufliche Erfahrung als Quelle beruflicher Qualifikation eine größere Rolle spielen und in der EU eine angemessene Anerkennung finden müßte (vor allem in den Anerkennungsrichtlinien), als dies z. Z. der Fall ist.

These: Über die beiden Kanäle zentrale Programme und dezentrale Initiativen wirken auch die Berufsbildungssysteme und Erfahrungen der anderen Mitgliedsstaaten auf die deutsche Weiterbildung ein.

Die Systeme zweier wichtiger Nachbarstaaten, das britische und das französische, werden in ihren Grundzügen vorgestellt, da sich die Zweckmäßigkeit des deutschen Systems auch im Vergleich zu deren Organisationsprinzipien messen lassen muß. Manches dort verwendete Gestaltungsprinzip, z. B. das der Modularisierung oder das der Anerkennungsebenen, hat auch Eingang in die deutsche Diskussion gefunden.

Derzeit wird in Deutschland der Einfluß dieser europäischen Impulse eher zurückhaltend eingeschätzt. Wie sieht die Zwischenbilanz der Wechselwirkungen in der EU aus? Was können wir von unseren Nachbarn lernen, auch im Interesse einer entschiedeneren deutschen Wirksamkeit in der EU? Welche typischen Systemmerkmale der deutschen Weiterbildung sollten wir wegen der guten Erfahrungen, die damit gemacht wurden, bewahren und offensiv in der EU vertreten? Wie könnte dies am besten geschehen?



Jens U. Schmidt (Hrsg.)

PRÜFUNGSAUFGABEN ENTWICKELN, EINSETZEN, WIEDERVERWENDEN

PRAXIS UND PERSPEKTIVEN DER ZENTRALEN
ENTWICKLUNG VON PRÜFUNGSAUFGABEN
UND AUFGABENBANKEN

1995, 147 Seiten,
Bestell-Nr. 102.191,
Preis 24.00 DM

Fünf Beiträge aus unterschiedlichen Praxisfeldern geben Auskunft darüber, wie die Prüfungsaufgabenentwicklung bei zentralen Aufgabenentwicklungsinstitutionen derzeit abläuft, welche Probleme sich daraus ergeben und wie man diese zu lösen versucht.

Die immer komplexer werdenden Prüfungsaufgaben lassen es dabei zunehmend notwendig erscheinen, diese nicht nur für den einmaligen Gebrauch zu konstruieren, sondern sie wiederzuverwenden. Für diesen Zweck müssen Aufgabenbanken angelegt werden. Das sind DV-gestützte Systeme, in denen alle in der Entwicklung befindlichen, vorerprobten oder bereits ein- oder mehrfach eingesetzten Aufgaben in einer nach inhaltlichen und statistischen Kriterien organisierten Form gespeichert werden. Es werden neue Perspektiven solcher Aufgabenbanken insbesondere aus der psychologischen Testdiagnostik aufgezeigt und diskutiert.

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

Ausbildungsbeteiligung der Betriebe¹

Laszlo Alex

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

Mit dem Rückgang des Ausbildungsplatzangebots hat sich in letzter Zeit in zunehmendem Maße die Diskussion um die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe entbrannt. Die Diskussion und die damit verbundenen Vorschläge leiden aber darunter, daß man sich auf unterschiedliche Datenquellen beruft. Die folgenden Ausführungen sollen hier gewisse Klarstellungen bringen.

Ein alle Wirtschaftsbereiche umfassender Ausweis der Ausbildungsbetriebe wird in der amtlichen Statistik im Rahmen der (in unregelmäßigen Abständen durchgeführten) Arbeitsstättenzählung und in der periodischen Beschäftigtenstatistik geführt. In beiden Statistiken werden als Ausbildungsbetriebe diejenigen erfaßt, die zum Meldezeitpunkt Auszubildende beschäftigen. Das heißt, die Ergebnisse sind Stichtagergebnisse und können vom Jahresdurchschnitt wegen der ungleichmäßigen Verteilung der Prüfungstermine im Jahr abweichen.

Auch die Abgrenzung des Auszubildendenkreises ist in beiden Statistiken identisch. Zu den Beschäftigten in beruflicher Ausbildung zählen neben Auszubildenden nach dem Berufsbildungsgesetz auch Anlernlinge, Praktikanten, Volontäre, Schüler an Schulen des Gesundheitswesens sowie im Arbeiter- oder Angestelltenverhältnis stehende Teilnehmer an den von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung, Umschulung und betrieblichen Einarbeitung.

Die letzte Arbeitsstättenzählung war am 25. Mai 1987. Das Jahr 1987 bietet daher eine Basis für den Vergleich der unterschiedlichen Statistiken und für den Ausweis der Abweichungen zwischen Arbeitsstättenzählung und Beschäftigtenstatistik sowie der auf die Meldungen der zuständigen Stellen über abgeschlossene Ausbildungsverträge beruhenden Berufsbildungsstatistik zum 31. Dezember.

Auszubildende

Der Anteil der Auszubildenden betrug in der Berufsbildungsstatistik	
zum 31. Dezember 1986:	1 805 247
in der Arbeitsstättenzählung	
zum 25. Mai 1987:	1 745 906
in der Beschäftigtenstatistik	
zum 30. Juni 1987:	1 824 766

Die Auszubildendenzahlen weichen in allen drei Statistiken nicht wesentlich voneinander ab. Allerdings wäre wegen der unterschiedlichen Abgrenzung des Personenkreises eine deutlich höhere Zahl in der Arbeitsstättenzählung und in der Beschäftigtenstatistik im Vergleich zur Berufsbildungsstatistik zu erwarten gewesen. Daß dies nicht der Fall ist, in der Arbeitsstättenzählung sogar die Zahl darunter bleibt, ist darauf zurückzuführen, daß manche Absolventen, die im Frühjahr ihre Abschlußprüfung ablegten, zum Zeitpunkt der Arbeitsstättenzählung bzw. des Meldetermins für die Beschäftigtenstatistik nicht mehr erwerbstätig waren. Grob geschätzt dürfte dieser Kreis zum damaligen Zeitpunkt

etwa 100 000 betragen (Annahme: jeweils die Hälfte der bestandenen Prüfungen entfällt auf die erste Jahreshälfte, und jeder dritte Absolvent ist nicht erwerbstätig). Die Untererfassung der Auszubildenden nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) wird in der Beschäftigtenstatistik im Vergleich zu der Berufsbildungsstatistik durch die erfaßten anderen Personengruppen (die keine Auszubildenden nach BBiG sind) größtenteils ausgeglichen. Es ist aber zu vermuten, daß dieser Ausgleich nicht in gleicher Weise für die anderen Merkmale wie Ausbildungsbetrieb und Größe des Ausbildungsbetriebes gilt. Praktikanten, Volontäre, Schüler an Gesundheitsschulen (Krankenhäuser) dürften eher von größeren, die nicht erwerbstätigen Ausbildungsabsolventen eher von kleineren Betrieben (wegen der Nicht-Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis) stammen. Das heißt, es ist anzunehmen, daß die Zahl der Ausbildungsbetriebe, in denen Auszubildende nach dem Berufsbildungsgesetz ausgebildet werden, in der Arbeitsstättenzählung und in der Beschäftigtenstatistik niedriger liegen als die tatsächliche Zahl, weil die Untererfas-

sung von Kleinbetrieben durch die Mehrerfassung von größeren Betrieben nicht annähernd kompensiert werden kann.

Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsstätten

Die Zahl der Ausbildungsbetriebe 1987 betrug nach der

Arbeitsstättenzählung:	513 243
Beschäftigtenstatistik:	493 542

Legt man die durchschnittliche Zahl von Auszubildenden pro Ausbildungsbetrieb in Kleinbetrieben bis zu 19 Beschäftigten zugrunde (1,8), dann dürfte die tatsächliche Zahl der Ausbildungsbetriebe etwa um 50 000 oder rund **zehn Prozent** höher liegen, als sie in den beiden Zählungen ausgewiesen ist.

Die Differenz der Ergebnisse zwischen Arbeitsstättenenerhebung und Beschäftigtenstatistik kann nicht genau erklärt werden. Die höhere Zahl der Auszubildenden in der Be-

schäftigtenstatistik dürfte wahrscheinlich mit der (unvermeidlichen) „Trägheit“ des Meldeverfahrens bei der ersten (Verzögerung bei der Abgabe der Meldungen zum Ende des Ausbildungs-/Beschäftigungsverhältnis) zusammenhängen.

Die abweichende Zahl der Betriebe/Beschäftigten in beiden Zählungen läßt sich zu einem großen Teil aus dem unterschiedlichen Personenkreis (in der Beschäftigtenstatistik sind im Gegensatz zur Arbeitsstättenzählung Beamte, Selbständige, mithelfende Familienangehörige und geringfügig Beschäftigte nicht enthalten) und der abweichenden Abgrenzung der Erhebungs-(Melde-)einheit in den beiden Statistiken erklären. In der Arbeitsstättenzählung ist die Erhebungseinheit die Arbeitsstätte. Als Arbeitsstätte gilt jede örtliche Einheit, in der eine oder mehrere Personen unter einheitlicher Leitung regelmäßig haupt- oder nebenberuflich erwerbstätig sind. Niederlassungen eines Unternehmens werden daher getrennt gezählt. In der Beschäftigtenstatistik werden die Betriebe als örtliche Einheit definiert. Niederlassun-

Tabelle 1: **Betriebe und Ausbildungsbetriebe 1987**

Größenklassen		Arbeitsstätten/Betriebe						
Arbeitsstätten mit ... bis ... Beschäftigten	Betriebe mit ... bis ... sozialversicherungs-pflichtigen Beschäftigten	insgesamt		mit Auszubildenden				
		Arbeitsstätten-zählung 87	Beschäftigten-statistik 87	Arbeitsstätten-zählung 87 abs.	%	Beschäftigten-statistik 87 abs.	%	
1	0	650 235	—	—	—	—	—	—
2	1	521 116	446 922	17 202	3,4	42 993	8,7	
3–9	2–9	1 011 701	748 415	284 476	55,3	276 843	56,1	
10–19	10–19	211 826	137 401	105 458	20,5	75 466	15,3	
20–49	20–49	114 254	84 224	59 572	11,6	51 944	10,5	
50–99	50–99	38 114	29 819	22 063	4,4	21 352	4,3	
100–499	100–499	29 422	24 767	20 679	4,0	20 761	4,2	
500–999	500–999	2 907	2 755	2 434	0,5	2 570	0,5	
1 000 u. m.	1 000 u. m.	1 563	1 680	1 359	0,3	1 613	0,3	
insgesamt:		2 581 138	1 475 983	513 243	100,0	493 542	100,0	

Quelle: Arbeitsstättenzählung, Beschäftigtenstatistik, eigene Berechnungen

Tabelle 2: Betriebe und Ausbildungsbetriebe 1994, Entwicklung seit 1987

Betriebe mit ... bis ... sozialversicherungs-pflichtigen Beschäftigten	Entwicklung seit 1987 (= 100)			
	Betriebe insgesamt	Ausbildungsbetriebe	Betriebe insgesamt	Ausbildungsbetriebe
1-9	1 297 812	217 055	109	68
10-19	160 598	70 177	117	93
20-49	98 349	49 706	117	96
50-99	34 969	21 388	117	100
100-499	27 721	17 328	112	84
500-999	2 988	2 764	109	108
1 000 u. m.	1 597	1 540	95	96
insgesamt:	1 624 034	379 958	110	78

Quelle: Beschäftigtenstatistik, eigene Berechnungen, Gebietsstand: alte Bundesländer

Tabelle 3: Beschäftigte und Auszubildende nach Betriebsgrößenklassen 1987 und 1994

Betriebe mit ... bis ... sozialversicherungs-pflichtigen Beschäftigten	Jahr	Beschäftigte	Entwicklung seit 1987 (= 100)		Auszubildende	Entwicklung seit 1987 (= 100)	
1-9	1987	3 497 998	-		500 026	-	
	1994	3 865 809	111		306 616	61	
10-49	1987	4 388 245	-		452 452	-	
	1994	5 118 451	117		335 475	74	
50-499	1987	7 034 619	-		501 682	-	
	1994	7 914 827	113		367 490	73	
500 u. m.	1987	6 124 498	-		370 606	-	
	1994	5 856 197	96		262 584	71	
insgesamt:	1987	21 045 360	-		1 824 766	-	
	1994	22 755 284	108		1 272 165	70	

Quelle: Beschäftigtenstatistik, eigene Berechnungen, Gebietsstand: alte Bundesländer

gen eines Unternehmens in derselben Gemeinde werden meldetechnisch (Vorgabe von Betriebsnummern) zu einem Betrieb zusammengefaßt. Im Gegensatz hierzu erhalten manche größere Unternehmen insbesondere im kommunalen Bereich für Arbeiter und Angestellte getrennte Betriebsnummern

(dies ist die Erklärung für den überraschenden Befund, daß größere Betriebe in der Beschäftigtenstatistik häufiger vorkommen als in der Arbeitsstättenzählung). Die Tabelle 1 enthält die Zahl der Betriebe/Ausbildungsbetriebe in den beiden Statistiken. Zieht man von der Gesamtzahl der Arbeitsstätten

(2 581 000) die Arbeitsstätten mit nur einem Beschäftigten (650 000) sowie die Zahl der Zweigniederlassungen² (294 000) ab, dann erhält man eine mit der Beschäftigtenstatistik vergleichbare Betriebszahl. Der Anteil der Ausbildungsbetriebe an dieser (bereinigten) Betriebszahl der Arbeitsstättenzählung betrug **31,4 Prozent**. Der Anteil der Ausbildungsbetriebe in der Beschäftigtenstatistik lag bei **33,4 Prozent**.

Ausbildungsbeteiligung

In den Jahren 1984 bis 1987 hatte die Zahl der Auszubildenden ihre Höhepunkt. Berücksichtigt man die leichte Unterfassung der Ausbildungsbetriebe in den obigen Statistiken, so kann davon ausgegangen werden, daß sich zum Höhepunkt der Ausbildungsnachfrage in den 80er Jahren **35 bis 36 Prozent** der Betriebe an der Ausbildung beteiligten. Dieser Anteil ist bis heute um zehn Prozentpunkte zurückgegangen: **Heute bildet nur noch jeder vierte Betrieb aus.**

Die rückläufige Ausbildungsbeteiligung ist zum überwiegenden Teil auf die Abnahme der Ausbildungsbetriebe, zum geringeren Teil auf die wachsende Anzahl von Betrieben insgesamt zurückzuführen. Während zwischen 1987 und 1994 die Zahl der Ausbildungsbetriebe um 22 Prozent abnahm, stieg die Zahl der Betriebe insgesamt um zehn Prozent (Tab. 2). Der Rückgang der Ausbildungsbetriebe setzte bereits Ende der 80er Jahre ein; sein Tempo hat sich wenig geändert. Das heißt, die abnehmende Ausbildungsbeteiligung ist nicht jüngerem Datum und kann nicht allein auf die konjunkturellen und wirtschaftsstrukturellen Veränderungen der letzten Jahre zurückgeführt werden. Darauf weist auch der Tatbestand hin, daß der stärkste Rückgang sowohl hinsichtlich der Zahl der Auszubildenden (Tab. 3) als auch der Ausbildungsbetriebe bei den Kleinbetrieben bis zu neun Beschäftigten eintrat. Hier

ist zu vermuten, daß der demographisch bedingte Rückgang der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen diese Betriebe besonders stark traf und bei vielen der langanhaltende Rückgang (die Schulabgängerjahrgänge haben sich erst im letzten Jahr in Westdeutschland wieder erhöht) zur endgültigen Aufgabe der Ausbildung führte. **Die hohe und wachsende Zahl von Kleinbetrieben und ihre nachlassende Ausbildungsbeteiligung ist ein Hinweis darauf, daß sich die Ausbildungsbe-mühungen auf diesen Bereich konzentrieren müssen.**

Während bei kleineren Betrieben mit bis zu neun Beschäftigten die Abnahme der Auszubildendenzahl fast ausschließlich auf den Rückgang der Zahl der Ausbildungsbetriebe zurückzuführen ist (die durchschnittliche

Zahl der Auszubildenden pro Ausbildungsbetrieb ist nur von 1,6 auf 1,5 zurückgegangen), ist die rückläufige Auszubildendenzahl bei größeren Betrieben mit über 500 Beschäftigten ausschließlich durch die Einschränkung der Ausbildungstätigkeit (Abnahme der durchschnittlichen Zahl der Auszubildenden pro Ausbildungsbetrieb von 89 im Jahr 1987 auf 65 im Jahr 1994) verursacht.

Schließlich bleibt noch festzustellen, daß sich mit Ausnahme der größeren Betriebe Ausbildung und Beschäftigung in letzter Zeit auseinanderentwickelten (Tab. 3). Ein ähnliches Bild, das hier nicht Gegenstand der Darstellung ist, bietet die Entwicklung nach Wirtschaftsbereichen. Die duale Ausbildung hat ihren Schwerpunkt nach wie vor im produzierenden Gewerbe, das im Gegensatz

zum tertiären Sektor (Dienstleistungsgewerbe) seit Beginn der 90er Jahre erhebliche Beschäftigungsverluste hatte. Beide Entwicklungen sind Hinweise dafür, daß die strukturellen Herausforderungen an die duale Ausbildung keinesfalls beendet sind.

Anmerkungen:

¹ In den alten Bundesländern; für die neuen Länder stehen entsprechende Daten nicht zur Verfügung.

² Bei Unternehmen mit mehreren Arbeitsstätten wird in der Auswertung der Arbeitsstättenzählung nach zwei Niederlassungsarten unterschieden: Hauptniederlassung ist diejenige Arbeitsstätte, von der aus das Unternehmen geleitet wird; die restlichen Arbeitsstätten des Unternehmen sind Zweigniederlassungen (vgl. Unternehmens- und Arbeitsstätten, Fachserie 2, Heft 2, S. 7, Hrsg. Statistisches Bundesamt).



SCHAUBILDER ZUR BERUFSBILDUNG
FAKTEN, STRUKTUREN, ENTWICKLUNGEN
 BAND 1, AUSBILDUNG, AUSGABE 1996
 Redaktion: Rudolf Werner

1996, 111 Seiten,
 Bestell-Nr. 110.326,
 Preis 34.00 DM



SCHAUBILDER ZUR BERUFSBILDUNG
FAKTEN, STRUKTUREN, ENTWICKLUNGEN
 BAND 2, WEITERBILDUNG, AUSGABE 1996
 Redaktion: Horst Kramer

1996, 104 Seiten,
 Bestell-Nr. 110.327,
 Preis 34.00 DM

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

Was wird aus dem dualen System der Ausbildung? – Gespräch mit Prof. Dr. Friedrich Edding

Auf Einladung von Folkmar Kath, Hauptabteilungsleiter im Bundesinstitut für Berufsbildung, stand Prof. Dr. Friedrich Edding, der Begründer der deutschen Bildungsökonomie, den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Bundesinstituts für Berufsbildung am 19. Juni 1996 in Bonn Rede und Antwort zu Fragen der Finanzierung und der Zukunft des dualen Systems. Die Kernpunkte dieses Gesprächs sind nachfolgend abgedruckt.

BIBB: Einige Sachkenner prophezeien seit Jahren ein anhaltendes Schrumpfen des dualen Systems der Erstausbildung. Eine Entwicklung wie bei der Hauptschule sei unabwendbar. Was halten Sie von dieser Auffassung?

Friedrich Edding: Diese Trendvoraussage dürfte sich als richtig erweisen, wenn den Ursachen der Erosion nicht mit entschiedenem politischen Willen entgegengesteuert wird. Die Anzeichen des langsamen Verfalls dieses in der Welt hochangesehenen Systems sind unübersehbar. Besonders auffällig ist der Abbau der modernsten und teuersten Ausbildungsplätze.

BIBB: Gab es nicht immer konjunkturbedingte Veränderungen des Angebots von Ausbildungsstellen?

Friedrich Edding: Ein Teil der Verknappung dieses Angebots war in der Regel und ist auch jetzt konjunkturbedingt verursacht. Aber heute und für unabsehbare Zeit kommt

vieles hinzu, was ein dauerhaftes Schrumpfen bewirken könnte. Pessimisten sehen kein Ende des Problems in den neuen Ländern. Sie sehen dies im Zusammenhang mit den globalen Marktveränderungen, die auch in Deutschland zu neuen Wirtschaftsstrukturen führen werden. In diesen neuen Strukturen erscheint vielen Unternehmen eine dreijährige Ausbildungszeit als unnötige Belastung. Sie rekrutieren lieber Absolventen der Hochschulen, die mit Mitteln aus dem allgemeinen Steueraufkommen ausgebildet werden und denen im Betrieb mit relativ kurzen und kostengünstigen Trainingsphasen die jeweils benötigte Kompetenz vermittelt wird. Dies gilt zum Teil auch für den Bereich des öffentlichen Dienstes, der sich auf andauernde Haushaltskürzungen einstellen muß. Viele Beobachtungen machen es wahrscheinlich, daß sich bei einem nur von Marktprinzipien und geltendem Recht regulierten Angebot die Verminderung der Ausbildungsstellen in großen Bereichen stetig fortsetzen wird.

BIBB: Gilt dies nicht auch für die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsstellen?

Friedrich Edding: Die Nachfrage ist nur bedingt von Marktprinzipien bestimmt. Sie ist vielmehr in hohem Maße durch das geltende Berechtigungssystem reguliert. Dies System prämiert den Weg, der über Abitur und Hochschuldiplom zu gehobenen Positionen in der beruflichen Hierarchie und zu gehobenen Einkommen führt. Wahrscheinlich wird unter diesen Bedingungen der Anteil des zum Abitur strebenden Nachwuchses noch weiter steigen. Die Nachfrage nach betrieblichen

Ausbildungsstellen ist davon bisher insgesamt nicht betroffen. Der Abschluß einer dualen Erstausbildung gilt der Mehrheit als Mindestbedingung für den Eintritt in eine Berufstätigkeit. Das ist bisher die Realität. Auch viele Abiturienten suchen zunächst, diese Bedingung zu erfüllen. Da sie aber nach Abschluß der dualen Ausbildung größtenteils ein Studium oder eine andere Art von Weiterbildung anstreben, jedenfalls nicht im Ausbildungsbetrieb bleiben, winkt das mit bei der zunehmenden Zurückhaltung von Unternehmen, Ausbildungsstellen anzubieten. Viele Nachfrager müssen sich entgegen ihrem Wünschen mit Stellen im Handwerk oder bei Kleinbetrieben zufrieden geben. Oft wählen Sie deshalb lieber einen längeren vollzeitlichen Schulbesuch.

BIBB: Die Entwicklungen in Angebot und Nachfrage sind sehr komplex. Die Marktverhältnisse darüber entscheiden zu lassen, liegt nahe, zumal sehr umstritten ist, was und wie anders reguliert werden sollte und wo Mehrheiten für gesetzliche Eingriffe zu finden wären. Sie haben sich wiederholt für solche Eingriffe ausgesprochen. Sie haben einen eigenständigen Lern- und Laufbahnweg für die berufliche Bildung einschließlich Weiterbildung gefordert, der die Emanzipation von den Berechtigungshürden der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts ermöglicht. Sie haben für die Absolventen von Fachhochschulen und Universitäten gleichermaßen Berufseintrittsgehälter auf dem Niveau der Besoldungsgruppe A11 und Beförderung nach Leistung verlangt. Sie plädieren für mehr Differenzierung in der betrieblichen Ausbil-

dung und in den Berufsschulen je nach bisheriger Lernlaufbahn. Sie empfehlen, um jeden Preis ein Angebot von qualifizierten Ausbildungsstellen zu sichern, das den Nachfragern mehr Wahlfreiheit gibt, und Ergänzungsangebote in überbetrieblichen Einrichtungen durch Umlagefinanzierung bereitzustellen. Warum werben Sie so hartnäckig für große Reformen, die weit über die ständig praktizierten kleinen Anpassungen und Verbesserungen hinausgehen sollen?

Friedrich Edding: Ich nenne dafür vor allem zwei Gründe. Erstens besteht für mich aufgrund der wissenschaftlichen Diskussion und vielfacher persönlicher Erfahrung kein Zweifel an der großen Überlegenheit der dualen Lernweise, das heißt der Verbindung von praktischem Erleben mit theoretischem Verstehen. Diese Dualität sollte auf die Gesamtheit der Lernlaufbahnen ausgedehnt werden, also auch auf alle Teile der Hochschulen. Ohne die umfassende Kooperation der bezahlte Beschäftigung bietenden Arbeitsstätten ist das nicht möglich. Ich fordere deshalb Ordnungen, die den Trägern dieser Arbeitsstätten die Kooperation als Bringschuld abverlangen. Zweitens sehe ich in der Optimierung unseres auf Ausbildungsgänge bezogenen Systems der Jugendbildung eine öffentliche Aufgabe höchster Priorität, an der die Träger der Arbeitsstätten als Treuhänder mitwirken müssen. Dieses System hat sich, ökonomisch gesehen, als überwiegend effizient bewährt. Es ist aber auch im Urteil der Entwicklungspsychologie und der Soziologie eine tragende Komponente des gesellschaftlichen Lebens. Der größere Teil des Nachwuchses kann nicht durch Schulen gymnasialen Typs zu einer befriedigenden persönlichen und beruflichen Entwicklung gelangen, wohl aber in einer dualen Ausbildung, die dieses Ziel anstrebt. In der deutschen Tradition haben wir das Fachkräfteprinzip und die Leitfigur in der Erwerbstätigkeit, die durch Selbstvertrauen, Kompetenz und Lernfähigkeit charakterisiert ist. Wir haben diesen Fundus. Er läßt sich ausbauen.

BIBB: Denken Sie dabei auch an staatliche Subventionen?

Friedrich Edding: Staatliche Finanzierung muß im dualen System prinzipiell auf schulische Einrichtungen beschränkt sein. Da gibt es ja auch große Aufgaben, denen die staatlichen Haushalte bisher nicht Genüge getan haben. Trotzdem dehnt sich die staatliche Finanzierung zunehmend auf Einrichtungen aus, die prinzipiell nicht aus staatlichen Kassen finanziert werden sollten. Wo der Markt versagt, kann der Staat allerdings nicht vermeiden, einzugreifen. Die Grundrechte verlangen das und es muß Schaden verhütet werden, der aus unzureichender Ausbildung entsteht. Das Marktversagen in Ostdeutschland ist bekannt, aber es gibt das Versagen in mancher Hinsicht auch in Westdeutschland und es gibt daher eine Tendenz, Aufgaben der beruflichen Bildung zunehmend aus staatlichen Haushalten zu finanzieren. Bemerkenswert ist die kürzlich beschlossene staatliche Förderung von Lernlaufbahnen, die zum Meisterniveau führen. Diese Hilfen kamen früher im Rahmen der Finanzierung von Weiterbildung aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit. Die neue Regelung ist wichtig, unter anderem, weil damit ein großer Teil der Qualifizierung von Ausbildern für das duale System gesichert wird und weil sie Möglichkeiten des Aufstiegs nach der Erstausbildung signalisiert. Die massiven staatlichen Hilfen für die berufliche Bildung sind zwar größtenteils nicht systemgerecht, aber mir erscheint es nahezu jeden Preis wert, wenn damit das duale System erhalten und ausgebaut wird.

BIBB: Halten Sie auch den Preis einer Umlagefinanzierung des Angebots von Ausbildung für gerechtfertigt und wenn ja, welches Verfahren dafür bevorzugen Sie?

Friedrich Edding: Wenn das Angebot von betrieblicher Ausbildung weiter so unzureichend bleibt wie gegenwärtig, bin ich für Umlagen, mit denen die Leistung des Mark-

tes ergänzt und verbessert wird. Umlagen sind weiteren staatlichen Subventionen vorzuziehen. Dafür gibt es verschiedene gut durchdachte Verfahren. Jedes hat Vor- und Nachteile. Folkmar Kath hat dies in einer Schrift des BIBB¹ kürzlich überzeugend dargestellt. Er hat hinzugefügt, daß Umlagen nur ein Instrument neben steuerlichen Maßnahmen und direkter staatlicher Förderung sind. Wie solche Ergänzungen der Wirkung des Marktes gebündelt angewandt werden, um die gewünschte Quantität und Qualität des Angebots zu erreichen, muß politisch entschieden werden. Nach meinem Urteil muß dies bald geschehen.

BIBB: Wir danken Ihnen, Prof. Edding, sehr herzlich für dieses Gespräch.

Anmerkung:

¹ Folkmar Kath: *Finanzierung der Berufsausbildung im Dualen System. Probleme und Lösungsansätze.* Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1995.

Berufsausbildung in USA – Über die Chancen dualer Berufsausbildungsgänge

Hermann Schmidt



*Dr. rer. pol., Dr. phil. h. c.,
Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung und
Mitglied des International
Advisory Board of Govern-
ors des Maine Youth Ap-
prenticeship Program*

Seit Mitte der 80er Jahre haben sich in 27 Bundesstaaten der USA zum Teil recht unterschiedliche „Programms“ mit dem Ziel der Einbeziehung privater Unternehmen in eine systematische Berufsausbildung entwickelt. Zielgruppe sind die rund 50 Prozent nicht unmittelbar zu einem Studium strebenden Jugendlichen eines Altersjahrgangs.

Bis 1994 gab es zwischen Demokraten und Republikanern keine wesentlichen Auffassungsunterschiede in der Bewertung dieser Initiativen. Präsident Bush unternahm mehrfach Initiativen, um amerikanische Unternehmen für eine „duale“ Ausbildung in Kooperation mit Community colleges zu interessieren.

Präsident Clinton, der schon als Gouverneur von Arkansas sein Interesse an der deutschen dualen Berufsausbildung bekundet hatte, brachte 1994 ein „school-to-work-act“ ein, daß die volle Zustimmung des Kongresses fand.

Dieses Gesetz fördert in erheblichem Maße die Initiativen der Einzelstaaten auf diesem Gebiet, in dem es die damit verbundenen institutionellen (Forschung, Entwicklung, Ausbildung und Weiterbildung des Lehrpersonals) und Organisationskosten bezuschußt.

Stand der Reform „School-to-Work“

Seit den Kongreßwahlen 1994 hat sich dieses Stimmungsbild jedoch verändert. Einflußreiche Kreise der Republikaner sehen in diesen Initiativen eine Abkehr von der traditionellen amerikanischen Bildungspolitik, den Weg zum College offenzuhalten und 16- bis 19jährige noch nicht auf einen bestimmten Beruf festzulegen. Eine Einmischung der Bundesregierung in die Bildungspolitik der Einzelstaaten – sei es durch Förderprogramme, die Bildung nationaler Berufsbildungsinstitutionen oder die Einrichtung paritätisch besetzter Gremien von Arbeitgebern, Gewerkschaften und staatlichen Stellen zur Entwicklung von Berufsstandards („National Skills Board“), wird abgelehnt.

Berufsbildungssysteme, die die aktive Mitwirkung der Unternehmen erfordern, können aber nur dann erfolgreich sein, wenn sie in ihren charakteristischen Grundzügen von der Politik, Regierung und Opposition, getragen werden. Die Erfahrungen in Deutschland belegen dies eindeutig. Die derzeit zu beobachtenden politischen Auseinandersetzungen zwischen Republikanern und Demokraten über die Sinnhaftigkeit der Fortführung solcher Initiativen verunsichert in besonderem Maße die bisher so intensiv umworbenen Unternehmen. Ist damit das Ende der Reform eingeleitet, wird das zarte Pflänzchen „Duale Berufsausbildungsgänge“ noch wachsen? Noch gibt es hoffnungsvolle Ansätze für eine konsequente Weiterentwicklung. Ein Beispiel dafür sind die Anstrengungen im Bundesstaat Maine.

Das „duale System der Berufsausbildung“ in Maine

Das „Maine Youth Apprenticeship Program“, das 1992 nach eingehenden Beratungen mit Fachleuten in Dänemark und Deutschland gestartet wurde, weist die wesentlichen Merkmale des deutschen dualen Systems auf (zwei- bis dreijährige Berufsausbildung in Betrieb und Schule, einzelbetriebliche Finanzierung, Abschluß mit staatlich anerkanntem Facharbeiterbrief), besitzt jedoch mit der immer auch möglichen Doppelqualifikation (Facharbeiterzeugnis + Abitur) einen wesentlichen Vorteil gegenüber unserem System. Das Programm wird vom „Maine Technical College System“ betreut, das auch als Vertragspartner der Unternehmen auftritt. Die Auszubildenden behalten ihren Schülerstatus. Die Unternehmen zahlen rd. 6 000 Dollar Ausbildungsvergütung pro Jugendlichen und Jahr an das „Maine Technical College System“. Von diesem Geld werden die Versicherungen für die Jugendlichen gezahlt, ein relativ kleiner Betrag geht an das für die Lehrplanentwicklung sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder zuständige „Center for Career Development“ (ein kleines Berufsbildungsinstitut), und etwa 5 000 Dollar werden als Ausbildungsvergütung an die Jugendlichen ausgezahlt.

Berufe

Die Bandbreite der Berufsfelder, in denen ausgebildet wird, reicht von Wirtschaft und Verwaltung (Banken, Versicherungen, Kaufleute) über die klassischen Produktions- und Wartungsberufe der Metall- und Elektrotechnik bis hin zu Hauswirtschaft und Gesundheit. Die Ausbildungsziele und Inhalte der betrieblichen Berufsausbildung werden von einem Berufsbildungsinstitut unter Mitwirkung von Unternehmensvertretern und Berufsbildungsexperten der Colleges festgelegt. Die Gewerkschaften spielen keine aktive

Rolle, die Dachverbände unterstützen aber die Ansätze zu einer dualen Berufsausbildung. Sie sind in den Beratungsgremien vertreten.

Finanzierung

Das rund 5 Mill. Dollar umfassende Budget des Programms Maine wird zu rund 50 Prozent aufgrund des „School-to-Work-Act“ von der Bundesregierung, zu 25 Prozent vom Staat Maine und zu 25 Prozent von den beteiligten Unternehmen finanziert.

Unternehmen

Die Zahl der beteiligten Unternehmen hat sich seit 1993, als 25 Firmen einstiegen, jährlich verdoppelt und beträgt zur Zeit rund 200. Da diese Art der Berufsausbildung ein Novum und damit auch recht risikobehaftet war, begannen die Unternehmen in der Regel mit der Ausbildung eines Jugendlichen. Zur Zeit bestehen 225 Ausbildungsverträge. Von den 16 ersten Auszubildenden, die im letzten Jahr und im Frühjahr dieses Jahres ihre Berufsausbildung abschlossen, gehen 14 weiter zum College, allerdings arbeiten zwölf Jugendliche während des Studiums weiterhin in ihrem Unternehmen in dem erlernten Beruf in Teilzeitarbeit.

Ergebnisse

Die Erfahrungen der ersten drei Jahre haben zu zwei wesentlichen Änderungen geführt, die ab diesem Jahr praktiziert werden: Die Ausbildung ist von zweieinhalb bis drei Jahre auf zwei verkürzt worden. Mit dieser Reduzierung wurde dem Begehren, die Chancen für das Erreichen des „Highschool-diploma“ zu erhöhen, Rechnung getragen. Die Auszubildenden steigen nunmehr zu Beginn des zweiten Highschooljahres („senior year“) in die Ausbildung ein und absolvieren

das zweite Ausbildungsjahr (wie bisher das dritte) am College.

Betrieb und Schule

Die Organisation der dualen Ausbildung schließt 20 Unterrichtsstunden an der Ganztagschule (zwei Tage) und 20 Ausbildungsstunden im Betrieb ein. In der Mehrzahl der Fälle wird die betriebliche Ausbildung und der schulische Unterricht im Block organisiert. Die betriebliche Ausbildungszeit erreicht mit 1 120 Stunden im Jahr fast exakt das gleiche Ausmaß der betrieblichen Ausbildung in Deutschland. Die schulische Ausbildung (44 Wochen) ist jedoch mit 880 Stunden im Jahr um 45 Prozent höher als bei uns, wodurch der Erwerb des weiterführenden Schulabschlusses erleichtert wird.

Die Einführung einer „Erkundungsausbildung“ ist eine sinnvolle Ergänzung des Systems. Während der Sommerferien kann ein Jugendlicher eine achtwöchige „Erkundungsausbildung“ in einem der anerkannten Berufsfelder in einem Unternehmen beginnen. Am Ende kann er sich entweder für die Fortsetzung der Berufsausbildung (im zweiten Jahr oder nach Abschluß der Highschool) entscheiden oder ein Praktikantenzeugnis über die geleistete Tätigkeit erwerben.

Um diese „Erkundungsausbildung“ interessanter zu gestalten und um den höheren Anteil betrieblicher Tätigkeit entsprechend zu entgelten, hat man die Auszahlung der Ausbildungsvergütung zwischen Schuljahr und Sommerwochen differenziert. Man will auf diese Weise auch die Unkenntnis über das Ausbildungsprogramm bei Eltern und Schülern beseitigen. Die ersten Erfolge stellen sich ein. In diesem Jahr haben rund 600 Jugendliche eine Bewerbung für die „Erkundungsausbildung“ abgegeben.

Das Programm ist in „Maine Career Advantage Program“ umbenannt worden. Der früher verwendete Begriff „Apprenticeship“



weckte starke Assoziation zu einer geringwertigen Ausbildung. „Career“ und „Advantage“ sind dagegen positiv besetzte Begriffe. Innovationen im Bildungsbereich müssen schließlich „verkauft“ werden.

Der deutsche Beitrag

Das in diesem Jahr mit Unterstützung des „German Marshall Fund“ und des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie angelaufene und von der cdg betreute Pilot-Austauschprogramm für Auszubildende zwischen Deutschland und Maine wird von in Maine für die Berufsbildung Verantwortlichen als Hilfe und Unterstützung für die Weiterentwicklung des Systems empfunden. Sechs deutsche Auszubildende der Unternehmen Siemens, AEG, Mercedes und OTIS aus Berlin haben bereits im Frühjahr 1996 ein zweimonatiges Ausbildungspraktikum in Partnerbetrieben von Maine absolviert. Ein amerikanischer Auszubildender ist danach zu einem Praktikum bei der Firma OTIS in Berlin gewesen. Die Aktion kann bereits jetzt als Erfolg gewertet werden. Da die Unternehmen in Maine für die Ausbildung der deutschen Jugendlichen eigenst Ausbildungsprojekte entwickelt hatten, konnten die Deutschen in besonderer Weise den hohen Stand ihrer Ausbildung demonstrieren.

Fazit

Das „Career Advantage Program“ in Maine ist ein bislang erfolgreicher Ansatz, die Prinzipien des deutschen dualen Systems, ergänzt um wichtige und attraktive neue Systemkomponenten, in einem bildungspolitisch autonomen Gebiet einzuführen. Die im Vergleich zu anderen Staaten der USA sehr homogene Gesellschaftsstruktur in Maine, die überschaubare Unternehmenslandschaft, gemeinsame Interessen in einer geographischen Randlage und andere Besonderheiten

des kleinen Einzelstaates mögen die Übertragbarkeit dieses Modells auf andere Einzelstaaten fraglich erscheinen lassen. Es bleibt jedoch Tatsache, daß eine relativ große Zahl amerikanischer Unternehmen ein kooperatives Ausbildungsmodell mit staatlichen Standards den sonst üblichen ausschließlich firmenbezogenen Aus- und Fortbildungskonzepten („in-house-training-program“) vorziehen.

Die in Maine und ähnliche in zahlreichen anderen Staaten inzwischen praktizierten Ausbildungssysteme werden in enger Beziehung zu unserem dualen System der Berufsausbildung gesehen. Die Einzelstaaten, die solche Initiativen gestartet haben, und die Clinton Administration suchen die Zusammenarbeit mit der Berufsbildung in Deutschland.

Es wäre wünschenswert, wenn die bisher schon bestehenden zahlreichen privaten und politischen Kontakte in der beruflichen Bildung zwischen USA und Deutschland in dieser Situation verstärkt und durch die Bundesregierung noch stärker würden.

Die Prinzipien des dualen Systems wie das Berufsprinzip (staatlich anerkannter Ausbildungsberuf mit einheitlichen Standards), das Lernprinzip (Verbindung von arbeitsplatzbezogenem und schulischem Lernen) und das Konsensprinzip (verantwortliche Einbeziehung der Sozialpartner in die Berufsbildungsplanung) sind zumindest teilweise auch im US-amerikanischen Berufsbildungssystem zu entwickeln. Die Auswirkungen einer solchen berufsbildungspolitischen Kooperation auf die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und den USA sollten nicht unterschätzt werden.

Neuprofilierung der Weiterbildung zum Industriemeister als Antwort auf neue betriebliche Anforderungen

Dietrich Scholz

Die organisatorischen und sozialen Entwicklungen in den Industriebetrieben wirken sich auch auf die Handlungsbereiche des Industriemeisters insbesondere auf die Bereiche „Organisation“ sowie „Führung und Personal“ aus. Aber auch der technische Handlungsbereich ist davon betroffen. Der zukünftige Qualifikationsbedarf orientiert sich nicht mehr an Industrieunternehmen mit traditioneller Aufbau- und Ablauforganisation sowie altbewährten Führungsebenen, sondern zunehmend an betrieblichen Veränderungen, die sich zum Beispiel durch lean management und lean production, durch den Abbau von Hierarchieebenen, durch Abteilungsreduzierungen, durch die Einführung von Gruppenarbeit, durch Facharbeiter-Kompetenzerweiterung, durch Installierung eines Qualitätsmanagementsystems u. a. ergeben.

Im Rahmen eines AuT-Forschungsprojektes werden neue Meisterrollen identifiziert:

- die **Modernisierung der traditionellen Meisterrolle** mit stärkerer betriebswirtschaftlicher Verantwortung,
- der **Industriemeister als Experte** ohne Führungsverantwortung in der Rolle des technischen und organisatorischen Spezialisten,
- der **shop-floor-manager** mit überwiegend betriebswirtschaftlicher Orientierung und
- der **coach** mit überwiegend arbeitsorganisatorischer Orientierung.

Zur Rahmenvereinbarung der Spitzenorganisationen

Grundlage für den laufenden Neuordnungsprozeß „Industriemeister Metall“ bildet eine **Rahmenvereinbarung** zwischen dem DIHT, Gesamtmetall und der IG Metall vom November 1994. Danach einigen sich die genannten Organisationen, daß nach Weisung durch den BMBF die Zuständigkeit für die Erarbeitung der neuen Prüfungsordnung „Industriemeister Metall“ beim BIBB liegt. Den Rahmenstoffplan soll – unter Federführung des DIHT – ein Arbeitskreis aus DIHT, Gesamtmetall und IG Metall erarbeiten. Um ein hohes Maß an Qualität und Vergleichbarkeit hinsichtlich des Fortbildungsniveaus sicherzustellen, sollen geeignete Evaluationsverfahren vereinbart werden.

Die Zulassungsvoraussetzungen zur neuen Industriemeisterprüfung sollen im wesentlichen erhalten bleiben.

Zum Stand im Neuordnungsprozeß „Industriemeister Metall“ am BIBB

Der Abschluß zum **Geprüften Industriemeister Metall**/zur **Geprüften Industriemeisterin Metall** wird sich auch in Zukunft aus

drei Prüfungsteilen zusammensetzen, die als einheitliches Prüfungssystem auf alle anderen Industriemeisterfachrichtungen übertragbar und – wie bisher – in zwei Prüfungsteilen gegeneinander anrechenbar sein sollen. Die zukünftige Qualifizierung orientiert sich konsequent an betrieblichen Arbeitsaufgaben und stellt die **Handlungsfähigkeit** des Meisters sowie die Verwertbarkeit der Qualifikationen in den Mittelpunkt des Qualifizierungsprozesses.

Dies gilt eingeschränkt auch für die Teilprüfung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen nach der AEVO, deren Inhalte nicht – wie anfangs diskutiert – integrativ vermittelt und geprüft werden sollen, sondern aus juristischen und anrechnungstechnischen Gründen weiterhin als **eigene Teilprüfung** Bestand haben werden.

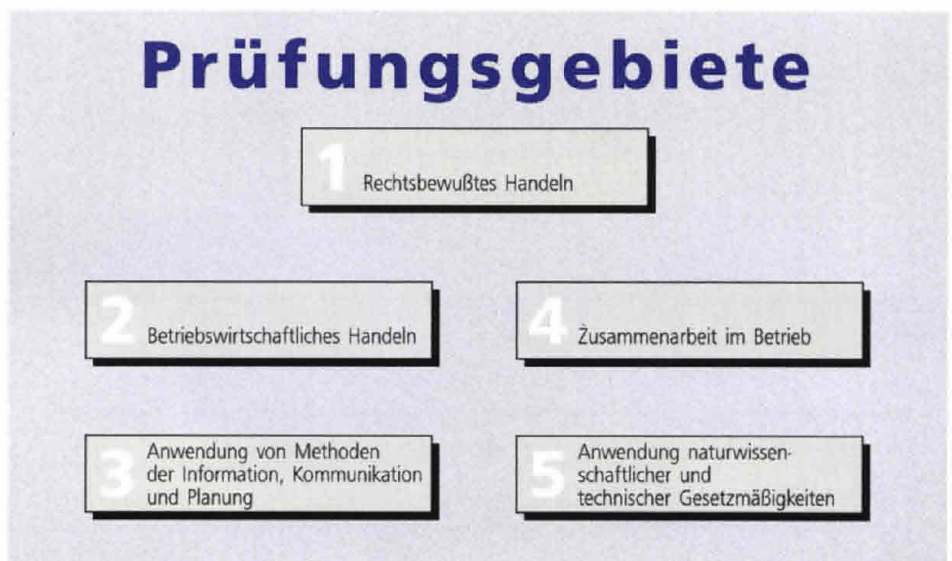
Der Prüfungsteil der fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen weist **Qualifikationsschwerpunkte** („Prüfungsbereiche“) aus, die Recht, Betriebswirtschaft, Informations-, Kommunikations- und Planungstechnik, betriebliche Zusammenarbeit sowie Naturwissenschaft und Technik beinhalten. Alle „Fächer“ der fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen sind so angelegt, daß sie

auch für andere Industriemeisterfachrichtungen Gültigkeit haben und als einheitliche Teilprüfung gegenseitig anrechenbar sind.

Die Teilprüfung „handlungsspezifische Qualifikationen“ gilt als Kernstück der eigentlichen Industriemeisterprüfung. Im Rahmen dieses Prüfungsteils hat der angehende Industriemeister seine **Handlungskompetenz** durch die erfolgreiche Bearbeitung von drei integrativen **Situationsaufgaben** nachzuweisen. Notwendige Voraussetzung zur Vorbereitung und zur Zulassung auf diesen Prüfungsteil ist der erfolgreiche Abschluß der Teilprüfung „fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen“.

Dies bedeutet, daß zwischen diesen beiden Teilprüfungen ein hinreichend großer zeitlicher Abstand bestehen muß, der die intensive Vorbereitung auf die Teilprüfung „handlungsspezifische Qualifikationen“ gestattet. Jede Situationsaufgabe hat einen zeitlichen Prüfungsumfang von drei bis vier Stunden. Den Kern bildet jeweils ein **Handlungsbereich** des Industriemeisters, nämlich „Technik“, „Organisation“ sowie „Führung und Personal“. Jede der drei Situationsaufgaben muß Bestandteile aller drei Handlungsbereiche aufweisen. Die drei Situationsaufgaben

Abbildung 1: **Teilprüfung Fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen** (Stand: August 1996)



sind so anzulegen, daß insgesamt **alle Qualifikationsschwerpunkte** „abgeprüft“ werden.

Die Art und Weise, wie die Situationsaufgaben integrativ zu verknüpfen sind und aus welchen Qualifikationsinhalten sich die Situationsaufgaben im einzelnen zusammensetzen, wird in der sich in Arbeit befindlichen Prüfungsordnung genau beschrieben.

Mit dem neuen Ansatz bei der Entwicklung einer Prüfungsordnung nach dem Berufsbildungsgesetz § 46.2 werden die Industriemeister in Zukunft eine Qualifizierung erhalten, die sie besser auf die neuen Betriebsanforde-

rungen vorbereitet, als dies mit dem traditionellen Qualifizierungsansatz nach der gegenwärtigen Prüfungsordnung möglich ist.

Voraussichtlich werden die Arbeiten an der neuen Prüfungsordnung „Industriemeister Metall“ (Vorhaben 4.0030; Neuordnung „Industriemeister Metall“; Scholz, Hecker, Janzen) noch in 1996 abgeschlossen. Zur Umsetzung der Prüfungsordnung werden sich dann Dozenten und Prüfer auf angemessene, didaktische Vermittlungsmethoden einzustellen haben, die durch ganzheitliche Qualifizierungs- und Prüfungsprozesse geprägt sein werden.

Qualitätssicherung in der Weiterbildung

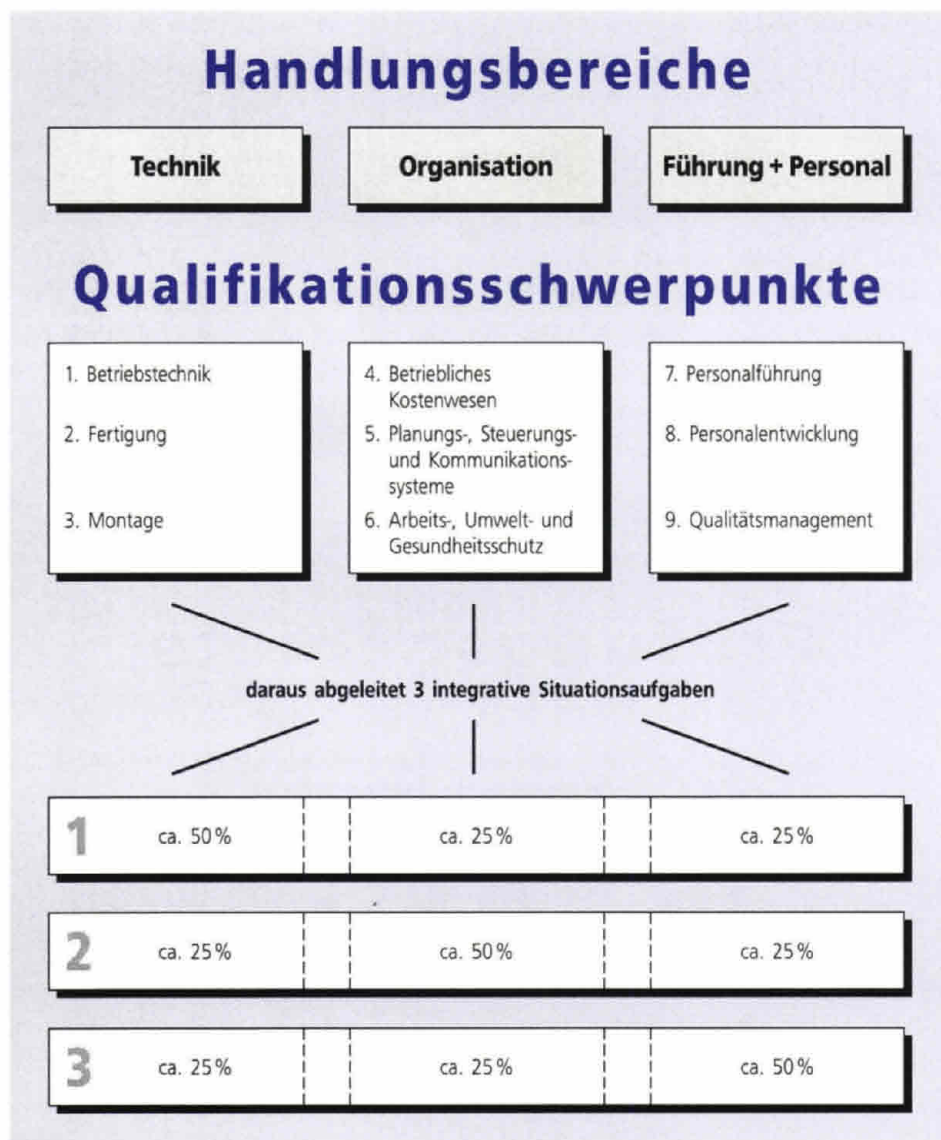
Brigitte Melms

Am 20. 3. 1996 fand in Nürnberg eine Fachtagung zum Thema „Qualitätssicherung in der Weiterbildung unter Nutzung allgemeiner Standards“ statt. Eingeladen hatten die Durchführungsträger sowie die wissenschaftliche Begleitung eines aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderten und vom Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich betreuten Modellversuchs gleichen Namens, der im Frühjahr 1995 seine Arbeit aufgenommen hat. Im Rahmen des Modellversuchs wird ein berufspädagogisch fundiertes Verfahren zur Prozeßevaluation von Weiterbildung entwickelt und erprobt, das Weiterbildungsträgern anhand von Leitfäden zur Qualitätssicherung Hilfestellungen und Anregungen geben will, wie sich die Qualität in der Weiterbildung in der Ausrichtung auf die Anwendungssituation optimieren läßt.

Die Fachtagung diente der Verortung des Modellversuchs in der laufenden Qualitätsdiskussion sowie der Präsentation und Diskussion der Konzeption und erster Ergebnisse der Entwicklungsarbeit.

Hintergrund für die seit einigen Jahren auch in der Weiterbildung mit wachsender Intensität geführten Diskussion um Qualität, Qualitätsverbesserung und Qualitätssicherung sind zum einen die Sparmaßnahmen der letzten Jahre auch in der Weiterbildung und die daraus resultierende Besorgnis der an der Planung und Durchführung von Weiterbildung Beteiligten, wie dennoch Qualität zu garantieren sei, sowie zum anderen die wachsende

Abbildung 2: **Teilprüfung Handlungsspezifische Qualifikation** (Stand: August 1996)



Konkurrenz – auch im internationalen Zusammenhang.

Den drei Durchführungsträgern des Modellversuchs – dem bfw Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V., Nürnberg, dem tbz Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn e. V. und der Handwerkskammer Koblenz – geht es darum, die immer häufigere Anwendung von Zertifizierungen nach der internationalen Normenreihe DIN/EN/ISO 9000 ff. im Bereich der Weiterbildung um eine mit berufspädagogischen Inhalten verknüpfte Qualitätssicherung zu ergänzen. Anhand von operationalisierten Qualitätskriterien soll den Bildungsträgern ein Instrumentarium an die Hand gegeben werden, das dazu befähigt, in einem prozeßorientierten Verfahren die Qualität der eigenen Weiterbildungsleistung unter berufspädagogischen Kriterien und anderen Indikatoren guter Weiterbildung zu evaluieren und zu verbessern. Dabei steht die Anwendung des Gelernten im Arbeitsfeld als Qualitätskriterium an erster Stelle. Dieser Paradigmenwechsel von der Angebots- zur Anwendungs- bzw. Kundenorientierung erfordert von den Trägern der Weiterbildung ein Umdenken.

Der Schwerpunkt lag bei dieser 1. Fachtagung im Rahmen des Modellversuchs auf der Diskussion der ersten Phase der Leistungserbringung durch den Bildungsträger, nämlich der Bedarfsermittlung. Der Modellversuch geht von drei Kundensegmenten auf dem Weiterbildungsmarkt aus: den Betrieben, den institutionellen Auftraggebern und dem Weiterbildungsteilnehmer. Leitlinie für den Modellversuch ist die kunden- oder anwendungsorientierte Weiterbildung. Die anhand von Leitfäden ermittelten Kundenanforderungen der drei Marktsegmente sind die Reflexionsbasis für die Entwicklung von Qualitätskriterien für den gesamten Prozeß der Weiterbildung und damit für eine Verbesserung der Qualität von Weiterbildung, wie sie von außerbetrieblichen Weiterbildungsträgern geliefert wird. Welche Formen von Kooperation, Beteiligung und Einbeziehung so-

wohl von Mitarbeitern und Fachleuten der Betriebe als auch der Arbeitsverwaltung und der Fachleute beim Bildungsträger notwendig sein werden, wird zu untersuchen sein. Im Rahmen des Modellversuchs sollen darüber hinaus Ansätze entwickelt werden, auch die Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen in die Gestaltung des Weiterbildungsprozesses mit einzubeziehen.

In der Diskussion zeigte sich, daß gerade kleinere Bildungsträger dem Ansatz, wie er im Modellversuch erprobt werden soll, Vorbehalte entgegenbringen: Die Notwendigkeit, beim Bildungsträger selbst Personalentwicklungs- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen einzuleiten, um zu neuen Beteiligungs- und Kooperationsformen zu kommen, erscheint ihnen zu aufwendig und schwer realisierbar, zum einen aus Kostengründen, zum anderen werden Umsetzungsschwierigkeiten gesehen. Im Rahmen des Modellversuchs sollen deshalb verschiedene Vorschläge erarbeitet werden, die es Bildungsträgern unterschiedlicher Struktur oder Größe ermöglichen, für sie passende und umsetzbare qualitätssichernde Maßnahmen auszuwählen. Bildungsträger, die gute Kontakte zu Betrieben und Verbänden der Wirtschaft unterhalten, sehen z. B. bei der Bedarfsermittlung im Kundensegment „Betriebe“ sowie bei einer entsprechenden Konzeptentwicklung von Maßnahmen keine größeren Probleme. Allerdings geht die Intention des Modellversuchs über die Ebene der guten Kontakte hinaus und will die Frage in den Vordergrund stellen, wie diese Kontakte dazu genutzt werden können, um die Qualität der Weiterbildung wirklich zu verbessern. Die Umstrukturierung der Arbeit in den Betrieben mit neuen Arbeitsformen (z. B. Gruppenarbeit) bringt neue Anforderungen an die Weiterbildung mit sich, die der Zusammenarbeit aller am Weiterbildungsprozeß Beteiligten bedürfen, um Konzepte für Maßnahmen zu entwickeln, in die auch neue Formen des Lernens einfließen und die Teilnehmer auf flexible Reaktionsweisen vorbereitet werden, damit sie den schnellen Veränderungen

der Anforderungen im Betrieb gewachsen sind. Hier den Sachverstand von Teilnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen, Fachleuten aus den Betrieben sowie den Fachleuten bei den Bildungsträgern zusammenzubringen, liegt der Konzeption des Modellversuchs zugrunde.

Die ersten Erfahrungen aus dem Modellversuch weisen auf die Notwendigkeit hin, auch bei den Betrieben Einstellungsänderungen zum Weiterbildungsprozeß im Rahmen von Qualitätsverbesserung und -sicherung zu erzeugen. Bisher herrschte auf Seiten der Betriebe eher eine ergebnisorientierte Betrachtung der Weiterbildungsmaßnahmen vor. Beteiligung der Mitarbeiter bei der Konzipierung von Maßnahmen sowie Kooperation mit dem Bildungsträger – und hier insbesondere mit den Dozenten –, um Bedarf und Anforderungen in die Konzeptentwicklung der Maßnahmen einfließen zu lassen, waren die Ausnahme. Die Wechselbeziehung, die eine anwendungsorientierte Weiterbildung erfordert, und in der auch ein feed back des Betriebes an den Bildungsträger zum Anwendungserfolg des in der Maßnahme Gelernten enthalten wäre, muß sich als Bestandteil von Personal- und Organisationsentwicklung sowohl bei den Betrieben wie auch bei den Bildungsträgern erst noch durchsetzen.

Die Durchführungsträger des Modellversuchs „Qualitätssicherung in der Weiterbildung unter Nutzung allgemeiner Standards“ nutzten die Fachtagung, um den anwesenden Bildungsträgern anhand der Konzeption des Modellversuchs und erster entwickelter Instrumentarien aufzuzeigen, wie – angesichts der künftigen Entwicklungen auf dem Weiterbildungsmarkt – Bildungsträger den Weiterbildungsprozeß für sich evaluieren und anhand von operationalisierten Qualitätskriterien die einzelnen Phasen ihrer Leistungserbringung (von der Bedarfsermittlung über die Konzeptentwicklung, Maßnahmeplanung, Teilnehmergewinnung, Maßnahmedurchführung, Transferunterstützung bis zur abschließenden Evaluation) verbessern können.

Die Durchführungsträger des Modellversuchs gehen davon aus, daß durch die Auseinandersetzung mit den im Modellversuch entwickelten Verfahren zur Evaluation des Weiterbildungsprozesses eine Sensibilisierung für die Frage der besseren Qualität der Weiterbildung bei Trägern und Betrieben geschaffen wird, die bereits ein erster Schritt in die richtige Richtung ist.

Die lebhafte Diskussion auf der Fachtagung war eine Bestätigung für diese Annahme. Weitere Ergebnisse aus der Arbeit im Rahmen des Modellversuchs werden auf der 2. Fachtagung am 19. November 1996 in Koblenz mit einem interessierten Fachpublikum diskutiert.

In einem der nächsten Hefte der BWP stellt die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Qualitätssicherung in der Weiterbildung unter Nutzung allgemeiner Standards“ in einem Aufsatz ausführlicher Ergebnisse, Ziele und Perspektiven des Modellversuchs dar.

Nähere Informationen zum Modellversuch erteilen:

Fachliche Betreuung

Bundesinstitut für Berufsbildung,
Brigitte Melms, Dr. Elke Ramlow,
Tel. 0 30/86 43-26 25/25 22

Durchführungsträger

bfb Berufliche Fortbildungszentren der
Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V.,
Nürnberg,

Dr. Barbara Mohr, Brigitte Geldermann,
Dr. Eckart Severing, Tel. 09 11/2 79 58-0
tbz Technologie- und Berufsbildungszentrum
Paderborn e. V.,
Hans-J. Walter, Ralf Böttger, Diether Hils,
Tel.: 0 52 51/7 00-0

Handwerkskammer Koblenz,
Stefan Gustav, Tel.: 02 61/3 98-0

Wissenschaftliche Begleitung
ISOB Institut für Sozialwissenschaftliche
Beratung,

Dr. Thomas Stahl, Gerhard Stark,
Tel.: 09 41/2 15 63

Lehrveranstaltungen in der Datenverarbeitung

Dieter Blume

Der EDV-Dozent. EDV-Lehrveranstaltungen planen – EDV-Anwendungswissen vermitteln. Lehr- und Handbuch für Trainer, Ausbilder, Instruktoren, Berufsschullehrer, Volkshochschuldozenten, Mitarbeiter des Benutzerservices, Trainer von EDV-Trainern

Uwe Lehnert

Oldenbourg Verlag München Wien 1995,
3. Auflage, 553 Seiten

Das Buch entwickelt die Grundsätze und Konzepte einer bedarfs- und teilnehmerorientierten EDV-Anwenderschulung. Es wendet sich an alle, die mit Qualifizierung und Training im EDV-Bereich zu tun haben wie z. B.

- innerbetriebliche EDV-Trainer, Ausbilder und Bildungsmanager,
- Dozenten und Trainer an PC-Schulen und EDV-Volkshochschulkursen,
- EDV-Vertriebsfachkräfte, die ihren Kunden in einem Schnellkurs die ersten „Gehversuche“ beibringen wollen,
- an Mitarbeiter des Benutzerservices,
- oder an Bildungsträger für EDV-Trainer.

Der Band behandelt schwerpunktmäßig folgende Themenbereiche:

- Wie gestalte ich einen interessanten Unterrichtseinstieg?
- Wie strukturiere ich eine Unterrichts- oder Trainingseinheit?
- In welcher Reihenfolge sollten die Themen behandelt werden?
- Warum ist eine Einführungsveranstaltung, die sich nur an der Menüstruktur des Programms orientiert, für einen Anfänger untauglich?
- Wie stelle ich sicher, daß ich möglichst praxisrelevantes und umsetzbares Wissen vermittele?
- Was ist zu tun, wenn in einem DV-Kurs Teilnehmer mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, Qualifizierungsbedürfnissen und Interessen sitzen?
- Wie ist mit lernungsgewohnten und ängstlichen Teilnehmern umzugehen?
- Wie sollten Kursunterlagen in DV- Qualifizierungsmaßnahmen aufgebaut sein?

Das Werk legt großen Wert auf Praxisbezug und Handlungsorientierung. Es beschreibt die erforderlichen Prinzipien effektiver Qualifizierung von EDV-Endbenutzern. Diese Grundsätze werden in ein verständliches Schema von Handlungsschritten zur Planung von DV-Lehrgängen und zur Vorbereitung von DV-Trainingsmaßnahmen umgesetzt. Zudem erhält der Leser zahlreiche praktische Hinweise und Beispiele zur Durchführung seiner eigenen Lehrveranstaltungen und detaillierte Checklisten zur Beurteilung eigener und fremder DV-Qualifizierungsmaßnahmen.

Allgemeine und berufliche Bildung

Laszlo Alex

Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft

Weißbuch der EU-Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung

Bereits der Titel ruft gewisse Skepsis hervor; erinnert er doch stark an die oft fruchtlosen Bildungsdiskussionen der 70er Jahre über hehre Begriffe. Man meint auch kritische Stimmen aus dem Hintergrund vernehmen zu können: „Statt Mundwerker brauchen wir mehr Handwerker“, die die Arbeit nicht nur „kognitiv“ erfassen, sondern sie auch tun! Wie auch immer, dem Weißbuch hätte man einen besseren Einstieg, als er im Titel und in der Einleitung anklingt, gewünscht. Vielleicht liegt auch manches an der an vielen Stellen recht unbeholfenen Übersetzung; das Buch will schlicht Anregungen für die Förderung einer lernfähigen, sich fortbildenden Gesellschaft geben.

Am Anfang des Weißbuches werden die drei Herausforderungen beschrieben, die für den gesellschaftlichen Wandel maßgeblich sein sollen. Es stellt dabei die Behauptung auf, „die europäische Gesellschaft befinde sich in einer Übergangsphase zu einer neuen Gesellschaftsform“, wobei der Leser im unklaren gelassen wird, was damit gemeint ist (Veränderung der Eigentums-, der politischen Verhältnisse?). Als die drei für die Gesellschaft entscheidenden Umwälzungen, aus denen die besonderen Herausforderungen an die Bildung und Ausbildung resultieren, nennt das Weißbuch: die Informationsgesellschaft, die Globalisierung der Wirtschaft und die wissenschaftlich-technische Zivilisation. Die zum Teil sehr rudimentäre, ja an vielen Stellen ausgesprochen schwache Darstellung soll hier nicht weiter kommentiert werden. Sie kommt nicht über das Niveau eines Schulaufsatzes in der Mittelstufe hinaus!

Als erste Antwort auf die Herausforderungen wird eine Vertiefung der Allgemeinbildung zur Entwicklung der Fähigkeiten des Begreifens, Verstehens und Beurteilens verlangt. Was hierzu gesagt wird, findet weitgehend Zustimmung, auch wenn manches in deutschen Ohren an längst vergessene Diskussionen erinnert wie z. B. die (wichtige) Rolle des Geschichts- oder des Geographieunterrichts. Widerspruch muß allerdings angemel-

det werden, wenn praxisbezogene Bildung in allgemeinbildenden Schulen mit der Vermittlung der Geschichte von Wirtschaft und Technik gleichgesetzt wird.

Die „zweite Antwort“ auf die Herausforderungen betrifft die berufliche Bildung. Im Mittelpunkt steht der Vorschlag, „einen Weg einzuschlagen, auf dem die Qualifikationen unabhängig von der Art ihres Erwerbes bewertet werden“ sowie „die Teilqualifikationen auf der Grundlage eines zuverlässigen Systems zu akkreditieren“.

Dem Vorschlag geht eine unbewiesene Annahme voraus, daß in einem Berufsabschlußsystem, d. h. in einem System, in dem die Berufsqualifikation durch eine Abschlußprüfung und nicht durch Teilprüfungen erworben wird, es nur zwei Möglichkeiten gibt: entweder wird das Qualifizierungsniveau beibehalten, dann steigen die Abbrüche, oder zur Vermeidung der Abbrüche muß das Niveau gesenkt werden. Diese Behauptung ignoriert die vielfältigen didaktischen und methodischen Möglichkeiten, den Lernprozeß selbst zu beeinflussen, den unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten von Personen durch unterschiedliche Gestaltung des Lernvorganges Rechnung zu tragen. Die ausschließliche Orientierung an dem Lernergebnis, die der Ausdruck „zuverlässiges Akkreditierungssystem“ beinhaltet, geht von der Annahme aus, daß man alle Lernergebnisse, die für eine berufliche (Abschluß-)Qualifikation verlangt werden, spezifizieren kann, was auch eine hierarchische Strukturierung (z. T. Reihenfolge des Erwerbs) der Qualifikation mit einschließt. Die wunden Punkte dieses Ansatzes sollen nicht verschwiegen werden. Um möglichst genaue Prüfungskriterien zu haben, müssen die beruflichen Kompetenzen genau spezifiziert werden, und für jedes Teilelement einer solchen Spezifikation müssen entsprechende Leistungskriterien festgelegt werden. Dies führt zu einer Inflationierung der Prüfungsanforderungen. Dabei bleibt es offen – und dies ist der zweite wunde Punkt –, ob eine noch so genaue Spezifizierung eine zuverlässige Beurteilung

ermöglicht. Damit ist das Problem, geeignete Testsituationen für die vorgeschriebenen Leistungskriterien zu schaffen, angesprochen, was das System u. U. besonders aufwendig macht bzw. machen kann.

Mit dem Vorschlag für einen „persönlichen Kompetenzausweis“ versucht das Weißbuch die schon lange geführte Diskussion über einen Berufsbildungspass wieder zu beleben. Allerdings sind die Ausführungen zu vage und undifferenziert, um eine Vorstellung über die Gestaltung und Handhabung dieses Ausweises zu erhalten. Unverständlich bleibt auch, was das Weißbuch mit der Schaffung eines „speziellen bedarfsgerechten Systems für die Bewertung und Beurkundung von Qualifikationen“ meint; wohl nicht eine europäische Qualifikationstestbürokratie?

Das Kapitel: „Wege in die Zukunft“ ist ziemlich enttäuschend. Nach zwei überwiegend von Gemeinplätzen nur so strotzenden Abschnitten über ein (herbeigewünschtes) „Ende der Grundsatzdebatten“ und „Grundanliegen: größerer Flexibilität“ folgt eine sehr lückenhafte Darstellung von Lösungsansätzen in den Mitgliedsstaaten. Zum Abschluß dieses Kapitels werden drei Forderungen/Anregungen für die künftige Entwicklung der (Berufs-)Bildungssysteme vorgetragen: In der ersten, kaum näher erläuterten Forderung wird mehr „Autonomie der Akteure“ verlangt. Die zweite Anregung betrifft die Bewertung von Bildungsmaßnahmen. Hier wird die französische „Federführung“ des Weißbuches sichtbar: Es geht hier weniger um die Modalitäten eines Nutzen- oder Ertragskalküls von Bildungsmaßnahmen, sondern um ihre bilanzmäßige Aktivierung, um steuerliche Vorteile zu erlangen.

Bei der Bewertung von Bildungsmaßnahmen wird ferner die „Schaffung einer Beobachtungsstelle für innovative Politik im Bereich der beruflichen Bildung“ vorgeschlagen. Nur, was in einem Land innovativ ist, ist es in einem anderen mit einem anderen Bildungssystem noch lange nicht; nur von dem eigenen, nationalen System kann begutachtet werden, was innovativ und sinnvoll ist.

Die dritte Anregung betrifft die benachteiligten Gruppen. Hier wird wiederum die französische Schriftführung sichtbar, die das Benachteiligtenproblem auf die Probleme der Großstädte (Slums in den Vororten) reduziert.

Es ist nicht verwunderlich, daß aufbauend auf dem schwachen Analyseteil des Berichtes, auch der Teil Aktionsleitlinien wenig zu überzeugen vermag. Besonders fragwürdig, auch in ihrer Unvollständigkeit, sind die Ausführungen zur „Anerkennung von Kompetenzen“. Es wird vorgeschlagen, „Wissensgebiete“ zu definieren (die angeführten Beispiele wie Mathematik, Sprachen, Buchhaltung, Finanzen weisen darauf hin, daß hinsichtlich der Abgrenzungskriterien keine Klarheit besteht), die aufgespalten in ihre Elemente (wie?) in Teilqualifikationen einmünden sollen. Diese sollen dann mit Hilfe eines Prüfungssystems (hier stellt sich die Frage nach Validität und Zuverlässigkeit der Beurteilung) zur Akkreditierung von Kompetenzen führen. Unabhängig davon, daß der Vorschlag mehr Fragen aufwirft als beantwortet – ein Riesenkarussell von Bildungsexperten wäre nur der Anfang –, stellt sich die Frage: cui bono? Ein System dieser Art im europäischen Rahmen ist nur dann sinnvoll, wenn die Mitgliedsstaaten ihre Bildungssysteme danach ausrichten. Dies ist kaum wahrscheinlich; ein Ausrichtenmüssen dagegen widerspricht dem Subsidiaritätsgrundsatz. Wozu dann der Aufwand?

Eine weitere Aktionsleitlinie fordert eine engere Verbindung zwischen Schule und Unternehmen. Dieser Forderung kann man uneingeschränkt beipflichten, ebenso der Zusammenarbeit in der Lehrlingsausbildung zwischen den Mitgliedsstaaten und der Stärkung der Lehrlingsmobilität. Was aber in diesem Zusammenhang die „inter- und multidisziplinäre Ausbildung von Technikern und Ingenieuren für den tertiären Sektor“ beinhalten soll, bleibt ein Geheimnis der Autoren.

Auch der dritten Aktionsleitlinie, der Bekämpfung der Ausgrenzung von Benachteiligten, kann man voll zustimmen; zu bemän-

geln ist jedoch die unzulässige Verengung des Blickes auf die Vororte von Großstädten.

Bei dem hohen und steigenden Anteil von Jugendlichen mit erheblichen Lernproblemen in so gut wie allen Mitgliedsstaaten klingt die vierte Forderung, Beherrschung von drei (!) Gemeinschaftssprachen, recht utopisch.

Die fünfte und letzte Aktionsleitlinie, Förderung der Investitionen in die Humanressourcen als Anlagewerte, fällt etwas aus dem bisherigen Rahmen. Es geht hier um die buchungstechnische und steuerliche Behandlung von Bildungsausgaben mit dem Ziel, eine Harmonisierung zwischen den Mitgliedsstaaten zu erzielen. Als erster Schritt hierfür soll eine Bestandsaufnahme der privaten und öffentlichen Bildungsausgaben erstellt werden.

Das Weißbuch kann, zusammenfassend betrachtet, nur wenig überzeugen. Auf eine unvollständige, an manchen Stellen fast schludrige Analyse der Situation folgen Aktionsleitlinien mit z. T. fragwürdigen Inhalten. Die spärlichen Hinweise auf die Weiterbildung können kaum den Anspruch des Weißbuches erfüllen, ein Leitfadens für das Europäische Jahr für lebenslanges Lernen zu sein.

Orientierungswissen und Desorientierung für umweltorientiertes Personalmanagement und berufliche Umweltbildung

**Christoph Nitschke,
Bernd Siebenhüner**

Umweltorientiertes Personalmanagement. Umweltbildung, Motivation, Mitarbeiterkommunikation.

Waldemar Hopfenbeck, Matthias Willig
Landsberg/Lech, Verlag Moderne Industrie,
363 Seiten

In der betriebswirtschaftlichen Umweltmanagement-Debatte ist die Bedeutung des Personals zwar erkannt, aber bisher kaum detaillierter ausgearbeitet worden. Von daher kommt den Autoren das Verdienst zu, die erste umfangreichere Publikation zu diesem Thema vorgelegt zu haben. Dabei kann jeder der beiden Verfasser einschlägige Erfahrungen und Kompetenzen in die Waagschale werfen, die sich gegenseitig ergänzen. Denn das Autorenteam besteht aus einem Hochschullehrer für Betriebswirtschaft (in den Erläuterungen gar als „einer der europäischen Wegbereiter des Umweltmanagements“ bezeichnet) und einem Dozenten und Bildungsmanager. Die Veröffentlichung kommt nicht zuletzt deshalb gerade recht, weil sie dazu beitragen kann, der Umweltbildung im Rahmen von betrieblichen Öko-Audits (gemäß EG-Verordnung) mehr Beachtung zu schenken.

Nun stellt sich zunächst die Frage, wen die Autoren mit ihrem Buch erreichen möchten, wenn sie im Vorwort davon sprechen, das Buch sei „zielgruppenspezifisch, erwachsenengerecht und modular aufgebaut“ (S. 14). Doch leider nennen sie die Zielgruppen ebensowenig beim Namen wie sie erklären, was sie unter „erwachsenengerecht“ verstehen. Die Art der Argumentation, der um Übersichtlichkeit bemühte Aufbau und die kurzgehaltenen Textpassagen lassen darauf schließen, daß die avisierte Zielgruppe vornehmlich Entscheidungsträger/-innen und Personalverantwortliche in Unternehmen sind, die von der Notwendigkeit der Umweltbildung und internen wie externen Umweltkommunikation überzeugt werden sollen. Die dafür vorgebrachten Argumente sind auf Ohren von Unternehmern/-innen zugeschnitten, die an Motivierung der Mitarbeiter/-innen, der Steigerung ihrer Kreativität, verbessertem Firmenimage und Mitarbeitern/-innen als Werbeträger der Firma interessiert sein sollten. Doch können auch Ausbilder/-innen und andere Bildungspraktiker/-innen dem Buch Anregungen entnehmen, wenn sie Umweltbildung durchsetzen oder umsetzen wollen.

Abgesehen von der Vielzahl der Argumente, liegt die Stärke des Buches zweifelsohne darin, daß praktisch sämtliche Instrumente der umweltorientierten Personalpolitik mit zahlreichen Beispielen illustriert werden. Dies reicht von der Personalplanung sowie der Stellen- und Aufgabenbeschreibung über das betriebliche Vorschlagswesen und andere Anreizsysteme bis hin zur Betriebsorganisation, Betriebsvereinbarungen und der Qualifizierung in der Aus- und Weiterbildung. Die vielen Schaubilder bieten oft einen „schnellen Blick“ auf Wesentliches. Adressen wichtiger Institutionen sind ebenso eine praktische Hilfe wie das Stichwortverzeichnis und die Liste der über 50 Fallbeispiele (vor allem aus Unternehmen), auf die die Autoren Bezug nehmen.

In der Stärke scheint zugleich die Schwäche schon angelegt zu sein. Die meisten Maßnahmen werden nur aufgelistet, nicht jedoch begründet und auf ihre Eignung für unterschiedliche Anwendungszwecke hin geprüft. Ebenso fehlen interessierten Lesern/-innen Erläuterungen zu den Schaubildern. Die Beispiele stehen in aller Regel für sich und werden weder kommentiert noch bewertet oder gar in übergreifende Zusammenhänge gestellt.

Die Autoren scheinen von dem Glauben beiseelt, daß Beispiele zwangsläufig für sich selbst sprechen und daß die Aneinanderreihung vieler Ansätze die Urteilsbildung für die Leserschaft erleichtert. In Wirklichkeit ist u. E. eher das Gegenteil der Fall. Das Stilmittel, seitenlang Textstellen verschiedener Autoren mit verschiedenen Begriffsapparaten nacheinander zu zitieren, ist nicht nur ermüdend und verwirrend (z. B. S. 135 ff.; S. 174 ff.). Seine häufige Verwendung wirft auch die Frage auf, ob sich die Autoren nicht der Mühe unterwerfen wollten, ihre eigenen Gedanken und die der sonstigen Fachwelt zu sortieren. Der Umstand, daß sich einer der Rezensenten ohne korrekte Kenntlichmachung – bei gleichzeitiger Bezugnahme auf

eine falsche dritte Quelle – eine ganze Seite lang wörtlich zitiert wiederfinden „durfte“ (S. 64 f.), kann in dem Zusammenhang nur für eine Vervielfachung der Fragezeichen und ein zusätzliches Ausrufezeichen sorgen.

Um die Kritik etwas anschaulicher zu machen: Der Teil 7 beispielsweise enthält zahlreiche Methoden und Medien der Umweltbildung – darunter so unkonventionelle und interessante Ansätze wie Visionsmanagement oder die „konstruktive Ökopoesie“ eines Wuppertaler Künstlers und Umweltbildners. Man erfährt jedoch fast nie, für welche Zielgruppen und welche Lernsituation sich welche Methode anbietet – geschweige denn, welche Erfahrungen mit ihrem Einsatz gemacht wurden. Eine positive Ausnahme stellt eine Tondiaschau dar, die von einem der Autoren mitentwickelt und häufig erprobt wurde. Eine sachlich begründete Gliederung unterbleibt im Methodenteil ebenso wie im Teil 8 über Ansätze betriebsexterner Weiterbildung, in dem einfach nur zehn Fälle vorgestellt werden. Hier hätte es ebenfalls nahegelegen, einen seriösen Überblick über den mehr als unübersichtlichen Umweltweiterbildungsmarkt zu versuchen oder darzulegen, unter welchen Bedingungen externe Weiterbildung der internen vorzuziehen ist. Oder im Teil 10 zur „Umweltbildung in Ausbildungsverordnungen“ werden u. a. zwei Modellversuche vorgestellt, ohne daß die Autoren klären, was ein Modellversuch ist, und darlegen, warum sie diese zwei und nicht zwei andere vorgestellt haben.

Zahlreiche Abschnitte verlangen den Lesern/-innen einen „Sprung ins kalte Wasser“ ab, in dem sie nun mühsam zwischen verschiedenen bekannten Fachautoritäten, didaktischen Prinzipien, Methoden etc. hindurchschwimmen müssen. Wer dabei schlucken muß, bekommt häufig einen schnell zusammengemischten Begriffscocktail zu schmecken. Manche Aussagen werden so durch die Art ihrer Anordnung irreführend, schief oder sogar regelrecht falsch. So brin-

gen die Autoren die Bedeutung betrieblicher Umweltbildung in Zusammenhang mit dem gesamten Weiterbildungsbudget der Wirtschaft (S. 48). Oder sie handeln Ausbildungsrahmenpläne fälschlicherweise als Unterpunkt des Lernortes Berufsschule ab.

Die Autoren plädieren zwar an vielen Stellen für ein ganzheitliches Verständnis von Umweltbildung, tun sich aber anscheinend selbst recht schwer mit Ganzheitlichkeit, Vernetzung und Denken in Kontexten. Unser Fazit lautet daher: Die Lektüre lohnt sich für alle, die mit dem „schnellen Überblick“ zufrieden sind und keine Scheu vor dem Umherblättern haben – evtl. auch für diejenigen, die bereits einschlägige Vorerfahrungen haben, um sich in der bunten Palette von Beispielen zurechtzufinden. Schwer tun dürften sich mit der Lektüre dagegen Neueinsteiger in das Themenfeld umweltorientierte Personalpolitik und berufliche Umweltbildung, aber auch diejenigen, die sich für die großen Stränge, roten Fäden, kontroversen Standpunkte und methodischen Zwickmühlen der Fachdiskussion interessieren.

Werkzeugmaschinenbau in der Krise

Hans B. Kief

Eine Musterbranche stürzt ab – Werkzeugmaschinenbau in USA und Deutschland, Lernen aus der Krise

Gabriele Laske

Donat-Verlag, Bremen 1995, 299 Seiten, DM 45,00

In den letzten Jahren haben sich auf dem Weltmarkt der Werkzeugmaschinen dramatische Veränderungen vollzogen. Dies betrifft in besonderem Maße die führenden Industrienationen USA, Japan und Deutschland. Zuerst erlebte der in Technologie und Umsatzvolumen weltweit führende amerikani-

sche Werkzeugmaschinenbau gegen Ende der 70er Jahre dramatische Einbrüche. Anfang der 90er Jahre zeichnete sich bei den deutschen Maschinenherstellern die größte Strukturkrise seit dem 2. Weltkrieg ab, die innerhalb kurzer Zeit zum Konkurs weltbekannter und traditionsreicher Werkzeugmaschinenhersteller führte.

LASKE untersucht die Frage, inwieweit eine in falscher Richtung vorangetriebene (weil national lange Zeit bevorzugte) Technikentwicklung zu den Mißerfolgen beigetragen hat. Technischer Perfektionismus, überzogene Automatisierung, unbezahlbare Entwicklungskosten und vor allem Anwenderunfreundliche Steuerungen rücken in den Mittelpunkt der Argumentation über die Ursachen der Krise. Oder liegen die Ursachen und Zusammenhänge in den unterschiedlichen Industriekulturen dieser Länder, die zu falschen Entwicklungsvorgaben geführt haben? Dabei stehen die bei deutschen Ingenieuren festgestellte Technikverliebtheit und die werkstattungeeignete NC-Programmierung an erster Stelle der Kritik.

Das Buch ist entstanden aus dem Abschlußbericht des Forschungsprojektes über den Zusammenbruch des lange Zeit in der Welt führenden US-amerikanischen Werkzeugmaschinenbaus. Durch die ab 1990 eingetretene ähnliche Situation im deutschen Werkzeugmaschinenbau erhält diese Studie besondere Aktualität. Leider wird nur die Zeit bis 1991 näher betrachtet und der Vergleich mit Japan wird nur gelegentlich und am Rande ange stellt.

Auch wenn man als Leser nicht allen Argumenten zustimmen kann, die als Absturzursachen der einstigen deutschen Musterbranche angeprangert werden, so zwingt dieses Buch doch zum tieferen Nachdenken. Warum wurden die Zeichen der Zeit nicht rechtzeitig erkannt? Hat man die Gefahren der Nischenpolitik nicht gesehen? Ergänzend werden auch die industriellen und sozialen Rah-

menbedingungen der Maschinenentwicklungen in Deutschland und in USA untersucht, Berufsbilder verglichen und der Einfluß der Gewerkschaften erwähnt. Auch die Entwicklung der numerischen Steuerungstechnik und die historische Entwicklung des Ingenieurberufs in Deutschland und den USA wird vergleichend gegenübergestellt.

Es ist zu hoffen, daß dieses Buch in Praxis und Forschung, aber auch vom Management und von Studenten aufmerksam gelesen wird.

Technikentwicklung in Deutschland, Japan und USA

Herbert Tilch

Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung. Ein Ländervergleich Japan – Deutschland – USA

Klaus Ruth

Berlin: edition sigma 1995, 217 Seiten, DM 32,80

Gibt es gesellschaftliche Einflüsse auf die Entwicklung der Maschinenteknik? Die Frage ist einfach und – bei näheren Hinsehen – zugleich sehr komplex. Zur Beantwortung könnte auf das auf dem Weltmarkt konkurrierende Maschinenangebot verwiesen und dabei auf länderspezifische Typen aufmerksam gemacht werden. Eingegrenzt auf die CNC-Maschinenteknik greift RUTH die spezifische Frage auf, ob diese Technik weltweit identisch ist und deshalb Qualität und Kosten allein über den Markterfolg entscheiden, oder ob nicht in verschiedenen Wirtschaftsregionen und Kulturkreisen bzw. Ländern die Entwicklung unterschiedliche Formen annimmt. Da es zum ersten Teil der Frage deutliche Anzeichen gibt, taucht die ungleich schwierigere Frage nach einer Erklärung für solche Unterschiede auf. RUTH geht dieser

Frage nach und entwickelt dazu einen industriekulturellen Erklärungsansatz. Er bezieht dabei ein ganzes Bündel von außertechnischen Einflußgrößen ein, von gesellschaftlichen Traditionen und Werten von vor allem Facharbeit und staatlicher Förderung von Richtungen der Forschung und Entwicklung über betriebliche Konzepte der Arbeitsorganisation und der verfügbaren Qualifikationen bis zu den Problemlösungsperspektiven von Ingenieuren.

Ausgangspunkt seiner Analysen ist die (erst in den 80er Jahren weithin anerkannte) Tatsache, daß zu jedem Zeitpunkt in der Technikentwicklung Verzweigungssituationen auftreten, die es erlauben, zwischen mehreren möglichen Entwicklungsrichtungen zu wählen. Die verallgemeinerte Annahme, daß es für technische Probleme (fast immer) mehrere technische Lösungen gibt, führt konsequenterweise zu der Frage, ob diese Wahl beliebig ist, wie der Fall des Würfels, oder ob bestimmte Wahlmöglichkeiten favorisiert werden, die durch nichttechnische Faktoren bestimmt werden.

So läßt sich mit RUTH zwar ein (nicht kulturell gebundener) wissenschaftlicher Raum für Technikentwicklung beschreiben, in dem die verschiedensten CNC-Entwicklungen enthalten sind, entscheidend sind aber die durch die jeweilige Industriekultur antizipierten Technikräume und Leitbilder der Entwickler. Damit lassen sich so unterschiedliche Benutzeroberflächen und Programmierkonzepte von CNC-Steuerungen als industriekulturell geprägte Muster technischer Entwicklung verstehen.

Konkret und zugleich in Entfaltung des industriekulturellen Ansatzes beschreibt er sehr differenziert und anschaulich die Entwicklungspfade in der CNC-Technik in drei führenden Herstellerländern, Japan, Deutschland und USA, und vergleicht diese miteinander. Der Autor zeichnet dabei vor allem die Genese von antizipierten Technikräumen und Leitbildern bei den Konstrukteuren nach, die

für die technische Gestaltung der Werkzeugmaschinen bestimmend waren und sind. Hierbei konnte er u. a. in großer Deutlichkeit Entwicklungspfade aufzeichnen, die durch den Zusammenhang von Qualifikationen der Konstrukteure und ihren technischen Leitbildern markierbar sind.

Die Studie verdient zum einen das theoretische Interesse an der Weiterentwicklung des Konzepts des Industriekultur-Ansatzes, das inzwischen für weitere internationale Vergleiche Beachtung findet, z. B. für die Determination von Produktionskonzepten oder für den Zusammenhang von Qualifikation und Arbeitsorganisation und internationale Berufsbildungssystemvergleiche. Zum anderen enthält die Arbeit eine empirisch fundierte und plausible Erklärung für die unterschiedlichen Entwicklungen der Werkzeugmaschinenteknik in den USA, Japan und Deutschland. Diese Entwicklung ist so aspektreich und bei aller Komplexität so verständlich dargestellt, daß ihre Lektüre nicht nur für Wissenschaftler und Forscher zahlreicher Disziplinen, sondern auch für Berufsschullehrer, Ausbilder und technisch Interessierte eine Bereicherung sein dürfte.

Pädagogik für Schule und Betrieb

Franz Bernard

Didaktik der Berufsbildung

herausgegeben von Bernhard Bonz

Holland + Josenhans GmbH, Stuttgart 1996

Der vorliegende Band 17 der Reihe „Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb“ ersetzt die im Jahre 1976 erschienenen Bände zur Didaktik (Band 5) und zur Methodik (Band 7) der Berufsbildung. In den einzelnen Beiträgen werden aktuelle Diskussionsstandpunkte zu didaktischen und methodischen

Fragen der Berufsbildung in Auswertung neuer Innovationen durch Informations- und Kommunikationstechniken angesprochen. Positiv ist hervorzuheben, daß Probleme der Didaktik und Methodik der Berufsbildung in ihrem Zusammenhang zur Diskussion gestellt werden.

Der erste Teil dieses Buches ist mit „**Allgemeine Grundlagen**“ überschrieben. Er beginnt mit einem Beitrag von ALBERS zum Thema „**Didaktische Ansätze und Modelle in der Berufsbildung**“. Da eine Didaktik der Berufsbildung in einer geschlossenen Form nicht vorliegt, wird auf die Modelle der Allgemeinen Didaktik zurückgegriffen. In der prinzipiellen Gleichartigkeit allgemeiner und beruflicher Lehr- und Lernprozesse wird eine Begründung für die Verwendung allgemeinpädagogischer Didaktikmodelle in der beruflichen Bildung gesehen. Da die Wertschätzung allgemeiner didaktischer Modelle unterschiedlich ist und deren Einfluß auf das didaktische Handeln im beruflichen Unterricht schwer einzuschätzen ist, sind diese Ansätze durch solche zu ergänzen, wie sie im dritten Teil des Buches durch die Beiträge zur Handlungsorientierung und Exemplarik zusammengefaßt sind.

DUBS charakterisiert im zweiten Beitrag „**Curriculare Vorgaben und Lehr- und Lernprozesse in beruflichen Schulen**“. Er bemängelt den ausgesprochenen Pragmatismus und Bedeutungsverlust systematischer Curriculumentwicklung. Nach einer Kennzeichnung des Stellenwertes von Lehrplänen werden mögliche Gestaltungsformen von Lehrplänen nach dem Umfang der Autonomie (keine, Teil- und volle Autonomie) mit den typischen Formen und charakteristischen Einflußgrößen entwickelt. Die Zweckmäßigkeit dieser Gestaltungsformen kann nach Kriterien beurteilt werden. Volle Autonomie in dem Sinne, daß jede Lehrkraft ihren eigenen Lehrplan entwickelt, weist oft nicht einen hohen Grad von Zweckmäßigkeit aus, vor allem führt sie nicht zum größeren Wohl-

finden der Lehrkräfte. Sehr interessant sind die Aussagen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. Solche Merkmale einer neuen Lernkultur, wie z. B. die Überwindung didaktischer Reduktion durch komplexe Lehr-Lern-Arrangements, die Stärkung der Selbstregulierung des Lernens, sind bei der Entwicklung von Lehrplänen zu berücksichtigen. Die Zielumschreibung muß auf die neuen Lernkulturen verweisen.

Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der „**Methodik der Berufsbildung**“. Eingeleitet wird dieser Teil mit einem grundlegenden Beitrag zu „**Methoden in der schulischen Berufsbildung**“ von BONZ. Da die Methodenfrage in den Lehrbüchern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur als ein Randproblem erscheint, gewinnt dieser Beitrag mit seinen Aussagen zur Systematik der Methodik und zu den Ebenen methodischer Entscheidungen (Gesamtkonzeption, Aktionsform, Sozialform, Artikulation, Lehrgriffe, Medien) in einer übersichtlichen und verständlichen Form besondere Bedeutung.

Grundsätzliche Probleme der Methoden werden nur kurz umrissen. Auf die beiden wesentlichen Funktionen der Methoden, die orientierende Funktion beim Entwerfen der Konzeption und die transformierende für die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen, wird nicht eingegangen. Insofern kann auch der Begriff „methodische Leitlinie“ in Abb. 1 nicht expliziert werden. Als besonderer methodischer Aspekt wird die Handlungsorientierung herausgestellt. Die handlungsorientierten Methoden (Projekte, Plan- und Rollenspiele, Fallstudien und weitere Handlungsvarianten) werden für den Unterricht in der beruflichen Schule kurz gekennzeichnet.

Die Entwicklung und der Einsatz von Medien und Computern wird aus der Sicht der methodischen Gesamtkonzeption beleuchtet. PÄTZOLD wendet sich den „**Methoden betrieblicher Berufsbildung**“ zu. Ausgangspunkt seiner Analysen ist die Suche nach

neuen betrieblichen Bildungskonzepten und die noch immer feststellbare Diskrepanz zwischen der erkannten Lernwirksamkeit neuer Ausbildungsmethoden und der traditionellen Ausbildungsgestaltung. So lernen in Klein- und Mittelbetrieben 90 Prozent der Auszubildenden entweder durch Vormachen-Nachmachen oder auftragsbezogen. Die Dimensionen des Methodenproblems lassen sich aus dem gesamten didaktischen Zusammenhang ableiten. Diese werden aber für die betriebliche Berufsbildung nicht deutlich herausgearbeitet. Nach einer kurzen Darstellung methodischer Verfahren werden betriebliche Ausbildungsmethoden in praktischer Absicht nach dem Klassifizierungsaspekt des Handlungsmusters erläutert. Da die Leittextmethode in dieses Klassifizierungsschema schlecht einzuordnen ist, wäre eine gesonderte Darstellung sinnvoll.

SCHULTEN bemängelt, daß das **berufsmotorische Lernen in der Berufsbildung** von der Berufs- und Betriebspädagogik nur mit geringer Intensivität untersucht worden ist. Für das berufsmotorische Lernen als das Erwerben, Vertiefen, Festigen und variable Verfügbarmachen von Berufsfertigkeiten werden in kurzer und übersichtlicher Form die Koordinationsphasen erläutert. Die Unterweisungsmethode wird charakterisiert.

Der Beitrag von HUISINGA zu „**Methoden in der Managementweiterbildung**“ enthält nicht nur in übersichtlicher Form die klassischen Management-Techniken und Methoden des sozialen Lernens, sondern beleuchtet auch die Erscheinungen und Ursachen des Methodenbooms. Bei den Betrachtungen zum Funktionalitäts- und Finalcharakter von Methoden aus ganzheitlicher Sicht kommt er zu dem Schluß, daß das Ganze sich nicht nur vom Betrieb her entfalten läßt, „weil es, und das wird an den Methoden deutlich, im Zuge der Strukturveränderung der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit als Ganzes einem Funktionswandel und damit einer Identitätsveränderung unterliegt“.

Der dritte Teil des Buches wendet sich **besonderen didaktischen Aspekten** zu. Eröffnet wird dieser Teil mit dem Beitrag von CZYCHOLL zur „**Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung**“. „Mit dem schillernden Modeschlagwort Handlungsorientierung werden unterschiedlichste pädagogisch-didaktische Intentionen in unterschiedlicher Kombination und mit recht verschiedenen Begründungen verfolgt.“ Der Kern der Diskussionen um den Begriff Handlungsorientierung wird in dem Auseinanderfallen von Wissen und Tun, von Denken und Handeln, von Theorie und Praxis und von Arbeiten und Lernen gesehen. Ausführlich werden Erscheinungsformen und Überwindungsansätze des Dualismus von Denken und Handeln dargelegt. Die theoretische Begründung handlungsorientierter Berufsbildung beginnt mit der Charakterisierung von Grundtypen theoretischer Begründungsmuster. Das berufspädagogische Konzept des Lernhandelns wird aus der materialistischen Tätigkeits-theorie (Leontjew) entwickelt und durch das arbeitspsychologische Konzept der vollständigen Handlung ergänzt. Die Konsequenzen für die didaktische und methodische Arbeit des Lehrers sind relativ schwer in der Komplexität darzustellen und werden auch nur an ausgewählten Aspekten, wie z. B. bei der Neubestimmung und Neubewertung der Wissensformen beruflicher Bildung, verständlich.

GREINER und MEYER zeigen die „**Lernchancen in Produktionsschulen**“ auf. Entwicklungsgeschichtlich wird das Produktionsprinzip analysiert und die typischen Organisationsformen von Produktionsschulen herausgestellt. Das Lernen nach dem Produktionsprinzip findet heute wieder verbreitet Anwendung. Die neuen Chancen für das Produktionsprinzip werden anhand bestimmter Entwicklungen demonstriert.

Probleme von Computer und Berufsbildung wurden in den Bänden 14 und 15 dieser Reihe ausführlich behandelt. Auf spezifische di-

daktische und methodische Fragen zum **computerunterstützten Unterricht in der Berufsbildung** gehen TWARDY und WILBERS ein. Hierbei werden unter computerunterstützten Unterricht alle gegenwärtig möglichen Einsatzarten automatisierter Datenverarbeitung im Rahmen von Lehr-/Lernsituationen verstanden. Nach ausführlichen Analysen zur Entwicklung des computerunterstützten Unterrichts werden ausgewählte Methodenkonzeptionen zum programmierten Unterricht zu komplexen Lernumgebungen entwickelt.

Die „**Exemplarik als bildungstheoretisches und didaktisches Prinzip an beruflichen Schulen**“ kann auf eine lange Tradition zurückblicken. LISOP bleibt aber nicht bei der geschichtlichen Betrachtung stehen, sondern greift das Thema Exemplarik erneut auf, um Bildung als ganzheitlichen Prozeß objektiv analysierbar und reflektierbar und den Unterricht nach dem Prinzip der Exemplarik planbar und evaluierbar zu machen. Auch derjenige Leser, der sich mit der **arbeitsorientierten Exemplarik** beschäftigt hat, wird durch das Studium dieses Beitrages einen tieferen Einblick in die Instrumentarien der arbeitsorientierten Exemplarik gewinnen.

Der letzte Teil des Buches umfaßt drei Beiträge „**zur didaktischen Diskussion in der Berufsbildung**“. BIERMANN greift Probleme der Berufsbildung Benachteiligter auf. Auf der Basis theoretischer Ansätze werden didaktische Konzeptionen entwickelt und kritisch ausgewertet. Zum Schluß spricht er sich für Produktionsschulen (auch) für Benachteiligte aus.

Erfreulich kann festgestellt werden, daß das Problem der Prüfungen nicht ausgeklammert wird, sondern daß sich SCHWENDEN-WEIN den **didaktischen und methodischen Aspekten von Prüfungen** zuwendet. Ausführlich werden die einzelnen Formen der Prüfungs-evaluation beschrieben und durch Beispiele belegt. Die didaktischen und methodischen Aspekte kommen leider nicht deutlich zum Ausdruck.

Der abschließende Beitrag wendet sich einem aktuellen alten Thema, **dem Lernen und Arbeiten**, zu. LIPSMEIER beleuchtet diese Thematik anhand von zehn Thesen. Kritisch werden differenzierte Auffassungen zum Lernen im Prozeß der Arbeit ausgewertet. Auf Gefahren bestimmter Entwicklungen bis hin zum Prinzip des „offenen Lernens“ wird aufmerksam gemacht, wenn auch am Grundprinzip in der heutigen Zeit nicht gerüttelt werden darf.

Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, daß der Herausgeber und die Autoren mit diesem Band aktuelle didaktische und methodische Themen der Berufsbildung angesprochen haben, die für die Lehrenden an beruflichen Schulen, für Ausbilder in den Betrieben und für Studierende von besonderem Interesse sind. Das Studium eröffnet einen Zugang zu spezifischen Problemen der Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Es kann sowohl für eine Einführung als auch für eine Vertiefung von einzelnen Themen sinnvoll eingesetzt werden.

Aspekte moderner Berufsbildung

Gerhard Zimmer

Handbuch der Berufsbildung

Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hrsg.)
redaktionelle Bearbeitung von Antje Krämer-Stürzl und Dieter Münk

Leske + Budrich, Opladen 1995, 535 Seiten,
DM 68,00

Das Handbuch erhebt den Anspruch, „seit Jahrzehnten die erste Enzyklopädie theoretischer, bildungspolitischer, didaktisch-methodischer und inhaltlicher Aspekte moderner Berufsbildung“ zu sein. 40 Beiträge in sieben Kapiteln befassen sich mit dem didaktischen Handeln, der Adressatenorientierung, den Kompetenzen und Qualifikationen, den

Lehr- und Lerninhalten, den Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, den Rahmenbedingungen und der Forschung. Nahezu alle Lehrstühle der deutschsprachigen Berufspädagogik waren an der Erarbeitung beteiligt, leider jedoch keine Autorinnen und Autoren aus der Berufsbildungspraxis.

Die Beiträge geben einen systematischen Überblick über das akademische Verständnis der Berufsbildung. Sie spiegeln – mit wenigen Ausnahmen – die Blickweisen „von außen“ auf die Praxis der Berufsbildung und die dort handelnden Akteure als „Gegenstände“ von Forschung und Lehre, die nicht mit den Sichtweisen der praktisch handelnden Subjekte diskursiv konfrontiert werden.

Die Herausgeber erheben in ihrem einleitenden Beitrag den wegweisenden Anspruch, die Berufsbildung „vom Gesichtspunkt einer handlungsorientierten Berufspädagogik her entwickeln zu wollen“, die davon ausgeht, „daß es letztlich die didaktisch Handelnden – und damit die Lehrenden und Lernenden – sind, die die Berufsbildung konstituieren, gestalten und entwickeln“ (13). Damit wird von jedem Beitrag Subjektorientierung eingefordert, um „die Berufsbildung als eine prinzipiell gestaltbare Konstellation von Faktoren und Bedingungen“ beschreiben zu können (ebd.). Es wird allerdings übersehen, worauf Müller (283 ff.) ausdrücklich hinweist, nämlich daß es eine prinzipielle Differenz zwischen Lehren und Lernen gibt, die nicht einfach durch die Einbeziehung des Lernens überbrückt werden kann, weil man dann doch wieder auf der Seite des Lehrens landet: Nur wenige Beiträge (etwa Müller, 283–293; auch Arnold, 294–307) befassen sich mit dem Lernen aus der Sicht der Lernenden. Insofern zeigt das Handbuch ein für die Gestaltungsfrage zentrales Defizit auf, dessen Bearbeitung gerade erst begonnen wurde.

Bei den so aus dem akademischen Blickwinkel in Augenschein genommenen Aspekten der Berufsbildung gibt es erfreulicherweise

kaum thematische Überschneidungen – und nur in wenigen Beiträgen geht der Blick nicht über den universitären Tellerrand hinaus. Die Titel der Beiträge sind jedoch durchweg so bieder formuliert, daß sie kaum erkennen lassen, ob die aktuellen Problemlagen in der Berufsbildung behandelt werden, von denen wir derzeit bekanntlich ziemlich viele haben. Beispielsweise: die Zeitgemäßheit des dualen Ausbildungssystems, die Zukunft der Berufsschule, die weitere Ordnung in der Fort- und Weiterbildung, die Zukunft des Berufskonzepts, die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, die Umschulung von Langzeitarbeitslosen, der Zusammenhang von Organisationsentwicklung, Arbeits-/Lernkultur und Berufsbildung. Erfreulich ist, daß die Beiträge meistens aktueller sind als die Titel signalisieren; das ausführliche Sachregister leistet daher für die Arbeit mit dem Handbuch wichtige Dienste.

Auch wenn die genannten Problemlagen und einige mehr nicht immer gebührend ausführlich behandelt werden, so helfen doch die meist umfangreichen Literaturverzeichnisse weiter. Wichtige Zukunftsfragen der Berufsbildung kommen leider zu kurz: Informations- und Kommunikationstechnik ist weder ein Stichwort im Sachregister, noch wird sie thematisch in einem Beitrag behandelt, obwohl sie in der schulischen und betrieblichen Aus- und Weiterbildungspraxis seit langem genutzt wird und es dafür auch pädagogische Konzepte gibt. Zumindest die Perspektiven und Konsequenzen multimedialen Lernens in der Berufsbildung werden in einem Beitrag gründlich behandelt (Euler und Twardy, 356–368); die Chancen und Grenzen der beginnenden Nutzung der Telekommunikation werden in keinem Beitrag erwähnt.

Sicherlich werden die neuen Technologien und Medien sowie die neuen Organisationsformen von Arbeit und Unternehmen keineswegs weite Teile der bisherigen Berufsbildung überflüssig machen. Doch es entsteht

der Eindruck, daß die akademische Berufspädagogik sich zuwenig mit der Zukunft der Berufsbildung beschäftigt – und dies in einer Zeit, in der sich gravierende Veränderungen in allen für die Berufsbildung relevanten Bereichen abzeichnen.

Die Richtung, in der die Beschäftigung mit der Zukunft in Angriff zu nehmen wäre, kann am Beispiel der Kategoriendiskussion verdeutlicht werden:

Arnold und Lipsmeier entwickeln in ihrem einleitenden Beitrag das „didaktische Handeln“ als Leitbegriff einer handlungsorientierten Berufspädagogik. Unter „didaktischem Handeln“ verstehen sie die handelnde Auseinandersetzung mit Inhalten. Insofern sei es weder wertfrei noch für beliebige Zwecke „in-Dienst-zu-nehmen“ (14–15). Rauner weist darauf hin, daß der meist psychologisch verstandene Handlungsbegriff für die Berufsbildung defizitär bleibe, weil er „sowohl von den Inhalten als auch vom gesellschaftlichen Charakter der menschlichen Arbeit“ abstrahiere (51). Arnold und Lipsmeier versuchen mit den Kategorien Bildung, Arbeit, Beruf, Qualifikation, Ganzheitlichkeit, Verantwortung die Bereiche und Ebenen „didaktischen Handelns“ zu konzeptualisieren. Diese Kategorien sind aber noch nicht konkret genug, um der handelnden Auseinandersetzung der Subjekte mit den Inhalten unmittelbar Sinn und Ziel geben zu können, und zwar auf der Ebene, auf der die Lernenden und Lehrenden täglich handeln. Der Beitrag von Heid zu „Werte und Normen in der Berufsbildung“ (29 ff.) schließt folgerichtig an. Er definiert Werte als Stellungnahmen zu Sachverhalten und Normen als Handlungsaufforderungen im Sinne von Aktivitäten entfalten und Grenzen beachten. Werte und Normen spielen bei der Bestimmung der Ziele des Handelns eine zentrale Rolle, sagen jedoch nichts konkret Faßbares über Inhalte aus. Beide sind vielmehr kulturbestimmte Modalitäten der handelnden Auseinandersetzung mit Inhalten. Zudem bringen Lehrende und Lernende auch Werte und

Normen in die Berufsbildung ein, mit denen sie Zielvorgaben und Aufgabenstellungen reflektieren, redefinieren oder reproduzieren. Wie dies geschieht, wird von Lempert (343 ff.) dargestellt. Czycholl und Ebner (39 ff.) zeigen, daß das Konzept „Handlungsorientierung“ zumindest die inhaltliche Bestimmung der Ziele und Aufgaben durch die Lernenden selbst ermöglicht.

Rauner (50–64) will mit der Kategorie „Gestaltung“ dem didaktischen Handeln eine konkrete inhaltliche Bestimmung geben: „Anders als berufliche Handlungskompetenz verweist ‚Gestaltungskompetenz‘ auf die schöpferische Qualität des selbstverantworteten Tuns sowie auf die Inhaltlichkeit der Gestaltungsspielräume“, die er genauer in ihren Ebenen und Reichweiten beschreibt (52). Er verweist darauf, daß mit der Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff zwar ein Ausweg aus der eingegrenzten Qualifikationsdiskussion der vergangenen Jahre gefunden werden kann, jedoch die Frage nach den Zielen und Inhalten beruflicher Bildung damit noch nicht beantwortet wird (54). Dies leiste der „Gestaltungsansatz“, durch den die Auszubildenden systematisch an den Brennpunkten der Gestaltung von Arbeit und Technik im Betrieb und der Gesellschaft beteiligt werden. Die Beteiligung an der Gestaltung soll von Produkten und Prozessen, Anforderungen und Qualifikationen, Ressourcen und Folgen bis zu individuellen und gesellschaftlichen Lebensverhältnissen reichen. Wie dies praktisch gemacht werden soll und kann, wird nicht weiter dargestellt.

Für die praktische Umsetzung im täglichen „didaktischen Handeln“ ist die Kategorie „Gestaltung“ noch zu unhandlich. Hier bietet sich die Kategorie „Aufgabe“ an, die den Akteuren in der Berufsbildungspraxis zudem geläufig ist. Eine „Aufgabe“ kann definiert werden als die in eine subjektiv bedeutsame Lösungsperspektive gewendete kooperative Reflexion realer Problemlagen. Sie gibt den Subjekten – den Lehrenden und den Lernen-

den in natürlich unterschiedlicher Weise – Sinn und Ziel im „didaktischen Handeln“. Sie bezieht sich immer auf die konkrete „faß- und begreifbare“ Gestaltung von Zukunft in der Berufsbildung durch die Beteiligten selbst. Sie gilt es daher verstärkt kategorial auszuarbeiten, zumal es in hinreichender Zahl praktisch erprobte Konzepte (z. B. Lernen anhand von Aufträgen) gibt, die hinsichtlich ihrer Entwicklungspotentiale für das subjektorientierte didaktische Handeln noch zu reflektieren sind. Mit der Kategorie „Aufgabe“ kann zudem eine begehbare Brücke zwischen den akademischen Sichtweisen und der Praxis der Berufsbildung geschlagen werden.

Gerade weil das Handbuch nicht in allem und in allen Beiträgen perfekt ist, können sowohl die Theoretiker wie die Praktiker der Berufsbildung gerade aus der intensiven Auseinandersetzung mit den Beiträgen großen Gewinn für die eigene Arbeit ziehen.

Bildungsarbeit im Betrieb

Uwe Grünewald

Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit, Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung

J. Münch (Hrsg.)

Berlin 1996, Erich Schmidt Verlag, 320 Seiten, DM 79,00

Es ist immer erfreulich, wenn in Deutschland ein Werk erscheint, das die betriebliche Bildungsarbeit in den Vordergrund stellt. Noch mehr ist es zu begrüßen, wenn dabei Fragen der Ökonomie im Vordergrund stehen. An den deutschen Universitäten ist die Befassung mit Fragen der Effizienz der betrieblichen Bildungsarbeit sowie grundlegende Arbeiten der Kosten-Nutzenanalyse betrieblicher Bildungsmaßnahmen immer noch ein Randthema.

Dies überrascht angesichts der 68 Milliarden, die von der Wirtschaft nach Angaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1994 für die Berufsbildung und die Weiterbildung der Beschäftigten aufgewandt worden sind und die deutlich über den Aufwendungen aller öffentlichen Haushalte für den gesamten Hochschulbereich (45 Milliarden) liegen.

Mir scheint die Aussage des Herausgebers, daß die in der Veröffentlichung behandelten Themen „seit den Untersuchungen der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung beruflicher Bildung (1974) voll in den Blick von Bildungsökonomie, Betriebspädagogik und Personalentwicklung getreten sind“, ein wenig euphorisch.

Es sind wohl eher die neuen ökonomischen Rahmenbedingungen, der verschärfte internationale Wettbewerb, der steigende Kostendruck, die leeren öffentlichen Kassen und der sich akzelerierende strukturelle Wandel, der die Befassung mit bildungsökonomischen Fragen hat aktuell virulent werden lassen.

Diese Rahmenbedingungen sind es auch, die den vierzehn Einzelbeiträgen der „versammelten Experten“ eine große Aktualität verleihen. Die Autoren kommen je zu gleichen Teilen aus dem universitären Bereich und dem BIBB. Drei Beiträge sind den Sozialpartnern zuzurechnen, ein Beitrag stammt von einem betrieblichen Bildungsexperten. Diese Verteilung macht schon deutlich, daß Fragen der betrieblichen Bildungsarbeit allgemein sowie der betrieblichen Bildungsökonomie insbesondere noch keineswegs einen breiten Eingang in die Diskussion der Wissenschaft und Praxis gefunden haben. Aus diesem Grunde ist auch zu bezweifeln, ob das vom Herausgeber des vorliegenden Bands selbstgesteckte Ziel, „Instrumente für die betriebliche Bildungsarbeit bereitzustellen“, wirklich in der Breite erreicht werden kann.

Sollte es gelingen, das Problembewußtsein in Praxis und Wissenschaft nachhaltig zu schärfen, und dieses Ziel könnte erreicht werden, so wäre dies schon ein Erfolg, der den Aufwand der Beteiligten lohnte.

Bei den behandelten Themen nimmt die Frage der Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung mit Recht einen breiten Raum ein. Dies verdeutlicht, daß sich die Qualitätsdiskussion in der Berufsausbildung angesichts der nun schon chronischen Defizitsituation auf den Ausbildungsmärkten und angesichts der kaum vorhandenen Instrumente einer strukturellen Qualitätssicherung innerhalb des dualen Systems festgelaufen hat.

Auch in der Frage der Kostenerfassung hat es seit den grundlegenden Arbeiten der „Edding“-Kommission wenig Weiterentwicklungen gegeben.

Anders ist die Situation im Bereich der Nutzenerfassung. Sowohl aus der Sicht der Bildungsteilnehmer als auch für die Finanziere der Weiterbildung, insbesondere die Unternehmen der Wirtschaft, haben Nutzenfragen eine wachsende Bedeutung. Die Zeiten, in denen bei einem feststehenden Angebotsvolumen oder einer feststehenden Zahl von Auszubildenden lediglich die Fragen nach Kostenreduktionen beim Bildungsaufwand gestellt wurde, sind wohl vorbei. Alle Beteiligten stellen, dies machen die einschlägigen Beiträge in der Veröffentlichung deutlich, differenzierte Kosten-Nutzen-Überlegungen an.

Auch die Beiträge zu neuen Controlling- und Evaluierungsansätzen verweisen auf die zunehmende Ökonomisierung der Bildungsarbeit zumindest in einem Teilsegment der Unternehmen der Wirtschaft.

Ähnlich wie im Bereich der Kostenerfassung von Aus- und Weiterbildung ist der Diskussionsstand in der Finanzierungsdiskussion zu

beurteilen. Am ehesten können noch Beispiele aus anderen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union neue Diskussionsimpulse bieten. Hierzu bietet der entsprechende Beitrag allerdings nur die ersten Einstiegsinformationen.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, daß der Herausgeber des Readers eine Reihe hervorragender Beiträge zusammengestellt hat, die sich im globalen Feld der „Ökonomie“ der betrieblichen Bildungsarbeit bewegen.

Ein wenig enttäuscht ist der Leser, dem der Titel des Bandes ein umfassendes und systematisch gegliedertes „Lehrbuch“ suggeriert hat. Diese Erwartung wurde nicht erfüllt und konnte beim gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Befassung mit dem Themenbereich wohl auch nicht erfüllt werden. Lesenswert sind die einzelnen Beiträge allemal.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**25. Jahrgang
Heft 5
September 1996**

HERAUSGEBER

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

REDAKTION

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

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

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

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 urheberrecht-
lich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

ISSN 0341–4515

PROF. DR. FRANZ BERNARD

Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg
Institut für Berufs- und
Betriebspädagogik
Virchowstraße 24
39104 Magdeburg

PROF. DR. FRIEDRICH EDDING

Beerenstraße 49 b
14163 Berlin

HANS B. KIEF

Weidenweg 5
64720 Michelstadt

CHRISTOPH NITSCHKE

BERND SIEBENHÜNER
Institut für Umweltbildung im
Beruf GmbH
Weichselplatz 5
12045 Berlin

DR. HERBERT TILCH

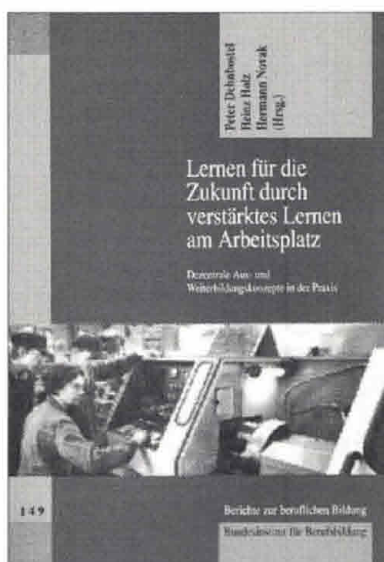
Universität Hannover
Institut für Berufspädagogik
Wunstorfer Straße 14
30453 Hannover

TIBOR ADLER

KLAUS ALBERT
DR. LASZLO ALEX
CHRISTEL ALT
DR. WOLFGANG BECKER
HILDE BIEHLER-BAUDISCH
DIETER BLUME
HANS BORCH
DR. AGNES DIETZEN
CHRISTIANE EBERHARDT
DR. HELGA FOSTER
DR. UWE GRÜNEWALD
DR. KLAUS HAHNE
DR. KATHRIN HENSGE
EVA HOGE
HEINZ HOLZ
KONRAD KUTT
DR. DAGMAR LENNARTZ

BRIGITTE MELMS

DR. WILFRIED REISSE
DR. ERNST ROSS
DR. HERMANN SCHMIDT
DIETRICH SCHOLZ
INGRID STILLER
HEINRICH TILLMANN
HANS WEISSMANN
DR. PETER WORDELMANN
DR. GERHARD ZIMMER
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

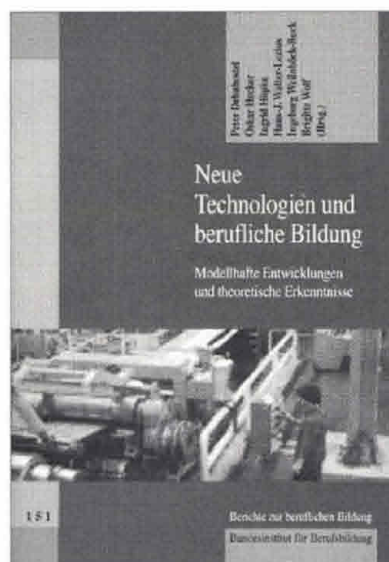


Peter Dehnhostel, Heinz Holz,
Hermann Novak (Hrsg.)

LERNEN FÜR DIE ZUKUNFT DURCH VERSTÄRKTES LERNEN AM ARBEITSPLATZ

**DEZENTRALE AUS- UND WEITERBILDUNGS-
KONZEPTE IN DER PRAXIS**

1992, 404 Seiten
Bestell-Nr. 102.149
Preis 25.00 DM



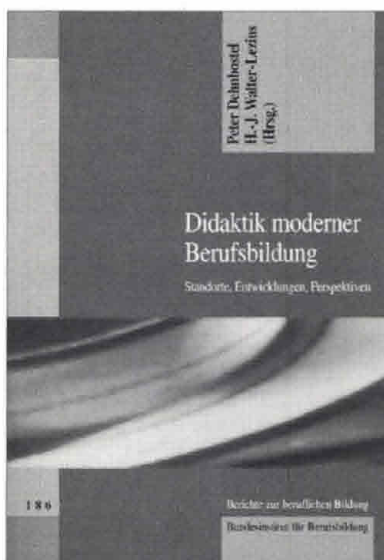
Peter Dehnhostel, Oskar Hecker,
Ingrid Höpke, Hans-Joachim Walter-Lezius,
Ingeborg Weinböck-Buck,
Brigitte Wolf (Hrsg.)

NEUE TECHNOLOGIEN UND BERUFLICHE BILDUNG

**MODELLHAFTE ENTWICKLUNGEN
UND THEORETISCHE ERKENNTNISSE**

1992, 272 Seiten
Bestell-Nr. 102.151
Preis 25.00 DM

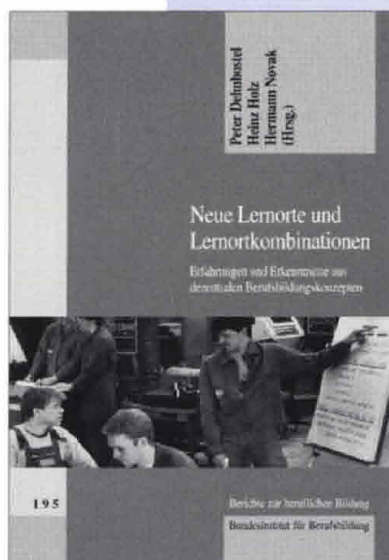
INNOVATIONEN IN DER BERUFSAUSBILDUNG: NEUE DIDAKTISCHE ANSÄTZE PRAKTISCH ERPROBT



Peter Dehnhostel,
Hans-Joachim Walter-Lezius (Hrsg.)

DIDAKTIK MODERNER BERUFSBILDUNG STANDORTE, ENTWICKLUNGEN, PERSPEKTIVEN

1995, 381 Seiten
Bestell-Nr. 102.186
Preis 38.00 DM



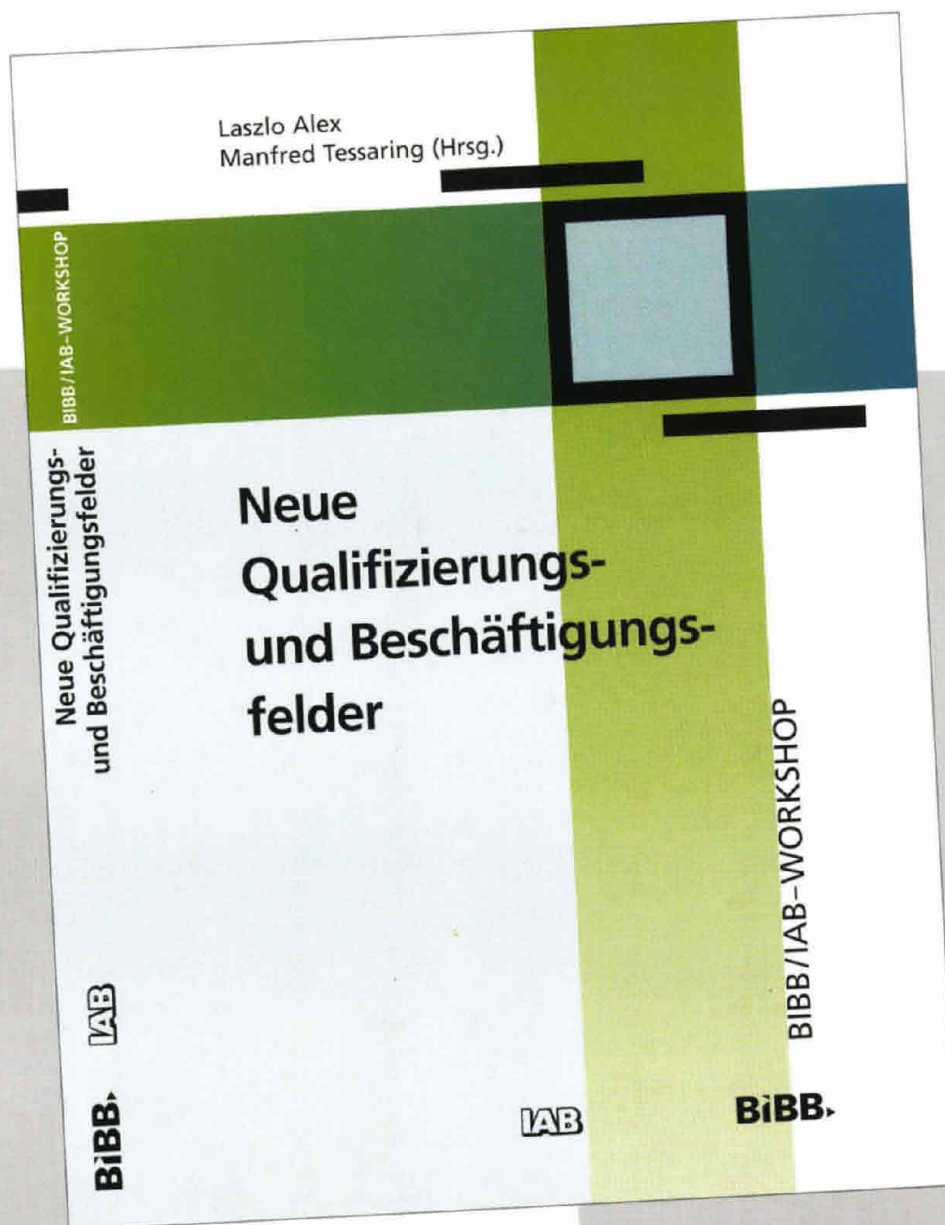
Peter Dehnhostel, Heinz Holz,
Hermann Novak (Hrsg.)

NEUE LERNORTE UND LERNORTKOMBINATIONEN

**ERFAHRUNGEN UND ERKENNTNISSE AUS
DEZENTRALEN BERUFSBILDUNGSKONZEPTEN**

1996, 405 Seiten
Bestell-Nr. 102.195
Preis 42,50 DM

► Sie erhalten diese
Veröffentlichungen beim
W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG
Postfach 100633
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 9 11 01-0
Telefax (0521) 9 11 01-79



**LASZLO ALEX,
MANFRED TESSARING (HRSG.)**

NEUE QUALIFIZIERUNGS- UND BESCHÄFTIGUNGSFELDER

DOKUMENTATION DES BIBB/IAB-WORKSHOPS
AM 13./14. NOVEMBER 1995

1996, 309 Seiten

Bestell-Nr: 110.316

Preis: 35.00 DM

Arbeitgeber- und Gewerkschaften hatten den gemeinsamen Workshop des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) angeregt.

Er diente einer Bestandsaufnahme der Forschungsaktivitäten in beiden Instituten zu „neuen“ Ausbildungsgängen und -berufen.

Die breite Palette von Referaten und Statements der Teilnehmer ist im vorliegenden Band dokumentiert. Dabei geht es vor allem um solche Themenbereiche wie

- die Entstehung neuer Berufe
- Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem
- neue Berufs- und Tätigkeitsbezeichnungen auf dem Arbeitsmarkt und am Arbeitsplatz
- Entwicklung von Dienstleistungsaufgaben an industriellen Arbeitsplätzen und in traditionellen Handwerksberufen
- Qualifizierung in ausgewählten Beschäftigungsfeldern
- Neugründungen und neue Beschäftigungsformen.

Zahlreiche Übersichten, Grafiken und Tabellen veranschaulichen und vertiefen die interessanten Ausführungen.

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