

**Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung**

W. Bertelsmann Verlag
Heft 2/1997
März/April
1 D 20155 F

B|W|P

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**Zur Zukunft betrieblich
qualifizierter Fachkräfte
und ihrer Ausbildung •**

**Neuer Anforderungs-
katalog der Bundesanstalt
für Arbeit •**



Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Die stille Reform –
 Erneuerung und Qualitätssicherung
 in der Ausbildung

Fachbeiträge

- KLAUS BERGER, HARALD BRANDES,
 GÜNTER WALDEN
03 Zur Zukunft betrieblich qualifizierter
 Fachkräfte und ihrer Ausbildung

- BARBARA PFEIFFER
10 Das Ausbildungsangebot der
 westdeutschen Betriebe 1995
 – Ergebnisse des IAB-
 Betriebspanels –

- CHRISTEL BALLI, DIETRICH HARKE,
 ELKE RAMLOW
17 Entwicklungen der Qualitäts-
 sicherung in der Weiterbildung
 – zum neuen Anforderungskatalog
 der Bundesanstalt für Arbeit

- GERHARD STARK
24 Qualitätssicherung der
 Weiterbildung als Aufgabe
 der Bildungsträger

Im Blickpunkt

- MANFRED BERGMANN, GISELA DYBOWSKI
31 Outsourcing – Zellteilung mit
 Folgen für die Berufsbildung

Diskussion

- MICHAEL BRATER, ANNA MAURUS
36 Über einige Grenzen multimedialen
 Lernens – Erfahrungen
 mit dem Modellversuch „IKTH“

Nachrichten und Berichte

- GÜNTER SIEMON
41 Neuordnung für
 Sozialversicherungsfachangestellte
 erfolgreich abgeschlossen

- SABINE DAVIDS
44 Innovative Strategien zur Senkung
 des Ungelerntenanteils –
 Zwischenbilanz des BIBB-Vorhabens
 zur „Berufsbegleitenden Nach-
 qualifizierung“

- EDITH BIEBLER, RENATE HOFFMANN
47 Bauberufe, kein Tabu für
 ostdeutsche Frauen –
 Ergebnisse des Modellversuchs
 „Umschulung von Frauen in Berufe
 der Bauwirtschaft“

Rezensionen

- 49** Rezensionen
52 Impressum, Autoren

Die stille Reform – Erneuerung und Qualitätssicherung in der Ausbildung

Hermann Schmidt

Die Attraktivität unseres Berufsbildungssystems sind die Aktualität und die Verwertungsmöglichkeiten der vermittelten Qualifikationen. Modernisierung und Qualitätssicherung der Ausbildung sind daher ein wesentlicher Punkt im Reformprozeß des dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland. Dieser Prozeß ist derzeit in vollem Gange: Innerhalb von zwei Jahren werden rund 120 Ausbildungsberufe neu geordnet, darunter 20 Berufe, die es bisher nicht gab: 1996 wurden 21 neue Ausbildungsordnungen erlassen, 1997 werden es 47 und 1998 voraussichtlich 50 sein. Soweit die Zahlen. Bemerkenswerter ist jedoch das Verfahren und das Zusammenwirken von Regierung, Arbeitgebern, Gewerkschaften und Berufsbildungsforschung bei diesem Unternehmen. Wegen der Kompliziertheit und der Dauer stand dieses Verfahren in der Vergangenheit öfter in der Kritik. Nun wird die Innovationsfähigkeit dieses dualen Systems eindrucksvoll unter Beweis gestellt.

Ausbildungsberufe werden konzeptionell neu gestaltet und an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung strukturell und inhaltlich angepaßt. In wichtigen Beschäftigungsfeldern werden neue Ausbildungsberufe geschaffen, wo es bisher nur in akademischen Berufen Qualifizierungsmöglichkeiten gab. Diese Erneuerungsfähigkeit beweist sich in einem kontinuierlichen Prozeß, durch den in den letzten 20 Jahren 275 der bestehenden rd. 360 Ausbildungsberufe aktualisiert oder neu geschaffen worden sind und durch die die Qualität der Ausbildung im dualen System garantiert wird.

Um diesen Erneuerungsprozeß in Gang zu halten, haben sich die Sozialparteien, die Berufsbildungsforschung im BIBB und die verantwortlichen Ministerien der Bundesregierung zu einem außerordentlichen Kraftakt zusammengetan:

- *Sozialparteien und der Staat*, indem sie die Rahmenbedingungen für die zukünftige Gestaltung des Ausbildungssystems

schaffen und sichern wie z. B. in der Absprache der Bundesregierung, der Wirtschaft und der Gewerkschaften zur Verbesserung und Straffung der Neuordnung von Ausbildungsberufen vom 4. Juli 1995.

- *Praxis und Wissenschaft*, indem sie die für die Neuordnung erforderlichen umfangreichen Grundlagenarbeiten durchführen und den Qualifikationsbedarf und -umfang in der Berufspraxis und an den Arbeitsplätzen ermitteln. Es sind die *Sachverständigen* der Arbeitgeber und Gewerkschaften, die gemeinsam mit *Berufsbildungsforschern und -forscherinnen* des Bundesinstituts für Berufsbildung in einem permanenten „Sitzungsmarathon“ die fachlichen und inhaltlichen Grundlagen zur Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen erarbeiten. Und es sind die Sachverständigen der Länder, die die Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen erarbeiten und diese in enger Zusammenarbeit mit den Sozialparteien und dem Bundesinstitut mit den Ausbildungsordnungen abstimmen. Durch diese Leistungen entlasten die Sachverständigen der Sozialparteien den Staat von einer Aufgabe, die dieser ohne sie nicht erbringen könnte. So haben allein 1996 ca. 260 Sachverständigensitzungen im BIBB für alle im Neuordnungsprozeß befindlichen Vorhaben stattgefunden; das bedeutet einen durchschnittlichen Aufwand von etwa vier bis fünf, meist zweitägigen Sitzungen pro Beruf. Die Anzahl der Sachverständigen je Sitzung für die 1997 in Kraft tretenden völlig neuen bzw. neu geordneten Ausbildungsberufe lag zwischen vier und zwölf Teilnehmern. 90 Prozent aller Neuordnungsverfahren werden in ein bis eineinhalb Jahren durchgeführt.

Dies alles unterstreicht die *Bedeutung und Reichweite des dualen Systems* als größten Teil der Sekundarstufe II in Deutschland. Rund zwei Drittel eines Altersjahrgangs qualifizieren sich durch eine duale Berufsausbildung. Legt man die neuesten verfügbaren Daten über die Struktur der Ausbildungsberufe von 1996 zugrunde, so werden in diesem Jahr

über 60 Prozent der insgesamt rd. 1,6 Mio. Auszubildenden in Berufen ausgebildet, die während der letzten zehn Jahre neu geordnet worden sind. Hinzu kommen die Auszubildenden in den jeweils völlig neu geschaffenen Berufen von 1996 und 1997, von denen wir hoffen, daß sie in den nächsten zehn Jahren etwa fünf bis zehn Prozent aller Ausbildungsverträge ausmachen werden.

Neue Ausbildungsberufe müssen sich erst in der Praxis durchsetzen. Ausbildungsbetriebe, Ausbilder, Kammern, Berufs-

schulen sind gerade im Begriff, sich auf die neuen Ausbildungsanforderungen einzustellen. Und die Jugendlichen selbst müssen sich zunächst ein Bild von den neuen Berufen machen und ihre darin liegenden Chancen, auch Beschäftigungschancen, erkennen. Wir sind sicher, daß die neuen Medienberufe und die neuen Informations- und Kommunikationsberufe die Chancen bieten.

Zur Zukunft betrieblich qualifizierter Fachkräfte und ihrer Ausbildung

Klaus Berger

Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Harald Brandes

Diplomsoziologe, Leiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Günter Walden

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Im Zuge des wirtschaftlich-technischen Wandels werden veränderte Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation in den Unternehmen¹ und deren Konsequenzen auf Ausbildung und Perspektiven betrieblich qualifizierter Fachkräfte diskutiert.² In dem BIBB-Forschungsprojekt „Die Wertschätzung der dualen Berufsausbildung und ihre Einflußfaktoren“ wurde untersucht, wie die Betriebe die Einsatzmöglichkeiten und Entwicklungschancen dual ausgebildeter Fachkräfte einschätzen und welche Rolle sie den eigenen Ausbildungsaktivitäten im Rahmen der betrieblichen Personalgewinnung beimessen.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse beruhen auf einer repräsentativen Betriebsbefragung, die zu Beginn des Jahres 1996 durchgeführt wurde. Die Befragungsauswertung beruht auf einer Stichprobe von insgesamt 3 167 Betrieben, die gewichtet³ wurde.

Die Ergebnisse zeigen, daß von einer Abkehr vom dualen System der Berufsbildung nicht gesprochen werden kann. Auch kann keine generelle Verdrängung der Absolventen des dualen Systems aus Aufstiegspositionen durch Fachkräfte mit Hochschulabschluß beobachtet werden. Jedoch verändern sich die Aufgabenzuschnitte der Positionen, über die betrieblich qualifizierte Fachkräfte ihren beruflichen Aufstieg realisieren können. Dabei kann die teilweise zu verzeichnende Tendenz, Fachkräfte mit unterschiedlichen Qua-

lifikationsprofilen einzusetzen, die Konkurrenz zu Hochschulabsolventen erhöhen.

Zum Stellenwert betrieblich qualifizierter Fachkräfte

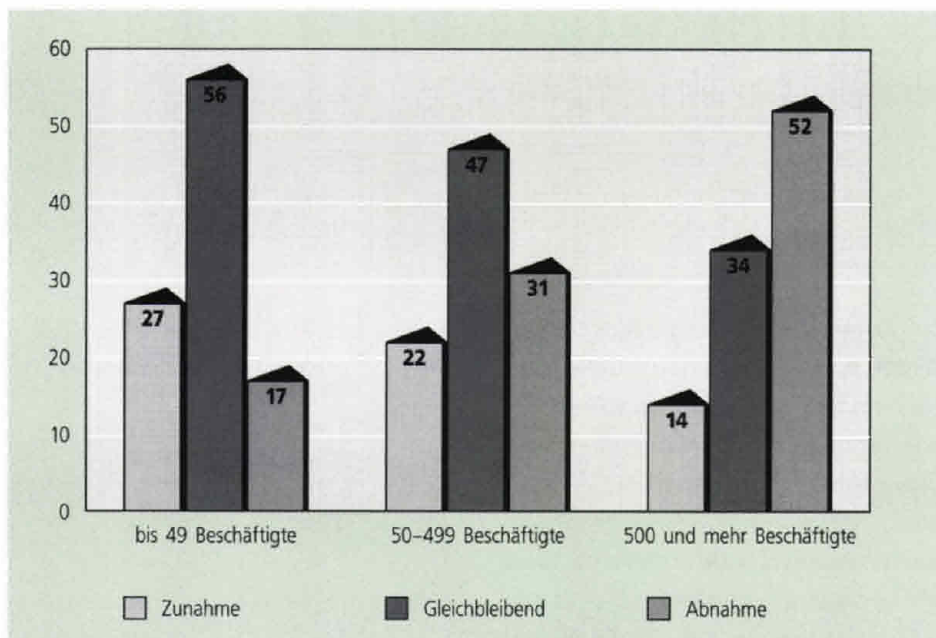
Bei der Untersuchung des Stellenwerts betrieblich qualifizierter Fachkräfte soll differenziert nach Fachkräftegruppen im gewerblich-technischen Bereich⁴ und im kaufmännisch-verwaltenden Bereich⁵ auf folgende Aspekte eingegangen werden:

- künftige Beschäftigungsentwicklung
- die betriebliche Position der Fachkräftegruppen
- künftige Aufstiegsperspektiven betrieblich qualifizierter Fachkräfte.

Künftige Beschäftigungsentwicklung: Zuwachs in Kleinbetrieben – Abbau in Großbetrieben

Per Saldo rechnen die Betriebe für die kommenden drei Jahre mit einer rückläufigen Beschäftigungsentwicklung. Knapp jeder dritte (31 Prozent) erwartet künftig einen Beschäftigtenrückgang, während nur 22 Prozent der Betriebe von einem Beschäftigtenzuwachs ausgehen. Immerhin knapp jeder zweite Betrieb (47 Prozent) rechnet mit einer gleichbleibenden Entwicklung in den nächsten drei Jahren. Erhebliche Unterschiede bei den Beschäftigungserwartungen zeigen sich bei einem Vergleich nach Betriebsgrößenklassen.

Abbildung 1: **Erwartete Beschäftigtenentwicklung in den nächsten drei Jahren**
Nennungen der Betriebe in Prozent



So wird der allgemeine Abwärtstrend bei der Beschäftigtenentwicklung vorrangig durch die größeren Betriebe bestimmt, während die Kleinbetriebe (bis 49 Beschäftigte) in den nächsten drei Jahren von einem Ansteigen der Beschäftigten ausgehen. Die einzige Fachkräftegruppe⁶, für die auch in den Kleinbetrieben per Saldo ein Fachkräfteabbau vorausgesagt wird, ist die Gruppe der Un- und Angelernten. Vor diesem Hintergrund muß auch die Aussage von 63 Prozent der Kleinbetriebe gesehen werden, daß für sie bei künftigen Neueinstellungen ein Berufsabschluß unabdingbar sein wird. Für die übrigen Fachkräftegruppen in den gewerblich-technischen wie in den kaufmännisch-verwaltenden Bereichen rechnen die Kleinbetriebe mit einem Beschäftigungszuwachs.⁷

In den Großbetrieben mit 500 und mehr Beschäftigten wird ebenfalls und noch weit häufiger als in den Betrieben mit geringeren Beschäftigtenzahlen ein Abbau der un- bzw. angelernten Fachkräfte erwartet. Die Mehrzahl der Großbetriebe (82 Prozent) hält auch bei künftigen Neueinstellungen einen Berufsabschluß für unabdingbar. Gleichwohl

bleibt der abnehmende Beschäftigungstrend nicht allein auf die gering qualifizierten Fachkräfte beschränkt. Beispielsweise zeichnet sich im gewerblich-technischen Bereich bei den Meistern künftig eine abnehmende Tendenz ab.

In den kaufmännisch-verwaltenden Bereichen melden die Großbetriebe künftig einen zunehmenden Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften. So rechnen 32 Prozent der Großbetriebe bei kaufmännisch-verwaltenden Fachkräften, die über einen qualifizierten Fortbildungsabschluß z. B. zum Fachwirt verfügen, mit einem Zuwachs (Abnahme: 16 Prozent). Trotz der teilweise bestehenden Probleme, die Personalverantwortliche mit den aus ihrer Sicht überhöhten Karriereansprüchen von Berufsakademieabsolventen haben, rechnet jeder dritte (33 Prozent) Großbetrieb, in dem diese Fachkräfte beschäftigt oder ausgebildet werden, mit einer zunehmenden Entwicklung (Abnahme: 18 Prozent). Hingegen scheinen kaufmännisch-verwaltende Fachkräfte, die ausschließlich über einen Lehrabschluß mit entsprechender Berufserfahrung verfügen, dem erhöhten

Qualifikationsbedarf in den kaufmännisch-verwaltenden Abteilungen der Großbetriebe nicht mehr in jedem Fall zu genügen. Fast jeder dritte Großbetrieb (29 Prozent) kündigt an, in den nächsten drei Jahren auch solche Fachkräfte abzubauen, die über keinen weitergehenden Fortbildungsabschluß verfügen (Zunahme: 19 Prozent).

Die Gründe für diese Beschäftigtenentwicklung werden bei jedem zweiten Betrieb in der Kostenbelastung sowie in den zunehmenden Qualitätsanforderungen gesehen. Jeder dritte Großbetrieb gibt an, daß sich bei ihm der Abbau betrieblicher Hierarchien in den nächsten drei Jahren personell bemerkbar machen wird. Hinzu kommen betriebliche Organisationsveränderungen, wie die Auslagerung von betrieblichen Dienstleistungen oder die Schließung ganzer Abteilungen, die zu einem Stellenabbau bei nahezu allen Fachkräftegruppen führen.

Zur betrieblichen Position der Fachkräftegruppen

Die Betriebe wurden gefragt, welche Positionen Mitarbeiter mit Lehrabschluß bzw. Abschluß einer Aufstiegsfortbildung in ihrem Betrieb in der Regel einnehmen. Als mögliche Positionen wurden vorgegeben: qualifizierte Fachkräfte, untere/mittlere Führungskräfte und höhere Führungskräfte. Diese Kategorien sind jeweils in Relation zur Struktur und Größe der befragten Betriebe zu verstehen. Die Ergebnisse werden daher differenziert für Klein- und Großbetriebe dargestellt. Auf die Darstellung der Situation in den Mittelbetrieben, die mit zunehmender Betriebsgröße den Ergebnissen der Großbetriebe ähnelt, wird hier verzichtet.

Kleinbetriebe

In den Kleinbetrieben bis 49 Beschäftigte stoßen betrieblich qualifizierte Fachkräfte auf eine vergleichsweise durchlässige Betriebshierarchie. Abgesehen von Facharbeitern, die von nahezu allen Betrieben (85 Pro-

zent) vorwiegend als qualifizierte Fachkraft ohne Führungsaufgaben und darüber hinaus nur von knapp jedem fünften Betrieb als untere/mittlere Führungskraft eingesetzt werden, stehen den Meistern und Technikern auch höchste Leitungspositionen offen. Angestellte Meister, solche also, die nicht selbst Betriebsinhaber sind, werden von fast jedem zweiten Betrieb als mittlere Führungskraft (46 Prozent) eingesetzt. In jedem dritten Kleinbetrieb (32 Prozent) nehmen sie auch höhere Leitungspositionen unterhalb des Betriebsinhabers ein. Gleichmaßen werden sie von 37 Prozent der Betriebe als qualifizierte Fachkräfte ohne Führungsaufgaben eingesetzt. Auch bei den Technikern zeigt sich, daß der häufig nur geringe Grad an Komplexität in der Aufbau- und Ablauforganisation von Kleinbetrieben dual ausgebildeten Fachkräften mit dem entsprechenden Berufsabschluß einer Aufstiegsfortbildung prinzipiell Zugang zu allen betrieblichen Aufstiegspositionen gewährt. Dies gilt häufiger noch für die Aufstiegsmöglichkeiten betrieblich qualifizierter Fachkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich (z. B. für Fachwirte). Selbst kaufmännisch-verwaltende Fachkräfte, die ausschließlich über einen Lehrabschluß und entsprechende Berufserfahrung verfügen, werden von gut jedem dritten Betrieb in unteren/mittleren Führungspositionen beschäftigt. In 13 Prozent der Kleinbetriebe bekleiden sie sogar anders als die Facharbeiter in den gewerblich-technischen Bereichen, die über ein formal gleiches Qualifikationsniveau verfügen, auch höhere Führungspositionen.

Großbetriebe

Aufgrund klar abgegrenzter Verantwortungsbereiche und Entscheidungskompetenzen für Facharbeiter oder Meister ist für diese Fachkräfte ein Zugang zu höheren Leitungspositionen in den gewerblich-technischen Abteilungen der Großbetriebe kaum möglich. Auch Techniker nehmen nur bei acht Prozent der Großbetriebe derartige Positionen ein. Dafür nehmen sie in jeweils zwei Drittel der

Betriebe Aufgaben als qualifizierte Fachkraft ohne Leitungsaufgaben (67 Prozent) bzw. Führungsaufgaben maximal auf unteren/mittleren Hierarchieebenen (61 Prozent) wahr. Deutlich wird in den Ergebnissen auch die Kompetenzabgrenzung zwischen Facharbeitern und Meistern. Während die Facharbeiter nur in seltenen Fällen (13 Prozent) als untere/mittlere Führungskräfte tätig sind, kommen den Meistern in neun von zehn Betrieben solche Leitungsaufgaben (88 Prozent) zu. In 39 Prozent der Großbetriebe werden die Meister auch (ähnlich wie die Mehrzahl der Facharbeiter) als qualifizierte Fachkräfte ohne Führungsaufgaben eingesetzt. Bessere Aufstiegchancen eröffnen sich den Fachangestellten in den kaufmännisch-verwaltenden Bereichen der Großbetriebe. So können Fachkräfte mit einem kaufmännisch-verwaltenden Lehrabschluß und entsprechender Berufserfahrung in 35 Prozent der Großbetriebe auch untere bzw. mittlere Leitungsaufgaben wahrnehmen. Knapp jeder zehnte Großbetrieb (neun Prozent) gibt an, daß diese Fachkräfte ohne den zusätzlichen Abschluß nach einer Aufstiegsfortbildung z. B. zum Fachwirt auch höhere Führungspositionen bekleiden können. Verfügen die kaufmännischen Mitarbeiter eines Großbetriebes über einen dieser zusätzlichen Fortbildungsabschlüsse, so können sie in jedem fünften Großbetrieb Positionen oberhalb der mittleren Führungsebene erreichen. In zwei Drittel der Großbetriebe (60 Prozent) sind diese Fachkaufleute als qualifizierte Fachkräfte ohne Leitungsaufgaben oder Fachkräfte maximal auf der mittleren Leitungsebene der Unternehmen (69 Prozent) tätig.

Künftige Aufstiegsperspektiven betrieblich qualifizierter Fachkräfte bei Großbetrieben

Gewerblich-technischer Bereich

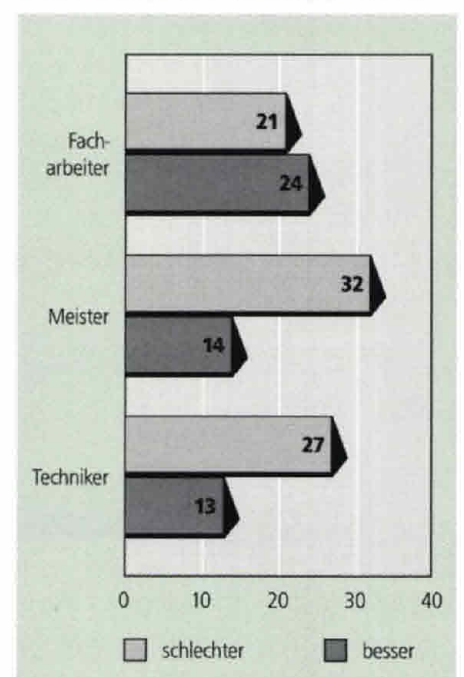
Die Aufstiegsperspektiven für dual ausgebildete Fachkräfte sollen am Beispiel der Groß-

betriebe ab 500 Beschäftigte skizziert werden. Zunächst fällt auf, daß bei mehr als jedem zweiten Großbetrieb in den nächsten drei Jahren keine Veränderungen für die Aufstiegsperspektiven der Mitarbeiter erwartet werden. Dies mag als Indiz dafür gelten, daß der stark diskutierte Umbruch in der Arbeitsorganisation in vielen Betrieben nur zögerlich und teilweise auch nur in bestimmten hierfür geeigneten Abteilungen eines Unternehmens vollzogen wird. Betrachten wir nun die Betriebe, bei denen es Bewegung in dem Gefüge der Aufstiegspositionen gibt.

Im gewerblich-technischen Bereich haben sich in den letzten drei Jahren die Aussichten der Facharbeiter, Meister und Techniker auf einen Aufstieg in Führungspositionen eher verschlechtert. Insbesondere für Meister und Techniker wird sich dieser Trend in den Großbetrieben auch künftig fortsetzen.

Hingegen scheint bei den Facharbeitern nach einer in den letzten Jahren ebenfalls eher rückläufigen Tendenz bei den Aufstiegsmög-

Abbildung 2:
Entwicklung des Aufstiegs in Führungspositionen bei Großbetrieben in den nächsten drei Jahren (gewerbl./techn.) (in Prozent)



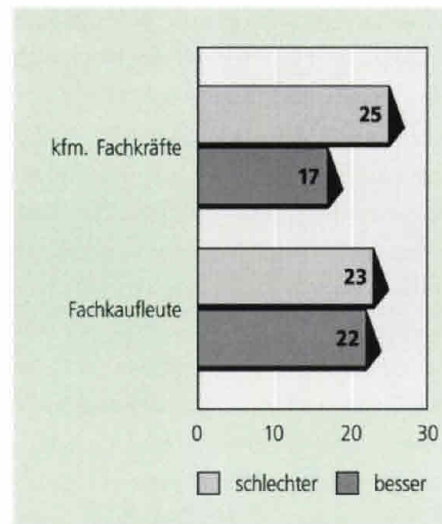
lichkeiten (Verschlechterung der Aufstiegspositionen: 22 Prozent/Verbesserung: 18 Prozent) künftig eine Stabilisierung einzutreten (vgl. Abb. 2). Ein Einflußfaktor für diese Entwicklungen im betrieblichen Hierarchiegefüge dürfte das zunehmende Kostenbewußtsein der Betriebe sein. Es führt vorrangig zu betrieblichen Organisationsveränderungen, die sich zum Beispiel durch den Abbau von Hierarchien, der Auslagerung betrieblicher Dienstleistungen negativ auf die Aufstiegsmöglichkeiten für Meister und Techniker auswirken können. Im Zuge veränderter Arbeitsstrukturen können jedoch neue Aufstiegsmöglichkeiten mit veränderten Aufgabenzuschnitten entstehen, die durch eine erhöhte fachliche Verantwortung ohne Leitungsaufgaben gekennzeichnet sind. Die Befragungsergebnisse zeigen, daß es sich hier um einen zunehmenden Trend handelt. So rechnet knapp jeder dritte Großbetrieb (30 Prozent) damit, daß sich den Facharbeitern Aufstiegsmöglichkeiten durch eine erhöhte fachliche Verantwortung eröffnen werden. Jeder vierte Großbetrieb gibt an, daß es künftig vermehrte fachlich orientierte Aufstiegschancen ohne Leitungsaufgaben für Meister und Techniker geben wird.

Kaufmännisch-verwaltender Bereich

Die bereits erwähnte Tendenz zum quantitativen Abbau kaufmännisch-verwaltender Fachkräfte ohne weiterführenden Fortbildungsabschluß spiegelt sich in einer künftig zunehmenden Verschlechterung der Aufstiegsmöglichkeiten dieser Fachkräfte in Führungspositionen wider (vgl. Abb. 3).

Selbst bei den formal qualifizierteren Fachkaufleuten heben sich beide Trends per Saldo nahezu auf. Hierarchieabbau und Auslagerungsmaßnahmen treffen hier vorrangig diejenigen kaufmännisch-verwaltenden Fachkräfte, die ausschließlich über einen Lehrabschluß gekoppelt mit Berufserfahrung verfügen. Betrachten wir im kaufmännisch-verwaltenden Bereich der Großbetriebe die Ent-

Abbildung 3:
Entwicklung des Aufstiegs in Führungspositionen bei Großbetrieben in den nächsten drei Jahren (kaufm./verw.) (in Prozent)



wicklung der Aufstiegspositionen, die sich nicht über Leitungsaufgaben, sondern über eine erhöhte fachliche Verantwortung definieren, so zeigen sich sowohl für die Fachkaufleute wie auch für die einfachen kaufmännisch-verwaltenden Fachkräfte künftig Aufstiegschancen. Jeder vierte Großbetrieb erwartet hier für diese kaufmännisch-verwaltenden Fachkräfte eine Verbesserung. Diese Entwicklung verstärkt sich vorrangig in solchen Betrieben, die neue Absatzgebiete für sich erschließen sowie dort, wo neue Produkte bzw. Dienstleistungen in die Angebotspalette eines Betriebes aufgenommen werden.

Konkurrenz zwischen betrieblich und hochschulisch qualifizierten Fachkräften ist keine Seltenheit

Neben Fachkräften mit einem betrieblichen Berufsabschluß beschäftigt die Mehrzahl der befragten Betriebe auch Mitarbeiter, die über einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluß verfügen. Der Anteil dieser Betriebe liegt in Westdeutschland zwischen einem Drittel bei den Kleinbetrieben und 97 Pro-

zent bei den Betrieben mit mehr als 500 Beschäftigten. In Ostdeutschland beschäftigen sogar 65 Prozent der Kleinbetriebe Mitarbeiter, die über einen (Fach-)Hochschulabschluß verfügen. Die entsprechenden Anteile bei den größeren Betrieben ähneln denen im Westen.

Für die Frage, ob betrieblich qualifizierte Fachkräfte mit Hochschulabsolventen konkurrieren, ist hierbei vor allem aufschlußreich, inwieweit neben Einsatzbereichen, die ausschließlich für Hochschulabsolventen vorgesehen sind, von diesen auch solche Stellen eingenommen werden, deren Aufgabenzuschnitt auch den Einsatz von betrieblich qualifizierten Fachkräften mit „Lehr- sowie Fachwirt-, Meister- oder Technikerabschluß etc.“ zulassen würde. Die Abbildungen 4 und 5 verdeutlichen, daß die westdeutschen Betriebe diese Substitutionsmöglichkeiten in ihren kaufmännisch-verwaltenden Abteilungen am günstigsten beurteilen. So sind hier 36 Prozent der Betriebe der Ansicht, daß auf mindestens der Hälfte der Stellen, die mit Fachhochschul- bzw. Hochschulabsolventen besetzt sind, auch betrieblich qualifizierte Fachkräfte eingesetzt werden könnten.

Insgesamt scheinen im Westen mehr Betriebe als in den östlichen Bundesländern der Meinung zu sein, ein Teil der Akademiker sei durch Absolventen des dualen Systems ersetzbar; ein Hinweis darauf, daß das duale System im Osten Deutschlands bisher noch nicht voll etabliert ist.

Zusammengefaßt bedeuten diese Befragungsergebnisse, daß die Betriebe bei ihrer Personalrekrutierung offensichtlich flexibel sind. Dies gilt auch für den Einsatz von betrieblich qualifizierten Fachkräften auf Positionen, die derzeit von Akademikern eingenommen werden. Es bieten sich den betrieblich ausgebildeten Fachkräften in der Einschätzung der Betriebe also Chancen, die sogar über ihr bisheriges Einsatzfeld hinausge-

Abbildung 4:
Hochschulabsolventen ersetzbar durch betrieblich qualif. Fachkräfte? (Zustimmungen im gewerbl./techn. Bereich) (in Prozent)

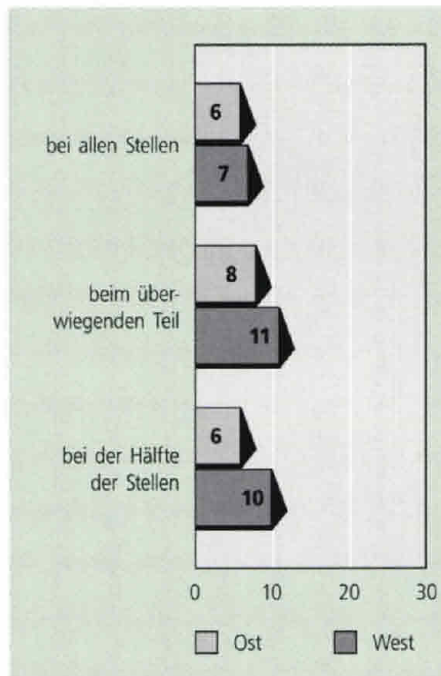
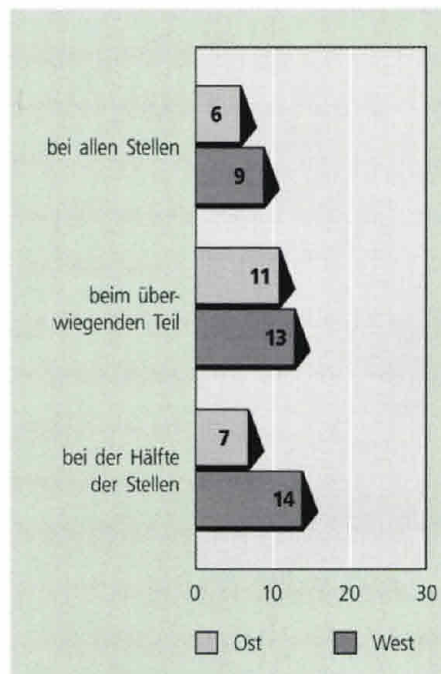


Abbildung 5:
Hochschulabsolventen ersetzbar durch betrieblich qualif. Fachkräfte? (Zustimmungen im kaufm./verw. Bereich) (in Prozent)



hen können. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich ein Teil der Betrie-

be trotz dieser Flexibilität bei der Personalgewinnung zugunsten von Fachkräften mit Hochschulabschluß entscheidet. Hinweise auf die künftige Entwicklung von Substitutionsprozessen lassen sich an personalpolitischen Planungen ablesen, die darauf abzielen, Positionen, auf denen gegenwärtig noch betrieblich qualifizierte Fachkräfte tätig sind, künftig mit Fachhochschulabsolventen zu besetzen. So gibt knapp jeder sechste Betrieb an, daß es bei ihm Stellen gibt, die bei künftiger Vakanz erstmalig auch mit Fachkräften besetzt werden sollen, die über einen Fachhochschulabschluß verfügen.

Gründe für den Einsatz von Hochschulabsolventen

Wenn nun einerseits dual ausgebildete Fachkräfte, u. U. mit entsprechender Weiterbildung, eine recht hohe Akzeptanz bei den Betrieben für sich verbuchen können, stellt sich aber andererseits die Frage, warum die Betriebe dennoch in einem nicht unerheblichen Umfang akademisch ausgebildetes Personal eingestellt haben. Die Gründe der Betriebe für eine solche Personalpolitik sind im gewerblich-technischen wie auch im kaufmännisch-verwaltenden Bereich ähnlich (siehe Abb. 6).

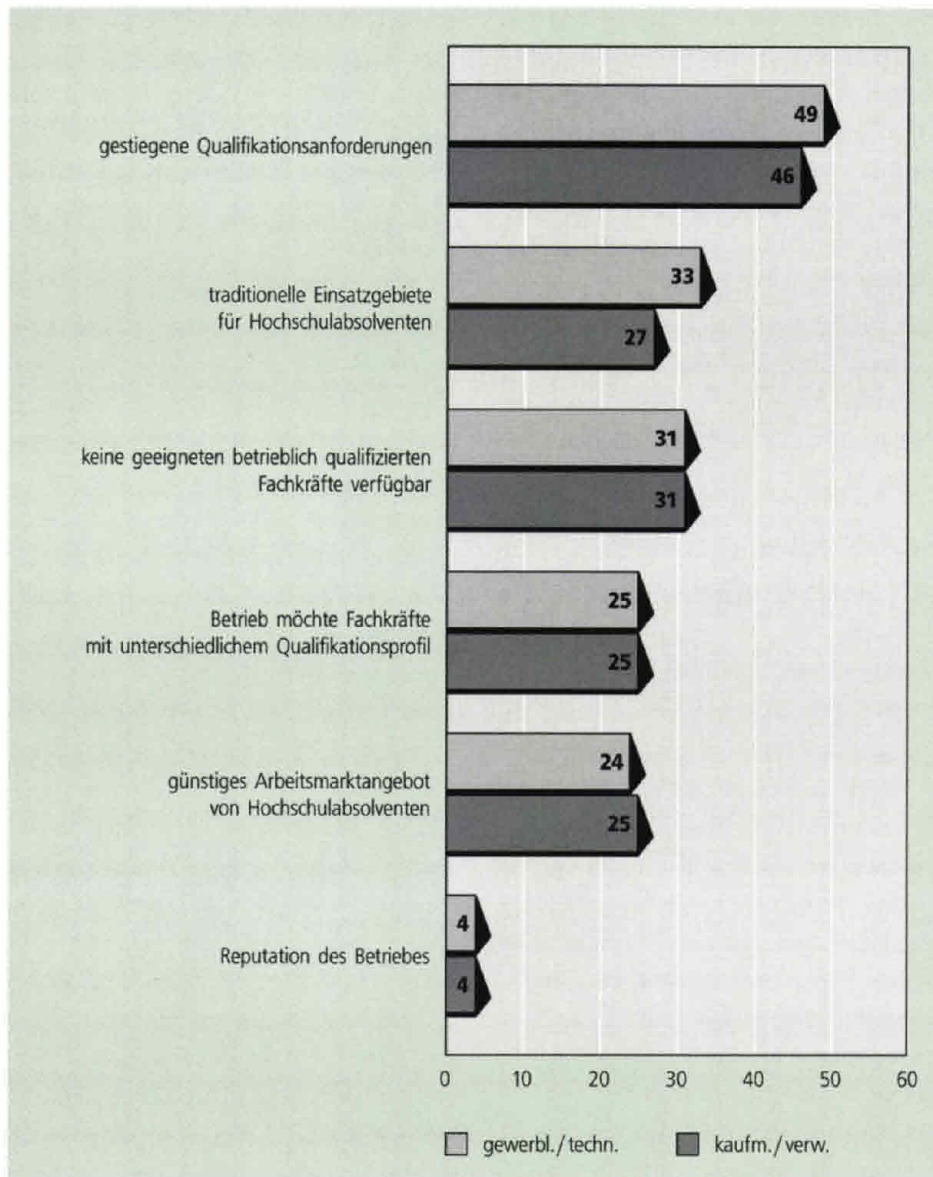
Der von den Betrieben am häufigsten genannte Grund war sowohl für den gewerblich-technischen als auch den kaufmännisch-verwaltenden Bereich: gestiegene Qualifikationsanforderungen. Nahezu jeder zweite Betrieb verweist hierauf. Für die Betriebe im Westen (50 Prozent) spielen die gestiegenen Qualifikationsanforderungen eine größere Rolle als für die Betriebe im Osten (knapp 40 Prozent). Dieses Ergebnis scheint die These von der Verdrängung betrieblich qualifizierter Fachkräfte durch (Fach-)Hochschulabsolventen zu stützen. Allerdings bezeichnet auch ein Drittel aller Betriebe, die Akademiker im gewerblich-technischen Bereich beschäftigen, den Einsatz von (Fach-)Hoch-

schulabsolventen als „schon immer nötig“. Für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich sind etwas weniger Betriebe dieser Meinung: die Nennungen liegen um sechs Prozentpunkte niedriger. Bei diesen Betrieben sind offensichtlich die gestiegenen Qualifikationsanforderungen allein nicht ausschlaggebend für die Beschäftigung von Fachkräften aus dem Hochschulbereich.

Trotz der seit Jahren anhaltend hohen Arbeitslosigkeit – auch von betrieblich ausgebildeten Fachkräften – ist nach Ansicht der befragten Betriebe auch das Fehlen geeigneter betrieblich qualifizierter Fachkräfte für fast jeden dritten Betrieb ein Grund, (Fach-)Hochschulabsolventen anstelle von betrieblich qualifizierten Fachkräften zu beschäftigen. Dies gilt für Betriebe im Osten sowie im Westen gleichermaßen. Hieraus kann aber nicht der Schluß gezogen werden, daß diese Nennungen das Fehlen geeigneter dualer Ausbildungsgänge im dualen System signalisieren, wie man vielleicht aufgrund der derzeitigen Diskussion dieses Themas vermuten könnte. Wesentlich wahrscheinlicher ist es, daß zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort entsprechend qualifizierte betriebliche Fachkräfte nicht zur Verfügung standen, wohl aber Absolventen anderer Ausbildungsgänge. Die Einstellungspolitik von Betrieben folgt häufig nicht langfristigen Strategien, sondern dem jeweiligen, augenblicklichen Bedarf.

So begründet denn auch jeder vierte Betrieb den Einsatz von (Fach-)Hochschulabsolventen mit dem für sie günstigen Arbeitsmarktangebot. Die Betriebe im Westen profitieren hiervon in größerem Umfang als die im Osten, die nur zu 17 Prozent diese Meinung vertreten. Ebenfalls jeder vierte Betrieb gibt als Begründung das personalpolitische Ziel an, Fachkräfte mit unterschiedlichem Qualifikationsprofil beschäftigen zu wollen. Auch hier liegt der Anteil der Betriebe im Westen mit 27 Prozent für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich um rund zehn Prozent-

Abbildung 6: **Gründe für den Einsatz von FH/Uni-Absolventen**
(Mehrfachnennungen der Betriebe waren möglich; in Prozent)



punkte über den entsprechenden Nennungen der Ostbetriebe. Für den gewerblich-technischen Bereich beträgt der Unterschied rund acht Prozentpunkte, 26 Prozent der Westbetriebe verfolgen diese personalpolitische Strategie gegenüber rund 18 Prozent der Betriebe im Osten.

Nahezu keine Bedeutung hat die Reputation für die Betriebe, die die Beschäftigung von Akademikern mit sich bringen könnte; lediglich vier Prozent der Betriebe verweisen auf dieses Motiv.

Die Berufsausbildung als Instrument der Nachwuchsgewinnung

Bedeutung der Ausbildung

Die überwiegende Mehrzahl der befragten Ausbildungsbetriebe bestätigt, daß die eigene Ausbildung für die künftige Personalgewinnung sehr wichtig (33 Prozent) oder wichtig (52 Prozent) ist. Ein Ost-West-Vergleich zeigt jedoch, daß der eigenen Ausbildung auch fünf Jahre nach der Einführung

des westdeutschen Berufsbildungssystems immer noch eine geringere Bedeutung beigegeben wird als bei den Ausbildungsbetrieben Westdeutschlands. So liegt der Anteil der ostdeutschen Betriebe, die in diesem Zusammenhang die Ausbildung für sehr wichtig halten, um elf Prozentpunkte unter dem entsprechenden Anteil der westdeutschen Betriebe. Um ca. neun Prozentpunkte höher liegt hingegen der Anteil derjenigen ostdeutschen Betriebe, die die eigene Ausbildung zur Nachwuchsgewinnung für weniger wichtig bzw. unwichtig halten.

Der weiterhin hohe Stellenwert der Ausbildung bei der betrieblichen Personalgewinnung bedeutet nicht unbedingt, daß die Zahl der Auszubildenden in Zukunft zunimmt oder zumindest konstant bliebe. Die befragten Betriebe wurden hier danach gefragt, wie sich die Zahl ihrer Auszubildenden in den nächsten drei Jahren entwickeln werde. Zwar möchte der größte Teil der Betriebe seine Ausbildungsaktivitäten etwa gleichhalten, für die Ableitung positiver oder negativer Tendenzen der zukünftigen Gesamtentwicklung der Ausbildung ist aber der Saldo aus Zunahme und Abnahme der Ausbildung entscheidend. In den neuen Bundesländern beträgt das Verhältnis zwischen „Zunahme“ und „Abnahme“ 22 Prozent zu 27 Prozent, in den alten Bundesländern liegt der Anteil der Betriebe, die ihre Ausbildung in Zukunft reduzieren wollen, bei 22 Prozent; der Anteil der Betriebe, die ihre Ausbildung ausweiten wollen, beträgt 17 Prozent. Vergleicht man die Ergebnisse mit Einschätzungen zur Ausbildungsentwicklung aus früheren Jahren⁸, so läßt sich daraus folgern, daß sich die Tendenzen zur Reduzierung von Ausbildungsaktivitäten abgeschwächt haben. Eine vollkommene Stabilisierung ist allerdings noch nicht erreicht worden. Analysiert man die zukünftige Einschätzung der Ausbildungsentwicklung für unterschiedliche Betriebsgrößen, so zeigt sich, daß die Situation vor allem in ostdeutschen Großbetrieben (mehr als 500 Beschäftigte) nach wie vor angespannt ist. 37

Prozent der Betriebe gehen hier in den nächsten Jahren von einer Abnahme der Auszubildendenzahlen aus und nur 19 Prozent von einer Zunahme.

Betriebliche Aktivitäten bei der Gewinnung von qualifizierten Nachwuchskräften

Den Ausbildungsbetrieben wurde die Frage gestellt, ob es vorkommt, daß Auszubildende den Betrieb verlassen, obwohl der Betrieb sie gerne übernommen hätte. In Ostdeutschland verneinen 73 Prozent diese Frage. 24 Prozent der ostdeutschen Betriebe geben an, daß dies in Einzelfällen vorkomme und nur bei drei Prozent ist dies häufiger der Fall. Angesichts der prekären Arbeitsmarktsituation in den neuen Ländern überrascht dieses Ergebnis nicht. Auch im alten Bundesgebiet dürfte die angespannte Beschäftigungssituation mit ausschlaggebend dafür sein, daß nur sieben Prozent der Betriebe angaben, Auszubildende verließen nach Lehrabschluß den Betrieb, obwohl sie diese gerne übernommen hätten. Immerhin kennen weitere 46 Prozent der westdeutschen Betriebe dieses Problem aus eigener Anschauung, da es bei ihnen in Einzelfällen vorkommt.

Rund jeder fünfte befragte Betrieb (21 Prozent), der Auszubildende gerne gehalten hätte, gibt an, daß es besondere Maßnahmen gäbe, Auszubildende nach der Ausbildung an den Betrieb zu binden. Dies ist dabei für Betriebe aus den neuen Bundesländern seltener der Fall als für Betriebe aus dem westlichen Bundesgebiet. Entsprechende Maßnahmen gibt es dabei häufiger in Groß- als in Kleinbetrieben. Bei einem Vergleich unterschiedlicher Branchen zeigt sich, daß solche Maßnahmen im Handel und bei Banken und Versicherungen eine besondere Bedeutung haben.

Resümee

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, daß eine generelle Einschränkung beruflicher Ent-

wicklungschancen für betrieblich qualifizierte Fachkräfte in den Betrieben nicht beobachtet werden kann. Gleichwohl gibt es Tendenzen, nach denen bei gleichzeitig verringertem Beschäftigungsniveau die traditionellen Aufstiegsperspektiven über die betriebliche Leitungshierarchie⁹ durch solche abgelöst werden, die sich über eine erhöhte fachliche Verantwortung definieren.

Chancen zur Weiterentwicklung des dualen Systems nutzen

Daß die Betriebe im Zuge der Herausbildung erweiterter Aufgabenzuschnitte auf der Suche nach neuen Qualifikationsstrukturen für ihre Belegschaften¹⁰ sind, zeigt sich in der Bereitschaft, Hochschulabsolventen auch für solche Aufgaben einzustellen, die durchaus auch durch Qualifikationsprofile dual ausgebildeter Fachkräfte abgedeckt werden könnten. Die wichtige Bedeutung, die die eigene duale Ausbildung künftig bei der betrieblichen Personalentwicklung einnehmen wird, verdeutlicht, daß dieser Suchprozeß nach neuen Qualifikationsstrukturen keine Abkehr vom dualen System bedeutet, sondern eine Chance für dessen Weiterentwicklung bietet. Diese Chance wird dadurch begünstigt, daß die diskutierten Reorganisationsprozesse je nach Branche und Unternehmensbereich häufig erst in Ansätzen realisiert sind und somit für eine Weiterentwicklung des dualen Systems durchaus Erprobungsspielräume bestehen.

Anmerkungen:

¹ Vgl.: Schumann, M.; Baethge-Kinsky, V. u. a.: *Trendreport Rationalisierung*. Berlin 1994

² Vgl. z. B. die Beiträge in: Weirböck-Buck, I.; Dybowski, G.; Buck, B. (Hrsg.): *Bildung – Organisation – Qualität. Zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsbildung*. Bundesinstitut

für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1996 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 202)

³ Die Gewichtung erfolgte auf Grundlage der Beschäftigtenstatistik 1995 der Bundesanstalt für Arbeit nach der Beschäftigtenverteilung mit den Gewichtungskriterien: Betriebsgrößenklasse, West- und Ostdeutschland, ausbildende bzw. nicht ausbildende Betriebe. Die im Beitrag ausgewiesenen betrieblichen Prozentanteile geben nicht ausschließlich den Anteil der Betriebe wieder, sondern messen den Betrieben mit zunehmender Beschäftigtenzahl auch ein höheres Gewicht bei. Es sollte so vermieden werden, daß Kleinbetriebe mit 1–9 Beschäftigten, denen zwar 79 Prozent aller Betriebe, jedoch nur 17 Prozent aller Beschäftigten zuzuordnen sind, die Aussageinhalte der Befragung dominieren. Die Aussage „30 Prozent der Betriebe“ meint somit, daß in diesen Betrieben 30 Prozent aller Beschäftigten beschäftigt sind.

⁴ Un-/Angelernte, Facharbeiter, Meister, Techniker sowie Fachkräfte mit Hochschulabschluß

⁵ Un-/Angelernte, kaufmännisch-verwaltende Fachkräfte mit Lehrabschluß, Fachkaufleute sowie Fachkräfte mit Berufsakademie- bzw. Hochschulabschluß

⁶ Die Betriebsanteile zur Beschäftigtenentwicklung für die jeweiligen Fachkräftegruppen erfolgt immer auf Basis der Betriebe, die angaben, diese Fachkräftegruppen auch zu beschäftigen.

⁷ Es sei hier daran erinnert, daß die zugrundeliegende Betriebsbefragung zu Beginn des Jahres 1996 erfolgte; gerade bei Kleinbetrieben sind Einschätzungen zur Beschäftigungsentwicklung in der Regel stark von der Auftragslage zum Befragungszeitpunkt abhängig.

⁸ Vgl. Brandes, H.; Walden, G.: Werden Ausbildungsplätze auch im Westen immer mehr zur Mangelware? In: BWP 24 (1995) 6, S. 52–55

⁹ Vgl. Drexel, I.: *Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich*. Frankfurt, New York 1993

¹⁰ Vgl. Berger, K.; Walden, G.: *Einsatzmöglichkeiten und Beschäftigungschancen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. Erwerbstätige mit dualer Berufsausbildung im Wettbewerb mit Absolventen anderer Bildungsgänge*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 203)

Das Ausbildungsangebot der westdeutschen Betriebe 1995* – Ergebnisse des IAB-Betriebs- panels –

Barbara Pfeiffer

Diplomkauffrau, wissen-
schaftliche Mitarbeiterin
im Institut für Arbeits-
markt- und Berufsforschung
der Bundesanstalt für Ar-
beit, Nürnberg

Da das Angebot an Ausbildungsstellen trotz steigender Bewerberzahlen seit 1992/93 kontinuierlich gesunken ist, wurde das Ausbildungsverhalten der westdeutschen Betriebe zu einem Befragungsschwerpunkt im IAB-Betriebspanel 1995. Mit den Ergebnissen dieser Arbeitgeberbefragung zum 30. 6. 95 ist es möglich, das faktische Potential an Ausbildungsbetrieben der Wirtschaft und der Verwaltungen im Ausbildungsjahr 1994/95 differenziert nach Branchen und Betriebsgrößenklassen für die 1,6 Mio. Betriebe mit ihren 29 Mio. Beschäftigten abzubilden und über die amtliche Statistik hinausgehende Informationen zu erhalten.

Hintergrund der Untersuchung

Nach dem globalen Stellenüberschuß der vergangenen Jahre klafft erstmals wieder eine Lücke zwischen den betrieblichen Ausbildungsangeboten und der Bewerbernachfrage. Ende September 1996 lag die Zahl der den Arbeitsämtern gemeldeten Ausbildungsstellen in Westdeutschland 4,4 Prozent unter der des Vorjahres, die Zahl der Bewerber erhöhte sich dagegen um 6,2 Prozent. Damit übertraf die Zahl der Bewerber wieder die Zahl der gemeldeten Ausbildungsstellen. Aus diesem Grund sind die Forderungen der Politiker an die Wirtschaft in den vergangenen Jahren im-

* Kurzfassung des ausführlichen Berichts für das Bundesinstitut für Berufsbildung

mer lauter geworden, mehr Ausbildungsplätze zu schaffen. So wurde von der Wirtschaft eine Steigerung der angebotenen Ausbildungsplätze bis zum Jahr 1997 um zehn Prozent zugesagt. Um die Ausbildungsleistungen der Betriebe wieder anzukurbeln, sind derzeit staatliche und arbeitgeberseitige Sonderprogramme, tarifliche Vereinbarungen und AFG-Maßnahmen im Einsatz sowie geringere bzw. stagnierende Lehrlingsgehälter wie auch Abgaben¹ der nichtausbildenden Betriebe in der Diskussion.

Anmerkungen zur Datengrundlage des IAB-Betriebspanels

Das IAB-Betriebspanel ist eine Arbeitgeberbefragung, die seit 1993 jährlich in Westdeutschland durchgeführt wird. Als Grundgesamtheit für das IAB-Betriebspanel gelten alle Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Die Stichproben werden anhand der Strukturinformationen der BA-Beschäftigtenstatistik annähernd beschäftigtenproportional gezogen und die befragten gut 4 000 Betriebe betriebsproportional auf 1,6 Mio. Betriebe mit ihren 29 Mio. Beschäftigten hochgerechnet.

Ein zentrales Thema war in der 1995er Befragung neben der betrieblichen Beschäftigungs- und Personalpolitik das Ausbildungsverhalten der Betriebe. Mit diesen Angaben ist es erstmals möglich, das faktische Potential an Ausbildungsbetrieben der Wirtschaft und

der Verwaltungen abzubilden, während sich die öffentliche Diskussion nur auf den Ausbildungsmarkt nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) beschränkt. Der Begriff der „Auszubildenden“ wird aus diesem Grund im folgenden Bericht – im Gegensatz zur gesetzlichen Diskussion – im Sinne von „Beschäftigten in beruflicher Ausbildung“ verwendet und umfaßt auch Gesundheitsberufe und Beamtenanwärter.

Die Entwicklung der Ausbildungsaktivitäten der Betriebe

Rückblick

In den vergangenen Jahren zeigte sich bereits, daß insbesondere Großbetriebe das Angebot ihrer Ausbildungsplätze deutlich eingeschränkt haben. Nur 60,8 Prozent aller Großbetriebe, d. h. gut zehn Prozent weniger als der Durchschnitt, veränderten den Umfang ihrer Ausbildungsleistungen nicht. Bereits in den ersten beiden Befragungen des IAB-Betriebspanels in den Jahren 1993 und 1994 erklärten die Großbetriebe einen zu hohen Personalbestand als ihr wesentliches Personalproblem, und jeder zehnte Großbetrieb gab Personalabbau als sein „derzeit wichtigstes Ziel“ an.² Diese restriktive Personalpolitik der Betriebe hat sich überproportional auf das Angebot an Ausbildungsplätzen niedergeschlagen. Laut IAB-Betriebspanel schränkten mit 26,2 Prozent mehr als doppelt so viele Großbetriebe ihre Ausbildung in den vergangenen zwei Jahren ein als Großbetriebe sie ausweiteten. In Kleinstbetrieben mit bis zu neun Beschäftigten sowie in Mittelbetrieben (mit 50 bis 499 Beschäftigten) erhöhte sich die Ausbildungsleistung hingegen. Deutlich mehr Kleinstbetriebe nahmen die Ausbildung erstmals auf als andere sie einstellten. Bei den Großbetrieben waren die Anteile einer Aufnahme oder Einstellung der Berufsausbildung vergleichsweise gering, da bereits fast alle Großbetriebe

auch ausbilden, wenn auch (gemessen an der Beschäftigtenzahl) in geringerem Umfang als die Klein- und Mittelbetriebe.

Bei einem Querschnittsvergleich über alle drei Befragungswellen des IAB-Betriebspanels, der jeweils die Betriebe mit mindestens einem Auszubildenden zum Stichtag 30. 6. berücksichtigt (ca. 410 000 Betriebe), wird offensichtlich, daß sich die Beschäftigung von 1993 bis 1995 in diesen Betrieben kontinuierlich verringert hat. Im gleichen Zeitraum hat die Zahl der Auszubildenden zunächst noch stagniert, ist aber von 1994 auf 1995 überproportional zurückgegangen (Abbildung 1).

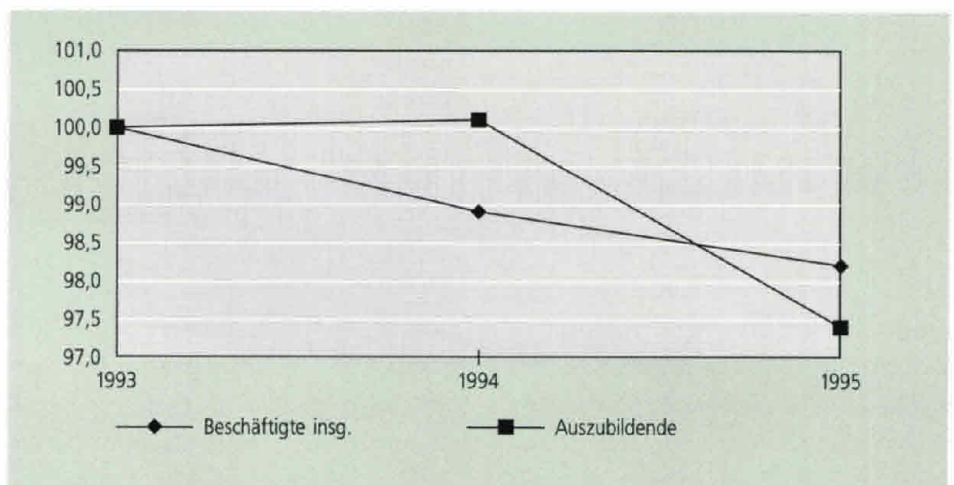
In Kleinstbetrieben (ein bis neun Beschäftigte) ist bei veränderlichen Beschäftigtenzahlen das Niveau der Auszubildenden relativ konstant geblieben, da hier bei betrieblicher Ausbildungsaktivität überwiegend nur ein Auszubildender je Betrieb vorliegt. Kleinbetriebe (zehn bis 49 Beschäftigte) konnten seit 1993 ihre Beschäftigung halten, verbuchten aber bei den Ausbildungsplätzen einen ständigen Zuwachs. Diese erfreuliche Situation wird durch den gegenläufigen Trend bei Mittel- und Großbetrieben konterkariert. Während die Beschäftigung bei den

Mittelbetrieben (mit 50–499 Beschäftigten) im Vergleich zum Basisjahr 1993 auf einen leichten Aufwärtstrend hindeutet, gab es nach dem Anstieg der Ausbildungszahlen im Jahr 1994 einen deutlichen Einbruch um acht Prozent bis zum Jahr 1995. Die Großbetriebe haben auch bei diesem Querschnittsvergleich deutlich Beschäftigung abgebaut und noch stärker Ausbildungsplätze reduziert. Weit überdurchschnittlich fiel damit der Beschäftigungs- und Ausbildungsstellenabbau in Großbetrieben gegenüber der Gesamtwirtschaft aus. Dieses Ergebnis bestätigt, daß Kleinbetriebe nicht nur weiterhin die Hoffnungsträger der Beschäftigung, sondern ebenfalls der Ausbildung sind (Abbildung 2 und 3).

Ausbildungsaktivitäten der Betriebe in den kommenden zwei Jahren

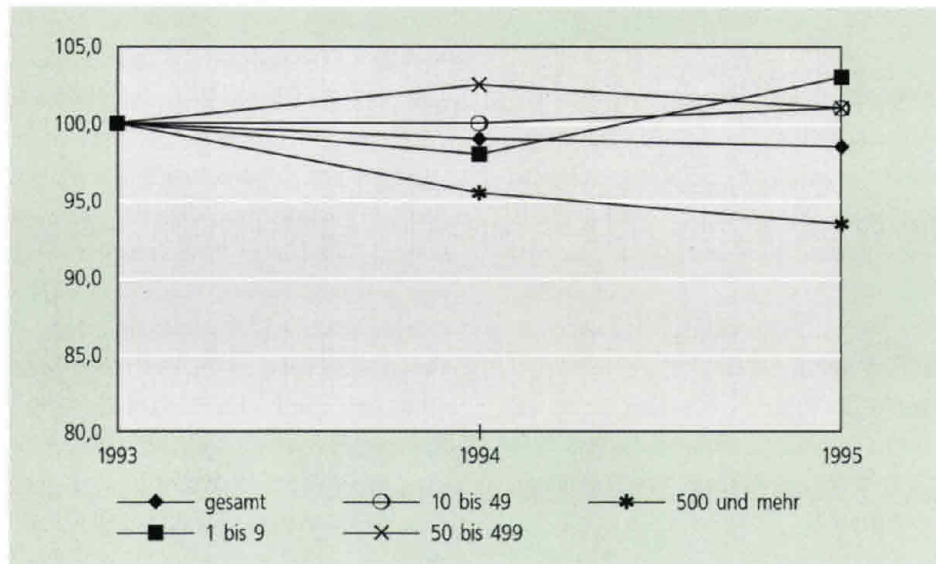
Im Unterschied zu der Entwicklung der Ausbildungsleistungen der vergangenen zwei Jahre (1993–1995) wird die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt in den kommenden zwei Jahren angespannt bleiben und sich weitgehend parallel zur Gesamtbeschäfti-

Abbildung 1: **Beschäftigungs- und Ausbildungsentwicklung in Ausbildungsbetrieben 1993 bis 1995** (Angaben in Prozent; 1993 = 100 %)



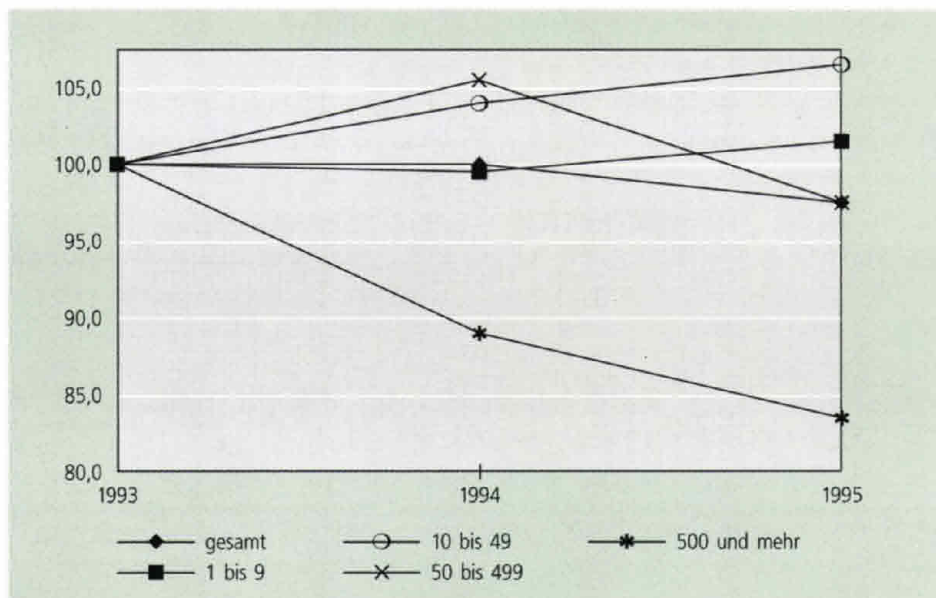
Quelle: IAB-Betriebspanel, 1.–3. Welle, 1993–1995, Querschnittsvergleiche

Abbildung 2: **Beschäftigungsveränderungen in Ausbildungsbetrieben nach Betriebsgrößen 1993 bis 1995** (Angaben in Prozent; 1993 = 100 %)



Quelle: IAB-Betriebspanel, 1.-3. Welle, 1993-1995, Querschnittsvergleiche

Abbildung 3: **Veränderung der Ausbildungszahlen nach Betriebsgrößen 1993 bis 1995** (Angaben in Prozent; 1993 = 100 %)



Quelle: IAB-Betriebspanel, 1.-3. Welle, 1993-1995, Querschnittsvergleiche

gung in den einzelnen Wirtschaftszweigen entwickeln.³ Insgesamt wollen zukünftig 4,2 Prozent aller Betriebe ihre Ausbildung ganz einstellen (vorher: 1,6 Prozent) und nur ein Prozent die Ausbildung neu aufnehmen (vorher: 3,8 Prozent). Positiv zu bewerten ist, daß weiterhin fast drei Viertel aller Betriebe für

die kommenden zwei Jahre mit einer konstanten Ausbildungsleistung rechnen. Hervorzuheben sind die Bereiche Bergbau/Energie (86 Prozent) und die Banken und Versicherungen (87,3 Prozent). Gute Aussichten für Auszubildende ergeben sich in der Verbrauchsgüterbranche, bei Organisationen

ohne Erwerbszweck/Staat und im Sektor Bildung/Kunst/Kultur, denn mehr als 20 Prozent aller Ausbildungsbetriebe dieser Branchen beabsichtigen, in den kommenden zwei Jahren ihre Ausbildung auszuweiten. Nennenswerte Anteile von Betrieben in der Investitionsgüterbranche, im Handel und in den Rechts- und Wirtschaftsberatungen/ Freie Berufe planen sogar, erstmals die Berufsausbildung aufzunehmen.

Kleinbetriebe sind Hoffnungsträger der Beschäftigung und Ausbildung

Stark rückläufig wie die Beschäftigung könnte sich dagegen vor allem aus konjunkturellen Gründen das Ausbildungsplatzangebot in der Investitionsgüterbranche und im Baugewerbe entwickeln. Fast zehn Prozent aller Ausbildungsbetriebe dieser Branchen erwarten eine völlige Einstellung ihrer Ausbildungsleistung. Bei diesen Aussichten bleibt aber zu berücksichtigen, daß gesamtwirtschaftlich gut 20 000 Betriebe mehr ihre Ausbildung ausweiten wollen als Betriebe sie einschränken.

Auch wenn die Quote der Großbetriebe, die ihre Ausbildung einschränken wollen, noch doppelt so hoch wie die durchschnittliche Quote der Gesamtwirtschaft liegt, so beabsichtigen dennoch nur 1,5 Prozent mehr Großbetriebe die Berufsausbildung einzuschränken als auszuweiten (vorher: 14,1 Prozent). Sechs Prozent aller Kleinbetriebe mit bis zu neun Beschäftigten wollen ihre Ausbildung ganz einstellen (vorher: 1,4 Prozent) und nur 1,7 Prozent wollen sie neu aufnehmen (vorher: 6,1 Prozent). Auch bei den Mittel- und Großbetrieben muß mit mehr Ausbildungsbeendigungen als Neuaufnahmen gerechnet werden (Tabelle 1). Wie lange die

Tabelle 1: **Entwicklung der Ausbildungsaktivitäten von Ausbildungsbetrieben in den kommenden zwei Jahren nach Betriebsgrößen**

Betriebsgrößenklassen nach der Gesamtzahl der Beschäftigten	Zahl der Betriebe in 1 000	Die berufliche Ausbildung wird in den kommenden zwei Jahren ...				
		gleichbleiben	ausgeweitet	eingeschränkt	ganz eingestellt	erstmalig aufgenommen
Betriebe insgesamt in 1 000	538,5	396,7	67,0	46,8	22,8	5,4
1-9 (Kleinstbetriebe)	298,0	75,9 %	10,2 %	6,2 %	6,0 %	1,7 %
10-49 (Kleinbetriebe)	186,8	70,4 %	15,1 %	12,3 %	2,1 %	0,1 %
50-499 (Mittelbetriebe)	48,6	73,4 %	15,6 %	9,2 %	1,9 %	0,0 %
500 und mehr (Großbetriebe)	5,1	65,2 %	15,4 %	16,9 %	2,3 %	0,2 %
alle Betriebe	538,5	73,7 %	12,4 %	8,7 %	4,2 %	1,0 %

Quelle: IAB-Betriebspanel 3. Welle 1995

dort vorhandenen Sach- und Personalkapazitäten der betrieblichen Berufsausbildung weiterbestehen und ob sie kurzfristig für die ungedeckte Lehrstellennachfrage reaktiviert werden können, ist im IAB-Betriebspanel nicht erhoben worden.

Das Ausbildungsangebot der Betriebe

Ausbildungsschwerpunkte der Betriebe bei verschiedenen Ausbildungsregelungen

Laut IAB-Betriebspanel nannten neben den rund 488 000 Betrieben, die nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung ausbilden, knapp 65 000 Betriebe andere Ausbildungsregelungen, z. B. Ausbildungsberufe im Gesundheitswesen oder in sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufen, und gut 5 000 Verwaltungen Ausbildungen zum Beamtenanwärter.⁴ Von allen 543 000⁵ ausbildenden Betrieben schlossen 61 Prozent im Ausbildungsjahr 1994/95 insgesamt 711 000 neue Ausbildungsverträge

ab, wobei 100 000 Verträge unter die anderen Ausbildungsregelungen fallen und 11 000 für Beamtenanwärter gelten.

Von allen Betrieben bilden 31,2 Prozent nach dem BBiG bzw. der HwO aus, im Baugewerbe sind es sogar 61,4 Prozent, in der Industrie und im Bergbau die Hälfte aller Betriebe. Ausbildungen nach anderen Ausbildungsregelungen wurden von 30,9 Prozent aller Betriebe des Gesundheitswesens genannt und von 12,6 Prozent aller Bildungsstätten. Knapp zwei Drittel aller befragten Betriebe gaben an, gar nicht auszubilden. Dabei handelt es sich in erster Linie um Kleinstbetriebe, die u. a. deshalb nicht ausbilden, weil sie keine Ausbildungsberechtigung besitzen oder nicht über geeignete Ausbilder verfügen.

Auch wenn die Ausbildungstätigkeit mit der Betriebsgröße steigt, so erkennt man in Abbildung 4, welchen Beitrag gerade Kleinst- und Kleinbetriebe zur Ausbildung leisten. Kleinstbetriebe (mit bis zu neun Beschäftigten) stellen über die Hälfte aller Ausbildungsbetriebe und liegen mit ihrer Ausbildungsquote ebenso wie die Kleinbetriebe gut ein Prozent über der Ausbildungsquote der Gesamtwirtschaft.

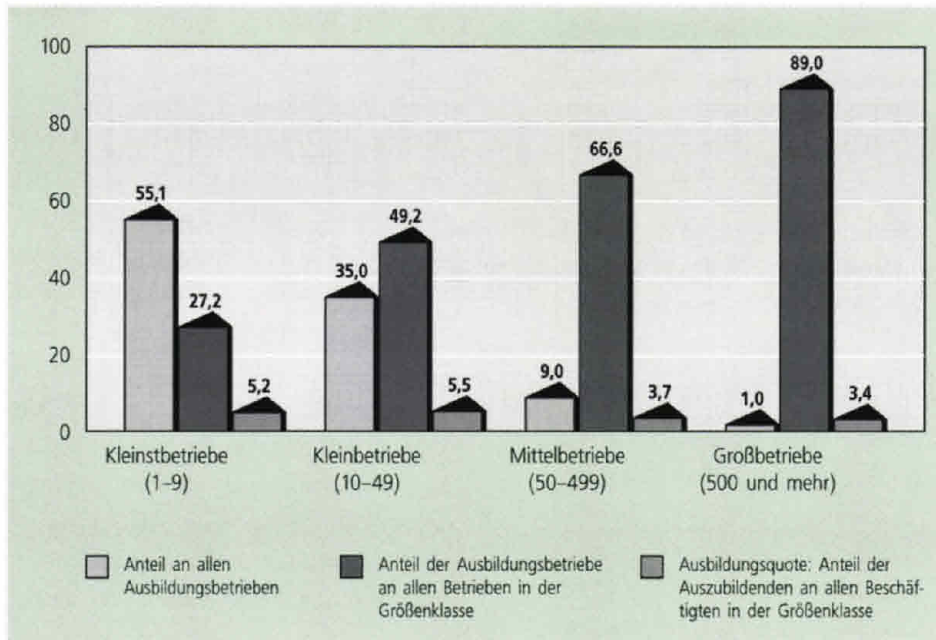
Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 1994/95

Bei durchschnittlich zwei bis drei Auszubildenden pro Ausbildungsbetrieb und einer Ausbildungsdauer von 3 bis 3½ Jahren enden nicht in allen Betrieben in jedem Jahr Ausbildungsverhältnisse, besteht also auch kein Anlaß, jedes Jahr neue Ausbildungsverträge zu schließen. Aus diesem Grund haben im Ausbildungsjahr 1994/95 lediglich 61 Prozent aller Ausbildungsbetriebe selbst und acht Prozent der Betriebe für andere Betriebe bzw. Dienststellen des gleichen Unternehmens Ausbildungsverträge abgeschlossen.⁶ Viele Betriebe nutzen die Möglichkeit, Verträge durch ihre Zentrale abschließen zu lassen, obwohl sie die Ausbildung ganz oder teilweise durchführen. Dies ist insbesondere bei Kreditinstituten und Versicherungen sowie bei Organisationen ohne Erwerbszweck/Staat der Fall.

Vorzeitige Auflösung neu abgeschlossener Ausbildungsverträge

Von allen für das Ausbildungsjahr 1994/95 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen wurden knapp 47 000, d. h. 6,6 Prozent, vorzeitig wieder aufgelöst. Einen besonders hohen Anteil bei den vorzeitigen Auflösungen von neu geschlossenen Ausbildungsverträgen weisen die Land- und Forstwirtschaft (15,8 Prozent) und das Hotel- und Gaststättengewerbe (13,3 Prozent) auf. Die vorzeitige Auflösung der Ausbildungsverträge erfolgt in 55 Prozent aller Fälle auf Veranlassung des Auszubildenden, jede vierte Auflösung hingegen auf Initiative des Betriebes. In der Verbrauchsgüterbranche, der Grundstoffverarbeitung, bei Banken und Versicherungen sowie in den Bereichen Bildung/Kunst/Kultur/Medien fand eine vorzeitige Vertragsauflösung fast ausschließlich auf Wunsch der Auszubildenden statt, wohingegen bei Land- und Forstwirtschaftsbetrieben, im Baugewerbe und im Gesundheitswesen

Abbildung 4: **Ausbildungsaktivitäten der Betriebe 1995** (Angaben in Prozent)



Quelle: IAB-Betriebspanel, 3. Welle 1995

überdurchschnittlich häufig die Vertragslösung von den Betrieben ausging.

Bei kleinen Betrieben liegt der Anteil der aufgelösten Ausbildungsverträge wesentlich höher als bei größeren. So wurden bei Kleinstbetrieben mit ein bis neun Beschäftigten immerhin fast elf Prozent aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge wieder aufgelöst, bei Großbetrieben ab 500 Beschäftigten waren es hingegen nur 3,4 Prozent. Die Hälfte dieser Auflösungen fand in gegenseitigem Einvernehmen statt – unabhängig von der Unternehmensgröße. Die übrigen Verträge wurden in Mittel- und Großbetrieben ab 50 Beschäftigten vorwiegend auf Veranlassung des Betriebes gelöst, während in Kleinbetrieben die Vertragslösung in gleichem Maße von Auszubildenden und Betrieben ausging.

Nichtbesetzung von Ausbildungsstellen

Nach Angaben der Betriebe waren Ende Juni 1995 noch fast 94 000 ihrer Ausbildungsstellen

unbesetzt. Fast ein Viertel aller damals noch nicht besetzten Ausbildungsstellen gab das Baugewerbe an, 20 Prozent der Handel und je 15 Prozent die Investitionsgüter- und die Verbrauchsgüterbranche. Vier von fünf unbesetzten Stellen wurden dabei von Kleinbetrieben mit bis zu 49 Beschäftigten genannt, die besonders über Fachkräftemangel klagten. Mit steigender Betriebsgröße erhöhen sich dagegen wieder die Chancen der Betriebe, genügend geeignete Ausbildungsinteressenten zu finden.⁷ Hier deuten sich Strukturdiscrepanzen zwischen gewünschten Ausbildungsberufen der Jugendlichen und den angebotenen der Betriebe sowie Attraktivitätsunterschiede der Ausbildung und der Betriebe an. Auch spielen regionale und geschlechtsspezifische Ungleichgewichte eine große Rolle.

Unbesetzte Ausbildungsstellen können viele Ursachen haben. Als die wohl wichtigsten Gründe nannten 36 Prozent aller Betriebe mit unbesetzten Ausbildungsstellen, d. h. vier Prozent aller Ausbildungsbetriebe, fehlende Bewerber, und bei 29 Prozent dieser Betriebe gab es zwar Interessenten, doch ent-

schieden sich die Bewerber anderweitig. Rund jeder fünfte Betrieb erklärte die Nichtbesetzung seiner Ausbildungsplätze mit mangelnder Vorbildung der Bewerber, die vom Betrieb erwartet wurde, und bei einem Viertel aller Betriebe entsprachen die Bewerber aus sonstigen Gründen nicht den Vorstellungen des Betriebes. Eine vergleichsweise geringe Bedeutung bei der Nichtbesetzung von Ausbildungsstellen spielten nicht bestandene betriebliche Auswahltests (6,3 Prozent) und gesundheitliche Nichteignung (2,8 Prozent).

Erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse und Übernahmequoten

Im Ausbildungsjahr 1994/95 gaben 196 000 Betriebe erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse ihrer Auszubildenden an. Davon konnten 187 000 Betriebe die Zahl der Ausbildungsabschlüsse genau quantifizieren.

Insgesamt haben damit 411 000 Auszubildende in 187 000 Betrieben ihre Ausbildung erfolgreich beendet, also durchschnittlich zwei pro Betrieb, darunter allein 18 Prozent in den Wirtschaftszweigen Handel/Verkehr/Nachrichten und 16 Prozent in der Investitionsgüterbranche (Tabelle 2).

Von allen Betrieben, die auch gültige Angaben zur Zahl der Ausgebildeten mit erfolgreichem Abschluß machen konnten⁸, übernahmen knapp die Hälfte aller Betriebe (47 Prozent) **alle** Ausgebildeten komplett. Innerhalb der einzelnen Branchen gab es jedoch große Unterschiede. So übernahmen beispielsweise im Baugewerbe drei Viertel der Betriebe alle Ausgebildeten und bei den Bildungsstätten und Verlagen nur 16,5 Prozent. Auch das Gastgewerbe sowie das Gesundheitswesen liegen mit 31,4 Prozent und 27 Prozent deutlich unter dem Durchschnitt. Dennoch ist die Ausbildungsleistung trotz der teilweise gering erscheinenden Quoten anzuerkennen, wenn man sich vor Augen führt, daß hier nur

Tabelle 2: **Übernahmequoten von Ausgebildeten in Betrieben nach Branchen 1995**

Branchen	Ausbildungsbetriebe, in denen Auszubildende ihre Ausbildung erfolgreich beendet haben			Ausgebildete nach erfolgreichem Abschluß		
	absolut	Betriebe, die alle Ausgebildeten übernommen haben	Betriebe, die nicht alle bzw. keine Ausgebildeten übernommen haben	absolut	übernommene Ausgebildete	nicht übernommene Ausgebildete
	in 1 000	in %	in %	in 1 000	in %	in %
Land- und Forstwirtschaft	8	30,5	69,5	8,2	33,3	66,7
Verarbeitendes Gewerbe und Bergbau	47	51,2	48,8	124,1	68,0	32,0
Baugewerbe	26	75,3	24,7	38,9	76,4	23,6
Handel/Verkehr/Nachrichten	39	43,8	56,2	74,6	55,0	45,0
Kreditinstitute/Versicherungen	9	41,9	58,1	30,3	71,3	28,7
Gaststätten/Beherbergung	10	31,4	68,6	18,7	39,2	60,8
Bildungsstätten/Verlage	4	16,5	83,5	15,8	36,7	63,3
Gesundheitswesen	13	27,0	73,0	38,0	52,5	47,5
Rechts- und Wirtschaftsberatung/andere DL	19	43,8	56,2	28,3	51,4	48,6
Organisationen ohne Erwerbszweck/Staat	12	44,0	56,0	33,9	62,5	37,5
alle Branchen	187	47,0	53,0	410,8	60,4	39,6

Quelle: IAB-Betriebspanel 3. Welle 1995

von den Betrieben die Rede ist, die **alle** Auszubildenden übernehmen.

Von den verbliebenen rund 100 000 Betrieben, die nicht alle Ausgebildeten weiterbeschäftigen, übernimmt aber ein Viertel der Betriebe einen Teil der Ausgebildeten, so daß insgesamt 60 Prozent aller Betriebe alle Ausgebildeten oder einen Teil von ihnen nach erfolgreichem Abschluß übernehmen. Zu den vollständig übernommenen 162 000 Ausgebildeten addieren sich somit noch einmal 86 000 aus Betrieben, die nur teilweise ihre Ausgebildeten nach erfolgreichem Abschluß übernehmen. Überdurchschnittlich hoch liegt die Übernahmequote bei den Banken (59,6 Prozent) und Versicherungen (54,1 Prozent) sowie in der Grundstoffverarbeitung (54,2 Prozent).

Warum einige Betriebe ihre Ausgebildeten übernehmen und andere nicht, hat oftmals ganz unterschiedliche Ursachen. Laut Angaben der Betriebe hatten 42,5 Prozent aller

nicht übernommenen Ausgebildeten selbst andere Pläne für die Zeit nach der Ausbildung⁹, und bei 4,6 Prozent der Ausgebildeten erfolgte eine Übernahme in einen anderen Betrieb des Unternehmens. Weitere 13,1 Prozent der Ausgebildeten entsprachen nicht den betrieblichen Anforderungen, während 30,3 Prozent aller Ausgebildeten trotz erfolgreicher Abschlußprüfung aufgrund mangelnden Bedarfs nicht in ihrem Ausbildungsbetrieb bleiben konnten.

Trotzdem ist es bemerkenswert, daß ein Drittel aller Betriebe über seinen eigenen Fachkräftebedarf hinaus ausbildet. Dies zeigt sich insbesondere bei Kleinst- und Kleinbetrieben, da mit der Größenklasse ebenfalls die Übernahmequote ansteigt.

Maßnahmen zur Bindung selbst Ausgebildeter an den Betrieb

Die Attraktivität der Berufsausbildung und die Amortisation ihrer Ausbildungskosten

versuchen viele Betriebe durch besondere Maßnahmen zu sichern. Das IAB-Betriebspanel gibt Auskunft über die eingesetzten Möglichkeiten der Betriebsbindung. Knapp die Hälfte (45 Prozent) aller Ausbildungsbetriebe bietet demzufolge zusätzliche Maßnahmen an, um selbst ausgebildete Fachkräfte längerfristig im Betrieb zu halten. Einen Schwerpunkt stellen Weiterbildungsmaßnahmen (62,8 Prozent), finanzielle Anreize wie übertarifliche Bezahlung (53,5 Prozent) und attraktive Arbeitszeiten bzw. Arbeitsbedingungen (44,4 Prozent) dar, die in den einzelnen Branchen ganz unterschiedlich zur Anwendung kommen. Insbesondere Banken und Versicherungen, deren Ausgebildete nach der Ausbildung oft andere Pläne haben, z. B. die Aufnahme eines Studiums, bieten eine breite Palette von Maßnahmen, um ihre Fachkräfte auch längerfristig im Betrieb zu halten. Nahezu alle Banken und Versicherungen nannten Weiterbildungsmaßnahmen als einen wichtigen Bestandteil in ihrer Nachwuchs- und Ausbildungspolitik. Darüber hin-

aus bieten sie überdurchschnittlich oft ein berufsbegleitendes Studium, eine Beschäftigungszusage nach dem Studium und/oder individuelle Personalentwicklungspläne an.

Finanzielle Anreize findet man hingegen vor allem in der Baubranche und in Kleinbetrieben, attraktive Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten werden überdurchschnittlich häufig von Dienstleistungsbranchen, wie dem Gesundheitswesen, der Gastronomie und Rechts- und Wirtschaftsberatungen, angeboten, da einige dieser Branchen aufgrund unattraktiver Arbeitszeiten und geringer Bezahlung häufig über Fachkräftemangel klagen.

Mit steigender Betriebsgröße nimmt Angebotsvielfalt zur Bindung selbst Ausgebildeter zu

Die Betriebe versuchen, mit diesen Maßnahmen ihre Beschäftigungsqualität und die der jeweiligen Branche zu steigern, wobei man deutlich eine Zerteilung zwischen den finanziellen Anreizen und den individuellen Weiterbildungsmaßnahmen feststellen kann.

Ebenso läßt sich feststellen, daß mit steigender Betriebsgröße die Angebotsvielfalt an attraktiven Maßnahmen zur Bindung selbst Ausgebildeter zunimmt. Ein Grund hierfür könnten die hohen Ausbildungskosten in Großbetrieben sein.¹⁰ Zum anderen haben gerade kleinere Betrieben oft gar nicht die Möglichkeiten, solche Maßnahmen anzubieten. Häufig bilden die Kleinbetriebe über den eigenen Bedarf aus, weil bei den geringeren Nettokosten der Ausbildung mehr Interesse an neuen Auszubildenden besteht als an Übernahme und aufwendiger Verbleibsförderung.¹¹

Ausblick

Die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt wird bei einem weiteren Anstieg der Ausbildungsnachfrage und bei gleichzeitigem Rückgang der Zahl betrieblicher Ausbildungsverhältnisse auch in den kommenden Jahren weiter angespannt bleiben. Ob die Zusage der Wirtschaft, bis 1997 zehn Prozent mehr Ausbildungsplätze zu schaffen, eingehalten werden kann, bleibt daher abzuwarten. Denn solange die Konjunktur weiter stagniert und kein nachhaltiger Wirtschaftsaufschwung eintritt, ist von den Betrieben – jedenfalls nach den Ergebnissen dieser Untersuchung – keine Ausweitung der Beschäftigung und Ausbildung zu erwarten. Die vorgeschlagene Einfrierung der Lehrlingsgehälter oder eine Abgabe für nichtausbildende Betriebe werden als Linderung auf dem Ausbildungsstellenmarkt kontrovers diskutiert. Langfristig kann vor allem ein nachhaltiger Aufschwung von Wirtschaft und Beschäftigung aus dieser Situation herausführen. Und gerade dieser Aufschwung ist nur mit qualifizierten Fachkräften möglich. Daher gilt es, gerade in wachstumsschwächeren Zeiten Nachwuchs auszubilden und zu fördern, um so einen zukünftigen Fachkräftemangel zu verhindern. Nur eine qualifizierte Berufsausbildung kann auch in der Zukunft die Wettbewerbsfähigkeit und damit auch den Wirtschaftsstandort Deutschland sichern.

Anmerkungen:

¹ Vgl. das Leistungsausgleichsmodell der SPD zur Finanzierung zusätzlicher Ausbildungsstellen in der Bundestagsdrucksache 13/4371 vom 17. 4. 96, S. 7f. Auch der DGB plädiert für eine Umlagefinanzierung, mit der 2,4 Mrd. DM angesammelt werden könnten, um betriebliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Er schlägt vor, daß jede Firma 2 Prozent ihrer Lohnsumme in eine Kasse einzahlt, aus der ausbildende Firmen wieder Geld zurückerhalten.

² Vgl. Beschäftigungstrends Nr. 4 vom Juni 1995, Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1996

³ Vgl. Beschäftigungstrends Nr. 5 vom Mai 1996

⁴ Bei der Frage zu den Ausbildungsregelungen der Betriebe waren Mehrfachnennungen möglich, da gleichzeitig Ausbildungsverhältnisse nach mehreren Regelungen vorliegen können.

⁵ Diese Zahl weicht von den in Abschnitt 2.1 und 2.2 angegebenen Werten ab, weil nicht alle befragten Betriebe in der Lage waren, die Entwicklung ihrer Ausbildungsleistungen anzugeben. Hochgerechnet wurden nur gültige Angaben.

⁶ Eine Längsschnittauswertung nach Größenklassen konnte noch keine eindeutigen Ergebnisse auf die Frage liefern, welche Betriebe in den letzten Jahren die Ausbildung erstmals aufgenommen haben und welche sie ganz eingestellt haben. Dieser Fragestellung muß in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden.

⁷ Vgl. hierzu auch die Untersuchung von: Falk, R.: Fachkräftenachwuchs und Fachkräftebedarf. In: Der Ausbilder 42 (1994) 2, S. 28–31

⁸ 85 Betriebe (ungewichtet), insbesondere Großbetriebe und Banken und Versicherungen, konnten zur Zahl der nicht übernommenen Ausgebildeten keine Angaben machen. Um den Antwortausfall jedoch so gering wie möglich zu halten, wurden diese Fälle imputiert, d. h., die fehlenden Angaben wurden durch den Median der Nichtübernahmequote in der jeweiligen Schichtungszelle der zehn Größenklassen und 16 Branchenklassifikationen ersetzt.

⁹ Zur Arbeitslosigkeit von nicht übernommenen Fachkräften vgl. Schober, K.: Keine Entwarnung an der zweiten Schwelle. In: IAB Kurzbericht Nr. 5, 1995

¹⁰ v. Bardeleben, R.: Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung. In: Die Zukunft der dualen Berufsausbildung (BeitrAB 186), 1994, S. 283–289

¹¹ v. Henniges, H.: Die berufliche, sektorale und statusmäßige Umverteilung von Facharbeitern (BeitrAB 182), 1994, S. 24ff.

Vgl. Neubäumer, R.: Betriebliche Ausbildung „über Bedarf“ und Arbeitsmarkchancen – empirische Ergebnisse und ein humankapitaltheoretischer Ansatz. In: SAMF Arbeitspapier 1991-1

Entwicklungen der Qualitätssicherung in der Weiterbildung – zum neuen Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit

Christel Balli

Diplomsoziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 4.4 „Fernunterricht und offenes Lernen“

Dietrich Harke

Diplomkaufmann und Diplompsychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 4.2 „Lehr- und Lernprozesse“

Elke Ramlow

Dr., Diplomingenieurin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 4.2 „Lehr- und Lernprozesse“

Mit dem neuen Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit vom November 1996 wurde die bisherige Qualitätssicherung für AFG-geförderte Bildungsmaßnahmen weiterentwickelt. Das neue Instrument wird vorgestellt, wichtige Etappen der Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung und der Zusammenarbeit zwischen der Bundesanstalt und dem Bundesinstitut für Berufsbildung werden skizziert und Vorschläge für eine Modernisierung der Qualitätssicherung umrissen. Schließlich geht der Beitrag der Frage nach, wieweit bei dem neuen Anforderungskatalog Entwicklungen der aktuellen Qualitätsdiskussion berücksichtigt wurden.

Mit einem neuen „Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung“, der im November 1996 verabschiedet wurde und seit Februar 1997 angewendet wird, hat die Bundesanstalt für Arbeit einige neue Akzente in der Qualitätssicherung gesetzt.¹ Mit diesem Instrument, an dem auch das Bundesinstitut für Berufsbildung mitgewirkt hat, wurden die 1993 begonnenen Arbeiten zur Modernisierung der Qualitätssicherung der AFG-geförderten Weiterbildung zu einem Abschluß gebracht. Der Anforderungskatalog soll nicht nur die bisherige Qualitätssicherung weiterentwickeln, sondern sie zugleich für die künftige Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsreformgesetz (AFRG) vorbereiten.

Ziele, Struktur und Inhalt des neuen Anforderungskatalogs

Die Bundesanstalt für Arbeit hat sich selbst differenziert zu den Zielen des Anforderungskatalogs geäußert²:

- „Verdeutlichung des Qualitätskonzepts
- Zusammenfassung, Modifizierung und Transparenz der gültigen Qualitätsanforderungen
- Formulierung anbieterübergreifender Qualitätsstandards
- Zusammenfassung und Systematisierung der Instrumente der Qualitätssicherung
- stärkere Gewichtung der bedarfsorientierten, arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung, Orientierung am Eingliederungserfolg
- Intensivierung der Selbstkontrolle und Eigenverantwortung von Bildungsträgern
- Steigerung der Effizienz und Effektivität AFG-geförderter Bildungsmaßnahmen“.

Der Katalog ersetzt die bisherigen „Grundsätze zur Sicherung des Erfolges der Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung“ („FuU-Qualitätsstandards“) von 1989³; er besteht aus drei Hauptteilen: I. Anforderungen an Träger, II. Anforderungen an die Maßnahmen, III. Anforderungen an Erfolgsbeobachtung, -kontrolle und -bewertung. Die Anforderungen werden jeweils ergänzt durch Erläuterungen und Hinweise, die für die Träger verbindlich sind.

Mit dem Katalog wird auch zu einer veränderten Prüfung nach § 34 AFG übergegangen. Die Überprüfung von Trägern und Maßnahmen erfolgt nun in einem zweistufigen

Verfahren: Träger sollen alle drei Jahre überprüft werden, im wesentlichen auf der Grundlage der Teile I. und III. des Anforderungskatalogs. Maßnahmen werden verkürzt überprüft, überwiegend anhand der Anforderungen aus Teil II. Durch dieses Verfahren müssen trägerbezogene Kriterien nicht erneut bei jeder Maßnahmeprüfung angewendet werden.

Das **Vorwort** benennt Ziele des Anforderungskatalogs: Festlegung von Mindeststandards mit Spielräumen im Hinblick auf regionale und strukturelle Gegebenheiten, Anstoß für die eigenverantwortliche Festigung und Weiterentwicklung der trägerinternen Qualitätssicherung. Weiterhin werden grundlegende Ziele der beruflichen Fortbildung und Umschulung aufgeführt, vergleichbar den Ausführungen zu den bisherigen FuU-Qualitätsstandards.

Teil I, Anforderungen an Träger, bezieht sich auf die Qualität der Institution im Hinblick auf ihr Geschäftsgebaren, ihre Ausstattung/Einrichtung und ihr Personal und ist untergliedert in:

- Zuverlässigkeit und Leistungsfähigkeit
- Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt
- Verhalten gegenüber Teilnehmer(n)/-innen und angemessene Teilnahmebedingungen
- Ausstattung und Standort
- Personal

Im **Teil II, Anforderungen an die Maßnahmen**, sind vor allem solche Anforderungen formuliert, die die Durchführung von Maßnahmen betreffen:

- Teilnehmerorientierung
- Maßnahmeorganisation und Durchführung
- Praktikum

Der **Teil III, Anforderungen an Erfolgsbeobachtung, -kontrolle und -bewertung**, enthält Anforderungen an die Evaluation der Maßnahme

- Erfolgsbeobachtung und -kontrolle
- Abschließende Erfolgsbewertung

Beispiele für Inhalt und Aufbau des Anforderungskatalogs zeigt die Übersicht.

Vergleicht man den Anforderungskatalog mit den bisherigen Regelungen zur Qualitätssicherung, so zeigen sich Unterschiede, von denen die wichtigsten genannt werden sollen:

- Die Anforderungen wurden in einem Instrument zusammengefaßt. Bisher waren sie auf mehrere Anordnungen und Erlasse verteilt⁴ und z. T. nicht aufeinander abgestimmt.
- Die Anforderungen wurden durch Erläuterungen und Hinweise ergänzt und damit verdeutlicht und inhaltlich erweitert.
- Es kommt hinzu, daß das Überprüfungsverfahren mit der Einführung der dreijährigen Trägerüberprüfung geändert und von der jeweiligen Maßnahmeprüfung getrennt wurde.

Bei der Gliederung des Anforderungskatalogs zeigt der Vergleich mit den bisherigen FuU-Qualitätsstandards, daß es wie bisher „Anforderungen an den Träger“ und „Anforderungen an die Maßnahmen“ gibt – statt der dort genannten Erfolgskriterien wurden „Anforderungen an Erfolgsbeobachtung, -kontrolle und -bewertung“ formuliert.

Bei den Inhalten wird in Teil I dem Verbraucher-/Teilnehmerschutz durch detailliertere Ausführungen zu den Teilnahmebedingungen (Vertrag, Information, Teilnehmerwerbung) verstärkt Rechnung getragen.

In Teil II ist die Forderung nach „marktnaher Betätigung“ der Träger hinzugekommen und Anforderungen z. B. an „Methoden und Me-

Übersicht: **Beispiele aus den Teilen I, II und III des Anforderungskatalogs**



dien“ (Methodenwechsel, Förderung des sozialen Lernens), „Lernerfolgskontrollen“ (Möglichkeit zur Einschätzung des eigenen Lernerfolgs), „Abschlüsse“ (aussagekräftige Teilnahmebescheinigung) wurden erweitert. Neu ist der Punkt „Praktikum“ als integraler Bestandteil der Maßnahme. „Praktikumsorganisation“ und „-durchführung“ sollen die Integration in den Arbeitsmarkt fördern.

Ein eigener Teil „Anforderungen an Erfolgsbeobachtung, -kontrolle und -bewertung“ unterstreicht die Evaluation der Maßnahmen und die Bedeutung von „Abschlußerfolg“ und „Reintegrationsquote“. Wie bisher wird für die Erhebung der Erfahrungen von Teilnehmern/-innen auf den „Erfahrungsbogen“ verwiesen.

Qualitätssicherung im Wandel

Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung hat verschiedene Entwicklungsstadien mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchlaufen.⁵ Bei der Entwicklung der jeweiligen Konzepte zur Qualitätssicherung und der Instrumente gibt es eine Tradition der Zusammenarbeit zwischen der Bundesanstalt und dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Sie geht zurück bis zu den Anfängen des Arbeitsförderungsgesetzes.

In den ersten Jahren nach Inkrafttreten des AFG (1969–1975) reichten die Prüfungsordnungen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) noch aus, um die vorwiegend der Aufstiegsfortbildung dienenden Lehrgänge hinsichtlich ihrer Qualität abzusichern. Mit der Ausweitung der Bildungsangebote ohne verbindlich geregelte Abschlüsse stellte sich für die Bundesanstalt zunehmend die Aufgabe, auch die Qualität solcher Maßnahmen zu beurteilen. Als Hilfsmittel dazu wurde der vom Bundesinstitut entwickelte Begutachtungskatalog nach § 34 AFG genutzt.⁶ Er war das zentrale Instrument der Qualitätssicherung

für freie Bildungsmaßnahmen in den Jahren 1976–1988.

Die zunehmende Zentrierung der AFG-Förderung auf die Problemgruppen des Arbeitsmarktes („Zielgruppen“) brachte eine Ausweitung der Auftragsmaßnahmen mit sich. Hierfür waren veränderte berufspädagogische Zielsetzungen und andere Konzepte der aktiven Arbeitsmarktpolitik notwendig.

Zusammenarbeit von BA und BIBB bei der AFG-Qualitätssicherung

Darüber hinaus stellte die Treuarbeit AG 1983 in einem Gutachten deutliche Qualitätsmängel und fehlende Überwachung in FuU-Maßnahmen fest. In der Folgezeit entstand in Zusammenarbeit von Bundesinstitut und Bundesanstalt ein Konzept zur Qualitätssicherung von Auftragsmaßnahmen (1985–1989)⁷, das sich vor allem in den „FuU-Qualitätsstandards“ der Bundesanstalt für Arbeit niederschlug.

Die Zielsetzungen und auch die Ergebnisse der Kooperation waren – wie auch die späteren gemeinsamen Arbeiten zur Qualität – durch die speziellen Aufgabenstellungen bei der Einrichtungen geprägt:

- das Bundesinstitut sah seine Aufgabe darin, berufspädagogischen Sachverstand, aktuelle Erkenntnisse und innovative Ansätze aus einschlägigen Wissenschafts- und Praxisfeldern einzubringen und, darauf basierend, Qualitätskriterien möglichst weitgehend zu operationalisieren;
- die Bundesanstalt war vor allem daran interessiert, die Qualitätsvorstellungen im Rahmen ihrer Geschäftspolitik in administrativ handhabbare Konzepte für die Praxis der Arbeitsämter und Träger umzusetzen.

Diese unterschiedlichen Positionen führten dazu, daß nicht alle Vorschläge des BIBB aufgegriffen wurden.

Der Weiterbildungsboom nach der deutschen Wiedervereinigung – und in der Folge massive Qualitätsmängel von Bildungsmaßnahmen in den neuen Bundesländern – machten eine Weiterentwicklung und Verschärfung der Qualitätssicherung erforderlich. Mit weiteren „Qualitätserlassen“ und stärkeren Kontrollen durch Prüfgruppen versuchte die Bundesanstalt, „schwarze Schafe“ unter den Trägern zu identifizieren und gleichzeitig auch die Kosten für Fortbildung und Umschulung einzudämmen.

Die Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut erstreckte sich in dieser Phase auf die Erstellung eines Prüflaufplans für die überregionalen Prüfgruppen, auf Überlegungen zur Neufassung des Begutachtungskatalogs von 1976 und auf die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten für FuU-Maßnahmen. So wurde 1995 für die Bundesanstalt ein differenzierter „Beurteilungsbogen für Bildungsmaßnahmen“ entwickelt und bei verschiedenen Bildungsträgern erprobt, der den seit 1987 verwendeten „Erfahrungsbogen“ ablösen sollte. Das neue Instrument ging über die bisherige pauschale Beurteilung der Maßnahmen hinaus und sah eine fachbezogene Beurteilung von Unterricht und Unterweisung vor.⁸

Die Bearbeitung einzelner Aufgaben bzw. Entwicklung von Instrumenten entsprang den jeweils aktuellen Problemlagen der Arbeitsmarktpolitik, mit denen die Bundesanstalt konfrontiert wurde. In dieser Phase der Zusammenarbeit entwickelte das Bundesinstitut ein „Konzept für die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung“⁹, in dem die neueren Entwicklungen in der Qualitätssicherung berücksichtigt wurden. Das Konzept bildete den Hintergrund für die Entstehung des Anforderungskatalogs¹⁰ und soll hier in seinen Grundzügen skizziert werden.

Ein Vorschlag des Bundesinstituts zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung der AFG-geförderten Weiterbildung

Im wesentlichen wurde in diesem vom Bundesinstitut vorgeschlagenen Konzept von folgenden Überlegungen ausgegangen:

- Eine Weiterentwicklung der Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung sollte die immer schwierigere Integration der arbeitsmarktlichen Zielgruppen berücksichtigen.
- Die Erkenntnisse aus der Qualitätsdiskussion¹¹ sollten berücksichtigt und um geeignete prozeßorientierte Verfahren und Instrumente der Qualitätssicherung, z. B. nach DIN EN ISO 9000 ff., ergänzt werden; zugleich sollten allgemeinverbindliche Mindeststandards eingehalten werden.¹²
- Außerdem sollten Träger und Einrichtungen mehr Eigenverantwortung und Kontrollen ihrer Bildungsarbeit im Sinne eines modernen Qualitätsmanagements übernehmen.

Der Vorschlag des Bundesinstituts konzentrierte sich auf folgende Elemente einer modernisierten Qualitätssicherung¹³:

Ein Pflichtenheft der Bundesanstalt als Ausweis ihrer Anforderungen

Um die Anforderungen der Bundesanstalt für alle Träger transparent zu machen, sind sie in einem Pflichtenheft¹⁴ zusammenzufassen. Es basiert auf den bisherigen Qualitätsstandards, die noch durch geeignete Elemente aus anderen Qualitätssicherungsansätzen ergänzt werden sollten. Weiterhin gehören dazu die zur Qualitätssicherung vorgesehenen Verfahren/Instrumente bzw. Anforderungen an solche Verfahren sowie Erläuterungen für die Anwender. Das dient der Transparenz aller Qualitätsstandards, entsprechend dem jetzt vorliegenden Anforderungskatalog der Bundesanstalt.

Ein Qualitätssicherungshandbuch des Trägers als Dokumentation seines Qualitätssicherungskonzepts

Spiegelbildlich zum Pflichtenheft der Bundesanstalt haben die Bildungsträger in einem Qualitätssicherungshandbuch das praktizierte Qualitätssicherungskonzept verbindlich zu formulieren und die trägerspezifische Umsetzung der Qualitätsstandards zu dokumentieren. Das Handbuch soll die Qualitätsphilosophie des Trägers beschreiben, seine Maßnahmeschwerpunkte und die Zielgruppen seiner Arbeit nennen. Im Unterschied zu Handbüchern, die im Kontext einer Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff. entstehen, ist hier der Träger in seinem Qualitätsanspruch nicht unabhängig, sondern durch den Bezug auf das Pflichtenheft ist ein allgemeinverbindliches Mindest-Qualitätsniveau festgelegt.

Ein Verfahren zur fachlichen Begutachtung und Anerkennung der Bildungsträger

Die von den Bildungsträgern entwickelten und in Trägerhandbüchern dokumentierten Qualitätssicherungskonzepte sollten neben der arbeitsamtsinternen Prüfung auch durch unabhängige externe Experten (Praktiker, Fachexperten für die Lehrgangsinhalte) nach einheitlichen Richtlinien begutachtet werden. Sie sollten von der Bundesanstalt beauftragt werden, die ihrerseits die letzte Entscheidung trifft. Das Verfahren muß für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar sein.

Die Anerkennung der Träger durch die Bundesanstalt erfolgt auf Zeit, vorgeschlagen wurden drei Jahre, danach ist die Anerkennung zu erneuern. Die Einhaltung der im Trägerhandbuch enthaltenen Verpflichtungen sollte spätestens ein Jahr nach der Anerkennung stichprobenhaft überprüft werden. Ist die Begutachtung und Anerkennung eines Trägers positiv abgeschlossen, werden Maßnahmeüberprüfungen in stark vereinfachter Form vorgenommen und auf maßnahmespezifische Qualitätsaspekte bzw. Bedingungen beschränkt. Dadurch wird das bisherige Ver-

fahren vereinfacht und der Arbeitsaufwand für Bildungsträger und Arbeitsämter reduziert.

Ergänzende Prüf- und Kontrollmöglichkeiten der Arbeitsämter

Über die kontinuierliche Zusammenarbeit der Arbeitsämter und Bildungsträger hinaus sollten Arbeitsberater und Prüfgruppen stichprobenartige Kontrollen einzelner Maßnahmen vornehmen, um die Einhaltung der im Handbuch beschriebenen Qualitätssicherungsmaßnahmen zu überprüfen. Sie können sich dabei auch der Hilfe externer Experten bedienen.

Nur ein Teil dieser Vorschläge hat sich im neuen Anforderungskatalog niedergeschlagen. Nicht umgesetzt wurden zwei Kerngedanken: eine klar formulierte Selbstverpflichtung der Träger mit mehr Eigenverantwortung und -selbstkontrolle in der Qualitätssicherung sowie die Einbeziehung externen Sachverständigen in die Überprüfung.

Der Anforderungskatalog im Kontext der aktuellen Qualitätsdiskussion

Mit dem neuen Anforderungskatalog hat die Bundesanstalt einen Schritt voran in Richtung auf eine den aktuellen Erfordernissen angepaßte Qualitätssicherung getan. Bei näherer Betrachtung erscheint es zweckmäßig zu prüfen, wieweit in diesem Instrument auch Entwicklungen aus der aktuellen Qualitätsdiskussion berücksichtigt wurden. Es soll auf drei Ansätze eingegangen werden, die wichtige neue Zielsetzungen und Elemente der Qualitätssicherung enthalten:

- Die Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN EN ISO 9000 ff.
- Internationale Qualitätspreise (quality awards)
- Regionale Trägerverbünde bzw. Gütesiegelgemeinschaften

Den Hintergrund der Qualitätsdiskussion bilden ein verschärfter Wettbewerb und Kostendruck in der Wirtschaft sowie die Finanzkrise der öffentlichen Haushalte. Als ein wirksamer Hebel zur Kostensenkung in Unternehmen bei gleichzeitiger Sicherung von Qualität wird die **Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach der Normenreihe DIN EN ISO 9000ff.** angesehen.¹⁵ Träger definieren ihren Qualitätsanspruch selbst und dokumentieren ihn in sog. Qualitätsmanagementhandbüchern. Externe Begutachter (Auditoren) kontrollieren die Handbücher und den Prozeß zum Erstellen der Dienstleistung „Weiterbildung“ und überprüfen, ob die Instrumente den qualitätspolitischen Zielen des Trägers angemessen sind. Es herrscht die Auffassung, daß ein Qualitätsmanagementsystem über die in der Norm beschriebenen formalen Kriterien und den Prozeß der Zertifizierung hinausgehen muß, z. B. in Richtung auf ein Total Quality Management, um tatsächlich zur Qualitätsverbesserung beizutragen; das gilt auch für die Bildungsarbeit in Weiterbildungseinrichtungen.

Diese Entwicklung legt den Gedanken nahe, die Anforderungen der Bundesanstalt seitens der Träger mit Hilfe eines Qualitätsmanagementsystems zu erfüllen. Der Bildungsträger wäre damit in allen Phasen des Bildungsprozesses in der Lage – von der Bedarfsermittlung – über die Konzeptentwicklung und Maßnahmedurchführung bis zur Evaluation, die Einhaltung der Anforderungen der Bundesanstalt zu überprüfen. Die Verfahren der Qualitätskontrolle wären durch verstärkte Eigenverantwortung der Träger gekennzeichnet. Bei der Entscheidung über die Anerkennung einer Maßnahme nach § 34 AFG wird aber bisher kaum berücksichtigt, ob beim Träger die innerorganisatorischen Prozesse zum Erstellen der Dienstleistung „Weiterbildung“ unter Qualitätsgesichtspunkten durchleuchtet werden.

Das zentrale Element bei der Einführung und Nutzung eines Qualitätsmanagementsystems

ist eine umfassende **Kundenorientierung**. Qualität ist nach diesem Verständnis, was dem Kunden nützt, deshalb sind alle innerorganisatorischen Prozesse auf die Bedürfnisse und Wünsche des Kunden abzustellen. In der AFG-geförderten Weiterbildung ist die Verwendung des Kundenbegriffs auf den ersten Blick problematisch: Weiterbildungsträger, die sich dieser Frage erfolgreich gestellt haben, betrachten und behandeln sowohl das Arbeitsamt als auch die Teilnehmer/-innen als ihre Kunden.¹⁶

Qualitätsmanagementsysteme können die AFG-Qualitätssicherung ergänzen

Der wichtigste Wunsch der Arbeitsämter als „Kunde“ – und zugleich das Erfolgskriterium der Maßnahmen –, die Eingliederung von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt, deckt sich mit dem der Teilnehmer/-innen. Die Realisierung erfolgt vor allem durch eine sehr intensive arbeitsmarktnahe Betätigung des Trägers. Im Anforderungskatalog der Bundesanstalt sind dazu im wesentlichen drei Punkte enthalten: „Arbeitsmarktnahe Erfordernisse“, „Marktnahe Betätigung“ sowie „Praktikum“. Um mehr Kundenorientierung bei den Trägern einzufordern, könnte die Bundesanstalt die arbeitsmarktnahe Betätigung im Anforderungskatalog durchgehend zum Prinzip machen – vom Aufbau von Kooperationsbeziehungen bis hin zur Evaluation und Nachbetreuung.

Ein weiteres zentrales Element der ISO-Normenreihe ist die **Prozeßorientierung**. Im Anforderungskatalog wird Prozeßorientierung nicht explizit benannt, dennoch ist dieses Element in einigen Punkten des Katalogs enthalten, wie in der „Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt“, in Anforderungen an das „Praktikum“ oder in der „Erhebung der Teilnehmererfahrungen“ zur Erfolgsbeobachtung. Es gäbe aber im Katalog weitere An-

satzpunkte zur Konkretisierung von Prozessen und Instrumenten.

Von der Bundesanstalt wird die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000ff. nicht als Fördervoraussetzung betrachtet.¹⁷ Dafür sind vor allem folgende Gründe maßgeblich: Alle Teilnehmer/-innen haben einen Anspruch auf bundesweite, anbieterübergreifende Qualität, die durch den ISO-Ansatz nicht angestrebt und gewährleistet wird. Darüber hinaus können kleineren Trägern die mit der Zertifizierung verbundenen Kosten nicht zugemutet werden.

Als jüngste Entwicklung in der Qualitätsdiskussion sind die **Internationalen Qualitätspreise (quality awards)** zu nennen: Sie bieten Anreize und Anregungen für Unternehmen, die sich um die Umsetzung eines Total Quality Management (TQM) bemühen.¹⁸ Sie haben mittlerweile eine weitaus umfassendere Bedeutung als bloße Bewertungsraster für die Preisvergabe: Sie bieten strukturierte Kriterienmodelle für eine interne Selbstbewertung und Ausrichtung der Qualitätsaktivitäten eines Unternehmens. Die Modelle werden auch auf Dienstleistungsunternehmen und Bildungseinrichtungen angewandt. Der European Quality Award (EQA) unterscheidet neun Elemente/Kriterien: Führung, Mitarbeiterorientierung, Politik und Strategie, Ressourcen, Prozesse, Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit, Gesellschaftliche Verantwortung und Image, Geschäftsergebnisse. Sie tragen in unterschiedlicher Gewichtung zum Unternehmenserfolg bei. Dieses Modell dient, wie andere auch, zur Überprüfung und Bewertung des Qualitätsmanagements. Auch wenn es keine Standards im Sinne der Qualitätssicherung der AFG-geförderten Weiterbildung enthält, können die verwendeten Kriterien für Weiterbildungsträger als Analyseinstrumente und Anregungen dienen, um ihre Qualitätsorientierung zu überprüfen und zu intensivieren.

Regionale Trägerverbünde bzw. Gütesiegelgemeinschaften können durch die Vergabe

eines Gütesiegels einen Beitrag zur Markttransparenz in einer Region leisten und unterstreichen in der Anbieterkonkurrenz die Bedeutung der Qualität durch **Selbstverpflichtung der Bildungsträger** auf eine festgelegte Mindestqualität.¹⁹ Betrachtet man den Anforderungskatalog unter diesem Gesichtspunkt, so findet sich dieses Element auch dort: Die Trägerprüfung in dreijährigem Abstand und jede Maßnahmeprüfung setzen voraus, daß der Träger sich zur Einhaltung der Anforderungen der Bundesanstalt verpflichtet.

Auch Gesichtspunkte des **Verbraucherschutzes** können bei der Verwendung von Gütesiegeln eine Rolle spielen, wie das Beispiel des Vereins „Weiterbildung Hamburg e. V.“ zeigt. Allerdings scheint der Schutz der Verbraucher vor allem aus dem Zusammenspiel von Selbstkontrolle der Träger und öffentlicher Verantwortung zu resultieren, d. h., wenn neben Bildungsträgern öffentliche oder wettbewerbsneutrale Stellen in die Gemeinschaft einbezogen sind. Auch im Zusammenhang mit der Einführung der DIN EN ISO 9000 ff. werden Kontrollen eingefordert, die den Verbraucherschutz zum Ziel haben. Qualität von Weiterbildung soll nicht völlig den Marktmechanismen bzw. privatwirtschaftlich arbeitenden Zertifizierungsstellen überlassen werden. Der Anforderungskatalog unterstreicht das Ziel des Verbraucherschutzes, indem eindeutige Forderungen an die Vertragsgestaltung, die Informationspflicht durch die Träger und an eine seriöse Teilnehmerwerbung gestellt werden. Unter Verbraucherschutzaspekten betrachtet, stellt der Katalog eine Verbesserung im Vergleich zu den bisherigen Instrumenten der FuU-Qualitätssicherung dar.

Fazit

Mit dem neuen Anforderungskatalog wurde die Qualitätssicherung der Bundesanstalt unter der bisherigen Zielsetzung weiterentwickelt, allgemeinverbindliche, überregional

gültige Mindeststandards für die Qualität von FuU-Maßnahmen zu setzen. Durch die eingangs beschriebenen Strukturen und Inhalte geht der Anforderungskatalog über die bisherige Qualitätssicherung hinaus. Als ein Fortschritt ist die Einführung der dreijährigen Trägerüberprüfung und ihre Trennung von der jeweiligen Maßnehanerkennung anzusehen, vor allem dann, wenn sie in der Praxis mit einer verwaltungsmäßigen Vereinfachung der Prüfvorgänge einhergeht.

Die AFG-Qualitätssicherung muß kontinuierlich weiterentwickelt werden

Der Anforderungskatalog hat einige Gesichtspunkte aus der aktuellen Qualitätsdiskussion aufgegriffen, dennoch gibt es noch eine Reihe von Elementen, die in die Qualitätssicherung der Bundesanstalt einbezogen werden könnten. Der Anforderungskatalog soll nach den Formulierungen des Vorworts „Anstöße geben für die eigenverantwortliche Festigung und Weiterentwicklung der trägerinternen Qualitätssicherung“. Dabei bleibt es aber – im Katalog selbst gibt es keine Anforderungen oder Mindeststandards hinsichtlich der Einführung oder Verwendung solcher Sicherungssysteme.

In der Fachöffentlichkeit werden unter dem Stichwort „ISO 9000 Plus“ Vorstellungen zur Qualitätssicherung diskutiert, die den ISO-Ansatz mit der Qualitätssicherung der öffentlich geförderten Weiterbildung verbinden wollen.²⁰ Dabei sollen über die in DIN EN ISO 9000 ff. enthaltenen prozeßorientierten Qualitätsmanagementkontrollen hinaus trägerübergreifende, überregional gültige Qualitätsstandards in Zusammenarbeit der Sozialparteien und Weiterbildungseinrichtungen entwickelt werden. Auch zwischen ISO und den Gütesiegelansätzen gibt es Querverbindungen und Wechselwirkungen, wie das Bei-

spiel der OTA (Open Training Association) zeigt. Ziel all dieser Bemühungen ist es, die Basis der Qualitätssicherung zu verbreitern. Solche Entwicklungen könnten Anstöße für Überlegungen liefern, auch die Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung nicht als abgeschlossen zu betrachten. Für die Bundesanstalt stellt sich auch künftig die Frage, wie sie unter Wahrung ihrer öffentlichen Verantwortung und ihres eigenen Konzeptes neuen Ansätzen Rechnung tragen kann.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung*. Nürnberg, November 1996

² Steckel, W.: *Qualitätskriterien für die AFG-geförderte Weiterbildung*. In: *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. Fachkongresses des BIBB. Forum 8, Arbeitskreis 8.2, Themenbereich 3: „Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der AFG-geförderten bzw. öffentlich geförderten Weiterbildung: Anforderungen an die Träger“*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 1997 (In Vorbereitung)

³ Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Dienstblatt-Runderlaß 28/89 vom 22. 2. 1989*

⁴ Die einschlägigen Anordnungen, Erlasse und der Begutachtungskatalog wurden im Rahmen der Vorarbeiten des Bundesinstituts zur Erstellung einer didaktisch orientierten Kriteriensammlung ausgewertet. Balli, Ch.: *Anlage zur Konzeption eines Pflichtenheftes der BA*. Berlin 1995 (unveröffentlicht)

⁵ Vgl. Sauter, E.: *Qualitätssicherung in der staatlichen Bildungssubvention. Wo steht das AFG?* In: *BWP 24 (1995) 3* sowie Sauter, E.: *Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.): *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1995, S. 22–39

⁶ Vgl. Adler, S.: *Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen gem. § 34 AFG*. Schriften zur Berufsbildungsforschung Band 52, Hannover 1977

⁷ Vgl. z. B.: Harke, D.; Sauter, E.: *Qualitätsförderung der AFG-geförderten Weiterbildung – Konzept und Umsetzung*. In: Meifort, B.; Sauter, E. (Hrsg.): *Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung. Band 11*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1991, S. 18–37, sowie Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Fortbildung und Umschulung: Qualität beruflicher Bildungsmaßnahmen*. In: *ibv Nr. 44, 10/91, S. 2123–2127*

⁸ Bundesinstitut für Berufsbildung: Beurteilungsbogen für berufliche Bildungsmaßnahmen. Unveröffentlichter Vorschlag für die Bundesanstalt für Arbeit, Berlin, 1995; Darstellung in: Balli, Ch.; Harke, D.; Ramlow, E.: Entwicklung der Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung und die Qualitätsmanagementdiskussion (Arbeitstitel). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 1997 (In Vorbereitung). Im neuen Anforderungskatalog der Bundesanstalt wird weiter auf den bisherigen Erfahrungsbogen verwiesen – der Widerstand einzelner Bildungsträger dürfte zum Verzicht auf das aktualisierte Instrument geführt haben.

⁹ Bundesinstitut für Berufsbildung: Konzept für die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung in der AFG-geförderten Weiterbildung. Unveröffentlichtes Diskussionspapier, Berlin, Oktober 1994; Darstellung in: Balli, Ch.; Harke, D.; Ramlow, E.: 1997, a. a. O.

¹⁰ Die weiteren gemeinsamen Arbeiten zielten auf Wunsch der Bundesanstalt nur auf vorsichtige Verbesserungen der Qualitätssicherung ab – ohne grundlegende Veränderungen des Verfahrens. Die vorhandenen Qualitätsanforderungen der Bundesanstalt wurden 1995 systematisiert, zu einem ersten Anforderungskatalog zusammengefaßt und später vom Bun-

desinstitut zu einem neu gegliederten „Anforderungskatalog für die Qualität der AFG-geförderten Weiterbildung“ vom Januar 1996 mit Erläuterungen ausgearbeitet.

¹¹ Vgl. zum derzeitigen Stand der Diskussion z. B. Alt, Ch.: Modellversuche zur Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In: ITW Schriftenreihe zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, Heft 11/1996; Feuchthofen, J. E.; Severing, E.: a. a. O.; Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Qualität beruflicher Weiterbildung: Praxis der Unternehmen – Beiträge der Bildungsanbieter. Dokumentation der 2. Fachtagung „Weiterbildung für die Wirtschaft“ vom 29. 3. 1995; Kuwan, H.; Waschbüsch, E.: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1996 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 193); Timmermann, D. u. a. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld 1996

¹² Vgl. Sauter, E.: 1995 a, S. 7, a. a. O.

¹³ Bundesinstitut 1994, a. a. O.

¹⁴ Als erstes Beispiel für ein Pflichtenheft kann der vom Bundesinstitut später vorgeschlagene Anforderungskatalog vom Januar 1996 angesehen werden. Vgl. Bundesinstitut 1996, a. a. O.

¹⁵ Vgl. Kuwan, H.; Waschbüsch, E.: Zertifizierung . . . , a. a. O.

¹⁶ Vgl. z. B. Jahresberichte 1995 und 1996 der Stiftung Berufliche Bildung Hamburg

¹⁷ Vgl. Steckel, W.: Qualitätskriterien . . . , a. a. O.

¹⁸ Vgl. Schmidt, A.; Voß, W.; Zink, K. J.: Aufbruchstimmung. Auszeichnungen für umfassende Unternehmensqualität setzen weltweit Maßstäbe – auch in Deutschland. In: Qualität und Zuverlässigkeit. Heft 9/96, S. 1015–1022

¹⁹ Vgl. Kuwan, H.; Waschbüsch, E., a. a. O. sowie Sauter, E.: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung. In: Weinböck-Buck, I.; Dybowski, G.; Buck, B. (Hrsg.): Bildung – Organisation – Qualität. Zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1996 (Berichte zur Beruflichen Bildung, H. 202), S. 243–259ff.

²⁰ Vgl. z. B. Sauter, E., a. a. O., S. 8/9, sowie Krug, P.: Weiterbildungspolitische Aspekte der Qualitätsdiskussion. In: Bade-Becker, K.; Gerhard, R. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. AuE-Beiträge 24/1996, Bielefeld, S. 9–15

Anzeige

Lehrmethoden in der beruflichen Bildung

Von Prof. Dr. Günter Pätzold.

2., erweiterte Auflage 1996, 208 Seiten mit 33 Abbildungen, Kt. DM 56,- / öS 409,- / sFr 51,-
ISBN 3-7938-7158-4 · Heidelberger Fachbücher für Praxis und Studium

■ In diesem Buch wird dem Leser ein breites Spektrum des Methodengebrauchs angeboten, das er situationsadäquat zur Qualitätssteigerung des beruflichen Lernens nutzen kann. Es sind didaktisch-methodische Akzente aufgenommen, nicht als normierende Vorgabe für eine pädagogische Tätigkeit nach dem Zweck-Mittel-Schema, sondern als Methode des Aneignens und Erkennens, die von den Lernenden selbsttätig und selbständig praktiziert werden kann.

■ In der Neuauflage sind handlungsorientierte Lehr-/Lernarrangements aufgrund neuerer Entwicklungen der Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens aufgenommen.

■ Das Buch ist besonders dadurch gekennzeichnet, daß wissenschaftliche Erkenntnisse interpretiert und in praktische Empfehlungen für den Berufsalltag umgesetzt werden. Außerdem bietet der Autor dem Leser eine Vielzahl von nützlichen Checklisten.

Aus Besprechungen der Voraufgabe:

„... Zusammenfassend ist das vorliegende Buch als praktikables und gelungenes Hilfsmittel für alle in der Ausbildung und Lehre tätigen Personen zu bewerten...“

Versicherungswirtschaft

„... Pädagogik zum Anfassen!“

Versicherungskaufmann



Sauer-Verlag
Heidelberg

Qualitätssicherung der Weiterbildung als Aufgabe der Bildungsträger

Gerhard Stark

Diplom-Pädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für sozialwissenschaftliche Beratung (ISOB)

In der derzeitigen Diskussion um die Qualität der beruflichen Weiterbildung wird vielfach unabhängig von einer Befassung mit Kriterien der Weiterbildungsqualität die Einführung eines Qualitätsmanagements bei Bildungsträgern propagiert. Soll ein Qualitätsmanagementsystem zu Sicherung und Verbesserung der Weiterbildungsqualität beitragen, kann die Befassung mit Qualitätskriterien jedoch nicht ausgespart werden. Daß sich Kriterien der Weiterbildungsqualität in der Praxis der Träger niederschlagen, erfordert umgekehrt die Verankerung einer Qualitätspolitik in der Organisation des Trägers.

Der vorliegende Beitrag stellt das Qualitätskonzept eines Modellversuchs vor, das Anwendungsorientierung der beruflichen Weiterbildung als zentrales berufspädagogisches Qualitätskriterium mit Aspekten eines Qualitätsmanagements unter Einbeziehung aller am Weiterbildungsprozeß Beteiligten zu verknüpfen versucht.

In dem gemeinsamen Modellversuch „Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozeß“¹ dreier unterschiedlich strukturierter Weiterbildungseinrichtungen wird das Qualitätskonzept bezogen auf die jeweilige Trägersituation und auf drei Marktsegmente konkretisiert.

Ziel des Modellversuchs ist die Entwicklung und Erprobung von Hilfestellungen für Bildungsträger, die die Umsetzung berufspädagogischer Kriterien in deren praktischer Tätigkeit unterstützen und für die Beteiligten – Personal des Bildungsträgers, Teilnehmer und Auftraggeber der Weiterbildung – transparent und somit nachprüfbar und beeinflussbar machen sollen.

Das diesen Entwicklungen zugrundeliegende Konzept gilt für alle drei Träger und für jedes der Marktsegmente. Es muß daher notwendig abstrakt sein.

Die Diskussion um Qualität(smanagement) der Weiterbildung

Die Diskussion um die Qualität der beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahren ist durch zwei Schwerpunkte mit komplementären Schwachstellen charakterisiert: der Auseinandersetzung um Kriterien und Standards der Weiterbildungsqualität, die große Lücken in der Frage der Umsetzung aufweist, steht eine Propagierung von Qualitätsmanagementsystemen (insbes. nach DIN EN ISO 9000 ff.) gegenüber, die sich jeglicher Beurteilung der Weiterbildungsqualität enthält.

Schon lange vor der Auseinandersetzung um die Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern hat es eine Diskussion über die Qualität der beruflichen (Weiter)bildung gegeben. Die zentralen

Themen dieser Qualitätsdiskussion waren zu Beginn der 90er Jahre Fragen der Auswahl und Operationalisierung von Qualitätskriterien sowie Schwierigkeiten der Umsetzung von Qualitätsstandards in der Praxis.²

SAUTER weist nach, daß der Bedarf an Gewährleistung von Weiterbildungsqualität trotz einer Reihe umgesetzter Maßnahmen noch erheblich ist.³

Die Entwicklung theoretischer Modelle zur Weiterbildungsqualität hat zu einer ganzheitlichen Betrachtung von Weiterbildung als Prozeß geführt.⁴ Qualitätskriterien werden gemäß dreier Stadien, in die dieser Prozeß unterteilt wird (Input, Durchführung, Output), nach den Bereichen träger- bzw. einrichtungs-, maßnahme- und ergebnisbezogen zugeordnet. Damit wird eine Systematisierung der Qualitätsdiskussion ermöglicht, jedoch keine klare Bestimmung der Qualität, keine vollständige Erfassung der Qualitätskriterien und ebensowenig eine Gewichtung einzelner Qualitätskriterien hinsichtlich ihres Einflusses auf die tatsächliche Qualität. Eine theoretische Fundierung des Qualitätsbegriffs im (beruflichen Weiter-)Bildungsbereich steht noch aus.⁵

Neben dieser (auch) pädagogisch geführten Qualitätsdiskussion hat sich in den letzten Jahren eine Auseinandersetzung um den Aspekt eines Qualitätsmanagements im Weiterbildungsbereich entsponnen, die durch Zertifizierungsbemühungen von Bildungsträgern nach der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. beflügelt worden ist. Die Qualitätsdiskussion hat dadurch erneut Aktualität gewonnen, aber auch eine andere Akzentuierung erfahren.⁶

Im Unterschied zu Ansätzen, bei denen die produktorientierte Qualität im Vordergrund steht, liegt bei der ISO-Zertifizierung der Schwerpunkt auf der Gestaltung, Überprüfung und Kontrolle innerorganisatorischer Abläufe beim Bildungsträger.⁷ Die Qualität

der Bildungsprodukte ist nicht Gegenstand des zur Zertifizierung anstehenden Qualitätsmanagementsystems.

Wenn es um Qualitätsverbesserung in der Weiterbildung gehen soll, dann ist auch bei Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen für diesen Zweck die Frage nach den Kriterien der Qualität von Weiterbildung, wie sie in der traditionellen Qualitätsdiskussion gestellt worden ist, nicht obsolet.

Wird die Frage nach den Kriterien der Weiterbildungsqualität jedoch konkretisiert in Richtung Operationalisierbarkeit der Kriterien, dann sind neben der Produktqualität zugleich auch Aspekte des Qualitätsmanagements angesprochen.

Eine der zentralen Fragestellungen des Modellversuchs lautet daher: Wie sind welche Bedingungen beim Bildungsträger selbst zu schaffen, damit die erhobenen Anforderungen an die Weiterbildungsqualität vom Träger umgesetzt und von Teilnehmer, Auftraggeber und Förderer eingefordert, nachgeprüft und beeinflusst werden können?

Der Modellversuch hat Ansatzpunkte bei den beteiligten Bildungsträgern entwickelt, die in der Praxis der Träger erprobt werden.

Der Modellversuch „Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozeß“

Der Modellversuch knüpft an der praktischen Tätigkeit der Bildungsträger an, die entsprechend unterschiedlicher Finanzierungsquellen auf hauptsächlich **drei Marktsegmente** bezogen organisiert ist: AFG-geförderte Weiterbildung, Weiterbildung für Betriebe und

individuelle Weiterbildung. Obwohl nicht völlig trennscharf, sind diese Segmente für eine Differenzierung sowohl der Beurteilung als auch von Maßnahmen zur Sicherung der Qualität beruflicher Weiterbildung relevant, da sie unterschiedliche Aufgaben und Anwendungsfelder mit jeweils eigenen rechtlichen Grundlagen sowie unterschiedliche Interessen und Zielsetzungen widerspiegeln, die von den Nachfragern mit Weiterbildung verknüpft werden.⁸

Die Einschränkung in der Trennschärfe der Segmente ergibt sich daraus, daß die in den Marktsegmenten vertretenen Kundengruppen hinsichtlich ihrer Interessen in sich nicht homogen sind: Die **AFG-geförderte Weiterbildung** beinhaltet ein breites Spektrum von Maßnahmenteilen für unterschiedliche Zielgruppen. Die Bundesanstalt für Arbeit ist an der Verbesserung der Vermittelbarkeit und an einer Arbeitsaufnahme (in qualifikationsadäquater, d. h. dem Maßnahmeziel entsprechender Beschäftigung) interessiert. Die Beurteilung der Qualifikationsadäquanz einer Beschäftigung durch den Maßnahmeteilnehmer kann erheblich von der Einschätzung der Bundesanstalt abweichen. Möglicherweise hat er auch dezidierte Vorstellungen von einer angestrebten Tätigkeit und deren Anforderungen, die mit den arbeitsmarktpolitischen Einschätzungen der Bundesanstalt nicht vereinbar sind. Vielleicht will er auch nur überhaupt in Arbeit kommen.

Die **Weiterbildung für Betriebe** bezieht sich auf unterschiedlichste Problemstellungen und Bedarfe, die von spezifischen Qualifikationsdefiziten über technische Fragen bis zu Personal- und Organisationsentwicklung reichen, dabei nach Betriebsgröße, Branche, Unternehmensstrukturen und weiteren Merkmalen variieren können. Die Betriebe können als Auftraggeber, als Finanzier oder in beiden Rollen zugleich an den Bildungsträger herantreten. Sie wollen als Auftraggeber für einzelne Maßnahmen oder als Nachfrager nach bestimmten Qualifikationen die Bewäl-

tigung bestimmter Arbeitsaufgaben verbessern. Als Auftraggeber für ein Personal- und Organisationsentwicklungskonzept wollen sie eine Erhöhung der Flexibilität des Unternehmens erreichen. Die Mitarbeiter sind möglicherweise an einer Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikation außerhalb des Betriebes interessiert. Oft sind sie aber gerade diejenigen, die die für die betrieblichen Aufgaben erforderliche Qualifizierung genauer einschätzen können, weil sie das Aufgabenfeld und die darin auftretenden Probleme im Detail kennen.

Die **individuelle Weiterbildung** umfaßt ein breites Spektrum von Maßnahmen und Zielgruppen. Sie ist heterogen hinsichtlich der Finanzierung: sie umfaßt Selbstzahler, Betriebe, aber auch AFG-(Teil-)Förderung. Abhängig von der Finanzierung können Interessensunterschiede wie in den anderen beiden Segmenten auftreten. Lediglich für die Selbstzahler fällt Teilnehmer- und Auftraggeberinteresse zusammen; jedoch sind sie auch mit anders gelagerten Interessen und Zielsetzungen anderer Teilnehmer konfrontiert.

Kundenanforderungen als Qualitätsmaßstab?

Trotz dieser unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen kommt es allen Beteiligten auf eine Qualifizierung für eine jeweilige Anwendungssituation an. Im Modellversuch wird berufliche Weiterbildung als ein **Lernen für eine Anwendung des Gelernten im Arbeitsfeld** betrachtet. Qualität beruflicher Weiterbildung wird zunächst – im Sinne der allgemein durchgesetzten Definition – als Anforderungen, die an die Weiterbildung gestellt werden und die durch die Anbieter einzulösen sind, verstanden.⁹

Gegen die Kunden- und Teilnehmerzufriedenheit, die die Anforderungserfüllung bestätigt, als alleinigen Maßstab für Qualität der Weiterbildung macht ARNOLD zu Recht

drei Einwände geltend, die die Kunden- und Teilnehmerzufriedenheit als Einzelaspekt der Qualität charakterisieren: verhaltensändernde Erwachsenenbildung löst bei Teilnehmern nicht nur Zufriedenheit aus, sondern verlangt Arbeit, Anstrengung und Mühe. Zweitens ist Kundenautonomie nicht überall risiko- und sanktionsfrei zu realisieren. Und schließlich ist Teilnehmerzufriedenheit nicht mit Wirksamkeit der Weiterbildung identisch.¹⁰

Anwendungsorientierung als Leitlinie für Qualitätskriterien

Durch die Anwendungsorientierung der Weiterbildung erfährt der Qualitätsbegriff eine Spezifizierung, die Kundenanforderungen berücksichtigt, sich von der rein subjektiven Zufriedenheitsbeurteilung aber abhebt. Beurteilung und Verbesserung der Qualität beruflicher Weiterbildung muß sich am Arbeitsprozeß orientieren, für den die Qualifizierung erfolgen soll. Allerdings ist die Anwendungssituation als Qualitätsmaßstab selbst genauer zu betrachten:

Die Anwendungssituation ist unterschiedlich konkret bestimmt. Sie kann ein bestehender Arbeitsplatz, ein künftiger, bereits definierter Arbeitsplatz oder aber nur eine potentielle Anwendungssituation sein; „relativ“ konkret kann die Bestimmung im Segment Betriebe ausfallen.

Jedoch ist auch eine bestehende Anwendungssituation nicht naturgegeben, auch sie unterliegt technischen, organisatorischen und daher auch qualifikatorischen Wandlungsprozessen. Umgekehrt hängen auch Gestaltung und Wirksamkeit technischer und organisatorischer Veränderungen von der Qualifikation der Mitarbeiter ab. Im Gegensatz zu einem technizistischen Qualifikationsverständnis, nach dem für eine vorgegebene Situation im Betrieb qualifiziert wird, sind Technik, Organisation und Personal als drei Variablen der Arbeitsgestaltung zu betrach-

ten. Der Versuch, einen fixierten Bedarf „sachlich“ definieren zu wollen, wäre demnach falsch. Es kann jedoch auch nicht von einer vollständigen Offenheit, wie im dezi- sionistischen Modell unterstellt, ausgegan- gen werden; FAULSTICH schlägt daher ein „diskursives Qualifikationskonzept“ vor, in dem mögliche Handlungsspielräume im Be- trieb durch Aushandlungsverfahren gefüllt werden.¹¹

Hieraus ergibt sich für den Modellversuch ei- nerseits, daß eine Beschränkung auf rein pädagogische Überlegungen, die sich in einer völligen Abkoppelung der Bildungsmaß- nahmen von den Anforderungen der Arbeits- welt ausdrückt, zu vermeiden ist. In der päd- agogischen Diskussion mag hier die Gefahr eines funktional verengten Bildungsbegriffs¹² entdeckt werden. Für die weitere Entwick- lung und Darstellung des Modellversuchs- konzepts muß jedoch eine pragmatische Po- sition bezogen werden. Die Bildungsträger, die die Adressaten des Modellversuchs sind, müssen in ihrer praktischen Tätigkeit sowohl den Teilnehmern als auch den Betrieben und öffentlichen Institutionen als Auftraggebern bzw. Förderern in ihren Zielen Rechnung tra- gen: diese brauchen bzw. wollen Qualifizie- rung für eine konkrete berufliche Tätigkeit. Andererseits kommt aber auch ein Unterwer- fen mit vorschnellen Anpassungsprozessen an jeweilige Kundenwünsche nicht in Be- tracht.

Positiv ausgedrückt folgten daraus für den Modellversuch **drei Konsequenzen**:

- Kundenanforderungen werden reflektiert als Qualitätskriterien herangezogen.
- Der Transferaspekt ist besonders bedeut- sam für Qualitätsbeurteilung und -messung.
- Standards und Managementsysteme kön- nen als Werkzeuge für eine Qualitätsverbesserung dienen; sie müssen kritisch hinterfragt werden, inwieweit sie zur Anwendungsorien- tierung der Weiterbildung beitragen.

Zum einen wurden im Modellversuch An- satzpunkte identifiziert und Mechanismen

und Verfahren entwickelt, die dem Bildungspersonal eine systematische Einbeziehung von Weiterbildungsteilnehmern, -auftraggebern und „Anwendungsexperten“ ermöglichen.

Zum anderen wurden Instrumente für die Mitarbeiter eines Bildungsträgers entwickelt, mit deren Hilfe sie zur Optimierung der Weiterbildungsqualität beitragen.

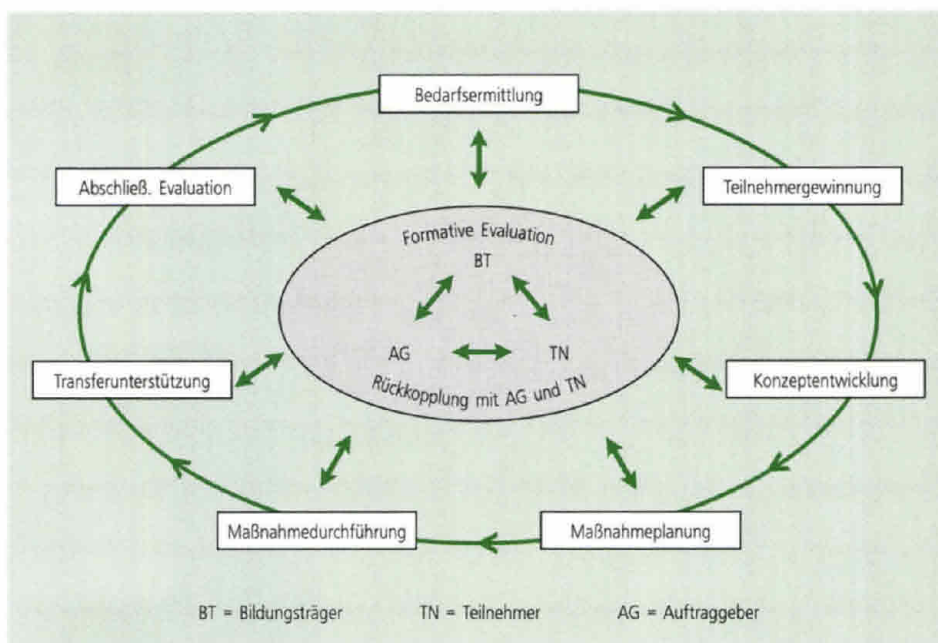
Als Hilfsmittel zur Gewinnung praktischer Ansatzpunkte der Qualitätssicherung beim Bildungsträger wurde ein Phasenmodell des Weiterbildungsprozesses entwickelt.

Phasenmodell der Leistungserbringung der Weiterbildung

Bei diesem Modell handelt es sich um ein heuristisches Modell, das den Weiterbildungsprozeß zum besseren Verständnis analytisch zerlegt. Die Phasen beschreiben anfallende Aktivitäten im Rahmen des Weiterbildungsprozesses, die sich aus Ziel und Funktion der Weiterbildung für Teilnehmer und Auftraggeber sowie aus Strukturmerkmalen der beruflichen Weiterbildung¹³ ergeben. Die Abfolge der Phasen ist nicht zwingend. Abhängig von den verschiedenen Marktsegmenten, in denen sich die Strukturmerkmale unterschiedlich niederschlagen, kann sich die Abfolge verschieben.

Anwendungsorientierung muß sich in den verschiedenen Phasen des Weiterbildungsprozesses niederschlagen. Sie kann sich nur in der Konkretisierung einer spezifischen Maßnahme beweisen. Aufgrund der jeweiligen Spezifik der Anwendungssituation können keine allgemeingültigen Kriterien für anwendungsorientierte Weiterbildung formuliert werden. Es kann nur entlang der entstehenden Aufgaben für den Bildungsträger verallgemeinert angegeben werden, worauf der Träger achten muß, wie er den Leistungserstellungsprozeß der Weiterbildung gestalten muß, um Anwendungsorientierung der Weiterbildung zu gewährleisten.¹⁴

Abbildung: **Phasenmodell: Leistungserbringung der Weiterbildung**



Der Weiterbildungsprozeß wird nach dem Modell (siehe Abbildung) in verschiedene Phasen unterteilt. Evaluation wird dabei als eine zentrale, die übrigen Phasen begleitende und übergreifende Aufgabe des Bildungsträgers betrachtet.¹⁵

Die **Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs** ist wesentliche Voraussetzung für eine zielgerichtete und bedarfsgerechte Weiterbildung. Dies erfordert Feststellungen über die Anwendungssituation selbst, weil der Bedarf bei Auftraggebern und Anwendern nicht unmittelbar als Weiterbildungsbedarf, sondern als Anwendungsproblem oder -defizit vorliegt.

Die Übersetzung in einen Weiterbildungsbedarf ist jedoch kein einfacher Ableitungsakt, weil in Anwendungsproblemen nicht nur Qualifikationsdefizite enthalten sind, sondern auch Fragen der Technik und Arbeitsorganisation betroffen sein können.

Anwendungsorientierung der Weiterbildung bedeutet dann, daß der Bildungsträger die Identifizierung von Qualifikationsdefiziten, von organisatorischen und technischen Problemen leisten muß. Außerdem sind die Ent-

wicklung von Technik und Arbeitsorganisation und Wechselwirkungen mit Qualifikationsfragen zu erörtern. Dies zum einen unter dem Gesichtspunkt, daß eine erworbene Qualifikation überhaupt erst zum Tragen kommt, wenn die technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen dies erlauben, zum anderen aber, daß mit bestimmten Qualifikationen Organisationsentwicklung und Ausschöpfung technischer Ressourcen überhaupt erst möglich wird.

Die Klärung dieser Fragen im Rahmen der Bedarfsermittlung und einer damit einhergehenden **Teilnehmerge-winning** muß sich im weiteren Verlauf des Leistungserstellungsprozesses niederschlagen. Die Teilnehmerge-winning sollte im Zuge der Bedarfsermittlung erfolgen, weil der Weiterbildungsbedarf sich nicht nur an bestimmten Anforderungen orientieren kann, sondern sich auf eine jeweilige Zielgruppe mit spezifischen Voraussetzungen bezieht.¹⁶ Abklärung der Teilnehmer-voraussetzungen, Information und Beratung der Teilnehmer bis hin zu Fragen einer Berufswegeplanung gehören daher notwendig zu einer anwendungsorientierten Weiterbildung.

Der hinsichtlich der Anwendung spezifizierte Weiterbildungsbedarf muß in Lernziele übersetzt werden, die bis in die Anwendungssituation hineinreichen. Die hierfür notwendigen Inhalte müssen ausgewählt werden und in ein didaktisches Konzept übertragen werden. Hier können moderne Konzepte der Didaktik der Berufsbildung herangezogen werden, die den Anwendungsbezug der Weiterbildung zum Ausgangspunkt haben und ihn bis hin zu Fragen der Lernumgebungs- und Lernortgestaltung umsetzen. Die **Konzeptentwicklung** muß die didaktischen Gestaltungselemente auf die Anwendung des Gelernten im Arbeitsfeld hin ausrichten. Entsprechende Anforderungen an das Lehrpersonal müssen aus dem spezifischen Konzept abgeleitet werden.

Die Umsetzung der Vorgaben des Konzepts in der **Maßnahmeplanung** muß die organisatorischen, technischen und personellen Voraussetzungen für deren anwendungsorientierte Durchführung schaffen. Zu angemessenen Rahmenbedingungen der Weiterbildung gehören hier z. B. ein zeitlicher Rahmen, der Verknüpfungen theoretischer Teile mit praktischen Aufgabenstellungen ermöglicht, eine Lernen und Arbeiten verknüpfende Abstimmung von Lern- und Arbeitszeit, eine dafür geeignete Lernorganisation, die das Anwendungsfeld einschließt und Individualisierung des Lernens ermöglicht. Die Umsetzung der personellen Voraussetzungen muß bis zur Gewährleistung entsprechender Weiterbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen beim Bildungsträger reichen.

Der Referenzpunkt Anwendungsorientierung wird in der **Maßnahmedurchführung** durch eine Bearbeitung sog. Praxisbeispiele im Rahmen von Lehrgangs- oder Seminarformen nur unzureichend erfüllt. Vielmehr müssen solche Beispiele auf die im Rahmen der Bedarfsermittlung spezifizierte Praxis bezogen werden und die Teilnehmer auf die Anwendung des Gelernten in ihrem Praxisfeld vorbereiten. Individualisierung des Lernens

und selbständiges Lernen der Teilnehmer sind notwendige Durchführungselemente einer Anwendungsorientierung. Dadurch ist der Lerntransfer, den die Teilnehmer im Anwendungsfeld leisten müssen, didaktisch vorzubereiten.

Transferunterstützung erfordert Einbindung der Weiterbildung in betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung

Hinzukommen muß eine **Transferunterstützung** im Anwendungsfeld selbst durch den Bildungsträger. Neben einer inhaltlichen Unterstützung ist eine lernorganisatorische Unterstützung erforderlich. Der Bildungsträger muß hier die inhaltliche Verknüpfung der Weiterbildungsinhalte und -ziele mit der Anwendungssituation, die lern- und arbeitsorganisatorischen sowie die sozialen Voraussetzungen sicherstellen. Initiierung und Begleitung von Personal- und Organisationsentwicklung bilden weitere zentrale Momente einer Transferunterstützung. Im Zuge der Bedarfsermittlung wurden die inhaltlichen Komponenten für die Weiterbildung und diese Rahmenbedingungen als Inputfaktoren für die Konzeptentwicklung festgelegt. In der Maßnahmeplanung wurden sie bereits konkretisiert. Hier sind diese Momente im Anwendungsfeld praktisch zu realisieren und durchzusetzen.

Die **abschließende Evaluation** muß neben dem Lernerfolg in den theoretischen Bestandteilen auch den Umsetzungserfolg erfassen. Weil letzterer auch von den o. a. Rahmenbedingungen in der Anwendungssituation beeinflusst wird, müssen diese Rahmenbedingungen in die Evaluation eingehen. Da die Stabilität von Lern- und Anwendungserfolg entscheidend ist, sind das Verhalten der Teilnehmer und die Rahmenbedingungen ange-

messene Zeit nach Abschluß der Maßnahme zu erheben und zu bewerten.

Die alle Phasen übergreifende **formative Evaluation** soll wesentliche Parameter einer Nachprüfbarkeit der Umsetzung der Maßnahmezielsetzung für Auftraggeber und Teilnehmer transparent machen und Einflußmöglichkeiten aller am Weiterbildungsprozeß Beteiligten – der Mitarbeiter des Bildungsträgers, der Teilnehmer und des Auftraggebers – auf eine laufende Maßnahme institutionell verankern, um eine Sicherung und Verbesserung der Weiterbildungsqualität jeweils aktuell zu gewährleisten.¹⁷ Rückkopplungsprozesse zwischen den Beteiligten bilden das zentrale Instrument der formativen Evaluation der Weiterbildungsqualität.

Rückkopplungsprozesse zwischen den Weiterbildungsbeteiligten

Diese Rückkopplungsprozesse dienen der Konsensfindung in der Beurteilung und Bewertung von Zielen und Rahmenbedingungen sowie von Zielerreichung und Erfolg der Weiterbildung.

Aufgabe des Bildungsträgers ist die Organisation und Moderation der Rückkopplungsprozesse und ihre Ausgestaltung zu einem Instrument der Selbstevaluation.¹⁸ Er muß dafür sorgen, daß die aus den gemeinsamen Bewertungen gezogenen Konsequenzen und festgelegten Maßnahmen zur Sicherung der Weiterbildungsqualität von ihm selbst bzw. den Beteiligten umgesetzt werden.

Rückkopplungsprozesse sind zum einen zwischen den Mitarbeitern des Bildungsträgers vorgesehen. Zum anderen müssen sie alle übrigen Beteiligten je nach Problemstellung mit einschließen; das sind (potentielle) Teilnehmer, Auftraggeber bzw. Förderer und „Anwendungsexperten“. Die Teilnehmer

sind als Experten ihrer spezifischen Anwendungssituation und ihrer Weiterbildung zu betrachten. Ihre Einbeziehung bereits von der Bedarfsermittlung an leistet einen ersten – wesentlichen – Transferschritt. Die Übersetzung von Anwendungsproblemen und -defiziten in Qualifizierungsbedarf ist ein elementarer Schritt sowohl für die Konzeptentwicklung als auch im Lernprozeß, wenn der Inhalt der Weiterbildung zur Lösung eines Anwendungsproblems beitragen, mithin als Unterstützung beruflicher Praxis aufbereitet und genutzt werden soll.

Der umgekehrte Transferschritt der Übertragung des Gelernten auf die Anwendungssituation wird damit vorbereitet und sein Erfolg frühzeitig steuerbar.

Als Rahmen für Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse zwischen den am Weiterbildungsprozeß Beteiligten sind die Rückkopplungsprozesse auch das Forum für die Austragung der Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher Interessen der Beteiligten an der Weiterbildung den gesamten Prozeß begleiten können.

Stand des Modellversuchs und Ausblick

Zur Verankerung berufspädagogischer Kriterien, d. h. der Konkretisierung des Anwendungsbezugs der Weiterbildung, in Rückkopplungsprozessen zwischen den am Weiterbildungsprozeß Beteiligten werden Handreichungen für Bildungsträger entwickelt, die den verschiedenen Phasen im Weiterbildungsprozeß nach dem Phasenmodell zugeordnet sind.

Die Handreichungen sind nach einer einheitlichen Struktur aufgebaut. Neben einer Beschreibung der Funktion der jeweiligen Handreichung im Qualitätskonzept des Modellversuchs werden erwartete Ergebnisse und Vorteile des Instruments skizziert. In

weiteren Abschnitten werden Probleme, Risiken und Nachteile des Instruments, das als Arbeitshilfe vorgestellt wird, diskutiert, Abschätzungen des Aufwandes vorgenommen und Hinweise zur organisatorischen Umsetzung gegeben.

Handreichungen für die Mitarbeiter des Bildungsträgers helfen bei der Umsetzung des Qualitätskonzepts

Den abschließenden Abschnitt jeder Handreichung bildet eine Arbeitshilfe für Bildungsträger, die ein ausgearbeitetes Instrument für einen spezifischen Aspekt der Qualitätssicherung in der Weiterbildung enthält. Ihren Beitrag zur Qualitätsverbesserung der Weiterbildung können diese Handreichungen allerdings nur entfalten, wenn sie beim Bildungsträger in ein Qualitätskonzept eingebettet sind, das die im vorliegenden Beitrag skizzierten Elemente enthält.

Bislang wurden für das Segment „Institutionelle Auftraggeber/AFG-geförderte Weiterbildung“ ein „Konzept für eine lehrgangsübergreifende Info-Veranstaltung“ als Handreichung zur **Teilnehmergewinnung** (Phase 4 in diesem Segment) und eine Handreichung „Erfahrungsaustausch zwischen Praktikumsbetrieb, Praktikant, Kursleiter und Dozent“ zur **Transferunterstützung** (Phase 6) entwickelt. Im Segment „Private Teilnehmer/individuelle Weiterbildung“ betrifft eine Handreichung „Gespräche zum aktuellen Weiterbildungsbedarf mit Beratungsinstitutionen“ die **Bedarfsermittlung** (Phase 1). Die „Einbindung von Arbeitsaufgaben aus dem beruflichen Alltag der Teilnehmer als praxisorientierte Beispiele“ bildet eine Handreichung zur **Konzeptentwicklung** (Phase 2 in diesem Segment). Für das Seg-

ment „Weiterbildung für Betriebe/KMU“ liegen ein „Leitfaden für eine Teilnehmerbesprechungsrunde“ als Handreichung für die **Teilnehmergewinnung** (Phase 2 in diesem Segment) und ein „Leitfaden zur Dozentenauswahl“ als Handreichung für die **Konzeptentwicklung** (Phase 3 im Segment KMU) vor.¹⁹

Die genannten und weitere Handreichungen werden bei den Modellversuchsträgern im praktischen Einsatz erprobt.²⁰ Bei zwei Trägern erfolgt die Erprobung in Verknüpfung mit einem Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9000ff. Dabei soll auch die Kompatibilität der Modellversuchsentwicklungen mit einem solchen Qualitätsmanagementsystem insbesondere in Hinblick auf kontinuierliche Rückkopplungsprozesse zwischen allen Beteiligten vs. definierte Schnittstellen überprüft werden.

Aus den Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten im Modellversuch sollen **zwei Transferprodukte** zur Qualitätssicherung der Weiterbildung resultieren:

- ein **Leitfaden für Bildungsträger** mit Handreichungen und Erprobungserfahrungen
- ein **Leitfaden für kleine und mittlere Unternehmen**.

Anmerkungen:

¹ Der vom Bundesinstitut für Berufsbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderte Modellversuch wird getragen von den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V. (bfz), der Handwerkskammer Koblenz (HwK) und dem Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn e. V. (tbz) und vom Institut für sozialwissenschaftliche Beratung (ISOB) wissenschaftlich begleitet. Laufzeit des Modellversuchs: 1. 5. 1995 bis 30. 4. 1998. Die ausführliche Darstellung des Qualitätskonzepts des Modellversuchs findet sich im Zwischenbericht (in Druck).

² Vgl. Meifort, B.; Sauter, E. (1991): Qualität in der beruflichen Weiterbildung: Entwicklung und Stand der Qualitätsdiskussion in der AFG-geförderten Weiterbildung. In: Meifort, B.; Sauter, E. (Hrsg.) (1991):

Helmut Schmidt
Gerhard Stark

Computer Based Training in der betrieblichen Lernkultur – eine Führungsaufgabe

Helmut Schmidt, Gerhard Stark

COMPUTER BASED TRAINING IN DER BETRIEBLICHEN LERN- KULTUR – EINE FÜHRUNGSAUFGABE

1997, 364 Seiten,
Bestell-Nr. 110.331,
Preis 42,50 DM

Multimediale Lernprogramme bieten – im Prinzip – viele Einsatzmöglichkeiten im arbeitsplatznahen Lernen. Meist scheitert die breite Nutzung jedoch am Fehlen einer Lernkultur im Unternehmen. Hier werden neben CBT-Programmen für Un- und Angelernte im Metall- und Elektrobereich erprobte Konzepte für die Entwicklung einer betrieblichen Lernkultur vorgestellt, die auf eine Integration von Personal- und Organisationsentwicklung im Unternehmen abzielen und alle Ebenen der betrieblichen Hierarchie umfassen. Die Umsetzung der Konzepte wird ausführlich an zwei Fällen aus der betrieblichen Praxis dargestellt. Der Untersuchung der Rahmenbedingungen in Arbeitsorganisation und Führungsphilosophie des Unternehmens sowie der motivationalen Voraussetzung un- und angelernter Mitarbeiter für selbstständiges Lernen und für eine Beteiligung an der Entwicklung einer Lernkultur wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei wird auch deutlich, wie externe Bildungsträger die Entwicklungsarbeit, die im Unternehmen selbst geleistet werden muß, unterstützen können.

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

Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung, 27./28. Juni 1990. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 11; Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin und Bonn, S. 9–17

³ Vgl. Sauter, E. (1995): Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.) (1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 22–39. Als Beispiele für nach wie vor bestehende Qualitätsunsicherheiten nennt Sauter u. a. Probleme der Bundesanstalt für Arbeit hinsichtlich der Beurteilung und Überwachung von Preisgestaltung, Qualität und Durchführung geförderter Maßnahmen, Kostenexplosion im Weiterbildungsbe- reich im Zuge der deutschen Vereinigung, Vielfalt von Zertifikaten.

⁴ Eine ausführliche Darstellung und Besprechung der grundlegenden theoretischen Modelle zur Bestimmung von Weiterbildungsqualität gibt Stockmann, R. (1993): Qualitätsaspekte beruflicher Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berlin, Bonn 1993

⁵ Vgl. hierzu Meifort, B. (1991): Qualitätsbeurteilung und berufliche Bildung – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Meifort, B.; Sauter, E. (Hrsg.) (1991), a. a. O., S. 191–217; Faulstich, P. (1991): Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als Fokus der Berufsbildungsforschung. In: Meifort, B.; Sauter, E. (Hrsg.) (1991), a. a. O., S. 177–190; Stockmann, R. (1993), a. a. O.; Stephan, P. (1993): Chancen, Ansatzpunkte und Wege einer effektiveren Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM/(Hrsg.) (1993): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, S. 5–61. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern. Heft 8. Berlin

⁶ Vgl. Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (1995): Einleitung: Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.) (1995), a. a. O., S. XI–XXII; Sauter, E. (1996): Qualitätsansätze in der beruflichen Weiterbildung. In: Bade-Becker, U.; Gerhard, R. (Hrsg.) (1996): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dokumentation der AUE-Jahrestagung vom 28. bis 29. September 1995 in Stuttgart, S. 28–34. AUE-Beiträge, Bd. 34. Bielefeld; Stephan, P. (1994): Positionen zum Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen auf der Basis der DIN ISO 9000ff. QUEM-report, Heft 28. Berlin

⁷ Vgl. hierzu Sauter, E. (1996), a. a. O., S. 29ff.; er entwickelt eine Typologie von 6 Ansätzen der Qualitätssicherung nach der Funktion des Ansatzes bzw. des Kontextes, in dem die Qualitätssicherung steht.

⁸ Vgl. Sauter, E. (1995), a. a. O., S. 29

⁹ Vgl. Sauter, E. (1996), a. a. O., S. 28

¹⁰ Vgl. Arnold, R. (1994): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: GdWZ 5 (1994) I, S. 6–10

¹¹ Vgl. die Ausführungen zur „Konstruktionsproblematik“ bei Faulstich, P. (1991), a. a. O., S. 186f.

¹² Vgl. Meifort, B. (1991), a. a. O., S. 211

¹³ Hier machen sich u. a. marktwirtschaftliche Organisation, Anbieterpluralismus und Multifunktionalität der beruflichen Weiterbildung, aber auch die subsidiäre Rolle des Staates geltend. Vgl. Sauter, E. (1995), a. a. O., und (1996), a. a. O.

¹⁴ Vgl. Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (1995), a. a. O., S. XIII–XV

¹⁵ Unser Modell lehnt sich an eine Unterteilung von Will, Winteler und Krapp an, die Evaluation als notwendigen Bestandteil der Entwicklung, Realisierung und Kontrolle planvoller Bildungsarbeit betonen. Vgl. Will, Hermann, Adolf Winteler und Andreas Krapp (1987): Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In: Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A. (Hrsg.) (1987): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Konzepte und Strategien. S. 11–42. Moderne Berufsbildung, Bd. 10. Heidelberg, insbes. S. 14–19.

¹⁶ Die Teilnahme hängt natürlich wesentlich von den Bedingungen ab. Sofern diese nicht von den Teilnehmern beeinflussbar sind, kann die Teilnehmergeinnung erst als vierte Phase nach der Maßnahmeplanung in Betracht kommen.

¹⁷ Eine ähnliche Zielsetzung verfolgen Faulstich bezogen auf die betriebliche Weiterbildung mit einem „diskursiven Qualifikationskonzept“ [vgl. Faulstich, P. (1991), a. a. O.] sowie Arnold mit einer „dialogischen Strategie der Qualitätssicherung“ [vgl. Arnold, R. (1994), a. a. O.].

¹⁸ Eine ausführliche Darstellung zum Ansatz der Selbstevaluation vgl. Stahl, Th. (1995): Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.) (1995), a. a. O., S. 88–100

¹⁹ Diese Handreichungen sind auf der 2. Fachtagung des Modellversuchs am 19. 11. 1996 in Koblenz mit Vertretern der Fachöffentlichkeit diskutiert worden. Die Ergebnisse dieser Diskussionen sind in die nunmehr vorliegenden Erprobungsfassungen eingeflossen. Die Ausarbeitung der Handreichungen für das Segment „Institutionelle Auftraggeber“ erfolgte durch das bffz für das Segment „Private Teilnehmer“ durch die HwK Koblenz und für „Weiterbildung für Betriebe“ durch das tbz Paderborn. Sie werden im Zwischenbericht zum Modellversuch (in Druck) vorgestellt.

²⁰ Erste Erprobungserfahrungen werden auf der 3. Fachtagung des Modellversuchs am 10. Juni 1997 in Nürnberg vorgestellt.

Outsourcing – Zellteilung mit Folgen für die Berufsbildung

Manfred Bergmann

Leiter der Abteilung
„Koordination“ im Bundes-
institut für Berufsbildung,
Berlin

Gisela Dybowski

Leiterin der Hauptabtei-
lung 2 „Curriculumfor-
schung“ im Bundesinstitut
für Berufsbildung, Berlin

Seit jeher ist es eine zentrale Frage betrieblicher Wettbewerbsfähigkeit, was an Sach- und Dienstleistungen in Eigenverantwortung erstellt oder durch Fremdbezug hinzugekauft wird. Diese Frage des „Make or buy“ wird sich im Zuge der Globalisierung und Entgrenzung von Märkten weiter verstärken. Immer mehr Betriebe suchen im Outsourcing neue Strategien, um sich durch Auslagerung bestimmter Funktionen Kostenentlastung und Wettbewerbsvorteile zu verschaffen. Negative Aspekte, wie die der „Abwanderung“, machen dabei in der Öffentlichkeit Schlagzeilen. Mögliche beschäftigungs- und qualifikationsstrukturelle Veränderungen infolge des Outsourcing werden dagegen bislang kaum thematisiert. Diskussionen mit Experten aus Wissenschaft und Praxis zeigen indes, wie wichtig es ist, die Bedeutung des Trends zum Outsourcing auch für die berufliche Bildung genauer zu hinterfragen. Beispiele aus betrieblichen Umstrukturierungen sollen den Blick auf aktuellen Forschungs- und Diskussionsbedarf in diesem Bereich lenken.

Outsourcing – nicht nur ein Kostenproblem

Die rechtliche und wirtschaftliche Verselbstständigung von Unternehmensbereichen als konsequente Spezialisierung und Arbeitstei-

lung wird heute von vielen Unternehmen zur Verbesserung ihrer Kostensituation und zur Stärkung ihrer Wettbewerbsfähigkeit verfolgt. Die Entscheidung, sich im eigenen Unternehmen/Betrieb auf Kernkompetenzen zu beschränken und alle übrigen Produkte und Dienstleistungen auszulagern bzw. von außen einzukaufen (Outsourcing), hat unterschiedliche Dimensionen: ihre Bandbreite reicht von der Auslagerung einzelner Funktionsbereiche (z. B. Buchhaltung, Kantine, Werkschutz) bis zur Verselbstständigung kompletter Geschäftsbereiche (wie Marketing, Bildungswesen etc.).

Eine Vielzahl von – teilweise auch neuartigen – kleinen und mittleren Unternehmen hat sich darauf spezialisiert, als Dienstleister oder Zulieferer in einem solchen Netzwerk tätig zu werden. Diese Betriebe stellen ein wesentliches Reservoir für ein wachsendes Angebot an Arbeitsplätzen dar, was durch den starken Anstieg der Nachfrage nach Leiharbeitern seitens der Produktionsunternehmen deutlich wird. Laut Angaben des Instituts der deutschen Wirtschaft¹ waren in 1995 162 000 Arbeitnehmer als Leiharbeiter tätig, während die Zahl 1985 noch bei rund 50 000 lag. Neben klassischen Einsatzbereichen wie Reinigung, Baustellen und Handwerksarbeiten steigt dabei auch in Büros (z. B. im Schreibdienst und in der Buchhaltung) die Zeitarbeit an. Vergleiche mit dem Ausland zeigen, daß hier noch beträchtliches Wachstum erfolgen kann: In Großbritannien sind 3,2 Prozent der Arbeitnehmer als Zeitarbeiter tätig, in den Niederlanden 2,5 Prozent. Auch die kürzlich erfolgten gesetz-

lichen Erleichterungen könnten diesen Trend noch verstärken. Dabei sind die Zeitarbeitnehmer in der Regel gut ausgebildet, 46 Prozent haben eine gewerblich-technische Berufsausbildung, 22 Prozent eine kaufmännische Ausbildung erfolgreich abgeschlossen, elf Prozent haben eine Meister- oder Technikerprüfung und acht Prozent sogar eine Hochschul- oder Fachhochschulausbildung aufzuweisen.

Unklar sind jedoch bislang die (strukturellen) Auswirkungen auf die berufliche Bildung. Wie müssen Mitarbeiter qualifiziert sein, die zum Teil völlig neu definierte Leistungspakete zu erbringen haben, dies oft in völlig anderen betrieblichen Kulturen, manchmal im Mischfeld mehrerer Unternehmen? Wer bildet diese Mitarbeiter aus, welche Formen der Weiterbildung werden ihnen geboten, sind die rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen für eine Ausbildung im dualen System gegeben? Diese und weitere Fragen standen im Mittelpunkt eines vom Bundesinstitut für Berufsbildung und Technologiezentrum Siegen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durchgeführten Workshops im August 1996. In einem 28köpfigen Expertenkreis, an dem Wirtschaftspraktiker mit Erfahrungen auf dem Gebiet des Outsourcing, Wissenschaftler und verschiedene Träger der beruflichen Bildung teilnahmen, wurde erstmals der Versuch unternommen, die Outsourcing-Thematik in ihrer Bedeutung für die berufliche Bildung systematischer zu beleuchten.²

Hier zeigen sich jedoch gravierende Informations- und Forschungsdefizite. Denn – wie alle Experten bestätigten – spielen beim Outsourcing Gesichtspunkte der Kostenreduzierung, Flexibilität bei der Auslastung und Verbesserungen der Wettbewerbsfähigkeit durch Konzentration auf das Kerngeschäft, nicht aber Aus- und Weiterbildungsfragen eine Rolle. Auch sind strukturelle Wirkungen auf Bildung und Beschäftigung kaum pauschal

zu titulieren. Um die Diskussion klarer führen zu können, sind vielmehr Differenzierungen erforderlich im Sinne von Fragen:

- Wer lagert aus (Konzern, kleines oder mittleres Unternehmen, Branche)?
- Was wird ausgelagert (Sachgüter oder Dienstleistungen, Prozesse oder Produkte)?
- Wohin wird ausgelagert (Zulieferer, geht die Fertigung ins Ausland, bleibt das Management hier)?

Darüber einen halbwegs profunden und aktuellen Überblick zu gewinnen, scheint derzeit noch kaum möglich. Dennoch läßt der Prozeß des Outsourcing die Frage des Know-hows nicht unberührt. Im Gegenteil, so zeigen die folgenden betrieblichen Beispiele, sind mit dem Outsourcing vielfach Veränderungen in den Qualifikations- und Tätigkeitsprofilen bei Dienstleistern wie outsourcenden Unternehmen verbunden.

Beispiel 1: Wertschöpfungspartner-schaften mit Lieferanten³

Automobilzulieferer stehen seit Jahren unter einem starken Restrukturierungsdruck. Harte Kostenvorgaben der Automobilhersteller zwingen nicht nur zu enormen Einsparungen durch Rationalisierungen, sondern haben Zulieferunternehmen schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt herausgefordert, Innovationen in die Fertigungsorganisation einzuführen. Die dabei vorherrschenden Anforderungen an eine wachsende Funktionsintegration sind ohne gravierende Veränderungen in der Arbeitsorganisation und eine Neugestaltung von Arbeitszuschnitten nicht zu leisten. Denn der Übergang vom Komponenten- zum Systemlieferanten, den Zulieferunternehmen notwendigerweise vollziehen müssen, um sich im Wettbewerb zu behaupten, beinhaltet, daß die Entwicklung, Produktion und auch Qualitätssicherung von Baugruppen den Zulieferern überantwortet wird. Die Automobilhersteller profitieren bereits heute von dieser Verlagerung der Aufgabenverteilung. Die

Kontakte und Koordinierungsnotwendigkeiten konzentrieren sich nur noch auf Systemlieferanten, und die Montagezeiten vor Ort werden durch den Einbau von Komplettsystemen drastisch reduziert. Zukünftige Entwicklungen gehen noch einen Schritt weiter. Erkennbar sind sie bereits am Micro Compact Car Smart, dem sogenannten Swatch-Auto, das im Hinblick auf ein neues Fabrik-konzept veränderte Maßstäbe setzt. Bereits absehbar ist, daß dies noch gravierendere Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation, die Qualifikationsprofile, vor allem aber auf die benötigten Berufsbilder haben wird, als sich dies zur Zeit bereits abzeichnet. Denn das, was heute durch eine veränderte Aufgabenverteilung zwischen Automobilherstellern und Zulieferern in Gestalt neuer Kunden-Lieferanten-Beziehungen zunächst einmal die Wertschöpfungsstufen auf der Managementebene tangiert und mit wachsenden Anforderungen an Simultaneous Engineering und Info-CAD-Netzwerke verbunden ist, gerät mit den anvisierten neuen Fabrikkonzepten auch zu einer Kunden-Lieferanten-Beziehung auf der Mitarbeiterebene. So sieht das Swatch-Modell eine Hand-in-Hand-Montage vor, die als integrierte Partnerschaft durchgeführt werden soll. Mitarbeiter von Systemlieferanten werden zukünftig in Gruppenarbeit direkt am Band des Automobilherstellers die Produkte einbauen. Weiteres Outsourcing auf Systemlieferanten erfordert eine wachsende Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern der Systemlieferanten und den Mitarbeitern der Herstellerunternehmen. Dies hat eine Abstimmung der Tätigkeiten zur Folge, die durch eine Abgleichung von Qualifikationsprofilen und durch entsprechende Strategien beruflicher Qualifizierung umzusetzen sind.

Beispiel 2: Konzentration auf Kerngeschäfte⁴

Kostengesichtspunkte und verschärfte Wettbewerbsbedingungen haben bereits vor ge-

raumer Zeit einen großen und renommierten Spezialwerkzeugmaschinenhersteller dazu veranlaßt, zahlreiche Komponenten und Dienste, die früher im Unternehmen selbst hergestellt oder erbracht wurden, auszulagern und als Vorleistungen am Markt zu kaufen. Unternehmensstrategische Vorgabe war, sich in Zukunft auf das Kerngeschäft zu konzentrieren und alle betrieblichen Leistungen an Fremdfirmen zu vergeben, die ohne Beeinträchtigung des Know-how im Kerngeschäft auf externen Märkten billiger einzukaufen waren. Das geht über die peripheren Bereiche wie Rechtsberatung, Verpackung etc. weit hinaus. So wurden z. B. im Zusammenhang mit der Konstruktion anfallende Rechnerleistungen fremd erbracht. Auch die Herstellung der Automatisierungssoftware ist nach außen vergeben. Lediglich die spezifische Software, die für die im Unternehmen erstellten Produkte benötigt wird, entwickelt man selbst.

Outsourcing hört allerdings da auf, wo etwa besonderes Know-how oder qualitätsentscheidende Bereiche betroffen sind oder wenn der Verlust der Kontrolle über wesentliche Betriebsabläufe droht. Zudem wird darauf geachtet, daß bei der Vergabe von Aufträgen nach draußen interne Qualitätsstandards von Kooperationsunternehmen nicht unterlaufen werden. Verfahren zur Lieferantenprüfung und zur Leistungs- und Qualitätsmessung erweisen sich deshalb als entscheidende Voraussetzungen, um das eigene Kerngeschäft effizient zu betreiben und Kundenwünsche termin- und qualitätsgerecht auszuführen.

Solche Entscheidungen bleiben aber nicht ohne Konsequenzen für die betrieblichen Aus- und Weiterbildungsaktivitäten. Blechschlosseraufgaben, Schweißarbeiten, Lackierarbeiten, Versandschreinerei werden heute bei diesem Spezialwerkzeugmaschinenhersteller nicht mehr selber ausgeführt, sondern weitgehend von Fremdunternehmen erbracht. Damit fallen ehemals bestehende

Ausbildungsbereiche weg. Der Aus- und Weiterbildung der eigenen Mitarbeiter in den verbleibenden Know-how-relevanten Bereichen wird allerdings aus unternehmensstrategischen Gründen immer mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht. Dies betrifft jedoch eine immer kleinere Zahl von Fachkräften in immer weniger Berufen, auch wenn man hier aus einer sozial- und bildungspolitischen Verpflichtung des Unternehmens heraus zur Zeit noch mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung stellt, als im Rahmen der unternehmerischen Umsatz- und Nachfolgeplanung benötigt werden.

Beispiel 3: Aufbau von „Know-how-Netzwerken“⁵

Outsourcing kann auch zu völlig neuen Kooperationsformen unter Einschluß des Personals der auslagernden Unternehmen führen, indem die Ziele und der betriebliche Erfolg gemeinsam definiert werden. Daraus erwachsen wiederum neue Anforderungen an die betroffenen Mitarbeiter, für deren Qualifizierung es bislang noch wenig praktizierte Modelle gibt. Derartige Prozesse deuten sich immer stärker in Unternehmen der Datenverarbeitungs- und Kommunikationstechniken an. Die Möglichkeiten der technischen Entwicklung im Hard- und Softwarebereich lassen hier aus den Anbietern von Rechenleistungen über den Betreiber kompletter Netzwerke mit der Entwicklung von Systemlösungen einen Partner werden, der komplexe „Business-Prozesse“ teilweise gemeinsam mit den Mitarbeitern des Kundenunternehmens verantwortet und abwickelt. In diesem Prozeß geht es weniger darum, nur wenig veränderte Teilleistungen aus Kostengründen an Dritte auszulagern, sondern wirklich neue Formen und Inhalte der Dienstleistung zu definieren und durchzuführen. Durch die Verknüpfung von Kunden- und Anbieterressourcen entstehen Know-how-Netzwerke, die völlig neue Formen der Zusammenarbeit ermöglichen, wobei komplette Geschäftsprozesse sozusagen

zwischenbetrieblich abgewickelt werden. Nicht mehr ein externes Rechenzentrum oder Ingenieurbüro, das im Auftrag Software entwickelt, sondern eine neue betriebliche Einheit, in der Kunde und Business-Service-Anbieter gemeinsam die komplette betriebliche Buchhaltung durchführen, entsteht in diesem Outsourcing-Prozeß gerade in den Bereichen, die Informations- und Kommunikationstechnologien in besonders hohem Maße nutzen.

In diesen Bereichen wird bereits heute ein hoher Anteil akademisch ausgebildeter Personen eingesetzt, von dem infolge strikter Kundenorientierung hohe Kommunikationskompetenz verlangt wird. Dabei werden die zukünftig zu bewältigenden Geschäftsprozesse einem noch rascheren Wandel unterliegen und die Mitarbeiter zunehmend mehr in die Bewältigung komplexer Prozesse eingebunden. Welche künftigen Qualifikationsprofile daraus erwachsen, vermag bislang niemand genau zu umreißen. Doch Skepsis wird geäußert, ob solche Profile noch im Rahmen dualer beruflicher Ausbildungsgänge zu entwickeln sind.

Stiefkind von Outsourcing: die berufliche Bildung

Neben den an Fallbeispielen verdeutlichten qualitativen Veränderungen in Qualifikations- und Tätigkeitsprofilen infolge von Outsourcing zeigen des weiteren auch die quantitativen Entwicklungen, daß über Auswirkungen von Outsourcing auf die berufliche Bildung nachgedacht werden muß. Nach einer vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in Auftrag gegebenen Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zur Flexibilität von Unternehmen haben in der Zeit von 1993–1995 1,4 Prozent aller befragten Unternehmen Betriebsteile ausgegliedert und verselbständigt bzw. angegliedert. Das Ergebnis zeigt, daß sowohl Ausgründungen als

auch Eingliederungen in den Dienstleistungen eine größere Bedeutung zukommt als im Produzierenden Gewerbe. Im Produzierenden Gewerbe spielen Eingliederungen, betrachtet man die Zahl der Betriebe, eine größere Rolle als Ausgründungen. Da die Ausgründungen dieser Jahre deutlich größer sind als Eingliederungen, verhält es sich mit der Zahl der betroffenen Beschäftigten umgekehrt. Interessanterweise sind die eingliedernden Betriebe erheblich kleiner als die ausgründenden.⁶ Eine Untersuchung der Technologiezentrum Siegen GmbH im südlichen Nordrhein-Westfalen bzw. Rheinland-Pfalz zeigt, daß infolge geplanter Verringerung der Fertigungstiefe bzw. des Leistungsumfangs zwischen 20 Prozent und 30 Prozent aller Unternehmen Fremdvergabe bzw. Outsourcing planen.⁷

Obwohl Outsourcing prinzipiell nur eine besondere Form von Arbeitsteilung und per se keine zusätzlichen Arbeitsplätze schafft, wie eine von der IHK Stuttgart in Auftrag gegebene Studie unlängst bestätigte⁸, sind aufgrund der damit verbundenen betrieblichen Veränderungen über kurz oder lang Auswirkungen auf Qualifikationsanforderungen und den Qualifikationsbedarf zu erwarten. 44,8 Prozent der von der Industrie- und Handelskammer Stuttgart befragten Unternehmen erwarten, daß sie durch die Auslagerung von Dienstleistungsaktivitäten in hohem Maße Kosten senken können. „Prinzipiell jeder Mitarbeiter im Unternehmen, egal welche Funktion er hat und welche Qualifikation er besitzt, kann von diesen Auslagerungsaktivitäten betroffen sein.“ Diese Auswirkungen werden jedoch nur selten schon mit Vollzug der Maßnahmen sichtbar und sind damit auch nicht planbar. Das dürfte auch der Grund dafür sein, daß diese Prozesse hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Berufsbildung bislang weitgehend unbeobachtet laufen und ihr bildungspolitischer Stellenwert ebenfalls noch nicht analysiert worden ist. Die derzeitige Situation ist vielmehr von Verhaltensweisen und Meinungsäußerungen ge-

prägt, die mehr oder weniger typisch sind, wenn man die Relevanz von Entwicklungen herunterspielen will. „Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Entwicklungen auf Dauer verfestigen“ oder „Das ist nur ein (unbedeutender) quantitativer Teilaspekt, der keine grundsätzlichen Fragen aufwirft“, so oder ähnlich wird derzeit argumentiert.

Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung

Doch auch die folgenden Tendenzen signalisieren, daß durch Outsourcing strukturelle Veränderungen im Qualifikationsbedarf, den Qualifikationsanforderungen und in der Aus- und Weiterbildungsorganisation zu erwarten sind:

(1) Viele Unternehmen stehen vor der Entscheidung, den traditionellen Schreibdienst bzw. die auf ihren individuellen Bedarf orientierte Textbe- und -verarbeitung auszulagern. Dienstleister, die sich auf die Übernahme solcher Tätigkeiten spezialisiert haben, machen dafür in der Regel Kompaktangebote. Neben schreibtechnischer Bearbeitung werden beispielsweise gleichzeitig Kurier- und Übersetzungsdienste sowie Veranstaltungsmanagement angeboten, manchmal kombiniert mit einem Angebot zur Unterstützung in Steuerfragen, bei der Organisationsentwicklung oder bei Existenzgründungen. Je nach Struktur und Bündelung der Aufträge entsteht damit beim Auftragnehmer sukzessive ein umfassendes Dienstleistungsangebot, das unter Berücksichtigung von Arbeitsabläufen und Wirtschaftlichkeitsaspekten in Arbeitsbereiche aufgeteilt wird, die häufig bislang nicht übliche Qualifikationsbündel bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern voraussetzen. Dies erfordert kurzfristige Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, die Konse-

quenzen für die Berufsausbildung sind eher mittel- oder langfristig. Der Dienstleister muß zunächst seine Beschäftigten so qualifizieren, daß sie diese neuartigen Qualifikationsbündel wahrnehmen können. Da es hierfür auf dem an traditionellen Arbeitsgebieten und Arbeitsabläufen ausgerichteten Weiterbildungsmarkt oftmals an adäquaten Weiterbildungsangeboten fehlt, stellt sich in dieser Situation die mühevoll Aufgabe der Eigenqualifizierung, verbunden mit der Suche nach geeigneten Dozenten und der Organisation der Weiterbildung. Das Zurückgreifen auf die Angebote von Weiterbildungsträgern ist in der Regel erst dann möglich, wenn sich ein Weiterbildungsbedarf regional oder branchenspezifisch durchgesetzt hat und für die Träger „lohnt“.

Die Auswirkungen auf die Berufsausbildung werden dagegen erst peu à peu deutlich. Im abgebenden Betrieb brechen einzelne Arbeitsplätze oder kleinere Arbeitsbereiche, die bisher in die betriebliche Ausbildung, z. B. von Bürokaufleuten, einbezogen waren, auf Dauer weg. Der übernehmende Betrieb hat sich so spezialisiert, oder aber er ist so klein, daß er keine betriebliche Ausbildung in vorhandenen anerkannten Ausbildungsberufen anbieten kann.

(2) Zahlreiche Firmen gehen dazu über, die Aufgaben im Zusammenhang mit Gehalts- und Lohnabrechnungen sowie Steuerfragen in darauf spezialisierte Dienstleistungsunternehmen auszulagern. Dieser Schritt stellt die Ausbildungsbereitschaft und -fähigkeit per se nicht in Frage, die Unternehmen müssen jedoch für ihre Auszubildenden, z. B. im Beruf des Industriekaufmanns, Ersatzangebote finden, um diese obligatorischen Ausbildungsinhalte vermitteln zu können. Dies läßt sich durch Verbundlösungen oder andere Formen der Zusammenarbeit zwar vorübergehend lösen, jedoch stellt sich bei der Auslagerung von weiteren Teilbereichen die Frage der Ausbildungsfähigkeit von solchen Unternehmen in kaufmännischen Berufen. Da der

Dienstleister mit seinem spezialisierten Aufgabenbereich diese Ausbildungsinhalte ebenfalls nicht vollständig anbieten kann, stellen sich über kurz oder lang entscheidende Fragen: Muß dieser Trend bei der Modernisierung oder Entwicklung von Ausbildungsberufen berücksichtigt werden? Ist der im Berufsbildungsgesetz verankerte Anspruch einer breiten beruflichen Grundbildung bei immer spezieller werdenden Aufgabenbereichen noch einzulösen? Sind die durch Outsourcing zu erwartenden Auswirkungen überhaupt noch mit dem in Deutschland geltenden Berufskonzept in Einklang zu bringen?

Auf diese und weitere Fragen gibt es derzeit noch keine Antworten. Notwendig sind deshalb Untersuchungen und bildungspolitische Entscheidungen darüber, ob bei sich fortsetzender Spezialisierung vorhandene Ausbildungsberufe auf neue Tätigkeits- und Qualifikationsprofile ausgerichtet werden müssen, oder ob statt dessen zahlreiche neue Berufe zu entwickeln sind. Pilotmaßnahmen sollten deshalb rasch auf den Weg gebracht werden. Denn angesichts bisheriger Entwicklungen ist nicht auszuschließen, daß sich durch Outsourcing vielfältige Änderungen in der Zuordnung von Tätigkeiten zum Qualifikationsniveau ergeben werden. Wie oben dargestellt, können gänzlich neue Qualifikationsbündel entstehen und dies durchaus auf anderer Ebene. Das, was heute ein Facharbeiter oder eine Fachangestellte tut, muß bei Auslagerung und unter anderen organisatorischen Abläufen nicht zwangsläufig auf diesem Qualifikationsniveau bleiben.

Es ist nicht auszuschließen, daß diese Tätigkeiten in anderer Spezialisierung und Zusammenfassung wahrgenommen werden müssen, die das Qualifikationsniveau Fachhochschule/Hochschule voraussetzen. Sollte sich diese Entwicklung fortsetzen, hätte dies erhebliche negative Auswirkungen auf die Entwicklungs- und auf die Aufstiegschancen der Beschäftigten der mittleren Qualifikationsebene.

Fazit

Noch bietet das Berufsbildungssystem mit seinen Instrumentarien Möglichkeiten, hinreichend schnell und zufriedenstellend auf die mit Outsourcing einhergehenden Entwicklungen zu reagieren. Angesichts der erkennbaren Entwicklung muß es sich jedoch schnell und flexibel den neuen Herausforderungen stellen. Beispielhaft ist daran zu denken, daß in dem von der Bundesregierung geplanten Früherkennungs- und Beobachtungssystem zur Ermittlung neuer Tätigkeitsfelder und Qualifikationsprofile den Bedingungen von Outsourcing besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ferner ist bei Überlegungen und Vorschlägen für neue Organisationsformen von Aus- und Weiterbildung zu berücksichtigen, wie insbesondere Verbundmodelle durch Outsourcing wegfallende Ausbildungsbereiche kompensieren können.

Anmerkungen:

¹ Globus Kartendienst 3603 vom 26. 8. 1996; Statistische Angaben: Institut der deutschen Wirtschaft. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit; Nr. 47/96 vom 20. 11. 1996

² Vgl. Technologiezentrum Siegen (Hrsg.): Outsourcing. Auswirkungen auf die berufliche Bildung. Abschlußbericht zum Workshop im Auftrag des BMBF am 27./28. 8. 1996. Siegen. Hektographiertes Manuskript 1996

³ Vgl. Dybowski, G.; Töpfer, A.: Neue Qualifikationsprofile. In: Personalwirtschaft Heft 9/1996, S. 36

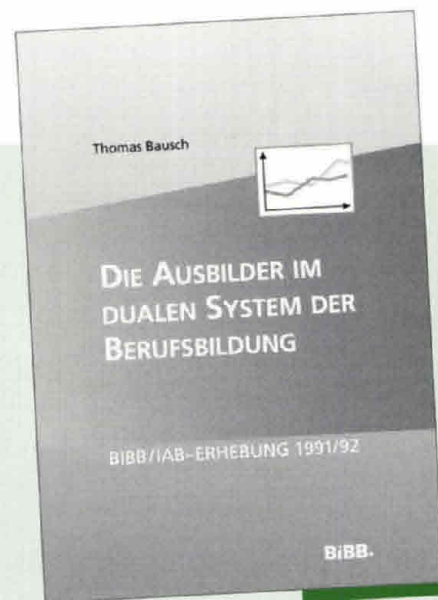
⁴ Vgl. Technologiezentrum Siegen (Hrsg.): Abschlußbericht. a.a.O., S. 4ff.

⁵ Vgl. ebenda, S. 7ff.

⁶ Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Flexibilität von Betrieben in Deutschland – Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 1993–1995. Nürnberg 1996, Beitr. AB 200

⁷ Technologiezentrum Siegen GmbH: Unveröffentlichte Ergebnisse aus dem vom Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten Projekt „Organisationsentwicklung bei KMU“

⁸ Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (Hrsg.): Auswirkungen des Outsourcing von Dienstleistungen in der Region Stuttgart. Stuttgart 1996



Thomas Bausch

DIE AUSBILDER IM DUALEN SYSTEM DER BERUFSBILDUNG

EINE STRUKTURANALYSE DES BETRIEBLICHEN AUSBILDUNGSPERSONALS

1997, 85 Seiten,
Bestell-Nr.: 110.333,
Preis 15.00 DM

Die vom Autor gewonnenen Erkenntnisse basieren auf einer breit angelegten Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

Ausgehend von der Charakterisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals im dualen System der Berufsbildung sowie einer kurzen Vorstellung des methodischen Vorgehens der Untersuchung erfolgt eine Auswertung des umfangreichen Datenbestandes.

Im Mittelpunkt stehen:

- Strukturinformationen über den Betrieb (Betriebsgröße, Wirtschaftsbereich, Branchenzugehörigkeit),
- soziodemographische Informationen über die Befragten (u.a. Altersstruktur, Schulabschluß, Lehrabschluß, Stellung im Beruf),
- Arbeitszeit, berufliche Tätigkeit und Erwerbssituation (u.a. Arbeitszeit, ausgeübte Tätigkeiten, benötigte Kenntnisse, Weiterbildung, Einkommen).

► 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

Über einige Grenzen multimedialen Lernens – Erfahrungen mit dem Modellversuch „IKTH“ –

Michael Brater

Dr., Soziologe und Berufspädagoge, Mitbegründer der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, München

Anna Maurus

Soziologin, Mitarbeiterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, München

Angesichts des hohen Aufwands der Entwicklung von Lernsoftware stellt sich auch bei guten und durchaus lernwirksamen Produkten die Frage, ob multimediales Lernen eigentlich mit so vielen Vorteilen gegenüber traditionellen Medien verbunden ist, daß der Aufwand gerechtfertigt erscheint. Aus den Erfahrungen eines Modellversuchs scheint vorerst eine eher skeptische Antwort angebracht: Eindeutige Vorteile hat das Medium, wenn es um EDV als Lerninhalt geht, darüber hinaus dürfte es gerechtfertigt sein bei der Vermittlung von Wissensinhalten. Probleme gibt es, wenn es beim Lernen um Verstehen, um Individualisierung und um persönliche Entwicklung von Fähigkeiten gehen soll. Deshalb sollte man eher einen Medienverbund anstreben (unter Einschluß des Computers), als einseitig auf die Multimedialität von Lernprogrammen zu setzen.

Der Modellversuch IKTH

Im vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderten und vom Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich betreuten Modellversuch „Informations- und Kommunikationstechniken in der Betriebsführung des Handwerks“ (IKTH)¹ wurde selbstlernfähige multimediale Lernsoftware als Weiterbildungsmittel für Handwerker entwickelt und er-

probt, die wissen möchten, welche Möglichkeiten des EDV-Einsatzes in Klein- und Mittelbetrieben gegeben sind und was EDV speziell für ihren Betrieb bringen könnte. Inhaltlicher Anspruch des Lernprogramms war es, nicht nur technische Möglichkeiten und ihre Vorteile aufzuzeigen, sondern auch sachlich darüber zu informieren, welche Bedingungen und Voraussetzungen im Betrieb gegeben sein müssen, will man EDV erfolgreich nutzen. Außerdem sollten die Handwerker lernen, den Zusammenhang von EDV-Einsatz und betrieblichen Organisationsstrukturen zu verstehen und ihren eigenen Betrieb daraufhin zu untersuchen, welche Veränderungen die Einführung verschiedener EDV-Programme bewirkt bzw. welche damit gezielt angestrebt werden können. Die Lernsoftware integriert neben Text und Bild auch Ton und Videosequenzen, zahlreiche interaktive Passagen, diverse Übungen, ein Lexikon im Hypertext und eine Reihe weiterer Funktionen, so daß sie nach Expertenurteil dem gegenwärtigen Entwicklungsstand dieser Lerntechnik entspricht. Entsprechendes gilt für die didaktische Konzeption, die äußere Gestaltung und die technische Handhabung, die als angemessen und überzeugend gelten können.²

Auch als Ergebnis der Evaluation der Lernsoftware durch Handwerksmeister kann festgehalten werden, daß es gelungen ist, ein Lernprogramm zu schaffen, das – von einigen Schwachstellen abgesehen – von denen, für die es gedacht ist, als wirksam, informativ, nützlich und außerdem angenehm durchzuarbeiten beurteilt wird. Vor allem scheint das Hauptziel, Handwerkern bei ihrer EDV-

Entscheidung ausgewogen und sachlich zu helfen, erreicht worden zu sein. Die Handwerker hatten selbst das Gefühl, nach der Durcharbeitung kompetentere Gespräche mit Kammerberatern und Händlern führen zu können und insgesamt urteilsfähiger geworden zu sein.

Mit diesem positiven Ergebnis könnte man sich beruhigt zurücklehnen und sich über diesen Erfolg freuen. Bei der Entwicklung und bei der Evaluation dieses Programms sind aber, gemessen an den ursprünglichen noch weitergehenden Lernzielen³, eine Reihe von grundsätzlichen, die Grenzen dieses neuen Mediums berührende Fragen aufgetaucht, auf die im folgenden ausschließlich eingegangen werden soll.

Grenzen multimedialen Lernens – zum Verhältnis von Aufwand und Lernertrag

Daß das Lernprogramm lernwirksam geworden ist, ist natürlich erfreulich. Es gibt aber auch andere Lernmedien, die lernwirksam sind – z. B. gut gemachte Lehrbücher – und dabei sowohl den Vorteil haben, **mit einem Bruchteil des Aufwands hergestellt werden zu können**, als auch beim Lernenden keine kostspielige technische Ausstattung voraussetzen. Letztere schränkt die Zugänglichkeit anspruchsvoller Lernprogramme stark ein.⁴ Deshalb muß die Frage berechtigt sein, was an diesem Medium – unter Gesichtspunkten des **Lernertrags** – diesen wesentlich höheren Herstellungs- und Investitionsaufwand rechtfertigt.

Tun, wovon die Rede ist

Für das IKTH-Programm gibt es auf diese Frage eine klare Antwort, die in diesem Fall die Wahl des Mediums zweifellos rechtfertigt: Hier wird über EDV nicht nur **geredet**

(bzw. wie beim Buch geschrieben), sondern hier wird beim Lernen ganz konkret **mit EDV umgegangen**. Das ist zweifellos ein unschlagbarer Pluspunkt für dieses Programm (nicht jedoch für Lernsoftware zu jedem beliebigen Inhalt): Lern- und Anwendungssituationen sind möglichst ähnlich gestaltet, man tut, wovon die Rede ist, man lernt durch Tun – zugleich nach allen empirischen Untersuchungen die optimale Voraussetzung dafür, das Gelernte zu behalten.⁵ Außerdem werden dadurch Schwellenängste abgebaut und sehr viel mehr über die Wirkungen und Funktionsweisen von EDV erfahren, als man auf vielen Seiten umständlich beschreiben könnte. **Lernen am Computer ist also wohl immer dann sinnvoll, wenn es darum geht, etwas über EDV-Nutzung zu lernen.** Bei anderen Themen fällt **dieser** Vorteil des Mediums aber weg.

Einen weiteren Vorteil des Mediums sahen die Handwerker darin, daß es **interessanter und lebendiger** „gemacht“ ist als normalerweise ein Buch, sehr viel Abwechslung bietet und damit Ermüdungserscheinungen beim Lernen entgegenwirken kann. Damit scheint es geeignet zu sein, Hemmungen vor dem „abstrakten“ Lernen abzubauen und mehr Lust am Lernen zu wecken, wobei dieser Motivationsvorteil offenbar ganz besonders bei solchen Menschen ins Gewicht fällt, die weniger gewohnt sind, mit Büchern umzugehen.⁶

Hier liegen also – oft betonte – Pluspunkte für das elektronische Medium, auch wenn man einschränkend sagen muß, daß heute auch Printmedien nicht mehr unbedingt den kühlen Charme eines Lehrbuchs für Buchführung haben müssen. Gute verständliche Texte, hilfreiche Grafiken, die Seele wärmende Karikaturen und Bilder, Fotos, Tabellen, Tests zum Selbstauffüllen, grafisch gut gelöste Musterbeispiele, Checklisten, Aufgaben mit verdeckten Lösungen, Übungsaufgaben in verschiedensten Formen usw. gehören heute ganz generell auch zum Standard gut gemachter Printmedien.

Was in Printform nicht möglich wäre, ist die Integration von Videos und von Ton (wenn man einmal davon absieht, daß es heute auch Videokassetten zum Buch gibt). Hier nutzt das IKTH-Programm also eine besondere Möglichkeit der multimedialen Technik. Allein die Tatsache, daß man diese Möglichkeit technisch realisieren kann, bedeutet noch lange nicht, **daß sie auch für das Lernen sinnvoll und nötig ist**. Um letzteres nachzuweisen, genügt es nicht, daß (selbstverständlich) die Probanden diese Elemente nett und erfreulich finden. Die Evaluation des IKTH-Programms zeigt, daß die Video-Sequenzen im Gedächtnis besonders gut haften bleiben und „authentisch“ und viel überzeugender wirken, als viele Textpassagen. Allerdings bleibt eben vor allem das (bewegte) Bild haften, schon viel weniger die damit verbundene Aussage, und noch weniger der Zusammenhang, in dem diese Bilder standen. Außerdem gibt es Hinweise darauf, daß sich bei einer Flut von Bildern diese Eindrücke gegenseitig überdecken und auch löschen können. Lernangebote, die sich durch einen hohen Grad an Abwechslung auszeichnen, wie „rasche Bildsequenzen, gleichzeitige Angebote von Sprache und Bildern, Spezialeffekte usw.“⁷ scheinen eine intensive Verarbeitung des Lernstoffs **nicht** zu fördern, sondern eher **zu erschweren**.⁸ Hier wäre einmal unbefangen zu untersuchen, wo die multimediale Technik – über einen gewissen Neuheits- und Unterhaltungseffekt hinaus – wirklich etwas für die **Verbesserung des Lernens** bringt, wo man diese Elemente tatsächlich didaktisch sinnvoll und lernförderlich und nicht nur wegen verschiedener Showeffekte einsetzt, so daß sie die erheblich höheren Kosten tatsächlich rechtfertigen.⁹

Scheininteraktionen und fehlende Individualisierung

Was das elektronische Medium allen Printmedien wiederum eindeutig und unzweifelhaft voraus hat, das ist die Möglichkeit der

Interaktion. Sie stellt das eigentlich Neue dieser Lernform dar. Auch im IKTH-Programm kann man Aufgaben individuell lösen und bekommt entsprechende Rückmeldungen; man kann individuelle Daten eingeben, die entsprechend verarbeitet werden, oder man kann selbsttätig eingreifen und etwas „tun“ – z. B. eine Konstellation auf dem Bildschirm verändern und abwarten, welche Effekte das nach sich zieht. Die Krönung des letzteren ist die Möglichkeit zur **Simulation**, d. h., es können in komplexen Wirkungsnetzen einzelne Parameter verändert und es kann verfolgt werden, wie sich dieser Eingriff im Gesamtsystem auswirkt bzw. wie er das angestrebte Ziel beeinflusst. Diese Möglichkeiten bieten sich bei Papierform gar nicht oder allenfalls in sehr eingeschränkter Weise.

Die testenden Handwerker haben diesen entscheidenden Vorteil des Lernprogramms, Interaktivität zu ermöglichen, erkannt, angesprochen und reichlich genutzt. Sie haben u. a. ausgesagt, daß die interaktiven Teile den Lernenden fordern, dafür sorgen, daß er aktiv bleibt, und dazu führen, daß er tiefer in die Materie einsteigt. Hier deuten sich also Lernvorteile an, die den Einsatz dieses aufwendigen Mediums durchaus lohnen können, wobei sich aber gezeigt hat, daß der simulierte Zusammenhang unbedingt **glaubhaft** sein muß und für sich keinen Überzeugungswert hat, weil jeder durchschaut, daß er „gemacht“ ist. Außerdem lernt man so vor allem, **Zusammenhänge zu verstehen**, weniger, wie man in komplexen Realsituationen dann auch wirklich sachgemäß **handeln** kann.

Bei den Programmteilen, in denen man „individuelle“ Antworten auf „eigene“ (selbstverständlich vorgegebene) Fragen bekommen kann, fühlten sich einige Testpersonen jedoch auf den Arm genommen. Sie haben schnell durchschaut, daß man am Bildschirm Antworten und Fragen natürlich nur in dem Rahmen bekommen kann, in dem der Autor die möglichen individuellen Alternativen

vorgedacht und mit bestimmten Eingaben verknüpft hat. Das ist technisch aber nur machbar bei einer sehr begrenzten Zahl von Variablen, und so merkt man doch sehr bald, daß es sich nicht um **wirkliche** Interaktionen handelt, bei denen ein Subjekt auf ein anderes eingeht, sondern daß es um eine **Auswahl aus vorgefertigten Elementen** geht, die auf das individuelle Problem mehr oder weniger zutreffen. Im IKTH-Programm wird dieses Problem besonders deutlich dort, wo man mit EDV-nutzenden Handwerksmeistern ein „Interview“ führen kann, bei dem aber nur aus einer Reihe von vorgegebenen Fragen einige ausgewählt werden können, auf die dann die zugehörige gespeicherte Antwort kommt. So etwas kann ein Printmedium natürlich wiederum auch sehr gut. Der Schein wirklicher Interaktivität tritt offensichtlich erst bei sehr viel aufwendigeren und „intelligenteren“ Programmen auf.¹⁰ Je differenzierter und anspruchsvoller der zu vermittelnde Inhalt ist, desto vielschichtiger müßte die Lernsoftware gestaltet werden – so verzweigt und mit soviel individualisierten Feedbacks und Lernpfaden, daß allein die Bedienung, das „handling“ der Lernsoftware **letztlich höchst qualifizierte Lerner voraussetzt**.¹¹

Strukturelle Simplifizierung der Wirklichkeit

Eine vom Produzenten des Programms vorbedachte Verknüpfung einer endlichen Zahl von Antwortalternativen bzw. eine starr verkoppelte Wirkungs- und Rückwirkungskette innerhalb eines geschlossenen vorprogrammierten Systems, wie sie im IKTH-Programm gewählt werden mußte, um nicht noch viel aufwendiger zu arbeiten, vereinfacht die Wirklichkeit in unzulässiger Weise. Eine solche Vereinfachung ist nur gerechtfertigt, wenn es wirklich auch auf der Ebene des Lerninhalts um das Nachvollziehen eines **geschlossenen Systems** geht. Im IKTH-Programm wurde der Versuch unternommen, mit einem Modul bei den Handwerkern **Organi-**

sationsentwicklung für ihren Betrieb anzustoßen. Organisationsentwicklung ist in der Praxis jedoch ein **offener**, sehr beweglicher Prozeß, der zwar durchaus mit mehr oder weniger standardisierten Fragen und Methoden beginnen kann, der sich aber je nach den Antworten auf diese Eingangsfragen höchst individuell weiterentwickelt. Im Rahmen eines Lernprogramms können diesem Prozeß logischerweise nur eine (sehr begrenzte) Anzahl von Variablen zugrunde gelegt werden, so daß „Individualisierung“ sich **lediglich als je spezifische überschaubare Faktorenkombination** ergibt, die entsprechend EDV-technisch abzubilden ist. Dies trägt zwar zur Vereinfachung bei, überzeugt aber vom Inhalt her nicht, im Grunde verfälscht es sogar den wesentlichen Kern. Das eigentlich Offene, Individuelle einer Organisationsentwicklung geht damit verloren. Übrig bleiben standardisierte Alternativen zur Auswahl – statt Maßanfertigung Dutzendware. Das, was mit individueller Entwicklung begrifflich gemeint ist, wird durch diesen Denkansatz gerade verfehlt. Um offene Prozesse oder individuelle Probleme in einem Lernprogramm zu bearbeiten, müßte man einen ganz anderen Ansatz wählen, in dem das Programm zum wirklichen Werkzeug für einen offenen Arbeitsprozeß (z. B. in einer Gruppe) wird, sich also vollkommen auf methodisch-formale Unterstützung beschränkt ohne inhaltliche Festlegung.¹²

Wo es um die Auseinandersetzung mit offenen Prozessen geht, kann das Medium Lernsoftware leicht **lernfeindlich** werden, wenn es eine einfachere und überschaubarere Realität vorgaukelt, als die, in der wir leben. Lernsoftware als Flucht vor der ungemütlichen Komplexität der Wirklichkeit? Wenn nicht bewußt vorgegangen wird, besteht die Gefahr, Lernen darauf zu reduzieren, genau die Antwort zu treffen, die der „Lehrer“ – sprich der Autor des Lernprogramms – sich als richtig ausgedacht hat und hören möchte – schon in der Schule der Tod jeder eigenständigen Beschäftigung mit einem Stoff,

und eine Lernform, die Selbständigkeit, Originalität, Individualität des Lernens untergräbt. Sie ist allenfalls für Themen und Stoffe geeignet, die wirklich eindeutig so und nicht anders sind, bei denen es also ein klares **Richtig oder Falsch** gibt. Solche aber findet man gerade in der beruflichen Bildung seit Jahren immer weniger, und es gehört zu den wichtigsten Bemühungen der gegenwärtigen Berufspädagogik, die Auszubildenden zu befähigen, mit **Ambivalenzen und Unbestimmtheiten des beruflichen Handelns zurechtzukommen**.¹³ Multimediales Lernen läuft hier eher Gefahr, einen Rückfall in Scheingewißheiten zu fördern und die **Entwicklung von Ich-Stärke**, die eine Voraussetzung für den Umgang mit Ambivalenzen ist, zu unterlaufen.

Zusammenhänge gehen verloren

Auch die engen textlichen Grenzen bei der Herstellung von Lernsoftware zwingen praktisch dazu, komplexe Sachverhalte unzulässig zu simplifizieren. Zwar ist sicher richtig, daß dafür nicht technische Grenzen ausschlaggebend sind, sondern eher gestalterisch-naturbezogene (viele Bildschirmseiten mit reinem Text sind ungenießbar), aber es gibt eben viele Themen, die sich in Illustrierenform nicht angemessen behandeln lassen. Komplexes in einfache Elemente zu zerlegen, wäre didaktisch zu begrüßen, wenn man danach die elementaren Komponenten schrittweise wieder zusammenfügen könnte, um zur ursprünglichen Ganzheit zurückzufinden. Dem steht aber entgegen, daß am Computer gedankliche Verknüpfungen über mehrere Schritte (= Seiten) nur schwer herzustellen sind, wenn ein schrittweiser Lernaufbau nicht erzwungen werden soll. Aus der Sicht vieler seiner Befürworter liegt der Vorteil eines Hypermediasystems gerade darin, niemanden zu einer bestimmten Reihenfolge des Lernens zu zwingen, sondern diese individuell freizustellen. Kommt man aber nicht wenigstens teilweise zu einem schrittweise

feststehenden Lernaufbau, kann man nicht mehr komplex argumentieren, und es entsteht die Gefahr, das Lernen seines prozessualen Charakters zu entkleiden und zu ver-einzeln „Lernbrocken“ zu vergegenständlichen. Lernen würde dann tatsächlich verkürzt auf die quantitative Vermehrung von Wissensblöcken (ähnlich dem Vokabellernen). Es würden Sachverhalte und – dank der Interaktivität – Operationen „gelernt“, aber keine Zusammenhänge verstanden. „Ohne die interpretierenden Handlungen des Lernenden ist eine Hypermedia-Basis nur ein großes Warenhaus von Texten, Tönen, Bildern, Filmen und Animationen.“¹⁴

Eine weitere Frage betrifft die Voraussetzungen, unter denen am Computer **neue** Zusammenhänge gelernt werden können: es könnte sein, daß man gerade dort, wo man selbst etwas eingeben oder selbst Operationen im Lernprogramm ausführen kann, im Grunde genommen den zugrunde liegenden Zusammenhang **schon vorher begriffen haben muß**, um ihn jetzt erfolgreich anzuwenden, während das Medium sich weniger eignet, einen solchen **Zusammenhang neu zu entdecken**. Insgesamt dürfte es sich hier um eine Grenze des **Selbstlernmediums handeln**: Das multimediale Lernen ruft nach einer Ergänzung und Begleitung durch die menschliche Lehrkraft, womit aber der oft beschworene Nutzen als „Selbstlernmedium“ stark eingeschränkt wird.

Überblick geht verloren

Ein weiterer Nachteil der Lernsoftware im Vergleich zum Buch ist – in Verbindung mit einem Programmfumfang wie bei „IKTH“ – die Schwierigkeit, **sich im Programm zu orientieren und den Überblick zu behalten**. Der Vorteil der Interaktivität, nämlich viele Wahlmöglichkeiten zu haben, stiftet vielfältige Orientierungsprobleme: Zum einen ist es schwierig, den Überblick über das Programm als Ganzes zu behalten; zum anderen ist es

fast unmöglich, ein mentales Modell des Programminhalts und seiner Abfolge aufzubauen, an dem man sich für die eigene Steuerung im Programm orientieren könnte.

Ließe sich dieses Problem vielleicht technisch noch besser lösen, so wiegt schwerer, daß eben auf einer einzelnen Bildschirmseite nur sehr wenig Platz ist und der Lernende schnell sein Bewußtsein auf einen kleinen Punkt verengt, während er den **Gesamtzusammenhang ständig selbst herstellen muß, wozu er aber kaum Hilfen bekommt**. **Die Realisierung einer durchgängigen Orientierungsübersicht ist bisher nur unbefriedigend gelöst**.¹⁵ Nimmt man ein Buch in die Hand, verschafft man sich als einigermaßen erfahrener Leser zunächst einmal einen Gesamtüberblick anhand des Inhaltsverzeichnisses, der Einleitung, evtl. des Klappentextes, und dann blättert man erst einmal einzelne Seiten oder Kapitel an oder liest quer, bevor man entscheidet, wo man intensiver anfangt zu lesen. Gut geschriebene Fachbücher pflegen dem Leser auch einen Kompaß in Form einer geschriebenen Übersicht bzw. einer Darstellung des roten Fadens zu geben. Etwas Ähnliches bietet Lernsoftware bisher noch nicht. In dieser Beziehung ist ein Buch wesentlich „handlicher“ und „griffiger“ und erschließt sich vor allem dem eiligen Leser wesentlich leichter (wobei dies natürlich vor allem für „buchgewohnte Leser“ gilt).

Lernen ohne Mühe?

Multimediales Lernen, so unser Fazit, weist dort eher Nachteile gegenüber anderen Lernmedien auf, wo es nicht nur um Demonstration oder Wissenpräsentation einzelner Fakten geht, sondern um Differenzierung, Prozeßverstehen, Analysen, Realitätserkunden und das Ausprobieren von Neuem, und wo es beim Lernen im Sinne von Fähigkeitserwerb gerade darauf ankommt, etwas selber – und mühsam – zu tun. Die Tendenz, Lernen immer einfacher, spaßiger, mundgerechter und

müheloser machen zu wollen, hat zweifellos ihre Berechtigung, wo es darum geht, sinnlose Lernbarrieren zu schleifen. Aber sie wird dort **lernfeindlich**, wo sie die Möglichkeit eines **Lernens ohne Mühe** vorgaukelt: Zum Lernen, insbesondere von Fähigkeiten, gehört nun einmal das Erarbeiten, und das ist nicht umsonst zu haben, sondern setzt die Krise, den Irrweg, die mühsame Suche, das Ringen voraus. Es ist sicher richtig, so weit wie möglich dem Lernenden entgegenzukommen, aber ebenso richtig ist es, daß dieses Entgegenkommen ihn irgendwo auch um seinen Lernerfolg betrügen kann. Es kommt beim Lehren darauf an, dem Lernenden zu helfen, über die Klippen zu kommen; sprengt man die Klippen aber weg, beraubt man ihn der Lernchance. Der Pfad der Tugend ist hier sehr schmal, und es dürfte künftig zu den besonderen Verantwortungen der Entwickler von Lernsoftware gehören, ihn sorgfältig im Auge zu behalten.

Vielleicht zeigt sich hier ein grundsätzlicher Nachteil des Mediums Lernsoftware: Lernende scheinen von einer Lernsoftware eher als von einem Buch zu erwarten, daß sie ihnen **möglichst unterhaltsam und ohne anstrengende Eigenaktivität** zu Einsichten verhilft, zumindest, daß das Lernen mit dem Computer leichter fällt als mit einem Buch. „Television is easy and print is tough“. ¹⁶ So war bei einigen IKTH-Testpersonen zu beobachten, daß sie, sobald sie merkten, daß auch das Lernen am Computer Anstrengung verlangt, nur noch „surften“ – oder aufgaben. Offensichtlich verknüpft man die Alltagserfahrung des mühelosen Fernsehens eher mit dem Lernen am Computer als die Erfahrung, daß Lernen eigene Aktivität verlangt. Das könnte wieder bedeuten, daß man gerade lernungewohnte Nutzer bei solchen Lernanforderungen **nicht sich selbst überlassen kann**, sondern Lernen **in einen sozialen Kontext** einbinden muß, sei es durch ein offenes Lernprogramm, bei dem ein Tutor oder Berater über Netz erreichbar ist, oder indem man ein solches Lernprogramm in einen Kurs in-

tegriert oder andere Dialogmöglichkeiten mit einem erfahrenen Tutor oder Berater anbietet.

Sollte sich der Verdacht allgemein erhärten, daß man am Bildschirm das mühelose, sanfte, vergnügliche Lernen erwartet (und ansteigt, wenn sich diese Erwartung nicht bestätigt), dann hätte man es hier mit einem sehr fatalen „Lern“-medium zu tun, nämlich mit einer Neuauflage der Mär vom Nürnberger Trichter. Vieles, was das Medium charakterisiert, scheint irgendwie von der Hoffnung geprägt zu sein, daß es ein Lernen ohne Anstrengung geben könnte, als ob Lernen und Arbeiten nicht zwei untrennbare Seiten desselben Vorgangs wären, als ob Lernen, schon gar eines, das persönliche Haltungen, Denkstrukturen, Fähigkeiten verändern soll, im „Darübergleiten“ zu haben wäre. ¹⁷ Gelernt kann nur werden, was **erarbeitet** wurde. Das „mundgerecht“ Servierte erfreut, unterhält und begeistert vielleicht auch, aber es verändert nichts – weder das eigene Fähigkeitsprofil noch das eigene Handeln. So gesehen, könnte man Lernsoftware mit all ihren Animationen, abwechslungsreichen Präsentationen, amüsierenden Bildchen und illustrierten Texthäppchen eher als **Lernverhinderungsmedium** bezeichnen, und es wäre sicher an der Zeit, auch einmal in größerem Stile der Frage nachzugehen, was durch den intensiven Einsatz von Lernsoftware eigentlich alles **verlernt** wird. ¹⁸

Verbessert Multimedia das Lernen?

Die Nachbetrachtung zum IKTH-Lernprogramm gibt manchen Anstoß, in Zukunft noch intensiver darüber nachzudenken, in welchen Lernzusammenhängen, für welche Lerninhalte und für welche Lernaufgaben das multimediale Lernen sinnvoll und angebracht und eine wirkliche Bereicherung des Lernens ist, und wo möglicherweise (in der Regel billigere) konventionelle Lernmedien

angemessener oder sogar überlegen sind. Daß man am Computer irgendwie alles nachmachen kann, was andere Medien können, ist noch lange kein Beweis dafür, daß das Lernen am Computer deshalb schon besser ist. Dies jeweils differenziert zu prüfen, sollte in Zukunft zu den Aufgaben eines verantwortlichen Designs von Lernarrangements gehören, und so kommt man vielleicht eines Tages zu einem Begriff von Multimedialität, der eben tatsächlich den sinnvollen, inhaltlich und in ihrer Wirkung abgestimmten **Verbund mehrerer Lernmedien** meint (in dem der Computer durchaus einen ihm gemäßen wichtigen Platz haben kann). Alle Medien des Lernens an einem Bildschirm integrieren zu können, ist pädagogisch kein Fortschritt und sollte nicht das Ziel weiterer Entwicklung sein, sondern es sollten eher Projekte gefördert werden, die sinnvolle Formen einer wirklichen „Multimedialität“ des Lernens (die auch den Lehrer aus Fleisch und Blut an seinem Platz einschließt) entwickeln und erproben.

Unter Lerngesichtspunkten betrachtet, ist u. E. jedenfalls die Frage noch längst nicht beantwortet, wo denn nun wirklich die überzeugenden Fortschritte durch Multimedia liegen – außer wenn es darum geht, den Umgang mit der EDV zu lernen –, und wenn es sie gibt, ob sie dann nicht durch die deutlichen Nachteile und Grenzen des Mediums aufgewogen werden. Nach einer Phase fast ausschließlich euphorischer Kommentare und Meinungen zum Medium scheint sich inzwischen auch in der seriöseren Literatur eine gewisse Ernüchterung breit zu machen. Zum Beispiel wird hier immer nachdrücklicher die These vertreten, daß primär die Struktur, die implizite **didaktische Strategie** von Lernangeboten den Lernprozeß maßgeblich beeinflusst, **nicht die Vielfalt an Medien** (PC + Video + Ton), Codes (Text mit Bildern und Graphik) und Modalitäten (ansprechen verschiedener Sinne durch audiovisuelle Medien: Text, Bilder, Rede, Musik). **Der Lernerfolg hängt demnach nicht vom Medium**



ab, sondern von der Methode, genauer von der Strukturierung der Inhalte.¹⁹ – Eine für Pädagogen eher tröstliche Erkenntnis. Die Möglichkeiten dazu sind aber im Falle von Multimedia eher begrenzter als bei anderen Medien. Es gibt Untersuchungen, die darauf hindeuten, daß das **technische** Medium für den **Lernprozeß** überhaupt **irrelevant** ist, egal ob Buch, Vortrag, Lernsoftware, es ist lediglich Transportmittel für bestimmte Inhalte. Nach einer anderen These kommt es letztlich immer auf die investierte **mentale Anstrengung eines Lernenden** in der Auseinandersetzung mit einem Lernmaterial an, um einen positiven Lernerfolg zu erzielen.²⁰ Und gerade die meint Multimedia umgehen zu können.

So ist im Hinblick auf die neue multimediale Lerntechnik wohl bis auf weiteres REINHARD MEYER zuzustimmen, der schreibt: „Schaffen die Verantwortlichen es nicht, den Menschen die Alltagstauglichkeiten der neuen Techniken zu beweisen, so prophezeien die Psychologen das ‚große Schweigen des Modems‘. Und natürlich viel Geld, das irgendwo im virtuellen Loch verschwindet.“²¹

Anmerkungen:

¹ FK Nr. D 067200 B; Träger Arbeitsgemeinschaft Volkshochschule München und Handwerkskammer von München und Oberbayern. Projektleiter: Alfred Lottmann, Autor: Dieter Ballin, wissenschaftliche Begleitung GAB München.

Zur inhaltlichen Konzeption der Lernsoftware s. den Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung bzw. Brater, M.; Maurus, A.: Informations- und Kommunikationstechniken im Handwerk. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). (Tagungen und Expertengespräche, H. 35) Berlin 1996

² Das etwa 20 Arbeitsstunden umfassende Lernprogramm IKTH liegt in Form einer CD vor, die bei der Volkshochschule München, Abt. Berufliche Bildung (Alfred Lottmann) bezogen werden kann.

³ Es war u. a. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, die Eignung des Mediums für persönlichkeitsorientierte Lernprozesse mit zu beobachten.

⁴ An der benötigten technischen Ausstattung liegt der Hauptgrund, weshalb Berufsschulen das IKTH-Programm nicht nutzen werden. Sie können auf absehbare Zeit nicht damit rechnen, die benötigte technische

Ausstattung finanziert zu bekommen. Vgl. dazu: Vesper, Th.: Ernüchterung bei den Goldgräbern – Flaute im virtuellen Klassenzimmer. Süddeutsche Zeitung München 5./6. Januar 1996

⁵ Vgl. dazu Mandl, H.; Gruber, H.; Renkl, A.: „Situierendes Lernen mit multimedialen Lernumgebungen“. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, Weinheim 1995, S. 168

⁶ Weidemann, B.: „Gesprochene Sprache ist einprägsam, weckt Aufmerksamkeit und wirkt – ... – auch persönlicher als gedruckte Sprache“ in „Multimediales Lernen“. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hrsg.), a. a. O., S. 72. Pyter (1994) wies in einer Studie nach, daß ein Text, der visuell und akustisch dargeboten wird, weniger anstrengend erlebt wird und höhere Werte im Verständnis bringt. Entnommen aus Weidemann, B., a. a. O., S. 73

⁷ Weidemann, B., a. a. O., S. 76

⁸ Ebd.

⁹ Vgl. dazu: Strittmatter, P.; Mauel, D. (1995): „Einzelmedium, Medienverbund und Multimedia“. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hrsg.), a. a. O., S. 56

¹⁰ Vgl. dazu die Grundformen der Interaktivität. In: Haack, J. (1995): „Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia“. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hrsg.), a. a. O., S. 153

¹¹ Vgl. dazu die Hinweise auf weiterführende Studien zu diesem Thema bei Haack, J., a. a. O., S. 161

¹² Einen solchen Einsatz von Lernsoftware entwickeln und erproben KHS und GAB München derzeit in einem neuen Modellversuch zur Förderung des vernetzten Denkens und Handelns.

¹³ Vgl. Brater, M.: „Industriekaufleute als Vermittler zwischen Innen und Außen: Entwicklungstendenzen kaufmännischer Arbeit auf Grund veränderter Marktverhältnisse. In: Buck, B. u. a. (Hrsg.): Zur Ausbildung von Industriekaufleuten. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). (Berichte zur beruflichen Bildung H. 158) Berlin 1993

Brater, M. u. a.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart

¹⁴ Vgl. dazu Haack, J., a. a. O., S. 155

¹⁵ Siehe ebd., S. 155

¹⁶ Salomon, 1984, zitiert nach Weidemann, B. 1995, a. a. O., S. 75

¹⁷ Nichts anderes sagt die Wortschöpfung „edutainment“

¹⁸ So arbeitet z. B. Fritz Böhle überzeugend heraus, daß die Wahrnehmungsqualität, die in der Arbeit benötigt wird, und die, die bei der „Wahrnehmung“ eines multimedialen Lernprogramms gefordert wird, nicht nur völlig verschieden sind, sondern daß die multimediale Technik sogar gewissermaßen die Wahrnehmung auf eine falsche Spur führt und damit schwächt. Siehe Böhle, F.: Bessere Arbeit durch Multimedia? – Mehr Information und immer weniger Erfahrung. In: Ebert, B. u. a. (Hrsg.): Schöne neue Welt? Stuttgart 1996

¹⁹ Vgl. Weidemann, B., a. a. O., S. 78

²⁰ Ebd., S. 75

²¹ Meyer, R.: Online-Zukunft: Droht das Schweigen des Modems? In Psychologie heute, Juli 1996

Neuordnung für Sozialversicherungsfachangestellte erfolgreich abgeschlossen

Günter Siemon

Am 1. August wird mit der Ausbildung in dem neu geordneten Beruf „Sozialversicherungsfachangestellter/ Sozialversicherungsfachangestellte“ begonnen. Die neue Verordnung über die Berufsausbildung wurde am 18. Dezember 1996 vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie erlassen.¹ Damit wurde ein längerer Abschnitt des gemeinsamen Findens zu neuen Zielen und Inhalten des Ausbildungsberufes seitens der Sozialpartner mit Erfolg beendet.

Kurzer Rückblick

Mit dem Erlass der Ausbildungsordnung zum Sozialversicherungsfachangestellten vom 22. 12. 1971 wurde dieser Ausbildungsberuf gemäß § 25 Berufsbildungsgesetz erstmals staatlich anerkannt und bundeseinheitlich geregelt. Dieser Ausbildungsberuf bestand aus

einem allgemeinen Teil der Ausbildung und einem besonderen Teil mit vier Fachrichtungen (Krankenversicherung, Unfallversicherung und Altershilfe für Landwirte, Rentenversicherung sowie Knappschaftsversicherung).

Im Ergebnis eines längeren und intensiven Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahrens entstand eine völlig neue Ausbildungsordnung (vom 22. Juli 1977) mit Spezialisierung der Ausbildung nach acht Schwerpunkten. Mit dieser Ausbildungsordnung ist in den 20 Jahren ihrer Gültigkeit ein anspruchsvoller, bewährter und begehrter Ausbildungsberuf des öffentlichen Dienstes geworden.

1977 bestanden 5 889 Auszubildende, nahmen bis 1990 um fast das Doppelte auf 10 318 Ausbildungsplätze zu.² Nach der Wiedervereinigung Deutschlands ist der Bedarf an Sozialversicherungsfachangestellten noch einmal stark angestiegen. 1993 wurden 15 246 Sozialversicherungsfachangestellte ausgebildet, davon 2 423 in den neuen Bundesländern. 1994 gab es insgesamt einen leichten Rückgang, in den neuen Ländern noch einmal einen Anstieg auf 3 167 Auszubildende. Die Erfolgsquote bei Abschlußprüfungen lag 1993 mit 93,2 Prozent über dem Bundesdurchschnitt aller kaufmännischen und verwaltenden Berufe (88,6 Prozent).

Damit zählt der Ausbildungsberuf zu den stark besetzten Berufen in der Gruppe der kaufmännischen und verwaltenden Berufe (1993: 11. Stelle). Die Mehrzahl der Auszubildenden sind Frauen. Seit 1977 ist der Anteil der Frauen von 45,6 Prozent auf 65,1 Prozent (1994) gestiegen. Mit der Zusammensetzung in der Vorbildung (1994: 1,5 Prozent Hauptschüler, 54,3 Prozent Realschüler, 40,7 Prozent Abiturienten) liegen die Sozialversicherungsfachangestellten über dem Bundesdurchschnitt aller Auszubildenden im kaufmännischen und verwaltenden Bereich (1994: 18,2 Prozent Hauptschule, 38,4 Prozent Realschule, 28,3 Prozent Abitur).

Nach einer Umfrage bei den zuständigen Stellen 1992³ werden 72,3 Prozent der Auszubildenden im Schwerpunkt „allgemeine Krankenversicherung“, 19,7 Prozent im Schwerpunkt „Angestellten- oder Arbeiterrentenversicherung“, 3 Prozent im Schwerpunkt „allgemeine und See-Unfallversicherung“, 2,6 Prozent in den zwei Schwerpunkten „knappschaftliche Krankenversicherung“ und „knappschaftliche Rentenversicherung“ sowie 2,3 Prozent in den drei Schwerpunkten „Krankenversicherung der Landwirte“, „landwirtschaftliche Unfallversicherung“ und „Altershilfe für Landwirte“ ausgebildet. Die grundlegenden Proportionen haben sich in den letzten Jahrzehnten kaum verändert.

Die sich in den letzten Jahren vollzogenen Veränderungen in Aufgaben und Organisation bei Sozialversicherungsträgern, besonders den Krankenkassen, führten zu folgenden Änderungen der Mindestanforderungen an die Ausbildung:

- die verstärkte Ausrichtung der Tätigkeit der Fachangestellten auf Versichertennähe, auf kunden- bzw. versichertenorientiertes Handeln mit ihren verschiedenen Ursachen und
- die Änderung der Arbeitsteilung durch Aufheben der Spezialisierung an Arbeitsplätzen, die Herausbildung komplexer computerunterstützter Sachbearbeitung.

Die differenzierten Entwicklungen in den Zweigen der Sozialversicherung und der damit verbundene differenzierte Bedarf an Veränderungen in der Ausbildungsordnung veranlaßte die Sozialpartner, den Stand der Ausbildung und die Entwicklungen in der Kranken-, Renten- und Unfallversicherung vor einer Neuordnung des Ausbildungsberufes 1992 und 1993 zu analysieren. Im Ergebnis des Forschungsprojektes des BIBB „Grundlagen für die Neuordnung des Ausbildungsberufes Sozialversicherungsfachangestellte(r)“ zeigte sich, daß für die Krankenversicherung die Neuordnung unbedingt notwendig und für die anderen Zweige sinnvoll ist.⁴

Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren

Das BIBB erhielt Ende Oktober 1994 vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung die Weisung, den Entwurf der Ausbildungsordnung in Zusammenarbeit mit den Sachverständigen des Bundes zu erarbeiten und mit dem Entwurf des Rahmenlehrplanes abzustimmen. Die 12 Sachverständigen des Bundes (Sachverständige der Arbeitgeber vom AOK-Bundesverband, vom Verband der Angestellten-Krankenkassen, vom Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften, vom Verband Deutscher Rentenversicherungsträger, von der Bundesknappschaft und vom Bundesverband der landwirtschaftlichen Krankenkassen; Sachverständige der Arbeitnehmer aus den Gewerkschaften ÖTV, HBV der DAG und der GdS) erarbeiteten von Januar 1995 bis Juni 1996 die vorgesehenen Entwürfe. Am Verfahren, das vom Bundesinstitut geleitet wurde, nahmen Vertreter/-innen des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie ein Vertreter des Rahmenlehrplanausschusses teil.

Parallel dazu erarbeitete bei ständiger Abstimmung mit den Sachverständigen des Bundes der Rahmenlehrplanausschuß den Entwurf des KMK-Rahmenlehrplanes für die Lerngebiete Wirtschaftslehre (280 Std.), Sozialversicherungslehre (200 Std.), Rechtslehre (240 Std.), Rechnungswesen (160 Std.) und die in die genannten Lerngebiete integrierte Datenverarbeitung (80 Std.).

Die Sachverständigen des Bundes engagierten sich in besonderer Weise bei der Klärung von grundlegenden Problemen und Fragen zur Ausbildung für Sozialversicherungsfachangestellte. Ein besonderes Anliegen war das Fortführen der bisherigen zeitlichen Organisation des Berufsschulunterrichts in Blockform im gegebenen Zeitrahmen. Mit den Ländern wurde vereinbart, daß die bisher

geltenden Regelungen beibehalten werden. Im Ergebnis entstand eine Protokollerklärung der Länder zur zeitlichen Abstimmung zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben.

Ein Punkt, der unmittelbar mit der zeitlichen Abstimmung von Schule und Betrieb zusammenhängt, war die Bestimmung von Inhalt und Umfang der überbetrieblichen Ausbildung. Als Ergebnis aller Beteiligten wurden ca. 16 Wochen zur Vermittlung rechtlicher und fachlicher Grundlagen festgelegt. Wie die Berufsausbildung in den Betrieben selbst organisiert wird, ist in den Ausbildungsordnungen nicht zu regeln. Auf Antrag mehrerer Sachverständiger ist aber in § 5 Absatz 1 eine Formulierung gefunden worden, die auf die Möglichkeit der Ausbildung mittels Unterweisungen hinweist. Darin kommt zum Ausdruck, daß dem Auszubildenden „Einsichten in Sinn, Zweck und Bedeutung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften praxisbezogen zu vermitteln“ sind.

Breiten Raum nahm die Diskussion zur Anlage gemeinsamer und fachspezifischer Ausbildungsinhalte unter den Rahmenbedingungen des Fachrichtungskonzepts ein. Für den einheitlichen Beruf waren zwei Drittel gemeinsamer Ausbildungsinhalte vorzusehen. Mit der Zuordnung aller „fachlichen“ Positionen und mit der Konzentration auf „Beschäftigte“ bei den „rechtlichen“ Positionen konnte eine realistische Lösung gefunden werden.

Einen beachtlichen zeitlichen Umfang nahm die Klärung und exakte Formulierung der handlungsorientierten Lernziele ein, die das Können abprüfbar widerspiegeln müssen. Eine Lernzieltaxonomie war nicht mehr aufzunehmen.

Erwartungsgemäß beschäftigte die Sachverständigen intensiv die Fragen der Prüfung, vor allem der Abschlußprüfung, hinsichtlich Prüfungsdauer, Anzahl der Prüfungsfächer

und deren Prüfungsgebiete, die Gestaltung der mündlichen Prüfung, deren Gewichtung sowie die Bestehensregelung insgesamt. Dabei waren die Einheitlichkeit der Prüfungen in den Fachrichtungen, die neue Qualität der Prüfung hinsichtlich aller Qualifikationen, aber auch die Unterschiede besonders in der mündlichen Prüfung, bedeutsame Themen. In der Verordnung wird die Abschlußprüfung in den Fachrichtungen aus Gründen der Übersichtlichkeit jeweils gesondert dargestellt. Nach einer Aussprache der Sozialpartner zu noch offenen Problemen – vor allem zur Zwischen- und Abschlußprüfung – führte die Gemeinsame Sitzung zur Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan am 16. 11. 1996 schließlich zu einem positiven Ergebnis.

Ergebnisse der Neuordnung

- Im Ergebnis des Neuordnungsverfahrens entstand ein Ausbildungsberuf mit Spezialisierung in den fünf Fachrichtungen: allgemeine Krankenversicherung, gesetzliche Unfallversicherung, gesetzliche Rentenversicherung, knappschaftliche Sozialversicherung und landwirtschaftliche Sozialversicherung. Bei der Spezialisierung in Fachrichtungen wird von einer etwas höheren inhaltlichen Differenzierung ausgegangen, die neben überwiegend gemeinsamen Ausbildungsinhalten unterschiedliche Inhalte bereits im Ausbildungsberufsbild (§ 3) zuläßt. Die bisherige Ausbildung in zwei Schwerpunkten bei der knappschaftlichen Sozialversicherung und in drei Schwerpunkten bei der landwirtschaftlichen Sozialversicherung wurde in je einer Fachrichtung zusammengefaßt.
- Die neuen Sozialversicherungsfachangestellten werden als handlungskompetente Mitarbeiter/-innen ausgebildet, die über fachliche und über soziale sowie methodische Kompetenzen verfügen. Besonders für die Krankenversicherung ist in mehreren

Fachrichtungen ein Wandel vom sach- zum kundenorientierten Fachangestellten projiziert worden. Dieses Leitbild bestimmte die Tätigkeit der Sachverständigen des Bundes im Neuordnungsverfahren in hohem Maße.

- Für alle Fachrichtungen sind gemeinsame Berufsbildpositionen und Lernziele vorgesehen, die zwei Drittel des gesamten Ausbildungsinhaltes umfassen. Neue Lernziele wurden u. a. aufgenommen zum Personalwesen, zum Gesundheits- und Umweltschutz, zur Informationsverarbeitung und zum Datenschutz. Besonders deutlich wird der Wandel in der Ausbildung durch Aufnahme von Lernzielen zur Kommunikation und Kooperation.

Gemeinsame Berufsbildpositionen sind:

Der Ausbildungsbetrieb:

- Stellung des Ausbildungsbetriebes im System der sozialen Sicherung,
- Unternehmensziele und Organisation,
- Personalwesen,
- Selbstverwaltung und Aufsicht,
- Arbeits- und Dienstrecht, Berufsbildung,
- Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit, Umweltschutz und rationelle Ressourcenverwendung;

Aufgaben der Sozialversicherung:

- Sozialversicherung im System der sozialen Sicherung,
- Versicherte, Mitglieder,
- Beiträge für Beschäftigte,
- Leistungen;

Informationsverarbeitung und Datenschutz:

- Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -aufbereitung,
- Informations- und Kommunikationssysteme,
- Datenschutz;

Kommunikation und Kooperation:

- Kommunikation und Kooperation in berufstypischen Situationen,
- Umgang mit Konflikten;

Verwaltungshandeln und gerichtliche Verfahren:

Anwenden von Lern- und Arbeitstechniken.

- In den Ausbildungsinhalten der Fachrichtungen kommen die spezifischen Anforderungen der Zweige der Sozialversicherung zum Ausdruck. Sie umfassen im wesentlichen solche Positionen wie Versicherungsverhältnisse (zum Teil auch Beiträge, Mitgliedschaft), Finanzierung und Leistungen. In den Fachrichtungen allgemeine Krankenversicherung und knappschaftliche Sozialversicherung ist erstmals eine Berufsbildposition zum Marketing aufgenommen worden.

- Mit der Spezialisierung kann ab 2. Ausbildungsjahr begonnen werden. Die gemeinsamen Ausbildungsinhalte werden für alle Fachrichtungen einheitlich im 1. Ausbildungsjahr und dann weiter im 2. und 3. Ausbildungsjahr zusammen mit den fachrichtungsspezifischen Inhalten vermittelt.

- Besonders in der Abschlußprüfung müssen die Ausgebildeten die erworbenen Qualifikationen in den schriftlichen Prüfungsfächern „Versicherung und Finanzierung“, „Leistungen“ und „Wirtschafts- und Sozialkunde“ (insgesamt 540 Minuten) sowie in der mündlichen Prüfung unter Beweis stellen. Hier sind in 30 Minuten auf der Grundlage einer gestellten praxisgerechten Aufgabe mit 15 Minuten Vorbereitungszeit fachliche und kommunikative Leistungen zu zeigen. In der Fachrichtung allgemeine Krankenversicherung hat sie bei der Ermittlung des Gesamtergebnisses das doppelte Gewicht.

- Das äußere Bild der Ausbildungsordnung hat sich gewandelt. Sachliche und zeitliche Gliederung sind im Ausbildungsrahmenplan getrennt. Die sachliche Gliederung ist fachsystematisch aufgebaut. Für die zeitliche Gliederung wurde die Zeitrahmenmethode gewählt, um Ausbildungsinhalte in der Vermittlung zu verknüpfen und im nächsten Jahr fortsetzen zu können.

Die Ausbildung soll auf der Grundlage eines praxisnahen Ausbildungskonzeptes erfolgen,

das zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit führt, welche selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von beruflichen Aufgaben einschließt. Das ist ausdrücklich in § 4 Absatz 2 der Ausbildungsordnung festgelegt. Dabei sind fachliche und fachübergreifende Kompetenzen zu entwickeln. Das anspruchsvolle Ausbildungskonzept bedeutet für die Ausbilder/-innen, als Organisator der Lernprozesse, als Berater und Bewerter aktiv zu werden. Es gilt, die Auszubildenden zu ermutigen und zu befähigen, eigenständige Überlegungen anzustellen, Lösungswege zu planen, Aufgaben selbständig zu bearbeiten und die Ergebnisse auch einer kritischen Selbstprüfung zu unterziehen. In diesem Sinne stellt die Neuordnung die Ausbilder und Ausbildungsbeauftragten nicht nur vor neue inhaltliche, sondern auch vor neue didaktisch-methodische Anforderungen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung will durch die Herausgabe von Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur Sozialversicherungsfachangestellten, die in Zusammenarbeit mit den Sachverständigen des Bundes erarbeitet wird, den Umsetzungsprozeß unterstützen.⁵

Abschließend soll hervorgehoben werden, daß das Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren für die Sozialversicherungsfachangestellten erneut den Beweis erbracht hat, daß das Konsensprinzip zwischen den Sozialpartnern und allen Beteiligten bei der Erarbeitung und Abstimmung des Entwurfs der Ausbildungsordnung funktioniert. Trotz erheblicher Meinungsunterschiede zu Beginn der Neuordnung und deshalb vieler Diskussionen während des Verfahrens ist es gelungen, zu einem Ergebnis zu gelangen, das von allen Beteiligten getragen und positiv bewertet wird.

Es ist den Betrieben, den Ausbildern und Auszubildenden zu wünschen, daß die neue Verordnung zu einer weiteren Vervollkommen der Ausbildung und zu einer neuen Qualität in der künftigen Tätigkeit der Sozialversicherungsfachangestellten führt.

Anmerkungen:

¹ Verordnung über die Berufsausbildung zum Sozialversicherungsfachangestellten/zur Sozialversicherungsfachangestellten vom 18. 12. 1996, Bundesgesetzblatt Jg. 1997 Teil I Nr. 67, ausgegeben zu Bonn am 23. 12. 1996

² Statistisches Bundesamt Wiesbaden, Fachserie 11, Reihe 3, 1995, und Bundesinstitut für Berufsbildung, Abt. 3.3, DaBa AZUBI, 1994 und 1995

³ Umfrage 1992 des Bundesinstituts für Berufsbildung bei den Spitzenverbänden und zuständigen Stellen. In: Siemon, G.: Ausbildung von Sozialversicherungsfachangestellten heute und morgen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 175)

⁴ Vgl. Siemon, G.: Ausbildung . . . , a. a. O.; vgl. Siemon, G.: Der Ausbildungsberuf „Sozialversicherungsfachangestellte(r)“ auf dem Wege zur Neuordnung. In: BWP 23 (1994) 4, S. 9–15

⁵ Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Sozialversicherungsfachangestellten/zur Sozialversicherungsfachangestellten (Veröffentlichung in Vorbereitung)

Innovative Strategien zur Senkung des Ungelerntenanteils – Zwischenbilanz des BIBB-Vorhabens zur „Berufsbegleitenden Nachqualifizierung“

Sabine Davids

1995 hat das Bundesinstitut für Berufsbildung das Vorhaben „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ gestartet. Ziel ist die Umsetzung von berufsbegleitenden Qualifizierungsangeboten für junge Erwachsene ohne Berufsausbildung. Das Vorhaben unterstützt die Initiativen zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung durch die Beratung von Trägern, Kostenträgern und zuständigen Stellen bei der inhaltlichen Konzeption und der Gestaltung des Finanzierungsrahmens sowie durch die fachliche Betreuung von Modellversuchen, der Koordination und

Förderung des Erfahrungsaustausches und der Dokumentation wichtiger Ergebnisse.¹

Die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Rahmen des Modellversuchsprogramms des BMBF in den vergangenen zwei Jahren mehrere Modellversuche und ein Leonardo-Projekt zur Nachqualifizierung von (jungen) Erwachsenen im Rahmen von Beschäftigung initiiert. Die Modellversuche sollen innovative Förderstrategien zur Differenzierung und Flexibilisierung der traditionellen Wege zum Nachholen von Ausbildungsabschlüssen entwickeln und stärker an die Bedürfnisse der Teilnehmer und Teilnehmerinnen anpassen. Außerdem wurden in Zusammenarbeit mit dem Vorhaben eine Reihe weiterer Landes-Modellprojekte in enger Kooperation mit der Modellversuchsreihe und dem BMBF initiiert, die über Beiräte begleitet werden.

Zielgruppe der Modellversuche sind junge Arbeitslose ohne Berufsausbildung, die in öffentlich geförderte oder betriebliche Beschäftigungsverhältnisse vermittelt werden. Zwei Modellversuche werden über einen Verbund von Bildungs- und Beschäftigungsträgern in Hamburg und Thüringen realisiert. Träger sind der Verbund Bildungswerkstatt e. V. in Altona sowie der Internationale Bund für Sozialarbeit e. V. in Jena und die Starthilfe Sondershausen e. V. Die beiden anderen Modellversuche werden in Zusammenarbeit mit Klein- und Mittelbetrieben durchgeführt. Träger sind hier die BBJ-Servis gGmbH in Berlin und das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. in Frankfurt a. M. Das Leonardo-Projekt ist bei dem Berliner Jugendberufshilfebetrieb Zukunftsbau GmbH angesiedelt. Bei jedem Träger werden ca. 25 Personen zum Berufsabschluß in kaufmännischen, gewerblich-technischen und Bauberufen nachqualifiziert.

Hauptaufgabe der Modellversuchsreihe ist es, neue und differenzierte Wege zum Berufsabschluß für einen Personenkreis zu eröffnen, der von herkömmlichen Nachqualifizierungsangeboten nur ungenügend erreicht wird. Hierfür muß die Qualifizierung im Bereich der Beschäftigungsförderung, die bisher außerhalb des Berufsbildungsgesetzes liegt, auf die Vermittlung anerkannter Berufsabschlüsse ausgerichtet werden.

Die innovativen Zielsetzungen der Modellversuchsreihe bestehen in sechs Aufgabenbereichen:

- Orientierung der berufsbegleitenden Qualifizierung an den Ausbildungsordnungen und auf den anerkannten Berufsabschluß über Externenprüfung nach BBiG § 40 (2, 3) oder Umschulungsprüfung (nach BBiG § 47),
- Verknüpfung unterschiedlicher Finanzierungsinstrumente zu einer durchgängigen Maßnahme, die ein tarifliches Einkommen sichert,
- Modulare Gestaltung der Qualifizierung, die in ihrer sachlichen, zeitlichen und thematischen Gliederung zielgruppenspezifischen und betrieblichen Anforderungen folgt, aber inhaltlich auf die jeweiligen Ausbildungsordnungen Bezug nimmt,
- Entwicklung einer engen Lernortkooperation, damit die Qualifizierung weitgehend in Arbeitsprozessen erfolgt. Das Lernen am Arbeitsplatz im Betrieb oder beim Träger einer beschäftigungsfördernden Maßnahme hat zentrale Bedeutung,
- Bereitstellung einer prozeßbegleitenden Beratung der Teilnehmer/-innen und
- Dokumentation der erworbenen beruflichen Fertigkeiten in einem Qualifizierungsnachweis und Zertifizierung der Qualifizierungsmodule nach verbindlicher und weitgehend einheitlicher Systematik. Fehlende Module für die Abschlußprüfung nach § 25 BBiG analog HwO können dann bei einem anderen Maßnahmeträger des Kooperationsverbundes ergänzt werden.

Alle Modellversuche verfügen für die berufsbegleitende Nachqualifizierung über ein Mindest-Zeitbudget von 20 Prozent für das Lernen, das dem Bildungsträger im Rahmen der Maßnahme zur Beschäftigungsförderung zur Verfügung steht und von ihm strukturiert, didaktisch gestaltet und gesteuert werden kann. Diese Zeit muß intensiv genutzt werden, um vorhandene Bildungsdefizite auszugleichen und die fachtheoretischen Anteile des Berufes zu vermitteln. Gegebenenfalls muß der Bildungsträger fehlende betriebliche Aufgabenbereiche durch Aufbau eines Lernbüros, einer Übungsfirma oder durch Simulationen, wie z. B. ein Planspiel, ergänzen.

Die Modellversuche, die ihre Nachqualifizierung in der Kooperation mit Betrieben erproben, sind eher klassisch dual organisiert. Der Bildungsträger vermittelt die fachtheoretischen Kenntnisse, während die Fachpraxis dem Betrieb vorbehalten bleibt. Hier stellt sich das Problem, wie der fachtheoretisch orientierte Lernprozeß unmittelbar auf den Arbeitsprozeß bezogen werden kann, wobei die Teilnehmer/-innen in verschiedenen Betrieben und an unterschiedlichen Arbeitsplätzen eingesetzt sind. Ein Modellversuch verknüpft Theorie und Praxis sowie die Kooperation zwischen Bildungsträger und Betrieb durch den Einsatz von betrieblichen Paten, ein anderer nutzt die Entwicklung in den Informationstechnologien zur Vernetzung der Lernorte sowie der fachlichen Inhalte durch den Einsatz von e-mail. Die Modellversuche, in denen der Bildungsträger auch Beschäftigungsträger ist, können den Arbeitsprozeß stärker in die Qualifizierung einbeziehen. Als Beschäftigungsträger haben sie zwar aufgrund der gesetzlichen Auflagen für die Auftragsvergabe an subventionierte Träger (Gemeinnützigkeit, Zusätzlichkeit und Wettbewerbsgebot) häufig Schwierigkeiten, anspruchsvolle Aufträge zu akquirieren und durchzuführen. Wenn aber der „passende Auftrag“ eingeholt ist, können die Qualifizierungsprozesse durchgängig im Arbeitsprozeß stattfinden und leichter gesteuert werden.²

Vernetzung der Modellversuche im Arbeitskreis zur Verstärkung des Transfers

Im Zentrum der Modellversuche steht die Aufgabe des Transfers. Das öffentliche Interesse richtet sich auf die Nutzung der in den Maßnahmen erprobten Innovationen für die berufliche Bildung. Zur Unterstützung dieser Transferaufgaben, die zum einen in der kontinuierlichen Veröffentlichung von Modellversuchsergebnissen sowie in der Herstellung von Modellversuchsprodukten liegt, wurde im September 1996 ein Arbeitskreis „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ gegründet. Der Arbeitskreis hat seine Aufgaben aus den konstitutiven Aufgabenschwerpunkten der Modellversuchsreihe abgeleitet. Im Mittelpunkt der Arbeiten steht das wechselseitige Kennenlernen und Verstehen der unterschiedlichen Modellversuchskonzeptionen, um die verallgemeinerbaren und übertragbaren Ergebnisse/Prozesse zu reflektieren und dadurch eine Hilfestellung für die Rationalisierung und Effektivierung der eigenen Arbeit zu finden. Offen und konstruktiv werden insbesondere die kritischen Punkte der Umsetzung in den einzelnen Modellversuchen diskutiert, denn die „Schwachstellen-Analyse“ leistet einen wesentlichen Beitrag für eine realistische Einschätzung eines regionalen und bundesweiten Transfers. Das Ziel des Arbeitskreises besteht in der Klärung der Prioritäten für Transfermöglichkeiten des jeweiligen Modellversuchs sowie der Modellversuchsreihe. Die Zusammenarbeit wird in gemeinsam veranstalteten Fachtagungen und Veröffentlichungen dokumentiert.³

Transfer des Konzepts der Berufsbegleitenden Nachqualifizierung in andere Politikbereiche durch das BIBB

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat 1996 zwei Empfehlungen

verabschiedet, mit denen der gesellschaftliche Konsens für eine nachhaltige Förderung der beruflichen Nachqualifizierung des Personenkreises der „Ungelernten“ unterstrichen wird.⁴ Die „Empfehlung zur Qualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluß durch Nachholen von anerkannten Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung“ vom Februar 1996 spricht sich für eine Ausweitung von berufsbegleitenden Nachqualifizierungsmaßnahmen aus und fordert eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für Qualifizierung im Verbund mit Beschäftigung sowie eine Verstärkung der Hilfestellung bei der Organisation und Gestaltung der Maßnahmen. In einem 10-Punkte-Programm werden hervorgehoben:

- die Notwendigkeit, praktikable Finanzierungsstrategien für eine Verknüpfung von Qualifizierung mit Beschäftigung insbesondere in öffentlich geförderten Beschäftigungsverhältnissen zu erarbeiten
- die Anforderung, Qualifizierungsangebote in einer organisatorischen und inhaltlichen Weise so zu gestalten, daß sie den im Ausbildungsrahmenplan beschriebenen Positionen des Berufsbildes zugeordnet und entsprechend zertifiziert werden können
- die Aufforderung, die Information von Bildungs- und Maßnahmeträgern, Betrieben sowie den Zielpersonen selbst über die Möglichkeiten abschlußbezogener Nachqualifizierungsmaßnahmen zu verstärken
- sowie den bundesweiten Transfer der Ergebnisse aus der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ voranzutreiben.

Eine zweite Empfehlung des Hauptausschusses vom Juli 1996 zielt auf die „Förderung des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch Teilnahme an der Externenprüfung“. Es wird festgestellt, daß sowohl Teilnehmer und Teilnehmerinnen als auch Betriebe und öffentliche Verwaltungen verstärkt auf diese Möglichkeit des Nachholens von Ausbildungsabschlüssen hingewie-

sen und über den Weg sowie über Finanzierungshilfen besser informiert werden sollen. Darüber hinaus werden Betriebe und Bildungsträger aufgefordert, die Vorbereitungsmaßnahmen didaktisch und organisatorisch besser an die Bedürfnisse von Teilnehmern anzupassen und Personen, die sich auf die Externenprüfung vorbereiten wollen, aktiv zu unterstützen.⁵

Das Konzept der berufsbegleitenden Nachqualifizierung wird durch das BIBB-Vorhaben auch mit anderen Politikbereichen koordiniert:

- **in die Wirtschaft als Aufgabe betrieblicher Personalentwicklung von Ungelernten** – hier wurde vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) in Zusammenarbeit mit Thyssen-Magnettechnik GmbH im Juni 1996 ein Landesmodellversuch gestartet
- **mit der Jugendberufshilfe** – hier besteht eine enge Zusammenarbeit mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk sowie dem Deutschen Jugendinstitut, München, das vom Bundesminister für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ beauftragt ist
- **mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit als Dachverband der Arbeitsförderungsbetriebe und Beschäftigungsgesellschaften** – hier wird eine Fortbildungsregelung für anleitende Fachkräfte erarbeitet
- **mit einem adapt-Projekt** – hier wird die Maßnahme zur Job-Rotation mit abschlußorientierter Nachqualifizierung verknüpft und durch den Berliner Senat als Beitrag zur aktiven Arbeitsmarktpolitik gefördert.

Ziel dieser Aktivitäten ist, das Konzept der berufsbegleitenden Nachqualifizierung in den unterschiedlichen Förderprogrammen zu verankern und dadurch den finanziellen Rahmen für das Nachholen von formal anerkannten Berufsabschlüssen abzusichern.

Ausblick

Die Ergebnisse verdeutlichen, daß ein Transfer des Nachqualifizierungskonzeptes zu einer qualitativen Aufwertung von Maßnahmen der öffentlichen Beschäftigungsförderung führt. Der Innovationstransfer der Modellversuche besteht vor allem in Anstößen zur Personalentwicklung in kleineren und mittelständischen Unternehmen. Die Umsetzung von abschlußorientierten berufsbegleitenden Nachqualifizierungsmaßnahmen über regionale Ansätze hinaus auf Bundesebene bedarf aber einer Unterstützung durch alle gesellschaftlichen Gruppierungen.

Anmerkungen:

¹ Eine kurze Information über die Zielsetzungen des Vorhabens sowie der wichtigsten Veröffentlichungen kann in Form eines Faltblattes kostenlos über das BIBB bezogen werden.

² Alle vier Modellversuche präsentieren ihr Arbeitskonzept jeweils in eine Modellversuchsinfo, das kostenlos über das BIBB zu beziehen ist.

³ Folgende Ergebnisse liegen vor: Davids, S.; Djafari, N.; Grote, B. (Hrsg.): *Junge Erwachsene qualifizieren – Nachholen von Berufsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung. Dokumentation der Fachtagung vom 13. und 14. 12. 1995 in Weimar. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), (Tagungen und Expertengespräche, H. 29). Bielefeld 1997. Davids, S.: Berufsbegleitende Nachqualifizierung – Eine Modellversuchsreihe zur Erprobung innovativer Kooperationsformen von Lernen und Arbeiten im Verbund, Beitrag zum 3. BIBB-Fachkongreß*

Präsentation des Vorhabens 1.0005 sowie sämtlicher Modellversuche durch Modellversuchsinfo auf dem BIBB-Fachkongreß vom 16.–18. 10. 1996. Fachtagung „Modulare Nachqualifizierung und Erwerbstätigkeit“ am 20./21. Nov. 1996 des BIBB und der Modellversuchsträger BBJ-Servis gGmbH und Verbund Bildungswerkstatt e. V. in Hamburg

⁴ Vgl. Beilage in BWP 25 (1996) 3 „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluß durch Nachholen von anerkannten Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung“ sowie Beilage in BWP 25 (1996) 6 „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Externenprüfung“

⁵ Beide Empfehlungen des Hauptausschusses sind kostenlos über das BIBB zu beziehen.

Bauberufe, kein Tabu für ostdeutsche Frauen – Ergebnisse des Modellversuchs „Umschulung von Frauen in Berufe der Bauwirtschaft“¹

Edith Biebler, Renate Hoffmann

Im Rahmen des BIBB-Modellversuchs wurden Frauen erfolgreich zu Fliesen-, Platten- und Mosaiklegerinnen umgeschult. Für sie war der Umschulungsberuf kein Traumberuf, sondern resultierte aus dem Wunsch, eine Chance für eine Erwerbstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erhalten. Nach den in der Umschulung gemachten Erfahrungen hat sich das angewendete Konzept bewährt.

Das Konzept der Umschulung orientiert sich an der in den alten Bundesländern durchgeführten „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“. Der Beitrag stellt die wichtigsten Ergebnisse des Modellversuchs dar.

Ausgangslage

Die Neustrukturierung der Wirtschaft Ostdeutschlands traf besonders die frauenintensiven Wirtschaftsbereiche wie Gesundheits- und Sozialwesen, Bildung, Handel, Textil- und Bekleidungsindustrie, Leichtindustrie (Glas- und Feinkeramik, Zellstoff- und Papierindustrie, Polygraphische Industrie u. a.), chemische Industrie, Landwirtschaft. Bis November 1994 war in den meisten dieser Bereiche ein Rückgang des Anteils der weiblichen Beschäftigten auf über die Hälfte zu verzeichnen. Seitdem hat sich die Situation

nicht verbessert. So betrug die Arbeitslosenquote in den neuen Bundesländern im September 1996 (mit 1 099 934 Arbeitslosen) 15,7 Prozent. Dabei war der Anteil der Frauen mit 59,6 Prozent höher als bei den Männern. Auch wenn von den Konjunkturforschern für 1997 ein verstärktes Wirtschaftswachstum vorhergesagt wird, ist mit einer Besserung der Arbeitsmarktlage nicht zu rechnen.

Untersuchungen in Ostdeutschland zeigen, daß der Wunsch berufstätig zu sein, bei Frauen unvermindert besteht (1989 waren ca. 90 Prozent der Frauen in Ostdeutschland berufstätig).² Die Erwerbstätigkeit gab den Frauen die Chance einer eigenständigen Lebensplanung und -gestaltung, d. h. ein Leben mit Kindern mit oder ohne Partner, und nicht zuletzt die Möglichkeit einer materiellen Unabhängigkeit. Es gibt viele Frauen, die nicht die Form der Ehe wählten und ihre Kinder vorwiegend allein erziehen. Für sie ist eine Wiedereingliederung in den Arbeitsprozeß von existentieller Bedeutung.

Ziele des Modellversuchs

Vor diesem Hintergrund strebte der Modellversuch „Umschulung von Frauen in Berufe der Bauwirtschaft“ an, Frauen neue Berufsfelder im gewerblichen Bereich zu erschließen und somit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu vergrößern.

Die Bauwirtschaft wurde 1993 noch als der Wirtschaftszweig mit gesichertem Wachstum und damit guten Beschäftigungschancen eingeschätzt. Aus diesem Grunde wurde für den Modellversuch eine Umschulung von Frauen in den Beruf der Fliesen-, Platten- und Mosaiklegerin gewählt, der zu den Ausbauberufen der Bauwirtschaft zählt. Auch wenn gegenwärtig in der Bauwirtschaft durch eine Vielzahl von Konkursen mit einem Anstieg an arbeitslosen Bauarbeitern gerechnet werden muß, ist die Bauwirtschaft langfristig noch immer der Wirtschaftszweig, dessen Leistun-

gen für eine konjunkturelle Entwicklung sowohl im privaten als auch im öffentlichen Sektor unerlässlich sind.

Ziele des Modellversuchs sind:

- die Erprobung einer Umschulungsmaßnahme für Frauen in dem männerdominierten Beruf Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in. Das zugrunde gelegte Ausbildungskonzept berücksichtigt insbesondere die sozialen Hintergründe und Sozialisationsmuster ostdeutscher Frauen. Die Frauen sollten ermutigt werden, bereits vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen aus einer vorangegangenen gewerblich-technischen Ausbildung und/oder früheren Tätigkeit einzubringen, mit der Voreingenommenheit gegenüber Frauen in Bauberufen, aber auch mit einer bauspezifischen Atmosphäre umzugehen, ihre Stärken herauszuarbeiten und damit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen.
- die Erprobung eines neuen, auf Bausteinen beruhenden Umschulungskonzeptes.

Die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse wurden nach Bausteinen neu geordnet, wobei jeweils tangierende Gebiete wie Fachmathematik, Bauzeichnen integriert wurden. Durch den damit verbundenen fächerauflösenden Unterricht und die komplexe Wissensvermittlung wurden ein leichter Einstieg der Frauen in die Umschulung und ein größerer Lernerfolg angestrebt.

- eine Untersuchung, inwieweit Frauen und Männer sich in der theoretischen und praktischen Ausbildung in einem männerdominierten Beruf unterscheiden.

Bei der Ausarbeitung des Umschulungskonzeptes wurden die Erfahrungen der „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ genutzt.

Der Modellversuch wird seit November 1994 vom Bildungsträger AWUS Fortbildungszentrum GmbH in seinen beiden Niederlassungen Aue (reine Frauenklasse) und Leipzig (gemischte Klasse) durchgeführt. Der Um-

schulungsphase war eine achtwöchige Feststellungsmaßnahme vorausgegangen, die den Teilnehmer/-innen vor allem zur Berufsfindung/Berufsvorbereitung, zum Auffrischen und Vertiefen von Kenntnissen, zur Umstellung im Alltag und zur Identitätsfindung diente. Die Umschulung zum/zur Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in begann im April 1994 und endete im Dezember 1995, wobei zwei Betriebspraktika enthalten waren. Die Umschulung begann in Aue mit 24 und in Leipzig mit 18 Frauen und sieben Männern, wobei die Frauen größtenteils Langzeitarbeitslose waren. Die Einbeziehung von Männern erfolgte zwecks Untersuchung eines unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Verhaltens während der Umschulung. An der Abschlußprüfung im Januar 1997 nahmen in Aue 19 Frauen und in Leipzig 14 Frauen und fünf Männer teil. Das Ausscheiden von Teilnehmer/-innen während der Umschulung erfolgte vorrangig aus gesundheitlichen Gründen, die nicht ursächlich mit dieser Umschulung in Zusammenhang standen.

Ergebnisse

- Die **Umschulungsmaßnahme** wurde **erfolgreich** durchgeführt. Ca. 80 Prozent der Teilnehmer/-innen, die mit der Umschulung begannen, nahmen an der Abschlußprüfung teil. Mit Ausnahme von zwei Teilnehmerinnen haben alle die Abschlußprüfung bestanden. Knapp die Hälfte der Teilnehmer/-innen hat bereits einen Arbeitsplatz. Eine Reihe von Frauen wollten sich erst nach bestandener Abschlußprüfung bewerben. Einige haben berechtigte Hoffnungen für eine Einstellung bei einer erneuten Bewerbung im Frühjahr, wenn die Auftragslage sich wieder verbessert.
- Bereits die Durchführung der Feststellungsmaßnahme ergab, daß bei den Frauen der **Wunsch zur Erwerbstätigkeit sehr groß** ist und sie keine Hemmungen haben, einen männerdominierten Beruf wie den der Flie-

sen-, Platten- und Mosaiklegerin zu ergreifen. Obwohl dieser Bauberuf für die Frauen nicht der Traum Beruf war, sahen sie durch ihn Chancen für eine spätere Tätigkeit auf dem sog. ersten Arbeitsmarkt. Eine im Rahmen des Modellversuchs durchgeführte Befragung der Frauen während der Feststellungsmaßnahme erbrachte, daß das Interesse an dem Beruf gleichrangig mit dem Wunsch war, die Arbeitslosigkeit zu beenden. Untermauert wird die Aussage noch dadurch, daß nur ca. 42 Prozent der Teilnehmerinnen am Feststellungskurs über das Arbeitsamt und 58 Prozent über Artikel in Zeitungen, Info-Blättern bzw. durch Bekannte gewonnen wurden.

- Die Umschulung zeigte, daß die Frauen in der Lage sind und auch den Willen haben, den Beruf der Fliesen-, Platten- und Mosaiklegerin zu erlernen und auszuüben. Die **Bedingungen auf den Baustellen**, wie schwere Arbeit, hygienisches Umfeld, rauherer Umgangston, wurden zu Beginn der Maßnahme von den Frauen als **unproblematisch** angesehen. Während des Verlaufs der Maßnahme wurden die Ansichten differenzierter. Sie beeinflussten aber nicht ihren Wunsch, sich als Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in umzuschulen und in diesem Beruf zu arbeiten. So spielen solche Faktoren wie Akzeptanz, rauher Ton, hygienische Bedingungen auf den Baustellen für sie keine entscheidende Rolle.

- In den Betriebspraktika konnten die Frauen durch ihre Leistungen und Einsatzbereitschaft die Unternehmer von ihrer **Gleichwertigkeit mit Männern** in der Arbeit überzeugen, auch solche, die bisher keine Frauen im Praktikum hatten. Durch die gegenwärtige Situation im Baugewerbe, aber auch durch den für eine Tätigkeit im Baugewerbe ungünstigen Zeitpunkt der Abschlußprüfung (Wintermonat Januar) ist es bisher trotzdem einigen Frauen gelungen, einen Arbeitsplatz zu erhalten. Eine Reihe von Frauen hat berechtigte Hoffnung für eine Einstellung im Frühjahr, wenn sich die Auftragslage im allgemeinen verbessert.

- Das auf Bausteinen beruhende neue **Umschulungskonzept** hat sich bewährt, was auch durch die Betriebspraktika bestätigt wurde. Die komplexe Wissensvermittlung nach Bausteinen, die eine fächerauflösende Stoffvermittlung beinhaltet, läßt die Frauen leichter den Zusammenhang von Theorie und Praxis erkennen.

Das neue Umschulungskonzept wurde nicht nur von den Frauen sehr gut angenommen, sondern gleicherweise von den Männern.

- Die **Nutzung bereits vorhandener Kenntnisse** aus einer vorangegangenen gewerblich-technischen Ausbildung bzw. der polytechnischen Schulausbildung hängt von solchen Faktoren wie Schulbildung, Alter und Beruf ab. Diese Aussagen wurden nach Interviews sowohl mit dem Ausbildungspersonal als auch mit Umschüler/-innen getroffen. Auch nach Anwendung unterschiedlicher methodisch-didaktischer Konzepte des Ausbildungspersonals zur Reaktivierung bereits vermittelter Kenntnisse zeigte es sich, daß Frauen mit einer 8-Klassen-Schulausbildung kaum auf Kenntnisse zurückgreifen konnten. Jüngere Frauen mit einem 10-Klassen-Schulabschluß oder Frauen mit einem mehr technischen Beruf, wie Funkmechanikerin oder Elektromonteurin, gelang die Wiederauffrischung bereits vermittelter Kenntnisse leichter.

- Die Erfahrungen während der Umschulung zeigen, daß **zwischen Frauen und Männern** in ihren **Lernergebnissen und Leistungen keine Unterschiede** bestehen, was auch in den Betriebspraktika bestätigt wurde.

Bedenkt man, daß die Frauen meistens noch die Hauptlast der Kinderbetreuung tragen, sind zum Teil die Umschulungsleistungen der Frauen höher zu bewerten.

- In beiden Lernorten, d. h. Weiterbildungsträger und Praktikumsbetrieb, wurde sowohl von den Umschülerinnen als auch von den Gesellen und Unternehmern die **Akzeptanz** der Frauen durch die Männer **und** auch die **Kollegialität** zwischen ihnen größtenteils bestätigt.

- Der **Modellversuch** mit seinen bisherigen Ergebnissen leistete einen **Beitrag zur Akzeptanz von Frauen in diesem von Männern dominierten Beruf** der Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in sowohl bei dem Ausbildungspersonal des Weiterbildungsträgers selbst, den Prüfungsbeauftragten der Handwerkskammer Aue und Industrie- und Handelskammer Leipzig als auch bei den Unternehmern und Gesellen der Praktikumsbetriebe.

Der Modellversuch endet zum 30. 9. 1997. Eine abschließende Bewertung der Ergebnisse des Modellversuchs, seiner Verallgemeinerungsfähigkeit bzw. des Transfers des auf Bausteinen beruhenden Umschulungskonzeptes auf andere Umschulungsmaßnahmen steht noch aus.

Anmerkungen:

¹ Der Modellversuch „Umschulung von Frauen in Berufe der Bauwirtschaft“ wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung mit Mitteln des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie gefördert. Er wird in dem Zeitraum 1. 11. 1994 bis 30. 9. 1997 vom Bildungsträger AWUS Fortbildungszentrum GmbH Leipzig in seinen beiden Niederlassungen Aue und Leipzig durchgeführt.

² Vgl. Engelbrech, G.: Vom Arbeitskräftemangel zum gegenwärtigen Arbeitskräfteüberschuß: Frauen und Erwerbsarbeit in den neuen Bundesländern, Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24 (1991), Berlin, Köln, Mainz

Betriebliche Restrukturierungsprozesse – Erfahrungsberichte aus deutschen und europäischen Industrieunternehmen

Gisela Dybowski

Wege zur innovativen Organisation. Konzepte und Erfahrungsberichte aus der Industrie.

Dietrich Hoß; Bernhard Wirth (Hg.), RKW Raabe Verlags GmbH, Stuttgart 1996

Unternehmen können dauerhaft nur existieren, wenn sie sich in ihren Dienstleistungen permanent auf die sich verändernden Anforderungen der Märkte und der von Kunden gewünschten Produkte einstellen. Die Industrie erlebt zur Zeit eine dramatische Verschärfung der Absatz- und Produktionsbedingungen: strukturelle Veränderungen der Märkte, kurze Lieferfristen, hohe Innovationsraten und kurze Produktlebensdauer, Preisverfall, globaler Wettbewerb und steigende Anforderungen an Qualität und Zuverlässigkeit sind zentrale Herausforderungen an die Lern- und Wandlungsfähigkeit von Unternehmen. Mit starren Strukturen, die nur langsam auf Veränderungen reagieren, lassen sich diese Turbulenzen nicht meistern. Vielmehr müssen Konzepte und Organisations-

maßnahmen verfolgt werden, die dynamisch auf Veränderungen reagieren können und mit deren Hilfe sich ein Wettbewerbsvorsprung erzielen läßt. Orientierungspunkt für derartige organisatorische Restrukturierungen waren dabei vor allem japanische Erfahrungen mit Qualitätszirkeln, Just-in-Time, Lean Production etc., die wiederum die Entwicklung von eigenen Konzeptionen und neuen Formen industrieller Produktion in Amerika und Europa beförderten. „Fraktale Fabrik“, „Vitale Fabrik“, „Reengineering“ – all diese Modelle konzentrieren sich auf eine systematisierte Zusammenstellung organisatorischer Methoden und „tools“, die dazu beitragen sollen, die traditionellen tayloristischen Strukturen des Industriebetriebs durch neue flexiblere Organisationsformen zu ersetzen. In dezentralisierten Organisationsstrukturen mit flachen Hierarchien sollen breit qualifizierte, selbständig denkende und handelnde Mitarbeiter zur innovativen Marktanpassung des Unternehmens und zu seinen Überlebens- und Erfolgchancen im Wettbewerb beitragen.

Das von HOSS/WIRTH herausgegebene Buch **Wege zur innovativen Organisation. Konzepte und Erfahrungsberichte aus der Industrie** veranschaulicht in 13 differenzierten Fallbeispielen Umstrukturierungsprozesse in industriellen Unternehmen. Die dabei gewählten Beispiele erfolgreich durchgeführter betrieblicher Reorganisation beziehen neben Deutschland auch Erfahrungen aus anderen europäischen Nachbarländern wie Holland und Frankreich ein. Deutlich wird durch diese Fallbeispiele, daß viele deutsche und europäische Unternehmen zur Zeit sehr konsequent daran gehen, ihre Organisation umzubauen und dabei nach eigenen – wie die Herausgeber postulieren – „spezifisch europäischen“ Wegen zur innovativen Organisation suchen.

Auch wenn einige der in diesem Band aufgeführten Fallbeispiele durch anderweitige einschlägige Publikationen bereits bekannt sind,

gibt es doch eine Reihe von Aspekten, die die Lektüre dieses Buches zu einer Bereicherung der Diskussion über neue Produktionskonzepte und die industrielle Standortfrage werden lassen. Denn zu den Vorzügen dieses Buches gehört nicht nur, daß in 13 Fallbeispielen detailliert über Veränderungsprozesse in Industrieunternehmen berichtet wird und dabei auch Hemmnisse und Barrieren konkreter betrieblicher Umstellungen angesprochen werden. Zu den Vorzügen des Buches gehört ferner auch ein Vergleich der in diesen Fallanalysen dokumentierten Erfahrungen, durch den gewisse Gemeinsamkeiten in den beschriebenen betrieblichen Veränderungsprozessen benannt werden können. Als solche werden von den Herausgebern hervorgehoben:

- die Erfahrung, daß eine Restrukturierung nicht nach dem „Lehrbuch“ vorgenommen werden kann, sondern daß jedes dieser „best-practice“-Unternehmen in einem oft mühsamen Prozeß die seinen Wachstumsbedingungen adäquate Form finden muß;
- die starke Bedeutung des „subjektiven Faktors“ als Voraussetzung für die permanente Anpassungs- und Innovationsbereitschaft der gesamten Organisation („learning organization“);
- die Neuausrichtung des Unternehmens auf dem Markt, am Kunden als Ausgangspunkt für unternehmensweite Restrukturierungsprozesse;
- die Neugestaltung von Strukturen nach Wertschöpfungsprinzipien, die Vermeidung von Vergeudung, Redundanz und Umwegproduktion, die Schaffung kürzerer Kommunikationswege, flacherer Hierarchien etc.

Sicherlich stellen die in diesem Band veranschaulichten Beispiele eines systematisch betriebenen organisatorischen Wandels noch eher die Ausnahme dar. Denn die Mehrzahl der Unternehmen versucht sich auch heute noch mit eher konventionellen Rationalisierungsmaßnahmen oder nur partiell neuen Methoden zu behelfen, ohne überkommene Verhaltensmuster und Strategien in Frage zu

stellen. Gleichwohl liegt in einer Hinwendung zu den in den Fallbeispielen geschilderten neuen Strukturen die einzige Chance für die Unternehmen, längerfristig im weltweiten Wettbewerb bestehen zu können.

Dafür zu sensibilisieren und insbesondere kleineren und mittleren Unternehmen eine Orientierungshilfe zu geben, war auch der Anlaß eines Arbeitskreises des RKW, der sich unter dem Thema „Innovationsmanagement“ seit fünf Jahren mit Fragen moderner Produktionsorganisation beschäftigt, Beispiele erfolgreich durchgeführter betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen zusammenzustellen und in einem Buch zu publizieren. Durch die große Reichweite der fachlichen und beruflichen Herkunft der Autoren bzw. des Autorenteam bietet dieser Band in der Tat ein facettenreiches und differenziertes Bild aktueller Umstrukturierungsprozesse.

Qualifizierung für integrierte Qualitätssicherungssysteme

Christel Alt

- „Wer aufhört, besser zu werden, hat aufgehört, gut zu sein!“ – Was Qualitätsmanagement und betriebliche Weiterbildung miteinander zu tun haben

Argumentationsleitfaden 1,
25 Seiten, 12,- DM

- Betriebliche Schwachstellenanalyse und qualitätsorientierte Personalpolitik – Das Unternehmen der Zukunft – als lernende Organisation auf Erfolgskurs

Argumentationsleitfaden 2,
23 Seiten, 12,- DM

- Mitarbeiterbeteiligung als Organisationsprinzip – Vom Mitarbeiter zum Mitdenker – die wahren Qualitätsexperten sind längst „vor Ort“

Argumentationsleitfaden 3,
28 Seiten, 12,- DM

• **Mitarbeiterqualifizierung für Qualitätsmanagement-Systeme – Wie sie geht und wie man ihren Erfolg sichert**

Argumentationsleitfaden 4,
39 Seiten, 12,- DM

Argumentationsleitfäden 1 bis 4 für Führungskräfte von Klein- und Mittelbetrieben, Multiplikatoren der beruflichen Weiterbildung, Moderatoren der Personalentwicklung

Sonderpreis für Heft 1 bis 4, 39,- DM
Wiebecke Novello-v.Bescherer, Hans Jürgen Zarembo
W. Bertelsmann Verlag Bielefeld, 1996

Zur Qualifizierung für integrierte Qualitätssicherungssysteme sind im Rahmen des BIBB-Modellversuches IQSS „Integrierte Qualifikationen für integrierte Qualitäts-Sicherungs-Systeme“ eine Reihe von Argumentationsleitfäden erarbeitet worden.

Die Einführung eines integrierten Qualitätssicherungssystems im Betrieb erfordert nicht nur einen Strukturwandel der Arbeit und ggf. eine Veränderung der betrieblichen Arbeitsorganisation, sondern vor allem auch Qualifizierung und ein verändertes Arbeitsverhalten der Mitarbeiter. Dies gilt auch und gerade bei der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems auf der Basis des Normensystems DIN ISO 9000 ff. und der konkreten Umsetzung der vereinbarten Qualitätsziele. Hier setzt der mit einer Reihe von Partnerbetrieben durchgeführte Modellversuch „Integrierte Qualifikationen für integrierte Qualitäts-Sicherungs-Systeme (IQSS)“ an. Die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen, die erprobten Konzepte und Arbeitshilfen werden in den vier vorliegenden Argumentationsleitfäden für die Praxis in übersichtlicher Form zusammengestellt. Sie bieten Orientierungshilfe im aktuellen Dschungel der Qualitätsdiskussion und konkrete Anregungen dafür, wie auch in Klein- und Mittelbetrieben der Weg von der Qualitätskontrolle zur prozeß- und kundenorientierten Qualitätssicherung mit den Mitarbeitern beschritten werden kann. Die Argumentationsleitfäden können die

Einführung eines zertifizierbaren Qualitätsmanagementsystems begleiten, sind aber primär auf betriebliche Führungskräfte und Mitarbeiter als Umsetzer der prozeßorientierten Qualitätssicherung im Unternehmen ausgerichtet.

Neben den vier Argumentationsleitfäden liegen drei Module zur konkreten Qualifizierung in der betrieblichen Praxis vor.

Integrative Qualifikationen für integrierte Qualitäts-Sicherungs-Systeme (IQSS):

• **Modul „Qualitätssicherndes Handeln im Wareneingang“**

Dagmar Del Tedesco, Jörg Landwehr, Georg Raming, Michael Kuhn,
90 Seiten, 19,- DM

• **Modul „Qualitätssicherndes Handeln in der Fertigung“**

Dagmar Del Tedesco, Jörg Landwehr, Georg Raming, Michael Kuhn,
106 Seiten, 24,- DM

• **Modul „Handlungsanleitung für Moderatoren zur Durchführung einer betrieblichen Weiterbildung“**

Dagmar Del Tedesco, Georg Raming,
64 Seiten, 19,- DM
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1996/1997

Die vorliegenden Bände sind Bestandteil einer aufgabenbezogenen und handlungsorientierten betrieblichen Weiterbildungskonzeption, wie sie im Modellversuch IQSS umgesetzt und mehrfach in den beteiligten Betrieben erprobt wurde. Mit dem Qualifizierungskonzept sollen Mitarbeiter aus Klein- und Mittelbetrieben zu qualitätssichernder Handlungskompetenz geführt werden. Das Konzept und die in den Modulen enthaltenen Materialien sind auf die Weiterbildungsbedingungen vor allem in Klein- und Mittelbetrieben zugeschnitten. Die Weiterbildungskonzeption wendet sich ausdrücklich auch an Mitarbeiter in Unternehmen, die noch kein durchgängiges Qualitätsmanagementsystem aufgebaut haben, weil in Fragen der Qualitätssicherung geschulte Mitarbeiter gerade für die Einführung einer prozeß- und kun-

denorientierten Qualitätssicherung der „Motor“ sein können.

Die aufgaben- und handlungsorientierte Weiterbildung für Qualitätssicherung setzt bei der alltäglichen konkreten Arbeitsausführung der Mitarbeiter an und macht diese zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Lernprozesses. Die Qualifizierungseinheiten sind in drei aufeinander aufbauenden Integrationsstufen gegliedert. Die Mitarbeiter sollen „da abgeholt werden, wo sie stehen“, um von ihrer konkreten Aufgabe aus schrittweise den Zusammenhang ihrer Arbeitsaufgaben im Gesamtzusammenhang einer präventiven Qualitätssicherungsstrategie zu erkennen und somit qualitätsbewußt handeln zu können.

Die Qualifizierungseinheiten sind sowohl für die Hand betrieblicher Führungskräfte, Moderatoren und Multiplikatoren als auch für Bildungsträger, die betriebliche Weiterbildung für Mitarbeiter in Klein- und Mittelbetrieben organisieren und gestalten, gedacht und mit diesem Personenkreis erprobt. Sie enthalten jeweils die Zielbestimmung, die teilnehmer- und durchführungsorientierte Beschreibung des inhaltlichen und methodischen Vorgehens, Hinweise für den Moderator/die Moderatorin und Arbeitsblätter bzw. Arbeitsmaterialien für die Teilnehmer.

Das Modul „Handlungsanleitung für Moderatoren zur Durchführung einer betrieblichen Weiterbildung“ bietet künftigen betrieblichen Moderatoren Hilfe und Material zur Selbstqualifizierung für die wichtigsten Bereiche der Planung, Vorbereitung und Umsetzung einer systematischen Mitarbeiterqualifizierung für Qualitätssicherung. Die dargestellten 10 Schritte zur praktischen Umsetzung einer systematischen Mitarbeiterqualifizierung können jedoch ebenso gut für die betriebliche Weiterbildung zu anderen Themenkreisen genutzt werden.

Alle drei Module sind benutzerfreundlich aufbereitet. Die lose Heftung der Materialien erlaubt die direkte Benutzung der Arbeitshilfen und ermöglicht persönliche und betriebs-spezifische Ergänzungen.

Autorenhinweise

► In der BWP werden *nur Original-Beiträge* veröffentlicht. Auf bereits veröffentlichte oder bei anderen Verlagen zur Veröffentlichung eingereichte Manuskripte ist ausdrücklich hinzuweisen. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.

► *Manuskripte für Fachaufsätze und Diskussionsbeiträge* sollen einen Umfang bis zu 24 000 Zeichen einschließlich Anmerkungen, Übersichten und Grafiken haben.

- Dem Beitrag ist ein *Abstract* von ca. 500 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.

- In den *Autorenangaben* sollten Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, beruflicher Abschluß/Promotion, Arbeitgeber, Tätigkeitsschwerpunkt) und ein Foto beigefügt werden.

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

► Den *Grafiken und Übersichten* müssen Vorlagen beigefügt und mit Überschrift, Erläuterungen, Quellenangaben etc. versehen werden. Enthält ein Beitrag mehrere Grafiken oder Übersichten, sind diese durczunummerieren.

► Der *Text* sollte auf einer MS-DOS-Diskette geschrieben sein (Word, WordPerfect, Winword etc.). Beim Schreiben ist darauf zu achten, daß nach einem Komma oder Punkt (auch bei Abkürzungen und Datumsangaben) ein Leerzeichen zu setzen ist. Die Texte müssen ohne Trennhilfe und ohne Formatierungen geschrieben sein. Hervorhebungen, Überschriften, Absätze etc. sind im ausgedruckten Text zu kennzeichnen.

HERAUSGEBER

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

REDAKTION

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

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

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

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Adam

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB:

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

BEZUGSPREISE + ERSCHEINUNGSWEISE

Einzelheft	15,— DM
Jahresabonnement	69,50 DM
Auslandsabonnement	78,— DM

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

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

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

ISSN 0341–4515

DR. EDITH BIEBLER

Gesellschaft für Mittelstandsforschung und Personalentwicklung e.V.
Kaulsdorfer Straße 202
12555 Berlin

DR. MICHAEL BRATER

ANNA MAURUS
Gesellschaft für Ausbildungs-
forschung und Berufsentwicklung
Bodenseestraße 5
81241 München

RENATE HOFFMANN

Landesarbeitsamt Sachsen
Paracelsusstraße 12
09114 Chemnitz

BARBARA PFEIFFER

Institut für Arbeitsmarkt- und
Berufsforschung der Bundes-
anstalt für Arbeit
Regensburger Straße 104
90478 Nürnberg

GERHARD STARK

Institut für sozialwissen-
schaftliche Beratung
Pflanzenmayerstraße 15
93049 Regensburg

CHRISTEL ALT, CHRISTEL BALLI**MANFRED BERGMANN****SABINE DAVIDS****DR. GISELA DYBOWSKI****DIETRICH HARKE, DR. ELKE RAMLOW****PROF. DR. GÜNTER SIEMON**

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

KLAUS BERGER, HARALD BRANDES**DR. GÜNTER WALDEN**

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53175 Bonn

**RICHARD VON BARDELEBEN,
URSULA BEICHT,
HERMANN HERGET,
ELISABETH M. KREKEL**

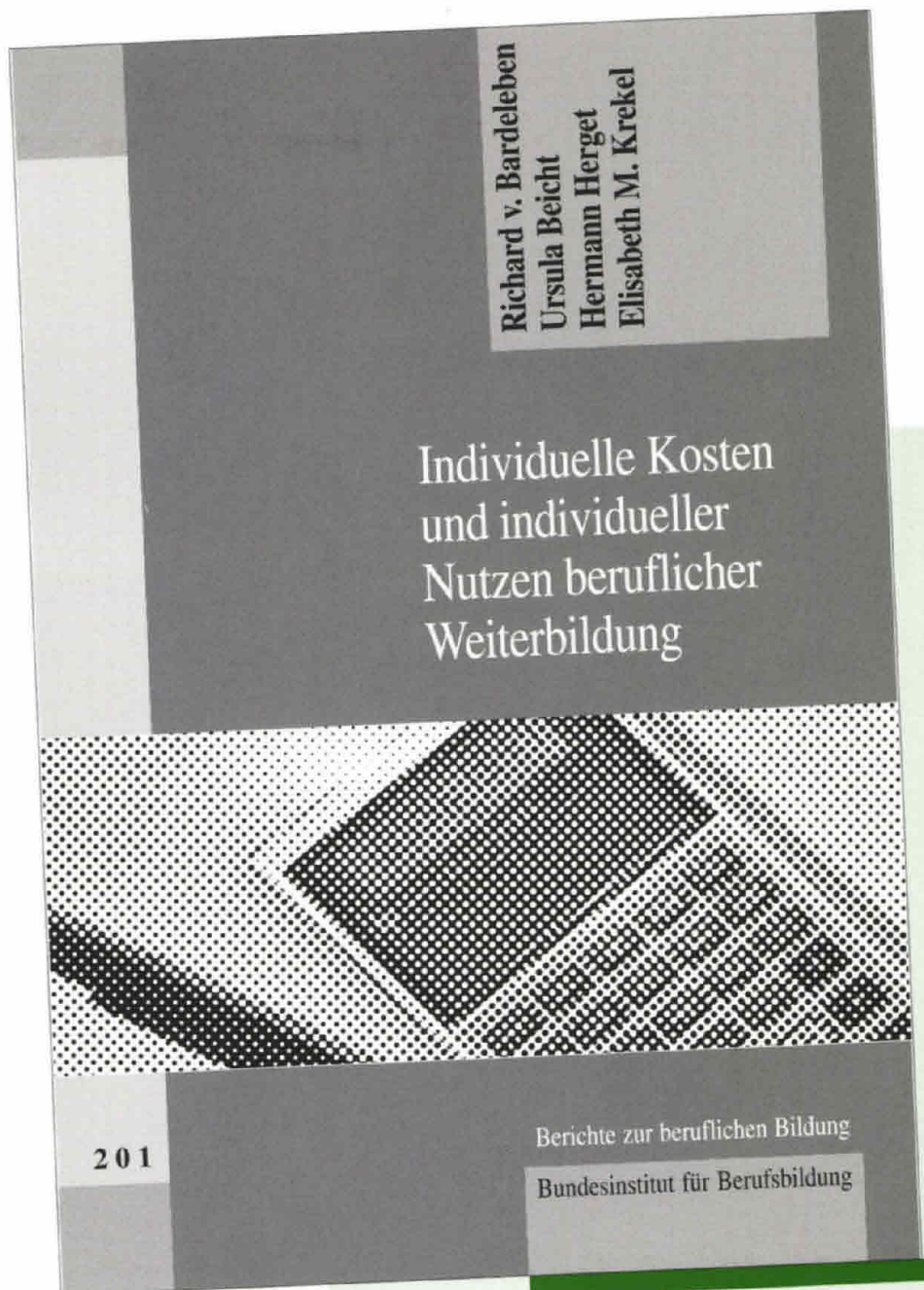
INDIVIDUELLE KOSTEN UND INDIVIDUELLER NUTZEN BERUFLICHER WEITERBILDUNG

1996, 147 Seiten,
Bestell-Nr. 102.201,
Preis 24.00 DM

Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigen, daß sich die Erwerbsbevölkerung in Deutschland durch eine hohe Lernbereitschaft auszeichnet. Viele Personen „opfern“ nicht nur einen großen Teil ihrer Freizeit, sondern sind auch bereit, erhebliche finanzielle Mittel in ihre berufliche Qualifizierung zu investieren. Sie tragen so dazu bei, daß die Weiterbildung in den letzten zwei Jahrzehnten mehr und mehr zur vierten Säule des Bildungswesens aufrückte.

Die vorliegende Broschüre wendet sich an potentielle Weiterbildungsträger sowie potentielle Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer und behandelt vor allem bildungsökonomische Fragen der beruflichen Weiterbildung.

► 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



43

Berufe mit Ausbildungs-

CHANCEN

Hrsg.: Rolf Raddatz und Manfred Bergmann



Tips - Tätigkeiten - Zahlen

43 Ausbildungsberufe,
die nicht überlaufen sind

2. überarbeitete Auflage
1997

Einen Ausbildungsplatz finden – aber wie? Das Buch stellt Jugendlichen, Eltern und Lehrer/innen Berufe vor, die nicht überlaufen sind und gute Ausbildungschancen bieten. Übersichtliche Informationen zu Ausbildungsdauer, Tätigkeiten und Anforderungen sowie die regionale Verteilung der Ausbildungsbetriebe bis hin zur Ausbildungsvergütung helfen beim Vergleichen. Präsentiert werden auch sechs interessante „neue“ Berufe, in denen erstmals ausgebildet werden kann. Darüber hinaus gibt's praktische Tips für Lehrstellensuche und Bewerbung.

43 Berufe mit Ausbildungschancen
Tips – Tätigkeiten – Zahlen 1997
Rolf Raddatz und
Manfred Bergmann (Hrsg.)
106 Seiten, DIN A5, broschiert
ISBN 3-7639-0065-9
DM 24,50



W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG
Postfach 100633
33506 Bielefeld
Telefon: 0521/91101-0
Telefax: 0521/9110179