

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

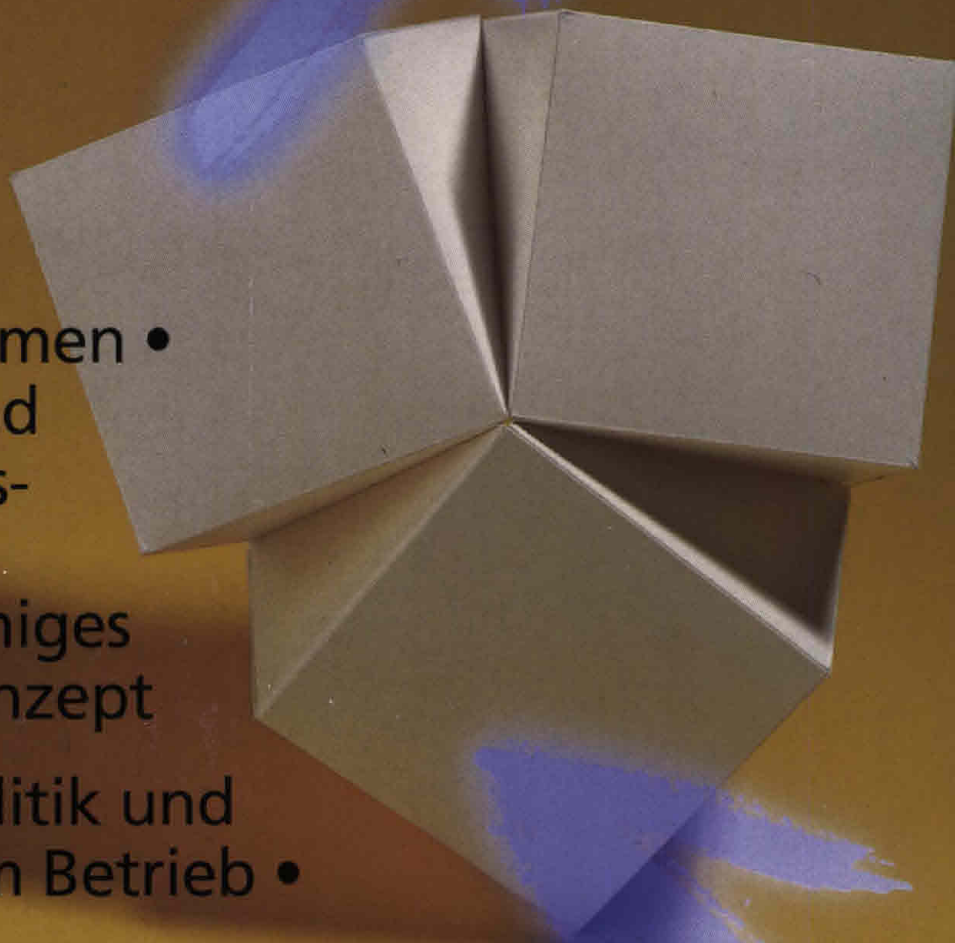
Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 3/1997
Mai/Juni
1 D 20155 F

Gruppenarbeit in
Industrieunternehmen •
-Entwicklungsstand
und Qualifikations-
anforderungen
-Neues transferfähiges
Qualifizierungskonzept

Weiterbildungspolitik und
Modernisierung im Betrieb •

Berufliche Standards
in Deutschland und
den Niederlanden •



Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Berufliche Weiterbildung gewinnt Konturen

Fachbeiträge

- WERNER MARKERT
03 Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen – Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen

- ERHARD LIETZAU
10 Entwicklung eines transferfähigen Qualifizierungskonzepts für Gruppenarbeit in der Fertigung von Klein- und Mittelbetrieben

- KARLHEINZ A. GEISSLER,
 FRANK MICHAEL ORTHEY
16 Weiterbildungspolitik und Modernisierung im Betrieb: (k)ein Beitrag zum lernenden Unternehmen?

- HARM VAN LIESHOUT
22 Strukturierung beruflicher Qualifikationen – ein niederländisch-deutscher Vergleich

Berufsbildung international

- JENS U. SCHMIDT
28 Empirischer Vergleich von irischen und deutschen Ausbildungsstandards

NATALIA GEB

- 35** Das britische Modulsystem der beruflichen Bildung im Spiegel der eigenen Presse

Nachrichten und Berichte

ANDREAS STÖHR

- 40** Neuordnung des Ausbildungsberufes zum/zur Justizfachangestellten

BARBARA SCHULTE

- 42** Ausbildungsberater, Ausbildungsplatzentwickler, Ausbildungsplatzwerber – Ergebnisse einer Befragung

Arbeit des Hauptausschusses

- 45** Kurzbericht

Rezensionen

- 46** Rezensionen
52 Impressum, Autoren

Diese Ausgabe enthält eine Beilage des Deutschen Wirtschaftsdienstes, Köln, des W. Bertelsmann Verlags, Bielefeld, des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin, sowie die ständige Beilage „BIBB aktuell“.

Berufliche Weiterbildung gewinnt Konturen

Hermann Schmidt

Mit einer *Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung* haben das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung und die Gewerkschaften, vertreten durch DGB und DAG, Ende 1996 einen wichtigen Schritt zur Entwicklung eines Systems der beruflichen Weiterbildung in Deutschland getan. Kern der Vereinbarung sind *Absprachen über die transparente Gestaltung und Regelung der beruflichen Fortbildung* nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO).

Das Vierteljahrhundert seit Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes war gekennzeichnet durch ständige Auseinandersetzungen zwischen den Sozialparteien über die Ausgestaltung eines Systems der beruflichen Weiterbildung, das für aufstiegsorientierte Jugendliche aus dem (dualen) System der Berufsausbildung attraktive Berufskarrieren aufzeigen konnte.

Die gegenseitige Blockade der Sozialparteien hatte in der Vergangenheit den auf das Konsensprinzip festgelegten Verordnungsgeber, den Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, zum Nichtstun verdammt. Neben den in einer inzwischen eigenständigen Weiterbildungstradition stehenden *Meisterprüfungsordnungen des Handwerks und der Industrie* sind in den letzten fünfundzwanzig Jahren völlig unsystematisch und kaum mehr als eine Handvoll bundeseinheitlicher Fortbildungsordnungen nach § 46, 2 BBiG entstanden.

Zur Erinnerung: Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung hatten 1969 folgende Möglichkeiten eröffnet:

- die Kammern können Ziele, Inhalte und Voraussetzungen von Fortbildungsprüfungen in ihrem regionalen Zuständigkeitsbereich selbständig regeln (§ 46, 1 BBiG bzw. § 42, 1 HwO; Beispiele: Bankfachwirt; Betriebswirt im Handwerk);
- die Bundesregierung kann durch Rechtsverordnung bundeseinheitliche Fortbildungsordnungen erlassen (§ 46, 2 BBiG

bzw. § 42, 2 HwO; Beispiele: Industriemeister, Handwerksmeister).

Durch die Umsetzung der Vereinbarung kann in den kommenden Jahren der *Reformstau in der Aufstiegsfortbildung*, der in den letzten Jahrzehnten entstanden ist, aufgelöst werden. Die Anzahl der regionalen Fortbildungsregelungen der Kammern, die zuletzt auf nahezu 2 500 angewachsen waren, kann auf ein für alle Beteiligten überschaubares Maß reduziert werden.

In einer ersten Umsetzungsphase sollen 15 bundesweite Fortbildungsberufe vorbereitet und erlassen werden, z. B. der Versicherungsfachwirt, der Verkehrsfachwirt, der Personalkaufmann. Dadurch wird es möglich, ungefähr 900 regionale Regelungen der Kammern zu ersetzen. Durch dieses *Deregulierungsprogramm* kann erreicht werden, daß in absehbarer Zeit für die Mehrheit der Fortbildungsteilnehmer bundeseinheitliche Abschlüsse gelten.

Das Verdienst der Vereinbarung zwischen den Sozialparteien ist es, für dieses große *Reformvorhaben der beruflichen Weiterbildung* Kriterien entwickelt zu haben, nach denen in Zukunft ein Großteil der Kammerregelungen durch bundesweite Fortbildungsordnungen abgelöst werden können. Wenn es sich bei einer Kammerregelung um eine Aufstiegsfortbildung handelt und diese zugleich nach *Zeitdauer (mindestens 5 Jahre)*, *regionaler Verbreitung (mindestens 5 Bundesländer)* und *quantitativer Bedeutung (500 Prüfungsteilnehmer in den letzten 3 Jahren)* sich als arbeitsmarktgängig erwiesen hat, soll sie künftig in eine bundesweite Fortbildungsordnung überführt werden.

Durch die Vereinbarung wurden nämlich Voraussetzungen dafür geschaffen, daß das vom BMBF im vergangenen Jahr initiierte *Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz* (AFBG) durch

größere Transparenz und einheitlichere Vorbereitungsmaßnahmen zur Fortbildungsprüfung einem größeren Personenkreis als bisher zugute kommen kann. Allerdings hat sich der Verordnungsgeber damit auch selbst in die Pflicht genommen, die nun anstehenden Arbeiten für die Entwicklung von Fortbildungsberufen voranzutreiben. Damit besteht erstmals die Chance, daß sich das im dualen System der Berufsausbildung bewährte *tripartitische Vorgehen in der Berufsbildungsplanung* von Staat und Sozialparteien auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung durchsetzt.

Die Vereinbarung der Sozialparteien erlaubt langfristig die Entwicklung eines *eigenständigen dualen Weiterbildungssystems* in Deutschland, wobei sich die Ordnungsaktivitäten des Bundes in der flächendeckenden Ordnung der Fortbildungsberufe auf zentrale berufliche Funktionen im mittleren Management beschränken können. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß das Spektrum der bundeseinheitlichen Fortbildungsabschlüsse *auf die neuen Dienstleistungsbereiche wie Gesundheitswesen, Pflege, Sicherheit, Tourismus und Freizeit* ausgedehnt werden kann. Sie sind bisher völlig unzureichend durch transparente, bundeseinheitliche Weiterbildungsabschlüsse erschlossen.

Die Kammerregelungen, denen als *Frühindikatoren eines aufkommenden Qualifikationsbedarfs* große Bedeutung zukommt, können sich, befreit von der Last, alles und jedes regeln zu müssen, auf diese eigentliche Aufgabe konzentrieren. In einer dynamisch sich entwickelnden Wirtschaft können die Kammern mit ihren Berufsbildungsausschüssen ihre innovative Aufgabe, Impulse für neue Qualifikationen und Berufe zu geben, verstärkt wahrnehmen.

Dieser *Durchbruch in der Entwicklung der beruflichen Weiterbildung* war überfällig. Es liegt sowohl im Interesse der Arbeitnehmer als auch der Betriebe, daß beruflich qualifizierten Fachkräften durch *duale Weiterbildung mit bundeseinheitlichen Abschlüssen* Chancen zum Aufstieg in Führungspositionen des mittleren Bereichs sowie für einen erfolgreichen Einstieg in die Selbständigkeit eröffnet werden. Das gilt in besonderem Maße, nachdem absehbar geworden ist, daß die traditionellen Aufstiegswege für beruflich Qualifizierte zunehmend von erheblichen Veränderungen betroffen sind: Neue Formen der Arbeitsorganisation, die Reduzierung von Hierarchien, Gruppenarbeit und die kontinuierliche Reorganisation betrieblicher Strukturen legen die Entwicklung neuer Karrieremuster und anderer Mobilitätspfade nahe.

Die Bedeutung der bundeseinheitlichen, staatlich anerkannten Weiterbildungsabschlüsse ist auch unter dem Aspekt des

künftigen Studienzugangs für Berufspraktiker ohne Abitur von größter Bedeutung. Eine Vereinbarung der Länder, die den solchermaßen beruflich Qualifizierten den Hochschulzugang eröffnet, steht kurz vor ihrem Abschluß. Die *Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung* nimmt hier konkrete Formen an. Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung von *dualen Fachhochschulstudiengängen*, die der Wissenschaftsrat in seiner jüngsten Empfehlung als wichtige Alternative zum herkömmlichen Studium ansieht, ergeben sich weitreichende Perspektiven für den Aufstieg von beruflich Qualifizierten. Indem der Wissenschaftsrat erstmals den *Betrieb als Lernort* eines solchen Studiums anerkennt, dürfte sich auch die Position der beruflich Qualifizierten in der Konkurrenz mit Fachhochschulabsolventen verbessern, die „nur“ das schulisch/akademische System durchlaufen haben. In Verbindung mit dem neuen Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz sind damit wesentliche Voraussetzungen für die Durchsetzung des Grundsatzes der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung gegeben.

Entscheidend wird sein, ob sich die Vereinbarung der Sozialparteien als *langfristig tragfähige Grundlage für die Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft* bewähren wird, als die sie nach Auffassung der Beteiligten angelegt ist. Sie umfaßt nicht nur die Vorbereitung und den Erlaß von bundeseinheitlichen Rechtsverordnungen, sondern operationalisiert die Umsetzung der Ordnungsarbeiten in die Praxis, wie die Erarbeitung von Lehrgangsempfehlungen, das Erstellen von zentralen Prüfungsaufgaben, die Dokumentation aller Fortbildungsabschlüsse und die Information der Beteiligten über die angebotenen Weiterbildungsabschlüsse.

Dokumentations- und Informationssysteme für die Fortbildungsregelungen auf Kammer- und Bundesebene sind erforderlich, um die Abstimmung aller auf den verschiedenen Ebenen tätigen zuständigen Stellen, Verbände, Institute und Ministerien zu gewährleisten. Darüber hinaus ist die Transparenz über Weiterbildungsabschlüsse vor allem für die Weiterbildungsteilnehmer eine wichtige Voraussetzung für die Wahrnehmung von Aufstiegschancen.

Es ist zu begrüßen, daß dem Bundesinstitut für Berufsbildung mit seinen langjährigen Erfahrungen im Bereich der Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen von Anfang an eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung der Vereinbarung zukommt, das gilt für die Erarbeitung der Rechtsverordnungen ebenso wie für die Entwicklung von Lehrgangsempfehlungen und den Aufbau eines Dokumentations- und Informationssystems.

Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen – Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen

Werner Markert

*Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin.
Arbeitsschwerpunkt: Berufliche Weiterbildung*

Der Beitrag bezieht sich auf ein Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung, dessen Ziel es ist, eine „ganzheitliche Qualifizierungskonzeption für die qualifizierte, kooperative Gruppenarbeit in Fertigungsbetrieben“ zu entwickeln. Zunächst wird im Rahmen einer Literaturanalyse untersucht, wie der aktuelle Entwicklungsstand der Verbreitung von qualifizierter Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen zu sehen ist. Danach wird auf der Basis von Forschungsarbeiten im Projekt dargelegt, welche Kriterien für erfolgreiche Gruppenarbeit bestimmt werden können und welche Barrieren/Hemmnisse bei ihrer Einführung in der Regel entstehen und beachtet werden müssen. Schließlich werden die neuen Qualifikationsanforderungen für das Fertigungspersonal beschrieben, die sich bei der betrieblichen Umstrukturierung zu Gruppenarbeit herausbilden.¹

Das Thema „Gruppenarbeit“ steht mitten in der aktuellen industriesoziologischen, arbeitswissenschaftlichen und berufspädagogischen Diskussion zur kundenorientierten Reorganisation der Industrieproduktion, der Umsetzung von Kriterien der „Lean Production“ in der Arbeitsorganisation sowie zur Gestaltung eines „lernenden Unternehmens“. In einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung² soll auf der Basis der Analyse der Umstrukturierungsprozesse zur Einführung der Arbeitsform „qualifizierte,

kooperative Gruppenarbeit“ und der Bedingungen ihrer erfolgreichen Ausgestaltung in Klein- und Mittelunternehmen (KMU) ermittelt werden, welcher spezifische Qualifikationsbedarf für Fachkräfte in der Fertigung entsteht.

Das Forschungsprojekt geht von der Annahme aus, daß „die bislang angebotenen Qualifizierungskonzepte für die Fertigung nicht ausreichen, um die Qualifikationsanforderungen für die neuen Arbeitsformen in KMU für die Entwicklung von Gruppenarbeit abzudecken“. Es geht darum, ein „ganzheitliches, handlungsorientiertes Qualifizierungskonzept für die qualifizierte, kooperative Gruppenarbeit im Fertigungsbetrieb zu entwickeln und zu erproben“.³

Wenngleich es das Ziel des Projektes ist, ein „gruppenarbeitsbezogenes, handlungsorientiertes Qualifizierungskonzept für das Werkstattpersonal“ zu entwickeln, muß zunächst untersucht werden, in welcher Weise „Gruppenarbeit“⁴ heute als Organisationsform industrieller Arbeit vorzufinden ist und welche vielschichtigen Probleme sich bei ihrer Einführung und Umsetzung besonders in KMU ergeben.

Gründe für die Einführung von Gruppenarbeit und Kriterien für ihre Gestaltung

Bei Experten aus Unternehmen und Wissenschaft scheint sich die Überzeugung gefestigt zu haben, daß Automatisierung in Ferti-

gungsabteilungen und CIM-Modelle alleine nicht die gewünschte Flexibilität gebracht haben, um auf verschärfte Weltmarktkonkurrenz und verstärkte Kundenorientierung adäquat zu reagieren, d. h., die Eckpunkte Kosten, Qualität und Durchlaufzeit in einem innovativen Organisationsmodell in Einklang zu bringen. Insbesondere das Ziel „verbesserte Kundenorientierung“ kann offenbar in einem organisatorisch starren Fabrikmodell nur über den Weg technischer Verbesserung nicht mehr realisiert werden.

Als Rahmen eines flexiblen kundenorientierten Unternehmensmodells zeichnet sich eine betriebliche Funktionsintegration ab, die einen Auftragsdurchlauf vom Auftragseingang bis zur Kundenbetreuung umfaßt. Dabei stellt sich die Aufgabe, die „klassischen“ Abteilungen von Einkauf, Konstruktion, Arbeitsvorbereitung, Fertigung, Montage, Service in eine kooperative Betriebsorganisation umzusetzen.

Wie die Umsetzung eines solchen Innovationsprojekts zu leisten ist, kann sicher nicht mittels Definition eines „Einheitsmodells“ allgemeingültig festgelegt werden und hängt ab von Faktoren wie Betriebsgröße, Produktvielfalt, Qualifikationspotential der Mitarbeiter und vor allem einer strategisch klaren und vertrauensbildenden Reorganisationsplanung und Unternehmenspolitik.

Auf der Basis von Literaturanalysen und den Befragungen im Forschungsprojekt zeigt sich, daß sich zwar in der Realität eine Vielfalt von durchaus ähnlichen Lösungsansätzen und Umsetzungsstrategien findet, sich aber dennoch allgemeingültige Kriterien für ihre Einführung und Umsetzung in KMU nicht feststellen lassen.

Gruppenarbeit sollte somit nicht als ein abgeschlossenes einheitliches Modell definiert werden, sondern gewinnt ihre spezifische Gestalt im bestehenden und angestrebten betrieblichen Rahmen. Folgende generelle Bestimmungsfaktoren können als Kernpunkte einer solchen Rahmenbestimmung für Gruppenarbeit festgehalten werden.

Verallgemeinerungsfähige Grundsätze zur Arbeitsorganisationsform Gruppenarbeit sind:

- Gestaltung einer qualifizierenden und abwechslungsreichen Arbeit (Abbau monotoner Aufgaben)
- selbständige Arbeitsverteilung und ganzheitliche Bearbeitungsmöglichkeiten durch die Gruppe
- Vermeidung von Polarisierungen in den Belegschaften
- Zeit für Regelung der Zusammenarbeit und Festlegung eigener Arbeitsorganisation
- selbständige Erledigung der Aufgabenstellung
- Einsatz und Weiterentwicklung vorhandener Qualifikationen
- Zuwachs neuer Tätigkeitseinhalte
- Möglichkeiten zum sozialen Kontakt, Kooperation und Kommunikation
- Aufhebung arbeitsteiliger Prozesse und Aufgaben
- soziale und ausgewogene Zusammensetzung der Gruppe
- Zulassung der Entscheidungen über den Personaleinsatz durch Arbeitsaufgabe
- Disposition und Reihenfolgeoptimierung als Gruppenaufgabe
- Belastungswechsel durch flexiblen Personaleinsatz
- Gestaltungsmöglichkeiten des Arbeitssystems durch die Gruppe
- aufgabenorientierte, bereichsübergreifende Kooperation ist gewährleistet.

Mit dieser globalen Charakterisierung der Inhalte von Gruppenarbeit kann verhindert werden, daß einige ihrer Vorformen wie Problemlösungsgruppen, Projektgruppen, Qualitätszirkel u. a. bereits als arbeitsgruppenprägende Merkmale verstanden werden. In vielen Veröffentlichungen finden sich Darstellungen von Gruppenarbeitsmodellen, die eher die Vorstellungen der Planer wiedergeben als einen schon erreichten Stand ihrer Umsetzung beschreiben. Darin wird kaum auf die Schwierigkeiten bei der Einführung und der Umsetzung eingegangen.⁵

Zum Stand der Einführung von Gruppenarbeit in deutschen Industriebetrieben

Diffuses Verständnis von Gruppenarbeit

Im einleitenden Beitrag zu einem umfassend dokumentierenden Sammelband „Entwicklung von Gruppenarbeit in Deutschland“⁶ betont SEITZ, daß sich in der deutschen Industrie ein Perspektivenwechsel bei der Einführung von Gruppenarbeit ergeben hat. War sie in den 70er und 80er Jahren – an „partizipatorischen Elementen bei der Einführung neuer Technologien“ orientiert – bei geringer Veränderung der Unternehmensverfassung, so wird „jetzt, in den 90er Jahren, Gruppenarbeit zu einem Kernelement unternehmensübergreifender Rationalisierungsstrategien“.⁷ Wenn wir aber danach fragen, ob der Einführung von Gruppenarbeit ein Strukturkonzept zugrunde liegt, wie wir es in der Definition von LUTZ finden, sieht SEITZ noch eine stark uneinheitliche Tendenz: „Ein Blick in die Betriebslandschaft zeigt, daß Gruppenarbeit aus höchst verschiedenartigen Motiven und Anlässen heraus entsteht – oft besteht sogar nur ein diffuses Bewußtsein darüber, ‚irgend etwas in dieser Richtung‘ müsse geschehen. Gruppenarbeit fungiert als Kommunikationschiffre für den Wunsch nach Veränderung überhaupt“.⁸

Im Prinzip wird diese Einschätzung von SEITZ in allen relevanten Veröffentlichungen seither bestätigt. Im „Editorial“ zum Themenheft „Gruppenarbeit“ der Zeitschrift „Arbeit“ sehen die Herausgeber⁹ im Thema Gruppenarbeit zwar einen „hohen Reizwert“, erkennen aber ein „breites Spektrum von Auffassungen“ etwa zu Fragen wie: „Was ist eine gruppenarbeitsgerechte Arbeitsstruktur? Wie muß die Arbeitsaufgabe beschaffen sein? Wie soll die Gruppe geschnitten werden?“¹⁰

KOPPE und PETER bestätigen die These von SEITZ, daß wir bei der Betrachtung der Gruppenarbeitskonzepte heute eine „Veränderung der Prioritäten bei der Zielsetzung“¹¹ feststellen können: „Gruppenarbeit dient nicht mehr primär der Humanisierung der Arbeit, sondern der Effizienzsteigerung. Die Verbesserung der Arbeitssituation erscheint als Grundlage von Effektivierung; Gruppenarbeit als Voraussetzung für (organisatorische) Rationalisierung.“¹²

Die Befragungen bei Betrieben seitens der Projektgruppe deuten darauf hin, daß diese Tendenz sich in den beiden letzten Jahren offenbar eher noch verstärkt hat. In der Regel werden von den Geschäftsleitungen als Gründe für die Einführung von Gruppenarbeit genannt: Flexibilisierung der Produktion/Kundenorientierung, Reduzierung von Durchlaufzeiten, Qualitätsverbesserung.

Produktive Potentiale der Mitarbeiter sind vorhanden

WEHNER und RAUCH zeigen auf, daß sich im Prozeß der Umstrukturierung die latent vorhandene Kompetenz der Beschäftigten zur Veränderungsbereitschaft ausbildet, wenn bislang als veränderungsnotwendig erachtete Produktionsstrukturen z. B. veränderte „Abstimmungs- und Kooperationsprobleme zwischen vor- und nachgelagerten Bereichen“ „im Laufe der Zeit ins Zentrum der eigenen Interessen und Zutrauens“¹³ rücken.

Konkret bedeutet dies, daß offenbar die soziale Kompetenz und das Fachwissen bei den Facharbeitern und erfahrenen Werkern zumindest latent in weit höherem Maße vorhanden sind, als betriebliche Führungskräfte üblicherweise annehmen, und daß es darauf ankommt, den Umstrukturierungsprozeß so anzulegen, daß er transparent, vertrauensbildend und ganzheitlich erfolgt. Der Einstieg dafür ist, „daß zu Beginn des Prozesses nicht Konzepte umgesetzt, sondern Altlasten zu beseitigen versucht werden“.¹⁴

Wie wichtig diese Aspekte für die Einführungspraxis von Gruppenarbeit sind, legt auch die empirische Untersuchung von KLEINSCHMIDT und PEKRUHL nahe, die darauf hinweisen, daß „strukturinnovativ“ zu nennende Betriebe im Maschinenbau oder der Investitionsgüterindustrie noch die Minderheit sind, andererseits aber das vorhandene Qualifikationspotential der Facharbeit kein Hindernis für die Einführung von Gruppenarbeit darstellt¹⁵: „die kreativen und produktiven Potentiale der Beschäftigten, die durch die neuen Produktionskonzepte freigelegt werden sollen, werden bislang also kaum ausreichend genutzt. Denn nur wenn Beschäftigte auch ihr Wissen und Können bei der Bewältigung und Verbesserung des Arbeitsprozesses einbringen und ihre Zusammenarbeit in hohem Maße selbständig organisieren dürfen, gewinnt Kooperation ihre produktive Qualität in vollem Ausmaß. ... Die Vermutung liegt nahe, daß Kooperation am Arbeitsplatz von den wenigsten Arbeitgebern bewußt und strategisch im Sinne der neuen Produktionskonzepte ... eingeführt wurde und genutzt wird.“¹⁶

Neuere empirische Untersuchungen scheinen sich einig darin zu sein, daß

1. ein Perspektivenwechsel bei ihrer Einführung hin zu betrieblichen Rationalisierungsstrategien zu konstatieren ist
2. der Verbreitungsgrad „strukturinnovativer“ Gruppenarbeit quantitativ geringer ist als die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Thematik erscheinen läßt, aber von einer langsamen Trendwende gesprochen werden kann
3. die Erkenntnis sich bei den Führungskräften ausgebildet hat, daß die Einführungs- und Umsetzungsprobleme in einer partizipationsorientierten Strategie gelöst werden müssen, um die Erfolge auch zu sichern.

Literaturanalysen und eigene Befragungen deuten darauf hin, daß z. B. das Ziel einer flexiblen Aufgabenintegration am ehesten in einem Betrieb mit bis zu 150 Mitarbeitern,

einem hohen Qualifikationspotential der Produktionsarbeiter und einer nicht zu hohen Produktvielfalt erreichbar ist. KMU, die ihre Produktion stärker am Kunden orientieren wollen, zeigen in erhöhtem Maße die Bereitschaft, gruppenarbeitsähnliche Strukturen und Fertigungsinseln einzuführen.

Trendwende zu strukturinnovativer Gruppenarbeit

In einem Forschungsbericht des SOFI¹⁷ bestätigen die Autoren, daß sich bei der Mehrheit der betrieblichen Gruppenarbeitskonzepte eher „ein Nebeneinander der betrieblichen Gestaltungslösungen“¹⁸ zeigt. Doch beobachtete die Forschungsgruppe, daß sich seit Beginn der 90er Jahre „ein strukturinnovatives Gruppenarbeitskonzept herauskristallisiert. Dieses versucht auf mehreren Ebenen mit den bestehenden Arbeits- und Betriebsstrukturen zu brechen“.¹⁹ Dabei werden folgende Ziele verfolgt:

- „• Aufgabenzuschnitte sowie Handlungs- und Entscheidungskriterien der Gruppen werden erweitert. ...
- Im Mittelpunkt der Bildung und Entwicklung der Gruppen steht das Ziel der Selbstorganisation. ...
- Das eher hierarchiebetonte Rollenverständnis, insbesondere auf den unteren Hierarchieebenen, soll verändert werden. ...
- Bestandteil strukturinnovativer Konzepte ist ... der Auf- und Ausbau von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen. ...“²⁰

Schließlich weisen sie dem „sozialen Prozeß der Umsetzung von Gruppenarbeit“²¹ noch eine besondere Rolle zu, in dem die typischerweise zu erwartenden Konflikte in partizipativer Weise gelöst werden können.

In diesem Sinne kann belegt werden, welche Bedeutung eine strukturell geplante und arbeitspolitisch abgesicherte Einführung und Umsetzung von „strukturinnovativer“ Gruppenarbeit für ihren Erfolg besitzen.

Als Ergebnis einer Untersuchung bei einem deutschen Automobilhersteller betonen SCHUMANN und GERST²² das Gewicht einer konsensfähigen Grundlage von „Zielvereinbarungen“ für die Akzeptanz der betrieblichen Restrukturierung bei den Beschäftigten, in dem die Ziele „erhöhte Wirtschaftlichkeit“ und „Arbeitsverbesserungen“ einem „strukturinnovativen Gestaltungsanspruch“ folgten. Die Beschäftigten sind bereit, die Wirtschaftlichkeitserwartungen des Unternehmens zu erfüllen, wenn die Zielvereinbarungen eingehalten werden: „Für die Beschäftigten ist die Verlässlichkeit, mit der die Mercedes-Benz AG die Antrittsgesetze der neuen Arbeitspolitik einhält, wichtiger Maßstab, ob die vom Unternehmen proklamierte ‚neue Kultur‘ in der Praxis gelebt wird.“²³

Das Unternehmen kam diesen Erwartungen, die es für den Erfolg des Modells offenbar als unabdingbar sah, entgegen, indem es die Betriebsvereinbarung zur Einführung von Gruppenarbeit fortschrieb und das Konzept bestätigte.

Höhere Innovationschancen bei KMU?

Bei der Betrachtung der Einführungsbedingungen von Gruppenarbeit bei KMU sind sicher einige der auftretenden Probleme strukturell anders gelagert als bei Großunternehmen.

Modelle zur Personal- und Organisationsentwicklung sind in KMU kaum entwickelt. Selten gibt es ein systematisches Aus- und Weiterbildungskonzept mit langfristig planbaren Freistellungsregelungen für die Beschäftigten. Dagegen existiert oft ein breiteres Aufgabenspektrum für die einzelnen Mitarbeiter/-innen und die Notwendigkeit einer flexibleren Reaktion z. B. auf nicht standardisierbare Kundenwünsche. Dieser strukturelle Unterschied zu Großorganisationen kann in der Sicht von BERTELSMANN gerade

die Chance für KMU sein, unbürokratischer, flexibler und konsensfähiger auf Umstrukturierungen einzugehen.²⁴ Für den Autor, selbst Geschäftsführer eines mittleren Unternehmens, ist die Voraussetzung für eine Strukturveränderung einer Organisation, eine „Bewußtseins- und Verhaltensänderung“ der Betroffenen „herbeizuführen“.

In den Untersuchungen, die nach den Gründen für die Einführung von Gruppenarbeit und dem Stand ihrer Verbreitung fragten, kommt zum Ausdruck, daß offenbar in vielen Betrieben die Notwendigkeit zu einer flexibleren Reaktion auf eine neue Wettbewerbssituation vorhanden ist und viele Betriebe sich auf der Suche nach einem erfolgreichen neuen Unternehmensmodell befinden. Gruppenarbeitsmodelle, die sich konsequent an einer horizontalen und besonders auch vertikalen Funktionsintegration der Unternehmensbereiche orientieren, machen noch eine Minderheit aus, aber eine steigende Tendenz in diese Richtung ist festzustellen.

Im folgenden sollen erste Ergebnisse von Fallstudien der Projektgruppe sowie eines Forschungsauftrags vorgestellt werden. Es wurden dabei Betriebe ausgesucht, die fast allen den hier genannten Kriterien für eine erfolgreiche Einführung von Gruppenarbeit Rechnung getragen haben.

Einführungsbedingungen von Gruppenarbeit und Hemmnisse ihrer Umsetzung in KMU

Ein Schwerpunkt der im Projekt durchgeführten Befragungen war die Fragestellung, wie die Betriebe bei der Einführung von Gruppenarbeit praktisch vorgegangen sind und welche Hemmnisse/Barrieren überwunden werden mußten. Damit wurde gleichzeitig nach dem Qualifikationsbedarf bei der Einführung von Gruppenarbeit gefragt. Die Ergebnisse der Auswertung sollen exemplarisch dargestellt werden. Danach werden ei-

nige Kriterien definiert, die von den Befragten für eine erfolgreiche Umsetzung von Gruppenarbeit benannt wurden. In der Auswertung wird versucht, die verallgemeinerungsfähigen Kernpunkte herauszuarbeiten.

Die von der Projektgruppe durchgeführten Untersuchungen bezogen sich auf Formen von Gruppenarbeit in der spannenden Fertigung, insbesondere in Fertigungsinseln mit gruppenarbeitsähnlichen Strukturen. Bei den Befragungen zeigte sich, daß sich kein allgemeingültiges Einheitsmodell ausmachen läßt. Als Ziel wurde aber eine flexiblere Funktionsintegration der Unternehmensbereiche benannt.

In den Betrieben, die sich am Modell von strukturinnovativer Gruppenarbeit orientierten, war der Einführungs- und Umstellungsprozeß von der Betriebsleitung strategisch angelegt und wurde von einem externen Berater begleitet. Das Qualifizierungskonzept war handlungsorientiert: in arbeitsbegleitenden Qualitätszirkeln beschäftigten sich die Mitarbeiter mit den praktischen Problemen bei der Neudefinition der Arbeitsaufgaben am Arbeitsplatz. Dabei wurden prozeßbegleitend die erweiterte Fachkompetenz und die geforderte Sozialkompetenz entwickelt. Die angewendeten Problemlösungstechniken waren somit auf den Arbeitsprozeß bezogen und keine isolierten Methoden. Sie wurden zunächst an die betrieblichen Moderatoren vermittelt, die die Qualitätszirkel leiteten. Die Gruppen benötigten eine Anlaufzeit von ca. sechs Monaten, bis sie befriedigend für alle in Gang gekommen sind.

Das Hauptproblem bei der Einführung von Gruppenarbeit war generell, daß die Arbeitspläne in der traditionellen Arbeitsteilung vorgegeben waren und der Ablauf des Fertigungsprozesses den Mitarbeitern nicht bekannt war. In einer Fertigungsinsel besteht aber hohe Abstimmungsnotwendigkeit, die vorher nicht gefordert wurde (hier zeigt sich am praktischen Fall die Notwendigkeit von

„Kommunikationsfähigkeit“). Der Qualifikationsbedarf wurde an den Problemen des veränderten Arbeitsablaufs („Auftragsdurchlauf“) bestimmt, und jede Gruppe erstellte für sich eine Checkliste für die Lerninhalte. Als Qualifizierungsziel wurde festgelegt: „Jeder sollte alles können“ (Einsatzflexibilität).

Eine wichtige Erkenntnis der Betriebsleitung im Prozeß der Einführung von Fertigungsinseln mit Gruppenarbeitsformen war, daß die Mitarbeiter Vorstellungen besitzen und entwickeln können, wie man eine solche betriebliche Umstellung planen kann. Sie besitzen nur kein Selbstvertrauen, diesen Prozeß aktiv anzugehen, da sie diese Fähigkeit nie gelernt haben. Offenbar liegt hier ein Kernproblem für die Qualifizierung der Beschäftigten. Mitarbeiter von Fertigungsinseln betonten in diesem Zusammenhang, daß ihnen der Erwerb der erweiterten fachlichen Kenntnisse nicht so schwergefallen sei wie die Fähigkeit, selbständig bzw. im kleinen Inselteam zu planen und zu kooperieren.

Diese Aussage läßt sich differenzieren, wenn die betroffenen betrieblichen Zielgruppen im Fertigungsbereich genauer betrachtet werden:

1. Wir finden bei den jüngeren Facharbeitern, die nach der Neuordnung ausgebildet wurden, eine hohe Bereitschaft und eine hohe Kompetenz, die Umstellung mitzuvollziehen. Nach Aussagen von Fertigungsleitern bewältigt diese Gruppe den Erwerb der erweiterten fachlichen Kenntnisse (z. B. Steuerung von CNC-Maschinen mit Werkstattprogrammierung) in der Regel in einem arbeitsplatzorientierten Training von ca. vier Wochen. Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit sind durch die Erfahrung in der Ausbildung gegeben. Diese Gruppe besitzt auch eine hohe subjektive Disposition, sich aktiv an Umstrukturierungsprozessen zu beteiligen, wenn ihr Autonomie- und Verantwortungsspielraum erweitert wird. Neu sind für sie aber die Aufgaben, die aus der vertikalen

Funktionsintegration resultieren (z. B. Kooperation mit indirekten Bereichen, Kundenbetreuung).

2. Die noch traditionell ausgebildeten Facharbeiter bringen in der Regel bei langjähriger Betriebszugehörigkeit ein hohes Niveau an fachlichen Fähigkeiten mit. Für die Fähigkeit, in CNC-Programme zu intervenieren, muß dagegen länger trainiert werden, da sie die notwendigen analytischen Fähigkeiten und mathematischen Kenntnisse zuvor nicht systematisch erworben haben. Sie sind auch noch stärker geprägt von den traditionellen Formen der Arbeitsteilung und haben Schwierigkeiten mit der geforderten selbständigen Arbeitsplanung. Für sie ist eine längere Vorlaufzeit (z. B. in Qualitätszirkeln/ Lernstattgruppen) erforderlich, um sich auf Gruppenarbeit einzustellen.

3. Von der Gruppe der qualifiziert angelegerten Werker kommt oft Widerstand gegen die Umstellungen. Sie befürchten, mit den anderen Kollegen nicht mithalten zu können und eventuell ihren Arbeitsplatz zu riskieren. Bei dieser Gruppe muß Vertrauensbildung betrieben und Veränderungsbereitschaft entwickelt werden. Qualitätszirkelgruppen, die sich im Sinne der „Lernstatt“ verstärkt als Kommunikations- und Problemlösungsgruppen verstehen, können für diese Mitarbeiter produktiv eingesetzt werden, wie aus Betriebserfahrungen bekannt ist. Für diese Gruppe ist eine intensive Vorlaufzeit unabdingbar, in der sie fachtheoretischen Kenntnisse verbessern sowie Kooperation und selbständige Planungsfähigkeit erwerben können.

Ein weiteres Kernproblem im Umstrukturierungsprozeß zu Gruppenarbeit zeigt sich als Konsequenz der Dezentralisierung der Planungsaufgaben die Notwendigkeit zur Veränderung der traditionellen Hierarchie, insbesondere die Bestimmung der neuen Meisterfunktionen. Nach Aussagen aller Experten liegt hier ein hohes Konflikt- und Widerstandspotential. In KMU, in denen konse-

quent das Prinzip der Funktionsintegration umgesetzt wird, verändert sich die Rolle des traditionellen Meisters, der für Organisation und Kooperation zwischen den Bereichen und für die Personalentwicklung zuständig ist. Die Funktionen der Vorarbeiter und Einrichter werden von den gewählten Inselsprechern übernommen, die in täglicher Kommunikation mit dem Fertigungsleiter stehen. Prinzipiell sollten alle Inselmitarbeiter diese Funktion wahrnehmen können.

Von einem Inselsprecher werden folgende Aufgaben verlangt, die früher Angelegenheit der Vorgesetzten (Meister und Vorarbeiter) waren:

- Kooperation mit den indirekten Bereichen (Vertrieb, Arbeitsvorbereitung, Service)
- Abstimmung der Terminplanung in der Gruppe und mit dem Fertigungsleiter
- Materialwirtschaft und Arbeitsmittelbeschaffung
- Schulungsplanung von Inselmitarbeitern und Anlernen von Urlaubsvertretungen
- Eingehen auf Gruppenprobleme und Vorbereitung von Qualitätszirkel-Treffen
- Personaleinsatz- und Urlaubsplanung.

Von allen Beteiligten wird betont, daß während der Einführungsphase auf der Ebene der Neufestlegung der Entscheidungskompetenzen immer Konflikte auftraten, die typisch für jeden Umstrukturierungsprozeß sind. Viele Betriebe umgehen das Problem und belassen die Meister in ihren Funktionen oder sie werden als Leiter der Fertigungsinseln bestimmt. Mit einer solchen „Lösung“ des Hierarchieproblems sind jedoch Konfliktpotentiale vorprogrammiert, da sich die überkommenen Entscheidungsstrukturen nicht verändern.

Oft werden in der Einführungsphase die „alten“ Vorarbeiter und kompetentesten Kollegen als Inselsprecher eingesetzt, die dann weiterhin den „kleinen Meister“ spielen wollen. In Betrieben, die das Ziel der vertikalen Funktionsintegration anstreben und alle Mit-

arbeiter auf ein gleiches Kompetenzniveau zu bringen beabsichtigen, werden in der Regel diese Hierarchieebenen überwunden.

Viele Betriebe, deren Fertigungsbelegschaft starke Qualifikationsunterschiede aufweist, scheuen den Aufwand, die Produktionsarbeiter auf ein gleiches Kompetenzniveau zu bringen. Den Verantwortlichen muß aber bewußt sein, daß informelle Hierarchien bestehen bleiben und eine homogene Kooperation und Aufgabenwahrnehmung in den Gruppen nicht zu erwarten ist. Produktions- und Fertigungsleiter charakterisieren das zu erreichende Qualifikations- und Kompetenzniveau auf der Ebene von „Schlüsselqualifikationen“. Hervorgehoben werden von ihnen vor allem der Erwerb von Gruppenarbeitsfähigkeit, Planungskompetenz, Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollte bereits der Einführungsprozeß von Gruppenarbeit und Fertigungsinseln für alle transparent und in einem Klima des Vertrauens verlaufen. Dann würden sich auch die Angelernten aktiv beteiligen.

Dieser Einführungsprozeß von Fertigungsinseln und die Umstellung auf Gruppenarbeit kann als ein „empirischer“ Prozeß gekennzeichnet werden, dem immer eine klare Entscheidung der Betriebsleitung zugrunde liegen muß, der als internes, transparentes Organisationsentwicklungsprojekt angelegt ist und der von einem externen Berater begleitet wird. Dieser sollte aber mehr auf „Abruf“ tätig werden, um den Einführungsprozeß zu begleiten, das Moderatorentraining für die Beteiligten durchzuführen und die Problemlösungsstrategien beim Umsetzen der Funktionsintegration zu entwickeln. Hierarchien wurden in der Regel abgebaut und Problemlösungsgruppen ermöglicht, wenn sie von den Mitarbeitern gefordert wurden. Die kontinuierliche Beteiligung der Führungskräfte an diesem Einführungsprozeß gilt als selbstverständlich, damit deren Verantwortungsbereitschaft offen dokumentiert wird.

Zusammenfassend lassen sich als Barrieren und Hemmnisse für eine erfolgreiche Gruppenarbeit folgende Punkte nennen:

1. Der zentrale Punkt, der in der Einführungsphase über den Erfolg von Gruppenarbeit entscheidet, ist die Überwindung der konservativen Organisationsstruktur. Die Veränderungsbereitschaft der Belegschaft hängt überwiegend davon ab, ob andere, hierarchiefreiere Kooperationsbeziehungen ermöglicht werden. Die betrieblichen Planer müssen diese Ambivalenz zwischen Hierarchie und Autonomie in ihrer betriebspezifischen Ausprägung analysieren und Lösungswege suchen. Dabei geht es auch um die Klärung der zu erwartenden Funktionsverluste, z. B. in der Arbeitsvorbereitung auf der Meisterebene. Betriebsleiter oder Geschäftsführer, die Gruppenarbeit als einen ganzheitlichen Prozeß wollen, betonen immer wieder den Faktor Vertrauensbildung auf allen Ebenen der Betroffenen.
2. Wenn die Inselmitarbeiter von wichtigen Planungsvorgängen ausgeschlossen sind, wird der Entscheidungshorizont so gering, daß eine vorgegebene Abarbeitung der Aufträge keine Gruppenarbeit zuläßt.
3. Die Gruppenbildung ist in fast keinem Betrieb nach dem Prinzip der Bestenauslese erfolgt. Nach allen verfügbaren Kenntnissen kann bei einer Gruppenzusammensetzung nach dem Modell der Bestenauslese im Betrieb ein Konfliktpotential entstehen, das den Mißerfolg vorprogrammiert. Es muß beachtet werden, daß z. B. Spezialisten und Fachkräfte keinen Qualifikationsverlust erleiden, aber es dürfen auch Angelernte nicht bei der Verrichtung der einfachen Aufgaben stehen bleiben. An diesem Punkt zeigt sich die Notwendigkeit, ein ganzheitliches und zugleich zielgruppenorientiertes Qualifizierungskonzept zu entwickeln.
4. In gut funktionierenden Gruppen ist oft festzustellen, daß bei den Beschäftigten eine erhöhte Verantwortung für Qualität und Termingenauigkeit besteht. Es zeigt sich aber auch, daß bei ungenügender Abstimmung zwischen Auftragsvolumen, Zeitbudget und

personellen Kapazitäten diese positiven Merkmale nicht mehr selbstverständlich sind, wenn Gruppenarbeit zu größerer „Arbeits-hetze“ führt.

5. Gruppenarbeitsformen müssen kontinuierlich Freiräume und Autonomie für Selbstverständigungsprozesse haben. Alle Erfahrungen zeigen, daß im Falle von Reduzierung der Zeit für gruppeninterne Kommunikation die Mitwirkungsbereitschaft der Mitarbeiter an Veränderungsprozessen rapide sinkt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Bereitschaft der Vorgesetzten, die in den Gruppen erarbeiteten Verbesserungsvorschläge umzusetzen. Werden diese Vorschläge nicht genügend ernst genommen oder nur solche Vorschläge umgesetzt, die kurzfristig der Kostenreduzierung dienen, werden die Gruppen bald funktionsunfähig.

6. Es muß bei der Einführung neuer Produktionssysteme immer auch geprüft werden, ob die Autonomie der Inseln durch Werkstattsteuerungssysteme, Just-In-Time-Modelle u. a. nicht aufgeweicht bzw. aufgehoben wird.

7. Schließlich darf die Frage von gruppenarbeitsförderlichen Entlohnungsformen nicht vergessen werden. Ohne eine solche Regelung mit dem Betriebsrat und ohne die Verabschiedung einer Betriebsvereinbarung ist die Einführung von Gruppenarbeit ständig von Konflikten begleitet.

Einig sind sich alle Experten aus Unternehmen und Wissenschaft, daß sich trotz aller betriebswirtschaftlichen Zwänge, die heute die Einführung von Gruppenarbeit und funktionsintegrierenden Fertigungsinseln bestimmen, eine „halbherzig begonnene, auf halbem Weg der Einführung steckengebliebene“ und die traditionelle Arbeitsteilung nicht überwindende Umsetzungspolitik eher „widersprüchliche Effekte erzeugt“²⁵ und negative Folgen für die angestrebten Ziele mit sich bringt. Für die Forschungsgruppe des SOFI bestehen die Zukunftschancen von „strukturinnovativer“ Gruppenarbeit darin, daß sie offenbar „eine Verbesserung der Ar-

beitssituation und mehr Wirtschaftlichkeit miteinander zu verbinden“²⁶ vermögen.

Im Sinne dieser Perspektive verstehen sich die in diesem Beitrag dargelegten Kriterien für eine erfolgreiche Einführung und Umsetzung von strukturinnovativen Gruppenarbeitsformen in KMU als Grundsätze für ein ganzheitliches Qualifizierungskonzept, wie sie im Beitrag von E. LIETZAU entwickelt werden (siehe Seite 10 in diesem Heft).

Anmerkungen:

¹ Die empirische Basis für diesen Beitrag bezieht sich auf Literaturanalysen, einen vom BIBB-Projekt in Auftrag gegebenen Forschungsbericht des Fraunhofer Instituts für Arbeitswirtschaft und Organisation („Entwicklung eines aufgabenorientierten Modells eines Auftragsdurchlaufs für die Zusatzqualifizierung von Facharbeitern in der Fertigung mit Gruppenarbeitsstrukturen“, Stuttgart 1996) und auf eigene Befragungen in sieben ausgewählten Mittelbetrieben im Bereich Maschinenbau.

² „Entwicklung eines modularen Qualifizierungskonzepts für das Fertigungspersonal in Klein- und Mittelbetrieben für die Arbeitsform Gruppenarbeit (MQG)“ (C. Alt/E. Lietzau/W. Markert)

³ Siehe Informationsvorlage zum Forschungsprojekt 4/1994.

⁴ Vgl. Lutz, B.: *Qualifizierte Gruppenarbeit – Überlegungen zu einem Orientierungskonzept technisch-organisatorischer Gestaltung*. In: Projektträger Fertigungstechnik, Forschungsbericht KfK – PTF 137, (Hrsg.), Karlsruhe 1988

Hier hat qualifizierte Gruppenarbeit folgende Merkmale:

- eine Gruppe von Arbeitskräften mit gleich hoher Qualifikation, die hohe Ersetzbarkeit sicherstellt,
- die gemeinsam für einen größeren zusammenhängenden Fertigungsbereich verantwortlich ist,
- die über innere Autonomie der Aufgabenverteilung und Arbeitsplanung verfügt und
- deren Eingliederung in die übergeordneten Aufbau- und Ablaufstrukturen auf der Grundlage verhandelter Außenbeziehungen erfolgt (vgl. Lutz 1988).

Diese Bestimmung von qualifizierter Gruppenarbeit findet sich typischerweise in der arbeitssoziologischen Literatur:

⁵ Die Fragen eines adäquaten Lernkonzepts werden im Beitrag von E. Lietzau behandelt.

⁶ Vgl. Binkelmann, P.; Braczyk, H.-J.; Seitz, R. (Hrsg.): *Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland*, Frankfurt, New York, 1993

⁷ Seitz, R.: *Gruppenarbeit in der Produktion*. In: Binkelmann, P. u. a. (Hrsg.): *Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland*. Frankfurt/Main 1993, S. 32f.

⁸ Ebenda, S. 69

⁹ Vgl. Koppe, R.; Peter, G.: Editorial. In: *Arbeit*, H. 2/1994

¹⁰ Ebenda, S. 98

¹¹ Ebenda, S. 100

¹² Ebenda

¹³ Wehner, T.; Rauch, K.-P.: *Evaluation von Gruppenarbeit in der Automobilindustrie*. In: *Arbeit*, H. 2/1994, S. 147

¹⁴ Ebenda, S. 147

¹⁵ Vgl. Kleinschmidt, M.; Pekruhl, U.: *Kooperation, Partizipation und Autonomie: Gruppenarbeit in deutschen Betrieben*. In: *Arbeit*, H. 2/1994, S. 150f.

¹⁶ Ebenda, S. 169f.

¹⁷ Gerst, D.; Hardwig, T.; Kuhlmann, M.; Schumann, M.: *Gruppenarbeit in den 90ern: Zwischen strukturkonservativer und strukturinnovativer Gestaltungsvariante*, in: *SOFI-Mitteilungen*, Göttingen Nr. 22/1995, S. 62

¹⁸ Ebenda, S. 40

¹⁹ Ebenda, S. 43

²⁰ Ebenda, S. 43f.

²¹ Vgl. ebenda, S. 62

²² Vgl. Schumann, M.; Gerst, D.: *Innovative Arbeitspolitik – Ein Fallbeispiel. Gruppenarbeit in der Mercedes-Benz AG*. In: *SOFI-Mitteilungen Nr. 24*, Göttingen 1996, S. 36ff.

²³ Ebenda, S. 49

²⁴ Vgl. Bertelsmann, W. A.: *Klein- und Mittelbetriebe – Vorbilder für lernende Organisation?* In: *Berufsbildung* 50 (1996) 39, S. 13ff.

²⁵ Bullinger, H. J.; Schlund, M.: *Gruppenarbeit als Ausgangspunkt für die Entwicklung moderner dezentraler Unternehmen*. In: Antoni, C. (Hrsg.): *Gruppenarbeit in Unternehmen*, Weinheim 1994, S. 348

²⁶ Vgl. Gerst, D.; Hardwig, T.; Kuhlmann, M.; Schumann, M.: *Gruppenarbeit ...*, a. a. O.

Zum Tode von Karlwilhelm Stratmann

Nur wenige Wochen nach seiner Emeritierung ist der Bochumer Berufs- und Wirtschaftspädagoge Universitätsprofessor Dr. Dr. h.c. Karlwilhelm Stratmann am 11. März 1997 in Wermelskirchen verstorben. Die Berufsbildungsforschung hat mit ihm einen herausragenden Erziehungswissenschaftler und eine hochgeschätzte Persönlichkeit verloren. Karlwilhelm Stratmann war mein Freund. Seitdem er 1967 am pädagogischen Seminar der Universität Köln eine Stelle übernahm, habe ich in verschiedenen Funktionen mit ihm zusammengearbeitet, seinen Sachverstand erbeten und immer wieder einen auf profunde Sachkenntnis gestützten guten Rat erhalten. Karlwilhelm Stratmann war vielseitig gebildet: Tischlerlehre, Berufserfahrung am Bau, Abendgymnasium, Studium, Berufsschullehrer, Hochschullehre.

Das wissenschaftliche Werk Karlwilhelm Stratmanns hat in der internationalen Scientific Community hohe Anerkennung erfahren und ist durch zahlreiche Veröffentlichungen dokumentiert. Alle berufsbildungspolitischen Reformen, von der Einführung der Arbeitslehre Ende der 60er Jahre bis zur Neuformulierung der auf selbständiges Handeln ausgerichteten Ausbildungsziele in der dualen Berufsausbildung der letzten 10 Jahre hat Karlwilhelm Stratmann durch seine wissenschaftliche Arbeit beeinflusst. Die Krönung seines wissenschaftlichen Lebenswerkes liegt in der Initiierung der berufspädagogisch-historischen Kongresse, die dem noch jungen, um Gleichwertigkeit ringenden beruflichen Bildungswesen die Chance bot, seine eigene Geschichte in einem öffentlichen, wissenschaftlich geführten Diskurs zu erörtern und die Erfahrungen der Vergangenheit mit der aktuellen Entwicklung zu vergleichen. Seine Schriften und sein Ansehen als Forscher, Pädagoge und der Nächstenliebe verpflichteter Mensch werden lebendig bleiben.

Dr. Hermann Schmidt, Präsident des BIBB

Entwicklung eines transferfähigen Qualifizierungskonzepts für Gruppenarbeit in der Fertigung von Klein- und Mittelbetrieben

Erhard Lietzau

Dipl.-Ing., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter in der Abteilung 4.1 „Qualifikationsentwicklungen und Fortbildungsregelungen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Bislang fehlen betriebsunabhängige Qualifizierungsansätze für Klein- und Mittelbetriebe (KMU) des Maschinenbaus. Mit dem Forschungsprojekt MQG¹ will die Weiterbildungsforschung im BIBB durch die Entwicklung eines „übertragbaren Qualifizierungskonzepts“ und „transferfähiger Lernaufgaben“ für die qualifizierte Gruppenarbeit in der spanenden Fertigung einen Lösungsvorschlag erarbeiten.

Ausgangslage in den Betrieben und Projektziele²

Die schwierige wirtschaftliche Lage vieler Maschinenbaubetriebe kann nicht nur mit dem hohen Kostenniveau des „Standorts Deutschland“, währungspolitischen oder konjunkturellen Schwierigkeiten erklärt werden: Sie hat auch strukturelle Defizite im Bereich von Organisations- und Personalentwicklung und der Qualifizierung des Personals offengelegt:

- In vielen KMU besteht im Kernbereich der Produktion, der „spanenden Fertigung“ und der Montage, immer noch ein großer Qualifizierungsbedarf bei der Einführung und Umsetzung der neuen Arbeitsorganisationskonzepte für die „qualifizierte Gruppenarbeit“ oder gruppenarbeitsähnlicher Strukturen sowie integrierter rechnergestützter Produktionskonzepte. Diese Umsetzung ist auch oft mit der Umstrukturierung des Produkt- und Teilespektrums nach gruppentechnologischen Gesichtspunkten verbunden. Für die dispo-

sitiven Aufgaben im Werkstattbereich steht die Einführung/Anwendung von gruppenarbeitsorientierten Informationssystemen an.

- Dieser zusammenhängende Komplex an Veränderungen in der Fertigung und die dafür notwendigen anwendungsbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen überfordern vor allem KMU, die meist weder über eigene Qualifizierungsmöglichkeiten noch über Qualifizierungserfahrungen für diese komplexen Veränderungen verfügen und deshalb auf externe Hilfen angewiesen sind.

- Die bislang umgesetzten Qualifizierungskonzepte im Bereich der Fertigung des Maschinenbaus – ob öffentliche Förderungsprojekte oder Eigenprojekte der Betriebe – sind meist betriebsspezifisch orientiert und haben einen engen, tätigkeitsorientierten Aufgabenzuschnitt für feste, d.h. statisch gesehene Gruppenarbeits- bzw. Inselstrukturen. Diese Konzepte sind wenig transferfähig, da die Qualifizierung meist sehr einseitig auf einen festen Aufgabenbereich ausgerichtet ist und kaum Flexibilitätsspielraum bei neuen Anforderungen läßt.

Diese Ausgangslage ist der Ansatzpunkt für das Forschungsprojekt MQG des BIBB, in dem drei zeitlich und inhaltlich ineinandergreifende Zielbereiche bearbeitet werden:

1. Untersuchung/Analyse von gruppenarbeitsorientierten, rechnergestützten Produktionskonzepten im Hinblick auf qualifikationsrelevante Entwicklungen.
2. Entwicklung eines übertragbaren, auftragsorientierten Qualifizierungskonzepts für die Gruppenarbeit in der spanenden Fertigung von KMU und

3. Umsetzung des Qualifizierungskonzepts in ausgewählten, handlungsorientierten Pilotbausteinen/Entwicklung von transferfähigen Lernaufgaben.

Wesentlicher Ansatzpunkt für das Projekt ist die bislang fehlende Umsetzung eines „übertragbaren Qualifizierungskonzepts“ für das Fertigungspersonal von KMU durch die einschlägigen Projekte der Forschungseinrichtungen mit Betrieben und Weiterbildungsträgern. Hier will die Weiterbildungsforschung im BIBB einen Lösungsvorschlag erarbeiten.

Aufgrund vieler vorliegender empirischer Untersuchungsergebnisse und abgeschlossener Qualifizierungsprojekte im Bereich Maschinenbau, hat sich die Projektgruppe im Bereich der Analysen des zu untersuchenden Feldes auf einige für die Qualifizierung des Fertigungspersonals in KMU relevante Teilbereiche beschränkt.

Zusammengefaßte Ergebnisse der Analysephase

Insgesamt läßt sich aus den Ergebnissen der Analysephase des Projekts für die Entwicklungs- und Umsetzungsphase folgendes Fazit ziehen:

- Die Auswertung bekannter pilothafter Umsetzungsprojekte zeigt, daß die in den Betrieben implementierten Insel-/Gruppenarbeitsstrukturen häufig nur eine geringe Lebensdauer haben und daß sich speziell bei Inselstrukturen mit engem Aufgabenzuschnitt für das Fertigungspersonal bei einer Umstrukturierung erneut die Qualifizierungsfrage stellt. Aufwand und Kosten für diese „betriebsspezifischen Vorgehensweisen“ sind für KMU nicht tragbar.
- Teilweise werden innovative neue Produktionskonzepte und Gruppenarbeitsstrukturen aufgrund verschiedenster betrieblicher Faktoren wieder verlassen bzw. eingeschränkt.

Hierbei spielen auch die Einführung und Nutzung von „nicht werkstattgerechten“, zentral orientierten Softwaresystemen eine Rolle.

- Ein weiterer Aspekt, der auf Defizite in der Umsetzungspraxis neuer Projekte hinweist, ergibt sich aus den Ergebnissen der erarbeiteten Studien:

Bei den meisten Umsetzungen werden entweder ingenieurwissenschaftliche Ansätze angewendet, wie z. B. bei gruppentechnologischen Analysen. Oder es werden bei der Einführung von Gruppenarbeitsstrukturen in Fertigungsinseln und deren aufgabenbezogenen Qualifizierungsansätzen vornehmlich arbeitswirtschaftliche / arbeitswissenschaftliche Ansätze angewendet. Sie führen bei einer ausschließlich betriebsspezifischen Qualifizierung mit eng tätigkeitsorientiertem Arbeitsaufgabenzuschnitt in den Fertigungsinseln zu den beschriebenen Qualifikationsdefiziten, wenn die Aufgabenzuschnitte erneut verändert werden. Sie sind deshalb keine Basis für einen vorausschauenden Qualifizierungsansatz.

- Die ideale Form von qualifizierter Gruppenarbeit³, wie sie z. B. für die großindustriellen Strukturen in der Automobilindustrie typisch ist, gibt es in KMU selten. Es gibt jedoch viele Zwischenformen zwischen Werkstattfertigung und Fertigungsinselprinzip und stärker rechnergestützten Systemen wie flexible Fertigungszellen (FFZ) mit mehr oder weniger stark ausgeprägten kooperationsorientierten Arbeitsstrukturen. Wir verwenden deshalb im Projekt den Begriff „gruppenähnliche Arbeitsstrukturen“, dem wir alle gruppenarbeitsähnlichen Strukturen und Übergangsformen der Gruppenarbeit zuordnen. Diese sehr unterschiedlichen betrieblichen Organisationsstrukturen, die von einer kooperationsorientierten Werkstattfertigung mit qualifizierten Facharbeitern bis zu einer Mischung von Insel- und Matrixorganisation mit vorgelagerten Betriebsbereichen oder Formen der logischen Fertigungs-

inseln reichen, sind in KMU häufiger umgesetzt, jedoch bei vielen kleineren Betrieben erst im Stadium der Entstehung.

- Hier besteht deshalb Qualifizierungsbedarf für das Werkstattpersonal von KMU. Es gibt aber kaum Qualifizierungsangebote. Der Grund für den Mangel an passenden Qualifizierungsangeboten für alle „gruppenähnlichen Arbeitsstrukturen“ entsteht vor allem durch die Notwendigkeit der Qualifikationsvermittlung in einem ganzheitlichen oder integrativen auftrags- und arbeitsaufgabenorientierten Ansatz. Hier hat der eng betriebspezifische Ansatz für statisch gesehene Formen von Fertigungsinsel- und Gruppenarbeitsstrukturen wenig Effizienz für eine notwendige, flexible Qualifizierung, wie die Ergebnisse unserer Untersuchungen zeigen. Die „neuen“ Anforderungen ergeben sich insbesondere aus der Verlagerung von planerisch-dispositiven Funktionen in den Aufgabenkreis des Werkstattpersonals. Die Aufgabenerweiterung ist zugleich mit der Verantwortung für die Fertigung unter betriebsstrategischen Gesichtspunkten verbunden (z. B. Verringerung von Durchlaufzeiten, Termintreue, Qualitätsproduktion usw.). Dies erfordert jedoch gegenüber der Werkstattfertigung ein Vielfaches an Kompetenz allein im Bereich der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.

- Diese neuen Kompetenzen des Werkstattpersonals in „gruppenähnlichen Arbeitsstrukturen“ sind integrativer Bestandteil der erforderlichen neuen Gesamtkompetenz. Ein Qualifizierungskonzept für diese Kompetenzen muß diesen Anforderungen genügen, da das neue Qualifizierungsniveau nur über einen ganzheitlichen Vermittlungsansatz und nicht durch „Zusatzqualifikationen“ erreichbar ist. Hier sehen wir vor allem die Notwendigkeit für die Realisierung eines vielfach einsetzbaren, innovativen Qualifizierungsansatzes für das Werkstattpersonal von KMU. Die Entwicklung eines übertragbaren Weiterbildungsangebots ist das Ziel des Projekts.

Da betriebliche Umstrukturierungen sich häufig in relativ kurzer Zeit verändern bzw. in vielen Betrieben aufgrund des Auftragspektrums nur eine „Inselbildung auf Zeit“ sinnvoll ist, muß über eine weitaus flexiblere und längerfristig tragfähige Qualifizierung z. B. für „offenere Inselstrukturen“ nachgedacht werden.⁴

Die dargestellten Ergebnisse von arbeits- und ingenieurwissenschaftlichen Konzepten und den primär betriebs- und eng tätigkeitsorientierten Qualifizierungsansätzen sind der Grund für den Entwicklungsansatz mit einem „übertragbaren Qualifizierungskonzept“ und „transferfähigen Lernaufgaben“.

Umsetzungsansatz für das Qualifizierungskonzept

Bei der Entwicklung eines „übertragbaren Qualifizierungskonzepts“ und „transferfähigen Lernaufgaben“ sind weder die klassischen Modelle der Curriculumentwicklung brauchbar noch die als Modellentwicklungen umgesetzten betriebspezifischen Qualifizierungsansätze:

- Das klassische Modell der Curriculumanalysen ist sehr aufwendig. Die Instrumente sind für die Analyse betrieblicher Abläufe und Arbeitsaufgaben nicht einsetzbar, da sie mehr auf die Analyse von Wissensstrukturen als auf Handlungsstrukturen ausgerichtet sind.
- Die pilothaft umgesetzten betrieblichen Gestaltungsprojekte sind „maßgeschneiderte“, auf die augenblicklichen Bedürfnisse der jeweiligen, meist eng tätigkeitsorientierten, Aufgabenstruktur angepaßte Qualifizierungskonzepte, die auf die Anforderungen „offenerer Inselstrukturen“ kaum anpaßbar und übertragbar sind.

Zur Erfassung der betrieblichen Realität und um zu einem übertragbaren Qualifizierungskonzept zu kommen, wird im Projekt der Weg über das „Referenzbetriebsmodell“ be-

schränkt. Die Beschränkung auf die spanende Fertigung hat rein pragmatische Gründe: Aufgrund der vorhandenen Ressourcen kann nur ein Ausschnitt der betrieblichen Realität aufgearbeitet werden.

Zum didaktisch-methodischen Ansatz für das Qualifizierungskonzept und zu den Lernarrangements:

Für das komplexe Qualifizierungsfeld der „qualifizierten Gruppenarbeit in Fertigungsinseln/Fertigungszellen mit weitreichendem Aufgabenzuschnitt“ reichen generell Beschreibungsmodelle und Qualifikationsprofile, die sich an zeitlich „statischen“ und eng tätigkeitsorientierten Gruppenarbeitsstrukturen orientieren, nicht aus: Das Arbeitskonzept im Projekt soll sich deshalb an „offeneren Inselstrukturen“ und „Inselstrukturen auf Zeit“, wie z. B. der „logischen Fertigungsinsel“, also einer qualifizierten Gruppenarbeit mit weitreichendem Aufgabenzuschnitt, orientieren.⁵

Deshalb wird ein ganzheitlicher, handlungsorientierter, didaktisch-methodischer und lerntheoretischer Ansatz für das „Lernen in der modellhaften Arbeitssituation“⁶ weiterentwickelt, der in verschiedenen Forschungsprojekten des BIBB erfolgreich umgesetzt wurde. Dieser Ansatz wird entsprechend unserem sehr komplexen Qualifizierungsfeld angepaßt und erweitert.

Wir verwenden anstelle der aus der Literatur, verschiedenen Modellversuchen und Gestaltungsprojekten bekannten Termini des aufgabenorientierten Lernens „Lernaufgabe“ und „Lernaufgabensystem“ den erweiterten Terminus „transferfähige Lernaufgabe“. Damit bekommt auch der Terminus „Lernaufgabensystem“ hier eine andere Bedeutung. Die angepaßten Termini entsprechen dem handlungsorientierten didaktisch-methodischen und lerntheoretischen Ansatz für das „Lernen in der modellhaften Arbeitssituation“ sowohl von der Komplexität der Aufgaben als auch in bezug auf die Übertragbarkeit des Qualifizierungskonzepts besser.

Für welches Qualifikationsprofil wird qualifiziert?

Die Projektgruppe hat pilothaft umgesetzte Modelle der „qualifizierten Gruppenarbeit“ in Fertigungsinseln bzw. anderen gruppenähnlichen Arbeitsstrukturen untersucht und die Fachliteratur im Hinblick auf Beschreibungsmodelle und Qualifikationsprofile dieser Arbeitsform ausgewertet.

Eine der Definitionen für die „qualifizierte Gruppenarbeit“ stammt von LUTZ.⁷ Für einen Ansatz der „qualifizierten Gruppenarbeit in Fertigungsinseln/Fertigungszellen mit weitreichendem Aufgabenzuschnitt“ ist dieses Beschreibungsmodell nur begrenzt anwendbar, da die wesentlichen Qualifikationsbündel für diesen Aufgabenzuschnitt nicht explizit dargestellt sind.

Bei der Beschreibung der Qualifikation des Fachpersonals in der Fertigung arbeiten wir deshalb mit einem weiterentwickelten Ansatz aus den o. g. Projekten des BIBB⁸, der um wesentliche Qualifikationsbündel erweitert wurde. Das Arbeitsfeld in der spanenden Fertigung ändert sich für das Fertigungspersonal durch die Bewältigung ganzheitlicher Arbeitsvollzüge mit arbeitsplanerischen und dispositiven Anteilen neben der Bearbeitung, dem Einrichten und Rüsten, der Material- und Betriebsmitteldisposition. Ein „lineares, unverzweigtes Denken und Handeln sowie eine punktuelle, d. h. eng arbeitsbezogene Problembewältigung, ist nicht mehr aufgabengerecht“.⁹ Neben einer breiteren fachlichen Qualifikation und einem hohen Maß an Sozialkompetenz sind aufgabenbezogene Kompetenzen mit „Schlüsselqualifikationscharakter“ wie „System- und Zusammenhangsverständnis“ und „Denken und Handeln in Wirkungsketten“ erforderlich. Damit ist der gesamtbetriebliche Ablauf vom Kunden/Auftragseingang bis zum Versand angesprochen. Das grobe Qualifikationsprofil für unseren Ansatz umfaßt

- die Kompetenz in den Bereichen Rüsten, Einrichten, Ausführen/Überwachen des Fertigungsprozesses, der Qualitätsprüfung und die vorbeugende Maschinenwartung,
- die Kompetenz in den Bereichen der technologischen Arbeitsplanung und der dispositiven Fertigungsplanung und -steuerung,
- System- und Zusammenhangsverständnis sowie Denken und Handeln in Wirkungsketten im Bereich der betrieblichen Aufbau- und Ablauforganisation,
- im Bereich des Informationsflusses bei der betrieblichen Auftragsabwicklung,
- im Bereich der Qualitätssicherung, der Termintreue und des Kostenmanagements,
- im informationstechnischen Bereich im Hinblick auf die Anwendung industrietypischer Systeme des CAD-CAM-Bereichs,
- sozial-kommunikative Kompetenzen zur Kommunikation und Kooperation, zur Nutzung von Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen bei der Arbeit in den gruppenähnlichen Arbeitsstrukturen und mit den vor- und nachgelagerten Betriebsbereichen.

Das im Projekt angestrebte Qualifizierungsprofil darf keinesfalls auf die engeren, tätigkeitsorientierten Anforderungen der Arbeitsstrukturen beschränkt sein. Vielmehr ist von Gruppenarbeit mit ganzheitlichen Arbeitsvollzügen und einem Aufgabenzuschnitt mit einem hohen Anteil an arbeitsplanerischen und dispositiven Aufgaben auszugehen, die neben der auftragsorientierten Disposition auch den „bereichsbezogenen Anteil“ der Materialdisposition und des Betriebsmittelmanagements umfaßt.

Dieser Aufgabenzuschnitt erfordert zugleich umfassende Fachkompetenz und ein hohes Maß an Sozialkompetenz, damit die auf Flexibilität angelegten Anforderungen von offenen Inselstrukturen bewältigt werden können. Das im folgenden beschriebene „Referenzbetriebsmodell“ muß den entsprechend weiten Aufgabenzuschnitt haben, um die Qualifizierung für diese Kompetenzen zu ermöglichen.

Referenzbetriebsmodell

Als Bezugssystem zur Bestimmung des Gesamtqualifizierungsbedarfs, zur Beschreibung von ganzheitlichen, prozeß- und ablaufbezogenen Arbeitsaufgaben und als Entwicklungsbasis für das übertragbare Qualifizierungskonzept wird das „Referenzbetriebsmodell“ erarbeitet. Das ist ein „virtueller Maschinenbaubetrieb“ mit „idealtypischen Gruppenarbeitsstrukturen“, sehr geringer fachlicher und funktionaler Arbeitsteilung bzw. mit sehr weitreichendem Aufgabenzuschnitt in der Fertigung.¹⁰ Zusätzlich müssen weitere Festlegungen vorgenommen werden:

- Wir gehen von der Annahme aus, daß in einer typischen Maschinenbaufertigung die „gemeinsame Schnittmenge“ der Gesamtheit der Qualifikationsanforderungen in den Kompetenzbereichen von unterschiedlichen technisch-organisatorischen Anwendungsprototypen¹¹ der spanenden Fertigung groß und in den wesentlichen Kernqualifikationen betriebsübergreifend vergleichbar ist.
- Für die Umsetzung des Qualifizierungskonzepts werden produkt- und prozeßbezogene Lernarrangements, „transferfähige Lernaufgaben“ auf der Basis realer Arbeitsaufträge entwickelt. Für diese Realisierung wird ein Maschinenbauprodukt ausgewählt, das alle maschinenbautypischen Komponenten mit ausreichender Komplexität umfaßt, aber in einer Qualifizierungssituation noch in Lernarrangements umsetzbar ist.
- Dieses Produkt umfaßt typische kubische Teile, Drehteile, Kaufteile und Normteile. Dann sind alle typischen Fertigungs-, Dispositions- und Lagersituationen abbildbar. Es lassen sich auch Ansätze der Variantenfertigung, von Teilefamilien, Anwendung von „Makros“ bei der Fertigungsplanung/-steuerung bzw. Arbeitsplanung/Programmierung umsetzen, so daß die wesentlichen Auftrags-typen in Fertigungsinsel- und Fertigungszeilenstrukturen wie verkappte Serienfertigung mit unterschiedlichen Varianten oder der spezielle Kundenauftrag enthalten sind und eine

Lernkonzeption mit aufeinander aufbauenden Lernaufgaben realisiert werden kann.

Das Qualifizierungskonzept wird also nicht auf die Anforderungen eines einzelnen realen Betriebes hin entwickelt: Auf der Basis der Hypothese „vergleichbarer Kernqualifikationen“ im Werkstattbereich der spanenden Fertigung entsteht ein übertragbares Qualifizierungskonzept mit maschinenbautypischen Aufgaben. Das Instrument Referenzbetriebsmodell ist dabei der Bezugsrahmen für die vom Werkstattpersonal zu leistenden Arbeitsaufgaben und damit der in den Insel-/Gruppenarbeitsstrukturen steckenden Arbeitsanforderungen. Aus den Arbeitsaufgaben werden dann mit Hilfe des Qualifizierungs- und Lernkonzepts die Lernarrangements oder transferfähigen Lernaufgaben abgeleitet und entwickelt. Das Instrument „Referenzbetriebsmodell“ wird auf zwei Ebenen dargestellt:

- Als strukturierte Beschreibung eines virtuellen Gesamtbetriebes im Sinne einer Lernfabrik mit seiner Organisation, seinem Personal und seinen Betriebsmitteln.
- Als „operationalisierte“¹² Beschreibung der betrieblichen Gesamtaufgabe Produktherstellung von der Auftragsannahme bis zum Versand des fertigen Produkts.

Bei der Betrachtung der Schnittstellen zwischen der betrieblichen Gesamtaufgabe Produktherstellung und der restrukturierten Werkstatt mit weitreichenden Aufgaben in den Gruppenstrukturen wird am aufgeschnittenen Gesamtsystem deutlich, welche arbeitsplanerischen und ablauforganisatorischen Aufgaben die Werkstattgruppen insgesamt zu lösen haben bzw. welche Anteile des betrieblichen Ablauf- und Planungsprozesses bei den vorgelagerten Planungsgruppen bzw. bei den nachgelagerten Gruppen, wie Montage, Lager, Versand bleiben.

Die Schnittstellen zwischen der spanenden Fertigung und der betrieblichen Gesamtaufgabe Produktherstellung sind bei weitrei-

chender Aufgabenschneidung in der Werkstatt mit den Gruppenarbeitsstrukturen zugleich „qualifizierungsrelevante Schnittstellen“. Mit der Verschiebung der qualifizierungsrelevanten Schnittstellen im Gesamtsystem können wir beschreiben, welche Anteile der betrieblichen Gesamtaufgabe Produktherstellung und damit der Arbeitsanforderungen in die Werkstatt mit qualifizierter Gruppenarbeit wandern.

Das Referenzbetriebsmodell ist zwar bezogen auf die betriebliche Gesamtaufgabe ein geschlossenes Modell. Das daraus entwickelte Qualifizierungs- und Lernkonzept ist jedoch bezogen auf den Qualifizierungsbedarf der Facharbeiter als Lerner ein offenes Konzept. Ein offenes Konzept ist es um so mehr, je mehr man prospektive Anforderungen in Richtung von Kompetenzerweiterung des Werkstattpersonals im Sinne von mehr Gesamtzusammenhangsverständnis, Flexibilität und Optimierung der technischen Systeme und organisatorischer Abläufe sowie mehr sozialer Kompetenz für die Werkstattarbeit erreichen will und nicht nur auf die bloße, funktionale Ausführung der Arbeit in den Inselstrukturen setzt.

Das Qualifizierungs- und Lernkonzept ist bei diesem Ansatz mehr als ein modellhafter Auftragsdurchlauf, da viele Kompetenzen der notwendigen Gesamtqualifikation, die den Auftragsfortschritt ermöglichen, im Auftragsdurchlauf selbst nicht enthalten sind, wie z. B. Arbeitsplanungs- und Betriebsmittelmanagementanteile. Deshalb muß immer ein Qualifizierungsansatz gewählt werden, der über den engen Arbeitszusammenhang hinausreicht und damit erst betriebliche Zusammenhänge deutlich macht. Die vernetzten Zielebenen zu mehr betrieblichem Gesamtzusammenhangsverständnis, mehr Flexibilität in den Arbeitsgruppen und der Fähigkeit zur Aufgabenoptimierung werden erst bei einem weiten Qualifizierungs- und Lernaufgabenansatz erreicht. Deshalb ist auch ein Ansatz notwendig, der die gesamt-

betriebliche Aufgabe Produkterstellung im Auge hat und einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt.

Umsetzung der Arbeitsaufgaben des Qualifizierungskonzepts in handlungsorientierte Lernaufgaben

Aus den Arbeitsaufgaben im Referenzbetriebsmodell werden auf der Basis eines „Kompetenz- und Aneignungsmodells“ unterschiedliche Typen von ganzheitlichen, „transferfähigen Lernaufgaben“ entwickelt. Die Lernaufgaben werden nach lernorganisatorischen Kriterien in eine aufeinander aufbauende bzw. eine fachlich sinnvolle Reihenfolge von Lernaufgabenbündeln gegliedert, die organisatorisch und zeitlich eine sinnvolle Teilqualifikation im Qualifizierungskonzept abdecken. Diese Lernaufgabenbündel werden in der Literatur, in Modellversuchen und Gestaltungsprojekten als „Lernaufgabensystem“ bezeichnet. Auch dieser Terminus wird entsprechend angepaßt und erweitert. Inhaltlich besteht ein „Lernaufgabensystem“ aus didaktisch und lernorganisatorisch gegliederten prozeß- und ablaufbezogenen Lernaufgaben entlang des gruppenarbeitsrelevanten Anteils des gesamtbetrieblichen Auftragsdurchlaufs bzw. anderer qualifizierungsrelevanter Anforderungen. Die Lernaufgaben weisen „mit zunehmendem Aufgabenzuschnitt“ in den Inselstrukturen auch eine zunehmende Komplexität durch höhere technisch-organisatorische und sozial-kommunikative Anforderungen auf.

Aufgrund der komplexen Anforderungen entwickeln wir unterschiedliche Problemtypen von Aufgaben. Da die Handlungsorientierung der Lernaufgaben entlang des Auftragsdurchlaufs allein nicht ausreicht, werden zusätzlich aufgabenbezogene Kompetenzen mit „Schlüsselqualifikationscharakter“ in die Aufgaben eingebaut. Sie stellen die Verbin-

dung zur gesamtbetrieblichen Handlungsebene her und ermöglichen so erst das Verständnis der vollständigen fertigungstechnischen, arbeitsplanerischen und dispositiven Abläufe im Betrieb sowie ein notwendiges System- und Zusammenhangsverständnis. Die Handlungsorientierung im Rahmen des geplanten Auftragsdurchlaufs ist jedoch immer der „rote Faden“ der Qualifizierung, bei dem aber die verbindenden, schlüsselqualifikationsähnlichen Zielebenen zum Erreichen der Handlungskompetenz für „gruppenähnliche Arbeitsstrukturen mit weitreichendem Aufgabenzuschnitt“ unabdingbar notwendig sind.

Die Lernaufgabensysteme orientieren sich an ausgewählten Gegebenheiten des Referenzbetriebsmodells, hinsichtlich Produkt, Arbeits- und Auftragsplanung von Produktvarianten, Auftragsmix, Auftragsvolumen, benötigten Kapazitäten, vorhandenen Betriebsmitteln wie Maschinenpark, Vorrichtungen, Werkzeugen usw. Dabei gehen wir davon aus, daß im einzelnen Betrieb spezifischer Qualifizierungsbedarf entsprechend dem unterschiedlichen Stand der Einführung und Ausformung der neuen Arbeitsstrukturen notwendig ist. Deshalb gibt es im Gesamtkonzept unterschiedliche „Lernaufgabensysteme“, die in verschiedene Lernaufgaben aufgeteilt sind.

Die Qualifizierung für die gruppenähnlichen Arbeitsstrukturen in der spanenden Fertigung teilen wir je nach Stand der Einführung dieser Arbeitsstrukturen in drei unterschiedliche Qualifizierungsniveaus oder -phasen ein, die aufeinander aufbauen. Sie bieten sich aber auch, wenn eine Teilkompetenz schon vorhanden ist, als unterschiedliche Einstiegsniveaus an:

- Das Qualifizierungsniveau 1 ist mit „der Sicherung der Funktionsfähigkeit des in die Fertigungsinsel übernommenen Fertigungssegments“ die Mindestvoraussetzung für eine funktionierende Gruppenarbeit in der Fertigung.

- Das Qualifizierungsniveau 2 verlangt die Herstellung von individueller Einsatzflexibilität der einzelnen Gruppenmitglieder, mit der erst der qualifikatorische Spielraum für die selbständige Gestaltung der Arbeit ermöglicht wird.

- Beim Qualifizierungsniveau 3 sollen in der Gruppe die notwendigen Kompetenzen zur Umsetzung innovativer Strategien und betrieblicher Optimierungsziele entwickelt werden.

Das Qualifizierungsniveau ist jedoch nur einer der Gliederungsansätze für das zu entwickelnde übertragbare Qualifizierungskonzept. Weitere Ansatzpunkte sind

- das Kompetenzniveau oder die Handlungsfähigkeit für das Arbeiten in Fertigungsinseln/Fertigungszellen,
- die Aufgabenkomplexität der transferfähigen Lernaufgaben.

Der wesentliche Ansatzpunkt für die Entwicklung des übertragbaren Qualifizierungskonzepts mit seinen Lernaufgaben sind jedoch die unterschiedlichen Qualifizierungsniveaus. Das Qualifizierungsniveau 1 kann auch über die betriebspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen erreicht werden. Deshalb liegt der Entwicklungsschwerpunkt im Projekt auf den Qualifizierungsniveaus 2 und 3, bei denen der „Transferansatz“ bei den Lernaufgaben auch sehr gut zu realisieren ist.

Vorläufiger Arbeitsansatz für die vorgesehenen Lernaufgabensysteme/ transferfähige Lernaufgaben

Wir gehen davon aus, daß wir für das Qualifizierungsniveau 1 nur Lernaufgaben entwickeln, soweit sie für das Gesamtqualifizierungskonzept unerlässlich sind. Es werden schwerpunktmäßig typische Arbeitsaufgaben für die Qualifizierungsniveaus 2 und 3 in „transferfähige Lernaufgaben“ umgesetzt.

Sie sind an den Zielen des beschriebenen groben Qualifikationsprofils ausgerichtet. Die folgenden Beispiele von Lernaufgabensystemen geben einen Einblick in die Entwicklung von Lernaufgaben unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte, die von der Projektgruppe in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus Forschung und Betriebspraxis entwickelt und für eine Erprobung zur Verfügung gestellt werden.

1. Lernaufgabensystem „Überblick über die betriebliche Gesamtorganisation“ mit System- und Zusammenhangsverständnisaufgaben zur effektiven Einbindung einer Fertigungsinsel in die betriebliche Organisation. Dahinter steht die Annahme, daß die neuen Qualifikationsanforderungen im Rahmen von Gruppenarbeit wesentlich durch Schnittstellenprobleme und veränderte Arbeitsbeziehungen nach innen und nach außen gekennzeichnet sind, wobei das Denken und Handeln in Wirkungsketten für eine effektive Gruppenarbeit notwendig ist. Schon bei dieser einführenden Aufgabe wird deutlich, daß „Qualifizierung“ nicht nur auf die technisch-fachliche, tätigkeitsorientierte Ebene beschränkt werden kann. Wenn ein Überblick über „die betriebliche Gesamtaufgabe Produktherstellung“ vermittelt werden soll, ist die „übergreifende“ Ebene des „systemischen, kontextuellen Denkens und Handelns zum Verständnis technischer Anlagen und sozial-organisatorischer Zusammenhänge“¹³ angesprochen, die aber andererseits nur gekoppelt mit den technisch-fachlichen Gegenständen erreicht werden kann.

2. Lernaufgabensystem „Exemplarische Standardproduktfertigung für kleine bis mittlere Losgrößen, einschließlich Variantenfertigung“ zur Verbesserung der individuellen Einsatzflexibilität in Fertigungsinsel-Gruppen. Hierbei geht es sowohl um die technisch-fachliche Beherrschung der einzusetzenden Maschinen und Anlagen als auch und vor allem um die erforderliche Beherrschung der Planungsinstrumente und Dispositionshilfs-

mittel und darauf aufbauend um die Grundzüge der Ablaufsteuerung in der Werkstatt. Am konkreten Beispiel der Bearbeitung von Antriebswellen und Laufritzeln von Zahnradschnecken können die Probleme von Arbeitsfolge- und Ablaufplanung sowie die Organisation der termingerechten Ablaufsteuerung einer Variantenfertigung mit kleinen Losgrößen dargestellt und bearbeitet werden.

3. Lernaufgabensystem „Exemplarische Kundenauftragsfertigung am Beispiel einer Kreiselpumpe“ zur Integration von Arbeitsplanungs-, Ablaufplanungs- und -steuerungsfunktionen bei gleichzeitiger Intensivierung der Effekte der Gruppenarbeit.

In diesem Lernaufgabensystem geht es einmal um die Erweiterung der Kompetenzen von (teil)autonomer Gruppenarbeit im Sinne einer vollständigen Prozeßkompetenz für ganzheitliche Arbeitsvollzüge in „Fertigungsinseln mit weitreichendem Aufgabenzuschnitt“. Darauf aufbauend sollen weitgehend von der Arbeitsgruppe selbstgesteuerte Optimierungsprozesse in der Fertigungsinsel oder -zelle und zu den vor- bzw. nachgelagerten Betriebsbereichen im Hinblick auf die Gesamtaufgabe Produktherstellung in Gang gesetzt werden.

Fazit

Mit dem Forschungsansatz ist die Möglichkeit der Loslösung von der betriebspezifischen Ebene der Qualifizierung mit zusätzlichen Optionen gegeben:

- Das Erreichen einer übergreifenden Qualifikationsebene der Prozeßkompetenz, die zu mehr Flexibilität, System- und Zusammenhangsverständnis, einschließlich der Sozialkompetenz führt und das Werkstattpersonal befähigt, in Inselstrukturen mit weitem Aufgabenzuschnitt zu arbeiten.

Damit können und müssen mehrere Lernorte, wie Arbeitsplatz, arbeitsplatznahe Lerninsel und Lernort externe Bildungseinrichtung in die Qualifizierung mit betrieblichen und/oder realitäts- und betriebsnahen, „transferfähigen Lernaufgaben“ eingebunden werden.

Anmerkungen:

¹ Forschungsprojekt 4.1005, „Entwicklung eines modularen Qualifizierungskonzepts für das Fertigungspersonal in Klein- und Mittelbetrieben für die Arbeitsform Gruppenarbeit (MQG)“

² Siehe auch den Beitrag in diesem Heft: Markert, W.: „Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen – Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen“

³ S. Anmerkungen, Fußnote 9

⁴ Nach der Definition von Tönnshoff, H. K., Glöckner, M. In: ZWF 89 (1994), S. 607 ff.

⁵ „Qualifizierte Gruppenarbeit in Fertigungsinseln/Fertigungszellen mit weitreichendem Aufgabenschnitt“ steht hier für den weitergefaßten Begriff gruppenähnliche Arbeitsstrukturen, da die betriebliche Realität mit ihren unterschiedlichen Umsetzungsmodellen nicht zu erfassen ist.

⁶ BIBB-Forschungsprojekt 5.201, „Systemdenken und Zusammenhangsverständnis, Lernen und Arbeiten in komplexen Fertigungsprozessen“, (S & Z). Der lerntheoretische Ansatz im Projekt S & Z stützt sich in erster Linie auf Aussagen der Kognitionspsychologie (nach Piaget, A.) sowie einer Motivation und Zielgebung einschließenden Tätigkeitspsychologie.

Außerdem werden die aufgabenorientierten Konzepte aus den Projekten/Vorhaben 4.905 „Fernlehrgang CNC-Technik“, 4.021 (Vorhaben „Lernaufgaben...“) und 5.201 (S & Z) weiterentwickelt.

⁷ Zur Definition von Gruppenarbeit vgl.: Lutz, B.: Qualifizierte Gruppenarbeit – Überlegungen zu einem Orientierungskonzept technisch-organisatorischer Gestaltung. In: Projektträger Fertigungstechnik, Forschungsbericht KfK – PTF 137, (Hrsg.). Karlsruhe, 1988

⁸ Ebenda

⁹ Das bedeutet aber nicht, daß die Facharbeiterqualifikationen durch „theoretische, ingenieurwissenschaftliche Qualifikationen ersetzt werden. Die „erfahrungsgeleiteten“ Fähigkeiten werden viel umfangreicher, haben noch größere Bedeutung – jedoch nicht im Sinne des alten, konventionellen Erfahrungswissens. Aus: Laur-Ernst, U.; Gutschmidt, F.; Lietzau, E.: Förderung von Systemdenken und Zusammenhangsverständnis – Konkretisiert für Lernen und Arbeiten in komplexen Fertigungsprozessen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin 1992 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 149), S. 319–332

¹⁰ Diese Setzung wurde gewählt, weil so die qualifikationsrelevanten Änderungen am deutlichsten werden. Der jeweils konkrete betriebliche Stand der Gruppenarbeit muß gegebenenfalls berücksichtigt werden.

¹¹ Anwendungsprototypen mit qualifizierter Gruppenarbeit/gruppenähnlichen Arbeitsstrukturen sind Fertigungsinseln, flexible Fertigungszellen (FFZ) oder -systeme (FFS), aber auch in den Schichtbetrieb einbezogene Einzelwerkzeugmaschinen.

¹² Der Begriff Operationalisierung wird hier nicht im Sinne einer taxonomischen Gliederung verwendet.

¹³ S. Anmerkung 11, a. a. O.

Weiterbildungspolitik und Modernisierung im Betrieb: (k)ein Beitrag zum lernenden Unternehmen?

Karlheinz A. Geißler

Prof. Dr., Professor für Wirtschafts- und Sozialpädagogik im Lehrgebiet Berufspädagogik an der Universität der Bundeswehr München

Frank Michael Orthey

Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Berufspädagogik an der Universität der Bundeswehr München

In diesem Beitrag wird der Zusammenhang von betrieblichen Modernisierungsprozessen mit pädagogischen Formen skizziert. Immer häufiger werden betriebliche Veränderungsprozesse mit Lernprozessen gekoppelt. „Lernen“ wird zu einer Selektionsagentur angesichts der Komplexität betrieblicher Modernisierungsprozesse. Die Unternehmen setzen Weiterbildung zur Bewältigung des Strukturwandels ein, Ausbildungsbudgets werden dagegen gekürzt. Die betriebliche (Weiter-)Bildungspolitik steuert damit die privatisierten Formen des Lernens – insbesondere in der Weiterbildung, die unter diesen Bedingungen auch ihre (didaktische) Form verändert. Die betriebliche Weiterbildung entwickelt sich zu einer „Form reflexiver und qualitativer Modernisierung“. Auf dem Weg zu lernenden Systemen – weiterbildungspolitisch gesteuert!

Das Problem und der Zugang

Betriebliche Veränderungsprozesse werden heute immer häufiger mit pädagogischen Formen gekoppelt. Sie werden durch Bildungsmaßnahmen initiiert, gefördert, begleitet, reflektiert – und auch ihre Folgen und Nebenwirkungen werden wieder pädagogisch, z. B. in Supervisions- oder Coachingprozessen bearbeitet. Dieser Trend lenkt den berufspädagogischen Blick auf die Betriebe

als modernisierungsintensive Systeme und auf die Formen, die berufliche Bildung, insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung, annimmt. Es scheint mit einem berufspädagogischen Reflexionsinteresse daher angebracht, die besonderen funktionalen Leistungen beruflicher Bildung für Modernisierungsprozesse und ihre mikropolitische Steuerungsrelevanz in den Unternehmen auszuleuchten. Wir entfalten daher mit dem Fokus betrieblicher Modernisierungsprozesse die Beobachtungen der zunehmenden Pädagogisierung von Problemlagen – und fühlen uns dabei durch den aktuellen Trend der Euphorien um die „lernende Organisation“ gut abgesichert.¹

Wir nehmen in diesem Entfaltungsversuch des Modernisierungs- und Pädagogisierungsproblems in den Betrieben eine systemtheoretisch inspirierte Perspektive ein. Hierin wird der Betrieb als ein soziales System verstanden, in dem personengebundene, beruflich qualifizierte Arbeitsfähigkeiten als funktionale Leistungen im Sinne des Betriebszweckes, also der Produktion oder/und der Dienstleistung, wirksam werden.

Betriebliche Weiterbildungspolitik stellt für unsere Erörterung eine Kategorie dar, mit der alle Ereignisse des Betriebes erfaßt werden, die mit mikropolitischer Ambition und Reichweite Bildungsentscheidungen bezüglich des Personals und seiner zweckorientierten Qualifizierung bzw. bezüglich der zukünftigen Entwicklung des sozialen Systems Betrieb betreffen. Betriebliche Bildungspolitik beschreibt solche steuernden Interventionen, deren Zustandekommen sich an der Verarbeitung der Umwelteinflüsse (also z. B. des Marktgeschehens, technologischer, politischer und gesellschaftlicher Veränderungen) durch den Betrieb orientiert. Die Verarbeitung dieser Umweltrezeptionen durch den Betrieb erfolgt mit dem Fokus auf Bildungsentscheidungen und -maßnahmen. Bildung im Betrieb faßt insofern alle personalqualifizierenden Operationen zusammen, mit der

das Betriebssystem auf Umwelteinflüsse reagiert. Bildung stellt damit eine spezifische Form von Kommunikation im Betrieb dar. Betriebliche Bildungspolitik zielt auf die Ermöglichung und die Organisation dieser Kommunikationen ab. Sie ist damit eine mikropolitisch ambitionierte Steuerungsstrategie im Hinblick auf die Steigerung der Wahrscheinlichkeit „gelingender Kommunikationen“ im Betriebssystem durch die Initiierung pädagogisch sinnvorbestimmter „Begleitkommunikationen“. Sie bezieht sich vorzugsweise auf den Bereich, der traditionell als „Weiterbildung“ klassifiziert wird.

Modernisierung und Pädagogisierung in den Betrieben

Die Beschleunigung und die Komplexitätszunahme der gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen sind die Kennzeichen des verschärften Modernisierungsprozesses, in dem sich die Industrienationen befinden. Beschränkt man die Betrachtung dieses Wandels auf die Perspektive von Unternehmen als auf ökonomischer Basis wirtschaftenden Organisationen, dann sind vor allem zwei Bereiche relevant. Zum einen ist der Wandel der Umwelt des Unternehmens ausschlaggebend, die aufgrund mehrerer Faktoren immer differenzierter und damit komplexer beobachtet wird. Diese Aspekte sind z. B. die Veränderung von Kundenansprüchen, die zunehmende Internationalisierung bzw. Globalisierung der Märkte sowie der steigende Wettbewerbsdruck. Zum anderen ist auch die innere Dynamik der Betriebe, insbesondere die Unternehmens- und Mitarbeiterführung, zu berücksichtigen. Es ändern sich die Interessen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung, die Innovationsgeschwindigkeit der neuen Technologien steigt, und die Qualifikationen müssen angepaßt werden. Diese Auswirkungen der Modernisierung im ökonomischen Bereich erfordern von den Unternehmen – und damit zugleich von den

Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – einerseits Lern- und Wandlungsfähigkeit, andererseits zeitliche und räumliche Flexibilität, um mit diesen sich ständig ändernden Anforderungen umgehen zu können.² Die Koppelung von Veränderungsprozessen mit betrieblichen Lernprozessen wird als Rationalisierungsstrategie im raschen Wandel für diesen immer notwendiger.

Pädagogische Prozesse innerbetrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen machen dabei nicht nur Qualifikationen verfügbar, sondern auch die Mitarbeitersubjektivität zugänglich. Das macht sie attraktiv für die Betriebe, die ein großes Interesse an dieser neuen Rationalisierungsqualität haben, und begründet ihre unaufhaltsame Zunahme. Dies wiederum bedeutet die engere bildungspolitische Kopplung von Arbeiten und Lernen im Betrieb. Die „Form des Unternehmens“³ wird in einer systemischen Beobachtungsperspektive zunehmend über „Lernen“ konturiert, denn das Prinzip „Lernen“ ermöglicht eine „reflexive Rationalisierung“.

„Lernen“ ist die zentrale Kategorie solcher „reflexiven systemischen Rationalisierung“ als Voraussetzung und Begleitung posttayloristischer Arbeits- und Betriebsformen, wie sie z. B. in Team- und Gruppenarbeitsmodellen, Projektarbeit und künftig auch in fraktalen und virtuellen Unternehmen beobachtet werden können. Dabei geht es um sehr unterschiedliche funktionale Leistungen, die von Lernprozessen erwartet werden. Es geht eben nicht nur um Qualifizierungsleistungen, sondern um Reflexionsleistungen, um Kompensations- und Legitimierungsleistungen, um Koordinierungsleistungen und vieles mehr – und es geht funktional dabei immer um die Lösung von Selektionsproblemen.⁴ Daß diese Lernprozesse durch entsprechende Sprachspiele (z. B. Personalentwicklung, lebenslanges Lernen) auf Dauer gestellt werden, bedeutet letztlich nur, daß reflexive Rationalisierung (in der Form des „Lernens“) auf Dauer gestellt wird.

Betriebliche Bildungsprozesse und die Vermittlung ihrer permanenten Notwendigkeit sind also Folge der Modernisierung der Betriebe und ihrer Umwelt, aber sie stehen auch im Dienste einer systemischen Modernisierung und reflexiven Rationalisierung der Betriebe. Sie erbringen dafür Leistungen, stellen Anschlußfähigkeiten her, ermöglichen „Sinn“-Findungen, organisieren Komplexität. Sie wirken selbst rationalisierend, da sie multioptional funktionalisierbar, schnell inszeniert und höchst effektiv sind. Diese universale betriebliche „Pädagogisierung“ wird heutzutage vor allem in Begriffen wie „lernende Organisation“ und „Lernunternehmen“ sichtbar. Das zeigt die Wichtigkeit des Pädagogischen nicht nur in traditioneller Ausrichtung auf die Subjekte an, sondern bezieht es ausdrücklich auf die Organisation. „Lernen“ ist in dieser neuen Bedeutung eine Veränderungsmetapher. Damit wird angezeigt, daß es um die Ausstattung des Systems Betrieb mit Wissen geht. Die Zugänglichkeit des Wissens als Rationalisierungsabsicht wird über pädagogische Prozesse gewährleistet und gezielt organisiert. Das Unternehmen „lernt“ insofern, als die Zugänglichkeit zum Wissen im möglichst ganzheitlichen Zugriff auf die Subjekte gut geregelt und organisiert ist.⁵ Auch dies wird durch betriebliche (Weiter-)Bildungspolitik gewährleistet.

Das bedeutet nicht nur Schulung für's „Internet“ und „E-mail“, also für die Zugänglichkeit des Wissens in den großen Netzen, nicht nur die Etablierung von Datenbanken, sondern auch die Sensibilisierung für die Bedeutung des Wissens, seine Speicherung, Klassifizierung, Organisation, Verteilung und Legitimation, seine Zuordnung, Zugänglichkeit und jederzeitige Verfügbarkeit als Voraussetzung der Leistungsfähigkeit des Betriebs. Gesprochen wird von der Einrichtung und Förderung einer „Wissenskultur“ oder von „Wissensmanagement“. Das ist eine Erweiterung der funktionalen Leistungen pädagogischer Prozesse betrieblicher Bildung im Modernisierungsprozeß der Unternehmen,

auf die sich betriebliche Bildungspolitik zunehmend ausrichtet. In den Kommunikationen dieser pädagogischen Lernprozesse wie auch in den Kommunikationen im Betrieb, die sich um subjektiv verfügbar gemachtes Wissen bilden, entsteht ein spezifisches Wissen des Betriebs. Der Betrieb wird mit der Perspektive „Lernen“ beobachtet, und in den betrieblichen Kommunikationen wird auf „Lernen“ reflektiert. Es wird kommunikativ „Lernen“ unterstellt – und alle sind plötzlich mit dabei.⁷

Lernen versorgt den Betrieb mit Komplexität und reduziert diese gleichzeitig

Lernen – z. B. in Beratungsprozessen – statet dabei das Betriebssystem auch mit interner Unruhe und mit Irritation aus. Und das erhöht die selbstbezüglichen Reflexionsmöglichkeiten des Betriebssystems. Es besitzt durch Lernen all das auch im Inneren, was zu seiner Umwelt gehört – es holt sich die Ungewißheit zurück. Diese Leistungen der betrieblichen Bildung können als Versorgungsleistung mit Komplexität für den Betrieb gedeutet werden. Der Betrieb als Organisation, die auf Komplexitätserzeugung angelegt ist, schafft sich durch die Form der betrieblichen Weiterbildung die Möglichkeit, sich selbst mit Komplexität zu versorgen – und dies wird unter die Kontrolle betrieblicher (zunehmend bildungspolitischer) Entscheidungen gestellt. Komplexität wird zur Lösung.⁸ Andererseits braucht der Betrieb auch Komplexitätsreduzierungsleistungen. Und auch diese werden durch Formen des Lernens in „Bildungskommunikationen“ im Betrieb erbracht: „Lernen“, so heißt die hochattraktive Selektionsagentur angesichts der Komplexität betrieblicher Modernisierungsprozesse. Die Pädagogisierung der Modernisierungsprobleme schreitet voran.

Die Modernisierungsdynamik in den Betrieben und deren (Weiter-)Bildungspolitik

Die Rationalisierungsdynamiken der Unternehmen – speziell das dem ökonomischen Handeln eingewobene Prinzip der Beschleunigung beeinflussen die betriebliche Strategie der internen Bildungspolitik entscheidend. In der Bildungspolitik bildet sich das jeweilige Rationalisierungsmotiv mikropolitisch ab. Unter den Bedingungen von Rationalisierungsmotiven wie Verflachung („lean“), „just-in-time“, „systemischer Reflexivität“ und ihren Folgen posttayloristischer und -fordistischer Arbeitsformen bedeutet dies die Förderung der erforderlichen und geforderten kurzfristigen Dispositionsmöglichkeiten und die Etablierung permanenter Lernprozesse. Die Zunahme kurzfristiger Dispositionsmöglichkeiten und das auf Permanenz ausgerichtete Prinzip „Lernen“, die als „wachsende Flexibilität“ ihre ökonomisch positive Bewertung erhalten, verändern das Verhältnis von beruflicher Ausbildung und betrieblicher Weiterbildung. Die Unternehmen setzen Weiterbildung offensiv zur Bewältigung des Strukturwandels ein. Die Ausbildungsbudgets werden dagegen gekürzt. Die Weiterbildung wird zu einem zunehmend bedeutsameren Filter personaler Arbeitschancen.⁹ Auch der Berufsbildungskongreß des Bundesinstituts für Berufsbildung kommt zum Ergebnis: „Innovationen nehmen ihren Weg in die Unternehmen über Weiterbildung.“¹⁰ Von Ausbildung ist da keine Rede mehr. Der „Rohstoff Geist“, von dem in der Standortdebatte immer häufiger gesprochen wird, wird in der hochflexiblen Weiterbildung weiterbearbeitet, und dies bestimmt die betriebliche Bildungspolitik.¹¹ Und auch das vielbeschworene „lernende Unternehmen“ stellt eine Idee dar, die der Weiterbildung zugerechnet werden kann, die über Weiterbildungspolitik gesteuert wird, und die gleichzeitig von der Ausbildung sowie dem damit gekoppelten Berufskonstrukt

abgegrenzt werden kann. Das lernende Unternehmen setzt auf eine betriebsbezogene Veränderungskultur durch Lernen, die Ausbildung und das Berufskonzept hingegen auf längerfristige überbetriebliche Stabilität. Die betriebliche Bildungspolitik steuert damit die privatisierten Formen des Lernens – insbesondere in der Weiterbildung.

Das Management steht unter Modernisierungsbedingungen immer mehr unter Zeit- und Komplexitätsverarbeitungsdruck, so daß sich auch Langfristperspektiven zunehmend durch kurzfristigen Rentabilitätsausweis legitimieren müssen. Für die Systemzeiten des betriebswirtschaftlichen Entscheidens und Handelns ist das Zeitmuster der Lehrlingsausbildung als Qualifikationsressource ungeeignet. Es wird immer mehr zum Hindernis der Perfektionierung und Rationalisierung des Einsatzes von Personal und Qualifikation. Es paßt zu wenig in die schlanken „Just-in-time“-Konzepte, weil Lehrlingsausbildung eher eine zeitlich längerfristig angelegte Qualifikationsressource darstellt, die Qualifikationen einlagert statt sie genau zeitgerecht und hochflexibel von denen zu holen, die auf dem „qualification-highway“ immer unterwegs sind.

Attraktiver werden dafür konkurrierende Qualifikationssysteme, die die Tendenz zu Kurzfristreaktionen stützen. Zuerst ist dies die Form der „Weiterbildung“ als eine Form mit temporalisierter Komplexität, die sich für die modernisierten Entscheidungsstrukturen der Betriebe als flexibler darstellt. Und dies ist darüber hinaus der externe Qualifikationsmarkt. Der bietet durch den Ausbau der Fachhochschulen und des größeren Angebots von Absolventen dieses Ausbildungssystems den Entscheidungsträgern der Betriebe eine attraktive Alternative zur Lehrlingsausbildung. Sprechen bereits in den meisten Fällen die, im Vergleich zu den Ausbildungskosten, geringeren Anlernkosten für die Einstellung von Fachhochschulern in Konkurrenz zu ausgebildeten Facharbeitern,

so noch viel stärker die dadurch erweiterten zeitlichen Dispositionsmöglichkeiten. Die Entscheidung, ob selbst ausgebildet wird oder ob man sich am externen Markt mit den benötigten Qualifikationen versorgt, wird Teil der zeitökonomisch-rationalen Kapitalrechnung. Qualifikationen, die zunächst drei Jahre aufgebaut werden, um dann erst einmal aktualisiert werden zu müssen, sind wenig attraktiv für die Betriebe, deren Rationalisierungsabsicht sich auf die Herausverlagerung dieser Zeiten richtet.

Solche Modernisierungsdynamiken finden ihren Ausdruck in der Stärkung von Nachfrageorientierung und Wettbewerb durch eine eigenständige und kostenverantwortliche Organisation der betrieblichen Bildungsarbeit. Damit wird die Logik des Marktes als Rationalisierungsstrategie auch für die betriebliche Bildungspolitik in Anspruch genommen und in ihre Organisationsstrukturen hineinkopiert. Cost- und Profitcenter sind hierfür gebräuchliche Lösungsmodelle. Inzwischen haben sich viele Großbetriebe umstrukturiert und ihre Bildungsabteilungen ausgegliedert. Diese Betriebe entscheiden sich für den Fremdbezug von Qualifikationsmaßnahmen – für das, was mit dem Begriff des „Outsourcing“ abgedeckt wird (Auslagerung). Damit wird Komplexität im Betrieb durch Ausgliederung und durch Unterwerfung unter marktförmige Mechanismen reguliert. Und es wird „Zeit“ – die Geld kostet – hinausverlagert. Dies erscheint als Trend betrieblicher Weiterbildungspolitik.

Veränderungen der Form betrieblicher Weiterbildung

Durch die Rationalisierung des Pädagogischen bzw. seine Verbetrieblung, also seinen Anschluß an ökonomische Sinnbestände, und deren gezielte bildungspolitische Steuerung ändert sich auch die Form, die berufliche Weiterbildung in den Betrieben annimmt. Vom Seminarangebot im Stile des

Volkshochschulprogramms über das bedarfsorientiert ermittelte Seminarangebot hat sich die betriebliche Weiterbildung mittlerweile zu den arbeitsplatznahen Formen des Lernens, die beratend, prozeßbegleitend und problem- bzw. situationsorientiert konzipiert sind, gewandelt. Formen des Einarbeitens, des Anlernens, des individuellen mediengestützten Lernens, des gruppenorientierten Lernens in Lernstattmodellen, Lerninseln und Qualitätszirkel, Lernen, das mit Arbeitsprozessen in posttayloristischen Arbeitsformen immer fest gekoppelt ist und insbesondere Formen der Beratung – zumeist als „Coaching“ amerikanisiert – machen dem traditionellen „Seminar“ den Rang streitig. Wenn es das überhaupt noch gibt, dann ist es maßgeschneidert, teilnehmer-, erfahrungs-, situations-, problemorientiert konzipiert und wird im Sinne des veränderten Verständnisses von betrieblicher Weiterbildung methodisch gestaltet. Die Arbeit wird mit Lernprozessen fest gekoppelt – dieser Rationalisierungsschritt der Pädagogisierung im Betrieb schlägt sich auch in den Formen beruflicher Bildung nieder.

Das bedeutet dann natürlich heute immer auch die „lernende Organisation“ und neuerdings „Lebendiges Lernen“ im Betrieb!¹² Die Formgebung betrieblicher Weiterbildung, d. h. also ihre grundsätzliche Orientierung und ihre didaktischen Prinzipien und methodischen Umsetzungen, werden dabei bestimmt von der Modernisierungstendenz, Strukturen bereitzustellen, die Anschlußfähigkeiten für möglichst viele Optionen offenzuhalten, die schnell und jederzeit für alle zugänglich sind. Weiterbildung wird insofern sprachlich universeller und „systemischer“ vermittelt. „Lebendiges Lernen“ ist wohl ein neuer Begriff, der dies attraktiv vermitteln soll und das qualifikatorische und hochrationalisierte „Lernen“ – zumindest sprachlich – wieder näher an das „Lebendige“ des Menschen heranrücken soll. Weiterbildung wird mit dem System (und mit den Subjektkonstruktionen der Mitarbeiter) enger gekoppelt

und damit auch enger dem ökonomischen Funktionsprinzip des Systems unterstellt. Weiterbildung verändert unter diesen Bedingungen also auch ihre (didaktische) Form. Sie rückt näher an den Verwertungsort und an die Verwertungszeit dessen heran, was sie vermitteln soll. Ihre Form wird durch Transferüberlegungen bestimmt.

Auf dem Weg zu lernenden Systemen: eine Typologisierung der Weiterbildung in den Betrieben

Die Entwicklung dieser betrieblichen Modernisierungsdynamik kann bezogen auf die Weiterbildung in einer vereinfachenden Typologie dargestellt werden.¹³

Typ 1: Weiterbildung als Form pragmatischer Anpassung an Veränderungen

Weiterbildung wird in diesem Typus in einer „trivialen“ Kausalität als betriebsnotwendige Anpassung an veränderte Arbeitsbedingungen verstanden. Sie ist deutlich qualifikatorisch betont, stellt eher ein „notwendiges Übel“ dar und wird wenig gefördert und kaum systematisch in betriebliche Strategien integriert. Sie korrespondiert mit einer tayloristischen Auffassung von Rationalisierung und ist an der Form der Produktion orientiert. Sie ist reaktiv und hat Problemlösungscharakter. Dabei erscheint sie wenig geplant, unsystematisch und wird punktuell wirksam. Es gibt meist keine ausgeprägten Strukturen (Bildungsabteilung, Bedarfserhebung, Bildungsprogramm etc.). Weiterbildungsmaßnahmen der Mitarbeiter werden kaum gefördert, lediglich in bestimmten Fällen „bedient“, in denen der betriebliche Nutzen offenliegt.

Weiterbildung ist in der Organisationsstruktur schwach institutionalisiert, mit wenig Ressourcen ausgestattet und hat keine ausgewiesene mikropolitische Relevanz.

Weiterbildung erbringt in diesem Typus vornehmlich qualifikatorische Anpassungsleistungen an Veränderungen.

Typ 2: Weiterbildung zur gezielten betrieblichen Personalentwicklung

Weiterbildung wird in diesem Typus auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter bezogen und begrenzt. Ein solcher Typus richtet sein Augenmerk auf die systematische Entwicklung von Mitarbeiterpotentialen im Hinblick auf Veränderungen im Unternehmen durch Weiterbildungsmaßnahmen. Weiterbildung geschieht in diesem Falle mit der Perspektive der „Personalentwicklung“. Sie ist in betrieblichen Strategien verankert und trägt hohe Leistungserwartungen. Sie ist als Veränderungsinstanz zwischen Mitarbeiter/-innen und Unternehmen geschaltet und betreibt Anpassungs- und Harmonisierungsleistungen im Hinblick auf die Bewältigung und Gestaltung betrieblicher Veränderungen.

Weiterbildung ist hier institutionalisiert (zumeist als interne, oft ans Personalwesen gekoppelte Bildungsabteilung). Sie erfolgt systematisch und wird am „Bedarf“ orientiert. Sie ist gut ausgestattet und fest institutionalisiert. Sie hat einen politischen Stellenwert zur Steuerung und Gestaltung des Unternehmens.

Weiterbildung erbringt in diesem Typus vornehmlich personenbezogene Leistungen im Hinblick auf die angemessene Gestaltung betrieblicher Veränderungen.

Typ 3: Weiterbildung als funktionaler Bestandteil des Betriebs-Systems mit Leistungsoptionen für personale und für soziale Interaktions-Systeme

Weiterbildung wird hier auch mit Leistungserwartungen bezüglich der Veränderung des Systems Unternehmen besetzt. Dies setzt meist einen selbstreferentiell systemischen Blick des Unternehmens voraus, und dieser lenkt die Perspektive auch auf die sozialen Prozesse im Unternehmen. Hier geht es also nicht mehr nur um den rationalisierenden

Zugriff auf die Mitarbeiterpotentiale wie im Typ 2, sondern es geht nun auch um die Rationalisierung sozialer Interaktionsprozesse im Unternehmen. Weiterbildung ist ein strategisches und politisches Steuerungsinstrument zur Gestaltung des Betriebs-Systems und seiner Prozesse. Dieser Typus korrespondiert oft auch mit der Etablierung posttayloristischer Arbeitsformen. Weiterbildung erbringt hier z. B. Leistungen zur Optimierung der Arbeitsfähigkeit von Teams oder Arbeitsgruppen. Sie ist oft beratungsorientiert.

Weiterbildung ist in unterschiedlichen Formen institutionalisiert, und dies ist in funktionalen Leistungserwartungen begründet. Gelegentlich ist sie auch aus dem Unternehmen ausgelagert und institutionell verselbständigt. Dies korrespondiert mit der Distanzierungsnotwendigkeit, die sich aus ihrem erweiterten Aufgabenspektrum ergibt. Die institutionalisierte Weiterbildung setzt sich in diesem Typ oft auch mit Fragen der eigenen Selbstdefinition, ihren Leistungen, ihrer Organisation und ihrer Verortung innerhalb oder außerhalb der Institution auseinander. Indem sie sich selbst als funktionaler Bestandteil des Unternehmens sieht, beginnt sie auch selbst Veränderungsansprüche bezüglich der Systementwicklung des Unternehmens zu artikulieren und eigene Veränderungsimpulse zu setzen.

Weiterbildung erbringt in diesem Typus personenbezogene Leistungen, insbesondere aber Leistungen zur Optimierung sozialer Prozesse im Unternehmen – beides im Hinblick auf die zukunftsgerichtete Gestaltung betrieblicher Veränderungen. Ständige Veränderung – „Modernisierung“ – ist hier das bekannte Prinzip. Weiterbildung ist dafür nicht mehr nur bloße funktional selektive Kompensations- und Gestaltungsagentur, sondern setzt zunehmend selbst auch organisationswirksame Modernisierungsimpulse, indem sie z. B. Metakommunikation als Teil der Unternehmenskultur etabliert.

Typ 4: Weiterbildung als Form reflexiver und qualitativer Modernisierung im Betrieb – auf dem Weg zu lernenden Systemen

Das, was im dritten Typus beschrieben wird, wird im Typ 4 reflexiv. Diese Reflexivität ist insbesondere auch selbstreferentiell gewendet und bezieht auch die Leistungen der Weiterbildung mit ein. Damit wird Weiterbildung zu einer qualitativ formgebenden Größe der Modernisierung des Unternehmens festgeschrieben, z. B. im Anspruch, ein „lernendes Unternehmen“ zu werden oder zu sein. Weiterbildung wird fester Bestandteil der Prozeßgestaltung (z. B. im Coaching oder in der Teambegleitung) und der Prozeßentwicklung. „Lernen“ wird zur universellen Veränderungsmetapher für die Veränderungsdy namik im Unternehmen. Lernen begleitet alles, jedes und jeden.

Die Gestaltungsmöglichkeiten, die im Lernen vermutet werden, stehen nun zur Rationalisierung an. Es wird also gefragt, wie das Unternehmen „lernen“ kann, wie das relevante Wissen gespeichert und zugänglich gehalten und gemacht und wie das überflüssige, das veraltete Wissen „entsorgt“ werden kann, wie Wissens- und Fähigkeitsmanagement aussehen, und wie kommunikative Austauschprozesse des Wissens organisiert werden können usw. Gekennzeichnet ist dieser Typus durch die Etablierung des Sprachspiels „Lernen“ in den Unternehmenskommunikationen.

Dieser Typus meint auch die Rezeption von Bildungsmaßnahmen als systemwirksame Irritation. Weiterbildung wird (in Formen, die dem klassischen Weiterbildungsbegriff kaum noch subsumiert werden können) als Interventionsform gesehen, die das System mit Irritation versorgt, um es zur selbstorganisierten Veränderung anzuregen. Bildungsmaßnahmen konfrontieren das System mit (Fremd-)Beschreibungen, von denen es sich unterscheiden muß – also muß es sich fortwährend verändern – und dabei etwas über sich selbst und seine Veränderungsprozesse und -dynamiken „lernen“.

Weiterbildung ist in diesem Typ als Form institutionalisiert und etabliert, weniger als Organisationseinheit. Es gibt zwar unterschiedliche Formen der Institutionalisierung, eingelagerte wie auch ausgelagerte, aber es gibt nicht mehr die Exklusivbindung von Bildungsmaßnahmen an eine organisatorische Einheit, die funktional für die Versorgung des Systems mit Bildung zuständig ist (wie bei Typ 3). Auch die Aktivitäten anderer Einheiten werden mit Bildungssemantiken hinterlegt. Weiterbildung entsteht in sehr unterschiedlichen Formen, versehen mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen, Leistungs- und Steuerungserwartungen an unterschiedlichen Stellen des Systems. Insofern wird sie pluralisiert, und damit werden ihre Grenzen, z. B. zur Organisationsentwicklung, unschärfer. Weiterbildung erbringt in diesem Typus modernisierungswirksame Leistungen. Sie wird zur Form der Veränderung des Betriebes im Modernisierungsprozeß – und darauf wird im Betrieb (und in den betrieblichen Bildungsprozessen) reflektiert: „Veränderung bei laufendem Betrieb“ heißt das betriebliche Bildungs- und Modernisierungsprogramm. Dies ist ein bildungspolitisches Programm im Dienste systemisch-betrieblicher Rationalisierung.

Die Berufspädagogik beobachtet einstweilen und produziert solche Texte.

Anmerkungen:

¹ Vgl. zu den schwindligen Etiketten der lernenden Organisation Geißler, Kh. A.; Orthey, F. M.: *Schwindlige Etiketten – von der „lernenden Organisation“*. In: *berufsbildung* 50 (1996) 39, S. 2

² Vgl. auch Geißler, Kh. A.; Orthey, F. M.: *Wandern bildet – Heimweh! Modernisierung und betriebliche Bildungspolitik als Rationalisierung des Pädagogischen im Betrieb*. In: Wittwer, W. (Hrsg.): *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft*. Bielefeld 1996, S. 41–78

³ Vgl. Baecker, D.: *Die Form des Unternehmens*. Frankfurt am Main 1993

⁴ Vgl. zur Selektionsfunktion von Bildung Luhmann, N.; Schorr, K. E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979, bezogen auf die Berufsbildung auch Schorr, K. E.: *Bildung in Rücksicht auf das Wirtschaftssystem (Berufsbildung)*. In: Luhmann, N.;

Schorr, K. E.: *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main 1996, S. 144–162

⁵ *Daß Wissen als Steuerungsmedium gedeutet werden kann, entwickelt Willke, H.: Systemtheorie III: Steuerungstheorie*. Stuttgart, Jena 1995, S. 231 ff.

⁶ Vgl. z. B. Pawlowski, P.; Bäumer, J.: *Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen*. München 1996

⁷ Vgl. dazu Baecker, D.: *Postheroisches Management*. Berlin 1994, S. 109f.

⁸ Vgl. zur Begründung ebenda

⁹ Vgl. Pries, L.; Schmidt, R.; Trinczek, R.: *Entwicklungspfade der Industriearbeit. Chancen und Risiken betrieblicher Produktmodernisierung*. Opladen 1990, S. 226

¹⁰ Bundesinstitut für Berufsbildung, Pressemitteilung 33/96, S. 3

¹¹ „Das Feldgeschrei heißt ‚Rohstoff Geist‘ (...). Stihl, Stoiber und Münchens IHK-Chef Soltmann forderten mehr Engagement von den Mitarbeitern. ‚Kreativität‘, ‚Eigenverantwortung‘ und ‚Neugierde‘: Das war ihr wiederkehrendes Feldgeschrei. ‚Der Wille zum Lernen muß vom Mitarbeiter kommen‘ (Stoiber). ‚In sein Bewußtsein muß herein, daß die berufliche Weiterbildung gleichsam die lebenslange Fortsetzung der Ausbildung ist‘ (Stihl). (...) Weiterbildung (...) kann nur dann auf die rapiden Veränderungen des Marktes reagieren, wenn sie von staatlichen Regulierungen frei ist. Staatsferne in der Weiterbildung: Das ist, nach Stihl, ‚ein zentraler Standortvorteil, den wir erhalten wollen‘. (...)“

Aus einem Beitrag über den 5. DIHT-Weiterbildungskongreß in München (*Süddeutsche Zeitung* v. 29./30. 6. 1996, Nr. 148, S. V 1/1).

¹² So ist der Beitrag von Gisela Dybowski-Johannsen v. 15./16. Juni 1996 überschrieben, die damit einen Titel von Arnold, R. (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler 1996 übernimmt.

¹³ Diese Typisierung ist angeregt und angelehnt an den etwas anders nuancierten Beitrag von Hendrich, der fünf unterschiedliche Typen unterscheidet. Vgl. Hendrich, W.: *Von den Höhen der Selbstorganisation und den Niederungen des Alltags. Ein Exempel für die Ökonomie des Sehens*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92 (1996) 5, S. 451–466

Strukturierung beruflicher Qualifikationen – ein niederländisch-deutscher Vergleich

Harm van Lieshout

Diplomsoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsschule AWSB, Fachgruppe Soziale Ökonomie, Universität Utrecht, Niederlande

Äußere und innere Differenzierung der Berufsausbildung, flexible Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen und Erhaltung der betrieblichen und berufsschulischen Anpassungsflexibilität sind Themen, die sowohl in der niederländischen als auch der deutschen Berufsbildungsdiskussion einen zentralen Stellenwert haben. Im folgenden Beitrag werden beide Berufsbildungssysteme im Hinblick auf diese Aspekte miteinander verglichen und die Vor- und Nachteile diskutiert.¹

In den Niederlanden existieren traditionell zwei Berufsausbildungssysteme nebeneinander. Das **Middelbaar Beroepsonderwijs** (MBO) bietet vollzeitschulische Berufsausbildungsgänge von (bisher) zwei bis vier Jahren an. Daneben gibt es mit dem **Leerlingswezen** auch ein duales System. Dieses bestand bisher aus ein- bis dreijährigen Ausbildungsgängen auf drei Schwierigkeitsstufen.

So wie in Deutschland nationale Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne die berufliche Bildung in Betrieben und Schulen steuern, erfolgt dies in den Niederlanden durch nationale Eind termen (Lernziele). Bei ihnen handelt es sich um „bezeichnete Qualitäten von Kenntnissen, Einsichten, Fertigkeiten und in manchen Fällen Berufshaltungen, über die jemand verfügen muß, wenn er die Ausbildung vollendet hat“.² Solche Lernziele existieren seit den achtziger Jahren für die vollzeitberufsschulischen Ausbildungsgänge im MBO. Im

Leerlingswezen hingegen gab es sie bereits früher. Dies bedeutet, daß es sich um zwei getrennte Berufsausbildungssysteme handelte:

Jedes System hatte seine eigenen Lernziele. Seit Anfang 1996 gibt es in den Niederlanden ein neues Berufsbildungsgesetz, das **Wet Educatie en Beroepsonderwijs** (WEB). Dieses Gesetz soll den Berufsbildungsreformen seit Anfang der achtziger Jahre die Krone aufsetzen. Das Gesetz zielt auf eine Integration der beiden Berufsbildungssysteme unter Beibehaltung dualer und vollzeitschulischer Ausbildungsgänge.³ Hinsichtlich der Lernziele bedeutet diese Integration die Schaffung einer Qualifikationsstruktur für die gesamte Berufsbildung in den Niederlanden. Diese Qualifikationsstruktur „ist die zusammenhängende und differenzierte Gesamtheit der Lernziele ...“⁴ für berufliche Ausbildungsgänge in allen Branchen und Berufen.

Im folgenden werden die wichtigsten Aspekte dieser neuen niederländischen Qualifikationsstruktur erläutert und mit dem deutschen Berufsausbildungssystem verglichen.⁵ Dazu werden zunächst die wichtigsten Unterschiede in der Bündelung von Qualifikationen in den Niederlanden und in Deutschland diskutiert. Anschließend werden die institutionalisierten Mechanismen für die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen in Deutschland und von Lernzielen in den Niederlanden verglichen. Als letztes folgen Bemerkungen zur Steuerung der Ausbildungsträger durch Ausbildungsordnungen bzw. Rahmenlehrpläne in Deutschland und durch Lernziele in den Niederlanden.

Äußere und innere Differenzierung der Ausbildungsgänge

In Deutschland ist die Gliederung in Ausbildungsberufe das wichtigste strukturierende Element des dualen Berufsausbildungssystems. In den Niederlanden gibt es selbstverständlich auch die Differenzierung der einzelnen Berufsfelder in Ausbildungsberufe.⁶ Ein wichtiger Unterschied ist jedoch, daß in den Niederlanden Ausbildungsberufe nicht die zentralen strukturierenden Elemente des Berufsausbildungssystems darstellen. Die Funktion der Differenzierung erfüllen nach dem niederländischen Berufsbildungsgesetz **Beroepsopleidingen** (Berufsausbildungen). Eine Berufsausbildung wird definiert als „eine zusammenhängende Gesamtheit von Bildungseinheiten, die auf die Verwirklichung der Lernziele gerichtet ist“.⁷ Sowohl Ausbildungsberufe in Deutschland wie Berufsausbildungen in den Niederlanden beziehen sich auf bestimmte Tätigkeitsfelder im Beschäftigungssystem bzw. auf den Arbeitsmarkt. Der wichtige Unterschied jedoch ist, daß es für Berufsausbildungen in den Niederlanden eine zweite Dimension gibt, nämlich ihre vertikale Differenzierung in Qualifikationsniveaus. Diese zweite Dimension ist in den Niederlanden genauso wichtig und vielleicht sogar noch wichtiger als die Dimension der horizontalen Differenzierung in Tätigkeitsfelder. In Deutschland hingegen gibt es nur für sehr wenige Ausbildungsberufe Stufenausbildungen, und soweit es sie gibt (wie z. B. im Baubereich), strebt die übergroße Mehrheit der Auszubildenden einen Ausbildungsabschluß auf der höchsten Stufe an.

Diese Unterschiede lassen sich mit Hilfe der Begriffe äußere und innere Differenzierung weiter verdeutlichen. Äußere Differenzierung ist die Differenzierung einer Qualifikationsstruktur in einzelne Berufsausbildungen mit eigenständigen Abschlüssen. In Deutschland sind es die Ausbildungsberufe, in den Niederlanden die Berufsausbildungen (auf

Tabelle 1: Qualifikationsniveaus auf Sekundarstufe II

Niveau	Ausbildung	Qualifikation
1	Assistentenausbildung	einfache ausführende Tätigkeiten
2	Berufliche Grundausbildung	ausführende Tätigkeiten
3	Fachausbildung	vollständig selbständige Durchführung von Tätigkeiten
4	Ausbildung für mittlere Führungskräfte; Spezialistenausbildung	vollständig selbständige Durchführung von Tätigkeiten mit breiter Einsetzbarkeit bzw. Spezialisierung

verschiedenen Niveaus). Bei der inneren Differenzierung oder Binnendifferenzierung handelt es sich dagegen um eine weitere Differenzierung von Ausbildungsberufen bzw. Berufsausbildungen ohne eigenständige Abschlüsse. Im Vergleich zu Deutschland kennt die niederländische Qualifikationsstruktur mehr äußere Differenzierung von Berufsausbildungen. Das niederländische Berufsbildungsgesetz unterscheidet im Anschluß an die europäische SEDOC-Klassifikation vier verschiedene Qualifikationsniveaus auf Sekundarstufe II. Folgende Typen von Berufsausbildungsabschlüssen werden unterschieden⁸ (vgl. Tab. 1).

Neben dieser äußeren Differenzierung in unterschiedliche Ausbildungsberufe bzw. Berufsausbildungen gibt es in beiden Systemen aber auch eine Binnendifferenzierung. In Deutschland unterscheidet man drei Typen von Binnendifferenzierung: Zeitliche, curriculare und methodisch-didaktische Differenzierung. Ein allgemeiner Vergleich ihres Umfangs in beiden Systemen ist jedoch schwierig. Allerdings können diese drei Typen von Binnendifferenzierung dazu benutzt werden, um drei Typen von äußerer Differenzierung zu unterscheiden. Das bedeutet, daß eine ge-

ringere Binnendifferenzierung zumindest theoretisch und vielleicht teilweise auch praktisch durch eine größere äußere Differenzierung ersetzt werden kann. Nehmen wir als Beispiel das Konzept der zeitlichen Differenzierung. In Deutschland können Auszubildende auf Grund ihrer Vorbildung und/oder besonderen Leistungsfähigkeit eine verkürzte Ausbildung absolvieren. In den Niederlanden ist dies auch möglich, weil das neue Berufsbildungsgesetz den Berufsschulen die Möglichkeit gibt, die Ausbildungsdauer für bestimmte Gruppen zu differenzieren. Daneben kann in den Niederlanden auch ein Abschlußzeugnis der Sekundarstufe I den direkten Zugang zu Berufsausbildung auf den Qualifikationsniveaus drei und vier ermöglichen. Hat man jedoch nicht den entsprechenden Abschluß, dann muß ein Auszubildender zunächst den Abschluß der korrespondierenden Berufsausbildung auf dem zweiten Niveau erwerben. Das bedeutet, daß in den Niederlanden zeitliche Differenzierung aufgrund der Vorbildung nicht nur ein Aspekt der Binnendifferenzierung ist, sondern mit der äußeren Differenzierung der Ausbildungsgänge verknüpft ist. Letzteres gibt es in Deutschland nicht. Der Zugang zu den Ausbildungsberufen im deutschen dua-

len System ist nicht durch allgemeine Bildungsvoraussetzungen beschränkt, sondern im Prinzip offen. Auch im Fall der curricularen Differenzierung haben wir vergleichbare Unterschiede zwischen beiden Systemen. In Deutschland wird ein beachtlicher Teil der curricularen Differenzierung durch die Binnendifferenzierung in Fachrichtungen ermöglicht. In den Niederlanden hingegen scheinen solche Spezialisierungen eher in Form von selbständigen Berufsausbildungen zu bestehen.

Allerdings gibt es in den Niederlanden eine Art von Differenzierung, die es in Deutschland aufgrund des Berufsprinzips nicht gibt. Die Lernziele jeder Berufsausbildung sind in eine Reihe von Teilqualifikationen aufgeteilt, die auch separat geprüft und zertifiziert werden. Solche Teilqualifikationen sollen eine eigenständige Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt haben.⁹ Diese Form der Differenzierung stellt eine Art Mittelweg zwischen äußerer und innerer Differenzierung dar. Denn es handelt sich bei einer Teilqualifikation um ein eigenständiges Zertifikat, gleichzeitig stellt dieses Zertifikat nur einen Teil der Ausbildung dar. Die genaue Bedeutung dieser Teilqualifikationen und -zertifikate muß sich in der Zukunft erweisen. Eine interessante Frage wäre, ob bestimmte Teilqualifikationen (vielleicht aus verschiedenen Berufsausbildungen miteinander kombiniert) auf dem Arbeitsmarkt einen eigenständigen und hohen Wert erhalten werden und so vielleicht die äußere Differenzierung in Berufsausbildungen untergraben, obwohl dies eigentlich nicht geplant ist.

Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Lernzielen

Im Hinblick auf die Erarbeitung nationaler Qualifikationsstandards besteht in den Niederlanden wie in Deutschland übereinstimmend die Meinung, daß dies gemeinsam durch Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften

und Staat erfolgen soll. Die entscheidende Frage ist jedoch: Wie optimallisiert man die entsprechenden Prozeduren? Sehen wir uns zunächst die institutionelle Absicherung der Beteiligung der drei Partner an, so stellen wir zwischen beiden Ländern Unterschiede fest.

In Deutschland wird die wichtigste institutionelle Absicherung der Beteiligung aller Parteien durch das Gemeinsame Ergebnisprotokoll von Bund und Ländern geleistet.¹⁰ Es regelt detailliert die Prozeduren für die Neuordnung von Ausbildungsberufen. Auf diese Weise ist der Partnerschaftsgedanke in erster Instanz als Prozedur institutionalisiert, gemäß derer die verschiedenen Parteien (Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Bund und Länder) beteiligt sind. In den Niederlanden hingegen hat man eine solche Zusammenarbeit statt dessen in speziellen Organisationen institutionalisiert, den **Landelijke Organen** (landesweite Organe). Es handelt sich um eigenständige Organisationen, in denen Vertreter von Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften und der Berufsschulen auf **Branchenebene** zusammenarbeiten. Diese landesweiten Organe, die es früher nur für das Lehrlingswesen gab, wurden 1993 mit den entsprechenden Organisationen, die für die Erarbeitung von Lernzielen für die Vollzeitberufsschulen verantwortlich waren, zu einer neuen Struktur integriert. Das neue Berufsbildungsgesetz bezeichnet als ihre Aufgabe „die Stimulierung der Entwicklung und die Instandhaltung einer nationalen Qualifikationsstruktur, die auf die Abstimmung zwischen dem Berufsbildungsangebot und der gesellschaftlichen Nachfrage abzielt unter Berücksichtigung der Arbeitsmarktperspektiven für die Absolventen und relevanter internationaler Entwicklungen“.¹¹ Der Vorstand eines landesweiten Organs besteht entweder aus je einem Drittel von Vertretern der Arbeitgeberverbände, der Gewerkschaften und der Berufsschulen oder aber nur zur Hälfte aus Vertretern von Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften. Im ersten Fall stellt der Vorstand eines landesweiten Organs selbst den Antrag für die Erarbeitung neuer Lernziele

beim Bildungsminister. Im zweiten Fall geschieht dies durch eine „Kommission Bildung und Wirtschaft“, die Bestandteil des landesweiten Organs ist und die zur Hälfte aus Vertretern der Berufsschulen und zur anderen Hälfte aus Vertretern der Sozialparteien besteht. Die neu erarbeiteten Lernziele werden vom Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft festgestellt.

Auf den ersten Blick mag die niederländische Institutionalisierung der Erarbeitung von Lernzielen in eigenständigen Organisationen vielleicht als ein wichtiger Unterschied zur deutschen Situation erscheinen. Doch scheinen die Konsequenzen dieses Unterschiedes in der Praxis vergleichsweise gering zu sein. Denn in beiden Ländern dürften jeweils die gleichen Personen die betreffende Arbeit leisten. Darüber hinaus sind die eigentlichen Prozeduren zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen bzw. Lernzielen durchaus vergleichbar. Drittens ist in Deutschland die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Beteiligten zumindest teilweise auch in einer Organisation verselbständigt, nämlich dem Bundesinstitut für Berufsbildung.

Wenn also die Unterschiede auf Branchenebene vergleichsweise gering sind, gibt es zwischen beiden Ländern doch interessante Unterschiede in der berufs- und branchenübergreifenden Koordinierung der Qualifikationsstruktur. In Deutschland sind im Vergleich zu den Niederlanden die Spitzenverbände der Sozialpartner wesentlich stärker an der übergreifenden Koordinierung der Qualifikationsstruktur beteiligt. In Deutschland werden Vorschläge zur Neuordnung von Gewerkschaften und Branchenorganisationen nochmals durch die Spitzenverbände der Sozialparteien beurteilt. Obwohl das in der Praxis meist nicht zu großen Veränderungen führt, hat zum Beispiel die Diskussion in den siebziger Jahren über die Stufenausbildung im Baugewerbe gezeigt, daß Spitzenverbände und Branchenorganisationen eine unter-

Tabelle 2: **Strukturierung beruflicher Qualifikationen in den Niederlanden und in der Bundesrepublik Deutschland**

	Niederlande	Deutschland
Berufliche Ausbildungsgänge	Mittlerer Berufsunterricht (<i>MBO</i>): Ausbildung in Vollzeitberufsschulen ergänzt durch betriebliche Praktika; Duales System (<i>Leerlingswezen</i>): Ausbildung in Betrieben und Teilzeitberufsschulen	Berufsausbildung im dualen System; Ausbildung in Vollzeitberufsschulen (soweit nicht durch duales System abgedeckt)
Horizontale Differenzierung	Differenzierung in Berufsausbildungen (<i>Opleidingen</i>) als Set von Bildungseinheiten zur Erreichung festgelegter Lernziele (<i>Eindtermen</i>); Zertifizierung der Bildungseinheiten als Teilqualifikationen („strukturelle Modularisierung“)	Differenzierung in Ausbildungsberufe
Vertikale Differenzierung	Differenzierung von Berufsausbildungen nach vier Schwierigkeitsniveaus	formal ein Schwierigkeitsniveau
Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Lernzielen auf Branchenebene; Berufs- und branchenübergreifende Koordinierung	Landesweite Organe (<i>Landelijke Organen</i>) bestehend aus Vertretern der Sozialparteien und der Schulen; Beratungskommission Bildung und Arbeitsmarkt (Spitzenverbände der Sozialparteien sind mit einer gemeinsamen Stimme von insgesamt sechs Stimmen vertreten)	Gemeinsames Ergebnisprotokoll regelt die Beteiligung aller Parteien (Bund, Sozialparteien, Länder) Beteiligung der Spitzenverbände der Sozialparteien bei der Neuordnung Je viertelparitätische Beteiligung der Sozialparteien im Hauptausschuß

schiedliche Politik verfolgen können. Die Existenz und die Organisation des Bundesinstituts für Berufsbildung, in dessen Hauptausschuß Vertreter der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Länder und des Bundes über je ein Viertel der Stimmen verfügen, bedeutet eine weitere Stärkung des Partnerschaftsgedankens bei der berufs- und branchenübergreifenden Koordinierung des Berufsbildungssystems.

In den Niederlanden hingegen spielten die Spitzenverbände bis vor kurzem überhaupt keine Rolle im Prozeß der Entwicklung der Lernziele für die Berufsausbildungen der einzelnen Branchen. Auch jetzt noch ist ihre

formalisierte Rolle bei der Koordination der Qualifikationsstruktur vergleichsweise sehr gering. Seit 1996 gibt es eine **Adviescommissie Onderwijs-Arbeitsmarkt** (Beratungskommission Bildung-Arbeitsmarkt). Diese Kommission beurteilt die Effektivität vorgeschlagener Lernziele im Rahmen der gesamten Qualifikationsstruktur. Die Spitzenverbände der Arbeitgeber und Gewerkschaften haben das Recht, **gemeinsam eines** der sechs Mitglieder dieser Kommission vorzuschlagen.¹² Die Position eines solchen einzelnen Mitgliedes ist natürlich weit weniger einflußreich als vergleichsweise der direkte Einfluß der Spitzenverbände und Gewerkschaften in Deutschland. In den Niederlanden hat man

offenbar versucht, mögliche Interessenunterschiede zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften aus der Arbeit dieser Beratungskommission herauszuhalten. Während in Deutschland also die Berufs- und branchenübergreifende Koordinierung der Qualifikationsstruktur in einem politischen Forum erfolgt, wird sie in den Niederlanden grundsätzlich in einer nicht-politischen Expertenkommission geleistet.

Beide Lösungen sind natürlich im Prinzip vertretbar. Sie haben jedoch spezifische Konsequenzen für die Entwicklung der beiden Berufsbildungssysteme. Die wichtigste Konsequenz für die Niederlande ist, daß das zuständige Ministerium letztlich allein für die Koordinierung der Qualifikationsstruktur verantwortlich ist. Dies könnte aber zu Spannungen mit der vom Ministerium gleichzeitig gewünschten Dezentralisierung seiner Aufgaben führen.

Eine weitere Frage ist der Zeitbedarf für die Neuordnung von Ausbildungsberufen bzw. Lernzielen. Manche ausländischen Beobachter halten die lange Dauer des Neuordnungsverfahrens und den langen Zeitabstand zwischen Neuordnungen für die vielleicht größte Schwäche des deutschen dualen Systems. Und auch bei den daran Beteiligten in Deutschland ist man hierüber besorgt. Es gibt für diese deutsche „Tradition“ manchmal gute Gründe.¹³ Man verändert die Ausbildungsordnungen in der Bundesrepublik zwar nicht sehr oft. Aber wenn man sie verändert, ist man auch in der Lage, sie grundlegend neu zu ordnen. Vielleicht ist dies wichtiger als die Frequenz kleiner und vielleicht kosmetischer Veränderungen. Kleinere Veränderungen und Anpassungen kann man auch den einzelnen Ausbildungsträgern überlassen. Auch die niederländische Struktur der landesweiten Organe verfügt meiner Einschätzung nach über die Potenz zu grundsätzlichen Neuordnungen. Generell gesagt wissen die Berufsbildungsforscher in der ganzen Welt aber noch sehr wenig darüber,

welche Faktoren den Erfolg grundsätzlicher Neuordnungen beeinflussen. Wie oft muß man ein Berufsfeld neu ordnen, um die Ausbildung modern zu halten und ohne die Ausbildungsträger mit Regelungen und deren Änderungen zu überlasten? Muß man sich eher am Tempo der technologischen Entwicklung orientieren oder eher an der konkreten Arbeitsorganisation? Wie unterscheidet man einen Trend von einer Hypothese? Werden neu geordnete Zukunftsberufe in der Zukunft tatsächlich Bestand haben?

Steuerung der Ausbildungsträger

Ziel einer Ausbildungsordnung und eines Rahmenlehrplans bzw. von einem Set von Lernzielen ist die Steuerung der Ausbildungsträger. Hier stellt sich im niederländisch-deutschen Vergleich die Frage, welche Bedeutung der Unterschied zwischen einem dualen und einem gemischten Berufsbildungssystem mit dualen und vollzeiterberufsschulischen Ausbildungsgängen, ergänzt durch berufliche Praktika, hat.

Dadurch, daß in Deutschland Berufsschulen und Betriebe nur in einem Typ von Ausbildungsgängen kooperieren, ist die Aufgabenverteilung prinzipiell immer die gleiche; die Rollen beider Ausbildungsträger sind komplementär. Die Steuerung schlägt sich in getrennten Dokumenten nieder, nämlich den Ausbildungsordnungen für die Betriebe und die Rahmenlehrpläne für die Schulen. In den Niederlanden ist die Steuerungssituation wesentlich komplexer. Im Zuge der Beratung des neuen Berufsbildungsgesetzes hat es eine Diskussion darüber gegeben, wie man die beiden Ausbildungsträger am besten steuern kann. In der ursprünglichen Gesetzesvorlage hat das Ministerium einen bestimmten Umfang betrieblicher Ausbildungsanteile für die Berufsausbildungen auf jedem Niveau vorgeschrieben. Dies hätte bedeutet, daß man ähnlich wie in Deutschland nur (duale) Ausbil-

dungsgänge gehabt hätte. Entsprechend wäre die Steuerungssituation mit der in Deutschland vergleichbar gewesen. Wegen der großen Kritik von seiten der Verbände und der Berufsbildungspraxis hat sich das Ministerium am Ende jedoch für einen anderen Weg entschieden. Im neuen Berufsbildungsgesetz ist vorgesehen, daß jede Berufsausbildung im Prinzip sowohl in berufsschulischer Form (einschließlich betrieblicher Praktika von zwanzig Prozent der gesamten Ausbildungsdauer) als auch in dualer Form (betrieblicher Anteil von mindestens sechzig Prozent) angeboten werden kann. Das bedeutet, daß die Berufsschulen und Betriebe in bezug auf zwei unterschiedlichen Typen von Ausbildungen miteinander kooperieren können bzw. müssen. Damit entsteht eine komplizierte Steuerungssituation, denn es gibt pro Berufsausbildung Steuerungsbedarf für

- Berufsschulen in bezug auf ihr schulisches Ausbildungsangebot,
- Berufsschulen in bezug auf ihr duales Ausbildungsangebot,
- Betriebe in bezug auf ihr Angebot von Praktika für die schulischen Ausbildungsgänge und
- Betriebe in bezug auf ihr duales Ausbildungsangebot.

Man hätte natürlich getrennte Lernzielkataloge für berufsschulische und für duale Ausbildungsgänge entwickeln können. Dies hätte aber sicherlich die erwünschte Äquivalenz der beiden Ausbildungsgänge erschwert. Deswegen wird es für jede Berufsausbildung nur ein Set von Lernzielen geben. Dies bedeutet aber auch, daß es nicht, wie in Deutschland, spezifische Regelungen gibt oder geben wird, was die Berufsschulen und was die Betriebe zu vermitteln haben. Ein Vorteil dieser niederländischen Institutionalisierung der Steuerungsfrage ist, daß es keine Abstimmungsprobleme zwischen getrennten Dokumenten, die sich auf die gleichen Ausbildungen beziehen, geben kann.¹⁴ Statt dessen droht nun jedoch Verwirrung auf der Mikroebene, weil die Aufgabenverteilung zwischen

Berufsschulen und Betrieben unklar bleibt. Gegenwärtig dürfte dies nicht zu Konflikten führen, weil es für die geltenden Berufsausbildungen eine etablierte Aufgabenverteilung zwischen Berufsschulen und Betrieben gibt. Abzuwarten bleibt, wie es sich bei künftigen Neuordnungen verhalten wird und welche Implementationsprobleme damit verbunden sein werden.

Mindeststandards oder Höchststandards

Ein zweiter Aspekt ist die Verknüpfung der Steuerung der Quantität und Qualität des Ausbildungsangebots. KOCH/REULING haben erläutert, wie der betriebsbezogene Charakter des deutschen dualen Systems einige Merkmale der Institutionalisierung der Ausbildungsordnungen und der Ordnungsprozeduren bestimmt.¹⁵ Wichtigster Punkt ist, daß man die Ausbildungsordnungen nicht zu anspruchsvoll gestalten kann, weil sonst nicht alle Ausbildungsbetriebe diese Anforderungen erfüllen können. Dies bedeutet, daß die quantitative und qualitative Dimension hinsichtlich der Steuerung der Ausbildungsbetriebe in einem dualen System eng miteinander zusammenhängen. In den Niederlanden wird dieses Dilemma zumindest in der Theorie durch die parallele Institutionalisierung von dualen und schulischen Ausbildungsgängen erleichtert. Zumindest theoretisch wird eine raschere Erhöhung der in den Lernzielen geforderten Mindeststandards dadurch ermöglicht, daß im Prinzip ausfallende Ausbildungskapazität von Ausbildungsbetrieben durch eine entsprechende Erhöhung der schulischen Ausbildungskapazität aufgefangen werden kann. Dies setzt aber eine entsprechende staatliche Investition in die schulische Ausbildungskapazität voraus. Ohne zusätzliche Finanzierung der Berufsschulen droht eine Ausweitung ihrer Ausbildungskapazität die Ausbildungsqualität zu untergra-

ben. Deswegen können in den Niederlanden wie auch in Deutschland die Anforderungen an die Mindeststandards nicht zu hoch gesetzt werden. Andererseits befürchtet jede staatliche Verwaltung, die Vollzeitschulen finanziert, daß ihre Mittel nicht in dem Sinn optimal verwendet werden, daß die Schulen die Bildungsqualität erreichen, die mit diesen Mitteln erreicht werden soll. Daher können die staatlichen Stellen wie auch die landesweiten Organe in den Niederlanden dazu geführt werden, durch eine relativ detaillierte Festlegung von sehr anspruchsvollen Zielen die Berufsschulen zu einem höheren Leistungsgrad zu zwingen. Wenn diese höheren Ziele nur für die (Vollzeit-)Berufsschulen gelten würden, müßte dies nicht notwendigerweise zu Problemen führen. Wenn sie jedoch auch, wie in den Niederlanden, für duale Ausbildungsgänge und damit auch für Betriebe gelten, konfliktieren sie mit der oben diskutierten Notwendigkeit, daß die Lernziele nicht zu anspruchsvoll gesetzt werden dürfen, weil sonst zu wenig Betriebe eine Ausbildung durchführen können. Die landesweiten Organe müssen bei der Erarbeitung von Lernzielen also beide Anforderungen miteinander in Einklang zu bringen suchen. Die Zukunft wird zeigen, wie sie diese schwierige Aufgabe bewältigen werden.

Resümee

In Deutschland hat man bereits seit einigen Jahrzehnten Erfahrungen mit der Steuerung des dualen Systems. In den Niederlanden wird man erst in den nächsten Jahren Erfahrungen mit der Steuerung integrierter Systeme machen. Dies bedeutet natürlich, daß sicher auch Fehler gemacht werden. Es ist hinreichend bekannt, daß betriebliche Ausbildungskapazität leichter abgebaut als aufgebaut wird. Daher ist es ungeheuer wichtig, Fehlsteuerungen zu vermeiden, die zum Abbau betrieblicher Ausbildungskapazität führen. Diese Gefahr droht in den Niederlanden in noch stärkerem Maße als in Deutschland,

weil niederländische Betriebe über eine Alternative zur Ausbildung ihrer Fachkräfte verfügen: Sie können Absolventen der äquivalenten berufsschulischen Ausbildungsgänge als Fachkräfte einstellen und betriebsspezifisch weiter qualifizieren. Das Vermeiden solcher Fehlsteuerungen wird für die nächsten Jahre die wichtigste Aufgabe der in den Niederlanden an der Steuerung der Berufsbildung Beteiligten sein.

Die internationale Vergleichsforschung kann unsere Kenntnisse über die Stärken und Schwächen verschiedener Formen und Prozeduren der Strukturierung beruflicher Qualifikationen erweitern. Sie kann uns zeigen, welche unterschiedlichen Möglichkeiten es gibt und welche Konsequenzen diese jeweils haben. Da sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden die Steuerung der Qualifikationsstruktur sehr stark auf Branchenebene erfolgt, sollten zukünftig mehr entsprechende Vergleichsstudien durchgeführt werden.

Anmerkungen:

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Überarbeitung eines Vortrags, den der Verfasser im Rahmen des dritten deutsch-niederländischen Seminars zu Fragen der beruflichen Bildung vom 24.-25. 6. 1996 in Heidelberg gehalten hat. Ich danke Dr. Jochen Reuling vom Bundesinstitut für Berufsbildung für die kritische Durchsicht des Manuskripts und für seine Hilfe bei der Übersetzung.

² Wet Educatie en Beroepsonderwijs, Artikel 7.1.3.

³ Die Integration des MBO und des Leerlingswezen beschränkt sich übrigens nicht allein auf die Lernziele. Die niederländische Schulpolitik hat bereits eine Integration der Teilzeitberufsschulen des Leerlingswezen und der Vollzeitberufsschulen des MBO bewirkt.

⁴ Wet Educatie en Beroepsonderwijs, Artikel 7.2.4.

⁵ Ich beschränke mich hier auf das duale System in Deutschland und gehe nicht auf die vollzeitberufsschulische Ausbildung mit vollqualifizierenden Abschlüssen ein, da letztere quantitativ eine viel geringere Bedeutung hat.

⁶ Ich benutze hier die wörtliche Übersetzung von Opleidingsberoep in „Ausbildungsberuf“, obwohl die mit dem deutschen Berufsprinzip verbundenen Implikationen wie rechtliche und sozialpolitische Absicherung der Berufsinhaber in den Niederlanden so nicht gegeben sind. Ebenso übersetze ich Beroepsopleidingen im folgenden mit „Berufsausbildungen“.

⁷ Wet Educatie en Beroepsonderwijs, Artikel 7.1.2., Absatz 2

⁸ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Gesetz über Erwachsenenbildung und Berufsbildenden Unterricht. Das Gesetz in Grundzügen. Den Haag 1996

⁹ Wet Educatie en Beroepsonderwijs, Artikel 7.1.3. In Deutschland werden entsprechende Konzepte als strukturelle Modularisierung bezeichnet.

¹⁰ Vgl. Benner, H.: Gemeinsames Ergebnisprotokoll des Bundes und der Länder. In: Cramer, G. u. a. (Hrsg.), Ausbilder-Handbuch: Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten für Verantwortliche in der Aus- und Weiterbildung, Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln 1994

¹¹ Wet Educatie en Beroepsonderwijs, Artikel 1.5.2. Allerdings haben die landesweiten Organe noch weitere Aufgaben. So sollen sie auch für eine möglichst große Quantität und Qualität des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots sorgen.

¹² Es muß erwähnt werden, daß die landesweiten Organe einen eigenen Spitzenverband haben, das Centraal Orgaan Landelijke Organe (COLO). Das COLO erfüllt aufgrund seiner Aufgaben in gewissem Umfang auch eine Rolle bei der berufs- und branchenübergreifenden Koordinierung der Qualifikationsstruktur. Jedoch werden ihm durch das Berufsbildungsgesetz keine eigenständigen Aufgaben zugewiesen. Das COLO hat nur das Recht, im Namen der landesweiten Organe ein Mitglied für die erwähnte Beratungskommission Bildung-Arbeitsmarkt vorzuschlagen. Da die Sozialpartner im Vorstand eines landesweiten Organs jedoch über zwei Drittel der Stimmen verfügen, können sie indirekt auch auf die Aktivitäten dieses Mitglieds Einfluß nehmen.

¹³ Koch, R.; Reuling, J.: Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär, Berlin 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 170)

¹⁴ Die deutschen Erfahrungen mit der Prozedur, wie sie im Gemeinsamen Ergebnisprotokoll festgelegt ist, zeigen im übrigen, daß ein solches Abstimmungsproblem auch unter Beibehaltung von zwei Dokumenten befriedigend zu lösen ist.

¹⁵ Koch, R.; Reuling, J.: Modernisierung . . . , a. a. O.

Empirischer Vergleich von irischen und deutschen Ausbildungsstandards

Jens U. Schmidt

*Dr. phil., Dipl.-Psychologe,
wissenschaftlicher Mitar-
beiter in der Abteilung 2.2
„Prüfungen und Lern-
erfolgskontrollen“ im Bun-
desinstitut für Berufsbil-
dung, Berlin*

Das Zusammenwachsen Europas erfordert das Schaffen von Transparenz bei den Ausbildungsabschlüssen. Darum bemüht man sich seit Jahren auf unterschiedlichen Wegen, die hinsichtlich ihres Nutzens charakterisiert werden. Im Rahmen eines deutsch-irischen Kooperationsprojekts zum Vergleich von Ausbildungsstandards wurde ein neuartiger, empirischer Weg beschritten: jungen irischen Elektroinstallateuren und Kfz-Mechanikern wurde die Möglichkeit zur Teilnahme an einer in englischer Sprache durchgeführten deutschen Gesellenprüfung gegeben, ohne die Teilnehmer vorher besonders zu schulen. Der Beitrag berichtet über den Erfolg der irischen Prüfungsteilnehmer und ihre Erfahrungen mit der deutschen Prüfung. Abschließend werden die bildungspolitischen Konsequenzen diskutiert.

Ein Bestandteil des Zusammenwachsens der Staaten der EU ist die Mobilität von Arbeitnehmern. Auch wenn die Wanderung von Fachkräften bei weitem nicht den Umfang angenommen hat, mit dem früher einmal gerechnet wurde, befaßt man sich seit Jahren mit der Frage, was eine Fachkraft mit ihrem nationalen Ausbildungsabschluß in einem anderen Land der Gemeinschaft anfangen kann. Da eine Vereinheitlichung der Bildungs- und Ausbildungssysteme von vornherein ausgeschlossen wurde, gibt es eine Reihe von zum Teil aufwendigen Ansätzen, sich dem Problem zu nähern.

Alle Probleme wären gelöst, ließen sich die Berufsabschlüsse gegenseitig anerkennen. Eine generelle EU-weite Anerkennung von Abschlüssen besteht bislang nur im Hochschulbereich sowie bei einigen Berufen des Gesundheitswesens und der Schifffahrt. Bei allen anderen Berufen bestehen erhebliche Schwierigkeiten. Lediglich mit Österreich gibt es aufgrund des ähnlichen Ausbildungssystems eine sehr weitgehende gegenseitige Anerkennung. Mit Frankreich wurden nach langjährigen Verhandlungen Gleichstellungen für einen Teil der Ausbildungsberufe erreicht. Die Dauer und Schwierigkeit der Verhandlungen lassen erahnen, wie aufwendig es wäre, hier zu Gleichstellungen für alle 15 EU-Staaten zu kommen. Bilaterale Bemühungen gibt es übrigens auch zwischen anderen Staaten der EU, z. B. zwischen Großbritannien, Frankreich und Irland. So werden beispielsweise bestimmte Zertifikate, die in Großbritannien von City & Guilds vergeben werden, als gleichwertig zu entsprechenden Abschlüssen in Irland oder Frankreich behandelt.

Im Zentrum der Überlegungen steht daher, wie Transparenz geschaffen werden kann. Das Verfahren über Entsprechungen ist ein Weg, der sich in der Praxis jedoch offenbar nicht richtig durchsetzt. Beim Entsprechungsverfahren werden nicht Ausbildungs- und Prüfungsordnungen einander gegenübergestellt, sondern es werden gemeinsame Tätigkeitselemente einander entsprechender Berufe verschiedener Staaten ermittelt.¹ Es werden also Kerntätigkeiten ermittelt, die sowohl der irische Electrician als auch der

deutsche Elektroinstallateur bewältigen müssen. Da die Berufsformen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich sind, drücken sich in den Entsprechungen höchstens Ähnlichkeiten in Mindestanforderungen aus. Die Wertigkeit der Abschlüsse läßt sich daher kaum vergleichen.

Vor diesem Hintergrund erscheint der jetzt eingeschlagene Weg über ein Portfolio² – also einen internationalen Bewerbungsbogen – zum Schaffen von Transparenz sehr viel aussichtsreicher. Hier ist ein direkter Vergleich von Qualifikationen der einzelnen Staaten nicht mehr erforderlich. Man reduziert die Aussagen über eine Qualifikation nicht auf den Kern des in allen Ländern Gleichen, sondern stellt die erworbene Qualifikation so dar, daß sich der potentielle Arbeitgeber eines anderen Landes ein differenziertes Bild über die Kompetenz eines Bewerbers machen kann.

Ausbildung in Irland

Wird ein Land mit einem dem deutschen vergleichbaren Ausbildungssystem gesucht, so bleibt Irland oftmals unbeachtet. Die Parallelen zwischen deutschem und irischem System finden sich sowohl im Bereich der Allgemeinbildung als auch der beruflichen Bildung. Es besteht eine neunjährige Schulpflicht, die in der Regel in Gesamtschulen absolviert wird. Danach kann der Schulbesuch für drei weitere Jahre fortgesetzt werden. Je nach erreichtem Abschlußzertifikat folgt anschließend ein Studium an einer Universität, Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule oder einem Technischen Kolleg bzw. eine berufliche Weiterbildung oder eine Arbeitstätigkeit.

Enge Parallelen in inhaltlicher – nicht in rechtlicher – Hinsicht bestehen zwischen der beruflichen Ausbildung in Irland und der dualen Ausbildung in Deutschland.³ Dies zeigt sich durch den Vergleich der Ausbil-

dungsinhalte, gleichzeitig auch durch die Aufteilung der Ausbildung in einen betrieblichen und einen eher schulischen Teil. Die praktische Unterweisung erfolgt im Betrieb, die stärker theoretisch orientierte Ausbildung in Ausbildungszentren.

Voraussetzung für den Beginn der vierjährigen irischen Ausbildung zum Electrician oder Motor Mechanic ist der Abschluß der allgemeinbildenden Schule mit Group oder Intermediate Certificate⁴ und mindestens der Note D⁵ (entspricht etwa der 4 in Deutschland) in drei wählbaren Fächern. Dieser Abschluß entspricht etwa einem deutschen Realschulabschluß und wird im Alter von ca. 16 Jahren erreicht. Wer über eine höhere Schulbildung verfügt (Leaving Certificate, Alter 18) und hier in vier Fächern die Note D erreichen konnte, kann die Ausbildung auf drei Jahre verkürzen, was allerdings in der Praxis kaum vorkommt.

Untersuchungsansatz

Im hier dargestellten Projekt „Pilot Comparison of German and Irish Craftsperson Qualification – a New Approach to Transparency of Qualifications based on an Empirical Project“⁶ wurde ein neuartiger, empirischer Weg zum Vergleich von Ausbildungsstandards eingeschlagen.

In diesem Projekt kooperierten die FÁS (Foras Áiseanna Saothair, die irische Training and Employment Authority), die Handwerkskammern Kassel und Köln sowie das Bundesinstitut für Berufsbildung.

Grundüberlegung war, daß sich Transparenz herstellen und Standards vergleichen lassen, wenn Facharbeitern eines Landes die Möglichkeit geboten wird, ohne besondere Vorbereitungsmaßnahmen die Abschlußprüfung eines anderen Landes zu absolvieren. Nimmt man an, daß die Prüfung die für die Berufsausübung relevanten Kenntnisse und Fertigkeiten repräsentiert, spräche ein Erfolg dieser

Prüfungsteilnehmer dafür, daß in beiden Ländern ähnliche Ausbildungsinhalte vermittelt und vergleichbare Anforderungen gestellt werden.

Konkret wurden für die Berufe Elektroinstallateur/-in und Kfz-Mechaniker/-in von den Prüfungsausschüssen der beiden Handwerkskammern aus Aufgabensätzen der letzten Jahre jeweils eine Prüfung zusammengestellt und ins Englische übersetzt. Nur für das Prüfungsfach Wirtschafts- und Sozialkunde konnte nicht auf vorhandene Fragen zurückgegriffen werden. Da es wenig sinnvoll gewesen wäre, in Irland Kenntnisse abzufragen, die sich auf das deutsche Wirtschafts- und Sozialsystem beziehen, andererseits der Teil aus rechtlichen Gründen nicht entfallen durfte, wurden in Kooperation zwischen FÁS und den Kammern Fragen erarbeitet, die sich auf internationale Aspekte oder das irische Sozial- und Wirtschaftssystem beziehen. Die Prüfungsausschüsse sichteten diese Fragen und bestätigten, daß dieser Prüfungsteil als äquivalent zu einer deutschen Prüfung und damit als rechtlich zulässig betrachtet werden kann.

Die Ausschüsse führten diese Prüfungen dann in einem Ausbildungszentrum in Cork, Südirland, entsprechend den deutschen Prüfungsordnungen durch. Ausführlich wird auf die Zusammenstellung der Prüfungsaufgaben und weitere Aspekte der Untersuchung an anderer Stelle eingegangen.⁷ Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse vor allem zur Beantwortung folgender zwei Fragestellungen dar:

1. Ist der methodische Ansatz geeignet zum Vergleich von Ausbildungsstandards?
2. Wie erlebten die Teilnehmer die Prüfung?

Die erste Frage zielt vor allem auf die bildungspolitischen Konsequenzen derartiger Untersuchungen. Die zweite dagegen verspricht Erkenntnisse für Prüfer und Verantwortliche im deutschen Prüfungswesen, die wissen möchten, wie Außenstehende eine deutsche Prüfung erleben.

Prüfungsteilnehmer

Mindestvoraussetzung für die Teilnahme an der deutschen Prüfung nach der Externenregelung war die Zulassung zur Senior Trade Prüfung im Ausbildungsberuf Electrician bzw. Motor Mechanic in Irland. Fast alle Interessenten hatten diese Prüfung bereits absolviert und dies meist mit sehr gutem Erfolg. Einige verfügten bereits über zusätzliche Berufserfahrung. Trotz anfänglich großen Interesses gelang es aus verschiedenen Gründen nicht, die angestrebte Zahl von 20 Prüfungsteilnehmern pro Beruf zu gewinnen. Letztendlich erschienen elf Motor Mechanics (zehn männlich) und 17 Electricians (alle männlich) zur Prüfung.

Die Prüfungsteilnehmer wurden nach ihren Schulabschlüssen, den dabei erzielten Noten und nach den Noten in der irischen Berufsabschlußprüfung befragt. Dabei zeigte sich sehr deutlich, daß beide Stichproben nicht als repräsentativ für irische Facharbeiter anzusehen sind, weshalb die Resultate auch nur sehr bedingt Generalisierungen erlauben. In der Stichprobe der Electricians verfügten 15 (88 Prozent) über ein Leaving Certificate, also den Schulabschluß nach zwölfjähriger Schulzeit, bei den Motor Mechanics waren dies fünf (45 Prozent). Der Anteil von Personen mit einer höheren Schulbildung lag damit deutlich höher als bei deutschen Prüflingen in diesen Berufen und ist auch überproportional hoch bezogen auf Irland, auch wenn dort der Anteil von Personen mit höherer Schulbildung in diesen beiden Berufen größer als in Deutschland ist. Mehrere der Prüfungsteilnehmer gaben gute bis sehr gute Abschlußnoten aus der allgemeinbildenden Schule an.

Es wurden auch die Abschlußnoten in der Senior Trade Prüfung erfragt, der irischen Abschlußprüfung für Electricians bzw. Motor Mechanics. In beiden Berufen sind drei Fächer obligatorisch, wobei die Prüfung bestanden ist, wenn in den schriftlichen Teilen

mindestens Note D, in den praktischen Note C erreicht wurde. Insbesondere bei den Electricians ergab sich ein sehr gutes Leistungsbild. Durchweg lag der Anteil guter Noten erheblich über den entsprechenden Anteilen, die bei den irischen Abschlußprüfungen im Jahr 1994/1995 landesweit erreicht wurden.

Ausbildungsstandards lassen sich empirisch vergleichen, indem man Facharbeitern eines Landes die Prüfung eines anderen Landes absolvieren läßt

Am deutlichsten war diese Diskrepanz bei der schriftlichen Prüfung der Electricians (Electrical Science), bei der zehn unserer Teilnehmer und damit 59 Prozent der Stichprobe die beste Note A erreichten, während dies landesweit nur 19 Prozent waren. Bei den Motor Mechanics zeigte sich diese Sonderstellung unserer Stichprobe insbesondere bei der praktischen Prüfung. So erzielten 81 Prozent bzw. 63 Prozent in den beiden praktischen Prüfungen die Note A oder B, während dies landesweit nur 36 Prozent bzw. 53 Prozent schafften.

Durch die schriftliche Befragung der Prüfungsteilnehmer erfuhren wir etwas über ihre Motivation zur Teilnahme an der deutschen Prüfung. Acht der Electricians und sieben der Motor Mechanics erhofften sich durch das Zertifikat bessere berufliche Chancen in Irland. Drei der Electricians und zwei der Motor Mechanics wollten sich schon bald in Deutschland um eine Arbeitsmöglichkeit bemühen, während zehn der Electricians und zehn der Motor Mechanics dies nur langfristig vorhaben. Als weitere Gründe wurden genannt: Wunsch nach möglichst vielen Zertifikaten und nach Arbeitsmöglichkeiten in deutschen Firmen in Irland. Einer der Elec-

tricians hatte bereits in Deutschland gearbeitet und wollte dies mit besseren Chancen wiederholen. Kein Prüfling äußerte, daß er nur so zum Spaß an der Prüfung teilgenommen habe.

Ablauf der Prüfung

Die nachfolgende Darstellung basiert auf der vergleichenden Beobachtung jeweils einer Abschlußprüfung in Kassel bzw. Köln mit den beiden in Irland abgenommenen Prüfungen durch den Autor sowie auf den Ergebnissen der mündlichen Befragung der Prüfer und auf schriftlichen Befragungen der Prüflinge.

Schriftliche Prüfung

Die schriftliche Prüfung lief außerordentlich diszipliniert und konzentriert ab. Die Zeit reichte den Teilnehmern durchweg aus, um alle Fragen zu bearbeiten. Auffallend war, daß die Prüfungsteilnehmer in der Regel die Fragen sehr ausführlich beantworteten und die Lösungen begründeten. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, daß in den irischen Prüfungen ausschließlich offene Fragen, also keine Multiple-Choice-Fragen, gestellt werden. Da es in den beiden Berufen in Irland keine mündlichen Prüfungen gibt und keine praktischen Prüfungsteile, bei denen zusätzliche mündliche Erläuterungen abgegeben werden müssen, sind die irischen Prüflinge eine ausführliche schriftliche Beantwortung gewohnt.

Die Prüfung in Technischer Mathematik, mit der die schriftliche Prüfung begann, wurde als sehr schwierig erlebt, da die Teilnehmer nicht mit relativ allgemeinen mathematischen Aufgaben gerechnet hatten.

Um auch die Sicht der Teilnehmer zu erfahren, erhielten diese einen Fragebogen, bei dem sie zum einen die Schwierigkeit der vier

Tabelle 1: **Durchschnittliche Einstufungen von Schwierigkeit und Vertrautheit mit Prüfungsaufgaben der schriftlichen Prüfung**

Prüfungsfach	Electricians		Motor Mechanics	
	Schwierigkeit	Vertrautheit	Schwierigkeit	Vertrautheit
Technologie	3,6	3,8	3,5	3,8
Technische Mathematik	2,6	3,7	2,7	3,4
Schaltungstechnik/Funktionsanalyse	2,7	3,0	-	-
Arbeitsplanung	-	-	3,3	2,9
Wirtschafts- und Sozialkunde	3,8	1,4	3,2	2,3

Tabelle 2: **Durchschnittliche Beurteilungen von Schwierigkeit, Vertrautheit und Zeitbedarf für die einzelnen Teile der praktischen Prüfung für Elektroinstallateure**

Prüfungsfach	Schwierigkeit	Vertrautheit	Zeit
Prüfungsstück	3,4	3,8	2,9
Arbeitsprobe Schaulensterbeleuchtung	4,1	3,4	4,2
Arbeitsprobe Drehstrommaschinen	4,1	4,1	4,4
Arbeitsprobe Schützschaltung	4,6	4,5	4,3
Arbeitsprobe Schutzmaßnahmen	3,6	3,6	4,5

Prüfungsteile, zum anderen den Grad der Vertrautheit mit entsprechenden Aufgaben auf fünfstufigen Skalen einzuschätzen hatten. Dabei waren die Pole mit 1 = difficult und 5 = easy bzw. mit 1 = unusual und 5 = usual beschrieben. In Tabelle 1 sind die durchschnittlichen Einstufungen angegeben.

Nach den Ergebnissen in Tabelle 1 betrachteten die Prüflinge in beiden Berufen die Technische Mathematik als am schwierigsten, während für die Electricians Wirtschafts- und Sozialkunde und für die Motor Mechanics Technologie am einfachsten waren. Die geringen Probleme mit Wirtschafts- und Sozialkunde lassen sich durch das relativ hohe Bildungsniveau der Elektroinstallateure erklären. In beiden Berufen war man am besten vertraut mit Aufgaben zur Technologie und am wenigsten mit Wirtschafts- und Sozialkunde.

Praktische Prüfung bei den Electricians

Kernstück der praktischen Prüfung ist das Prüfungsstück, das in maximal sieben Stunden anzufertigen ist. Die Aufgabe entsprach weitgehend einer auch in Deutschland durchgeführten Aufgabe, wobei allerdings die andersartigen irischen Arbeitsmethoden und Normen berücksichtigt wurden. Während in Deutschland überwiegend mit mehradrigen Kunststoffkabeln gearbeitet wird, verwendet man in Irland Kabelkanäle aus Metall, in die dann einzelne Kabel eingezogen werden. Der metallbearbeitende Anteil ist relativ groß, weil Rohre gesägt und Gewinde geschnitten werden müssen.

Die Arbeitsweise der Teilnehmer wurde von den Prüfern als sehr systematisch, konzentriert, ordentlich und zielstrebig charakteri-

siert. Alle Prüflinge bewältigten die Anforderungen in der vorgegebenen Zeit. Die Gruppe wirkte vom Arbeitsablauf sehr homogen, was auf ein intensives Training entsprechender Arbeitsabläufe hindeutet.

Völlig ungewohnt waren dagegen die Arbeitsproben und die damit verbundene Aufgabe, mündlich Fragen zu den Arbeitsproben zu beantworten. Auch wenn diese Form neu war, beurteilten die Prüflinge sie positiv, da sie die unmittelbare Rückmeldung als hilfreich erlebten.

Bei der Arbeitsprobe „Drehstrommaschinen“ waren mehrere Maschinen zu erkennen, zu beschreiben und anzuschließen. Die Antworten zeigten überwiegend, daß in Zusammenhängen gedacht werden kann. Antworten wurden ausführlich begründet. Der federführende Prüfer äußerte die Vermutung, daß der irische Ausbildungsplan technisches Verständnis eher förderte als der deutsche Rahmenlehrplan, der nach seiner Auffassung eher auf Detailwissen ausgerichtet sei. Bei der Arbeitsprobe „Schutzmaßnahmen“ war u. a. ein eingebauter Fehler in einem Bügel-eisen zu finden, was fast durchweg durch Anwendung von Standardprüfmethoden gelang. Die ergänzenden Äußerungen der Prüflinge zeigten ein gutes Verständnis.

Ähnlich wie bei der schriftlichen Prüfung fragten wir auch für die praktischen Teile nach Schwierigkeit und Vertrautheit. Ergänzend wurde danach gefragt, ob die Zeit zu knapp war oder ausreichte (5 Stufen: 1 = too little, 5 = enough). Die durchschnittlichen Einstufungen sind in Tabelle 2 dargestellt.

Die Einstufungen der Arbeitsproben lagen alle im Bereich einfach, vertraut und vom Zeitbedarf her unproblematisch. Das Prüfungsstück wird als etwas schwieriger erlebt. Auch scheint hier der Zeitdruck am größten. Insgesamt wurde die praktische Prüfung offenbar als unproblematischer beurteilt als die schriftliche Prüfung.

Praktische Prüfung der Kfz-Mechaniker

Die Kfz-Mechaniker hatten drei Prüfungsstücke und vier Arbeitsproben zu bearbeiten, die auf mehrere Stationen aufgeteilt waren. Zeitlich nahm das Prüfungsstück „Karosserieteil“ mit maximal zwei Stunden den größten Raum ein. Die Aufgaben wurden teilweise schriftlich instruiert. An einigen Stationen waren Messungen vorzunehmen oder Beobachtungen anzustellen, die dann schriftlich niedergelegt wurden. Generell berichteten die Prüfer über hohe Disziplin und Motivation sowie eine genaue, schnelle und bei einigen Aufgaben fast durchgehend richtige Bearbeitung. Sie hoben auch hier die erstaunlich gute Verbalisierungsfähigkeit hervor sowie die ausführlichen und klaren Begründungen.

Irische Facharbeiter sind in der Lage, eine deutsche Gesellenprüfung zu bewältigen

Auffallend waren insbesondere die guten handwerklichen und mechanischen Fähigkeiten. Es wurde beim Prüfungsstück „Karosserieteil“ sauber gearbeitet, die Abmaße stimmten zumeist. Bei Mißerfolgen begannen die Prüflinge sofort mit einem neuen Teil, was nach Beobachtung der Prüfer in Köln eher selten geschieht. Beim Auseinandernehmen des Zylinderkopfes arbeiteten die Prüfungsteilnehmer schnell und zielgerichtet. Im Gegensatz dazu ergaben sich zum Teil beträchtliche Schwierigkeiten beim Einstellen des Motors. Obwohl das eingesetzte Prüfgerät auch zum Standard in Irland gehörte, waren die Prüflinge hier meist ungeübt und brauchten lange, um die richtige Einstellschraube am Fahrzeug zu finden.

Die genannten Besonderheiten resultieren vermutlich aus den andersartigen Aufgaben,

Tabelle 3: **Durchschnittliche Beurteilungen von Schwierigkeit, Vertrautheit und Zeitbedarf für die einzelnen Teile der praktischen Prüfung für Kfz-Mechaniker**

Prüfungsfach	Schwierigkeit	Vertrautheit	Zeit
Prüfungsstück Karosserieteil	3,0	2,6	2,7
Prüfungsstücke Schaden, Verschleiß, Instandsetzung	3,4	3,6	3,9
Arbeitsprobe Kfz-Elektrik	3,6	3,8	4,3
Arbeitsproben Montieren, Demontieren, Prüfen, Einstellen	3,1	3,1	3,9

die an Motor Mechanics in Irland gestellt werden. Irische Kfz-Mechaniker sind weniger spezialisiert als deutsche und reparieren eine größere Vielfalt an Fahrzeugen, einschließlich älterer Modelle. Die Ersatzteile sind teuer im Gegensatz zum Arbeitslohn, so daß sehr viel mehr repariert wird als in Deutschland. Daraus ergibt sich die größere Routine bei entsprechenden Arbeitsproben. Demgegenüber ist der Umgang mit elektronischen Meßgeräten und das Einstellen der Motoren eher eine Arbeit für Spezialisten im Betrieb und für die Auszubildenden ungewohnt.

Auch die Motor Mechanics stuften Schwierigkeit, Vertrautheit und Zeitdruck ein, wobei allerdings einzelne Arbeitsproben zusammengefaßt einzuschätzen waren. Die Ergebnisse sind der Tabelle 3 zu entnehmen.

Beim Prüfungsstück „Karosserieteil“ ergaben sich vergleichsweise die größten Probleme hinsichtlich Schwierigkeit, Vertrautheit und Zeitdruck. Alle anderen Aufgaben wurden als eher einfach, vertraut und mit ausreichender Zeit zu bearbeiten eingestuft.

Analyse der Prüfungsergebnisse

Als Hauptresultat ist zunächst festzuhalten, daß bei den Kfz-Mechanikern alle Prüflinge

erfolgreich die Prüfung absolvierten, bei den Elektroinstallateuren 16 der 17 Teilnehmer. Der Prüfling, der die Prüfung nicht erfolgreich beenden konnte, hatte bei mehreren Prüfungsteilen unzureichende Punktzahlen erreicht. Nachträglich wurde festgestellt, daß dieser Prüfling zwar zur irischen Abschlußprüfung zugelassen war, diese jedoch auch nicht erfolgreich bewältigt hatte.

Alle Prüfungsteile wurden einzeln nach dem 100-Punkte-Schlüssel bewertet, dann nach Gewichtung in Summenwerte und schließlich in Noten transformiert. Um die Leistungen mit denen deutscher Prüfungsteilnehmer vergleichen zu können, werden nachfolgend die Resultate aus Irland denen einer Stichprobe erfolgreicher deutscher Prüfungsteilnehmer (Winterprüfung 1994/1995) aus Kassel bzw. Köln gegenübergestellt.

Tabelle 4 enthält die durchschnittlichen Punktzahlen für die Elektroinstallateure, Tabelle 5 die entsprechenden Daten für die Kfz-Mechaniker. Die Leistungen der irischen Prüflinge entsprachen bei den Elektroinstallateuren weitgehend den Resultaten erfolgreicher deutscher Prüflinge. In den Bereichen Technologie, Wirtschafts- und Sozialkunde sowie beim Prüfungsstück sind die Leistungen deutlich besser, bei der Technischen Mathematik schlechter. Im praktischen Teil wurden von den Iren fast durchweg bessere Resultate erzielt.

Tabelle 4: **Durchschnittliche Punktzahlen* der Elektroinstallateure**

Prüfungsteil	Kassel	Cork
Technologie	60	68
Technische Mathematik	67	52
Schaltungstechnik/Funktionsanalyse	71	68
Wirtschafts- und Sozialkunde	68	83
Prüfungsstück	72	84
Arbeitsproben	80	80
Punktzahl schriftliche Prüfung	65	67
Punktzahl praktische Prüfung	75	82
Gesamtpunktzahl	70	75

* Punktzahlen beziehen sich auf den degressiven 100-Punkte-Schlüssel. Bei substantiellen Unterschieden ist die bessere Leistung **fett** gedruckt.

Tabelle 5: **Durchschnittliche Punktzahlen* der Kfz-Mechaniker**

Prüfungsteil	Köln	Cork
Technologie	66	70
Technische Mathematik	52	52
Arbeitsplanung	85	63
Wirtschafts- und Sozialkunde	67	70
Prüfungsstück Karosserieteil	45	65
Prüfungsstück Schaden und Verschleiß	73	78
Prüfungsstück Instandsetzung	70	92
Arbeitsprobe Montieren/Demontieren	70	88
Arbeitsprobe Kfz-Elektrik	48	92
Arbeitsprobe Fehlersuche	67	95
Arbeitsprobe Prüfen und Einstellen	76	63
Punktzahl schriftliche Prüfung	67	65
Punktzahl praktische Prüfung	64	82
Gesamtpunktzahl	66	74

* Punktzahlen beziehen sich auf den degressiven 100-Punkte-Schlüssel. Bei substantiellen Unterschieden ist die bessere Leistung **fett** gedruckt.

Bei den Kfz-Mechanikern waren die schriftlichen Leistungen der deutschen und irischen Prüflinge ähnlich. Eine Überlegenheit der deutschen Prüfungsteilnehmer bestand im Bereich Arbeitsplanung. Im Fertigkeitsteil der Prüfung erbrachten die Iren bessere Leistungen mit Ausnahme des Prüfungsteils „Prüfen und Einstellen“. In der Gesamtnote waren die Iren dadurch besser, wobei der Unterschied nicht mehr so groß war wie in der praktischen Prüfung allein.

Zusammenfassende Bewertung

Die Evaluierung der Prüfungsdurchführung zeigt, daß es möglich ist, eine deutsche Abschlußprüfung in den einbezogenen Berufen mit relativ geringen Veränderungen in einem anderen Land und in einer anderen Sprache einzusetzen. Die Durchführung einer deutschen Gesellenprüfung in einem anderen Land erfordert aber einen außerordentlich hohen Zeitaufwand für die beteiligten Prüfungsausschußmitglieder sowie ein hohes Engagement, was im vorliegenden Projekt gegeben war. Die Prüfer müssen die Landessprache ausreichend beherrschen. Mindestens ein Mitglied des Ausschusses sollte die Sprache und dabei auch die Fachsprache perfekt beherrschen.

Sicher nicht selbstverständlich ist, daß die Prüfungsteilnehmer ohne besondere Vorbereitungsmaßnahmen relativ problemlos den Anforderungen einer teilweise ungewohnten Prüfungsform gewachsen waren und dies mit überwiegend guten Prüfungsleistungen. Für die einbezogenen Berufe kann also von ähnlichen Ausbildungsstandards – wenn auch bei anderem Ausbildungsumfeld – ausgegangen werden. Das mag ein triviales Resultat sein, schließlich werden in beiden Ländern Autos gleicher Hersteller repariert und ähnliche Anforderungen an Arbeitsweise und Sicherheit bei der Elektroinstallation gestellt. Ein so deutliches Ergebnis bei den recht un-

terschiedlichen wirtschaftlichen Verhältnissen der beiden Länder, der unterschiedlichen Organisation der Ausbildung und den andersartigen Prüfungsverfahren war jedoch nicht zu erwarten gewesen.

Eine Generalisierung verbietet sich aufgrund des geringen Stichprobenumfangs und der starken Selbstselektion. Die Stichproben sind hinsichtlich Allgemeinbildung und beruflichem Leistungsstand nicht repräsentativ. Zumindest für diesen Personenkreis überdurchschnittlich leistungsfähiger Facharbeiter scheint die deutsche Gesellenprüfung eine interessante Herausforderung zu sein, selbst wenn die Arbeitsaufnahme in Deutschland für die meisten kein konkretes Nahziel darstellt.

Was können Prüfer und Verantwortliche im Prüfungswesen aus den Aussagen der irischen Prüflinge und Beobachtungen der Prüfer dieser Untersuchung entnehmen? Die Verknüpfung von Ausbildung und Prüfung ist offenbar geringer, als häufig von Kritikern des deutschen Systems behauptet wird. Zumindest in den Prüfungen der beiden einbezogenen Berufe wird offenbar berufliche Handlungskompetenz abgedeckt und nicht nur spezielles, in der Ausbildung gelerntes Faktenwissen, da auch Personen die Prüfung bewältigen, die in einem ganz anderen Ausbildungsumfeld ihre Qualifikation erworben haben. Die oftmals behauptete große Überlegenheit deutscher Auszubildender in der Praxis bestätigt sich im Vergleich mit Irland nicht. Gerade die praktischen Prüfungsteile fielen den irischen Facharbeitern leicht. Ungewohnt waren für sie dagegen die Prüfungsteile Technische Mathematik und Wirtschafts- und Sozialkunde. Trotzdem wurden auch sie erfolgreich bewältigt. Der „Export“ einer Prüfung brachte interessante Erkenntnisse vor allem für die an dem Projekt beteiligten Ausschußmitglieder. Vielleicht wäre es gut, auf diesem oder einem ähnlichen Weg auch anderen Prüfern die Möglichkeit zu geben, über den „Tellerrand“ hinauszuschauen.

Die Erkenntnisse dieses Projekts regen zum Nachdenken darüber an, ob es nicht möglich ist, verstärkt im Ausland die Teilnahme an deutschen Prüfungen anzubieten. In gewissem Umfang geschieht dies bereits bei den Auslandskammern. Gleichzeitig könnte man ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland das Angebot einer Prüfungsteilnahme machen, sofern sie in ihrem Heimatland eine Qualifikation erworben haben, die bei uns nicht anerkannt ist. Bewältigen sie die Gesellenprüfung, so stellt sich die Frage der Anerkennung nicht mehr.

Die Methode scheint für eine Gegenüberstellung der Ausbildungsstandards zweier Länder gut geeignet zu sein. Der Aufwand ist aber viel zu groß, um auf diesem Weg einen Vergleich aller Ausbildungsabschlüsse aller europäischen Staaten vorzunehmen. Er kann die anderen Ansätze zur Schaffung von Transparenz in Bereichen ergänzen, in denen eine sehr genaue Gegenüberstellung auf empirischer Basis wichtig ist.

Anmerkungen:

¹ Vgl. *Berufsbildungsberichte* 1992, S. 169–170, 1993, S. 168–169 sowie Wiegand, U.: *Die rechtliche Stellung von Berufsabschlüssen in einem vereinten Europa*. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit*, 1993, H. 14, S. 1025–1027

² Vgl. *Berufsbildungsberichte* 1994, S. 150, 1995, S. 151–152 sowie Schmachtenberg, R.: *Ansätze zur Transparenz beruflicher Zertifikate in der EU*. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dokumentation des 3. Fachkongresses Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation, Forum 8.1 Praxisbezogene berufliche Prüfungen*, 16.–18. 10. 1996. Berlin (im Druck)

³ Zum Systemvergleich s. Gordon, J.: *Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen der Europäischen Gemeinschaft*. In: *CEDEFOP panorama*. 3. Nachdruck Tessaloniki: CEDEFOP 1996

⁴ Probanden unserer Stichprobe, die im Alter von ca. 16 Jahren die Schule verließen, verfügten über dieses Zertifikat. Das Verfahren wurde inzwischen neu geregelt. Für das neue Zertifikat mit der Bezeichnung Junior Certificate ist ein D in fünf Fächern erforderlich.

⁵ In Irland werden Leistungen nicht mit Zahlennoten bewertet, sondern mit Buchstaben, wobei A die beste Note ist. Die Zahl der Notenstufen ist nicht einheitlich

festgelegt. In der Regel entspricht D einer noch ausreichenden Leistung und ist daher Bestehenskriterium.

⁶ Das Projekt wurde von der Europäischen Kommission im Programm „Task Force Human Resources, Education, Training and Youth“ im Rahmen der Initiative „Mutual Recognition“ (Agreement Number: 94-20-SKR-0091-00) gefördert.

⁷ Weitere Informationen zu dem Projekt vgl. Schmidt, J. U.: *Evaluierung zum deutsch-irischen Projekt „Pilot Comparison of German and Irish Craftsperson Qualification – a New Approach to Transparency of Qualifications based on an Empirical Project“*. Unveröff. Manuskript. Berlin, Bundesinstitut für Berufsbildung 1996; Schmidt, J. U.: *Empirischer Vergleich der Qualifikation irischer und deutscher Gesellen/Facharbeiter*. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dokumentation des 3. Fachkongresses Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation, Forum 8.1 Praxisbezogene berufliche Prüfungen*, 16.–18. 10. 1996. Berlin (im Druck)

Das britische Modulsystem der beruflichen Bildung im Spiegel der eigenen Presse

Natalia Geb

M. A., Mitarbeiterin der Abteilung 2.2 „Prüfungen und Lernerfolgskontrollen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Das britische Modulsystem der beruflichen Bildung (National Vocational Qualifications, kurz NVQs) ist ein Exportartikel und wird als internationales Referenzsystem zitiert. Wie die Öffentlichkeit Großbritanniens das System aufnimmt, dringt dagegen nicht so leicht über die Insel hinaus. Hier sollen durchaus subjektive Standpunkte zu dieser Thematik aufgeführt werden. Dazu wurden Artikel dreier Tageszeitungen ausgewertet, die als „meinungsbildend“ gelten können. Der folgende Beitrag will die NVQs also weniger von der streng fachlichen Seite beleuchten, sondern demonstrieren, welche thematischen Aspekte die britische Tagespresse für ein breiteres Leserspektrum aufbereitet, und auch, in welcher Form das geschieht.

National Vocational Qualifications (NVQs) sind ein heißes Thema in Großbritannien

In Großbritannien wird über das Thema Bildung und Erziehung in allen Facetten unter großer öffentlicher Anteilnahme in den Medien berichtet und diskutiert. Es ist keine Seltenheit, daß auch die Leserbriefe beispielsweise nach Berichten über nationale Schulleistungstests wochenlang kaum ein anderes Thema kennen und der Ton keinesfalls immer britisch zurückhaltend bleibt, sondern durchaus ins Schrille kippen kann.

Auch das NVQ-System beruflicher Qualifikationen¹ wird im eigenen Land in den Medien kontrovers diskutiert und ist nicht durchweg mit einhelliger Begeisterung aufgenommen worden. Dagegen zeichnen vor allem Reportagen aus den Betrieben und Ausbildungszentren, die inzwischen mit NVQs arbeiten, ein optimistisches Bild von motivierten, ehrgeizigen Jugendlichen und Erwachsenen, die konstruktiv an ihrer beruflichen Zukunft arbeiten. Die National Vocational Qualifications sind ein System in einer parallel laufenden Entwicklungs- und Erprobungsphase und mußten quasi über Nacht aus dem Boden gestampft werden. Es liegt in der Natur der Sache, daß dieses noch unfertige Berufsbildungssystem wie viele innovative Ansätze einerseits von euphorischen Erwartungen, andererseits von ständiger, auch fundamentaler Kritik begleitet wird.

In diesem Beitrag wurden Zeitungsartikel aus vier Jahrgängen (1993–1996) dreier führender englischer Tageszeitungen (The Times, The Guardian und The Independent einschließlich der jeweiligen Sonntagsausgabe²) ausgewertet. Die neuesten Entwicklungen nach dem Regierungswechsel konnten also noch nicht berücksichtigt werden.

Insgesamt wurden ca. 280 Artikel durchgesehen, die sich in irgendeiner Weise mit dem Thema „National Vocational Qualifications“ befassen. Nur ein Bruchteil kann davon hier zitiert werden. Der besseren Lesbarkeit halber werden alle Presseauschnitte bis auf einzelne kurze Zitate in der Übersetzung der Verfasserin wiedergegeben.

„Eine radikale, vorwärtsgewandte Lösung“

„Nationale Bildungsziele und das System der National Vocational Qualifications (NVQs) sind positive Neuerungen. Obwohl unvollkommen durchgeführt, sind sie doch ein Versuch, den Status der beruflichen Bildung zu verbessern und den Standard der Ausbildung sowohl in den Augen der Arbeitnehmer als auch der Arbeitgeber zu verbessern.“ Diese Bewertung des Systems ist Teil eines Resümees zum Stand der beruflichen Bildung in Großbritannien, das mit dem Appell „Es ist Zeit, dem Mangel an Qualifikationen zu begegnen“ überschrieben ist.³ Vor allem die Arbeitgeberseite äußert sich durchaus noch euphorischer auf der Bildungsseite des Independent: „National Vocational Qualifications sind ein Durchbruch bei der Überwindung der Qualifikationslücke und unterstützen dabei, die Wirtschaft des Vereinigten Königreichs für den internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu machen. Potentiell kommen sie dem spezifischen Qualifikationsbedarf jedes Arbeitgebers in jedem Wirtschaftssektor entgegen. Sie brechen mit den traditionellen Berufsabschlüssen, die schwere Mängel hatten. Die alten Abschlüsse waren oft nicht genug an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientiert (. . .). Es gab einen Überfluß an Qualifikationen in einigen Bereichen und einen Mangel in anderen. Wer von einem Job zum nächsten ging, stellte fest, daß seine Qualifikationen nicht anerkannt wurden. NVQs bieten eine radikale, vorwärtsgewandte Lösung für die Herausforderungen der Wirtschaft in den Neunzigern und darüber hinaus. Am wichtigsten ist, daß sie das belegen, was man kann, und nicht, was man weiß. Die Arbeitgeber haben sie als Gütesiegel der Kompetenz begrüßt. Sie wissen, daß Bewerber mit einem NVQ bewiesen haben, daß sie ganze Arbeit leisten können.“⁴ Dies ist die Stellungnahme des Vorsitzenden von Cadbury-Schweppes, DOMINIC CADBURY, der mit seinem Namen für ein englisches Markenzeichen par excellence steht.

Positiv stellen auch Anbieter von Bildungsmaßnahmen die NVQs dar – und hier kann

man sicherlich ohne Bosheit Eigeninteresse unterstellen: „NVQs sind ein ausgezeichnete Weg, praktische Fertigkeiten und theoretisches Wissen in einer berufsorientierten Qualifikation zu vereinigen“⁵, sagt z. B. die Leiterin des privaten Ausbildungsinstituts Kudos.

Motiviert und selbstbewußt

Vor allem wird die positive Einschätzung der NVQs aber aus der Sicht derer wiedergegeben, die eine solche Qualifikation erwerben. Wer schulmüde ist, bekommt hier eine reelle Alternative geboten, ist der Tenor.⁶

Erfahrungsberichte von Absolventen werden in den Zeitungen häufig dazu verwendet, für NVQs – auch in Beilagen – zu werben. So sind zum Teil auch die folgenden Beispiele zu werten.

„Put me in a job situation and I can handle it: Chris Cutler, 16“⁷ oder „You are learning something you will need: Kelly Barry, 15“⁸ sind die kurzen Berichte von Teenagern überschrieben, die über ihre Erfahrungen mit GNVQs⁹ oder NVQs äußern. „Chris sagt: ‚(. . .) Die ganze Zeit in der Schule zu sitzen, langweilt mich zu Tode. Die berufliche Ecke, da will ich hin.‘“¹⁰ „Sie (Kelly) ist von sich aus motiviert und übernimmt so viele Aufgaben wie möglich. Während der Praxisphase hat sie im Schulbüro und im Drogeriemarkt gearbeitet. ‚Du merkst, wie wichtig es ist, so etwas wie Mathe zu können‘, sagt sie. ‚Und du tust auch plötzlich mehr für deine anderen Fächer.‘“¹¹ Auffallend ist, daß sich diese Beiträge mit den zu den NVQs führenden Kursen befassen und nicht mit dem Beurteilungssystem.

Mehrfach finden sich Beispiele von Berichten darüber, wie NVQs auch benachteiligten Personen wichtige Erfolgserlebnisse verschaffen können. Hier zwei der typischen success stories: Eine private Bildungseinrichtung in Reading bietet NVQ-Kurse für Ge-

fängnisinsassen an; schon fünf ihrer Schützlinge, die NVQs in Lebensmittelverarbeitung und Kochen erworben haben, sind nach ihrer Entlassung bereits Arbeitsstellen vermittelt worden.¹² Die Times berichtete auch auf ihren Seiten für Stellenanzeigen von einer Art Modellversuch. Dort haben arbeitslose Manager eine NVQ der Stufe 4 erworben, 13 von 20 Teilnehmern haben danach Arbeit gefunden. Auch hier wieder positive Erfahrungsberichte: „Robert Jones (. . .), 39, war 17 Monate arbeitslos nach 17 Jahren in der Bank und im Finanzgeschäft. Er hat seine Praxisphase in einer Gesamtschule verbracht und dort den Finanzplan für den Schulhaushalt ausgearbeitet. ‚Mein Selbstvertrauen ist sehr gestiegen, und ich hatte den Eindruck, daß ich in den 18 Wochen so viel gelernt habe wie sonst in einem Zwei-Jahres-Kurs.‘“¹³ Hier liegt ebenfalls wieder der Schwerpunkt auf der Erfahrung mit einer bestimmten Bildungsmaßnahme.

NVQs – Was soll denn das sein?

Das NVQ-System scheint auch einige Jahre nach der Einführung im eigenen Land durchaus noch erklärungsbedürftig zu sein. Mehrfach wird es in der Presse – vor allem in speziellen Beilagen – ausführlich für potentielle Teilnehmer beschrieben, und es werden auch Leserfragen dazu beantwortet¹⁴, und bei den positiven Erfahrungsberichten von Teilnehmern finden sich ebenfalls noch kurze erläuternde Abschnitte.¹⁵

Selbst einer der Hauptkritiker, ALAN SMITHERS, der hier noch an späterer Stelle zu hören sein wird, hat im Independent das System der NVQs und GNVQs für eine Zielgruppe der Interessenten ohne viel Vorwissen dargestellt: Hauptmerkmale, Hintergründe, Erwerb der Qualifikation, Unterschiede zu anderen Beurteilungsformen werden aufgezählt.¹⁶ Seine Darstellung ist im Gegensatz zu anderen seiner Veröffentlichungen hier

sehr nüchtern und neutral, doch sie endet mit dem Appell, die neuen Angebote kritisch zu prüfen: „Jeder, der eine (NVQ oder GNVQ, d. V.) erwerben will, sollte drei Fragen stellen: Welche Lernmöglichkeiten werden zur Verfügung gestellt? Was will ich danach machen? Welche Glaubwürdigkeit hat die Qualifikation für potentielle Arbeitgeber oder bei der Zulassung zur Universität?“¹⁷

NVQs im Kreuzfeuer

Wie schon anfangs erwähnt, sind die Pressereaktionen auf das NVQ-System nicht alle so positiv oder gemäßigt-neutral wie die bisher angeführten gewesen. Es kann zuweilen sogar der Eindruck entstehen, daß die Presse sich auf das Thema „eingeschossen“ hat und daß die Polemik überwiegt. Der geschäftsführende Direktor des National Council for Vocational Qualifications, JOHN HILLIER, sah sich, in die Defensive gedrängt, zur Medienschele genötigt: „Es ist von großer Bedeutung, daß die gute Arbeit nicht durch den ständigen Beschuß der Medien und der Kritiker des Systems kaputtgemacht wird“, wird er im Observer zitiert.¹⁸ Beispiele aus diesem „Kugelhagel“ werden hier in aller Härte wiedergegeben, damit deutlich wird, wie scharf und teilweise emotional die Debatte geführt wird. Wie stichhaltig die Argumente der Kritiker sind, soll der Leser entscheiden.

Buchstabensuppe und Jargondickicht

Häufig wird gegen die Sprache der „neuen“ beruflichen Qualifikationen polemisiert. Der Berater der Regierung in Curriculafragen, SIR RON DEARING, muß also laut The Guardian mit seinem Gutachten Eltern und Arbeitgebern erst mit der Machete einen Weg durch das „Jargondickicht“ bahnen, welches schon bei den Bezeichnungen der Qualifikationen mit Initialen (GNVQ, NVQ) beginnt, die sich „nicht einprägen wollen.“¹⁹ Anderweitig

wird das Bild der „Buchstabensuppe“²⁰ bemüht. „Zertifikate geben Firmen und Arbeitnehmern Rätsel auf“, titelt die Times.²¹

Hier wird auch von der Arbeitgeberseite ein sehr kritisches Urteil abgegeben: Es wird der Bericht der Ausbildungskommission der CBI (Confederation of British Industry), dem Dachverband der britischen Arbeitgeber, zitiert, in dem der Vorsitzende dieser Kommission davor warnt, daß die „unverständliche Sprache Prüfer dazu bringt, ihre eigenen Übersetzungen einzusetzen“, was wiederum dazu führt, daß „nationale Standards untergraben werden“.

Sprachunterricht für Beamte

Es wird deutlich, daß solche „Oberflächenphänomene“ wie die Sprache durchaus unerwünschte Wirkungen auf das ganze System haben können. Allein für die Auswahl an sprachlichen Beispielen kann man dem Bildungskorrespondenten der Times, DAVID CHARTERS, eine gewisse Söffisanz unterstellen, wenn er den Bericht der CBI zitiert: daß Qualifikationen zum Thema Unfallverhütung bewertet werden nach sog. „facmanops“ (facility management operations)²², und daß Automechaniker sich von Wörtern wie „augment“²³ oder „generic skills“²⁴ geradezu abschrecken lassen und „glauben, daß derjenige, der die Standards entwickelt hat, wahrscheinlich noch nie eine Autowerkstatt von innen gesehen hat.“²⁵ Ende 1996 titelt der Independent höhnisch: „Jargonverliebte Funktionäre müssen wieder die Schulbank drücken“²⁶ und berichtet über besondere Workshops zu Sprachthemen, in denen die Beamten des Bildungsbereichs lernen sollen, „wie man NVQs so erläutert, daß sie die potentiellen Auszubildenden begeistern statt sie an die Wörterbücher zu scheuchen oder gar völlig abzuschrecken“.²⁷

Zu wenig Hintergrundwissen

Der schon erwähnte Hauptkritiker des Systems, ALAN SMITHERS, kommt immer wieder zu Wort. Er hatte sich 1993 mit einer Studie über das britische Berufsbildungssystem ins Gespräch eingeschaltet, deren Ergebnisse in einer vieldiskutierten Fernsehsendung auf Channel 4 aufbereitet worden waren.²⁸

Einer der grundlegenden Kritikpunkte am System, die SMITHERS wiederholt geäußert hat, ist der zu geringe Anteil an der Vermittlung von Wissen und Allgemeinbildung. Hier wird zitiert aus einer etwas neueren Rezeption von JONATHAN BAILLIE: „Während der Grundsatz bewundernswert ist, hochwertiges berufsbezogenes Lernen für einen sehr viel größeren Personenkreis anzubieten, ist doch der jetzige Ansatz fehlerhaft, der bei den unmittelbaren Bedürfnissen ansetzt.“ Der Schwerpunkt bei manchen NVQs auf der praktischen Durchführung einer Aufgabe läßt zu wenig Raum für Theorie oder dafür, „das notwendige Hintergrundwissen für die nötige Anpassungsfähigkeit und Flexibilität zu entwickeln“.²⁹

SMITHERS' Kritikpunkte wurden besonders vehement wiedergegeben von MARGOT NORMAN in einem Artikel mit der Überschrift „Kurse aus Wolkenkuckucksheim“.³⁰ So beginnt der Artikel: „ALAN SMITHERS, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Manchester, der erklärt, das neue System beruflicher Bildung sei ‚ein Desaster von epischen Proportionen‘ sei beglückwünscht zu seiner verbalen Zurückhaltung.“³¹ Die deutliche Sprache SMITHERS' ist der Autorin also noch zu lasch: Es sei „ein System des Wahnsinns“, eine „Decke der Dummheit, unter der drei Viertel unserer Über-Sechzehnjährigen und ihre Lehrer ersticken sollen. (...) Die zugrunde liegende Philosophie, fundiert auf simpler Verhaltenspsychologie, besagt: Wenn man etwas durchführen kann (wie etwa einen Kronleuchter aufhängen oder ein Bad einbauen), dann hat man demonstriert, daß man alles, was für die Aufgabe nötig ist, auch weiß und versteht. Also weg mit Wissen und Theorie. Curricula sind verboten. Statt dessen haben die Lehrer Listen

mit Dutzenden von Aufgaben, die ihre Schüler am Ende des Kurses durchführen können sollen. Lehrbücher sind ebenfalls verboten, so daß die Lehrer endlos Zeit damit verschwenden müssen, 'schülerzentrierte' Arbeitsbögen zu erstellen."³²

Mängel der Standardisierung und krumme Geschäfte: NVQ = No Valid Qualification?

Was die Kritiker besonders ansprechen, ist die bisher mangelhafte Standardisierung und, damit einhergehend, eine weithin fehlende Qualitätssicherung der Zertifizierung.³³ „Das völlig inadäquate Mischmasch der Berufsausbildungsprogramme in unserem Land gefährdet unsere Zukunft“, schreibt JOHN MARKS, Regierungsberater in Bildungsfragen, in der Sunday Times.³⁴ Er fährt fort: „Die folgende Bemerkung ließ mich neulich aufhorchen: ‚Ich schlage vor, daß wir Reliabilität ganz vergessen und uns auf Validität konzentrieren, was schließlich das einzig Wichtige ist.‘ Dieses Statement hat mich nun doch aufgeschreckt, denn es kam von jemandem, der eine Hauptfigur ist im neuen britischen System beruflicher Qualifikationen und im National Council for Vocational Qualifications (NCVQ). (...) Solide berufliche Qualifikationen sind unerlässlich für den Wohlstand Großbritanniens und für den Berufsweg von Millionen. Wenn aber bei solchen Qualifikationen die Reliabilität ignoriert wird, was passiert dann aller Wahrscheinlichkeit nach? Standards variieren dann dramatisch von College zu College und von Firma zu Firma. Niemand wird mehr in der Lage sein, sich auf die Standards der ‚Qualifizierten‘ zu verlassen. Genau das passiert jetzt. Die von der Regierung selbst beauftragten Forscher haben ‚große Unterschiede bei der Durchführung‘ vorgefunden und daß ‚nicht zwei Zentren genau gleich benoten‘. (...) Solche Variationen bei Standards sind schlimm genug. Aber das System – ein Monopol, in das alle Qualifikationen eingepaßt werden – ist so konstruiert, daß solche Variationen fast unvermeidlich sind. Alle Qualifikationen müssen durch eine Anzahl von ‚Ergebnissen‘ definiert sein, welche oft so unpräzise sind, daß sie fast bedeutungslos sind. Trainingsprogramme haben keinen vor-

geschriebenen Inhalt, und sogar ihre Länge wird nicht spezifiziert. Und was ist mit externen Pflichtprüfungen, schriftlich, praktisch oder mündlich? Bei den NVQs gibt es überhaupt keine, alle Beurteilungen werden intern durchgeführt, on-the-job, in Projekten oder in der Kursarbeit. Und bei den GNVQs gibt es lediglich ein paar unzureichende Multiple-Choice-Tests, gegen die sich das NCVQ heftig zur Wehr gesetzt hatte, aber die Minister haben ein Machtwort gesprochen.“³⁵

Dieses Problem der schlechten Standardisierung ist von der Arbeitgeberseite bereits 1994 durch ein Gutachten des Dachverbands der britischen Industrie, CBI (Confederation of British Industry) angeführt worden: „Inkompetente Auszubildende können die neuen berufsbezogenen Kurse der Regierung erfolgreich abschließen, weil einige Prüfer laut einer Stichprobe von 3 000 Arbeitgebern nicht dafür ausgebildet sind, ihren Job zu machen“, schrieb der Independent dazu. „Arbeitgeber haben dem Verband berichtet, daß sie oft nicht in der Lage waren, Vorgesetzte zu finden, die willens oder in der Lage waren, die Auszubildenden zu beurteilen. Darüber hinaus wird berichtet, daß zu viele NVQ-Kurse auf Papier-und-Bleistift-Prüfungen und auf Simulationen statt auf praktischer Arbeitserfahrung beruhen.“³⁶

Die Durchführung des NVQ-Systems wird von der Presse auch deswegen angegriffen, weil in vielen Fällen die lehrenden Institutionen „in einem übermäßig kuscheligen Arrangement“³⁷ auch die prüfenden sind. Standards würden z. B. dadurch untergraben, daß die Bezahlung der Lehrer/Prüfer von den Erfolgsquoten abhängt. „Wie ein Fahrlehrer, der seine Kunden bei der Prüfung durchkommen läßt, wenn sie einfach die Kupplung bedienen können, und falls einer doch durchfällt, bekommt er kein Geld.“³⁸

Es wurde in diesem Zusammenhang auch bestätigt, daß einige Bildungsinstitutionen „krumme“ Geschäfte mit ausländischen Institutionen abgeschlossen hatten, ohne daß eine Qualitätsgarantie für die NVQs einge-

halten werden konnte.³⁹ Colleges hatten z. B. eigenmächtig NVQs für Maurer an ausländische Partner verkauft, und dies war erst durchgesiekt, als ein arabischer „Kunde“ sich ausgerechnet beim Direktor des NCVQ beschwerte, die Mauerarten im Orient seien doch ganz anders als in Europa, und jetzt habe man einige Kursinhalte geändert.⁴⁰ Und dies hatte auch politische Konsequenzen: Es wird berichtet, daß der Erziehungsminister des Labour-Schattenkabinetts forderte, solchen bisher für die Zertifizierung zuständigen Institutionen die Lizenz zu entziehen und daß der Erziehungsminister der konservativen Regierung zugegeben hatte, daß „das NCVQ sich in seiner Funktion der Qualitätssicherung zurückhaltend gegeben hat.“⁴¹

Alle die bisher genannten Vorwürfe werden in der Kolumne eines Lehrers zusammengefaßt, der unter einem Pseudonym schreibt. Hier wird das Geschäft mit NVQs zunächst in eine Szene eingekleidet, die einer Verkaufsveranstaltung auf einer Butterfahrt ähnelt. NVQs für Wirtschaft und Verwaltung werden wie Heizdecken verkauft, „diese Woche gibt's dazu einen Goldrahmen gratis! Kurse? Brauchen Sie nicht, ich weiß doch, wie wenig Zeit ihr Damen habt. Das machen wir einfach mit APA – so sagt man für Accreditation of Prior Achievement. Also, haben Sie Telefon? Gut – Umgang mit Telefon abgehakt. Schreiben Sie viele Briefe? Nein? Aber Notizen, Postkarten, Zettel für den Milchmann? Schön, da hätten wir Geschäftskorrespondenz abgedeckt. (10 Minuten später) Herzlichen Glückwunsch, Sie haben Wirtschaft und Verwaltung Level Zwei bestanden. Die Zertifikate können Sie auf dem Weg nach draußen mitnehmen.“⁴² Und dies sei keine pure Phantasterei, wisse man doch, daß ein Teil der finanziellen Förderung von Bildungsinstitutionen von Erfolgsquoten abhängt und auf Grund dieses finanziellen Anreizes jeder durchkomme. „Qualifikationen werden verkauft, um an Geld zu kommen.“⁴³

Der Autor zitiert Kollegen, die sich hinter Initialen verbergen: „Kollegen, mit denen ich gesprochen habe (...), waren sich einig: in der Theorie

hielten sie NVQs für eine gute Sache, in der Praxis jedoch für ein Tohuwabohu. Die Standards sind in den Keller gefallen. Lehrer A: „Es war nicht nötig, alle alten Qualifikationen und Prüfungen abzuschaffen. Die Standards waren sehr viel höher damals. Nun kann man keinen Schüler, der eine Aufgabe sofort lösen kann, von einem differenzieren, der sich x-mal daran versucht hat. Alle haben zum Schluß den gleichen Papierschnipsel.“ (...) Lehrerin C beschreibt den Druck durch die Schulleitung auf das Personal, das die Kompetenzbelege der Schüler nicht abzeichnen wollte. „Wenn du das nicht abzeichnest, bist du deinen Job los. NVQs sind nur eine Lizenz zum Gelddrucken.“⁴⁴ Der Autor schließt: „Wenn diese Meinungsäußerungen typisch sind, sehe ich schwarz. Solange wie die Prozedur für Mittelvergabe und Prüfungspraxis nicht radikal reformiert wird, sollten Arbeitgeber NVQs als Abkürzung für No Valid Qualification ansehen und besser die Kompetenz ihrer Bewerber selbst testen.“⁴⁵

Wie gut wird das NVQ-System tatsächlich angenommen?

In neuerer Zeit wird der meßbare Erfolg des NVQ-Systems mit Blick auf die Ende der achtziger Jahre mit großem Ehrgeiz formulierten nationalen Bildungsziele diskutiert. Dies ist auch im Kontext des laufenden Wahlkampfes zu interpretieren. Pressestimmen nehmen häufig Bezug auf eine Studie des Centre for Economic Performance, die unter anderem Zahlen zur tatsächlichen Verbreitung des NVQ-Systems aufführt.⁴⁶ Diese Studie stellt beispielsweise die vom NCVQ angegebene Zahl der Personen, die tatsächlich auf eine solche Qualifikation zusteuern, als überhöht dar: Nicht über drei Millionen Menschen, sondern nur ca. 700 000, also zwei Prozent der arbeitenden Bevölkerung. Die nationalen Bildungsziele, nach denen 50 Prozent der arbeitenden Bevölkerung im Jahre 1996 NVQs hätten oder dabei seien, sie zu erwerben, sind mitnichten erreicht worden.⁴⁷ Dies alles wird von einer Gewerkschaftsforderung gerahmt, nach der die Arbeitgeber sich verpflichten sollen, ihren Angestellten

den Erwerb von NVQs zu ermöglichen.⁴⁸ Eine andere Zahl, die aber nicht belegt wird, hat der Guardian im Leitartikel schon einige Monate vorher genannt: Bezogen auf Ausbildungsprogramme für Jugendliche heißt es da: „Der dürftige Stand der beruflichen Qualifikationen sollte beleuchtet werden: 54 Prozent der Teilnehmer steigen aus, bevor sie ihre NVQ-Kurse vollständig haben, und ein weiteres Drittel erreicht das notwendige Level nicht.“ Die Reaktion der Regierung auf festgestellte Mißstände bei den NVQs wird unter dem Hinweis auf die zusätzlichen Kosten von zehn Mio. Pfund berichtet: „Die neuartigen NVQs werden einschließen: eine verlässlichere und validere Bewertung von außen, sicherere nationale Standards durch externe Aufgabenerstellung und ein System spezialisierter Moderatoren und größeres Gewicht auf Schlüsselqualifikationen.“⁴⁹

Fazit

Was neu ist, wird erst einmal kritisiert oder gar niedergemacht – dieser Gemeinplatz trifft sicherlich auch auf die Aufnahme des NVQ-Systems durch die englische Presse zu. Befürworter des Systems sind vor allem die Arbeitgeber, doch auch von dieser Seite kommen kritische Anmerkungen wie etwa in den Berichten des CBI. Immerhin wird auch von einem Großteil der negativen Stimmen das System nicht kategorisch abgelehnt, sondern immer noch – wenigstens in einem Halbsatz – als Chance dargestellt, die Berufsbildung zu systematisieren und für eine breite Zielgruppe attraktiv zu machen.

In jüngerer Zeit berichtet die Presse sachkundiger und detailbezogener über die Entwicklung des NVQ-Systems als ganz zu Beginn der Debatte, doch bringt nicht zuletzt der aktuelle Wahlkampf mit dem Bildungsbereich als Leitthema eine zusätzliche Schärfe in die Diskussion, die auch von den Zeitungen reflektiert wird.

Die National Vocational Qualifications werden weltweit geschickt vermarktet und sind

bereits international als Bezugssystem mit Vorbildcharakter eingeführt. Die öffentliche Meinung im eigenen Land dringt dabei nicht so leicht an die internationale Fachöffentlichkeit, doch sie ist gerade im Hinblick auf globale Entwicklungen im Bildungsbereich wert, gehört zu werden.

Anmerkungen:

¹ Eine Beschreibung des Systems bietet Reuling, J.: *Modularisierung in der englischen Berufsbildung*. In: *BWP* 25 (1996) 2, S. 48–54

² Die Sonntagsausgabe des Guardian ist *The Observer*.

³ Rosewell, B.: „Time to face up to this lack of skills“. *The Guardian*, 12. 6. 1995, S. 16

⁴ Cadbury, D.: „Education Viewpoint: Employers value this hallmark of competence: NVQs and GNVQs“. *The Independent*, 29. 9. 1994, S. 29

⁵ Baillie, J.: „Management: On vocation with a map“. *The Observer*, 24. 9. 1995, S. 17

⁶ Vgl. James, L.: „Credit where it's due“. *The Guardian*, 19. 9. 1995, S. 27

⁷ „NVQs and GNVQs: Put me in a job situation and I can handle it: Chris Cutler, 16: Intermediate GNVQ in Leisure and Tourism, Hemsworth High School, West Yorkshire“. *The Independent*, 29. 9. 1994, S. 29

⁸ „NVQs and GNVQs: You are learning something you will need: Kelly Barry, 15: NVQ Level One in Business Administration, John Smeaton Community High School, Leeds.“ *The Independent*, 29. 9. 1994, S. 29

⁹ GNVQs (General National Vocational Qualifications) sind im Sekundarbereich vermittelte schulische Qualifikationen, die beruflichen Grundbildungscharakter haben und verschiedene Berufsfelder abdecken, wie z. B. Wirtschaft und Verwaltung, Tourismus oder Industrielle Produktion.

¹⁰ „NVQs and GNVQs: Put me in a job situation... Chris Cutler, 16.“ a. a. O.

¹¹ „NVQs and GNVQs: You are learning something... Kelly Barry, 15.“ a. a. O.

¹² Hatfield, M.: „How training puts the fizz back in business“. *The Times*, 22. 2. 1996 Supplement, S. VI

¹³ Fursland, E.: „The NVQ route back to work: Life After Redundancy“. *The Times*, 8. 6. 1995, Appointments, S. 3

¹⁴ z. B. im Anschluß an den Artikel von James, L.: „Credit where it's due“. *The Guardian*, 19. 9. 1995, S. 27

¹⁵ Fursland, E.: „The NVQ...“, a. a. O.

¹⁶ Smithers, A.: „Education: A quiet revolution in post-16 education: NVQs and GNVQs: are they an alphabet soup of undervalued qualifications, or a true alternative for the practical-minded student?“ *The Independent*, 29. 9. 1994, S. 29

¹⁷ Ebenda

¹⁸ Baillie, J.: „Management: On vocation with a map“. *The Observer*, a. a. O.

¹⁹ Macleod, D.: „Assault on jungle of qualifications“. *The Guardian*, 2. 3. 1996, S. 4

²⁰ Smithers, A.: „Education: A quiet revolution in post-16 education: NVQs and GNVQs (. . .)“, a. a. O.

²¹ Charter, D.: „Diplomas baffle firms and workers“. *The Times*, 11. 1. 1996, S. 5

²² Die wörtliche Übersetzung „Fähigkeitsregelungsanwendungen“ wäre auch im Deutschen etwas sperrig.

²³ Neuschöpfung, wenn als Substantiv verwendet, dt. „Erweiterung“

²⁴ Klingt nach biologischem Gattungsbegriff, dahinter verbergen sich aber die beliebten „übergreifenden Qualifikationen“.

²⁵ Ebenda

²⁶ Ward, L.: „Jargon-loving officials sent back to school“. *The Independent*, 31. 12. 1996, S. 5

²⁷ Ebenda

²⁸ z. B. aufbereitet und eingehender diskutiert von Morris, A.; Ashworth, J.: „Credit for learning wherever it's due“. *The Times*, 24. 1. 1994, S. 29

²⁹ zitiert nach Baillie, J.: „On vocation with a map“. *The Observer*, 24. 9. 1995, S. 17

³⁰ Norman, M.: „Cuckoo-land courses“. *The Times*, 15. 12. 1993, S. 15

³¹ Ebenda

³² Ebenda

³³ z. B. – wieder einmal – Smithers, A., zitiert im Artikel von Baillie, J., a. a. O.

³⁴ Marks, J.: „Britain out of training for world success“. *The Sunday Times*, 7. 1. 1996, S. 3/11

³⁵ Ebenda

³⁶ Abrams, F.: „Training courses ‚must be improved‘“. *The Independent*, 20. 6. 1994, S. 4

³⁷ Leitartikel „A cosy testing system vulnerable to abuse“. *The Independent*, 6. 10. 1994, S. 17

³⁸ Ebenda

³⁹ Ebenda

⁴⁰ Tieman, R.: „Government crackdown on training standards“. *The Times*, 20. 9. 1994

⁴¹ Ebenda

⁴² Docksey, J.: „Welcome to the Arthur Daley training school“. *The Independent*, 29. 9. 1994, S. 29

⁴³ Ebenda

⁴⁴ Ebenda

⁴⁵ Ebenda

⁴⁶ Robinson, P., *Rhetoric and reality: The evolution of the new vocational qualifications*. London: Centre for Economic Performance 1996.

⁴⁷ Vgl. die Darstellung von Wylie, I.: „Unions bid to lay down the law over training“. *The Guardian*, 12. 10. 1996, S. 51

⁴⁸ Ebenda

⁴⁹ Pandya, N.: Nr. 31 „Working week: NVQs get overhaul to boost street-cred“. *The Guardian*, 9. 11. 1996, S. 31

heitlich geregelter Ausbildungsberuf (gem. § 25 BBiG) für Angestellte der mittleren Beschäftigungsebene der Justiz geschaffen.

Die künftigen Justizfachangestellten werden bei Gerichten und Staatsanwaltschaften in sogenannten Serviceeinheiten anfallende Arbeiten erledigen.

Die Vermittlung der Fertigkeiten und Kenntnisse, die für die Erledigung der Arbeit in einer Serviceeinheit (unterstützt durch moderne IuK-Technik) notwendig sind, macht eine Ausbildungszeit von drei Jahren erforderlich.

Justizangestellte wurden bisher nur in acht Bundesländern (Baden Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Sachsen-Anhalt) ausgebildet, ihre Ausbildung zielt insbesondere auf den Einsatz im Schreibdienst (Kanzleidienst).

Strukturelle Veränderungen in der Justiz

Durch die 63. Konferenz der Justizministerinnen und -minister in Hannover (1992) wurde eine Arbeitsgruppe der Landesjustizverwaltungen beauftragt, der Konferenz zu berichten, welche organisatorischen, besoldungsrechtlichen, tarifrechtlichen und laubahnrechtlichen Konsequenzen aus den sich abzeichnenden Veränderungen in der Arbeitswelt der Justiz zu ziehen sind.

Der Arbeitsgruppe wurden folgende Zielvorstellungen vorgegeben:

1. Erhöhung der Effektivität der Justizgewährung,
2. Anpassung der Justiz an moderne Organisationsstrukturen unter Berücksichtigung auch der Möglichkeiten und Chancen der Informations- und Kommunikationstechniken (IuK-Techniken),
3. Steigerung der Attraktivität der Arbeitsplätze in den Bürodiensten der Justiz.

Neuordnung des Ausbildungsberufes zum/zur Justizfachangestellten

Andreas Stöhr

Am 25. April 1996 einigten sich die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften in einem Antragsgespräch beim Bundesminister der Justiz (BMJ) auf die Eckwerte der zukünftigen Berufsausbildung zum/zur „Justizfachangestellten“. Die neue Ausbildungsordnung wird vom BIBB in Zusammenarbeit mit Sachverständigen des Bundes, die von Arbeitgeber- (Landesjustizverwaltungen) und Arbeitnehmerseite (ÖTV, DAG) benannt wurden, erarbeitet. Federführend bei der Erarbeitung und Abstimmung des Rahmenlehrplans ist das Land Nordrhein-Westfalen.

Die gegenwärtig in den ausbildenden Landesjustizverwaltungen geltenden Regelungen (nach § 108 BBiG) für die Ausbildung zum/zur Justizangestellten genügen den durch technische, organisatorische und gesellschaftliche Entwicklungen bedingten veränderten Anforderungen an die Justizangestellten nicht mehr. Daher wird ein bundesein-

Die Arbeitsgruppe der Landesjustizverwaltungen hat in ihrem Schlußbericht „Strukturelle Veränderungen in der Justiz“ (Wiesbaden, 1994) Lösungsvorschläge zu den einzelnen Fragestellungen und zum Gerichtsmanagement erarbeitet. Aufgrund der Ergebnisse der Arbeitsgruppe hielt die Konferenz der Justizministerinnen und -minister umfassende strukturelle Veränderungen in der Justiz und den dafür notwendigen, flächendeckenden Einsatz moderner IuK-Technik für dringend erforderlich. Beschlossen wurden u. a. die Einrichtung von Serviceeinheiten unter Berücksichtigung der jeweiligen örtlichen und personellen Verhältnisse in den Gerichten und die Schaffung einer neuen Berufsausbildung zum/zur Justizfachangestellten.

Erhöhte Effektivität durch „Serviceeinheiten“

Eine Serviceeinheit ist die für die Unterstützung eines Richters oder Rechtspflegers zuständige Organisationseinheit. Serviceeinheiten können zu Servicegruppen zusammengefaßt werden. Der Aufgabenbereich einer Serviceeinheit soll die Erledigung aller Tätigkeiten umfassen, für die nicht die Zuständigkeit des Richters, Rechtspflegers, Anweisungsbeamten, Wachtmeisters oder eines Langtextschreibdienstes gegeben ist.

Die bei den Gerichten bestehende Trennung der Arbeitsbereiche Kanzleidienst (Schreibdienst) und Geschäftsstelle (Geschäftsstellen) sind für alle nichttrichterlichen Geschäfte eines Gerichts, insbesondere für die Verwaltung des Schriftguts zuständig und mit mindestens einem Urkundsbeamten des mittleren Dienstes besetzt) soll durch die Serviceeinheiten aufgehoben werden.

Von der Einführung der Serviceeinheiten wird eine Abnahme der Aktentransporte, Vereinfachung der Aktenverwaltung, Verbesserung der Auskunftsfähigkeit und -bereitschaft, Beschleunigung der Schriftguterstellung und eine bessere Nutzung der eingesetzten IuK-Techniken erwartet.

Die Zahl der Auszubildenden entwickelte sich von 1990 bis 1995 wie folgt:

	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Auszubildende	3 393	3 373	3 460	3 707	3 813	3 555

Quelle: Statistisches Bundesamt

Erweiterter Einsatz von EDV bei den Gerichten

Die Entwicklung im Bereich der IuK-Techniken, besonders der Bereich der Bürokommunikation, soll verstärkt dabei helfen, Arbeitsabläufe in der Justiz zu vereinfachen und zu beschleunigen. Aufgaben wie Verfahrensregistrierung, Verwaltung von Karteien, Terminen, Ladungen und Fristen, Verfahrensschlußtätigkeiten, Verwalten und Anzeigen von Verfahrensdaten, Anlegen von Statistiken und sonstigen Daten, Schriftguterstellung

von „kleinem Schreibwerk“ und standardisierbaren Texten, Kostenabrechnung und Datenfernübertragung sollen mit Hilfe der Datenverarbeitung erledigt werden. Die dafür benötigte Hard- und Software ist bei vielen Gerichten bereits vorhanden.

Neue Ausbildungsplätze

Von den Landesjustizverwaltungen, die bisher keine Ausbildungsplätze für Justizangestellte angeboten haben, wurde als Grund

Entwurf der Berufsbildpositionen (Stand 5. 3. 1997):

1. Das ausbildende Gericht
 - 1.1 Stellung und Aufgaben des ausbildenden Gerichts innerhalb der Justiz
 - 1.2 Berufsbildung, Arbeits- und sozialrechtliche Grundlagen
 - 1.3 Umweltschutz, Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz
2. Kommunikation und Kooperation in berufstypischen Situationen
3. Büroorganisatorische Abläufe
4. Arbeitsorganisation
5. Informationsverarbeitung
 - 5.1 Informations- und Kommunikationstechniken
 - 5.2 Textverarbeitung, Textformulierung, Textgestaltung
 - 5.3 Datenschutz und Datensicherheit
6. Kosten- und Entschädigungsrecht
7. Fallbezogene Rechtsanwendung in Zivilverfahren
 - 7.1 Zivilprozeß
 - 7.2 Zwangsvollstreckung
 - 7.3 Konkurs, Vergleich und Insolvenzen
 - 7.4 Ehe- und Familiensachen
8. Fallbezogene Rechtsanwendung im Straf- und Ordnungswidrigkeitenverfahren
9. Fallbezogene Rechtsanwendung in Verfahren der freiwilligen Gerichtsbarkeit
 - 9.1 Grundbuch
 - 9.2 Nachlaß
 - 9.3 Vormundschaftsgerichtliche Angelegenheiten, Betreuung
 - 9.4 Öffentliche Register

u. a. das Fehlen einer bundeseinheitlichen Ausbildungsordnung nach § 25 BBiG genannt. Dieses Ausbildungshemmnis wird mit Inkrafttreten der Ausbildungsordnung beseitigt, die am Leitbild eines Mitarbeiters in einer Serviceeinheit ausgerichtet ist. Dadurch ist eine Zunahme von Ausbildungsplätzen im Bereich der Justiz zu erwarten.

Die neue Berufsausbildung zum/zur Justizfachangestellten befähigt sowohl zur Arbeit in den Serviceeinheiten der Gerichte und Staatsanwaltschaften als auch in analogen Aufgabengebieten im kaufmännischen und verwaltenden Bereich.

Die neue Ausbildungsordnung wird voraussichtlich am 1. August 1998 in Kraft treten.

Ausbildungsberater, Ausbildungsplatzentwickler, Ausbildungsplatzwerber – Ergebnisse einer Befragung

Barbara Schulte

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) hat das Bundesinstitut für Berufsbildung mit Unterstützung des Deutschen Industrie- und Handelstags sowie des Zentralverbands des Deutschen Handwerks im Herbst 1996 eine Befragung bei Ausbildungsberatern, Ausbildungsplatzentwicklern und Ausbildungsplatzwerbern über deren Erfahrungen zur Ausbildungsbereitschaft von Betrieben und den betrieblichen Ausbildungshemmnissen durchgeführt.

An der Befragung haben 605 Mitarbeiter/-innen der Kammern, 450 Ausbildungsberater

(davon 100 aus den neuen Ländern), 90 Ausbildungsplatzentwickler (nur neue Länder) und 65 Ausbildungsplatzwerber (davon 40 Prozent aus den neuen Ländern) teilgenommen. Zwei Drittel der Befragten sind in den Industrie- und Handelskammern und ein Drittel in Handwerkskammern beschäftigt.

Das Funktionsbild dieses Personals der Kammern ist sehr verschieden. Nach § 45 Abs. 1 BBiG und § 41a HwO haben die Kammern die Durchführung der Berufsausbildung zu überwachen sowie durch Beratung der Auszubildenden und Auszubildenden die Ausbildung zu fördern und zu diesem Zweck Ausbildungsberater zu bestellen.¹ Seit Mitte 1995 werden in den neuen Ländern im Rahmen eines mehrjährigen Förderprogramms des BMBF rd. 150 Ausbildungsplatzentwickler bei den Kammern mit dem Ziel eingesetzt, zusätzliche Ausbildungsplätze in Betrieben durch gezielte Beratung und praktische Hilfestellung zu mobilisieren.² Daneben werden von den Kammern Ausbildungsplatzwerber beschäftigt, die versuchen, durch persönliche Ansprache von Betriebsinhabern neue Ausbildungsplätze zu akquirieren.³

Tätigkeitsmerkmale

Entsprechend dieser unterschiedlichen Aufgabenstellung differieren die Tätigkeitsmerkmale der drei Gruppen zum Teil erheblich. Ausbildungsplatzwerber und auch die -entwickler führen deutlich mehr Akquisitionsgespräche mit den Betrieben (rund 75 Prozent) als die Ausbildungsberater (55 Prozent). Die Ausbildungsplatzentwickler besuchen die Betriebe häufiger mehrmals, während sich ihre anderen Kammerkollegen überwiegend auf einen Betriebskontakt beschränken. Ausbildungsberater besuchen nicht ausbildende Betriebe (knapp 30 Prozent) weit weniger als die Ausbildungsplatzentwickler und -werber, die zu mehr als 50 Prozent dort ihre Ansprechpartner suchen. Ausbildungsplatzwerber zielen bei ihren Ak-

quisitionsaufgaben überwiegend auf größere Betriebe, während die Berater ihre Aufgaben nach eigenen Angaben vor allem in Klein- und Mittelbetrieben erfüllen.

Erfahrungen bei der Mobilisierung von Ausbildungsplätzen

Trotz der unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Kontakte mit Betrieben gleichen sich die gesammelten Erfahrungen bei der Mobilisierung zusätzlicher Ausbildungsstellen weitgehend: Am leichtesten sind zusätzliche Ausbildungsstellen zu gewinnen in Betrieben bis zu 50 Beschäftigten, die schon längere Zeit existieren, von jüngeren Inhabern geführt werden und bereits über Ausbildungserfahrungen verfügen. Ausbildungsreserven werden aber auch in Betrieben gesehen, die bislang noch nicht ausgebildet haben. Schwieriger wird nach Ansicht der Befragten die Akquisition von Ausbildungsstellen mit zunehmender Betriebsgröße, in neu gegründeten Betrieben, in Betrieben, die erst seit kurzer Zeit ausbilden sowie in Betrieben mit einem älteren Betriebsinhaber. Dies gilt auch für Betriebe auf dem Lande oder in Großstädten. Leichter ist die Gewinnung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen in kleinstädtischer Lage.

Erwartungen der Betriebe

Deutliche Unterschiede weisen aber die Hinweise auf, welche Hilfestellungen die besuchten Betriebe von Beratern, Entwicklern und Werbern erwarten. Diese Unterschiede deuten auf eine gewisse Arbeitsteilung zwischen ihnen hin, aber auch auf eine unterschiedliche Erwartungshaltung der Betriebe in den alten und neuen Ländern (s. Tab. 1).

Die nur in den neuen Ländern tätigen Ausbildungsplatzentwickler sind stärker als ihre Kollegen mit allgemeinen Fragen zur Planung und Durchführung sowie mit konkreten

Tabelle 1: **Welche Hilfestellung die Betriebe erwarten** (Angaben in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Berater	Entwickler	Werber	West	Ost
Finanzielle Förderung	29	53	42	23	54
Praktische Hilfe und Unterstützung	24	45	25	21	37
Spezielle Beratung	23	17	32	23	24
Spezifische Informationen	19	25	14	19	20
Organisation und Durchführung der Ausbildung	17	31	14	14	25
Vermittlung und Auswahl von Bewerbern	15	25	17	14	21
Antworten auf Rechtsfragen	14	15	12	10	20
Hilfen beim Ausbildungsvertrag	13	20	8	12	17
Beratung zur Berufsschule	13	14	9	13	13
Ausbildungsordnungen	10	13	8	11	10
Ausbildungskosten	9	11	5	8	11
Ausbildungsverbund	6	16	6	4	13
Prüfungen	6	9	2	7	5
Ausbildungseignung	6	6	2	6	5
Überbetriebliche Ausbildung	4	3	6	3	7
Formalitäten	3	11	5	2	8
Ausbildereignungsverordnung	4	3	0	5	2
Sonstiges	13	9	18	13	12

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1996

Tabelle 2: **Maßnahmen zur Mobilisierung von Ausbildungsstellen**
(Mittelwert von 1 = „sehr gut geeignet“ bis 4 = „gar nicht geeignet“)

	Berater	Entwickler	Werber	West	Ost
Umfassende Information	1,4	1,3	1,6	1,5	1,3
Persönliche Ansprache/Besuche	1,2	1,1	1,1	1,2	1,1
Steuerliche Anreize	2,0	1,7	1,8	2,0	1,9
Hilfen bei Verbundausbildung	2,4	2,1	2,4	2,5	2,2
Ausbildungszuschüsse der Länder	1,7	1,5	1,6	1,9	1,3
Bessere Abstimmung mit Berufsschule	1,7	2,0	1,6	1,6	2,0
Längere Ausbildungszeiten	3,1	3,5	3,4	3,0	3,5
Ausbildungsvergütung an produktive Zeiten im Betrieb binden	2,6	2,5	2,4	2,6	2,5
Ausbildungsvergütung einfrieren bzw. senken	1,9	1,6	1,8	1,9	1,7
Kostenloses Lehrmaterial	2,5	2,4	2,4	2,5	2,4
Schulungen für Ausbilder	2,4	2,3	2,4	2,4	2,3
Hilfen bei der Ausstattung der Lehrwerkstatt	2,3	2,0	2,2	2,3	2,2

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1996

Unterstützungswünschen bei der Vorbereitung und konkreten betrieblichen Ausgestaltung der Berufsausbildung konfrontiert. Mehr als die Hälfte der Betriebe erwartet von den Entwicklern zudem Auskünfte über (finanzielle) Fördermöglichkeiten im Rahmen der Ausbildung. Diese Frage nimmt einen herausragenden Stellenwert bei der Mobilisierung zusätzlicher betrieblicher Berufsausbildungsstellen ein. Ausbildungsverbünde sind ebenfalls ein Thema, das vor allem von den Entwicklern im Osten aufgegriffen wird, während es im Westen offenbar kaum eine Bedeutung hat.

Geeignete Maßnahmen zur Mobilisierung von Ausbildungsplätzen

Vor dem Hintergrund dieser Erwartungshaltung von seiten der Betriebe überrascht, daß die Ausbildungsberater, -platzentwickler und -platzwerber nahezu identische Vorschläge zur Erhöhung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft machen. Als besonders wichtig wird von den Befragten die persönliche Ansprache durch Betriebsbesuche und eine umfassende Information der Betriebe genannt. Danach werden verschiedene Vergünstigungen der Betriebe und Kostenentlastungen als besonders wichtig angesehen: vor allem die Ausbildungszuschüsse der Länder⁴, ein Einfrieren der Ausbildungsvergütungen⁵ und steuerliche Anreize für Ausbildungsbetriebe. Von hoher Bedeutung für die Mobilisierung von Ausbildungsstellen wird auch eine bessere Abstimmung der Ausbildung zwischen Betrieb und Berufsschule angesehen (s. Tab. 2). Für geeignet aber gleichwohl von geringerer Wirkung halten die Befragten darüber hinaus, die Ausbildungsvergütungen an produktive Zeiten der Auszubildenden zu binden, mögliche Hilfen für die Ausstattung von Lehrwerkstätten, Schulungen für das Ausbildungspersonal, Hilfen bei der Verbundausbildung und kostenlos zur Verfügung gestelltes Lehrmaterial. Gemessen an den geforderten

Tabelle 3: **Einschätzung der Ausbildungshemmnisse** (Mittelwert von 1 = „fast immer“ bis 4 = „selten/nie“)

	Berater	Entwickler	Werber	West	Ost
Schlechte Wirtschaftslage	2,1	1,6	1,6	2,1	1,6
Kein Fachkräftebedarf	3,1	3,0	3,0	3,1	3,1
Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt	3,4	3,1	3,1	3,3	3,2
Keine Ausbildungsberechtigung	3,2	3,0	3,1	3,1	3,1
Keine Ausbildungserfahrung, fehlende Ausbildungskultur	3,5	3,3	3,3	3,5	3,3
Ausbildung zu teuer	2,0	1,8	1,8	2,0	1,9
Betrieb zu spezialisiert	3,2	3,1	3,0	3,2	3,2
Keine geeigneten Bewerber	2,4	3,1	2,7	2,3	3,1
Zu kurze Ausbildungszeiten am Arbeitsplatz	2,2	2,7	2,2	2,0	2,7
Ausbildungsberufe bieten nicht die benötigten Qualifikationen	3,4	3,3	3,4	3,4	3,4

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1996

finanziellen Vergünstigungen werden längere Ausbildungszeiten im Betrieb von den Befragten eher nachrangig für die Bereitstellung von zusätzlichen betrieblichen Ausbildungsplätzen eingeschätzt.

Ausbildungshemmnisse

Als derzeit wichtigste Ausbildungshemmnisse werden von den Befragten sowohl die schlechte Wirtschaftslage als auch das Kostenniveau der Ausbildung genannt. Dabei

spielt die Wirtschaftslage in den neuen Ländern eine besondere Rolle (s. Tab. 3). Mängel in der Qualifikationsstruktur der anerkannten Ausbildungsberufe, aber auch die Vermutung einer fehlenden Ausbildungskultur werden von den Befragten kaum als Ausbildungshemmnisse angesehen. Eine signifikant unterschiedliche Beurteilung zwischen Ost und West ergibt sich lediglich bei der Einschätzung der kurzen Ausbildungszeiten am Arbeitsplatz und in der mangelnden Eignung von Bewerbern. Während die Befragten aus den alten Ländern in beiden Merkmalen

wichtige Ausbildungshemmnisse erkennen, ist die Beurteilung der Befragten aus den neuen Ländern hier deutlich zurückhaltender.

Anmerkungen:

¹ Im Jahre 1995 haben ca. 9 300 Ausbildungsberater (darunter gut 2 600 hauptamtliche Berater) etwa 178 000 Ausbildungsstätten besucht; vgl. zur Ausbildungsberatung Berufsbildungsbericht 1997 (Manuskript), Teil II, Kapitel 3.6.3

² Nach Angaben des BMBF wurden seit Beginn des Programms ca. 33 000 Betriebe besucht und zahlreiche Ausbildungsverbünde beraten und initiiert. Zu Beginn des Ausbildungsjahrs 1996/1997 hatten die besuchten Betriebe ca. 12 000 neue betriebliche Ausbildungsplätze zugesagt. Vgl. Berufsbildungsbericht 1997 (Manuskript), Teil II, Kapitel 1.1.4

³ Viele Kammern haben zusätzliches Personal für die Einwerbung neuer Ausbildungsstellen eingestellt, z. T. eigenfinanziert sowie mit ABM-Mitteln. Vgl. Bericht 1996; Deutscher Industrie- und Handelstag, Bonn; Januar 1997, S. 82

⁴ Auch wenn die sechs Länder Hamburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg Fördermaßnahmen zur Sicherung der Berufsausbildung einsetzen, liegt das Schwergewicht der Förderung von Ausbildung in den neuen Ländern. Nach Angaben des Berufsbildungsberichts 1997, Kap. 1.1.4 (Manuskript) setzen die neuen Länder rund 255 Mio. DM zur Förderung von etwa 60 000 bis 65 000 neuen betrieblichen Ausbildungsplätzen ein. Hinzu kommen die überwiegend betriebsnah ausgestalteten Fördermaßnahmen der von Bund und Ländern gemeinsam finanzierten Lehrstelleninitiative 1996 in der Größenordnung von rund 14 300 Plätzen.

⁵ Vgl. hierzu „Förderung der Ausbildung durch Tarifvertrag – Tarifliche Regelungen zur Schaffung von Ausbildungsplätzen und zur Übernahme von Ausgebildeten“, In: Informationen zur Tarifpolitik, WSI der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, Sept. 1996

Anzeige

Aufruf zur Interessensbekundung

Evaluierung eines durch die Gemeinschaftsinitiative ADAPT geförderten Projektes

1. Auftraggeber: **BBJ SERVIS gGmbH**, Alt-Moabit 73, 10555 Berlin
Projekt: Modulare berufliche Weiterbildung
2. Art der Leistung: Evaluierung der Projektzielsetzungen im Hinblick auf fachliche Qualität, Methoden und Instrumente unter besonderer Berücksichtigung von Eignung, Effizienz und Übertragbarkeit der Maßnahmeergebnisse
3. Umfang der Leistung: Konzepterstellung; jährliche Zwischenberichte; Workshops; Endbericht
4. Zeitraum: Mai 1997 bis November 1999
5. Frist: Aussagekräftige Bewerbung bis **18. Juli 1997**

Kurzbericht über die Sitzung 1/97 des Hauptausschusses am 12./13. März 1997 in Bonn

Die vom Wissenschaftsrat im Juli des vergangenen Jahres ausgesprochenen Empfehlungen zur weiteren **Differenzierung des tertiären Bereichs durch duale Fachhochschulgänge** (siehe dazu auch BWP 5/96) waren für den Hauptausschuß Anlaß, sich dieser Problematik in einer intensiven Diskussion zu nähern.

Dazu hatte der Hauptausschuß den Stellvertretenden Hauptgeschäftsführer der IHK-Saarland, Herrn Diplom-Volkswirt Hermann-Reinhard Müller eingeladen, der aus der Sicht der unmittelbaren Praxis über ein im Saarland entwickeltes **Konzept zu berufsintegrierten Studiengängen für Eingangsbereufe der Elektro- und der Metallindustrie** referierte. Dieses Konzept stieß auf großes Interesse und allgemeine Zustimmung im Hauptausschuß.

Der Hauptausschuß begrüßte die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, indem er in einer Stellungnahme insbesondere die erstmalige **Anerkennung des Lernortes Betrieb als Studienplatz** und damit als integralen Bestandteil des dualen Studiums hervorhob und dies als wichtigen Beitrag zur **Gleichwertig-**

keit von allgemeiner und beruflicher Bildung würdigte.

Die Erörterung des Entwurfs des jährlichen Berufsbildungsberichts der Bundesregierung nahm wie immer in der ersten Sitzung des Hauptausschusses im neuen Jahr einen zentralen Platz ein.

Die von kontroversen Auffassungen geprägten Diskussionen der Sozialparteien, vor allem über die **Ausbildungsplatzsituation in 1996** sowie über wirksame Maßnahmen zur Schaffung ausreichender, insbesondere **betrieblicher Ausbildungsplätze für 1997**, haben wie schon in den letzten Jahren dazu geführt, daß neben der Stellungnahme des Hauptausschusses seitens der Beauftragten der Arbeitgeber und der Beauftragten der Arbeitnehmer Minderheitsvoten in Form eigener Stellungnahmen zum Berichtsentwurf eingebracht wurden.

In Fortführung seiner vor zwei Jahren begonnenen Diskussion über die Einführung der **DIN EN ISO 9000ff.-Normen zur Bewertung von Weiterbildungsträgern** beriet der Hauptausschuß anhand eines vom Bundesinstitut vorgelegten Berichtes über den Stand bzw. die Weiterentwicklung der **Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung**. Mit Interesse wurden in diesem Zusammenhang Ausführungen über ein sächsisches **ISO-Transferprojekt** aufgenommen, das sowohl mit dem BIBB als auch mit dem Land Berlin, wo ein ähnliches Projekt initiiert wurde, enge Kontakte pflegte. Der Hauptausschuß, insbesondere die Vertreter der Länder begrüßten die Neuaufnahme dieser Diskussion und sprachen sich für deren Fortführung aus. Dabei sollte der Aspekt der Schnittstellenfindung zwischen den ISO-Normen und der ergebnisorientierten Qualitätssicherung im Vordergrund stehen.

Die Arbeit des Bundesinstituts im **mittel- und osteuropäischen Berufsbildungsbereich (MOES)**, Zwischenbilanz nach drei Projektjahren, war Gegenstand eines mit großem Interesse aufgenommenen Vortrags des BIBB.

Der Hauptausschuß diskutierte auf Antrag der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer eine „Grundsatzerklärung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur **Entwicklung der Ausbildungsberufe**“. Ein Beschluß zu den Grundsätzen der beruflichen Bildung wurde jedoch nicht gefaßt. Er wies dem Unterausschuß 3 „Berufsausbildung“ die Überarbeitung und Aktualisierung der Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung von 1974 „**Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen**“ zu.

Nach intensiven Vorberatungen im Unterausschuß 1 „Berufsbildungsforschung“ hat der Hauptausschuß erstmalig eigene **Forschungsprioritäten** beschlossen.¹ Generalsekretär und Stellvertretender Generalsekretär begrüßten diesen Beschluß des Hauptausschusses und versicherten, daß sie sich die darin niedergelegten Ziele und Schwerpunkte bei der Fortschreibung der Forschungsprioritäten von 1995 zu eigen machen würden.

In seinem Papier spricht sich der Hauptausschuß für eine aktuelle Berufsbildungsforschung und für eine noch intensivere Forschungszusammenarbeit mit dem BIBB aus. Folgende Forschungsprojekte wurden laut Beschluß des Hauptausschusses in das Forschungsprogramm aufgenommen:

4.1008 Untersuchung der Beschäftigungsentwicklung und des Qualifikationsbedarfs in mittleren Positionen des Gesundheits- und Sozialwesens – Anforderungen an die berufliche Weiterbildung;

5.3004 Lernen in Netzen – Nutzung von Computernetzen als Lehr-/Lernmittel;

6.1002 Möglichkeiten von Bildungscontrolling als Planungs- und Steuerungsinstrument der betrieblichen Weiterbildung.

Darüber hinaus beschloß der Hauptausschuß das Forschungsprogramm 1997 und nahm das Arbeitsprogramm 1997 zur Kenntnis.

¹ erscheint als Beilage der BWP nach Veröffentlichung der aktualisierten Forschungsprioritäten (Anm. der Red.)

Qualitätsmanagement bei Bildungsträgern

Christel Alt

Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern. Kontakt & Studium, Band 428

Michael Dembski, Thomas Lorenz
expert Verlag Renningen-Malmsheim,
3. Auflage 1996, 87 Seiten.

Bildungsträger sehen Qualitätssicherung und ein darauf bezogenes Qualitätsmanagement inzwischen nicht nur als Thema für Veranstaltungen. Die Relevanz eines funktionierenden Qualitätsmanagementsystems für die eigene Organisation wird zunehmend erkannt. Bildungsträger begreifen sich als dienstleistende Unternehmen. Der gesamte Prozeß des Erbringens der Dienstleistung Weiterbildung steht auf dem Qualitätsprüfstand, und zwar unter Wettbewerbsaspekten und vor dem Hintergrund der Kundenerwartungen sowie im Hinblick auf rechtliche Regelungen, etwa zur Produkthaftung.

Diese Situation wird auch als Ausgangslage der vorliegenden Veröffentlichung von DEMBSKI und LORENZ beschrieben. Es wird kurz der Versuch gemacht, die neuere Diskussion bei Bildungsträgern um die Einführung eines Qualitätsmanagements und ggf. ihre formale Bestätigung in einer Zertifizie-

rung nach DIN ISO 9000 ff. in Zusammenhang zu bringen mit den Besonderheiten des Weiterbildungsmarktes und bisher im Bereich der Weiterbildung schwerpunktmäßig eingesetzten Konzepten und Verfahren der Qualitätssicherung, etwa der Vergabe von Gütesiegeln und der Anwendung der Qualitätskriterien der Bundesanstalt für Arbeit.

Diese Ausführungen bleiben jedoch sehr allgemein. Eine zumindest für die im öffentlich geförderten Marktsegment arbeitende Bildungsträger notwendige Verknüpfung von trägerübergreifenden Qualitätsstandards mit den Vorgaben der Normen wird nicht geleistet. Auch bleiben die Konsequenzen aus den Besonderheiten des Weiterbildungsmarktes und pädagogische Aspekte außer Betracht.

Dennoch ist die Veröffentlichung für die Praxis hilfreich. Eingeführt wird in die Gedankenwelt des Qualitätsmanagements auf der Basis der Normen DIN ISO 9000 ff. Es wird ein Überblick über dieses Normensystem gegeben und der Weg eines Bildungsträgers zur Zertifizierung beschrieben.

Der Vorzug des Buches liegt darin, daß Bildungsinstitutionen, die am Aufbau eines nach DIN ISO 9000 ff. zertifizierbaren Qualitätsmanagements interessiert sind, konkrete Hinweise für die Umsetzung der 20 Elemente der DIN ISO 9001 auf die spezifischen Erfordernisse des Dienstleistungsprozesses Berufsbildung erhalten. Außerdem werden Umsetzungsbeispiele für Teile eines Qualitätsmanagementsystems bei einem Bildungsträger in Form von Musterseiten eines Qualitätsmanagementhandbuches gegeben.

Das Buch kann damit vor allem Bildungsträgern helfen, aus der unfruchtbaren Diskussion um Verfahrensfragen der Qualitätssicherung herauszukommen und ein kundenorientiertes Qualitätsmanagementsystem für die eigene Einrichtung zu organisieren. Ärgerlich ist jedoch die sehr kleine Schrift des Bandes und damit eine schlechte Lesbarkeit.

Handwerk zwischen Tradition und Innovation

Klaus Hahne

Umweltschutz durch Handwerk?

Beate Brüggemann, Rainer Riehle
Frankfurt/New York 1995, Campus Verlag,
195 Seiten, 38,- DM

Hinter dem als Frage formulierten Titel „Umweltschutz durch Handwerk?“ verbirgt sich eine Studie, die das Ergebnis eines Forschungsprojektes mit dem Titel „Verbesserung der Innovationsfähigkeit des Sanitär-, Heizungs-, Klimahandwerks (SHK) – Neue Leitbilder und Innovationsstrategien“ ist.

Das Forschungsvorhaben wurde vom Bundesministerium für Forschung und Technologie im Rahmen des Programms „Arbeit und Technik“ gefördert. Die empirische Basis der Studie ist schmal. Neben Gesprächen in einer Vielzahl von SHK-Betrieben wurden sechs Betriebe für Intensivstudien ausgewählt, von denen drei der Gruppe traditioneller Betriebe und zwei der Gruppe innovativer Betriebe zuzuordnen sind. Die Autoren der Studie gehen dabei davon aus, daß von den bundesweit rund 45 000 SHK-Betrieben etwa 2 000, also knapp 5 Prozent, zu den fortschrittlich innovativen Betrieben gezählt werden können.

Fragt man Brancheninsider aus dem SHK-Handwerk nach ihrer Bewertung der Studie, so kommt fast einhellig die Äußerung, man hätte bei der Lektüre der Studie „geschmunzelt“. Dieses Schmunzeln rührt sicherlich nicht zuletzt daraus, daß mit der Dokumentation vieler wörtlicher Äußerungen „Originalsprache“ des Handwerks wiedergegeben wird, während in den interpretativen Teilen die sozialwissenschaftliche Sprach- und Denkweise der Autoren dominiert. Man hat bei der Lektüre der Studie manchmal den Eindruck, daß die Autoren – wie Völkerkundler bei fremden Stämmen – in den uner-

forschten Bereich Handwerk eingedrungen sind, um dort fremdartige Rituale zu entdecken.

Unter der Frage „Was bedeutet ökologische Herausforderung?“ zeigen die Autoren die Auswirkung der neuen rechtlichen Rahmenbedingungen wie z. B. der Heizanlagen-Verordnung, der Wärmeschutz-Verordnung oder des Bundes-Emissions-Schutzes auf das versorgungstechnische Handwerk und seine Auftragslage auf. Sie zeigen, daß auch die technologische Entwicklung neue Rahmenbedingungen setzt, die von neuen Heizungstechniken, Kraftwärmekoppelungstechniken über solare Energiegewinnung bis zur Wärmerückgewinnung durch kontrollierte Lüftung reichen. Auch die Prinzipien des ökologischen Bauens spielen eine Rolle, es ergänzt die im Schwerpunkt dieses Handwerks liegende Seite der Wärmeerzeugung um das Pendant der Wärmeerhaltung und verlangt berufsfeldübergreifendes Systemdenken.

Aus diesen Änderungen und den Anforderungen an betrieblichen Umweltschutz schließen BRÜGGEMANN/RIEHLE, daß das SHK-Handwerk neue Qualifikationen, neue Planungskompetenzen, neue Beratungskompetenzen benötigt. Sie folgern aus den unterschiedlichen Entwicklungslinien, daß das Berufsbild an einem Scheideweg angekommen sei. Das SHK-Handwerk könne sich weiter auf die reine Ausführung von durch die Hersteller vorgegebenen Standardlösungen beschränken, es könne aber auch aus seinem traditionellen Berufsverständnis „als ausführendes Organ“ heraustreten, um zu beraten, zu konzipieren und zu planen. Vor allem, wenn es sich dem Umweltsektor öffne, könne es sein Aufgabenspektrum deutlich anreichern und die bereits vorhandenen Qualifikationen der Beschäftigten erweitern um Fähigkeiten zu komplexer Beratung, zu Konzeptentwicklung und umfassender Planung.

Viele Betriebe stünden dabei vor einem Dilemma. Sie könnten einerseits ihre Zukunft

nur sichern, wenn sie zu aktiver Innovation fähig sind und sich dem neuen Arbeitsfeld „Umwelt“ öffnen. Andererseits sei Innovation kein technisches, sondern ein menschliches und organisatorisches Problem und habe direkt mit den innerbetrieblichen Sozialstrukturen zu tun.

Zentrale Aussage von BRÜGGEMANN/RIEHLE ist:

Die betrieblichen Sozialstrukturen entscheiden über den Erfolg von Innovationen in Handwerksbetrieben. Die Strukturen des Handwerksbetriebes sind nach Ansicht der Autoren nur aus der Geschichte des Handwerkes zu erklären.

Für BRÜGGEMANN und RIEHLE stellt der Handwerksbetrieb eine komplexe betriebliche Sozialstruktur dar. Häufig ist er als „Familienbetrieb mit klarer hierarchischer Ausrichtung“ auf den Meister als Betriebsinhaber und flacher Hierarchie zu kennzeichnen. Direkte und mündliche Kommunikation, ein informelles Regelwerk, dessen Kenntnis in betrieblicher Sozialisation erworben wird, und eine Arbeitsorganisation, die sich als „funktionierendes Chaos“ kennzeichnen läßt, stellen nach Ansicht der Autoren zentrale Merkmale des traditionellen Handwerksbetriebes dar. Die betriebsinterne Konformität aller Betriebsangehörigen würde durch eine enge soziale Kontrolle herbeigeführt. Diese innerbetriebliche Sozialstruktur sei tendentiell eher innovationshemmend. Aufgrund dieser Analyse kommen die Autoren zu ihrer zentralen These.

Den Autoren ist zuzustimmen, wenn die Motivation und Intention der Betriebsinhaber als zentral für die innovative bzw. traditionelle Ausrichtung angesehen werden. Die These des „funktionierenden Chaos“ ist jedoch m. E. auf der schmalen empirischen Basis noch zu undifferenziert, um die handwerkliche betriebliche Arbeitsorganisation zwischen Planung und Improvisation angemessen zu kennzeichnen.

Ein wichtiger Teil der Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage „Was unterscheidet innovative von traditionellen Betrieben?“. Als wichtigste Unterscheidungskriterien werden Motivation des Betriebsleiters und der Beschäftigten, Planungs- und Kalkulationsfähigkeit, rationelle Betriebsführung, Delegationsfähigkeit, Verantwortlichkeit und Kommunikationsfähigkeit sowie Lernen und Reflektionsfähigkeit herausgestellt. Innovative Betriebe sind nicht hierarchiefrei aber diskussionsoffener, sie haben ein höheres Qualifikationsniveau ihrer Beschäftigten und Fortschritt als betriebliches Selbstbild verankert. Sie sehen Umweltschutztechnologien nicht nur als eigenbetrieblichen Markt, sondern sehen sich selber als Vorreiter und damit auch als Bestandteil einer übergreifenden Umweltpolitik. Innovative Betriebe sind im Bereich der kaufmännischen, organisatorischen und betriebswirtschaftlichen Ebene deutlich von traditionellen zu unterscheiden, sie kalkulieren, kontrollieren und planen erheblich intensiver. Die Selbständigkeit, die in diesen Betrieben von den Mitarbeitern erwartet wird, heißt keineswegs Beliebigkeit und Improvisation, sondern es wird nach strengen und transparenten, inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben strukturiert. Die Betriebsleiter in Innovationsbetrieben verstehen sich stärker als Unternehmensleiter und Ökonomen denn als Handwerker. Allerdings sind die innovativen Betriebe als Vorreiterbetriebe noch lange eine Minderheit innerhalb der SHK-Innungen und der Handwerksorganisation.

Nach Ansicht des Rezensenten muß die klare „Polarisierung“ zwischen innovativen und traditionellen Betrieben relativiert werden. Vermutlich stellen sie eher Merkmalsausprägungen eines Kontinuums dar, welches viele Misch- und Zwischenformen aufweist. Damit wird auch die These, daß Innovation „Veränderung der betrieblichen Organisation“ heißt, daß also nur Innovationen greifen, die den ganzen Handwerksbetrieb berücksichtigen, diskussionswürdig. Kleine partiale

Innovationen als Initialzündungen für weitere müssen m. E. nicht unbedingt gleich die ganze betriebliche Organisation verändern.

Da sich nach Ansicht der Autoren ökologische Innovationen nicht von Innovationen des Betriebes als Ganzes trennen lassen, können neue ökologische Kompetenzen für die Betriebe meist nur eine langfristige Option sein. Die ökologische Weiterbildung hat jeweils darauf zu achten, daß ihre Qualifikationen keine Gefährdung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in den Betrieben und keine Gefährdung der Betriebe in ihren Funktionen mit sich bringen. Dabei ist ein unterschiedlicher Wissenserwerb bei Traditionalisten und Innovatoren festzustellen:

- Innovative Betriebe zeichnen sich dadurch aus, daß sie ihre Fortbildung „strategisch“ planen und ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen mehr und längere Schulungen zuteil werden lassen, wobei sich Betrieb und Mitarbeiter die Fortbildungszeit teilen, d. h. ein Teil ist bezahlte betriebliche Arbeitszeit, ein Teil ist Freizeit als Eigenbeitrag der Mitarbeiter.
- Bei traditionellen Betrieben findet keine eigentliche Fortbildungsstrategie statt. Meist ist das Umweltwissen an den Betriebsinhaber gebunden und es wird befürchtet, daß eine Kompetenzerweiterung bei den Mitarbeitern Unruhe in den Betrieb hereinbringt.

Daher ergibt sich die Frage „Wie stellen sich Beratungen und Schulungen der Handwerksorganisationen auf den Normalfall der Betriebe ein?“. BRÜGGEMANN und RIEHLE untersuchen die bisherige Praxis der Innovationsberatung und Weiterbildung durch die Handwerksorganisation anhand von drei ausführlichen Beispielen:

- dem Modellversuch „Branchenspezifische Weiterbildung für das Handwerk im Arbeitsfeld Energie und Umwelt“ der SHK-Innung Berlin,
- dem Pilotprojekt der Handwerkskammer Koblenz „Entwicklung und Erprobung von Curricula für Umweltbildung im Handwerk“

- der Arbeit des Zentrums für Energie-, Wasser- und Umwelttechnik (ZEWU) in Hamburg.

Für die Autoren zeigen die Modellversuche als zentrales Problem die Methoden der Teilnehmerakquisition. Die herkömmlichen Methoden in Form von Firmenanschreibung, Einladung, Veröffentlichung in Fachzeitschriften haben nur mäßigen Erfolg. Handwerk braucht direkte Kommunikation und mündliche Gespräche. Von daher sollte die Teilnehmerwerbung und die Ausrichtung von Weiterbildungsveranstaltungen nach Ansicht von BRÜGGEMANN und RIEHLE, der viele Handwerksexperten sicher zustimmen werden, mit einer intensiven einzelbetrieblichen Beratung verknüpft werden.

Die zentrale Frage der Studie bleibt „Wie können durchschnittliche Handwerksbetriebe darin unterstützt werden, ihre Innovationsfähigkeit zu verbessern, und welche Anforderungen sind daher an Innovationskonzepten zu stellen?“. Nach BRÜGGEMANN/RIEHLE müssen erfolgreiche Innovatoren

- die kleinbetrieblichen Strukturen berücksichtigen,
- das Risiko für die Arbeits- und Überlebensbedingungen des Betriebes gering halten,
- in den handwerklichen Betriebsalltag integrierbar sein,
- im Betrieb als „funktionierendem Chaos“ behutsam Innovationen planmäßig gestalten,
- passende Innovationen als betriebliches Gemeinschaftsprojekt, d. h. als kommunikativen und partizipativen Akt mit hohem sozialen Aufwand betreiben,
- auch umweltbezogene Innovationsanregungen verbinden mit integrierter komplexer Innovationsberatung der Betriebe, die von dem jeweiligen betrieblichen Alltag mit seinen Problemen ausgeht.

Die Studie enthält in ihren letzten praktischen Teilen Merkposten für die Innovationspraxis sowie Leitfragen- und Checklisten-

manuals für Innovatoren bzw. für Betriebsleiter. Diese könnten als Leitfaden für den Einstieg in konkrete Veränderungen des Betriebes einen praktischen Nutzen haben – wenn sie denn von den Handwerkern dazu genutzt würden.

Sozialwissenschaftlich wissen wir heute über viele Bereiche in In- und Ausland wesentlich mehr als über das Handwerk. Daher ist die Studie von BRÜGGEMANN und RIEHLE verdienstvoll, auch wenn sie eher eine erste Exploration darstellt, der Folgestudien mit einer breiteren empirischen Basis und vertiefenden Fragestellungen folgen müßten.

Für Politiker, Wissenschaftler und Berufsbildungspraktiker, die sich mit Umweltinnovationen im Bereich des Handwerks oder von kleinen und mittleren Unternehmen beschäftigen wollen, ist die Studie auch über das SHK-Handwerk hinaus von Interesse. Für Multiplikatoren und Berater innerhalb der Handwerksorganisationen kann sie ein brauchbares Manual darstellen.

Grundwissen für das Ausbildungspersonal

Dr. Renate Neubert

Berufs- und Arbeitspädagogik

Leitfaden der Ausbildungspraxis in Produktions- und Dienstleistungsberufen

Rolf Arnold und Antje Krämer-Stürzl
Cornelsen Girardet, Berlin 1996, 392 Seiten

Der vorliegende Leitfaden zur Ausbildungspraxis ist sowohl für bereits mit Ausbildungsaufgaben Beschäftigte als auch für Neueinsteiger sehr zu empfehlen.

Mit den vier Teilen

- Grundfragen der Berufsbildung,
- Jugendliche und junge Erwachsene in der Berufsausbildung,

- Gestaltung von Lernprozessen und
- wichtige Rechtsgrundlagen für Ausbilder, folgt der Leitfaden sehr stark dem Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder. Damit wird die Absicht der Autoren, berufs- und arbeitspädagogisches Grundwissen insbesondere zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung zu vermitteln, voll erfüllt. Durch übersichtliche Zusammenfassungen, Aufgabenstellungen zum Diskutieren sowie Checklisten für die Umsetzung des vermittelten Grundwissens, geht der Leitfaden weit über ein normales Lehrbuch hinaus. Er ist zugleich eine Hilfe für Dozenten in der Ausbilder Ausbildung und für die Ausbildungspraxis selbst.

Den Autoren ist es gelungen, durchgängig einen engen Praxisbezug herzustellen. Der Leser wird vor jedem neuen inhaltlichen Schwerpunkt in eine Fallsituation versetzt, die dann durch bestimmte berufspädagogische Maßnahmen gelöst werden kann. Leser, die nicht als hauptberufliche Ausbilder tätig sind, werden sich jedoch in diesen Situationen nur wenig wiederfinden.

Im Teil 1 – Grundfragen der Berufsbildung – wird sehr ausführlich darauf eingegangen, welche Voraussetzungen für die Bereitstellung eines Ausbildungsplatzes und die Durchführung der Ausbildung erforderlich sind. Diese Informationen sind besonders für Betriebe, die sich erstmalig mit dem Gedanken der Ausbildung ihres eigenen Fachkräftenachwuchses befassen, sehr hilfreich.

Neben den Informationen zum dualen System in Deutschland und zu den Besonderheiten der neuen Rolle eines Ausbilders wird ein kurzer, aber sehr informativer Überblick über die Ausbildungssysteme in anderen Ländern der Europäischen Union gegeben. Dies ist angesichts immer stärkerer wirtschaftlicher Verflechtungen für die Unternehmen sehr wichtig und sollte künftig durch einen Blick auf die östlichen Nachbarländer ergänzt werden.

Im Teil 2 des Leitfadens – Jugendliche und junge Erwachsene in der Berufsausbildung – wird in den Fallbeispielen auf ganz aktuelle Fragen im Verhalten und im Erscheinungsbild der Jugendlichen eingegangen. Meine Erfahrung bestätigt, daß z. B. das Thema „Outfit der Jugendlichen“ in Weiterbildungsveranstaltungen mit Ausbildern häufig diskutiert wird. In Abhängigkeit von bestimmten Ausbildungsberufen gibt es dazu auch ganz unterschiedliche Auffassungen, die zumindest diskussionswürdig sind.

Gegenwärtig sind viele Unternehmen aufgrund mangelnder Ausbildungsplätze in der Situation, daß sie aus einer Vielzahl von Bewerbern auswählen müssen. Für die Vorbereitung und Durchführung von Einstellungstests und Vorstellungsgesprächen enthält der Leitfaden sehr gute Hinweise und Checklisten.

Im Teil 3 des Leitfadens – Gestaltung von Lernprozessen – wird sowohl lerntheoretisches Grundwissen vermittelt als auch sehr ausführlich auf einzelne Ausbildungsmethoden eingegangen. Dieser Abschnitt wird besonders stark durch das Bild eines hauptberuflichen Ausbilders, der mit einer Gruppe von Auszubildenden Unterricht oder Unterweisungen durchführt, geprägt. Hier hätte man sich zumindest einige Hinweise für Ausbilder gewünscht, die nebenberuflich vielleicht nur ein oder zwei Auszubildende betreuen. Ebenso fehlen Hinweise, wie ich als Ausbilder oder Ausbildungsverantwortlicher mit ausbildenden Fachkräften, die die Auszubildenden an einzelnen Arbeitsplätzen betreuen, im Interesse einer hohen Qualität der Ausbildung kooperieren kann.

Im Teil 4 – Wichtige Rechtsgrundlagen für Ausbilder – werden in sehr übersichtlicher und handlungsorientierter Form die wichtigsten Rechtsgrundlagen erläutert. Aus der Sicht der Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung ist es sehr hilfreich, daß an vielen Stellen auf die Originalrechtsverordnungen zurückgegriffen bzw. darauf verwiesen wird.

Insgesamt gibt der Leitfaden durch die vielen Fragen und Anregungen Gelegenheit, die eigene Situation zu analysieren. Die Autoren bieten keine Rezepte oder Allheilmittel für die Lösung einzelner Situationen an, sie helfen aber, mit den Orientierungsfragen, eigene Lösungsansätze zu finden. Insgesamt ist für den Leser nicht nachvollziehbar, warum sich der Leitfaden wie im Titel angegeben, nur an die Ausbildungspraxis in Produktions- und Dienstleistungsberufen wendet. Ich halte ihn ohne Beschränkung auf bestimmte Bereiche sowohl für die Ausbilder Ausbildung als auch für die Ausbilder Weiterbildung für ein sehr gut geeignetes Studienmaterial.

SHK-Berufe haben die höchste Umweltrelevanz

Klaus Hahne

Berufliche Umweltbildung – wo steckst du?
Ergebnisse einer Untersuchung in 28 Institutionen

Christoph Nitschke, Klaus Fichter, Thomas Loew, Karin Scheinert, Helmar Schöne
Bielefeld 1995, W. Bertelsmann Verlag 171 Seiten und 47 Seiten Anhänge, 49,80 DM

Untersuchung und Fragestellung

Obwohl die berufliche Umweltbildung seit Mitte der 80er Jahre mit einer Fülle von Veröffentlichungen und Veranstaltungen einen gewissen Stellenwert innerhalb der Bemühungen um die Entwicklung und Erforschung der beruflichen Bildung gewonnen hat, liegen empirisch abgesicherte Darstellungen über den erreichten quantitativen und qualitativen Stand in der Praxis bisher kaum vor. Die Untersuchung von Nitschke u. a. ist der Endbericht eines Forschungsvorhabens „Berufliche Umweltbildung als Erfolgsfaktor für betrieblichen Umweltschutz“, die durch die deutsche Bundesstiftung Umwelt gefördert wurde und vom „Institut für ökolo-

gische Wirtschaftsforschung“ in Zusammenarbeit mit dem „Institut für Umweltbildung im Beruf“ durchgeführt worden ist. Die Untersuchung geht erstmals der heiklen Frage nach der Bewertbarkeit und der Qualität der beruflichen Umweltbildung in Bildungsinstitutionen und Betrieben nach und versucht, eine grundlegende Einschätzung und Bewertung der bisherigen Aktivitäten der Umweltbildung vorzunehmen.

Zentraler Ausgangspunkt der Untersuchung ist ein Qualitätsmodell beruflicher Umweltbildung, welches vor allem auf vorausgehenden Arbeiten von Ch. Nitschke basiert. Dieses Qualitätsmodell ist nicht vollständig vor der Untersuchung als Forschungstheorie entwickelt, sondern als theoretisch-empirischer Konstrukt im Laufe der Untersuchung in wesentlichen Teilen ausdifferenziert und mit Beispielen belegt worden.

Angesichts des differenzierten Anspruchs der Untersuchung mag die Anzahl und Art der ausgesuchten Institutionen problematisch erscheinen. Die Zahl 28 verteilt sich auf eigentlich unvergleichbare Institutionen, nämlich auf Industriebetriebe im Bereich der Großindustrie (4), der kleineren und mittleren Unternehmen (5), auf Handwerksbetriebe (3), auf überbetriebliche Bildungsstätten (5), auf Berufsschulen (6) sowie auf Träger in der Aus- und Weiterbildung (5). Die Studie versucht in allen untersuchten Institutionen Fallsituationen aus der Perspektive unterschiedlicher Personengruppen zu beleuchten, meistens aus dem Bereich der Leitung, des Umweltschutzpersonals, der Lehrenden und der Lernenden, um dadurch den Stand der Umweltbildung jeweils aus der Perspektive unterschiedlicher Personengruppen zu beleuchten.

Im Titel „Berufliche Umweltbildung – wo steckst du?“ steckt nicht nur die Schwierigkeit, sie bei den Felderkundungen tatsächlich zu identifizieren, von daher sind die ausgewählten Institutionen auch nicht für die Brei-

te von beruflicher Bildung in Institutionen und die entsprechende Verbreitung von Umweltbildung repräsentativ, sondern stellen eher ein Spektrum von Institutionen dar, wo man in Sachen beruflicher Umweltbildung überhaupt fündig geworden sei.

Die berufspädagogisch begründete und zwingende Forderung, daß berufliche Umweltbildung integriert in der beruflichen Bildung und nicht additiv als Zusatz durchgeführt werden muß, hatte für die Untersucher ebenfalls ein eigentümliches Verschwinden zur Folge. Berufliche Umweltbildung kann bis zur Unauffindlichkeit in das berufliche Alltagshandeln und die normale berufliche Ausbildung integriert sein. Das machte es auch für die Befragten zum Problem, diese integrierte Umweltbildung gesondert auszuweisen und in ihrem Umfang zu beurteilen.

Das Qualitätskonzept

Die Autoren unterscheiden beim Qualitätskonzept die Leitbildqualität von der konzeptionell praktischen Qualität und der Wirkungsqualität. Die konzeptionell praktische Qualität gliedert sich in eine substantielle Qualität, die die Intensität im Alltag und bei Sonderveranstaltungen, die Qualität der Inhalte und die Qualität der Lernmethoden sowie die didaktische Reflexion bewertet. Sie hängt ebenso von der sozialen Qualität der Lehr-/Lernprozesse ab, die sich über die Möglichkeiten der Mitsprache, der Anerkennung und der sozialen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden festmachen läßt. Die Wirkungsqualität läßt sich festmachen an Erinnerungswerten, an der Bewertung durch Lehrende und Lernende sowie durch andere umweltrelevante Qualifikationen, am Umweltbewußtsein sowie am alltäglichen und innerbetrieblichen Handeln.

Übergreifende Ergebnisse

Viel Mühe geben sich die Autoren bei ihren Versuchen zu einer Bestimmung der Umweltrelevanz von Berufen. In der Theorie ergibt sich die Umweltrelevanz eines Berufes

aus der Summe seiner direkten und indirekten Eingriffe in die Umwelt durch seine stofflichen und energetischen Umweltbezüge, durch seine Zwischen- und Abfallprodukte sowie durch die Umweltbedeutung seiner Produkte und Dienstleistung. Ein Vergleich der allgemeinen Bewertung der Umweltrelevanz zeigte, daß diese am deutlichsten bei den SHK-Berufen (Sanitär, Heizung und Klima) und bei den Chemieberufen gesehen wurde, weniger stark bei den Elektroberufen und den Kfz-Berufen und etwas geringer bei Industrie- und Werkzeugmechanikern sowie bei den kaufmännischen Berufen. Bei ihrer Befragung ermittelten die Autoren, daß die Akteure vor allem einen Stoffbezug ihres beruflichen Handelns zum Umweltschutz herstellen konnten und in geringerem Maß Werkzeug- und Verfahrensbezüge, Prozeß- oder Arbeitsumgebungsbezüge. Stark waren auch wieder die Bedeutungszumessung der Umweltrelevanz bei Endprodukt- und Dienstleistungsbezügen des beruflichen Handelns. Der Versuch der Autoren eine Rangliste der untersuchten Institutionen nach dem Kriterium der substantiellen Qualität zu erstellen, kann nicht ganz überzeugen, weil die untersuchten Institutionen nach Ansicht des Rezensenten zu unvergleichbar sind.

Fruchtbarer sind da die praktischen Beispiele, die aus diesen Institutionen für Umweltbildung und für die Umsetzung von Umweltbildung in berufliches Handeln genannt werden sowie die Versuche, berufliche Umweltbildung einer Querschnittsbetrachtung zu unterziehen. Bei Interviews zur Qualität der Durchführung der beruflichen Umweltbildung zeigt sich, daß trotz der begründbaren Forderung nach einer Integration der Umweltbildung in die berufliche Bildung in der Bewertung von Lehrenden und Lernenden die Bildungsveranstaltung mit Sonderformen als besondere Höhepunkte oder als Highlights der Umweltbildung viel deutlicheren Erinnerungs- und Identifikationswert haben. Zu Recht läßt sich damit die didaktisch-methodische Konsequenz ziehen, daß die Inte-

gration der beruflichen Umweltbildung in alle Prozesse beruflicher Bildung und beruflichen Handelns ergänzt werden muß um Sonderveranstaltungen wie Exkursionen, Projekte, Aktionen, die aufgrund ihres Erinnerungswertes für die Identifikation mit Umweltzielen einen deutlich höheren Stellenwert haben.

Zusammenfassung

Das „Verschwinden“ der beruflichen Umweltbildung mit seinen vielfältigen Gründen, wie der Degenerierung zur Abfallbildung, hängt nach der Autorengruppe mit der Vorherrschaft eines defensiven Denkens zusammen, wobei je nach Autonomie und Möglichkeiten des Arbeitshandelns ein wirkliches umweltrelevantes Gestalten bzw. Ausgestalten von Spielräumen meist nicht erkannt wird. Bei zunehmender Konkretheit verschärft sich der defensive Ansatz und mündet schließlich in einem Eindruck von abfallzentrierter Umweltbildung oder einer „Abfallbildung“.

So ergeben sich auch die Stärken und Schwächen der Untersuchung: Die Stärke der Untersuchung liegt im Herausarbeiten von Anregungen zur Qualitätsbestimmung beruflicher Umweltbildung und hier insbesondere in den Bereichen der substantiellen Qualität und der Wirkungsqualität von beruflicher Umweltbildung aus der Sicht von Leitenden, Lehrenden und Lernenden. Schwächen liegen da, wo man fachliche Ergebnisse über die Verbreitung und die Gestaltung von Umweltbildung in Betrieben des Handwerks im Bereich der Berufsschulen, im Bereich der überbetrieblichen Bildungsstätten sucht.

Die Studie enthält interessante Fallbeispiele und Problemdifferenzierung zur beruflichen Umweltbildung in den Berufsfeldern Chemie, Metalltechnik, Elektrotechnik und Wirtschaft mit Differenzierung für die Lernorte Schule, Betrieb und überbetriebliche Bildungsstätte. Die Studie hat ihre Stärken in dem Ausdifferenzieren eines Qualitätskon-

zeptes von beruflicher Umweltbildung, welches – wenn auch nicht durchgängig und systematisch – mit einzelnen Praxisbeispielen belegt und differenziert wird. Für alle mit der beruflichen Umweltbildung Beschäftigten bietet die Studie eine Fülle von Denkanstößen, Problematisierungen und Anregungen. Für Multiplikatoren gibt sie Hinweise auf Erfolgsstrategien und mögliche Klippen der Initiierung von umweltqualifizierenden Lernprozessen. Für Praktiker der beruflichen Umweltbildung hilft die Studie ansatzweise über den Zaun des eigenen Tuns und des eigenen Leidens an der Umweltbildung hinauszuschauen und die Schwierigkeiten anderer bei der Realisierung von Umweltbildung zu erkennen. Sie macht Mut, in seinen Bemühungen um Umweltbildung fortzufahren.



Ernst Ross, Friederike Kern, Romuald Skiba

FACHARBEITER UND FREMDSPRACHEN

FREMDSPRACHENBEDARF UND FREMDSPRACHENNUTZUNG IN TECHNISCHEN ARBEITSFELDERN – EINE QUALITATIVE UNTERSUCHUNG –

1997, 93 Seiten,
Bestell-Nr. 110.330,
Preis 19,00 DM

Die Studie untersucht, wie sich Bedarf und Nutzung von Fremdsprachen in individuellen Arbeitszusammenhängen an unterschiedlichen Arbeitsplätzen darstellen. Es werden 39 Interviews mit Auszubildenden, Fachkräften, Vorgesetzten und Ausbildungspersonal in acht verschiedenen Betrieben unterschiedlicher Branchen und entsprechende Arbeitsplatzuntersuchungen exemplarisch ausgewertet. An Beispielen wird unter anderem dargestellt, wie der Fremdsprachenbedarf an Arbeitsplätzen mit technischen Arbeitsinhalten tatsächlich aussieht, welche Qualität und Tiefe er erreicht, welche speziellen Fremdsprachenkompetenzen erforderlich sind, wie wichtig welche Fremdsprachenkenntnisse jeweils sind und wie fremdsprachliche Situationen gemeistert werden. Desweiteren gibt der Autor einen Überblick über Ergebnisse quantitativer Untersuchungen zum berufsbezogenen Fremdsprachenbedarf, beschreibt die Situation an Berufsschulen, in der Weiterbildung sowie in Ausbildungsordnungen und erläutert seinen Standpunkt in der Fremdsprachendiskussion. Die Studie wendet sich an alle, die mit der Planung sowie curricularen und methodischen Gestaltung berufsbezogener fremdsprachlicher Unterrichtsangebote befaßt sind.

► 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

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

26. Jahrgang
Heft 3
Mai 1997

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) 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 beigelegt und mit Überschrift, Erläuterungen, Quellenangaben etc. versehen werden. Enthält ein Beitrag mehrere Grafiken oder Übersichten, sind diese durchnummerieren.

► 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
Friedsdorfer 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

PROF. DR. KARLHEINZ A. GEISSLER
FRANK MICHAEL ORTHEY
Universität der Bundeswehr
München
Fakultät für Pädagogik
85577 Neubiberg

HARM VAN LIESHOUT
Universität Utrecht
Faculteit Sociale Wetenschappen
Heidelberglaan 1
3584 CS Utrecht

CHRISTEL ALT
NATALIA GEB
DR. KLAUS HAHNE
ERHARD LIETZAU
DR. WERNER MARKERT
DR. RENATE NEUBERT
DR. JENS U. SCHMIDT
ANDREAS STÖHR
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

BARBARA SCHULTE
Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedsdorfer Straße 151/153
53131 Bonn

**WOLFGANG BECKER,
BARBARA MEIFORT**

ALTENPFLEGE – EINE ARBEIT WIE JEDE ANDERE? EIN BERUF FÜRS LEBEN?

**DOKUMENTATION EINER LÄNGSSCHNITTUN-
TERSUCHUNG ZU BERUFSEINMÜNDUNG UND
BERUFSVERBLEIB VON ALTENPFLEGEKRÄFTEN**

1997, 335 Seiten,
Bestell-Nr. 102.200,
Preis 42,50 DM

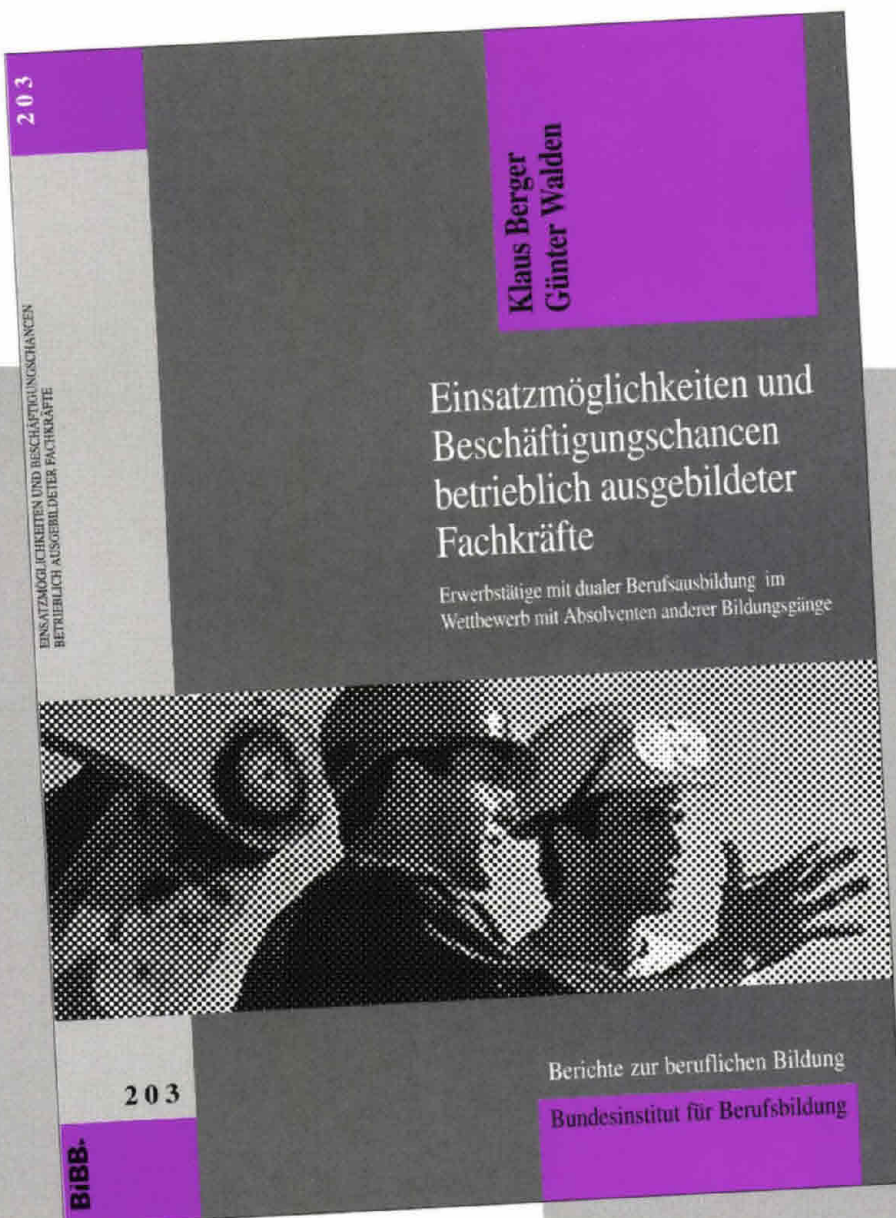
Pflege und gesundheitliche Versorgung alter Menschen entwickelt sich zu einem immer bedeutenderen Arbeitsfeld im Bereich der Pflege. Insbesondere die Altenpflege ist jedoch davon betroffen, daß ein großer Teil des ausgebildeten Fachpersonals dem Beruf offenbar schon nach verhältnismäßig kurzer Zeit wieder den Rücken kehrt.

Im vorliegenden Band werden der Prozeß des Ausstiegs sowie die Begründungen für die Berufsflucht aus der Altenpflege erstmals empirisch untersucht und belegt. Die Ergebnisse dieses ersten Teils einer Längsschnittuntersuchung, die zwischen 1992 und 1994 Ausbildungsabschluß und Berufseinmündung eines Ausbildungsjahrganges in der Altenpflege untersucht hat, zeigen: Ausbildungsqualität, Professionalität beruflicher Bildung und die Dauer des Berufsverbleibs müssen in unmittelbarem Zusammenhang gesehen werden; eine in ihrem Ausmaß alarmierende Berufsflucht quittiert die aus der Balance geratene Verbindung zwischen beruflicher Bildung und Arbeitswirklichkeit.

Die Gründe für diese kritische Entwicklung werden in der vorgelegten Studie im einzelnen dokumentiert und beschrieben. Der Band unterlegt seine Aussagen mit zahlreichen Tabellen, Abbildungen sowie Ausschnitten der Interviews mit den befragten Altenpflegern/-innen; Querverbindungen zu Forschungsergebnissen themenverwandter sozialwissenschaftlicher Analysen und der „Pflegeforschung“ werden gezogen.

► 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





KLAUS BERGER, GÜNTER WALDEN

**EINSATZMÖGLICHKEITEN UND
BESCHÄFTIGUNGSSCHANCEN BETRIEB-
LICH AUSGEBILDETER FACHKRÄFTE**

ERWERBSTÄTIGE MIT DUALER BERUFSAUSBILDUNG IM WETTBEWERB MIT
ABSOLVENTEN ANDERER BILDUNGSGÄNGE

1997, 121 Seiten,
Bestell-Nr.: 102.203,
Preis 19.00 DM

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

Die Veröffentlichung versteht sich als Beitrag zur Diskussion um die Zukunftsperspektiven dual ausgebildeter Fachkräfte. Die dargestellten Ergebnisse beruhen auf einer explorativen Studie, die zur Vorbereitung einer repräsentativen Betriebsbefragung zur Wertschätzung der dualen Berufsausbildung durchgeführt wurde. Es werden die betrieblichen Einsatzmöglichkeiten und beruflichen Entwicklungschancen von gewerblich-technischen sowie kaufmännischen Ausbildungsabsolventen aus betrieblicher Sicht dargestellt. Dabei wird ein differenzierter Einblick in Überlegungen und Argumentationslinien betrieblicher Personalpolitik mit ihren Konsequenzen für Fachkräfte mit betrieblichem Ausbildungsabschluß und Absolventen anderer – z.B. hochschulischer Bildungsgänge – gegeben. Vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse zeigen die Autoren abschließend wichtige Aspekte der künftigen Qualifikations- und Ausbildungserfordernisse für dual ausgebildete Fachkräfte im gewerblich-technischen wie im kaufmännischen Bereich auf.