

B|W|P

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 2/1998
März/April
1 D 20155 F

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Multimediales Lernen in
der beruflichen Bildung •

Flexibilitätspotential
modularer Systeme •

Bildungscontrolling
in der betrieblichen
Weiterbildung •



Kommentar

WALTER BROSI

- 01** Neue Forschungsprioritäten für das Bundesinstitut

Fachbeiträge

ERNST ROSS

- 03** Zur Nutzung des Computerunterstützten und Multimedialen Lernens in der beruflichen Bildung – eine Bestands- und Momentaufnahme

DIETMAR ZIELKE

- 10** Ursachen der Ausbildungszufriedenheit

JOCHEN REULING

- 16** Zum Flexibilitätspotential modularer Systeme – Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen

ELISABETH M. KREKEL, URSULA BEICHT

- 22** Welchen Stellenwert hat Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung?

GERHARD STARK

- 27** Qualitätssicherung, Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung

IRMGARD FRANK,
HILDEGARD ZIMMERMANN

- 34** Abnehmer-/Zuliefererbeziehungen im Wandel – Entwicklungstendenzen und Qualifikationsanforderungen

Nachrichten und BerichteKLAUS ALBERT, BRIGITTE WOLF,
GERT ZINKE

- 40** Nutzung von Multimedia und Netzen für die betriebliche Berufsbildung – Ergebnisse einer Befragung

KLAUS BERGER

- 43** Die Attraktivität einer dualen Ausbildung für Schulabgänger/-innen

JOACHIM GERMUND ULRICH

- 46** Weniger gemeldete Lehrstellen: Signal für eine sinkende Ausbildungsbereitschaft?

KATHRIN HENSGE

- 49** Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung

Arbeit des Hauptausschusses

- 51** Kurzbericht

- 52** Impressum, Autoren

Diese Ausgabe enthält eine Beilage vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, und des Bundesinstitutes für Berufsbildung, Berlin, sowie die ständige Beilage „**BIBB aktuell**“.

Neue Forschungsprioritäten für das Bundesinstitut

Walter Brosi

Rahmenbedingungen von Berufsbildung und Erwerbstätigkeit und damit auch von Berufsbildungsforschung sind kontinuierlichen, zunehmend auch abrupten Änderungen unterworfen. Das gilt zunächst für die wirtschaftlichen, technischen und arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Arbeitswelt, die den Qualifizierungsbedarf und damit das Qualifizierungsverhalten und die Personalentwicklung von Betrieben prägen, wie auch für die gesellschaftlichen Einstellungen und Lebensansprüche und deren Auswirkungen auf das Qualifizierungsverhalten von Jugendlichen und Erwachsenen.

Rahmenbedingungen werden aber nicht minder von der jeweiligen Ausgestaltung und Zielrichtung der Berufsbildungspolitik bestimmt, wie sie z. B. im „Reformprojekt Berufliche Bildung“ der Bundesregierung dargelegt wurden. Konkrete Beispiele sind die Flexibilisierung und Modernisierung der Ausbildungsbereignungsverordnungen, die Änderung des Jugendarbeitsschutzgesetzes und der Wunsch nach organisatorischer, betriebsfreundlicherer Flexibilisierung des Berufsschulunterrichts, die Vereinbarung zur beschleunigten Modernisierung bestehender Berufe und zur Neuentwicklung von Ausbildungsberufen, vor allem in für die Berufsbildung noch wenig erschlossenen neuen Beschäftigungsfeldern, sowie die Absicht, flexible und zukunftsträchtige Ordnungskonzepte zu entwickeln und auch einzusetzen. Hierzu gehört die Vereinbarung der Sozialpartner, unter bestimmten Voraussetzungen Fortbildungsregelungen der Kammern in Rechtsverordnungen nach § 46 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz zu überführen.

Angesichts der mittelfristig steigenden Nachfrage nach dualer Ausbildung und der nach wie vor unzureichenden betrieblichen Angebote vor allem in den neuen Ländern prägen ferner auch die Aktivitäten zur Mobilisierung zusätzlicher Ausbildungskapazitäten, z. B. in ausländischen Betrieben oder durch mehr Verbundausbildung, sowie die aktuellen Entwicklungen

alternativer schulischer Qualifizierungsformen mit Praxisphasen und anschließender Kammerprüfung vor allem in den neuen Ländern diesen berufsbildungspolitischen Rahmen.

Neue Strukturen, aber auch neue Verhalten entwickeln sich nicht zuletzt durch die jeweilige Förderpolitik des Bundes, der Länder und der Bundesanstalt für Arbeit in der beruflichen Bildung, aber auch durch entsprechende Aktivitäten von Wirtschaft und Gewerkschaften. Das gleiche gilt für die Förderaktivitäten der Europäischen Union im Rahmen ihrer Strukturfonds und Gemeinschaftsinitiativen. Nachhaltige Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen in der beruflichen Bildung werden u. a. auch die aktuelle Änderung der Anlage A der Handwerksordnung mit dem Ziel einer ganzheitlichen Dienstleistungserfüllung im Handwerk und die gesetzlichen Regelungen zur Pflegeversicherung haben.

Auf solche Veränderungen muß sich das Institut, auch mit seiner Berufsbildungsforschung, einstellen. Deshalb wurden die erst 1995 erarbeiteten drei Forschungsprioritäten des Instituts kürzlich einer ersten Revision unterzogen. In einem gemeinsamen Diskussionsprozeß mit dem Unterausschuß 1 (Berufsbildungsforschung) des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung ist eine Neufassung der Forschungsprioritäten erarbeitet worden, die der Hauptausschuß in seiner Sitzung am 11. und 12. März 1998 als Leitlinien der künftigen Forschungsaktivitäten des Bundesinstituts bestätigt hat:

1. Mobilitätspfade und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten
2. Neue Beschäftigungsfelder: Entwicklung bestehender Berufe und neue Berufe
3. Individualisierung und Differenzierung beruflicher Bildung durch curriculare, organisatorische und didaktische Maßnahmen.

Diese neuen Prioritäten sind eine Fortentwicklung und Akzentuierung der bisherigen prioritären Forschungsthemen des In-

stituts. Abgeleitet von aktuellen Situationsbeschreibungen und Problemdarstellungen enthalten sie eine Konkretisierung der jeweiligen forschungsleitenden Interessen und eine Bündelung künftiger Forschungsfragen. Diese aktuellen Forschungsfragen (ca. 75) stehen über die einzelnen Forschungsprioritäten hinaus untereinander in Beziehung und weisen bewußt wechselseitig Berührungs- und Anknüpfungspunkte auf. Dies gilt nicht zuletzt für die internationalen Bezüge und für die Lehr- und Lernoptionen der neuen Informations- und Kommunikationstechniken.

Das erste prioritäre Forschungsfeld zu den Mobilitätspfaden und den beruflichen bzw. betrieblichen Karrierewegen zielt auf die Erfassung und Analyse unterschiedlicher Karrieremuster in den Betrieben vor dem Hintergrund neuer Formen der Arbeitsorganisation und verstärkter Individualisierung der Arbeit. Es beschreibt Untersuchungsziele zum Rekrutierungsverhalten und -strategien von Betrieben bei der Besetzung vor allem mittlerer Positionen, zu den Erfahrungen von Fachkräften mit Karriereverläufen sowie zu der Verfügbarkeit und Inanspruchnahme von Qualifizierungsangeboten und zur Relevanz von Aus- und Weiterbildungsabschlüssen bei betrieblichen Karriereverläufen. Letztlich geht es um die Untersuchung von Grundlagen und den Rahmenbedingungen zur Entwicklung eines eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystems, das Optionen für den beruflichen Umstieg, den Aufstieg und für die Weiterbildung bis hin zum Fach- und Hochschulabschluß offenhält.

Das zweite prioritäre Forschungsfeld „Neue Beschäftigungsfelder: Entwicklung bestehender Berufe und neue Berufe“ knüpft an zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des Bundesinstituts an und dient der weiteren Verbesserung der Übereinstimmung von Berufsbildungsstruktur und einer sich dynamisch verändernden Beschäftigungsstruktur, deren expandierende Bereiche, vor allem in der Dienstleistungswirtschaft, derzeit häufig noch nicht oder nur unzureichend für eine berufliche Qualifizierung erschlossen sind. Solche Veränderungen und Trends werden nicht immer frühzeitig genug erkannt. Hierfür sind vordringlich tragfähige Konzepte der systematischen Beobachtung von neu entstehenden Tätigkeiten und Tätigkeitsbündeln und deren Identifikation für neue Ausbildungs- und Fortbildungsberufe bzw. für Neukonzeptionen bestehender Qualifikationsprofile sowie für Zusatz- und Querschnittsqualifikationen zu entwickeln. Zur Früherkennung solcher Änderungsprozesse und neuer Qualifikationsbedarfe ist

im Bundesinstitut mit der Bearbeitung verschiedener Machbarkeitsstudien bereits begonnen worden, auf die weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten ansetzen werden. Dabei werfen vor allem die flexibleren neuen Ausbildungsordnungen auch neue Zertifizierungsfragen auf, denen rasch Rechnung getragen werden muß.

Das dritte prioritäre Forschungsfeld „Individualisierung und Differenzierung beruflicher Bildung durch curriculare, organisatorische und didaktische Maßnahmen“ beinhaltet ange-sichts sehr unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lernerwartungen die Untersuchung von Gestaltungsmöglichkeiten neuer Qualifizierungsprozesse, von neuen Lehr- und Lerninhalten, von lernförderlichen Umwelten sowie neuen Organisationsformen. Das Forschungsfeld besteht aus drei Unterfeldern:

- Ausbau individueller Bildungswege durch ein binnendifferenziertes Bildungsangebot, um den gestiegenen Differenzierungserfordernissen über lernzielorientierte, didaktische, methodische und lernorganisatorische Differenzierungen besser gerecht zu werden;
- Differenzierung beruflicher Bildungsgänge durch Ausbau und Weiterentwicklung alternativer Ausbildungsgänge und flexibler Lernortkombinationen. Hier geht es vor allem um Bedarfsanalysen für die Integration von Inhalten außerhalb des dualen Systems angebotener Berufsbildungsgänge in das duale System;
- Gestaltung lernförderlicher Umwelten in der beruflichen Bildungspraxis. Dabei soll u. a. Arbeit auf lernförderliche Potentiale untersucht, Ansätze zur Integration von Arbeiten und Lernen entwickelt und vorhandene Informations- und Kommunikationstechniken für ein selbstgesteuertes Lernen besser nutzbar gemacht werden.

Ziel der Entwicklungsarbeiten und der Berufsbildungsforschung des Institutes ist es, durch innovatorische Impulse und vorausschauende Beratung von Politik und Praxis den bisherigen Stellenwert des Berufsbildungssystems zu erhalten und seine Eigenständigkeit und Stärken im Interesse der Jugendlichen und der Betriebe auszubauen. Mit den neugefaßten Forschungsprioritäten ist hierfür eine gute und einvernehmliche Grundlage geschaffen worden. Ihre in Kürze geplante Veröffentlichung ist eine Einladung zu einem gemeinsamen Dialog über die Fortentwicklung der Berufsbildungsforschung – nicht nur im Institut selbst.

Zur Nutzung des Computerunterstützten und Multimedialen Lernens in der beruflichen Bildung – eine Bestands- und Momentaufnahme

Ernst Ross

Dr. phil., Diplomphysiker,
Leiter der Abteilung „Fernunterricht und offenes Lernen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

„Multimediales Lernen“ (MML) und computerunterstütztes Lernen (CUL) sind seit einigen Jahren in aller Munde. Hörfunk und Fernsehen bringen ausführliche Berichte, Zeitschriften und Tageszeitungen stellen für das Thema ständige Rubriken zur Verfügung oder widmen ihm Titelseiten, Enquete-Kommissionen werden eingerichtet, die Bundesregierung legt einen großen Ideenwettbewerb zur „Nutzung des weltweit verfügbaren Wissens für Aus- und Weiterbildung und Innovationsprozesse“ auf. Dennoch liegen bisher nur wenige verallgemeinerbare Untersuchungen zu den Einsatzmöglichkeiten im Bildungsgeschehen vor. In diesem Beitrag werden Untersuchungsergebnisse und Daten zum Stand der Anwendung des multimedialen und computerunterstützten Lernens zusammengetragen und Folgerungen für die Nutzung in kleinen und mittleren Unternehmen gezogen.

Infrastruktur und Rahmenbedingungen für das multimediale Lernen

Voraussetzung für die Nutzung des CUL und MML sind in erster Linie entsprechende technische Rahmenbedingungen. Die Datenlage über diese Rahmenbedingungen und über das computergestützte und multimedia-

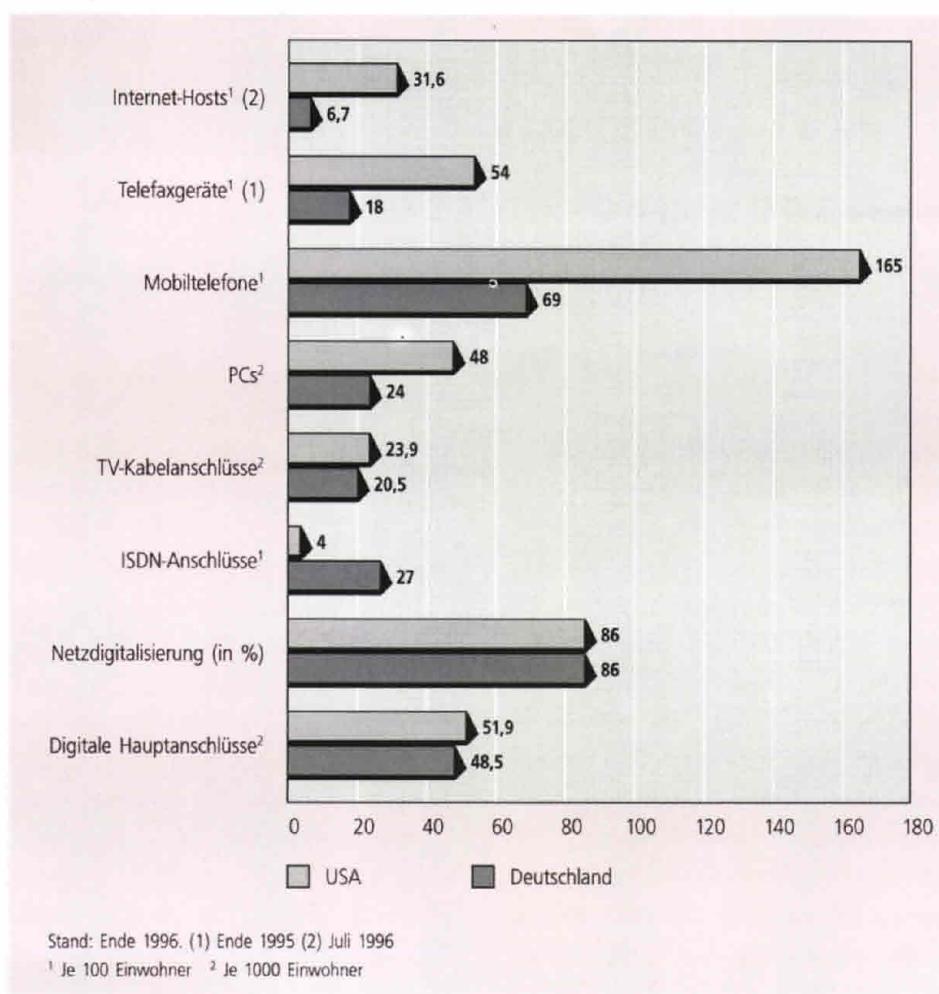
le Lernen allgemein ist sehr unbefriedigend. Es gibt keine Institution, die sich mit der systematischen Dokumentation von Initiativen beschäftigt oder Aktivitäten in systematischer Weise festhält. Deshalb sind die folgenden Angaben zwangsläufig lückenhaft. Ergebnisse aus Marktstudien zur Verbreitung und zur Weiterentwicklung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien sind darüber hinaus mit Skepsis zu betrachten. Exakte Zahlenangaben und Grafiken täuschen eine Genauigkeit vor, die durch die Untersuchungsverfahren und Befragungspopulation nicht gerechtfertigt ist. Dies führt zu voneinander abweichenden Daten, die bestenfalls als grober Anhaltspunkt für eine Bestandsaufnahme dienen können.

Hardware und Netze

Insgesamt hat sich der Ausstattungsgrad der Haushalte und Betriebe mit PCs und die weitere Informations-Infrastruktur in Deutschland in den letzten Jahren stark verbessert. Trotzdem sind z. B. die USA Deutschland weit voraus und auch im westeuropäischen Vergleich liegt Deutschland nur im Mittelfeld. Kommunikationsnetze sind in unserem Land zwar in hohem Maße verfügbar, aber bei den Endgeräten liegt Deutschland klar im Rückstand.¹ (vgl. Abb. 1)

Die Ausstattung von Betrieben mit IuK-Technik ist deutlich besser als die Pro-Kopf-Ausstattung. Eine Befragung des BIBB im Rahmen des Referenz-Betriebs-Systems vom Juli 96 ergab, daß 98 Prozent der antwortenden Betriebe (733 von 1 500 befragten

Abbildung 1: Informations-Infrastrukturen in Deutschland und den USA



Quelle: Fachverband Informationstechnik im VDMA und ZVEO

Betrieben haben geantwortet) in ihren Verwaltungs- und Dienstleistungsbereichen unabhängig von der Betriebsgröße PC oder andere Computer einsetzen. Der Anschluß an Datennetze ist noch keine Selbstverständlichkeit. 56 Prozent der antwortenden Betriebe nutzen Datennetze, 50 Prozent der Betriebe bis 50 Beschäftigte, 52 Prozent der Betriebe mit 50 bis 499 Beschäftigten und 67 Prozent der Betriebe mit 500 und mehr Beschäftigten.²

Allerdings sprechen andere Veröffentlichungen davon, daß erst 80 000 von 2,7 Mio. Unternehmen (knapp drei Prozent) das Internet mit einer eigenen Homepage nutzen.³ Der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelstags, Stihl, beklagte auf dem 5. Deutschen Multimedia Kongreß in Stuttgart An-

fang Mai 97, daß in Deutschland nur „zwei bis drei Prozent aller kleineren Betriebe“ an Datennetze angeschlossen seien.⁴ Daß sich die Dinge aber rasant entwickeln, zeigen die Ergebnisse einer ganz aktuellen Befragung des BIBB im Rahmen des Referenz-Betriebs-Systems, die GERT ZINKE in diesem Heft vorstellt.⁵

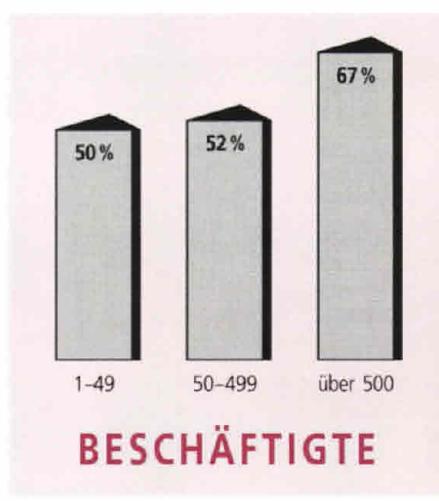
Ganz schlecht sieht die Situation an den Schulen aus. In Berlin z. B. teilten sich 1996/97 485 000 Schüler 7 500 Computer. Auf je 100 Schüler an allgemeinbildenden Schulen kommen 1,2, auf je 100 Berufsschüler drei Rechner.⁶

Trotz der erwähnten Vorbehalte bezüglich der Unsicherheit der Daten, lassen sich einige Entwicklungstrends zum Einsatz multi-

medialer Techniken in der betrieblichen Weiterbildung festhalten:

- Derzeit stellt die Verfügbarkeit geeigneter PC-Hardware kein grundsätzliches Hindernis für die Nutzung von Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung mehr dar.
- Multimedia-PC (mit CD-ROM-Laufwerk, Ton- und Videodarstellung) sind in vielen Varianten standardmäßig verfügbar. Preis, Handhabbarkeit und Betriebssicherheit können auch für kleinere Betriebe und Haushalte nicht mehr als großes Hindernis für den Einsatz angesehen werden.
- Netzbasierte Formen des multimedia gestützten Lernens sind noch in der Phase der Pilotprojekte. Es ist voraussichtlich erst um das Jahr 2005⁷ oder später mit einer breiteren Anwendung zu rechnen. Entscheidende Gründe hierfür sind einmal die Kosten und zum zweiten das Fehlen einer ausreichenden Netzinfrastruktur. ISDN⁸ ist zwar aufgrund seiner massiven Verbreitung ein wichtiges Potential, ist aber für multimediale Online-Anwendungen nicht leistungsfähig genug. Das vorhandene breitbandige Fernsehkabelnetz ist als reines Verteilnetz vorläufig für die interaktive Nutzung ungeeignet. Wichtiger Prototyp ist das Wissenschaftsnetz, das in seinen strukturellen Merkmalen den bestehenden Anforderungen entspricht, das aber

Abbildung 2: Anschluß an Datennetze – nach Betriebsgrößenklassen –



Quelle: Referenz-Betriebssystem Info Nr. 6, 4/97

bereits mit den bestehenden Anwendungen überlastet ist.⁹

- Die Online-Dienste befinden sich im Stadium der frühen Anwender. Es zeichnet sich eine Entwicklung ab, bei der sich kleinere und größere Dienstleistungs-Anbieter um das Internet gruppieren. Allerdings wird der breite Zugang der Endanwender bis auf weiteres bestenfalls über ISDN erfolgen und ist unter den genannten Einschränkungen zu sehen.

Lernsoftware

Der Nutzen von Multimedia vermittelt sich nicht über die Geräte und die technische Infrastruktur, sondern über die Software. Von der Zahl und der Qualität der Lernprogramme hängt es entscheidend ab, ob das multimediale Lernen aus seinen Nischen in Modellversuchen und einzelnen Anwendungsfeldern in Großbetrieben heraustritt und zunehmend in der beruflichen oder allgemeinen Bildung an Bedeutung gewinnen kann.

Multimedia-Software wird erst allmählich in ausreichender Qualität verfügbar. Gestalterisches und programmierungstechnisches Know-how hat sich erst in den letzten Jahren entwickelt. Das Qualitätsproblem rückt daher verstärkt ins Blickfeld. Immerhin erscheint in zunehmendem Umfang auch Standard-Lernsoftware, so daß multimediaunterstützte Weiterbildung für kleinere Unternehmen ebenfalls zugänglich wird.

Die Themen der derzeit verfügbaren betrieblich orientierten Lern- und Informationsprogramme reichen von computerbezogenen Inhalten (mit bei weitem dem größten Anteil) und Bürokommunikation über Steuerung von Maschinen und Anlagen, Umweltschutz und Qualitätsbewußtsein bis hin zum Verkäufertraining und Führungstraining.

Eine Untersuchung des BIBB¹⁰ zur derzeit verfügbaren Standard-Lernsoftware im Bereich der beruflichen Bildung hat über 3 000

Programme erfaßt. Fast 50 Prozent der Lernprogramme haben, wie die Sichtung der Titel zeigte, die Qualifizierung im Umgang mit dem Computer zum Ziel. Mehr als 20 Prozent vermitteln die Anwendung von Grundlagen in speziellen technischen und kaufmännischen Fachgebieten. Weitere zehn Prozent sind auf das Lernen von Fremdsprachen bezogen.

Im wesentlichen haben die Lernprogramme vor allem die Vermittlung von berufsbezogenen Grundkenntnissen und einer darauf aufbauenden ersten Stufe von Spezialkenntnissen zum Inhalt.

Interessant ist auch das Alter der verfügbaren Software. Obwohl die Erfassung der Lernprogramme bis September 1996 andauerte, sind nur fünf Prozent der Programme, bei denen entsprechende Angaben gemacht wurden, in 1995 oder 1996 erschienen. Alle anderen Programme sind älter.

Weiterhin werden mehr als drei Viertel der Lernprogramme noch auf Diskette ausgeliefert und 14,4 Prozent auf CD-ROM. Nur neun Prozent der Programme benötigen als Systemvoraussetzung einen Multimedia-PC, dagegen 67 Prozent einen 286er-Prozessor.

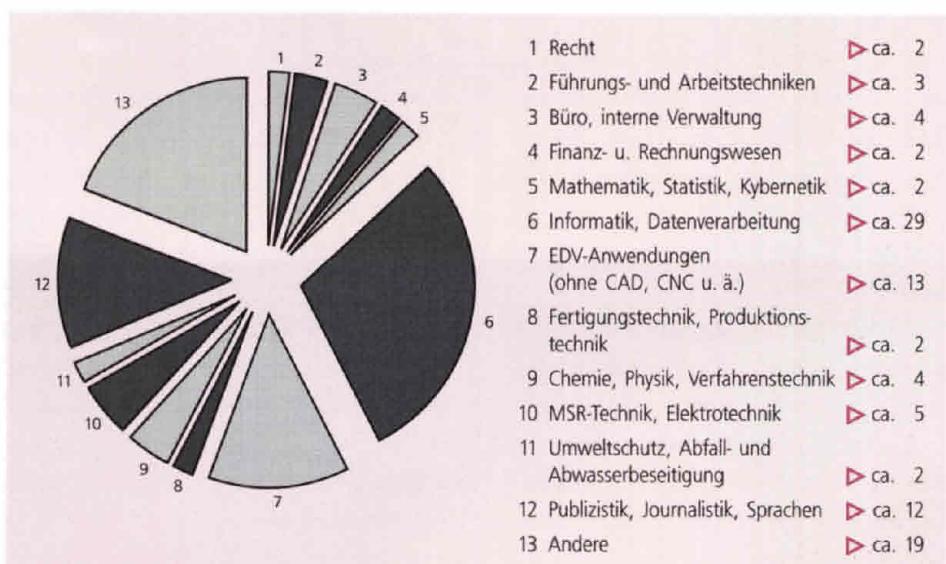
Nutzungsgrad des multimedialen Lernens

Über den Einsatz von CUL sagen die Hardwareausstattung und das Angebot an Lernsoftware allein noch wenig aus, denn Video, computergestützte Trainingsprogramme und Multimedia werden insgesamt nur in etwa fünf Prozent der Unternehmen eingesetzt.¹¹ „Wirtschaft und Weiterbildung“¹² spricht im März 97 davon, daß derzeit zehn Prozent der deutschen Unternehmen computergestützte Lernprogramme einsetzen.

Größere Betriebe haben früher und konsequenter mit der Nutzung moderner IuK-Technik für die Gestaltung von Arbeitsprozessen begonnen; in den letzten Jahren haben jedoch die kleinen und mittleren Betriebe deutlich aufgeholt – insbesondere beim Einsatz von PCs.

Trotzdem ist in allen Betrieben eine systematische Anwendung von IuK-Technologien für die berufliche Aus- und Weiterbildung noch wenig entwickelt. Am ehesten sind es Großbetriebe, die – insbesondere zu Zwecken einer produkt- bzw. dienstleistungsbezogenen Fortbildung ihrer Beschäftigten – auf moderne Technologie zurückgreifen.

Abbildung 3: Themen der Standard-Lernsoftware im einzelnen (Angaben in Prozent)



Quelle: Zimmer 1997

In Großbetrieben

Bereits Anfang der 80er Jahre wurden in Großunternehmen die ersten Versuche mit computerunterstützter Lernsoftware gemacht und – den technischen Entwicklungen folgend – mehr oder weniger zielstrebig weiterverfolgt. Während einige Konzerne – insbesondere in der Automobilindustrie – systematisch ein umfangreiches Know-how im Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien in der betrieblichen Weiterbildung aufgebaut haben, ist bei anderen eher eine konservative Grundhaltung festzustellen.

Diese Einschätzung wird durch die Ergebnisse einer im Sommer 1995 von der Fachhochschule Niederrhein durchgeführten Befragung der 100 größten deutschen Unternehmen zum Thema Multimedia bestätigt.¹³ Danach arbeiteten lediglich 31 Prozent der Befragten bereits mit multimedialen Anwendungen, 18 Prozent führten diese gerade ein. 51 Prozent hatten keine derartigen Ambitionen. Als Hauptgründe (24 bis 27 Prozent) für den Einsatz von Multimediaanwendungen werden

- Kosteneinsparungen,
 - bessere Lernerfolge und
 - steigende Motivation
- genannt.

Über die Hälfte (54 Prozent) der befragten und CUL einsetzenden Großunternehmen gaben den Aufbau von Lernzentren als wichtigste, durch Multimedia ausgelöste, betriebliche Veränderung an. 80 Prozent haben dafür bis zu 10 000 DM investiert, 20 Prozent mehr als 10 000 DM.

Lernzentren sind durchgängig mit dem Ziel entstanden, selbstorganisiertes individuelles Lernen auf der Grundlage computergestützter Lernprogramme mit einer Lernbetreuung bzw. -beratung zu verbinden. In Kombination mit vor- bzw. nachgelagerten gruppenorientierten Einführungs- bzw. Vertiefungsseminaren wurde so individuelles Lernen in um-

fassendere Lernarrangements eingebunden. Die Erfahrungen mit solchen Modellen sind recht unterschiedlich. Zwei Hauptprobleme wurden deutlich:

- die oftmals mangelhafte Qualität von gekauften Standardanwendungen (Großunternehmen suchen deshalb den Ausweg in der Eigenproduktion unternehmensspezifischer Anwendungen),
- die unzureichende persönliche Unterstützung und Betreuung der Lernenden.

- Zugang zu Informationen über aktuelle Ausschreibungen,
- effektivere Durchführung der Weiterbildung der Mitarbeiter.

Über 80 Prozent der KMU zogen den Einsatz multimedialer Lernmethoden nicht in Erwähnung. Als Haupthindernisse wurden Kostenaspekte, mangelnde Informationen sowie unzureichende Orientierungshilfen hervorgehoben.

In kleinen und mittleren Unternehmungen

Zur Einschätzung des Standes der Nutzung von Lernsoftware in der betrieblichen Weiterbildung von kleinen und mittleren Unternehmen wurde 1995 eine regional begrenzte Befragung¹⁴ durchgeführt. Die Befragten setzten in der Mehrzahl zum Zeitpunkt der Untersuchung keine multimedialen Lehr- und Lernmittel ein. Lediglich zehn Prozent nutzen bereits derartige Mittel zur betrieblichen Weiterbildung, obwohl für die Untersuchung ausdrücklich solche Unternehmen ausgewählt wurden, die zur Weiterbildung positiv eingestellt sind.

Für die überwiegende Mehrzahl der antwortenden KMU (70 Prozent) war die dem Fragebogen beigelegte Kurzbeschreibung zu Multimedia in der Weiterbildung die erste Information überhaupt zu dieser Thematik. Über 80 Prozent der antwortenden Betriebe hatten keine Kenntnis über spezielle multimediale Produkte. Dieses Informationsdefizit kann auch heute noch angenommen werden.

Als mögliche Nutzungsfelder für neue computergestützte Medien im Betrieb wurden in der Reihenfolge der Häufigkeit der Nennungen folgende Angaben gemacht:

- Zugang zu aktuellen Produktinformationen von Lieferanten,
- Zugang zu Informationen über aktuelle rechtliche Regelungen,

Kosten-Nutzen-Betrachtungen

Die auf dem Markt verfügbaren Lernprogramme haben vor allem die Vermittlung von berufsbezogenen Grundkenntnissen und einer darauf aufbauenden ersten Stufe von Spezialkenntnissen zum Inhalt. Diese Themenauswahl zeigt, daß eine große Anzahl von Anwendern (eine hohe Auflage der Lernprogramme) erreicht werden muß, damit sich die oft sehr hohen Entwicklungskosten amortisieren.

Auch betriebliche (maßgeschneiderte) CUL-Projekte werden vorwiegend in solchen Bereichen realisiert, in denen betriebs- und geschäftsstrategisch relevante Inhalte einer größeren Zielgruppe mit konventionellen Mitteln (Seminare, Unterlagen) nur auf zu teurem Wege, nur unzureichend oder gar nicht vermittelt werden können.

Positive Beispiele für die bildungsökonomische Potenz der neuen Medien können also erwartungsgemäß vor allen Dingen dann beobachtet werden, wenn eine große Anzahl von Personen zum gleichen Thema aus- oder weitergebildet wird.

Vor allem von Anbietern von Lernprogrammen wird die postulierte generelle ökonomische Überlegenheit der neuen Lerntechnologien gerne durch einen Kostenvergleich zwischen computergesteuerten und traditionellen Unterrichtsansätzen dargestellt. Zum

Beispiel argumentiert man mit einem Vergleich zwischen der Vorbereitung und Veranstaltung eines konventionellen Seminars und dem Einsatz von CBT, indem die jeweiligen Entwicklungs- (Vorbereitungs-), Durchführungskosten und Nebenkosten wie Arbeitsausfall, Reisekosten u. a. gegenübergestellt werden.

Die Berechnungen kommen zu dem Schluß, daß ab rund 100 Teilnehmern das Computer Based Training in der Regel kostengünstiger ist als konventioneller Seminarbetrieb.¹⁵

Die Verhältnisse ändern sich drastisch, wenn man nicht die Entwicklung relativ einfacher CBTs, sondern die aufwendigerer multimedialer Lernsoftware zum Vergleich heranzieht. In diesem Fall muß man schon etwa 800 bis 1 000 Lernende erreichen, damit sich der Einsatz der modernen Lerntechnologien lohnt.

Sehr viel billiger wird CUL, wenn man nur auf Standard-Programme, die teilweise schon im Buchhandel, teilweise von Verlagen aber auch von den Entwicklern der Lernsoftware direkt angeboten werden, zurückgreift. Je nach didaktischem und medialem Aufwand und je nach Umfang des Programms zahlt man zwischen etwa 30 DM und 100 DM (für Massen-CDs) und ca. 500 DM bis 1 000 DM für gängige Lernsoftware. Für anspruchsvollere Standard-Lernsoftware, die noch nicht zur Massenware geworden ist, müssen unter Umständen aber auch rund 10 000 DM ausgegeben werden.

Bei allen derartigen Berechnungen wird deutlich, daß der Kosten-Nutzen-Aspekt problematisch ist, wenn es um kleinere Personengruppen geht. Ein Hinderungsgrund für eine schnellere Ausbreitung und Verwendung der interaktiven Medien, vor allem im Bereich der Klein- und Mittelbetriebe, ist neben technischen, didaktischen und psychologischen Gründen schließlich immer noch die wirtschaftlich relevante Tatsache, daß stan-

dardisierte Schulungen zum gleichen Thema für den gleichen Adressatenkreis mit dem gleichen fachlichen Niveau in diesen Betrieben kaum gefragt sind und die Anwendung der neuen Lerntechnologien zunächst hohe individuelle, betriebsspezifische Investitionen erfordert.

Ökonomisch höchst relevante Gründe, warum sich CUL und multimediales Lernen bisher nur in Teilbereichen durchgesetzt haben, werden deutlich:

- Wenn man bedenkt, daß ein zukunftsorientierter qualitativ hochwertiger Lernplatz mit Multimediakonfiguration trotz vieler anderslautender Aussagen immer noch ca. 5 000 DM oder mehr kostet. Denkt man z. B. an die Ausrüstung von größeren Ausbildungsbetrieben, überbetrieblichen Ausbildungsstätten oder Schulen, so wird die beträchtliche Kostenbelastung offensichtlich. Für das Berliner Pilotprojekt Comenius (Ausrüstung und Vernetzung von fünf Schulen) z. B. betrugen die Anschaffungskosten für Geräte auf dem Stand der Technik Anfang 97 120 000 DM pro Schule.
- Die Softwarekosten liegen, wie schon angesprochen, je nach Art der Programme „von der Stange“ oder „nach Maß“ zwischen 30 DM auf der einen Seite und leicht bis um die 500 000 DM auf der anderen Seite. Kopier- oder Gruppenlizenzen von besseren Standardprogrammen liegen zwischen 1 000 und 10 000 DM, und möchte man mehrere verschiedene Programme kaufen oder sich gar eine kleine Bibliothek von Lernprogrammen zulegen, kommt man auch bei Standardlernprogrammen schnell in Größenordnungen, die das Budget der Ausbildungsabteilung überschreiten.

Durchgesetzt haben sich CUL und MML nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen daher vor allem:

- bei großen Teilnehmerzahlen,
- bei relativ wenig komplexen Lernstoffen,
- bei relativ eng abgegrenzten Lerninhalten und

- im Bereich der Lern- und Hilfsprogramme für die direkte Computerarbeit (wie Einführung in die Handhabung von Betriebssystemen oder Anwenderprogrammen).

Hemmisse für die Nutzung des multimedialen Lernens

Die vorausgesagte Revolution des Lernens mit Hilfe von Computern hat sich eher als eine Evolution entpuppt. Zwar wurde, seitdem die Begriffe computerunterstütztes Lernen und Computer Based Training durch das Schlagwort Multimedia ersetzt wurden, die Lernsoftware immer bunter, bewegter und lauter, aber, mit Ausnahme von Renommierprojekten in der Fortbildung in Großbetrieben, ist die Computerunterstützung in der betrieblichen und schulischen Ausbildungspraxis bisher nur am Rande zu finden.

Bisher geht der größte Teil der Initiativen zum Lernen mit dem Computer immer noch von „unten“ aus: Einzelne engagierte Weiterbildner, Dozenten, Ausbilder und Lehrer initiieren auf eigene Faust Ausbildungs- oder Unterrichtsprojekte, da die zuständigen Vorgesetzten oder Behörden sich teilweise nur sehr zögerlich mit dem Thema befassen.

Die Gründe für die bisher vorsichtige Annäherung an das Thema CUL sind allerdings durchaus plausibel:

- Das rasante Entwicklungstempo der Hardware und damit verknüpft die mindestens ebenso schnelle Entwicklung neuer Betriebssoftware sorgt für eine Überalterung der technischen Ausstattung nach etwa fünf Jahren. Viele Bildungseinrichtungen können mit diesem Tempo finanziell und vom „Know-how“ her nicht Schritt halten.
- Die fehlende oder mangelhafte Hardwareausstattung, vor allem an den Schulen, reduziert den Markt für methodisch und technisch anspruchsvolle Lernsoftware. Diese kann nur mit einem erheblichen Mittelaufwand produziert und bei kleinen Auflagen

nicht gewinnbringend abgesetzt werden. Die einschlägigen Verlage sind deshalb sehr zurückhaltend bei der Entwicklung entsprechender Programme.

- Die Erwartungen an die mediale Ausgestaltung und Ergonomie der Lernprogramme sind erheblich gestiegen, weshalb Lernsoftware trotz der Entwicklung von relativ einfach handhabbaren Autorensystemen immer weniger im Alleingang von talentierten Programmierern erstellt werden kann. Der gekonnte Umgang mit den vielen Möglichkeiten von Multimedia erfordert die Zusammenarbeit zahlreicher Experten und ist dementsprechend teuer.¹⁶

Eine Grundvoraussetzung für den Einsatz neuer Medien in der Bildung ist darüber hinaus, daß das pädagogische Personal, die Ausbilder und Lehrer in ihrer eigenen Ausbildung darauf vorbereitet werden. Im Lehrerstudium und in der Ausbildung der Ausbilder kommen die neuen Medien jedoch bisher so gut wie nicht vor. Obwohl die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien mehr als jedes andere Medium zuvor die Bildung verändern werden, erfahren angehende Ausbilder und Pädagogen in ihrer eigenen Ausbildung über deren Struktur und Funktionsweise bislang kaum etwas.

Zur besonderen Problematik des multimedialen Lernens in KMU

Die Ergebnisse vorliegender Untersuchungen¹⁷ und von zahlreichen Gesprächen mit Sachverständigen zeigen aber auch, daß derzeit eine entscheidende Grenze des Einsatzes von Multimedia in der Haltung der Betriebe zur betrieblichen Weiterbildung selbst liegt. Besonders in kleineren Firmen sind weder die existentielle Bedeutung der Weiterbildung für diese Unternehmen noch die dafür entscheidenden Problemstellungen den Führungskräften in ausreichendem Maße bewußt.

Führungskräfte in kleinen Unternehmen haben zudem durch die Dominanz der Tagesprobleme oft erhebliche Schwierigkeiten, die Kompetenz für Entscheidungen zu Weiterbildungsfragen selbst zu entwickeln und bedürfen deshalb der Hilfe und Unterstützung. Nur so können Handlungskompetenz, einschließlich der Selbstlernkompetenz der Mitarbeiter, die Durchsetzung einer völlig neuen Lernkultur und die Idee der „lernenden Organisation“ insgesamt im Interesse dieser Unternehmen verwirklicht werden.

Der Einsatz von Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung erschließt sich nicht über isolierte Anwendungen, sondern kann nur durch Lernkonzeptionen oder Lernarrangements erfolgen, die für den Zweck der jeweiligen Aufgabe entwickelt wurden und in denen Multimedia-Anwendungen ihren Platz finden. Diese Lernarrangements müssen so konzipiert sein, daß sich darin die Wechselwirkung von Arbeiten, Informieren und Lernen realisiert.

Wie bereits existierende gute Beispiele zeigen, erschließen sich mit einem nicht technisch, sondern pädagogisch orientierten Konzept der kooperativen und interdisziplinären Produktion vielfältige Einsatzfelder von Multimedia. Der breiteren praktischen Nutzung sind bisher jedoch vor allem durch viele unzureichende Produkte, die Unübersichtlichkeit des Marktes und wenige auf die spezifischen Bedürfnisse gerade der KMU zugeschnittene Lernsoftware-Angebote erhebliche Grenzen gesetzt.

Bei der verbesserten Ausstattung der KMU mit Computertechnik ergeben sich Schwierigkeiten bei der Nutzung anspruchsvoller Multimedia-Anwendungen. Auch zu hohe Kosten, vor allem bei kleinen Nutzergruppen, verhindern, wie erwähnt, oft den Einsatz.

Wege zur Überwindung dieser gegenwärtigen Grenzen zeichnen sich in unterschiedlichen Richtungen ab:

Es gibt Anzeichen dafür, daß Leistungen des normalen Arbeitsprozesses, wie Produktin-

formationen, Betriebsanleitungen, Hilfen für Marketing und Vertrieb durch die Produzenten verstärkt über Multimedia-Produkte angeboten werden und so auch KMU erreichen. Damit wird ein Anreiz für diese Unternehmen geschaffen, sich Zugang zu solchen Produkten und zu der entsprechenden Technik zu schaffen. Dadurch wird die Nutzung von Multimedia auch für Bildungsaufgaben leichter möglich. Von besonderem Interesse sind Ansätze multivalent nutzbarer Produkte für unterschiedliche Aufgaben, die z. B. in der Verkaufsförderung, für Präsentationen und für Weiterbildung eingesetzt werden können.

Auch die Bemühungen und Überlegungen, Qualitätskriterien für die Auswahl geeigneter Lernprogramme zu entwickeln, Prüfkataloge für die Beurteilung zu schaffen und Gütesiegel einzuführen, könnten den Einsatz unterstützen. Mit Selbstlernzentren, die gegenwärtig verstärkt auf regionaler Ebene erprobt werden, kann ebenfalls die Bekanntheit dieser Lehr- und Lernmethode erhöht werden.

Für den Einsatz von Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung können überbetriebliche Bildungsinstitute durch ihre sich entwickelnde Kompetenz im Multimedia-Einsatz und häufig auch durch ihre gute technische Ausstattung Pionierarbeit leisten. Dies wird allerdings auch hier durch die Kostenprobleme beim Einsatz für kleine Gruppen von Nutzern gehemmt, aber auch durch die gegenwärtige Förderpraxis, die häufig ausschließlich den Dozenten voraussetzt und den Einsatz von CUL damit zumindest nicht unterstützt.

Ausblick

Die weitere Verbreitung des Lernens mit dem Computer, sei es als Offline- oder Online-Lösung, als Lernen mit Programmen von der Stange oder mit maßgeschneideter Lernsoftware, mit Unterstützung eines Online-Tutors

oder alleine wird sich trotz der bisher zögerlichen Entwicklung und der genannten vorhandenen Hemmnisse nicht aufhalten lassen. Computerunterstütztes Lernen, Multimediales Lernen und Telelernen werden im kommenden Jahrzehnt die Welt des Lehrens und Lernens auch in der beruflichen Bildung weiter verändern. Informationen und Lernprogramme werden interaktiv und multimedial an den dann überwiegend vernetzten Computern orts- und zeitunabhängig, unabhängig von Lehrpersonen und Ausbildern und in großer Anzahl zur Verfügung stehen. Mit Lernprogrammen, Enzyklopädien und unterschiedlichsten Datenbanken kann das weltweit verfügbare Wissen genutzt werden, Simulationsprogramme können Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten vermitteln, mittels virtueller Realitäten und künstlicher Intelligenz können neue Erfahrungen und Möglichkeiten für kreatives Denken und Handeln im Beruf erschlossen werden.

Trotz dieser Perspektiven muß man festhalten, daß die gegenwärtigen Grenzen der Anwendung von Multimedia besonders in KMU nicht oder zu langsam überwunden und sich bietende Chancen unzureichend ausgeschöpft werden, wenn diese Prozesse dem Selbstlauf überlassen werden. Es besteht dann die Gefahr, daß sehr viele Unternehmen an der Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien nicht teilnehmen bzw. teilnehmen können.

Anmerkungen:

- ¹ VDMA/ZVEI: *Wege in die Informationsgesellschaft. Schriftenreihe des Fachverbands Informationstechnik im VDMA und ZVEI Heft 65*, Frankfurt/M. 1997
- ² BIBB: *Referenz-Betriebs-System, Information Nr. 6, April 1997*
- ³ Frankfurter Allgemeine Zeitung „*Freiheit für den Multimedia-Markt*“. 6. 6. 97
- ⁴ Berliner Zeitung: „*Firmen nutzen Multimedia zuwenig*“, 6. 5. 97

⁵ BIBB: *Referenz-Betriebs-System, Information Nr. 9, Dezember 1997*

⁶ Landesbildstelle Berlin (*Informationen*) 1997

⁷ Global Online 4/97

⁸ ISDN = Integrated Services Digital Network

⁹ Vgl. Hartge, T.; Melchior, E.-M. und Pausch, R.: *Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung. QUEM-Report Heft 41 Teil I*. Berlin 1996

¹⁰ Vgl. Zimmer, G.: *Der Markt der Lernsoftware für die berufliche Bildung*. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.): *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses*, Bielefeld 1997

¹¹ Der Spiegel 51/1995

¹² Wirtschaft und Weiterbildung 3/97

¹³ Vgl. Mülder: *Multimedia in der Weiterbildung. Tagungsband der Euroforum Konferenz*. Düsseldorf 1995

¹⁴ Vgl. Salomon, J. u. a.: *Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung. QUEM-Report Heft 41 Teil II*, Berlin 1996

¹⁵ Vgl. Kramer, H.; Meyer, K. H.: *Multimedia – Was deutsche Unternehmen davon halten und damit anfangen*. München 1992

¹⁶ Vgl. Mischian, H.: *Computerunterstütztes Lernen im Fachsprachenunterricht*. In: Ross, E. (Hrsg.): *Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen – Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien*. Bielefeld 1997

¹⁷ Vgl. Salomon, J. u. a.: *Multimedia . . . , a. a. O.*

Zum Tode von Professor Gerhard P. Bunk

Am 22. Januar 1998 verstarb der Gießener Berufs- und Wirtschaftspädagoge Professor Dr. rer. oec. Gerhard P. Bunk. Mit ihm hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach Gustav Grüner und Karlwilhelm Stratmann einen weiteren Wissenschaftler verloren, der jahrzehntelang die Berufsbildungsforschung geprägt und mitgestaltet hat. Seine Forschungen zur Berufsbildung, besonders zur beruflichen Grundbildung und zur Didaktik und Methodik der Berufsbildung, haben über seinen Tod hinaus Standards gesetzt.

Gerhard P. Bunk war mit seiner profunden Sachkenntnis ein sehr geschätzter Ratgeber über seine Hochschule hinaus, bei Kultusministerien, beim Institut der deutschen Wirtschaft Köln, beim Bundesinstitut für Berufsbildung und in außeruniversitären Gremien. Er wurde 1971 ausgezeichnet mit dem ersten Preis des Hans-Constantin-Paulssen-Preises für seine Habilitationsschrift und 1988 mit dem Bundesverdienstkreuz 1. Klasse. Bunk hat die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik in vielen Gebieten bereichert. Die Bibliographie, die ihm das Gießener Institut zur Vollendung seines 65. Lebensjahres 1991 widmete, verzeichnete allein 460 Titel. Im breiten Spektrum seiner Arbeiten und Veröffentlichungen zeichnen sich vier Schwerpunkte ab: Berufsbildungsforschung, Arbeits- und Betriebspädagogik; Berufsschullehrerbildung; Didaktik und Methodik der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Mit seiner empirisch ausgerichteten Forschung, besonders zur beruflichen Grundbildung, konnte Bunk zur Klärung von bildungspolitischen Streitfragen und damit zu einer geglückten Politikberatung beitragen. So gab es Mitte der 80er Jahre in Rheinland-Pfalz eine bildungspolitische Diskussion über das Berufspraktikum im 1. Ausbildungsjahr. Es bestanden Zweifel an der seiner Zeit oft herausgestellten Überlegenheit einer berufsfeldbreiten Grundbildung gegenüber dem Teilzeitunterricht im 1. Ausbildungsjahr. In einer vergleichenden Untersuchung kam Bunk 1988 zu dem Ergebnis, daß eine Gleichwertigkeit von schulisch-freiwilligem Berufsgrundschuljahr und Teilzeitberufsschule besteht. Dieses Ergebnis wertete das Kultusministerium so, daß kein Unterschied zwischen dem Berufsgrundschuljahr und der Teilzeitform des 1. Ausbildungsjahrs besteht. Diese Überlegungen führten u. a. zu einer Novellierung des Schulgesetzes in Rheinland-Pfalz, in dem es nunmehr heißt, daß im 1. Jahr der Berufsausbildung berufsfeldbreite oder berufsbezogene Grundbildung vermittelt wird.

Gerhard P. Bunks wissenschaftliche Arbeiten standen für Realität und originäres Denken. Er hatte den Mut, in einer ansonsten von Verlautbarungen geprägten Veröffentlichungskultur echte Fragen zu stellen, und die Geduld zu warten, wenn es nicht sofort eine Antwort gab. Seine zahlreichen Freunde, Kollegen und Schüler werden seine Arbeiten in seinem Sinne fortsetzen und so sein Andenken in Ehren halten.

Dr. Reinhard Zedler

Ursachen der Ausbildungszufriedenheit

Dietmar Zielke

wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 2.1 „Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Nicht erst in der aktuellen Diskussion um einen möglichen Attraktivitätsverlust des dualen Systems tritt die Bedeutung der Ausbildungszufriedenheit hervor. Während man sich häufig darauf beschränkt, Zufriedenheitsaussagen zu erheben, um sie als Stimmungsbarometer für die Attraktivität der betrieblichen Berufsausbildung heranzuziehen, steht hier die Frage im Zentrum, auf welche Ursachen die Ausbildungszufriedenheit zurückgeführt werden kann und insbesondere, welchen Beitrag die betriebliche Ausbildungspraxis zur Erklärung der Ausbildungszufriedenheit der Jugendlichen leistet.¹

Problemstellung

Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden stellen zusammenfassende Urteile über ihre Ausbildungssituation dar, wonach in Übereinstimmung mit ALBERS „das als Zufriedenheit angenommen wird, was die Befragten als solche empfinden und äußern“.² Die Ausbildungszufriedenheit wird als hypothetisches Konstrukt betrachtet³, das die Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen erklärt und damit auch für den Erfolg der Auszubildenden bedeutsam ist.⁴ Ausbildungszufriedenheit wird von der praktischen Durchführung der Berufsausbildung und der sozialen Interaktion im Betrieb beeinflusst. Ihre Höhe hängt auch vom individuellen Anspruchsniveau des einzelnen Jugendlichen

ab⁵, wobei das Anspruchsniveau wiederum langfristigen Wirkungen der schichtspezifischen Sozialisation unterliegt.⁶

Im folgenden wird untersucht, welchen Beitrag verschiedene Faktoren zur Herausbildung der Ausbildungszufriedenheit leisten. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sehr Zufriedenheitsaussagen durch die betriebliche Ausbildungspraxis beeinflußt werden. Sowohl auf den Einfluß des Anspruchsniveaus als auch auf den Einfluß der Schichtzugehörigkeit kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

Die Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden

Den Jugendlichen ist die folgende Frage als Bestandteil einer umfassenderen, fünfstufigen Ratingskala vorgelegt worden:

Die Berufsausbildung im Betrieb...
gefällt mir ⑤ ④ ③ ② ① gefällt mir nicht

Die Zufriedenheitsaussagen der Jugendlichen erreichte mit 4.11 einen recht hohen Mittelwert.⁷ Eine erste Auswertung der Antworten nach Beruf enthält Tabelle 1.⁸

Die Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden unterscheiden sich signifikant. Mit Abstand am zufriedensten sind die angehenden Einzelhandelskaufleute. Am wenigsten zufrieden äußern sich die zukünftigen Elektroinstallateure.

Einflußgrößen der Ausbildungszufriedenheit

Merkmale der Jugendlichen

Zu Beginn ihrer Berufsausbildung besaßen – bei großen, berufsspezifischen Unterschieden – 16 Prozent der befragten Jugendlichen einen Hauptschulabschluß, 53,3 Prozent waren Realschüler und 30,7 Prozent besaßen die Hochschulreife. Es hat sich herausgestellt, daß die Zufriedenheitsaussagen der Jugendlichen sich völlig unabhängig von ihrer schulischen Vorbildung herausbilden. Auch das Alter und das Ausbildungsjahr wirken sich nicht auf die Zufriedenheit der Jugendlichen aus. Es hat sich zudem gezeigt, daß

männliche und weibliche Auszubildende gleichermaßen mit ihrer Berufsausbildung zufrieden sind.⁹ Damit kann festgestellt werden, daß die vorgefundene Daten keine Hinweise auf Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter Personengruppen unter den Auszubildenden liefern. Auch für die in früheren Studien beobachtete Zunahme kritischer Einschätzungen der betrieblichen Berufsausbildung im Ausbildungsverlauf¹⁰ oder die in vergangenen Jahren festgestellte, größere Ausbildungszufriedenheit der männlichen Auszubildenden¹¹ haben die Aussagen der Jugendlichen keine Anhaltspunkte geliefert. Es kann also begründet davon ausgegangen werden, daß die hier untersuchten Merkmale der Jugendlichen sich nicht wesentlich auf die Zufriedenheitsaussagen auswirken.

Tabelle 1: Ausbildungszufriedenheit nach Beruf

Die Ausbildung gefällt	Ausbildungsberuf							
	Elektroinstallateur/-in		Industriemechaniker/-in		Kaufmann/-frau im Einzelhandel		Industriekaufmann/-kauffrau	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
es geht	19	37	8	17	6	15	15	23
durchaus	19	37	19	39	11	27	21	32
ja	13	26	21	44	24	58	30	45
Insgesamt	51	100	48	100	41	100	66	100

Tabelle 2: Statistische Kennwerte zur Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Ausbildungaktivitäten/-methoden

Aktivitäten/Methoden	Mittelwert	Standardabweichung	gültige Fallzahl
Leittexte	▶ 2.16	1.18	191
Projektmethode	▶ 1.67	1.00	190
Rollenspiel	▶ 1.53	1.04	198
Hausaufgaben	▶ 1.48	0.82	210
Computersimulation	▶ 1.45	0.86	191
Übungsfirma	▶ 1.36	0.83	192

Rahmenbedingungen der Ausbildung

Zu den Rahmenbedingungen der betrieblichen Berufsausbildung sind Daten über den Ausbildungsberuf, die Betriebsgröße (Anzahl der Mitarbeiter ohne Auszubildende) und die „Ausbildungssituation“¹² erhoben worden. Die Werte der Tabelle 1 haben bereits erkennen lassen, daß es berufsspezifische Unterschiede der Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden gibt. Insbesondere fällt auf, daß sich die angehenden Elektroinstallateure deutlich weniger zufrieden äußern als die anderen Auszubildenden. Die Betriebsgröße ist offensichtlich ein Faktor, der sich überhaupt nicht auf die Zufriedenheitsaussagen auswirkt, was angesichts der im allgemeinen in Großbetrieben günstiger eingeschätzten Arbeitsbedingungen nicht zu erwarten war.¹³ Auch die Ausbildungssituation wirkt sich nicht auf die Zufriedenheitsaussagen der Jugendlichen aus, sofern man die Aussagen aller Jugendlichen berücksichtigt.¹⁴

Der Einfluß der Ausbildungspraxis auf die Zufriedenheitsaussagen der Jugendlichen

Die berufspädagogische Diskussion der vergangenen Jahre hat sich, angeregt auch durch einzelne Modellversuche, in denen „neue Ausbildungsmethoden“ exemplarisch entwickelt worden sind, vermehrt der Methodenfrage zugewendet. Durch den Einsatz spezieller Methoden erhofft man sich u. a. eine bessere Motivation der Jugendlichen, die Förderung ihrer Selbständigkeit, die Integration fachpraktischer und fachtheoretischer Inhalte, die Förderung grundlegender Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen).

Um Aufschluß über die Praxis des Einsatzes verschiedener Methoden zu bekommen, sind den Auszubildenden Fragen zum Einsatz einiger Methoden vorgelegt worden.¹⁵ Sie sollten auf einer fünfstufigen Skala angeben, wie häufig die einzelnen Methoden in ihrer betrieblichen Berufsausbildung vorkommen.

Die Vorgaben reichten von 1 = „nie“ bis 5 = „sehr oft“.

Das ernüchternde Ergebnis über die Vielfalt des Methodeneinsatzes ist den Daten der Tabelle 2 zu entnehmen.¹⁶ Fünf der sechs Methoden sind demnach zwischen „selten“ und „nie“ anzutreffen. Nur bei den Leittexten wird ein Mittelwert erreicht, der zwischen „selten“ und „gelegentlich“ liegt.

Die Antworten zur Häufigkeit des Einsatzes der Ausbildungsmethoden sind zu der additiven Skala „Methodeneinsatz“ zusammengefaßt worden (Cronbachs Alpha = 0.6022).¹⁷ Danach wurde untersucht, ob sich ein gegebenenfalls abwechslungsreicher Methodeneinsatz auf die Ausbildungszufriedenheit auswirkt. Dies ist aber nicht der Fall. Hingegen wirken sich abwechslungsreiche Arbeitsaufgaben deutlich positiv auf die Ausbildungszufriedenheit aus.¹⁸

Mit insgesamt 15 Fragen ist die betriebliche Unterweisungspraxis aus Sicht der Jugendlichen erhoben worden. Die Tabelle 3 enthält die Items einer wiederum fünfstufigen Ratingskala, die den Jugendlichen vorgelegen hatte (von 1 = „nie“ bis 5 = „sehr oft“).

Die Ergebnisse verdeutlichen, daß die unmittelbare, direkte Zuwendung durch den Ausbilder bzw. die Ausbilderin die zentrale Vorgehensweise in der Ausbildung ist. Den Auszubildenden werden klare Arbeitsaufträge gestellt, und sie erhalten Hilfe, wenn sie gebraucht wird.

Die Werte der 15 Items sind zu der additiven Skala „Unterweisungspraxis“ (Cronbachs Alpha = 0.7561) zusammengefaßt worden. Relativ hohe Skalenwerte wurden als Indikator für eine überdurchschnittlich intentional¹⁹ geprägte Ausbildungspraxis gewertet, während unterdurchschnittliche Skalenwerte als Indikator für eine weniger intentional angelegte Ausbildung betrachtet wurden, in der pädagogisch sinnvolle Unterweisungsansätze deutlich seltener anzutreffen sind.

Tabelle 3: Statistische Kennwerte lernwirksamer Situationen in der betrieblichen Berufsausbildung (Unterweisungspraxis)

Situationen/ Methoden	Mittelwert	Standard- abweichung	gültige Fallzahl
Mir wird geholfen, wenn ich nicht weiß, wie ich eine Arbeit machen soll	4.28	0.77	184
Mir wird geholfen, wenn ich etwas in einem Benutzerhandbuch, einer Zeichnung oder einer Bedienungsanleitung nicht verstehe	4.19	0.83	180
Ich bekomme klar beschriebene Arbeitsaufgaben	3.91	0.72	186
Wenn ich in eine neue Abteilung oder auf eine neue Baustelle komme, wird mir erst erklärt, welche Aufgaben dort insgesamt zu erledigen sind	3.86	1.09	167
Mir werden Arbeitsvorgänge/Zusammenhänge so lange erklärt, bis ich keine Fragen mehr habe	3.82	0.93	184
Ich kann einzelne Handgriffe oder Arbeitsschritte so lange üben, bis ich sie beherrsche	3.63	0.97	175
Ich kontrolliere meine Arbeitsergebnisse selber	3.40	1.10	186
Nach Abschluß einer Arbeit habe ich Gelegenheit, mit dem Ausbilder darüber zu reden	3.23	1.20	184
Ich kann während der Arbeit auch mal etwas selbständig ausprobieren, z. B. wie ein Gerät funktioniert oder wie man einen Serienbrief schreibt	3.18	1.17	184
Ich kann mir bei der Arbeit soviel Zeit lassen, wie ich dafür brauche	3.18	1.12	182
Mir werden die Arbeitsaufträge grob skizziert, die ich weitgehend selbstständig erledigen soll	3.18	1.04	182
Mir werden einzelne Handgriffe oder Arbeitsschritte so lange vorgemacht oder erklärt, bis ich sie kann	3.07	1.12	176
Ich entscheide selber, wie ich auftretende Probleme löse	2.90	0.94	184
Mir wird ein Problem vorgegeben, das ich selber lösen soll	2.84	0.96	185
Wenn mir der Ausbilder etwas erklärt hat, soll ich die Erklärung wiederholen	2.23	1.16	183

Eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Skala Unterweisungspraxis und den Zufriedenheitsaussagen brachte das Ergebnis, daß die Jugendlichen sich hoch-

signifikant zufriedener äußern, in deren Berufsausbildung lernwirksame, pädagogisch intentionale Vorgehensweisen überdurchschnittlich oft angetroffen werden.

Es ist weiter geprüft worden, ob sich eine gute Ausstattung der Jugendlichen mit Arbeitsmitteln und mit Benutzerhandbüchern sowie Bedienungsanleitungen (als Beispiele für Medien) auf deren Ausbildungszufriedenheit auswirkt, was bei beiden Faktoren der Fall ist.

Die Selbständigkeit der Auszubildenden soll gefördert werden: so jedenfalls lautet bislang der Konsens in der Berufspädagogik.²⁰

Die Antworten der Auszubildenden auf mehrere Fragen, in denen sie über den Grad ihrer Selbständigkeit Auskunft geben konnten, erbrachten aber nicht die erwarteten Ergebnisse: ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Selbständigkeit der Jugendlichen und ihrer Ausbildungszufriedenheit zeichnet sich zwar ab, ist aber nicht signifikant.²¹

Auszubildende sind in unterschiedlichem Ausmaß von Zeitdruck in der Ausbildung betroffen.²² Zu diesem Sachverhalt sind die Jugendlichen u. a. gefragt worden, wie oft es der Fall ist, daß sie sich „bei der Arbeit soviel Zeit lassen“ können, wie sie dafür brauchen.

Etwa bei gleich vielen Auszubildenden trifft dies selten bzw. oft zu. Entgegen der naheliegenden Annahme, wirkt sich das Fehlen von Zeitdruck nicht positiv auf die Ausbildungszufriedenheit aus.

Tabelle 4: Ausbildungszufriedenheit nach Selbständigkeit der Auszubildenden

Die Ausbildung gefällt	Die Selbständigkeit der Auszubildenden ist ...			
	unterdurchschnittlich		überdurchschnittlich	
	absolut	in %	absolut	in %
es geht	28	28	12	16
durchaus	31	31	21	28
ja	41	41	42	56
Insgesamt	100	100	75	100

Tabelle 5: Ausbildungszufriedenheit nach Intensität der persönlichen Zuwendung durch Ausbilder

Die Ausbildung gefällt	Intensität der Zuwendung durch Ausbilder			
	unterdurchschnittlich		überdurchschnittlich	
	absolut	in %	absolut	in %
es geht	40	34	3	5
durchaus	40	34	22	35
ja	38	32	37	60
Insgesamt	118	100	62	100

Sehr deutlich hingegen ist der Zusammenhang zwischen der Ausbildungszufriedenheit und dem Ausmaß, in dem einzelne Jugendliche persönliche, ausbildungsbezogene Zuwendung durch ihre Ausbilder erfahren. Zu diesem Aspekt sind folgende Fragen gestellt worden:

- „Wenn Sie sich einen durchschnittlichen Arbeitstag vorstellen: wie oft erklärt Ihr Ausbilder Ihnen persönlich Sachverhalte, die Sie nicht sofort verstanden haben oder wozu Sie zusätzliche Fragen haben?“
- „Wenn der Ausbilder bzw. Meister oder Mitarbeiter, mit dem Sie zur Zeit zusammenarbeiten, Ihnen etwas erklärt oder zeigt: ist das gut zu verstehen?“
- „Wenn Sie bei Ihrer derzeitigen Arbeit nicht weiter wissen: hilft man Ihnen sofort?“

Darüber hinaus konnten die Jugendlichen im Rahmen einer Ratingskala angeben, ob sie ausreichend Gelegenheit haben, Fragen zu stellen und ob sich die Ausbilder genügend Zeit bei ihren Erklärungen lassen.²³

Je intensiver die persönliche Zuwendung durch die Ausbilder ausfällt, um so zufriedener äußern sich die befragten Jugendlichen über ihre betriebliche Berufsausbildung.

Der Einfluß des sozialen Kontextes im Betrieb auf die Zufriedenheitsaussagen

Es wurde auch untersucht, ob sich der soziale Kontext, in dem die betriebliche Berufsausbildung durchgeführt wird, auf die Zufriedenheitsaussagen niederschlagen. Zu diesem Themenkomplex sind die Jugendlichen gefragt worden,

- ob sie in Lerngruppen ausgebildet werden
- ob es mehrere Mitarbeiter im Betrieb gibt, die als Ausbilder in Frage kommen
- wie zufrieden sie mit ihren Ausbildern sind
- ob sie mit ihren Ausbildern Probleme haben
- ob sie im Betrieb mit anderen Auszubildenden Probleme haben.

Am stärksten ist der Zusammenhang zwischen der Ausbildungszufriedenheit und der Zufriedenheit mit den Ausbildern. Etwas weniger stark ist der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Problemen, die man mit Ausbildern hat und den Zufriedenheitsaussagen: je weniger Probleme es gibt, desto zufriedener äußern sich die Jugendlichen über ihre Berufsausbildung. Die Ausbildung in Gruppen wirkt sich positiv auf die Zufriedenheitsaussagen der Jugendlichen aus. Hingegen stehen Probleme mit anderen Auszubildenden und das Vorhandensein von Alternativen bei den Ausbildern in keinem erkennbaren Zusammenhang mit der Ausbildungszufriedenheit der Jugendlichen.

Zusammenfassung und Ausblick

Auszubildende äußern sich in der Regel recht zufrieden über ihre betriebliche Berufsausbildung. Die angestellten Analysen haben folgendes ergeben:

- Es gibt z. T. erhebliche, berufsspezifische Unterschiede bei den Zufriedenheitsaussagen der Jugendlichen.

Tabelle 6: Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Merkmalen der Ausbildung und den Zufriedenheitsaussagen (Kontingenzkoeffizienten)

Merkmale der betrieblichen Berufsausbildung	Stärke des Zusammenhangs zwischen den Merkmalen und der Ausbildungszufriedenheit
→ Methodeneinsatz	nicht signifikant
→ Selbständigkeit der Auszubildenden	nicht signifikant
→ Fehlen von Zeitdruck	nicht signifikant
→ Alternativen bei Ausbildern	nicht signifikant
→ Problemloses Verhältnis zu Auszubildenden	nicht signifikant
→ Vorhandensein von Lerngruppen im Betrieb	$C_{\text{korr}} = 0.281^* \text{ s. s.}$
→ Verfügung über Arbeitsmittel	$C_{\text{korr}} = 0.300 \text{ s.}$
→ Ausstattung mit Benutzerhandbüchern/ Bedienungsanleitungen	$C_{\text{korr}} = 0.376 \text{ h. s.}$
→ Unterweisungspraxis	$C_{\text{korr}} = 0.400 \text{ h. s.}$
→ Problemloses Verhältnis zu Ausbildern	$C_{\text{korr}} = 0.414 \text{ h. s.}$
→ Intensität der persönlichen Zuwendung durch Ausbilder	$C_{\text{korr}} = 0.431 \text{ h. s.}$
→ Zufriedenheit mit Ausbildern	$C_{\text{korr}} = 0.459 \text{ h. s.}$
→ Abwechslungsreichtum der Arbeitsaufgaben	$C_{\text{korr}} = 0.463 \text{ h. s.}$

* Je nach Anzahl der Felder einer quadratischen Mehrfeldertafel (Kreuztabelle) kann der nicht korrigierte Kontingenzkoeffizient Maximalwerte zwischen 0.707 und (theoretisch) 1.0 annehmen. Durch den verwendeten Korrekturfaktor wird der Einfluß der Felderzahl einer Kreuztabelle auf die Größe des Kontingenzkoeffizienten ausgeschaltet. Erst dadurch wird ein Vergleich von Kennwerten möglich, die verschiedenen Mehrfeldertafeln entstammen. Vgl. Clauß, G.; Ebner, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Berlin 1974, S. 293, mit der dort enthaltenen Tabelle und den Aussagen zur Umrechnung von C nach C_{korr} .

- Schulabschluß, Alter und Geschlecht der Auszubildenden wirken sich nicht auf deren Ausbildungszufriedenheit aus.
- Zwischen der Betriebsgröße, der Art der Ausbildungssituation und den Zufriedenheitsaussagen gibt es keine erkennbaren Zusammenhänge.
- Ein größeres Maß an Selbständigkeit beeinflußt die Zufriedenheit nur in der Tendenz positiv.
- Die erlebte Ausbildungspraxis in den Betrieben hat entscheidenden Einfluß auf die Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden: insbesondere der Abwechslungsreichtum der Arbeitsaufgaben, die Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihren Ausbildern, die Intensität der persönlichen Zuwendung durch ihre

Ausbilder, ein problemloses Verhältnis zu den Ausbildern, der Grad der pädagogischen Intentionalität der Unterweisungspraxis und die Ausstattung mit erforderlichen Ausbildungsmitteln tragen zur Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden bei.²⁴ Als eigenständige Faktoren sind der Abwechslungsreichtum der Arbeitsaufgaben und die persönliche, ausbildungsbezogene Zuwendung durch die Ausbilder von größtem Gewicht.

Die praktische Bedeutung der Untersuchungsergebnisse liegt darin, daß sie mit den wirksamen Faktoren für Ausbildungszufriedenheit praktikable Vorgehensweisen aufzeigen, wie bei Anzeichen von Unzufriedenheit die Ausbildungszufriedenheit der Jugendli-

chen gezielt gesteigert werden kann. Ein verstärktes Augenmerk auf diese Faktoren und ggf. ihr gezielter Einsatz dürfte auch den Ausbildungserfolg der betroffenen Jugendlichen nachhaltig verbessern.

Anmerkungen:

¹ Der Beitrag fußt auf Ergebnissen einer empirischen Untersuchung, die 1994/95 in Betrieben der Länder Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt in den Berufen Elektroinstallateur, Industriemechaniker, Kaufmann im Einzelhandel und Industriekaufmann durchgeführt wurde. Aus 214 Betrieben lagen die Antworten je eines Auszubildenden vor (Nettostichprobe). Im folgenden werden jeweils nur die Aussagen der Auszubildenden mit gültigen Antworten berücksichtigt. Vgl. Zielke, D.; Popp, J.: Ganz individuell? Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld: 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 209). Ein Vergleich der Aussagen zwischen Auszubildenden aus Ost- und Westdeutschland war nicht beabsichtigt.

² Albers, H.-J.: Zufriedenheit in Arbeit und Ausbildung. Die individuelle Einstellung zum Beruf und zur Ausbildungssituation. Trier 1977 (Wirtschafts- und berufspädagogische Abhandlungen, Band 6), S. 48

³ Vgl. Neuberger, O.: Messung der Arbeitszufriedenheit. Verfahren und Ergebnisse. Stuttgart u. a. 1974, S. 142

⁴ Nicht unbedingt auf den Erfolg im Sinne des Bestehens oder Nichtbestehens der Abschlußprüfung, sondern in bezug auf das individuell erreichbare Niveau des Ausbildungsabschlusses (vgl. Jungkunz, D.: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsbereichen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim 1995, S. 227f.)

⁵ Vgl. Albers, H.-J.: Zufriedenheit . . . , a. a. O., S. 113ff.

⁶ Vgl. Hornstein, W. u. a.: Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: 1975 (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 54), S. 314

⁷ Die Standardabweichung betrug 0.96.

⁸ Für diese und die folgenden Auswertungen sind die ursprünglichen Skalenwerte rekodiert worden, so daß die Variable Ausbildungszufriedenheit nicht fünf, sondern nur noch drei Werte hat.

⁹ Bei dieser Untersuchung konnten nur die Auszubildenden in den beiden kaufmännischen Berufen berücksichtigt werden, da in der Stichprobe nur dort sowohl männliche als auch weibliche Auszubildende vorhanden waren. Vgl. das gleiche Ergebnis bei Hekker, U.: Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1989 (Be-

richte zur beruflichen Bildung, H. 106), S. 62. Anders lautende Ergebnisse, wonach weibliche Auszubildende sich zufriedener äußern, sind voraussichtlich darauf zurückzuführen, daß die jeweils vorhandenen Datensätze ohne Berücksichtigung der ungleichen Verteilung von Frauen und Männern in gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildungsbereichen ausgewertet worden sind (vgl. Beer, D.; Granato, M.; Schweikert, K.: In der Mitte der Ausbildung – Auszubildende in den neuen Bundesländern. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1995 (Zwischenbericht Nr. 4 aus dem BIBB-Forschungsprojekt „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“), S. 11

¹⁰ Vgl. Laatz, W.: Berufswahl und Berufszufriedenheit der Lehrlinge (Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Band 3). München: Deutsches Jugendinstitut 1974, S. 199. Gleichlautende Ergebnisse bei Beer/Granato/Schweikert, a. a. O., S. 11, sind voraussichtlich dadurch zu erklären, daß, wie auch in der Hamburger Lehrlingsstudie, in ihrer Stichprobe ein wesentlich größeres Berufsspektrum vorhanden war.

¹¹ Vgl. Stegmann, H.: Das duale System im Blickpunkt. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 9/1986, S. 3

¹² Zur Ausbildungssituation sind die Jugendlichen danach gefragt worden, inwieweit ihre Ausbildung ausschließlich in einem Betrieb durchgeführt wird oder ob sie teilweise oder gänzlich außerhalb von Betrieben ausgebildet werden.

¹³ Vgl. Albers, H.-H.: Zufriedenheit . . ., a. a. O., S. 138

¹⁴ Grenzt man die Analyse auf die Auszubildenden ein, die explizit mit ihren Ausbildern zufrieden sind, dann stellt sich heraus, daß davon besonders die Jugendlichen mit ihrer Ausbildung zufrieden sind, die nicht ausschließlich im Betrieb ausgebildet werden.

¹⁵ Um bei den Adressaten eventuelle Unklarheiten nach Möglichkeit zu vermeiden, sind im Fragebogen die verschiedenen Methoden definiert und anhand von Beispielen beschrieben worden. Da in der Befragung sowohl gewerblich-technische als auch kaufmännische Berufe einbezogen waren, mußten bei dieser, wie auch bei anderen Fragen zur Ausbildungspraxis, gelegentlich Items vorgegeben werden, die nur für einzelne Berufe oder Berufsfelder von Bedeutung sind.

¹⁶ Ähnliche Aussagen bei Klein, R.; Schlösser, M.: Soziökonomischer Strukturwandel und Innovationen in der Berufsausbildung in ausgewählten Wirtschaftszweigen: Metallindustrie, Bauwirtschaft. Fallstudie Metallindustrie. In: Koch, R.; Reuling, J. (Hrsg.): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 170), S. 61. Siehe auch Feller, G.: Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernersicht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.)

Bielefeld: 1995 (Materialien zur beruflichen Bildung, H. 95), S. 47, die von einer „randständigen Bedeutung von Teamausbildung, Projekt- und Leittextmethode“ spricht (S. 49).

¹⁷ Cronbachs Alpha ist eine Maßzahl für die Zuverlässigkeit einer Skala, die höchstens 1 erreichen kann. Je größer die Maßzahl ist, desto zuverlässiger ist die Skala (vgl. Brosius, G.: SPSS/PC + Advanced Statistics und Tables. Hamburg: McGraw-Hill 1989, S. 267).

¹⁸ Auch an anderer Stelle dieses Beitrags wird gelegentlich die Wendung „wirkt sich aus“ o. ä. verwendet. Tatsächlich gilt, wie grundsätzlich in der statistisch-sozialwissenschaftlichen Argumentation, daß bei den durchgeföhrten Analysen nur mehr oder weniger starke Zusammenhänge zwischen Variablen sichtbar geworden sind. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Ausbildungszufriedenheit und einzelnen Faktoren (unabhängigen Variablen) und wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, daß die Zusammenhänge nur zufällig zustande gekommen sind, kann auch im folgenden Tabelle 6 entnommen werden.

¹⁹ Lehrprozesse werden hier intentional genannt, wenn sie im Rahmen des Bildungsauftrages der Berufsausbildung zielgerichtet und „in irgendeinem Grade“ reflektiert erfolgen (Klafki, W.: Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Hopmann, St.; Riquarts, K. in Zusammenarbeit mit Klafki, W.; Krapp, A.: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim und Basel 1995 [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33], S. 92ff.)

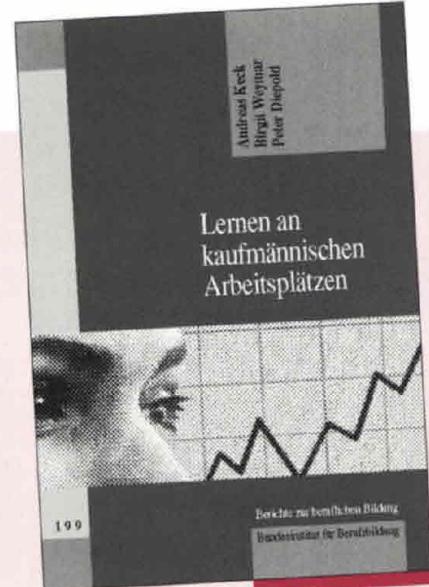
²⁰ Für Arnold ist die Förderung der Selbständigkeit der wesentlichsten Aspekt des Erwerbs außerfachlicher Kompetenzen im Rahmen einer handlungsorientierten Berufsausbildung (vgl. Arnold, R.: Die Krise der Fachbildung. In: BWP 25 [1996] 1, S. 13). Allerdings deutet sich derzeit zumindest ein in Frage stellen des Selbständigkeit-Postulats an. Dubs warnt vor dem neuen Dogma vom selbstorganisierten Lernen – auch unter Hinweis auf vereinzelte Erfahrungen, in denen pädagogische Konzepte, die stärker auf die Selbständigkeit der Lernenden abstellen, unreflektiert angewendet werden und die ursprünglichen Intentionen konterkarieren (vgl. Dubs, R.: Selbstorganisiertes Lernen: Entsteht ein neues Dogma? In: ZBW, 92 [1996] 1, S. 1-5).

²¹ Für Tabelle 4 wurden die Antworten auf 5 Fragen, in denen die Selbständigkeit der Jugendlichen angeprochen wurde, zu der Skala Selbständigkeit der Auszubildenden (Cronbachs Alpha = 0.6087) zusammengefaßt.

²² Am wenigsten Zeitdruck verspüren die formal am höchsten qualifizierten Industriekaufleute, am meisten die angehenden Elektroinstallateure.

²³ Diese Fragen wurden wiederum zu einer additiven Skala zusammengefaßt (Intensität der Zuwendung; Cronbachs Alpha = 0.5624).

²⁴ Die hier genannten Faktoren zur betrieblichen Ausbildungspraxis erklären zusammen 39,1 Prozent der Varianz der Ausbildungszufriedenheit.



Andreas Keck, Birgit Weymar, Peter Diepold

LERNEN AN KAUFMÄNNISCHEN ARBEITSPLÄTZEN

1998, 474 Seiten,
Bestell-Nr. 102.199,
Preis 42.50 DM

Kaufmännische Auszubildende verbringen etwa die Hälfte ihrer Ausbildungszeit am Arbeitsplatz eines Sachbearbeiters, wo ihnen Arbeitsaufgaben aus der täglichen Praxis übertragen werden. Wie ist deren Lernqualität einzuschätzen, wie kann Arbeitshandeln zum Lernhandeln werden? Angehende Industriekaufleute haben mittels eines „Lern- und Arbeitstagebuchs“ detailliert ihre Tätigkeit in den Fachabteilungen beschrieben und die Lernrelevanz der ihnen übertragenen Aufgaben eingeschätzt. Intensivinterviews mit ihnen und ihren „nebenamtlichen“ Ausbildern klären die besonderen Bedingungen betrieblicher Lernsituationen, insbesondere ihre individuellen Erwartungen, weiter auf.

Die Ergebnisse der Auswertung von mehr als 900 Arbeitsaufgaben geben konkrete Hinweise auf Defizite in der Ausbildung und ihre Behebung: Das Lernpotential an Arbeitsplätzen ist abhängig von der Qualität der den Auszubildenden übertragenen Arbeitsaufgaben, d.h. von deren Komplexität, Handlungsspielräumen, Schwierigkeitsgrad, sowie von den Möglichkeiten zu substantieller und produktiver kaufmännischer Tätigkeit.

Die Studie zeigt, wie Motivation, Eigeninitiative, Kooperationsvermögen und Identifikation mit dem ausbildenden Betrieb bei den Auszubildenden gestärkt, wie Denken in wirtschaftlichen Zusammenhängen gefördert und wie schließlich nebenamtliche Ausbilder die vorhandene Lernbereitschaft ihrer jungen Kollegen aufgreifen und produktiv nutzen können.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-00
Telefax (0521) 911 01-79

Zum Flexibilitätspotential modularer Systeme – Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen

Jochen Reuling

Dr. phil., Soziologe und Diplomkaufmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 5.3 „Internationaler Vergleich beruflicher Bildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die deutsche Debatte um Modularisierung in der beruflichen Bildung hält an. Während die einen in der Modularisierung ein wirkungsvolles Instrument sehen, um die Flexibilität des deutschen Berufsbildungssystems auszuschöpfen, äußern andere ihre vertiefte Skepsis gegenüber dieser Position.¹ Einigkeit scheint jedoch darin zu bestehen, daß ein Blick auf modulare Systeme im Ausland hilfreich sein kann, um ihre Funktionsweise zu verstehen und ihr Flexibilitätspotential einzuschätzen. Der folgende Beitrag konzentriert sich auf englische Konzepte von Modularisierung. Während frühere BWP-Beiträge sich vor allem auf das System nationaler beruflicher Qualifikationen konzentrierten², wird hier Modularisierung als Mittel zur Flexibilisierung von allgemeinbildenden und beruflichen Qualifizierungswegen betrachtet.

Modularisierung als Instrument zur Flexibilisierung von Qualifizierungswegen

Im Gegensatz zu mehrjährigen Aus- und Weiterbildungen mit klar vorgeschriebenen Inhalten und Abschlüssen wird modularen Systemen gemeinhin eine größere Flexibilität von Qualifizierungswegen zugeschrieben. Der Beitrag von Modularisierung wird u. a. darin gesehen, daß

- ein offener Zugang zu allgemeinbildenden und/oder beruflichen Bildungsangeboten und Abschlüssen ermöglicht wird,
- leichtere Übergänge zwischen unterschiedlichen beruflichen oder zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen ermöglicht werden und
- mehr Pluralität und Differenzierung in den Abschlüssen erreicht wird.

Von der Flexibilisierung von Qualifizierungswegen wird insgesamt eine Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung und eine Erhöhung ihres Status im Vergleich zur Allgemeinbildung erwartet. Weiter soll sie den Umgang mit im Prinzip unsicheren zukünftigen Qualifikationsanforderungen erleichtern, indem sie für den einzelnen Lernenden Optionen für Bildungsentscheidungen offenhält.³ Angesichts der Vielfalt modularer Konzepte mit höchst unterschiedlichen Ausgangspunkten und Reichweiten konzentriert sich die folgende Analyse auf Konzepte systemweiter Modularisierung, wie sie seit den letzten zehn Jahren in England und hier vor allem in der Berufsbildung entwickelt wurden. Gefragt wird:

- Wie werden im englischen System Module gestaltet und zu Abschlüssen kombiniert?
- Inwieweit eröffnet das englische Modulkonzept flexible Qualifizierungswege?
- Welche Spannungen und Probleme sind in diesem Konzept gegenwärtig sichtbar und wie werden sie zu lösen gesucht?
- Welche künftigen Entwicklungen des Modulkonzepts zeichnen sich ab und welche Anregungen ergeben sich daraus insbesondere für das Konzept der Zusatzqualifikationen

sowie der Weiterentwicklung von Fortbildungsabschlüssen in Deutschland?

Module, Prüfungseinheiten, Credits und Qualifikationen

Um den einzelnen Lernenden flexible Qualifizierungswege zu ermöglichen, die zu national anerkannten Abschlüssen führen, bedarf es eines umfassenden Bezugsrahmens. Ein solcher Bezugsrahmen dient dazu, verschiedene berufliche und/oder allgemeine Lernleistungen miteinander in Beziehung zu setzen und Qualifizierungswege festzulegen. Zu entscheiden ist, welches die Basiseinheiten eines solchen Bezugsrahmens sein sollen, nämlich einzelne, national anerkannte „Module“ oder Abschlüsse.

In der deutschen Literatur ist der Modulbegriff in den letzten Jahren häufig diskutiert worden.⁴ Ohne diese Diskussion hier wiederholen zu wollen, soll auf eine Differenzierung des Modulbegriffs hingewiesen werden, die sich in England in den letzten Jahren herausgebildet hat und die für die Analyse des Flexibilitätspotentials modularer Systeme von Bedeutung ist.

- Der Modulbegriff wird zur Bezeichnung von Lehr-/Lernabschnitten verwendet, die vom einzelnen Bildungsträger individuell gestaltet werden können und entsprechend den Bedürfnissen der einzelnen Lerner, den Anforderungen lokaler Arbeitsmärkte sowie gemäß seinen eigenen personellen und materiellen Ressourcen zu umfassenden Lehr-/Lernprogrammen kombiniert werden können. Aufgrund ihrer trägerspezifischen Gestaltung, aber auch wegen ihrer Spezifizierung als Lerninhalte (und nicht als Lernergebnisse) eignen sich Module bzw. ihre Verknüpfung in Lehr-/Lernprogrammen nicht als Basiseinheiten eines generellen übergreifenden Bezugsrahmens, mit dem unterschiedliche Lernleistungen erfaßt und miteinander in Beziehung gesetzt werden kön-

nen. Ihre Inhaltlichkeit und damit ihre hohe Verschiedenartigkeit setzen der Vergleichbarkeit und der Bestimmung ihrer Wertigkeit klare Grenzen.

- Bei Prüfungseinheiten (units) hingegen handelt es sich um ein kohärentes expliziertes Set von Lernergebnissen (outcomes), wobei nicht festgelegt wird, wo und auf welche Weise die Lernergebnisse erreicht werden. Prüfungseinheiten abstrahieren also von Lehr-/Lernprozessen. Prüfungseinheiten können von unterschiedlicher Größe und Schwierigkeitsniveau sein. Sie werden nach festzulegenden Regeln zu Abschlüssen (qualifications) kombiniert. Aufgrund ihrer Beschreibung als Lernleistungen stellen Prüfungseinheiten bzw. Abschlüsse jeweils einen realen Wert dar, auf dessen Basis dann Qualifizierungswege festgelegt werden können. Als Schwierigkeit bleibt, daß jeweils entschieden werden muß, welche nach Inhalt, Dauer und Schwierigkeitsniveau unterschiedlichen Lernleistungen als äquivalent angesehen werden können, um tatsächlich praktikable vertikale, horizontale oder diagonale Qualifizierungswege zu ermöglichen.

- Diese Schwierigkeiten können verringert werden, wenn man Prüfungseinheiten einen Punktwert (credit value) beimäßt und damit einen weiteren Abstraktionsschritt geht. Dieser Punktwert richtet sich im englischen System nach der fiktiven Dauer von Lernaktivitäten, die durchschnittlich notwendig sind, um festgelegte Lernergebnisse zu erreichen. Damit deutlich wird, welches Niveau von Lernleistungen mit wieviel Punkten bewertet wird, müssen die einzelnen Prüfungseinheiten verschiedenen, übergreifend festgelegten Schwierigkeitsniveaus zugeordnet sein. Prüfungseinheiten erhalten aufgrund dieser Punkte einen Nennwert, der ihre Kombination zu Abschlüssen (ausgedrückt in einer Gesamtzahl von zu erreichenden Punkten oder Credits bestimmter Schwierigkeitsniveaus) erleichtert. Natürlich ist auch hier wieder zu entscheiden, welche sich hinter

den Punkten verborgenden, inhaltlich unterschiedlichen Lernleistungen kombiniert werden sollen, insbesondere ob die in einem Berufsfeld erworbenen Punkte in ein anderes Berufsfeld oder von beruflichen in allgemeinbildende Bildungsgänge und umgekehrt übertragen werden können (sollen).

In England hat man sich entschieden, Prüfungseinheiten in weitgehend festgelegten Kombinationen zu Qualifikationen oder Abschlüssen zusammenzufassen. Insofern wird auch vom Typ „beschränkter Modularisierung“ (restricted modularity) gesprochen, weil besonderer Wert auf die Kohärenz des Systems gelegt wird.⁵ Allerdings wird damit das Flexibilitätspotential modularer Systeme nicht ausgeschöpft. Abschlüsse sind die Basiseinheiten des Bezugsrahmens, wobei Qualifizierungswege gleichsam von Abschluß zu Abschluß gedacht sind. Dennoch dauert die Debatte an, ob zukünftig nicht verstärkt ein Bezugsrahmen verwendet werden soll, in denen mit **Credits** bewertete Prüfungseinheiten die Basis darstellen.

Credit-Systeme werden bereits seit Beginn der zwanziger Jahre insbesondere von der Vereinigung der **Colleges for Further Education** favorisiert.⁶ In der Vergangenheit wurden solche Systeme von einzelnen Colleges benutzt, um ein lernerzentriertes und offenes, aber meist lokal beschränktes Lehr-/Lernangebot zu entwickeln.⁷ Nachdem aber seit Mitte der achtziger Jahre in England mit den nationalen beruflichen Qualifikationen (NVQs) und seit Anfang der neunziger Jahre mit den allgemein-beruflichen Qualifikationen (GNVQs) eine nationale Struktur für berufliche Qualifikationen aufgebaut wurde, beschränkt sich die Diskussion nun darauf, ob **Credit-Systeme** helfen können, die Transparenz dieser Qualifikationen bzw. der ihnen zugrundeliegenden Prüfungseinheiten durch Beimessung von Punktwerten zu erhöhen, um so Lernleistungen leichter bewerten und vergleichen zu können und praktikable Qualifizierungswege festzulegen.⁸

Qualifizierungswege im englischen Bildungs- und Berufsbildungssystem

Im Jahre 1996 wurde von einer von der britischen Regierung eingesetzten Expertenkommission ein nationaler Qualifikationsrahmen vorgestellt, mit dem allgemein- und berufsbildende Abschlüsse miteinander in Beziehung gesetzt und nach Schwierigkeitsstufen formal äquivalent gesetzt werden.⁹ In diesem Bezugsrahmen sind auf horizontaler Ebene die verschiedenen Abschlüsse einem allgemeinbildenden und zwei beruflichen Bildungsgängen zugeordnet. Auf vertikaler Ebene werden die Abschlüsse nach drei Schwierigkeitsniveaus unterschieden. Aus deutscher Sicht ist u. a. interessant, daß die den deutschen Berufsausbildungsabschlüssen in etwa vergleichbaren NVQs des dritten Schwierigkeitsniveaus dem Abitur formal äquivalent gesetzt werden.

Nachdem in der Vergangenheit in England die einzelnen Bildungsgänge voneinander isoliert und zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelt wurden, handelt es sich bei diesem Qualifikationsrahmen um das erste quasi-offizielle Diagramm für ein zusammenhängendes Bildungs- und Berufsbildungssystem.¹⁰ Einschränkend muß gesagt werden, daß sich dieser Qualifikationsrahmen allein auf die Abschlüsse für 16- bis 19jährige bezieht, für die der Erwerb von Abschlüssen auf den Schwierigkeitsniveaus 1, 2 oder 3 in Frage kommt. Somit sind die hochschulichen Abschlüsse sowie die NVQs auf Level 4 und 5 nicht berücksichtigt. Alle beruflichen Abschlüsse bestehen aus einzelnen Prüfungseinheiten. Bei den allgemeinbildenden Abschlüssen ist dies noch nicht umfassend der Fall, jedoch wird es vor allem im Hinblick auf den A-Level (Abitur) zunehmend umgesetzt.¹¹

Der Erwerb des GCSE (= General Certificate Secondary Education) als Abschlußzertifikat

der Sekundarstufe I im Alter von 16 Jahren stellt in diesem System den charakteristischen Übergangspunkt für die verschiedenen Qualifizierungswege dar.¹² In welche der drei Bildungsgänge auf welchem Niveau die Absolventen dann einmünden, ist weitgehend davon abhängig, in wievielen Fächern und mit welchen Noten ein GCSE erworben worden ist.

Ein System von Brücken und Leitern

Wichtig ist, daß auch für die, die bereits 16 Jahre und älter sind, die Möglichkeit besteht, die Zahl ihrer GCSE und/oder ihren Notendurchschnitt zu verbessern, um so bessere Zugangsmöglichkeiten zu entsprechenden Kursen mit allgemeinbildenden oder beruflichen Abschlüssen auf den verschiedenen Niveaus zu erhalten.

Die vertikalen Qualifizierungswege sind in diesem System klar vorgezeichnet. Fünf GCSE (d. h. in fünf verschiedenen Fächern) mit Noten von A – C reichen aus, um Kurse zu besuchen, die zum AS (= Advanced Supplementary) und zum A-Level (= Advanced Level) oder Abitur führen.¹³ Von den Eingangsanforderungen der Universitäten ist es dann abhängig, mit wieviel A-Levels und welchem Notendurchschnitt die Absolventen später Zugang zu den Universitäten erhalten. Um GNVQs auf den verschiedenen Niveaus zu erwerben, müssen nicht alle Stufen nacheinander absolviert werden. Vielmehr ist auch hier die Zahl und die Noten des Abschlußzertifikats der Sekundarstufe I für den Zugang zu entsprechenden Kursen entscheidend.¹⁴ Auch für den Erwerb von NVQs gibt es im Prinzip einen offenen Zugang zu den verschiedenen Niveaus. Die Lernenden können auf jeder Stufe einsteigen und einen entsprechenden NVQ zu erwerben suchen. Al-

lerdings gibt es in der Praxis einige Schwierigkeiten beim Aufstieg von NVQs des zweiten zum dritten Schwierigkeitsniveau, die u. a. damit zusammenhängen, daß die NVQ-Abschlüsse generell sehr tätigkeitsspezifisch ausgelegt sind und die Bedeutung des Erwerbs eines breiten beruflichen Hintergrundwissens vernachlässigen.¹⁵

Auch horizontale Qualifizierungswege sind in diesem System vorgesehen. So ist es z. B. möglich und auch nicht unüblich, daß jemand, der einen GNVQ anstrebt, gleichzeitig auch allgemeinbildende Abschlüsse in einzelnen Fächern (GCSE oder A-Level) erwirbt. Auf diese Weise kann er seinen GNVQ ergänzen oder allgemeinbildende Abschlüsse noch einmal mit dem Ziel erwerben, sie zu verbessern. Anschließend kann er dann entscheiden, ob er weiterführende allgemeinbildende oder aber allgemein-berufliche Abschlüsse erreichen will. Horizontale Qualifizierungswege von den GNVQs zu den NVQs oder umgekehrt dürften zumindest auf der fortgeschrittenen Stufe schwieriger zu realisieren sein, weil die betreffenden Abschlüsse sich von ihrer Zwecksetzung (allgemein-berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten in schulbasierten Kursangeboten versus möglichst in Betrieben erworbene tätigkeitsbezogene Kompetenzen) recht deutlich voneinander unterscheiden.

Einen Ausweg dürften in diesem Fall diagonale Qualifizierungswege bieten, indem ein Lernender, der einen GNVQ auf fortgeschrittenen Niveau erworben hat, anschließend in einem Betrieb zunächst einen NVQ des zweiten und später des dritten Schwierigkeitsniveaus erwirbt. Während es sich hier also um einen (zunächst) abwärts gerichteten Qualifizierungsweg handelt, der dann via betriebliche Ausbildung aufwärts führen kann, sind diagonale Aufstiegswege von fortgeschrittenen GNVQs zu den Hochschulen vorgesehen. Inwieweit diese realisiert werden können, dürfte erstens vom jeweils erreichten Notenniveau abhängen und zweitens vor al-

lem auch von den Eingangsanforderungen der Universitäten.

Welche Bedeutung hat in diesem System nun die Tatsache, daß die einzelnen Abschlüsse und hier vor allem die berufsbildenden Abschlüsse GNVQ und NVQ aus einzelnen Prüfungseinheiten bestehen? Bezogen auf die NVQs besteht damit vor allem die Möglichkeit der Flexibilisierung der Prüfung, weil der einzelne die erfolgreich absolvierten Prüfungseinheiten im Zeitablauf akkumulieren und nach Erwerb der festgelegten Prüfungseinheiten sich seinen Abschluß zertifizieren lassen kann. Bei den GNVQs ist dies schwieriger, weil sie für Jugendliche in vollzeitschulischen Kursen angeboten werden und zudem eine alle Prüfungseinheiten übergreifende Abschlußprüfung vorgesehen ist. Für Erwachsene hingegen dürfte die Flexibilisierung der Prüfungen für den Erwerb von GNVQs zukünftig von Bedeutung sein. Die Tatsache, daß die Abschlüsse aus einzelnen Prüfungseinheiten bestehen, dürfte auch institutionelle Arrangements zwischen verschiedenen Bildungsträgern erleichtern.

Im Hinblick auf die Flexibilisierung von Qualifizierungswegen hat die Aufteilung der Abschlüsse in einzelne Prüfungseinheiten im englischen System derzeit noch eine geringe Bedeutung. Ein einzelner Bildungsträger kann zwar Lehr-/Lernprogramme anbieten, mit denen Prüfungseinheiten aus verschiedenen Bildungsgängen oder auch Berufsfeldern abgedeckt werden. Dabei gibt es aber ein zentrales Problem. Das staatliche Finanzierungssystem belohnt die Bildungsträger nach der Zahl der erreichten Abschlüsse, so daß es für sie naheliegt, ihre Programme auch auf das Erreichen der national anerkannten Abschlüsse abzustellen. Soweit einzelne Prüfungseinheiten aus benachbarten Berufsfeldern und/oder Bildungsgängen erworben werden, haben diese für den einzelnen Lernenden eher die Funktion von Zusatzqualifikationen, um dadurch den Wert des Abschlußzertifikats zu erhöhen.¹⁶

Flexible Qualifizierungswege würden im bestehenden System dann erleichtert, wenn es in den verschiedenen Bildungsgängen in weit höherem Maße als bisher identische Prüfungseinheiten (common units) gäbe, so daß der einzelne Lernende im Verlauf seines Bildungsprozesses dann entscheiden kann, welche Abschlüsse er jeweils zu erreichen sucht. Dies scheitert bislang daran, daß die Prüfungseinheiten (und Abschlüsse) im jetzigen System in sehr unterschiedlicher Weise strukturiert sind, wodurch nicht nur eine Kombination von Prüfungseinheiten unterschiedlicher Bildungsgänge im Sinne eines **integrated** oder **mixed curriculum** nur begrenzt möglich ist, sondern auch die oben dargestellten Qualifizierungswege auf der Basis von Abschlüssen schwierig zu realisieren sind.

beruflichen Bildungsgängen, was ebenfalls einen negativen Einfluß auf das Lernen insbesondere von Jugendlichen hat und damit auch horizontale und diagonale Qualifizierungswege erschweren dürfte.

- Unterschiede in der Zuordnung von Prüfungseinheiten und Abschlüssen zu den Schwierigkeitsstufen des Qualifikationsrahmens. Während in den allgemeinen Bildungsgängen und den GNVQs die Prüfungseinheiten jeweils den einzelnen Schwierigkeitsstufen des Qualifikationsrahmens entsprechen, ist dies bei den NVQs nicht der Fall. Hier können die einzelnen Prüfungseinheiten unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus haben und werden dann entsprechend ihrer Relevanz für das Beschäftigungssystem zu beruflichen Abschlüssen zusammengefaßt.

- Unterschiede in den Verantwortlichkeiten und Regulierungsmechanismen für die Qualifikationen und Abschlüsse in den verschiedenen Bildungsgängen. In England ist traditionell eine große Zahl von Zertifizierungsgeellschaften tätig, was zu vielen Diskontinuitäten zwischen den verschiedenen Abschlüssen sowie zu zahlreichen Überlappungen geführt hat. Eine Folge davon ist, daß auch eine Vielzahl von sogenannten traditionellen Qualifikationen (z. B. BTEC National, City & Guild Zertifikate) angeboten werden, die noch nicht in den nationalen Qualifikationsrahmen integriert sind.¹⁸ Aber auch bei den hier im Vordergrund stehenden Abschlüssen **GCSE**, **A-Level**, **GNVQ** und **NVQ** gibt es derzeit noch Unterschiede in den Gestaltungskriterien, nämlich ob sie als Lernziele und/oder als Lernergebnisse formuliert sind, in ihrer durchschnittlich angenommenen Lerndauer, in der Art der Prüfung (extern oder intern, Differenzierung von Prüfungsnoten nach unterschiedlichen Graden, der Möglichkeit der Kompensierung schwacher Prüfungsleistungen sowie der unterschiedlichen Gewichtung von Validität und Zuverlässigkeit der Prüfungen).¹⁹

Probleme der Verbindung allgemeinbildender und beruflicher Bildungsgänge und Abschlüsse

OATES nennt eine Reihe von Faktoren, die gegenwärtig die Verbindung allgemeinbildender und beruflicher Bildungsgänge bzw. Abschlüsse innerhalb des englischen Qualifikationsrahmens erschweren:¹⁷

- Unterschiede in der Abgrenzung des Fächerkanons in den allgemeinen Bildungsgängen, den Berufsfeldern in den GNVQs sowie denen in den NVQs, die Implikationen für die jeweilige Gestaltung von Lehr-/Lernprogrammen, das Management der Bildungsträger, ihre Personalentwicklung und ihren Ressourceneinsatz haben. Dies dürfte auch das Lernen in den verschiedenen Bildungsgängen beeinflussen und damit Übergänge erschweren.
- Unterschiede in Lern- und Prüfungsmodellen sowohl innerhalb der allgemeinbildenden Bildungsgänge als auch zwischen den

Trotz dieser gegenwärtigen Diversität zwischen und innerhalb der allgemeinbildenden und beruflichen Abschlüsse sowie der ihnen zugrundeliegenden Faktoren sieht OATES insgesamt in der englischen Allgemein- und Berufsbildung eine Reihe von Entwicklungen, die die Vision eines integrierten Curriculums mit flexiblen Qualifizierungswegen näher rücken lassen können. Prüfungseinheiten und **Credits** können als **Instrumente** in einem solchen System einen wesentlichen Stellenwert erhalten.²⁰

Künftige Entwicklungen und ihre Bedeutung für die deutsche Berufsbildung

Die Entwicklungen in England zu einem voll modularisierten Bildungs- und Berufsbildungssystem stehen in engem Zusammenhang mit der Vorstellung individualisierten und lebenslangen Lernens. Modularisierung ermöglicht den Bildungsträgern, ihr Bildungsangebot stärker auf die Aspirationen und Motivationen der einzelnen Lernenden abzustellen, indem sie unterschiedliche Kombinationen von Modulen und Prüfungseinheiten ermöglichen. Da der gegenwärtige Qualifikationsrahmen jedoch auf Abschlüssen basiert und diese in den verschiedenen Bildungsgängen eine unterschiedliche Struktur haben, bestehen für die einzelnen derzeit wenig Möglichkeiten, solche Programme kombinierten Lernens zu verfolgen.

Flexiblere Kombinationsmöglichkeiten werden jedoch erleichtert, wenn nicht Abschlüsse, sondern die einzelnen Prüfungseinheiten zur Basis des gemeinsamen Bezugsrahmens gemacht würden. In diesem Zusammenhang erhalten **Credit-Systeme** ihre Bedeutung, in denen einzelnen Prüfungseinheiten entsprechend ihrer Größe und ihrem Schwierigkeitsniveau ein Punktwert beigemessen wird, um sie transparenter zu machen und Äquivalenzen festzulegen.²¹ Aufgrund der derzeit un-

terschiedlichen Struktur von Prüfungseinheiten in den verschiedenen Bildungsgängen wird als eine Strategie vorgeschlagen, solche Äquivalenzen (ausgedrückt in Punktzahlen oder Credits) zunächst innerhalb der existierenden Bildungsgänge festzulegen.²² Solche Credits können dann zu Abschlüssen (ausgedrückt in einer zu erreichenden Mindestanzahl von Punkten) akkumuliert werden. Der Vorteil liegt darin, daß mehr Kombinationsmöglichkeiten von Prüfungseinheiten (derselben oder auch unterschiedlichen Niveaus) innerhalb eines Bildungsganges ermöglicht werden und als Abschlüsse anerkannt werden. Weiter wird jedoch auch angestrebt, mehr **Credit-Transfer** zwischen Prüfungseinheiten unterschiedlicher Bildungsgänge zu ermöglichen. Als am aussichtsreichsten hat sich dabei herausgestellt, bei den zum **A-Level** führenden Bildungsgang sowie den **GNVQs** zu beginnen, weil die entsprechenden Prüfungseinheiten strukturell ähnlicher sind, leichter in Punktwerten ausgedrückt und äquivalent gesetzt werden können.²³

Gegen Modularisierung wird nicht nur in Deutschland, sondern auch in England als grundlegendes Argument geltend gemacht, daß sie zum fragmentierten Lernen und zum Erwerb wenig zusammenhängender (Teil-)Qualifikationen beitragen kann. Dieses Argument dürfte auch entscheidend dafür gewesen sein, daß der gegenwärtige Qualifikationsrahmen auf Abschlüssen basiert und die Einführung von **Credit-Systemen** auf **nationaler** Ebene bislang abgelehnt wird. Von Seiten der englischen Bildungsträger hingegen wird argumentiert, daß es auf der Basis von **Credits** leichter ist, kohärente Lehr-/Lernprogramme zu entwickeln, wobei einzelne Module entwickelt werden können, die z. B. auch mehrere der national festgelegten und mit Punkten bewerteten allgemeinbildenden und/oder berufsbildenden Prüfungseinheiten umfassen.²⁴ Nach Absolvieren eines solchen didaktisch begründeten und auf die Bedürfnisse einzelner oder Gruppen von Lernenden zugeschnittenen Lehr-/Lernmoduls kann ein

Kandidat somit Punkte für mehrere Prüfungseinheiten sammeln. Auch der Gefahr einer willkürlichen Kombination von Prüfungseinheiten kann damit begegnet werden, daß für den Erwerb anerkannter Abschlüsse ein Kern von Prüfungseinheiten verbindlich festgelegt wird, ein anderer Teil aber optional gehalten wird, wobei auch hier wieder **Credits** mehr Transparenz der in diesen Wahl-Prüfungseinheiten bezeichneten Leistungen ermöglichen.

Die gegenwärtigen Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen in der englischen Berufsbildung können auch für die deutsche Berufsbildung an Bedeutung gewinnen. In dem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vorgelegten „Reformprojekt Berufliche Bildung – Flexible Strukturen und moderne Berufe“ wird den „Zusatzqualifikationen“ als Instrument zur Flexibilisierung eine wichtige Funktion zugewiesen. Es bleibt jedoch derzeit noch unklar, wie diese Zusatzqualifikationen mit den traditionellen beruflichen und/oder allgemeinbildenden Abschlüssen verbunden werden können, wer sie anbietet und vermittelt. Auch wenn als Minimalstrategie angestrebt würde, solche erworbenen Zusatzqualifikationen in einem Portfolio („Berufsbildungspäß“) aufzulisten, wird sich die Frage der Transparenz und des Wertes der damit bezeichneten Leistungen stellen. Die Einführung von Credit-Systemen kann eine Lösung sein, wobei Aufwand und Nutzen sorgsam abzuwegen sind. Hier sollten die Erfahrungen in Großbritannien (sowie in anderen angelsächsischen Ländern) noch detaillierter untersucht werden.

Ebenso können die englischen Konzepte auf ihre Nutzbarkeit für die weitere Entwicklung von Fortbildungsabschlüssen in Deutschland untersucht werden. Angesichts der allgemeinen Akzeptanz der Notwendigkeit lebenslangen Lernens stellt sich die Frage nach der Verwertbarkeit und „Anrechenbarkeit“ erworbener Teilqualifikationen. Während man-

che argumentieren, daß aufgrund der differenzierten und sich weiter differenzierenden Lernbedürfnisse in Wirtschaft und Gesellschaft sich die berufliche Weiterbildung reglementierbaren und verwaltbaren Strukturen entzieht bzw. diese kontraproduktiv wirken²⁵, zeigen die englischen Konzepte einen Weg auf, um flexible, aber dennoch kohärente Weiterbildungsstrukturen zu entwickeln. Voraussetzung dafür, das zeigen die englischen Erfahrungen sehr deutlich, ist eine effektive Bildungsberatung, die dem einzelnen Lernenden aufzeigt, welche Wahlmöglichkeiten bezüglich der Teilqualifikationen vorhanden sind und welche Konsequenzen die jeweilige Auswahl für den Erwerb eines national anerkannten Weiterbildungsabschlusses haben.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Kloas, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 208), Pütz, H.: „Modularisierung“ – das falsche Thema, ungenügend bearbeitet, zur ungeeigneten Zeit. In: Kloas, P.-W., Modularisierung . . . , a. a. O.

² Vgl. Reuling, J.: Modularisierung in der englischen Berufsbildung. In: BWP 25 (1996) 2, S. 48–54; Richter, A.: Qualitativer und quantitativer Vergleich von Berufsbildungsabschlüssen. In: BWP 25 (1996) 6, S. 35–42; Geb, N.: Das britische Modulsystem der beruflichen Bildung im Spiegel der eigenen Presse. In: BWP 26 (1997) 3, S. 35–40

³ Vgl. Raffe, D.: The new Flexibility in Vocational Education, in: Nijhof, W. J., Streumer, J. N. (Hrsg.), Flexibility in Training and Vocational Education, Utrecht 1994, S. 13–32

⁴ Vgl. z. B. Reuling, J.: Modularisierung . . . , a. a. O.; Deissinger, Th.: Modularisierung der Berufsausbildung. – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“? In: Beck, K. u. a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung, Weinheim 1996, S. 189–207, Kloas, P.-W., Modularisierung . . . , a. a. O.

⁵ Vgl. Richardson u. a.: Current developments in modularity and credit. Learning for the Future, Working Paper 5, Institute of Education, University of London, London 1995

⁶ FEU (= Further Education Unit): A common framework for post-14 education and training for the

twenty-first century, Shaftesbury, Dorset 1995. FEDA (= Further Education Development Agency): Framework Paper 1, Modularisation, unitisation and flexibility: a credit based approach, Shaftesbury, Dorset 1995

⁷ Richardson u. a. machen darauf aufmerksam, daß im Vergleich zu den hochgespannten Erwartungen entsprechende Initiativen einzelner Bildungsträger sich als sehr komplex und zeitaufwendig erwiesen haben, so daß ihr praktischer Erfolg insgesamt beschränkt blieb.

⁸ In Wales ist auf der Basis des englischen GNVQ- und NVQ-Systems ein Credit accumulation and transfer system eingerichtet (FFORWM Project 1995)

⁹ Vgl. Dearing, R.: The Review of Qualifications for 16–19 Year Olds. School Curriculum and Assessment Authority, o. O. 1996. Dieser Bezugsrahmen soll ab Herbst 1998 in England und Wales verbindlich eingeführt werden.

¹⁰ Vgl. Oates, T.: A converging system? Explaining difference in the academic and vocational tracks in England. In: Nijhof, W.; Streumer, J. (Ed.), Key Qualifications in Work and Education, Dordrecht, The Netherlands 1998, S. 91–115.

¹¹ Vgl. Richardson u. a.: Current developments . . . , a. a. O.

¹² Vgl. Oates, T.: A converging system? . . . , a. a. O.

¹³ Ungefähr 50 Prozent aller 16jährigen erreichen diese Leistungen.

¹⁴ Von Lernenden, die einen GNVQ auf mittlerem Niveau erwerben wollen, werden im Durchschnitt zwischen 1 und 2 GCSE mit den Noten C und besser erwartet, während bei denen, die einen GNVQ auf fortgeschrittenem Niveau erwerben wollen, 3 bis 4 GCSE mit den Noten C und besser normalerweise vorausgesetzt werden.

¹⁵ Vgl. Reuling, J.: Modularisierung im englischen NVQ-System – Ein Instrument zur Nachqualifizierung? In: Modul für Modul zum Berufsabschluß – Die Modellreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ im europäischen Spannungsfeld, Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.), Berlin 1998 (im Erscheinen)

¹⁶ Vgl. Richardson u. a., Current developments . . . , a. a. O.

¹⁷ Vgl. Oates, T.: A converging system? . . . , a. a. O.

¹⁸ Gegenwärtig werden auf dem britischen Bildungsmarkt insgesamt mindestens 16 000 allgemein- und berufsbildende Abschlüsse für die über 16jährigen angeboten.

¹⁹ Die englische Regierung hat jedoch seit den letzten Jahren eine Reihe von Vorkehrungen getroffen, um das berufsbildungspolitische Entscheidungssystem zu zentralisieren und die Gestaltungskriterien für die verschiedenen Abschlüsse kompatibler zu machen. Hierzu gehören: Die Fusion vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft und des Ministeriums für Arbeit zum Ministerium für Bildung und Arbeit (DfEE) im Jahre 1995, die Fusion der Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA) und des National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) zur The Qualifications and Curriculum Authority (QCA) im Jahre 1997. Darüber hinaus sind in den letzten

Jahren zahlreiche Zusammenschlüsse und Kooperationen zwischen den verschiedenen Zertifizierungsgesellschaften entstanden.

²⁰ Richardson u. a. weisen darauf hin, daß viele Lernende klar gestaltete Lern- und Karrierewege verlangen, die auf weit mehr als allein auf Modulen, Prüfungseinheiten und Credits basieren. Sie hängen u. a. von einer effektiven Bildungsberatung, der Unterstützung der Lernenden sowie den Zulassungs- und Transferarrangements zwischen den verschiedenen Bildungsträgern mit vergleichbaren Lehr-/Lernangeboten ab. Modularisierung ist hierbei nur ein Mittel, um solche Angebote zu verbessern. Vgl. Richardson u. a., Current Developments . . . , a. a. O.

²¹ Von der Vereinigung der Colleges for Further Education wird vorgeschlagen, für eine Prüfungseinheit, die durchschnittliche Lernaktivitäten von 30 Stunden erfordert, 1 Credit zu vergeben.

²² Weitergehende Vorschläge laufen darauf hinaus, für die 18- bis 19jährigen einen einheitlichen, allgemeinbildenden und berufliche Prüfungseinheiten übergreifenden Qualifikationsrahmen mit verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zu schaffen. Vgl. Finegold u. a.: A British „Baccalaureat“. Ending the Division between Education and Training, IPPR 1990

²³ Vgl. ausführlicher: Reuling, J.: Modularisierung der Berufsbildung – Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Deutsch-britisches Seminar zur Berufsbildungspolitik vom 3.–5. Februar 1997 in Berlin, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Bonn 1998, Kapitel 11 (im Erscheinen)

²⁴ Dies bedeutet, daß die Entwicklung und Umsetzung eines Lehr-/Lernprogramms, das z. B. dem deutschen Ausbildungsberufsprinzip entsprechen würde, Aufgabe der einzelnen Bildungsträger ist. Da gegenwärtig der englische Qualifikationsrahmen jedoch auf Abschlüssen basiert und auch das staatliche Finanzierungssystem auf das Erreichen der anerkannten Abschlüsse abstellt, dürften die (modularisierten) Lehr-/Lernprogramme der Bildungsträger größtenteils auch auf diese Abschlüsse bezogen sein. Vgl. FEDA: Modularisation . . . , a. a. O.

²⁵ Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten . . . und der Fraktion der SPD zum Lebensbegleitenden Lernen: Situation und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung, Deutscher Bundestag, Drucksache 13/8527 vom 17. 9. 1997

Welchen Stellenwert hat Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung?

Elisabeth M. Krekel

Dr. phil., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 6.1 „Bildungsökonomie“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Ursula Beicht

Mitarbeiterin in der Abteilung 6.1 „Bildungsökonomie“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Mit dem fortwährenden Kosten- druck und den Anforderungen in den Unternehmen, Personalbedarf und Qualifizierungserfordernisse vor dem Hintergrund sich kontinuierlich verändernder Organisationsstruktu- ren zielgerichtet zu planen, wächst der Druck auf die betriebliche Bildungsarbeit, Weiterbildung effekti- ver zu gestalten. Controlling, als ein in vielen Unternehmensbereichen er- folgreiches Steuerungsinstrument, gewinnt in diesem Zusammenhang zunehmend auch im Bildungsbereich an Bedeutung. Welchen Stellenwert das Bildungscontrolling für die betriebliche Weiterbildung hat, ist Ge- genstand eines BIBB-Projektes, aus dem an dieser Stelle erste Ergebnis- se berichtet werden.¹

Einführung: Zum Begriff „Bildungscontrolling“

Der Ursprung des Controllinggedankens reicht bis in das letzte Jahrhundert hinein, in dem erstmals in einem nordamerikanischen Unternehmen ein „Controller“ zur Betreuung der finanzwirtschaftlichen Seite der Unternehmensführung beschäftigt wurde. Eine erste Verbreitung erhielt Controlling in den USA in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts. Unter dem Eindruck der Weltwirtschaftskrise, die mit einem erheblichen Veränderungsdruck für die Unternehmen verbunden war, wurde nach Möglichkeiten gesucht, Krisensituationen für das eigene Unternehmen vor-

zeitig zu erkennen, um ihnen dadurch rechtzeitig begegnen zu können.

In den 70er Jahren zog das Controlling, im Zusammenhang mit einem verstärkten Wettbewerbsdruck, auch in deutsche Unternehmen ein und hat sich in den 80er Jahren mehr und mehr durchgesetzt.² Es wird vor allem als ein strategisches Instrument der Unternehmensführung angesehen. Controlling ist „ein laufender, informationsverarbeitender Prozeß zur Überwachung und Steuerung der Realisierung von Plänen“ in den Unternehmen.³ Es hebt sich von der bloßen Kontrolle ab und ist weniger vergangenheits- sondern vielmehr zukunftsorientiert. Im Mittelpunkt des Controllings steht das Agieren, ein in die Zukunft gerichtetes Steuern von Abläufen und Prozessen.⁴

Insbesondere aufgrund veränderter Anforderungen an die Bildungsinhalte und die Bildungsorganisation werden Controllingansätze in jüngster Zeit auch im Zusammenhang mit der betrieblichen Bildungsarbeit diskutiert. Dies steht in einem engen Zusammenhang mit einer verstärkten Einführung von Projekt- und Teamarbeit, veränderten Produktionsmethoden oder einer stärkeren Ausrichtung der Produkte und Dienstleistungen an den Bedürfnissen der Kunden.

Bildungscontrolling kann als eine wichtige und sinnvolle Ergänzung vorhandener Konzepte zur Verbesserung betrieblicher Bildungsarbeit angesehen werden. Historisch gesehen ging die Entwicklung von der Evaluierung oder Erfolgskontrolle⁵ über die

Qualitätssicherung hin zum Bildungscontrolling. Evaluation bezeichnet eine Methode zur Beurteilung der Wirksamkeit und des Erfolgs von Weiterbildungsmaßnahmen. Der Ursprung evaluativer Konzepte liegt in der Pädagogik.⁶ Eine erste Hochkonjunktur hatten Evaluierungsverfahren in der betrieblichen Weiterbildung in den 70er Jahren, als in den Betrieben vor allem eine Bewertung der Lernarrangements eingeführt wurde.⁷

Mit der Verlagerung der allgemeinen Qualitätssicherung in die betrieblichen Arbeits- und Produktionsprozesse wurden Anfang der 90er Jahre auch in der betrieblichen Weiterbildung qualitätssichernde Verfahren entwickelt. Im Zuge der Zertifizierungswelle nach DIN EN ISO 9000 ff. in deutschen Unternehmen haben sich Bildungsabteilungen mit der Möglichkeit einer Qualitätsbescheinigung ihrer Arbeit beschäftigt.⁸ Den Kern dieser, von seinem Ursprung her eher den Ingenieurwissenschaften zuzurechnenden, prozeßorientierten Qualitätssicherungsverfahren bildet die Optimierung der Ablauf- und Aufbauorganisation, d. h. für den Bildungsbereich die Gestaltung und Durchführung der Maßnahmen.⁹

Im Vergleich hierzu ist Controlling ein Fachbegriff der Betriebswirtschaft, in dessen Mittelpunkt, wie vorher deutlich wurde, das Planen und Steuern stehen. Allgemein wird un-

Tabelle: **Konzepte, die in den Betrieben zur Verbesserung der betrieblichen Weiterbildung eine hohe Bedeutung haben** (Anteil der Betriebe in Prozent)

Konzepte	Betriebsgröße (Anzahl der Beschäftigten)		
	1–49	50–499	500 und mehr
nur Qualitätssicherung	30	32	20
nur Evaluierung	7	7	12
nur Bildungscontrolling	1	2	2
Qualitätssicherung und Evaluierung	44	39	30
Bildungscontrolling in Kombination mit Qualitätssicherung oder Evaluation	11	8	17
Alle Konzepte gleichzeitig	7	11	19

Quelle: BIBB/RBS-Befragung Sommer 1997 (n = 1009)

ter Bildungscontrolling ein „zyklisches Ineinander greifen von Planung, Messung, Bewertung und Korrektur des Bildungsgeschehens“¹⁰ verstanden.

Ein Schwerpunkt von Bildungscontrolling besteht darin, den Nutzen von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen meßbar bzw. sichtbar zu machen und einen Zusammenhang zwischen der „Maßnahme und dem angestrebten Erfolg am Arbeitsplatz“¹¹ herzustellen. Voraussetzung hierfür ist es, Transparenz der Zielsetzungen, Abläufe und Steuerungsmechanismen der Weiterbildungsarbeit zu schaffen, die eine Beurteilung des Nutzens zulassen.¹²

Stellvertretend hierfür steht die Definition von MANFRED BECKER: „Bildungscontrolling soll als ganzheitlich-integratives Instrument der Unternehmensführung den erreichten und/oder erwarteten Bildungsnutzen in Relation zu den vorgegebenen Bildungszielen und eingesetzten Ressourcen evaluieren. (...) Bildungscontrolling als strategisches Steuerungsinstrument führt von der ex-post-Orientierung (Bildungskontrolle als Reparaturbetrieb mit reaktivem Charakter) hin zur ex-ante-Orientierung.“¹³

Als ein Instrument der Unternehmensführung ist ein effektives Bildungscontrolling somit immer an den Zielen, Produkten und Prozessen des Unternehmens ausgerichtet.

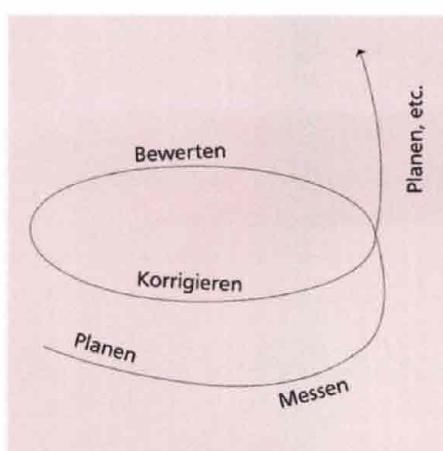
Gerade über die „prozeßorientierten Veränderungsvorhaben“ sei es möglich – so die Aussage des Personalentwicklers eines größeren Maschinenbauunternehmens – an „dauerhafte Wirkungszusammenhänge bzw. den Nutzen heranzukommen“. Bildungscontrolling ist demnach ein Bestandteil des Projektmanagements und dabei gleichzeitig ein Instrument der Organisationsentwicklung, das die strategischen Überlegungen und Unternehmensziele mit den Zielen, Kenntnissen und Fertigkeiten der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen abstimmt. Durch die stärkere Einbeziehung und Mitwirkung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen am „Unternehmensgeschehen“ übernimmt es dabei auch eine wichtige integrative Funktion.

Ergebnisse einer Betriebsbefragung zum Controlling in der betrieblichen Weiterbildung

Konzepte zur Verbesserung der betrieblichen Weiterbildung

Im Rahmen des Referenz-Betriebs-Systems (RBS)¹⁴ wurden im Sommer 1997 rund 1 700 Betriebe zum „Controlling in der be-

Abbildung 1: Der „Control“-Zyklus



trieblichen Weiterbildung“ befragt. Die Befragung sollte einen ersten Überblick über den Einsatz und den Stellenwert von Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung vermitteln.¹⁵ Den nachfolgenden Ergebnissen liegen die Antworten aus rund 1 000 Betrieben zugrunde.

Gefragt wurden die Betriebe u. a. danach, an welchen Konzepten zur Verbesserung der betrieblichen Weiterbildung sie sich orientieren und welche Bedeutung diese für sie haben.¹⁶ Die Tabelle verdeutlicht, daß in vielen Betrieben entweder allein qualitätssichernde Verfahren oder diese in Kombination mit Evaluation sehr bedeutsam sind. Bildungscontrolling dagegen kommt i. d. R. nicht ausschließlich, sondern nur im Zusammenhang mit anderen Konzepten vor.

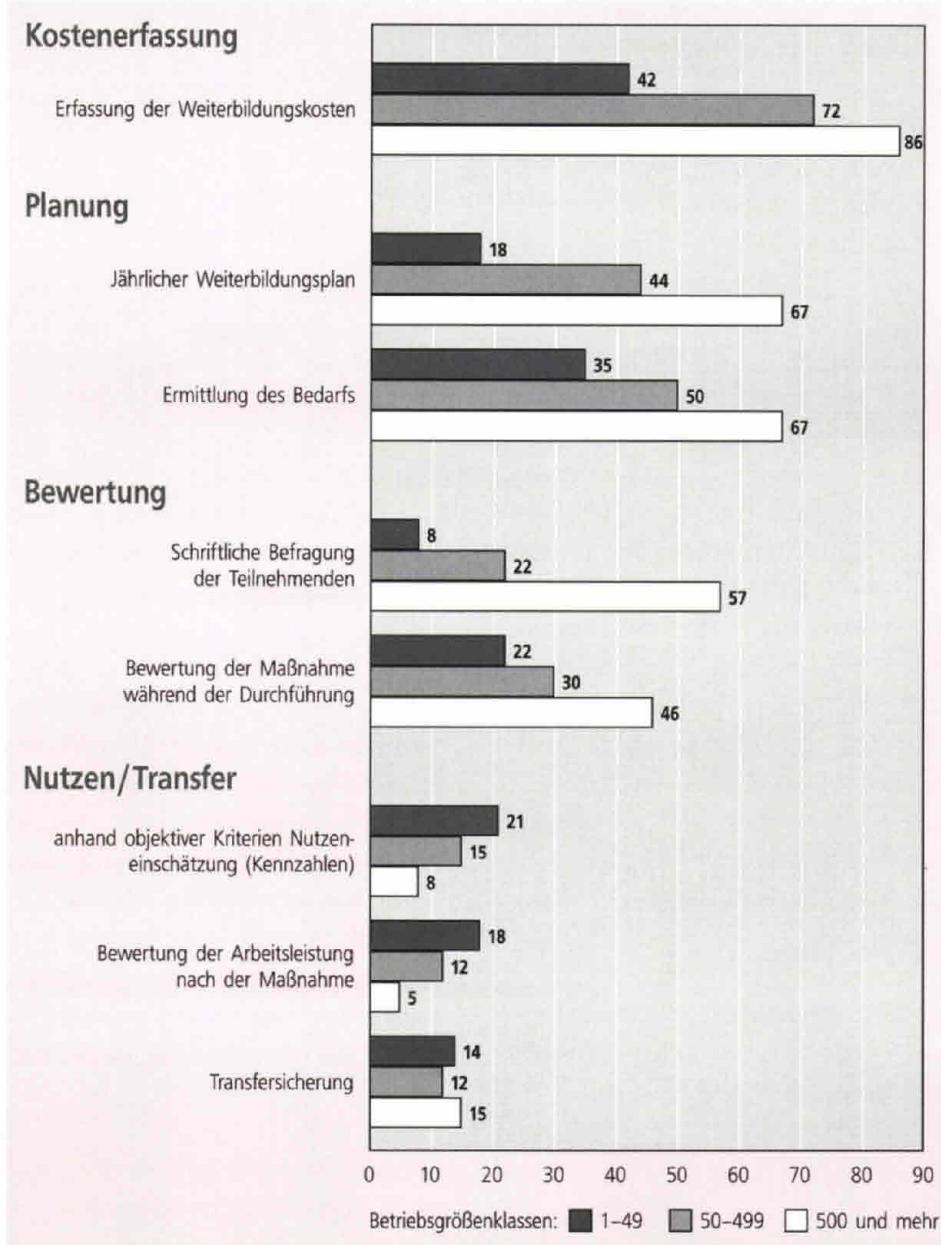
Dies macht deutlich, daß Bildungscontrolling als eine Fortentwicklung oder Ergänzung vorhandener Konzepte betrieblicher Bildungsarbeit angesehen werden kann und kein Ersatz für Qualitätssicherung und/oder Evaluation darstellt.

Anwendung von Elementen des Bildungscontrollings in der betrieblichen Weiterbildungspraxis

Obwohl die Betriebe vielfach nicht explizit ein Konzept des Bildungscontrollings verfolgen, greifen sie dennoch in ihrer betrieblichen Weiterbildungsarbeit vielfach auf dessen Elemente zurück. Über die Hälfte der Betriebe (53 Prozent) mit mehr als 500 Beschäftigten, 42 Prozent der Betriebe mittlerer Größe und 37 Prozent derjenigen mit 1 bis 49 Beschäftigten realisieren bereits in hohem Maße Aspekte eines Bildungscontrollings.

Sehr verbreitet ist die **Erfassung der Weiterbildungskosten** (Abb. 2). 86 Prozent der Betriebe mit mehr als 500 Beschäftigten und immerhin noch 42 Prozent derjenigen mit 1 bis 49 Beschäftigten geben an, ihre Weiter-

Abbildung 2: Anwendung von Elementen des Bildungscontrollings in der betrieblichen Weiterbildungspraxis (Anteil der Betriebe in Prozent, die entsprechende Maßnahmen im Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung durchführen)



Quelle: BIBB/RBS-Befragung: Sommer 1997 (n = 1 009)

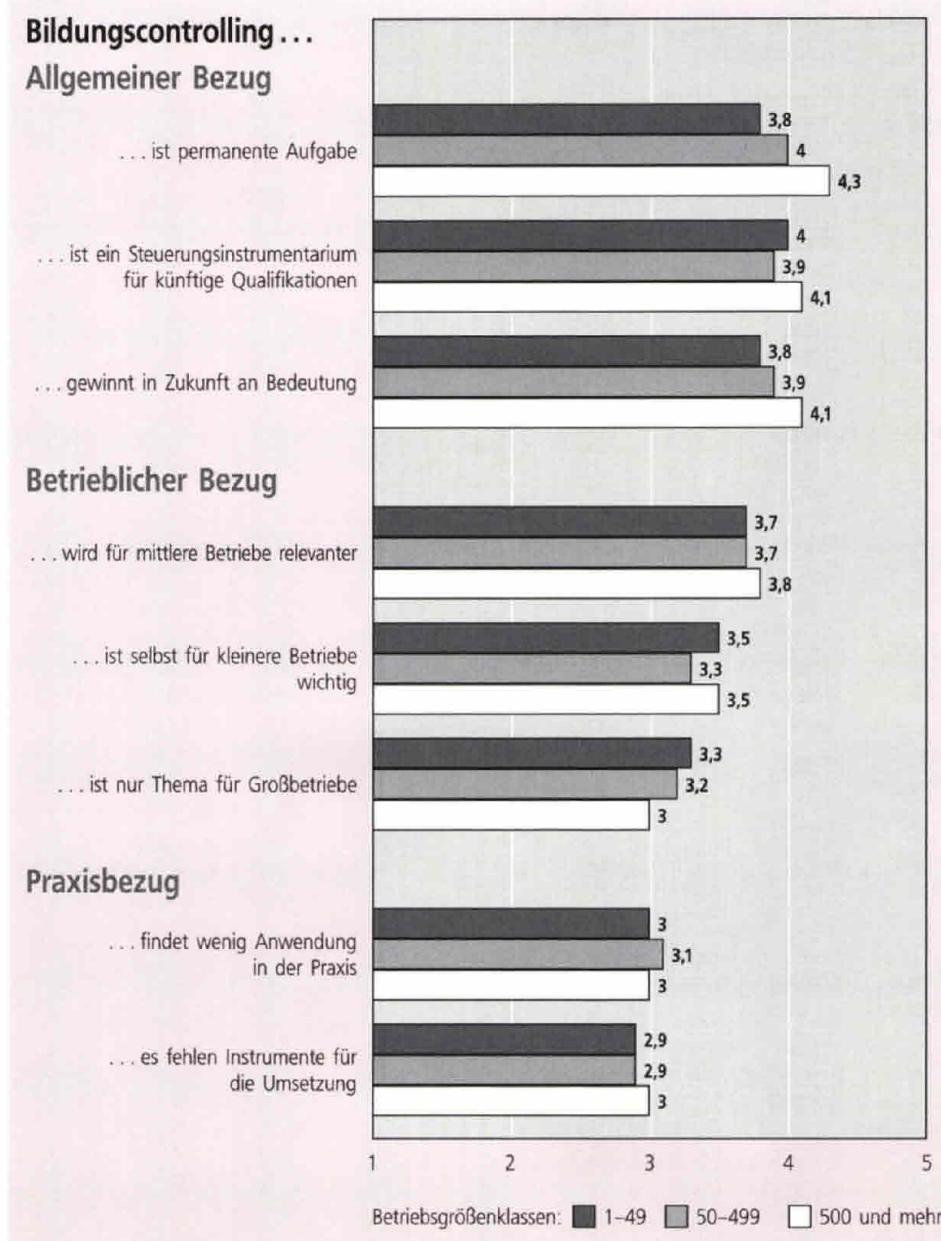
bildungskosten regelmäßig zu erfassen. Hier zeigt sich deutlich, daß die Betriebe die Transparenz der Kosten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten als eine wichtige betriebliche Arbeitsgrundlage ansehen.¹⁷

Eine systematische Planung der betrieblichen Weiterbildung, als ein Element des Bildungscontrollings, findet ebenfalls relativ häufig

statt. Die Aufstellung eines **jährlichen Weiterbildungsplans** sowie die **Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs** spielt dabei wiederum in mittleren und größeren Betrieben eine bedeutendere Rolle als in kleineren Betrieben.

Dies gilt auch für größere Betriebe im Handwerksbereich im Vergleich zu kleineren Handwerksbetrieben.

Abbildung 3: Einschätzung von Funktion und Bedeutung des Bildungscontrollings
(Mittelwerte; „trifft gar nicht zu“ (= 1) bis „trifft voll zu“ (= 5)



Quelle: BIBB/RBS-Befragung: Sommer 1997 (n = 1 009)

Weiterer Bestandteil eines Bildungscontrollings ist die Bewertung der Maßnahmen.

Diese wird derzeit ebenfalls häufiger in größeren und mittleren als in kleineren Betrieben durchgeführt. Im Vordergrund stehen dabei z. B. **schriftliche Befragungen nach Beendigung der Maßnahme**, aber teilweise auch **schon während der Durchführung der Maßnahme**.

Insgesamt eine deutlich geringere Verbreitung haben die Nutzeneinschätzung und Maßnahmen zur Transfersicherung. Eine **Nutzeneinschätzung anhand objektiver Kriterien** (z. B. Verbesserung von Verkaufszahlen; Verringerung der Ausschußproduktion) oder eine **Bewertung der Arbeitsleistung** kommen vor allem in kleineren Betrieben vor. Hier zeigt sich, daß Weiterbildung in kleineren Betrieben stärker „umsetzungsori-

entiert“ und daher näher an konkreten Arbeitsaufgaben stattfindet.

Einschätzung von Funktion und Bedeutung des Bildungscontrollings durch die Betriebe

Prinzipiell halten die meisten Betriebe – insbesondere Großbetriebe mit mehr als 500 Beschäftigten – Bildungscontrolling für eine **permanente Aufgabe** in betrieblichen Bildungsprozessen. (Abb. 3) Sie gehen davon aus, daß es ein **wichtiges Steuerungsinstrument für die Bereitstellung künftiger Qualifikationen** darstellt. Dabei findet Bildungscontrolling nach Aussage vieler Betriebe bisher nur wenig Anwendung in der Praxis. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, daß den Unternehmen **Instrumente für die Umsetzung** fehlen.

Jedoch gehen die meisten Betriebe davon aus, daß Bildungscontrolling in der **Zukunft an Bedeutung gewinnen** wird. Dabei wird es nicht nur als ein **Thema für Großbetriebe** angesehen. Ein Bedeutungszuwachs wird insgesamt auch für **kleinere und mittlere Unternehmen** erwartet.

Da nicht nur Großbetriebe, sondern auch kleinere und mittlere Betriebe dem Bildungscontrolling eine wachsende Bedeutung zuschreiben, kann davon ausgegangen werden, daß immer mehr Betriebe, unabhängig von ihrer Größe oder ihrer Branchenzugehörigkeit, nach Modellen und Instrumenten zur Umsetzung eines Bildungscontrollings suchen.

Dazu benötigen die Betriebe – und hier vielleicht weniger die Groß-, sondern vor allem die kleineren und mittleren Betriebe – Hilfestellungen, um Verfahren, Abläufe und Prozesse eines Bildungscontrollings zu finden, die auf den vorhandenen Elementen der betrieblichen Bildungsarbeit aufbauen und diese mit den betrieblichen Abläufen und den

strategischen Überlegungen der Unternehmensführung verzahnen. Im Vordergrund dieser Überlegungen sollten neben den Bedarfsanalysen vor allem auch Überlegungen zum Nutzen und zur Transfersicherung betrieblicher Bildungsmaßnahmen stehen.

Ausblick

Bildungscontrolling ist Bestandteil der unternehmensspezifischen Organisationsentwicklungsprozesse. Wird es losgelöst hiervon betrachtet, läuft es Gefahr, nur als Instrument der Kostensenkung zu verkümmern. Als Folge der Kostentransparenz wird durch Bildungscontrolling sicherlich auch die Steuerung der Kosten für Weiterbildung an Bedeutung gewinnen, denn über eine bessere Planung und eine höhere Planungssicherheit können vielfach die Kosten gesenkt werden. Dies ist jedoch nicht nur eine Folge von Controlling, sondern ebenso auch von Qualitäts sicherung in der Weiterbildung. Eine Senkung der Weiterbildungskosten impliziert jedoch nicht gleichzeitig eine effektivere und effizientere Gestaltung der Bildungsarbeit.¹⁸ Mit einer vorrangigen Orientierung an Kosteneinsparungen ist vielmehr die Gefahr verbunden, daß die Betriebe die Qualifikation ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen als wichtigen Faktor für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben aus den Augen verlieren.

Seine Chance erhält das Bildungscontrolling vor allem dadurch, daß es sich von der Betrachtung der im Unternehmen institutionalisierten Bildung und deren Kosten entfernt und sich stärker den betrieblichen Prozessen bzw. einzelnen Projekten und den dort benötigten Qualifikationen zuwendet. Mit einer stärkeren Integration der betrieblichen Weiterbildung in die Unternehmensprozesse und einer damit verbundenen Notwendigkeit der systematischen Bedarfsermittlung und Planung von Bildungsprozessen wächst die Notwendigkeit, die operative Ebene der Bildungsarbeit mit der strategischen Ebene der

Unternehmensentwicklung zu verbinden. Dies kann durch die Einführung eines Bildungscontrollings geleistet werden. Der Kern des Bildungscontrollings liegt damit weniger in der Schaffung von mehr Transparenz der Kosten, als vielmehr in der Verdeutlichung der Ziele und des Nutzens von Weiterbildung. Der Nachweis von Erträgen bzw. des Nutzens wird dabei über die Definition von Projektzielen und Erfolgsfaktoren möglich.

Anmerkungen:

¹ Forschungsprojekt 6.1002: „Möglichkeiten von Bildungscontrolling als Planungs- und Steuerungsinstrument der betrieblichen Weiterbildung“. Dieses Projekt wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung gemeinsam mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover durchgeführt. Eine erste Datengrundlage für das Forschungsprojekt bildete eine im Rahmen des Referenz-Betriebs-Systems (RBS) durchgeführte Betriebsbefragung zum Controlling in der betrieblichen Weiterbildung.

² Vgl. Serfling, K.: *Controlling*. Stuttgart, Berlin, Köln 1992, S. 20–29

³ Vgl. Schenk, O.: *Lexikon der Betriebswirtschaft*. München 1994, S. 139

⁴ Vgl. hierzu Kau, W.: *Möglichkeiten und Grenzen für effektives Bildungscontrolling in der betrieblichen Bildungsarbeit*. Manuscript, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, April 1996

⁵ In der betrieblichen Praxis wird vielfach nicht unterschieden zwischen Erfolgskontrolle und Evaluierung, von daher werden wir i. d. R. auch nur von Evaluierung sprechen. Vgl. Bronner, R.: *Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung*. München, Wien, 1983

⁶ Vgl. Beywl, W.; Geiter, Ch.: *Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung: kommentierte Auswahlbibliographie*. Bielefeld 1996, insbesondere S. 14–17

⁷ Stellvertretend hierfür Stiefel, R. Th.: *Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung*. Frankfurt: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft, 1974

⁸ Vgl. Gnabs, D.; Krekel, E. M.: *Qualitätsmanagement in der Weiterbildung: Die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff. im Vergleich zu anderen Konzepten*. In: Bardeleben, R.; Gnabs, D.; Krekel, E. M.; Seusing, B.: *Weiterbildungsqualität – Konzepte, Instrumente, Kriterien*. Bielefeld 1995, S. 151–164

⁹ Vgl. dazu auch Ischebeck, W.: *Zur Ganzheitlichkeit der Qualitätssicherung im Unternehmen*. In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.): *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 215–226

¹⁰ Landsberg, G., zitiert nach Graf, W.: *Bildungscontrolling. Messung betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen*. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 1992 (3), S. 9–12, S. 9.

¹¹ Kau, W.: *Möglichkeiten . . .*, a. a. O., S. 3

¹² Vgl. Baldin, K. M.: *Bildungscontrolling als Beitrag eines strategischen Bildungsmarketing*. In: Geißler, H.: *Bildungsmarketing*. Frankfurt a. M. 1993, S. 221–257, sowie Landsberg, G.: *Bildungscontrolling: „What is likely to go wrong?“* In: Landsberg, G.; Weiß, R.: *Bildungscontrolling*. Stuttgart 1992, S. 11–33

¹³ Vgl. Becker, M.: *Personalentwicklung. Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft*. Bad Homburg vor der Höhe, 1993, S. 127

¹⁴ Das RBS ist ein Betriebsp panel des BIBB, mit dessen Hilfe Daten zu aktuellen Themen der Berufsbildung gewonnen werden. Vgl. Brandes, H.: *Das Referenz-Betriebs-System (RBS)*. In: Beilage zur BWP 24 (1997) 4

¹⁵ Siehe hierzu auch: *RBS-Information Nr. 8 – Controlling in der betrieblichen Weiterbildung – September 1997*.

¹⁶ Die Zuordnung zu den einzelnen Konzepten wurde den Betrieben überlassen, d. h., es wurden keine Definitionen zu den einzelnen Konzepten vorgegeben.

¹⁷ Erleichtert wird diese Entwicklung sicherlich auch durch den Einsatz EDV-gestützter Informationssysteme, wie z. B. dem Softwarepaket SAP R3.

¹⁸ So die Argumentation von Weiß, R. in seiner neuesten Studie zu den betrieblichen Weiterbildungskosten, mit der er versucht, die verminderten Gesamtkosten der Betriebe der Privatwirtschaft für Weiterbildung zu rechtfertigen. Vgl.: *Betriebliche Weiterbildung: Mehr Teilnehmer – Größere Wirtschaftlichkeit*. Köln 1997

Qualitätssicherung, Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung

Gerhard Stark

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

Die neuere Diskussion um die Qualität in der beruflichen Weiterbildung favorisiert Qualitätssicherung durch Prozeßmanagement. Personal- und Organisationsentwicklung bei Weiterbildungseinrichtungen zählt dabei nach wie vor zu den Schwachstellen.¹

Im vorliegenden Beitrag werden einige Elemente einer Personal- und Organisationsentwicklung bei Weiterbildungseinrichtungen dargestellt: Qualifizierung des Trägerpersonals, Reorganisation der Aufgaben sowie die Kooperation von Bildungsträger und Kunden. Diese Elemente werden auf der Grundlage eines Qualitätskonzepts entwickelt, das Anwendungsorientierung der beruflichen Weiterbildung und Integration der am Weiterbildungsprozeß Beteiligten in die gesamte Leistungserstellung in den Mittelpunkt stellt und das den Aufbau dieser Elemente fördert.

Als Bezugsrahmen für eine Personal- und Organisationsentwicklung bei Weiterbildungseinrichtungen werden zunächst die Eckpunkte eines Qualitätskonzepts referiert, das im Rahmen eines Modellversuchs entwickelt worden ist.²

Die Weiterbildung auf die Anwendungssituation, für die gelernt wird, auszurichten, bildet als Leitlinie das erste Element des Qualitätskonzepts. Die Anwendungssituation ist jedoch kein fixes Datum, aus dem Weiterbildungsmaßnahmen unmittelbar abgeleitet

werden können, sondern enthält immer Momente von Arbeitsgestaltung, die auch durch Weiterbildung beeinflußt werden können. Als Referenzpunkt der Weiterbildung muß die Anwendungssituation für eine Bildungsmaßnahme jeweils konkretisiert werden. Die Bestimmung und Ausrichtung der Weiterbildung auf dieses Kriterium kann nur im Konsens der Weiterbildungsexperten (Bildungsträger) mit den Kunden, d. h. mit den Auftraggebern bzw. Förderern und den Teilnehmern der Weiterbildung, und möglicherweise mit zusätzlichen Praxisexperten aus den Unternehmen geleistet werden. Diese sind daher an der Definition der Anwendungssituation sowie am gesamten Weiterbildungsprozeß zu beteiligen.

In einem Phasenmodell wurde der Gesamtprozeß der Weiterbildung in sieben Aufgabenbereiche zerlegt (Bedarfsermittlung, Teilnehmergewinnung, Konzepterstellung, Maßnahmenplanung, Maßnahmedurchführung, Transferunterstützung und abschließende Evaluation), an denen die Sicherung und Verbesserung der Weiterbildungsqualität ansetzt. Durch Rückkopplungen in jeder dieser Phasen wird der Weiterbildungsprozeß zwischen allen Beteiligten (Auftraggeber bzw. Förderer und Teilnehmer der Weiterbildung, Anwendungsexperten sowie Mitarbeiter des Bildungsträgers) abgestimmt und seine Ausrichtung auf die Praxis organisiert. Er wird für alle Beteiligten durchgängig transparent; mögliche Probleme und Schwachstellen im Weiterbildungsprozeß sollen nicht verheimlicht, sondern gemeinsam identifiziert und gelöst werden.³

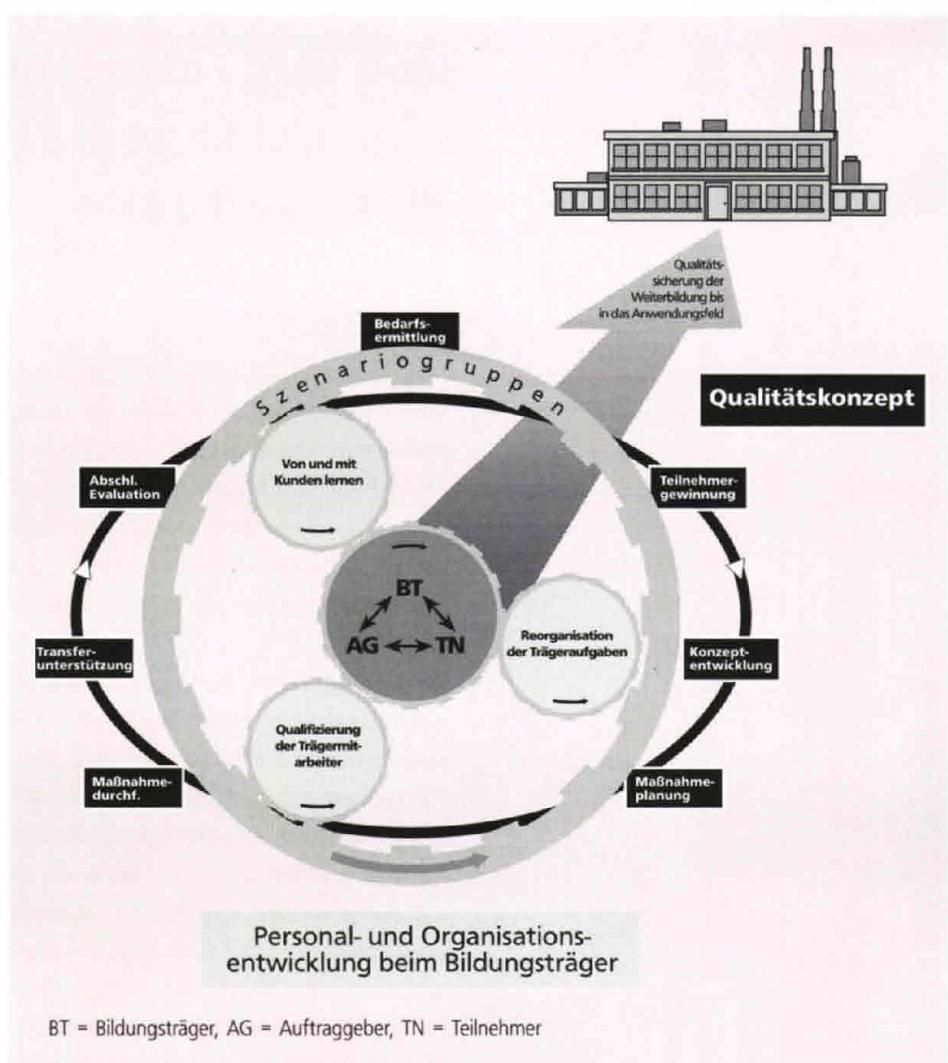
Qualitäts(sicherungs)konzepte, die die Anwendungsorientierung der Weiterbildung ernst nehmen und das Partizipationsprinzip bezüglich der Beteiligten umsetzen wollen, erfordern eine Öffnung des Bildungsträgers für die Einbeziehung der am Weiterbildungsprozeß Beteiligten: es geht darum, eine Beteiligungskultur beim Bildungsträger zu etablieren. Daraus resultieren für das Bildungspersonal neue Aufgaben.

Persönliche und organisatorische Souveränität für neue Aufgaben

Eine moderierende Funktion im gesamten Leistungserstellungsprozeß der Weiterbildung (vgl. Abb. 1), die die verschiedenen Erwartungen, Zielsetzungen, Umsetzungsvorstellungen und Qualitätskriterien der am Weiterbildungsprozeß Beteiligten für alle transparent macht und in einem ständigen Abstimmungsprozeß einem Konsens zuführt, wird Aufgabe der Weiterbildungseinrichtung. Der Träger ist verantwortlich dafür, daß die gefundenen Vereinbarungen von allen getragen und umgesetzt werden. Er muß sich darum bemühen, daß nicht nur seine eigenen Leistungsversprechen, sondern auch notwendige Beiträge anderer zum Gelingen des Weiterbildungsprozesses (z. B. erforderliche Rahmenbedingungen für die betriebliche Anwendung des Gelernten durch den Auftrag bzw. Arbeitgeber) eingelöst werden.

Aus dem Anspruch der Anwendungsorientierung der Weiterbildung resultieren für den Bildungsträger auch neue inhaltliche Aufgabenfelder: Beratung aller am Weiterbildungsprozeß Beteiligten durch den Träger erstreckt sich auf den gesamten Prozeß. Eine kooperative Bedarfsermittlung muß den Qualifikationsbedarf aus Problemen der Arbeitswelt gewinnen; Konzeptentwicklung nach dem Qualitätskonzept kann sich nicht aus einem Fächerkanon speisen, sondern muß die identifi-

Abbildung 1: Qualitätskonzept und Personal- und Organisationsentwicklung beim Bildungsträger



zierten Problemstellungen für eine Bearbeitung in der Weiterbildung aufbereiten. Transferunterstützung bildet eines der zentralen Elemente, den Anspruch der Anwendungsorientierung der Weiterbildung einzulösen. Der Bildungsträger bestimmt gemeinsam mit den Weiterbildungsteilnehmern und den betrieblichen Partnern die Aufgabenstellungen für den Lerntransfer und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen. Es sind nicht nur Übungsgelegenheiten für das Gelernte zu schaffen, sondern Entwicklungsmöglichkeiten zu organisieren, die dem Weiterbildungsteilnehmer den Ausbau der erworbenen Kompetenzen im Anwendungsfeld erlauben. Aufgabe des Bildungsträgers ist, die zuständigen betrieblichen Vorgesetzten und weitere

Beteiligte im Anwendungsfeld für diese Vorbereitung zu gewinnen. Damit muß sich der Bildungsträger in Organisations- und Personalentwicklung im Anwendungsfeld – also dort, wo der Teilnehmer der Weiterbildung das Gelernte einsetzen soll – engagieren. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Weiterbildungsprozesses in den verschiedenen Marktsegmenten muß die Transferunterstützung den jeweiligen Möglichkeiten angepaßt werden.⁴

Ziel der Sicherung und Verbesserung der Weiterbildungsqualität nach dem Konzept ist, daß jeder Trägermitarbeiter selbständig und von sich aus seine Tätigkeit hinsichtlich Qualität, Qualitätsauswirkungen auf andere

Funktionen und qualitätsrelevante Berührung seiner Aufgaben durch andere Funktionen beurteilt und Verbesserungen unmittelbar einleitet. Um dies eigenverantwortlich und selbstständig gestalten und erfüllen zu können, benötigt das Trägerpersonal Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, die die Anforderungen aus der traditionellen lehrgangszentrierten Weiterbildung übersteigen.

Neben der persönlichen Souveränität hinsichtlich des Gebrauchs dieser Kompetenzen benötigen die Trägermitarbeiter auch eine organisatorische Souveränität. In der Bearbeitung ihrer Aufgaben sind die Trägermitarbeiter gefordert, das Qualitätsziel selbst zu definieren und mit den am Weiterbildungsprozeß beteiligten Kollegen und Kunden abzustimmen; sie müssen für die vereinbarten Operationalisierungen und Umsetzungen einstehen. Ihre Zustimmung muß daher für den Träger bindend sein.

Hindernisse in den Trägerstrukturen

Daß das Bildungspersonal selbstständig und eigenverantwortlich die skizzierten neuen Aufgaben wahrnehmen kann, stößt bei den Trägern jedoch auf Hindernisse, die in deren bestehenden Strukturen begründet sind. Die Funktionsteilung beim Bildungsträger auf der Grundlage arbeitsteiliger und hierarchischer Strukturen verpflichtet die Mitarbeiter, die Aufgaben abgegrenzt nach Hierarchiestufen und Verantwortungsbereichen zu erfüllen. Die Aufteilung in Planungs- und Kontrollaufgaben einerseits und Durchführungsaufgaben andererseits trennt die für eine Qualitätssicherung und -verbesserung konstitutiven Planungs- und Kontrollkompetenzen von der Weiterbildungsdurchführung und stellt sie ihnen als getrennte Funktion gegenüber. Dies fördert eine Rationalität der Aufgabenausführung, deren Effizienzkriterium in einer optimalen Erfüllung der spezifischen Funktion in einer bestimmten Hierarchie-

stufe auf Grundlage feststehender Vorgaben besteht. Überlegungen, die diese Vorgaben selbst zur Diskussion stellen, sind unerwünscht und werden nach Kräften unterbunden; Führungskräfte werden daran gemessen, inwieweit sie sich durchsetzen.

Kritische Ereignisse (z. B. Kundenbeschwerden) können vielfach nur dadurch vermieden oder entschärft werden, daß der damit konfrontierte Trägermitarbeiter eine Entscheidung „auf seine Kappe nimmt“, also durch einen Regelverstoß.

Organisationsstrukturen der Bildungseinrichtungen behindern die Verbesserung der Weiterbildungsqualität

In Planungs- und Kontrollfunktionen werden Ausführungsfunktionen durch Rückkopplungsmechanismen zwar einbezogen; die in Zwischen- und Abschlußberichten und -besprechungen oder Mitarbeitersitzungen bestehenden Rückkopplungen reflektieren allerdings vor allem die aus Funktionsteilung und Hierarchie resultierenden Friktionen in der Umsetzung der Vorgaben, haben aber nicht so sehr den Gesamtprozeß der Weiterbildung und dessen zieladäquate Durchführung zum Maßstab. Außerdem werden diese Rückkopplungen meist nicht zeitnah wirksam, weil sie nach formellen Kriterien der Planungszeiträume (wie z. B. Maßnahmeverabschiede, Änderung von Vorgaben) unter Einhaltung von Dienstweg und Hierarchiestufe durchgeführt werden. Die Funktion dieser Rückkopplungen ist daher weder die Sicherstellung der optimalen Durchführung aktueller Weiterbildungsprozesse noch die Infragestellung ungeeigneter Lösungsansätze, sondern bestenfalls die Optimierung von Vorgaben für Folgemaßnahmen, oft aber lediglich die Behebung bereits eingetreterner Mängel. Teambesprechungen werden ohnehin häufig als Führungsinstrumente betrachtet und eingesetzt, deren Aufgabe darin besteht, die Mitarbeiter „selbstständig“ zu denselben Resultaten gelangen zu lassen, die für die Führungskräfte bereits vorweg feststehen.

Qualitätssicherung und Personal- und Organisationsentwicklung bedingen einander

Die Zielsetzungen der Qualitätssicherung und -verbesserung der Weiterbildung, die bis in das Anwendungsfeld der Weiterbildung – also in die betriebliche Arbeitsabwicklung und -gestaltung – hineinreichen, können nur realisiert werden, wenn sie durch Personal- und Organisationsentwicklung bei der Weiterbildungseinrichtung selbst in deren Unternehmenskultur und -struktur eingehen. Die Organisation des Trägers muß flexibel sein, diese Qualitätsbemühungen umzusetzen. Strukturen und Abläufe, die sich als hinderlich erweisen, sind zu verändern; dazu muß Lernen der Mitarbeiter und der gesamten Organisation zum zentralen Anliegen der Geschäftspolitik des Bildungsträgers werden. Die Unternehmenskultur muß die Mitarbeiter zu Experimenten ermutigen und Fehlschläge zulassen; diese dürfen nicht sanktionsiert werden, sondern sind als Lernchancen auszuwerten. Dann erst wird „Beteiligung aller Mitarbeiter praktisch als Organisationsprinzip“⁵ realisiert. Damit sind wesentliche Merkmale einer lernenden Organisation⁶ angesprochen.

Das skizzierte Qualitätskonzept selbst enthält bereits einige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Bildungseinrichtung zu einer lernenden Organisation. Diese ist kein fertiges, übergreifendes und alle Eventualitäten vorhersehendes Konzept, sondern ein Ansatz, der eine „sich entfaltende“ Strategie in interaktiven Lernprozessen, die sich zu ei-

nem strategischen Muster zusammenfügen (MINTZBERG), als wesentliches Element zukunftsgerichteter Strategie zuläßt und fordert.⁷ Allerdings muß die Geschäftsleitung des Trägers diese Strategie propagieren und stützen und ihre Umsetzung bei den Führungskräften einfordern; nur dann können sich die Bottom-up-Elemente entfalten.

Im folgenden wird ein solcher Ansatz der Personal- und Organisationsentwicklung, der dem Bildungspersonal persönliche und organisatorische Souveränität eröffnet, in drei Elementen konkretisiert: Qualifizierung des Trägerpersonals für die neuen Aufgaben; Reorganisation der Aufgaben; Lernen von und mit den Kunden. Der Aufbau dieser Elemente wird durch das o. a. Qualitätskonzept gefördert (siehe Abb. 1).

Qualifizierung des Bildungspersonals

Aus den erweiterten Aufgaben des Bildungsträgers gemäß dem Qualitätskonzept resultieren erweiterte Anforderungen an das Bildungspersonal. Diese beziehen sich auf die im Qualitätskonzept verankerte Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung, auf die Aufgaben der Bedarfsermittlung, der Konzeptentwicklung, der Gestaltung, Unterstützung und Evaluation des Lerntransfers in das Anwendungsfeld der Weiterbildungsteilnehmer sowie auf Moderationsaufgaben im Verlauf des gesamten Weiterbildungsprozesses.⁸

Die Einlösung der Anwendungsorientierung der Weiterbildung, die sich nicht zuletzt in einem Engagement des Bildungsträgers in Prozessen der Personal- und Organisationsentwicklung bei den Kundenbetrieben ausdrückt, erfordert Qualifikationen vom Trägerpersonal, in deren Bestimmung die Berufsbildungsforschung noch ziemlich am Anfang steht.⁹ Professionalisierung des Bildungspersonals als Schlüsselfaktor der Qualitätssicherung¹⁰ wird hier auf die oben for-

mulierten Aufgaben für die Mitarbeiter des Bildungsträgers bezogen. Als für die Sicherstellung der Anwendungsorientierung der Weiterbildung nach dem Qualitätskonzept notwendige Qualifikationen werden unter pragmatischen Gesichtspunkten folgende Kenntnisse und Kompetenzen betrachtet:¹¹

Kenntnisse

- Arbeitsmarkt, regionale und unternehmensbezogene Bedarfe
- Anwendungssituation und betriebliche Probleme
- Betriebs- und Arbeitsorganisation
- Personal- und Organisationsentwicklung
- Systeme, Wirkungsfaktoren und Bedingungen von Organisationslernen
- Inhalte und Methoden der modernen Berufspädagogik
- Maßnahme- und Transferevaluation
- Organisation und Finanzierung von Weiterbildung
- Weiterbildungsangebot (Datenbanken)

Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen

- Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit
- Bereitschaft und Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Interessen, Überzeugungen und Stereotypen
- Konfliktresistenz
- Selbststeuerungskompetenz und Eigenverantwortung
- Gesprächsführungs- und Moderationskompetenz
- Projektmanagement- und Organisationskompetenz.

Der Erwerb der skizzierten Qualifikationen durch das Trägerpersonal sollte vom Bildungsträger durch Weiterbildungskreise initiiert und unterstützt werden. Beispielsweise können „Konti-Zirkel“ nach dem Konzept der „Kontinuierlichen und Kooperativen Selbstqualifikation und Selbstorganisation (KOKOSS)“¹² als Organisationsrahmen und Reflexionsforum fungieren, die Selbststu-

dium einschlägiger Fachliteratur sowie Teilnahme an Fachkongressen und Workshops begleiten und die Verbreitung der erworbenen Kompetenzen innerhalb des Trägers fördern.

Das Trägerpersonal, das jeweils einen Weiterbildungsprozeß betreut, sollte über die o. a. Qualifikationen verfügen. Nicht jeder einzelne Mitarbeiter muß die Anforderungen in voller Breite erfüllen, jedoch sollte er zumindest Grundkenntnisse in allen Gebieten besitzen. Für die Betreuung eines Weiterbildungsprozesses müssen die erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen in einer integrierten Bewältigung der Aufgaben zusammengeführt werden.

Reorganisation der Aufgaben des Bildungspersonals

Die Veränderungen der Aufgabenverteilung müssen sich an den im Phasenmodell des Weiterbildungsprozesses formulierten und weiter oben bereits skizzierten Aufgaben des Bildungsträgers orientieren. Die bisherigen direkten Funktionen (z. B. Kundenkontakte, Konzepterstellung, Maßnahmedurchführung) müssen ebenso wie die indirekten (z. B. interne Informationsdienstleistungen, Beschaffung, Öffentlichkeitsarbeit) auf die im Qualitätskonzept vorgesehenen Kooperations-, Kommunikations-, Beteiligungs- und Selbstorganisationserfordernisse in den begleitenden Rückkopplungsprozessen ausgerichtet und von Arbeitsteams wahrgenommen werden.¹³

Bezüglich des Bildungsträgers angesprochene Fragen der Arbeitsgestaltung sind in der arbeitspsychologischen Forschung bereits im Rahmen des soziotechnischen Systemansatzes (STS) aufgegriffen worden.¹⁴ Dieser geht nicht von einer Determination der subjektiven Momente der Tätigkeit durch objektive Anforderungen aus, sondern trägt einer Wechselbeziehung zwischen strukturellen

und personellen Momenten des Systems Rechnung.

Die Aufgaben der Weiterbildungseinrichtung nach dem Qualitätskonzept spiegeln im Erfordernis ständiger Rückkopplungsprozesse eine wachsende Komplexität und Veränderungsdynamik in der inneren und äußeren Umgebung der Organisationseinheiten der Einrichtung wider. Nach dem soziotechnischen Systemansatz können Arbeitsgruppen diese System Schwankungen durch interne Selbstregulation am besten meistern. Voraussetzung für den Erfolg dieser Bewältigungsstrategie ist, daß diesen Arbeitsgruppen weitgehende Entscheidungskompetenzen übertragen werden und sie zum autonomen Handeln befugt sind; nicht zuletzt dadurch sind sie dazu auch fähig.

„Konti-Zirkel“ bzw. „Szenariogruppen“, wie sie im genannten Modellversuch bei den Trägern als Bottom-up-Element für die Entwicklung und Implementierung des Qualitätskonzepts eingerichtet worden sind, können neben der Qualifizierung der Teammitglieder die Bildung solcher Arbeitsteams initiieren und begleiten und die Grundlage für eine Reorganisation der Aufgaben unter Einbeziehung aller betroffenen Mitarbeiter bilden. Szenariogruppen sollten sich aus Mitarbeitern unterschiedlicher Hierarchieebenen und Funktionsbereiche zusammensetzen und insgesamt alle Funktionen des Trägers im gesamten Weiterbildungsprozeß abdecken.

Mit Kunden Lernen

Das Ziel der beim Bildungsträger notwendigen tiefgreifenden Umstrukturierungsprozesse ist letztlich der Aufbau neuer kontinuierlicher Kooperationsformen zwischen Bildungsträger und kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), um sich gemeinsam zu einer „lernenden Organisation“ zu entwickeln.¹⁵

„Von und mit Kunden lernen“¹⁶ ist ein hierfür geeigneter Ansatzpunkt im Konzept der lernenden Organisation – hier dargestellt anhand des Segments der „Weiterbildung für Betriebe“.

Qualitätssicherung der Weiterbildung führt zur lernenden Organisation

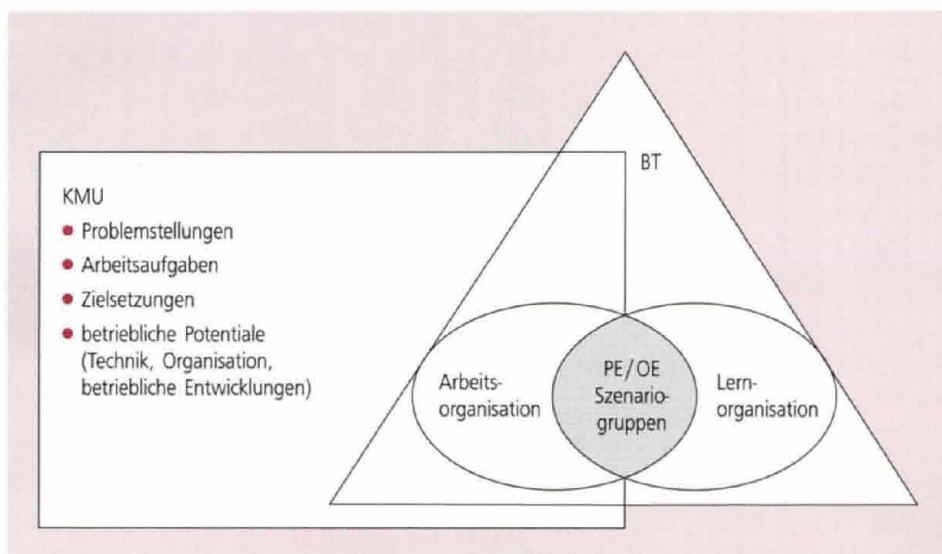
Eine lernende Organisation in Form einer Kooperation zwischen Bildungsträger und Unternehmen bietet Ansatzpunkte für eine Personal- und Organisationsentwicklung nicht nur beim Unternehmen (dies der Schwerpunkt im Bildungsmarketingansatz), sondern auch beim Bildungsträger: die Auseinandersetzung mit Problemstellungen, Arbeitsaufgaben und Zielsetzungen der KMU und die Durchführung arbeitsplatznaher Weiterbildung bieten für das Personal des Trägers eine wesentliche Quelle für die Erweiterung des Horizonts in Richtung Anwendungsorientierung der Weiterbildung. Die in

der Durchführung arbeitsplatznaher Weiterbildung gewonnenen Kenntnisse und Kompetenzen kann der Träger in allen Phasen von Weiterbildungsprozessen nutzen.¹⁷ Innerhalb der Kooperation zwischen Bildungsträger und Unternehmen findet ein Rollenwechsel statt, der das Unternehmen zum Informationsträger und die Bildungseinrichtung zum Know-how-Empfänger macht (Abbildung 2).

Dem Unternehmen kommt diese Vermittlung von Wissen an den Bildungsträger in der Bedarfsgerechtigkeit der Weiterbildung, die er gemeinsam mit dem Träger entwickelt, umsetzt und evaluiert, zugute.¹⁸ Für eine Personal- und Organisationsentwicklung beim Träger kann dieser Ansatzpunkt zu einer systematischen Zusammenarbeit zwischen Personal des Trägers und mittleren Führungskräften, Ausbildern und Linienfachleuten kooperierender Unternehmen ausgebaut werden.

Die erwähnten „Szenariogruppen“ bzw. „Konti-Zirkel“ beim Bildungsträger können als organisatorischer Rahmen dieser Zusammenarbeit dienen und KMU-Mitarbeiter zumindest punktuell einbeziehen.

Abbildung 2: Von und mit Kunden lernen: Kooperation von Bildungsträgern und Unternehmen als Element der Personal- und Organisationsentwicklung beim Träger



In Anlehnung an Stahl, Nyhan und D'Aloja (1993), a. a. O., S. 90

Damit können sowohl qualifikatorische Ziele für die Bildungsträger-Mitarbeiter als auch Rückkopplungsziele (insbesondere Transparenz und Abstimmung bezüglich der Ziele und Funktionen, des Transfers und der Bewertung von Weiterbildung) mit den Unternehmensvertretern verfolgt werden. Die „Szenariogruppen“ verknüpfen so die Personal- und Organisationsentwicklung beim Träger mit der Verbesserung der Weiterbildungsqualität als Aufgabenstellung des Trägers, die inhaltlich im Phasenmodell des skizzierten Qualitätskonzepts angesiedelt ist (vgl. Abb. 1).

Pädagogische Mitarbeiter des Trägers erhalten dadurch Einblick in fachliche, technische und organisatorische Rahmenbedingungen der betrieblichen Problemstellungen, die eine anwendungsorientierte Weiterbildung berücksichtigen und zu deren Lösung sie beitragen muß. Fachlich orientierte Mitarbeiter des Trägers, die zwar vielfach über betriebliche Erfahrungen verfügen, die allerdings oft schon mehrere oder sogar viele Jahre zurückliegen und daher nicht mehr die betriebliche Realität widerspiegeln, erhalten authentischen Einblick in die aktuellen betrieblichen Entwicklungen. Ein Ausbau der Kooperation zwischen Bildungsträger und Unternehmen könnte die Möglichkeit betrieblicher Praktika für Bildungsträger-Mitarbeiter, aber auch die Gewinnung fachlicher Berater für Anwendungsprobleme aus dem Kreis der beteiligten Unternehmensvertreter eröffnen. Dessen Integration in ein Entwicklungsteam beim Bildungsträger wäre ein weiterer Beitrag zur Verankerung der Anwendungsorientierung der Weiterbildung bereits während der Konzepterstellung.

Für das Unternehmen erweitern sich durch die Teilnahme an den Sitzungen der „Szenariogruppen“ bzw. „Konti-Zirkel“ die Einflußmöglichkeiten auf die Gestaltung der Weiterbildung bis hin zur Transferunterstützung – somit auf die Qualitätssicherung der Weiterbildung.

Betrachtet man in der Durchführung von Weiterbildung die Zusammenarbeit eines Bildungsträgers mit Unternehmen in den Segmenten der öffentlich geförderten („institutionelle Auftraggeber“) und der individuellen („private Teilnehmer“) Weiterbildung,

Bildungsträger brauchen Verankerung im Marktsegment „KMU“

dann ergeben sich einige Einschränkungen im Vergleich zum KMU-Segment. Im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung konzentriert sich eine Kooperation des Bildungsträgers mit Unternehmen meist auf die Durchführung von Praktika. Auch wenn sich die Bereitschaft der Unternehmen zunächst vielfach darauf beschränkt, zeigen Erfahrungen im Modellversuch, daß Unternehmen zumindest punktuell auch zu einem darüber hinausgehenden Engagement bereit sind. Beispiele hierfür sind die Betreuung fächerübergreifender Projektarbeiten von Weiterbildungsteilnehmern durch Unternehmen oder die Beteiligung an Workshops, die der Bildungsträger organisiert. In solchen Workshops erarbeiten Fachleute der Unternehmen gemeinsam mit Trägermitarbeitern aus betrieblichen Problemstellungen und Arbeitsaufgaben die Qualifikationsanforderungen, die durch Weiterbildung vermittelt werden sollen.

Im Segment der „privaten Teilnehmer“ zeigt sich die Situation gespalten: wenn Mitarbeiter eines Unternehmens sich durch Weiterbildungsangebote in diesem Segment für neue Aufgaben bzw. Anforderungen im Unternehmen qualifizieren, dann besteht bei den Unternehmen die Bereitschaft zu einer intensiveren Kooperation mit dem Bildungsträger – und dies wird von den Teilnehmern meist begrüßt. Wenn die Teilnehmer diese Weiterbil-

dung jedoch zu einer beruflichen Veränderung außerhalb „ihrer“ Firma nutzen wollen, dann sind sie an einem Engagement „ihres“ Unternehmens gerade nicht interessiert – manche Teilnehmer erheben hier auch prinzipiell Einwände. Eine Kooperation des Trägers mit Unternehmen muß solche Einschränkungen in diesem Segment berücksichtigen. Jedoch kann zumindest im Teilsegment der Weiterbildung von Selbständigen, Jungunternehmern und Führungskräften der Aufbau eines „Unternehmerkreises“ aus (ehemaligen) Weiterbildungsteilnehmern eine längerfristige Kooperation mit dem Träger begründen. Erfahrungen im Modellversuch verweisen hier auf ein erhebliches Potential.

Insoweit bestehen in allen drei Segmenten Ansatzpunkte, Ausbilder sowie Führungs- und Fachkräfte aus kooperierenden Betrieben für eine längerfristige und über das Praktikum, die Betreuung einzelner Aufgabenstellungen oder die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme hinausgehende Zusammenarbeit zu gewinnen, die Bestandteil der Personal- und Organisationsentwicklung beim Bildungsträger werden kann.

Im Segment der „Weiterbildung für Betriebe“ kann eine Weiterbildung gemeinsam mit dem jeweiligen Betrieb entwickelt und realisiert werden. Die besondere betriebliche Problemstellung fördert Umsetzungsprobleme bis ins Detail zutage, die im Rahmen der Weiterbildungsdurchführung und der Transferunterstützung von Bildungsträger und Unternehmen gemeinsam gelöst werden müssen. Die Erfahrungsbasis des Bildungsträgers kann hier daher am umfangreichsten ausgebaut werden. Dem Bildungsträger ermöglicht eine derart intensive Kooperation mit Unternehmen die Nutzung des erworbenen Wissens auch für die anderen Marktsegmente.

Sowohl die kooperative Umsetzung arbeitsplatznaher Weiterbildung in den betriebsspezifischen Rahmenbedingungen als auch die

Kooperation zwischen Träger und Unternehmen im Rahmen von Szenariogruppen bilden hinsichtlich der Anwendungsorientierung der Weiterbildung die zentrale Informationsquelle für den Bildungsträger; man muß sogar davon ausgehen, daß Qualitätssicherung und -verbesserung – bezogen auf die Anwendungsorientierung der Weiterbildung in allen Segmenten – auf die intensive Kooperation im Segment „Weiterbildung für Betriebe“ angewiesen ist. Organisations- und Personalentwicklung beim Bildungsträger muß daher die Qualitätssicherung für alle Segmente, in denen der Träger tätig ist, integrieren.

Das Modell der Kooperation eines Bildungsträgers mit Unternehmen kann darüber hinaus ausgeweitet werden auf eine zusätzliche Einbeziehung von Vertretern weiterer Institutionen wie Weiterbildungsberatungsstellen, Kammern, Arbeitsamt, Arbeitsloseninitiativen bis hin zu den Sozialpartnern. Das Ziel hierbei ist der Aufbau eines regionalen Netzwerkes von Experten, in dem der Bildungsträger verankert ist.

Anmerkungen:

¹ Der Autor dankt besonders Christel Alt, Leiterin der Abteilung 4.2 Lehr- und Lernprozesse im BIBB, für zahlreiche Hinweise und Anregungen.

Vgl. Alt, Ch.: Qualität in der Weiterbildung – Was verbirgt sich hinter der aktuellen Diskussion? In: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V., Handwerkskammer Koblenz, Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn e. V., Institut für sozialwissenschaftliche Beratung (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozeß. Zwischenergebnisse. Paderborn 1997, S. 6–18

² Modellversuch „Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozeß“. Modellversuchsträger: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V., Handwerkskammer Koblenz, Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn e. V.; wissenschaftliche Begleitung: Institut für sozialwissenschaftliche Beratung; Förderung: Bundesinstitut für Berufsbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technolo-

gie. Der Modellversuch endet am 30.4.1998. Ergebnisse werden auf der 4. Fachtagung am 21./22.4.1998 in Paderborn vorgestellt.

³ Eine ausführlichere Darstellung des Qualitätskonzepts des Modellversuchs findet sich in: Stark, G.: Qualitätssicherung der Weiterbildung als Aufgabe der Bildungsträger. In: BWP 26 (1997) 2, S. 24–30

⁴ Im Unterschied zu den hier angeführten Möglichkeiten im Segment der Weiterbildung für Betriebe kann im Segment der öffentlich geförderten Weiterbildung von Arbeitslosen zunächst nur an der Gestaltung der betrieblichen Praktika angesetzt werden. Im Segment der individuellen Weiterbildung muß die Transferfrage mit jedem Teilnehmer im Einzelfall gelöst werden, weil hier Ziel- und Entwicklungsperspektive des Teilnehmers auf Basis der Weiterbildung nicht notwendig mit (aktuellen) betrieblichen Bedürfnissen zusammenfallen.

⁵ Alt, Ch.: Qualität . . . , a. a. O., S. 16

⁶ Vgl. Sattelberger, Th. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden 1991; Geißler, H. (Hrsg.): Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Betriebliche Bildung – Erfahrungen und Visionen, Bd. 3. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris 1992; Stahl, Th.; Nyhan, B.; D'Aloja, P.: Die lernende Organisation. Eine Vision der Entwicklung der Humanressourcen. Brüssel 1993

⁷ Vgl. Sattelberger, Th.: Die lernende . . . , a. a. O., S. 11–55

⁸ Zur Unterscheidung von Qualifizierungs- und Weiterbildungsberatung und zu den jeweiligen Qualifikationsanforderungen vgl. Balli, Ch.; Storm, U.: Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung – ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung. In: BWP 21 (1992) 5, S. 17–23. Zum Qualifikationsprofil für Bildungsberater nach dem Bildungsmarketingansatz vgl. Stahl, Th.: Bildungsmarketing und KMU – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Stahl, Th.; Stözl, M. (Hrsg.): Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1994 (Modellversuche zur beruflichen Bildung, H. 33), S. 25–178, insbes. S. 58–68

⁹ Vgl. z. B. Pätzold, G. (1995): Organisationsentwicklung und die Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung. In: Dybowski, G.; Pütz, H.; Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Schriftenreihe Berufliche Bildung. Bremen 1995, S. 354–372; Rauner, F.: Qualifizierung von Berufspädagogen für lernende Organisationen. In: ebenda, S. 345–353

¹⁰ Vgl. Sauter, E.: Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 22–39

¹¹ Die nachfolgend genannten Qualifikationsanforderungen sind zum großen Teil entnommen aus Balli, Ch.; Storm, U.: Weiterbildungs- . . . , a. a. O.; Stahl,

Th.: Bildungsmarketing . . . , a. a. O.; Wohlgemuth, A. C.: Das Beratungskonzept der Organisationsentwicklung: Neue Form der Unternehmensberatung auf Grundlage des sozio-technischen Systemansatzes. Schriftenreihe des Instituts für betriebswirtschaftliche Forschung an der Universität Zürich, Bd. 40, 3. Auflage. Bern, Stuttgart 1991, S. 199–206

¹² Vgl. Scheider, P.: Lernen und Arbeiten im Team: Das Konzept der „Kontinuierlichen und Kooperativen Selbstqualifizierung und Selbstorganisation“ (KO-KOSS) für Ausbilder. In: Bähr, W.; Holz, H. (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Innovationen in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1994, S. 417–426

¹³ Vgl. dazu z. B. Bandemer, St. v.; Stöbe, S.: Leitfaden: Qualitätsmanagement in der öffentlichen Verwaltung. Am Beispiel der Versorgungsverwaltung NRW. Studie im Auftrag der Technologieberatungsstelle des DGB in Nordrhein-Westfalen. Gelsenkirchen 1995; sowie Bernatzeder, P.; Bergmann, G.: Qualität in der Weiterbildung sichern – aber wie? In: HARVARD BUSINESS manager (1997) 2, S. 107–117

¹⁴ Vgl. Udris, I.; Ulich, E.: Organisations- und Technikgestaltung: Prozeß- und partizipationsorientierte Arbeitsanalysen. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Arbeitsanalyse und Technikentwicklung. Beiträge über Einsatzmöglichkeiten arbeitsanalytischer Verfahren bei technisch-organisatorischen Änderungen. Köln 1987, S. 49–68

¹⁵ Vgl. Severing, E.; Stahl, Th.: Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung – Fallstudien aus Europa. Brüssel und Luxemburg, 1996, S. 85

¹⁶ Vgl. z. B. Sattelberger, Th.: Die lernende . . . , a. a. O.; Simon, H.; Tacke, G.: Lernen von Kunden und Konkurrenz. In: Sattelberger, Th. (Hrsg.): . . . , a. a. O., S. 167–181

¹⁷ Vgl. hierzu Beispiele aus Fallstudien in Severing, E.; Stahl, Th.: Qualitätssicherung . . . , a. a. O., S. 67, 74, 76–78

¹⁸ Hier wird auf die Kooperation zwischen Bildungsträger und Unternehmen im Marktsegment „Weiterbildung für Betriebe“ abgestellt. Zur Kooperation in anderen Marktsegmenten siehe weiter unten.

Abnehmer-/Zuliefererbeziehungen im Wandel – Entwicklungstendenzen und Qualifikationsanforderungen

Irmgard Frank

Diplomvolkswirtin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 5.2 „Medienanwendung und Umsetzungskonzepte“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Hildegard Zimmermann

Dr. phil., Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 5.2 „Medienanwendung und Umsetzungskonzepte“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die Zusammenarbeit zwischen Herstellern und Zulieferern in der Automobilindustrie hat sich in den vergangenen Jahren vertieft und gleichzeitig einen stärker kooperativen Charakter gewonnen. Lieferanten werden immer früher in den Produktentstehungsprozeß eingebunden und übernehmen Aufgaben und Verantwortlichkeiten, die bisher allein im Zuständigkeitsbereich des Herstellers lagen.

In diesem Beitrag werden wesentliche Tendenzen der Veränderung in den Abnehmer-/Zuliefererbeziehungen herausgearbeitet und neue Formen der zwischenbetrieblichen Zusammenarbeit vorgestellt. In einem weiteren Schritt werden die daraus resultierenden Anforderungen an die Beschäftigten erläutert und erste betriebliche Weiterbildungsansätze aufgezeigt.

Wissenschaftlicher Rahmen der Untersuchung

Der vorliegende Bericht stützt sich auf empirische Untersuchungen, die im Rahmen eines BIBB-Projektes durchgeführt wurden.¹

Die leitfadengestützten Interviews wurden in verschiedenen Bereichen des Unternehmens an seinem Stammsitz und an zwei weiteren Produktionsstandorten geführt, in denen neue Formen der Zusammenarbeit mit Systemlieferanten praktiziert werden.

Die Gespräche hatten zum Ziel, den derzeit stattfindenden Wandel in den Abnehmer-/Zuliefererbeziehungen zu konkretisieren und deren Folgen für die Qualifizierung der Beschäftigten zu erfassen. Ein wichtiges Ziel dieser ersten Projektphase war es darüber hinaus, die Gruppe der Beschäftigten zu identifizieren, die diese Tätigkeiten ausführen und die mit den neuen Kooperationsaufgaben verbundenen Qualifikationsanforderungen zu erfassen als Voraussetzung für die Entwicklung eines zukunfts- und personenorientierten Weiterbildungskonzepts.

Strukturwandel in der Automobilindustrie

Seit Mitte der 90er Jahre befindet sich die Automobilindustrie in einem umfassenden Strukturwandel, der im wesentlichen ausgelöst wurde durch einen dramatischen Einbruch bei den Verkaufszahlen und in den Erlösen. Der Absatz ging von 1992 auf 93 um 23 Prozent zurück.² Spätestens mit dieser Krise wurden die geänderten Rahmenbedingungen auf dem Automobilsektor deutlich: Die Kunden mit ihren Wünschen, Preisvorstellungen und Kaufoptionen bestimmten zunehmend den Markt, Unternehmen als „Verteiler von Automobilen“ hatten keine wirtschaftliche Überlebenschance mehr.

Gleichzeitig wuchsen die Kosten und die Konkurrenz, weil jeder Hersteller von der Krise betroffen war und nach Auswegen suchte. Diese Situation führte nicht nur in dem Konzern, sondern in dieser Schlüssel-

industrie zu einem tiefgreifenden Strukturwandel und förderte nachhaltig längst überfällige Reorganisations- und Rationalisierungsmaßnahmen, in deren Folge bis 1997 etwa 200 000 Arbeitsplätze abgebaut wurden. Erst mit dem gegenwärtig starken Nachfrageschub und den stark gestiegenen Produktionszahlen und einem beträchtlichen wirtschaftlichen Aufschwung wird ein zaghafte Beschäftigungsanstieg prognostiziert.³

Um wieder zu marktfähigen Preisen zu kommen und die damit verbundene Reduzierung der Kosten zu erreichen, ergaben sich für die Automobilbauer zwei Ansatzpunkte: die Preise der zugelieferten Teile und Komponenten dauerhaft zu senken und eine Reduzierung der herstellerinternen Kosten zu verwirklichen. Hier sind der Forschungs- und Entwicklungsablauf, das Produktionsdesign und der Lohnkostenblock im Zentrum der Analyse. Zu den Einsparungen bei den herstellerinternen Kosten gehört auch die Optimierung der Schnittstellen zwischen Hersteller und Zulieferer. Dies geschieht in der Regel durch eine Reduktion der Lieferanten (bisher bis zu 1 000 Lieferanten pro Werk), indem der Hersteller Systemführer unter den Lieferanten bestimmt, die dann ihrerseits ihre jeweiligen Lieferanten zu koordinieren haben. Damit entsteht eine Zulieferpyramide, die aus Teile-, Komponenten- und Systemlieferanten besteht. Beide Strategien haben weitreichende Konsequenzen für die Abnehmer-/Zulieferbeziehungen.

Im Zuge der Verschlankung und Dezentralisierung betrieblicher Organisations- und Fertigungsstrukturen, kam es in dem untersuchten Unternehmen zu einer qualitativen Neubestimmung der Zusammenarbeit mit den Lieferanten und zu einem **Ausbau der unternehmensübergreifenden Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen** entlang der Wertschöpfungskette „Automobil“.

Die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit neu zu bestimmen, ergab sich auch aus der Situa-

tion, daß die Hersteller aufgrund der zunehmenden Auslagerungen immer mehr auf starke Zulieferer angewiesen sind, insbesondere, seitdem sie versuchen, dem wachsenden Konkurrenzdruck und dem Eindringen anderer Mitbewerber in den Markt mit der Entwicklung neuer Automodelle zu begegnen. Auch in dem von uns untersuchten Betrieb kam es zu Neuentwicklungen und zu einem Eintritt in neue Marktsegmente. Mit der wachsenden Anzahl von Modellen und Modellvariationen stieg gleichzeitig die Komplexität der Fahrzeuge.

Damit wird ein entscheidender Anteil des gesamten Wertschöpfungsprozesses auf den Lieferanten verlagert. Er leistet nicht nur Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, sondern wählt Verfahren und Rohstoffe selbst aus und konstruiert die Werkzeuge, nimmt Qualitätsaufgaben wahr, übernimmt ggf. eigene Probeläufe vor der Serienfertigung und sorgt für die logistische Anbindung an den Kunden und für eine fertigungsgerechte Anlieferung an die Montage. Damit erwirbt er selbst zusätzliche Kompetenzen im Fahrzeugbau und entwickelt sich von einem Teilelieferanten zum Systempartner.⁵

Tendenzen der Veränderungen in den Abnehmer-/Zulieferbeziehungen

Integration der Zulieferer in die betrieblichen Kernprozesse⁴ lautet deshalb das Konzept. Das bedeutet, daß die Lieferanten bei sämtlichen Neuanläufen und Modellvarianten frühzeitig, d. h. mit Beginn der Entwicklungsphase, einbezogen werden.

Die Zusammenarbeit geschieht in Projekten und kann sich beziehen auf **Entwicklungs-kooperationen** oder auf **Produktionskooperationen**. Bei der ersten Form der Zusammenarbeit übernimmt der Lieferant einen Teil der bisher im Herstellerbetrieb eigenständig übernommenen Entwicklungsaufgaben, während in den Produktionsprojekten eine Optimierung der Produktionskosten und -abläufe im Vordergrund steht.

Bei den Entwicklungsprojekten zur Neugestaltung von Teilen oder Systemen, z. B. beim Bau einer Klimaanlage oder bei der Entwicklung neuer Aggregate, fertigt der Lieferant nicht mehr, wie in der Vergangenheit üblich, nach exakten Vorgaben des Herstellers, sondern die Entwicklung geschieht in eigener Regie. Hier wandelt sich das traditionelle Abnehmer-/Lieferanten-Verhältnis zu einer stärker gleichgewichtigen Partnerschaft.

Folgen dieser Aufgabenteilung

- Durch die Vorverlagerung und Ausweitung der **Kooperation** mit den Zulieferern werden immer neue Unternehmensbereiche in die zwischenbetriebliche Kooperation einbezogen. Mit der Ausweitung der Bereiche haben sich auch die Themen der Zusammenarbeit erweitert. Ging es früher in erster Linie um Preisverhandlungen, so sind Fragen der Qualität, aber auch des Konzepts, des Designs und der Technologie wichtig geworden.
- Durch diese neuen Kooperationskonzepte und die entstandenen Wertschöpfungsverbündete wird die Entwicklungs- und Fertigungstiefe beim Hersteller drastisch reduziert (Outsourcing), beim Zulieferer werden gleichzeitig neue Kapazitäten aufgebaut: Beim Outsourcing ist nach übereinstimmender Einschätzung der Gesprächspartner ein Ende noch nicht abzusehen. Hier werden die Unternehmen weiterhin versuchen, alles das auszulagern, was nicht zu den eigenen Kompetenzen zählt.
- Die neue Aufgabenverteilung zwischen Herstellern und Zulieferern führt zu neuen Zulieferstrukturen. Die Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Zulieferern geht mit einer Reduzierung der Zahl der Lieferanten einher und der stärkeren Zusammenarbeit mit System-/Modullieferanten.

Immer mehr Automobilhersteller zerlegen die Fahrzeuge in einzelne Teile (Module, Systeme). Sie bestimmen Systemführer unter den Lieferanten, die dann ihrerseits ihre Lieferanten zu koordinieren haben. Das heißt, viele kleine Lieferanten arbeiten nicht mehr direkt für den Automobilhersteller, sondern als Lieferant für den Systemlieferanten, der für den Hersteller tätig ist.

- Der günstige Lohnfaktor im Ausland führt zwar weiterhin zu einer Zunahme der Globalisierung, gleichzeitig sind jedoch auch gegenläufige Entwicklungen erkennbar, da Qualitätsanforderungen immer wichtiger werden.

Die Entwicklung geht nach Aussage eines Gesprächspartners aus dem Qualitätsmanagement des Konzerns in zwei Richtungen: Einerseits nimmt die Globalisierung weiter zu, wird sich jedoch auf weniger sensible Bereiche und Massenprodukte beziehen, andererseits werden Lieferanten zunehmend vor Ort angesiedelt, mit denen das Unternehmen besonders kritische Teile sehr schnell gemeinsam verbessern kann. Dies wird in Zukunft, besonders bezogen auf Systemlieferanten, einen größeren Stellenwert bekommen.

Die betriebs- und bereichsübergreifende Projektgruppe

Bei unseren Befragungen sind wir einer Vielzahl von Funktionen begegnet, die in irgend einer Weise mit der zwischenbetrieblichen Kooperation befaßt waren:

- dem Produktionsmitarbeiter, der sich bei Qualitätsmängeln mit dem zuständigen Mitarbeiter beim internen Lieferanten in Verbindung setzt,
- dem „Reiseingenieur“, der sich das ganze Jahr beim Lieferanten aufhält und für die Überwachung der Qualität und Qualitätsfähigkeit vor Ort zuständig ist,
- dem Beschäftigten aus der Qualitätssicherung, der in die verschiedenen Fertigungsbe-

reiche geht, die Probleme aufnimmt und sie gegenüber dem externen Lieferanten vertritt,

- dem Vertreter der **betriebsinternen** Projektgruppe, die mit der Lieferantenauswahl befaßt ist,
- dem Mitglied der **betriebs- und bereichsübergreifenden** Projektgruppe, die mit Vertretern des Lieferanten entweder in der Produktentstehungsphase, der Serienvorlaufphase oder während der Produktion bzw. nach dem Verkauf des Produktes an den Kunden zusammenarbeitet.

Die umfassendste und zukunftsweisendste Form der Kooperation zwischen dem Abnehmer- und Zulieferbetrieb findet u. E. in der **bereichs- und betriebsübergreifenden** Projektgruppe statt. Es handelt sich hier in der Regel um Entwicklungskooperationen, die im Rahmen des Tandem-Konzepts durchgeführt werden. „Tandem“ ist ein Kooperationskonzept, das in dem von uns untersuchten Unternehmen 1993 mit dem Ziel eingeführt wurde, „zusammen mit den Lieferanten die gemeinsame Kosten- und Wettbewerbssituation zu stärken.“⁶ Im Mittelpunkt dieses Lieferantenprogramms steht nicht mehr nur die reine Kostenoptimierung, sondern die Optimierung aller Prozeßkosten entlang der gesamten Wertschöpfungskette.

Ein Beispiel für eine derartige Zusammenarbeit zwischen Abnehmer und Zulieferer ist die **Entwicklung eines neuen Reihenmotors**: Dabei übernimmt ein Kernteam die Aufgabe, das Projekt über den gesamten Entwicklungsprozeß bis zur Serienfertigung durchzuführen. Das Team besteht aus Mitarbeitern der Entwicklung, der Konstruktion, der Planung, des Engineering, der Produktion, der Qualitätssicherung, des Controlling, des Einkaufs und aus Vertretern des Lieferanten. Je nach Fragestellung werden Mitarbeiter aus den tangierenden Bereichen zeitlich begrenzt hinzugezogen, so z. B. die Logistik, die Werkstoffprüfung oder die Wertanalyse. Es sind alle Bereiche vertreten, die nachher in der Serie zusammenarbeiten.

In diesen Projekten zur Lieferantenintegration werden „Life-time-Verträge“, die bis zu zehn Jahre betragen können, geschlossen. Damit entfallen die in der Vergangenheit üblichen jährlichen Preisreduzierungsrunden.

Bei der Kooperation in den bereichs- und betriebsübergreifenden Projektgruppen kann man von einer neuen Qualität sprechen: die Zusammenarbeit ist tendenziell vorausschauend und fehlervermeidend, d. h. strategisch angelegt. Sie geht damit über Ansätze hinaus, die in erster Linie darauf gerichtet sind, Störungen schnell und nach Möglichkeit umfassend zu bewältigen.⁷

Ansiedlung der Lieferanten auf dem Werksgelände

Die Umgestaltung der Abnehmer-/Zuliefererbeziehungen wird besonders deutlich in einem immer mehr um sich greifenden Produktionskonzept: der Ansiedlung der Lieferanten auf dem Werksgelände. Das mit diesem Produktionskonzept verbundene Ziel ist die Verkürzung der Entwicklungs- und Produktionszeiten und der Kommunikationswege.

Auch der von uns befragte Abnehmerbetrieb praktiziert dieses neue Produktionskonzept an drei Produktionsstandorten: in einem Industrieparkkonzept im süddeutschen Raum beim Bau eines Kleinwagens, bei der Fertigung und Montage eines Zweisitzers in einem Unternehmen in Frankreich im Rahmen eines Joint-venture mit einem Schweizer Unternehmen und bei der Fertigung eines geländegängigen Pkws in den USA.

Hier wurden die Lieferanten auf dem Werksgelände in unmittelbarer Nähe der Fertigungs- und Montageanlagen der Hersteller angesiedelt.

Exemplarisch sei die Produktion des Kleinwagens beschrieben: In diesem Fabrikpark

arbeiten sieben Systempartner und fünf Dienstleistungspartner sehr eng zusammen. Der gesamte Ablaufprozeß ist modular gestaltet, jeder Systemlieferant ist für die Fertigung und Montage eines gesamten Moduls zuständig. In den eigenen Fertigungs- und Montagehallen montiert er die von Unterlieferanten angelieferten Teile und Komponenten und bringt sie dann über Montagebänder an die Einbauorte. Dabei sind die einzelnen Systemlieferanten dem Fertigungsfluß unmittelbar zugeordnet. In der Endmontage werden die einzelnen Module wie aus einem Baukasten zusammengesetzt. Die gesamte Fabrikanlage ist sternförmig angelegt, im Zentrum ist die Kernmontage angesiedelt.

Entsprechend dem Konzept der kurzen Wege steht in der Mitte der gesamten Anlage ein runder Tisch, der sog. Marktplatz. Dieser runde Tisch steht nicht nur stellvertretend für eine offene, schnelle und unkomplizierte Kommunikation, er ist auch die zentrale, ständige operative Kommunikationseinrichtung für die täglich stattfindenden Produktbesprechungen, an denen sämtliche Systemlieferanten und die Produktionsverantwortlichen des Herstellerbetriebs teilnehmen.

Dieses Kommunikationskonzept macht die neue Qualität der Zuliefer-/Abnehmerbeziehungen in diesen neuen Automobilwerken (Industrieparks) besonders deutlich. Die neue Rolle der Zulieferer als „Teil-Automobilbauer“ zeigt sich auch in ihrem selbstbewußten Auftreten. Die Zulieferer haben umfassendere Gestaltungsmöglichkeiten, damit verbunden aber auch eine hohe Verantwortung. Sie sind nahezu gleichberechtigte Partner des Automobilherstellers geworden.⁸

Neue Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten

Die Veränderungen der Abnehmer-/Zuliefererbeziehungen sind Teil eines zur Zeit stattfindenden umfassenden betrieblichen

Wandels. Die Einführung der „schlanken Produktion“⁹, die durch Enthierarchisierung und Dezentralisierung gekennzeichnet ist, führt zu veränderten Qualifikationsanforderungen. „Schlanke Produktion erfordert, weit mehr berufliche Fähigkeiten zu erlernen und diese kreativ im Rahmen eines Teams anzuwenden als in einer starren Hierarchie.“¹⁰ Die für die Arbeit im Team benötigten Qualifikationen gehen dabei sehr viel stärker in die Breite als in die Tiefe. Insgesamt ist damit ein Bedeutungszuwachs der personenbezogenen, sozialen Qualifikationen verbunden, weil das Zusammenspiel und das Zusammenarbeiten verschiedener Gruppen an Bedeutung gewinnen.¹¹

Dabei gerät der durch die Veränderungen in der zwischenbetrieblichen Zusammenarbeit stattfindende Wandel in den Qualifikationsanforderungen in den von uns geführten Gesprächen erst allmählich ins Blickfeld der Gesprächspartner. Es mag zum einen damit zusammenhängen, daß in einem sehr technisch dominierten Umfeld die nicht technikzentrierten Anforderungen eher einen „Allerweltscharakter“ haben und damit nicht berufsspezifisch definiert werden, zum anderen damit, daß die „Schnittstellenbeschäftigte“ keine eindeutig identifizierbare Gruppe sind, sondern ganz unterschiedliche Funktionsbereiche mit Kooperationsaufgaben befaßt sind und damit der Qualifizierungsbedarf für die Arbeit noch nicht so offensichtlich geworden ist. Eine Ausnahme bildet der Einkauf. Hier sind der Qualifizierungsdruck und ein entsprechender Handlungsbedarf aufgrund unserer bisherigen Erkenntnisse am stärksten, was auch schon zu einer entsprechenden Qualifizierungsoffensive geführt hat.

Die Qualifikationen, die nach den Aussagen unserer Interviewpartner durch die Veränderungen in der zwischenbetrieblichen Zusammenarbeit, speziell in der Beziehung zwischen Abnehmern und Zulieferern, benötigt werden, lassen sich den drei großen Qualifizierungsschwerpunkten zuordnen: der

Fachkompetenz, der Prozeß- und Methodenkompetenz und der Sozialkompetenz.

1. Die Veränderungen in der **Fachkompetenz** werden folgendermaßen beschrieben: „Das Arbeitsumfeld wird komplexer, die Mitarbeiter benötigen Wissen und Kenntnisse auch aus den anderen Bereichen, z. B. muß ein Kaufmann technisches Wissen haben, und ein Ingenieur kommt heute ohne kaufmännisches Wissen kaum weiter“.

Am deutlichsten werden diese neuen Qualifikationsanforderungen in den bereichs- und betriebsübergreifenden Projektgruppen. Hier herrscht simultaneons engineering, wo alle an einem Tisch sitzen: die Entwicklung, Konstruktion, Qualitätssicherung, Produktion, der Vertrieb, der Einkauf und die Ansprechpartner aus den Zulieferbetrieben. Die Entscheidungen werden gemeinsam getroffen. Um kompetent miteinander reden zu können, müssen die Mitarbeiter auch von den anderen vertretenen Bereichen etwas verstehen. „Die Mitarbeiter benötigen heutzutage ein größeres Wissen aus den anderen Bereichen, sie müssen die gesamten Prozesse beleuchten können. Wenn heute jemand etwas plant, muß er wissen, was das kostet, er muß in der Lage sein, sich vorzustellen, wie es gefertigt wird,“ so ein Gesprächspartner aus der mechanischen Getriebeproduktion. Bezogen auf den Einkäufer heißt das z. B., daß er neben einem profunden kaufmännischen Wissen ein technisches Grundverständnis mitbringen muß, um „mit den Entwicklern auf einer Ebene zu diskutieren, nicht ihnen vorzumachen, wie was entwickelt werden soll, aber Problemlösensensibilität zu haben“.

2. Die Verbreiterung der fachlichen Qualifikationen wird begleitet von erhöhten Anforderungen der **Methodenkompetenz**:

Die übergreifende Zusammenarbeit in Projektgruppen erfordert von den Beschäftigten in erhöhtem Maße sowohl ein Denken in

übergeordneten Zusammenhängen als auch ein Umgehenkönnen mit neuen und sich immer wieder verändernden Situationen. Diese entstehen z. B. bei Problemen in der eigenen Fertigung, beim Lieferanten, bei veränderten Vorgaben durch die Unternehmensleitung oder durch den Wechsel von Personen. Hier sind Kreativität, Entscheidungs-, Problemlöse- und Innovationsfähigkeit ebenso gefordert wie ganz konkrete methodische Fähigkeiten wie Moderationsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit und Visualisierungsfähigkeit.

3. Neben dem Bedarf an fachlichen und methodischen Qualifikationen sind die höchsten Qualifikationsanforderungen im Bereich der **sozialen Kompetenz** angesiedelt. Sie beinhaltet sowohl Verhaltensqualifikationen mit zwischenmenschlicher Betonung (z. B. Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Wertschätzung) als auch solche mit eher einzelpersönlicher Betonung (z. B. innere Flexibilität, Selbstbewußtsein), die manchmal auch als Ich- oder Individualkompetenz bezeichnet werden. In beiden Bereichen gewinnen zunehmend emotionale Fähigkeiten an Bedeutung, die sog. emotionale Intelligenz, deren Bedeutung in den letzten Jahren immer stärker anerkannt wird.¹² Die folgenden Zitate sollen einen Eindruck vermitteln, wie vielfältig die Qualifikationsanforderungen in diesem Bereich sind. Eine Systematisierung und Operationalisierung dieser Fähigkeiten wird im weiteren Projektverlauf im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Lernkonzepts erfolgen.

„Es spielt sich immer mehr in den sozialen Qualifikationen ab. Teamfähig muß heute jeder Mitarbeiter sein, er muß heute umgehen können mit Konflikten und mit anderen Menschen. Da haben wir heute einen größeren Handlungsbedarf als im technischen Bereich. Wir bekommen heute immer noch hochqualifizierte Mitarbeiter, aber die sind nicht in der Lage, mit anderen Menschen umzugehen. Diese Leute kann man nicht mehr gebrauchen.“

„Insgesamt müssen die Leute ihr Denken verändern, ihre Einstellung zueinander, und sie müssen lernen, im Team zu arbeiten und zu kommunizieren. Sie müssen weiterhin lernen, vernünftig miteinander umzugehen, die Probleme sachlich zu erörtern und das Gegenüber zu akzeptieren, seine Meinung zu respektieren und ihn als Person zu achten. Sie brauchen Verhandlungsgeschick, Einfühlungsvermögen und müssen zuhören können und sich als Dienstleister verstehen. Das bedeutet auch, das emotionale Lernen überhaupt erst mal als wichtig anzusehen und nicht zu glauben, entweder jemand hat es oder nicht.“

Die Unterschiede zwischen „altem“ und „neuem“ Verhalten lassen sich, nach Aussage eines Gesprächspartners aus der Qualitäts sicherung eines Verbundwerkes, in den internen Runden, z. B. bei den Reklamationsgesprächen, beobachten: Während einige sich zurücklehnen nach dem Motto: „Schuld haben immer die anderen“ sagen die, die schon weiter sind: „Laß uns hier mal die Fehler suchen und einen Weg für die Zukunft finden“.¹³ Es ist oftmals nur unter großen Anstrengungen möglich, sachlich über die aufgetretenen Fehler zu reden und zu Vereinbarungen zu kommen. „Da müssen wir ein Stück weiterkommen. Es muß uns gelingen, daß die Betreffenden sachlich miteinander umgehen und die Probleme lösen können. Wir haben ja in fast allen Bereichen einen Arbeitsplatzabbau, das heißt, die Arbeitsverdichtung hat zugenommen und die Leute sind gezwungen, miteinander auszukommen.“

Die Veränderung langjährig eingeschliffener Verhaltensweisen ist um so schwieriger, je länger diese bereits praktiziert und erfolgreich angewendet wurden. Eine Qualifizierung in diesem Bereich ist von daher langwierig und stößt an Grenzen, wie ein Gesprächspartner aus dem Qualitätsmanagement betont: „Das Fachliche läßt sich leichter lernen als die Fähigkeit, zwischen-

menschliche Beziehungen zu knüpfen und weiterzuentwickeln. Wir müssen hier gucken, daß wir für diese Funktionen Mitarbeiter aussuchen, die da ein großes Potential mitbringen. Zwar wird das im Unternehmen noch unterschiedlich gesehen, aber es wird schon darauf geachtet, daß z. B. im Wareneingang Mitarbeiter beschäftigt werden, die hier schon von zu Hause etwas mitbringen.“

Deshalb gewinnen bei der Auswahl und Einstellung neuer Mitarbeiter diese fachübergreifenden Fähigkeiten immer mehr an Bedeutung. So berichten zwei Gesprächspartner aus der Qualitätssicherung eines Verbundwerkes von gerade zurückliegenden Einstellungen, wo Mitarbeitern mit einer hohen Sozialkompetenz der Vorrang gegeben wurde vor Bewerbern, die fachlich sehr versiert waren: „Wir hatten einen Kandidaten, der verfügte über die erforderliche Fachkompetenz, bei dem waren wir alle gleich Feuer und Flamme. Der hätte schnell bei uns einsteigen können, der hätte keine lange Einarbeitungszeit benötigt. . . . Wir haben uns (schließlich) gegen diesen Mann entschieden, weil wir einfach erkannt haben, daß der Bewerber unseren Anforderungen an Integrations- und Teamfähigkeit nicht gerecht geworden wäre.“

Erste betriebliche Weiterbildungsansätze

Wie sich im bisherigen Projektverlauf herauskristallisiert hat, sind die neuen, durch den Wandel in den Abnehmer-/Zulieferbeziehungen entstandenen Qualifikationsanforderungen vor allem in drei betrieblichen Feldern angesiedelt:

- in den klassischen Schnittstellen/Kooperationsbereichen wie dem Einkauf,
- in den neuen zwischenbetrieblichen Kooperationsformen, deren Prototyp die bereichs- und betriebsübergreifende Projektgruppe ist,

- in den neuen Produktionskonzepten (Industriepark), die sowohl durch die räumliche Nähe der Zulieferbetriebe zu dem Abnehmerbetrieb als auch ihre eigenverantwortliche Herstellung ganzer Systeme/Module gekennzeichnet sind.

Das Bewußtsein für die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen und daraus resultierende Qualifizierungsbemühungen sind dabei unterschiedlich weit entwickelt.

1. Im Einkauf als der **klassischen zwischenbetrieblichen Schnittstelle** läßt sich der Wandel in den Abnehmer-/Zuliefererbeziehungen besonders deutlich erkennen. Die Rollen des Einkäufers haben sich massiv verändert, entsprechend groß ist der betriebliche Handlungsbedarf. Ein Gesprächspartner aus dem Einkauf definierte das Ideal-Anforderungsprofil für die Einkaufsmitarbeiter, das in einer Arbeitsgruppe gemeinsam erarbeitet wurde und in Zukunft Bestandteil von Personalentwicklungsmaßnahmen sein soll, folgendermaßen:

Der Einkäufer der Zukunft hat drei Rollen:

- Prozeßinitiator, -moderator: Er muß sicherstellen, daß der runde Tisch die Lieferantenentscheidung trifft, die auch in die Strategie des Einkäufers paßt.
- Strategischer Partner: Er hat seinen Einkaufsbereich zu strukturieren und dafür zu sorgen, daß ein Wettbewerb funktioniert. Er muß den Markt kennen, kundenorientiert, kostenbewußt und strategisch denken und handeln können und gleichzeitig vertrauenswürdig sein.
- Innovator und Veränderer: Er trägt Vorstellungen und Ideen des Lieferanten in das Unternehmen und sorgt z. B. dafür, daß sie bei den Entwicklern Gehör finden.

Infolge dieser neuen Anforderungen wurde vom Einkauf ein Kompetenzprofil entwickelt, dessen Schwerpunkt auf fachübergreifenden Qualifikationen wie Methoden-, Prozeß- und Sozialkompetenz liegt.

Die mit diesem Kompetenzprofil einhergehenden Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen haben bereits Eingang gefunden in das Weiterbildungsprogramm für den Einkauf. Die Dominanz der fachlichen Weiterbildung in der Vergangenheit wurde zurückgenommen und der zunehmenden Bedeutung der Sozialkompetenz Rechnung getragen: Moderationstraining, Rhetorik, Gesprächs- und Verhandlungsführung wurden aufgenommen. „Ich würde eine stärkere Berücksichtigung der Schulung im Sozialverhalten in Zukunft für die Mitarbeiter sehr begrüßen“, bemerkte ein Gesprächspartner aus dem Einkauf, „gegenwärtig sind das Themen nur in der Führungskräfte weiterbildung“.

2. Die bereichs- und betriebsübergreifende **Projektgruppe** als neue Form zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit ist bisher kaum ins Blickfeld von betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen gekommen. Die Gründe dafür sind vielfältig: Projektgruppenarbeit wird bisher eher unter fachlichen als unter den prozessualen Gesichtspunkten der Zusammenarbeit betrachtet. Die bereichsübergreifende Zusammensetzung der Projektgruppen steht im Widerspruch zu traditionellen Zuständigkeiten und Entscheidungsstrukturen.

3. Für die gemeinsame Weiterbildung von Mitarbeitern aus dem Abnehmerbetrieb und den Zulieferbetrieben (**Weiterbildungsverbund**) gibt es vor allem an den neuen Produktionsstandorten (neue Produktionskonzepte) erste Ansätze. So wird z. B. in einem Einführungslehrgang für neue Mitarbeiter/-innen in betriebsübergreifenden Arbeitsgruppen gemeinsam ein Auto (aus Draht) hergestellt, um die eigene Arbeit in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können und damit die Entwicklung ganzheitlichen Denkens und einer gemeinsamen Identität zu fördern. Was in diesem Zusammenhang bisher fehlt, sind betriebsübergreifende Angebote für die speziellen Anforderungen zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit.

Ausblick

Was den Fortgang des Projekts betrifft, so sehen wir besonders in den beiden zuletzt genannten Bereichen neuen Qualifizierungsbedarf. Hier wird insbesondere zu klären sein, wie ein ganzheitliches Lernkonzept¹⁴ aussiehen kann, das eine zukunftsweisende Antwort auf die neuen Qualifikationsanforderungen darstellt und wie eine Verknüpfung der verschiedenen betrieblichen Lernorte (Weiterbildungsverbund) bzw. eine Ausgestaltung der neuen zwischenbetrieblichen Lernorte realisiert werden kann. Schließlich wird es für die Entwicklung prototypischer Medien darum gehen, für den auszuwählenden Bereich, charakteristische und komplexe Handlungssituationen aus dem betrieblichen Arbeitsalltag aufzugreifen und medial so aufzubereiten, daß sie in die jeweils spezifischen Lernsituationen eingebettet werden können und den Lernenden optimale Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten bieten. Bei der Medienform sollen multimediale Lernsysteme dort Berücksichtigung finden, wo sie zur Verbesserung der Lernqualität beitragen können.

Anmerkungen:

¹ Es handelt sich dabei um das Forschungsprojekt 5.3002 „Zwischenbetriebliche Vernetzung in den Abnehmer-/Zuliefererbeziehungen. Konsequenzen für eine arbeitsprozeßorientierte Weiterbildung im Verbund unter Berücksichtigung multimedialer Lernsysteme“.

² Vgl. Müller-Stewens, G.; Gocke, A.: Kooperation und Konzentration in der Automobilindustrie, Amsterdam 1995, S. 4

³ Nach Angaben des Vereins der Deutschen Automobilindustrie (VDA) werden die Produktionszahlen der deutschen Autohersteller für 1997 um 4 Prozent steigen und damit fast 5 Millionen Fahrzeuge erreichen. Mitte 1997 beschäftigte die heimische Automobilindustrie insgesamt 669 700 Beschäftigte. Bei den Herstellern kam es zu einem Personalzuwachs von 13 000 auf insgesamt 369 700, bei den Zulieferern um 4 000 Stellen. Vgl. VDI-Nachrichten, Nr. 37, vom 12. September 1997, S. 15

⁴ Das Unternehmen unterteilt die betrieblichen Abläufe in zwei Kernprozesse: Erstens die Produktentstehung, dazu gehören alle Abläufe in der Entwicklungsphase bis zum ersten kundenfähigen Fahrzeug,

zweitens die Kundenauftragsabwicklung. Dieser Prozeß umfaßt die Abläufe von der Bestellung eines Produktes über dessen Herstellung, Vertrieb, Gebrauch, Kundendienst bis zur Altfahrzeugverwertung.

⁵ Nach übereinstimmenden Aussagen der Gesprächspartner gibt es gegenwärtig im Höchstfall zehn Systemlieferanten in der Bundesrepublik. Systemlieferanten sind innovative Unternehmen, die auf einem hohen technischen Stand arbeiten. Sie sind in der Lage, nach Kundenwünschen bestimmte Produkte/ Systeme zu generieren, zu entwickeln, zu erproben und zu fertigen. Systemlieferanten sind Wertschöpfungspartner, die selbst einen eigenen Lieferantenstamm aufgebaut haben um die Kundenwünsche erfüllen zu können. Vgl. dazu Werner, W.; Schmäh, M.: Gemeinsam zum Erfolg – Die Zukunft in (West-)Europa gehört der „intelligenten Zulieferung“. In: Der ZuliefererMarkt, Heft 4, November 1997, S. 15

⁶ Vgl. Mercedes-Benz AG: Tandem-Dokumentation 1: Qualitätsmanagement. Leitfaden für die Zusammenarbeit von Mercedes-Benz mit seinen externen und internen Partnern, Stuttgart 1996. Das Tandem-Konzept ist Teil einer ganzen Reihe von Kooperationsvereinbarungen der Herstellerbetriebe, die seit Anfang der 90er Jahre die Beziehung zwischen Zulieferer und Abnehmer regeln sollen. Weitere Beispiele sind z.B. Picos bei Opel, POZ bei BMW, KVP bei VW, POLE bei Porsche etc.

⁷ Vgl. Endres, E.; Wehner, Th.: Störungen zwischenbetrieblicher Kooperation. Eine Fallstudie zum Grenzstellenmanagement in der Automobilindustrie. In: Schreyögg, G.; Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 5, Berlin, Heidelberg, New York 1995, S. 11

⁸ In den USA wurde in unmittelbarer Nähe der Produktionsanlagen für die Fertigung eines geländegängigen Personenwagens ein Technologiepark errichtet, in dem sich mehrere Systemlieferanten angesiedelt haben. Vgl. Systemlieferanten gesucht. In: Automobilproduktion, Jubiläum, Dezember 1996, S. 42

⁹ Vgl. Womack, J. P.; Jones, D. T.; Roos, D.: Auf dem Weg zum perfekten Unternehmen (Lean Thinking). Frankfurt/Main, New York 1997

¹⁰ Womack, J. P.; Jones, D. T.; Roos, D.: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Frankfurt 1991, S. 20

¹¹ Vgl. Endres, E.; Wehner, Th.: Kooperation – Die Wiederentdeckung einer Schlüsselkategorie. In: Howaldt, J.; Minssen, H. (Hrsg.) Lean, leaner...? Die Veränderung des Arbeitsmanagements zwischen Humanisierung und Rationalisierung, Dortmund 1993, S. 201

¹² Vgl. Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. München/Wien 1996

¹³ Vgl. dazu auch Alten, W.: Auf die Haltung kommt es an. Europäische Automobilhersteller und Zulieferbetriebe entwickeln eine Weiterbildungskonzeption für Qualitätsverbesserung. In: berufsbildung Heft 29/1994

¹⁴ Vgl. dazu auch Frank, I.; Zimmermann, H.: Ganzheitliches Lernen: Ein Lernkonzept in der Berufsbildung. In: Ausbilder-Handbuch, 15. Erg.-Lieferung, Januar 1997

zwei Drittel der Mittelbetriebe sind mit Intranet und/oder einem anderen lokalen Netz ausgestattet, bei Kleinbetrieben sind es nur ein Viertel.

Im einzelnen ergab die Befragung folgendes: 100 Prozent der Großbetriebe, 99 Prozent der Mittelbetriebe und 81 Prozent der Kleinbetriebe verfügen über eine Grundausstattung von PCs. In den Ausbildungsbetrieben der Bundesrepublik arbeiten 96 Prozent aller Beschäftigten in Betrieben, die über PCs verfügen (Abb. 1).

Nutzung von Multimedia und Netzen für die betriebliche Berufsbildung – Ergebnisse einer Befragung

Klaus Albert, Brigitte Wolf,
Gert Zinke

Im Rahmen zweier BIBB-Projekte¹ wurden ca. 1500 Betriebe² befragt. Im Mittelpunkt der Befragung³ standen die Ausstattung der Betriebe mit Computern und Netzen, deren Nutzung für die Arbeit und die Aus- und Weiterbildung sowie die Einstellung der Befragten zu den Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung der IuK-Technologien in der beruflichen Bildung.

Ausstattung mit IuK-Technologie

Die Ausstattung der Betriebe mit moderner IuK-Technologie ist nahezu flächendeckend. Alle Groß- und Mittelbetriebe und fast alle Kleinbetriebe verfügen über PCs; mit CD-ROM-Laufwerk ausgestattete Rechner sind in der Mehrzahl der Betriebe vorhanden. Die meisten Betriebe nutzen vernetzte PCs. Mehr als drei Viertel aller Großbetriebe und knapp

PCs mit CD-ROM-Laufwerk sind nicht so stark verbreitet wie „einfache“ Computer. Im Mittel sind es weniger als 60 Prozent der Ausbildungsbetriebe mit über 70 Prozent aller Beschäftigten, die über PCs mit CD-ROM-Laufwerk verfügen. Großbetriebe und Mittelbetriebe sind in größerem Umfang damit ausgestattet als Kleinbetriebe.

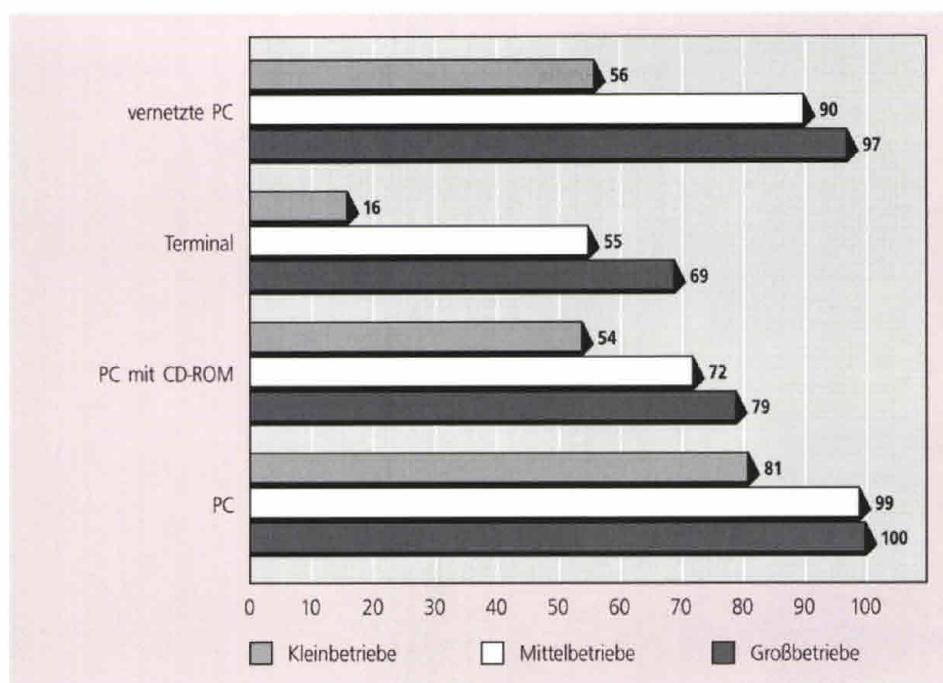
Die Vernetzung der PCs ist stärker von der Betriebsgröße abhängig. Vernetzte PCs werden vor allem von Groß- und Mittelbetrieben genannt. Kleinbetriebe dagegen sind nur zu 56 Prozent vernetzt.

Welche Netztypen werden in den Betrieben genutzt? Rund 78 Prozent der Großbetriebe verfügen über ein Intranet oder ein anderes lokales Netz, aber weniger als 60 Prozent über Internetanschluß. Bei Mittelbetrieben finden wir ähnliche Verhältnisse: lokale Netze 60 Prozent, Internet 32 Prozent. Bei Kleinbetrieben dagegen verfügen nur 26 Prozent über ein lokales Netz, ein Drittel über einen Internetanschluß (Abb. 2). Insgesamt arbeiten in Ausbildungsbetrieben etwa 60 Prozent aller Beschäftigten in Betrieben mit einem Intranet und etwa 40 Prozent in Betrieben mit Internetanschluß.

Nutzung von IuK-Technologien

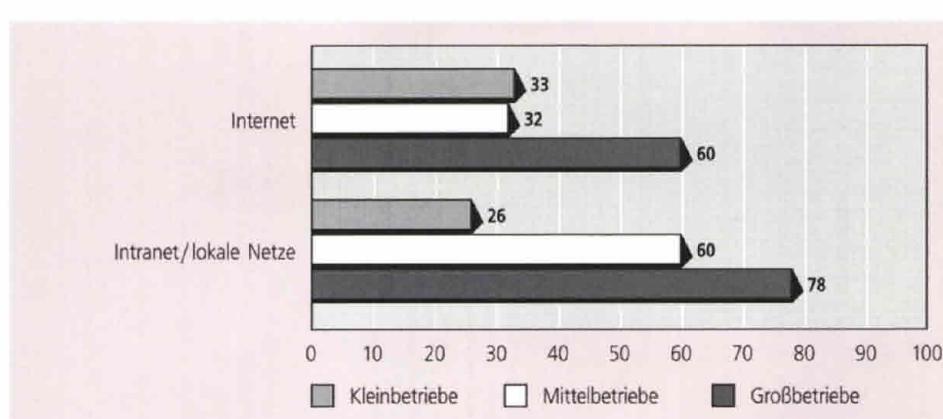
Die IuK-Technologien werden in hohem Umfang in der Arbeit und weniger in der Aus- und Weiterbildung eingesetzt. Auszubildende haben deutlich weniger Zugang zu

Abbildung 1: Über welche PC verfügt Ihr Betrieb? (Nennungen der Betriebe in Prozent)



Quelle: BIBB 1997

Abbildung 2: Stehen in Ihrem Betrieb Netze zur Verfügung, wenn ja, welche?
(Nennungen der Betriebe in Prozent)



Quelle: BIBB 1997

IuK-Technologien als Fach- und Führungskräfte. Von größter Bedeutung sind kaufmännisch-verwaltende Anwendungen. Videokonferenzen und Teleteaching werden nur in sehr wenigen Betrieben genutzt.

Die Zugangsmöglichkeiten einzelner Personengruppen – nachgefragt wurden Führungskräfte, Facharbeiter/Fachangestellte und Auszubildende – unterscheiden sich je nach

85 Prozent (Großbetriebe), die über Zugang zu den IuK-Technologien verfügen.

Bei der Nutzung einzelner IuK-Anwendungen zeigt sich ein deutliches Übergewicht der Anwendungen in der Arbeit gegenüber denen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Während durchschnittlich in fast 80 Prozent aller Betriebe kaufmännisch-verwaltende PC-Anwendungen in der Arbeit regelmäßig genutzt werden, ist dies während der Ausbildung nur in etwa 20 Prozent und während der Weiterbildung in etwa zehn Prozent der Fall. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Anwendungen zur Produktion im Betrieb, wenn auch die Prozentwerte niedriger liegen.

Angesichts der relativen Neuheit der IuK-Technologien ist es trotzdem ein beachtlich hoher Anteil von Betrieben, die IuK-Technologien, insbesondere spezielle Lernsoftware, in der Aus- und Weiterbildung einzusetzen.

Unter dem Gesichtspunkt der Netzanwendungen kann man feststellen: Typische Offline-Anwendungen werden insgesamt wesentlich häufiger eingesetzt als Online-Anwendungen. Das gilt besonders für die Möglichkeiten der Telekommunikation. Dabei bilden die Kleinbetriebe das Schlusslicht. Hier liegt ein größeres Potential brach. Beachtlich: In jedem vierten Großbetrieb werden Videokonferenzen regelmäßig in der Arbeit genutzt.

Nutzung der IuK-Technologien in der Aus- und Weiterbildung

Das Lernen am Arbeitsplatz ist die in Klein- und Mittelbetrieben am meisten praktizierte Lernform, wenn es um den Einsatz von IuK-Technologien im Lernprozeß geht. An zweiter und dritter Stelle folgen mit deutlichem Abstand der Einzellernplatz und die organisierte Lehrveranstaltung. In den Großbetrieben, wo die organisierte Lehrveranstaltung traditionell im Mittelpunkt stand, deutet sich eine Entwicklung in Richtung Lernen am Arbeitsplatz an.

Das Lernen, organisiert im Prozeß der Arbeit, wird in knapp 50 Prozent der Kleinbetriebe und knapp 60 Prozent der Mittel- und Großbetriebe praktiziert. An zweiter Stelle folgt mit 17 Prozent in Klein- und 40 Prozent in Mittelbetrieben die organisierte Lehrveranstaltung. In den Großbetrieben steht die organisierte Lehrveranstaltung mit 70 Prozent immer noch an erster Stelle (Abb. 3). Die Entscheidung, IuK-Technologien für das Lernen in der Arbeit zu nutzen, wird offensichtlich auch durch das Kostenargument gestützt: Die Einsparung durch Fortbildung am Arbeitsplatz wird von 32 Prozent der Betriebe genannt, bei Großbetrieben sind es sogar 57 Prozent.

Weitere Organisationsformen des Lernens wie Einzellernen oder Lerngruppen haben je nach Betriebsgröße eine unterschiedlich große Bedeutung. In Großbetrieben sind beide Formen etwa gleich stark vertreten (35–40 Prozent), in Klein- und Mittelbetrieben überwiegt das Einzellernen (Abb. 3).

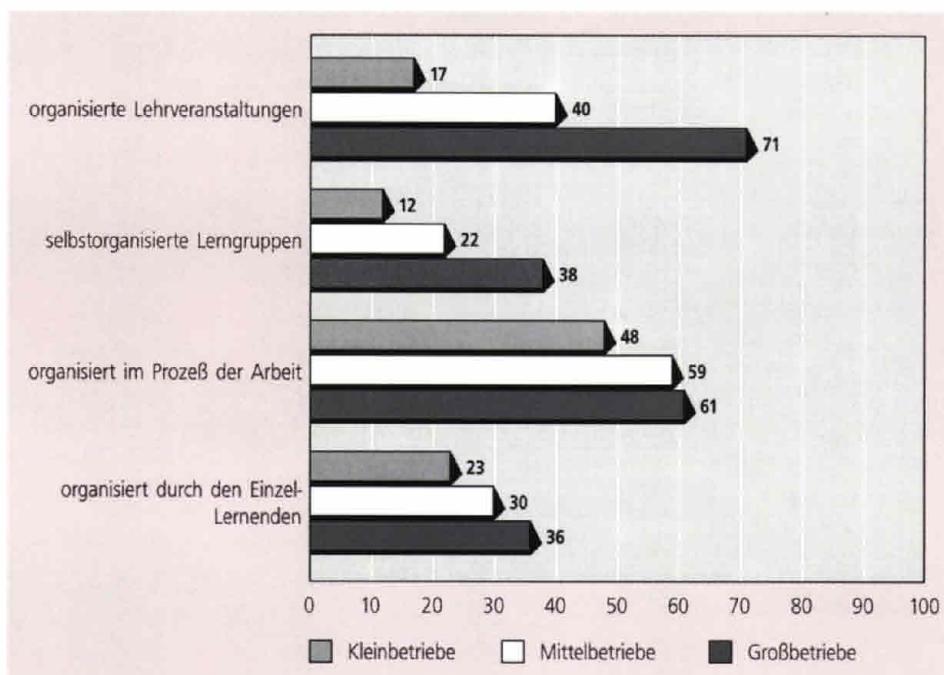
Als Lernort steht in allen Betrieben, unabhängig von der Betriebsgröße, an erster Stelle der Arbeitsplatz.

Bei den weiteren Lernorten ist die Betriebsgröße von Bedeutung; in Groß- und Mittelbetrieben spielen die Lernorte Schulungsraum, Lehrwerkstatt und Einzellernplatz eine bedeutende Rolle, im Kleinbetrieb kaum. Nur der Lernplatz zu Hause wird von allen in gleichem Umfang (etwa 15 Prozent) genannt (Abb. 4).

Das Lernen am Arbeitsplatz mit IuK-Technologien wird in den Betrieben vor allem zur Aneignung von fachspezifischem Wissen genutzt, Dort, wo Handlungskompetenz mit IuK-Technologien vermittelt werden soll, geschieht dies häufiger in organisierten Lernformen.

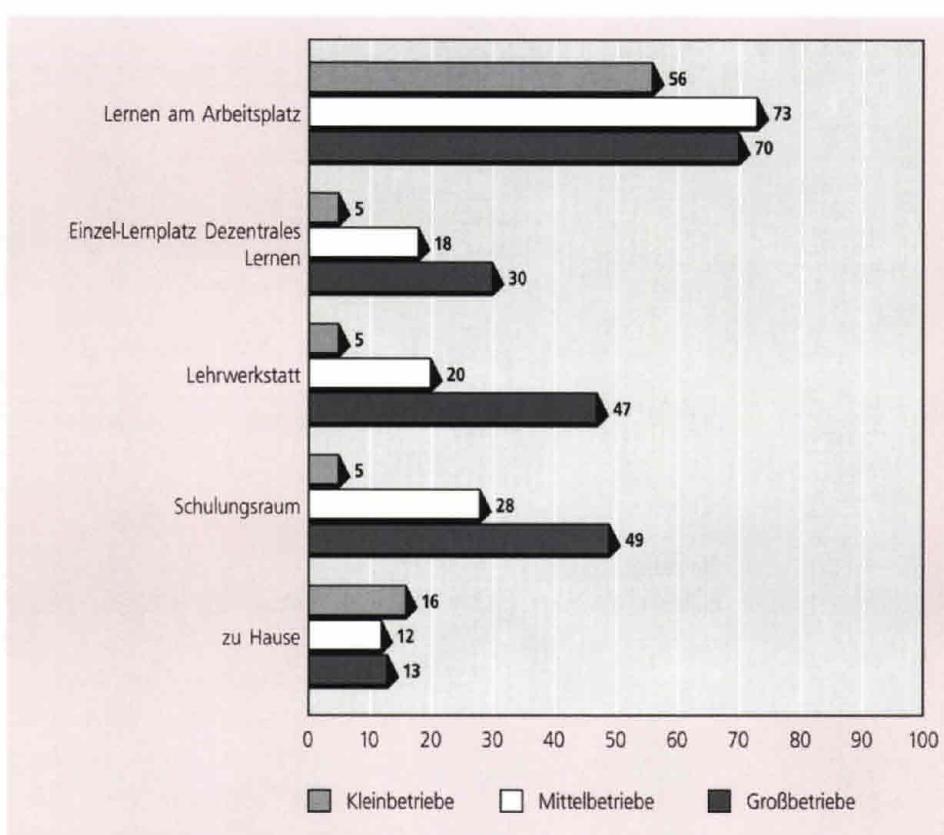
Die Möglichkeiten, mittels Nutzung der IuK-Technologien das Lernen an den unterschiedlichen Lernorten aufeinander abzustimmen und diese zur lernortübergreifenden Aus- und Weiterbildung zu nutzen, wird nach den Er-

Abbildung 3: Welche Organisationsformen kommen in Ihrem Unternehmen bei der Aus- und Weiterbildung mit IuK-Technologien zum Einsatz? (Nennungen der Betriebe in Prozent)



Quelle: BIBB 1997

Abbildung 4: An welchen Orten wird in Ihrem Betrieb mit IuK-Technologien gelernt? (Nennungen der Betriebe in Prozent)



Quelle: BIBB 1997

gebnissen dieser Befragung nur in geringem Umfang wahrgenommen.

Hier besteht eine starke Diskrepanz zwischen der Einstellung der Befragten und der Praxis. Die Mehrheit der Befragten nennt zwar – unter anderem – als Vorteil der IuK-Technologien „Zugriff auf Informationen“ und „Telekommunikation über Netze“, in der Praxis nutzen aber nur etwa sieben Prozent der Betriebe – und hier vor allem Großbetriebe – technische Netze zur lernortübergreifenden Aus- und Weiterbildung. Auch die Möglichkeit einer Abstimmung zwischen den Lernorten Betrieb, ÜBS und Schule bezüglich des Einsatzes der IuK-Technologien wird nur von etwa sechs Prozent (!) aller Betriebe genannt. Hier wird ein großes Potential der IuK-Technologien nicht genutzt.

Der Einsatz von IuK-Technologien verändert die Rolle des Ausbildungspersonals.

Dort, wo die IuK-Technologien im Rahmen selbstorganisierten Lernens eingesetzt werden, übernimmt der Ausbilder häufig die Rolle des Vor- und/oder Nachbereiters oder er wird für diesen Lernabschnitt überhaupt nicht eingesetzt. Die Lernerfolgskontrolle wird jedoch in einem Drittel der Betriebe durch das Ausbildungspersonal durchgeführt.

Als Grund dafür, daß IuK-Technologien nicht häufiger in der betrieblichen Bildung eingesetzt werden, sehen die Betriebe nicht so sehr „mangelnde Bereitschaft des Ausbildungspersonals“, eher schon „mangelnde Kenntnis in der Gestaltung von Lehr- und Lernkonzepten mit IuK-Technologien“. Durch den Einsatz der IuK-Technologien verändern sich die Qualifikationsanforderungen an die Ausbilder. So qualifizieren etwa 35 Prozent aller Betriebe die Ausbilder speziell für die Nutzung der neuen Technologien, wovon wiederum die Hälfte explizit pädagogische Fragestellungen einbezieht. Einstellungen zur Bedeutung der IuK-Technologien in der beruflichen Bildung.

Insgesamt ist die Einstellung der Befragten zum Einsatz von IuK-Technologien in der beruflichen Bildung, vor allem in Kleinbe-

trieben, positiv. Die in diesem Zusammenhang häufig genannten Vorteile der geringeren Bildungskosten und der Entlastung des Bildungspersonals werden von einem Großteil der Betriebe anerkannt.

Aus der Sicht der Betriebe eignen sich IuK-Technologien vor allem für den Erwerb von fachspezifischem Wissen; etwa 60 Prozent stimmen dieser Einschätzung, unabhängig von Betriebsgröße oder Branche, zu. Immer noch recht positiv wird die Möglichkeit gesehen, mit Hilfe von IuK-Technologien Handlungskompetenz zu vermitteln. Großbetriebe sehen dies jedoch etwas skeptischer als Kleinbetriebe.

Zur Vermittlung von Sozialkompetenzen werden IuK-Technologien in der beruflichen Bildung von der Mehrheit als weniger oder nicht geeignet angesehen.

Vorteile der IuK-Technologie sehen die Befragten in diesem Bereich vor allem im flexiblen zeitlichen Einsatz, der Unabhängigkeit vom Lernort, der Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens und im Zugriff auf Informationen im Netz; diesen Vorteil sehen vor allem Kleinbetriebe.

Weitere Vorteile bringt die IuK-Technologie aus Sicht der Betriebe für die Entlastung des Bildungspersonals und langfristige Senkung der Bildungskosten.

Als Nachteil der IuK-Technologien werden vor allem die hohen Betriebs- und Investitionskosten genannt. Diese Einschätzung variiert zwischen den einzelnen Betrieben und nimmt ab, je größer der Betrieb ist.

Anmerkungen:

¹ Es handelt sich um das Forschungsprojekt 5.3004 „Lernen in Netzen – Nutzung von Computernetzen als Lehr-/Lernmittel in der Berufsbildung“; Laufzeit II/97-III/99 – vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung – Der Generalsekretär (Hrsg.): Arbeitsprogramm 1997 des BIBB, S. 47f. und um das internationale Forschungsprojekt 5.7003 „Neue Berufsbildungstechnologien – Europäisches Observatorium für innovative Praktiken im Bereich der Bildungstechnologie“ Laufzeit III/97-III/98

² In die Auswertung wurden ausschließlich Ausbildungsbetriebe einbezogen, so daß alle hier vorgestellten Ergebnisse nach der Gesamtheit der Ausbildungsbetriebe und den darin Beschäftigten gewichtet wurden.

³ Die Befragung wurde mit Hilfe des vom Bundesinstitut aufgebauten Referenzbetriebssystems (RBS) durchgeführt. Das RBS umfaßt derzeit rund 1 500 Betriebe, die sich bereit erklärt haben, für drei bis vier Befragungen im Jahr zu aktuellen Themen der betrieblichen Berufsbildung zur Verfügung zu stehen.

Die Attraktivität einer dualen Ausbildung für Schulabgänger/-innen

Klaus Berger

Eine duale Berufsausbildung hat für viele Jugendliche den Vorzug, daß sich hierüber grundlegende Ziele einer beruflich-sozialen Integration sowie auch berufsinhaltliche Interessen realisieren lassen. Bei weiterreichenden Erwartungen z. B. hinsichtlich der Aufstiegsperspektiven oder flexibler Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Berufsbiographie ist das duale System offensichtlich weniger attraktiv. Die hier vorgestellten Befragungsergebnisse zeigen, daß die Perspektiven zur Realisierung der beruflichen Zielvorstellungen von Jugendlichen im Anschluß an eine duale Ausbildung verbessert werden müssen, wenn eine betriebliche Berufsausbildung für Schulabgänger/-innen auch längerfristig noch attraktiv bleiben soll.

Attraktivität und Leistungsfähigkeit der dualen Berufsausbildung wurden in den letzten Jahren zunehmend in Frage gestellt.¹ Mit der angespannten Ausbildungssituation im alten Bundesgebiet konzentrierte sich die öffentliche Diskussion verständlicherweise zunehmend auf die Fördermöglichkeiten des betrieblichen Ausbildungsangebots. Gleich-

wohl hängt die Zukunft des dualen Berufsbildungssystems nicht nur von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, sondern langfristig auch von der Attraktivität ab, die das duale System bei den Jugendlichen genießt. Besonders deutlich wurde dies, als im Jahr 1992 die Ausbildungsplatznachfrage hinter der demographischen Entwicklung zurückblieb. Die hierdurch ausgelöste bildungspolitische Debatte verwies darauf, daß weniger die betriebliche Ausbildung selbst als vielmehr die hierdurch vermittelten Berufsperspektiven im Beschäftigungssystem entscheidend für die Attraktivität einer betrieblichen Berufsausbildung sind.

Welche Realisierungschancen können Schulabgänger/-innen für ihre individuellen beruflichen Zukunftsorientierungen in einer dualen Berufsausbildung im Vergleich zu anderen Bildungswegen erkennen?² Dieser Frage wurde im BIBB-Forschungsprojekt: Die „Wertschätzung der dualen Berufsausbildung und ihre Einflußfaktoren“ nachgegangen. Im Herbst 1996 wurden 6 860 Schülerinnen und Schüler aus Abgangsklassen allgemeinbildender Schulen in einer repräsentativen Erhebung dazu befragt, welche Chancen sie in einer dualen Ausbildung, einer anderen z. B. schulischen Berufsausbildung (Erzieher/-in, MTA, Krankenpflege, Polizeidienst usw.) und in einem weiterführenden Schulbesuch bzw. einem Studium erblicken.³ Der weiterführende Schulbesuch (z. B. an einer Fachoberschule, Handelsschule, Gymnasium) ist dabei nicht als Alternative zu den anderen Bildungsgängen zu betrachten. Vielmehr versuchen die Jugendlichen hierüber ihre Chancen für eine spätere berufliche Ausbildung zu verbessern. So ist den Jugendlichen bewußt, daß die anerkannten Ausbildungsberufe nur in unterschiedlichem Maße zugänglich sind und selbst wiederum eine Selektionsfunktion für die spätere Einmündung der jungen Erwachsenen in das Beschäftigungssystem sowie für deren berufliche Entwicklung haben. Eine günstige Beurteilung des weiterführenden Schulbesuches bedeutet somit nicht unbedingt, daß einer Ausbildung im dualen Be-

rufsbildungssystem grundsätzlich eine geringere Attraktivität zugeschrieben wird. Die Ergebnisdarstellung im nachfolgenden Beitrag beschränkt sich auf den Vergleich zwischen dualer Ausbildung und weiterführendem Schulabschluß bzw. Studium.

Realisierungschancen beruflich-sozialer Integration

Für 78 Prozent der befragten Jugendlichen ist die künftige Arbeitsplatzsicherheit sehr wichtig. Die Ergebnisse zeigen, daß sich sowohl Haupt- wie Realschüler/-innen eine arbeitsplatzsichernde Wirkung über einen betrieblich erworbenen Berufsabschluß erhoffen (vgl. die Abbildung⁴ auch zu den folgenden Ergebnisdarstellungen). Die besondere Verbindung von beruflichem Lernen und betrieblichem Arbeitsprozeß, die für eine duale Berufsausbildung kennzeichnend ist, sowie hierbei erworbene Berufs- und Betriebserfahrung stellt für die Schulabgänger in der Sekundarstufe I offenbar einen erheblichen Vorteil dar, wenn sie an die Sicherheit ihres künftigen Arbeitsplatzes denken. Eine betriebliche Ausbildung erscheint den Jugendlichen auch bei dem Gedanken an eine frühzeitige materielle Unabhängigkeit (schnell Geld zu verdienen) attraktiver als andere Bildungsgänge.

Die unmittelbare Einmündung in eine betriebliche Ausbildung verliert jedoch für die Schulabgänger/-innen an Zuspruch, wenn sie unter den Gesichtspunkten der Aufstiegschancen, Einkommensperspektiven und des zu erwartenden Berufsprestiges beurteilt wird. Für jeden zweiten Jugendlichen (50 Prozent) sind im späteren Beruf gute Aufstiegschancen sehr wichtig. Die Mehrheit der Haupt- und Realschüler/-innen zeigt sich voll davon überzeugt, daß ein weiterführender Schulbesuch und damit die Aussicht auf ein möglichst hohes Bildungszertifikat vor Eintritt in eine berufliche Ausbildung gute Aufstiegsmöglichkeiten im späteren Berufsleben bietet. Den Jugendlichen ist hierbei be-

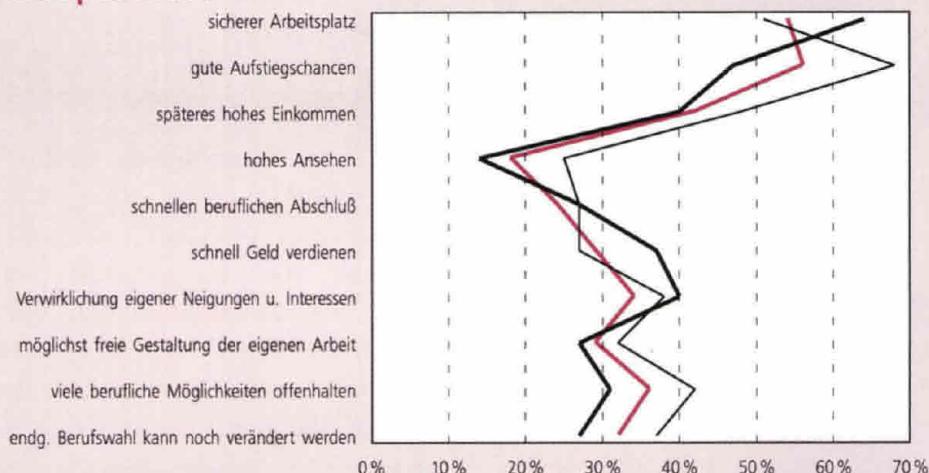
wußt, daß die Aufstiegschancen bei den dualen Ausbildungsberufen und häufig auch deren schulische Eingangsvoraussetzungen erhebliche Unterschiede aufweisen. So ist nur weniger als jede(r) zweite Haupt- und Realschüler/-in voll davon überzeugt, daß sich mit den für sie zugänglichen Lehrberufen auch gute Aufstiegsperspektiven verbinden. Für die Mehrzahl der Jugendlichen in den Abgangsklassen der Sekundarsstufe I steht vielmehr fest, daß mit dem allgemeinbildenden Schulabschluß, der vor Eintritt in einen Berufsbildungsgang erworben wird, Möglichkeiten und Grenzen der künftigen beruflichen Entwicklung weitgehend festgelegt werden. Ist dieser berufliche Entwicklungshorizont einmal erworben, gibt es ihrer Ansicht nach kaum betrieblich-berufliche Bildungspfade, die darüber hinausweisen. Bei den Abiturienten zeigt sich, daß die tatsächlich vorhandenen Bildungsoptionen der Jugendlichen auch deren Einschätzung einer dualen Berufsausbildung beeinflussen. So findet sich unter den Abiturienten nur noch eine Minderheit, die von den guten Aufstiegsschancen über eine betriebliche Ausbildung überzeugt ist. Hingegen stimmt mehr als jeder zweite von ihnen voll damit überein, daß sich dieses Ziel über ein Studium verwirklichen läßt. In ähnlicher Weise wie die Aufstiegsschancen verknüpfen die Jugendlichen auch hohe Einkommenserwartungen häufiger mit einem weiterführenden Schulabschluß bzw. mit einem Studium. Hinsichtlich des beruflichen Prestiges gelten der weiterführende Schulbesuch bzw. das Studium gegenüber einer dualen Ausbildung als günstigere Möglichkeiten, um später einen Beruf mit hohem Ansehen ausüben zu können.

Realisierungschancen berufsinhaltlicher Interessen

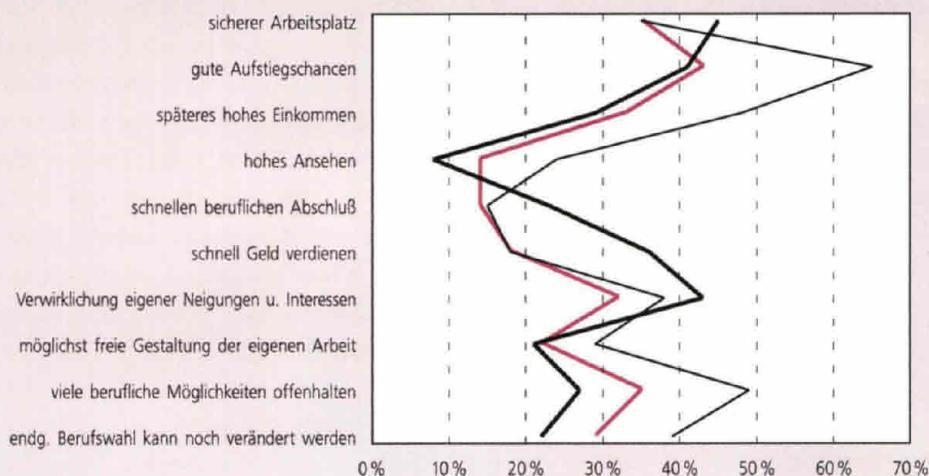
Unter den beruflichen Zielvorstellungen, die eher einen Anspruch auf beruflich-individuelle Selbstverwirklichung ausdrücken, wurde die Aussage, daß der Beruf den eigenen Nei-

Abbildung: Prozentanteile der Schulabgänger/-innen, die voll zustimmen, daß der jeweilige Bildungsgang für sie künftig ... bedeutet

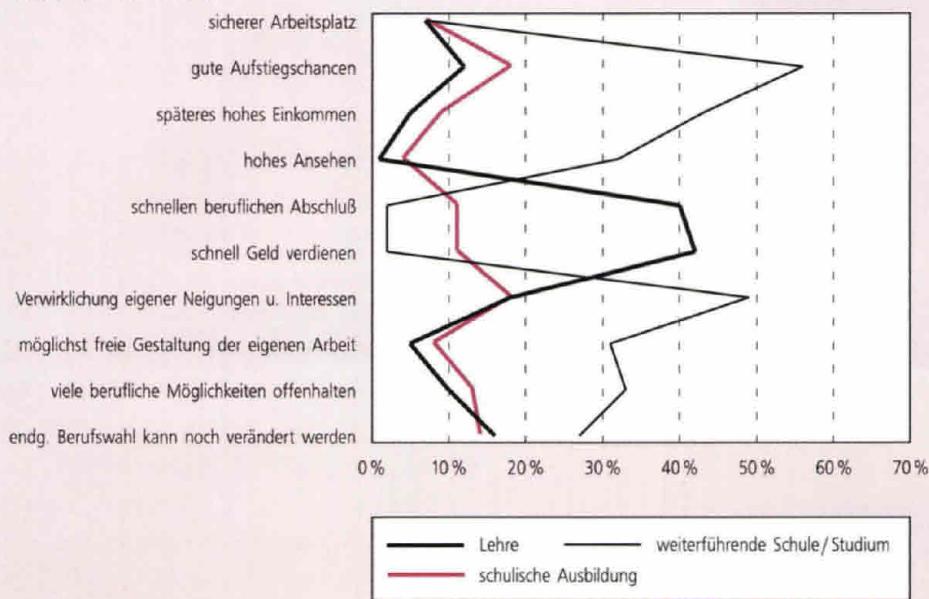
Hauptschüler



Realschüler



Abiturienten



gungen und Interessen entsprechen soll, von zwei Dritteln der Jugendlichen als sehr wichtig angesehen. Wie die Ergebnisse zeigen, finden sich die Haupt- und Realschüler/-innen mit ihren eigenen Neigungen und Interessen zwar grundsätzlich in dem breiten Spektrum der anerkannten Ausbildungsberufe wieder. Jedoch sind ihnen die unterschiedlichen Zugangs voraussetzungen zum jeweiligen Wunschberuf durchaus bewußt. So stimmt ein erheblicher Anteil der Haupt- und Realschüler/-innen voll zu, daß eine duale Berufsausbildung Chancen zur Verwirklichung eigener Neigungen und Interessen bietet. Ein nahezu ähnlich hoher Anteil der Haupt- und Realschüler/-innen geht allerdings davon aus, daß der unmittelbar bevorstehende Schulabschluß keine guten Voraussetzungen bietet, um den Beruf lernen zu können, der den eigenen berufsinhaltlichen Interessen entspricht. Stellt, wie bei den Abiturienten, das Studium eine realistische Alternative zur dualen Berufsausbildung dar, sinkt der Anteil derjenigen, die glauben, über diese Berufsausbildungsgänge eigene Neigungen und Interessen verwirklichen zu können, deutlich ab. Hingegen stimmt fast jeder zweite Abiturient damit überein, daß ein Studium solche Chancen bietet.

Für knapp jeden dritten Schulabgänger (30 Prozent) ist es später sehr wichtig, selbstständig darüber entscheiden zu können, wie die Arbeit gemacht wird. Um sich diese Chancen zu eröffnen, erscheint den Schulabgängern/-innen eher ein weiterführender Schulbesuch bzw. bei den Abiturienten ein Studium als sinnvoll. Auch hier gilt: je eher ein Studium zu einer realistischen Bildungsperspektive für die Jugendlichen wird, um so geringer ist der Anteil der Schulabgänger/-innen, der davon überzeugt ist, daß sich die gleichen Perspektiven beruflicher Gestaltungsfreiheit genauso über eine duale Ausbildung verwirklichen lassen.

Angesichts des schnellen wirtschaftlich-technologischen Wandels sowie auch individueller Entscheidungsunsicherheit bei der Berufswahl kommt der Möglichkeit, sich beruf-

liche Optionen lange offenhalten zu können, eine große Bedeutung zu. Auch hinsichtlich dieser Optionen wird die duale Ausbildung von allen Schulabgängergruppen als vergleichsweise unflexibel eingeschätzt. Haupt- und Realschüler/-innen erhoffen sich vorrangig über einem weiterführenden Schulbesuch, ihr berufliches Entscheidungsspektrum zu erhalten bzw. auszuweiten. Wie nicht anders zu erwarten, favorisieren auch die Abiturienten ein Studium deutlich häufiger als eine duale Ausbildung, wenn es darum geht, sich noch viele berufliche Möglichkeiten offenzuhalten.

Attraktivität und Reformbedarf

Die Ergebnisse zeigen, daß die Jugendlichen ein differenziertes Bild der Attraktivität einer dualen Berufsausbildung haben. Schulabgänger/-innen der Sekundarstufe I verbinden mit einer dualen Ausbildung durchaus die Erwartung wichtiger beruflicher Zielvorstellungen, sei es die künftige Arbeitsplatzsicherheit oder die Möglichkeit, eigene Neigungen und Interessen später im Beruf verwirklichen zu können, zu erreichen. Eine Ausnahme bilden die Abiturienten, die zur Verwirklichung ihrer berufsinhaltlichen Interessen eher ein Studium als einer dualen Ausbildung den Vorzug geben.

Sobald die Haupt- und Realschüler/-innen weiterreichende berufliche Zielvorstellungen entwickeln, seien diese eher auf künftige Aufstiegschancen oder darauf gerichtet, später beruflichen Gestaltungsspielraum zu haben, messen die Jugendlichen dem Absolvieren einer schulischen Bildungsalternative einen höheren Wert bei als der unmittelbaren Einmündung in eine betriebliche Ausbildung. Die höhere Attraktivität eines weiterführenden Schulbesuchs ist nicht nur ein Hinweis auf die unterschiedlichen betrieblichen Zugangsvoraussetzungen der Ausbildungsberufe im dualen System, sondern zeigt ebenfalls, daß die Jugendlichen die Be-

rufsperspektiven dualer Ausbildungsberufe nicht als gleichwertig einschätzen. Die Attraktivität der dualen Berufsausbildung leidet diesen Ergebnissen zur Folge darunter, daß durch einmal erworbene Schulabschlüsse unterhalb der Hochschulzugangsberechtigung und mit der Einmündung in eine duale Berufsausbildung die Perspektiven für das spätere berufliche Fortkommen weitgehend festgelegt werden. Nach Eintritt ins Arbeitsleben sind diese oft nur über Bildungswege außerhalb des betrieblichen Aus- und Weiterbildungssystems und begleitet von erheblichen Einkommensverlusten verbesserbar. Für die Weiterentwicklung des dualen Berufsbildungssystems bedeutet dies, daß die betriebliche Aus- und Weiterbildung unter Anerkennung bisher erworbener „Teilkompetenzen“⁵ horizontale (d. h. berufs- und berufsfeldübergreifende) und vertikale (aufstiegsorientierte) Durchstiegsmöglichkeiten unter Einschluß des tertiären Bildungsbereichs ausbauen und transparent machen muß.⁶

Anmerkungen:

¹ Vgl. Liesering, S.; Schober, K.; Tessaring, M. (Hrsg.): *Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 186. Nürnberg 1994.* Sowie: Beicht, U.; Berger, K.; Herget, H.; Krekel, E. M. (Hrsg.): *Berufsperspektiven mit Lehre. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin und Bonn 1997. (Berichte zur beruflichen Bildung H. 211)*

² Berger, K.; Wolf, A.: *Berufseinmündungsstrategien und Attraktivität einer dualen Ausbildung bei Jugendlichen in Abgangsklassen.* In: *BWP 25 (1996) 2. S. 18–23*

³ Vgl. Abschlußbericht zum Forschungsprojekt: *Die Wertschätzung der dualen Berufsausbildung... Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn, 21. April 1997*

⁴ Die angegebenen Prozentwerte stellen den Anteil der Schulabgänger/-innen dar, die der jeweiligen Aussage über die Bildungsgänge „voll zustimmen“.

⁵ Vgl. Kloas, P.-W.: *Modularisierung in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin und Bonn 1997 (Berichte zur Berufsbildung H. 208)*

⁶ Dybowski, G.; Pütz, H.; Sauter, E.; Schmidt, H.: *Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem.* In: *BWP 23 (1994) 6. S. 3–13*

Weniger gemeldete Lehrstellen: Signal für eine sinkende Ausbildungsbereitschaft?

Joachim Gerd Ulrich

Insbesondere in Zeiten einer angespannten Lehrstellensituation erfährt die Berufsberatungsstatistik der Arbeitsämter eine besondere Aufmerksamkeit. Denn sie ist die einzige Quelle, aus der bereits in einem frühen Stadium des Vermittlungsjahres Informationen zur aktuellen Situation auf dem Ausbildungstellenmarkt und zu Veränderungen gegenüber vorausgegangenen Jahren entnommen werden können. Spätestens Ende März, wenn die Bundesanstalt für Arbeit die erste Hälfte ihres Geschäftsjahres bilanziert, bildet sie den Ausgangspunkt für kontroverse bildungspolitische Debatten.

Dazu zählt die Frage, wie sich das Gesamtangebot an Ausbildungstellen im Geschäftsjahr entwickeln wird. Grundlage der Diskussion ist die Zahl der Lehrstellen, die den Arbeitsämtern von den Betrieben zur Vermittlung angeboten werden, und ihre Veränderung gegenüber dem Vorjahr.

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Arbeitsämter den Ausbildungstellenmarkt nicht vollständig widerspiegeln können, da ihre Geschäftsstatistik auf der freiwilligen Inanspruchnahme ihrer Dienste durch die Betriebe und Jugendlichen beruht. Werden gegenüber dem Vorjahr weniger Ausbildungsplätze gemeldet, so kann dies auf zweierlei hindeuten: auf ein insgesamt sinkendes Gesamtangebot und/oder aber auf eine nachlassende Inanspruchnahme der Vermittlungsdienste der Arbeitsämter.

Um zu ermitteln, wie die Zahlen der Arbeitsämter zu interpretieren sind, wurden in der Tabelle Zeitreihen von 1980 bis 1997 erstellt. In den Spalten 1 und 2 ist eingetragen, wie viele Lehrstellen den westdeutschen Arbeitsämtern jeweils bis Ende März (Halbjahresanalyse) bzw. Ende September (Bilanz) gemeldet wurden. Spalte 3 informiert über das tatsächliche Gesamtangebot an Lehrstellen, das bis zum Ende des Vermittlungsjahres (Ende September) registriert wurde. Es wurde nach der Definition des Berufsbildungsförderungsgesetzes errechnet und setzt sich zusammen aus der Zahl aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und der Zahl der bei den Arbeitsämtern gemeldeten Lehrstellen, die auch noch zum 30. September nicht besetzt waren.¹ Die sogenannten „Einschalt-

quoten“ in den Spalten 4 und 5 für die Monate März und September sind das jeweilige Ergebnis der Division der Werte in der Spalte 1 bzw. 2 durch die Werte der Spalte 3. Sie sind Indikatoren dafür, in welchem Ausmaß Betriebe die Arbeitsämter (bis Ende März bzw. bis Ende September) über ihr Lehrstellenangebot informierten. Die Angebots-Nachfrage-Relation in Spalte 6 gibt wieder, wie viele Lehrstellenangebote im betreffenden Vermittlungsjahr jeweils 100 Lehrstellenachfragern gegenüberstanden. Werte über 100 signalisieren einen Angebots-, Werte unter 100 einen Nachfrageüberschuß.

Ein Vergleich der beiden Zeitreihen in Spalte 1 und 3 zeigt, daß von 1993 bis 1996 sinkende Zahlen bei den im März gemeldeten Aus-

bildungsplätzen mit Rückgängen beim Gesamtangebot der entsprechenden Jahre einhergehen. Die Entwicklung beider Zeitreihen verläuft aber nicht durchgängig parallel. So sank beispielsweise von 1996 auf 1997 die Zahl der gemeldeten Plätze um 29 000, während das Gesamtangebot um 3 800 wuchs. Umgekehrt wuchs 1992 die Zahl der bis März gemeldeten Plätze gegenüber dem Vorjahr um 23 100, während das Gesamtangebot um 44 600 sank. Auch die errechneten Einschaltquoten in Spalte 4 belegen, daß die Zahl der im März gemeldeten Plätze nicht einfach das Ergebnis einer linearen Fortschreibung der Angebotsentwicklung ist. Die Werte variieren bei einer Spannweite von 49 Prozent (1984) bis 111 Prozent (1993) erheblich. Mit anderen Worten: Die Betriebe zeigen bei der Frage, ob sie die Arbeitsämter bei ihrer Stellenbesetzung einschalten, eine sehr hohe Elastizität. Somit ist ein Rückschluß von den bis Ende März gemeldeten Plätzen auf das (voraussichtliche) Gesamtangebot an Ausbildungsstellen nicht möglich. Vergleichbares gilt für die bis Ende September gemeldeten Lehrstellen.

Tabelle: Die Entwicklung bei den gemeldeten und insgesamt angebotenen Lehrstellen von 1980 bis 1997
(alte Länder und westlicher Stadtteil von Berlin)

Jahr	Bis Ende März gemeldete Plätze	Bis Ende Sep- tember gemel- dete Plätze	Gesamtange- bot an Ausbil- dungsstellen	Einschaltquote im März	Einschaltquote im September	Angebots- Nachfrage- Relation Lehrstellen je 100 Bewerber
	in Tsd.	in Tsd.	in Tsd.	(Sp. 1 : Sp. 3)	(Sp. 2 : Sp. 3)	Sp. 6
	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5	Sp. 6
1980	431,3	502,0	694,6	62 %	72 %	104,1
1981	438,0	498,7	643,0	68 %	78 %	102,4
1982	389,7	467,5	651,0	60 %	72 %	97,9
1983	353,3	458,5	696,4	51 %	66 %	96,2
1984	354,6	464,5	726,8	49 %	64 %	95,1
1985	371,8	480,6	719,1	52 %	67 %	95,1
1986	397,7	511,4	715,9	56 %	71 %	97,9
1987	438,5	546,4	690,3	64 %	79 %	101,6
1988	467,9	566,4	666,0	70 %	85 %	105,9
1989	505,7	598,9	668,6	76 %	90 %	111,1
1990	574,7	652,5	659,4	87 %	99 %	117,9
1991	644,7	711,4	668,0	97 %	107 %	121,3
1992	667,8	721,8	623,4	107 %	116 %	121,8
1993	616,4	667,2	554,8	111 %	120 %	114,2
1994	509,6	561,4	503,0	101 %	112 %	107,6
1995	447,0	512,8	493,4	91 %	104 %	105,1
1996	413,1	490,1	483,2	85 %	101 %	101,9
1997	384,1	476,4	487,0	79 %	98 %	98,6

Quellen: Bundesanstalt für Arbeit; Bundesinstitut für Berufsbildung

Man könnte einwenden, daß dieses Ergebnis womöglich durch den frühen Zeitpunkt der hier berücksichtigten Halbjahresanalyse (Ende März) bedingt ist und daß die Bilanzen der Arbeitsämter im Sommer oder Spätsommer

deutlicher mit der Entwicklung des Gesamtangebots in Beziehung stehen. Um dies zu überprüfen, wurde auch die Abschlußstatistik der Arbeitsämter zum 30. September mit dem Gesamtangebot an Ausbildungsstellen korreliert. Doch auch in diesem Fall hängen die Zahl der (bis Ende September) gemeldeten Plätze und das Gesamtangebot an Ausbildungsstellen kaum zusammen ($r = -0,04$); im Gegenteil, die ermittelte Korrelation (0,2 Prozent gemeinsame Varianz) ist noch schwächer ausgeprägt.

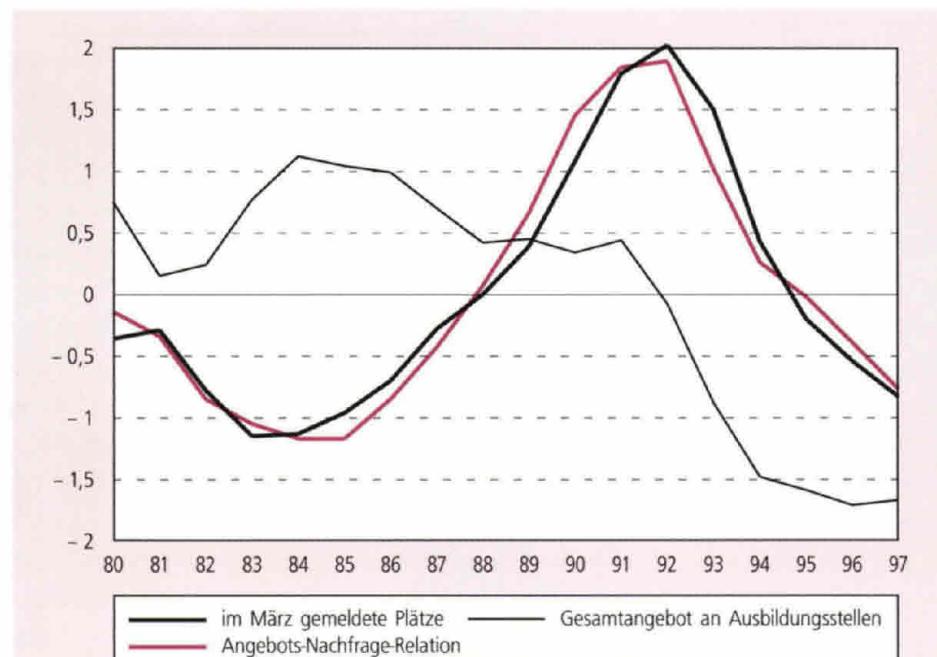
Somit gilt auch hier: Ein Rückschuß von der Entwicklung bei den gemeldeten Stellen auf die Veränderung des Gesamtangebots ist aus den statistischen Zahlenverläufen allein nicht möglich.

Wovon hängt dann aber das Meldeverhalten der Betriebe ab? Statistische Analysen belegen einen äußerst engen Zusammenhang mit der Angebots-Nachfrage-Relation (vgl. Spalte 6 in der Tabelle). Dies gilt sowohl für die bis Ende März ($r = +0,98$) als auch für die bis Ende September gemeldeten Plätze ($r = +0,96$).

Dies bedeutet: Die Betriebe machen die Einschaltung des Arbeitsamtes im wesentlichen davon abhängig, ob sie im jeweiligen Jahr mit genügend Bewerbern rechnen können. Ist dies der Fall, sinkt die Zahl der meldenden Betriebe bzw. der gemeldeten Stellen; haben die Betriebe hingegen Schwierigkeiten, Bewerber zu finden, bitten sie verstärkt die Arbeitsämter um ihre Vermittlungsdienste. Die Abbildung zeigt, wie eng beide Entwicklungen (Stellenmeldungen bis Ende März, Angebots-Nachfrage-Relation) parallel verlaufen.² Zu Vergleichszwecken wurde auch der standardisierte Entwicklungsverlauf beim Gesamtangebot an Ausbildungsstellen in die Graphik aufgenommen. Er weist starke Abweichungen vom Verlauf der beiden übrigen Kurven auf und steht somit auch optisch in keinem erkennbaren Zusammenhang.

Die starke Abhängigkeit des Meldeverhaltens der Betriebe vom relativen Bewerberaufkom-

Abbildung: Wiedergabe der z-standardisierten Werte von 1980 bis 1997 (nur alte Länder und Berlin-West)



men ist für die Arbeitsämter mit einem praktischen Dilemma verbunden: Immer dann, wenn es in Relation zu den Ausbildungsplätzen eine wachsende Zahl von Bewerbern gibt, melden die Betriebe ihre Plätze nicht mehr im selben Ausmaß wie früher. Das Vermittlungsgeschäft wird dadurch für die Arbeitsämter noch schwieriger. Schwieriger wird die Vermittlungsarbeit aber auch im umgekehrten Fall, wenn die Zahl der Lehrstellenangebote relativ groß ist. Denn nun melden sich die Jugendlichen nicht mehr mit derselben Intensität wie früher, so daß vermehrt Probleme auftreten, den bei den Arbeitsämtern registrierten Betrieben Bewerber zu vermitteln.³

Die Schlußfolgerungen für eine bildungspolitische Nutzung der Statistik über gemeldete Berufsausbildungsstellen lauten:

- Rückgänge oder Zuwächse bei den gemeldeten Ausbildungsplätzen sind für sich genommen keine Signale für eine nachlassende oder wachsende Ausbildungsbereitschaft auf Seiten der Wirtschaft.
- Dagegen sind die Rückgänge oder Zuwächse bei den gemeldeten Ausbildungsplätzen

sehr eindeutige und ernstzunehmende Signale für einen Lehrstellenmarkt, der aus Sicht der Nachfrager enger oder entspannter wird.

- Dabei muß jedoch berücksichtigt werden, daß die Lehrstellenstatistik der Arbeitsämter die Problemlage für den einzelnen Bewerber bei einem enger werdenden Lehrstellenmarkt ebenso deutlich überzeichnen kann, wie sie umgekehrt bei einem entspannten Lehrstellenmarkt die Auswahlmöglichkeiten für Bewerber positiver aussehen lassen kann, als sie in Wirklichkeit sind.

Anmerkungen:

¹ Die Summe der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge wird in einer gesonderten Erhebung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung auf der Grundlage der Kammerreinträge ermittelt.

² Um den starken Zusammenhang optisch verdeutlichen zu können, wurde in der Darstellung vom unterschiedlichen absoluten Niveau der beiden Entwicklungsverläufe abstrahiert. Dazu wurden die Mittelwerte der beiden Zeitreihen mit Null gleichgesetzt und die einzelnen Jahreswerte in standardisierte Abweichungen vom jeweiligen Mittelwert transformiert (Berechnung von sog. „z-Standardwerten“).

³ Die Zahl der bei den Arbeitsämtern bis Ende März gemeldeten Bewerber korreliert mit $r = -0,78$ mit der Angebots-Nachfrage-Relation.

Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung

Kathrin Hensge

Mit den Veränderungen in Wirtschaft, Technik und Arbeitsorganisation verändern sich auch die Berufs- und Arbeitsbedingungen von Ausbildern in der beruflichen Bildung. Aufgabe der heutigen Ausbildungsgeneration ist es, Auszubildende auf die neuen Anforderungen vorzubereiten und sie zu verantwortungsbewußten, selbständig handelnden wie mitdenkenden Mitarbeitern auszubilden. Gefragt sind Ausbilder, die Lernprozesse ganzheitlich gestalten und die Berufsausbildung inhaltlich wie methodisch auf die Förderung beruflicher Handlungskompetenz ausrichten können. Lehrgangsangebot und Lehrgangsprinzip des derzeit gültigen Ausbildungskonzepts sind über 25 Jahre alt und erfüllen die neuen Standards nicht mehr. Deshalb hat das BIBB gemeinsam mit den Sozialparteien ein Konzept zur Modernisierung der Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft sowie der berufs- und arbeitspädagogischen Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Eignungsprüfung erarbeitet.

Dieses Konzept wurde vom Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung am 11.3.1998 einstimmig von Sozialparteien, den Vertretern des Bundes und der Länder beschlossen.

Verabschiedet wurde

- ein neuer Rahmenstoffplan „Ausbilder handlungsorientiert ausbilden“ für die Durchführung der berufs- und arbeitspäd-

agogischen Lehrgänge sowie eine auf den Lehrgang abgestimmte

- neue Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft (AEVO-GW) und
- eine neue Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Prüfungen zum Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen (MPO-GW), die die Bestimmungen der neuen AEVO-GW integriert.

Die Novellierung wird am 1. November 1998 in Kraft treten. Um den Kammern ausreichend Zeit für die Umstellung auf die neuen Lehrgangs- und Prüfungsbedingungen zu geben, ist eine sechsmonatige Übergangsfrist nach der Verkündung der Verordnung vorgesehen. Damit dürfte ausreichend Zeit für die Umstellung zur Verfügung stehen.

In dem neuen Konzept wird die bislang gültige Sachgebietsorientierung von Rahmenstoffplan und Prüfungsverordnung aufgegeben und entlang von typischen Aufgabenstellungen des Ausbilders umstrukturiert. Mit der Novellierung werden Lehrgangskonzept und Prüfungsverordnung zu einem praxistauglichen Instrument der Ausbilderqualifizierung neuordnet. Das neue Konzept leistet einen Beitrag zur Modernisierung der Ausbilderqualifizierung und bereitet Ausbilder zeitgemäß auf ihre zukünftige Tätigkeit vor.

- Es unterbreitet ein konsequent anwendungsorientiertes Lehrgangsangebot, indem es die Handlungskompetenz von Ausbildern fördert und sie auf die Anleitung von Auszubildenden zu selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung vorbereitet
- die hierfür notwendige Rollenkompetenz aufbaut und Ausbilder befähigt, Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu beurteilen
- ein breit angelegtes Methodenrepertoire vermittelt und zu einem professionellen Einsatz moderner Ausbildungsmethoden in der Berufsausbildung anleitet.¹

Die Qualität von Vorschlägen zur Innovierung von Bildungsangeboten – Anwendungsbereich, Kundenorientierung und bildungspo-

litische Akzeptanz – wird entscheidend geprägt durch die Einbeziehung der Sozialparteien und der Bildungspraxis in die Entwicklung des neuen Bildungsangebots. Deshalb waren von der Formulierung des Bildungsauftrags an, bis zur Vorlage des neuen Bildungsangebots, die Vertreter der Gruppen des Hauptausschusses sowie der Bildungspraxis in die Entwicklungsarbeiten einbezogen. Forum für die Arbeit war der projektbegleitende Fachbeirat „Ausbildung der Ausbilder“ unter Leitung des BIBB.

Der neue Rahmenstoffplan

Der neue Rahmenstoffplan ist eine Empfehlung zur Durchführung eines handlungsorientierten Lehrgangs für die Ausbildung der Ausbilder, der eine umfassende Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung sicherstellt. Durchgängiges Lehr-Lernprinzip des neuen Konzepts ist das Lernen im Handeln. Dabei werden Ausbilder über die Bearbeitung berufstypischer, praxisnaher Aufgabenstellungen auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereitet.

Dies bedeutet,

- die Abkehr von der Stoffvermittlung in schulfächerähnlichen Sachgebieten, bei der Stoff vermittelt wird, wenn der Lehrplan es vorsieht und nicht, wenn dieser für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung sinnvoll ist.
- Die Fachsystematik wird ersetzt durch die Sachlogik, d. h. an die Stelle einer am Fach orientierten Vorgehensweise tritt eine, die der Aufgabenstellung folgt.

Zentrales Anliegen des neuen Lehrgangs ist es, eine praxisnahe Ausbilderqualifizierung anzubieten, die die Ausbildungskräfte auf ihre neue Rolle im Rahmen einer modernen Berufsausbildung vorbereitet.

Der Rahmenstoffplan sieht deshalb einen Lehrgang vor, der sich sowohl in Struktur, Lerninhalt und Lernorganisation an den Aufgabenstellungen der Bildungspraxis orientiert. Der Rahmenstoffplan empfiehlt einen

modular aufgebauten Lehrgang, dessen Bausteine typische Handlungsfelder des Ausbilders abbilden.

- Der neue Lehrgang besteht aus sieben Bausteinen.
- Jeder Baustein repräsentiert einen typischen Aufgabenschwerpunkt im Tätigkeitspektrum der Ausbilderinnen und Ausbilder; alle Aufgabenschwerpunkte zusammen bilden das Tätigkeitspektrum des Ausbildungspersonals ab.
- Die Lehrgangsstruktur ist chronologisch angeordnet, d. h., die Lehrgangsbasteine orientieren sich in ihrer Reihenfolge an dem Ausbildungsablauf.
- Jeder Baustein bildet eine in sich geschlossene Lehrgangseinheit, d. h., jeder Baustein ist für sich vermittelbar und muß nicht im Kontext vor- bzw. nachgelagerter Bausteine erarbeitet werden.
- Jeder Baustein umfaßt eine unterschiedliche Anzahl von Aufgaben, die den jeweiligen Aufgabenschwerpunkt inhaltlich präzisieren.
- Jede Aufgabenstellung wird anhand empfohlener Anwendungen und Vermittlungsformen exemplarisch für die Hand der Dozenten und Teilnehmer aufbereitet.
- Übergreifende Fragestellungen – wie Rechtsgrundlagen, Methodenauswahl und -einsatz – und pädagogische Reflexionen werden aufgabenintegriert vermittelt. Sie werden in jedem Lehrgangsbaustein behandelt, jedoch nicht als eigenständige Lehrgangseinheiten, sondern stets mit Bezug auf die jeweilige Aufgabenstellung.
- Die empfohlene Lehrgangsdauer liegt bei 120 Stunden. Dies erleichtert eine zeit- und kostengünstige Umsetzung in den Lehrgangsbetrieb.
- Im Rahmen dieses 120-Stunden-Solls sind unterschiedliche Zeitrichtwerte für die Behandlung der einzelnen Lehrgangsbasteine vorgesehen. Über die Verteilung der Stunden auf den Lehrgang werden zugleich auch inhaltliche Schwerpunkte gesetzt.

Der Rahmenstoffplan informiert ausführlich über das neue Lehrgangskonzept. Er ist so aufgebaut, daß er konkrete Hinweise für die

Planung und Durchführung der Ausbilder-Lehrgänge gibt, die je nach gewünschter Informationstiefe und -breite unterschiedlich umfangreiche Erläuterungen bereithalten.

Hierzu tragen eine Reihe von Informationen und Erläuterungen bei:

Das **Vorwort** führt in Lehrgangskonzept, Lehrgangsziele und Lehrgangsaufbau ein. Die Übersicht über Inhalte und Aufbau des Lehrgangs sorgt für die notwendige Gesamtübersicht. Auf einen Blick sind Lehrgangsaufbau und -konzept handlich zusammengestellt.

Die **Verteilung der Stunden** auf den Lehrgang ist eine Empfehlung für die zeitliche Gliederung des Lehrgangs. Sie enthält Zeitrichtwerte, die Orientierung für die Dauer der Behandlung der einzelnen Lehrgangsbasteine vermitteln soll.

In den **Hinweisen für Dozentinnen und Dozenten** werden einführend die wichtigsten Anforderungen zur Förderung von Handlungsfähigkeit beschrieben, wie sie für die Lehrgangsgestaltung richtungsweisend sind.

Für die Arbeit im Detail wird in Erläuterungen zu den Handlungsfeldern **jeder** Lehrgangsbaustein gesondert erläutert. Hierfür werden die zu behandelnden Aufgaben vorgestellt, Ziele, notwendige Kenntnisse sowie die zu ihrer Vermittlung empfohlenen Anwendungen und der Methodeneinsatz didaktisch kommentiert.²

Die neue Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft

Nach der neuen Prüfungsverordnung sollen die zukünftigen Ausbilderinnen und Ausbilder nachweisen, daß sie eine Ausbildung selbstständig planen, durchführen und kontrollieren können und berufstypische Ausbildungssituationen kompetent beherrschen. Hierfür ist eine Prüfung, die überwiegend Wissen abfragt, nicht mehr zeitgemäß. Der derzeit gültige Zweck der Prüfung „Kenntnisnachweis“ greift zu kurz und wird um den

Nachweis der „Befähigung“ erweitert. Hierfür ist eine schriftliche und eine praktische Prüfung abzulegen.

Gegenstand der schriftlichen Prüfung ist die Bearbeitung fallbezogener Aufgabenstellungen aus den im Lehrgang vermittelten sieben Handlungsfeldern. Die praktische Prüfung besteht aus der Präsentation oder der praktischen Durchführung einer Ausbildungseinheit, deren Auswahl und Gestaltung vom Prüfungsteilnehmer in einem Prüfungsgepräch zu begründen sind. Die schriftliche Prüfung soll höchstens drei Stunden und die praktische Prüfung höchstens 30 Minuten dauern.

Der Anwendungsbezug der zu bearbeitenden Aufgabenstellungen soll die Prüfung insgesamt praxisnäher machen und den Transfer des Gelernten auf die Berufsbildungspraxis erleichtern. Damit soll die Prüfungspraxis die Ausbildungspraxis besser abbilden, als dies bislang der Fall war. Darüber hinaus wird die Prüfungsdauer reduziert, indem die schriftliche Prüfung nach der neuen AEVO-GW nur noch drei Stunden und nicht mehr, wie bisher, fünf Stunden betragen soll. Auch wird im praktischen Teil der Prüfung auf die zeitraubende Ergänzungsprüfung verzichtet. Auf diesem Wege trägt die neue AEVO-GW dazu bei, die Prüfungsausschüsse zu entlasten.

Fazit

Mit der Novellierung wird der Weg frei für eine zeitgemäße Ausbilderqualifizierung, die die zukünftigen Ausbilder auf die Planung, Durchführung und Kontrolle einer modernen Berufsausbildung nach aktuellen Standards vorbereitet.

Anmerkungen:

¹ Modernisierung der Ausbildungslehrgänge in vollem Gange. In: BIBB aktuell 3/97 Beilage zur BWP 26 (1997) 3

² Vgl. Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Stand Okt. 1997, S. 4–5



Kurzbericht über die Sitzung 1/98 des Hauptausschusses am 11./12. März 1998 in Bonn

In der ersten Sitzung im Jahre 1998 tagte der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung zusammen mit der neuen Leitung des BIBB, dem **Generalsekretär Dr. Helmut Pütz** und dem **Stellvertretenden Generalsekretär Walter Brosi**.

Zentrales Thema war wie immer in der Frühjahrssitzung die Beratung des Entwurfs des jährlichen **Berufsbildungsberichts** der Bundesregierung. Die Diskussion war geprägt von kontroversen Auffassungen über den tatsächlichen Zuwachs von Ausbildungsplätzen im Jahr 1997 und ob tatsächlich von einer Trendwende in der **Ausbildungssituation** gesprochen werden kann. Mit Blickrichtung auf den sogenannten „kleinen Gesellenbrief“ wurde von den Beauftragten der Arbeitnehmer eine bundesweit transparente Zertifizierung von Ausbildungsbereichen bei Ausbildungsabbrüchen oder Ungelernten bzw. für Zusatzqualifikationen gefordert.

Gefordert wurde für den statistischen Teil die jährliche Verwendung immer gleicher Erhebungsgrundlagen, damit die Vergleichbarkeit der Zahlen möglich bleibt.

Der Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichts

1998 stehen, wie schon in den letzten Jahren, eigene Stellungnahmen der Beauftragten der Arbeitgeber und Arbeitnehmer in Form von Minderheitsvoten gegenüber (Stellungnahme des Hauptausschusses und Minderheitsvoten werden als Beilage in der BWP 3/98 veröffentlicht).

Der Hauptausschuß hat aus Gründen der Anpassung der **Musterprüfungsordnungen** an die Vorschriften des Verwaltungsverfahrensgesetzes einstimmig eine Änderung des § 3 der Musterprüfungsordnungen (Befangenheitsklausel) beschlossen.

Nach Abschluß der Arbeiten im Bundesinstitut für Berufsbildung zur **Modernisierung der Ausbildung der Ausbilder** hat der Hauptausschuß einstimmig

- den Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder und
- die Musterprüfungsordnung (MPO) für die Durchführung von Prüfungen zum Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikationen gewerbliche Wirtschaft (MPO-GW) beschlossen. In diesem Zusammenhang hat der Ständige Ausschuß am 12. 3. 1998 auf Vorschlag des Hauptausschusses dem Entwurf der siebenten Verordnung zur Änderung der Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft mit Stand vom 18. 2. 1998 einstimmig zugesagt (Rahmenstoffplan und MPO werden als Beilage in BWP 3/98 veröffentlicht).

Der Hauptausschuß beschloß einstimmig das Forschungsprogramm 1998 des Bundesinstituts und nahm das Arbeitsprogramm 1998 zur Kenntnis, das auch die Vorhabenplanung sowie die internationalen Forschungsaufträge und Projekte, die von Dritten finanziell gefördert werden, enthält.

Die folgenden fünf Forschungsprojekte wurden laut einstimmigem Beschuß des Haupt-

ausschusses in das Forschungsprogramm aufgenommen:

- 1.1009 Ausbildung im Auftrag – ein Modell zur Auslastung freier Ausbildungskapazitäten
- 3.2005 Grundlagen für eine Neustrukturierung der Ausbildungsberufe in der Textil- und Bekleidungsindustrie
- 4.2009 Neue Qualifikationsanforderungen und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten von Fachkräften für Physiotherapie in der Gesundheitsförderung und Rehabilitation
- 5.3006 Innovative Technologien und auftragsorientiertes Lernen im Handwerk (am Beispiel des Sanitär-, Heizungs- und Klima-Handwerks SHK)
- 6.3003 Zusatzqualifikationen – Organisatorische Modelle ihrer Vermittlung. Bestandsaufnahme und Optimierungsmöglichkeiten.

Das Forschungsprojekt 4.1005 Entwicklung eines modularen Qualifizierungskonzepts für das Fertigungspersonal in Klein- und Mittelbetrieben (KMU) für die Arbeitsform Gruppenarbeit (MQG) wurde einstimmig um ein Jahr bis zum I. Quartal 1999 verlängert.

Der Hauptausschuß stimmte ebenfalls der geänderten Laufzeit des Forschungsprojekts 4.1009 Arbeitsmarkt – Weiterbildung – professionelle Entwicklung: Berufliche Weiterbildung von Arzt-, Zahnarzt- und Tierarzthelferinnen, vom III. Quartal 1997 bis zum I. Quartal 1999 einstimmig zu.

Der Hauptausschuß hat die fortgeschriebenen Forschungsprioritäten des Bundesinstituts für Berufsbildung akzeptiert mit einem Hinweis der Länderseite zur Forschungspriorität 2 „Neue Beschäftigungsfelder: Entwicklung bestehender Berufe und neue Berufe“: Das Land Bayern sehe keine Zuständigkeit des Bundesinstituts für sozialpflegerische Berufe und lehnt dessen Tätigwerden in diesem Bereich ab.

Der Hauptausschuß hatte sich Anfang 1997 nach ausführlichen Vorberatungen im Unter-

A U T O R E N

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis
27. Jahrgang
Heft 2
März 1998

ausschuß 1 – Berufsbildungsforschung – für eine aktuelle Berufsbildungsforschung und für eine noch intensivere Forschungszusammenarbeit ausgesprochen. Diese Ziele und Schwerpunkte des Hauptausschusses haben der Generalsekretär und der Stellvertretende Generalsekretär begrüßt und bei der Fortschreibung berücksichtigt. Die Forschungsprioritäten werden demnächst als Broschüre veröffentlicht.

Die geplante Neuorganisation des Bundesinstituts soll demnächst im Ständigen Ausschuß zur Erarbeitung einer Beschlussempfehlung für den Hauptausschuß beraten werden.

Ob am 18. Juni 1998 die als Eventualtermin angegebene Hauptausschußsitzung 2/98 stattfindet, wird der Ständige Ausschuß in seiner Sitzung 3/98 festlegen.

HERAUSGEBER

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

REDAKTION

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

BERATENDES REDAKTIONSGREMMIUM

Dr. Gabriele Csongar, Mona Granato,
Dr. Georg Hanf, 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 + ERSCHENUNGSWEISE

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

GERHARD STARK

Institut für sozialwissenschaftliche Beratung (ISOB)
Hermann-Köhl-Straße 2 a
93049 Regensburg

DR. JOACHIM G. ULRICH

Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und
Technologie
Heinemannstraße 2
53175 Bonn

KLAUS ALBERT

WALTER BROSI

IRMGARD FRANK

DR. KATHRIN HENSGE

DR. JOCHEN REULING

DR. ERNST ROSS

BRIGITTE WOLF

DIETMAR ZIELKE

DR. HILDEGARD ZIMMERMANN

DR. GERT ZINKE

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

URSULA BEICHT

KLAUS BERGER

DR. ELISABETH M. KREKEL

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53131 Bonn

im Internet:



forum Berufsbildung

www.berufsbildung.de



Hatten Sie manchma da Gefüh gegen eine Wand zu reden

Fast alle, die mit Mädchen und Jungen arbeiten, haben irgendwann dieses Gefühl. Besonders, wenn Jugendliche ihr Geschlecht und das der anderen entdecken, wenn es um Sexualität, Rollenkonflikte oder die Suche nach der eigenen sexuellen Identität geht.

In dieser Situation als Gesprächspartnerin oder -partner zur Verfügung zu stehen, ist wichtig. Aber nicht immer einfach. Manchmal reicht es, einfach zuhören zu können, manchmal braucht es mehr als das.

...

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bietet dabei Unterstützung an und hält Materialien für unterschiedliche Zielgruppen, Informationen zu Fortbildungsmöglichkeiten und sozialwissenschaftliche Hintergrunddaten bereit. Welche Medien zur Sexualaufklärung kostenlos bei der BZgA erhältlich sind, erfahren Sie in der Übersicht „Materialien zur Sexualaufklärung“, zu bestellen bei der BZgA, 51101 Köln.



Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung