

BWP

Berbildung
in Wissenschaft
und Praxis

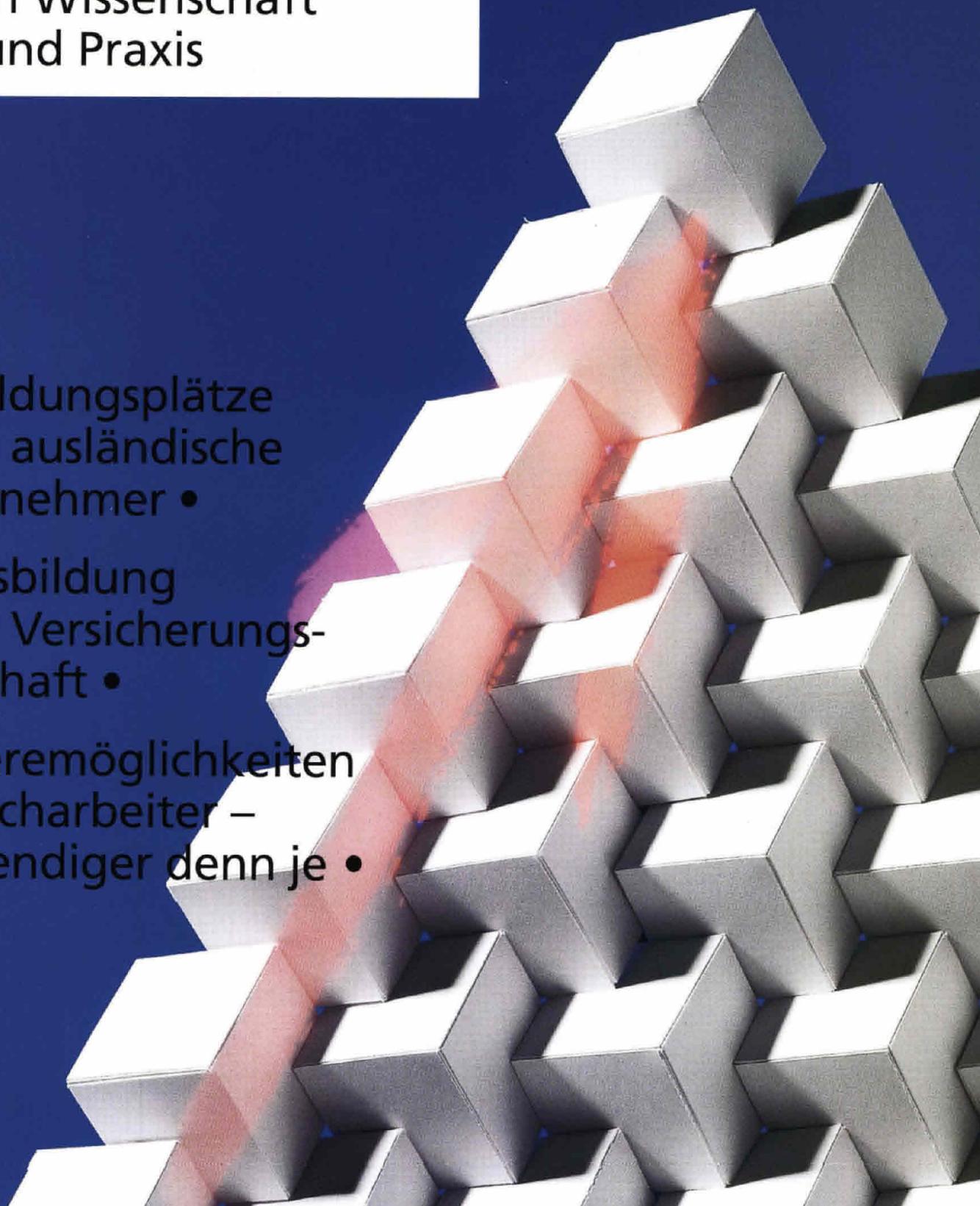
Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 3/1998
Mai/Juni
1 D 20155 F

Ausbildungsplätze
durch ausländische
Unternehmer •

Berbildung
in der Versicherungs-
wirtschaft •

Karrieremöglichkeiten
für Facharbeiter –
notwendiger denn je •



Kommentar

FOLKMAR KATH, WINAND KAU

- 01** Manche „Päpste“ aus der Wirtschaftsforschung machen es sich (zu) leicht

Fachbeiträge

INGRID STILLER

- 03** Berufsbildung in der Versicherungswirtschaft

OSKAR HECKER, ROLF JANSEN,
DIETRICH SCHOLZ

- 09** Karrieremöglichkeiten für Facharbeiter – notwendiger denn je

JENS U. SCHMIDT

- 17** Neue Ausbildungsabschlußprüfungen: praxisnah, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich!?

JOCHEN REULING, EDGAR SAUTER

- 24** Neue Wege in der beruflichen Weiterbildung – Eine deutsch-niederländische Diskussion

Aus der Praxis

ULRICH WIEGAND

- 29** Deutsche Bahn AG:
Kaufleute für Verkehrsservice –
Ausbildung im Verbund

Im BlickpunktDAGMAR BEER, BERNHARD DRESBACH,
MONA GRANATO

- 32** Förderung des Ausbildungspotentials bei ausländischen Betrieben

CHRISTINE BERGMANN

- 35** Sicherung eines ausreichenden Lehrstellenangebots,
Modernisierung der Berufsausbildung und Reform der Ausbildungsplatzförderung

Berufsbildung international

GERHARD NIEDERMAIR

- 38** Computer Based Training
in österreichischen Unternehmen

MARKUS P. NEUENSCHWANDER,
BARBARA E. STALDER

- 42** Lehrvertragsauflösungen aus der Sicht von Jugendlichen: Ergebnisse einer Deutschschweizer Studie

Nachrichten und Berichte

UTA FUNKE

- 47** Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) und Umweltschutz
= Umweltbildung in ÜBS

INGRID STILLER

- 49** Bankkaufmann/Bankkauffrau
neugeordnet!

HANS-DIETER HOCH

- 51** Neue Verordnung für die Berufsausbildung im Dachdecker-Handwerk

- U3** Impressum, Autoren

Manche „Päpste“ aus der Wirtschaftsforschung machen es sich (zu) leicht

Folkmar Kath, Winand Kau

Den aufmerksamen Leserinnen und Lesern von Arbeitsergebnissen der Wirtschaftsforschungsinstitute wird nicht entgangen sein, daß die Zahl der mit Berufsbildungsthemen befaßten Publikationen steigt. Das ist eine erfreuliche Entwicklung, zeigt sie doch, daß die berufliche Bildung aus ihrem bisweilen zugewiesenen Nischendasein heraustritt. Die duale Ausbildung hat ja nicht nur mit Lernzielen und Curricula, sondern sehr viel mit Bildungsökonomie zu tun. Etwas anderes ist es, wenn Autoren aus der Wirtschaftsforschung ohne Detailkenntnis und an der einschlägigen Literatur vorbei verkünden: Jetzt kommt die Stimme der Wissenschaft! Das Lehrlingswesen ist ein System und fußt auf dem Zusammenwirken von Institutionen: Den Betrieben, Berufsschulen und Kammern in der Durchführungspraxis, der Bundesregierung, den Ländern und Sozialparteien in der Planung sowie dem Bundesinstitut für Berufsbildung als Vermittler und Katalysator. Niemand, der diese systembedingten Interaktionsprozesse vernachlässigt, wird die Berufsbildungspraxis wirklich verstehen. Es bahnt sich eine unerfreuliche Entwicklung in der Forschungslandschaft an, die dem Bundesinstitut nicht gleichgültig sein kann. Wir wollen diesen Sachverhalt mit einigen, uns prototypisch vorkommenden Erzeugnissen auf den Punkt bringen.

Typisch für die genannte Art von Unkenntnis ist eine Untersuchung aus dem Kieler Institut für Weltwirtschaft.¹ Sie beginnt mit einer Reihe sprachlicher Mißgriffe, die kennzeichnend für spätere inhaltliche Fehler sind. Da wird der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie zum *Bundesminister für Erziehung und Wissenschaft*. Das Berufsbildungsgesetz lautet *Berufsausbildungsgesetz*. Dann wird behauptet (S. 6): *das System der beruflichen Bildung ist offensichtlich auf Gesetze und Verordnungen gegründet, die durchweg ohne eine spezifische (oder holistische) Ausbildungsvorstellung niedergelegt wurden*. Haben die Autoren das Berufsbildungsgesetz wirklich gelesen?

Nachlässig recherchiert sind die Passagen über die Aufgaben des Bundesinstituts. Man findet hier ein Sammelsurium aus Halbwahrem und Unverständenem. Allzu simplifizierend werden die

Zuständigkeiten dargestellt, wenn es heißt (S. 10): *Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft ist die wichtigste Regierungsinstitution in allen Fragen der beruflichen Bildung. Er muß in allen Fällen von Regulierungen konsultiert werden. Der Minister verwaltet das Bundesausbildungsgesetz und legt die Grundzüge der Berufsbildungspolitik fest*. Ganz falsch ist die Feststellung *der Minister steht dem Bundesinstitut für berufliche Bildung vor*. Wäre es so, könnte das Bundesinstitut seine Katalysatorfunktion gar nicht erfüllen. Was sind die Aussagen von Autoren wert, denen die Institutionen des Dualen Systems so offensichtlich fremd sind?

Die Autoren machen den an sich läblichen Versuch, den volkswirtschaftlichen Kapitalwert von Ausbildungsinvestitionen zu bestimmen. Ihr Ergebnis: Der Kapitalwert, gerechnet pro Auszubildenden und Lehrzeit, sei für die Unternehmen in Höhe von 7 300 DM negativ. Das Lebenseinkommen eines Ausgebildeten übersteige das Einkommen eines Ungelernten um 37 000 DM und der Staat erziele durch höhere Steuereinnahmen einen zusätzlichen Kapitalwert von 48 000 DM. Wenn auch die Gesamtbilanz des Dualen Systems positiv sei, würden die Betriebe durch negative Nettoerträge veranlaßt, das Lehrstellenangebot so lange zu reduzieren, bis der Kapitalwert für das Unternehmen wieder positiv sei. Und dies, so muß man folgern, sei die Erklärung für den Ausbildungsplatzmangel der letzten Jahre.

An diesem Bild stimmt so gut wie nichts. Das Bundesinstitut hat sich in den letzten 20 Jahren intensiv mit den betrieblichen Ausbildungskosten auseinandersetzt, zwei große Repräsentativerhebungen durchgeführt und dabei die für das Verständnis des Ausbildungsverhaltens von Unternehmen so wichtige Unterscheidung zwischen Voll- und Teilkosten (s. u.) entwickelt. Danach sind Ausbildungsinvestitionen für die Betriebe eine Gewinnchance und kein Verlustgeschäft. Außerdem übersteigt das Lebenseinkommen eines dual Qualifizierten das eines Angelernten um erheblich mehr. Nach einer sich auf die 92er BIBB/IAB-Befragung von 24 000 Erwerbstätigen stützenden Modellrechnung beträgt dieses Mehreinkommen 22 Prozent oder knapp 250 Tsd. DM.

Auch die Kapitalwertschätzung für den Staat kann so nicht stimmen. Von den höheren Steuereinnahmen muß man die Investitions- und laufenden Kosten für die Berufsschulen sowie gewisse Folgekosten der Bildungsexpansion (Umschulungen) abziehen. Bildungsinvestitionen des Staates sind Infrastrukturinvestitionen, und die kommen in der Regel anderen Sektoren zugute. Eine kritische Auseinandersetzung mit BIBB-Schätzansätzen hätte ja durchaus Sinn gemacht und überdies gutem wissenschaftlichen Brauch entsprochen. Die Kieler Autoren verfahren leider nach der Regel „benign neglect“.

Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) macht dies besser, zumindest nimmt es die Forschung des Bundesinstituts wahr. Allerdings, Problemverkennungen gibt es auch hier. Im Wochenbericht 8/97 (S. 148ff.) hat das Institut einen Artikel über die deutschen Bildungsausgaben 1992–1995 veröffentlicht. Darin wird auf die erwähnte Unterscheidung zwischen Voll- und Teilkosten zurückgegriffen, jedoch nur zu dem Zweck, aus beiden einen Durchschnittswert zu bilden, ganz nach dem Motto: der Zweck heiligt das arithmetische Mittel. Übersehen wird, daß die Teilkosten Grenzkostencharakter haben und Vollkosten der Schätzwert für den gesamten betriebswirtschaftlichen Ressourcenverbrauch sind. Zwischen beiden Größen besteht ein prinzipieller Unterschied, und man kann nicht so tun, als ginge es hier um eine Ober- und Untergrenze, deren Spannweite man ausmitten kann. Außerdem sind die Kostenstrukturen der westdeutschen Kammerbereiche Industrie/Handel und Handwerk – nur diese waren Gegenstand der BIBB-Erhebung – aus mehreren Gründen nicht auf Gesamtdeutschland übertragbar. Niemand, dem diese Sachverhalte in ihrer Unterschiedlichkeit geläufig sind, käme auf die Idee, alles in einen Topf zu werfen.

Fundamentalkritiker, die ihr Publikationsverhalten an der Marketingmaxime „only bad news are good news“ ausrichten, verkünden in periodischen Abständen die Krise des Dualen Systems. Den Wechsellenagen des Ausbildungsstellenmarktes folgend, ist das Lehrstellensystem demgemäß einmal für Nachfrager und dann wieder für Anbieter unattraktiv. Auf dieser Welle reiten auch Büchtemann und Vogler-Ludwig, letzterer Abteilungsleiter im IFO-Institut für Wirtschaftsforschung, wenn sie behaupten, das deutsche Ausbildungssystem verfüge im Vergleich zu anderen Ländern über eine zu geringe qualifikatorische Anpassungsfähigkeit.² Dieser Systemmangel folge aus einer zu frühzeitigen Spezialisierung. Betriebe würden zunehmend die duale Ausbildung einschränken und vermehrt auf Absolventen von Fachhochschulen und Berufsakademien zurückgreifen. Korrespondierend dazu verstärke sich der Run auf Abitur und Hochschule. Damit wird suggeriert, das Duale System sei auf dem Weg, eine Restgröße für Minderbemittelte zu werden.

Die Autoren ignorieren ein seit vielen Jahren geltendes berufspädagogisches Paradigma, wonach eine breite berufliche Grundbildung der fachlichen Spezialisierung im erlernten Beruf vorausgehen hat. Kennzeichnet nicht auch die Fast-Halbierung der anerkannten Ausbildungsberufe, von 650 zu Beginn der 70er Jahre auf gegenwärtig 356, eine Entspezialisierung des Ausbildungswesens? (Zieht man die Ausbildungsberufe ab, in denen kaum noch oder überhaupt nicht mehr ausgebildet wird, sind es sogar nur rund 250.) Ist das britische System mit seinen Tausenden von Modulen etwa besser geeignet, berufliche Grundbildung zu vermitteln als das deutsche? Und wie hat man zu verstehen, daß Hauptschüler fast schon in der Minderheit sind und nahezu jeder fünfte Lehrling eine Hochschulzugangsberechtigung hat?

Spätestens seit der Neuordnung der industriellen und handwerklichen Metall- und Elektroberufe im Jahre 1987 und der damals erfolgten Ausrichtung auf die Schlüssel-Lernziele „selbständiges Planen, Durchführen, Kontrollieren“ ist der fachübergreifenden Qualifizierung auf breiter Front zum Durchbruch verholfen worden. Während sich viele Industrieländer noch mit dem Problem herumschlagen, ihre Berufsbildungssysteme dem wirtschaftlichen Wandel anzupassen, wurden in Deutschland innerhalb kurzer Zeit für drei Viertel aller Auszubildenden novellierte Ausbildungsordnungen bzw. gänzlich neu geschaffene Ausbildungsberufe erlassen. Im übrigen denken die Betriebe, wie ein jüngst abgeschlossenes Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung ergeben hat, nicht im Traum daran, Ausbildung durch Weiterbildung zu ersetzen. Ihr Ausbildungsverhalten orientiert sich hauptsächlich an der zukünftig erwarteten Beschäftigungsentwicklung und nicht an vermeintlichen Defiziten des Dualen Systems.

Was schließt man aus alledem? Zwischen Berufsbildungs- und erheblichen Teilen der Wirtschaftsforschung herrscht Sprach- und Verständnislosigkeit. Es ist an der Zeit, dies zu ändern.

¹ Hugo Dicke und Hans Glismann: Schnittstellen zwischen Staat und Wirtschaft im System der beruflichen Bildung in Deutschland. Kieler Arbeitspapiere Nr. 748, Mai 1996. Wir haben diese Untersuchung trotz ihres Arbeitspapiercharakters herausgegriffen, weil sie jüngst auf einer Fachtagung des BIBB mit dem Thema „Nutzen der Ausbildung“ in der Diskussion eine Rolle gespielt hat.

² Christoph F. Büchtemann und Kurt Vogler-Ludwig: Das deutsche Ausbildungssmodell unter Anpassungzwang: Thesen zur Humankapitalbildung in Deutschland. Kurzfassung einer gemeinsamen Arbeit der beiden Autoren mit dem Titel „The German Model under Pressure: Human Capital Investment and Economic Performance in Germany“. Quelle: Centre for Research on Innovation & Society, Santa Barbara und Berlin.

Berufsbildung in der Versicherungswirtschaft

Ingrid Stiller

Leiterin der Abteilung 3.3
„Kaufmännische und verwaltende Berufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die Neuordnung der Berufsbildung in der Versicherungswirtschaft zeigt beispielhaft, wie die Forderung aus Wirtschaft und Politik nach Flexibilität und stärkerer Verbindung von Aus- und Weiterbildung in diesem klassischen und gleichzeitig innovativen Wirtschaftsbereich auf Bundesebene im Konsens der Sozialparteien realisiert wurde.

Ausgangslage

In den ca. 700 Versicherungsunternehmen sind z. Z. rd. 240 000 Personen, im Vermittlergewerbe ca. 45 000 Personen, angestellt. Rechnet man noch die selbständige Versicherungsvermittlung (Versicherungsagenturen und -maklerfirmen), vor allem den selbständigen hauptberuflichen (ca. 59 000) und nebenberuflichen (ca. 300 000) Versicherungsaußendienst hinzu, so sind ca. 650 000 Personen in der Versicherungswirtschaft tätig. Die Anzahl der angestellten Mitarbeiter im Innen- und Außendienst ist in den vergangenen Jahren (1980–1996) – trotz Rationalisierungsmaßnahmen – von 202 300 auf 241 700 gestiegen, obwohl seit 1993 ein leichter Rückgang einsetzte. Gleichzeitig ist in diesem Zeitraum (seit 1993) der Anteil der Angestellten im Innendienst von 177 400 auf 174 100 zurückgegangen.¹

Das Qualifikationsniveau der angestellten Mitarbeiter hat sich im Zeitraum von 1980 bis 1995 zugunsten höherer formaler Bildungsabschlüsse verschoben. So ist u. a. der

Anteil derjenigen ohne Berufsausbildung von insgesamt rd. 22 Prozent auf rd. 12 Prozent zurückgegangen, während sich der Anteil derjenigen mit Berufsausbildung insgesamt von rd. 73 Prozent auf rd. 75 Prozent erhöht hat², darunter fällt auch die Steigerung der Versicherungsfachwirte von zwei Prozent auf vier Prozent und der Hochschulabsolventen von rd. vier Prozent auf rd. neun Prozent.³

Für die Gewinnung qualifizierten Personals verfügt die Versicherungswirtschaft über ein dreistufiges abgestimmtes und aufbauendes Berufsbildungssystem: Versicherungskaufmann/-frau, Versicherungsfachwirt/-in und Versicherungsbetriebswirt/-in (DVA).

Die Neuordnung staatlich anerkannter Berufe⁴ bezieht sich auf der Ebene der

- Ausbildung gem. § 25 BBiG auf den Versicherungskaufmann/die Versicherungskauffrau. Hier wurde die Ausbildungsordnung von 1977 neu geordnet und zum 1. 8. 1996 in Kraft gesetzt.⁵
- Fortbildung gem. § 46 Abs. 2 BBiG auf den Geprüften Versicherungsfachwirt/die Geprüfte Versicherungsfachwirtin.⁶ Hier handelt es sich um die Neuordnung der Prüfungsregelungen zum/zur Versicherungsfachwirt/Versicherungsfachwirtin gem. § 46 Abs. 1 BBiG von 51 Industrie- und Handelskammern im Rahmen einer bundeseinheitlichen Prüfungsordnung gem. § 46 Abs. 2 BBiG.

Im Ausbildungsbereich ist die Anzahl der Versicherungskaufleute in der Zeit von 1977 bis 1996 von 7 047 auf 11 733, also um ca.

70 Prozent, gestiegen.⁷ Die Ausbildungsquote in der Versicherungswirtschaft beträgt allerdings – bezogen auf die angestellten Mitarbeiter – nur rd. fünf Prozent. Analog der Entwicklung bei den angestellten Mitarbeitern hat sich in den zehn Jahren von 1985 bis 1996 die Vorbildung der Auszubildenden zugunsten höherer Schulabschlüsse verschoben.⁸

Hinsichtlich der quantitativen Entwicklung bei den Versicherungsfachwirten kann in den letzten zehn Jahren (1985–1995), von einigen Ausnahmen abgesehen, generell eine kontinuierliche Steigerung der Teilnehmer an den Lehrgängen und an den Prüfungen gem. § 46 Abs. 1 BBiG festgestellt werden. Dabei ist auffällig, daß die Anzahl der Lehrgangsteilnehmer mit insgesamt 7 402 nur ca. 50 Prozent der Anzahl der Prüfungsteilnehmer mit insgesamt 15 982 entspricht. Allerdings ist die durchschnittliche Durchfallquote mit rd. 21 Prozent sehr beachtlich.

Nun sind Neuordnungen kein Selbstzweck, sondern stehen im Zusammenhang mit wirtschaftlichen, technisch-organisatorischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und veränderten Qualifikationsanforderungen. Im letzten Jahrzehnt sind bezogen auf die Versicherungswirtschaft insbesondere folgende Entwicklungen hervorzuheben:

- **zunehmender Wettbewerb:** Die mit dem EU-Binnenmarkt verbundene Deregulierung sowie Verschiebungen im Beziehungsgefüle der Finanzdienstleistungen intensivieren den Wettbewerb und beschleunigen die Veränderung von Strukturen, Produkten, Versicherungsbedingungen und Vertriebskonzepten und führen u. a. zu einer Verlagerung der Geschäftspolitik von der Produktion zur Kundenorientierung.
- **technisch-organisatorische Entwicklung/Innen- und Außendienst:** Der Einsatz neuer Informationstechniken ermöglicht u. a. eine Reorganisation der Arbeitsabläufe unter

dem Stichwort Rundum-Sachbearbeitung und neue Aufgabenverteilungen zwischen Innen- und Außendienst.

- **Veränderung des Bildungsverhaltens der Bevölkerung:** Mit dem Trend zu formal höheren Bildungsabschlüssen werden auch andere Erwartungen der einzelnen an Ausbildung und Berufstätigkeit gestellt, und es verändern sich parallel die Erwartungen der Kunden an Beratung und Dienstleistung.⁹

Diese Entwicklungen gehen einher mit einem gestiegenen Bedarf der Versicherungswirtschaft an qualifiziertem Personal. Inhaltlich sind damit insbesondere veränderte generelle Qualifikationsanforderungen wie Flexibilität, Kunden- und Marktorientierung, Kostenorientierung, EU-Orientierung, Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechniken, Lernbereitschaft und -fähigkeit verbunden.

Zur Neugestaltung der Ausbildungsordnung

War das Qualifikationsmodell von 1977 vor allem am Leitbild eines weisungsgebundenen Sachbearbeiters im Innendienst in einer Sparte ausgerichtet, so stand bei der Neuordnung¹⁰ ein Mitarbeiter Pate, der weitgehend selbstständig und kundenorientiert Aufgaben im Innendienst und Außendienst wahrnehmen kann und durch die exemplarische Ausbildung in zwei Sparten flexibel einsetzbar ist sowie über ein breites Fundament für die berufliche Entwicklung verfügt.

Strukturell und inhaltlich wurden unter dem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz (Vermittlung von Fach-, Methoden- und Sozial- und Personalkompetenz) im einzelnen folgende Veränderungen erreicht:

- Steigerung von Flexibilität durch ein neues Strukturmodell. Um eine breite versicherungsfachliche Grundlage zu schaffen, erfolgt die Ausbildung in mindestens zwei der drei Spartenbereiche (Lebens- und Unfall-

Tabelle: Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Prüfung zum Versicherungsfachwirt/zur Versicherungsfachwirtin

Jahr	Zahl der durchgeföhrten Lehrgänge	Zahl der durchgeföhrten Unterrichtsstunden	Teilnehmer an den Lehr-gängen (Spalte 1)	Teilnehmer an den Prüfungen	davon (Spalte 4) bestanden		gerundet in %
					insgesamt	5	
1	2	3	4	5	6		
1985	9	1 508	301	972	758	78	
1986	8	1 601	283	794	621	78	
1987	9	1 875	314	1 083	861	80	
1988	18	3 501	583	1 068	861	81	
1989	22	5 255	695	1 414	1 152	81	
1990	28	4 701	767	1 670	1 344	80	
1991 ¹	32	4 817	871	1 711	1 350	79	
1992	33	5 931	919	1 540	1 202	78	
1993	31	5 109	831	2 162	1 697	78	
1994	38	5 807	990	1 765	1 403	79	
1995	34	5 826	848	1 803	1 429	79	
insg.	262	47 439	7 402	15 982	12 678	79	

¹ Ab 1991 Gebietsstand seit dem 3. 10. 1990

Quelle: DIHT: Berufs- und Weiterbildung bzw. Berufsbildung Weiterbildung Bildungspolitik 1985/1986 bis 1995/1996

versicherung, Krankenversicherung und/oder Schadenversicherung). Die Sparte Schadenversicherung ist weiter differenziert in die Bereiche Haftpflicht- und Rechtsversicherung, Kraftfahrtversicherung und Sachversicherung. Die Funktionen (Antrags-, Vertrags-, Leistungsbearbeitung) sind hierbei vollständig mindestens je einmal Gegenstand der Ausbildung.

Zum Beispiel kann die Ausbildung in den Sparten Lebens- und Unfallversicherung in der Vertrags- und Leistungsbearbeitung und in der Sparte Krankenversicherung in der Antragsbearbeitung erfolgen.

Das Modell 1 entspricht den Mindestanforderungen der Ausbildungsordnung. Es bleibt den Ausbildenden unbenommen, zusätzliche Sparten und Funktionen in den Spartenbereichen auszubilden.

Das Modell 2 stellt eine Variante dar, die über die Mindestanforderungen hinausgeht. Hier wird in der Sparte Lebens- und Unfallversicherung in der Antragsbearbeitung und in der Sparte Schadenversicherung – Sachversicherung – in allen drei Funktionsbereichen, also der Antrags-, Vertrags- und Leistungsbearbeitung, ausgebildet.

Die neue Ausbildungsordnung ist inhaltlich schwerpunktmäßig am Privatkundengeschäft orientiert, gleichwohl besteht für Versicherungsunternehmen mit Schwerpunkten in anderen Geschäftsfeldern auch weiterhin die Möglichkeit, Versicherungskaufleute auszubilden.

- **Kundenorientierung** (Beratung und Betreuung von Kunden; Verkauf von Produkten und Dienstleistungen) am individuellen Bedarf und den wirtschaftlichen Möglichkeiten des jeweiligen Kunden als Grundlage für die Entwicklung entsprechender Lösungsvorschläge erfordert in diesem kommunikationsintensiven Ausbildungsberuf neben Fachkompetenz u. a. analytische Fähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein.

Abbildung 1: **Modell 1**

Sparte Versicherungszweig/ Funktion	Leben/Unfall	Kranken	Schaden		
			Haftpflicht + Rechtsschutz	Kraftfahrt	Sach
Antragsbearbeitung		X			
Vertragsbearbeitung	X				
Leistungsbearbeitung	X				

Abbildung 2: **Modell 2**

Sparte Versicherungszweig/ Funktion	Leben/Unfall	Kranken	Schaden		
			Haftpflicht + Rechtsschutz	Kraftfahrt	Sach
Antragsbearbeitung			X		
Vertragsbearbeitung				X	
Leistungsbearbeitung		X			

Abbildung 3: **Modell 3**

Sparte Versicherungszweig/ Funktion	Leben/Unfall	Kranken	Schaden		
			Haftpflicht + Rechtsschutz	Kraftfahrt	Sach
Antragsbearbeitung	X				
Vertragsbearbeitung		X			
Leistungsbearbeitung			X		

Abbildung 4: **Modell 4**

Sparte Versicherungszweig/ Funktion	Leben/Unfall	Kranken	Schaden		
			Haftpflicht + Rechtsschutz	Kraftfahrt	Sach
Antragsbearbeitung	X				X
Vertragsbearbeitung				X	
Leistungsbearbeitung				X	

- **stärkere Gewichtung vertriebsorientierter Inhalte**, da Innendienst und Außendienst stärker zusammenwachsen. Um sich gegenseitig optimal unterstützen zu können, ist der

im Innendienst beschäftigte Mitarbeiter auch außendienstorientiert auszubilden.

- **moderne Informations- und Kommunikationstechnik**.

- Zusatzkenntnisse über **Finanzprodukte** mit Bezug zum Tätigkeitsfeld von Versicherungskaufleuten (Bausparen und Investment).
- **Produkt- und Marktkenntnisse** (auch über wichtigste Märkte der Europäischen Union, z. B. England und Frankreich), Produktgestaltung, Risikoanalyse, cross selling.
- **Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** und ihre Handlungsmöglichkeiten als wesentliche Voraussetzung für den Kunden nutzen, der Unternehmenserfolg und die persönliche Entwicklung wurden erstmals gezielt zum Gegenstand von Ausbildung.¹¹

Ganzheitliche Betrachtung von Ordnung, Durchführung und Prüfung der Berufsausbildung

Die Umsetzung der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans wurde durch folgende Maßnahmen unterstützt:

- Von allen an der Neuordnung Beteiligten wurden gemeinsam **Erläuterungen** zur neuen Ausbildungsordnung entwickelt, die neben der Kommentierung der Ausbildungsordnung und Handlungshilfen für die Umsetzung – beispielsweise Vorschläge für betriebliche Ausbildungspläne – in unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben erstmalig eine Berufsbeschreibung in englischer und französischer Sprache enthalten.
- Für die Ausbildungsverantwortlichen wurden vom Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft (BWV) mit Unterstützung des BIBB **handlungsorientierte Ausbildungsmaterialien** für die Bereiche Lebens-, Kranken- und Schadenversicherung entwickelt. Das BWV veröffentlichte darüber hinaus: „Handlungskompetente Mitarbeiter – Neue Herausforderungen in der beruflichen Erstausbildung“ sowie „Praxis in

der Versicherungsausbildung – Mögliche Lehrsituationen und Fallbeispiele in der Ausbildung „Versicherungskaufmann/-kauffrau“ – Anregung für die innerbetriebliche und überbetriebliche Ausbildungspraxis von Versicherungskaufleuten.

Für die Versicherungsfachlehrer wurde eine komplette neue Lehrbuchreihe erarbeitet. Das BWV hat schließlich ein Lehrbuch „Versicherungs-Englisch“ herausgegeben.

- Auf dezentraler Ebene haben sich in vielen Verbindungsstellen des BWV **Ausbilder/Lehrerarbeitskreise** gegründet, um die Umsetzung des Berufsbildes miteinander abzustimmen und den Bedarf für überbetriebliche Ausbildung zu definieren.

• Das BWV hat gemeinsam mit dem Deutschen Industrie- und Handelstag, der Zentralstelle für Aufgabenerstellung und der Universität Mainz ein Forschungsprojekt zur Entwicklung praxisorientierter **Prüfungsaufgaben** initiiert. Die Ergebnisse des Projektes werden in die Schulungen der Prüfer und der Mitglieder von Aufgabenerstellungsausschüssen eingebracht. Ein „Praxishandbuch Prüfungen“ wurde gerade veröffentlicht.

Das Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft und der Deutsche Industrie- und Handelstag führen in Zusammenarbeit mit dem BIBB den Wirtschaftsmodellversuch „Entwicklung und Implementation eines Qualitätsförderungssystems für die **handlungsorientierte Abschlußprüfung** zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau“ durch (Laufzeit 1.1.1997 bis 31.12.1999).

Diese Hilfen für die Einführung von Neuerungen in die Praxis standen überwiegend zeitlich weit vor dem Inkrafttreten der neuen Ausbildungsordnung zur Verfügung. Die Vorbereitung und Unterstützung der Umsetzung durch Materialien für Betrieb, Schule und Prüfungspraxis kann für andere Ausbildungsbereiche Impuls sein für vergleichbare Entwicklungen und eine ganzheitliche Betrachtung von Ordnung, Durchführung und Prüfung der Berufsausbildung.

Zur Neugestaltung im Fortbildungsbereich

Nach der Neuordnung der Berufsausbildung entstand eine neue inhaltliche Schnittstelle (im wesentlichen bezogen auf Kundenorientierung und Firmenkundengeschäft sowie Verbindung von Innen- und Außendienstfunktionen) zwischen Versicherungskaufleuten und Versicherungsfachwirten. Die erforderliche inhaltliche Neugestaltung im Fortbildungsbereich erfolgte auf einer anderen Rechtsgrundlage (gem. § 46 Abs. 2 BBiG) und ebenfalls im Rahmen eines neuen Strukturkonzepts.

Prüfungsordnungen gem. § 46 Abs. 2 BBiG gelten bundesweit und führen zu einer höheren Transparenz und Vergleichbarkeit. Sie werden „als Grundlage für eine geordnete und einheitliche berufliche Fortbildung“ in der Regel vom BIBB – das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Wirtschaft entsprechend beauftragt wird – im Konsens mit den von den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer benannten Sachverständigen erarbeitet.

Die Prüfungsordnung zum anerkannten Abschluß „**Geprüfter Versicherungsfachwirt/Geprüfte Versicherungsfachwirtin**“ basiert auf einem in Zusammenarbeit mit Praktikern vom Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft erarbeiteten Strukturkonzept, das unterschiedlichen **Anforderungen der Versicherungswirtschaft** entspricht (vgl. Abb. 5): Flexibilität, Verbindung von Generalisten- und Spezialistenfortbildung, Managementfunktionen:

1. Die Fortbildungsprüfung ist in zwei Teile gegliedert. Durch die Prüfung der grundlegenden Qualifikationen besteht die Möglichkeit, die Fortbildung ggf. zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt, ggf. an ei-

nem anderen Ort, fortzusetzen und dann die Prüfung des handlungsspezifischen Teils zu absolvieren.

2. Der handlungsspezifische Teil enthält ein für Fachwirtstudiengänge einmaliges Bausteinsystem. Durch die funktions- und produktorientierten Themenbereiche, von denen je einer von den Prüfungsteilnehmern zu wählen ist (Wahlpflichtblocks), kommt man sowohl der Generalisten- als auch der Spezialistenfortbildung entgegen und wird somit unterschiedlichsten beruflichen Anforderungen und persönlichen Interessen gerecht.

3. Wer die Prüfung zum Geprüften Versicherungsfachwirt/zur Geprüften Versicherungsfachwirtin bestanden hat, ist vom schriftlichen Teil der Prüfung einer nach dem Berufsbildungsgesetz erlassenen Ausbilder-Eignungsverordnung befreit.

4. Neu ist auch die Verbindung von Aufstiegs- mit Anpassungsfortbildung, da Wahlpflichtblocks, die nicht für die Fortbildungsprüfung gewählt werden, auch anschließend belegt und geprüft werden können. Sie stehen nach der Prüfung zur Anpassungsfortbildung zur Verfügung. Dies gilt auch für dieje-

nigen, die bereits eine Prüfung zum Versicherungsfachwirt/zur Versicherungsfachwirtin (gem. § 46 Abs. 1 BBiG) bestanden haben.

Erstmals ist in die Fachwirtequalifikation inhaltlich der Bereich der Managementfunktionen (Kommunikation und Management) aufgenommen.

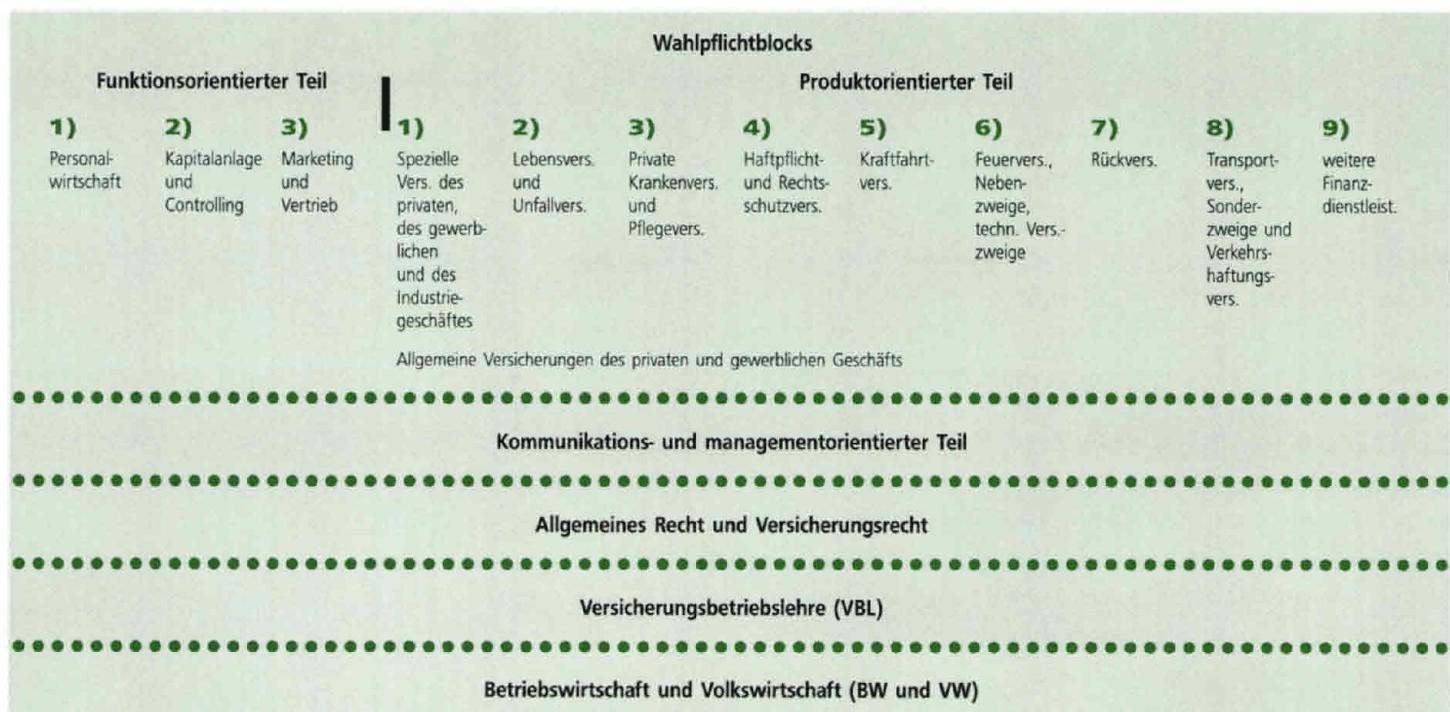
Das Strukturmodell enthält somit grundsätzlich für alle Prüfungsteilnehmer grundlegende Qualifikationen, zu denen die Qualifikationsschwerpunkte Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft, Versicherungsbetriebslehre und Allgemeines Recht und Versicherungsrecht gehören, und handlungsspezifische Qualifikationen. Während hier nur der Kommunikations- und managementorientierte Teil für alle Prüfungsteilnehmer zu absolvieren ist, besteht bei der Prüfung in den funktionsorientierten und produktorientierten Teilen jeweils Wahlmöglichkeiten. Im ersten Fall kann ein Themenbereich aus drei ausgewählt werden, im produktorientierten Teil kann zwischen neun Themenbereichen ausgewählt werden.

Die grundlegenden Qualifikationen werden schriftlich in den Qualifikationsschwerpunkten Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft, Versicherungsbetriebslehre sowie Allgemeines Recht und Versicherungsrecht geprüft. Die Prüfung besteht je Qualifikationsschwerpunkt aus unter Aufsicht zu bearbeitenden praxisorientierten Aufgaben und Fällen und soll jeweils mindestens 90 Minuten dauern. Die Gesamtprüfungszeit beträgt höchstens 360 Minuten.

Bei den handlungsspezifischen Qualifikationen werden der gewählte funktionsorientierte und produktorientierte Themenbereich schriftlich und der Kommunikations- und managementorientierte Teil mündlich geprüft.

Im funktionsorientierten und produktorientierten Themenbereich besteht die Prüfung ebenfalls aus zu bearbeitenden praxisorientierten Aufgaben und Fällen. Die funktionsorientierte Prüfung dauert 90 Minuten. Die produktorientierte Prüfung berücksichtigt die Prüfungsinhalte des Themenbereichs „All-

Abbildung 5: **Strukturmodell**



gemeine Versicherungen des privaten und des gewerblichen Geschäfts“ mit einem Anteil von einem Fünftel und soll insgesamt 150 Minuten dauern.

In der Prüfung im Qualifikationsschwerpunkt „Kommunikation und Management“ wählt der Teilnehmer aus den Bereichen Kommunikation, Führung oder Projektmanagement zur Bearbeitung eine gestellte Situationsaufgabe. Die Prüfungszeit beträgt 30 Mi-

nuten, davon stehen 20 Minuten für die gewählte Situationsaufgabe zur Verfügung. Die restliche Prüfungszeit wird für die Prüfung der beiden anderen jeweils nicht gewählten Bereiche genutzt. Der Prüfungsteilnehmer hat max. 30 Minuten Vorbereitungszeit.

Die neu geordnete Fortbildung zum Geprüften Versicherungsfachwirt/zur Geprüften Versicherungsfachwirtin kann wie folgt skizziert werden:

Abbildung 6:

Voraussetzung:	■■■■→ Für Versicherungskaufleute zwei Jahre Berufspraxis
Prüfungsvorbereitung:	■■■■→ Berufsbegleitendes Kollegstudium mit 550 Stunden Dauer: zwei Jahre
Struktur:	■■■■→ Grundlegende und Handlungsspezifische Qualifikationen
Prüfungsfächer:	■■■■→ Grundlegende Qualifikationen: Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft Versicherungsbetriebslehre Allgemeines Recht und Versicherungsrecht Handlungsspezifische Qualifikationen: Funktionsorientierter Teil Produktorientierter Teil Kommunikations- und managementorientierter Teil
Abschluß:	■■■■→ Die Prüfung findet vor einer IHK statt.

Am 28. 1. 1998 hat der Ständige Ausschuß des BIBB dem Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie empfohlen, im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Wirtschaft die Fortbildungsordnung zu erlassen.

Die Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß „Geprüfter Versicherungsfachwirt/Geprüfte Versicherungsfachwirtin“ vom 16. 3. 1998 gem. § 46 Abs. 2 BBiG wurde am 19. 3. 1998 im Bundesgesetzblatt veröffentlicht.

Parallel wurde von den Beteiligten in der Versicherungswirtschaft der Rahmenstoffplan zur Prüfungsvorbereitung erarbeitet und unter Federführung des DIHT fertiggestellt. Zur Unterstützung der Umsetzung des neuen Rahmenstoffplans und der Prüfungsordnung

werden z. Z. Materialien erarbeitet, die ab dem 2. Quartal 1998 zur Verfügung stehen werden.

Resümee

Am Beispiel der Neuordnung der Berufsbildung in der Versicherungswirtschaft wird deutlich, daß in einem zwar klassischen, aber gleichzeitig sehr innovativen und dynamischen Wirtschaftsbereich branchenspezifische Lösungen für eine moderne und zukunftsorientierte Berufsbildung konsensgetragen in kurzer Zeit entwickelt und implementiert wurden, die sowohl den Interessen nach Flexibilität, nach Verbindung von Aus- und Weiterbildung als auch nach Qualitäts sicherung in der Berufsbildung entsprechen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. *Die deutsche Versicherungswirtschaft. Jahrbuch 1997*

² Der Anteil der Abiturienten mit abgeschlossener Berufsausbildung wurde von rd. 3 Prozent auf rd. 13 Prozent erhöht.

³ Vgl. *Die deutsche Versicherungswirtschaft. Jahrbuch 1996*

⁴ Auf der Grundlage des BBiG

⁵ BGBl Teil I, Nr. 9, Seite 169–179 v. 14. 2. 1996

⁶ Zur Zeit (Stand: 1. 10. 97) gibt es an 51 der insgesamt 83 Industrie- und Handelskammern (zuständige Stelle gem. § 46 Abs. 1 BBiG) Prüfungsregelungen, die im Zeitraum von 1974 (Industrie- und Handelskammer zu Rheinhessen) bis 1995 (Industrie- und Handelskammer Ostthüringen zu Gera) erlassen wurden. Sowohl in bezug auf die Prüfungsregelungen (z. B. bei den Voraussetzungen) als auch bei den Lehrgängen (hinsichtlich der Stundenzahlen, Studiengebühren) und den Prüfungserfolgsquoten gibt es bundesweit deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Kammerbezirken.

⁷ Die Zahl der Ausbildungsverhältnisse insgesamt im kaufmännischen und verwaltenden Bereich wurde in diesem Zeitraum nur um rd. 25 Prozent gesteigert.

⁸ So blieb zwar der Anteil der Hauptschulabsolventen mit rd. drei Prozent stabil, während der Anteil der Realschulabsolventen von rd. 34 Prozent auf rd. 22 Prozent zurückging und der Anteil der Abiturienten von rd. 52 Prozent auf rd. 62 Prozent stieg. Der Anteil der Berufsfachschulabsolventen veränderte sich marginal um rd. zwei Prozent auf rd. 13 Prozent. Diese Entwicklung ist verbunden mit einer höheren Lösungsquote der Ausbildungsverhältnisse und einer geringeren Prüfungserfolgsquote.

⁹ Vgl. Bockshecker, W.: *Die Neuordnung der Versicherungskaufleute bietet zukunftsweisende Entwicklungen in der kaufmännischen Ausbildung*. In: BWP 25 (1996) 4, S. 23–28

¹⁰ Die Neuordnung wurde unter Federführung des BIBB in Zusammenarbeit mit den Sachverständigen des Bundes, die von den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer benannt worden waren, von Juni 1994 bis Juni 1995 durchgeführt.

¹¹ Vgl. Brötz; ibv Nr. 49 vom 6. 12. 1995

Karrieremöglichkeiten für Facharbeiter – notwendiger denn je

Oskar Hecker

Diplomingenieur und Diplominformatiker, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 4.1 „Qualifikationsentwicklungen und Fortbildungsregelungen“ mit dem Arbeitsschwerpunkt Weiterbildung im technisch-gewerblichen Bereich im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Empirische Erhebungen bei Fortbildungsabsolventen und Betriebsverantwortlichen sowie die Analyse von Stellenanzeigen belegen den Wandlungsprozeß bei den mittleren Positionen in der industriellen Produktion und den produktionsnahen, angelagerten Bereichen. Die Ergebnisse zeigen den notwendigen Handlungsbedarf auf, um die Karrierechancen der Absolventen des dualen Systems zu erhalten und nach Möglichkeit zu verbessern, da dies nicht unerhebliche Rückwirkungen auf die Attraktivität der gewerblich-technischen Ausbildungsberufe hat.

Rolf Jansen

Diplompsychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Dietrich Scholz

Diplomingenieur, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 4.1 „Qualifikationsentwicklungen und Fortbildungsregelungen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die mittleren Positionen in der industriellen Produktion und in den produktionsnahen, angelagerten Bereichen waren bislang traditionelle Aufstiegspositionen für Fachkräfte mit einem dualen Bildungsabschluß. Diese Möglichkeiten klassischer „Facharbeiterkarrieren“ geraten zunehmend in Gefahr. Zum einen verschieben sich durch die demographische Entwicklung, aber auch durch den Ausbau der höheren Bildungseinrichtungen, insbesondere der Fachhochschulen und Universitäten, die Relationen zwischen den Bildungsgruppen. Zum anderen tragen die technologische Entwicklung und der Druck der Konkurrenz auf dem Weltmarkt dazu bei, daß Betriebe neue Produktions- und Organisationskonzepte (z. B. Lean Production, Gruppenarbeit, Abbau von Hierarchien) einführen, was nicht unerheblichen Einfluß auf die unteren und mittleren Führungspositionen und die Rolle der Fachspezialisten¹ hat. Das führt da-

zu, daß die Zahl dieser Positionen abnimmt und daß auf die Positionen in der mittleren Qualifikationsebene Absolventen der Fachhochschulen drängen und als Konkurrenten für die Absolventen des dualen Systems bei der Besetzung der genannten Aufstiegspositionen auftreten.

Die Ergebnisse, die im folgenden präsentiert werden, basieren auf empirischen Untersuchungen im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts Rekrutierungsverhalten der Betriebe in der industriellen Produktion – Substitutionsprozesse auf der mittleren Qualifikationsebene.² Zum einen wurde eine nach einem Zufallsverfahren gebildeten Stichprobe von Fortbildungsabsolventen³ des Jahres 1996 rund ein Jahr nach erfolgreichem Abschluß ihrer Fortbildung zu ihrer aktuellen Berufssituation befragt (Absolventenbefragung). Zum anderen wurde im 4. Quartal 1995 eine bundesweite Stellenanzeigenanalyse durchgeführt. Es wurden ca. 2 100 Anzeigen zur mittleren technischen Qualifikationsebene identifiziert und ausgewertet. Mit einer daran anschließenden schriftlichen Befragung der inserierenden Betriebe⁴ wurden konkret Fragen zu den ausgeschriebenen Stellen und ihre Besetzung als auch allgemeine, bildungspolitische Fragen zur mittleren Qualifikationsebene und zu den Aufstiegschancen von Facharbeitern gestellt.

Berufliche Situation rund ein Jahr nach der Fortbildung

Die Meister sind bis auf wenige Ausnahmen rund ein Jahr nach Abschluß der Fortbildung

berufstätig. Bei den Technikern war aber ein Arbeitslosenanteil von zehn Prozent zu verzeichnen. Von den Meistern arbeiten 45 Prozent noch in dem Betrieb, in dem sie ihre Lehre absolviert haben. Selbst bei den Technikern, die im Gegensatz zu den Meistern zum großen Teil ihre Arbeit für die Fortbildung aufgegeben hatten, ist gut ein Fünftel (22 Prozent) im eigenen Ausbildungsbetrieb beschäftigt.

Vergleichen wir die berufliche Stellung vor und nach der Fortbildung: Bei den Meistern wie Technikern haben rund 60 Prozent vor ihrer Bildungsmaßnahme als Facharbeiter gearbeitet. Dieser Anteil sank auf 30 Prozent bei den Meistern und sogar knapp 20 Prozent bei den Technikern. Bei den Meistern stieg der Anteil derer in einer Meisterposition von sieben auf 26 Prozent. Ein weiterer Anstieg (um sieben Prozent-Punkte auf 12 Prozent) ist bei den technischen Angestelltenpositionen zu verzeichnen. Dies ist die Position, in der 51 Prozent der Techniker nach der Technikerausbildung zu finden sind, gegenüber nur sieben Prozent vor der Qualifizierung. Von einer Bedrohung der Meister in ihrem ureigenen Betätigungsfeld durch Techniker kann nicht die Rede sein. Die Frage, ob sie eine Vorgesetztenposition innehaben, bejahten von den Industriemeistern immerhin 42 Prozent, von den Technikern dagegen nur 26 Prozent. Außerdem unterscheiden sich die beiden Gruppen noch deutlich hinsichtlich der Zahl der Untergebenen. Jeder fünfte Meister hat zehn und mehr Mitarbeiter, für die er der unmittelbare Vorgesetzte ist, bei den Technikern sind das lediglich acht Prozent.

Bezüglich des Einsatzbereichs/Aufgabenfelds im Betrieb zeigen sich bei den Personen mit einem Industriemeister-Abschluß deutlich weniger Veränderungen als bei den Technikern. Techniker gehen verstärkt aus der eigentlichen Produktion heraus in die vorbereitenden Bereiche (Konstruktion, Entwicklung, Labor, aber auch Arbeitsvorbereitung und Zulieferbetreuung, Einkauf, Beschaf-

fung) und in die kundennahen Betätigungsfelder Kundenbetreuung und -beratung, Service sowie Verkauf, Vertrieb. Die Arbeitsvorbereitung ist ebenso wie die Qualitätskontrolle ein Aufgabenfeld, in das sowohl die Industriemeister als auch die Techniker drängen.

Fragt man direkt, was durch die Fortbildung an Verbesserungen für die berufliche Situation eingetreten ist (Abb. 1), so wird von jeweils etwas mehr als einem Drittel angegeben, daß bisher die erhofften Verbesserungen ausgeblieben sind.

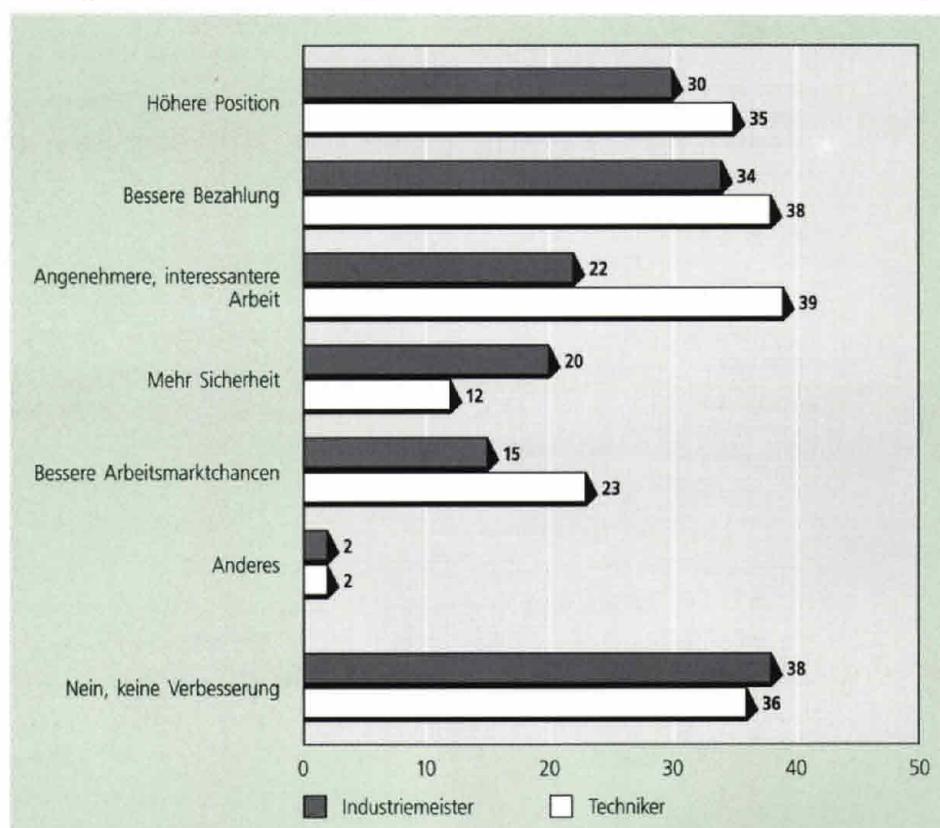
Berücksichtigt man die Überschneidungen der Antworten, so läßt sich ein noch klareres Bild zeichnen: Am erfolgreichsten sind 30 Prozent der Meister und 35 Prozent der Techniker; sie sind nach eigenen Angaben in eine höhere Position aufgestiegen. Bei einem Fünftel (20 Prozent der Meister und 22 Prozent

der Techniker) wurde zwar keine höhere Position erreicht, aber es hat einen Einkommenszuwachs gegeben, und/oder die Arbeit ist angenehmer, interessanter geworden. Für 12 Prozent der Meister und sechs Prozent der Techniker hat es zwar keine materiellen Verbesserungen gegeben, für sie haben sich nach eigenen Angaben aber wenigstens die Arbeitsmarktchancen verbessert.

Bewerbungsverhalten

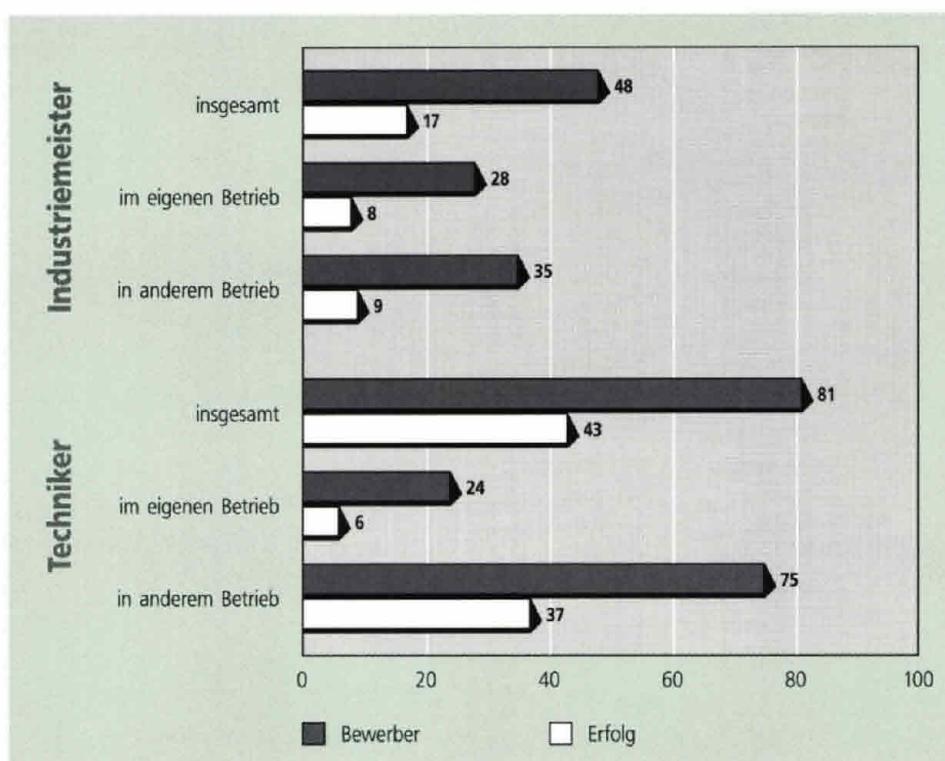
Von den Industriemeistern hat sich nur knapp die Hälfte (48 Prozent) aufgrund der Fortbildung auf eine andere Stelle beworben (Abb. 2), 26 Prozent im eigenen Betrieb und 35 Prozent in einem fremden Betrieb. Bei ihnen standen – dies ist bei der Qualifikation naheliegend – Vorgesetztenpositionen im Vordergrund: 22 Prozent haben sich ausschließlich auf solche Positionen beworben,

Abbildung 1: Eingetretene Verbesserungen der beruflichen Situation (Mehrfachnennungen, in Prozent)



Quelle: BIBB-Projekt 1/4.1003 (Absolventenbefragung)

Abbildung 2: Bewerbungsverhalten und Bewerbungserfolg (in Prozent)



Quelle: BIBB-Projekt 1/4.1003 (Absolventenbefragung)

weitere 17 Prozent haben sich auch für andere Stellen interessiert. Neun Prozent haben sich zwar beworben, nicht aber auf eine Vorgesetzten- oder Führungsposition, also nicht auf eine Meisterposition.

Bei 17 Prozent der Meister waren die Bewerbungen von Erfolg gekrönt; acht Prozent haben aufgrund ihrer Bewerbung im eigenen Betrieb eine Stelle bekommen, neun Prozent in einem fremden Betrieb; acht Prozent haben auf diesem Weg eine Vorgesetztenposition, also eine Meisterstelle, erhalten. Bezogen auf alle, die durch ihre Fortbildung zum Industriemeister nach eigenen Angaben eine höhere Position erlangt haben, macht das etwa ein Viertel aus; drei Viertel der Karriere sprünge fanden also statt, ohne daß man sich formal beworben hat.

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß die Meisterpositionen faktisch nicht auf dem offenen Stellenmarkt gehandelt werden. Bei der Stellenanzeigenanalyse, die im Rahmen

des Projekts durchgeführt wurde, wurde nur in 14 Prozent aller 2 100 Anzeigen, die als Aufstiegspositionen im technisch-gewerblichen Bereich in Frage kamen, ein Meisterabschluß als Qualifikationsvoraussetzung ausdrücklich erwähnt, davon in nur drei Prozent ausdrücklich ein Industriemeister-Abschluß. Die unteren und mittleren Führungspositionen in der Produktion sind Stellen, die überwiegend in den Betrieben intern besetzt werden; sie werden häufig nicht (schon gar nicht öffentlich) ausgeschrieben. So bleibt vielen Industriemeistern nach ihrem Abschluß nur die Möglichkeit, im Rahmen der Personalentwicklung höhere Positionen zu erreichen.

Bei den Absolventen der Technikerschulen sieht das Bewerbungsverhalten deutlich anders aus. Von ihnen haben sich immerhin 81 Prozent aktiv auf neue Stellen beworben. 24 Prozent haben sich auf Stellen in dem Betrieb beworben, in dem sie beschäftigt waren, davon allerdings 18 Prozent auch in anderen

Betrieben. Insgesamt sind 75 Prozent auf dem externen Arbeitsmarkt aktiv geworden. Dies hängt natürlich in erster Linie damit zusammen, daß die Mehrheit während der Fortbildung nicht berufstätig war, danach also einen beruflichen Neuanfang suchen mußte.

Aber nicht nur der Anteil der Personen, die sich beworben haben, ist bei den Technikern deutlich höher als bei den Industriemeistern. Die, die sich beworben haben, haben das auch in einem weitaus größeren Umfang getan: Im Schnitt wurden über 40 Bewerbungen abgeschickt. 64 Prozent der Bewerbungen bezogen sich insgesamt auf technische Funktionen, aber immerhin bei 27 Prozent handelte es sich um Führungspositionen oder Vorgesetztenfunktionen.

Bei 43 Prozent der Techniker waren die Bewerbungen erfolgreich. Sechs Prozent haben eine neue Stelle im Betrieb, in dem sie beschäftigt waren, erhalten, 37 Prozent waren in einem fremden Betrieb erfolgreich. Bei neun Prozent handelt es sich um eine Vorgesetztenposition, eine technische Spezialistenfunktion, das ist die der Ausbildung am ehesten entsprechende Position, haben 33 Prozent erhalten, davon fünf Prozent aufgrund einer Bewerbung im zu diesem Zeitpunkt „eigenen“ Betrieb.

Die bundesweite Stellenanzeigenanalyse zeigt, daß es für die Technikerpositionen auch einen echten Markt gibt: Von den rund 2 100 relevanten Stellenanzeigen haben immerhin 37 Prozent gezielt Techniker ansprochen. Das ist ein mehr als doppelt so hoher Anteil wie bei den Meistern. Und auch bei der Nachbefragung bei den inserierenden Betrieben zeigte sich, daß das Einsatzfeld der Techniker offensichtlich sehr viel breiter gesehen wird und daß bei den Positionen, für die in erster Linie Meister in Frage kommen, die Besetzung der Stellen vorwiegend aus den eigenen Reihen erfolgt. Solche Stellen werden wohl in der Regel gar nicht über Stellenanzeigen ausgeschrieben. Auch Recher-

chen, die gemeinsam mit dem IAB bei Arbeitsämtern durchgeführt wurden, haben ergeben, daß dort so gut wie keine Industriemeisterpositionen als offene Stellen gemeldet werden.

Substitutionstendenzen

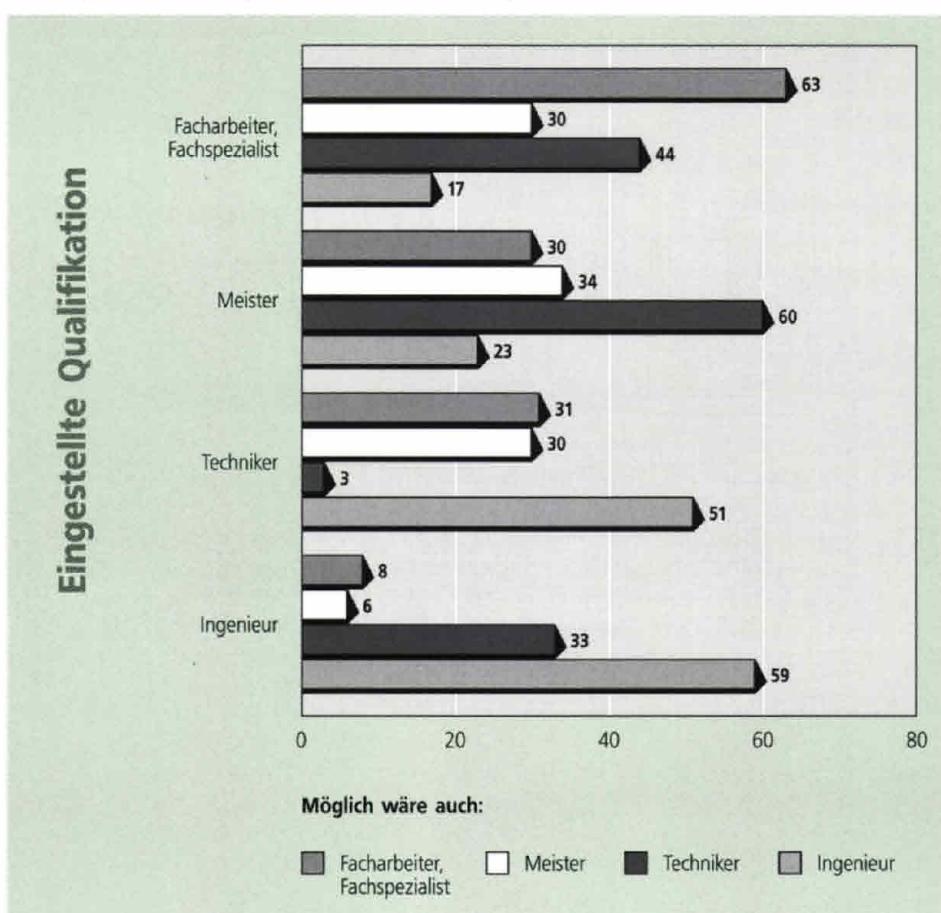
Wer wird in erster Linie als Konkurrent um die knappen Aufstiegspositionen gesehen? Für den Industriemeister sind es in erster Linie die anderen Industriemeister oder Personen mit einem (anderen) Meisterabschluß (auch Handwerksmeister). Aber auch Techniker und Ingenieure werden von jeweils rund zwei Fünftel der Industriemeister als starke Konkurrenz wahrgenommen. Die Fachspezialisten werden von den Meistern nur von einer Minderheit als bedrohlich für das eigene Fortkommen empfunden. Das gilt, dort allerdings etwas häufiger, auch für die Techniker. Meister werden von nur knapp einem Fünftel der Techniker als Konkurrenz um Aufstiegspositionen angesehen; die Industriemeister sehen dagegen zu 42 Prozent in den Technikern ihre Konkurrenten. Die Hauptkonkurrenz für die Techniker liegt in der eigenen Berufsgruppe (57 Prozent) und besonders bei Ingenieuren (73 Prozent).

Ausgehend von der realisierten Qualifikation bei der Stellenbesetzung wurde ermittelt, welche anderen Qualifikationsabschlüsse in Frage gekommen wären (Abb. 3).

Personalpolitik auf der mittleren Qualifikationsebene

Was sollte ein Facharbeiter heute tun, um beruflich vorwärts zu kommen? Die hier befragten Betriebe empfehlen mehrheitlich eine Technikerausbildung (32 Prozent) oder die Qualifizierung zum Fachspezialisten (28 Prozent). Nur 18 Prozent halten eine Meister-Ausbildung für den besten Weg, um beruflich vorwärtszukommen.

Abbildung 3: Substitutionspotentiale bei der Besetzung der Stellen (in Prozent)



Quelle: BIBB-Projekt 1/4.1003 (Inserentenbefragung – Anzeigenebene)

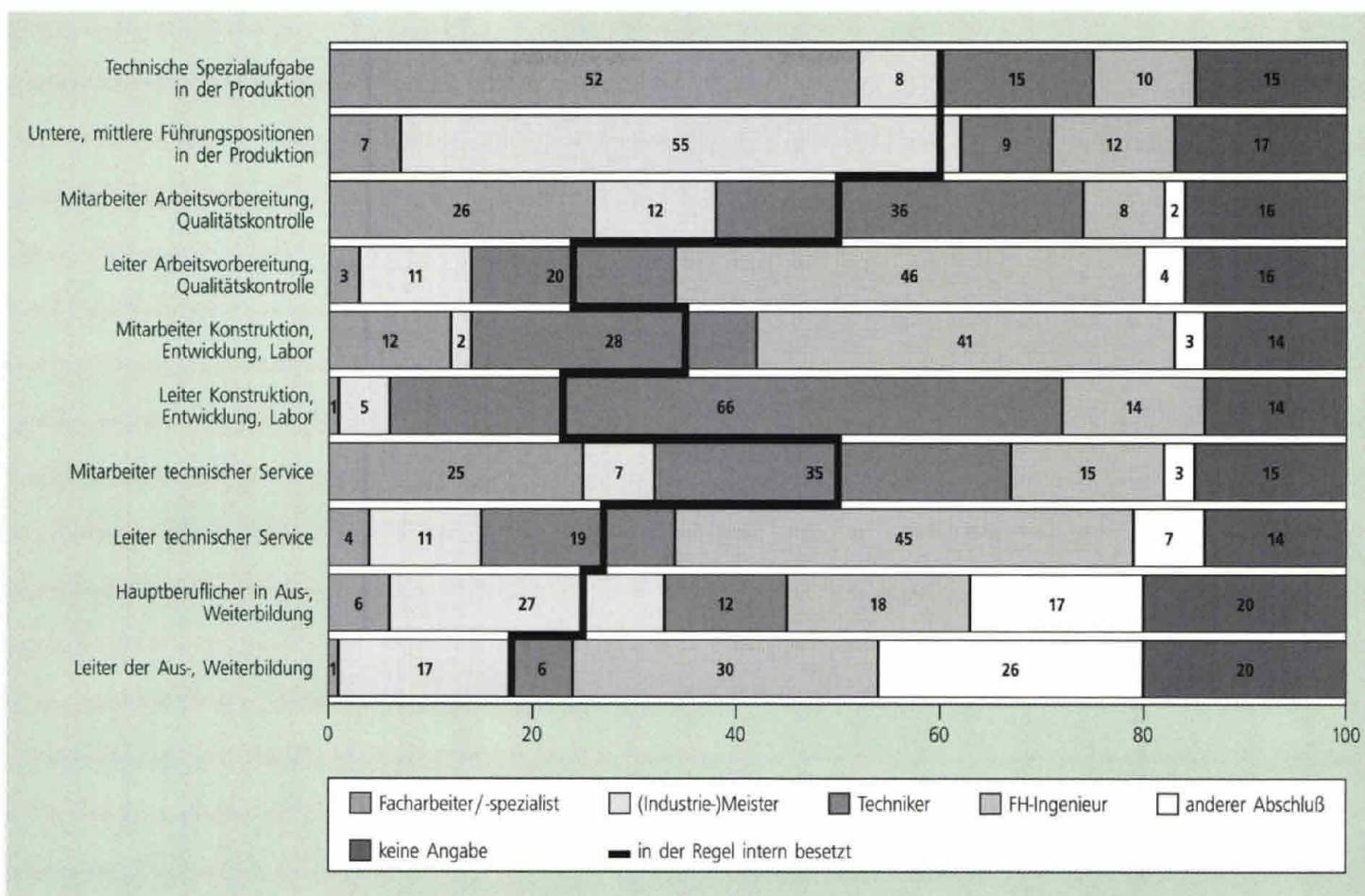
Im eigenen Betrieb werden die Aufstiegsmöglichkeiten für Facharbeiter von einem nennenswerten Anteil der Betriebe eher skeptisch beurteilt. 13 Prozent der hier befragten, inserierenden Betriebe – vorwiegend Klein- und Mittelbetriebe – beschäftigen erst gar keine Facharbeiter. Weitere sieben Prozent sagen, daß solche Aufstiegsmöglichkeiten nicht vorhanden seien, und jeder dritte Betrieb berichtete von weniger guten Aufstiegsmöglichkeiten. Sehr gut sind die Aufstiegsmöglichkeiten nur bei drei Prozent der Betriebe, aber immerhin 43 Prozent sagten, in ihrem Betrieb hätten die Facharbeiter gute Möglichkeiten zum Aufstieg.

Zwei Drittel der hier befragten betrieblichen Experten sehen für Facharbeiter Aufstiegsmöglichkeiten bei fachlich-technischen Spezialaufgaben in der Produktion. Mit deutlich-

chem Abstand folgt der Bereich Arbeitsvorbereitung bzw. Qualitätskontrolle mit 45 Prozent an zweiter Stelle, auf gleichem Niveau wie die Vorgesetztenpositionen in der Produktion, also die Industriemeisterpositionen. Außerhalb der Produktion haben Facharbeiter eher selten die Chance, in eine Vorgesetztenposition aufzusteigen. Allerdings gelten fachlich-technische Aufgaben dort als Aufstieg, etwa in der Instandhaltung und Konstruktion (35 Prozent) oder Instandhaltung/Reparatur (36 Prozent), in Entwicklung und Konstruktion (35 Prozent) oder im Außen- dienst bzw. Servicebereich (30 Prozent). Der Einsatz in der Aus- und Weiterbildung wird offensichtlich nicht in nennenswertem Umfang als Aufstiegsmöglichkeit gesehen.

Welche Qualifikationen werden auf den unterschiedlichen Positionen von den Betrieben

Abbildung 4: Qualifikationspräferenzen für bestimmte Positionen (in Prozent)



Quelle: BIBB-Projekt 1/4.1003 (Inserentenbefragung – Betriebsebene)

bevorzugt (Abb. 4)? Vier Qualifikationsniveaus waren vorgegeben, vom Fachspezialisten über Meister und Techniker bis hin zum Fachhochschul-Ingenieur, und eine Kategorie für „andere Abschlüsse“. Die Linie zeigt an, wie viele eine solche Stelle bevorzugt intern besetzen.

Für technische Spezialaufgaben in der Produktion werden nach überwiegender Meinung der Betriebe (53 Prozent) Facharbeiter bevorzugt. Acht Prozent ziehen für solche Aufgaben einen (Industrie-)Meister vor, etwa doppelt so viele einen Techniker. Und jeder zehnte würde solche Aufgaben am liebsten auf einen FH-Ingenieur übertragen. Die unteren und mittleren Führungspositionen in der Produktion werden vorzugsweise mit (Industrie-)Meistern besetzt. Facharbeiter ohne

den Meisterabschluß nennen nur sieben Prozent. Ihnen stehen neun Prozent gegenüber, die einen Techniker auf solchen Positionen vorziehen würden, und zwölf Prozent, die sich am liebsten für einen Ingenieur entscheiden würden. Beides sind Positionen, die nicht über den offenen Arbeitsmarkt besetzt werden, sondern in der Regel mit internen Bewerbern (jeweils 61 Prozent). Offensichtlich kommt es hier vor allem auf die gründlichen Kenntnisse interner Strukturen und Abläufe an.

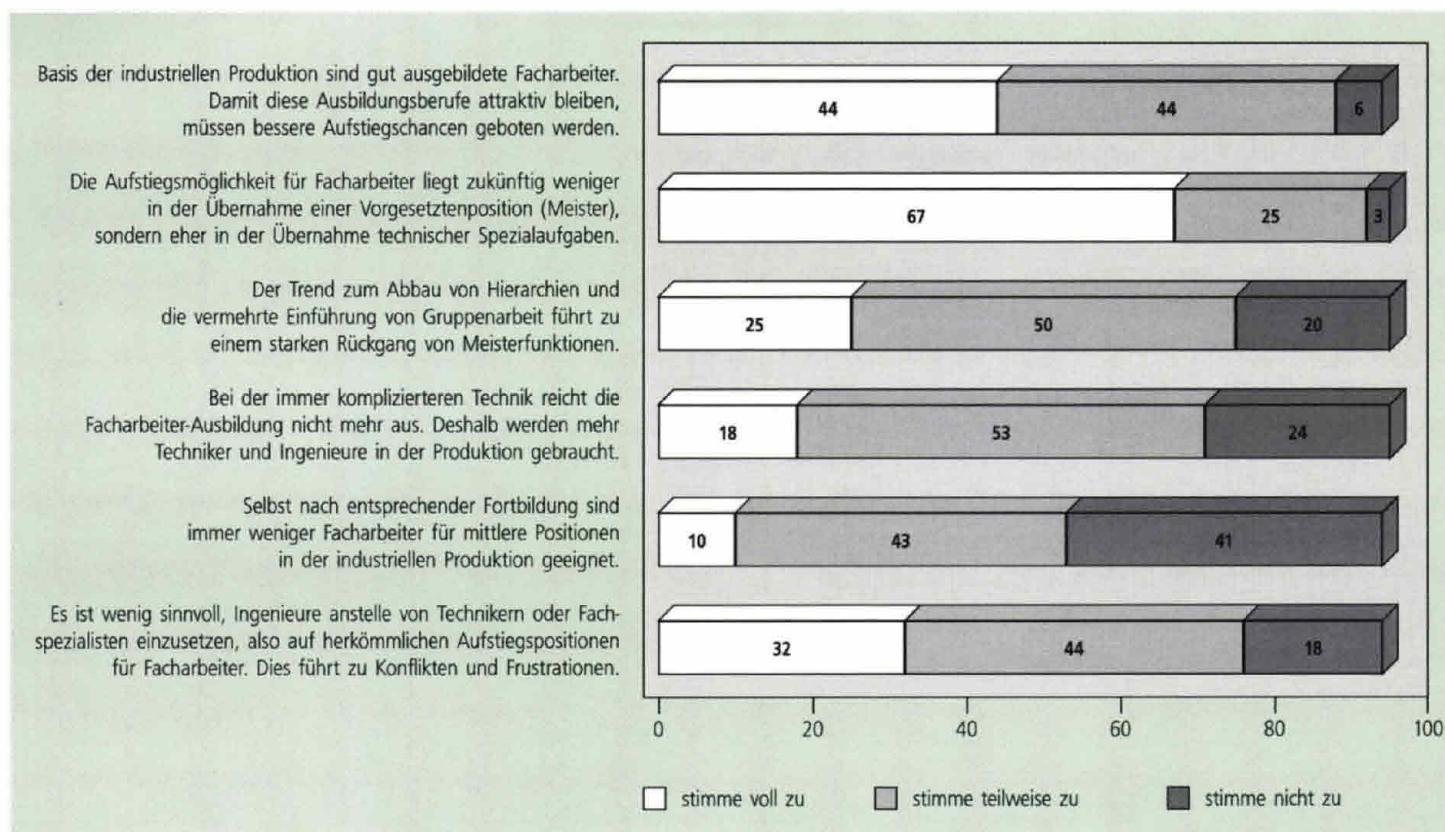
Daß es zur Personalpolitik des Betriebs gehört, Facharbeiter im Hinblick auf eine spätere Übernahme von Aufgaben mit mehr Verantwortung gezielt durch Weiterbildung zu fördern, wird von einem Viertel der Betriebe bejaht. Weitere 35 Prozent ermuntern ihre

Mitarbeiter zur Teilnahme an Weiterbildung. 20 Prozent überlassen es ganz der Initiative der einzelnen Mitarbeiter, ob sie sich weiterbilden oder nicht. Es sind vor allem die größeren und Großbetriebe, die eine Personalentwicklung bei Facharbeitern betreiben.

Der Facharbeiteraufstieg im Meinungsspiegel der Experten

Zum Schluß werden Meinungen und Einstellungen zu Problemen im mittleren Qualifikationsbereich und zu bildungspolitischen Fragen präsentiert. Es waren den Befragten einzelne Aussagen vorgelegt worden mit der Bitte, jeweils anzugeben, ob man dem voll, nur teilweise oder gar nicht zustimmen kann (Abb. 5).

Abbildung 5: Meinungen der Betriebsexperten zu Problemen im mittleren Qualifikationsbereich (in Prozent)



Quelle: BIBB-Projekt 1/4.1003 (Inserentenbefragung – Betriebsebene)

Eine der Ausgangsthesen des BIBB-Projekts war, daß die Facharbeit die Basis der industriellen Produktion ist und bleibt. Trotz des wirtschaftlichen Wandels hin zu mehr Dienstleistung wird die Industrie auch in Zukunft eine zentrale Säule der deutschen Wirtschaft sein. Wenn dies so ist, dann muß auch ein großes Interesse bestehen, die Facharbeiterausbildung für die Jugendlichen attraktiv zu erhalten. Wegen der gestiegenen schulischen Vorbildung der Jugendlichen, mit der ein Wandel der Berufsorientierung einhergeht, müssen sogar verstärkte Anstrengungen unternommen werden, um solche Jugendliche für eine Ausbildung in einem gewerblich-technischen Ausbildungsberuf zu gewinnen, die mit den dort gestiegenen Anforderungen Schritt halten können. Dies kann nur gelingen, wenn mit der Ausbildung auch weitere Karriere- und Aufstiegschancen verbunden sind. Diese Meinung wird immerhin von fast jedem zweiten der Befragten voll geteilt.

Völlig abgelehnt wird die Forderung nach besseren Aufstiegschancen für Facharbeiter in der industriellen Produktion nur von wenigen (sechs Prozent).

Daß die Aufstiegsmöglichkeiten der Facharbeiter zukünftig mehr in technischen Spezialfunktionen liegen, weniger in der Übernahme von Vorgesetztenaufgaben (Meisterposition), dem wird von zwei Dritteln der Befragten voll zugestimmt. Zwar geht nur eine Minderheit (25 Prozent) von einem starken Rückgang der Meisterpositionen wegen des Abbaus von Hierarchien und der vermehrten Einführung von Gruppenarbeit aus. Dort, wo in den zurückliegenden Jahren Gruppenarbeit eingeführt oder ausgeweitet wurde, bei knapp einem Drittel der Betriebe, wird diese Meinung etwas häufiger voll geteilt. Jeder zweite insgesamt stimmt dieser Aussage jedoch teilweise zu. Überhaupt nicht einverstanden waren mit dieser Aussage 20 Prozent.

Von einigen (immerhin fast ein Fünftel) wird die Behauptung voll unterstützt, die Entwicklung der Technik und damit der Anforderungen in der Produktion überforderten die Facharbeiter; es würden deshalb mehr Techniker und Ingenieure in der Produktion gebraucht. Ungefähr ein Viertel lehnt diese Aussage gänzlich ab, doch immerhin 53 Prozent stimmen ihr teilweise zu. Die gestiegenen Anforderungen durch die Technikentwicklung verlangen von den Facharbeitern in der Produktion, daß sie sich weiter qualifizieren und spezialisieren. Daß sie immer weniger in der Lage seien, diese Positionen trotz einer entsprechenden Qualifizierung auszufüllen, wird nur von einer Minderheit (zehn Prozent) geteilt. Aber immerhin stimmen gut zwei von fünf dieser Aussage teilweise zu.

Eher Zustimmung als Ablehnung erfährt die letzte These: Jeder dritte teilt die Meinung voll und ganz, daß es wenig sinnvoll sei, In-

genieure anstelle von Technikern oder Fachspezialisten in der Produktion einzusetzen, da dies zu Konflikten und Frustrationen in den Betrieben führe.

Bewertung der Ergebnisse

Zur Arbeitssituation

Insgesamt, das zeigen die Ergebnisse der BIBB-Untersuchungen, befindet sich die mittlere Qualifikationsebene in der Produktion und in den produktionsnahen, angelagerten Bereichen in einem Wandlungsprozeß. Technisch anspruchsvolle Spezialaufgaben nehmen zu, während gleichzeitig einfache Facharbeiteraufgaben und auch die damit zusammenhängenden Vorgesetztenpositionen (Meisterfunktionen) abnehmen. Durch die teilweise erfolgte arbeitsorganisatorische Umstellung in der Produktion (z. B. Einführung von Gruppenarbeit) ändern sich die Rolle und die Aufgaben der Industriemeister.

Facharbeiter, die sich der Mühe einer Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister oder zum Techniker unterziehen, haben es offensichtlich im Konkurrenzkampf um die Stellen in Zukunft schwerer. Nicht nur, daß die Anzahl der Aufstiegspositionen abnimmt, hinzu kommt, daß Ingenieurabsolventen zunehmend keine adäquaten Stellen finden. Weniger in der Produktion selbst, also nicht auf den traditionellen Industriemeisterpositionen, wohl aber in den angelagerten technischen Bereichen wird es schwieriger, sich bei der Stellenbesetzung gegen Ingenieure durchzusetzen. Dies trifft in erster Linie die Techniker, die sich gleichzeitig noch gegen die an Bedeutung zunehmenden Fachspezialisten behaupten müssen.

Personalpolitisch sind die Betriebe gefordert, ihren Facharbeitern, insbesondere denen, die erfolgreich einen Fortbildungsabschluß als Meister, Techniker oder Fachspezialisten er-

worben haben, Karrierechancen offenzuhalten. Dabei zeigt sich insbesondere für die mit einem Meisterabschluß ein Dilemma: Da Meisterpositionen nur selten extern ausgeschrieben werden, muß eine entsprechende interne Förderung erfolgen. Es sollten, möglicherweise bereits vorher, andere Alternativen des Aufstiegs im eigenen Betrieb eröffnet werden, so daß der Anteil derer, die nach ihrer nicht unerheblichen Belastung durch die Weiterbildung enttäuscht sind, gering bleibt. Auch wenn es keinen Anspruch, keine Garantie für eine Beförderung nach Erlangen des Fortbildungsabschlusses geben kann, realistische Chancen müssen erhalten bleiben.

Geprüften Industriemeistern, aber auch Handwerksmeistern, Technikern und anderen Absolventen vergleichbarer Aufstiegsfortbildungen, ermöglichen die Bundesländer zunehmend die Zulassung zu den Fachhochschulen und Universitäten. Leider hat jedes Bundesland dafür noch seine eigenen Zugangsregelungen.

Zu Bewerbungsmöglichkeiten von Fortbildungsabsolventen

Techniker können in regionalen und überregionalen Zeitungen mit Stellenangeboten rechnen, auch wenn sie in erheblichem Maß mit der Konkurrenz von Ingenieuren konfrontiert sind. Vorteil der Techniker ist die stärkere Praxisnähe, die in der beruflichen Erstausbildung und in der Berufspraxis als Facharbeiter erworbene Erfahrung.

Eine Bewerbung nach Abschluß der Technikerausbildung im ehemaligen Ausbildungsbetrieb kann durchaus erfolgreich sein. Wenn es nicht gleich gelingt, eine Technikerstelle zu bekommen, sollten sie versuchen, ihre produktionsnahe Praxiserfahrung zu erweitern. Dies wäre insbesondere in technisch besonders fortschrittlichen Betrieben anzustreben.

Für Industriemeister ist dagegen eine Bewerbung in einem fremden Betrieb sehr viel schwieriger, da die Meisterpositionen nur selten öffentlich ausgeschrieben werden. Hier sind die betriebsspezifischen Kenntnisse von erheblicher Bedeutung, so daß vorgezugsweise auf Personal aus den eigenen Reihen zurückgegriffen wird. Sollten in absehbarer Zeit im eigenen Betrieb keine Aufstiegschancen gesehen werden, weil kein Bedarf erkennbar ist, vielleicht sogar solche Positionen abgebaut werden, sollte versucht werden, die Praxiserfahrung in anderen Fertigungsbereichen im eigenen oder sogar durch den Wechsel in einen anderen Betrieb systematisch zu erweitern. Darüber hinaus ist die Alternative einer Bewerbung auf Fachspezialistenfunktionen in der Produktion oder in den angelagerten Bereichen zu erwägen. Dies bedeutet, daß mit Erlangen des Industriemeistertitels die Weiterbildung nicht abgeschlossen ist.

Zur Bedeutung der Fachspezialisten

Die Betriebe schätzen die Einsatzmöglichkeiten für Fachspezialisten für die nahe Zukunft zunehmend positiv ein. Dies gilt besonders für Spezialgebiete in der Produktion, in der Arbeitsvorbereitung, im Qualitätswesen und für den technischen Service. Sie befinden sich jedoch für diese Positionen in starker Konkurrenz mit den entsprechenden Techniker-Abschlüssen. In Gebieten, in denen es bereits Weiterbildungsabschlüsse für Fachspezialisten gibt, z. B. in der Konstruktion, zeigen die bisherigen Erfahrungen, daß insbesondere die Praxiserfahrung der weitergebildeten Facharbeiter als positives Kriterium gesehen wird.

Ein Problem bei der Entscheidung für eine Karriere als Fachspezialist (alternativ zur Meister- und Technikerausbildung oder dem Studium) liegt in der unübersichtlichen Struktur und unterschiedlichen staatlichen

Absicherung dieser Abschlüsse. Vor Beginn einer aufwendigen Weiterbildungsmaßnahme sollte deshalb der Stellenwert des späteren Abschlusses entweder im eigenen Betrieb oder durch die Analyse von Stellenanzeigen (wird dieser Abschluß überhaupt angefordert?) geklärt werden.

Da Stellen für Fachspezialisten von den Betrieben bevorzugt intern besetzt werden, lohnt es sich, vor Lehrgangsbeginn mit dem Vorgesetzten zu reden bzw. nach entsprechenden Positionen im eigenen Betrieb Ausschau zu halten.

Zum Wandel der Industriemeister-Funktion

Nach aktuellen Forschungsergebnissen spielt der Funktionsbereich oberhalb der Facharbeiterebene bei den Umstrukturierungen der Industriebetriebe auch in Zukunft eine wesentliche Rolle. Zwar ist davon auszugehen, daß die Anzahl derartiger Positionen abnimmt, doch nur wenige Industrieunternehmen werden auf die untere/mittlere Führungskraft verzichten. Die Betriebe werden produktionsnahe Führungspositionen auch weiterhin vorzugsweise durch Industriemeister besetzen, die sich als berufserfahrene Facharbeiter über die Aufstiegsweiterbildung nach dem dualen Bildungssystem dafür qualifizieren können.

Ihr Aufgabenbereich wird sich jedoch erheblich verändern. Insbesondere werden die Industriemeister nicht mehr in traditioneller Arbeitsweise, sondern zunehmend als Coach oder Shop-floor-Manager in Teams mit hochqualifizierten Facharbeitern ihre Aufgaben zu erfüllen haben. Der zukünftige Qualifikationsbedarf orientiert sich nicht mehr an Industrieunternehmen mit traditioneller Aufbauorganisation, sondern zunehmend an anderen, modernen Strukturen mit z. B. Gruppenarbeit, reduzierter Hierarchie und Kundennähe. Die Rolle des Meisters ändert sich

vom Anordnen, Festlegen und Kontrollieren zum Beraten, Koordinieren, Überzeugen, Motivieren und Mobilisieren.

Dazu bedarf es neuer Kompetenzen, die bei der Neuordnung der Weiterbildung zum Industriemeister berücksichtigt wurden. Leitprinzip der im Dezember 1997 erlassenen neuen Verordnung zum „Geprüften Industriemeister – Fachrichtung Metall“ ist die Qualifizierung zur produktionsnahen Führungskraft in den Handlungsbereichen Technik, Organisation und Personalführung.⁵

Die praxisorientierte Qualifizierung zur produktionsnahen Führungskraft als Industriemeister bleibt somit eine wichtige, durch Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände anerkannte und bundeseinheitlich zertifizierte Karrieremöglichkeit für Facharbeiter des gewerblich-technischen Bereichs.

Anmerkungen:

¹ Für die Untersuchung wurden Fachspezialisten folgendermaßen definiert: Neben den staatlich anerkannten Abschlüssen zum Industriemeister oder Techniker gibt es für Facharbeiter in der Industrie die Möglichkeit, allein durch Spezialisierung in ihrem Arbeitsgebiet und durch Teilnahme an speziellen Weiterbildungen beruflich aufzusteigen. Solche Personen bezeichnen wir als Fachspezialisten.

² Eine ausführliche Veröffentlichung der Projektergebnisse unter Einschluß von Beiträgen anderer Projekte zur mittleren Qualifikationsebene vgl. Jansen, R.; Hecker, O.; Scholz, D. (Hrsg.): *Der Facharbeiteraufstieg in der Sackgasse? – Entwicklungen und Perspektiven auf der mittleren Qualifikationsebene*

³ Befragt wurden 538 Meister, 541 Techniker und 106 Fachspezialisten. Da die Fachspezialisten nur unzureichend erfaßt wurden (es wird zur Zeit eine Nacherhebung durchgeführt), sind sie bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

⁴ An der Inseratenbefragung haben sich 655 Betriebe beteiligt (Betriebsebene), die sich konkret zu 695 ausgeschriebenen Stellen geäußert haben (Anzeigenebene).

⁵ Die neue Verordnung zum/zur „Geprüften Industriemeister/Geprüften Industriemeisterin – Fachrichtung Metall“ ist im Bundesgesetzblatt Jahrgang 1997, Teil I, Nr. 83, 18. 12. 1997, S. 2913ff. veröffentlicht.

Albrecht Bendziula

ist am 29. April 1998 gestorben. Herr Bendziula war von 1979 bis 1989 als Beauftragter der Arbeitgeber Mitglied im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung und hat in dieser Zeit vier Jahre dessen Vorsitz wahrgenommen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat Albrecht Bendziula viel zu verdanken. In seine Amtszeit fielen Grundsatzentscheidungen des Hauptausschusses über die Aufgabenstellung und die Arbeitsweise des Instituts wie auch vielfältige inhaltliche Neuorientierungen. Die Ausrichtung der Arbeiten des Instituts auf das 1981 verabschiedete Berufsbildungsförderungsgesetz und auf die Ergebnisse der 1986 durchgeführten Untersuchung über die wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung ist noch heute prägend.

Als Mann der Praxis lagen ihm die Belange der Ausbildungsbetriebe besonders am Herzen. Mit großem Sachverstand und Engagement, Einfühlungsvermögen und Beharrlichkeit hat er neue Entwicklungen eingeleitet, sie beeinflußt und entscheidend mitgestaltet. Die Empfehlungen des Hauptausschusses zur Gestaltung von Ausbildungsordnungen und zu den Methoden der zeitlichen Gliederung wurde unter seinem Vorsitz verabschiedet. Die Empfehlung des Hauptausschusses zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung im Mai 1984 trägt ebenfalls seine Handschrift.

Auch nach seinem Ausscheiden aus dem Hauptausschuß blieb er der Berufsbildung und der Arbeit des Bundesinstituts verbunden.

Albrecht Bendziula war ein kritischer, gleichzeitig jedoch konstruktiver, vor allem aber ein verlässlicher Gesprächspartner des Bundesinstituts für Berufsbildung und wirkungsvoller Anwalt der beruflichen Bildung. Wir werden sein Andenken in Ehren halten.

– Dr. Helmut Pütz –
Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

Neue Ausbildungsabschluß- prüfungen: praxisnah, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich!?

Jens U. Schmidt

*Dr. phil., Dipl.-Psychologe,
Kommissarischer Leiter der
Abteilung 2.2 „Prüfungen
und Lernerfolgskontrollen“
im Bundesinstitut für Be-
rufsbildung, Berlin*

Das deutsche Prüfungswesen befindet sich in einer großen Umbruchphase. Nachdem sich bald 20 Jahre lang kaum etwas Grundlegendes verändert hat, überstürzen sich derzeit die Neuerungen bei beruflichen Prüfungen innerhalb des dualen Systems. Die Vereinheitlichungsempfehlung von 1980 und ihre meist strikte Umsetzung bei Neuordnungsverfahren dürfte der Grund für diese lange Zeit geringer Veränderungen sein. Die aufgestaute Unzufriedenheit mit dieser Situation entlädt sich jetzt in grundlegenden, möglicherweise überzogenen Neustrukturierungen von Prüfungen. Allgemein akzeptiertes Ziel all dieser Veränderungen ist eine praxisnahe Gestaltung von Prüfungen, in denen nicht punktuelles Wissen abgefragt wird, sondern aus denen sich Rückschlüsse auf die berufliche Handlungskompetenz ziehen lassen.

Bei vielen neuen oder neugeordneten Ausbildungsordnungen finden sich, bedingt durch die zunehmende Unzufriedenheit mit den bisherigen Prüfungen, gravierende Veränderungen in Prüfungsanforderungen und -methoden. Diese Unzufriedenheit geht u. a. auf die meist recht strikte Umsetzung der Vereinheitlichungsempfehlung¹ des Bundesinstituts für Berufsbildung von 1980 zurück. Ein grundlegendes Problem ist die dort und in darauf basierenden Prüfungen festgeschriebene und heute nicht mehr zeitgemäße Trennung zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten

in der Prüfung. Diese geht auf das traditionelle und heute überholte Rollenverständnis der Berufsschule als Ort der Kenntnisvermittlung und des Betriebes als Ort der Vermittlung praktischer Fertigkeiten zurück. Hinzu kommt, daß von zentralen Aufgabenerstellungsinstitutionen wie PAL und AkA² entwickelte schriftliche Prüfungen lange Zeit überwiegend aus punktuellen Wissensabfragen durch gebundene (sogenannte programmierte) Aufgaben bestanden, was als wenig handlungsorientiert kritisiert wird. Die in der Vereinheitlichungsempfehlung vorgeschlagene Struktur von Prüfungen wurde von diesen Institutionen sehr viel strikter umgesetzt, als dies eigentlich erforderlich gewesen wäre. So war die Aufgabenstruktur in der schriftlichen Prüfung der nahezu 100 gewerblich-technischen Berufe, die von der PAL mit Prüfungsaufgaben versorgt werden, einheitlich bis hin zum Aufgabenformat und zur Anzahl der Fragen pro Prüfungsteil. Durchweg galt für die Technologieprüfung beispielsweise eine Aufgabenanzahl von 65 MehrfachwahlAufgaben (multiple choice), bei denen die richtige Lösung aus fünf Alternativen auszuwählen ist. Genau 60 dieser Aufgaben sind zu bearbeiten, fünf sind abzuwählen. An dieser Struktur wurde sogar nach der gravierendsten Veränderung innerhalb der dualen Berufsausbildung festgehalten, der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Mitte der 80er Jahre.

Eine weitere massive Vereinheitlichung ergab sich auch durch die Inhalte der Prüfungsfragen. Die PAL konnte belegen, daß die meisten Prüfungsfragen nicht nur für einen

bestimmten Beruf geeignet sind, sondern sich durchaus auf eine Vielzahl unterschiedlicher Berufe übertragen lassen. Vor diesem Hintergrund entwickelte man eine Aufgabenbank, die nicht nach Berufen strukturiert war, sondern nach einem umfassenden Themenkatalog. Die gesamte Aufgabenbank konnte somit von den Ausschüssen aller betreuten Berufe genutzt werden, was sowohl das Einbringen neuer Aufgaben betrifft als auch die Auswahl bereits bewährter Aufgaben. Dazu müssen alle Fragen der Bank unabhängig voneinander sein. Das Ergebnis sind dann Aufgabensätze mit einer Vielzahl völlig unverbundener Fragen, was vor dem Hintergrund der angestrebten Praxisnähe ebenfalls Anlaß für Kritik ist.

Trotzdem ist die Arbeit dieser zentralen Aufgabenerstellungsinstitutionen sehr verdienstvoll, wobei insbesondere die Aspekte Ökonomie, Objektivität, Standardisierung und Vergleichbarkeit hervorzuheben sind.

Dennoch führte u. a. die Kritik an der unflexiblen Aufgabenstruktur dazu, daß sich konkurrierende Aufgabenerstellungsinstitutionen gründeten bzw. einige der zuständigen Stellen dazu übergingen, ihre Aufgaben selbst zu entwickeln. Letzteres ist sicher unökonomisch und auch unter dem Aspekt von Gütekriterien kaum zweckmäßig. Aus diesem Grund schlossen sich einige norddeutsche Kammern zu einem Leitkammersystem im Bereich der kaufmännischen Abschlußprüfungen zusammen.³

Die bisher scheinbare Unveränderlichkeit des Prüfungswesens führte zu durchaus berechtigten Forderungen nach der

- Entwicklung praxisnaher praktischer Prüfungen,
- Erfassung von Handlungskompetenz auch in schriftlichen Prüfungsaufgaben,
- Aufhebung der Trennung von Kenntnissen und Fertigkeiten durch integrierte Prüfungen,
- Einführung ganzheitlicher Prüfungen.

Das Ergebnis ist ein Umbruch des Prüfungswesens, der möglicherweise weit über das Ziel hinausschießt.

Herkömmliche Prüfungen

Die Struktur von Prüfungen, die eng an der Vereinheitlichungsempfehlung orientiert entwickelt wurden, ist in den Abbildungen 1 und 2 für Berufe aus dem gewerblich-technischen und dem kaufmännischen Bereich veranschaulicht. Bei den gewerblich-technischen Berufen variieren vor allem die Anzahl der Prüfungstücke und Arbeitsproben sowie die Benennung des zweiten schriftlichen Prüfungsfaches, das z. B. im Elektrobereich „Schaltungs- und Funktionsanalyse“ heißt.

Für die kaufmännischen Berufe werden in der Vereinheitlichungsempfehlung keine schriftlichen Prüfungsfächer benannt. Trotzdem finden sich in der Regel die Prüfungsfächer Wirtschafts- und Sozialkunde, Rechnungswesen und Betriebslehre.

Praxisnahe praktische Prüfungen

Die Praxisnahe praktischer Prüfungen im gewerblich-technischen Bereich, insbesondere der Prüfungstücke, dürfte in aller Regel auch bei traditionellen Prüfungen gegeben sein. Problematisch ist allerdings der Prüfungsteil „Praktische Übungen“ bei kaufmännischen Berufen. Abgesehen davon, daß der Begriff schlicht falsch ist, denn in einer Abschlußprüfung wird wohl kaum geübt, hat dieser Prüfungsteil selten die Funktion einer praktischen Arbeitsprobe. Auch wenn sich das Prüfungsgespräch an einer konkreten betrieblichen Aufgabe orientieren soll, wird es doch nicht selten in die Form einer Wissensabfrage abgleiten. Viele Prüfungsausschußmitglieder halten es für unproblematisch, wenn dieser Prüfungsteil zu einer Kenntnisprüfung wird. Schließlich ist im kaufmänni-

schen Bereich aufgrund der vielfältigen schriftlichen Arbeiten die Trennung praktisch versus schriftlich ohnehin wenig sinnvoll. Die Buchung von Belegen beispielsweise ist ein Hauptbestandteil des schriftlichen Prüfungsfachs Rechnungswesen. Läßt man hier also, was in vielen Prüfungen geschieht, Belege buchen, so stellt dies eher eine Arbeitsprobe als eine Kenntnisabfrage dar.

Beispiel für eine mögliche Neugestaltung der praktischen Prüfungen im kaufmännischen Bereich ist der Prüfungsteil „Auftragsbearbeitung und Büroorganisation“ bei den Büroberufen. Dieser Prüfungsteil entspricht zwar noch dem Modell der praktischen Übungen, allerdings ist der zeitliche Rahmen größer und die Art der praktischen Tätigkeit klarer umschrieben: „Der Prüfling soll eine von zwei ihm zur Wahl gestellten praxisbezogenen Aufgaben mit Arbeits- und Organisationsmitteln bearbeiten. Für die Aufgaben kommen insbesondere die Gebiete Büroorganisation, Auftrags- und Rechnungsbearbeitung sowie Lagerhaltung in Betracht.“ Im Modellversuch KoPrA⁴ wird an einem Konzept zur handlungsorientierten Gestaltung dieses Prüfungsteils gearbeitet. Erste Überlegungen gehen in die Richtung, den Anteil des Prüfungsgespräches zugunsten einer Simulation beruflicher Arbeitsabläufe zu reduzieren und einen Leitfaden für die Durchführung und Bewertung des Prüfungsgespräches zu erarbeiten.

Ein weiterer zunehmend wichtigerer Aspekt kaufmännischer Tätigkeiten, der durchaus in der Prüfung abgebildet werden könnte, ist der Umgang mit den modernen Informationstechniken. Ein erster Schritt in diese Richtung war bei der Neuordnung der Büroberufe die Einführung des Prüfungsfachs „Informationsverarbeitung“. Im Bundesinstitut für Berufsbildung wird in einem Forschungsprojekt untersucht, in welchen kaufmännischen Berufen es ebenfalls sinnvoll sein könnte, computergestützte Prüfungsformen einzuführen, und wie diese zu gestalten sind, um

Abbildung 1: Struktur einer gewerblich-technischen Abschlußprüfung (Beispiel: Kfz-Mechaniker/-in)

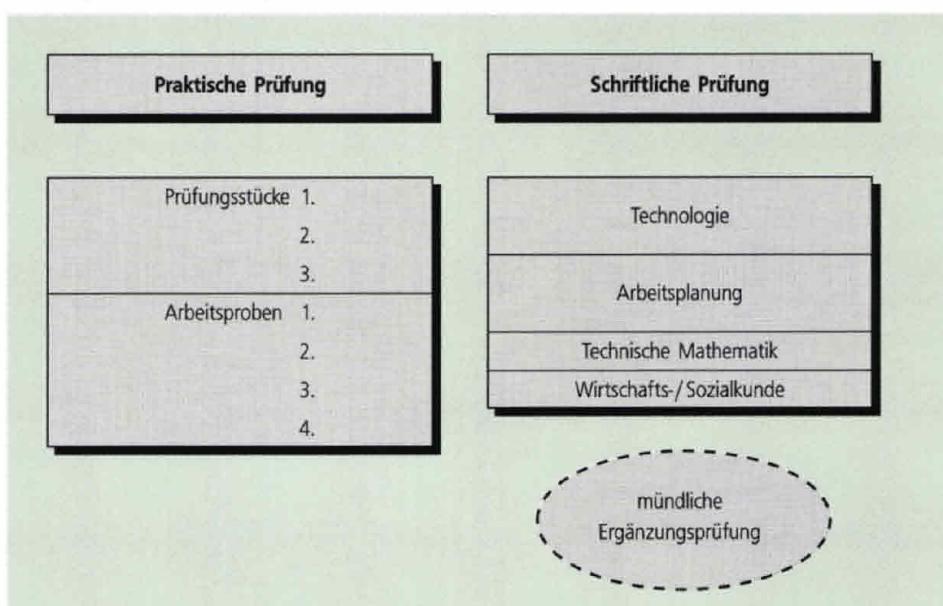
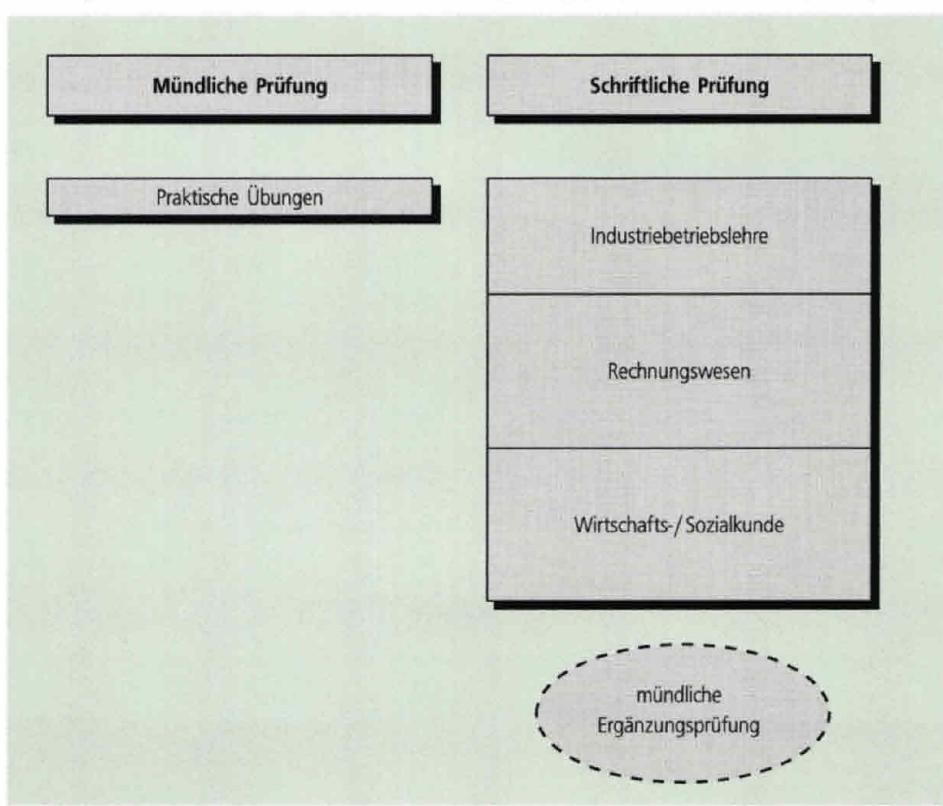


Abbildung 2: Struktur einer kaufmännischen Abschlußprüfung (Beispiel: Industriekauffrau/-mann)



Hinweise auf berufliche Handlungskompetenz zu erhalten. Dabei soll auch untersucht werden, ob die Einbeziehung des Computers lediglich im Sinne einer Berücksichtigung eines wichtigen Arbeitsmittels gestaltet sein

soll oder ob damit auch neue Qualifikationsanforderungen verbunden sind.

Von grundsätzlicher Bedeutung für die Einführung neuer praxisnaher Prüfungsformen

ist der Prüfungsteil Kundenberatungsgespräch bei den Versicherungskaufleuten. Mit diesem Prüfungsteil hat man den aktuellen Anforderungen an Versicherungskaufleute, die zunehmend im Außendienst in der Kundenbetreuung tätig sind, Rechnung getragen, indem man ein Gespräch mit dem Kunden in der Prüfung simuliert. Einer der Prüfer übernimmt die Rolle des Versicherungsnehmers, der Prüfungsteilnehmer die des Versicherungskaufmannes. Gewisse Vorinformationen über den Versicherungsnehmer liegen dem Prüfungsteilnehmer vorher vor, so daß er sich insbesondere in den Vertragsspiegel einarbeiten kann. Um hier zu einer gewissen Standardisierung zu kommen, hat man in einem Modellversuch eine Anzahl von Fallvorgaben entwickelt und einen Beurteilungsbo gen mit entsprechenden Hinweisen für die Bewertung ausgearbeitet.⁵ Diese Prüfung bezieht erstmals auch Aspekte sozialer Kompetenzen ein, wie Kundenorientierung und Gesprächsverhalten.

Handlungskompetenz erfassen

Bei der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe wurde erstmals die Vermittlung von Handlungskompetenz in Form des selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens festgeschrieben. Gleichzeitig wurde bestimmt, daß diese Qualifikationen auch in der Prüfung zu berücksichtigen sind. Inzwischen findet sich diese Formulierung in fast allen neuen oder neugeordneten Ausbildungsordnungen. Strenggenommen setzt diese Forderung voraus, daß man sich bei der Entwicklung von Prüfungen an einem Modell vollständiger beruflicher Handlungen orientieren muß.⁶

Solche Ansätze sind allerdings mit erheblichen theoretischen Vorüberlegungen und mit einem erhöhten Aufwand bei der Aufgabenentwicklung verbunden. Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben im o. g. Modellver-

such KoPrA. Von vielen anderen Personen und Institutionen wird der Begriff der Handlungskompetenz allerdings als bloßes Schlagwort ohne terminologischen oder theoretischen Hintergrund gebraucht, um herkömmliche Prüfungsverfahren in Frage zu stellen. Nicht jede Prüfungsaufgabe ist sofort handlungsorientiert, wenn in ihr Belege vorgelegt werden und die Frage in offener Form zu beantworten ist. Aufgaben mit Belegen und einem engeren Situationsbezug sind sehr zu begrüßen, nur sollte man sie als praxisnahe und nicht als handlungsorientiert bezeichnen.

Betrachtet man die Auswirkungen der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe, so stellt man zunächst fest, daß sich an der Prüfungsform nichts Wesentliches verändert hatte. Die schriftliche Prüfung der PAL besteht nach wie vor aus einer Vielzahl isolierter Wissensfragen in Mehrfachwahlform. Erst in jüngster Zeit gibt es in diesem Bereich konkrete Veränderungen, die vermutlich erstmals in der Sommerprüfung 1998 zum Tragen kommen. Für den Beruf des Industriemechanikers Fachrichtung Betriebstechnik wurde eine neue Prüfungsstruktur entwickelt.⁷ Kernpunkt ist der Bezug zu einem einheitlichen Prüfungsträger, einer Lade- und Transporteinheit, auf den sich alle Fragen der schriftlichen Prüfung beziehen. Elemente dieses Prüfungsträgers finden sich dann auch in der praktischen Prüfung wieder, so daß sich als verbindendes Element ein aus der Praxis bekanntes technisches System durch die ganze Prüfung zieht. Es ist also durchaus möglich, im Rahmen einer bestehenden Ausbildungsordnung eine integrative Prüfungsform zu entwickeln. Allerdings zeigt der erste Musterprüfungssatz, daß die Möglichkeiten einer integrativen Gestaltung der Prüfung bei weitem nicht ausgeschöpft wurden. Insbesondere erscheint unbefriedigend, daß die einzelnen Fragen völlig unverbunden nebeneinander stehen und nicht verschiedene Aspekte eines Handlungsablaufes wiedergeben, was sich in einem Forschungsprojekt

des Deutschen Industrie- und Handelstages als zweckmäßig erwiesen hat.⁸

Integrierte Prüfung

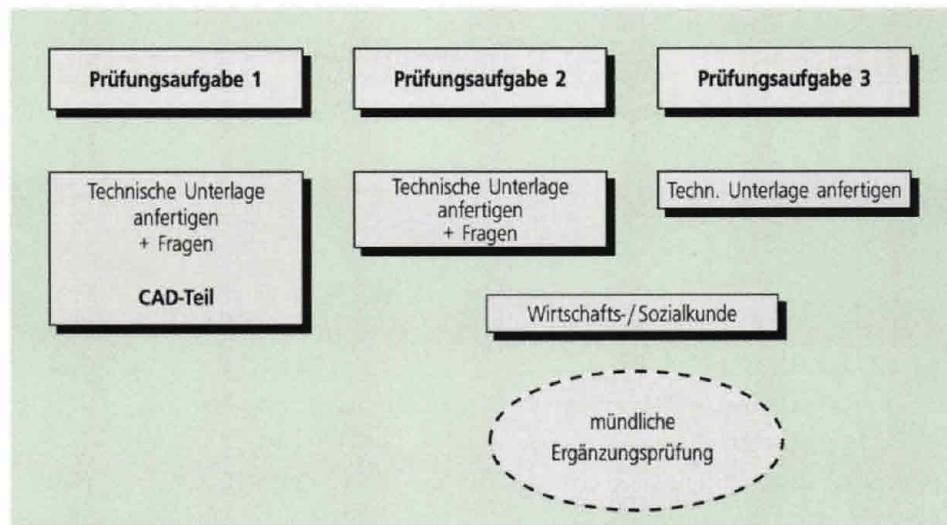
Eine ganz entscheidende Bewegung weg von der bisherigen Prüfungsstruktur war die Einführung der integrierten Prüfung im Beruf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin. Hier wurde erstmals die Trennung zwischen Kenntnis- und Fertigkeitsprüfung sowie zwischen einzelnen Prüfungsfächern aufgehoben. Die Prüfung orientiert sich an den Arbeitsaufträgen und Arbeitsabläufen in der Berufspraxis. Drei komplexe Arbeitsaufträge sind zu erledigen, in denen der Prüfling technische Unterlagen anzufertigen hat. Zwei der Aufträge werden um zusätzliche Prüfungsfragen ergänzt (vgl. Abb. 3). Um auch den Aspekt der Praxisnähe den aktuellen Erfordernissen anzupassen, enthält diese Prüfung einen Aufgabenteil, der am Computer (CAD) zu bearbeiten ist. Grundsätzlich ließe es die geltende Verordnung zu, daß die gesamte Prüfung am Computer bearbeitet wird. Dazu müßten einige organisatorische Probleme gelöst werden. Darüber hinaus besteht die Schwierigkeit, daß Auszubildende in ihren Betrieben den Umgang mit ganz verschiedenen CAD-Programmen gelernt haben.

Zur Entwicklung und zur Evaluierung der Prüfungsform wird ein Forschungsprojekt im Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt.⁹ Die derzeitigen Ergebnisse deuten darauf hin, daß der eingeschlagene Weg durchaus geeignet ist, um zu einer praxisnahen Prüfung zu gelangen. Andererseits scheint der Aufwand für die Aufgabenerstellung und Prüfungsduurchführung nicht unerheblich höher zu sein als bei konventionellen Prüfungen. Es ist daher z. Z. fraglich, ob diese Regelung tatsächlich zum Modell für andere Ausbildungsberufe werden wird. Hinzu kommt, daß es sich bei dem Beruf des Technischen Zeichners/der Technischen Zeichnerin um einen sehr speziellen Beruf handelt, der weder als Modell für gewerblich-technische noch für kaufmännisch-verwaltende Berufe gelten kann.

Ganzheitliche Prüfungen

War es zum Zeitpunkt der Einführung der integrierten Prüfungsform das Ziel einiger der Verantwortlichen, bis zur Entscheidung über die Bewährung dieses Ansatzes keine wesentliche Veränderung im Prüfungswesen zuzulassen, so ist die Entwicklung darüber deutlich hinweggegangen. Wenn im Jahr 2000 über die Fortsetzung der zunächst befri-

Abbildung 3: Integrierte Abschlußprüfung bei Technischen Zeichnern/-innen



stet erlassenen Prüfungsform für Technische Zeichner entschieden wird, existieren bereits sehr viel weitergehend integrative Prüfungsformen, die sich auf ein anderes Schlagwort beziehen, nämlich die Ganzheitlichkeit der Prüfung. Was ist unter diesem für das Prüfungswesen neuen Begriff zu verstehen, und welche Erfahrungen hat man mit ihm auf anderen Gebieten gewonnen?

Exkurs: Der Ganzheitsbegriff in der Psychologie

Macht man einen Exkurs in die Geschichte der Psychologie, so findet man seit etwa 1890 die Ganzheits- oder Gestaltpsychologie, deren Zielrichtung sich durch den Satz „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ umschreiben lässt, der auf Platon, Aristoteles bzw. auch auf Laotse zurückgeht. Die Ganzheitspsychologie war eine Reaktion auf Ansätze zur Zergliederung des menschlichen Verhaltens und Erlebens in einzelne Elemente. Besonders wertvolle Erkenntnisse erbrachte die Gestaltpsychologie bei der Erforschung der Wahrnehmung. Die Schlüssefolgerungen auf andere Bereiche, z. B. auf Gefühle, sind dagegen recht umstritten. Sicher ist man sich heute, daß dieser Ansatz nützlich war, aber keineswegs geeignet zur Erklärung allen menschlichen Verhaltens.

Einen Disput innerhalb der psychologischen Diagnostik über ganzheitliche Testverfahren kann man auf das Prüfungswesen übertragen. Die Testdiagnostik, insbesondere die Intelligenzdiagnostik, basiert auf der Annahme einer Grundgesamtheit aller intelligenter Verhaltensweisen, also aller denkbaren Aufgabenstellungen. Die Aufgaben eines Tests stellen nun eine Stichprobe aus dieser Grundgesamtheit dar. Gelingt es, eine ausreichend große Stichprobe derartiger Leistungsproben repräsentativ zu ziehen, so lassen sich die Leistungen, die eine Person bei der Bearbeitung dieser Aufgaben erzielt, auf die Grundgesamtheit verallgemeinern. Wer also beim

Test gut abschneidet, wird mit großer Wahrscheinlichkeit auch bei anderen Aufgaben gut abschneiden, die zur Grundgesamtheit gehören, aber nicht in den Test aufgenommen wurden. Bei aller Kritik an Intelligenztests hat sich doch gezeigt, daß es sich hier um einen der erfolgreichsten Anwendungsbereiche der Psychologie handelt. Metaanalysen aus den 80er Jahren belegen, daß z. B. bei der Vorhersage von beruflicher Eignung Intelligenztests allen anderen Verfahren wie Vorstellungsgesprächen, Persönlichkeitstests, Gruppenverfahren, Analyse von Bewerbungsunterlagen und Biographie weit überlegen sind.

Von Dörner und seinen Mitarbeitern¹⁰ wurden Intelligenztests kritisiert, weil sie nicht ganzheitlich gestaltet sind. In vielbeachteten Studien versetzten sie ihre Versuchspersonen in die Rolle von Bürgermeistern, Betriebsleitern oder Entwicklungshelfern und ließen sie computersimuliert über einen längeren Zeitraum Entscheidungen treffen, deren Auswirkungen den Versuchspersonen dann mitgeteilt wurden. Weitere Entscheidungen waren dann zu treffen, bis der Betrieb, die Gemeinde oder die Entwicklungsregion sich blühend entwickelte oder an den Rand des Ruins gelangte. Man kann sicher zu Recht von einer ganzheitlichen Aufgabe sprechen. Der Erfolg im Umgang mit diesen Szenarien wurde der Leistung in Intelligenztests gegenübergestellt mit dem Ergebnis, daß sich keine bedeutsamen Beziehungen ergaben. Der erfolgreichste Bürgermeister, Geschäftsführer oder Entwicklungshelfer war keineswegs der Leistungsfähigste im Test. Dieses Resultat wurde zum Anlaß für eine Grundsatzkritik an der Intelligenzdiagnostik genommen. Nach Sichtung der Fachliteratur wird deutlich, daß es bisher kaum gelungen ist, diese ganzheitlichen Aufgabenstellungen für diagnostische Zwecke zu nutzen, auch wenn sie sich z. B. für Trainingszwecke als Lernarrangements in der Praxis bewähren. Keiner der uns bekannten Versuche einer diagnostischen Nutzung war erfolgreicher als die Diagnostik mit In-



Jens U. Schmidt (Hrsg.)

ZEITGEMÄSS AUSBILDEN – ZEITGEMÄSS PRÜFEN

**THEORIE UND PRAXIS HANDLUNGSORIENTIERTER
AUSBILDUNG UND PRÜFUNG IM KAUFMÄNNI-
SCHEN BEREICH**

1998, 174 Seiten,
Bestell-Nr. 102.212,
Preis 24.00 DM

Betriebe wünschen sich den selbständig handelnden und denkenden Mitarbeiter. Kaufmännische Ausbildungen und Prüfungen zeitgemäß zu gestalten, heißt daher, Konzepte zu entwickeln für die Vermittlung und Prüfung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Darüber hinaus sollen neben den berufsbezogenen Inhalten auch Schlüsselqualifikationen vermittelt werden. Entscheidend ist dabei, daß sich diese Ansätze in die Praxis des Berufsschulunterrichts, der betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildung sowie in die Entwicklung von Prüfungen umsetzen lassen und sich dort bewähren. Im Zentrum des vorliegenden Bandes stehen die Konzepte und bisherigen Ergebnisse des Osnabrücker Modellversuchs KoPrA, in dem in Kooperation der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule Methoden für eine handlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts und der Prüfungen für Bürokaufleute entwickelt wurden. Ergänzt wird dies um Diskussionsbeiträge zur künftigen Funktion der Berufsschule und zur Lernortkooperation. Schließlich werden von verschiedenen Institutionen Ansätze zur Entwicklung zeitgemäßer Unterrichtsmaterialien und zur Prüferschulung vorgestellt.

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

telligenztests, also mit Verfahren, die aus einer Vielzahl von Einzelaufgaben bestehen.

Ganzheitlichkeit im Prüfungswesen

Im Sinne der psychologischen Diagnostik stellt eine Prüfung im Idealfall eine Stichprobe von Anforderungssituationen dar, die möglichst repräsentativ für die tatsächliche Arbeitstätigkeit sein soll. Die Zuverlässigkeit, mit der grundlegende Qualifikationen erfaßt werden, hängt jedoch nicht nur davon ab, wie repräsentativ die Auswahl der einzelnen Elemente ist, sondern auch davon, wie groß ihre Anzahl und ihre Verschiedenartigkeit ist.

Bei der geforderten Flexibilität im heutigen Berufsleben erscheint es daher durchaus sinnvoll, eine Vielzahl repräsentativer Elemente in die Prüfung einzubeziehen und nicht zu versuchen, die Berufsrealität durch eine einzelne hochkomplexe Aufgabe abzudecken. Die Grundgesamtheit, also alle relevanten Tätigkeits- und Kenntnisaspekte in einem Beruf, sind durch Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan in Form von Einzelementen definiert. Diese sollten gemäß ihrer Wichtigkeit in der Prüfung repräsentiert sein.

Was ist nun eine ganzheitliche Aufgabe? Der erste konkrete Ansatz in Richtung auf ganzheitliche Prüfungen sind die Prüfungen in den neuen Informations- und Telekommunikationsberufen (Struktur der Prüfung vgl. Abb. 4).

Offenbar soll in einer Aufgabe, die aus mehreren Teilaufgaben besteht, ein gesamter Arbeitsauftrag oder Geschäftsprozeß abgebildet werden.¹¹ Dabei besteht aber eine erhebliche Gefahr, daß mit dieser Aufgabe nur ein sehr enger Ausschnitt aus dem beruflichen Tätigkeitspektrum abgebildet wird. Die Aufgabe wird sicher sehr viel praxisnäher, möglicherweise geht aber die bisher weitgehend gewährleistete Repräsentativität verloren. Hinzu kommt, daß ein Prüfling, der mit der Thematik der Aufgabe wenig vertraut ist, da diese beispielsweise in seinem Betrieb selten vorkommt, nicht auf andere Aufgaben ausweichen kann. Man muß also sehr vorsichtig sein und sollte ganzheitliche Prüfungen nicht als Lösung aller Probleme euphorisch begrüßen. Es ist nicht auszuschließen, daß entsprechende Ansätze trotz aller Augenscheininvalidität und Praxisnähe eine sehr viel geringere Aussagekraft z. B. in Hinblick auf die künftige berufliche Bewährung haben als herkömmliche Prüfungen. Zumindest sollte die

Einführung dieser Prüfungsform mit großem Forschungsaufwand begleitet und evaluiert werden.

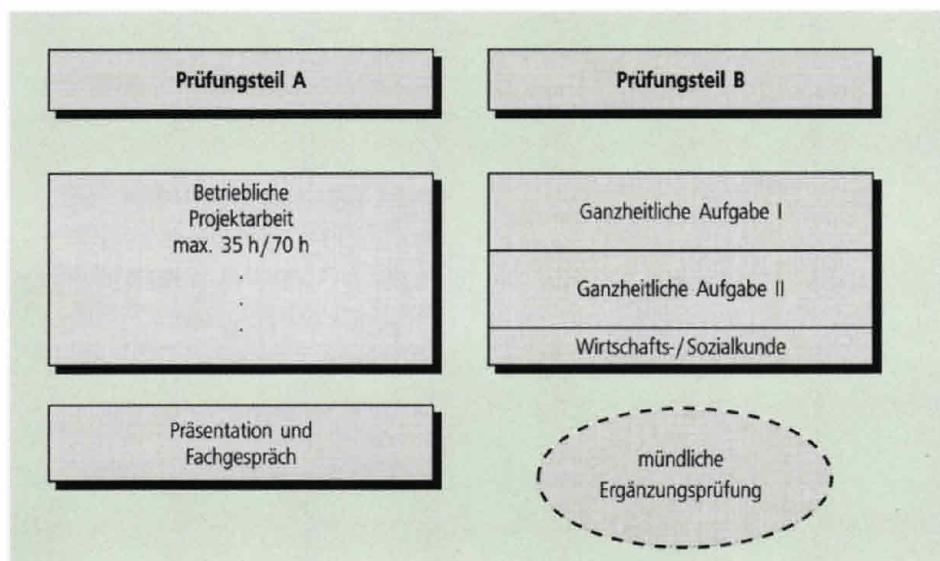
Sind aber berufliche Aufgaben gerade für Berufsanfänger tatsächlich ganzheitlich? Bei einer Sichtung der in der Praxis vorkommenden Tätigkeiten z. B. einer Bürokauffrau zeigt sich, daß ganzheitliche Tätigkeiten und vollständige berufliche Handlungen keineswegs typisch sind. Der Alltag ist in der Regel ausgefüllt mit punktuellen Arbeitsaufträgen wie z. B. der Buchung eines Beleges oder der Rückfrage wegen einer Lieferung. Ähnliches gilt für viele gewerblich-technische Berufe, bei denen oftmals routinemäßig immer gleiche Teile zu fertigen oder Arbeitsabläufe auszuführen sind.

Es mag sein, daß ganzheitliche Ansätze für Berufe mit hohen Anforderungen an Selbstständigkeit und theoretisches Wissen gut geeignet sind, also für solche, die überwiegend von Abiturienten erlernt werden. Als generelles Konzept für alle Ausbildungen erscheinen ganzheitliche Prüfungen dagegen als ungeeignet.

Betriebliche Projektarbeit

Auch das Kernstück der Prüfungen in den neuen IT-Berufen, die betriebliche Projektarbeit, stellt eine ganzheitliche Aufgabe dar. Aber auch hier ist zu fragen, für welche anderen Berufe diese Prüfungsmethode noch geeignet sein kann. Mit Sicherheit ist dies nur bei Berufen der Fall, in denen ein Auszubildender tatsächlich schon betriebliche Projekte von dem in der Prüfung geforderten zeitlichen Umfang allein zu bewältigen hat und dies auch zu seinem Alltag nach Abschluß der Ausbildung gehört. Sollten solche Projekte nicht zum normalen Ausbildungsaltag gehören, haben wir wieder die alte Situation: Es muß speziell für die Prüfung trainiert werden, diesmal keine alten Wissensfragen, sondern die ganzheitliche Bewältigung von Projekten.

Abbildung 4: Struktur einer Abschlußprüfung bei den Informations- und Telekommunikationsberufen



Ein weiteres Problem der Projektarbeit, die im wesentlichen in den Betrieb verlagert wird, ist die Gefahr eines Verlustes der bisher besonders beachteten Qualitätskriterien Vergleichbarkeit, Standardisierung und Objektivität. Es besteht die Gefahr, hier zu Prüfungsabschlüssen mit unterschiedlichem Wert zu kommen, je nach Betrieb, in dem das Projekt bearbeitet wurde. Wird nicht die Note drei in einem anerkannten Großbetrieb als wertvoller betrachtet werden als die Note zwei in einer kleinen Computerfirma? Die Vergleichbarkeit der Abschlüsse durch eine bundeseinheitliche Prüfung und die dadurch intendierte Nutzung des Abschlußzeugnisses von Flensburg bis zum Bodensee wird damit deutlich in Frage gestellt.

Es ist sicher sinnvoll, das Projekt in Form eines mündlichen Prüfungsgespräches vorzustellen. Allerdings werden die zur Bewertung des Projekts gestellten Fragen hochgradig variieren, und zwar nicht nur zwischen verschiedenen Prüfungsausschüssen, sondern sogar innerhalb eines Prüfungsausschusses für unterschiedliche Prüfungsteilnehmer. Es wird daher dringend notwendig sein, hier zu Standards für die Gestaltung und Bewertung von Projektarbeit und Prüfungsgespräch zu kommen.

Fazit

Es ist gerechtfertigt und nach den vielen Jahren des Stillstands bei den Prüfungsmethoden gut verständlich, daß das Prüfungswesen sehr grundlegend reformiert wird. Alle Ansätze zur praxisnahen, handlungsorientierten, integrierten und ganzheitlichen Gestaltung von Prüfungen sind zu begrüßen. Erst wenn die Prüfung die wirklichen Anforderungen des Berufes widerspiegelt, erfüllt sie ihre Funktion als Ausbildungsbereichsprüfung. Die Prüfung darf nicht ein heimlicher Lehrplan für die Ausbildung sein. Sie muß exakt die Anforderungen abdecken, die durch Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan fest-

gelegt sind. Es darf nicht ein beträchtlicher Teil der Ausbildungszeit mit der Prüfungsvorbereitung verschwendet werden, also mit dem Büffeln alter Prüfungsfragen. Wer gut und praxisnah ausgebildet wurde und in Betrieb und Schule in der Lage war, selbständig berufliche Arbeiten zu bewältigen, sollte der Prüfung gewachsen sein.

In den neuen Ausbildungsordnungen bemüht man sich um die Schaffung derartiger Prüfungen. Bei aller Begeisterung darf man aber auch die Gefahren nicht übersehen. Prüfungen dürfen nicht ihren Charakter als vergleichbare, standardisierte und objektive Leistungsproben verlieren. Was nützt eine praxisnahe betriebliche Projektarbeit als Prüfung, wenn ein Betrieb, der über die Einstellung eines Absolventen entscheiden muß, der Auffassung ist, die Note habe aufgrund ihrer Betriebsspezifität, ihrer mangelnden Vergleichbarkeit oder fehlenden Objektivität keine Aussagekraft? Die Lösung des Problems liegt nicht darin, auf solche Ansätze zu verzichten. Man muß aber sehr genau überlegen, welche Prüfungsmethode für welchen Beruf geeignet ist, und muß die Entwicklung aller neuen Verfahren wissenschaftlich begleiten und evaluieren.

Abschließend ist noch anzumerken, daß alle hier genannten Veränderungen minimal sind im Vergleich zu Überlegungen zur generellen Reform des deutschen Prüfungswesens, die durchaus nicht selten angestellt werden. Seit Jahren wird über Ansätze nachgedacht zur Anrechnung von Berufsschulnoten, zur Berücksichtigung des Zwischenprüfungsergebnisses und betrieblicher Teilleistungen im Abschlußergebnis. Dabei spielt eine nicht unbeträchtliche Rolle der Blick ins Ausland, wo sich ganz andere Modelle der Zertifizierung von Ausbildungsleistungen durchaus bewähren. Man sollte sich solchen Überlegungen nicht verschließen, allerdings immer im Blick behalten, welche durchaus nennenswerten Erfolge auch das traditionelle deutsche Prüfungswesen aufzuweisen hat.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Empfehlungen für die Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen. Berlin 1980

² Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle bei der IHK Stuttgart; Aufgabenstelle für kaufmännische Zwischen- und Abschlußprüfungen bei der IHK Nürnberg

³ Vgl. Percynski, H.: Leitkammersystem für kaufmännische Abschlußprüfungen der Industrie- und Handelskammern in den Ländern Berlin, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein. In: Wirtschaft und Erziehung, 49 (1997) 12, S. 411–412; Schierbecker, Th.: Leitkammersystem für kaufmännische Abschlußprüfungen in Norddeutschland. In: Schmidt, Jens U. (Hrsg.): Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex?! Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 210), S. 75–80

⁴ Modellversuch zur Entwicklung und Erprobung komplexer Prüfungsaufgaben für Bürokaufleute bei der Handwerkskammer Osnabrück-Emsland. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Schmidt, J. U. (Hrsg.): Zeigemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1998 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 219)

⁵ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Handlungsorientierte Abschlußprüfung der Versicherungskaufleute. Ein Praxishandbuch für Unternehmen, Berufsschulen und Prüfer von Industrie- und Handelskammern. Karlsruhe 1997

⁶ Vgl. Schmidt, J. U.: Handlungsorientierte kaufmännische Prüfungen: Utopie oder bereits Realität? In: Wirtschaft und Erziehung, 49 (1997) 12, S. 399–403

⁷ Vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.): Die neue Prüfungsstruktur 1997 in der Ausbildungsbereichsprüfung der Industriemechaniker, Fachrichtung Betriebstechnik. Bochum 1997

⁸ Vgl. Blum, F.; Hensgen, A.; Kloft, C.; Maichle, U. M.: Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. Bielefeld: DIHT-Gesellschaft für berufliche Bildung 1995

⁹ Vgl. Reisse, W.; Lippitz, M.; Geb, N. (Hrsg.): Integrierte Prüfung. Grundlagen für eine neue Prüfungsform am Beispiel „Technisches Zeichnen/Konstruieren“. Bielefeld 1997

¹⁰ Vgl. Dörner, D.; Kreuzig, H. W.: Über die Beziehung von Problemlösefähigkeiten und Maßen der Intelligenz. In: Psychologische Rundschau, 34 (1983), S. 185–192

¹¹ Vgl. Müller, K.: Die neuen Ausbildungsberufe der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Berufe). In: Institut der deutschen Wirtschaft, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Band 217. Köln 1997

Neue Wege in der beruflichen Weiterbildung – Eine deutsch-niederländische Diskussion

Jochen Reuling

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

In Deutschland und in den Niederlanden gibt es eine intensive Diskussion über die Zukunft der beruflichen Weiterbildung. Lebensbegleitendes Lernen, Human Resource Management, lernende Organisation und neuerdings „Employability“ sind die wegweisenden Stichworte. Da die Niederlande in diesen Bereichen häufig als Modell für innovative Praxis angesehen werden, war dies Anlaß, auf einem Fachseminar aktuelle Ansätze in beiden Ländern zu diskutieren.¹

Edgar Sauter

Dr. rer. pol., Leiter der Hauptabteilung „Weiterbildungsforschung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

„Traditionelle“ berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen

Wenn man von „traditioneller“ beruflicher Weiterbildung spricht, denkt man in Deutschland an Konzepte der Aufstiegsfortbildung, der Anpassungsfortbildung und der Umschulung. Es handelt sich dabei um ein eigenständiges und deutlich abgrenzbares Angebot von Kursen oder Lehrgängen für Beschäftigte bzw. Arbeitslose. Diese Vorstellung von beruflicher Weiterbildung gilt im Prinzip auch für die Niederlande. Berufliche Weiterbildung wird dort als scholing bezeichnet. Allerdings gibt es in den Niederlanden nicht die für Deutschland typische Trennung zwischen Berufsausbildung und beruflicher Weiterbildung im Sinne von Aufstiegsfortbildung. Die deutsche Aufstiegsfortbildung stellt in den Niederlanden die letzte Stufe der beruflichen Ausbildung dar.

Die Vorstellung von beruflicher Weiterbildung als Teilsystem des Bildungswesens beginnt sich jedoch in beiden Ländern zu verflüchtigen. Zunehmend verstärkt sich zum einen die horizontale Verbindung von Arbeitern und Lernen: Es entstehen neue Lernformen, und berufliche Weiterbildung wird mehr und mehr eine Systemkomponente von betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklungsstrategien. Zum anderen verändert sich auch in Deutschland in der vertikalen Dimension das Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung: Es entstehen vielfältige Verknüpfungen und Übergänge zwischen den Teilbereichen der beruflichen Bildung, wie z. B. durch das Konzept der „Zusatzzqualifikationen“. Berufliche Weiterbildung entwickelt sich zum lebensbegleitenden Lernen.²

Kontinuierliche Qualifikations- und Kompetenzentwicklung – Tendenz zur Selbststeuerung und Selbstorganisation der beruflichen Weiterbildung?

Der Trend zur Selbststeuerung und Selbstorganisation in der beruflichen Weiterbildung wurde von den Referenten beider Länder bestätigt; in der Diskussion blieb jedoch strittig, ob es sich bei diesen Entwicklungen um einen strukturellen Trend handelt oder eher um eine normative Forderung.³ Die Notwendigkeit zur Selbststeuerung und Selbstorganisation der beruflichen Weiterbildung, so wurde von niederländischer Seite argumen-

tiert, kann aus den Anforderungen einer neuen betrieblichen Arbeitsorganisation abgeleitet werden. Diese ist aus strukturellen, kulturellen und organisationsinternen Gründen erforderlich. Begriffe wie „flexibles Unternehmen“, „lernende Organisation“ und „partizipative Modelle der Entscheidungsfindung“ sind die entsprechenden Synonyme. Diese neue Arbeitsorganisation erfordert neben Erhalt und Anpassung fachlicher Qualifikationen vor allem auch fachübergreifende Fähigkeiten, die zukünftig verstärkt in der betrieblichen Praxis erworben werden müssen.

Von deutscher Seite wurde betont, daß Strategien des Wandels auf individuelles Handeln setzen. Dieses basiert auf selbstgesteuertem Lernen, Lernarrangements also, in denen der einzelne verstärkt Einfluß auf Ziele, Inhalte, Methoden, Lernorte oder Kontrollprozesse nehmen kann. Neue Formen der Arbeitsorganisation sowie multimediale Lernhilfen eröffnen dem selbstgesteuerten Lernen in der Arbeitsorganisation neue Möglichkeiten. Solche Lernarrangements müssen jedoch nicht für jede Zielgruppe per se die bessere Lösung darstellen.

Häufig ist es vorteilhafter, selbst- und fremdgesteuertes Lernen zu kombinieren. Dabei ist es im einzelnen eine empirische Frage, welcher „Lernmix“ für welche Zielgruppe am geeignetesten ist. Insgesamt gilt, daß staatliche Berufsbildungspolitik und private Unternehmenspolitik die Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes Lernen verbessern müssen.

Für Unternehmen aller Sektoren und Betriebsgrößen gilt, den Wandel durch Lernen zu fördern. In Klein- und Mittelbetrieben gibt es z. B. eine Reihe von sowohl lernförderlichen als auch von lernhemmenden Faktoren.⁴ Lernen am Arbeitsplatz ist für diese Betriebe besonders wichtig, nicht nur, weil sie in der Regel ihre Mitarbeiter nicht für Lehrgänge freistellen können, sondern auch, weil sie bewußt das motivierte Lernen am

Arbeitsplatz nutzen wollen. Der wachsende Trend zum selbstgesteuerten Lernen stellt von daher eine besondere Herausforderung für Arbeitslose und Arbeitssuchende dar. Für sie besteht die Gefahr, daß sie ohne das Lernen im Prozeß der Arbeit von der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen abgeschnitten werden und damit weiter zurückfallen. In den Niederlanden werden deshalb Qualifizierten in großem Umfang Arbeitsplätze angeboten, die durch Lohnzuschüsse aus der Sozialhilfe subventioniert werden. Auch die Gemeinden verfügen über ein Budget, um Arbeitsplätze zu schaffen, an denen Arbeits- und Lernerfahrungen gesammelt werden können. Allerdings ist es notwendig, ergänzend Schulungen anzubieten, damit die Teilnehmer an solchen Maßnahmen auch formelle Qualifikationen und Abschlüsse erwerben können.

Angesichts der sich rasch wandelnden betrieblichen Anforderungen stimmten die Auffassungen der niederländischen und deutschen Experten darin überein, daß die berufliche Weiterbildung ihren Charakter verändert: Gelernt wird künftig weniger in betriebsexternen oder -internen Lehrgängen, sondern verstärkt im Rahmen des Arbeitsprozesses bzw. am Arbeitsplatz.

Neue Formen des arbeitsintegrierten Lernens – Perspektiven und Grenzen

Als prinzipieller Vorteil des arbeitsintegrierten Lernens wird die Verbesserung des Transfers des Gelernten gesehen, weil Qualifizierung und Verwertung der erworbenen Qualifikationen gleichsam zusammenfallen. Im deutschen Beitrag wurde jedoch auch betont, daß die Trends der Erwerbsarbeit hin zum flexiblen Unternehmen nicht in jedem Fall zu lernförderlichen Arbeitsorganisationen führen. Es sind vielmehr je nach Entwicklung durchaus ambivalente Folgen für das Lernen

am Arbeitsplatz zu berücksichtigen.⁵ Outsourcing, das Prinzip der Just-in-time-Produktion, das Vordringen der Telearbeit sowie die Differenzierung von Stamm- und Randbelegschaften sind z. B. Aspekte moderner Erwerbsarbeit, die arbeitsintegriertes Lernen erschweren können. Die Ergebnisse neuerer empirischer Studien bei deutschen Unternehmen zeigen, daß es sich bei der arbeitsplatznahen Weiterbildung in der Regel um einen Mix sehr verschiedener betriebspädagogischer und arbeitsorganisatorischer Konzepte handelt.

Methodenmix ist typisch

Allerdings stehen eher traditionelle Methoden (z. B. Unterweisung oder Einarbeitung) im Vordergrund, während neuere Konzepte wie Job-Rotation und Lernstatt bislang relativ wenig Anwendung finden.⁶

Schließlich wurde auch deutlich, daß es sich bei den verschiedenen Formen arbeitsintegrierten Lernens nicht allein um Lern- und Qualifizierungshilfen handelt, sondern um multifunktionale Instrumente für die betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung. Genau dieser Aspekt macht die quantitative Abgrenzung und Erfassung solcher Lernformen im Vergleich zur Weiterbildung in Lehrgangsform so schwierig. Denn betriebliche Fallstudien zeigen, daß sich den arbeitsintegrierten Lernformen keine separaten Nutzen- und Kosteneffekte zuordnen lassen, da sie je nach Gestaltung eben noch weitere betriebliche Funktionen erfüllen. Von daher ergeben sich auch erhebliche Probleme, Lernerfahrungen aus Arbeitsprozessen zu erfassen und zu zertifizieren. Es fehlen bisher die operablen Konzepte, um diese für die Betroffenen wünschenswerte Entwicklung voranzubringen.

Im Unterschied zu den traditionellen Formen der beruflichen Weiterbildung verfügt das arbeitsintegrierte Lernen über ein mehrdimensionales Profil. Weiterbildung kann auf diese Weise in ein umfassenderes unternehmenspolitisches Konzept bis hin zur totalen Reorganisation eines Unternehmens eingebunden werden. Der Weiterbildungsbegriff wird methodisch erheblich erweitert, indem Instrumente des Human Resource Managements hinzukommen, die sich nicht nur auf die Ebene einzelner Arbeitsplätze, sondern auf ganze Abteilungen oder auch die gesamte betriebliche Organisation beziehen.

Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (employability) von Arbeitnehmern

Anhand einer Fallstudie wurde von niederländischer Seite ein praktisches Beispiel für die Integration beruflicher Weiterbildung in betriebliches Human Resource Management gegeben.⁷ Dabei wurde deutlich, daß diese Maßnahmen nicht nur auf die Flexibilisierung der Qualifikation der Arbeitnehmer abzielten, sondern auch deren Bereitschaft zur inner- und außerbetrieblichen Mobilität vergrößern sollten. International werden solche Konzepte unter dem Aspekt diskutiert, die „employability“ von Arbeitnehmern zu fördern; Ziel ist, die Beschäftigungsängste zu verringern und die Probleme der Arbeitslosigkeit in den Griff zu bekommen.

Die Reifenfabrik VREDESTEIN beteiligte sich Ende 1994 an dem Projekt „laufbahnbezogene Personalpolitik“ mit dem Ziel, Mitarbeiter optimal beschäftigungsfähig zu machen bzw. bis zur Pensionsgrenze beschäftigungsfähig zu halten. Die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit auf dem internen Arbeitsmarkt sollte gleichzeitig sicherstellen, daß die erworbenen Qualifikationen auch auf dem externen Arbeitsmarkt verwertet werden können. Betrieblicher Anlaß für dieses Pro-

jekt war die Notwendigkeit, die Produktion besser auf den Markt auszurichten und die Qualität der Produkte zu verbessern. Zugleich bestand intern der Wunsch, das Qualifizierungspotential der Belegschaft stärker zu nutzen sowie frühzeitiger Erwerbsunfähigkeit von Mitarbeitern aufgrund der in bestimmten Abteilungen physisch schweren Arbeit vorzubeugen.

Im Rahmen der laufbahnbezogenen Personalpolitik des Unternehmens wurden drei Gruppen von Arbeitnehmern nach Alter, Niveau der Berufsausbildung und Dauer der Betriebsangehörigkeit gebildet.⁸ Die Arbeitnehmer gehörten verschiedenen Funktionsgruppen an (vom einfachen Maschinenbediener bis zum koordinierenden Mitarbeiter). Für jeden der einbezogenen Mitarbeiter wurde pro Jahr eine individuell ausgerichtete Laufbahn entwickelt. Dabei lag der Akzent vor allem auf Förderung der Mobilität und der Weiterbildung, weniger auf der Anpassung von Arbeitsfunktionen. Weiterbildung wurde so eine Komponente der „Employability“-Politik des Betriebs, wobei Weiterbildung vor allem am Arbeitsplatz erfolgte. Zur Planung der individuellen Laufbahnen wurden Fragebögen als Diagnose-Instrumente eingesetzt, die von Mitarbeitern der Personalabteilung, von Vorgesetzten und von den Mitarbeitern teils getrennt, teils gemeinsam ausgefüllt wurden. Als wesentlich für das Gelingen des Projektes stellte sich heraus, daß diese Fragebögen auch gemeinsam mit den Personalmitarbeitern und Vorgesetzten ausgewertet wurden. Denn durch die Einbeziehung der Betroffenen wurden teilweise heftige Diskussionen im Betrieb ausgelöst, die jedoch einen nachhaltigen Bewußtwerdungsprozeß auslösten und zu einem gemeinsamen Aktionsplan führten.

Natürlich gab es auch Widerstände gegen diese Personalpolitik. Sie entstanden etwa dann, wenn Mitarbeiter aufgrund der Laufbahnplanung in eine andere Abteilung überwechseln sollten, obwohl sie sich in ihrer al-

ten Abteilung besonders wohl fühlten. Auch Vorgesetzte versuchten gelegentlich, besonders leistungsfähige Mitarbeiter in ihrer Abteilung zu halten, obwohl natürlich auch sie selbst die Möglichkeit zum Abteilungswechsel hatten.

Verantwortung von Arbeitnehmern und Arbeitgebern

In der Diskussion wurde kritisch gegen das Projekt eingewandt, daß die Lernmöglichkeiten an den individuellen Arbeitsplätzen kaum verbessert wurden. Weiterbildung, Versetzung an andere Arbeitsplätze oder in andere Abteilungen und Laufbahngespräche hätten, so wurde vermutet, wohl eher einen Motivationseffekt. Darüber hinaus entstand eine generelle Diskussion über die Frage, ob allein der Arbeitnehmer die Verantwortung für die Verbesserung seiner Beschäftigungsfähigkeit trägt oder ob es auch eine Verantwortung für das Unternehmen gibt. Überlegt wurde, ob nicht Mechanismen entwickelt werden können, bei denen die Pflichten sowohl für die Arbeitnehmer als auch für die Arbeitgeber deutlicher herausgestellt werden. Denn Umfragen im gesamten Unternehmen VREDESTEIN zeigen, daß die Veränderungsbereitschaft der Arbeitnehmer nicht allzu hoch ist. Weiter konzentrieren sich solche Maßnahmen häufig auf bestimmte Teilnehmergruppen und auf Großbetriebe. Es stellt sich daher die Frage, ob sowohl der einzelne Arbeitnehmer als auch der Arbeitgeber stärker motiviert und veranlaßt werden müssen, Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit wahrzunehmen bzw. anzubieten. So könnte man z. B. die Arbeitgeber verpflichten, Mitarbeiter vor einer Entlassung für den externen Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Auf jeden Fall müsse, so das Resümee, die Verantwortlichkeit für beide Seiten stär-

ker betont werden. Zwischenzeitlich gibt es in den Niederlanden auch Vereinbarungen im Tarifvertrag zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern. Sie legen fest, daß es zwar eine eigene Verantwortlichkeit des Arbeitnehmers gibt, daß er jedoch ein Recht auf Weiterbildung hat, um seinen Wert auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Sie sehen weiter vor, daß ein individueller Weiterbildungsplan auf der Basis von Personalführungsgesprächen aufgestellt wird und daß es für den Erwerb von Zertifikaten finanzielle Gratifikationen in Form von Gehaltserhöhungen gibt.

Rolle des Staates beim „Management of Change“

Wenn kontinuierliche Qualifikations- und Kompetenzentwicklung gesellschaftlich immer wichtiger wird, stellt sich nicht nur die Frage nach der Verantwortlichkeit von Individuen und Unternehmen; es stellt sich auch die Frage, welche Rolle der Staat oder die Sozialparteien zusammen mit dem Staat im Rahmen einer „Triparität“ bei der Förderung dieses Prozesses spielen. Hier zeigten sich in der deutsch-niederländischen Diskussion interessante Unterschiede.⁹

Von deutscher Seite wurde zum einen auf die traditionell subsidiäre Rolle des Staates in der beruflichen Weiterbildung verwiesen; die Aufgaben des Staates werden danach vor allem darin gesehen, die Rahmenbedingungen für den Weiterbildungsmarkt (z. B. Transparenz des Angebots, Teilnehmer- und Verbraucherschutz) zu sichern, Modellentwicklungen voranzutreiben sowie finanzielle Hilfen für Problemgruppen des Arbeitsmarktes zu gewähren. Zum anderen wurde auch auf das triparitäre Handeln von Staat und den Sozialparteien aufmerksam gemacht, das vor allem für die Erarbeitung von Weiterbildungsabschlüssen für die mittlere Qualifikationsebene (z. B. Meister, Fachwirt) eine wichtige Rolle spielt. Mit einer Vereinbarung

der Sozialpartner zur Regelung der bundesweiten Aufstiegsweiterbildung wurde dieses triparitäre Handeln erst kürzlich auf eine neue vertragliche Basis gestellt. Selbst bei der Weiterbildungsförderung ist die Rolle des Staates differenziert zu sehen: Generell gilt zwar, daß die Spielräume für eine staatliche Finanzierung abnehmen, doch gibt es zugleich auch Felder, in denen finanzielle Hilfen aus Steuermitteln gewährt werden; dazu gehört z. B. der Erwerb von Weiterbildungsabschlüssen, die u. a. für Existenzgründungen erforderlich sind.

Im Unterschied zu Deutschland hat die niederländische Regierung wesentlich ehrgeizigere Pläne, um die kontinuierliche Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung in Wirtschaft und Gesellschaft zu fördern. Dies ist auch für die Niederlande selbst überraschend, denn man ist in den letzten zehn Jahren sehr vorsichtig in der Beurteilung dessen geworden, was der Staat kann und was er nicht kann. Vom niederländischen Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaften wurde 1996 eine Knowledge-Debatte gestartet, an der unabhängige Wissenschaftler beteiligt waren und deren Ergebnisse 1997 veröffentlicht wurden.¹⁰ Zentrales Ergebnis war, daß zukünftig verstärkt lebensbegleitend gelehrt werden muß.

Die gesamte Debatte wurde in den Niederlanden als so wichtig angesehen, daß eine interministerielle Arbeitsgruppe unter Leitung des Ministerpräsidenten WIM KOK gebildet wurde, um gemeinsam Vorschläge zu entwickeln und die Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen zu schaffen.¹¹ Einig ist man sich, daß der Staat vor allem durch Empfehlungen, Appelle und Handlungsaufforderungen aktiv wird, gesetzliche Regelungen und finanzielle Mittel sollen nur in geringem Umfang entwickelt bzw. angewendet werden.

Ausgangspunkt bei der Entwicklung des Aktionsprogramms war, daß man sich über die

Rechte bzw. Pflichten der vier Akteure Staat, Bürger, Arbeitgeber und den für die Auszahlung von Arbeitslosengeld zuständigen Institutionen (uitkerings instellingen) verständigte.¹² Anschließend wurde analysiert, welcher dieser Akteure welche Beeinflussungsmöglichkeiten in den für lebensbegleitendes Lernen wichtigen Bereichen hat. Dabei beschränkte man sich nicht auf den Weiterbildungsbereich, sondern bezog konsequenterweise auch die vorgelagerten Bereiche der vorschulischen Bildung sowie die reguläre Allgemein- und Berufsbildung ein, da diese Bereiche die Basis für die Fähigkeit zum lebensbegleitenden Lernen legen.

Breite Initiative der niederländischen Regierung

Im Vorschulbereich ist zum Beispiel beabsichtigt, die Schulpflicht von fünf auf vier Jahre herabzusetzen und über eine verbesserte Vorschulbildung spätere Lern- und Entwicklungsrückstände möglichst zu vermeiden. Für den Bereich der regulären Schul- und Berufsbildung beschloß man ein ganzes Bündel von Maßnahmen. Das erste Maßnahmenpaket bezieht sich auf die Lerninhalte, die Qualität der Curricula sowie die Effektivität sämtlicher Bildungsträger (von der Grundschule über die Berufsschule bis hin zur Universität). Durch eine stärkere Individualisierung des Schulunterrichts erhofft man sich, die durchschnittliche Drop-out-Quote von 20 Prozent im Allgemein- und Berufsschulbereich zu reduzieren. Eine zweite Maßnahme zielt auf eine größere Verantwortung der Schulen. Die Schulen sollen staatliche Finanzmittel stärker nach Leistungsgesichtspunkten erhalten und die Professionalisierung ihrer Dozenten verstärkt fördern. Als drittes sollen die Gemeinden mehr Verantwortung und Finanzmittel erhalten, um

Jugendliche auf Sekundarstufe-II-Niveau verstkt zu frdern bzw. vorzeitiges Schulverlassen möglichst zu verhindern. Schließlich sucht man als viertes die Position der Dozenten durch Professionalisierung und die Anlage eines Dozentenregisters zu stren. Um im Register eingeschrieben zu bleiben, mussen die Dozenten nachweisen, daß sie sich regelmig vor allem im Bereich der Wirtschaft weiterbilden, wofur zustzlich Zeit und Geld zur Verfügung gestellt werden.

Alle Akteure sind gefordert

Alle staatlichen Maßnahmen in diesem Bereich sollen ergzt werden durch Maßnahmen der anderen Akteure. Insbesondere sind auch die Arbeitgeber aufgefordert, verstkt betriebliche Ausbildungsplätze anzubieten.

Im Weiterbildungsbereich selbst sind alle vier Akteure in besonderer Weise gefragt. Um sowohl bei Bürgern als auch bei Betrieben das Bewußtsein für die Erhaltung und Erneuerung von Qualifikationen zu schrfen, sollen vom Staat für eine begrenzte Phase Employability-Berater eingesetzt werden. Betriebe, die strukturell in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter investieren, sollen ein Gütesiegel erhalten (hnlich der englischen „Investor-in-people“-Initiative). Der Zugang zur Weiterbildung für Mitarbeiter aus Klein- und Mittelbetrieben soll durch Steuererleichterungen verbessert werden. Steuererleichterungen sollen auch dazu dienen, lttere Arbeitnehmer sowie gering Qualifizierte verstkt zu schulen. Daruber hinaus empfiehlt der Staat den Tarifpartnern, Vertre zur Weiterbildung von bislang benachteiligten Gruppen zu machen (z. B. auch Mitarbeiter ohne festen Arbeitsvertrag). Ein besonders schwieriger Punkt ist die formale Anerkennung von im Berufsleben erworbenen Kompetenzen,

was bislang noch an erheblichen Operationalisierungsproblemen scheitert. Es wird daran gedacht, solche Kompetenzen zukünftig in assessment centers beurteilen und zertifizieren zu lassen.

In der Diskussion dieser Vorschläge wurden sowohl von deutscher als auch von niederländischer Seite Zweifel geäußert, ob der Staat mit einem solchen Programm nicht in seinen Planungs- und Handlungskapazitten überfordert wird. Vom Vertreter des niederländischen Bildungsministeriums wurde deshalb betont, daß der Staat nicht auf Intervention und Reglementierung setzt, sondern sich gleichsam als Facilitator begreift, der ein entsprechendes Bewußtsein für lebensbegleitendes Lernen schaffen will, geeignet erscheinende Initiativen einleitet und so als Multiplikator wirkt. Weitgehende Übereinstimmung ergab sich in der Auffassung, daß der Staat nur gemeinsam mit den anderen Akteuren, insbesondere den Sozialpartnern, das lebensbegleitende Lernen mit Aussicht auf Erfolg fordern kann.

Resümee

Angesichts der wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen, vor denen sowohl Deutschland als auch die Niederlande stehen, ist die Notwendigkeit kontinuierlicher Qualifikations- und Kompetenzentwicklung unbestritten. Favorisiert werden in beiden Ländern Konzepte, die die Selbststeuerung und Selbstorganisation beruflicher Weiterbildung und ihre Integration in betriebliche Personal- und Organisationsentwicklungsstrategien ermöglichen. Unterschiedlich zwischen beiden Ländern ist jedoch, welche Rolle der Staat in diesem Prozeß des „Management of Change“ einnimmt. Wrend dies in Deutschland weitgehend den Marktteilnehmern überlassen bleibt, ist von der niederländischen Regierung eine breite Initiative gestartet worden, um lebensbegleitendes Lernen in Wirtschaft und Gesellschaft zu verankern.

Anmerkungen:

¹ Dieses 5. deutsch-niederländische Seminar fnd unter dem Titel „Neue Wege in der beruflichen Weiterbildung“ vom 28.-29. Oktober 1997 in Berlin statt. Es wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie fachlich vorbereitet. Für die Organisation war die Carl Duisberg Gesellschaft zuständig. Bei der folgenden Darstellung wird stker auf niederländische Entwicklungen eingegangen, da diese in Deutschland wenig bekannt sind.

² Vgl. auch Sauter, E.: Aufstiegsweiterbildung im Umbruch. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung. In: Dobischat, R.; Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension, Berlin 1997, S. 121-138

³ Die Einfhrungsreferate wurden von H. G. Van Vliet (Ministerie van Soziale Zaken en Werkgelegenheid) und Hermann Schmidt (BIBB) gehalten.

⁴ Vom niederländischen Verband der Klein- und Mittelbetriebe sind Vorschläge gemacht worden, wie Lernen am Arbeitsplatz verbessert werden kann, um auf ein System lebenslangen Lernens hinzuarbeiten.

⁵ Das Einfhrungsreferat wurde von Edgar Sauter (BIBB) gehalten. Vgl. auch Sauter, E.: Neue Formen arbeitsintegrierten Lernens – Perspektiven und Grenzen, verfaßt. Manuskript

⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie – BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VI, Bonn 1996; Grunewald, U.: Formen arbeitsplatznaher Weiterbildung. Ergebnisse der europäischen Weiterbildungserhebung. In: Geijster, K. A. u. a. (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Köln 1997. Zitiert nach Sauter, E.: a. a. O.

⁷ Das Referat mit dem Titel „Weiterbildung auf dem Polder“ wurde von W. Koole (Algemene Werkgevers-vereniging VNO-NCW) gehalten. Vgl. auch: Van den Berg, J. u. a.: Loopbaangericht personeelsbeleid. Een handreiking voor bedrijven Harlem 1996

⁸ Die Arbeitnehmer in den drei Gruppen waren 18 bis 30 Jahre, 30 bis 50 Jahre und 50 bis 65 Jahre alt.

⁹ Die Einfhrungsreferate wurden von Johannes Sauter (BMBF) und Olaf Mc Daniel (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) gehalten.

¹⁰ The Dutch Knowledge Debate. Summary, Ministry of Education, Culture and Science, May 1997

¹¹ Die Vorschläge wurden im Januar 1998 vom niederländischen Kabinett als nationales Aktionsprogramm „Ein Leben lang Lernen“ präsentiert, das vom nächsten niederländischen Kabinett umgesetzt werden soll und je nach Vorschlagsvariante zwischen ca. DM 600 Millionen und 1 Milliarde kosten soll (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Kabinet presenteert nationaal actieprogramma „Een leven lang leren“, Persbericht 9 vom 27. 1. 1998)

¹² In den Niederlanden haben diese Institutionen – anders als in Deutschland – nicht die Aufgabe der Arbeitsvermittlung.

Deutsche Bahn AG: Kaufleute für Verkehrsservice – Ausbildung im Verbund

Ulrich Wiegand

Deutsche Bahn AG, ZPF2
Bildungsplanung – Bil-
dungspolitik

Die Deutsche Bahn AG und der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie haben gemeinsam zu Beginn dieses Jahres die Initiative „Partnerschaft – Ausbildung im Verbund“ in der Verkehrswirtschaft gestartet. Ziel ist es, hierdurch zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Die Aktion richtet sich insbesondere an kleine und mittlere Unternehmen, die im Prinzip ausbildungsbereit sind, jedoch alleine die Investitionen in die Ausbildungstätigkeit nicht tragen können. Im Mittelpunkt steht die Ausbildung von Kaufleuten für Verkehrsservice, einem völlig neuen Dienstleistungsberuf, der ganz auf die künftigen Erfordernisse der Verkehrsmärkte zugeschnitten ist.

Die Deutsche Bahn AG ist mit über 16 000 Auszubildenden und einer Ausbildungsquote von über sieben Prozent das größte ausbildungsbereite Unternehmen in Deutschland. Seit 1995 hat sich die Zahl neuer Ausbildungsplätze kontinuierlich von 4 200 (1995) auf mehr als 4 600 im vergangenen Jahr erhöht. In beträchtlichem Umfang bildet die DB AG derzeit über ihren eigenen Bedarf aus. Die Ausbildung erfolgt in mehr als 15 verschiedenen Berufen. Zum einen in den klassischen Bahnberufen, wie dem Eisenbahner/-der Eisenbahnerin im Betriebsdienst (Fachrichtung Lokführer/Transport; Fachrichtung Fahrweg) mit aktuell ca. 5 100 Ausbildungsverhältnissen. Zum anderen insbesondere in den Berufen Kaufmann/-frau im Eisenbahn- und

Straßenverkehr (ca. 2 000 Auszubildende), Industriemechaniker/-in Fachrichtung Betriebstechnik (ca. 3 000 Auszubildende), Energietechniker/-in Fachrichtung Anlagen-technik (ca. 3 000 Auszubildende), Kommunikationselektroniker/-in Fachrichtung Informationstechnik (ca. 650 Auszubildende) und Tiefbaufacharbeiter/-in – Gleisbauer/-in (ca. 600 Auszubildende). Künftig wird der Schwerpunkt der Ausbildung im kaufmännisch-dienstleistenden Bereich liegen.

Seit August 1997 werden mit den Kaufleuten für Verkehrsservice erstmals qualifizierte Dienstleistungsfachkräfte für den Einsatz in den Verkehrsbereichen Schiene, Straße und Wasser ausgebildet. Die Ausbildungsordnung wurde in Rekordzeit in weniger als einem Jahr erarbeitet und trat zum 1. August 1997 in Kraft. Der völlig neu konzipierte Beruf Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice ist von den Jugendlichen und den Betrieben sehr gut angenommen worden. Bundesweit konnten bereits im ersten Jahr fast 1 000 Ausbildungsverträge bei den Industrie- und Handelskammern eingetragen werden, davon haben über 800 Jugendliche ihre Ausbildung bei der Deutschen Bahn begonnen.

Im Mittelpunkt der Ausbildung steht vom ersten Tag an die Kunden- und Serviceorientierung. Profitieren sollen hiervon künftig auch kleine und mittlere Unternehmen, die bestimmte Ausbildungsinhalte nicht oder nur mit hohem Aufwand vermitteln können. Die DB AG hat im Januar 1998 in Zusammenarbeit mit dem Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

eine Initiative zur Förderung der Verbundausbildung im Verkehrsbereich gestartet. Gemeinsames Ziel ist es, insbesondere kleine und mittlere Betriebe für eine gemeinsame Berufsausbildung zu gewinnen.

Ausgangslage

Der rasche Wandel in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft, die anhaltende Globalisierung und Internationalisierung der Märkte, gestiegene Anforderungen an die Qualität der Produkte sowie der steigende Kostendruck auf die Unternehmen zwingt diese, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu sichern und auszubauen, zu raschen und weitreichenden Veränderungen in allen Bereichen. Mehr denn je gilt: Wer Erfolg haben will auf Zukunftsmärkten, darf auf dem Weg von der Industrie- zur Informations-, Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft nicht zu kurz springen. Weitreichende Veränderungen in der Arbeitsorganisation und die stärkere Kunden- und Dienstleistungsorientierung sind nur einige dieser Folgen. Sie erfordern neue Qualifikationen der Mitarbeiter. Gefragt sind neue Konzepte in der Aus- und Weiterbildung. Bildung wird zum Schlüssel für die Zukunftsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft. Diese Erkenntnis ist nicht neu. Bereits 1993 haben die Wirtschaftsorganisationen in ihrem bildungskritischen Grundsatzpapier „Differenzierungen – Durchlässigkeit – Leistung“ auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des gesamten Bildungswesens hingewiesen.

Mitte 1998 müssen wir feststellen: Ein Großteil des Weges liegt noch vor uns. Wer sich den höchsten Lebensstandard, das beste Sozialsystem und den aufwendigsten Umweltschutz leisten will, der muß auch das beste Bildungssystem haben, so beschrieb Bundespräsident Roman Herzog in seiner Rede am 5. 11. 1997 in Berlin die Herausforderungen, vor denen wir stehen, treffend. Kein Bereich des Bildungssystems ist dabei von Veränderungen auszunehmen.

Dies gilt auch für das duale System der Berufsausbildung – wenngleich der Reformstau in Schule und Hochschule von Experten als gravierender eingeschätzt wird. Auch künftig werden zwei Drittel aller Arbeitsplätze durch Absolventen des dualen Systems besetzt werden. Voraussetzung ist, daß sich das Angebot an aktuellen Ausbildungsberufen mit dem Bedarf der Betriebe weiterentwickelt. Dies bedeutet zwar auch künftig, nicht für jeden kurzfristigen Qualifikationsbedarf einen neuen Ausbildungsberuf schaffen zu müssen. Dennoch gilt es, neue Ausbildungsordnungen in den Zukunftsbereichen zu entwickeln, in denen adäquate Berufsbilder noch fehlen. Dies gilt insbesondere im Dienstleistungsbereich. Dessen Unternehmen klagen, so eine Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft Köln, bei 1 087 Betrieben darüber, daß der Schwerpunkt der Neuordnung von Ausbildungsberufen immer noch im gewerblich-technischen und handwerklichen Bereich liegt. Allein zum 1. 8. 1997 seien hier 14 neue und 47 grundlegend modernisierte Berufe in Kraft getreten. Was fehlt, seien neue Konzepte und Ausbildungsberufe bei produktions- und konsumorientierten Dienstleistungen. Insbesondere in den Sparten Gesundheit und Pflege, Freizeit und Tourismus, Entsorgung und Umweltschutz sowie bei neuen Medien gelte es, adäquate Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen. Bislang sind diese Bereiche in hohem Maße durch Seiteneinstiger geprägt, d. h., die Branche stellt unterdurchschnittlich viele Ausbildungsplätze zur Verfügung.

Die Berufsausbildung von Kaufleuten für Verkehrsservice

Daß es auch anders geht, beweist die Schaffung eines völlig neuen Dienstleistungsberufs in der Verkehrsbranche, dem Kaufmann für Verkehrsservice. In Rekordzeit, weniger als neun Monate vergingen zwischen dem Antragsgespräch beim Bundesminister für Wirtschaft und dem Erlaß der Ausbildungs-

ordnung, wurde ein über den Wirtschaftszweig hinaus reichendes zukunftsweisendes Zeichen gesetzt: konsequente Kunden- und Serviceorientierung in der Ausbildung vom ersten Tage an. Der Erfolg gibt den Beteiligten aus Bund, Ländern, dem BIBB und der Sozialpartner recht: Bereits heute sind an die 1 000 Ausbildungsverträge bei den Industrie- und Handelskammern eingetragen. Die Ausbildung dauert je nach schulischen Voraussetzungen zweieinhalb oder drei Jahre. Zielgruppen sind Hauptschüler mit sehr gutem Abschluß, Realschüler und Abiturienten. Was wird in der Berufsausbildung vermittelt?

Kompetenz durch qualifizierte Kommunikation mit Kunden

Mitentscheidend für den unternehmerischen Erfolg insbesondere im Dienstleistungsbereich ist der unmittelbare Kundenkontakt. Um individuelle Wünsche rasch zu erkennen und richtig zu entsprechen, konzentrieren sich wesentliche Teile der Ausbildung auf den Sektor Kommunikation und Verhalten. Kaufleute für Verkehrsservice sind auf der Grundlage kaufmännischen Grundwissens in erster Linie Berater und Begleiter für alle Fragen und Probleme, die sich im Zusammenhang mit Dienstleistungen im Verkehr ergeben. Sie sind Spezialisten im sicheren Umgang mit modernen Informations-, Kommunikations-, Sicherheits- und Servicesystemen.

Kompetenz durch fundiertes Fachwissen

Parallel zur serviceorientierten Ausbildung werden gründliche Kenntnisse in den Bereichen Organisation, Verwaltung und Rechnungswesen vermittelt. Hierzu gehören u. a. kaufmännische Steuerung und Kontrolle, Marketing im Verkehrswesen sowie die Planung und Steuerung der Sach- und Serviceleistungen im Verkehrswesen.

Ausbildung im Verbund mit der Deutschen Bahn AG – ein Angebot zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie hat mit dem Reformprojekt Berufliche Bildung Maßnahmen vorgeschlagen, damit Jugendlichen auch künftig der Weg in die Arbeitswelt offenbleibt. Die berufliche Bildung soll auch künftig ihre Funktion als wichtigstes Instrument der Betriebe zur Qualifizierung des Nachwuchses und zur Personalentwicklung erfüllen können. Das Reformkonzept schlägt dabei unter anderem die Ausbildung im Verbund vor. Ziel ist es, durch gemeinsame Lehrlingsausbildung mehrerer Betriebe, durch Kooperation von Groß- und Mittelbetrieben mit Kleinbetrieben sowie durch Ausbildung in Dienstleistungs- und gewerblich-technischen Berufen, im Verbund von Verwaltungen und kleinen Betrieben ein erhebliches Potential zusätzlicher Lehrstellen zu mobilisieren.

Eine Verbundausbildung kann je nach den Voraussetzungen der Beteiligten in mehreren Formen organisiert und durchgeführt werden.

a) Auftragsausbildung

Einzelne Ausbildungsabschnitte werden aus fachlichen Gründen oder wegen fehlender Kapazität an andere Betriebe oder Bildungsträger vergeben.

b) Konsortium

Mehrere kleine und mittlere Unternehmen stellen jeweils Auszubildende ein und tauschen diese zu vereinbarten Phasen aus.

c) Leitbetrieb mit Partnerbetrieben

Der Leitbetrieb ist für die Ausbildung insgesamt verantwortlich. Er schließt die Ausbildungsverträge ab und organisiert die phasenweise Ausbildung bei den Partnerbetrieben.

d) Ausbildungsverein

Mehrere Betriebe schließen sich auf vereinsrechtlicher Grundlage zusammen. Der Verein tritt als Ausbilder auf. Er übernimmt die Steuerung der Ausbildung und wird von den Mitgliedern finanziell getragen.

Die Deutsche Bahn AG macht Betrieben, die derzeit nicht oder nur mit hohem finanziellen Aufwand ausbilden können, das Angebot, mit dem Auszubildenden den Ausbildungervertrag zu schließen. Das Dienstleistungszentrum Bildung der DB AG übernimmt für die Betriebe die Organisation der Ausbildung. Es verfügt in ganz Deutschland über eine flächendeckende Organisations- und Infrastruktur in mehr als 60 Trainings- und Lernzentren sowie Schulen mit modernster technischer Ausstattung.

Module für eine Verbundausbildung von Kaufleuten für Verkehrsservice

Derzeit werden von der DB AG, im Rahmen einer Ausbildung nach § 25 BBiG, interessierten kleinen und mittleren Unternehmen folgende Module für eine Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau für Verkehrsservice angeboten:

a) Verkehrstauglichkeit von Fahrzeugen

- Rechtsgrundlagen für den Einsatz der Fahrzeuge im Personenverkehr
- Überblickswissen Fahrzeugkunde
- Überführung und Herstellen der Einsatzfähigkeit von Fahrzeugen im Personenverkehr
- Grundlagen der Betriebsführung im Personenverkehr

b) Kommunikations- und Verkaufstraining

- Kundenorientierte Kommunikation
- Grundlagen des Verkaufsgesprächs
- Verhalten in schwierigen Gesprächssituationen
- Trainingssequenzen mit Videoauswertung

c) Verkaufsgrundlagen Personenverkehr

- Preisbildung und Tarife im Personenverkehr
- Auskünfte im Personenverkehr
- Fahrscheinerstellung im Personenverkehr

d) Grundlagen allgemeiner kaufmännischer Funktionen

e) Anwendung von Fremdsprachen bei Fachaufgaben.

Von besonderer Bedeutung für den betrieblichen Einsatz werden künftig Fremdsprachenkenntnisse sein. Deshalb wurde in der Ausbildungsordnung und im schulischen Rahmenlehrplan des Kaufmann/der Kauffrau für Verkehrsservice die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen verbindlich festgeschrieben. Für eine Tätigkeit im Dienstleistungsbereich, und dies nicht nur in der Verkehrswirtschaft, werden diese immer wichtiger. Die Ausbildung im Verbund bietet hier die Möglichkeit der gemeinsamen Nutzung für den späteren Einsatz bei allen Verkehrsträgern.

Vorteile der Verbundausbildung

Wo liegen die Vorteile für die Unternehmen der Verkehrsbranche durch die Verbundausbildung?

- Hohe Qualität der Berufsausbildung, ohne eine kostenintensive Ausbildungsorganisation vorhalten zu müssen
- Entlastung von organisatorischen Aufgaben
- Förderung der Kenntnisse über die Vernetzung von Verkehrssystemen
- Imagegewinn – sie schaffen neue Ausbildungsplätze.

Die Ausbildung im Verbund ist ein Angebot zur Steigerung der Qualität und Quantität von Berufsausbildung. Gerade kleine und mittlere Unternehmen können sie nutzen, um

langfristig ihren qualifizierten Fachkräfte-Nachwuchs zu sichern, der genau ihren betrieblichen Anforderungen entspricht. Denn: wer die Märkte von morgen erobern, wer Kunden gewinnen und im Wettbewerb bestehen will, braucht gut qualifizierte Mitarbeiter. Das Bildungssystem muß sich insbesondere auf die Zukunftsbereiche konzentrieren. Nur hier werden in den nächsten Jahren verstärkt neue Arbeitsplätze und somit Ausbildungsplätze für geeignete und leistungswillige Auszubildende entstehen. Dienst-Leistung will gelernt sein.

Voraussetzung ist, daß man stärker als bisher auf Wettbewerb, Innovation und Dienstleistungen setzt. Wenn wir nicht endlich verstehen, daß der Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft im Zeitalter der Globalisierung mehr ist als ein Konjunkturphänomen, werden wir in die Irre laufen, so Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers mit Blick darauf, daß das Dienstleistungsgewerbe zwischen 1982 und 1991 neunmal so stark gewachsen sei wie die Industrie.

Die Deutsche Bahn AG, eine der größten europäischen Dienstleistungsunternehmen in der Verkehrswirtschaft, macht mit ihrem Vorschlag für eine stärkere Verbundausbildung in der Verkehrsbranche ein Angebot, wie sich zusätzliche Ausbildungsplätze schaffen lassen. Dies ohne zusätzliche öffentliche Subventionen und insbesondere ohne neue bürokratisch sowie arbeitsmarkt- und betriebsfern organisierte Finanzierungsmodelle.¹

Anfragen richten Sie bitte an:

DB AG
Dienstleistungszentrum Bildung, DZB
Stephensonstraße 1, 60326 Frankfurt/M.
Telefon (0 69) 9 73 31 40 15.

Förderung des Ausbildungspotentials bei ausländischen Betrieben

Dagmar Beer

Studium der Politikwissenschaft, Mitarbeit im Forschungsprojekt „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“ und Mitarbeiterin in der Abteilung 1.1 „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Bernhard Dresbach

Studium der Soziologie, Mitarbeit im Forschungsprojekt „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“ und Mitarbeiter in der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstruktur und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Mona Granato

Studium der Politikwissenschaft, Volkswirtschaft und Islamwissenschaft, Mitarbeit im Forschungsprojekt „Jugend und Berufsausbildung in Deutschland“ und Mitarbeiterin in der Abteilung 1.1 „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Durch den Anfang der 90er Jahre erfolgten starken Abbau betrieblicher Ausbildungsplätze wird für immer mehr Jugendliche der Zugang zur beruflichen Qualifikation und damit der Einstieg ins Erwerbsleben versperrt. In der Konkurrenz um die insgesamt knappen Ausbildungsplätze sind vor allem Jugendliche ohne Schulabschluß und Schulabgänger ausländischer Herkunft die Verlierer. Es gilt daher in den nächsten Jahren vor allem, neue Ausbildungspotentiale zu schaffen bzw. zu aktivieren. Ein solches bisher vernachlässigte Potential liegt bei den ausländischen Betrieben.

Nach einer Berechnung des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln, existieren derzeit ca. 280 000 ausländische Betriebe im IHK- und HwK-Bereich, wobei mit 88 Prozent der Schwerpunkt im Bereich von Industrie und Handel liegt. In der Regel sind es Kleingewerbetreibende, die vorrangig im Handel- und Gastgewerbe anzutreffen sind.¹ Im Rahmen dieser Untersuchung wird geschätzt, daß ca. 90 000 ausländische Betriebe in der Lage wären, Jugendliche auszubilden, also etwa ein Drittel. Doch nur 13 Prozent der ausländischen Betriebe bilden derzeit aus. Immerhin sind ca. 27 Prozent der befragten ausländischen Betriebe an Ausbildung grundsätzlich interessiert. Gelingt es, Ausbildungshemmnisse abzubauen und die Ausbildungsmotivation der ausländischen Unternehmen zu erhöhen, so wird es möglich, zusätzliche Ausbildungsplätze für Ju-

gendliche, unabhängig von der Nationalität, zu schaffen. Neben der Schaffung neuer Ausbildungsplätze können Aktivitäten zur Förderung der Ausbildungsfähigkeit ausländischer Unternehmen auch zu einer höheren gesellschaftlichen Anerkennung dieser Betriebe in der Bundesrepublik und in den jeweiligen Regionen führen.

Es stellt sich also die Frage, wie die Ausbildungsbereitschaft ausländischer Betriebe in Deutschland – über das Aktionsprogramm des BMBF „zur Mobilisierung von Lehrstellen bei ausländischen Unternehmen“ hinaus – gefördert werden kann, wobei zunächst die Ausbildungshemmnisse aus der Sicht der ausländischen Betriebe betrachtet werden müssen.

Ausbildunghemmnisse aus der Sicht der Betriebe

Die Betriebsinhaber nennen im wesentlichen folgende Gründe, die gegen ein (zusätzliches) Ausbildungsengagement sprechen:

1. Mangelnder Informationsstand über die Grundlagen der dualen Ausbildung.
2. Der Betrieb ist für eine Ausbildung zu klein.
3. Fehlende Ausbildungsvoraussetzungen und -erfahrungen der Betriebe bzw. fehlende Ausbildereignung.

Mangelnde Informationen über die Grundlagen der Ausbildung

Der Informationsstand über die duale Ausbildung, insbesondere über Rechte und Pflichten von Ausbildungsbetrieb und Auszubildenden, Ausbildungsberufe, -vergütung und Inhalt des Ausbildungsvertrags, ist bei ausländischen Unternehmen, die noch nicht ausbilden, sehr niedrig. Danach sind zwei Drittel der Befragten gar nicht bzw. kaum über diese wesentlichen Fragen der dualen Ausbildung

informiert (ohne die nicht antwortenden Betriebe).

Hinzu kommt, daß viele ausländische Betriebsinhaber mit der in Deutschland praktizierten Form der betrieblichen Ausbildung nicht vertraut sind. Obwohl 38 Prozent der Betriebe kaum Informationen haben über Ausbildungsvergütungen, hält die Mehrheit sie für zu hoch. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den rechtlichen Rahmenbedingungen der Ausbildung. Obwohl weniger als die Hälfte angibt, darüber informiert zu sein, wird häufig die Meinung geäußert, die rechtlichen Vorschriften zur Ausbildung seien zu umfangreich und zu kompliziert. Gezielte Informationen können hier Vorurteile abbauen und zu einer rationalen Abwägung der Vor- und Nachteile der eigenen Ausbildungstätigkeit führen.

Der Betrieb ist für eine Ausbildung zu klein

Die Hälfte der befragten Betriebe gibt an, daß ihr Betrieb für eine Ausbildungstätigkeit zu klein sei. Tatsache ist, daß mit steigender Betriebsgröße auch der Anteil an Ausbildungsbetrieben steigt. Ausländische Kleinbetriebe weisen eine geringe Ausbildungsquote auf. Personelle und finanzielle Mittel fehlen, aber auch die räumliche und technische Ausstattung genügt häufig nicht den Ausbildungsvorschriften. Fest steht allerdings, daß die Unternehmensgröße kein Hindernisgrund für die Ausbildung ist.

Es wäre im jeweiligen Einzelfall zu prüfen, ob durch finanzielle Unterstützung der Einzelbetriebe und/oder durch einen regionalen Ausbildungsverbund zusätzliche Ausbildungspotentiale in diesen Betrieben geschaffen werden können.

Mit Hilfe von Ausbildungsverbünden können insbesondere bei ausländischen Kleinbetrieben zusätzliche Ausbildungsplätze geschaf-

fen werden. Zur Zeit existieren je nach Bundesland unterschiedliche finanzielle Fördermodelle zur Verbundausbildung, zum Teil auch gefördert aus Landesmitteln.² Auch in diesem Zusammenhang gilt es, Erfahrungen verschiedener Institutionen, Verbände und zuständiger Stellen für die regionale und lokale Umsetzung von Ausbildungsverbünden zu nutzen.

Fehlende Ausbildungsvoraussetzungen und Ausbildereignung

Die fehlenden Ausbildungsvoraussetzungen bzw. Ausbildungserfahrungen werden als dritter wesentlicher Hinderungsgrund für Ausbildungstätigkeit genannt. So haben 35 Prozent der Betriebe keinen Ausbilder, und bei 32 Prozent mangelt es an Praxiserfahrungen. In der Mehrheit sind in den Betrieben keine Personen vorhanden, die die notwendigen Qualifikationen als Ausbilder besitzen. Neben fehlender AEVO-Prüfung liegt es nach der Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien vor allem daran, daß heimatische Berufsabschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden oder aber der Betriebsinhaber keinen formalen Berufsabschluß besitzt und vorhandene Berufserfahrungen als Voraussetzungen nicht ausreichen.³

Qualifizierung für die Ausbildungstätigkeit ist somit ein wesentlicher Faktor für die Erhöhung des Ausbildungspotentials bei ausländischen Betrieben. Beratung und Qualifizierung müssen dabei an den interkulturellen und mehrsprachigen Lern- und Lebenserfahrungen von ausländischen Betriebsinhabern ansetzen.

Handlungsfelder

Die Verbesserung des Informationsstandes der ausländischen Betriebsinhaber erfordert zunächst eine Erhöhung des Kenntnisstandes über die duale Ausbildung. An zweisprachi-

ges Informationsmaterial ist dabei ebenso zu denken wie an die Einbeziehung ausländischer Multiplikatoren. Die positiven Erfahrungen bei der Ausbildungsmotivierung von Jugendlichen ausländischer Herkunft mit ausländischen Multiplikatoren sollten hier genutzt werden. Ausländische Betriebsinhaber mit Ausbildungserfahrungen können in Kooperation mit den ausländischen Unternehmensverbänden andere Zugangswege zu ausländischen Betrieben finden. In Kenntnis der spezifischen Besonderheiten dieser Zielgruppe ist davon auszugehen, daß diese Multiplikatoren am ehesten geeignet sind, diese Zielgruppe zu erreichen. Des weiteren ist gezielt das Konzept des Ausbildungsplatzentwicklers bzw. Lehrstellenakquisiteurs bei den zuständigen Stellen auf das Ausbildungspotential ausländischer Betriebe zu richten. Auch die Ausbildungsberater bei den Kammern sollten sich verstärkt um die Ausschöpfung der Ausbildungskapazitäten bei ausländischen Betrieben bemühen.⁴

Durchgängig sind hierbei nationalitätsspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen. So könnten, unter Beteiligung der entsprechenden ausländischen Verbände, Institutionen und Vereine, regionale Informationsveranstaltungen für Betriebsinhaber spezifischer Nationalitäten gesondert durchgeführt werden, um mögliche sprachliche und kulturelle Besonderheiten ebenso einbeziehen zu können wie interkulturelle Aspekte in den nationalitätsübergreifenden Qualifizierungsmaßnahmen selbst. Der eigentliche Lernprozeß innerhalb von Weiterbildungsmaßnahmen sollte interkulturell organisiert sein.

Im nächsten Schritt gilt es, die Ausbilderqualifikation zu verbessern. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Ausbildungsbereichsprüfung und die Prüfungsbedingungen selbst sind auf die Zielgruppe der ausländischen Betriebsinhaber zuzuschneiden. Neben der möglichen Zweisprachigkeit von Lehrgangsmaterialien ist die Sprachförderung, insbesondere die Förderung der Zweisprachigkeit, als integra-

ler Bestandteil einer Gesamtförderung zu konzipieren. Sprachliches, fachtheoretisches und pädagogisches Lernen sind dabei mit dem Ziel der Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit zu verknüpfen.

ein Anfang. Es gilt allerdings darüber hinaus unter Verantwortung bzw. Einbeziehung der Kammern – insbesondere der IHK⁶ sowie der ausländischen Unternehmensverbände –, Maßnahmen vor Ort zum Abbau der beschriebenen Ausbildungshemmisse zu entwickeln und durchzuführen.

Besondere Kompetenz mehrsprachiger Betriebsinhaber sollte im Mittelpunkt aller Förderung stehen

Vorhandene Lernmaterialien, Qualifikationskonzepte und -erfahrungen aus der Aus- und Weiterbildung von Jugendlichen und Erwachsenen ausländischer Herkunft sind bei der inhaltlichen Ausgestaltung von Maßnahmen zur Förderung des Ausbildungspotentials ausländischer Betriebe einzubeziehen.⁵

Nur vor diesem Hintergrund wird es möglich sein, bisherige Lehrgangsmaterialien und -konzeptionen um interkulturelle und zweisprachige Aspekte des Lernens zu erweitern.

Wie schon in der Erstausbildung für Jugendliche ausländischer Herkunft sollte bei der Beratung und Qualifizierung dieser Zielgruppe ein regionales Netzwerk aufgebaut werden, mit dem Ziel der Ansprache nicht nur der Betriebsinhaber ausländischer Herkunft, sondern auch der Kammern und anderer Träger von möglichen Bildungsmaßnahmen.

Durch solche regionalen Netzwerke können individuelle und einzelbetriebliche Erfahrungen ausgetauscht und verbreitet sowie eine Lobby für ausländische Ausbildungsbetriebe in den jeweiligen Regionen geschaffen werden.

Das Aktionsprogramm des BMBF und die Programme einzelner Bundesländer sind hier

Anmerkungen:

¹ Vgl. Hermann, H.; Lenske, W.; Werner, D. (*Institut der deutschen Wirtschaft*): *Erfassung und Mobilisierung von Ausbildungspotential bei ausländischen Selbstständigen*, Köln 1977. Sen, F. u. a. (*Zentrum für Türkeistudien*): *Empirische Untersuchung von Möglichkeiten der beruflichen Ausbildung in türkischen Betriebsstätten in Deutschland*, Essen 1997

² *Institut der deutschen Wirtschaft: Aktionsprogramm Mobilisierung von Lehrstellen bei ausländischen Unternehmen, Dokumentation des Workshops vom 9. 12. 97 im Auftrag des BMBF*, Köln 1998

³ Vgl. Sen, F.: *Empirische . . . , a. a. O.* 1997

⁴ Siehe auch *Institut der deutschen Wirtschaft: Aktionsprogramm . . . , a. a. O.* 1998

⁵ Vgl. *Deutsch lernen*, Heft 2/3, 1989 Nispel, A.; Reinhart, G.: *Eine Bilanz – Berufsausbildung für Frauen in der Migration*. Frankfurt/M. 1995; Nispel, A.; Szablewski-Cavus, P.: *Über Hürden und Brücken. Berufliche Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt a. M. 1996

⁶ Die Mehrzahl der ausländischen Betriebe fällt in den Zuständigkeitsbereich der IHK.

Sicherung eines ausreichenden Lehrstellenangebots, Modernisierung der Berufsausbildung und Reform der Ausbildungsplatzförderung

Christine Bergmann

Dr. rer. nat., Bürgermeisterin von Berlin und Senatorin für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen

In der Berufsbildungspolitik der Länder werden derzeit erhebliche Anstrengungen unternommen, die duale Berufsausbildung durch Reformen, Innovationen und andere Fördermaßnahmen zu modernisieren. Die „Markierungspunkte für die Berliner Berufsbildungspolitik“ sind hierfür ein wichtiges und interessantes Beispiel, die hier stark gekürzt vorgestellt werden. Der vollständige Wortlaut ist bei der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, Berlin, erhältlich.

Die Berufsbildungspolitik steht gegenwärtig auf dem Prüfstand. Die Pflege vergangener Gewissheiten muß von einer neuen Beweglichkeit abgelöst werden. Die Sicherung eines ausreichenden Lehrstellenangebotes, die Modernisierung der Berufsausbildung und neue Konzepte zur Ausbildungsförderung gehören heute zu einem zukunftsgerichteten Konzept.

Neue Wege in der Berufsbildungspolitik

Heranführung von Klein- und Mittelbetrieben an die Berufsausbildung in Ausbildungsbünden

1997 sind von der Berliner Berufsbildungspolitik massive Impulse für die Gewinnung zusätzlicher Ausbildungsbetriebe ausgegangen. Im Rahmen des Bund-Länder-Sonderprogramms 1997 wurde die Mitfinanzierung von 1 616 Ausbildungsplätzen für unversorg-

te Bewerber angeboten. Durch Verringerung der Kosten pro Ausbildungssitz wurde die Zahl der Ausbildungssitze auf 2 300 Sitze aufgestockt. Eine Vollfinanzierung der Berufsausbildung bei freien Trägern gab es nicht mehr. Statt dessen wurden betriebliche Verbünde, Ausbildungsbünden zwischen freien Trägern und Betrieben, Kooperationsmodelle zwischen Betrieben und Oberstufenzentren und die vollqualifizierende Berufsausbildung an Berufsfachschulen mit anschließender Kammerprüfung finanziert. Die Verbundausbildung wurde weiter verstärkt durch den Einsatz von Lottomitteln für 1 500 zusätzliche Ausbildungssitze im Verbund zwischen Trägern und Betrieben und durch die Umschichtung von nicht in Anspruch genommenen Ausbildungsmitteln des öffentlichen Dienstes.

In einigen Bezirken lokale, dezentrale Bündnisse für Ausbildung. Ziel ist es, unterschiedliche lokale Akteure mit kleinen und mittleren Betrieben zusammenzuführen und durch den Aufbau und das Management von Verbundprojekten zusätzliche Ausbildungskapazitäten zu erschließen.

Erschließung von Ausbildungskapazitäten ausländischer Gewerbetreibender

Seit Februar 1998 wird ein Modellprojekt durchgeführt, das türkische Unternehmen zur Berufsausbildung befähigen soll, um zusätzliche Ausbildungssitze zu erschließen. Hierzu werden Lehrgänge zur Erlangung der Ausbildungsberechtigung angeboten, die in Inhalt und Durchführung den besonderen Anforderungen türkischer Gewerbetreibender entsprechen. Die Vermittlung der Lernin-

halte erfolgt zweisprachig, die Prüfung wird phasenweise im Anschluß an die jeweiligen Ausbildungsmodule abgelegt. Die beteiligten Unternehmen sollen sich in einem Folgeprojekt im Herbst 1998 zu einem Ausbildungsvverbund zusammenschließen.

Schaffung moderner Ausbildungsberufe

Die Senatsverwaltung unterstützt ein von der Handwerkskammer Berlin vorgeschlagenes Neuordnungsverfahren für einen gewerkeübergreifenden Ausbildungsberuf im Holz- und Bautenschutz und hat dazu ein Pilotprojekt der Lernortkooperation am Oberstufenzentrum Bautechnik I mit der Berliner Handwerkskammer in Form einer Lernortkooperation zwischen Berufsfachschule und Handwerksbetrieben vorbereitet, bei der beide Partner je 50 Prozent der zweijährigen Berufsausbildung abdecken. Ab 1. September 1998 werden so für 60 Berliner Jugendliche zusätzliche Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen. Dieses Pilotprojekt soll einem bundesweiten Neuordnungsverfahren den Weg bereiten.

Stärkere Ausrichtung der Berufsstruktur der Ausbildungsverhältnisse auf die Beschäftigungsentwicklung

Um das betriebliche Angebot an Ausbildungsplätzen im Dienstleistungsbereich zu steigern, wurden in Abstimmung mit der Industrie- und Handelskammer Möglichkeiten einer vollzeitschulischen Berufsausbildung mit betrieblichen Praktika und Prüfung vor den Prüfungsausschüssen der Kammer eröffnet. Auch dieses Ziel ist 1997 im Rahmen des Bund-Länder-Sonderprogramms mit rd. 500 Ausbildungsplätzen in kaufmännischen Ausbildungsberufen realisiert worden. In nichtkaufmännischen Berufen wurde die Vermittlung von berufsübergreifenden Qualifikationen verstärkt.

Erhöhung der Ausbildungsleistungen des öffentlichen Dienstes

Der zwangsläufige Rückgang der Ausbildung in reinen Verwaltungsberufen des öf-

fentlichen Dienstes soll durch Ausbildung in solchen Berufen, die auch außerhalb des öffentlichen Dienstes gebraucht werden, kompensiert werden. Ungenutzte Ausbildungsmittel im öffentlichen Haushalt werden für die Förderung der Berufsausbildung eingesetzt. Wer die Ausbildungsverpflichtung der Wirtschaft anmahnt, muß dort, wo er Einfluß hat, die eigenen Ausbildungskapazitäten nutzen.

Optimierung der Ausbildungsdauer

Berufsausbildung ist mehr als die Summe einzelner Lernabschnitte und kann deshalb nicht beliebig in einzelne Bestandteile zerlegt werden; Berufsausbildung ist nicht nur eine Investition in die Zukunft des Ausbildungsbetriebes, sondern vor allem auch in die des Auszubildenden.

Mit der Entwicklung neuer Ausbildungsberufe müssen daher auch tatsächlich Beschäftigungschancen eröffnet werden. Innungen und Fachverbände haben erklärt, daß es offenbar nur in wenigen Ausnahmefällen sinnvoll ist, Berufe mit einem reduzierten Qualifikationsprofil zu entwickeln und in ihnen auszubilden.

Dennoch könnten in Einzelfällen Ausbildungsrahmenpläne entrumpelt und kürzere zweijährige Ausbildungsberufe für mehr praktisch veranlagte Jugendliche geschaffen werden, denen schulische Lehrgänge nicht weiterhelfen.

Mehr Flexibilität in der Berufsausbildung

Die Anforderungen des Arbeitsmarktes verlangen eine immer breitere Berufsausbildung. Sie muß einen flexiblen Einsatz der Fachkräfte in unterschiedlichen Tätigkeiten in unterschiedlichen Betrieben ermöglichen und die Grundlagen für eine spätere berufliche Weiterbildung legen. Berufsausbildung kann deshalb nicht durch betriebliche Einarbeitung ersetzt werden, die nur den überwiegend spezialisierten Arbeitsanforderungen der jeweiligen Betriebe entspricht.

Es ist bereits jetzt möglich, neben den in Ausbildungsordnungen geregelten Mindest-

anforderungen für eine Berufsausbildung besondere betriebsspezifische Anforderungen, berufsbezogene Zusatzqualifikationen oder auch ein Ausbildungsmodul anderer Ausbildungsgänge zu vermitteln. Die Flexibilität der Ausbildungsberufe kann auch durch stärkere Berücksichtigung betriebsspezifischer Gegebenheiten in den Ausbildungsordnungen erhöht werden. Es muß dabei zwischen definierten und anerkannten beruflichen Kernkompetenzen und „Wahlpflichtbausteinen“ unterschieden werden. Leistungsschwächere Jugendliche können so über Qualifizierungsmodelle auch schrittweise eine vollständige Berufsausbildung absolvieren. Entscheidend ist, daß eine schrittweise Qualifizierung nicht zum faktischen Verzicht auf eine berufsbildbezogene Berufsausbildung führen darf. Eine solche Flexibilisierung und Anreicherung im Sinne einer Modularisierung im Rahmen des Berufskonzepts käme auch besonders qualifizierten Auszubildenden entgegen.

Verknüpfung der Teil-Bildungssysteme und Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung

Mit einer Gliederung vollständiger Ausbildungsgänge in Module können sowohl die international anerkannten Vorteile des traditionellen deutschen Berufskonzepts als auch dringend erforderliche Reformen der Berufsbildungspolitik in Übereinstimmung gebracht werden.

Eine Modularisierung im Rahmen des Berufskonzeptes ermöglicht eine

- betriebsbezogenere Flexibilität durch systematische Unterscheidung zwischen Kernkompetenz und Wahlpflichtkompetenz
- stärkere individuelle Differenzierung in der Ausbildung
- Verknüpfung zwischen Aus- und Weiterbildung
- Überwindung der Trennung der voneinander abgeschotteten Teile des Gesamtbildungssystems
- Ausweitung der Verbundausbildung und der möglichen Verbundpartner

- Verbindung des deutschen Berufskonzepts mit anderen europäischen Ausbildungssystemen.

Neustrukturierung berufsvorbereitender Maßnahmen

Zur Strukturierung berufsvorbereitender Maßnahmen wird angeregt, die Vermittlung stärker berufsbezogener Inhalte, verbunden mit der Möglichkeit des Erwerbs zertifizierbarer Qualifikationsbausteine, in den Vordergrund zu stellen und lediglich durch eine Vertiefung der Allgemeinbildung und den Erwerb des Hauptschulabschlusses als Bildungsziel zu ergänzen. Die stärker beruflich orientierende und motivierende Ausrichtung des Inhalts der Lehrgänge im 11. Schulbesuchsjahr und die Möglichkeit, die in dieser Ausbildung erworbenen Qualifikationsmodule in einer späteren Berufsausbildung zu verwerten, kommt auch den Interessen der oft leistungs- und motivationsschwachen, überwiegend schulmüden Jugendlichen entgegen. Sie dürfte auch die Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe fördern, diesen Jugendlichen eine Ausbildungschance zu geben. Es ist inzwischen vereinbart worden, bereits 1998 mit der Ausbildung in solchen neu strukturierten Maßnahmen zu beginnen.

Sicherung des Berufsschulunterrichts

Die bundesweite Diskussion über eine bessere Abstimmung zwischen Berufsschule und Betrieb ist für die Berliner Situation nicht relevant. Eine Reduzierung des Berufsschulunterrichts ist für weite Teile der Wirtschaft in Berlin kein Thema.

Einige Innungen des Handwerks bemängeln sowohl Unterrichtsausfall als auch eine zu geringe Präsenz der Auszubildenden in den Betrieben. Hierbei wird allerdings vernachlässigt, daß die bundesweit vereinbarten Vorgaben für das Volumen des Berufsschulunterrichts in vielen Fällen unterschritten werden und daß die Abwesenheit von Auszubildenden im Betrieb oftmals auch auf die überbetrieblichen Unterweisungen zurückzuführen ist.

Berücksichtigung der Anforderungen der Wirtschaft an die Vorbildung der Absolventen der allgemeinbildenden Schule

In betrieblichen Befragungen nach Gründen der Ausbildungsrückhaltung weisen regelmäßig 15 bis 20 Prozent der befragten Betriebe auf ein unzureichendes Niveau der Allgemeinbildung bei den Schulabgängern hin. Daneben mehren sich Klagen hinsichtlich vorhandener Defizite bei bestimmten Schlüsselqualifikationen. Hieraus ergeben sich neue existentielle Anforderungen an die allgemeinbildende Schule, auf die bereits reagiert wird:

- Stärker projektorientierter Unterricht
- Verbesserung des Arbeitslehreunterrichts, der zwar verbindliches Unterrichtsangebot in der 9. bzw. 10. Klasse ist, dessen Stundenzahl aber in der vergangenen Legislaturperiode gekürzt wurde
- Betriebspрактиka werden inzwischen flächendeckend in allen Schularten in der 9. bzw. 10. Klasse durchgeführt. Dies gilt selbst für die Mehrheit der Gymnasien.
- Durchsetzung von vorgegebenen Leistungsstandards in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache
- Stärkere Berücksichtigung der von Ausbildungsbetrieben formulierten Anforderungen an die Fertigkeiten in Rechnen und Rechtschreibung.

Es ergibt sich folgender Handlungsbedarf:

1. Erforderlich ist eine ausgeprägte Problemlösungskompetenz und Problemlösungsverhalten. Die Jugendlichen müssen lernen zu lernen.
2. Schlüsselqualifikationen sind vor allem in Verbindung mit Fachkenntnissen und fachlichen Zusammenhängen zu vermitteln
3. Schulmüdigkeit kann nur unzureichend durch die Institution Schule selbst bekämpft werden. Ansätze wie die Schulversuche zum „Produktiven Lernen“ müssen weitergeführt und verstärkt werden.
4. Fördern und Fordern müssen stärker miteinander in Einklang gebracht werden. Lern- und Leistungskontrollen sollen den erreichten Stand überprüfen.

Reform der Ausbildungsplatzförderung

Zielsetzung der bisherigen Förderung war die Schaffung eines quantitativ und qualitativ ausreichenden Ausbildungsplatzangebots. Es mußte konstatiert werden, daß die Phase des zu geringen betrieblichen Ausbildungsplatzangebots im Zuge der wirtschaftlichen Strukturveränderungen längere Zeit anhalten wird. Deshalb muß die Effizienz der Förderungsmaßnahmen von Zeit zu Zeit überprüft werden, um sie den neu herangereiften Bedingungen anzupassen.

Dabei ergeben sich klassische Zielkonflikte. Bei der Förderung betrieblicher Ausbildungsplätze besteht die Gefahr der Verringerung der Ausbildungsleistung nichtgefördeter Betriebe. Jede Definition der Zusätzlichkeit enthält Schwächen, es ist nicht zu ermitteln, welche zusätzlichen Ausbildungsplätze auch ohne Förderung entstanden wären.

Auf der anderen Seite kann die Finanzierung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze zwar gewährleistet werden, die Vorteile der Einbindung der Ausbildung in Betriebsabläufe gehen aber weitgehend verloren. Beide Instrumente sind deshalb nur in einem begrenzten Zeitraum einsetzbar. Sie taugen mittelfristig nur begrenzt zur Erschließung neuer Ausbildungskapazitäten und zur berufsbildungspolitischen Flankierung des wirtschaftlichen Strukturwandels und können – solange wir zuwenig betriebliche Ausbildungsplätze haben – die Diskussion um eine neue Organisation der Finanzierung der Berufsausbildung nicht ersetzen.

Computer Based Training in österreichischen Unternehmen

Gerhard Niedermair

*Mag. Dr. rer. soc. oec.,
Wirtschaftspädagoge, Assi-
stent an der Abteilung für
Berufs- und Wirtschafts-
pädagogik der Johannes
Kepler-Universität Linz*

**Im Rahmen einer empirischen Unter-
suchung wurde der Stand und die
Entwicklung von Computer Based
Training (CBT) im Bereich der Aus-
und Weiterbildung österreichischer
Unternehmen durchleuchtet. Hierbei
zeigt sich, daß eine professionelle In-
tegration von CBT in bestehende
Qualifizierungsmaßnahmen und Wei-
terbildungskonzepte meist noch die
Ausnahme darstellt. Eine breite Dif-
fusion in die betriebliche Bildungs-
landschaft hat bisher noch nicht
stattgefunden. Der Grund für die
eher geringe Anwendung von CBT
resultiert hauptsächlich aus einem
Informations- und Erfahrungsdefizit
der Bildungsverantwortlichen hin-
sichtlich technischer Entwicklungen,
aktueller CBT-Programme und der
Einsatzmöglichkeiten im betrieblichen
Bildungsbereich. Übereinstimmend
betonen jene befragten österreichi-
schen Bildungspraktiker, die bereits
firmenintern CBT einsetzen, daß der
Einsatz durchgängig zu einer höhe-
ren Identifikation mit dieser Trai-
ningsform und einer positiveren
Einstellung gegenüber dem interak-
tiven Lernen am Computer geführt
hat.**

Ausgangssituation

Der wachsende Informations- und Qualifi-
zierungsbedarf als unmittelbare Folge der ra-
santen technologischen Entwicklung und der

hohen Innovationsgeschwindigkeit in allen Lebensbereichen macht neue Wege des Lehrens und Lernens unbedingt erforderlich. Traditionelle Lehr- und Lernformen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung erwei- sen sich zunehmend als nicht mehr angemes- sen, unflexibel, demotivierend und ineffizient. Das in zumeist referenten- und stoffbetonten Kursen vermittelte Wissen bleibt vielfach träge, ist also nicht anwendungsfähig, die Lernenden sind eher passiv, oftmals gelang- weilt, eine eigenständige Gestaltung ihrer Lernprozesse ist kaum möglich, und der Transfer in die alltägliche Praxis läßt zu wünschen übrig. Vor diesem Hintergrund wird dem selbstgesteuerten Lernen und im besonderen Maße dem CBT als einem aktiven Lernprozeß mit Lernsoftware sowohl im Aus- und Weiterbildungsdiskurs als auch im Rahmen der pädagogischen Forschung seit geraumer Zeit verstärktes Augenmerk ge- schenkt.¹ Zwischenzeitlich stellt die betrieb- liche Bildungsarbeit zweifellos eines der wichtigsten Einsatzgebiete für CBT dar, da zum einen Qualifizierungsaufgaben immer mehr in die Unternehmen verlegt werden, zum anderen CBT den Betrieben einen nicht zu unterschätzenden Nutzen bietet, wie bei- spielsweise eine „Just-in-time“-Qualifizie- rung großer Personengruppen.

Fragestellungen und Untersuchungsmethode

Analysiert man die einschlägige Literatur, so macht sich ein Defizit an empirisch gesicher- ten Befunden hinsichtlich Stand und Ent-

wicklungstendenzen des CBT in österreichischen Unternehmen bemerkbar. Man erhält bislang kaum Aufschluß darüber, ob bereits eine Computerisierung des österreichischen betrieblichen Bildungswesens stattgefunden hat, welchen zukünftigen Stellenwert österreichische Bildungspraktiker dem Instruktionsmedium Computer beimessen, welche

CBT: Ein unbekanntes Wesen in österreichischen Unternehmungen?

Probleme das firmeninterne CBT im betrieblichen Alltag mit sich bringt, welche Vorteile und Nachteile bei den computergesteuerten, interaktiven Medien gesehen werden etc. Vor diesem Hintergrund wurde diesen und ähnlichen Fragen im Rahmen der vom Verfasser im vorigen Jahr geleiteten Expertenbefragung am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler-Universität Linz nachgegangen.

Als Stichprobe wurden aus forschungsökonomischen Gründen Aus- und Weiterbildungsverantwortliche aus oberösterreichischen Unternehmen mit mehr als 200 Mitarbeitern ausgewählt. Die Befragung, durchgeführt in Form teilstrukturierter Interviews, umfaßte 100 betriebliche Bildungsexperten (20 Frauen und 80 Männer), die für rund 84 500 Mitarbeiter zuständig sind.

Hauptergebnisse der Studie

Die folgenden Darstellungen widmen sich der Beschreibung der wichtigsten Ergebnisse der universitären Untersuchung², wobei zu betonen ist, daß diese zwar primär für Oberösterreich gilt, da die Unternehmen in den übrigen Bundesländern aber über ähnliche

Aus- und Weiterbildungskonzeptionen und -maßnahmen verfügen, dürften die erzielten Ergebnisse durchaus die österreichische CBT-Situation im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung widerspiegeln.

Vorweg ist festzuhalten, daß sich die im Vorfeld geäußerte Annahme, daß der Begriff CBT bei den Befragten hinlänglich bekannt sei, frappierenderweise nicht bestätigt hat. Zwar gaben 65 Interviewpartner an, den Terminus CBT zu kennen und darunter etwa „interaktives Lernen mit dem Computer“, „Einsatz computerunterstützter Lernprogramme in Trainings“, „der Computer ist Lernort“ oder „der Computer ist Wissensvermittler“ verstanden, jedoch hatten auffällig viele, nämlich 35 Bildungsverantwortliche, keine bzw. nur äußerst vage Vorstellungen zu diesem Begriff. Zur Sicherstellung eines einheitlichen Verständnisses von CBT wurde im besonderen letztgenannten Interviewpartnern diese Trainingsmethode ausführlich erklärt.³

Anwender und Nicht-Anwender

In 18 Unternehmen wird firmenintern CBT realisiert (= Anwender), wobei diese Firmen vorwiegend im Industrie-, Banken- und Versicherungsbereich angesiedelt sind. Während CBT bei fünf Unternehmen erst im vergangenen Jahr eingeführt wurde, hat die Mehrzahl der befragten Unternehmen (13 Befragte) diese Trainingsform innerhalb der letzten fünf Jahre eingeführt. Ein Blick auf die Bereiche, in denen die Mitarbeiter mittels CBT geschult werden, zeigt, daß EDV-Schulungen sowie branchen- und produktsspezifische Trainings an vorderster Stelle stehen, gefolgt von Fremdsprachenunterricht.

Bei 82 Teilnehmern kommt das CBT bis dato (noch) nicht zum Einsatz (= Nicht-Anwender). Von diesen Befragten wurden unterschiedlichste Gründe genannt, warum CBT

als Weiterbildungsinstrument im eigenen Unternehmen nicht eingesetzt wird. Am häufigsten wurde das Informationsdefizit hinsichtlich CBT und die geringe Kenntnis über Möglichkeiten eines CBT-Einsatzes genannt.

Orte der CBT-Weiterbildung

Ein wesentliches organisatorisches Kennzeichen von CBT ist aufgrund des innewohnenden Selbststudiencharakters neben der zeitlichen auch die örtliche Flexibilität. In der Untersuchung interessierte daher unter arbeits- und lernorganisatorischem Blickwinkel die Frage, ob das Lernen mit dem Computer in der Firma, in externen Schulungsräumen oder primär zu Hause erfolgt. Dabei ergaben sich seitens der Anwender folgende (Mehrfach-)Nennungen: Zu Hause (13), interner Schulungsraum (12), Arbeitsplatz (11) und externer Schulungsraum (2).

Einsatzformen von CBT

CBT kann zur Seminarvorbereitung eingesetzt werden, um beispielsweise den gleichen Stand an Vorwissen bei allen Teilnehmern für ein geplantes Seminar sicherzustellen. CBT kann ebenso zur Seminarbegleitung während eines Seminars eingesetzt werden, um etwa komplexe Instruktionen multimedial den Lernenden zu vermitteln oder Neuerlerntes zu vertiefen. CBT kann auch bedingt als Seminarersatz dienen, wobei darunter verstanden wird, daß das Lernen mit dem Computer ein Seminar ersetzen, die Zeit bis zur Teilnahme an einem bestimmten Seminar überbrücken oder eine Lücke füllen soll, in der sonst kein Training erfolgen würde.⁴ Die Befragungsergebnisse offenbaren, daß sowohl die Gruppe der Anwender als auch Nicht-Anwender CBT primär zur Seminarbegleitung zum Einsatz kommen lassen bzw. kommen lassen würden, gefolgt von „CBT als Seminarersatz“ und „CBT zur Seminarvorbereitung“.

Stärken von CBT

Im Hinblick auf die Frage „Wo liegen Ihrer Meinung nach die Stärken des CBT?“ wurde zwischen Firmen- und Mitarbeiterperspektive unterschieden. Ein Blick auf Tabelle 1 zeigt die Rangreihungen.

Schwächen und Grenzen von CBT

Die „hohen Entwicklungskosten“ für ein CBT-Programm zählen bei den Befragten zu der hauptsächlichsten Schwäche des CBT aus Firmensicht.

Eine Gefahr: Vereinsamung am PC und Pseudokommunikation

Diese hohen Kosten lassen auch so manchen Befragten – trotz der obengenannten Vorteile – vor der Einführung von CBT zurückschrecken bzw. höchstens Standardsoftware, welche allerdings erfahrungsgemäß oftmals gravierende didaktische Defizite aufweist⁵, einsetzen. An 2. Stelle der Schwächen rangiert die „rasche Veralterung der Software“, an 3. Stelle die „Wartbarkeit“ der Courseware. Des weiteren wurde das „Lernen in einer künstlichen Welt“ gereiht. Als Hauptschwäche von CBT aus Lernersicht wurde die Isolation und Vereinzelung des Lerners gewertet. An 2. Stelle liegt die „fehlende pädagogische Betreuung“, wobei die Studie zeigte, daß zwei Drittel der befragten Anwender die CBT-Lerner nicht alleine mit dem Lernmedium Computer lassen, sondern diese beim CBT – beispielsweise in Form von „CBT-Zirkeln“ – coachen; bei einem Drittel wird CBT als reines Selbststudium, vornehmlich zum Erwerb von Wissen, praktiziert, und es gibt hier auch keine Beratungs-

Tabelle 1: Stärken von CBT

Rang	Firmensicht	Lernersicht
1	variable Zeiteinteilung	selbständige Bestimmung des Lerntempos
2	Kosteneinsparungen	individuelle Einteilung der Lernzeit
3	Sicherstellung eines einheitlichen Schulungsniveaus	Selbstkontrolle
4	Möglichkeit zur Schulung einer großen Anzahl von Mitarbeitern	anonymes Lernen
5	dezentrale Schulung	effizientes Lernen durch erhöhte Konzentration und Aufmerksamkeit

Tabelle 2: Mißerfolgversprechende Faktoren

Rang	Anwender	Nicht-Anwender
1	technische Probleme	keine Betreuung und Begleitung der Lerner
2	keine bzw. zu geringe Sozialkontakte der Lerner	technische Probleme
3	keine Betreuung und Begleitung der Lerner	Fehler in der Software
4	negative Lernumgebung	keine Erfolgskontrolle

maßnahmen. An 3. Stelle rangiert die „bedingt mögliche Fehlererklärung“. Auf Rang 4 der Schwächen folgt der Standardisierungsnachteil „vorgegebene Strukturen und Abläufe“.

Medium Computer“ als Kernproblem. An 2. Stelle liegt die „fehlende Selbstdisziplin und Eigenmotivation der Lerner“. Die Nicht-Anwender ordnen als Hauptschwierigkeit die fehlende Akzeptanz von CBT, gefolgt von der Angst vor dem Medium Computer.

Anfangsschwierigkeiten

Besondere Aufmerksamkeit wurde auch der Frage, welche Anfangsschwierigkeiten die befragten Anwender beim CBT-Lernen festgestellt haben bzw. mit welchen Anfangsschwierigkeiten nach Ansicht der Nicht-Anwender zu rechnen wäre, gewidmet. Die Anwender sehen den Faktor „Angst vor dem

Mißerfolgversprechende Faktoren

Um Problemquellen, Störfaktoren und sonstige Umstände, die sich negativ auf den CBT-Einsatz auswirken können, zu eruieren, wurden die Weiterbildungsverantwortlichen auch gefragt, was im Rahmen einer CBT-

Maßnahme nicht passieren darf. Tabelle 2 zeigt die Ränge 1 bis 4 bei den Anwendern und Nicht-Anwendern.

CBT-Einsatz in Zukunft

Es ist erstaunlich, daß von den 18 derzeitigen CBT-Anwendern nur mehr neun Anwender in Zukunft CBT-Systeme verstärkt einsetzen wollen. Die Aussagen jener Befragten, die in Zukunft kein CBT mehr durchführen wollen, erlauben den Schluß, daß gerade diese Weiterbildungsverantwortlichen anfänglich entthusiastische Befürworter des CBT waren, jedoch mit zunehmendem CBT-Einsatz Ernüchterung, im besonderen auch hinsichtlich der Lerneffektivität und -effizienz, eingetreten ist und die anfängliche Euphorie, CBT zu realisieren, erloschen ist.

Bei den befragten Nicht-Anwendern zeigte sich eine steigende Beliebtheit von CBT. So können sich von den 82 Nicht-Anwendern insgesamt 55 den Einsatz von CBT zukünftig vorstellen. Sechs Befragte befinden sich gleichsam an der Schwelle zur Computerisierung ihrer Bildungsarbeit, denn diese haben bereits ganz konkrete Pläne zur Verwirklichung von CBT-Maßnahmen.

Abschließende Bemerkungen und Zukunftsblick

Eine umfassende Einbindung von CBT in die betriebliche Bildungsarbeit hat bis dato nicht stattgefunden, wobei dies maßgeblich auf ein konstatierbares Informations- und Erfahrungsdefizit im Hinblick auf technologische Entwicklungen und Einsatzmöglichkeiten im Bildungsbereich zurückzuführen ist. Eine entsprechend detaillierte Informationspolitik scheint hier dringend nötig zu sein. Die Auswahl geeigneter CBT's und die qualitative Bewertung von multimedialer Lernsoftware verursacht auf Seiten der Bildungsverantwortlichen vielfach Probleme.

Wie die Studienbefunde belegen, mangelt es zum einen an philologisch qualifiziertem sowie mit Computerfachkenntnissen ausgestattetem Weiterbildungspersonal, zum anderen fehlt es an praktischen Konzeptionen, den „digitalen Pauker“ sinnvoll in einen didaktischen, methodischen, organisatorischen und sozialpsychologischen Gesamtzusammenhang zu integrieren.

Wichtig ist eine systematische Integration von CBT in betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen

Die mancherorts festgestellte Ergänzung des bestehenden Bildungsangebotes um ein Computerlernprogramm scheint „aufgesetzt“ und greift zweifellos zu kurz. Notwendig ist vielmehr eine gezielte Einbindung des CBT in die betrieblichen Aus- und Weiterbildungskonzepte; diese Aufgabe bedingt mitunter bei manchen Unternehmungen zwangsläufig die Neukonzeptionierung des gesamten Aus- und Weiterbildungsprogramms.

Mit CBT assoziiert eine nicht unbedeutliche Zahl der Befragten „isoliertes Lernen vor dem Schirm“ bzw. „einsames Faktenpauken als Einzelkämpfer“. Abhilfe bzw. Entschärfung kann hier kooperatives Lernen⁶ nach CBT-Phasen schaffen, d. h., nach dem computergestützten Unterricht treten die Lerner miteinander in Kontakt, besprechen Schwierigkeiten, tauschen Gedanken aus, kommunizieren mit dem Trainer usw.

Bei der konkreten Erstellung der Lernsoftware ist seitens der befragten Bildungsexperten ein lernergesteuerter Ansatz gefragt, der den Lernenden die Möglichkeit gibt, das Lerntempo, die Lernwege etc. großflächig selbst zu bestimmen. Es ist wichtig, daß mit didaktischer Phantasie pädagogisch hoch-

wertige – und gleichzeitig kostengünstige – CBTs entwickelt werden. Dem didaktischen Prinzip der Übersichtlichkeit der Programme ist hierbei besonderes Augenmerk zu schenken, um beispielsweise Desorientierung und Überforderung im Sinne des „cognitive overload“⁷ seitens der Lerner soweit wie möglich zu vermeiden.

Anmerkungen:

¹ Aus der Fülle seien exemplarisch genannt: Astleitner, H.; Leutner, D.: *Computer in Unterricht und Ausbildung*. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 647–664, Ballin, D.; Brater, M.: *Handlungsorientiert lernen mit Multimedia*. Nürnberg 1996, Seidel, C. (Hrsg.): *Computer Based Training*. Göttingen 1993 und Zimmer, G.; Holz, H. (Hrsg.): *Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen*. Nürnberg 1996

² Weitere Studienergebnisse finden sich bei Niedermair, G.: *CBT – Computer Based Training. Segen oder Fluch für die betriebliche Aus- und Weiterbildung?* In: Österreichische Zeitschrift für Berußspädagogik 13 (1997/98) 4, S. 11–13

³ Basis unserer Studie bildete die von Greg Nichols von der University of Calgary erstellte Begriffsbestimmung: CBT ist eine Trainingsmethode, die in der Regel in einem Eins-zu-eins-Verhältnis zwischen Lernendem und Computer ausgeübt wird. Charakteristische Merkmale sind: 1. Das Training wird an einem Computer ausgeübt, 2. Ein Computerprogramm zur Verwendung als learning vehicle wird von einem Courseware-Autor entwickelt und 3. Der Lernende interagiert mit dem Computer, indem der User Fragen beantwortet oder Aktionen in einem simulationsähnlichen Programm setzt. Vgl. hierzu Internet: http://www.ucalgary.ca/~gnichol/cbt_tut/start.html

⁴ Vgl. dazu auch Götz, K.; Häfner, P.: *Computerunterstütztes Lernen in der Aus- und Weiterbildung*. Weinheim 1991, S. 9

⁵ Siehe hier etwa Harth, T.: *Lerneffektivität von Multimedalem Lernen*. In: Die berufsbildende Schule 49 (1997) 10, S. 284

⁶ Vgl. beispielsweise Huber, G. L.: *Kooperatives Lernen am Computer*. In: *Unterrichtswissenschaft* 14 (1986) 4, S. 372–383

⁷ Siehe hier Sweller, J. et al.: *Cognitive Load as a Factor in the Structuring of Technical Material*. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 119 (1990) 2, S. 176–192

Lehrvertragsauflösungen aus der Sicht von Jugendlichen: Ergebnisse einer Deutschschweizer Studie

Markus P. Neuenschwander

Dr. phil. hist., Oberassistent am Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern

Barbara E. Stalder

lic. phil. hist., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Amt für Bildungsfor- schung der Erziehungsdi- rektion des Kantons Bern

Trotz der relativ hohen Anzahl vorzeitig aufgelöster Lehrverträge gab es bisher in der Schweiz kaum Untersuchungen über die Hintergründe und Ursachen von Lehrvertragsauflösungen und deren Folgen. Befragungen bei betroffenen Lehrlingen in drei Deutschschweizer Kantonen im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit, des kantonalen Amtes für Berufsbildung des Kantons Zürich und des Amtes für Bildungsfor- schung des Kantons Bern sollten diese Informationslücken schließen. Die Ergebnisse lassen vermuten, daß die Quote der Lehrvertragsauflösung in Folge der Lehrstellenknappheit wieder ansteigt.

Jedes fünfte Lehrverhältnis, das 1993 im Kanton Zürich abgeschlossen worden war, war drei Jahre später bereits wieder (vorzeitig) aufgelöst.¹ Im Kanton Bern wurde in dieser Zeitspanne jedes sechste Lehrverhältnis vorzeitig beendet. Gemäß den publizierten Angaben der Kantonalen Ämter für Berufsbildung ist davon auszugehen, daß sich die Situation in anderen Deutschschweizer Kantonen ähnlich verhält.²

Die Quote der Lehrvertragsauflösungen unterscheidet sich zwischen verschiedenen Berufsgruppen. Besonders gefährdet mit Auflösungsquoten von über 30 Prozent sind im Kanton Zürich die Berufsgruppen Malerei, Körperpflege und künstlerische Berufe (Grafiker/-innen, Dekorationsgestalter/-innen). 52 Prozent der Jugendlichen mit Wechsel lö-

sen ihren Lehrvertrag im ersten Lehrjahr auf (in Deutschland beträgt diese Quote rund 60 Prozent³). Frauen lösen ihren Lehrvertrag häufiger im ersten Lehrjahr auf, Männer lösen ihn vermehrt später auf. Diesen Trend bestätigten ALEX et al. auch für Deutschland.

Trotz der relativ hohen Auflösungsquoten wurde dem Thema „vorzeitige Lehrvertragsauflösung“ lange nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt, und es wurde davon ausgegangen, daß die meisten der betroffenen Lehrlinge⁴ ihre Ausbildung ohne große Schwierigkeiten in einem anderen Betrieb oder Beruf fortsetzen.

Seit Anfang der 90er Jahre hat sich die Lehrstellensituation in der Schweiz stark verändert. Der noch in den 80er Jahren herrschende Angebotsüberschuß an Ausbildungsplätzen hat sich in eine Lehrstellenknappheit gewandelt, und die Ausbildung von Jugendlichen scheint gefährdet. Schulabgängerinnen und Schulabgänger können nicht mehr davon ausgehen, eine Ausbildung in ihrem Wunschberuf beginnen zu können. Vermehrt müssen sie weniger attraktive Lehrstellen annehmen oder auf schulische Zwischenlösungen zurückgreifen. Immer häufiger wird die Ausbildung an einer Maturitätsschule angestrebt. Die Maturitätsquote ist gesamtschweizerisch von zwölf Prozent im Jahr 1993 auf 18 Prozent im Jahr 1996 gestiegen.⁵ Die Berufsbildung ist zwar immer noch die bedeutendste Ausbildungsform auf der Sekundarstufe II in der Schweiz (zwei Drittel aller 16jährigen beginnen eine Berufslehre), sie hat aber an Anziehungskraft eingebüßt. In der Politik

und in breiten Kreisen der Öffentlichkeit werden Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität der Berufsbildung gefordert.

In unserer Studie interessierten wir uns für den Berufsverlauf bei Lehrvertragsauflösungen. Wie verläuft kurz- und mittelfristig die berufliche Entwicklung von Jugendlichen nach einer Vertragslösung? Welches sind unmittelbare Gründe für Lehrvertragsauflösungen, und welche Rolle ist dabei der Berufs- und Lehrstellenwahl zuzuschreiben? Welche Beratungsinstitutionen und -personen werden bei Lehrvertragsauflösungen beigezogen?

Methode

Grundlage der Untersuchung war eine postale Befragung von Jugendlichen mit Lehrvertragsauflösung (im folgenden „Wechslerinnen und Wechsler“ genannt), deren Adressen uns von den Berufsbildungsämtern der Kantone Zürich, Bern und Solothurn zur Verfügung gestellt worden waren. In einem zweistufigen Verfahren wurden zunächst 4 963 Wechsler/-innen schriftlich zur Teilnahme an der Untersuchung eingeladen. Den 903 (18 Prozent) angefragten Jugendlichen, die sich dazu bereit erklärt hatten, wurde danach der Fragebogen zugeschickt. Rund 80 Prozent dieser Jugendlichen schickten den Fragebogen schließlich ausgefüllt zurück. Die Befragung erfolgte anonym, und es wurde nicht gemahnt. Die insgesamt bescheidene Rücklaufquote lässt sich zum einen durch die schlechte Erreichbarkeit der Jugendlichen (veraltete Adressen), durch mangelnde Deutschkenntnisse (vor allem bei ausländischen Personen) oder einer gewissen Zurückhaltung im Umgang mit staatlichen Behörden erklären. Zum anderen kann vermutet werden, daß Lehrvertragsauflösung nach wie vor ein kritisches Ereignis sein könnte, das Schamgefühl weckt und tabuisiert wird, weil sie als persönliches Versagen interpretiert wird.

Als Kontrollgruppe befragten wir zusätzlich Jugendliche in Berufsschulen klassenweise („Jugendliche ohne Wechsel“; Rücklauf 100 Prozent). Beide Fragebogenuntersuchungen wurden im Herbst 1995 durchgeführt und umfaßten die Themen Berufswahl und Lehrvertragsauflösung, normabweichendes Verhalten von Jugendlichen (Jugenddevianz), Ressourcen, Freizeitaktivitäten und Familie. Insgesamt wurden 1 219 Fragebogen ausgewertet, 66 Prozent davon von Wechslerinnen und Wechsler. Das Alter der 562 weiblichen und 657 männlichen Jugendlichen variierte zwischen 16 und 22 Jahren. Zusätzlich zur Fragebogenuntersuchung wurden mit 35 Jugendlichen Tiefeninterviews durchgeführt. In einer weiteren Untersuchung im Kanton Zürich wurden 1 598 Jugendliche in Telefoninterviews zu den Umständen und Folgen ihrer Lehrvertragsauflösung befragt. In diesem Artikel sind die Ergebnisse aller Datenerhebungen verarbeitet.⁶

Verbleib nach der Lehrvertragsauflösung

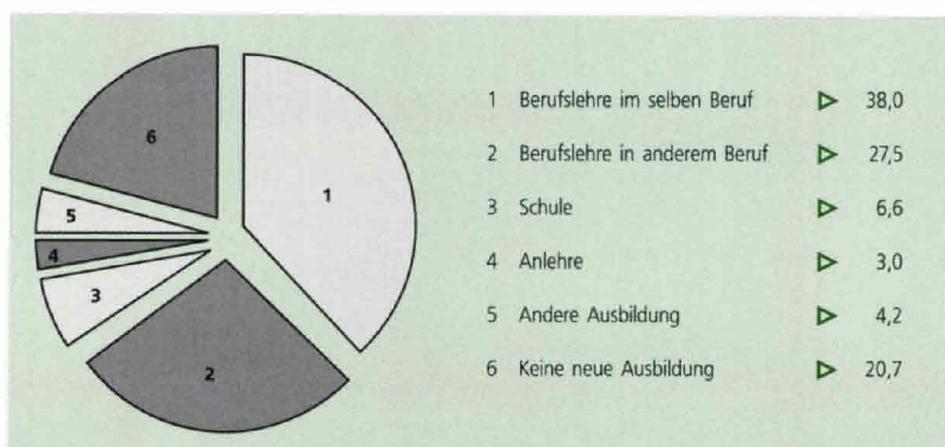
In den meisten Fällen bedeutet eine Lehrvertragsauflösung nicht den Ausstieg aus dem Bildungssystem, sondern einen befristeten Unterbruch der Ausbildung (Abb. 1). Knapp vier Fünftel der befragten Lehrlinge beginnen nach der Vertragslösung eine neue Aus-

bildung. Insgesamt zwei Drittel der Jugendlichen mit einer Vertragsauflösung setzen die Ausbildung in einer Berufslehre fort, nur wenige in einer Anlehre und in einer Schule. Ein Fünftel der Jugendlichen begann in der Zeit zwischen der Vertragsauflösung und unserer Befragung (ein bis vier Jahre) keine neue Ausbildung. Nach ALEX et al. beginnen in Deutschland nach Vertragslösung 35 Prozent endgültig keine neue Berufslehre. Diese Gruppe muß besonders beachtet werden, da der fehlende Ausbildungsabschluß den beruflichen Ein- und Aufstieg erschwert und bei ihr das Risiko deutlich erhöht ist, arbeitslos zu werden. Für Deutschland ist gezeigt worden, daß mehr als die Hälfte der Jugendlichen nach einer Auflösung arbeitslos sind.

Von den Lehrlingen, die eine neue Lehre angefangen haben, setzten 58 Prozent ihre Ausbildung in einem anderen Betrieb fort. 42 Prozent wechselten nicht nur den Betrieb, sondern auch den Beruf. Bei Jugendlichen, die ihre ursprüngliche Ausbildung in einem neuen Betrieb fortsetzen, ist der Unterbruch zwischen Vertragslösung und Beginn der neuen Ausbildung meist kürzer als bei Jugendlichen, die auch den Beruf wechselten.

Etwa 40 Prozent der Wechslerinnen und Wechsler sind nach der Lehrvertragsauflösung arbeitslos. Ein Fünftel der schriftlich

Abbildung 1: Verbleib der Wechsler/-innen nach der Lehrvertragsauflösung (N = 639; Angaben in Prozent)



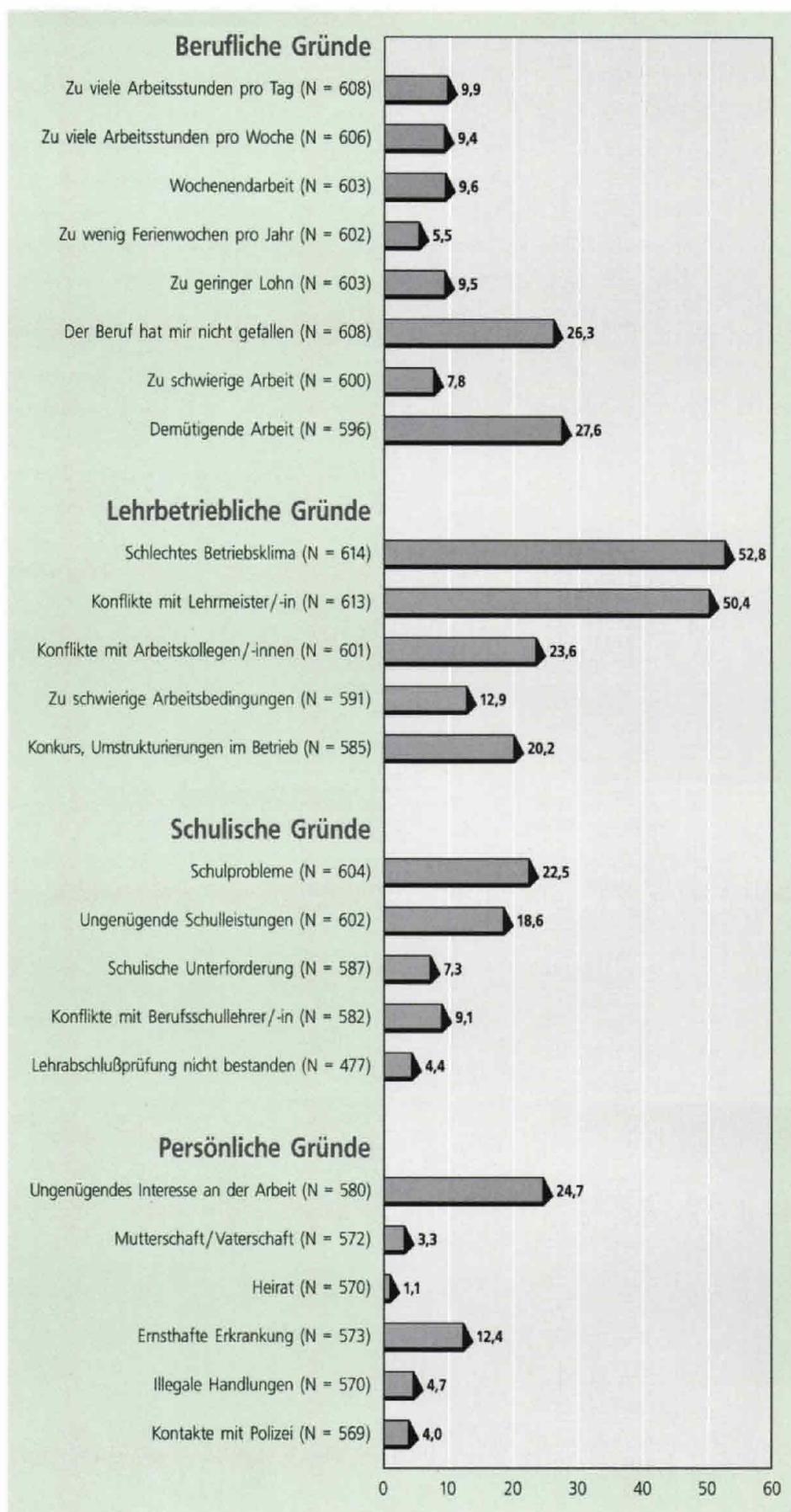
befragten Jugendlichen berichtete, nach der Lehrvertragsauflösung unangemeldet arbeitslos gewesen zu sein (durchschnittliche Dauer 3,6 Monate). Etwa zwölf Prozent waren arbeitslos und meldeten sich beim Arbeitslosenamt (durchschnittliche Dauer 4,9 Monate). Weitere fünf Prozent waren zuerst unangemeldet, später angemeldet arbeitslos. Tatsächlich traten gemäß unseren Telefoninterviews im Kanton Zürich nur 29 Prozent der Wechslerinnen und Wechsler ihre neue Ausbildung innert Monatsfrist nach der Lehrvertragsauflösung an. Die anderen überbrückten den Unterbruch meistens mit Hilfs- und Gelegenheitsarbeiten oder blieben zu Hause. Seltener wurden Kurse besucht, an staatlichen Arbeitslosenprojekten partizipiert, Reisen gemacht, oder die Jugendlichen waren wegen Krankheit oder Unfall in Pflege.

Gründe für Lehrvertragsauflösungen

Welche Gründe führen zu einer Lehrvertragsauflösung? Davon ausgehend, daß eine Lehrvertragsauflösung mit einer mehr oder weniger komplexen Konstellation von Bedingungen erklärt werden muß, baten wir die Jugendlichen, von 26 vorgegebenen Gründen alle diejenigen anzukreuzen, die bei ihrer Vertragsauflösung wichtig waren.

Insgesamt dominierten aus der Sicht der Lehrlinge die betrieblichen Faktoren (Abb. 2). Wichtige Gründe für die Vertragslösung waren insbesondere ein schlechtes Betriebsklima (von 53 Prozent der Jugendlichen genannt), Konflikte und Mißverständnisse mit dem Lehrmeister oder der Lehrmeisterin (50 Prozent) oder Auseinandersetzungen mit Arbeitskolleginnen und -kollegen (24 Prozent). Berufliche Gründe wie die Ausführung demütigender Arbeiten (28 Prozent) oder persönliche Gründe wie zum Beispiel ein ungenügendes Interesse an der Arbeit (26 Prozent) oder schulische Probleme (23 Prozent) waren ebenfalls bedeutsam, wurden aber we-

Abbildung 2: Wichtige Gründe für die Lehrvertragsauflösung (Angaben in Prozent)



niger oft als wichtiger Grund genannt im Vergleich zu den betrieblichen Gründen insgesamt. Im Unterschied dazu berichten ALEX et al. über Deutschland, daß der Konkurs des Lehrbetriebs ein häufiger Auslöser für die Auflösung eines Ausbildungsvertrages war.

Die differenzierte Analyse der Gründe in der Schweiz zeigte, daß betriebliche Gründe insbesondere bei den Jugendlichen bedeutsam waren, die ihre Ausbildung später in einem anderen Beruf und/oder einem anderen Betrieb weiterführten. Bei Jugendlichen, die keine weitere Ausbildung begannen, dominierten eher die persönlichen Gründe.

Berufs- und Lehrstellenwahl

Können Vertragsauflösungen schon im Vorfeld insbesondere durch den Prozeß der Berufs- und Lehrstellenwahl vorhergesagt werden? Aufgrund der vorliegenden Daten ist nur möglich, rückblickend zu erklären, inwiefern Jugendliche ihre Lehrvertragsauflösungen auf ihre Berufs- oder Lehrstellenwahl zurückführen. Wir gehen jedoch davon aus, daß auch eine retrospektive Analyse wichtige Aspekte in der Berufs- und Lehrstellenwahl deutlich macht.

Wir hatten vermutet, daß bereits in der Berufs- und Lehrstellenwahl Gründe für eine Lehrvertragsauflösung angelegt sein könnten. Wenn sich Jugendliche ungenügend mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen, dem Anforderungsprofil von Berufen (Berufsbild) und dem Lehrstellenangebot auseinandersetzen, könnten in der Ausbildung unbefriedigende Situationen auftreten, die dann zu einer Lehrvertragsauflösung führen.

Bei der Berufswahl in der Schulzeit hat sich diese Annahme nicht bestätigen lassen. Der Einfluß verschiedener Berufswahlkriterien wurde von Jugendlichen mit Wechsel und Jugendlichen ohne Wechsel als etwa gleich wichtig beurteilt. Als besonders wichtig

schätzten die Jugendlichen Erkundigungen beim Lehrbetrieb und bei ihren nahen Bezugspersonen ein. Dazu gehören in erster Linie die Schnupperlehre (d. h. die Arbeit in einem Betrieb während etwa einer Woche, um den Betrieb kennenzulernen), gefolgt von Gesprächen mit den Eltern. Erst später folgten in der Wichtigkeitseinschätzung der Berufswahlunterricht in der Schule und der Besuch der Berufsberatung. Der Beeinflussung durch Vorbilder in Verwandtschaft oder Bekanntschaft oder durch Inserate der Betriebe wurde bei der Berufswahl nur wenig Gewicht beigemessen.

Ebenfalls nicht bestätigen ließ sich die Vermutung, daß Lehrvertragsauflösungen gehäuft auftreten, wenn Jugendliche nicht ihren ursprünglichen Berufswunsch (Traumberuf) realisieren können. Bei Wechsler/-innen und Jugendlichen ohne Wechsel waren es jeweils etwa die Hälfte der Jugendlichen, die eine Ausbildung im Wunschberuf angefangen hatten.⁷

Im Unterschied zur Berufswahl finden wir aber deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Wechsel in den Bewertungskriterien bei der Lehrstellenwahl (Tabelle). Am wichtigsten war für alle Ju-

gendlichen die Ausbildung in einem Betrieb mit guten Vorgesetzten. Ebenfalls allen wichtig war die Distanz zum Wohnort. Der Kontakt zu Personen, die im entsprechenden Betrieb arbeiteten, wurde von Jugendlichen ohne Wechsel etwas stärker gewichtet als von Wechslerinnen und Wechslern.

Bei Vertragsauflösungen dominieren betriebliche Faktoren

Deutlich unterschiedlich wurden auch die Kriterien Krisensicherheit und Ansehen/Ruf des Lehrbetriebes gewichtet. Jugendliche ohne Wechsel ließen sich in ihrer Lehrstellenwahl stärker durch diese Aspekte beeinflussen als Jugendliche mit Wechsel. Die Annahme einer Lehrstelle, weil keine andere Wahl blieb, rangierte bei allen Jugendlichen an letzter Stelle. Für Wechslerinnen und Wechsler war dieser Aspekt jedoch bedeutend wichtiger als für Jugendliche ohne Wechsel. Jugendliche, die den Lehrbetrieb nicht selber wählen konnten, lösten in der Folge den Lehrvertrag eher auf als die anderen Jugendlichen.

Tabelle 1: Aspekte der Lehrstellenwahl bei Jugendlichen mit Lehrvertragsauflösung und Lehrlingen

Lehrstellenwahl	mit Wechsel	Lehrling ohne Wechsel	p
Gute Vorgesetzte	5.08	5.16	ns.
Kontakt zu Personen, die dort arbeiten	4.00	4.15	ns.
Distanz zu Wohnort	4.16	4.28	ns.
Arbeitszeiten	3.89	3.98	ns
Krisensicherheit	3.87	4.32	***
Ansehen/Ruf der Firma	3.91	4.22	***
Keine andere Wahl	2.99	2.34	***

Darstellung der Mittelwerte
(Varianzanalyse; *: p < .05; **: p < .01; ***: p < .001
6: äußerst wichtig; 1: äußerst unwichtig)

Beratung betroffener Lehrlinge

Welchen Einfluß haben Kantonale Berufsbildungsämter und Berufsberatungsstellen auf den Verbleib der Lehrlinge? Welche Konsequenzen lassen sich daraus für die Beratung von Lehrlingen ableiten?

Viele Jugendliche kontaktieren vor der Lehrvertragsauflösung Beratungsinstitutionen und benutzen das öffentliche Angebot. Knapp die Hälfte der Wechslerinnen und Wechsler hatte während der Lehre bzw. vorgängig zur Lehrvertragsauflösung Kontakt mit dem Kantonalen Berufsbildungsamt. Etwas mehr als die Hälfte der Wechslerinnen und Wechsler suchte eine Berufsberatungsstelle auf. Rückwirkend kann darauf geschlossen werden, daß sich diese erinnerten Kontakte mit Berufsberatung und Berufsbildungsamt positiv auf den Verbleib der Jugendlichen ausgewirkt haben. Überdurchschnittlich viele Jugendliche, die nach der Lehrvertragsauflösung eine neue Ausbildung angefangen hatten, gaben an, vor oder während der Lehre die Berufsberatung oder das Berufsbildungsamt kontaktiert zu haben. Offenbar wurden diese Jugendlichen dort bei der Suche nach einem neuen Lehrbetrieb oder einem neuen Lehrberuf erfolgreich unterstützt. Demgegenüber hatten Jugendliche, die ihre Ausbildung nicht fortsetzen, vorgängig zur Vertragslösung seltener Kontakt zum Berufsbildungsamt oder der Berufsberatung und konnten nicht von deren Unterstützungsangeboten profitieren.

Auch nach einer Lehrvertragsauflösung werden bestehende Beratungsangebote benutzt. Jugendliche, die innert sechs Monaten nach der Auflösung eine neue Ausbildung gefunden hatten, berichteten besonders oft, von ihren Berufsschullehrkräften, Eltern oder dem Amt für Berufsbildung unterstützt worden zu sein. Diese Jugendlichen verfügen offenbar über ein funktionstüchtiges Netzwerk in ih-

rem Umfeld, das sie nutzen konnten. Jugendliche mit einem längeren Unterbruch nach der Lehrvertragsauflösung oder ohne Fortsetzung einer Ausbildung berichteten hingegen häufiger von Besuchen bei der Berufsberatung oder dem sozialpsychiatrischen Dienst – sie bedurften professioneller Unterstützung – oder aber von Gesprächen mit Gleichaltrigen.

Aus der Sicht von betroffenen Lehrlingen nehmen Lehrlingsausbildner/-innen bei den Lehrvertragsauflösungen eine Schlüsselrolle ein. Bei der Lehrstellenwahl rangieren gute Vorgesetzte an höchster Stelle. Zugleich sind das Betriebsklima sowie Konflikte mit dem Lehrmeister oder der Lehrmeisterin die häufigsten wichtigen Auflösungsgründe.

Schlußfolgerungen

Die vorliegenden Resultate unterstreichen die Bedeutung der Lehrstellenwahl. Wichtig scheint, daß in der obligatorischen Schule nicht nur Fragen der Berufswahl diskutiert, sondern vermehrt auch Kriterien zur Wahl eines geeigneten Lehrbetriebs vermittelt werden. Der Anspruch, eine Lehrstelle aus verschiedenen Alternativen auszuwählen, gerät aber in Spannung mit der zunehmenden Lehrstellenknappheit, die die Wahlfreiheit der Jugendlichen einschränkt. Unsere Analysen legen nahe, daß die Quote der Lehrvertragsauflösungen bei Lehrstellenknappheit ansteigen wird, da Lehrverträge, die mangels Alternativen mit Lehrbetrieben abgeschlossen worden sind, für Auflösungen besonders gefährdet sind.

Allerdings ist die Schaffung neuer Lehrstellen dilemmabhaftet. Neue Lehrstellen sind zwar notwendig, doch dürfen die Anforderungen an neue und bestehende Lehrbetriebe nicht gesenkt werden, um Lehrvertragsauflösungen entgegenzuwirken. Es muß sichergestellt werden, daß Lehrbetriebe ihren Lehrlingen eine geeignete Unterstützung und Förderung zukommen lassen. Die Aufrechterhaltung einer hohen Ausbildungsqualität gelingt jedoch nur, wenn die Attraktivität der Berufsbildung für die Lehrbetriebe insgesamt erhöht wird und ein breites Unterstützungs- und Schulungsangebot für die Lehrlingsbetreuer/-innen zur Verfügung steht – eine komplexe und ambivalente Situation.

Attraktivität der Berufsbildung muß für Lehrbetriebe erhöht werden

Damit wird die zentrale Bedeutung der Lehrlingsausbilderinnen und -ausbildner für den Verbleib in einer Berufslehre bestätigt. Positiv zu vermerken ist, daß betriebliche Gründe in der Regel zu einem Betriebswechsel, nicht aber zur Aufgabe jeglicher Ausbildung führen.

Wie gezeigt werden konnte, sind Jugendliche fähig und gewillt, Probleme in der Lehrstellensituation zu erkennen und professionelle Hilfe aufzusuchen. Zusätzlich zur professionellen Hilfe von Berufsberatung und Berufsbildungsamt sollte die Unterstützung von Jugendlichen durch Gleichaltrige gefördert werden. Eine mögliche Maßnahme sehen wir in der Einrichtung eines Mediatorensystems: Jugendliche sollen darin ausgebildet werden, frühzeitig Schwierigkeiten und Krisesignale von Gleichaltrigen in der Berufslehre zu erkennen und die Funktion von „niederschwellig“ Berater/-innen zu übernehmen. Diese Ausbildung sollte während der obligatorischen Schulzeit einsetzen und während der Lehre weitergeführt werden. Zugleich sollten Lehrmeister und Berufsschullehrkräfte in geeigneten Kursen angeleitet werden, Jugendliche mit Schwierigkeiten während der Lehrzeit oder mit unklaren beruflichen Perspektiven so zu beraten, daß sie ihre Lehre beenden können. Unsere Daten legen jedoch nahe, daß ein Betriebs- oder Berufs-

wechsel in gewissen Fällen angebracht ist. Zerfahren Lehrverhältnisse sollten eher aufgelöst und in einem anderen Lehrbetrieb weitergeführt werden, als die Ausbildung um jeden Preis ohne Unterbruch zu Ende zu bringen. Wichtig ist, Jugendlichen verschiedene Wege offen zu halten, um sie in der Erreichung eines Berufsabschlusses zu unterstützen.

Anmerkungen:

¹ Neuenschwander, M. P.; Oegerli, T.: Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich – Teil II. Forschungsbericht No. 15. Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern 1997

² Vgl. Süss, D.; Neuenschwander, M. P.; Dumont, J.: Lehrabbruch, Gesundheitsprobleme und deviantes Verhalten im Jugendalter. Forschungsbericht No. 1996-4. Institut für Psychologie der Universität Bern 1996

³ Alex, L.; Menk, A.; Schiemann, M.: Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: BWP 26 (1997) 4, S. 36–39

⁴ Der Begriff „Lehrling“ wird in der Schweiz für männliche und weibliche Jugendliche und für alle Berufslöhnen verwendet.

⁵ Röthlisberger, P.; Borkowsky, A.; Bühlmann, J.; Jobin, C.; Ronez, S.; Tillmann, R.: Jugendliche – Trendsetter oder Ausgeschlossene? Ein statistisches Porträt der Jugend in der Schweiz. Forschungsbereich No. 16, Kultur und Lebensbedingungen. Bundesamt für Statistik 1997

⁶ Vgl. Neuenschwander, M. P.; Dumont, J.: Statistische Daten zu Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich. Forschungsbericht No. 1996-3. Institut für Psychologie der Universität Bern 1996

Neuenschwander, M. P.: Lehrvertragsauflösung und ihre Folgen. Panorama, 4/1997, S. 25–26

⁷ Vgl. Neuenschwander, M. P.; Stalder, B. E.; Süss, D.: Berufswahl und Lehrvertragsauflösungen im Kanton Bern. Forschungsbericht No. 1996-2. Institut für Psychologie der Universität Bern und Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion Bern 1996

Übertragbarkeit kaum untersuchte Erkenntnisse vor.

Es bot sich an, den **Neubau einer überbetrieblichen Bildungsstätte unter Berücksichtigung ökologischer Gesichtspunkte und deren entsprechende Ausstattung** zu planen und zu realisieren. Der Planungs- und Bauprozeß sollte dokumentiert und die Planungshilfe auf der Basis dieser Dokumentation erstellt und veröffentlicht werden.

1. Es sollte eine ÜBS für die Stufenausbildung Bau unter Einbeziehung möglichst vieler Umweltschutzaspekte geplant werden. Bei der Auswahl mußte der Modellcharakter dieser ÜBS – die Übertragbarkeit auf „normale“ Bildungsstätten – berücksichtigt werden. Ziel sollte auch sein, daß von dieser ÜBS Impulse für die Berufspraxis in den Betrieben ausgehen und die Erkenntnisse und Erfahrungen in das Ausbildungsgeschehen, aber auch in das Weiterbildungsangebot der ÜBS umgesetzt werden.

2. Die ausgewählte ÜBS sollte so konzipiert werden, daß die Möglichkeit der Nutzung des Baukörpers als Lehrkörper im ökologischen Sinne für die Ausbildung möglich wird.

3. Es sollte der Versuch des Transfers der in Modellversuchen, hier insbesondere dem Modellversuch zum ökologischen Bauen, gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis – in diesem Falle Neubau einer ÜBS – unternommen werden.

4. Die Ausbilder und damit die späteren Nutzer dieser „Umwelt-ÜBS“ sollten am Planungs- und Realisierungsprozeß beteiligt und hierfür auch qualifiziert werden.

5. Der Planungs-, Bau- und Einrichtungsprozeß sollte kontinuierlich begleitet und dokumentiert werden.

6. Eine weitere Zielsetzung war die Begleitung einer solchen ÜBS nach Inbetriebnahme (zumindest in den ersten drei Ausbildungsjahren) zum Zwecke einer Evaluierung. Nur so läßt sich ermitteln, ob alle angestrebten Ergebnisse auch erreicht wurden.

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) und Umweltschutz = Umweltbildung in ÜBS

Uta Funke

ÜBS unterstützen insbesondere Klein- und Mittelbetriebe bei der Bewältigung ihrer Ausbildungsaufgaben, sind aber häufig auch Technologietransferzentren und nehmen im Rahmen ihres Weiterbildungsangebots Multiplikatorenfunktion wahr.

Das Bundesinstitut ist sowohl für die Förderung von Bau- und Ausstattungsmaßnahmen und die laufenden Kosten der ÜBS als auch für die Planung und Weiterentwicklung dieser Bildungsstätten zuständig. Um den potentiellen Antragstellern eine Entscheidungshilfe bei der Planung ihrer ÜBS zu geben, werden vom BIBB Planungshilfen zu den unterschiedlichsten Aspekten herausgegeben. Eine **Planungshilfe zum Thema „Berücksichtigung ökologischer Aspekte beim Bau und der Ausstattung von ÜBS“** soll dazu beitragen, Überlegungen zum Umweltschutz stärker in Planung, Bau, Ausstattung und Betrieb von ÜBS einfließen zu lassen. Anders als bei den bisherigen Planungshilfen liegen jedoch nur punktuelle und auf

ZBU - Zeitschrift für berufliche Umweltbildung

Die vierteljährlich erscheinende „Zeitschrift für berufliche Umweltbildung“ ist die einzige einschlägige Fachzeitschrift auf diesem Gebiet. Sie gibt dem Informationsaustausch und der Diskussion über berufliche Umweltbildung ein Forum. Jedes Heft hat ein Schwerpunktthema. Es enthält daneben verschiedene Berichte aus der Praxis in Betrieben, Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. Hinweise auf Materialien und Literatur ergänzen das Informationsangebot. Die ZBU erscheint 1997 im 7. Jahrgang.

Themen der letzten Hefte: Umweltbildung in der Region. H. 1-2/1996, 56 S. - Frauenprojekte in der Umweltbildung. H. 3/1996, 52 S. - Zukunft der beruflichen Umweltbildung. - Berufliche Umweltbildung der Zukunft. H. 4/1996, 64 S. - Methoden der Umweltbildung. H. 1/1997, 48 S. - Umweltbildung im Betrieb. H. 2/1997, 48 S.

Einzelhefte kosten DM 8, Doppelhefte DM 10, zzgl. Porto.

Fordern Sie ein kostenloses Verzeichnis der ZBU-Hefte bei der GbU an.

GbU-Versand-Service

Praxisorientierte Materialien der beruflichen Umweltbildung für Ausbildung und Unterricht bietet der GbU-Versand-Service. Angebote gibt es z. B. zu den Themen: Möbelbau; Tischlerhandwerk und Gefahrstoffe; Dämmen, Sonnenkollektoren; Ökologisches Gewächshaus; Textilausrüstung und Wasserverschmutzung; Mode und Umwelt; Backwarenherstellung; Fleischwarenproduktion; ISO 9000.

Bestellen Sie ein kostenloses Schriftenverzeichnis beim GbU-Versand-Service. Die GbU gibt die Materialien zum Selbstkostenpreis ab.

**GbU, Markgrafendamm 16-20, 10245 Berlin
Telefon 0 30 / 29 39 41 19 - Fax 0 30 / 29 39 41 04**



Im Frühjahr 1996 wurde der Architektenwettbewerb für das ÜAZ Bau in Cottbus (Träger ist das Berufsförderungswerk e. V. des Hauptverbandes der Deutschen Bauindustrie) vorbereitet und die Planungswerkstatt Bremen (PW) gebeten, das Konzept weiter auszuarbeiten. Die PW war im Rahmen des noch bis Ende 1996 laufenden Modellversuchs an der Vorbereitung und Durchführung des Bauwettbewerbs und an vorbereitenden

konzeptionellen Gesprächen mit dem Träger des ÜAZ Bau Cottbus beteiligt.

Im November 1996 fand das Konzept beim BIBB, BMBF und MASGF Brandenburg als Zuwendungsgeber, BM Bau/OFD Cottbus, Hauptverband der Deutschen Bauindustrie, Berufsförderungswerk e. V., ÜAZ Bau Cottbus allgemeine Zustimmung. Es wurde vereinbart, unter Einschaltung des Gutachters

GUS und mit wissenschaftlicher Begleitung durch die Planungswerkstatt Bremen zunächst den Neubau unter Berücksichtigung der ökologischen Aspekte **zu planen**. Ziel war die Vorlage der Bauplanungsunterlagen, die Grundlage für die Bewilligung einer Zuwendung sind. Aufgrund der ermittelten Kosten sollte entschieden werden, ob die Bauplanung so realisiert und damit das ökologische Konzept umgesetzt werden kann. Zum gleichen Zeitraum sollte über die Weiterführung des Modellprojekts auch in der Bauphase befunden werden.

Eine Projektgruppe – bestehend aus Vertretern des Bundesinstituts, des Berufsförderungswerks, der Architekten, der OFD/BM Bau, ÜAZ-Leitung und Mitarbeitern, GUS und Planungswerkstatt – begleitete diese Planung. Die Planungen wurden der Projektgruppe zur Entscheidung vorgelegt, Unstimmigkeiten konnten so im Vorfeld geklärt werden. Das zu Beginn der Arbeit aufgestellte ökologische Sollkonzept wurde diskutiert und in konkrete Planung umgesetzt. Im wesentlichen handelt es sich dabei um

- **Reduzierung des Trinkwasserverbrauchs** durch Regenwassernutzung und technische Maßnahmen
- **Reduzierung der Bodenversiegelung bzw. Ausgleichsmaßnahmen** wie Dachbegrünung und Pflanzkonzept
- **Reduzierung des Energieverbrauchs** durch Installation eines Gebäudesteuerungssystems, sinnvolle Wärmeversorgung, solare Warmwasserzubereitung, maximale Tageslichtnutzung, Einsatz von energiesparenden Leuchtkörpern
- **Abfallvermeidung**, getrennte Abfallsammlung und -entsorgung
- **Gebäudekonstruktion nach ökologischen Gesichtspunkten** einschl. Anlegen eines Baustoffkatasters und Dokumentation der Stoffströme sowie Überlegungen zu einem Rückbaukonzept
- **Auswahl ökologisch vertretbarer Baustoffe** einschl. Anforderung eines Deklarationsrasters.

Gleichzeitig wurden Qualifizierungsmaßnahmen für die Mitarbeiter durchgeführt und die vorhandenen Ausbilder in die Planung ihrer Werkhallen einbezogen.

Im Gegensatz zum sonst üblichen Verfahren wurden die für den Bereich „Kunst am Bau“ vorgesehenen Künstler bereits in dieser Planungsphase beteiligt. Hierdurch konnte eine Verbindung zwischen Kunst am Bau und dem besonderen Charakter des ÜAZ hergestellt und auch diese veranschlagten Kosten für die ökologische Orientierung (Visualisierungen bauphysikalischer und baulicher Elemente, Meßmöglichkeiten, Ausstellungen, Installationen) eingesetzt werden.

Vom ÜAZ Cottbus wurde ein **didaktisches Konzept** erarbeitet, das das Gebäude mit seinen Eigenheiten (Meß- und Visualisierungseinrichtungen) in die Ausbildung in den Berufen der Stufenausbildung Bau und in Fortbildungsmaßnahmen mit dem Schwerpunkt ökologisches Bauen einbezieht.

Die Bauplanung und -kosten wurden einer gutachterlichen Prüfung durch die GUS unterzogen. OFD/BM Bau nahmen aus baufachlicher Sicht Stellung: Die Planung wurde im wesentlichen bestätigt.

Die Kosten für dieses Modellprojekt (Planungsansätze) entsprechen in etwa denen eines Referenzobjekts, das ohne besonderen ökologischen Anspruch, jedoch in gleicher Größe und ähnlicher Architektur ebenfalls für die überbetriebliche Ausbildung in der Bauwirtschaft errichtet wird.

Die Planungswerkstatt Bremen legte Ende 1997 die Dokumentation des Planungsprozesses vor, die Grundlage für Teil I der beabsichtigten Planungshilfe sein wird.

Am 5. März 1998 fielen die Entscheidungen:

- Das ÜAZ Bau in Cottbus wird aus Bundesmitteln (aus dem Haushalt des BMBF) unter Beteiligung des Landes Brandenburg und der Eigenmittel des Berufsförderungswerks finanziert.
- Die gesondert ausgewiesenen Modellkosten werden in die Förderung einbezogen.

- Das ÜAZ Cottbus wird als Modellprojekt weiter begleitet.

Jetzt muß die Planung umgesetzt werden. Bereits der Planungsprozeß stellte an die Beteiligten hohe Anforderungen. Jetzt beginnt der noch schwierigere Teil: Es kommt u. a. darauf an, geeignete Firmen unter den normalen Ausschreibungsbedingungen zu finden, die dafür Sorge tragen, daß die Bauausführung den handwerklichen und insbesondere den bauphysikalischen Anforderungen an ökologische Bauweise entspricht. Auch muß sich das Konzept „Baustelle = Lernstelle“ in der Praxis bewähren.

Es ist vorgesehen, diese Phase bis zur Inbetriebnahme ca. Anfang 2001 von einer ähnlichen Projektgruppe wie bisher begleiten zu lassen und den Prozeß zu dokumentieren.

Inwieweit diese ÜBS ihrem ökologischen Anspruch gemäß von den Jugendlichen, aber auch vom eigenen Personal genutzt und angenommen wird, wird sich erst nach Inbetriebnahme zeigen. Erst dann werden durch die vereinbarten Erfahrungsberichte (Messungen von Verbräuchen und Wirtschaftlichkeitsberechnungen) definitive Schlüssefolgerungen zum tatsächlichen – auch ökonomischen – Gewinn gezogen werden können. Bislang wird oft unterstellt, die Berücksichtigung des Umweltschutzes führe beim Bau und der Ausstattung zu nicht vertretbaren Kosten. Mit diesem Modellprojekt könnte ein Nachweis geführt werden, daß bei Be trachtung der Investiv- und Betriebskosten eine ökologische Ausrichtung nicht nur dem Schutz der natürlichen Ressourcen und der Gesundheit der Nutzer dient, sondern sich auch rechnet.

Das Konzept sieht die wissenschaftliche Begleitung der ersten drei Jahre nach Inbetriebnahme vor, um festzustellen, ob die integrierte Vermittlung von Fach- und Umweltbildungsinhalten in einer solchen Bildungsstätte unter Nutzung des Baukörpers wie geplant gelingt.

Am besten ließe sich dieses Ziel durch ein Forschungsprojekt des Bundesinstituts erreichen.

Wenn das möglich ist und neben den oben beschriebenen angestrebten Ergebnissen gleichzeitig bei den Firmen der Region die Erweiterung des Kenntnisstandes auf dem Gebiet des ökologischen Bauens durch die Existenz einer Ausbildungsstätte, die gleichzeitig Ökozentrum ist, geleistet wird, so hat dieses Modellprojekt voll und ganz sein Ziel erreicht.

Bankkaufmann/Bankkauffrau neugeordnet!

Ingrid Stiller

Zum 1.8.1998 tritt die neue Ausbildungsordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau in Kraft¹, gerade rechtzeitig bevor die noch geltende Ausbildungsordnung von 1979 das zweite Jahrzehnt vollenden kann. Damit verfügt die Kreditwirtschaft über einen Ausbildungsberuf, dessen neue rechtliche Grundlagen den Wandel vom „Bankbeamten zum Kundenberater“ unterstützen und dazu beitreten können, verstärkt Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen.

1986 wurden noch 59 193 Ausbildungsverhältnisse, 1996 nur noch 50 828 Ausbildungsverhältnisse (incl. Sparkassenkaufmann/-frau) zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau abgeschlossen. Das heißt, bundesweit wurden innerhalb von zehn Jahren 8 365 Ausbildungsplätze abgebaut, obwohl 1992 die ostdeutschen Bundesländer noch einmal für ein Spitzenergebnis von 68 000 Ausbildungsplätzen sorgten.

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig und reichen von wirtschaftlichen, technischen und organisatorischen Einflüssen auf

die Geschäfts- und Personalpolitik der Sparkassen/Landesbanken, der Genossenschafts- und Raiffeisenbanken und der Privatbanken bis hin zu unbesetzten Ausbildungsstellen, weil sich z. B. potentielle Auszubildende in letzter Sekunde anders entschieden.

Die Intentionen der Neuordnung² greifen das neue Leitbild der Bankmitarbeiter/-innen auf und stellen kunden- und marktorientiertes Denken und Handeln ins Zentrum der Ausbildung. Sozial-, Methoden- und personenbezogene Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Denken in Zusammenhängen, Verantwortungsbewußtsein, Teamfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Kreativität und Flexibilität sowie nicht zuletzt Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen sind daher neben der Fachkompetenz gezielt zu vermitteln bzw. zu fördern, um berufliche Handlungskompetenz zu erreichen.

Die Frage, ob dem Generalisten oder dem Spezialisten die Zukunft gehört, wurde für die Ausbildung eindeutig zugunsten des Generalisten beantwortet, die Spezialisierung kann im Rahmen der Fortbildung einsetzen.

Was ist neu?

Zunächst ist festzustellen, daß der Bankkaufmann/die Bankkauffrau nach wie vor in allen Geschäftsbereichen der Kreditinstitute beschäftigt werden soll. Die andere Schwerpunktsetzung wird bei den Aufgaben deutlich: „Aufgaben der Bankkaufleute sind Akquisition, Beratung und Betreuung von Kunden sowie Verkauf von Bankleistungen, insbesondere von standardisierten Dienstleistungen und Produkten. Typische Arbeitsgebiete sind Kontoführung, Zahlungsverkehr, Geld- und Vermögensanlage sowie das Kreditgeschäft. Weitere Arbeitsgebiete sind z. B. Controlling, Organisation und Datenverarbeitung, Personalwesen, Revision sowie Marketing, die in der Regel eine Spezialisierung erfordern.“³

Das Ausbildungsberufsbild für den Bankkaufmann/die Bankkauffrau ist analog ande-

rer neugeordneter branchenspezifischer Ausbildungsberufe aufgebaut:

Ausbildungsberufsbild:

1. Das ausbildende Unternehmen:
 - 1.1 Stellung, Rechtsform und Organisation,
 - 1.2 Personalwesen und Berufsbildung,
 - 1.3 Informations- und Kommunikationssysteme,
 - 1.4 Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,
 - 1.5 Umweltschutz;
2. Markt- und Kundenorientierung:
 - 2.1 Kundenorientierte Kommunikation,
 - 2.2 Marketing,
 - 2.3 Verbraucher- und Datenschutz;
3. Kontoführung und Zahlungsverkehr:
 - 3.1 Kontoführung,
 - 3.2 Nationaler Zahlungsverkehr,
 - 3.3 Internationaler Zahlungsverkehr;
4. Geld- und Vermögensanlage:
 - 4.1 Anlage auf Konten,
 - 4.2 Anlage in Wertpapieren,
 - 4.3 Anlage in anderen Finanzprodukten;
5. Kreditgeschäft
 - 5.1 Standardisierte Privatkredite,
 - 5.2 Baufinanzierung,
 - 5.3 Firmenkredite;
6. Rechnungswesen und Steuerung:
 - 6.1 Rechnungswesen,
 - 6.2 Steuerung.

Die Berufsbildposition „Markt- und Kundenorientierung“ ist wegen der Leitfunktion in der Ausbildung gesondert ausgewiesen. Im Rahmen der zeitlichen Gliederung des Ausbildungsräumenplans werden die im Ausbildungsberufsbild und in der sachlichen Gliederung des Ausbildungsräumenplanes zwangsläufig additiv aufgeführten Berufsbildpositionen in einen Vermittlungszusammenhang gebracht. Denn die Lernziele zur Markt- und Kundenorientierung sollen nicht im „Trockenkurs“ – sondern integrativ im Zusammenhang mit den fachspezifischen Positionen – vermittelt werden.

Der Rahmenlehrplan besteht aus zwölf Lernfeldern. Für den fachbezogenen Unterricht

der Bankkaufleute stehen 880 Stunden zur Verfügung. Inwieweit diese Lernfelder handlungsorientierten Unterricht bundesweit fördern, wird die Umsetzung des Rahmenlehrplans in den 16 Bundesländern zeigen. Fremdsprachenqualifikationen werden von Ausbildungsbetrieben für wünschenswert erachtet⁴, sind aber nicht Gegenstand der Mindestanforderungen, da sie in den ersten Einsatzbereichen der Bankkaufleute bundesweit nicht benötigt werden. Es bleibt u. a. den Berufsschulen überlassen, ein Angebot an Zusatzqualifikationen anzubieten.

Die Abschlußprüfung besteht aus drei schriftlichen Prüfungsfächern (Bankwirtschaft, Rechnungswesen und Steuerung sowie Wirtschafts- und Sozialkunde) und einem mündlichen Prüfungsfach (Kundenberatung).

Im Prüfungsfach Kundenberatung soll der Prüfling in einem Beratungsgespräch von höchstens 20 Minuten Dauer auf der Grundlage einer von zwei ihm zur Wahl gestellten Aufgaben zeigen, daß er Kundengespräche systematisch und situationsbezogen führen kann. Der Prüfling hat höchstens 15 Minuten Vorbereitungszeit.

Die Prüfungsfächer „Bankwirtschaft“ und „Kundenberatung“ haben gegenüber den übrigen Prüfungsfächern das doppelte Gewicht.

Die neue Ausbildungsordnung schafft zunächst auch eine neue Grundlage für die Bewerberauswahl. Darüber hinaus sind die betrieblichen Ausbildungspläne zu überarbeiten, beispielhafte Handlungshilfen für eine handlungsorientierte Ausbildung der Praxis zur Verfügung zu stellen und die handlungsorientierte Prüfung vorzubereiten. Die an der Berufsbildung Beteiligten vor Ort sind stärker als bisher zur Kooperation aufgerufen, um die zur Verfügung stehende Zeit für die Ausbildung optimal zu nutzen.

Dem Kreditgewerbe steht nunmehr ein Ausbildungsberuf zur Verfügung, der vor dem

Hintergrund der derzeitigen und absehbaren künftigen Anforderungen vom BIBB gemeinsam mit den Vertretern der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer entwickelt wurde und den Weg freimacht für eine kundenorientierte Ausbildung und damit für qualifizierte Nachwuchs in den Kreditinstituten.

Anmerkungen:

¹ Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau, BGBl Teil I, S. 51 ff. vom 13. 1. 1998

² Vgl. Stiller, I., u. a.: Grundlagen für die Neuordnung des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/Bankkauffrau unter Einbeziehung des Ausbildungsberufs Sparkassenkaufmann/Sparkassenkauffrau. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin/Bonn 1992 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 146)

³ Vgl. Ausbildungsprofil zum Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau, das vom BIBB gemeinsam mit den von den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer benannten Sachverständigen des Bundes erarbeitet wurde. Das Ausbildungsprofil wird im Bundesanzeiger veröffentlicht und dient an erster Stelle der Transparenz in der Europäischen Union. Das Ausbildungsprofil wird den Ausgebildeten mit dem Abschlußzeugnis der IHK in deutscher, englischer und französischer Sprache überreicht.

⁴ Vgl. Stiller, I., u. a.: Grundlagen..., a. a. O.

Anlaß der Neuordnung

Anlaß der Neuordnung waren strukturelle und technologische Veränderungen im Dachdeckerhandwerk. Energieeinsparende Vorkehrungen spielen heute bei der Dachdeckung eine herausragende Rolle. In Dach- und Wandflächen werden grundsätzlich wärmedämmende Elemente und zunehmend auch Energiesammler und Energieumsetzer eingebaut. Beide Aufgabengebiete sind in der bisherigen Ausbildungsverordnung nicht oder nicht hinreichend verankert.

Ferner war das Decken von Dächern mit Reet bisher nicht Gegenstand der Berufsausbildung. Diese Art der Dachdeckung hat sich in den vergangenen Jahren einen ernstzunehmenden Platz erobert. Mit Reet gedeckte Dächer erfreuen sich vor allem in den europäischen Küstengebieten mehr denn je großer Beliebtheit. Vieles spricht dafür, daß dieser Trend aus Gründen der Tradition und des Denkmalschutzes auch in Zukunft anhält. Mit der neuen Ausbildungsverordnung wird das Reetdachdecken erstmals umfassend im Rahmen einer dreijährigen Berufsausbildung vermittelt.

Das Dachdeckerhandwerk zählt zu den ausbildungsstarken Handwerken. Seit 1991 nahm die Zahl der Auszubildenden von 5 584 bis auf 14 618 in 1995 zu. Es ist zu erwarten, daß als Folge der neuen Fachrichtung Reetdachtechnik zusätzliche Ausbildungsplätze bereitgestellt werden.

Das Wesentliche im Überblick

Ausbildungsstruktur – Gliederung in zwei Fachrichtungen –

Über den Zeitraum von zwei Jahren werden zunächst grundlegende Qualifikationen in Anlehnung an die breitangelegte berufliche Grundbildung im Berufsfeld Bautechnik erworben. Darauf aufbauend werden Fertigkeiten beim Verarbeiten der im Dachdecker-

handwerk verwendeten üblichen Materialien wie z. B. Schiefer, Schindeln, Dachziegel oder Dachsteine vermittelt sowie weitere mit dem Dachdecken in Zusammenhang stehende Qualifikationen (z. B. Verlegen von Wärmedämmungen, Herstellen von Blitzschutzanlagen). Im dritten Ausbildungsjahr gliedert sich die Ausbildung in die beiden Fachrichtungen Dach-, Wand- und Abdichtungstechnik und Reetdachtechnik.

Die Zweckmäßigkeit der Gliederung der Ausbildung in zwei Fachrichtungen hat das Bundesinstitut für Berufsbildung in einer im Frühjahr 1997 durchgeföhrten Untersuchung ausführlich begründet.

Ausbildungsinhalte – Lernzielorientiert und offen für neue Entwicklungen –

Die Ausbildungsinhalte sind grundsätzlich als Lernziele formuliert. Sie bilden das berufliche Handeln in der Praxis nach und stellen deshalb eine gute Anleitung für die betriebliche Ausbildung dar. Die Ausbildungsinhalte entsprechen dem neuesten Stand der Technik, sind jedoch so offen beschrieben, daß sie genügend Raum für weitere Entwicklungen lassen. Ein starkes Gewicht erhalten die neuen Entwicklungen im Umweltschutz, insbesondere in der Energieeinsparung. Zusätzlich in den Ausbildungsrahmenplan aufgenommen wurden das „Herstellen von Wärmedämmungen“ sowie das „Einbauen von Energiesammlern und Energieumsetzern“.

Eine etwas stärkere Ausprägung als bisher erfährt das „Herstellen von Holzkonstruktionen für Dachstühle und Fachwerkwände“. Hier zeigen sich Berührungs punkte und Überschneidungen mit Tätigkeiten im Zimmererhandwerk.

Die betriebliche Ausbildung wird unterstützt durch eine Ausbildung in überbetrieblichen Ausbildungsstätten, die im ersten Ausbildungsjahr mindestens acht Wochen und in den darauf folgenden Jahren jeweils drei Wochen beträgt. Die Finanzierung der überbe-

Neue Verordnung für die Berufsausbildung im Dachdecker-Handwerk

Hans-Dieter Hoch

Im Bundesinstitut für Berufsbildung wurde zusammen mit Experten des Zentralverbandes des Deutschen Dachdeckerhandwerks und der Industriegewerkschaft Bauen-Agrar-Umwelt eine neue Ausbildungsverordnung für die Berufsausbildung im Dachdeckerhandwerk erarbeitet. Sie soll am 1. August 1998 in Kraft treten und die Ausbildungsverordnung von 1981 ablösen.

Günter Kühn (Hrsg.)

Günter Kühn (Hrsg.)

COMPUTERUNTERSTÜTZTES DEUTSCHLERNEN VON AUSLÄNDERN FÜR DIE BERUFS- UND ARBEITSWELT

EINE MATERIALSAMMLUNG

1998, 268 Seiten,
Bestell-Nr. 110.344,
Preis 29.00 DM

Eine wesentliche Bedingung für die rasche Integration von Ausländern in Deutschland ist die Aneignung von Sprachkenntnissen, die eine Kommunikation am Arbeitsplatz, im Beruf sowie in Ausbildung und Studium erlauben. Dabei bieten sich Fernunterricht und multimediale Vermittlungsformen als zeitgemäße flexible didaktische Wege zum Deutschlernen für Ausländer besonders an.

Ausgehend von einführenden Beiträgen, werden Projekte und Programmbeispiele zur Verwendung von Computern im Deutschunterricht mit Ausländern aus dem In- und Ausland vorgestellt. Ergänzt werden die Ausführungen durch eine Dokumentation von im Handel erhältlichen multimedialen Lehr-/Lernwerken zur Thematik sowie einer Bibliographie von Deutschlehrbüchern für Ausländer im Fernunterricht.

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

trieblichen Ausbildung erfolgt über eine Umfrage aller im Zentralverband des Deutschen Dachdeckerhandwerks zusammengeschlossenen Betriebe.

Gesellenqualifikation – Verantwortlich und selbständig Handeln –

Selbstständig arbeitende Gesellen im Handwerk sollen in der Lage sein, in den Handlungsspielräumen, in denen sie verantwortlich Arbeitsaufträge ausführen, auch selbstständig Entscheidungen zu treffen. Dies ist ein entscheidender Aspekt der Berufsfähigkeit von Gesellen. Dieses Merkmal, häufig auch als „Schlüsselqualifikationen“ oder als „fachübergreifende Qualifikation“ bezeichnet, wurde in der neuen Ausbildungsverordnung deutlich herausgestellt.

Der Ausbildungsrahmenplan enthält mehrere Abschnitte, in denen Qualifikationen zur Planung der Arbeit und zur Sicherstellung von Arbeitsabläufen, zum Einrichten, Sichern und Räumen von Baustellen sowie zum Erreichen qualitätssichernder Maßnahmen ausführlich beschrieben sind.

Insbesondere sollen die Lehrlinge auch lernen, in ihrer Arbeit ergonomische Gesichtspunkte zu berücksichtigen und ergonomische Arbeitsweisen anzuwenden. Damit soll ein entscheidender Beitrag geleistet werden, Unfälle auf der Baustelle zu verhindern und durch eine den Körper schonende Arbeitsweise berufsbedingte Gesundheitsschäden zu vermeiden.

Gesellenprüfung – Nachweis der Berufsfähigkeit –

Die Gesellenprüfung unterteilt sich wie bisher in einen praktischen und einen schriftlichen Teil. Im praktischen Teil sollen vier Aufgaben ausgeführt werden. Neu ist, daß der Prüfling dabei auch den Nachweis erbringen soll, daß er eine Baustelle einrichten kann und bei seiner Arbeit die Arbeitssicherheit, den Gesundheitsschutz, den Umweltschutz sowie qualitätssichernde Maßnahmen einbezieht.

Der schriftliche Teil der Prüfung erfolgt nicht mehr wie bisher in den „klassischen“ Prüfungsfächern Technologie, Technische Mathematik und Technisches Zeichnen, sondern in den Prüfungsbereichen Dachdeckungen, Abdichtungen und Außenwandbekleidungen. Die Prüfungsbereiche wurden so gewählt, daß sie die wesentlichen Arbeitsgebiete im Dachdeckerhandwerk widerspiegeln. Diese Form der Prüfung soll die Praxisorientierung in der schriftlichen Prüfung stärker betonen und den Weg dafür öffnen, zusammenhängende Aufgaben zu stellen, die einem konkreten Arbeitsauftrag der Arbeitswirklichkeit entsprechen.

Ausbildungsprofil – Mobil in Europa –

Die erforderlichen Qualifikationen sowie die Rahmenbedingungen der Ausbildung werden in einem Ausbildungsprofil übersichtlich beschrieben. Das Ausbildungsprofil wird in die englische und französische Sprache übersetzt und soll als Anhang dem Gesellenbrief beigefügt werden. Aufgabe des Ausbildungsprofils ist es, den ausgebildeten Gesellen den Nachweis ihrer beruflichen Fähigkeiten innerhalb der Europäischen Union zu erleichtern.

Die Berufsschule – Handlungsorientiert unterrichten –

Der Aufbau des Rahmenlehrplans folgt den aktuellen Bestimmungen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. Er gliedert sich in den einzelnen Ausbildungsjahren in unterschiedliche, didaktisch aufeinander aufbauende Lernfelder. Ein Lernfeld spiegelt in etwa einzelne Handlungsabläufe in der betrieblichen Ausbildung wider und grenzt ein Thema sachlich und technologisch ab. Dieser Aufbau soll einen Unterricht fördern, der sich deutlich an zusammenhängenden Aufgabenstellungen orientiert, wie sie in der Berufswirklichkeit vorkommen. Die Inhalte des Rahmenlehrplans entsprechen inhaltlich und in ihrer zeitlichen Abfolge den Inhalten des Ausbildungsrahmenplans.

A U T O R E N

I M P R E S S U M

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

27. Jahrgang
Heft 3
Mai 1998

Autorenhinweise

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

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

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

- In den *Autorenangaben* sollten Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, beruflicher Abschluß/Promotion, Arbeitgeber, Tätigkeits schwerpunkt) beigelegt werden.

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

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

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

HERAUSGEBER

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

REDAKTION

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

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

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 + ERSCHEINUNGSWEISE

Einzelheft	15,- DM
Jahresabonnement	69,50 DM
Auslandsabonnement	78,- DM
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich	

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

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

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

ISSN 0341-4515

DR. CHRISTINE BERGMANN

Senatsverwaltung für Arbeit,
Berufliche Bildung und Frauen
Storkower Straße 134
10407 Berlin
e-mail: uwe.schulz-hofen@senabf.verwalt-berlin.de

DR. MARKUS NEUENSCHWANDER

Universität Bern
Institut für Pädagogik
Muesmattstraße 27
CH-3012 Bern

DR. GERHARD NIEDERMAIR

Johannes Kepler-Universität Linz
Altenberger Straße 69
A-4040 Linz

BARBARA E. STALDER

Amt für Bildungsforschung
der Erziehungsdirektion
des Kantons Bern
Sulgeneckstraße 70
CH-3005 Bern

ULRICH WIEGAND

Deutsche Bahn AG
Dienstleistungszentrum Bildung
Stephensonstraße 1
60326 Frankfurt am Main

DR. DAGMAR BEER

BERNHARD DRESBACH

UTA FUNKE

MONA GRANATO

OSKAR HECKER

HANS-DIETER HOCH

ROLF JANSEN

FOLKMAR KATH

DR. WINAND KAU

DR. JOCHEN REULING

DR. EDGAR SAUTER

DR. JENS U. SCHMIDT

DIETRICH SCHOLZ

INGRID STILLER

Bundesinstitut für Berufsbildung,
Berlin und Bonn

Diese Berufe bieten 1998

gute Ausbildungschancen

Berufe mit Ausbildungschancen

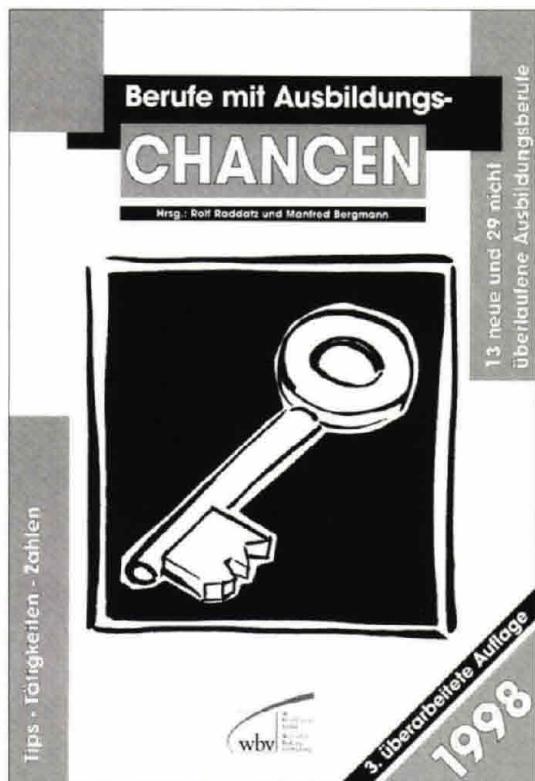
1998

13 neue und 29 nicht überlaufene Ausbildungsberufe

HRSG.: ROLF RADDATZ,
MANFRED BERGMANN

3. völlig überarbeitete
Auflage
Bielefeld 1998
106 Seiten

24,50 DM
ISBN 3-7639-0098-5
Best.-Nr. 60.01.183b



AUS DEM INHALT:

Jedes Jahr wird die „Lehrstellenkrise“ ausgerufen: Gibt es denn überhaupt noch Berufszweige, in denen sich für junge Leute eine Bewerbung wirklich lohnt? Ja: Dieses Buch stellt sie vor. Es erklärt, wie lange die Ausbildung jeweils dauert, was zu den Aufgabenbereichen zählt, welche Anforderungen man bewältigen und welche Vorbildung man haben muß – und natürlich, welche Fortbildungsmöglichkeiten es gibt und wie hoch die Ausbildungsvergütung ist. Ebenfalls vorgestellt werden neue Berufe, in denen erstmals ausgebildet werden kann. Darüber hinaus liefert das Buch praktische Tips für Lehrstellensuche und Bewerbung.