

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 5/1998
September/Oktober
1 D 20155 F

Im Blickpunkt:
Lehrstellensituation 1998 •

Berufliche Bildung im
lernenden Unternehmen •

Altenpflege - eine Arbeit
wie jede andere? •

Kommentar

HELMUT PÜTZ

- 01** Der Lehrstellenmarkt bleibt unausgewogen – Gedanken zum Beginn des Ausbildungsjahres 1998/99

Im Blickpunkt*Lehrstellensituation 1998*

JOACHIM GERD ULRICH

- 03** Zur gegenwärtigen Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt
- 05** Schaffung neuer Ausbildungsplätze durch Verbundausbildung – Gespräch der BWP mit Berufsbildungsexperten
- GÜNTER ALBRECHT, RENATE PAHLITZSCH
- 08** Innovationen für regionale Ausbildungsplatzinitiativen
- GISELA FELLER
- 10** Programme und Konzepte zur Versorgung von Ausbildungsplatznachfragern
- 14** Startchancen für alle Jugendlichen – zwanzig Empfehlungen zur Bewältigung der Ausbildungs- und Beschäftigungskrise
- 16** Gemeinsame Erklärung der Industriegewerkschaft Metall und Gesamtmetall zur beruflichen Bildung

Fachbeiträge*Themenschwerpunkt: Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*

PETER DEHNBOSTEL

- 18** Das lernende Unternehmen – eine Synthese ökonomischer und pädagogischer Vernunft?
- GISELA DYBOWSKI
- 24** Wege zur innovativen Organisation – Wandlungsfähigkeit durch Beteiligung und Kompetenzentwicklung

JOACHIM KOHLHAAS, JOHANNES KOCH

- 29** Betriebliche Ausbildung für Unternehmen im schnellen Wandel

WOLFGANG BECKER

- 35** Altenpflege – eine Arbeit wie jede andere? Ein Beruf fürs Leben?

RUDOLF WERNER

- 42** Erfolgsquoten bei Abschlußprüfungen – neue Berechnungsmethode berücksichtigt Wiederholer

Berufsbildung international

BOHUMIL JANYS, MARGRET KUNZMANN

- 46** Entwicklung neuer beruflicher Standards in der Tschechischen Republik

- 48** 7-Länder-Konferenz zur dualen Berufsausbildung

Nachrichten und Berichte

LASZLO ALEX

- 49** Anmerkungen zum Thema: Das Schülerpotential für die Ausbildung wird immer schwächer

BRIGITTE MELMS

- 50** Ein neues Qualitätssicherungskonzept für Bildungsträger

THIESS PETERSEN

- 51** Weiterbildung an den Interessen der Beschäftigten orientieren

Rezensionen

- 52** Rezensionen

- U3** Impressum, Autoren

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

Der Lehrstellenmarkt bleibt unausgewogen – Gedanken zum Beginn des Ausbildungsjahres 1998/99

Helmut Pütz

Das neue Ausbildungsjahr hat begonnen, das unbefriedigende Gefühl aller Beteiligten zur Ausbildungsplatzsituation ist geblieben. Noch sind die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge nicht abschließend ausgezählt, schon richtet sich der Blick auf die weiterhin angespannte Lehrstellensituation in der Zukunft. Was kann zur Verbesserung noch getan werden? Das ist die am meisten gestellte Frage.

Das begonnene Ausbildungsjahr hat wieder nicht in einer Lehrstellenkatastrophe geendet, richtig glücklich ist aber auch niemand mit dem erzielten Ergebnis, denn die Zahl der betrieblichen Lehrstellen hat wieder nicht ausgereicht – Statistik hin oder her. Die Auswahlmöglichkeiten der Jugendlichen, die betriebliche Ausbildungsplätze nachfragen, sind zu gering, es bleibt eine beachtliche Zahl von „unversorgten“ Jugendlichen, die Zahl derjenigen, die irgendwohin „ausweichen“ mußten, ist groß, die betriebliche Ausbildungsplatzsituation in Ostdeutschland ist miserabel, und das staatlich subventionierte Ausbildungsangebot an beruflichen Ersatzbildungsplätzen wächst, in den nächsten Jahren wird die Lehrstellensituation angespannt bleiben.

Aber positive Entwicklungen sollen auch anerkannt werden: An erster Stelle sind hier die beachtlichen Zuwächse der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Bereich der Industrie- und Handelskammern und sogar des Handwerks in Westdeutschland zu bilanzieren. Ein geringer Teil der Ausbildungsplatzschwankungen hängt also offensichtlich mit der Wirtschaftskonjunktur und dem Arbeitsmarkt zusammen.

Aber man sollte sich hüten, zu glauben und sich einzureden, mit einer positiven Wirtschaftsentwicklung, einem Boom sogar, könnten die Probleme des Ausbildungsstellenmarktes fast automatisch gelöst werden. Natürlich gibt es positive Beispiele, auch großindustrielle Leuchttürme, die aufgrund staatlicher Seelenmassage und guter Gewinne mehr Lehrlinge ein-

stellen und sogar über den eigenen Bedarf hinaus betriebliche Ausbildungsplätze anbieten. Generell ist das aber nicht so. Häufig kann man konstatieren, daß diejenigen Unternehmen, die zuerst wieder in die Gewinnzone gekommen sind, am stärksten „verschlankt“, am meisten Arbeitsplätze und damit letztendlich auch Ausbildungsplätze abgebaut haben.

Auf der Negativseite stehen auch viele, gerade neu gegründete Unternehmen der Dienstleistungswirtschaft, die weder durch ausreichende Steigerung bei den Arbeitsplätzen noch bei den Ausbildungsplätzen zu einer Entlastung der angespannten Situation beitragen. Das gilt sogar für etablierte Unternehmen der Geld-Dienstleistungswirtschaft. Wie soll man sich sonst erklären, daß eine große deutsche Privatbank, die in den letzten Jahren in Ost- und Westdeutschland vorzüglich verdient hat, weiter massiv Arbeits- und damit auch Ausbildungsplätze abbaut und statt dessen sogar Spendengeld sammelt, um Ausbildungsplätze an anderer Stelle, nur nicht bei sich selbst, zu fördern?

Der Reim darauf ist einfach. Menschliche Arbeit gerade in Deutschland ist teuer; Roboter und Computer arbeiten erheblich billiger, die Rationalisierungen werden weitergehen; technologische Entwicklung und Arbeitsorganisation werden auf lange Zeit nicht, wenn überhaupt je wieder, Arbeits- und Ausbildungsplatzmärkte zurückbringen, auf denen generell und in der Breite die Nachfrage von Arbeitskräften und Ausbildungswilligen knapp sein wird. Für diese These gibt es zahlreiche Untersuchungen, Argumente und Beweise. Deshalb ist es erforderlich, neue Vorschläge zu machen, neue Maßnahmen auszuprobieren, experimentierfreudig neue Wege zu gehen.

Dieses BWP-Heft nimmt zum Beginn des Ausbildungsjahres 1998/99 die Lehrstellensituation in den Blickpunkt.

So haben sich beispielsweise regionale Ausbildungsplatzinitiativen gerade in den letzten Jahren als erfolgreich erwiesen, stärker als flächendeckende „Rundumaktionen“.

Die Chancen, zusätzliche Ausbildungsplätze durch Verbundausbildung zu gewinnen, sind bei weitem noch nicht ausgeschöpft, ebenso wie die Stimulierung zusätzlicher Ausbildungsplätze durch erfahrene Ausbildungsberater, Ausbildungsplatzwerber und Ausbildungsplatzentwickler. Deren gezielte, wiederholte, Vertrauen schaffende Aktionen sind geeignet, in Zukunft die eklatanten Ausbildungsplatzdefizite in Unternehmen, gerade neu gegründeten der Dienstleistungswirtschaft, zu beseitigen.

Die Anreizwirkung schnell entwickelter, neuer Ausbildungsordnungen in zukunftssträchtigen Beschäftigungs- und Wirtschaftsbereichen, entwickelt aus Früherkennungssystemen zur Qualifikationsentwicklung, ist insbesondere im vergangenen Jahr am Beispiel der Informations- und Telekommunikationsberufe, der Medienberufe sowie der anderen 100 in den letzten drei Jahren neu entwickelten oder novellierten Berufsbilder deutlich geworden. Insofern ist es unverständlich, daß sich Sozialparteien und Staat nicht durchringen konnten, beispielsweise die Industriekaufleute und die Berufe im Einzelhandel endlich zu modernisieren. Zur noch besseren Früherkennung der Qualifikationsentwicklungen benötigen wir für die konkrete Arbeit dringend „Berufsfachkommissionen“, die ähnlich denen in der DDR *kontinuierliche* Früherkennung und Arbeit an Berufsordnungen in neuen Qualifizierungsfeldern ermöglichen.

Neben der weiteren Individualisierung und Differenzierung der Berufsbildungswege sowohl für leistungsschwächere junge Menschen wie auch für leistungsstärkere, begabte Auszubildende ist die weitere differenzierende Bausteingliederung nach dem Muster der neuesten Ausbildungsberufsgeneration dringend erforderlich. Hier sind moderne Ausbildungsberufe geschaffen worden, die den Betrieben flexiblere Ausbildung ermöglichen und den Lernenden ein größeres Maß an Individualisierung und Mobilität eröffnen, ohne die Qualitätsstandards eines Ausbildungsberufes aufzugeben. Durch solche Bausteine sind Ausbildungsordnungen auch schneller aktualisierbar.

Dies ist kein Systemwechsel, sondern eine Modernisierung des Berufskonzeptes durch Ergänzung der bewährten Struktur von Ausbildungsberufen unter Einbeziehung modularer Gestaltungsansätze und damit auch einer systematischen Verzahnung von Aus- und Weiterbildung. Weil auch dies ausbildungsplatzfördernd sein wird, brauchen wir ein solches „deutsches Modell der Modularisierung von Ausbildungsberufen“ innerhalb des Berufskonzeptes.

Positiv zu bewerten für die Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation sind die Versuche und Vereinbarungen der Gewerkschaften und Arbeitgeber, tarifvertragliche Ausbildungsplatzabsicherungen zu vereinbaren. Das ist allemal besser als eine umständliche und bürokratische Umlagefinanzierung für Ausbildungsplätze.

Bei der Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze geht es auch darum, neue Wege zu beschreiten und expandierende Beschäftigungsfelder zu identifizieren, für die duale Ausbildungsmöglichkeiten bislang fehlen. Das Gesundheits- und Sozialwesen ist ein solcher Wachstumsbereich mit einem hohen Bedarf an qualifizierten Fachkräften, aber ohne duale Ausbildungsberufe. Bei den Eltern und Jugendlichen, die Ausbildung nachfragen, stößt es auf Unverständnis, wenn die große und wachsende Zahl an Pflegediensten nicht zugleich auch zu einem Wachstum an Ausbildungsmöglichkeiten beiträgt. Alle Bestrebungen zur Erschließung des wachsenden Bereichs der Pflegedienste, insbesondere der privaten Altenpflegedienste, für die duale Ausbildung sollten gebündelt und die ordnungspolitischen Voraussetzungen geschaffen werden, einen entsprechenden Beruf zu regeln.

Auch die neuen „kooperativen Modelle“ der Kombination berufsbildender Vollzeitschulen mit Betriebspraxis zur Erhöhung qualifizierter Ausbildungsangebote mit Marktakzeptanz sollten zur Verbesserung der Berufsbildungsmarkt-Situation genutzt werden. Zur Höherqualifizierung der Fachkräfte in Gegenwart und Zukunft und zur Wahrnehmung der sozialen Verantwortung des Staates für die berufliche Qualifizierung der jungen Generation sollte ein auf Dauer ausgerichteter Ausbau von berufsfachschulischen Ausbildungsangeboten in den Ländern möglichst in Kombination mit betrieblicher Ausbildung – längere Intensivpraktika, besser noch: betriebliche Ausbildungsjahre – entwickelt werden. Dies gilt insbesondere für die neuen Länder in Ostdeutschland und für Sparten der Dienstleistungswirtschaft, in denen die Ausbildung nicht überwiegend an handwerklichen und industriellen Produktionsarbeitsplätzen orientiert sein muß. Vielfältige zeitliche Kombinationen von Vollzeitberufsschulen und betrieblichen Ausbildungsphasen einschließlich Praktika, mit Abschlußprüfung vor der zuständigen Kammer, sind machbar. Die Modelle insbesondere in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Berlin sind hier beispielgebend.

Hierbei handelt es sich nicht um eine Verdrängungsalternative zum bewährten Dualen System, sondern um eine weitere Variante des Dualen Systems, die eine Flexibilität und Zukunftsorientierung national und international unter Beweis stellen würde.

*Lehrstellensituation
1998*

Zur gegenwärtigen Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt

Joachim Gerd Ulrich

*Dr. rer. pol., Diplomsy-
chologe, Bundesinstitut für
Berufsbildung, Bonn*

Zwei Punkte kennzeichnen die gegenwärtige Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt:

- *die aufgrund der demographischen Entwicklung wachsende Zahl von Schulabgängern, die eine Lehrstelle suchen, sowie*
- *die verstärkten Anstrengungen von Wirtschaft, Verwaltung und Berufsbildungspolitik, dennoch einen Ausgleich zwischen Lehrstellenangebot und Lehrstellennachfrage zu schaffen.*

Die Herausforderungen sind groß: Im letzten Jahr wurden bis zum 30. September, dem statistischen Ende des Vermittlungsjahres 1997, 613 400 Ausbildungsplätze angeboten. In diesem Jahr werden aber voraussichtlich 645 000 Jugendliche einen Ausbildungsplatz nachfragen.

Bereits im letzten Jahr konnte bis zum 30. September der rechnerische Ausgleich zwischen Angebot und Nachfrage nicht ganz erreicht werden. Denn die Nachfrage lag mit 634 900 Jugendlichen um knapp 21 600 höher als das Angebot. Um die Lücke zu schließen, mußte nachgebessert werden. Dies gelang im wesentlichen durch den weiteren Einsatz staatlicher Zusatzprogramme: Mit den noch nicht besetzten Plätzen aus dem Bund-Länder-Aktionsprogramm „Lehrstelleninitiative Ost 1998“ sowie aus weiteren Sonderprogrammen der Länder wurde zu-

mindest in den nachfolgenden Wochen der rechnerische Ausgleich geschafft. Regionale Ungleichgewichte mußten dabei in Kauf genommen werden.

Die Wirtschaft hat sich für 1998 zum Ziel gesetzt, ihr Lehrstellenangebot deutlich zu steigern. Von bis zu 25 000 zusätzlichen Ausbildungsverträgen in Industrie, Handel und Handwerk ist die Rede. Und die Zeichen stehen zur Zeit recht gut. Allein im IHK-Bereich wurden knapp 17 700 Ausbildungsverträge mehr abgeschlossen.¹ Der Deutsche Industrie- und Handelstag zeigt sich optimistisch, sein selbst gestecktes Ziel von insgesamt 300 000 neuen Ausbildungsverträgen (1997: 286 200) zu erreichen.²

Dennoch dürften auch in diesem Jahr staatliche Zusatzprogramme des Bundes und der Länder unverzichtbar sein, wenn eine Lücke zwischen Angebot und Nachfrage verhindert werden soll. Das Bund-Länder-Sonderprogramm „Lehrstellen Ost“ wurde bereits um 2 500 Plätze bzw. 17 Prozent auf nunmehr 17 500 zusätzliche Ausbildungsstellen erhöht. Ebenfalls ausgeweitet wurde das Ausbildungsplatzangebot für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern; es umfaßt nun 12 200 Plätze (+ sechs Prozent gegenüber 1997). Einige Länder haben bereits angekündigt, zusätzliche Sonderprogramme aufzulegen, um regionale Ungleichgewichte vor Ort zu schließen.

Für die Jugendlichen eröffnen sich damit über das Angebot der Wirtschaft und Verwaltung hinaus weitere Ausbildungsmöglichkeiten, die ihnen aber auch Zugeständnisse ab-

verlangen: Die Ausbildungsvergütungen der staatlich finanzierten Lehrstellen fallen in der Regel niedriger aus als in Wirtschaft und Verwaltung. Ein Teil der Jugendlichen wird als Berufsfachschüler in den anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. Dies heißt, auf einen Lehrvertrag zu verzichten. Anstelle einer Ausbildungsvergütung gibt es allenfalls ein kleines Entgelt (Brandenburg: 180 DM) oder BAföG. Ihre Abschlußprüfung müssen diese Jugendlichen dann bei den Kammern als Externe ablegen.

Schätzungen, wie groß das Lehrstellenangebot am 30. September letztlich sein wird, sind gegenwärtig noch überwiegend „Kaffeesatzleserei“. Klarheit wird es erst Anfang Dezember geben. Dann hat das Bundesinstitut für Berufsbildung seine jährliche Erhebung bei den Kammern beendet und die diesjährige Zahl der neuen Ausbildungsverträge errechnet. Bis dahin wird man auf Teilergebnisse angewiesen sein, wie z. B. die Daten des DIHT, oder aber auf die Geschäftszahlen der Berufsberatung der Arbeitsämter.

Die Zahl der bis Ende August bei der Berufsberatung der Arbeitsämter gemeldeten Ausbildungsstellen lag um 1 600 Plätze niedriger als im Vorjahreszeitraum. Eine unmittelbare Übertragung dieser Entwicklung auf den Ausbildungsstellenmarkt insgesamt ist jedoch nicht möglich. Die Betriebe sind nicht verpflichtet, ihre Ausbildungsplätze zu melden. Bei wachsender Nachfrage der Jugendlichen neigt ein Teil der Betriebe dazu, seine Stellen ohne Einschaltung des Arbeitsamtes zu besetzen. Auch wenn bis Ende August

Tabelle: Der Berufsberatung gemeldete Ausbildungsstellen im Vermittlungsjahr 1997/98 (Stand: 31. 8. 1998)

	Bundesrepublik Deutschland		Alte Länder und Berlin (West)		Neue Länder und Berlin (Ost)	
	1	2	1	2	1	2
Oktober 1997	265 946	- 33 252 (- 11,1 %)	247 624	- 30 778 (- 11,1 %)	18 322	- 2 474 (- 11,9 %)
November 1997	44 411	+ 2 063 (+ 4,9 %)	33 711	+ 3 334 (+ 11,0 %)	10 700	- 1 271 (- 10,6 %)
Dezember 1997	29 312	+ 3 250 (+ 12,5 %)	21 099	+ 2 065 (+ 10,8 %)	8 213	+ 1 185 (+ 16,9 %)
Januar 1998	27 805	+ 3 240 (+ 13,2 %)	21 022	+ 2 792 (+ 15,3 %)	6 783	+ 448 (+ 7,1 %)
Februar 1998	33 517	+ 6 227 (+ 22,8 %)	26 217	+ 5 874 (+ 28,9 %)	7 300	+ 353 (+ 5,1 %)
März 1998	30 055	+ 5 015 (+ 20,0 %)	22 051	+ 4 352 (+ 24,6 %)	8 004	+ 663 (+ 9,0 %)
April 1998	26 761	+ 5 867 (+ 28,1 %)	18 315	+ 3 771 (+ 25,9 %)	8 446	+ 2 096 (+ 33,0 %)
Mai 1998	23 759	- 2 (- 0,0 %)	17 183	+ 1 826 (+ 11,9 %)	6 576	- 1 828 (- 21,8 %)
Juni 1998	28 975	+ 1 816 (+ 6,7 %)	19 066	+ 1 437 (+ 8,2 %)	9 909	+ 379 (+ 4,0 %)
Juli 1998	33 577	+ 2 568 (+ 8,3 %)	19 228	+ 1 049 (+ 5,8 %)	14 349	+ 1 519 (+ 11,8 %)
August 1998	26 036	+ 1 613 (+ 6,6 %)	15 635	+ 845 (+ 5,7 %)	10 401	+ 768 (+ 8,0 %)
Gesamtbestand: 10/1997 bis 8/1998	570 154	- 1 595 (- 0,3 %)	461 151	- 3 433 (- 0,7 %)	109 003	+ 1 838 (+ 1,7 %)

1 Gemeldete Stellen (Zugänge im Monat) 2 Veränderungen gegenüber Vorjahresmonat

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit; eigene Berechnungen Vorläufige Ergebnisse für August 1998

1 600 Plätze weniger gemeldet wurden, kann deshalb hieraus nicht der Schluß gezogen werden, daß das Angebot insgesamt zurückgeht.³

Vielmehr sind auch aus der Berufsberatungstatistik und den Mitteilungen der Bundesanstalt für Arbeit vorsichtige Hinweise auf ein wieder wachsendes Lehrstellenangebot zu entnehmen. So wurden den Arbeitsämtern in den alten Ländern seit November 1997 in jedem Monat mehr Lehrstellen gemeldet als in den entsprechenden Vorjahresmonaten (vgl. Tab.). Daß die Summe der seit Beginn des Vermittlungsjahres gemeldeten Plätze dennoch nicht größer ausfällt als im Vorjahreszeitraum, hängt mit dem deutlich geringeren Anfangsbestand im Oktober 1997 zusammen.⁴ Nach Ansicht der Bundesanstalt für Arbeit „könnte sich die im Vorjahr begonnene Zunahme des Gesamtangebots an Ausbil-

dungsstellen fortsetzen“. Dabei wird unterstellt, „daß in den kommenden Monaten vergleichbare Aktionen wie in den vergangenen Jahren stattfinden werden.“ Wegen „der insbesondere demographisch bedingt weiter steigenden Bewerberzahl wird es aber trotzdem schwierig sein, einen Ausgleich auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu erreichen.“⁵

In den neuen Ländern wurden der Berufsberatung bis Ende August zwar rund 1 800 Ausbildungsplätze mehr gemeldet als im Vorjahreszeitraum (vgl. erneut Tabelle), doch war die Zunahme ausschließliche Folge eines größeren Angebots staatlich finanzierter Programmplätze. Die Zahl der gemeldeten betrieblichen Lehrstellen ging dagegen um 3 % zurück. Die Bundesanstalt für Arbeit verweist allerdings darauf, daß ein Teil der Betriebe in den neuen Ländern seine Lehrstellen in den letzten Jahren immer später mel-

dete. Alles in allem schätzt die Bundesanstalt für Arbeit deshalb für den statistischen Abschluß des diesjährigen Vermittlungsjahres „eine etwas weniger angespannte Situation als Ende September 1997“ voraus.⁶

Anmerkungen:

¹ Stand: Ende Juli 1998.

² Vgl. Deutscher Industrie- und Handelstag: „Voll-dampf voraus bei den Lehrstellen“. Pressemitteilung vom 7. September 1998

³ Vgl. Ulrich, J. G.: „Weniger gemeldete Lehrstellen: Signal für eine sinkende Ausbildungsbereitschaft?“ In: BWP 27 (1998) 2, S. 46-48

⁴ Dieser fiel auch deshalb niedriger aus, weil es zum Abschluß des vorausgegangenen Vermittlungsjahres 1996/97 deutlich weniger noch offene Ausbildungsplätze gab, die in den Anfangsbestand des neuen Vermittlungsjahres übertragen werden konnten.

⁵ Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: „Die Entwicklung des Arbeitsmarktes im August 1998“. Pressemitteilung Nr. 51/38 vom 8. September 1998

⁶ ebenda

Schaffung neuer Ausbildungsplätze durch Verbundausbildung – Gespräch der BWP mit Berufsbildungsexperten

Gesprächsteilnehmer

Gerhard Severon

*Geschäftsführer Bildung und Berufsausbildung
Industrie- und Handelskammer zu Berlin*

Dr. Gerhard Heckelmann

Geschäftsführer ABB Kraftwerke Berlin GmbH

Uwe Schulz-Hofen

*Leiter des Referates „Berufsbildungspolitik“
Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung
und Frauen, Berlin*

Heinz Holz

*Leiter der Abteilung Innovationen und Modell-
versuche Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin*

Insa Winkler

*ehemalige Auszubildende ABB Kraftwerke
Berlin GmbH*

Gerd Haendly

*Leiter Aus- und Weiterbildung,
Bildungseinrichtung der ABB Kraftwerke
Berlin GmbH*

Bundesweit waren vier Wochen vor Beginn des neuen Ausbildungsjahres nach der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit noch über 210 000 Jugendliche nicht mit Ausbildungsplätzen versorgt. Die Lage auf dem Berliner Ausbildungsstellenmarkt war entsprechend schwierig. Bund und Länder suchen gemeinsam mit den Sozialpartnern nach Möglichkeiten, durch Reformen, Innovationen und andere Fördermaßnahmen die Ausbildung zu modernisieren und dabei auch neue Ausbildungsplätze zu schaffen. BWP veröffentlichte in Heft 3/1998 einen Beitrag der Senatorin für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, Dr. Christine Bergmann, zu den berufsbildungspolitischen Eckpunkten des Landes Berlin.¹

Am Rande eines Workshops zum Thema „Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung“ in der Bildungseinrichtung der ABB Kraftwerke Berlin GmbH² sprachen wir jetzt mit Berufsbildungsexperten über die Lehrstellensituation in Berlin, Reaktionen auf den Beitrag der Arbeitssenatorin und die Bemühungen aller Beteiligten, auch in diesem Jahr möglichst allen Schulabgängern eine Lehrstelle zu vermitteln.

BWP: Herr Severon, in den letzten Jahren war die IHK erfolgreich. Durch welche Maßnahmen tragen Sie in diesem Jahr dazu bei, daß möglichst alle Schulabgänger einen Ausbildungsplatz erhalten?

Gerhard Severon: Durch die gemeinsame Initiative mit dem Senat sind im vergangenen Jahr 10 675 zusätzliche Ausbildungsverhält-

nisse, davon etwa 1 000 in der Verbundausbildung, abgeschlossen worden. Es hat uns vor allem gefreut, daß einige Betriebe neu mit der Ausbildung begonnen haben. Auch in diesem Jahr streben wir ein solches Ergebnis an. Bereits im April haben sich der Senat und die Industrie- und Handelskammer in einem gemeinsamen Schreiben an die Berliner Wirtschaft gewandt. Gegenwärtig sind elf Ausbildungsberater und fünf speziell eingesetzte Ausbildungsplatzentwickler in den Berliner Betrieben unterwegs. Außerdem werden auch in diesem Jahr im Bund-Länder-Programm „Lehrstelleninitiative Ost“ zusätzliche Ausbildungsplätze entstehen, in Berlin 2 017. Das sind 400 Ausbildungsplätze mehr als im letzten Jahr. Nicht zuletzt trägt auch die Zusammenarbeit im Landesausschuß für Berufsbildung Berlin, in dem alle Sozialpartner vertreten sind, dazu bei, gemeinsam mit den Unternehmen nach Lösungen zu suchen und alle Kapazitäten, so auch Verbund-Modelle effektiv für die Lehrlingsausbildung zu nutzen.

BWP: Herr Heckelmann, spüren Sie diese gemeinsamen Bemühungen auch in Ihrem Unternehmen? Denn: Nicht immer konnte Ihre Bildungseinrichtung optimistisch in die Zukunft schauen.

Dr. Gerhard Heckelmann: In der Tat hat es in unserem Unternehmen und natürlich auch in unserer Bildungseinrichtung in den letzten Monaten viele Turbulenzen gegeben. Wir denken, das ist jetzt überwunden. Der heutige Workshop ist ein Beispiel für das gemeinsame Engagement des Senats und der IHK

Berlin. Unsere leistungsfähige Bildungseinrichtung bleibt erhalten, und wir können unsere Verbundausbildung für viele kleine und mittlere Unternehmen fortsetzen. Wir haben uns im Gegensatz zu vielen anderen Unternehmen nicht von der eigenen Bildungseinrichtung verabschiedet. Heute qualifizieren wir neben ABB-Auszubildenden im Verbund Auszubildende benachbarter Betriebe, die sehr häufig auch als Zulieferer für uns arbeiten. Das bringt Vorteile für alle Beteiligten: Diese Betriebe werden durch die Verbundausbildung überhaupt erst in die Lage versetzt, Lehrlinge auszubilden, was in der Tat zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze schafft, unser Bildungszentrum wird rentabel ausgelastet, und gleichzeitig sorgen wir für qualifizierten Nachwuchs bei unseren Zulieferern. Ab September lernen bei ABB insgesamt 45 neue Auszubildende. 25 von ihnen werden bei ABB eingestellt, 20 Plätze werden als Verbundplätze angeboten.

BWP: *Herr Schulz-Hofen, das klingt alles sehr gut. Trotzdem hat Berlins Arbeitssena-
torin die Lage auf dem Berliner Lehrstellen-
markt in diesem Jahr als „so schwierig wie
noch nie zuvor“ bezeichnet. Sie befürchtet,
daß zum Ende des Jahres in Berlin bis zu
3 500 Jugendliche ohne Ausbildungsplatz
bleiben. Ist mit der Verbundausbildung nun
die Zauberformel für die Lösung durch den
Senat gefunden?*

Uwe Schulz-Hofen: Der Verbundausbildung verfolgt mehrere Ziele: Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze, Heranführung von Klein- und Mittelbetrieben an die eigene Berufsausbildung, Vermittlung von Ausbildungserfahrung, Entlastung von Organisationsaufwand, wirtschaftliche Gestaltung der Ausbildung, Qualitätsverbesserung durch vielfältigere, stärker betriebsübergreifende Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie Attraktivitätserhöhung durch Vermittlung von Zusatzqualifikationen. Durch Verbundausbildung können oft sowohl die Nachteile der subventionierten betriebli-

chen als auch der außerbetrieblichen Ausbildung weitgehend vermieden werden.

Der Senat von Berlin hat die Fördermöglichkeiten der betrieblichen Verbundausbildung erweitert. So werden das Bund-Länder-Sonderprogramm „Lehrstelleninitiative Ost“, das Herr Severon schon erwähnte, und aus Lotto-Mitteln finanzierte Ausbildungsplätze für die Intensivierung der Verbundausbildung genutzt. Von den 2 500 geförderten Lehrstellen werden 570 an verschiedenen Berufsfachschulen eingerichtet. 296 Plätze sind für eine „Lernortkooperation“ zwischen Berufsschulen und Ausbildungsträgern vorgesehen. 1 634 Plätze werden in „wirtschaftsnahen, branchenorientierten und regionalen Ausbildungsverbünden überwiegend in gewerblich-technischen und in kaufmännischen Berufen angeboten.

Die Bildung von Ausbildungsverbünden ist allerdings ein komplizierter, aufwendiger Prozeß mit der Gefahr, daß die Verbundausbildung zu stark auf eine dauerhafte Teil-Subventionierung der betrieblichen Berufsausbildung oder auf eine Teil-Finanzierung der außerbetrieblichen Berufsausbildung ausgerichtet wird. Deshalb sind Ausbildungsverbünde besonders dann von Interesse, wenn sich Betriebe als Kooperationspartner an den Kosten der Verbundausbildung beteiligen.

BWP: *Herr Holz, Modellversuche sind ein
Innovationsinstrument für moderne Aus-
und Weiterbildung. Das Bundesinstitut für
Berufsbildung unterstützt gemeinsam mit
dem Senat Modellversuche zur Verbundaus-
bildung. Können solche Modellversuche
auch zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze
beitragen?*

Heinz Holz: Ganz eindeutig, ja. Zu Modellversuchen zur Verbundausbildung liegen inzwischen eine Vielzahl von Publikationen vor. Gegenwärtig wenden wir uns vor allem der qualitativen Seite der Verbundausbildung zu. So wird zum Beispiel hier in der ABB-Kraftwerke Berlin GmbH noch in diesem

Jahr ein entsprechender Modellversuch gestartet, der gemeinsam mit dem Berliner Senat gefördert wird. Die Schwerpunkte sind auf den Erwerb von Zusatzqualifikationen für die Berufskarriere in kleinen und mittleren Unternehmen durch innovative Verbund-Modelle gerichtet. Das gemeinsame Ziel von Wissenschaft und Praxis ist es, die bei ABB praktizierte innovative Verbundausbildung weiterzuentwickeln. Es werden qualitativ neue und übertragbare Beispiele erprobt, die auch auf die Weiterentwicklung vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister zielen. Das erfolgt in Verknüpfung mit zukunftsorientierten Ansätzen für Zusatzqualifikationen und deren Zertifizierung, wie sie Frau Dr. Bergmann in ihrem Beitrag in der BWP zu Recht gefordert hat. Diese Aspekte haben eine bundesweite Bedeutung. Mit einem qualitativ neuen Herangehen im ABB-Modellversuch wollen wir Möglichkeiten erschließen, daß noch weitere kleine und mittlere Unternehmen zusätzliche Ausbildungskapazitäten schaffen und Jugendlichen damit berufliche Karrieremöglichkeiten bieten.

BWP: *Frau Winkler, Sie waren Auszubilden-
de im ABB Berlin und haben in diesem Jahr
Ihre Ausbildung abgeschlossen. Wie empfin-
den Sie die Diskussion zur Ausbildungs-
platzsituation?*

Insa Winkler: Für mich ist das als Betroffene oder Beteiligte spannend. Auf dem Workshop habe ich heute schon einige Gedanken zu den Zusatzqualifikationen angesprochen. Für mich ist das ganz konkret. Während meiner Berufsausbildung als Technische Zeichnerin hatte ich zahlreiche Möglichkeiten, um mich zu bewähren, mir zusätzliches Wissen anzueignen. Heute wird immer von Zusatzqualifikationen gesprochen. Aber für mich ist nicht der Name oder Begriff entscheidend. Wichtig sind die Bewährungsmöglichkeiten und die Chancen zur eigenen und zusätzlichen Qualifizierung in der Praxis. Ich habe diese Chancen eigentlich immer genutzt. Während meiner Ausbildung wurde ich

durch den Ausbildungsverbund auch in Fremdfirmen eingesetzt. Dort lernte ich das Leben und das Zusammenarbeiten von anderen Firmen kennen, was auch meine sozialen Fähigkeiten gefördert hat. Das zahlte sich aus, und sicher konnte ich deshalb am 30. Juni 1998 schon vorzeitig auslernen. Aber das größte „Geschenk“ ist meine Einstellung. Ich bin überglücklich, daß ich nach dem erfolgreichen Abschluß meiner Prüfungen vom ABB übernommen wurde.

BWP: *Herr Haendly, sind für Sie als Leiter der Aus- und Weiterbildung solche Ausbildungserfolge ein Einzelbeispiel für ABB?*

Gerd Haendly: Das ist kein Einzelfall, aber ein sehr gutes Beispiel; wir sind stolz auf unsere Auszubildenden. Die Reaktionen der Kollegen hier in unserem Unternehmen, in den beteiligten Verbundbetrieben und in den mit uns kooperierenden Oberstufenzentren sind ähnlich. Das hat viele Gründe. Wir reden nicht nur über Lernortkooperation, wir praktizieren sie mit den Oberstufenzentren. Wir bemühen uns um eine enge Zusammenarbeit mit dem Senat und der IHK zu Berlin. Hinzu kommt, daß wir uns der eigenen Verantwortung zur Sicherung von Qualität und Effektivität der Berufsausbildung bewußt sind. Das ist unsere spezifische Verantwortung gegenüber unserem Unternehmen und den Jugendlichen. Aber wie können wir eine größere Flexibilität und Modernisierung der Berufsausbildung erreichen? Erste Antworten darauf wird der Modellversuch bringen. Die Ausgangspositionen dafür sind gut. Das von uns entwickelte flexible Modulsystem ermöglichte uns bereits seit 1996 die Erhöhung von Ausbildungsplätzen im Rahmen der Verbundausbildung für die Berliner Wirtschaft. Wir erstellen mit den Betrieben ein gemeinsames Ausbildungskonzept und bieten eine Ausbildungsbegleitung an. Dabei übernehmen wir Inhalte, die von einzelnen bzw. kleineren Betrieben nicht oder nur mit unverhältnismäßig hohem personellen oder materiellen Aufwand zu vermitteln sind. Das

können Teile der Grund- oder Fachbildung sein, aber zunehmend auch Zusatzqualifikationen, mit denen die Attraktivität der betrieblichen Berufsausbildung erhöht werden kann. Was wir heute selbstverständlich als Zusatzqualifikationen bezeichnen, hatten wir ursprünglich anders „angedacht“. Heute ist diese langfristige Planung nur von Vorteil für uns. Wir werten es als hohe Anerkennung, daß wir im Zusammenwirken mit der Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH Berlin hier in der ABB-Kraftwerke GmbH im November 1998 eine vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie initiierte Fachtagung zum Thema Zusatzqualifikationen durchführen. Auf dieser Veranstaltung werden selbstverständlich auch unsere Auszubildenden wieder aktiv sein. Dann ist Insa Winkler in der Tat kein Einzelbeispiel mehr.

BWP: *Herr Schulz-Hofen, wie kann der Senat die Ausbildungsplatzinitiative weiter unterstützen?*

Uwe Schulz-Hofen: Die zuständige Berliner Senatsverwaltung hat die starren Grenzen des durchgehend vermessenen Gebiets der traditionellen Berufsbildungspolitik überschritten und betritt Neuland. Die Sicherung eines ausreichenden Lehrstellenangebots, die Modernisierung der Berufsausbildung durch die Einführung neuer Ausbildungsberufe mit einem optimalen Anteil flexibler Kompetenzen und die Fortsetzung der Reform der Ausbildungsplatzförderung mit der Ausrichtung auf ein stabiles Gesamtkonzept bleiben grundlegende Aufgaben der Berufsbildungspolitik. Die Ausbildungsinitiative bei ABB und in anderen Betrieben ordnet sich insofern in die in Ihrer Zeitschrift vorgestellten „Markierungspunkte für die Berliner Berufsbildungspolitik“ nahtlos ein.

Ein Workshop wie heute gibt in diesem Sinne Anregungen und fördert den Erfahrungsaustausch.

BWP: *Herr Heckelmann, was plant Ihr Unternehmen für die Zukunft, auch im Hinblick auf die Einführung neuer Berufe?*

Dr. Gerhard Heckelmann: Dieses Gespräch Ihrer Zeitschrift mit Experten hat auch mein Blickfeld zur Ausbildungsplatzinitiative, zum Thema Zusatzqualifikationen oder zu Reformen bzw. zur Modernisierung der Berufsausbildung geweitet. Wir treffen schon bald erste Entscheidungen für den Ausbildungsbeginn des Jahres 1999. Fest steht schon, daß wir nach gründlicher Vorbereitung den neuen Ausbildungsberuf „Mechatroniker“ einführen werden. Außerdem wird uns die Fachtagung im November und der Start des Modellversuchs in Atem halten. Für innere Dynamik, das betrifft den Leiter Aus- und Weiterbildung, die Ausbilder und Auszubildenden, ist ausreichend gesorgt. In diesem anspruchsvollen Prozeß wird unsere Bildungseinrichtung die erforderliche Unterstützung vom ABB erhalten. Also ein gutes Fazit! So schätze ich auch unser Gespräch mit Ihrer Redaktion ein. Ich möchte Sie ermutigen, solche Gespräche oder Beratungen „vor Ort“ fortzusetzen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Bergmann, Ch.: *Sicherung eines ausreichenden Lehrstellenangebots, Modernisierung der Berufsausbildung und Reform der Ausbildungsplatzförderung*. In: BWP 27 (1998) 3, S. 35–37

² ABB (Asea Brown Boveri) ist ein weltweit tätiger schwedisch-schweizerischer Elektrokonzern. In Deutschland sind rund 33 000 Mitarbeiter in den Bereichen Elektro-, Verkehrs- und Umwelttechnik beschäftigt. Die ABB Kraftwerke Berlin GmbH (ehemals Bergmann-Borsig) plant, fertigt und montiert mit ca. 500 Beschäftigten Kraftwerkskomponenten vor allem wie Turbinen, Heizkondensatoren und andere wärmetechnische Apparate.

Innovationen für regionale Ausbildungsplatzinitiativen

Günter Albrecht

Prof. Dr., Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH (GEBIFO), Berlin

Renate Pahlitzsch

Ausbildungsverbund der Wirtschaftsregion Braunschweig/Magdeburg e. V. (ABV), Magdeburg

Auch in den neuen Bundesländern gibt es eine Vielzahl von Innovationen, um sich den Herausforderungen auf dem Lehrstellenmarkt zu stellen. Dazu gehört auch die Ausbildungsplatzinitiative des Ausbildungsverbundes der Wirtschaftsregion Braunschweig/Magdeburg e. V. am Standort Magdeburg.

Der Auftakt erfolgte im April 1995 durch den Generalsekretär des Bundesinstituts in einem mit der Handwerkskammer Magdeburg gemeinsam organisierten Werkstattgespräch. Dabei wurden drei Problemkreise thematisiert:

- Welche Möglichkeiten gibt es für die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze?
- Wo können ungenutzte Ausbildungsplätze wieder aktiviert werden?
- Wie kann durch das „Mitmachen im Ausbildungsverbund“ eine attraktive Alternative für die Betriebe geschaffen werden?

Unterstützt wurde das Projekt auch im Rahmen des Förderprogramms „Qualifizierung des Personals der beruflichen Bildung in Ostdeutschland“ (PQO).

Der ABV Magdeburg ist eine Bildungseinrichtung, die über lange Erfahrung in der kaufmännischen Ausbildung und ein Team aus gut qualifizierten Mitarbeitern verfügt. Er versteht sich besonders als Partner von kleinen und mittleren Unternehmen, die sich bisher aus inhaltlichen, organisatorischen oder personellen Gründen nicht an der Lehrlingsausbildung beteiligt haben. Inzwischen hat sich der ABV in Magdeburg als zuverlässiger (Verbund-)Partner von Betrieben der Region profiliert und bildet gemeinsam mit 60 Betrieben im Verbund zur Zeit 115 Auszubildende in kaufmännischen Berufen aus. Allein 1998 sind zehn Betriebe hinzugekommen, weitere sollen folgen.

Unterstützung erhalten die Betriebe vor allem bei

- der Organisation der Ausbildung (Zusammenbringen der verschiedenen Ausbildungspartner, Aufstellen des Ausbildungsplanes mit sachlicher und zeitlicher Gliederung)
- der Zusammenarbeit mit der Berufsschule
- der Verwaltung und Betreuung der Ausbildung
- der Absicherung der Vermittlung aller Ausbildungsinhalte, die in dem jeweiligen Betrieb nicht vermittelt werden können
- der Vorbereitung auf die Zwischen- und Abschlußprüfungen
- der Zusammenarbeit mit der IHK.

Oberstes Ziel ist eine hochwertige Ausbildung, das Schaffen zusätzlicher Ausbildungsplätze und die Ausbildung in zukunfts-trächtigen Berufen.

Im Jahre 1997 waren es ca. 80 Auszubildende, die über die Verbundausbildung einen Ausbildungsplatz erhielten. Darüber hinaus wurden im Ausbildungsverbund in den Bund/Länder-Sonderprogrammen 107 Auszubildende eingestellt, weitere 30 Auszubildende kamen aus dem Modell „Berufsfachschule in Kooperation mit der Wirtschaft“ dazu.

Auch 1998 erhielt der ABV 55 Ausbildungsplätze in kaufmännischen Berufen aus dem Bund-Länder-Programm, einige Plätze davon werden in den neuen IT-Berufen angeboten. Weitere 75 Plätze wurden im Modell „Berufsfachschule in Kooperation mit der Wirtschaft“ in den Berufen Verkäufer/-in, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation und Bürokaufmann/-frau geschaffen, und nicht zuletzt wurde dem ABV von der IHK Magdeburg die Eignung zu eigener Ausbildung im Ausbildungsberuf Informatikkaufmann/-frau erteilt.

Die Erfolge des ABV kamen jedoch nicht im Selbstlauf. Kontinuierliche Situationsanalysen aus bildungspolitischer und regionaler Sicht sowie darauf aufbauende zielgerichtete Beratungsleistungen führten zum Aufbau des inzwischen stabilen Netzes von Verbundbetrieben.

Durch spezielle Seminare, Workshops und vor allem mit der Schaffung von Beispiellösun-

Der Ausbildungsverbund der Wirtschaftsregion Braunschweig/Magdeburg (ABV) ist eine Bildungsstätte für Verbundausbildung kleiner und mittelständischer Betriebe. Die Ausbildung erfolgt in verschiedenen Bereichen:

■ **Verbundausbildung in den Berufen:**

- Bürokaufmann/-frau
- Kaufmann/-frau für Bürokommunikation
- Verkäufer/-in
- IT-System-Elektroniker/-in
- IT-Systemkaufmann/-frau
- Automobilkaufmann/-frau
- Industriekaufmann
- Kaufmann/-frau im Einzelhandel
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel
- Fachinformatiker/-in
- Informatikkaufmann/-frau

■ **Betriebliche Ausbildung für die Berufe**

- Bürokaufmann/-frau
- Handelsfachpacker/-in
- Kaufmann/-frau im Einzelhandel
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel
- Speditionskaufmann/-frau
- Siebdrucker/-in
- Verkäufer/-in

■ **Berufsfachschule in Kooperation mit der Wirtschaft für den Beruf**

- Verkäufer/-in
- Kaufmann/-frau für Bürokommunikation

■ **Ausbildungsbegleitende Hilfen in kaufmännischen und gastronomischen Berufen**

- Maßnahmen, gefördert durch das Arbeitsamt sowie Maßnahmen im freien Angebot
- Stützunterricht für Auszubildende

■ **Qualifizierung von Ausbildern und Auszubildenden im Beruf Kaufmann/-frau im Einzelhandel und in bürowirtschaftlichen Berufen**

- dabei
- Einsatz handlungsorientierter Lernmaterialien (Lernarrangements)
 - Einsatz von Planbeispielen wie HANSE und SIMBA
 - Einsatz von computergestützten Warenwirtschaftssystemen

■ **Aus- und Weiterbildung in kaufmännischen Berufen unter Nutzung von Lernbüros**

■ **Arbeit im Internet: www.ausbildung-abv.com**

gen wurden in Kooperation mit der GEBIFO Berlin sehr unterschiedliche regionale und strukturelle Aktivitäten zur beruflichen Nachwuchssicherung ausgelöst.

Der ABV Magdeburg ist zu einer bekannten Adresse für Unternehmen und allen an Ausbildung interessierten Personen geworden. Die Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen und Arbeitsämtern, Landesministerien, Unternehmen und berufsbildenden Schulen konnte intensiviert werden. Im Juli 1998 wurde bereits im dritten Jahr mit Unternehmen, Auszubildenden sowie Verantwortlichen aus Politik und Wirtschaft ein Forum zum Thema: „Zukunftsinvestition Ausbildung – ein Weg mit Erfolg: Die Verbundausbildung“ durchgeführt. Dabei ist das Themenspektrum immer sehr komplex und reicht beispielsweise von

- Voraussetzungen der Ausbildung sichern und
- Ausbildungsvertrag abschließen bis hin zur
- Integration der Auszubildenden in den Betrieb sowie
- Arbeitnehmerschutz gewährleisten.

Neue Herausforderungen ergeben sich auch aus der gegenwärtigen intensiven Diskussion zu Reformen in der beruflichen Bildung. Flexibilisierung, Modularisierung, Modernisierung und Ausbildung über den Bedarf sind Aufgaben, denen sich auch der ABV stellen will. Gegenwärtig geht es vor allem um die Erweiterung der Berufspalette. Dabei sollen möglichst viele Bereiche und Berufsfelder erreicht werden. Für die ostdeutschen Bundesländer sind die kaufmännischen Handels- und Bürotätigkeiten, das Hotel- und Gaststättengewerbe sowie der Fremdenverkehr wach-

sende Wirtschaftsbereiche. Auch hier bietet sich häufig zumindest in der Startphase der Ausbildungsverbund an.

Für die neuen IT-Berufen werden Informations- und Lernmaterialien sowie Multimedia-Beispiele geschaffen. Den beteiligten Betrieben wird bei der Einführung der neuen IT-Berufe Hilfe „vor Ort“ gewährt, dabei werden gleichzeitig neue Beispiele entwickelt. Der ABV hat es sich zum Ziel gesetzt, diese neuen Beispiele nicht nur zu entwickeln, sondern sie durch kontinuierliche Betreuung und Beratung zu pflegen. Darunter ist zu verstehen, daß die Zusammenarbeit mit den Betrieben darauf gerichtet wird, dauerhafte Beziehungen aufzubauen, weil qualitativ gute Berufsausbildung sich gewinnbringend in den Unternehmen auswirken wird.

Die Unternehmen können sich auf den ABV verlassen. Der erfolgreiche Einstieg in die Informationsgesellschaft erfolgt über die Bildung. Bei seinen Bemühungen wird der ABV im Rahmen des PQO-Programms auch durch das Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin unterstützt. Es werden weitere Innovationen für neue Ausbildungsplätze erfolgen: denn die unverändert hohe Ausbildungsplatznachfrage ist ein Beweis für die Attraktivität der Berufsausbildung in Deutschland.

Kompetenz

Informationsdienst zum Programm
Personalqualifizierung in Ostdeutschland PQO

Nr. 14

Mehr betriebliche Ausbildungsplätze sind nötig und möglich	Umschau	Im Verbund ausbilden	Ausbildung und Prüfung Behinderter
Mehr Ausbildungsplätze 1995	SAQ BBZM SAZ SBG	Richtlinie zur Förderung von Ausbildungsverbünden	PQO-Programme unterstützen Ausbildungsplatzinitiative
Ausbildungsverbünde, die alternative Ausbildungsvarianten	Wie Betriebe zur Ausbildung motivieren?	Handbücher des Ausbilders	Begrüßwörter
Leitthema: Ausbildungsverbund – eine Chance für mehr betriebliche Ausbildungsplätze	Bildungs-Multimedia unterstützen Verbundausbildung	Videos zur Ausbildung	

Programme und Konzepte zur Versorgung von Ausbildungsplatznachfragern

Gisela Feller

Dr. phil., Diplompädagogin, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Die Jahr für Jahr demographisch bedingt wachsende Zahl von Schulabgängern, die eine betriebliche Lehrstelle oft erfolglos suchen, hat dazu geführt, daß nicht nur in den neuen, sondern in (fast) allen Bundesländern¹ besondere Maßnahmen zur Sicherung eines quantitativ ausreichenden Ausbildungsangebots getroffen wurden bzw. werden.

Verschiedene Bund-Länder-Programme werden durch Länderprogramme bzw. Landesmittel ergänzt.² Einige der Maßnahmen existieren seit Jahren und werden nun (wieder) extensiver genutzt sowie durch neue Maßnahmen flankiert. Finanzielle Umschichtungen wie die Verlagerung der Kosten vom Bund auf die Länder und andere neue Finanzierungsmodelle haben häufig auch neue Programmnamen zur Folge. Veränderte Finanzierungsformen führen darüber hinaus zu neuen rechtlichen Zuordnungen und Organisationsstrukturen bei der Ausbildung.

Im folgenden werden aktuelle Programme und Konzepte insbesondere aus den neuen Bundesländern vorgestellt, wobei vorrangig vollschulische Ausbildung nach BBiG/HwO bzw. das kooperative Modell berücksichtigt werden. Da „kooperatives Modell“ kein geschützter und standardisierter Begriff ist,

können sich dahinter unterschiedliche Konzepte verbergen, und die Konzepte können auch unter anderen Bezeichnungen auftauchen. „Berufsfachschulen in Kooperation mit der Wirtschaft“ ist z. B. ein Sonderprogramm mit (zunächst) einjähriger Laufzeit ab 1. 8. 1997 und mit Nachrangigkeit gegenüber anderen Maßnahmen an Berufsfachschulen (BFS) zur Qualifizierung in anerkannten Ausbildungsberufen für im September noch unvermittelte Ausbildungsplatzbewerber.

Quantitative Förderung der Berufsbildung

Die folgende Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll die breite Palette der Maßnahmen der Länder zur Versorgung von Schulabgängern mit beruflicher Bildung demonstrieren.

- Ausbau der Berufsausbildung an öffentlichen Berufsfachschulen (z. B. ST; neu im Schuljahr 97/98: Hauswirtschaftliche Assistenz, Medizinischer Dokumentationsassistent, zweijährig; Fachkraft für Haus- und Familienpflege, dreijährig), Ausbau der Oberstufenzentren (OSZ in BE und BB)
- Gründung neuer staatlicher Berufsfachschulen für Informatikassistenten (BY). Dualisierung berufsvorbereitender Lehrgänge an den Lernorten Schule und Betrieb in Form finanzierter Praktika (HH)
- Erweiterung des Angebots an berufsvorbereitenden Maßnahmen (BE), Berufsgrundbildungsjahr „besonderer pädagogischer Prägang“ (SN)

- Berufsakademien als Alternative für Hochschulzugangsberechtigte; Schaffung dualer Ausbildungsgänge im tertiären Bereich (BE, MV, TH)
- Modellversuch Berufsausbildung mit Fachhochschulreife in gewerblich-technischen Berufen (BB)
- Schulversuch: Zusatzangebot für Auszubildende mit Abitur in Handwerksberufen („Betriebsassistent“; BB, MV)

Ergänzung des Ausbildungsplatzangebots der Wirtschaft

Die „historische“ Entwicklung der Bereitstellung von staatlichen Mitteln für die berufliche Bildung erfolgloser Ausbildungsplatzbewerber reicht von AFG (Arbeitsförderungsgesetz-)Maßnahmen mit Finanzierung durch die Bundesanstalt für Arbeit seit dem ersten „Schülerberg“ in den 80er Jahren über die Gemeinschaftsinitiative (GI; Finanzierung: Bund und Länder jeweils 25 Prozent, Europäischer Sozialfonds 50 Prozent; 1993 bis 1995/96) und das Aktionsprogramm Lehrstellen Ost (ALO; Finanzierung: 50 Prozent Bund, 50 Prozent Land; seit 1996) bis zur Lehrstelleninitiative (LI; Finanzierung: Länder, z. T. mit Ergänzung z. B. durch das European Recovery Programm mit 105 Mio. DM in 1996 für ausbildungsbedingte Investitionsdarlehen zur Schaffung von rd. 3 500 zusätzlichen Ausbildungsplätzen und 100 Mio. DM in 1997 oder mehr nach Bedarf; vgl. Berufsbildungsbericht 1997, S. 3, oder auch durch Lotto-Mittel, z. B. BE) und anderen Länderprogrammen.

Während bei den früheren Programmen neben berufsvorbereitenden Maßnahmen primär die duale Berufsausbildung gefördert wurde, gibt der Bund den Ländern mit dem ALO für die Konzipierung freie Hand. Neben rein außerbetrieblichen Formen von Ausbildung wird vermehrt vollschulisch ausgebildet, oder es entstehen Kombinationsmodelle, wie die kooperativen Modelle, die

auf Vereinbarungen zwischen Wirtschaftsverbänden, Kammern, Arbeitsämtern und den Landesregierungen bzw. Städten und Kommunen beruhen.

Die Teilnehmer am kooperativen Modell haben Schülerstatus und sind (ggf.) BAföG-berechtigt. Sie haben keinen Anspruch auf Berufsausbildungsbeihilfe des Arbeitsamtes und bei Unterbringung in Wohnheimen kei-

nen Anspruch auf Zuschüsse für Unterkunft und Verpflegung. In den Programmen mit anderen Namen wie GI, LI (s. o.) haben die Teilnehmer Auszubildendenstatus. Damit erhalten sie einen Ausbildungsvertrag, (reduzierte) Ausbildungsvergütung oder -zuschuß zum Lebensunterhalt und sind nach Abschluß der Ausbildung berechtigt, AFG-Leistungen in Anspruch zu nehmen.

Abbildung 1: Varianten des kooperativen Modells

Lernort/ Institution	Dauer	Abschluß	Anmerkungen zur Organisation	Land und Berufs/feld-Beispiele, Beginn
BFS BFS, aber Ergänzung nach BBiG/HwO	2 Jahre + 1 Jahr	staatlich: „Assistent“; Kammerprüfung n. BBiG/HwO	rein schulisch	BE: PC-Ass. (bis 97/98) + Kommunikationselektroniker
BFS Betriebspraktikum	2 Jahre 1 Jahr	staatlich: „Assistent“; Kammerprüfung n. BBiG/HwO	im 3. Jahr zusätzlich 40 Unterrichtsstunden zur Prüfungsvorbereitung	MV
BFS + insgesamt 11 Wochen Betriebspraktika mit Betreuung durch die Schule	2–3 Jahre	nach Schulgesetz; Option auf Kammerprüfung	schulisch; soweit erforderlich nach BBiG/HwO	MV, seit 97/98
BFS/OSZ + insgesamt 16 Wochen Betriebspraktika (geplant); z. Zt. 2 x 3 bis 10 Wochen	3 Jahre	BFS-Zeugnis + bedingte Zulassung zur Kammerprüfung n. BBiG/HwO	rein schulisch; mit Lernbüros	BB, BE (seit 96/97), ST, TH: Kfm. f. Bürokommunikation, ab 97/98 vorrangig Kammerprüfung
BFS + Bildungsträger (Ausbildungs- vereine, Kammern, ...), z. T. (fakultativ) m. (Ferien-)Praktika in Betrieben	2–3 Jahre bzw. gem. BBiG/HwO	Schulabschluß + (Zulassung zur) Kammerprüfung n. BBiG/HwO	„Betriebsnahe“ oder „wirtschaftsnahe“ = überbetriebliche Ausb., d. i. prakt. Ausb. in Lehrwerkstätten o. Ausbildungszentren der Wirtschaft „Außerbetriebl. Ausb.“ ist prakt. Ausb. bei Freien Trägern	diverse Länder: anerk. Ausbildungsberufe; seit 97/98 „BFS in Kooperation mit der Wirtschaft“
BFS n. BBiG/HwO (+ Bildungseinrichtungen + Unternehmen)	3 Jahre	staatlich		TH seit 91/92; m. Abschluß gem. BBiG/HwO seit 96/97
BFS	nach Ausb.- ordnung	Kammerprüfung n. BBiG/HwO	schulisch	HB seit 1996/97
BFS	2 Jahre	Assistent	mit integrierten Betriebspraktika	SN: besond. Marketing/Vertrieb, Tourismus/Gastronomie, Verwaltung/Sekretariat, bes. f. Hochschulzugangsberechtigte
BFS	2 Jahre	Sozial-(pflege-)assistent		SN: Schulversuch Sozialwesen; BB seit 96/97; ST seit 97/98
BFS; 1. Jahr als BGJ im entspr. Berufsfeld	3 Jahre	schulisch; praktische Prüfung in Anlehnung an HwO. Zeugnis mit Gleichwertigkeitsvermerk	schulisch	RP: Ausbildungsberufe des Handwerks
BFS als BGJ	1 Jahr		schulisch	SN: mit Ausbildungsvorvertrag und Anrechnung
BFS als BGJ „besonderer päd. Prägung“ + Anerkennungsjahr	1 Jahr + 1 Jahr	Staatl. gepr. Fachgehilfe des Berufsfeldes ...	Schule + Betrieb konsekutiv je 1 Jahr	SN: f. Mittelschulabsolv. mit unterdurchschnittlichem Lernleistungsvmögen und Ausbildungsvorvertrag

Im Rahmen des kooperativen Modells ist die Ausbildung nach BBiG/HwO an Berufsfachschulen mit über- oder außerbetrieblicher Ausbildung so aufgeteilt, daß mindestens 20 Wochenstunden Unterricht an der BFS ausgewiesen sind, um den Voraussetzungen für den Schülerstatus gerecht zu werden. Davon wird der Teil, der im dualen System an der Berufsschule vermittelt wird, von den BFS und ihren Lehrern übernommen. Der fachpraktische Unterricht wird von qualifizierten Fachlehrern bei Bildungsträgern erteilt, wo auch (statt im Betrieb) die Fachpraxis durch Ausbilder vermittelt wird. Es gibt verschiedene Modelle zur Aufteilung der Ausbildung: Zwölf Wochenstunden Berufs(fach)schule + neun Wochenstunden Unterricht beim Bildungsträger + 19 Wochenstunden praktische Ausbildung (ST). Eine andere Berechnung geht von zwölf Wochenstunden mit je 45 Minuten Berufsschule in 40 Wochen, d. h. 480 Stunden pro Jahr aus, ergänzt um 1 120 (Zeit-)Stunden beim Bildungsträger (BB, SN). Eine weitere Grobstruktur sieht bei 40 Ausbildungswochen pro Jahr an drei Lernorten zwei Tage pro Woche Theorie in der berufsbildenden Schule vor, zwei Tage (ebenfalls förderfähige) Fachpraxis in der Bildungseinrichtung, die auch für die Koordination der Praktika verantwortlich ist, und einen Tag Praktikum, ggf. geblockt, in einem Unternehmen, das Erfahrung mit Erstausbildung im Ausbildungsberuf hat (TH). Es wird nach den gültigen Ausbildungs- bzw. Rahmenlehrplänen ausgebildet.

Teilnehmerrekrutierung und -auswahl

Für die Durchführung und Teilnehmerauswahl gibt es, je nach Programm und Land, unterschiedliche Kapazitätsermittlungs-, Verteilungs- und Besetzungsprinzipien. Zielgruppe sind bei der Mehrheit der Programme die unversorgten Ausbildungsplatzbewerber.

Abbildung 2: **Teilnehmerauswahl**

Bedingungen, die Teilnehmer erfüllen müssen:

- im Vorlauf keine schulische, betriebliche oder außerbetriebliche Bildungsmaßnahme
- keine Konkurslehrlinge
- beim Arbeitsamt suchend gemeldet
- berufsschulpflichtig
- ohne geregelten Berufsabschluß
- im Bundesland wohnhaft

Vorrang haben Jugendliche

- ohne (Fach-) Hochschulzugangsberechtigung
- nach Berufsvorbereitungsjahr
- nach absolviertem Berufsgrundbildungsjahr
- nach berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit

Für die Kapazitätsermittlung wird in BB eine Schnittmenge gebildet von

- Kapazitäten „geeigneter“ fachpraktischer Ausbildungsstätten (Bildungsträger),
- regionaler, geschlechtsbezogener und berufsbezogener Nachfrage der Jugendlichen und
- Bestimmungen zum geordneten Schulbetrieb (OSZ).

Die Kapazitätsermittlung in SN orientiert sich an der Bewerbernachfrage:

- Die Größe des Ausbildungsplatzdefizits ergibt sich aus der Differenz der Anzahl noch nicht vermittelter Ausbildungsplatzbewerber und unbesetzter Berufsausbildungsstellen.

„Zusätzliche Plätze“ werden in SN nach Bildungsgängen differenziert definiert:

- Plätze in Ausbildungsbetrieben, deren Bedarf bereits gesättigt ist;
- Weitere Plätze an Krankenpflegeschulen, die bereits entsprechend Krankenhausplan ausbilden;
- Plätze in Gesundheitsfachberufen, die die im Krankenhausfinanzierungsplan festgelegte mögliche Ausbildungsplatzanzahl übersteigen;
- Plätze über dem bisherigen Stand bei Sozialassistenten.

Probleme

Der Einsatz solcher Programme löst nicht nur Probleme, sondern bringt auch neue mit sich:

- Durch den streng subsidiären Charakter der Maßnahmen gibt es hohe Fluktuationsraten. Die Qualifikationsphase der Maßnahmen beginnt (auf Wunsch der Kammern, in BB und ST) erst im Oktober. Während der vorangeschalteten Orientierungsphase wird die Schule (nur) an einem Tag pro Woche besucht. Die Nachbesetzungsphase läuft bis zum 1. 2. des Folgejahres. Wechsel ins duale System mit Anerkennung der Vorzeiten sind jedoch erwünscht.
- Wenn Kontrolle und Rechtsaufsicht über die Lernorte nicht eindeutig zugeordnet sind, sind Disziplin- und Qualitätsprobleme schwer zu bewältigen.
- Viele der Bildungsträger dürfen wegen ihrer Rechtsform keinen Profit erwirtschaften, also auch keine in der praktischen Ausbildung erarbeiteten Produkte vermarkten. Dadurch fehlen der Ausbildung Echtheitscharakter und Realitätsbezug als Motivationsschub.
- Bei betrieblichen Praktika kann es passieren, daß Jugendliche in unterschiedlichen Formen von Ausbildung mit unterschiedlicher Finanzierung, aber gleichem Ziel und Inhalt nebeneinander stehen und eine „Hierarchie“ bilden.
- In einigen Ländern konnten die Programme nicht voll ausgeschöpft werden, weil die zuständigen Stellen nicht ausreichend viele fachpraktische Ausbildungsstätten finden bzw. benennen konnten.
- Der Kooperationspartner Arbeitsamt hat sich bisweilen als Schwachstelle im Abstimmungsprozeß zur Analyse der Nachfrager bzgl. ihrer Bildungswünsche und bei der Rekrutierung der Programmteilnehmer herausgestellt.
- Die Fachpraxisplätze müssen auch nach Programmende für Prüfungswiederholer zur Verfügung stehen und finanziert werden. Mehrere Länder haben dafür ausdrücklich ein halbes bis ein Jahr eingeplant.

Abbildung 3: Berufe/Fachrichtungen mit staatlicher Förderung der Ausbildung

◆ Gesundheitsfachberufe, Dienstleistungsberufe

Sozial(pflege)assistent (BB)
 Assistent für Sozialwesen; Bereiche: Kinder- und Jugendhilfe, Alten- und Familienhilfe, Behindertenhilfe (SN)
 Kosmetiker (TH)
 Ernährung und Hauswirtschaft:
 Hauswirtschaftler (MV, ST)
 Assistent für Lebensmittelanalytik (BE, ab 98/99)
 Restaurantfachmann (TH)
 Hotelfachmann (TH)
 Koch (TH)
 Fachgehilfe im Gastgewerbe (ST, TH)

◆ Kaufmännische Berufe

Kaufmännischer Assistent (BE)
 Bürokaufmann (ST, TH)
 Kaufmann für Bürokommunikation (BE, MV, ST, TH)
 Kaufmann im Einzelhandel (ST, TH)
 Kaufmann im Groß- und Außenhandel (BE ab 97/98, ST)
 Speditionskaufmann (TH)
 Fachkraft für Lagerwirtschaft (TH)
 DV-Kaufmann (BE bis 96/97)
 Informatikkaufmann (BE ab 97/98)
 IT-System-Kaufmann (MV, HB)
 Verkäufer (ST)

◆ Gewerblich-technische Berufe

Kraftfahrzeugmechaniker (TH)
 Elektrotechnik (BE)

Elektroanlagenmonteur (ST)
 IT-Systemelektroniker (MV)
 Telekommunikations-System-Kaufmann (HB)
 Fachinformatiker (MV)
 PC-Assistent (BE, bis 97/98)
 Assistent für Medientechnik (BE, ab 98/99)
 Automatisierungsassistent (BE, seit 97/98)
 Umwelt(schutz)technischer Assistent (MV)
 Assistent für medizinische Gerätetechnik (BE, ab 98/99)

◆ Bauberufe

Hochbaufacharbeiter (ST)
 Holz- und Bautenschützer (BE, geplant 98/99)
 Bauhandwerker (BE)
 Maurer (ST)
 Tischler (MV, ST, TH)
 Maler (und Lackierer) (MV, ST)
 Bautechnik (BE, ST)
 Montagemechaniker (BE, geplant 98/99)
 Bauzeichner (BE, Verbundausbildung, seit 97/98; TH)
 Technischer Zeichner (BE, HB)
 Gas- und Wasserinstallateur (BE, Verbundausbildung, geplant 98/99)
 Schneider; Bekleidungs-, Mode-, Damen- (BE, HB)
 Assistent für Mode und Design (BE, ab 98/99)
 Friseur (TH)
 Florist (ST, TH)
 Gärtner (ST)

Rückläufigkeit ergibt sich besonders durch den Wegfall der zweijährigen Ausbildungen, vor allem zum Damenschneider. In RP läuft als Schulversuch eine dreijährige Ausbildung zum Schneider an.

- Ein Ziel ist die Erhöhung der betrieblichen Ausbildungsanteile, z. B. über eine Verbundausbildung. Die Kooperation und Verpflichtung von Unternehmen und Kammern sollen verstärkt werden. Man will mehr oder umfangreichere Praktika anbieten.
- Ausbildungsbegleitende Hilfen und eine wenn auch reduzierte Ausbildungsvergütung werden für erforderlich gehalten. (Ausbildungsbegleitende Betreuung durch Honorarkräfte wird partiell schon realisiert.)

Aktivitäten auf Länderebene zeigen, daß Erfahrungsaustausche auf verschiedenen Ebenen (BLK, Tagungen) angestrebt werden. Das könnte in einem Konvergenzprozeß zu einer Evaluierung mit kontinuierlicher Verbesserung und Vereinheitlichung praktikabler Modelle führen.

Anmerkungen:

¹ Abkürzungen: BY = Bayern, BE = Berlin, BB = Brandenburg, HB = Bremen, HH = Hamburg, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen. Wegen besserer Lesbarkeit wird auf die weiblichen Endungen verzichtet; die (Berufs-)Bezeichnungen sind als Gattungsbegriffe geschlechtsneutral aufzufassen.

² Für den Berufsbildungsbericht 1998 (Hrsg. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Kap. 1.1.5) wurde die Entwicklung der Programme mit einer tabellarischen Darstellung der finanziellen Programme, für die alten und neuen Länder getrennt, zusammengefaßt. Außerdem gibt es eine „Übersicht über bestehende Maßnahmen der neuen Länder zur Sicherung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes“ (erarbeitet vom Wirtschaftsministerium MV für die Ministerpräsidentenkonferenz-Ost). Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) bereitet einen Bericht „Weiterentwicklung der beruflichen Bildung“ vor. Dafür wurden von den Ländern umfangreiche Darstellungen der schulischen Bildungsangebote, aktuelle Programme, Verträge, Richtlinien und Verordnungen zur Verfügung gestellt. Die folgende Darstellung stützt sich auf diese Quellen und Gespräche mit Experten.

Tendenzen und Planungen

Bundesregierung und neue Länder haben ein neues Aktionsprogramm Lehrstellen Ost für 1998/99 mit einer Laufzeit bis zum Jahr 2001 und einem Volumen von rund 230 Mio. DM vereinbart. Es sollen bis zu 17 500 Plätze gefördert werden. Wie in den Vorjahren wird sich der Bund mit 50 Prozent, maximal 13 250 DM pro Platz, an den Kosten beteiligen. Bei den Ländern zeichnet sich folgende Entwicklung ab:

- TH plant die Fortschreibung der Sonderprogramme. Sie existieren seit 1996 in sechs Berufen und wurden 1997 um neun Berufe erweitert. Die Kapazitätserhöhung für allge-

meinbildenden und fachtheoretischen Unterricht an BFS erfolgte durch zeitlich befristete Arbeitsverträge und Honorarverträge für Lehrer (im Durchschnitt 32,50 DM pro Stunde).

- BE plant für 1998/99 in vollzeitschulischer Berufsausbildung 1 995 Plätze, darunter sind 510 im Programm ALO und 210 im Rahmen der Lernortkooperation ausgewiesen.
- NW setzt bei den zweijährigen Bildungsgängen mit Abschluß nach Landesrecht – ausgenommen Kinderpfleger und Sozialhelfer – die Hochschulreife voraus. An den BFS nach BBiG/HwO gibt es einen starken Rückgang (1990: 1 465 Schüler, 1997: 481 Schüler; Rückgang: 67 Prozent). Eine (erneute) Ausweitung wird nicht angestrebt. Die

Startchancen für alle Jugendlichen – zwanzig Empfehlungen zur Bewältigung der Ausbildungs- und Beschäftigungskrise

32 unabhängige Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Verwaltung und sozialer Praxis haben sich zu einem überparteilichen Forum „Jugend – Bildung – Arbeit“ zusammengeschlossen und ein Memorandum mit Empfehlungen zur Überwindung der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit junger Menschen erarbeitet, das am 26. Juni 1998 in Berlin dem Bundespräsidenten übergeben wurde. Die Forumsmitglieder sind überzeugt, daß die Ausbildungs- und Beschäftigungskrise bewältigt werden kann – nicht jedoch mit den bisherigen Maßnahmen und Appellen. Auch eine verbesserte Konjunktur und ein demographisch bedingter Rückgang der jährlichen Bewerberzahl (vom Jahr 2005 an) werden die Probleme nicht lösen. Strukturelle Veränderungen im Ausbildungssystem und bei den Fördermaßnahmen sind unumgänglich. Es wurden deshalb zwanzig konkrete, sofort umsetzbare Vorschläge gemacht.

Aus Sicht des Forums sind Jugendprobleme Schlüsselprobleme der Gesellschaft. Ausbildungs- und Chancenlosigkeit für junge Menschen darf es nicht geben und braucht es in einer entwickelten Gesellschaft nicht zu geben. Die öffentliche Verantwortung für die nachwachsende Generation muß Priorität haben.

Jugendarbeitslosigkeit ist zwar Teil der allgemeinen Arbeitslosigkeit, muß aber gesondert betrachtet und behandelt werden. Der Kampf gegen die allgemeine Arbeitslosigkeit darf

gleichwohl nicht nachlassen – er ist eine wichtige Voraussetzung für bessere Chancen auch der jungen Menschen. Das Forum Jugend – Bildung – Arbeit konzentriert sich in seinen Empfehlungen auf jugendspezifische Bereiche, und hier insbesondere auf kurzfristig realisierbare und finanzierbare Maßnahmen.

Nur mit einer aktiven und vorausschauenden Ausbildungspolitik wird die Bundesrepublik Deutschland die Ziele des Europäischen Beschäftigungsgipfels vom November 1997 erreichen. Gefordert wird eine neue Ausbildungspolitik,

- weil sich die seit mehr als einem Jahrzehnt andauernde Arbeitsmarktkrise zunehmend zu Lasten der jungen Generation, ihrer sozialen Integration und ökonomischen Selbständigkeit auswirkt,
- weil die positiven Auswirkungen einer zunehmenden Bildungsbeteiligung von bildungsfernen sozialen Schichten, von jungen Frauen und jungen Ausländern gefährdet sind,
- weil mangelnde Flexibilität und Anpassungsfähigkeit die Innovations- und Zukunftsfähigkeit des Wirtschafts- und Bildungsstandorts Deutschland zunehmend infrage stellen.

Bei seinen Empfehlungen hat sich das Forum von folgenden Grundsätzen leiten lassen:

1. Es gibt ein Bürgerrecht auf Ausbildung – die Verwirklichung dieses Rechts für alle Jugendlichen ist ein vorrangiges politisches Ziel.
2. Das „duale Prinzip“ in der Berufsausbildung – die gegenseitige Stützung von theoretischem Unterricht und Lernen in der Praxis

– ist bewährt und weiterhin gültig. Das „duale System“ – Ausbildung in Schule und Betrieb – ist jedoch heute an vielen Stellen ergänzungs- und modernisierungsbedürftig.

3. Die festgefügtten Ausbildungsgänge mit ihren Abschlußprüfungen, die man besteht oder nicht besteht, müssen ergänzungsfähig, flexibel und differenzierbar werden, z. B. durch Zusatzqualifikationen oder durch Zwischenzeugnisse. Sowohl die im Lernen starken wie auch die im Lernen schwachen Jugendlichen sollten bestmöglichst gefördert werden. Die Verschiedenheit der Begabungen und Ausbildungsschicksale, aber auch die Entstehung immer neuer Anforderungen, machen ein flexibleres System erforderlich.

4. Selbständigkeit und eigene Verantwortung für den Berufs- und Lebensweg werden immer wichtiger. In einem komplexen Ausbildungs- und Erwerbssystem entsteht Selbständigkeit weder durch Alleinlassen noch durch rigide Lenkung. Deshalb ist eine die Jugendlichen begleitende Beratung und Förderung der Selbständigkeit eine der wichtigsten Aufgaben des Bildungs- und Sozialsystems.

5. Alle Beschäftigungs- und Überbrückungsmaßnahmen für Jugendliche sollten Qualifizierungselemente enthalten, die auf eine aufzubauende Qualifikation angerechnet werden können. „Warteschleifen“ und Überbrückung ohne diese Qualität sollte es nicht geben.

Probleme der Jugend und ihrer Arbeits- und Berufschancen müssen im Zentrum der öffentlichen Diskussion stehen. Politik und Verwaltung, Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie die Medien müssen Rechenschaft dar-

über ablegen, was sie für die Ausbildung, die Startchancen und die Integration der Jugendlichen tun wollen und können. Jede neue Bundesregierung muß mit den Ländern und Gemeinden sowie mit den Sozialpartnern umgehend ein Bündnis für Ausbildung beschließen. Das Forum geht davon aus, daß eine umfassende Reform des Bildungssystems kurzfristig politisch nicht realisierbar ist, daß aber durch die Umsetzung der folgenden zwanzig Empfehlungen die bestehenden Probleme deutlich verringert werden können.

Was muß sich ändern? – Struktur und Qualität der Ausbildung

1. Flexibilisierung

Flexibilität und Durchlässigkeit des Systems beruflicher Bildung müssen erhöht und die wechselseitige Anerkennung von Qualifikation muß sichergestellt werden.

2. Modularisierung

Qualifikationselemente müssen anerkannt, ergänzt und zu vollwertigen Abschlüssen zusammengefügt werden: es soll mehr Transparenz durch einen Qualifizierungspfad geschaffen werden.

3. Modernisierung

Alle Ausbildungsgänge bedürfen einer Überprüfung ihrer *Qualität und Arbeitsmarktrelevanz*; es müssen auch weiterhin neue Ausbildungsgänge geschaffen werden.

4. Bürgerschaftliches Engagement

Junge Menschen, die sich für die *Gemeinschaft* engagieren, sollten hierdurch nachweisbare und anerkannte Qualifikationen erwerben.

Was schafft Plätze? – Quantität durch Qualität

5. Ausbildung über Bedarf

Betriebe, insbesondere solche, bei denen in Zukunft *Arbeitskräftebedarf* entstehen wird, sollten über den gegenwärtigen Bedarf hinaus ausbilden.

6. Neue Ausbildungsbetriebe

Betriebe, die der *Ausbildung fernstehen* und deshalb bisher nicht ausbilden, wie z. B. Service-Zentren, Zeitarbeitsfirmen, „Turnschuh-unternehmer“ oder Ausländerfirmen, müssen

Ausbildungsbetriebe werden oder zumindest Praktika anbieten.

7. Ausbau der schulischen Ausbildungsgänge

Die *schulischen Ausbildungsgänge* müssen ausgebaut und mit der Praxis beruflicher Arbeit verbunden werden.

8. Ausbildungsverbünde

Betriebe, denen die volle *Ausbildungseignung* fehlt, sollten sich zu Ausbildungsverbünden zusammenschließen.

9. Tarifverträge

Ausbildungszusagen sollten in *alle Tarifverträge* aufgenommen werden.

10. Unternehmenskultur

Ausbildung gehört zur *Unternehmenskultur*, die u. a. auch durch öffentliche Selbstdarstellungen und bei öffentlichen Anhörungen Ausdruck finden sollte.

11. Subventionierung der Ausbildung

Die *öffentliche Finanzierung* betrieblicher Ausbildungs- und Praktikumsplätze ist für besondere Gruppen sowie spezifische regionale und betriebliche Problemlagen für begrenzte Zeit notwendig.

Was hilft den Jugendlichen? – Sozialpolitische Aspekte

12. Chancengerechtigkeit

Alle jungen Bürgerinnen und Bürger sollen eine Ausbildung erhalten, die ihrer *Qualifikation und Motivation* entspricht.

13. Ausbildungsvorbereitung

Jugendliche, die aufgrund von Bildungs- und Sozialisationsdefiziten eine Ausbildung nicht aufnehmen können, bedürfen einer gezielten *Ausbildungsvorbereitung*: die hierbei erworbenen Qualifikationen sollten zertifizierbar und anrechenbar werden.

14. Förderung während der Ausbildung

Die berufliche Erstausbildung von Jugendlichen mit ungünstigen bildungsmäßigen oder sozialen Voraussetzungen bedarf *besonderer Förderung* und muß zu *anerkannten Ausbildungsabschlüssen* führen.

15. „Zweite Chance“ zum Berufsabschluß
Junge Menschen, die den Übergang in eine Ausbildung nicht geschafft oder eine Ausbil-

dung abgebrochen haben, müssen eine „zweite Chance“ erhalten. *Junge Menschen ohne Ausbildung sollte die Chance eines Abschlusses aufgrund ihrer Erwerbsarbeit gegeben werden.*

16. Jugendberufshilfebetriebe

Jugendberufshilfebetriebe sind ein wesentlicher Qualifizierungsbeitrag benachteiligter Jugendlicher, ihr Ausbau sollte gefördert werden.

17. Ausländische Jugendliche

Die berufliche Bildung ausländischer Jugendlicher ist für ihre Integration in den Arbeitsmarkt dringend erforderlich; sie leistet einen wichtigen Beitrag zur *sozialen Integration* junger Ausländer.

Wer tut was? – Ausbildungspolitik vor Ort

18. Der Übergang in die Ausbildung als soziale und pädagogische Aufgabe

Schule und Jugendhilfe müssen den Übergang der Jugendlichen in Ausbildung, Erwerbsarbeit und Beruf als ihre, auch gemeinsame Aufgabe begreifen.

19. Intensivierung und Vernetzung der Beratungsangebote

Bildungs- und Berufsberatung sollten frühzeitig einsetzen und den Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit kontinuierlich begleiten. Die Wirksamkeit berufsorientierender Maßnahmen muß durch eine Vernetzung der *unterschiedlichen Beratungsangebote* verbessert werden.

20. Lokale Ausbildungspolitik

Eine eigenständige kommunale Ausbildungspolitik ist unerlässlich. Die Kommune sollte die Verantwortung für die *Koordinierung aller Maßnahmen vor Ort* übernehmen. Zur Unterstützung von Maßnahmen der Jugendberufshilfe sind Konzepte alternativer Finanzierung gefragt.

Das Memorandum mit detaillierten Ausführungen zu den einzelnen Empfehlungen kann von allen Interessierten kostenlos angefordert werden bei der Freudenberg Stiftung, Freudenbergstraße 2, 69469 Weinheim (Tel.: 0 62 01/1 74 98, Fax: 0 62 01/1 32 52).

(Peter-Werner Kloas)

Gemeinsame Erklärung der Industriegewerkschaft Metall und Gesamtmetall zur beruflichen Bildung

Am 30. Juni 1998 fand ein Spitzengespräch zwischen der IG Metall (IGM) und Gesamtmetall (GM) statt, auf dem unter anderem auch eine Erklärung zur beruflichen Bildung verabschiedet wurde. BWP fand diese Erklärung im Zusammenhang mit unserem Blickpunktthema so bemerkenswert, daß wir sie Ihnen zur Kenntnis geben möchten.

Gesamtmetall und IG Metall wollen durch gemeinsame Anstrengungen der wachsenden Bedeutung der beruflichen Bildung für die strategische Ausrichtung der Wirtschaft und die Zukunftsfähigkeit der Metall- und Elektroindustrie am Standort Deutschland Rechnung tragen. In der beruflichen Bildung sehen die Tarifparteien eine strategische Schlüsselaufgabe in den Betrieben, die gleichermaßen von den Geschäftsleitungen wie von den Betriebsräten in den Blick genommen werden muß.

Gesamtmetall und IG Metall vereinbaren folgende Punkte:

1. Zur Steigerung der Attraktivität der Ausbildung und der Zahl der Ausbildungsplätze

Im gesellschaftlichen Ansehen hat industrielle Facharbeit an Attraktivität verloren. So entscheiden sich z. B. Jugendliche mit guten Bildungsabschlüssen sehr oft gegen gewerbliche Berufe. Offenbar sehen sie hierin keine erstrebenswerte Berufsperspektive. Es besteht die Gefahr, daß es zukünftig nicht mehr gelingt, genügend intelligente, motivierte, kreative, kommunikations- und teamfähige junge Menschen für die vielfältigen Aufgaben in der Metall- und Elektroindustrie (M + E-Industrie) zu gewinnen.

GM/IGM sind sich einig, daß die Steigerung der Attraktivität der Ausbildung und Arbeit in der M+E-Industrie eine Zukunftsaufgabe von großem Rang ist. Ziel ist es, daß die Tarifparteien sich auf ein Programm zur Steigerung der Attraktivität der Ausbildung und Arbeit in der M + E-Industrie verständigen.

Die Zahl der Ausbildungsplätze in der M + E-Industrie muß weiter anwachsen. Die eigene Ausbildung ist für die Betriebe unverändert zentrales Instrument der Personalgewinnung. Gerade in der M + E-Industrie kann der notwendige Strukturwandel nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn die Qualifikation der Arbeitnehmer dem Rechnung trägt. Grundlage für eine Beschäftigung in der M + E-Industrie ist immer häufiger eine einschlägige und hochwertige Berufsausbildung.

Insoweit haben beide Tarifparteien ein Interesse an einer nachhaltigen Steigerung der Zahl der Ausbildungsplätze. Beide Tarifparteien appellieren aber auch an die Schulabgänger, sich über die Ausbildungsangebote in der M + E-Industrie zu informieren und sich hier zu bewerben.

Die Tarifparteien begrüßen die Steigerung bei der Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge in der M+E-Industrie um zehn Prozent auf 55 000 Berufsanfänger im Jahr 1997 im Vergleich zum Vorjahr. In einer weiteren insgesamt zehnprozentigen Steigerung der Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge bei den industriellen M + E-Berufen sehen die Tarifparteien für die Jahre 1998 und 1999 ein realistisches und erreichbares Ziel. Den regionalen Tarifparteien wird empfohlen, diesen Punkt in ihre Verhandlungen einzubeziehen.

2. Kommission Berufliche Bildung der Tarifparteien

Um den Dialog zwischen den Tarifparteien im Themenfeld der beruflichen Bildung kontinuierlich und mit nachhaltigem Erfolg vor-

anzutreiben, soll eine Kommission berufliche Bildung der Tarifparteien M + E-Industrie geschaffen werden. Diese hat die Aufgabe, alle regionalen und bundesweiten Aktivitäten der Tarifparteien zur beruflichen Bildung zu erörtern und abzustimmen. In ihr sollten regionale Vertreter sowie Vertreter von GM und vom IGM-Vorstand vertreten sein. Die Kommission soll u. a. folgende Punkte erörtern:

- Bildungsbenachteiligten beim Einstieg in die Berufe helfen

Die Tarifparteien unterstützen das von der Bundesregierung und den Arbeitsämtern durchgeführte Programm der Arbeit und Qualifizierung für noch nicht ausbildungseignende Jugendliche. Bei diesem Förderprogramm geht es darum, soziale oder Bildungsdefizite bei nicht berufsreifen Jugendlichen aufzuarbeiten. Sie werden mit geeigneten Bildungsträgern zusammenarbeiten, ferner sind sie bei der Bereitstellung von Praktikumsplätzen behilflich. Die Tarifparteien empfehlen den Betrieben einen konditionierten Ausbildungsvertrag, d. h., nach erfolgreich absolvierter Berufsvorbereitung verpflichtet sich der Praktikumsbetrieb dazu, den Jugendlichen in einem anerkannten Ausbildungsberuf auszubilden. Die erfolgreich absolvierte Berufsvorbereitung wird von den Arbeitsämtern im Zusammenwirken mit der regionalen Wirtschaft festgestellt. Insgesamt sollen 1998/99 in dieser Form 3 000 Teilnehmer in berufsvorbereitenden Maßnahmen in der M + E-Industrie qualifiziert werden.

- Weiterentwicklung von Berufsprofilen fortsetzen

In den letzten Jahren haben die Tarifparteien der M + E-Industrie bewiesen, daß sie erfolgreich bestehende Berufe reformieren und neue schaffen können. Auf diesem Weg wollen GM/IGM weitergehen. Sie vereinbaren: 1998 mit der Neuordnung des zentralen kaufmännischen Berufs Industriekaufmann/-frau zu beginnen; die bereits aufgenommene Diskussion um notwendige inhaltliche und strukturelle Anpassungen der industriellen Kernberufe weiterzuführen;

1998/99 die Prüfungsstrukturen bei den industriellen Metall- und Elektroberufen von 1987 grundlegend zu verändern. Beide Seiten sehen in einer auftragsbezogenen Prüfung neue Möglichkeiten, die Abschlußprüfung praxistgerechter zu gestalten und den Gesamtaufwand auf ein erträgliches Maß – ohne Qualitätsverlust – zurückzuschrauben. GM/IGM werden bei allen Berufe-Projekten eng mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung als zuverlässigem und unverzichtbarem Partner zusammenarbeiten.

- Bei der Konzipierung von Berufen gehen die Tarifparteien davon aus:

Auch zukünftig wird die Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems durchgeführt. Das Prinzip der Ausbildungsberufe, das zur Ausübung beruflicher Tätigkeiten im Sinne selbständigen Planens, Ausführens und Kontrollierens der beruflichen Aufgaben befähigt, soll erhalten und gesichert werden.

- Ingenieurausbildung stärken und reformieren

IG Metall und Gesamtmetall sehen mit Sorge den Rückgang der Ingenieurausbildung vor allem im Bereich Maschinenbau und Elektrotechnik, wo die Zahl der Studienanfänger in den letzten Jahren an einigen Hochschulen um bis zu 70 Prozent zurückgegangen ist. Beide Seiten werden deshalb in einem ersten Gespräch unter Einbeziehung des Zentralverbandes der Deutschen Elektroindustrie (ZVEI) und des Verbandes Deutscher Maschinen- und Anlagenbau e. V. (VDMA) über Maßnahmen und Empfehlungen zur Steigerung der Attraktivität des Ingenieurstudiums sowie zur Modernisierung der Studiengänge beraten.



BETRIEBE MIT ZUKUNFTS-CHANCEN MÜSSEN FÜR QUALIFIZIERTEN NACHWUCHS SORGEN

Unter dem Motto „Ausbilden sichert Zukunft – Informationen und Hilfen zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze“ legt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie eine Reihe von Informationsmaterialien für Verantwortliche in kleinen und mittleren Unternehmen, Berater und Multiplikatoren sowie für alle, die sich um zusätzliche Ausbildungsplätze bemühen vor. Die Reihe umfaßt fünf Broschüren und fünf zweisprachige Faltblätter.

- Ausbilden sichert Zukunft – Tips und Anregungen für kleine und mittlere Unternehmen
- Jetzt selbst ausbilden – Chancen für kleine und mittlere Unternehmen
- Jetzt selbst ausbilden – Büro- und Service-dienste
- Jetzt selbst ausbilden – die neuen IT-Berufe
- Jetzt selbst ausbilden – die neuen Medien-berufe

In den zweisprachigen Faltblättern werden ausländische Unternehmer auf die Möglichkeit der Berufsausbildung aufmerksam gemacht und Tips für den Start gegeben. Sie sind auf griechisch, italienisch, portugiesisch, spanisch und türkisch erhältlich.

Alle Schriften werden kostenlos von den Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Kammern der Freien Berufe und den Arbeitsämtern abgegeben.

Themenschwerpunkt:
Berufliche Bildung
im lernenden Unternehmen

Das lernende Unternehmen – eine Synthese ökonomischer und pädagogischer Vernunft?

Peter Dehnbostel

Dr. phil., Leiter der Abteilung „Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Im lernenden Unternehmen erhält Lernen, genauer organisationales Lernen, zur Sicherung und zum Ausbau von Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit strategische Bedeutung. Dies könnte bedeuten, daß betrieblich-ökonomische und berufspädagogische Interessen konvergieren. Dagegen läßt sich aber auch die These vertreten, daß ein gleichermaßen betriebswirtschaftlich intensiver wie verengter Lernbegriff der bisherigen betrieblich-beruflichen Bildung die Grundlage entzieht. Mit Blick auf die postulierte Innovationsfähigkeit und das Wissensmanagement von lernenden Unternehmen sowie im Hinblick auf real entwickelte Lernformen in modernen Arbeitsprozessen werden diese Thesen erörtert.

Optionen des lernenden Unternehmens

Theorien und Konzepte zum „lernenden Unternehmen“ werden seit den siebziger Jahren entwickelt und umgesetzt. Die zunächst vor allem in den USA diskutierten Konzepte stehen im Kontext des epochalen Wandels von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Mit der Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechniken, der Abnahme manueller und der Zunahme wissensbasierter Arbeitstätigkeiten im Rahmen einer zunehmend globalisierten Wirtschaft greifen herkömmliche Rationalisierungsformen und Maßnahmen der Organi-

sationsentwicklung zu kurz. Ökonomische Entwicklungen und beschleunigte gesellschaftlich-betriebliche Veränderungen stellen Unternehmen vor ein ständiges Anpassungs- und Innovationserfordernis. Über kontinuierliche Verbesserungs- und Innovationsprozesse soll diesem Erfordernis nachgekommen werden; dem Lernen wird ein zentraler Stellenwert zugemessen.

Wie ist nun das lernende Unternehmen – im folgenden auch als lernende Organisation verstanden – begrifflich und konzeptionell genauer bestimmt? Dieser aus Wirtschaftswissenschaften und Organisationstheorie kommende Ansatz wird semantisch und begrifflich unterschiedlich gefaßt, zumal er in der Praxis vielfältige Realisierungen erfährt und wissenschaftlich in immer mehr Disziplinen zu einem wichtigen Forschungsthema avanciert. Strukturen des lernenden Unternehmens zeichnen sich durch flache Hierarchien, Dezentralisierung sowie Gruppen- und Projektarbeit aus. Als Essentials und Zielorientierungen der lernenden Organisation werden im allgemeinen genannt¹: Innovationsfähigkeit und Wissensmanagement; gemeinsame Unternehmensziele und Visionen; ganzheitlich-systemisches Denken und Handeln; kontinuierliche Veränderungs- und Selbsttransformationsprozesse; Integration von Arbeiten und Lernen; Selbstorganisation und Eigenverantwortung der Mitarbeiter. Diese Merkmale sind in den jeweiligen Ansätzen zum lernenden Unternehmen unterschiedlich gewichtet, vornehmlich in Abhängigkeit vom Grad ihrer Praxisbezogenheit und vom Bezug auf bestimmte Fachdisziplinen und Wissenschaftstheorien.

Lernende Unternehmen

Ein „lernendes Unternehmen“ ist ein ökonomisch begründetes Organisationssystem, das zwischen Mitarbeitern, Gruppen und der Gesamtorganisation kontinuierlich Lern- und Wissensprozesse ermöglicht. Es zeichnet sich durch flache Hierarchien, Dezentralisierung sowie Gruppen- und Projektarbeit aus.

Der gewachsene Stellenwert des Lernens in modernen Arbeits- und Organisationskonzepten ordnet sich zweifellos in Zwecke und Kriterien ein, die auf betriebswirtschaftliche Kalküle, auf Wettbewerbsfähigkeit und darauf ausgerichtete Organisations- und Qualifikationsformen zielen. Gleichwohl werden entsprechende betriebliche Modernisierungen mit gewachsenen Möglichkeiten zur Einlösung qualitativ ausgewiesener Lern- und Bildungsprozesse in der Arbeit verbunden. Es wird die Auffassung vertreten, daß betriebliche und pädagogische Interessen konvergieren, oder es wird – so die Senatskommission für Berufsbildungsforschung – von der „Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ gesprochen.² Zumindest implizit wird davon ausgegangen, daß sich für das Lernen in neuen Arbeits- und Organisationskonzepten erweiterte Freiheits- und Handlungsspielräume eröffnen, daß neue Arbeitsformen partiell berufspädagogische und persönlichkeitsbildende Zielorientierungen einzulösen vermögen. Für REETZ „ergibt sich eine historische Konstellation, in der Qualifikation und Bildung nicht mehr von vornherein als gegensätzliche Ansprüche auftreten, sondern eher als einander bedingende komplementäre Größen“.³

Diese Annahmen sind jedoch hypothetisch. Abgesehen von Modellversuchsentwicklungen liegen bisher keine darauf bezogenen berufs- und betriebspädagogischen Untersuchungen vor und somit kein gesichertes Wissen über Umfang und Qualität entsprechen-

der Lern- und Bildungsprozesse. Dies gilt umgekehrt ebenso für Aussagen, die die gewachsenen ökonomischen Effizienzanforderungen und die Verdichtung der Arbeit als Indiz dafür nehmen, daß moderne Arbeitsprozesse kaum ein qualitatives Lernen zulassen und tradierte Werte- und Sozialbeziehungen verlorengehen. Es mehren sich die Stimmen, die die Berufsarbeit für obsolet und innovationshemmend halten, für die das Berufskonzept seine Sinn- und Orientierungsfunktion verloren hat und die eine zumindest partielle Entberuflichung von Arbeit und Ausbildung empfehlen.⁴

Pro und Kontra von Beruflichkeit

In jedem Fall aber drängt sich angesichts veränderter betrieblicher Arbeits-, Sozial- und Qualifikationsbedingungen die Frage auf, ob das lernende Unternehmen eine Basis zur Weiterentwicklung von Beruflichkeit und beruflicher Bildung bietet oder eher deren Ende anzeigt. Auch wenn diese Frage nach der Zukunft des Berufsprinzips ebenso wie die nicht weniger gewichtige Frage nach der Annäherung von ökonomischer und pädagogischer Vernunft z. Z. nicht zu beantworten ist, so kann ein Blick auf den Innovations- und Wissensanspruch des lernenden Unternehmens sowie auf real entwickelte betriebliche Lernformen zur Klärung dieser Fragen beitragen.

Innovationsfähigkeit und Wissensmanagement

Das lernende Unternehmen geht von der Zielorientierung aus, daß über kontinuierliches Lernen Wissen aufgebaut und erweitert, Innovationen ermöglicht und letztlich Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden. Dabei ist dann von *Innovationen* zu

sprechen, wenn Wissen, Erfahrungen und Visionen miteinander verbunden und in der Praxis realisiert werden, so daß etwas Neues entsteht.⁵ Bei diesem Neuen kann es sich um Produkte, Dienstleistungen oder auch um Strukturen und Organisationen handeln, wobei in einer hier nicht zu vertiefenden Differenzierung prinzipiell zwischen technischen und sozialen Innovationen zu unterscheiden ist. Das für Innovationen notwendige umfangreiche Wissen bezieht sich nicht nur auf kognitives Wissen, es umfaßt ebenso Erfahrungswissen und wissensbasierte Vorstellungen über zukünftige Entwicklungen. Es ist zumeist nicht oder nur in begrenztem Umfang in einem Bereich, einer Abteilung oder einem einzelnen Unternehmen vorhanden. Im allgemeinen muß eine Kooperation zwischen unterschiedlichen Abteilungen und Organisationen stattfinden, um Wissen zusammenzuführen und Innovationen zu ermöglichen.

Innovationen

Wissen, Erfahrungen und Visionen werden in der Praxis so miteinander verbunden, daß etwas Neues entsteht. Das können Produkte und Dienstleistungen, aber auch neue Strukturen oder Organisationen sein.

Modernes Wissensmanagement

bedeutet Generierung, Entwicklung, Verwertung und Logistik des Wissens unter Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Wichtig ist die Frage nach Funktion, Reichweite und Tiefe von Innovationen. Zu unterscheiden ist zwischen radikalen oder Basisinnovationen und sogenannten inkrementellen, d. h. kleinschrittigen Innovationen. Die Befunde der Innovationsforschung belegen, daß das deutsche Industriesystem in der Erzeugung von inkrementellen Innovationen stark, in der Erzeugung von Basisinnovationen

nen hingegen schwach ist. Basisinnovationen werden aber immer wichtiger für den globalen Wettbewerb. Sie beruhen wesentlich auf der Fähigkeit, schnell und flexibel Wissensbestände zu aktivieren, zu erweitern und zu kombinieren. Vor allem ist dabei die Einbeziehung solcher Wissensbestände wichtig, die über die Grenzen des jeweiligen Berufs- und Unternehmenshorizonts hinausführen.

Für beide Formen von Innovationen kommt dem modernen *Wissensmanagement*, d. h. der Generierung, Entwicklung, Verwertung und Logistik des Wissens unter Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, eine entscheidende Rolle zu. Einzelbetrieblich geht es dabei vor allem um die kontinuierliche Erneuerung und Erweiterung der Wissensbasis über Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse, um Produkt- und Prozeßinnovationen zu verbessern. Betriebsübergreifend geht es um die Herstellung von Netzwerken mit anderen Betrieben und Forschungseinrichtungen, um über Kooperation Wissensbestände unterschiedlicher Disziplinen und Bereiche zusammenzuführen.

Renaissance des Lernortes Arbeitsplatz

Wissensmanagement ist eine notwendige Voraussetzung für Innovationen und damit für die Entwicklung neuer und die Verbesserung vorhandener Produkte und Dienstleistungen. Wie SCHÜPPEL ausführt, ist „Wissen de facto zum dominanten Produktionsfaktor von Unternehmen geworden“, und „die Gestaltung eines umfassenden Wissensmanagements“ ist die Basis, von der aus Lernen und Wissen systematisch in Innovationen umgesetzt wird.⁶

Lernen und Wissen sind selbst als Innovationen anzusehen, deren Arrangement und Management heute im Zentrum betrieblichen



Wandels stehen. In reorganisierten und umstrukturierten Arbeitsprozessen ist festzustellen, daß in Übereinstimmung mit dem lernenden Unternehmen das *Lernen in der Arbeit* seit Jahren an Bedeutung gewinnt. Es ist die Rede von der Renaissance des Lernorts Arbeitsplatz, von arbeitsbezogenem Lernen und von arbeitsintegriertem Lernen. Der Bedeutungszuwachs des Lernens in der Arbeit schlägt sich real in nahezu allen Bereichen der beruflichen Bildung nieder: In der betrieblichen Weiterbildung wird das – ohnehin dominierende – Lernen in der Arbeitssituation intensiviert, Lernformen werden differenziert und selbstgesteuertes Lernen aufgewertet.

Für Kleinbetriebe bieten auftragsorientiertes Lernen und multimediales Lernen neue Möglichkeiten der Integration von Lernen und Arbeiten. In Groß- und Mittelbetrieben werden Ausbildungszeiten am Arbeitsplatz erhöht, Arbeiten und Lernen integrierende Lernformen für die Aus- und Weiterbildung geschaffen. Der seit Jahrzehnten vorherrschende Trend der Auslagerung des Lernens aus der Arbeit kehrt sich hier um.

Stimmen diese Neuorientierungen der betrieblichen Qualifizierung und Bildung mit Zielorientierungen des lernenden Unternehmens wie dem skizzierten Innovations- und Wissensanspruch überein? Werden Strukturen geschaffen, in denen das Wissen der Mitarbeiter individuell und kollektiv eingebracht und erweitert wird, um über ein solcherart Wissensmanagement, so DUBS, „die Unter-

nehmungen zu lernenden Organisationen“ weiterzuentwickeln?⁷ Die Neugestaltung betrieblichen Lernens als dezentrales und erfahrungsgeleitetes Lernen gibt hierzu einige Hinweise.

Dezentrales Lernen

Die Wiederentdeckung des Lernens in der Arbeit erwuchs nicht nur aus ökonomischen und arbeitsorganisatorischen Gründen, sondern auch aus bildungspolitischen und berufspädagogischen. Diese standen in der von 1990 bis 1997 durchgeführten Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“⁸ im Vordergrund. Die Modellversuchsreihe umfaßte zwölf Vorhaben im gewerblich-technischen Bereich und ging von der zentralen These aus, daß in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen möglich geworden sind. In den Modellversuchen wurde das Lernen am Arbeitsplatz verstärkt; erfahrungsgeleitetes und intentionales Lernen wurde in neugeschaffenen dezentralen Lernorten integriert. Es erfolgte eine Abkehr von zentralistischen, formal-systematischen Lernstrukturen und eine Hinwendung zu erhöhter Flexibilität, offeneren Strukturen und neuen Lernformen; und zwar in prinzipieller Orientierung an eine dynamische und offener gestaltete Beruflichkeit. Stand zu Beginn der Modellversuchsreihe die Ausbildung im Vordergrund, so erhielt im

Fortgang die berufliche Weiterbildung zunehmend mehr Gewicht. Auch setzte eine Übertragung der Konzepte auf den kaufmännisch-verwaltenden Bereich ein. Es zeigte sich, daß nach Beendigung einzelner Modellversuche nicht nur der Transfer fortgesetzt, sondern zentrale Innovationen konzeptionell erweitert und vertieft wurden, so besonders das Lerninselnkonzept, die Pluralität von Lernorten und das System innerbetrieblicher Lernortkombinationen. Zur hohen Akzeptanz der entwickelten und erprobten Konzepte trägt sicherlich deren Wirtschaftlichkeit bei: In dezentralen Berufsbildungskonzepten werden produktive Qualifizierungsanteile erhöht, Infrastrukturkosten reduziert und Einarbeitungszeiten am Arbeitsplatz nach der Qualifizierung minimiert.

Lernortkombinationen werden wichtiger

Die Dezentralisierung als konzeptionelle Leitidee der Modellversuchsreihe stimmt mit dem Ansatz des lernenden Unternehmens überein. Sie zielt auf eine Reduzierung von Regelungen und Vorschriften sowie die Stärkung von Selbstorganisation und Autonomie. Im Unterschied zur Deregulierung geht es nicht um den generellen Abbau von Regulierung und gesellschaftlich-normativen Setzungen, sondern um deren Enthierarchisierung, Entbürokratisierung und partizipative Umgestaltung durch demokratische Teilhabe an Entscheidungs- und Veränderungsprozessen. Letztlich geht es um die fortwährende Legitimation und kontinuierlich zu erneuernde Sinngebung derselben in überschaubaren flexiblen Einheiten und Gruppen.

In den Modellversuchen zeigte sich die Dezentralisierung in der Erweiterung und relativen Autonomie betrieblicher Lernorte sowie der Delegation von Verantwortung und Kompetenzen in diese Lernorte. Dies führte zu er-

höhter Selbständigkeit und Selbstorganisation der Teilnehmer, zudem wurden soziale Bindungen in der Arbeitswelt u. a. durch Gruppen- und Projektlernen neugestaltet und die berufliche Handlungskompetenz in verstärktem Maße in realen Arbeitsvollzügen unter Bezug auf unmittelbare Geschäftsprozesse erworben. Neu geschaffene Lernorte wie „Lerninsel“, „Lernstation“ und „Qualifizierungsstützpunkt“ wurden unter dem Gesichtspunkt der Optimierung von Lernpotentialen und Lernvorteilen mit anderen betrieblichen und mit zentralen Lernorten verknüpft. Diese Lernortkombinationen verbinden unterschiedliche Wissensbereiche; sie werden im modernen betrieblichen Wissensmanagement zunehmend wichtiger. Dabei kann außerbetrieblichen Lernorten wie berufsbildenden Schulen im unternehmensübergreifenden Netzwerk eine besondere Bedeutung zukommen, da sie die betriebliche Wissensbasis in einem basisinnovativen Sinne erweitern können. Auch duale Studiengänge im tertiären System lassen sich hier einordnen.

Die didaktisch-methodische Orientierung dezentralen Lernens zielt auf die Integration von Arbeiten und Lernen, die für dezentrale Lernorte und einzelne Lernkonzepte wie „Organisationslernen“ und „Gruppenlernen“ konstitutiv ist.⁹ Das Lernen einer Gruppe als soziales System sowie das Lernen der Organisation sind jeweils quantitativ und qualitativ vom individuellen Lernen bzw. von der Summe des individuellen Lernens zu unterscheiden. Durch sie werden im Rahmen von Reflexions- und rechnergestützten Optimierungsprozessen zudem Selbstregulierungsprozesse des Lernens vorgenommen, die gleichfalls Teil des betrieblichen Wissensmanagements sind.

Erfahrungslernen

Dezentrales Lernen zeichnet sich dadurch aus, daß Erfahrungslernen in der Arbeit mit intentionalem Lernen verknüpft wird. Wie

GREINERT zusammenfaßt, erscheint dezentrales Lernen „als ein Versuch, auf definierte Beruflichkeit zielendes Lernen mit situativ bestimmtem arbeitsplatzorientiertem Erfahrungslernen zu kombinieren“.¹⁰ Dabei erfolgt Erfahrungslernen über die Reflexion von Erfahrungen, denen immer Handlungen vorausgehen. Ablaufmodelle des Erfahrungslernens gehen davon aus, daß ein Erkenntnis- und Wissensgewinn dann entsteht, wenn Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern Probleme und Ungewißheiten im Handlungsablauf auftreten und zu lösen sind.¹¹ In sich verändernden Arbeitsprozessen und Umwelten ist dies die Regel.

Erfahrungen im Prozeß der Arbeit beziehen sich vorrangig auf sinnliche, zusätzlich aber auch auf kognitive, emotionale und soziale Erfahrungsanteile. Inwieweit diese jeweils zum Tragen kommen, ist wesentlich von den Arbeitsaufträgen bzw. -gegenständen, den Sozialbeziehungen und von Organisationskonzepten abhängig. Die Logik betrieblicher Organisations- und Geschäftsprozesse setzt hier klare Grenzen durch die Funktionalisierung des Arbeitshandelns unter letztlich technisch-ökonomischen Zielsetzungen und Zweckbestimmungen. Diese Grenzen werden durch die Optionen des lernenden Unternehmens erweitert, denn Verbesserungs-, Optimierungs- und Gestaltungsprozesse erfordern ein Lernen als situierten und in hohem Maße selbstorganisierten Prozeß.

Das für Innovationen notwendige Erfahrungswissen ist durch ein theoretisch begründetes Wissen allenfalls teilweise zu ersetzen. Erfahrungswissen ist als Handlungswissen eine eigenständige Wissensform, die von analytischen Formen des Wissens und von Wissenschaft zu unterscheiden ist. In modernen rechnergestützten Arbeitsprozessen zeigt sich, daß Erfahrungswissen nicht mehr in gleicher Weise wie bisher erworben und eingebracht werden kann. Zwar wird das Erfahrungswissen unmittelbar über die Reflexion gewonnen, die herkömmlichen Vorausset-

zungen der Reflexion, nämlich die äußeren Erfahrungen, werden jedoch durch den Einsatz neuer Informations-, Kommunikations- und Steuerungstechnologien teils verändert, teils abgebaut. Vor allem die aktiven Arbeits-handlungen sind im Zuge der Automation, des Einsatzes von Handhabungsgeräten, Diagnosesystemen und rechnergesteuerten Maschinen erheblich eingeschränkt.

Lernpotentiale und Erfahrungslernen nehmen zu

Reduzieren sich Erfahrungslernen und der Aufbau von Erfahrungswissen zwar in herkömmlicher, d. h. einseitig auf die Sinne bezogener Weise, so gilt dies nicht absolut. Im Gegenteil, in der sich abzeichnenden hochentwickelten Arbeitsorganisation findet eher eine Ausweitung als Einschränkung von Lernpotentialen und Lernnotwendigkeiten statt und damit zugleich eine Erweiterung der äußeren Erfahrungen. Mentale und emotionale, mit der zunehmenden Subjektivierung der Arbeitsprozesse verbundene äußere Erfahrungen gewinnen an Gewicht. Die „Informatisierung des betrieblichen Erfahrungswissens“ führt zur „Einebnung und Formierung von Erfahrungswissen, Eigensinn und kommunikativer Kompetenz, gleichzeitig aber auf paradoxe Weise zu ihrer Erneuerung“.¹²

Ausblick

Aus der Sicht der Berufsbildung sind die folgenden sechs Dimensionen eines lernenden Unternehmens zu nennen, deren Realisierung eine wesentliche Annäherung betrieblicher Verwertungsinteressen und berufspädagogischer Zielvorstellungen, eine Annäherung von Bildung und Qualifikation eröffnet:¹³

Dimensionen des lernenden Unternehmens

- (1) Lernen erhält eine strategische Bedeutung zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit (ökonomische Dimension).
- (2) Arbeit ist ganzheitlich und fordert und fördert Lernen zugleich (arbeitsorganisatorisch-qualifikatorische Dimension).
- (3) Unternehmensziele und Visionen werden gemeinsam verfolgt; jeder Mitarbeiter ist zugleich Lernender und Lehrender (unternehmenskulturelle Dimension).
- (4) Lernen im Prozeß der Arbeit nimmt zu, Lernorte und Lernortkombinationen werden pluraler (lernorganisatorische Dimension).
- (5) Instruktionslernen wird um konstruktivistisches Lernen erweitert; erfahrungsbasierte und intentionale Lernprozesse werden verbunden (lerntheoretische Dimension).
- (6) Neue Lernformen und neue Lernkonzepte entstehen (didaktisch-methodische Dimension).

Diese Dimensionen des lernenden Unternehmens weisen sowohl mit dem Ansatz des lernenden Unternehmens als auch mit den skizzierten betrieblichen Lernformen in großen Teilen Übereinstimmung auf. Die verstärkte Einbeziehung, Förderung und Anerkennung von Erfahrungslernen ist für sie grundlegend. Dies bedeutet zugleich, daß herkömmliche didaktische Theorien und Modelle hier kaum Anwendung finden können. Denn sie beziehen sich vorrangig auf intentionale Lernprozesse in Schulen und Seminaren, hingegen werden informelle und erfahrungsgeleitete Lernprozesse in der Arbeits- und Lebenswelt kaum berücksichtigt. Ebenso wird das Lernen von sozialen Gruppen und Organisationen kaum einbezogen. Lernen in dezentralen Lernorten und im lernenden Unternehmen erfordert daher eine prinzipielle Erweiterung herkömmlicher lerntheoretischer und didaktischer Theorien.

Als wesentlich für die Realisierung von berufspädagogischen und persönlichkeitsbildenden Zielvorstellungen ist die Frage nach der Verträglichkeit von betrieblichen Interessen und Interessen der Mitarbeiter anzusehen. Besonders im Hinblick auf die unternehmenskulturelle Dimension, aber auch in bezug auf Lern- und Wissensprozesse wird in den Konzepten zum lernenden Unternehmen häufig ein einseitig harmonisierendes Bild der Übereinstimmung von Betriebs- und Beschäftigteninteressen gezeichnet. Betriebliche und persönliche Interessen sind unterschiedlich. Dies bestätigt sich in den gegenwärtigen Modernisierungstrends durch das Anwachsen kollektiver und partizipativer Arbeitsformen in den Unternehmen einerseits und die zunehmende gesellschaftliche Individualisierung und Subjektivierung andererseits, die sich in „subjektbezogenen Ansprüchen an Arbeit“, in der „normativen Subjektivierung der Arbeit“ deutlich niederschlägt.¹⁴ Prozesse der Enkulturation im lernenden Unternehmen nehmen die subjektbezogenen Ansprüche allerdings auf, indem der einzelne im Rahmen von eigenverantwortlichem Handeln, Selbstorganisation, partizipativen Arbeitsformen und Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eine Identität als Beschäftigter entwickeln soll. Eine Abstimmung und auch Annäherung der Interessen scheint in modernen Betrieben so möglich zu sein.

Aus der Sicht der Berufsbildung stellt sich schließlich die Frage, ob das Lernen im lernenden Unternehmen weiterhin dem Subjekt vorbehalten bleibt oder ob das Lernen von Organisationen als eigenständige Kategorie zu verstehen ist. Ging die bisherige Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte davon aus, daß Lernen immer an das Individuum gebunden ist, so wird dies im Rahmen systemischer Sichtweisen z. T. in Frage gestellt.¹⁵ Organisationen und Unternehmen werden als lernfähig in einem autonomen Sinne angesehen. Demgegenüber bezieht sich Lernen im bildungstheoretischen Sinne auf die Bildungsamkeit und Identitätsbildung des Menschen

und bleibt dem Individuum vorbehalten. In Unternehmen findet eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Organisation statt, in der individuelles Lernen und Wissen in Wissenssystemen festgehalten und über organisationales Lernen weiterentwickelt wird. Auch organisationales Lernen hat letztlich das Lernen des Individuums zur Voraussetzung, wobei wichtige Aspekte individuellen Lernens wie die Persönlichkeitsentwicklung allenfalls indirekt in das Lernen von Organisationen einfließen können.

Ein so bestimmtes Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen stützt bei allen offenen Fragen die These einer Annäherung von ökonomischer und pädagogischer Vernunft. Damit soll aber nicht die Annahme nahegelegt werden, daß der oftmals produktive Widerspruch zwischen ökonomisch und pädagogisch orientierten Zielen und Handlungen aufgelöst ist oder in absehbarer Zeit aufzulösen sei. Der Widerspruch bleibt sicherlich bestehen. Allerdings geht mit der Annäherung und Überschneidung von ökonomischen und pädagogischen Zielsetzungen die Chance einher, betriebliche Bildungsarbeit als Synthese ökonomischer und pädagogischer Prinzipien zu gestalten und sie gleichermaßen zum Vorteil von beruflicher Bildung und betrieblicher Organisationsentwicklung weiterzuentwickeln.

Anmerkungen:

- ¹ Vgl. Dehnhostel, P.; Erbe, H.-H.; Novak, H. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*. Berlin 1998. Zur Kennzeichnung wichtiger Konzepte zur lernenden Organisation vgl. Ostendorf, A.: *Berufliche Erstqualifizierung und das Lernen von Organisationen*. In: *Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“* 12 (22) 1997; S. 17–41, insbes. S. 22 ff. sowie Wiegand, M.: *Prozesse Organisationalen Lernens*. Wiesbaden 1995, insbes. S. 171 ff.
- ² *Senatskommission für Berufsbildungsforschung* (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf*. Weinheim u. a. 1990, S. VII

³ Reetz, L.: *Persönlichkeitsentwicklung und Organisationsentwicklung*. In: *berufsbildung* 48 (1994) 28, S. 3–7, S. 4

⁴ Vgl. neben den einschlägigen berufspädagogischen Stellungnahmen aus industriesoziologischer Sicht; Kern, H.: *Rolle und Funktion von Innovationen in der Entwicklung des deutschen Industrie- und Berufsbildungssystems*. In: Dehnhostel, P. u. a., a. a. O., 1998, S. 23–32

⁵ Vgl. ebd., S. 25 ff.

⁶ Vgl. Schüppel, J.: *Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren*. Wiesbaden 1996, S. 181 ff.

⁷ Vgl. Dubs, R.: *Berufliches Lernen im Wandel? Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Berufsbildung*. In: Euler, D. (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Nürnberg 1998, S. 11–32, S. 15 f.

⁸ Vgl. Dehnhostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten*. Bielefeld 1996

⁹ Vgl. ebd., S. 178 ff.

¹⁰ Greinert, W.-D.: *Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive*. Stuttgart 1997, S. 166

¹¹ Vgl. Dehnhostel, P.: *Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht*. In: Dehnhostel, P. u. a., a. a. O., 1998, S. 175–194, insbes. S. 186 ff.

¹² Malsch, Th.: *Die Informatisierung des betrieblichen Erfahrungswissens und der „Imperialismus der instrumentellen Vernunft“*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 16 (1987) 2, S. 77–91

¹³ Vgl. ausführlich Dehnhostel P., a. a. O., 1998, S. 178 ff.

¹⁴ Baethge, M.: *Arbeit und Identität*. In: Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt a. M. 1994, S. 245–261, S. 247 ff.

¹⁵ Vgl. hierzu die Einschätzung von Greinert, W.-D., a. a. O., 1997, S. 169 ff. sowie die Einordnungen und Bestimmungen von Probst, G. J. B.; Büchel, B. S. T.: *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden 1994, insbes. S. 15 ff.

Die Beiträge beschäftigen sich mit der Entstehung und Entwicklung dezentraler Aus- und Weiterbildungskonzepte. Neue Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens und neue Lernortkombinationen, die Rolle des Bildungspersonals, die Qualität des Lernorts Arbeitsplatz sowie didaktisch-methodische Ansätze bilden die zentralen Themen.



LERNEN FÜR DIE ZUKUNFT DURCH VERSTÄRKTES LERNEN AM ARBEITSPLATZ

Bielefeld 1992
25,00 DM, Bestell-Nr. 102.149

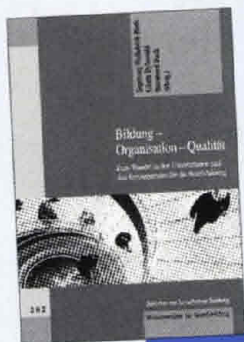
Es werden die Lernortkonzepte aller 12 Modellversuche aus der Reihe „Dezentrales Lernen“ vor dem Hintergrund veränderter Arbeits- und Organisationsansätze sowie neuer Lernorientierung dargestellt. Der Band enthält weiter übergreifende Beiträge zur Lernortfrage.



NEUE LERNORTE UND LERNORTKOMBINATIONEN

Bielefeld 1996
42,50 DM, Bestell-Nr. 102.195

Die Autoren betrachten die Auswirkungen gesellschaftlicher und betrieblicher Strukturveränderungen auf das Berufsbildungssystem und zeigen auf, wie der Wandel in den Unternehmen vollzogen werden kann. Trendsetter betrieblicher Modernisierung berichten, wie sie die Gradwanderung zwischen schlankem und lernendem Unternehmen vollziehen.



BILDUNG – ORGANISATION – QUALITÄT

Bielefeld 1997
42,50 DM, Bestell-Nr. 102.202

► Bestellungen sind zu richten an:
W. Bertelsmann Verlag, PF 10 06 33, 33506 Bielefeld,
Telefon 0521-911 01-26, Telefax 0521-911 01-79

Wege zur innovativen Organisation – Wandlungsfähigkeit durch Beteiligung und Kompetenzentwicklung

Gisela Dybowski

Dr. rer. pol., Leiterin der
Hauptabteilung 2 „Curri-
culumforschung“ im Bun-
desinstitut für Berufsbil-
dung, Berlin



Verschärfte Konkurrenz und Globalisierung zwingen Unternehmen zunehmend, ihre Wettbewerbsfähigkeit durch einen nachhaltigen Wandel von Organisations- und Produktionsstrukturen zu sichern. Veränderungen in den gesamten Wertschöpfungsaktivitäten und Geschäftsprozessen, flache Hierarchien und dezentrale Planungs- und Entscheidungsprozesse erfordern eine erhöhte Beteiligung und Kompetenz der Mitarbeiter. Betriebe, die sich dieser Veränderungsdynamik aussetzen, müssen zugleich Strategien entwickeln, die das Qualifikationsniveau und Lernpotential im Unternehmen deutlich erhöhen. Personalpolitik gewinnt in dezentralisierten Unternehmen eine steigende Bedeutung.

Beteiligung als Wettbewerbsfaktor und Innovationspotential

„Business Reengineering“ wird heute vielfach in der Literatur¹ als Oberbegriff für einen Wandel von Unternehmenskonzepten und Strategien verwandt, die auf eine Abkehr von tayloristischer Massenfertigung und auf Strukturveränderungen in der Arbeit zielen. Kennzeichnend für diesen Wandel – der mancherorts sogar euphorisch als arbeitspolitischer Paradigmenwechsel bezeichnet wird – sind Bestrebungen der Unternehmen, den

Anforderungen und Problemen zu begegnen, die sich aus verändernden Märkten, verschärftem internationalen Wettbewerb und gestiegenen Innovationsleistungen ergeben.

Als entscheidende Voraussetzungen für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen konstatieren alle einschlägigen Studien:

- die Fähigkeit zur schnellen Produkt- und Prozeßinnovation und Markteinführung neuer Produkte (*Innovativität, time to market*),
- die Reagibilität auf dynamische Umfeldveränderungen, turbulente Märkte (*Wandel vom Verkäufer- zum Käufermarkt; Flexibilität; Kundenorientierung*),
- die Internationalisierung von Unternehmensstrategien (*Globalisierung, Agieren auf weltweiten Absatz- und Beschaffungsmärkten*).

Im Gegensatz zu herkömmlichen partiellen Veränderungs- und Rationalisierungsmaßnahmen geraten damit umfassende – auf eine Veränderung der gesamten Wertschöpfungskette zielende – Rationalisierungen zu entscheidenden Herausforderungen für betriebliche Reorganisationsprozesse. Für erforderlich werden ferner Organisationsstrukturen gehalten, die Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, in denen Veränderungskompetenz erworben und nach Möglichkeit als stabile Fähigkeit in der Organisation verankert wird. Staudt u. a.² benennen diese Herausforderung an die Führung von Unternehmen als „Managen von Nichtroutineprozessen“, die neben Unternehmens- und Technikentwicklung mehr denn je heute auch Organisations- und Personalentwicklung einschließen.

Diese Sichtweise bezeichnet einen mehr oder weniger durchgängigen Perspektivwechsel in der Bewertung ökonomisch relevanter und für die flexiblen Anpassungsleistungen von Unternehmen maßgeblicher Faktoren. Be- ruhte die Faszination unternehmerischer Mo- dernisierungsstrategien Anfang der 80er Jah- re noch vielfach auf der Vision von men- schenleeren Fabrikhallen, so wird seit gerau- men Jahren die Effizienz einer vorwiegend auf den Einsatz neuer Techniken gestützten Modernisierung von Unternehmen eher skeptisch beurteilt. Immer größere Bedeu- tung erlangen dagegen sogenannte „weiche Strategieressourcen“ wie Organisation, Be- teiligung und Qualifikation.

Flexible Arbeits- abläufe statt Massenproduktion

In den Unternehmen korrespondiert der wirt- schaftliche und unternehmensstrategische Wandel zunehmend mehr mit technologi- schen, arbeitsorganisatorischen und qualifi- katorischen Veränderungsprozessen, die in unmittelbar wertschöpfenden Bereichen am stärksten vorangetrieben werden. Technolo- gische Innovationen, besonders die neuen In- formations- und Kommunikationstechnolo- gien, haben die notwendigen Voraussetzun- gen für eine flexible Spezialisierung geschaf- fen, die immer stärker an die Stelle arbeitstei- lig organisierter Massenproduktion tritt.

Komplexe Logistiksysteme stellen nicht nur die Koordination von Produktionsplanung und -steuerung im Rahmen genereller De- zentralisierung her, sondern auch die gleich- zeitige Flexibilisierung von Arbeitsabläufen und -strukturen. Dadurch sind Voraussetzun- gen für Neuansätze einer betrieblichen Ar- beitspolitik geschaffen, die weitreichende Konsequenzen auch für die betriebliche Per- sonalentwicklung hat.

Bei der Bewältigung des immer rascheren Wandels durch die Unternehmen spielen zwei Faktoren eine immer wichtigere Rolle: die *Fähigkeiten der Mitarbeiter* und der *organisatorische Zuschnitt* der Arbeit. Unter- nehmen gleicher Branchen unterscheiden sich heute immer weniger in ihren Produkten und Dienstleistungen.

Auch deutet vieles darauf hin, daß die Tech- nik – angesichts der Beschleunigung von Innovationen und der Globalisierung der Märkte – auf einer allgemeinen Ebene nur noch geringfügig variiert. Der Wettbewerb verlagert sich zunehmend mehr auf die Ebe- ne der Beschäftigten. Von deren besonderen Fähigkeiten und Qualifikationen hängt die Entwicklung eines Unternehmens ab. Diese Fähigkeiten können jedoch nur dann ent- wickelt werden und zum Tragen kommen, wenn die betrieblichen Organisationsformen darauf ausgerichtet sind, Mitarbeiter in be- triebliche Gestaltungs- und Veränderungs- prozesse frühzeitig und kontinuierlich einzu- beziehen und darüber zugleich die Erweite- rung und Aktualisierung von Wissen und Kenntnissen in unterschiedlichen Betriebs- bereichen zu fördern.

Mitarbeiter- qualifikationen bestimmen Unternehmens- entwicklung

Wesentliche Lern- und Innovationsbarrieren in den Betrieben liegen – folgt man einschlä- gigen Untersuchungen³ – darin, daß stark ar- beitsteilig-hierarchische Organisationsstruk- turen, Disziplin-, Fach-, Abteilungsgrenzen, Status- und Kompetenzabgrenzungen, die Abschottung von Wissen für den Machterhalt und die unzureichende Beteiligung von Be- schäftigten an betrieblichen Entscheidungs- prozessen eine bereichsübergreifende Kom- munikations- und Informationsvermittlung behindern. Dagegen ist das Leitbild des

„Lernenden Unternehmens“ die dezentrale (flache Hierarchien), auf Selbstregulation (teilautonome Gruppen) sowie auf Beteili- gung (partizipative Entscheidungsfindung) und Vertrauen (Toleranz gegenüber Fehlern) basierende Organisation, der es gelingt, Kenntnisse und Erfahrungswissen über die Grenzen von Fachgruppen hinweg zu inte- grieren. Eine wesentliche Voraussetzung da- für wird u. a. darin gesehen, die Aufbau- und Ablauforganisation prozeßorientiert zu ge- stalten. Um die Bereitschaft bei betrieblichen Mitarbeitern zu erzeugen, ihre Erfahrungen und ihr implizites Wissen explizit zu machen und mit anderen zu teilen, bedarf es zum ei- nen Organisationsstrukturen und -prinzipien, die den Beteiligten die Sicherheit geben, daß die Preisgabe ihres Wissens ihnen bessere berufliche Entfaltungs- und Beschäftigungs- chancen bietet.⁴ Zum anderen bedarf es einer lernintensiven Arbeitsorganisation und der Verzahnung von Arbeiten und Lernen, um ei- ne dauerhafte Lernmotivation und schnellere Umsetzung von Wissen und Erkenntnissen sicherzustellen.

Strategisch gewinnen neue Formen der Be- teiligung der Mitarbeiter für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen wachsende Bedeutung. Lern- und Beteili- gungsbereitschaft sowie Lern- und Beteili- gungsfähigkeit von Mitarbeitern und Mitar- beitergruppen werden heute als unerlässlich angesehen, um kontinuierliche Verbesserun- gen zu erzielen, Qualität zu sichern, kunden- orientiert am Markt zu agieren und intelli- gente Produkte und Dienstleistungen zu er- zeugen. Darüber hinaus sind sie die Basis, um den immer rascheren Wandel in den Un- ternehmensumwelten zu bewältigen und sich damit am Markt behaupten zu können. Lern- fähigkeit von Organisationen und Lern- und Beteiligungspotentiale der Mitarbeiter wer- den – aus Sicht der Betriebswirtschaftslehre und neuerer Organisationstheorien – zu ei- nem zentralen Überlebensfaktor und die Lerngeschwindigkeit zu einem neuen Diffe- renzierungskriterium im Wettbewerb.⁵

Das Leitbild einer lern- und wandlungsfähigen Organisation wird zwar von Wissenschaft und Praxis gleichermaßen vereinbart. Doch bei näherer Betrachtung erzeugt es in den Betrieben, die diesem Leitbild folgen, z. Z. mehr Unsicherheit und Fragen als befriedigende Antworten. Vordringlichen Klärungsbedarf und Erkenntnisgewinn beanspruchen insbesondere Fragen:

- Wie kann es gelingen, die Strukturen und Prozesse in den Betrieben so zu gestalten, daß auf Dauer Beteiligungsprozesse sichergestellt und ein Höchstmaß an Selbstverantwortung und Selbststeuerung von Mitarbeitern und Mitarbeitergruppen gewährleistet ist?
- Wie kann es gelingen, daß durch Beteiligung die jeweils nötige Veränderungsdynamik zur proaktiven Bewältigung der anhaltenden Marktturbulenzen entsteht?
- Wie kann die nötige Beteiligungs- und Veränderungskompetenz in den Unternehmen zur rechten Zeit aufgebaut, angemessen genutzt und weiterentwickelt werden?
- Wie läßt sich eine Lern- und Beteiligungskultur entwickeln, bei der unerwünschte Konsequenzen des Handelns bzw. Fehlentscheidungen nicht mehr verdrängt und tabuisiert, sondern diskutiert und zum Ausgangspunkt für Lernen gemacht werden?
- Wie kann es beruflicher Aus- und Weiterbildung gelingen, prospektive Wissensbestände auf- und auszubauen, die ihrerseits die Dynamik struktureller Innovationen fördern und unterstützen?

Herausforderungen an lern- und wandlungsfähige Organisationen

Spannung von Dynamik und Stabilität

Zuweilen gewinnt man den Eindruck: die Produktionsbetriebe an der Schwelle zum

21. Jahrhundert sind veränderungsmüde. Zwar hält sich die Innovationsdynamik der Betriebe vielfach in Grenzen und schützt dadurch vor der Gefahr, zu schnell in ein „Innovationschaos“ abzugleiten. Doch unklare Zielsetzungen, anfänglich fehlende Veränderungskompetenz, Ziel- und Ressourcenkonflikte aufgrund einer Vielzahl zeitgleich begonnener, aber ungenügend miteinander koordinierter Veränderungsprojekte sowie ungeeignete betriebliche Rahmenbedingungen (Denk- und Verhaltensmuster, Regelungen der Unternehmensführung, Herangehensweisen an Organisationsveränderungen) haben Ansätze zur Neugestaltung von Produktions- und Arbeitsstrukturen in der Vergangenheit vielfach erschwert und in der Entfaltung ihrer vollen Wirksamkeit nachhaltig beeinträchtigt. Widerstände machen sich daher hier und da breit, die mühselig und in Auseinandersetzung mit vielfachen Veränderungsbarrieren geschaffenen neuen Strukturen schon wieder in Frage zu stellen – auch wenn der Tempowettbewerb der Innovation dies ebenso nahelegen scheint wie die offenkundig anhaltenden Marktturbulenzen.

Es ist deshalb dringend erforderlich, daß Unternehmen eine angemessene Gelassenheit, aber auch Offenheit und Nachdenklichkeit entwickeln, um

- die Komplexität der Situation zunächst vollständig zu erfassen,
- unter Umständen auch die Zeit für sich arbeiten zu lassen,
- genau dann eine Dynamik zu entfalten, wenn sich eine günstige Gelegenheit bietet,
- proaktiv zu handeln und Marktturbulenzen durch eigene Aktivitäten zu beeinflussen.

Einzelne Erfolgsbeispiele eines immer wieder von neuem vorangetriebenen und bewältigten Organisationswandels dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß hier in vielen Fällen hoher Veränderungsdruck mit einer besonderen Qualität charismatischer Führung und Visionsbildung zusammengetroffen ist – Voraussetzungen, die in der Breite der

Branchen und Betriebe nicht ohne weiteres gegeben sind. Ein situationsangemessenes Gleichgewicht zwischen Dynamik und Stabilität in der Organisation von Betrieben wird daher eines der erfolgsbestimmenden Felder lernender Unternehmen sein, um eine verantwortliche Beteiligung aller Mitarbeiter an Veränderungsprozessen auf Dauer sicherzustellen und darüber die eigene Lernfähigkeit zu erweitern.

Führung, Koordination und Integration in dezentralen Organisationen

Im Zusammenhang mit den Tendenzen zu Dezentralisierung, Beteiligung und nicht-hierarchischer Koordination wird mancherorts bereits vom „Verschwinden von Führung“ gesprochen. Gleichzeitig wird gerade auch aus Vorreiterunternehmen von akuten Schwierigkeiten berichtet, das einmal erreichte Niveau dezentraler Selbststeuerung und Beteiligung zu verstetigen.⁷ Zu einer essentiellen Herausforderung wird daher die Koordination autonomer Organisationseinheiten, insbesondere wenn diese an unterschiedlichen Wertschöpfungsketten beteiligt sind. Denn dies verstärkt Tendenzen der Separierung und somit auch Gefahren des Verlusts an Synergieeffekten und des Verzichts auf eine gemeinsame Nutzung von Kernkompetenzen.

Auch ist die Funktionsweise dezentraler Selbststeuerung zumindest für komplexere Produktions- und Auftragsstrukturen noch keineswegs ausreichend beschrieben. Weitgehend unklar ist, welches Maß an hierarchischer Koordination benötigt wird, um Effizienz und Innovationsfähigkeit zwar zu erhalten, jedoch die dezentrale Selbststeuerung, Verantwortung und Eigeninitiative nicht wieder zu ersticken.

Es ergeben sich eine Reihe von Fragen, auf die Unternehmen bei der Bewältigung des Wandels eine Antwort finden müssen.

Unternehmen im Wandel müssen Antworten auf folgende Fragen finden:

- Wieviel und welche Führung ist notwendig, damit das Unternehmen wettbewerbsfähig bleibt, und wieviel ist möglich, ohne die dezentrale Selbststeuerung, Verantwortung und Eigeninitiative wieder zu ersticken?
- Welche Führungsprinzipien und Koordinationsformen werden dem Leitbild der Lern- und Wandlungsfähigkeit von Unternehmen gerecht?
- Welche Führungsstile können die anhaltende Spannung von Dynamik und Stabilität nicht nur aushalten, sondern produktiv wenden?
- Welche Führungspraxis ist nötig, um „defensive Routinen“ zu überwinden und aus Fehlern und Negativerfahrungen im Innovationsprozeß maximalen Nutzen zu ziehen?⁸

Organisation von Aufgaben-differenzierung und -integration

Durch eine hohe funktionale Aufgabendifferenzierung und fachliche Spezialisierung einen höchstmöglichen Gewinn an Effizienz zu erzielen, gehörte bis in die achtziger Jahre zu den zentralen Leitprinzipien der Industrialisierung und Rationalisierung. Das spätestens seit Beginn der neunziger Jahre unvermeidlich gewordene „Loslassen“ von dieser Leitidee zugunsten einer Aufgabenintegration, die sich vorrangig an Wertschöpfungsketten und Geschäftsprozessen orientiert, bringt allerdings auch die Gefahr des Verlusts an fachlichen Kompetenzen und Standards mit sich. Denn die Pflege und Weiterentwicklung fachlicher Standards, die ja auch und gerade ein Merkmal der Berufe und der Berufsförderung von Arbeit sind, kann bei der Auflösung der fachlichen Abteilungsgliederungen und Verantwortungsbereiche nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden.

Weitreichende Beteiligungsformen, die u. a. für teilautonome Gruppen oder innovative Projekte kennzeichnend sind, erfordern zudem eine dauerhafte Integration und Koordination von heterogenem Wissen, von unterschiedlichem berufsfachlichen Können und unterschiedlichen Denk- und Verhaltensmustern. Für diese neuen Formen der „Vergemeinschaftung“⁹ sind jedoch erst angemessene Formen der Kooperation und Kommunikation zu entwickeln. Zu berücksichtigen ist zudem, daß intensive Außenkommunikationen sowohl in den entstehenden Entwicklungs-, Produktions- und Vertriebsnetzwerken als auch im angestrebten direkten, dezentralen Markt- und Kundenkontakt neuartige, bisher erst in Ansätzen bekannte und keineswegs bewältigte Probleme der Binnenintegration aufwerfen.

Personal und Qualifizierung

Wandel durch Beteiligung stellt aber auch andere Anforderungen an die Aus- und Weiterbildungsaktivitäten lernender Unternehmen. Lernen in innovativen Organisationen kann sich in Zukunft kaum mehr nur reaktiv auf den Umgang mit neuen Techniken und das Arbeiten in veränderten Organisationsstrukturen beziehen, sondern muß als Gestaltungs- und Umgestaltungsprozeß in Wechselwirkung mit sich verändernden Umwelten erfolgen. Das spricht dafür, daß mit der Verstärkung des Lernens in innovativen Strukturen herkömmliche Lernmöglichkeiten um neue Lernformen wie „Lernen in der Arbeit“ oder in „Lerninseln“ und um „Gruppenlernen“ erweitert werden. Es erfolgt eine Differenzierung von dezentralen und zentralen Lernorten, die betrieblich kombiniert und über Rotation und Personalentwicklungswege genutzt werden. Wenngleich es bislang an schlüssigen methodisch-didaktischen Konzeptionen für die systematische Förderung arbeitsplatznaher Qualifizierung mangelt, so zielen doch neuere Ansätze betrieblicher Aus- und Weiterbildung in diese Richtung.

Innovative und lernende Unternehmen zeichnen sich dadurch aus, daß sie neuartige Probleme bearbeiten und dabei zugleich den steigenden Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten durch eine systematische auf die betriebliche Organisationsentwicklung bezogene Qualifikationsentwicklung Rechnung tragen. Das beinhaltet nicht allein die vorhandenen Human Resources Potentiale in der Dynamik betrieblicher Organisationsentwicklung als eine Dimension betrieblicher Innovation flexibler zu nutzen und weiterzuentwickeln. Vielmehr muß berufliche Qualifizierung und Berufsbildung eine relativ eigenständige Bedeutung im Wechselverhältnis von Technikentwicklung, Wandel der Tätigkeiten und berufsbezogenen Fähigkeiten erlangen.¹⁰

Die Reintegration von Aufgaben, die stärkere Verlagerung von Verantwortung auf dezentrale Einheiten und die wachsende Beteiligung von Mitarbeitern an Veränderungsprozessen ist deshalb an eine inhaltliche Ausweitung von Qualifikationen und damit auch an einen hohen Stand betrieblicher Aus- und Weiterbildung gebunden.

Aber es ist nicht nur der materielle und zeitliche Aufwand, sondern auch die Positionierung betrieblicher Qualifizierungsaktivitäten, die sich grundlegend ändern wird. Betriebliche Aus- und Weiterbildung war in der Vergangenheit durch eine hohe Diskontinuität gekennzeichnet. Innovative, lernende Organisationen stellen auch in diesem Bereich andere Anforderungen. Wo immer Prinzipien der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung, des dauerhaften Wandels, der Steigerung der Flexibilität erzielt werden sollen, ist eine kontinuierliche und breitere Qualifizierung aller Beschäftigten eine unerläßliche Bedingung. Denn der Bedarf an vielfältigem technischen und oftmals auch organisatorischem Wissen wird tendenziell an allen Arbeitsplätzen zunehmen. Kleine, eigenverantwortlich und flexibel agierende Organisationseinheiten setzen bei allen Mitarbeitern ein recht



LERNEN UND ARBEITEN IM TEAM

Die Integration von Personal und Organisationsentwicklung in Ausbildungsabteilungen und damit verbunden die kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung und Selbstorganisation („KoKoSS“) der Ausbilderinnen und Ausbilder wird der Öffentlichkeit in den Publikationen aus dem

Modellversuch „KoKoSS“ – Lernen und Arbeiten im Team – präsentiert:

PRAXISFIBEL KOOPERATIVE BERUFSAUSBILDUNG

Lernen und Arbeiten im Team, Band 1

Ralf Selbach, Peter Schneider

Bielefeld 1994, Bestell-Nr.: 110.296
ISBN: 3-7639-0535-9, DM 34.50

Die Praxisfibel gibt dem Ausbilder Tips zur Entwicklung personaler Kompetenzen bei den Auszubildenden und stellt die Methoden der Vermittlung vor.

HANDBUCH „KoKoSS“ – KONTINUIERLICHE UND KOOPERATIVE SELBSTQUALIFIKATION UND SELBSTORGANISATION

Lernen und Arbeiten im Team, Band 2

Peter Schneider, Martin Sabel

Bielefeld 1998, Bestell-Nr.: 108.009
ISBN: 3-7639-0664-9, DM 69.50

Ein Handbuch zur Darstellung des Konzepts zur Selbstqualifizierung und Selbstorganisation für Ausbilderinnen und Ausbilder und dessen Umsetzung in die Praxis.

ERGEBNISSE UND ABSCHLUSSBERICHT DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG ZUM MODELLVERSUCH „KoKoSS“

Lernen und Arbeiten im Team, Band 3

Peter Schneider, Martin Sabel

Bielefeld 1996, Bestell-Nr.: 108.002
ISBN: 3-7639-0661-4, DM 88.50

Der Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Universität/Gesamthochschule Paderborn des Modellversuchs „KoKoSS“ stellt die konzeptionellen Grundlagen vor und faßt die Ergebnisse des Modellversuchs zusammen.

► Bestellungen sind zu richten an:
W. Bertelsmann Verlag, PF 10 06 33, 33506 Bielefeld,
Telefon 0521-911 01-0, Telefax 0521-911 01-79

hohes Mindestmaß an fachlichen Gemeinsamkeiten und gleichmäßig verteiltem Wissen voraus. Wenn nicht allein Technik, sondern zunehmend mehr auch Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft der Arbeitskräfte zu zentralen Innovationsparametern für die Wettbewerbsfähigkeit und den Wandel von Unternehmen werden, dann setzt dies voraus, daß alle Beschäftigten kontinuierlich besser qualifiziert werden. Aber es ist nicht nur der finanzielle und zeitliche Aufwand, sondern auch die Positionierung betrieblicher Qualifizierungsaktivitäten, die sich grundlegend ändern wird. Erhöhte Flexibilität, Offenheit gegenüber Veränderungen und die Bewältigung gestiegener organisatorischer Komplexität erfordern ein dauerhaftes Lernen. Der Erstausbildung kommt in der Perspektive des dauerhaften Lernens vor allem eine Sockelfunktion für eine qualifizierte Berufseinmündung zu. Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung werden daher in Zukunft ihren Focus immer stärker auf die Verknüpfung betrieblicher Aus- und Weiterbildungsaktivitäten ausrichten müssen, um das Beteiligungs- und Gestaltungspotential der Mitarbeiter zu erhöhen.

Es ist wohl unstrittig, daß gut qualifizierte und motivierte Mitarbeiter eine essentielle Voraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit für die deutsche Industrie im 21. Jahrhundert sein werden. Angesichts der wachsenden Bedeutung, die Lernfähigkeit und Beteiligungspotentiale der Mitarbeiter für die Wettbewerbs- und Wandlungsfähigkeit von Unternehmen jetzt und vor allem in der Zukunft haben werden, bedarf es jedoch auch dringend neuer Modelle und Verfahren des Personalmanagements, der Rekrutierung und Auswahl von Mitarbeitern, der Führung, der Leistungsbewertung, der Entgeltfindung und Qualifizierung von Mitarbeitern in innovativen Unternehmen. Dabei ist zu vergegenwärtigen, daß neue Organisations- und Personalstrukturen nur schrittweise aufgebaut und in einem Prozeß zu realisieren sind, der sich über mehrere Jahre, vielleicht sogar Jahr-

zehnte erstrecken wird. Dieser Prozeß kann nur gelingen und zu zukunftsstabilen Lösungen führen, wenn es gleichzeitig gelingt, zumindest größere Teile der heutigen Belegschaften „mitzunehmen“ und das Erfahrungswissen der älteren Fach- und Führungskräfte für die Weiterentwicklung des Unternehmens zu nutzen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Hammer, M.; Champy, J.: *Business Reengineering. Die Radikalkur für das Unternehmen*. Frankfurt a. M./New York 1994

² Vgl. Staudt, E. u. a.: *Management von Innovationen ist Management von Nicht-Routine-Prozessen*. In: *Die Mitbestimmung*, 9 (1994), S. 33–36

³ Vgl. Kern, H.; Sabel, C. F.: *Verbläute Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells*. In: *Bekkenbach, N./van Treeck, W. (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt, Sonderband 9*, Göttingen 1994

⁴ Vgl. Georg, W.: *Probleme vergleichender Berufsbildungsforschung im Kontext neuer Produktionskonzepte: Das Beispiel Japan*. In: *Dybowski, G.; Pütz, H.; Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Grundlagen*. Bremen 1995, S. 67–84

⁵ Vgl. Wildemann, H.: *Weniger Verschwendungen und Fehlleistungen. Wie eine lernende Organisation die Produktivität im Unternehmen erhöht*. In: *Blick durch die Wirtschaft*, Nr. 58, 1994

⁶ Vgl. Köter, W.: *Organisation. Arbeitspapier im Rahmen der AG „Arbeits- und Sozialwissenschaft, Ausbildung“ zur Vorbereitung des Programms „Produktion 2000 plus“*. Hektografiertes Manuskript, Berlin 1998., S. 2 ff.

⁷ Vgl. Koller, H.: *Chancen, Probleme und Ausgestaltung der Unternehmensdezentralisierung*. In: *Lutz, B. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven industrieller Produktion. Ergebnisse des Expertenkreises „Zukunftsstrategien“ Band IV*. Frankfurt/New York 1998, S. 57, sowie Reichwald, R.; Koller, H.: *Integration und Dezentralisierung von Unternehmensstrukturen*. In: *Lutz, B. u. a. (Hrsg.): Produzieren im 21. Jahrhundert*. Frankfurt/New York 1996, S. 225–294

⁸ Vgl. Hartmann, M.; Hirsch-Kreinsen, H.; Lutz, B.: *Empfehlungen, Anregungen und offene Fragen für ein Förderprogramm „Produktion 2000 plus“*. In: *Lutz, B. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven industrieller Produktion. Ergebnisse des Expertenkreises „Zukunftsstrategien“ Band IV*. Frankfurt/New York 1998, S. 140 ff.

⁹ Köter, W.: a. a. O.

¹⁰ Vgl. dazu Dybowski, G.; Pütz, H.; Rauner, F. (Hrsg.): *Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen*. Bremen 1995

Betriebliche Ausbildung für Unternehmen im schnellen Wandel

Joachim Kohlhaas

Ass. jur., Betriebliche Ausbildung Deutsche Telekom, Bonn



Johannes Koch

Diplom-Pädagoge, Leiter des Friedrichsdorfer Büros für Bildungsplanung



Unternehmen sind im Wettbewerb um so erfolgreicher, je schneller und flexibler sie sich Veränderungen des Marktes anpassen können. In keiner Branche finden gegenwärtig so schnelle Veränderungen statt, wie in den Unternehmen der Informationstechnik mit ihren kurzen Innovationszyklen und aggressiven Wettbewerben. Nur Unternehmen, denen es gelingt, sich für den schnellen Wandel die geeignete Organisation zu schaffen und auch die Belange der beruflichen Aus- und Weiterbildung beachten, werden längerfristig überleben. In allen großen Unternehmen – so auch der Deutschen Telekom – werden deshalb Reorganisationsprogramme zur Förderung der Wettbewerbsfähigkeit durchgeführt.

Ausbildung als integrierter Teil des lernenden Unternehmens

Der schnelle technische Wandel bringt für die betriebliche Ausbildung gleich zwei Herausforderungen:

- Betriebliche Ausbildung im dualen System ist vergleichsweise statisch, die zu vermittelnden Inhalte sind durch Ausbildungsordnungen über Jahre festgeschrieben. Die Vorgaben der Ausbildungsordnungen zusammen mit den vorgeschriebenen Inhalten der Prüfung führen bei schneller werdendem technischem Wandel dazu, daß immer mehr Aus-

bildungsinhalte vermittelt werden müssen, die für die spätere Arbeit im Betrieb so nicht mehr benötigt werden.

- Aber auch dort, wo die Spielräume der Ausbildungsordnungen genutzt und aktuelle Inhalte vermittelt werden, veralten diese zunehmend, bis die Ausbildung beendet wird. Folgt dann noch bei den jungen Männern eine Unterbrechung durch Wehr- oder Ersatzdienst, müssen für die Berufstätigkeit umfangreiche Qualifikationen neu vermittelt werden.

In der Vergangenheit hat das Ausbildungswesen größerer Unternehmen auf diese Herausforderungen mit der zunehmenden Beschränkung auf die Vermittlung von Grundlagen und der Förderung der Fähigkeit zum Selbstlernen reagiert und die eigentliche Vorbereitung auf die aktuellen betrieblichen Anforderungen auf die Einarbeitung verschoben. Mit dieser Strategie haben sich die Ausbildungsabteilungen häufig von den betrieblichen Entwicklungen abgekoppelt. Ausbildung wird deshalb oft nicht mehr als selbstverständliche soziale Verpflichtung angesehen. Die Unternehmen konzentrieren sich auf ihr Kerngeschäft, Ausbildung wird dabei als Dienstleister außerhalb der Kernprozesse definiert und teilweise sogar ausgetöchtert. Bei dieser Entwicklung besteht die Gefahr für das Ausbildungswesen, noch weiter aus dem Unternehmen herausgedrängt und zu einem externen Bildungsanbieter zu werden. Es ist dann nicht verwunderlich, wenn kostenbewußte, im internationalen Wettbewerb stehende Unternehmen Berufsbildungssysteme wie in England oder Frankreich bevor-

Die Deutsche Telekom AG bildet an über 50 Standorten in der ganzen Bundesrepublik jedes Jahr ca. 2 000 Auszubildende in folgenden Berufen aus:

- Systemelektroniker/-in
- Fachinformatiker/-in, Fachrichtung Systemintegration
- Fachinformatiker/-in, Fachrichtung Anwendungsentwicklung
- Energieelektroniker/-in
- Systemkaufleute
- Kaufleute für Bürokommunikation
- Industriekaufleute

In zwei Sonderausbildungsgängen haben Auszubildende mit Hochschulreife die Möglichkeit, integriert in ihre Ausbildung ein Fernstudium an einer der beiden Fachhochschulen der Telekom durchzuführen:

- Industriekaufleute mit dem Vordiplom zum Betriebswirt
 - Fachinformatiker/-in mit dem Vordiplom zum Telekommunikationsinformatiker/-in.
- Die Fernstudiengänge können nach der Ausbildung als Fernstudium fortgesetzt werden.

zugen, wo die teure Vermittlung der notwendigen Grundlagen von staatlichen Schulen geleistet wird.

Vergleichbare Diskussionen um eine neue Rolle der Ausbildung sind in vielen Unternehmen geführt worden. Bei der Deutschen Telekom fielen sie zusammen mit der Transformation von der Monopolbehörde zum Unternehmen im Wettbewerb. Dadurch waren die Anforderungen an eine Neuorientierung der Ausbildung besonders groß. Zeitweilig herrschte große Unsicherheit, welche Rolle die Ausbildung im zukünftigen Unternehmen überhaupt spielen würde. Angesichts dieser Unsicherheiten wollten die Verantwortlichen nicht nur darauf warten, welche Rolle und welchen organisatorischen Ort man der Ausbildung im Unternehmen zuweisen würde, sondern haben vielmehr begonnen, eine eigene strategische Position als Dienstleister zu definieren. Dabei standen zwei Überlegungen im Vordergrund:

Erstens: In dem Maße, wie sich Unternehmen auf ihr Kerngeschäft konzentrieren, müssen Dienstleister im Unternehmen selbst ein aktives Marketing betreiben, wenn sie nicht herausgedrängt werden wollen. Das

heißt, die Ausbildung darf nicht nur auf die Nachfrage nach Qualifikationen warten, sondern muß selber ermitteln, welche Qualifikationen das Unternehmen zukünftig benötigt. Zweitens: Es wurde die Notwendigkeit erkannt, sich auf die Stärken betrieblicher Ausbildung in Abgrenzung zu externen Bildungsanbietern zu besinnen, der Tendenz zur Ausgliederung der Ausbildung aktiv entgegenzuwirken und diese statt dessen zielgerichtet in das Unternehmen zu integrieren. Die bloße Verlagerung (bzw. auch Rückverlagerung) von Ausbildung in den Betrieb allein wird jedoch den Anforderungen von Unternehmen im schnellen Wandel nicht gerecht. Der schnelle Wandel stellt vielmehr das Grundverständnis betrieblicher Ausbildung vor insgesamt neue Anforderungen.

Das Grundprinzip betrieblicher Berufsausbildung ist die Weitergabe von beruflicher Erfahrung. Ausbildung in Prozessen der Arbeit vermittelt den aktuellen Stand der betrieblichen Entwicklung. Unter den Bedingungen des schnellen Wandels ist dieser Stand im Prinzip aber jeweils veraltet. Während die Auszubildenden im Betrieb lernen, wird in Stäben und Entwicklungsabtei-

lungen bereits das Neue geplant und vorbereitet. Oder anders ausgedrückt, mit der betrieblichen Ausbildung wird den Auszubildenden eine Praxis vermittelt, um deren Veränderung die strategische Unternehmensführung sich gerade bemüht. Unter diesen Bedingungen reicht es nicht mehr, bestehende Prozesse zu optimieren. Wenn die Lernprozesse länger dauern als die Innovationszyklen, dann hinkt eine an der betrieblichen Praxis orientierte Ausbildung notwendig immer der aktuellen Entwicklung hinterher. In Unternehmen mit kurzen Innovationszyklen wird betriebliche Ausbildung deshalb nur dann eine Zukunft haben, wenn es gelingt, eine Strategie für die Bewältigung des schnellen Wandels zu finden.

Durch Lernen den Wandel bewältigen

Um eine neue Strategie entwickeln und damit eine neue Rolle der Ausbildung im sich wandelnden Unternehmen festlegen zu können, ist es hilfreich, möglichst genau zu verstehen, wie Unternehmen durch Lernen den Wandel bewältigen. In der Literatur findet sich hierzu die Idee des „Lernenden Unternehmens“. Auch die Deutsche Telekom orientiert sich an diesem Leitbild vom lernenden Unternehmen.

Betrachtet man die Literatur genauer, dann verbinden sich mit dem „Lernenden Unternehmen“ drei sehr unterschiedliche Vorstellungen.

- Einmal wird als lernendes Unternehmen die Art und Weise gemeint, wie das **Lernen der Mitarbeiter** gestaltet und gefördert wird.
- Ein zweiter Ansatz betont als Merkmal des lernenden Unternehmens, daß die Mitarbeiter lernen, in **komplexen Systemen** zu denken.
- Zum dritten schließlich wird das Unternehmen selbst als **lernendes System** organisiert. Hier spricht man auch von der „Lernenden Organisation“.

Auf eine theoretische Diskussion zu den unterschiedlichen Konzepten vom lernenden Unternehmen soll hier verzichtet werden. Es ist auch nicht notwendig, sich für ein bestimmtes theoretisches Konzept zu entscheiden; man kann die jeweiligen Vorstellungen vielmehr als unterschiedliche Aspekte ansehen, zumal keine reale Organisation nur ein ganz bestimmtes theoretisches Modell umsetzt. Für das Ausbildungswesen kommt es vielmehr darauf an, die Prinzipien neuer Organisationsformen zu verstehen, um die eigene zukünftige Rolle darin besser bestimmen zu können.

Für die Ausbildungsabteilung eines Unternehmens ergeben sich zwei Fragen:

Erstens: Was müssen Auszubildende lernen, um als zukünftige Mitarbeiter erfolgreich ihre Rolle im lernenden Unternehmen zu spielen?

Zweitens: Wie kann das Ausbildungswesen an den innerbetrieblichen Lernprozessen teilhaben, ohne als Störfaktor im durchrationalisierten Unternehmen zu wirken?

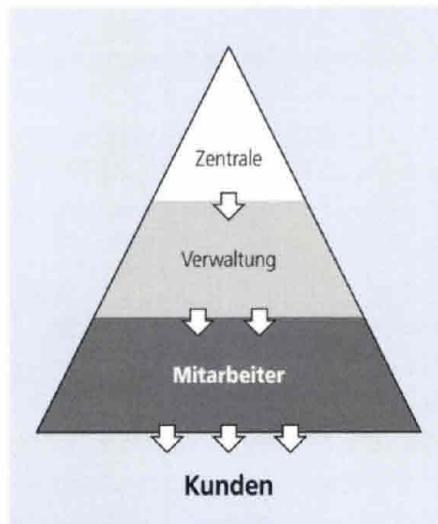
Eine mögliche Antwort ist, sich in den Wandlungsprozeß des Unternehmens selbst einzuschalten und ihn aktiv mitzubetreiben, nicht nur am Lernen des Unternehmens teilzunehmen, sondern dazu einen eigenen, fördernden Beitrag zu leisten.

Grundprinzipien des lernenden Unternehmens

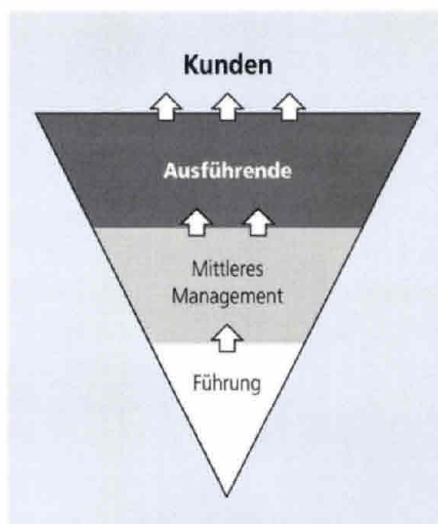
Eine Neuorientierung der Ausbildung muß sich an den Grundprinzipien des lernenden Unternehmens und ihrer konkreten Umsetzungen dieser Prinzipien ausrichten.

Das erste Grundprinzip ist die **konsequente Kundenorientierung**.

Die dafür notwendigen Veränderungen sind für die Telekom durch das Bild der umgedrehten Pyramide veranschaulicht worden. Das traditionell hierarchische Unternehmen ist dabei als Pyramide vorstellbar.



Für eine erfolgreiche Kundenorientierung muß diese Pyramide auf den Kopf gestellt werden. Die Bodenfläche der Pyramide symbolisiert die Nahtstelle zum Kunden. Die umgedrehte Pyramide bedeutet, daß die gesamte Organisation dem Ziel dienen soll, die Einheiten des Unternehmens zu unterstützen, die an der Nahtstelle zum Kunden arbeiten. Eine solche Umkehrung der Pyramide ist durch die Unternehmensgrundsätze vorgegeben.



Das zweite Grundprinzip ist das **Führen mit Zielvorgaben**.

Den Führungskräften und Mitarbeitern wird nicht mehr vorgegeben, wie sie ihre Arbeit

durchführen sollen. Es werden Spielräume für flexible Reaktionen und Optimierungen unter den konkreten örtlichen Bedingungen geschaffen.

Das dritte Grundprinzip lautet, die **Kreativitätspotentiale der Mitarbeiter zu mobilisieren und zu nutzen**.

Niemand kennt das Tagesgeschäft und die Kundenwünsche besser als die Mitarbeiter, die täglich mit den Kunden zu tun haben. Im lernenden Unternehmen kommt es darauf an, daß alle Mitarbeiter durch ständige Verbesserungen die Leistungsfähigkeit des Unternehmens und damit seine Stellung im Wettbewerb stärken.

Das vierte Grundprinzip ist der **interne Wettbewerb** und das **Lernen voneinander an den besten Ergebnissen (Benchmarking und best practice)**.

Jeder Mitarbeiter und jede organisatorische Einheit sollen jeweils für sich optimale Arbeitsergebnisse anstreben. Das lernende Unternehmen zeichnet sich jedoch dadurch aus, daß jeder, der einen internen Wettbewerbsvorsprung hat, die Ursachen dafür nicht als Geheimnis hütet, sondern seine Kenntnisse anderen zur Verfügung stellt. Es ist eine der wichtigsten Aufgaben des Managements im lernenden Unternehmen, für den Austausch der besten Ideen und Beispiele den geeignetsten organisatorischen Rahmen zu schaffen.

Die Umsetzung dieser Überlegungen und die Entwicklung von Strategien erfolgt im Rahmen von zwei Innovationsvorhaben:

- Der Einführung der neuen IT-Berufe.
- Dem Modellversuch: Berufskarrieren im Betrieb.

Als vor vier Jahren die Antragstellung für den Modellversuch vorbereitet wurde, waren neue IT-Berufe noch nicht abzusehen. Die Deutsche Telekom hat sich an der Entwicklung dieser Berufe engagiert beteiligt und dabei einige der Überlegungen aus dem Modellversuchskonzept eingebracht. Da die Einführung der IT-Berufe und der Modellversuch nun zeitgleich erfolgen und die Innova-

Abbildung 1: Lernaufträge strukturieren die Ausbildung



tionsstrategien miteinander in Zusammenhang stehen, mußte eine Abgrenzung vorgenommen werden. Mit der Einführung der IT-Berufe wird schwerpunktmäßig die Integration der Ausbildung in den Betrieb, mit dem Modellversuch die Organisation der Ausbildung als Teil des lernenden Unternehmens betrieben.

Integration der Ausbildung in den Betrieb

Wie in den meisten großen Unternehmen fand die technisch-gewerbliche Ausbildung bei der Deutschen Telekom (bzw. der Deutschen Bundespost) in eigenen Ausbildungswerkstätten getrennt vom Betrieb statt. 1987 wurde mit der Neuordnung der industriellen Elektroberufe die Ausbildung zum/zur Kommunikationselektroniker / Kommunikationselektronikerin in der Fachrichtung Telekommunikation eingeführt. Gleichzeitig entwickelte man ein Modulausbildungssystem mit Leittexten nach dem Modell der vollständigen Handlung. Teile dieser Entwicklung erfolgten im Rahmen eines Modellversuches (LoLA = Leittextorientierte Lern- und Arbeitsorganisation) und wurden vom Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung wissenschaftlich begleitet. Die Module wurden zwar ständig der technischen Entwicklung

angepaßt, es zeigte sich jedoch zunehmend, daß eine zentrale Modulentwicklung mit den technischen Veränderungen nicht Schritt halten kann. Systemüberlegungen machten weiter deutlich, daß über eine Beschleunigung der bisherigen Prozesse das Problem nicht zu lösen sein würde. Die Einführung der neuen IT-Berufe bot die Möglichkeit, ein völlig neues Ausbildungskonzept zu realisieren.

Ausbildung wird, soweit es geht, in den Betrieb verlagert. Dazu werden die bisherigen Berufsbildungsstellen als räumliche Einheiten zunehmend aufgelöst. Die bisherigen Lehrwerkstätten werden als Lernwerkstätten in die Ressorts des Betriebes verlegt. Die Ressorts werden so ausgewählt, daß die dort anfallenden Tätigkeiten einen möglichst großen Teil der zu vermittelnden Ausbildungsinhalte abdecken. In diesen Lernwerkstätten betreut jeweils ein Ausbilder 15 bis 20 Auszubildende aus allen drei Ausbildungsjahren. Das Lernen soll überwiegend im Betrieb stattfinden. Für den Ausbilder gilt es, geeignete Aufgaben im Betrieb zu finden, mit den Betriebskräften den Einsatz der Auszubildenden abzustimmen und die Vor- und Nachbereitung der betrieblichen Einsätze der Auszubildenden anzuleiten.

Gesteuert und strukturiert wird die Ausbildung über Lernaufträge. Im Gegensatz zu den bisherigen Modulen oder auch den Lernaufträgen in der kaufmännischen Ausbildung der Deutschen Telekom, werden für die IT-Berufe keine Inhalte, sondern nur die Aufträge selber und die Reihenfolge ihrer Bearbeitung festgelegt. Welche Inhalte zu bearbeiten sind, wird aktuell durch den Betrieb bestimmt.

Wie auch bisher in der Modulausbildung müssen die Auszubildenden sich die Kenntnisse für die Ausführung einer Aufgabe selbst erarbeiten. Diese Erarbeitung soll nach Möglichkeit im Team erfolgen. Hierfür sollen die Auszubildenden zuallererst die betriebsüblichen Medien benutzen: Bedienungs-

und Installationsanleitungen sowie Prozeßhandbücher für das Qualitätsmanagement (nach ISO 9000 ff.). Zunehmend können auch Informationen aus dem Intranet geholt werden, in dem Hilfen für Vertrieb und Service hinterlegt sind. Über das Intranet können die Auszubildenden auch jederzeit unternehmensweit miteinander kommunizieren.

Die Lernsituation wird also durch drei Faktoren bestimmt, den Lernauftrag, der vorgibt, welche Aufgabe bearbeitet werden soll, die betriebliche Situation, durch die Gegenstand, Technik und Verfahren festgelegt werden, und die Informationsgrundlagen, mit denen sich die Auszubildenden auf die Aufgabe vorbereiten.

Schlüsselqualifikation: Sozialtechniken

Das methodische Konzept für das Lernen im Zusammenhang mit der Lernwerkstatt ist darauf ausgerichtet, den Auszubildenden gezielt die Sozialtechniken zu vermitteln, die sie für die Kommunikation im lernenden Unternehmen benötigen.

Sozialtechniken im lernenden Unternehmen benennen:

- **Selbstmanagement**

Die Fähigkeit, aufgrund von Zielvorgaben selbständig erfolgreich zu arbeiten
Flexible Problemlösestrategien zur Verfügung zu haben

- **Optimierung von Teamergebnissen**

Kontinuierliche Verbesserungen
Auslastungsoptimierung in Arbeitsgruppen
Qualitätssicherungstechniken

- **Kommunikation von 'best practice'**

Präsentation von Verfahren
Gesprächstechniken
Beratungstechniken

Der systematischen Einübung dieser Sozialtechniken (vgl. Kasten) dienen die Vor- und Nachbereitungen der betrieblichen Einsätze. Während der Ausbildung steigern sich Komplexität der Aufgabenstellung und Selbständigkeit der Bearbeitung. Auch an der Suche nach geeigneten Ausbildungsaufgaben im Betrieb werden die Auszubildenden zunehmend beteiligt. Während der Betriebseinsätze finden die Nachbereitungen in der Form von Präsentationstagen ein- bis zweimal in jedem Monat statt. Hier präsentieren die Auszubildenden sich gegenseitig ihre betrieblichen Aufgaben und Projekte und lernen, diese in den Gesamtzusammenhang der betrieblichen Prozesse einzuordnen.

Es ist kein Zufall, daß die didaktische Struktur der Ausbildungsordnungen für die IT-Berufe dieser neuen Organisation entgegenkommt. Beide sind gleichermaßen der Versuch, eine Antwort auf die Probleme des schnellen Wandels für die Ausbildung zu finden.

Die Ausbildungsordnungen für die IT-Berufe geben keine bestimmten Techniken und Verfahren vor, sondern unterstellen, daß die Ausbildungsbetriebe allein aus Wettbewerbsgründen auf dem jeweils neuesten Stand der Technik ausbilden. Eine solche Ausbildung kann nur in den Prozessen des Betriebes erfolgen.

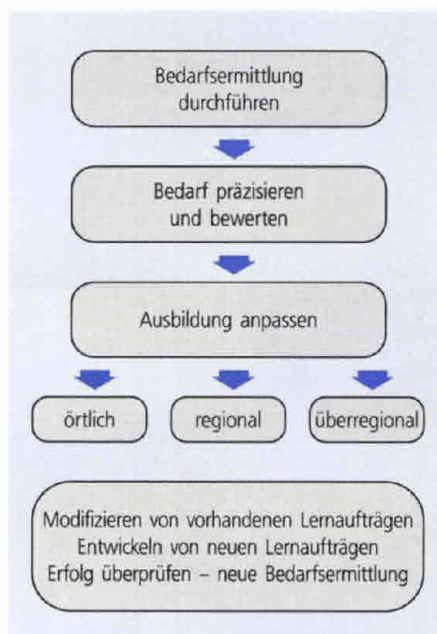
Die zunehmende Spezialisierung in den technischen Anwendungen zerstört dabei aber auch die Einheitlichkeit der Ausbildung. Dies gilt nicht nur für die zehn Monate bereichsspezifischen Einsatzes zum Ende der Ausbildung, während der gesamten Ausbildung können sich die Inhalte auch bei gleicher Aufgabenstellung voneinander unterscheiden, je nachdem, in welchem Bereich der Auszubildende tätig ist. Wer gewohnt ist, Ausbildung über Inhalte zu definieren, muß diesen Bedeutungsverlust erst gedanklich bewältigen. Angesichts des schnellen Wandels sind alle speziellen Inhalte gleichermaßen schnell veraltet.

Probleme bereiten diese neuen Anforderungen vor allem den Ausbildern. Sie müssen akzeptieren, nicht mehr selbst alle Techniken und Verfahren zu beherrschen, zu denen sie die Vor- und Nachbereitung der Auszubildenden anleiten sollen. Welche Kompetenzen Ausbilder statt dessen für ihre Tätigkeit im lernenden Unternehmen benötigen, zeichnet sich erst nach und nach durch die praktische Erfahrung mit der neuen Ausbildungsorganisation ab.

Gestaltung der Ausbildung als lernende Organisation

Die Integration der Ausbildung in den Betrieb und die Ausbildung in den Geschäftsprozessen wird nicht ausreichen, um für den Betrieb die Qualifikationen bereitzustellen, die er für die Bewältigung des schnellen Wandels zukünftig braucht. Ein Ausbildungswesen wird deshalb um so mehr Akzeptanz finden, je besser es gelingt, Qualifikationen für *zukünftige* Anforderungen zu vermitteln. Notwendig dafür ist eine vorausschauende, proaktive Bedarfsermittlung. Wie

Abbildung 2: Gestalten von Lernaufträgen durch Bedarfsermittlung



aber soll eine Ausbildung Qualifikationen vermitteln, die es in der betrieblichen Praxis noch gar nicht gibt, ohne wieder die Sünden der Vergangenheit in Form von allgemeinen Grundlagen zu wiederholen.

Im Rahmen des Modellversuches „Berufskarrieren im Betrieb“ wurde versucht, das *Ausbildungswesen selbst als lernende Organisation* zu gestalten. Hier geht es also nicht mehr nur darum, die organisatorischen Veränderungen des Unternehmens zu verstehen und Rolle und Aufgaben der Ausbildung darin zu bestimmen, sondern das Ausbildungswesen versucht parallel zu der Entwicklung des Unternehmens und in Korrespondenz zu ihm eigene Organisationsformen zu gestalten. Bildlich gesprochen muß sich auch die hierarchisch organisierte Pyramide des Ausbildungswesens auf den Kopf stellen.

Folgt man der systemischen Betrachtungsweise des lernenden Unternehmens, dann spielt für die Lernfähigkeit die Kommunikation zwischen der zentralen strategischen Führungseinheit und den dezentralen operativen Einheiten eine wesentliche Rolle. Lernende Organisation in Analogie zu einem Organismus bedeutet, daß die operativen Einheiten nicht mehr nur länger die Ausführungsorgane zentraler Vorgaben sind, vielmehr regulieren sie viele Prozesse selbst und noch wichtiger, sie dienen als Wahrnehmungsorgane für die strategische Führung. Kurzfristige Anpassungsprozesse an sich verändernde Marktbedingungen setzen eine schnelle Kommunikation zwischen strategischer und operativer Ebene voraus. In der operativen Ebene müssen strategische Unternehmensziele bekannt sein, um richtig reagieren zu können, die Zentrale aber braucht ebenso schnell Rückmeldungen darüber, welche Wirkungen auf der operativen Ebene erreicht werden.

Eine strategische Personalentwicklung hat die Aufgabe, sicherzustellen, daß das Personal in den operativen Bereichen über die notwendigen Qualifikationen verfügt, um die

Abbildung 3: **Betrieb als Kunde der Ausbildung**



strategischen Ziele umzusetzen. Um diese Aufgabe leisten zu können, muß die Personalentwicklung also einerseits die Überlegungen der strategischen Ebene frühzeitig kennen, und andererseits wissen, was die Mitarbeiter in den operativen Einheiten genau tun. Nur aus der Zusammenschau beider Ebenen lassen sich die zu vermittelnden Qualifikationen bestimmen.

Versteht die Ausbildung ihre Aufgabe auch als strategische Personalentwicklung, dann kommt es entscheidend darauf an, die Kommunikation zwischen den Ebenen effizient zu organisieren. Der Modellversuch leistet dazu vier Beiträge:

- Die bisher ausführenden Berufsbildungsstellen in den Niederlassungen müssen zu Wahrnehmungsorganen für den betrieblichen Qualifikationsbedarf entwickelt werden. Hierfür werden im Modellversuch kommunikative Verfahren der Bedarfsermittlung entwickelt und Qualifizierungskonzepte zu ihrer Vermittlung erprobt.
- Die zentrale Ebene, dies sind bei der Deutschen Telekom die Mitarbeiter des Dienstleistungszentrums Personal, lernt die für die Ausbildung relevanten strategischen Ziele des Unternehmens zu erkunden.
- Ein Steuerkreis organisiert die Kommunikation zwischen den beiden Ebenen und be-

stimmt seinerseits strategische Ziele für die Umsetzung der Ergebnisse der Bedarfsermittlung. Mit den Vertretern der Berufsbildungsstellen wird entschieden, welches zukünftig wichtige Qualifikationen sein werden.

- Mitarbeiter des zentralen Dienstleistungszentrums erarbeiten zusammen mit Ausbildern Lernaufträge, Informationsbausteine oder Trainingseinheiten für die Vermittlung der ausgewählten Qualifikationen.

Das Paternostermmodell

Das Grundprinzip dieser Organisation läßt sich als Paternostermmodell vorstellen. Die Ausbildung dient als Paternoster zwischen den Unternehmensebenen unabhängig von allen sonstigen Hierarchien. Die wichtigste Funktion des Paternosters ist, strategische Zielvorstellungen möglichst frühzeitig zu den Ausbildern zu bringen. Diese können nun mit Führungskräften auf der operativen Ebene planen, welche Qualifikationen zur Umsetzung dieser Ziele notwendig sind. Der unmittelbare Vorteil für die Ausbildung besteht darin, daß sie dem Betrieb Auszubildende mit neuen Qualifikationen anbieten kann, wenn durch die neuen Zielvorgaben ein aktueller Bedarf besteht.

Abbildung 4: **Strategische Unternehmensziele bestimmen zukünftige Ausbildungsinhalte**



Die Kenntnisse über aktuelle Umsetzungsprobleme vor Ort machen die Ausbildung aber auch als Gesprächspartner auf der strategischen Ebene interessant und erhöhen die Bereitschaft, sich Zeit für Gespräche mit Mitarbeitern des Dienstleistungszentrums zu nehmen.

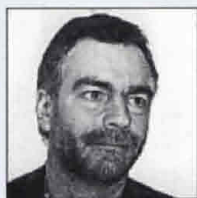
Die Erfolgchancen der Ausbildung mit einer solchen Strategie zu einem anerkannten Erfolgsfaktor im lernenden Unternehmen zu werden, sind deshalb besonders hoch, weil keine Stabsfunktion mit eigenen Mitarbeitern so in alle Bereiche des Betriebes hineinreicht. Eine der wichtigsten Voraussetzungen des lernenden Unternehmens ist die Kommunikation zwischen den strategischen Zielvorgaben des Vorstandes und deren Umsetzung in den einzelnen Ressorts. Für diese Kommunikation kann die Ausbildung mit ihrer Organisation einen Beitrag leisten.

Literatur:

- Benteler, P.: Zwischen Sachbearbeitung am Schreibtisch und Problemlösung im Team – Lernen durch lernwirksame Arbeit. In: Dehnbostel, P.; Walter-Lezius, H.-J. (Hrsg.): *Didaktik moderner Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 186*, Bielefeld 1995
- Bleicher, K.: *Das Konzept Integriertes Management*. Frankfurt am Main 1992
- Dehnbostel, P. u. a. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 149*, Bielefeld 1992
- Drosten, S.: *Integrierte Organisations- und Personalentwicklung in der lernenden Unternehmung*. Bielefeld 1996
- Fischer H. P. (Hrsg.): *Die Kultur der schwarzen Zahlen*. Stuttgart 1997
- Kühl, S.: *Wenn die Affen den Zoo regieren*. Frankfurt am Main 1995
- McGill, M.; Slocum J.: *Das intelligente Unternehmen*. Stuttgart 1996
- Pawlowsky P.; Bäumer J.: *Betriebliche Weiterbildung*. München 1996
- Peters, T.: *Jenseits der Hierarchien*. Düsseldorf – Wien – New York – Moskau 1993
- Senge, P.: *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart 1996
- Sonntag, K.: *Lernen im Unternehmen*. München 1996
- Wittwer, W.: *Lernende Organisation – Auf der Suche nach einem Konzept*. In: Withaus, U.; Wittwer, W. (Hrsg.): *Vision einer lernenden Organisation*. Bielefeld 1997

Altenpflege – eine Arbeit wie jede andere? Ein Beruf fürs Leben?

Wolfgang Becker



Dr. phil., M. A., Erziehungswissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 4.3 „Qualifikationsentwicklung in personenbezogenen Dienstleistungsbereichen – Schwerpunkt: Gesundheit, Soziales und Erziehung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die Betreuung und Pflege alter Menschen entwickelt sich zu einem immer bedeutenderen Arbeitsfeld im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens. Vor allem der Beruf Altenpflege ist davon betroffen, daß ein hoher gesellschaftlicher Bedarf an Pflege, Betreuung, Beratung und Förderung besteht, während zugleich der Mangel an fachlich qualifiziertem Personal immer deutlicher zutage tritt. Dieser Widerspruch wird dadurch verschärft, daß ein großer Teil des ausgebildeten Fachpersonals dem Beruf offenbar schon nach kurzer Zeit den Rücken kehrt.

Weder der Prozeß des Ausstiegs noch die Begründungen für die Berufsflucht aus der Altenpflege sind bislang empirisch erforscht worden. Um so bedeutsamer sind die Ergebnisse einer fünfjährigen Längsschnittuntersuchung, in der das Bundesinstitut zwischen 1992 und 1997 Ausbildungsabschluß, Berufseinmündung und Berufsverbleib eines Ausbildungsjahrgangs in den alten Bundesländern – insgesamt mehr als 6 700 Absolventen aus über 300 Altenpflegeschoolen – untersucht hat.¹ Ausbildungsqualität, Professionalität beruflicher Bildung und die Dauer des Berufsverbleibs müssen danach in unmittelbarem Zusammenhang gesehen werden. Eine in ihrem Ausmaß alarmierende Berufsflucht quittiert die aus der Balance geratene Verbindung zwischen beruflicher Bildung und Arbeitswirklichkeit. Im folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt werden.

Die Untersuchung umfaßte zwei große Erhebungsblöcke: Die erste Erhebungsphase konzentrierte sich auf die Aspekte Berufswahl, Ausbildungsmotivation, Übergang von der Ausbildung in den Beruf sowie erste Erfahrungen in der Berufspraxis. Sie beruht auf mehreren (schriftlichen und mündlichen) Befragungsdurchgängen, die jeweils zum Ende der schulischen Altenpflegeausbildung im Laufe des Jahres 1992 sowie ein Jahr später, zum Ende des ersten Berufsjahres in der Altenpflege durchgeführt wurden.

Der zweite Teil der Untersuchung wurde seit Ende 1995 im vierten und fünften Berufsjahr der Absolventen durchgeführt. Dieser Teil der Erhebung konzentrierte sich im wesentlichen auf eine kritische Bestandsaufnahme der von den Altenpfleger/-innen zwischenzeitlich gesammelten Berufserfahrungen sowie ihre weiteren beruflichen Pläne und Perspektiven.

Warum eigentlich Altenpflege...?

Bei der Frage nach den wichtigsten Motiven für eine Ausbildung in der Altenpflege dominieren zwei Antwortkategorien: „Mit Menschen arbeiten...“ und „Hilflosen (Menschen) helfen...“ – für Gesundheits- und Sozialberufe keine ungewöhnliche Begründung der Berufswahlentscheidung. Allerdings – und dies ist die erste einer ganzen Reihe von „professionellen Problemlagen“ in der Altenpflege – unterscheidet sie sich grundsätzlich von den Berufswahlmotiven der Auszubildenden im dualen System:

- Erstes Problem: Während hier die rationale Auseinandersetzung mit Gegenständen und Inhalten der Ausbildung, mit berufstypischen Arbeitsweisen und -verfahren dominiert, scheint sich der Beruf Altenpflege einer solchen rationalen Prüfung zu entziehen. Dieses offenbar „unklare“ oder „ungenau“ öffentliche Bild des Berufs hat seine Gründe, die bislang leider nur zu selten bei Diskussionen über die Reform von Aus- und Weiterbildung in der Altenpflege zur Kenntnis genommen worden sind: Altenpflege verfügt weder über ein einheitliches Ausbildungsberufsbild noch über ein einheitliches fachliches Profil. Bei sechzehn verschiedenen Ausbildungsregelungen in sechzehn Bundesländern ist dies nicht einmal erstaunlich. Entscheidend aber ist an dieser Situation: Es gibt offenbar weder einen bildungspolitischen noch einen sozialen Konsens über Altenpflege als Beruf!

- Zweiter Problemschwerpunkt: Mit seiner überwiegenden Orientierung an den Paradigmen ALTER und KRANKHEIT kann der Beruf Altenpflege kein eigenständiges fachliches Orientierungsangebot vorlegen – jedenfalls kein Orientierungsangebot, das seine professionelle Position im Verhältnis zu anderen krankheitsorientierten Fachberufen untermauern könnte. Insofern erscheint der mehrheitliche Rückzug der künftigen Altenpfleger/-innen bei der Berufswahlentscheidung auf die oben beschriebenen „Beziehungsmetaphern“ geradezu zwangsläufig und notgedrungen.

- Drittens schließlich: Die berufliche Qualifikation „Altenpflege“ verfügt, genau betrachtet, weder über eine disziplinäre noch über eine theoretische „Heimat“. Weder die Medizin, die weite Bereiche der Gesundheits- und Krankheitslehre während der Ausbildung „besetzt“ hält, noch die Geriatrie oder die Gerontologie halten wissenschaftliche Orientierungsangebote vor, die für die berufliche Praxis der Altenpflege ungebrochen nutzbar wären.

Aus diesem Szenario ergibt sich geradezu zwangsläufig, daß sich die Motivation für den Beruf in fachliche Leere richtet. Das wäre, mit Blick auf die noch bevorstehende Ausbildung, nicht schlimm, wenn die Ausbildung in der Lage wäre, die offensichtlichen Unsicherheiten und Orientierungsdefizite durch professionelle und praxiswirksame Identifikationsangebote zu korrigieren. Dies ist allerdings, wie die Ergebnisse der BIBB-Untersuchung unterstreichen, nicht der Fall. Auch nach der Ausbildung richtet sich die Motivation der Altenpfleger/-innen für ihren Beruf mehrheitlich nicht auf die objektiv relevanten (und rational kommunizierbaren) Aspekte, sondern auf die für sie subjektiv bedeutsamen Anteile der Tätigkeiten in der Altenpflege. Diese massive Fehlsteuerung, die Altenpflege im Zentrum auf Gefühlsarbeit reduziert, muß als gravierendstes Problem der wahrhaft nicht geringen Berufsprobleme und Ausbildungsdefizite in der Altenpflege betrachtet werden. Sie nämlich führt in einer sich im weiteren Berufsverlauf immer stärker beschleunigenden Kreiselbewegung über Kommunikationsstörungen im Team und individuelle berufliche Isolation unmittelbar zum beruflichen Ausstieg!

Ausbildung in der Kritik: Genug Wissen für die berufliche Zukunft – genügend Kompetenz für die berufliche Praxis?

Auch wenn die Kritik der Absolventen an ihrer Ausbildung unüberhörbar ist – am Ende der Ausbildung und am Anfang der Berufsarbeit in der Altenpflege steht nicht nur Kritik. Im Gegenteil: Der Beginn der Berufsarbeit in der Altenpflege stützt sich auf ein breites Fundament an grundsätzlicher Zustimmung mit der Ausbildung; 65 Prozent der Befragten sind grundsätzlich mit der zurückliegenden Ausbildung zufrieden. Allerdings – und dies kann nicht nur als ein inter-

pretatorisches Problem empirischer Untersuchungen verbucht werden – wird die Zustimmung zur Ausbildung mindestens ebenso diffus geäußert wie die Entscheidungsbegründung für den Ausbildungsberuf (beispielhaft: „Die Dozenten waren wirklich gut, ich hatte eine gute Ausbildung . . .“) und erweist sich nur in Ausnahmefällen als nachvollziehbar.

Ganz anders die verbleibenden 35 Prozent kritischer Resonanz zur Ausbildung. Diese Antworten mit ihrer nicht nur ausgeprägten, sondern sehr konkret differenzierenden und prägnant formulierten Kritik stellen ein quantitativ erhebliches „kritisches Fundament“ des befragten Absolventenjahrgangs dar. Es beschreibt über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg (bis 1997) in fast gleichbleibendem Umfang das „Ausstiegspotential“ in der Altenpflege. Mit anderen Worten: Es steigen zwar nicht jährlich 35 % der Berufsangehörigen aus der Altenpflege aus, aber fast in gleichem Umfang werden jährlich durch Arbeitsplatzwechsel, auf Umstieg zielende Weiterbildungen und fortdauernde Ausstiegsplanungen an den Rand des Berufs verwirbelt.

In den Rückmeldungen der befragten Altenpfleger/-innen dominiert im ersten Berufsjahr die Auseinandersetzung mit dem Ausbildungsprozeß sowie den Leistungen und der Qualität der Ausbildung. Dabei sind es vor allem drei Kritikpunkte, die im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit der Ausbildung mit Blick auf die ersten Praxiserfahrungen stehen:

Altenpflege – wichtige Schlüsselqualifikationen vernachlässigt

Das ungenaue, unklare fachliche Profil der Altenpflege, das fehlende eigenständige fachliche Orientierungsangebot wird an den Ausbildungsdefiziten, die von den befragten Altenpfleger/-innen kritisch hervorgehoben wurden, deutlich: Von allen Absolventen der

Altenpflegeausbildung, gleich, nach welcher Ausbildungsvorschrift in welchem Bundesland ausgebildet, wurde einhellig kritisiert, daß die für die Altenpflegerische Berufsarbeit wichtigsten Qualifikationsinhalte nicht ausreichend vermittelt wurden. Insbesondere die Ausbildungsthemen Geriatrie, Gerontopsychiatrie, Prävention und Rehabilitation sowie Arzneimittellehre – Schlüsselqualifikationen für die Entwicklung professioneller beruflicher Kompetenzen – sind danach bei weitem zu kurz gekommen.

Altenpflege – was weiß die Schule vom Beruf?

Neben der im Urteil der Ausbildungsabsolventen defizitären Vermittlung zentraler Qualifikationsanteile für eine moderne, anforderungsgerechte Altenpflege ergeben sich aus unserer Untersuchung drei weitere Schwerpunkte in der kritischen Auseinandersetzung der Befragten mit der schulischen Ausbildung:

- Die Vorbereitung auf die Praktikumseinsätze während der Ausbildung ist ebenso unzureichend wie die Vorbereitung auf die Arbeitsanforderungen im Beruf. Dabei stehen die bereits seit langem bekannten, aber nie ernsthaft korrigierten Probleme der „Ausbildungsschule“ im Vordergrund, vor allem:
 - Praxis, die berufliche Realität „am Bett“ muß „simuliert“, gespielt, werden.
 - Dabei liegen Übungszeitpunkt und Praxiseinsatz zeitlich häufig weit (manchmal über Monate) auseinander.
 - Die Niveaus schulischer Übung und praktischer Erprobung sind meist extrem unterschiedlich: Die für berufliche Bildung zentralen Faktoren Zeit, Handlungsumgebung und Qualifikation der Anleitenden fallen zwischen Schule und Berufspraxis zum deutlichen Nachteil der Ausbildung auseinander.
- Die Vermittlung zwischen theoretischen Wissensinhalten und praktischen Arbeitserfahrungen wird – insbesondere im Hinblick



auf die Organisation des Unterrichts – als mangelhaft beurteilt: Die überwiegend auf Honorarbasis arbeitenden Dozenten für den fächerzentrierten Unterricht mögen zwar „ihr“ Fach beherrschen, von der Altenpflegepraxis, wie sie von den Lernenden erfahren wurde, wissen sie jedoch vielfach zu wenig. Insofern bleibt der Transfer der vermittelten Fachkenntnisse in die praktische Arbeit den Auszubildenden häufig selbst überlassen. Hier bahnt sich ein Prozeß der „Privatisierung“ des Berufs² an, der grundsätzlich als Beginn beruflicher Überlastungserfahrungen und – an deren Ende – des beruflichen Ausstiegs gesehen werden muß.

- Der dritte gravierende Kritikpunkt an der schulischen Ausbildung betrifft die Qualifikation der Lehrkräfte und deren Verfügbarkeit für Lern- und Ausbildungsberatung. Während sich die Bundesländer im Rahmen einer KMK-Vereinbarung auf Mindeststandards bei der Berufsschullehrerqualifikation geeinigt haben³, sind für die Altenpflege diese Standards nur für Altenpflegeschulen in staatlicher Trägerschaft verbindlich. Ausbildungsplätze zur Altenpflege befinden sich jedoch zu etwa 80 Prozent in der Trägerschaft der freien, in der Regel konfessionellen Wohlfahrtspflege oder in privater Trägerschaft. Diese Lehranstalten beschäftigen

überwiegend keine Berufsschullehrer, sondern meist praxiserfahrenes oder zu sog. Unterrichtskräften weitergebildetes Pflegepersonal – in der Regel Krankenpflegekräfte. Aufgrund des hohen Anteils von Lehrpersonal, das auf Honorarbasis nach erteilten Unterrichtsstunden beschäftigt ist, stehen die Dozenten häufig auch nur während der im Stundenplan ausgewiesenen Unterrichtsstunden zur Verfügung – ein maßgeblicher Qualitätsmangel im Ausbildungsablauf.

Altenpflege – wofür qualifiziert die praktische Ausbildung?

82 Prozent der Befragten kritisieren die mangelhafte Qualität der praktischen Ausbildung. Dabei konzentriert sich die Kritik der Auszubildenden im wesentlichen auf die Feststellung, daß die Praktikumseinsätze wenig mit Ausbildung zu tun haben, sondern beinahe ausschließlich als (Mit-)Arbeit organisiert sind:

- Die Praktikumseinsätze sind überwiegend weder in zeitlicher noch in sachlicher Hinsicht systematisch geplant und fachlich angemessen (an)geleitet. Aus berufspädagogischer Hinsicht bedenklich sind hierbei insbesondere die didaktische Inkongruenz von

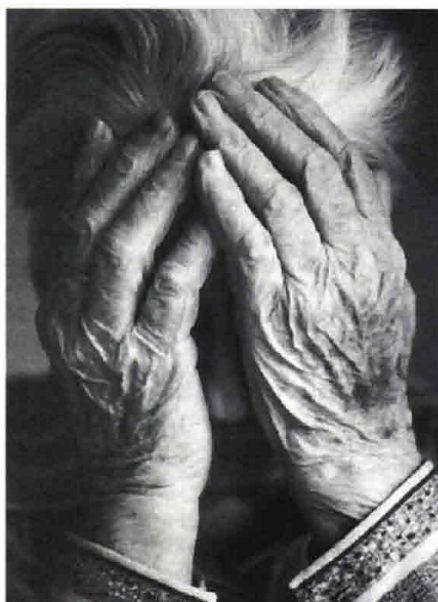
schulischem und praktischem Lernen und die keinesfalls geklärte berufspädagogische Qualifikation/Eignung des in Einrichtungen der Altenhilfe eingesetzten „Anleitungspersonals“.

- Die Praktika finden in Einrichtungen oder Betrieben statt, die häufig allenfalls (unverbindliche) Absprachen mit den die Praktikanten entsendenden Schulen über die zu vermittelnden Inhalte und Gegenstände der Ausbildung treffen. So ist die Kritik der befragten Altenpfleger/-innen verständlich, daß sie in der praktischen Ausbildung selten passende Antworten auf Fragen erhalten, die sich auf schulischen Lernstoff beziehen.

Altenpflege – eine Arbeit wie jede andere? Ein Beruf fürs Leben?

Der zweite Schwerpunkt der Längsschnittuntersuchung betraf – über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg – die Arbeitszusammenhänge in der Altenpflege, insbesondere die Verwertungsbedingungen der in der Ausbildung erworbenen beruflichen Qualifikationen. Die Arbeitsbedingungen finden – anders als noch die Wertung der Qualität der Ausbildung – von Beginn an die Kritik der Mehrheit der im Untersuchungsablauf Befragten. Anders ausgedrückt: Kritik an der beruflichen Praxis in der Altenpflege wird nicht in Kreisen einer „relativen Minderheit“ geäußert, sondern muß als quantitativ bedeutsames „kritisches Fundament“ im Beruf sehr ernst genommen werden. Dies ist um so wichtiger, als sich die Kritik an den Arbeitsbedingungen in der Altenpflege im Verlauf der Untersuchung zunehmend verschärft, spätestens seit Einführung des Pflegeversicherungsgesetzes in einem Ausmaß, daß der Ausstieg aus dem Beruf nur noch als konsequente Schlußfolgerung aus diesen Bedingungen gelesen werden kann.

Anders als erwartet orientiert sich die Kritik an den Arbeitsbedingungen in der Altenpflege



ge überwiegend nicht am Spektrum populärer Klagen wie der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung des Berufs, den hohen körperlichen Anforderungen oder der zu geringen Bezahlung der Berufsarbeit. Vielmehr zielt die Kritik im Zentrum auf fehlende Kooperation im Team, die Verteidigung traditioneller Arbeitsweisen unter den Kollegen und von seiten des mittleren Managements, die Enttäuschung darüber, keine menschenwürdige Altenpflege durchführen zu können, den beinahe jeden Ansatz qualifizierter Pflege blockierenden hohen Anteil an unqualifiziertem Personal sowie die zunehmend verschärften ökonomischen und legislativen Einschränkungen qualifizierter (Pflege)arbeit.

Eine Spitzenposition bei der Kritik an den Arbeitsbedingungen nehmen in diesem Zusammenhang die Qualifikationsvorbehalte gegenüber dem mittleren Management ein. Die Kritik richtet sich dabei vor allem gegen fachliche Inflexibilität und gedankenlosen Traditionalismus, der selbst solche Selbstverständlichkeiten wie Bezugspersonen- oder Zimmerpflege oft genug verhindert und alltagsgestaltende Ansätze unmöglich macht sowie schließlich den im Laufe der Jahre zunehmend restriktiven Umgang mit Weiterbil-

dungsbedürfnissen und -bedarfen (aus „Personalnot“).

Neben der Kritik an der mangelnden Qualifikation des mittleren Managements in der Altenhilfe tritt der Mangel an Zeit für eine menschenwürdige Altenpflege entsprechend den geltenden fachlichen (Mindest-)Standards spätestens ab 1995 in den Vordergrund. Hierzu werden eine Reihe von Faktoren zur Begründung angeführt:

- Die Zahl der im Durchschnitt von jeder (Alten-)Pflegekraft je Schicht zu betreuenden Personen hat sich zwischen 1993 und 1997 um mehr als ein Drittel erhöht: Waren 1993 durchschnittlich noch 12 Personen von den Befragten in einer Schicht zu betreuen, so sind es 1996 bereits 15 Personen und nur ein Jahr später (1997) sogar durchschnittlich 17 Personen.

- Diese Entwicklung ist insbesondere in Kombination mit den nach Pflegeversicherungsgesetz reduzierten Zeitbudgets problematisch: Zwischen 75 Prozent der Befragten, die in Alten(wohn)heimen und sogar 85 Prozent der Befragten, die in (Alten)pflgeheimen arbeiten, reklamieren die fehlende Zeit für eine fachlich abgesicherte Altenpflegearbeit. 1997 stehen nach den Ergebnissen der BIBB-Untersuchung für 17 zu pflegende Personen im Durchschnitt 26 Minuten pro Person zur Verfügung – benötigt würden aber nach vorsichtigen Schätzungen der Befragten mindestens 48 Minuten.

Aus diesen Konstellationen der Berufsarbeit ergeben sich Folgebelastungen, die alle als markante und belegte Schwellen zum Berufsausstieg angesehen werden müssen. Dabei handelt es sich insbesondere um latente körperliche und psychische Überbeanspruchungen, die alltägliche Erfahrung der ausbleibenden beruflichen Anerkennung und aktiven Marginalisierung des Berufs durch zunehmenden Einsatz gering qualifizierten Personals sowie die mit der Zeit fortschreitende gegenseitige Entfremdung von Berufs- und Privatleben.

Daß fachlich abgesicherte Pflege alter Menschen nur von entsprechend qualifiziertem Fachpersonal erbracht werden kann und darf, scheint in der Praxis der Altenhilfe offenbar immer weniger gesichert. Anders ist jedenfalls nicht zu erklären, daß im Verlauf der Untersuchung (seit 1993) in der Altenpflege der Anteil an examiniertem Personal beständig zurückgegangen ist und 1997 einen geradezu alarmierenden Tiefstand erreicht hat. Nach den letzten Befragungsauswertungen liegt der Anteil von Fachpersonal im Durchschnitt in einer Schicht nach Angaben der Befragten unter 30%: Nur 27,9% der Schichten werden mit zwei examinierten Pflegekräften (i. d. R. Krankenpflege- und Altenpflegekräften) durchgeführt. Schichten, in denen Altenpfleger/-innen als einzige examinierte Kraft anwesend sind, weisen nur noch einen Anteil von 21,6 Prozent auf. Und auf immerhin 17,8 Prozent der Schichten wird ohne jedes examinierte Pflegepersonal gearbeitet!

Als wohl gravierendste Folge einer zunehmend unerträglich gewordenen Arbeitsorganisation müssen jedoch die Arbeitszeitgestaltung in der Altenhilfe und die daraus resultierende soziale Isolierung durch den Beruf gesehen werden: 82 Prozent der Befragten berichten 1997, daß der Beruf in seinen Arbeitsbedingungen, in seinen körperlichen und psychischen Anforderungen („... ich kann nicht mehr abschalten“) sowie in seinen auf Schichten, Wochenend- und Ersatzdiensten zersplitterten ständigen „Bereitschaftsforderungen“ so stark das Privatleben überlagert, daß sie sich in ihren sozialen Kontakten massiv beeinträchtigt und gestört fühlen („Der Beruf schneidet mich von allem ab...!“). Damit gemeint sind nicht nur Verlust von Freunden und Bekanntschaften, sondern vor allem auch: zerrüttete Ehen und kulturelle Verarmung als Folgen einer nur am „Dienst“ orientierten (Alten)pflegearbeit. Gleichzeitig ist die aus der Balance geratene soziale Geometrie bei mehr als 70 Prozent der Befragten 1997 der wichtigste Beweg-

grund für den vollzogenen beruflichen Umstieg in andere Berufe oder – ein 1997 zum ersten Mal massiv zu beobachtender Trend – für die Aufnahme eines Studiums.

Altenpflege – Karriere durch Fort- und Weiterbildung?

Die Gesundheits- und Sozialberufe sind sehr fort- und weiterbildungsintensive Berufe und dies, obwohl es sich hier um ein frauenspezifisches Berufs- und Tätigkeitsfeld handelt.⁴ Zum ersten Mal wird dies im Vergleich zur Weiterbildungsintensität und zum Weiterbildungsumfang in Industrie, Handwerk, Handel und öffentlichem Dienst im Berichtssystem Weiterbildung (VI) der Bundesregierung von 1996 empirisch belegt.

Die von den befragten Altenpfleger/-innen gegebenen Begründungen für die Teilnahme an beruflichen Fort- und Weiterbildungen in der Altenpflege weichen von dieser Bestandsaufnahme deutlich ab und führen zu dem Schluß, daß der Besuch beruflicher Fort- und Weiterbildung hier als deutliche Indizien für fehlqualifizierende Ausbildung und Vorbereitungen auf die Berufsflucht zu werten sind:

• Fortbildung:

70 Prozent der Befragten besuchen bereits im ersten Berufsjahr durchschnittlich drei Fortbildungen – mit Themen, die eigentlich als „Schlüsselqualifikationen“ in der Ausbildung eine zentrale Rolle hätten spielen sollen. Im Mittelpunkt stehen hierbei Wissensvermittlungen in Geriatrie, Gerontopsychiatrie und Arzneimittellehre. Diese Themen stehen (ergänzt um eine Reihe von zyklisch neu definierten „Modethemen“ wie Validation und Kinästhetik) bis ins dritte Berufsjahr an erster Stelle. Erst danach gewinnen Fortbildungsthemen, die sich mit der Kompensation berufstypischer psychischer Belastungen auseinandersetzen, an Bedeutung und stehen 1996 – im vierten Berufsjahr – zum ersten Mal an erster Stelle. Diese Entwicklung muß

als deutliches Zeichen für die mit der Dauer der Berufsarbeit zunehmende „Unerträglichkeit“ des Berufs gewertet werden.

• Weiterbildung:

Bis 1997 haben ca. 50 Prozent der befragten Altenpfleger/-innen eine Aufstiegsweiterbildung besucht. Rechnet man diejenigen ab, die für sich explizit die Übernahme von „Leitungspositionen“ ablehnen, sind bereits am Ende des vierten Berufsjahres die im Beruf erreichbaren Positionen (oder besser gesagt: Nischen?) besetzt. Mit anderen Worten: „Berufliche Entwicklung“ findet von diesem Zeitpunkt an – wenn überhaupt – nicht mehr in der Altenpflege statt. Von jetzt an buchstabiert sich berufliche Entwicklung wie „Weiterbildung in einen anderen Berufsbereich“ – eine häufig teuer erkaufte Fluchtbewegung aus dem erlernten Beruf heraus. Gerichtet sind diese Fluchtbewegungen vorzugsweise auf die Beschäftigungstherapie oder, angesichts der durchaus kritischen Berufsentwicklung in diesem Bereich erstaunlich genug, in die Physiotherapie/Krankengymnastik.

Neben den meist erheblichen Kosten, die mit einer solchen Weiterbildung in ein neues berufliches Tätigkeitsfeld verbunden sind, ergibt sich ein weiteres Problem: Verlässliche Weiterbildungsstrukturen, die einen kontrollierten und planbaren Umstieg im eigenen Tätigkeitsfeld oder in benachbarte Berufsbereiche, also beispielsweise die Rehabilitation oder Sozialpädagogik, ermöglichen könnten, stehen für die Altenpfleger/-innen nicht zur Verfügung.

Altenpflege – Wechsel, Umstieg, Studium, Ausstieg?

Ausstieg ist vor allem unter den herrschenden Arbeitsmarktbedingungen in der Altenpflege immer nur die letzte, verzweifelte Reaktion auf nachhaltig zerstörte, oder wenigstens doch verlorene Utopien über die eigene Rolle am Arbeitsplatz, im Beruf, im System

Gesundheitswesen. Deshalb schieben die von uns Befragten spätestens seit 1996 kleine „Puffer“ vor den letzten Schritt, den Ausstieg; Puffer, die in vielerlei Hinsicht nicht weniger Risiken bergen:

Ausstieg und Berufsflucht

Bereits während der Ausbildung sowie im ersten Berufsjahr nach Ausbildungsabschluß erwägt jeweils ein Drittel den Ausstieg aus dem Beruf oder plant ihn für die unmittelbare Zukunft. 26,3 Prozent der Absolventen haben am Ende des ersten Berufsjahres den Beruf wieder verlassen; über 40 Prozent der noch im Beruf verbliebenen Altenpfleger/-innen erklärt sich als explizit unzufrieden.

Fünf Jahre nach Ausbildungsabschluß sind noch etwa 18 Prozent der Absolventen von 1992 im erlernten Beruf tätig; und auch für die jetzt noch Verbliebenen trägt die Ausbildung nach Ergebnissen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) längstens neun Jahre.⁵ 18 Prozent sind jetzt in einem anderen Beruf tätig, etwa zehn Prozent haben ein Studium aufgenommen; 55 Prozent sind definitiv ausgestiegen, über ihre weitere berufliche Entwicklung gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine genauen Informationen.

Demgegenüber befinden sich fünf Jahre nach Abschluß der Ausbildung durchschnittlich 60 Prozent ehemaliger Ausbildungsabsolventen des dualen Systems im erlernten Beruf, 15 Prozent in einem anderen Beruf, 15 Prozent haben ein Studium aufgenommen, zehn Prozent sind nicht erwerbstätig. Auch für frauenspezifische Berufe des dualen Systems ergeben sich mit geringfügigen zwischenzeitlichen familienbedingten Unterschieden im fünften Jahr wieder vergleichbare Anteile (vgl. Abb. 2).⁶

Ausstieg und Berufsflucht sind jedoch nicht die einzigen Reaktionsformen, mit denen Altenpfleger/-innen die problematischen Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen in der

Abbildung 1: Berufliche Entwicklung von Altenpflegerinnen 1992–1997 (in Prozent)

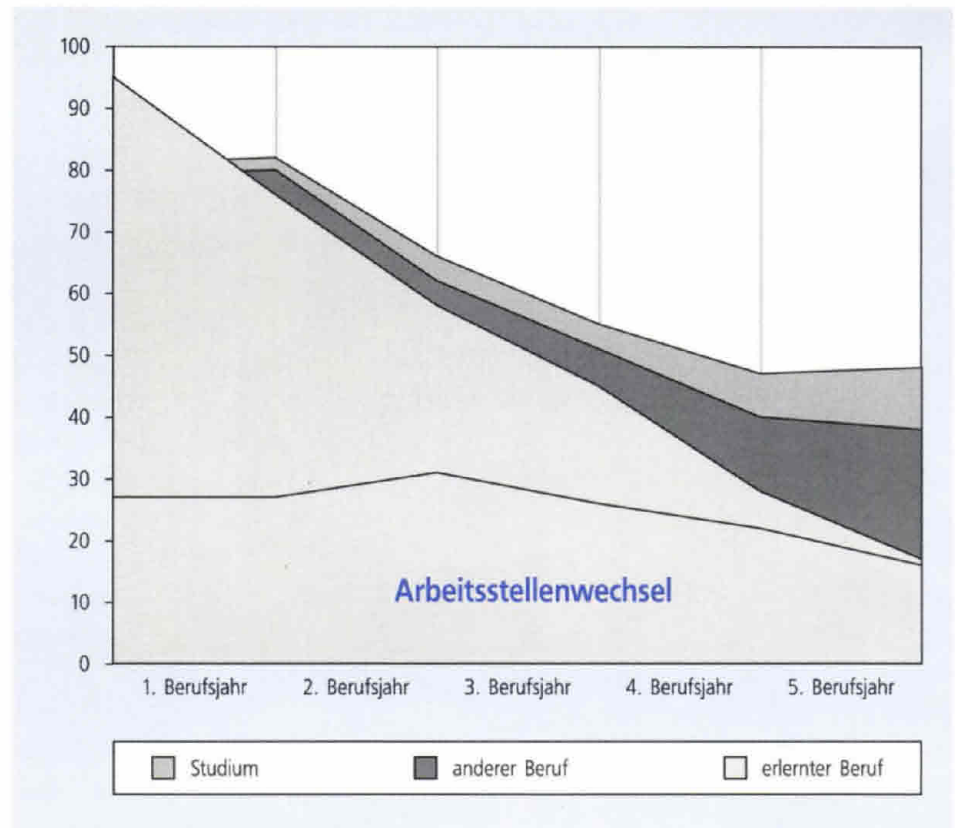
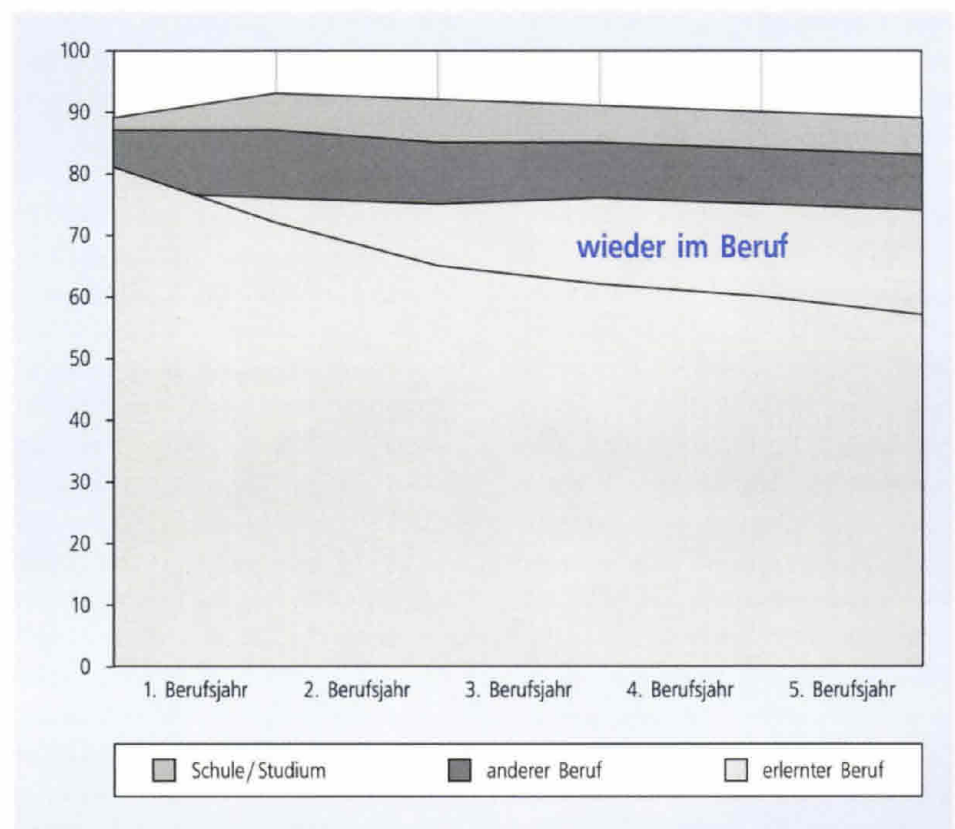


Abbildung 2: Berufliche Entwicklung von Frauen in kaufmännischen Berufen⁷ (in Prozent)



Altenpflege quittieren – häufiger Wechsel der Arbeitsstellen (bis zu viermal in fünf Jahren ist keine Seltenheit), Flucht in Weiterbildungen, „weiche“ Umstiege in benachbarte Berufe und Studium (seit 1996 von Bedeutung) ergänzen den „harten Ausstieg“ aus der Altenpflege in quantitativ nennenswertem Umfang.

Arbeitsstellenwechsel

Insbesondere die Vielzahl der Arbeitsstellenwechsel und die hierfür mitgeteilten Begründungen liefern ein genaues Bild über den „inneren Zustand“ der Altenpflege – und runden gleichzeitig das Szenario der Kritik am Beruf ab. Insbesondere

- fehlende berufliche Entwicklungsmöglichkeiten in der Altenpflege, außerhalb des erlernten Berufs und in benachbarten Berufsbereichen und auch fehlende berufliche „Rotationsmöglichkeiten“;
 - fehlende Zeit für verantwortliche Pflege;
 - schlechtes Arbeitsklima und/oder unqualifizierte Führungskräfte
- ergeben für mehr als 25 Prozent der Befragten jährlich kaum noch Chancen, einen auf Dauer tragfähigen Zustand beruflicher Zufriedenheit zu entwickeln. Als Reaktion darauf wechseln sie die Arbeitsstelle.

Umstieg und Kosten

Der berufliche Umstieg entwickelt sich immer deutlicher zur zweitwichtigsten „Abrechnung“ mit der Altenpflege: 69 Prozent der Befragten erwägen einen beruflichen Umstieg in den nächsten zwei Jahren. Wichtigster Grund: Unerträglich gewordene soziale Isolation und Konflikte mit dem Privatleben durch den Beruf. Allerdings, die privat zu tragenden Kosten dieser „Flucht“ sind hoch: Nicht nur in Einzelfällen übersteigen sie die 20 000,- DM-Grenze erheblich.

Studium – und dann?

Zehn Prozent der Befragten sind 1997 in ein Studium gewechselt, etwa ein Drittel von ihnen in einen pflegewissenschaftlichen Studiengang. Ungeklärt bleibt allerdings die Fra-

ge, was der Abschluß (insbesondere der Fachhochschulabschluß „Pflegerwirt“) am Arbeitsmarkt „wert“ sein wird und ob sich die neuerliche Investition von Zeit, Geld, Hoffnung und Lebenszeit in Bildung „lohnen“ wird.

Altenpflege – ein Lebensberuf?

Unter den herrschenden und von den befragten Altenpfleger/-innen ausgiebig kritisierten Bildungs- und Arbeitsbedingungen ist Altenpflege kaum mehr als „Lebensberuf“ zu betrachten. Während 1994 noch etwa 65 Prozent die Frage, ob Altenpflege für sie ein Lebensberuf sei, mit JA beantworteten, hat sich die Zustimmung zum Beruf bis 1997 dramatisch reduziert: Jetzt, am Ende des fünften Berufsjahres, sind es nur noch nicht einmal ein Fünftel, die den Beruf auf Dauer ausüben wollen oder können. Insofern bleiben die harten Ausstiegsbewegungen, das definitive Verlassen des Berufs, ja des Berufsfeldes, das zentrale Problem für die berufliche Altenpflege.

Unter den herrschenden Bedingungen in der Altenhilfe und der fortschreitenden Vermarktwirtschaftlichung des Pflegesektors muß mehr denn je davon ausgegangen werden, daß nach fünf Jahren Berufszugehörigkeit in etwa das Äquivalent eines Ausbildungsjahrgangs den Beruf wieder verlassen haben wird. Die Abkehr vom Beruf gilt im übrigen auch für Frauen, die aufgrund einer Schwangerschaft und/oder für den Erziehungsurlaub den Beruf verlassen: 85 Prozent von ihnen geben mindestens als „Zweitgrund“ für die Entscheidung, eine Familie zu gründen, massive Unzufriedenheit mit dem Beruf Altenpflege an.

Ein weiteres Problem, das sich 1997 das erste Mal sehr deutlich zeigt, ist die Arbeitsvertragsgestaltung in der Altenhilfe: Immer weniger Altenpfleger/-innen erhalten überhaupt noch einen ihrem Abschluß gemäßen Arbeitsvertrag.

Zum Abschluß noch einmal: Hält die Ausbildung in der Altenpflege, was sie verspricht? Ist Altenpflege ein Lebensberuf? Selten hat der Ausstieg aus dem Beruf nur einen einzigen Grund. Selten eindeutig sind jedoch inzwischen die Verursachungszusammenhänge des Berufsausstiegs: Bei 78 % der „aussteigenden“ Altenpfleger/-innen ist es 1997 „die Pflegeversicherung“, die ein an (Pflege-) Standards und human verantwortlichen Kriterien orientiertes berufliches Arbeiten nicht mehr zuläßt – oder, um mit den Worten einer Befragten abzuschließen:

„Warum ich aufhöre mit dem Beruf? Das kann ich Ihnen buchstabieren: Pflegeversicherung!“

Anmerkungen:

¹ Diese Untersuchung wird seit 1996 mit einem vollständigen Absolventenjahrgang in den neuen Bundesländern wiederholt. Zu den Ergebnissen der Längsschnittuntersuchung West vgl. Becker, W.; Meifort, B.: *Altenpflege – eine Arbeit wie jede andere? Ein Beruf fürs Leben? Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 200)*

² Zum Begriff und zum Prozeß der „Privatisierung“ vgl. Becker, W.; Meifort, B.: *Pflegen als Beruf – ein Berufsfeld in der Entwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Bielefeld 1996 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 169, 3. Auflage)*

³ Berufsschullehrer müssen ein achtsemestriges universitäres Fachstudium aus einer festgelegten Leitdisziplin sowie in einem zweiten, mindestens affinen Fach absolvieren. Parallel dazu ist ein erziehungswissenschaftliches Studium zu absolvieren sowie – im Anschluß an das Universitätsstudium – eine zweijährige Praxisphase im Schuldienst (Referendariat).

⁴ Im Durchschnitt beteiligen sich Frauen seltener an Weiterbildung als Männer. Vgl.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): *Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn 1996*

⁵ Vgl. Dietrich, H.: *Befunde zu ausgewählten erwerbsbiographischen Aspekten von Pflegekräften in der stationären Altenpflege. In: Meifort, B.; Becker, W. (Hrsg.): Berufseinmündung und Berufsverbleib von Altenpflegekräften in den ersten Berufsjahren. Schriftenreihe Kuratorium Deutsche Altershilfe, Köln 1996*

⁶ Vgl. Kau, W.: *Kosten und Nutzen der beruflichen Qualifizierung auf der mikroökonomischen Ebene, a. a. O.*

⁷ Ebda.

Erfolgsquoten bei Abschlußprüfungen – neue Berechnungsmethode berücksichtigt Wiederholer

Rudolf Werner

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Hauptabteilung I „Strukturforschung, Planung, Statistik“, Arbeitsschwerpunkte: empirische Forschung, Berufsbildungsstatistik im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Viele Prüfungsteilnehmer des dualen Systems der Berufsbildung, die beim ersten Versuch scheitern, wiederholen die Prüfung. Sie werden dann als Prüfungsteilnehmer zweimal gezählt und „verwässern“ den tatsächlichen Prüfungserfolg. Seit 1993 werden in der Berufsbildungsstatistik die Wiederholer eigens erfaßt, so daß es ab diesem Zeitpunkt möglich ist, eine erweiterte, genauere Berechnungsmethode anzuwenden, die den Wiederholereffekt berücksichtigt und zu personenbezogenen Erfolgsquoten führt. Diese sind dann höher und entsprechen weitgehend den tatsächlichen Quoten. Die Kenntnis dieser Methode unterstützt bei der gegenwärtig zunehmenden Zahl der Wiederholer die realitätsgerechte Interpretation der Prüfungsergebnisse.

Über den Erfolg bei Abschlußprüfungen wird in der letzten Zeit häufig diskutiert. Gewerkschaften¹ und andere Gruppen haben auf die steigenden Mißerfolgsraten hingewiesen, die in einigen Berufen und Regionen alarmierende Ausmaße angenommen haben. Durchschnittlich hat sich die Versagerquote im Handwerk von 17,2 Prozent (1993) auf 20,6 Prozent (1996) erhöht. Dies bedeutet zusätzliche Ausbildungskosten und Blockierung von knappen Ausbildungsstellen.

Die angegebenen Zahlen beruhen auf der herkömmlichen Berechnungsmethode, bei der die erfolgreichen Prüfungsteilnehmer

durch die Prüfungsteilnehmer insgesamt geteilt werden. Es wird also nicht berücksichtigt, daß *Wiederholer* als Prüfungsteilnehmer *zweimal* gezählt werden, die *erfolgreichen Prüfungsteilnehmer* jedoch nur *einmal*. Wiederholer erhöhen damit die Bezugsgröße im Nenner, wodurch die Erfolgsquote geringer wird. Wird nach der erweiterten, exakteren Methode gerechnet, erhöht sich beispielsweise die Versagerquote im Handwerk nur um rund 1,5 Prozentpunkte, denn: im betreffenden Zeitraum ist natürlich auch die Zahl der Wiederholer im Handwerk angestiegen (1993: 10,1 Prozent, 1996: 12,4 Prozent). Es wird also mehr „durchgefallen“, aber auch mehr „wiederholt“. Damit sollen die schlechter werdenden Erfolgsquoten nicht verharmlost werden. Wiederholen bedeutet immer zusätzlichen Aufwand für die Prüfungsteilnehmer und für die beteiligten Betriebe und Einrichtungen. Allerdings sollten bei allen Analysen auch die Quoten untersucht werden, die sich bei Berücksichtigung des Wiederholereffekts ergeben.

Die nach der herkömmlichen Methode berechneten Quoten werden hier als **herkömmliche** oder **nominale Quoten** bezeichnet, die nach der erweiterten Methode berechneten Quoten als **bereinigte** oder **personenbezogene Erfolgsquoten**. Sie sind immer höher. Je nachdem, welche Fragestellung im Vordergrund steht, ist die eine oder andere Methode zu wählen. Geht es um das „Durchfallen“ (egal, ob ein Teilnehmer vielleicht noch als Wiederholer erfolgreich ist), ist die herkömmliche Methode angebracht. Will man jedoch der Frage nachgehen, wie viele Teil-

Berechnung der Erfolgsquoten bei Abschlußprüfungen

In der Berufsbildungsstatistik werden als „Teilnehmer an Prüfungen“ alle Teilnehmer nachgewiesen, d. h. auch diejenigen, die durchfallen und die Prüfung wiederholen. Letztere werden daher zweimal gezählt, nämlich beim ersten Mal, wenn sie durchfallen, und beim zweiten Versuch.² Gerechnet wird bei dieser herkömmlichen Methode nach der Formel:

$$\text{Nominale Erfolgsquote} = \frac{\text{Erfolgreiche Prüfungsteilnehmer}}{\text{Prüfungsteilnehmer}}$$

Die Bezugsgröße im Nenner des Bruches ist überhöht, mit der Folge, daß die so berechneten Quoten niedriger ausfallen, als am Schluß tatsächlich durchgefallene Teilnehmer vorhanden sind. Der Rechenvorgang basiert auf Prüfungsfällen und nicht auf Prüfungspersonen. Die „herkömmliche“ oder „nominale“ Erfolgsquote ist systematisch zu niedrig.

Ist man an der Zahl der Prüfungspersonen interessiert, ist eine Erweiterung der Formel vorzunehmen. Es müssen dann von den Teilnehmern eines Jahrganges die Wiederholer abgezogen werden, damit diese nur einmal gezählt werden. Die Formel nach dieser erweiterten Berechnungsmethode lautet dann:

$$\frac{\text{Personenbezogene (bereinigte) Erfolgsquote}}{\text{Erfolgreiche Prüfungsteilnehmer}} = \frac{\text{Erfolgreiche Prüfungsteilnehmer}}{\text{Prüfungsteilnehmer insgesamt} - \text{Wiederholer}}$$

Beispiel:

Wenn 100 Personen an einer Prüfung teilnehmen, von den Erfolglosen 10 wiederholen und im Endeffekt 50 die Prüfungen bestehen, so beträgt die **personenbezogene Erfolgsquote** offensichtlich $50/100 = 50$ Prozent (bereinigte Quote). Es gibt jedoch 110 Prüfungsfälle; $50/110$ ergibt 45 Prozent, eine niedrigere Quote, die dem herkömmlichen Berechnungsverfahren entsprechen würde (nominale Quote).

nehmer endgültig durchfallen und damit „auf der Straße stehen“, ist die personenbezogene Methode anzuwenden.

Darüber hinaus sollte auch den Wiederholerraten überhaupt mehr Beachtung geschenkt werden. Eine bestimmte Erfolgsquote kann mit einer großen Zahl von Wiederholern erzielt werden, oder es können die meisten Auszubildenden gleich „im ersten Anlauf“ die Prüfung bestehen.

Im Jahre 1996 haben im gesamten dualen System nach der erweiterten Berechnungsmethode 94,0 Prozent der Auszubildenden die Prüfung bestanden. Ohne Berücksichtigung des Wiederholereffekts läge der Wert bei 84,7 Prozent. Für 1993 liegt die bereinigte

Quote bei 94,3 Prozent (bisherige Berechnungsmethode: 85,9 Prozent). Im Jahre 1993 haben 8,7 Prozent der Auszubildenden die Prüfung wiederholt, 1996 9,9 Prozent.

Die erweiterte Methode ist zum Beispiel dann von Bedeutung, wenn es darum geht, Prüfungsversagern ein Zertifikat über erfolgreich abgelegte Teile der Prüfung auszuhändigen, was derzeit diskutiert wird. Nach dieser Berechnung haben 1996 im Durchschnitt sechs Prozent der Prüfungsteilnehmer die Prüfung endgültig nicht bestanden, das sind rund 30 000 Jugendliche, die für eine Teilerzertifizierung in Frage kämen. In manchen Bereichen sind es jedoch mehr, zum Beispiel im Bau-/Ausbaubereich. Dort beträgt auch die personenbezogene Erfolgsquote nur 87 Pro-

zent, so daß 13 Prozent der Prüfungsteilnehmer die Ausbildung ohne Abschlußzeugnis beenden.

In den Tabellen 1 und 2 sind die personenbezogenen Erfolgsquoten zusammen mit den Wiederholerraten wiedergegeben. Wenn dort und im folgenden nur von Erfolgsquoten die Rede ist, sind immer die bereinigten, personenbezogenen Quoten gemeint.

Erfolgsquoten nach Bereichen

Im Handwerk ist die Wiederholerrate mit 12,4 Prozent (1996) am höchsten (Tabelle 1). Dort ist also die Berücksichtigung des Wiederholereffekts besonders wichtig. Rund 90,6 Prozent (herkömmlicher Wert: 79,4 Prozent) bestehen im Endergebnis die Prüfung. Dies bedeutet allerdings immer noch, daß im Handwerk für 9 von 100 Auszubildende die Ausbildung ohne Abschlußzeugnis endet. In Industrie und Handel wiederholen 8,8 Prozent die Prüfung, 95,6 Prozent bestehen letztendlich (herkömmlicher Wert: 87,2 Prozent). Die geringste Wiederholerrate hat der öffentliche Dienst (7,4 Prozent). Trotzdem wird eine relativ hohe Erfolgsquote von 97,9 Prozent (1996) erzielt. Eine hohe Erfolgsquote kann also auch mit einer geringen Wiederholerrate erreicht werden. Die freien Berufe liegen im Mittelfeld mit einer Erfolgsquote von 95,0 Prozent und einer Wiederholerrate von 8,5 Prozent.

Erfolgsquoten nach Bundesländern

Die Erfolgsquoten sind in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Die alten Länder haben einen Durchschnittswert von 94,8 Prozent. In Baden-Württemberg wird mit 97,2 Prozent der höchste Wert erzielt, wobei die Wiederholerrate mit 4,3 Prozent sehr niedrig ist. Auch Schleswig-Holstein und Niedersachsen liegen bezüglich der Erfolgsquote über dem Durchschnitt.

Tabelle 1: Wiederholeranteile und Erfolgsquoten 1993 bis 1996 nach Ausbildungsbereichen

		1993	1994	1995	1996
Industrie und Handel	Erfolgsquote	95,2	95,3	95,7	95,6
	Wiederholeranteil	8,7	9,3	9,7	8,8
Handwerk	Erfolgsquote	92,1	91,5	91,6	90,6
	Wiederholeranteil	10,1	10,8	12,1	12,4
Landwirtschaft	Erfolgsquote	90,8	98,9	95,6	93,6
	Wiederholeranteil	7,4	12,0	9,2	9,0
Öffentlicher Dienst	Erfolgsquote	98,3	96,8	97,1	97,9
	Wiederholeranteil	5,1	4,8	5,9	7,4
Freie Berufe	Erfolgsquote	94,8	92,7	92,8	95,0
	Wiederholeranteil	6,0	6,0	7,6	8,5
Hauswirtschaft	Erfolgsquote	93,9	94,0	96,1	95,9
	Wiederholeranteil	7,1	5,0	9,3	7,9
Seeschifffahrt	Erfolgsquote	100,0	97,7	99,3	97,3
	Wiederholeranteil	6,4	0,6	2,1	0,9
Alle Bereiche	Erfolgsquote	94,3	94,2	94,3	94,0
	Wiederholeranteil	8,7	9,2	10,0	9,9

Quelle: Statistisches Bundesamt; Fachserie Berufliche Bildung; Berechnung der Erfolgsquoten nach der erweiterten Methode

In den neuen Ländern ist der Prüfungserfolg mit durchschnittlich 91,0 Prozent deutlich geringer als in den alten, wobei die Wiederholerrate höher liegt (11,1 Prozent zu 9,6 Prozent). Vor allem bei den Bauberufen, bei denen in den neuen Ländern in den letzten Jahren viel ausgebildet wurde, und bei den Dienstleistungsberufen sind die Erfolgsquoten deutlich niedriger. Sachsen-Anhalt und Brandenburg liegen unter der 90-Prozent-Marke. Insbesondere in gewerblichen Berufen von Industrie und Handel sind in Brandenburg die Werte niedrig.

Erfolgsquoten nach Berufen

Auch die einzelnen Berufe unterscheiden sich sehr stark bezüglich der Wiederholerrate und der Erfolgsquoten (Tabelle 2). Hohe Wiederholerraten haben die Berufe der Gastronomie. Bei den Köchen geht fast jeder fünfte ein zweites Mal in die Prüfung, und im Endergebnis beträgt die Erfolgsquote rund 90 Prozent. Würde man diesen Effekt nicht berücksichtigen und aufgrund der Prüfungs-

fälle die Erfolgsquote berechnen, läge der Wert bei 74 Prozent. Ähnlich liegen die Verhältnisse bei den Restaurantfachleuten. Eine Ausnahme im Gastronomiebereich bilden die Fachgehilfen im Gastgewerbe, die eine besonders niedrige Erfolgsquote von 82,3 Prozent aufweisen und bei denen wenige wiederholen (12,3 Prozent).

Es gibt auch Berufe, die hohe Erfolgsquoten gleich „im ersten Anlauf“ erzielen. So haben die Bankkaufleute eine Erfolgsquote von 98 Prozent bei nur fünf Prozent Wiederholern. Eine sehr geringe Erfolgsquote verzeichnen die Bäcker (86,0 Prozent) bei einer Wiederholerrate von 11,2 Prozent. Dies bedeutet, daß in diesem Beruf 14 von 100 Auszubildenden die Ausbildung ohne Abschlußzeugnis beenden. Im kaufmännischen Bereich sind die Kaufleute in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft zu erwähnen, die eine niedrige Erfolgsquote (85,8 Prozent) bei durchschnittlicher Wiederholerrate (11,5 Prozent) erzielen. Dieser Beruf gehört zu den stärker besetzten Berufen mit einer sehr geringen Erfolgsrate, was für einen kaufmännischen Beruf ungewöhnlich ist.

Radio- und Fernstehtechner haben eine hohe Wiederholerrate (21,0 Prozent), erreichen aber trotzdem nur eine Erfolgsquote von 86,6 Prozent. Ähnliches gilt für die Gas- und Wasser- und die Elektroinstallateure (Wiederholerraten um 17 Prozent, Erfolgsquote um 90 Prozent).

Es gibt nur wenige stärker besetzte Berufe, die eine Erfolgsquote unter 90 Prozent haben. Die Fachgehilfen im Gastgewerbe, die Fliesen-, Platten- und Mosaikleger, die Maurer, die Bäcker, und – wie erwähnt als einziger Beruf aus dem kaufmännischen Bereich – die Kaufleute in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft gehören dazu. Bei allen diesen Berufen sind die Wiederholerraten nur durchschnittlich, so daß durch stärkeres Einsetzen dieses Instruments der Erfolg ggfs. verbessert werden könnte.

Die Behindertenberufe liegen mit 93,5 Prozent im Mittelfeld. Dieser Wert wird mit einer geringen Wiederholerrate erreicht (5,9 Prozent).

Recht gute Ergebnisse erzielen die industriellen Metallberufe (97,9 Prozent) ebenso wie die industriellen Elektroberufe (98 Prozent). Dort sind die Wiederholerraten mit fünf Prozent verhältnismäßig niedrig. Erfolgsquoten in dieser Höhe gibt es sonst nur im kaufmännischen und Dienstleistungsbereich. Buchhändler und Bankkaufleute erreichen Werte um 98 Prozent – bei geringen Wiederholerraten; Sozialversicherungsfachangestellte/r und Fachangestellte/r für Arbeitsförderung bestehen fast alle die Prüfung, wenn auch einige erst im zweiten Anlauf.

Dienstleistungs-/Büroberufe haben eine bessere Erfolgsquote (95,7 Prozent) als Fertigungsberufe (91,8 Prozent). Eine Ausnahme für den Bürobereich bilden die Steuerfachangestellten, bei denen nur 92,9 Prozent bestehen – bei einer geringen Wiederholerrate (8,3 Prozent).

In einigen Berufen gingen die Erfolgsquoten in den letzten Jahren zurück. Aber auch hier

müssen die Wiederholerraten berücksichtigt werden, die zum Beispiel bei den Gas- und Wasserinstallateuren von 12,6 Prozent (1993) auf 16,4 Prozent (1996) gestiegen ist. Die Erfolgsquoten gingen daher bei diesem Beruf nicht so stark zurück, nämlich von 92,6 Prozent auf 90,5 Prozent. Ohne Berücksichtigung der Wiederholer lägen die entsprechenden Werte bei 81,0 zu 75,6 Prozent. Dies schließt allerdings nicht aus, daß in einzelnen Regionen die Entwicklungen ungünstiger verlaufen sind. Im Handwerk ist die Zahl der Prüfungsteilnehmer in den neuen Ländern 1996 stark angestiegen, insbesondere im Baubereich. Es ist zu hoffen, daß eine größere Anzahl der erfolglosen Teilnehmer die Prüfung inzwischen erfolgreich abgeschlossen haben und sich damit die Ergebnisse verbessern.

Insgesamt zeigt diese Analyse, daß es wichtig ist, den Wiederholereffekt stärker als bisher zu berücksichtigen. Der Unterschied zwischen den nach der herkömmlichen Methode berechneten Quoten und den personenbezogenen Quoten ist beträchtlich. Jedoch ist der Prüfungserfolg in den letzten Jahren generell gesunken. Wenn sechs Prozent endgültig durchfallen, ist dies ein Wert, der verbessert werden muß. Von Beruf zu Beruf gibt es große Schwankungen. In einigen Berufen bestehen fast alle die Prüfung, in anderen erhalten bis zu 20 Prozent der Auszubildenden das Abschlußzeugnis nicht. Die Daten zeigen auch, daß durch Wiederholen der Prüfung die Erfolgsquoten insgesamt verbessert werden können – eine Möglichkeit, die in einer ganzen Reihe von Berufen viel stärker genutzt werden könnte.

Anmerkungen:

¹ IG-Metall-Vorstand, Abt. Berufsbildung: Materialien für die Berufsbildungspraxis, Nr. 41/98, Frankfurt a. M., Januar 1998: Dramatische Durchfallquoten bei den Gesellenprüfungen im Handwerk. Metall-Vizepräsidenten bei den Handwerkskammern analysieren die Lage und entwickeln Lösungsvorschläge.

Tabelle 2: Erfolgsquoten und Wiederholerraten in ausgewählten Ausbildungsberufen 1996

Ausbildungsberuf	Herkömmliche Erfolgsquote	Wiederholerrate	Bereinigte Erfolgsquote
Fachgehilfe/-gehilfin im Gastgewerbe	72,2	12,3	82,3
Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in (Hw)	72,1	13,1	82,9
Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft	76,0	11,5	85,8
Bäcker/-in	76,4	11,2	86,0
Radio- und Fernsehtechniker/-in	68,5	21,0	86,6
Maurer/-in (Hw)	77,5	11,1	87,2
Restaurantfachmann/-fachfrau	76,9	14,0	89,4
Koch/Köchin	73,9	18,3	90,5
Gas- und Wasserinstallateur/-in	75,6	16,4	90,5
Elektroinstallateur/-in	73,5	18,8	90,6
Büroinformationselektroniker/-in	82,7	8,9	90,7
Tischler/-in	79,8	12,2	90,9
Friseur/-in	79,2	13,2	91,3
Fertigungsberufe	81,6	11,1	91,8
Schwimmeistergehilfe	67,3	26,8	91,9
Fleischer/-in	86,9	6,3	92,7
Steuerfachangestellte/r	85,1	8,3	92,9
Kraftfahrzeugmechaniker/-in	81,0	13,0	93,1
Behindertenberufe	88,2	5,7	93,5
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte/r	80,7	13,8	93,6
Datenverarbeitungskaufmann/-kauffrau	75,8	19,1	93,7
Reiseverkehrskaufmann/-kauffrau	82,0	14,1	95,4
Dienstleistungsberufe	87,1	9,0	95,7
Verwaltungsfachangestellte/r	91,0	5,8	96,6
Buchhändler/-in	93,7	3,8	97,4
Industrielle Metallberufe	93,0	5,0	97,9
Bankkaufmann/-kauffrau	93,0	5,1	98,0
Sozialversicherungsfachangestellte/r	92,6	5,9	98,3
Fachangestellte/r für Arbeitsförderung	97,1	3,1	99,9

Quelle: Statistisches Bundesamt; Fachserie Berufliche Bildung; eigene Berechnungen

² Theoretisch müssen diejenigen Prüfungsteilnehmer, die zum Termin 2 als Wiederholer auftreten, beim Termin 1 herausgenommen werden. Sie sollen ja erst gezählt werden, wenn sie entweder die Prüfung bestehen oder endgültig durchfallen. Ein solches Verfahren ist jedoch sehr umständlich und setzt eine zeitpunktbezogene Statistik voraus. Bei der Berufsbildungsstatistik handelt es sich jedoch um eine zeitraumbezogene Statistik (ein Jahr). Eine Bezugnahme auf einzelne Zeitpunkte dieses Jahres ist nicht möglich. Deshalb können nur die Wiederholer eines Zeitraums von den Prüfungsteilnehmern dieses Zeitraums abgezogen werden.

Das Verfahren ist damit nicht zeitpunktgenau, gibt jedoch in der Regel das Niveau des Prüfungserfolgs richtig wieder. Es wird immer Prüfungsteilnehmer geben, die erst im nächsten Kalenderjahr wiederholen. Dafür gibt es aber welche, die aus dem Vorjahr stammen. Solange diese beiden Größen ungefähr gleich

sind, bleibt die Erfolgsquote unverändert (Ausgleichseffekt). Wenn der Fall eintritt, daß eine größere Anzahl von Wiederholern kalendermäßig erst im nächsten Jahr antritt als die Zahl derer, die aus dem vorangegangenen Jahr stammt, tritt eine Verschiebung ein. Dann ist die Erfolgsquote in einem Jahr zu hoch und im nächsten Jahr um diesen Betrag zu niedrig. Diese Ungenauigkeiten können in der Regel in Kauf genommen werden.

In jedem Fall ist durch die erweiterte Berechnungsmethode sichergestellt, daß jeder Prüfungsteilnehmer nur einmal gezählt wird.

Anzumerken ist auch, daß die Wiederholer in der Statistik nur für insgesamt, nicht für männlich/weiblich ausgewiesen werden. Die bereinigten Quoten können daher nur für die Prüfungsteilnehmer insgesamt berechnet werden. Auch für längerfristige Vergleiche mit Jahren vor 1993 ist man auf die herkömmlichen Quoten angewiesen.

Entwicklung neuer beruflicher Standards in der Tschechischen Republik

**Bohumil Janyš,
Margret Kunzmann**

Mit dem folgenden Artikel soll das Konzept zur Entwicklung moderner beruflicher Standards in der Tschechischen Republik (CR) vorgestellt werden. In seinem Mittelpunkt steht die Einführung eines Systems von Grund- oder Kernberufen, die auf unterschiedlichen Niveaustufen in der Erstausbildung der Jugendlichen realisiert werden.

Für diese Grund-/Kernberufe werden – koordiniert und geführt durch das Forschungsinstitut für Berufs- und Fachbildung (VUOS) – Grund- oder Kerncurricula erarbeitet, die sowohl allgemein- und berufsgruppenverbindliche als auch frei wählbare Komponenten umfassen.

Jedes der Kerncurricula wird eine dreigeteilte Struktur erhalten: zu vermittelnde Allgemeinbildung, die berufliche Grundlagenbildung für eine Gruppe verwandter Berufe und die berufsspezifischen Inhalte. Sukzessive werden die Standards erarbeitet. Dabei sollen verstärkt die Sozialpartner einbezogen und die Anforderungen mit dem Blick auf die Europäische Union festgelegt werden.

Tschechische Berufsbildung im Umbruch

Der mit Beginn der 90er Jahre eingeleitete Demokratisierungsprozeß sowie der damit verbundene tiefgreifende sozioökonomische Wandel nach dem politischen Umbruch in der CR führten auch im Bildungs- und Berufsbildungssystem zu umfassenden Veränderungen.

Unter Federführung des VUOS entstand gleich am Anfang dieser Periode ein Transformationskonzept zur Umgestaltung der Berufsbildung unter marktwirtschaftlichen Bedingungen. Es wurde von der Regierung zunächst nicht offiziell beschlossen.

Unabhängig von dieser Tatsache vollzogen sich jedoch in der Berufsbildungspraxis eine Vielzahl bemerkenswerter Veränderungen und Experimente.

Es handelte sich um Initiativen des Ausbildungspersonals, das sehr reformoffen war. Leitung und Lehrpersonal berufsbildender Einrichtungen modernisierten bisherige Lehrplaninhalte, entwickelten neue Curricula sowie Berufe und boten neue, flexibel gestaltete Ausbildungsgänge an. Dabei orientierten sie sich sowohl an den Bedürfnissen der Wirtschaft als auch an den Wünschen der Eltern und Ambitionen der Jugendlichen (z. B. Modeberuf „Manager“).¹ Besonders aktiv waren die neu entstandenen privaten Berufsbildungseinrichtungen. Sie fühlten sich nicht an bisherige staatliche Regelungen gebunden und konnten legislative Schritte umgehen. Im Ergebnis dieser Wandlungen entstanden viele oftmals sehr enge, spezialisierte Berufe, Curricula und Berufsbildungsgänge, die nicht immer genügend ausgereift waren und häufig wegen unzureichender Bedingungen mit geringer Qualität umgesetzt wurden. So wurden an verschiedenen Schulen und Schulstufen gleiche Berufe mit unterschiedlicher Qualität und Bezeichnung ausgebildet. Die Zahl der Ausbildungsberufe und Fachrichtungen erhöhte sich von 256 anerkannte Ausbildungsberufe im Jahr 1989 auf 1 500.

Entwicklung neuer beruflicher Standards

Mitte der 90er Jahre erkannte man im Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport (im folgenden Schulministerium), daß die entstandene unüberschaubare Vielfalt an Curricula, neuen Berufen, Tätigkeitsfeldern und Bildungsgängen unterschiedlicher Qualität begrenzt und koordiniert werden muß. Mit Blick auf die Europäische Union sollten neue staatlich-verbindliche berufliche Standards erarbeitet werden, mit denen auf nationaler Ebene eine vergleichbare hohe Qualität der Ausbildungsergebnisse gesichert und zugleich eine größere Transparenz im europäischen Rahmen erreicht werden kann. Dabei entstand das Problem, den scheinbaren Widerspruch zwischen dem Trend zur Liberalisierung und der Notwendigkeit verbindlicher staatlicher Vorgaben/Standards auf eine neue Art zu lösen. Die Methoden des früheren zentral gelenkten und kontrollierten Berufsbildungssystems konnten nicht mehr angewandt werden; neue Konzepte und Lösungsansätze mußten her.

Neues Berufsbildungskonzept mit Grund-/Kernberufen

Im Auftrag des Schulministeriums wurde unter Federführung des VUOS ein neues Berufsbildungskonzept entwickelt, das die Einführung eines Systems von Grund- oder Kernberufen vorsieht. Darin sollen sich alle bestehenden spezialisierten und verwandten Ausbildungsberufe/Tätigkeitsfelder sowie Studienberufe einordnen lassen. Für die geplante Erarbeitung der neuen verbindlichen beruflichen Standards wurden deshalb 26 branchen-orientierte Berufsgruppen (Berufsfelder) gebildet. Hierzu gehören beispielsweise Maschinenbau/Hütten-/Gießereiwesen, Bauwesen, Ökologie/Umweltschutz, Elektrotechnik/Telekommunikation/Rechentchnik oder Gesundheitswesen. Sie sollen eine horizontale Eingliederung der Berufe ermöglichen.

Diesen Berufsgruppen wurden die Grund-/Kernberufe zugeordnet; den Grundberufen wiederum sind einzelne, auch enger profilierte Berufe und Tätigkeitsfelder zugeordnet. Das Konzept sieht vor, daß Grund-/Kernberufe auf verschiedenen Niveau- und Bildungsstufen (-Ebenen) ausgebildet werden können.

Als bildungspolitische Orientierung im reformierten Berufsbildungssystem gilt, daß künftig von einer Population (100 Prozent) nach der allgemeinbildenden neunklassigen Pflichtschule auf den verschiedenen Ebenen (Qualifikations-/Bildungsstufen) in etwa ausgebildet werden:

1. Ebene: Fünf Prozent der Jugendlichen (einschließlich behinderter und benachteiligter Jugendlicher) erhalten eine zweijährige Ausbildung für eine Anlernstätigkeit an Berufsschulen (OU) bzw. sogenannten Produktionschulen.

2. Ebene: 30 bis 35 Prozent werden an den Mittleren Berufsschulen (SOU) in drei Jahren in einem Facharbeiterberuf ausgebildet.

3. Ebene: 45 bis 50 Prozent werden an Fachmittelschulen (SOS) auf technische und ökonomische Funktionen in vierjährigen „Studienberufen“ vorbereitet, bei gleichzeitigem Erwerb der fachspezifischen Hochschulreife (einschließlich des doppelqualifizierenden Bildungsgangs auf der Niveaustufe Facharbeiter), und 15 bis 20 Prozent erwerben an den allgemeinbildenden Gymnasien und den neuen profilierten technischen bzw. ökonomischen Lyzeen die allgemeine Hochschulreife.

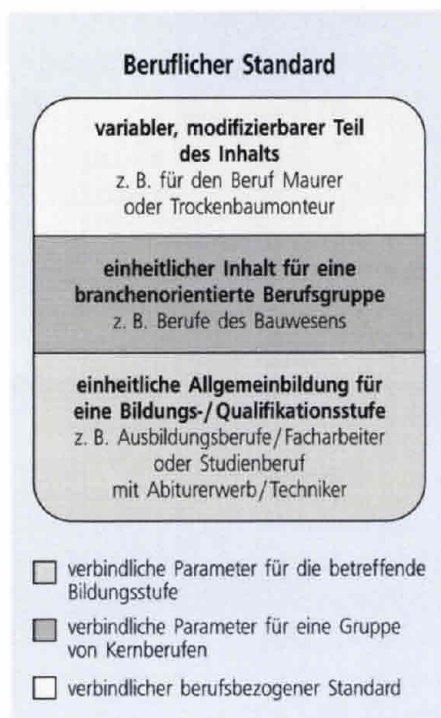
Eine 4. Ebene betrifft die Neueinführung von „Höheren Fachschulen“ in das tschechische Berufsbildungssystem (etwa vergleichbar mit deutschen Fachhochschulen).

Die Berücksichtigung dieser angeführten vier Qualifikations- und Bildungsstufen im neuen beruflichen Konzept ermöglicht eine vertikale Eingliederung der Berufe, wobei gleichzeitig eine hohe Durchlässigkeit zwischen den Stufen garantiert werden soll.

Im neuen System sind für die 1. und 2. Bildungs-/Qualifikationsebene 137 Grundberufe, für die 3. Ebene (Abiturberufe) 118 und für die 4. (höhere Fachschule) 60 Grundberu-

fe vorgesehen (insgesamt 318 anerkannte Grund-/Kernberufe).

Die Abbildung veranschaulicht die inhaltliche Struktur eines Grund-/Kernberufs und der neuen beruflichen Standards in der CR.



Grund- oder Kerncurricula – Bestandteil des Ausbildungskonzepts

Das Konzept der Grund- oder Kernberufe ist eng verbunden mit der Entwicklung von Grund- oder Kerncurricula (auch als nationale Curricula bezeichnet).

Dabei besteht das Ziel, ein grundlegend neues Herangehen bei der Standardentwicklung zu erreichen, nämlich: „Weg vom Schultyp, hin zum Typ des Bildungsprogramms für die vier Bildungs-/Qualifikationsstufen“.

Ein Kerncurriculum hat – wie auch der Grund- oder Kernberuf – eine dreigeteilte Struktur des Ausbildungsinhalts:

1. „Allgemeinbildung“
(d. h. einheitliche Allgemeinbildung für eine Bildungsstufe – z. B. Ausbildungsberuf für die Facharbeiterebene oder Studienberuf mit Abitur für Fachmittelschulen/Technikerebene);

2. „berufliche Grundlagenbildung“
(d. h. einheitliche allgemein-berufliche Inhalte für eine Gruppe verwandter Grundberufe – z. B. im Bauwesen);

Komponenten 1 und 2 verkörpern die allgemein-verbindlichen Inhalte;

3. die „berufsspezifischen Inhalte“ als 3. Bildungskomponente

(sie stellen den variablen/veränderlichen Teil des beruflichen Standards dar und sind abgeleitet aus den Anforderungen an einen oder mehrere Berufe, die im Rahmen des Grund-/Kernberufs erlernt werden).

Die Anforderungen der beiden allgemein-verbindlichen Komponenten stellen zusammen mit den zu erwerbenden Schlüsselqualifikationen den „Bildungsstandard“ dar. Er wird im Grundcurriculum aufgeschlüsselt.

Als 3. Komponente knüpfen die berufsspezifischen Inhalte an diesen Bildungsstandard an. Sie enthalten die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausübung der Berufe, die im Profil des Absolventen (Ausbildungsberufsbild/Prüfungsanforderungen) integriert sind.

Die nationalen Kerncurricula/Standards können von den Ausbildungseinrichtungen – nach eigenen Ambitionen sowie nach Interessen von Eltern und Schülern – durch weitere Bildungsziele und -angebote ergänzt und spezifiziert werden.

Ebenso ist der berufsbezogene Standardteil variabel und besonders den lokalen und regionalen Bedingungen des Arbeitsmarkts anzupassen.

Im Ergebnis einer solchen Vorgehensweise werden sich die konkreten „Bildungsprogramme“ der einzelnen Schulen zwar voneinander unterscheiden, sie enthalten aber immer die verbindlichen Anforderungen des Kerncurriculums als Standard.

Somit besteht ein zweistufiges System:

Grund-/Kerncurriculum, das auf nationaler Ebene verbindlich entwickelt wird, und *Schulcurriculum*, das auf schulischer Ebene mit zusätzlichen Konzepten, Inhalten, Bildungsgängen bestimmt und auch als Bil-

dungsprogramm oder Ausbildungslehrplan der Schule bezeichnet wird.

Es ist das ausdrückliche Ziel, daß die neuen tschechischen beruflichen Standards den „europäischen Anforderungen“ entsprechen und transparent sowie kompatibel gestaltet werden. Bereits bestehende Curricula sollen den entsprechenden Grundberufen zugeordnet und nach den drei verbindlichen Bildungs-/Ausbildungskomponenten (Kriterien) bewertet werden. Nach der Evaluierung erfolgt die Entscheidung über eine weitere Verwendung.

Das Konzept und System der Grund-/Kernberufe, mit seinen bildungs- und berufsbezogenen Zielstrukturen in den Kerncurricula, seit Januar 1998 offiziell bestätigt, ist die Voraussetzung, auf breiter Basis neue berufliche Standards zu entwickeln.

Unter der Leitung des VUOS haben die Arbeiten zur Entwicklung neuer beruflicher Standards in der CR begonnen, erste Ergebnisse liegen bereits vor.

Dabei waren die Prämissen und verallgemeinerten Verfahrensschritte, die im Rahmen einer internationalen ETF- Arbeitsgruppe „Standards“ von den beteiligten Experten entwickelt wurden, eine wichtige Arbeitsgrundlage.² Sie wurden weitgehend angewendet, mußten aber, z. B. bezüglich der Mitwirkung der Sozialpartner, auf das aktuell Machbare begrenzt werden. Sehr nützlich waren internationale Vergleiche vorhandener Berufscharakteristiken, Standards und Anforderungen zu über 200 Berufen, für die Materialien des CE-DEFOP direkt verwendet wurden.

Gründung branchenbezogener Berufsfachkommissionen

Im September 1997 faßte das Schulministerium den Beschluß, branchenbezogene Berufsfachkommissionen/-gruppen (im weiteren BFK) als ständige Gremien zu installieren. Ihnen gehören Vertreter des Schulministeriums, der Körperschaften der Arbeitgeber und

Arbeitnehmer (Kammern, Verbände, Gewerkschaften), Experten der Universitäten, der Schulen und Betriebe an.

- Laut Statut erfassen sie die ziel-/ergebnisorientierten Anforderungen des Berufs, bestimmen die Prüfungsanforderungen/Qualitätskriterien für die Berufsausübung und die Schlüsselbereiche für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten) und kümmern sich um Umsetzung in die beruflichen Standards. Die BFK erstellen berufsgruppenbezogene Expertisen und leiten daraus die pädagogischen Konsequenzen für die Qualifikationsstandards ab. Die konkrete Entwicklungsarbeit für einzelne Berufsfelder und Ausbildungsberufe leisten spezielle Expertengruppen.

Das VUOS hat diese Arbeiten zu führen und zu koordinieren.

- Es wurden 26 branchenbezogene Berufsfachkommissionen eingesetzt, in denen ca. 250 Experten arbeiten.³

Das VUOS ist dem Schulministerium gegenüber verantwortlich für das Durchsetzen einheitlicher Methoden und Konzepte bei der Arbeit in den BFK und Expertengruppen. Von der Regierung werden für diese Arbeiten finanzielle Mittel bereitgestellt.

Seit Januar 1998 müssen alle beruflichen Ausbildungsdokumente, die im Schulministerium zur Bestätigung eingereicht werden, die Inhalte des Kerncurriculums enthalten und damit den neuen beruflichen Standards entsprechen.

Anmerkungen:

¹ In den letzten fünf Jahren war ein Drittel aller Arbeitnehmer gezwungen, die Tätigkeit zu verändern.

² Vgl. Kunzmann, M.; Laur-Ernst, U.; Hoene, B.: *Manual Development of Standards in Vocational Education and Training on behalf of the European Training Foundation/ETF, Turin (Manuskript, BIBB Berlin, March 1998)*

³ Die Hälfte der Experten kommt aus Arbeitgeber- bzw. Arbeitnehmerkörperschaften (Sozialpartner), die anderen sind Direktoren und Lehrpersonal aller Typen berufsbildender Schulen und Wissenschaftler. Die BFK bestehen aus 9 bis 15 Mitgliedern und führen maximal halbjährliche Treffs durch.

7-Länder-Konferenz zur dualen Berufsausbildung

Die Sicherung von Zukunftschancen und die internationale Wettbewerbsfähigkeit machen es erforderlich, die Strukturen der beruflichen Ausbildungssysteme kontinuierlich auf ihre Aktualität zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Am 1. und 2. Juli 1998 fand auf Einladung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) eine Konferenz zum internationalen Erfahrungsaustausch über duale Berufsausbildung statt, an der Dänemark, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, die Niederlande, Österreich und die Schweiz teilnahmen. Die Konferenz bilanzierte im europäischen Dialog den Stand eingeleiteter Reformschritte und diskutierte längerfristige Vorschläge zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung.

Der BMBF hatte an die eingeladenen Länder vorab 16 Fragen zu Problemen ihrer dualen Ausbildung und zu geplanten bzw. realisierten Reformmaßnahmen verschickt. Die Auswertung der Antworten wurde der Abteilung „Internationaler Vergleich beruflicher Bildung“ des BIBB übertragen. Sie erfolgte nach fünf Schwerpunkten:

- Sicherung eines für die Nachfrage ausreichenden und dem Qualifikationsbedarf der Wirtschaft entsprechenden Ausbildungsplatzangebots
- Differenzierung des Ausbildungsangebots und Berufskonzept
- Ausbildungsreife, Berufswahl und Förderung von Benachteiligten
- Durchlässigkeit des Bildungssystems
- Internationaler Erfahrungsaustausch und Reformperspektiven.

Das BMBF bereitet eine Tagungsdokumentation vor.

Anmerkungen zum Thema: Das Schüler- potential für die Ausbildung wird immer schwächer

Laszlo Alex

Zu Zeiten der andauernden Lehrstellenknappheit herrscht kein Mangel an Erklärungen über ihre Ursachen, verbunden mit Schuldzuweisungen. Meist wird die schlichte Tatsache ignoriert, daß die wirtschaftliche Lage des Betriebes, seine Chancen am Markt die maßgeblichen Gründe für seine Ausbildungsbereitschaft sind. Auch die hohen Ausbildungskosten werden als häufiger Grund für die Lehrstellenknappheit genannt, was richtig ist, aber nur soweit sie nicht nach guten marktwirtschaftlichen Sitten auf die Preise aufgeschlagen werden können. Das wiederum hängt von der wirtschaftlichen Lage des Betriebes ab. Ein weiteres Argument, mit dem ich mich hier auseinandersetzen möchte, ist die Behauptung, daß „die Betriebe nicht mehr die Reparaturstätten der Schule sein wollen“. Sind sie das wirklich?

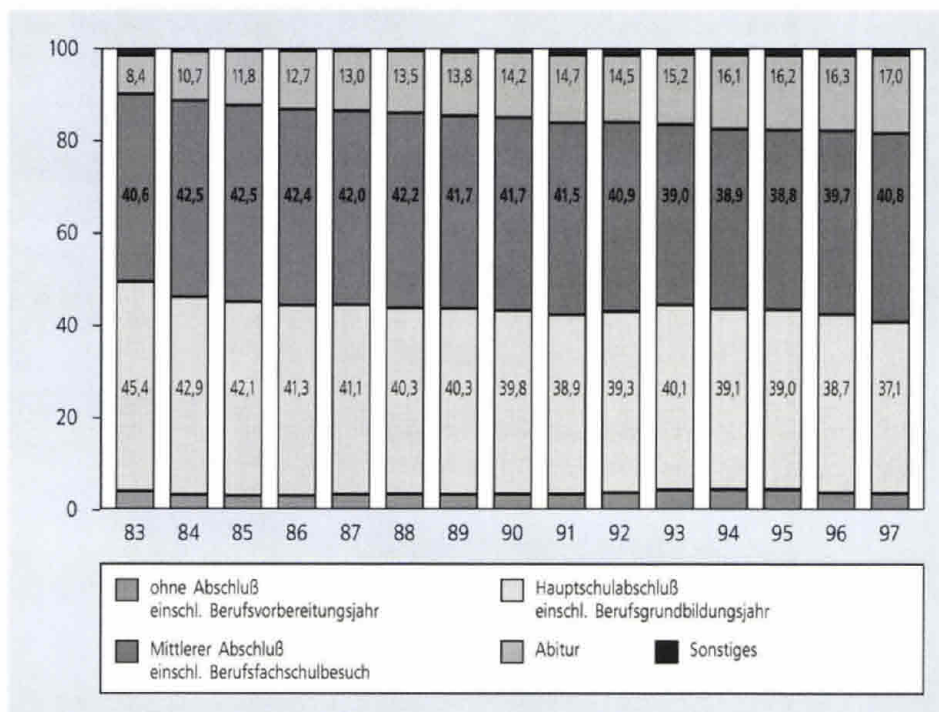
Statistisch können wir zur Überprüfung dieser Behauptung nur die schulische Vorbildung der Auszubildenden heranziehen. Das

nachstehende Schaubild zeigt die Entwicklung seit Beginn der 80er Jahre. Ein Trend zur Verschlechterung der schulischen Vorbildung der Auszubildenden kann daraus nicht herausgelesen werden. Im Gegenteil, es ist eine eindeutige Verschiebung zu höheren schulischen Abschlüssen sichtbar. Der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluß ist stark zurückgegangen, der von Abiturienten hat sich verdoppelt. Der Anteil der anderen Gruppen hat sich nur wenig geändert. Verbindet man die Abschlüsse mit den dahinterstehenden Schuljahren¹, dann ist eine Steigerung von 9,8 im Jahr 1983 auf 10,1 Schuljahre in 1997 feststellbar, d. h. eine eindeutige Zunahme des Humankapitals von Auszubildenden.

Nun kann mancher behaupten, das sei eine reine „quantitative“ Sichtweise, die qualitative sei eine andere, weil der heutige Abiturient dem früheren Realschulabsolventen und ebenso der heutige Realschulabsolvent dem früheren Hauptschulabsolventen nicht das Wasser reichen kann. Dahinter steht die Vorstellung, daß die Begabungen normal verteilt

sind und die Teilnahme an einem nach Niveau gegliederten Schulsystem wie dem unserem nach der Verteilung der Begabungen erfolgt. Nun ist das Verteilungsmuster kein Naturgesetz. Begabung ist kein „natürliches, angeborenes Endprodukt“, sondern sie kann auch abhängig vom sozialen Umfeld in vielfältiger Weise entwickelt werden. Daß der Durchschnittsabiturient bei einem Schulabgängeranteil von fünf Prozent nicht der gleiche sein kann wie bei 40 Prozent, ist unschwer zu erraten. Ihn aber leistungsmäßig als den Schwächeren einzustufen bedarf des Belegs. Dies kann nicht auf der Basis der Schulnoten erfolgen, da die Notengebung nicht unabhängig von der „Menge“ ist. Was nötig wäre, sind regelmäßige Tests, die nicht nur auf den Wissenserwerb, sondern auch auf die Problemlösungsfähigkeit und das Verständnis der Zusammenhänge gerichtet sind. Solche fehlen heute. Die Aufschreie in der deutschen Schullandschaft durch die jüngste TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) sollten nicht unproduktiv bei der Kritik der verwendeten Methoden

Abbildung: **Auszubildende nach Schulabschluß 1983–1997** (Angaben in Prozent)



Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen bzw. Schätzungen

stehenbleiben, sondern zur Einführung eines regelmäßigen Testsystems für alle Schulen führen!

Wenn auch das Urteil über schwächere Schulleistungen statistisch nicht nachweisbar ist, so ist es unbestritten, daß sich das jetzige Schülerpotential für die Ausbildung in vielerlei Hinsicht von dem früheren unterscheidet. Es ist einmal älter und damit möglicherweise kritischer; es durchlief eine z. T. andere Sozialisation und erlebte auch eine allgemeine gesellschaftliche Abwertung der sog. Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, wenig Neigung zum Krankfeiern u. ä.; gerade Tugenden, die im betrieblichen Alltag und in der Ausbildung besonders geschätzt werden.

Zu berücksichtigen ist auch die andere Sozialisation der heutigen Schülergeneration. Man bedenke, daß sich seit Beginn der 80er Jahre die Zahl der Alleinerziehenden auf 2,7 Mio. verdreifacht hat, daß sich die Ein-Kind-Familie und damit die fehlende geschwisterliche Zuwendung immer stärker durchsetzt. Auch die Probleme der in zwei Kulturkreisen aufwachsenden Kinder ausländischer Herkunft gehören hierzu. Hinzu kommt die fortgesetzte Urbanisierung und die damit z. T. verbundene Ghettoisierung bestimmter sozialer Gruppen. Das letztere setzt sich auch in der Schule fort, wobei die Hauptschule immer mehr zur Restschule wird, ohne entsprechend ihrem neuen Charakter als Auffangbecken behandelt zu werden. Die Heterogenität der Hauptschule übertrifft bei weitem die von anderen Schulen. Mehr Differenzierung ist hier nötig; Kleinklassen, Ganztagschulen, gemeinsame Freizeitgestaltung sind Antworten, um aus den Restschulen keine „Restmenschen“ zu entlassen. Zutreffend warnte ein Hauptschullehrer kürzlich in der Süddeutschen Zeitung (Nr. 163 vom 18./19. 7. 1998): „Wer in einer heutigen Hauptschulklassen das gesellschaftliche Abstellgleis tagtäglich spürt, wird sich nicht mehr so leicht in die nachfolgende Arbeitsgesellschaft integrieren.“

All diese Entwicklungen verlangen auch ein höheres pädagogisches Engagement der Betriebe in der Ausbildung (worauf sie nicht oder nicht ausreichend vorbereitet sind). Dies ist notwendig, nicht weil die Schulen versagten, sondern weil die heute heranwachsende Generation durch die veränderten Lebensbedingungen mehr Lenkung, differenzierterer Behandlung und menschlicher Zuwendung bedarf.

Anmerkung:

¹ Ohne Hauptschulabschluß = 8 (Schuljahre), Hauptschulabschluß = 9, Mittlerer Schulabschluß = 10, Abitur = 13, Berufsgrundbildungsjahr = 10, Berufsfachschule = 10, Berufsvorbereitungsjahr = 9, Sonstige = 9

Ein neues Qualitätssicherungs-Konzept für Bildungsträger

Brigitte Melms

Der Modellversuch „Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozeß“, gefördert vom Bundesinstitut für Berufsbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, der 1995 seine Arbeit aufgenommen hatte, ist abgeschlossen. Am 21./22. April 1998 fand im tbz Technologie und Berufsbildungszentrum Paderborn die Abschluß-Fachtagung statt. Die Teilnehmer diskutierten in Arbeitsgruppen die Konsequenzen, die sich aus der Erprobung des Instrumentariums zur Qualitätssicherung der Weiterbildung für Bildungsträger ergeben. Hierbei interessierten besonders Aspekte wie Kosten/Nutzen des vorgestellten Qualitätskonzepts sowie die personellen und organisatorischen Voraussetzungen beim Bildungsträger zur Umsetzung dieses Konzepts.

Im Modellversuch wurde ein Qualitätssicherungs-Konzept für Bildungsträger erarbeitet, das die Anwendungsorientierung bei der Gestaltung von Maßnahmen in den Mittelpunkt stellt und damit auf eine der wichtigsten Kundenanforderungen reagiert. Um dieses Qualitätskriterium im Gesamtprozeß der Weiterbildung zu verankern, ist die Integration aller am Weiterbildungsprozeß Beteiligten Voraussetzung und zweites wesentliches Qualitätskriterium. Das Konzept des Modellversuchs hat die – auch bei Bildungsträgern zunehmend eingeführten – prozeßorientierten Qualitätsmanagementsysteme und Zertifizierungen nach DIN EN ISO 9000 ff. um eine inhaltliche, auf das Produkt Weiterbildung ausgerichtete Qualitätskomponente erweitert.

Die Erprobung des für Bildungsträger entwickelten Instrumentariums fand bei den drei am Modellversuch beteiligt gewesenen Trägern¹ und ihren Standorten in der Region statt, und zwar jeweils in dem Marktsegment, in dem die Träger schwerpunktmäßig tätig sind: „Öffentlich geförderte Weiterbildung“, „Individuelle Weiterbildung“ oder „Weiterbildung für Betriebe“.

Die Erfahrungen aus der Erprobung dieses Qualitätssicherungs-Konzepts haben gezeigt, daß Sicherung und Verbesserung von Qualität in der Weiterbildung i. d. R. Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen beim Bildungsträger notwendig machen. Ohne diese Maßnahmen wird ein solches Konzept, das sowohl Prozeß- als auch Produktqualität in der Weiterbildung herstellen soll, kaum umzusetzen sein. Die Teilnehmer der Fachtagung waren sich einig, daß sich Bildungsträger für die Bewältigung künftiger Aufgaben auf dem Weiterbildungsmarkt auf anspruchsvolle qualitätssichernde Verfahren einlassen müssen. Ebenfalls deutlich wurde, daß die Einbeziehung aller am Weiterbildungsprozeß Beteiligten neue Formen der Kooperation hervorbringen wird, die sowohl für die Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen, für

Dozenten und Ausbilder als auch für die Weiterbildungsexperten in den Betrieben ein verändertes Verständnis ihrer Rollen erfordern. Das Qualitätssicherungs-Konzept des Modellversuchs könnte in seiner konsequenten Umsetzung

- durch die Einbeziehung aller am Weiterbildungsprozeß Beteiligten zu mehr Transparenz der Gestaltung der Weiterbildung und der Beurteilung ihrer Qualität durch den Kunden führen;
- durch Rückkopplungsprozesse, in denen auch die Teilnehmer eine aktive Rolle einnehmen, kritischere, selbstbewußte Teilnehmer hervorbringen, die bereits im Qualifizierungsprozeß gelernt haben, problem- und lösungsorientiert zu arbeiten;
- durch mehr Kooperation und Austausch zwischen Mitarbeitern bei Bildungsträgern und Weiterbildungsexperten in Betrieben zu bedarfsgerechterer Gestaltung und damit zu mehr Effizienz der Weiterbildungsmaßnahmen führen;
- Bildungsträger unterstützen bei der Veränderung ihrer Aufgaben hin zu stärkerer Kunden- und Service-Orientierung, veränderten Kunden-Lieferanten-Beziehungen sowie zu mehr Beratungs- und Moderationstätigkeiten.

Jetzt werden für jedes der drei Marktsegmente Leitfäden vorgelegt, in denen das Qualitätssicherungs-Konzept für den Gesamtprozeß der Weiterbildung vorgestellt wird. Darüber hinaus sollen ausgewählte Handreichungen und Arbeitshilfen für jede Phase des Weiterbildungsprozesses den Mitarbeitern/-innen bei Bildungsträgern praktische Handlungsanleitungen geben, wie die Ausrichtung der Weiterbildungsmaßnahme auf die Anwendungssituation organisiert werden kann.

Folgende Veröffentlichungen aus dem Modellversuch sind für den Herbst 1998 vorgesehen:

1. bfg, tbz, HWK: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Modellversuchsergebnisse. Leitfäden für Bildungsträger. 3 Bände, Bertelsmann Verlag, Bielefeld

2. ISOB Institut für sozialwissenschaftliche Beratung, Regensburg: Evaluationsbericht aus dem Modellversuch (in Vorbereitung)

3. Gabriele Marchl und Gerhard Stark: Bedarfsgerechte Weiterbildung für Ihren Betrieb. Praktische Hinweise zur kritischen Kooperation mit Bildungsanbietern (in Vorbereitung).

Anmerkung:

¹ bfg Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V. Nürnberg; HWK Koblenz; tbz Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn

Weiterbildung an den Interessen der Beschäftigten orientieren

Thieß Petersen

Eine Befragung von Arbeitnehmervertretern zur betrieblichen Weiterbildung ergab folgende Ergebnisse:

Moderne Industrienationen können ihre wirtschaftliche Leistungskraft im Zeitalter eines immer rasanter ablaufenden technologischen Wandels nur aufrechterhalten, wenn sie durch intensive Weiterbildungsanstrengungen die Qualität des Produktionsfaktors „Humankapital“ ständig verbessern. Zum Erreichen dieses Zieles ist es erforderlich, neben den Bildungsinhalten eine Vielzahl von Rahmenbedingungen kritisch zu überprüfen und gegebenenfalls zu reformieren.

Um herauszufinden, wie derartige Reformbemühungen aus Sicht von Betriebs- und Personalratsmitgliedern aussehen sollten, führte das DAG-Forum Schleswig-Holstein e. V. im Spätherbst 1997 eine Befragung von Arbeitnehmervertretern durch.¹ Insgesamt wurden an 670 Betriebs- und Personalräte

der DAG in Schleswig-Holstein Fragebögen verschickt. Die Studie basiert auf 187 Antworten, was einer Rücklaufquote von 27,9 Prozent entspricht.

Für eine qualitative Verbesserung von betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen bieten sich auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchungsergebnisse vor allem die nachstehenden Maßnahmen an:

- Ausgebaut werden sollten Weiterbildungsangebote, die den individuellen Arbeitsplatzanforderungen entsprechen.
- Notwendig ist somit eine stärkere Einbeziehung der Beschäftigten in die Planung und Gestaltung von weiterbildenden Maßnahmen.
- Aufgrund der Vielfalt der in den Betrieben und Dienststellen eingesetzten EDV-Programme kann der konkrete Schulungsbedarf nur vor Ort ermittelt werden, generelle Aussagen über entsprechende Schulungsinhalte sind nicht möglich.
- Im außerfachlichen Bereich besitzen soziale, kommunikative und methodische Kompetenzen hohe Bedeutung. Vor allem die Mitarbeiterführung und das Arbeiten im Team stellen Bereiche dar, in denen Schulungen dringend erforderlich sind.
- Auch bei der Festlegung der Schulungsinhalte im außerfachlichen Bereich sind die konkreten Bedürfnisse der Beschäftigten vor Ort zu erfragen, um nicht an diesen vorbeizuplanen.
- Zur besseren Information über Weiterbildungsangebote sollten Betriebe und Dienststellen den Einsatz formalisierter Informationswege (Info-Bretter, Info-Briefe etc.) verstärken.
- Dazu zählen auch umfangreiche und frühe Informationen über geplante Arbeitsplatzänderungen seitens der Unternehmens- und Dienststellenleitungen.
- Bei der Auswahl der Beschäftigten, die an weiterbildenden Maßnahmen teilnehmen, sollte der Einfluß der Beschäftigten stark ausgebaut, die Einflußnahme der Unternehmensleitung hingegen reduziert werden.

- Weiterbildung sollte vornehmlich – aber nicht notwendigerweise ausschließlich – während der Arbeitszeit stattfinden.
- Der Ort der Weiterbildung kann inner- oder außerhalb der Betriebe und Dienststellen liegen, diese Entscheidung hängt vor allem von geeigneten Räumlichkeiten und Ausstattungen ab.
- Den Beschäftigten sollten infolge der Teilnahme an weiterbildenden Maßnahmen möglichst keine finanziellen Belastungen entstehen.
- Der Abschluß von speziellen Betriebs- oder Dienstvereinbarungen zur Regelung der betrieblichen Weiterbildung stellt ein geeignetes Instrument dar, um die Zufriedenheit mit den angebotenen und durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen zu erhöhen.

Insgesamt vertreten die befragten Betriebs- und Personalräte die Ansicht, daß eine qualitativ hochwertige Weiterbildung sich möglichst nah an den Interessen und Bedürfnissen der Beschäftigten orientieren muß. Ohne eine starke Einbindung der betroffenen Mitarbeiter laufen Qualifizierungsanstrengungen Gefahr, an den konkreten Anforderungen der zu schulenden Personen vorbei zu qualifizieren.

Anmerkung:

¹ Die Befragung erfolgte im Rahmen des Projektes „Neue Technologien und beruflicher Weiterbildungsbedarf“, das vom DAG-Forum Schleswig-Holstein e. V. durchgeführt und vom Ministerium für Wirtschaft, Technologie und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein unterstützt wurde. Die Langfassung kann unter Zahlung einer Schutzgebühr bei folgender Adresse abgerufen werden: DAG-Forum Schleswig-Holstein e. V., Sophienblatt 74/78, 24114 Kiel

Duales System

Manfred Bergmann

Duales System im Umbruch – eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte

Dieter Euler, Peter F. E. Sloane (Hrsg.)
Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler
1997, 414 Seiten

Unter dem o. g. Titel haben PROFESSOR DR. DIETER EULER, Lehrstuhl für Pädagogik, insbesondere Wirtschaftspädagogik an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, und PROFESSOR DR. PETER F. E. SLOANE, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, im letzten Jahr in der Reihe „Wirtschaftspädagogisches Forum“ diesen Sammelband herausgegeben. Er soll die aktuelle Modernisierungsdebatte aus der Perspektive der Berufsbildungsforschung bilanzieren. Der Differenziertheit des Themas entsprechen die Herausgeber dadurch, daß sie neben pädagogisch-didaktischen auch ökonomische sowie bildungs- und ordnungspolitische Perspektiven diskutieren. Der Band soll dazu beitragen, die häufig vordergründigen und interessenpolitisch imprägnierten Äußerungen mit fundierten Analysen und Gestaltungsvorschlägen zu kontrastieren und die Diskussion zu beleben.

Das erste der insgesamt drei Kapitel mit der Überschrift „Ordnungspolitische Positionierung“ enthält insgesamt fünf Beiträge. Es geht dabei besonders um die berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System, um die Entwicklung anerkannter Ausbildungsberufe, um den Zusammenhang von Ausbildung und Weiterbildung, präziser gesagt, um die Trennungs- und Verbindungslinien am Beispiel der Aufstiegsweiterbildung und die theoretischen Grundlagen und politischen Positionen der Finanzierungsdebatte. Die von WILFRIED SCHNEIDER, Wirtschaftsuniversität Wien, vorgenommene Analyse aus österreichischer Sicht ist sicherlich geeignet, den von den Herausgebern verfolgten Anspruch einer fundierten Analyse und Diskussion zu untermauern. Auch der Beitrag von HERMANN BENNER zu zukunftsbezogenen Ausbildungsgängen wie der von EDGAR SAUTER zur Perspektive der Aufstiegsweiterbildung sind ohne Zweifel wichtige ordnungspolitische Positionierungen für die Zukunft. ADOLF KELL schließt seinen Beitrag zur Finanzierungsdebatte mit einem Vorschlag aus berufspädagogischer Sicht, der Markt- und Staatssteuerung besser miteinander verbinden kann. Er plädiert für „Bildungsmärkte“, auf denen sich jugendliche Nachfrager mit Hilfe finanzieller Unterstützung des Staates betriebliche, überbetriebliche, schulische etc. Berufsausbildung oder einzelne Module verschiedener Ausbildungsanbieter „kaufen“.

An diesen Beiträgen, die ohne jeden Zweifel lesenswert sind und Impulse liefern, wird jedoch das Dilemma deutlich, das jeder Bestandsaufnahme von Modernisierungsdebatten widerfährt. Ein Teil der 1996 geschriebenen und 1997 veröffentlichten Beiträge hat aus dem Blickwinkel der Debatte des Jahres 1998 schon fast historische Bedeutung. Modernisierungsdebatten sind dynamischer und umfassender, vor allem auch vielschichtiger, als man es in fünf Beiträgen zum Ausdruck bringen könnte. Das ist kein Plädoyer gegen den Versuch von Dokumentationen, das ist

vielmehr eine Frage nach dem selbstgesteckten Anspruch von Herausgebern. Wer sich selbst die Aufgabe stellt, die aktuelle Modernisierungsdebatte aus der Perspektive der Berufsbildungsforschung zu bilanzieren, muß sich auch an diesem ohne Einschränkungen formulierten Anspruch messen lassen.

Das Kapitel „Organisatorische Differenzierungen“ umfaßt sieben Beiträge. Im Vordergrund steht dabei die „Teilautonome Schule“ (ROLF DUBS), die Lernortkooperation (GÜNTER PÄTZOLD), die Differenzierung beruflicher Bildungsgänge unter dem Aspekt der Attraktivitätssteigerung und Weiterentwicklung des dualen Systems (PETER DEHNBOSTEL). RUDOLF MANSTETTEN setzt sich mit der Begabtenförderung in der Berufsbildung auseinander, und schließlich nimmt sich RUTH ENGRUBER mit ihrem Beitrag der chancenlosen (?) Benachteiligten im dualen System an. Der Mitherausgeber SLOANE behandelt die Modularisierung in der beruflichen Ausbildung und wird darin erfreulich konkret. Er weist auf notwendige strukturelle Voraussetzungen hin, die ein System benötigt, bei denen Module als Teileinheiten zur Erreichung beruflicher Handlungskompetenz beitragen sollen. Dabei betont er die Qualitätssicherungsmerkmale, die auch das traditionelle duale System, wenn es erfolgreich sein soll, in den Blick nehmen muß. Die These, daß letztlich die Modularisierung eine Gefahr für das duale System ist, gibt nach SLOANES Auffassung den Eindruck jener wieder, die die bisherigen Ordnungsformen bedroht sehen. Ähnlich provozierende Aussagen mit Bedeutung für die Perspektivdiskussion finden sich leider in den anderen Beiträgen dieses Kapitels nicht. Zwar liefert der Beitrag von PÄTZOLD interessante Hinweise auf bestehende und ausbaufähige Kooperationen, jedoch werden die konkreten Umsetzungsformen noch nicht hinreichend deutlich. Wenn dort von einem Rahmen gesprochen wird, der den Auszubildenden und Berufsschullehrern geschaffen werden müßte, um Kompetenz zu entwickeln und Lernange-

bote kooperativ zu gestalten, ist das in dieser abgeschwächten Form, gemessen an der Problemlage des Jahres 1998, zuwenig.

Zum abschließenden Kapitel „Didaktische Profilierungen“ gehören acht Beiträge. Dankenswerterweise geht HERMANN G. EBNER auf die Sicht der Auszubildenden ein, die leider zu selten – nicht nur in diesem Werk – Berücksichtigung findet. DIETER EULER befaßt sich mit der Förderung von Sozialkompetenzen, und ECKART SEVERING sieht im Lernen am Arbeitsplatz ein Kernelement moderner Berufsausbildung. Den neuen Aus- und Weiterbildungsmethoden widmet sich FRANZ-JOSEF KAISER, und REINHARD CZYCHOLL behandelt Ansprüche an die Lehrerbildung. Wie die didaktischen Innovationen in die Ausbilderqualifizierung einfließen, ist in dem Kapitel von WOLFGANG WITWER nachzulesen. BRIGITTE SEYFRIED untersucht, ob die Abschlußprüfung in der Berufsausbildung ein „Bremsklotz“ für Innovationen ist.

Auch diese Beiträge sind interessant und lesenswert, doch repräsentieren sie in ihrer Gesamtheit keinen Schwerpunkt der aktuellen Diskussion um Berufsbildung in Deutschland. Mit seiner Abhandlung der doppelten Entgrenzung des Fachwissens greift ROLF ARNOLD zukunftsweisende Aspekte der beruflichen Kompetenzentwicklung vom Funktionswissen zum Organisationswissen auf. Schade, daß er dies nicht bereits in der Überschrift zum Ausdruck bringt.

Das Buch richtet sich an eine interessierte Fachöffentlichkeit aus der Berufsbildungsforschung und der Berufsbildungspraxis, insbesondere an Lehrende und Studierende in Wissenschaft und Praxis sowie an Entscheidungsträger in Politik, Betrieben und Verwaltung. Wenn auch aufgrund der Beiträge durchaus Zweifel an der Orientierung auf Praxis sowie Entscheidungsträger in Betrieben und Verwaltung angebracht sind, ändert das nichts an der Gesamtbewertung: empfehlenswert.

Berufliche Bildung in lernenden Unternehmen

Annette Ostendorf

Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung

Dehnbostel, P.; Erbe, H.-H.; Novak, H. (Hrsg.)
edition sigma, Berlin 1998

Der dem Sammelband zugewiesene Titel „Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen“ verspricht eine längst fällige inhaltliche berufspädagogische Auseinandersetzung mit dem derzeit sehr populären Thema „Lernende Organisation“ (LO). Bisher blieben die Betrachtungen zur Bedeutung der Berufsbildung, insbesondere der Berufsausbildung, in diesem Diskurs auf wenige Einzelbeiträge beschränkt. Der Versuch der Herausgeber, ein thematisch an Fragen der Berufsbildung orientiertes Werk zur lernenden Organisation zusammenzustellen, ist daher als innovativer Beitrag zu würdigen. Als zentrale erkenntnisleitende Fragestellung für den gesamten Sammelband gilt, „inwieweit die lernende Organisation mit der pädagogischen Tradition lern- und bildungstheoretischer Ansätze kompatibel ist, inwieweit real von einer Synthese ökonomischer und pädagogischer Vernunft gesprochen werden kann“ (S. 11).

Dies ist Ausgangspunkt der einzelnen Beiträge des Sammelbands „Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen“, der in drei thematische Fragenkomplexe unterteilt ist:

- (1) Fragen zur Zukunft der Industriearbeit und Unternehmensentwicklungen,
- (2) Fragen betriebsbezogener Qualifizierungs- und Berufsbildungskonzepte,
- (3) Fragen der Lehr-Lern-Prozesse und der Lernformen.

Der Teil (1) beginnt mit einer interessanten Abhandlung zum Zusammenhang Innova-

tion und Berufsbildung. In der Differenzierung von inkrementeller Innovation und Basisinnovation beschreibt HORST KERN das deutsche Industriesystem und verortet in diesem Kontext die Leistungen der deutschen Berufsausbildung. Es folgt ein Beitrag von PETER BRÖDNER, der die Herausforderungen an die deutsche Industrie mittels einer Analyse der Erfolgsfaktoren, die sog. „Hochleistungsunternehmen“ auszeichnen, beschreibt. INGRID DREXEL wirft einen industriesoziologischen Blick auf den ideologischen Gehalt des Diskurses zur Lernenden Organisation. WERNER MARKERT setzt sich in kritisch-abwägender Art und Weise mit dem zentralen Punkt auseinander, „daß wir uns heute in einer gesellschaftlich-historischen Situation befinden, in der wir bisher scheinbar gültige Aussagen zum Verhältnis von Arbeit und Persönlichkeit, von Neuen Produktionsformen, veränderten Qualifikationsanforderungen, innovativen didaktischen Konzeptionen und Individualisierungsprozessen nicht mehr ohne weiteres aufrechterhalten können“ (S. 65). Sein zentrales Thema ist das Verhältnis von Arbeit und Persönlichkeitsbildung. GERHARD RÜBLING und HERMANN NOVAK beschließen den ersten Teil mit einem sehr aufschlußreichen Beitrag aus der betrieblichen Praxis eines mittelständischen Unternehmens.

Teil (2) wird von einem Beitrag von HERMANN NOVAK eröffnet, der sich aus dem Blickwinkel der Erfahrungen mit den Modellversuchen zum „dezentralen Lernen“ dem Thema annähert und Konsequenzen für die Gestaltung der Berufsbildung eruiert. HEINZ-H. ERBE beleuchtet den Zusammenhang betriebliche Bildung – Innovation. KLAUS ALBERT, TOBIAS BRISCHAR und WOLFGANG HÄNLE widmen sich der Frage nach Chancen und Grenzen der Facharbeiterweiterbildung in der Produktion. Ihre Ausführungen rekurren auf einen Modellversuch, in dem ein Facharbeiterweiterbildungskonzept entwickelt und erprobt wurde. FRANZ DERRIKS stellt das Konzept der Lern- und Arbeitsinseln in den Mittelpunkt

seiner Ausführungen zur Organisationsentwicklung. MARTIN FISCHER, FRANZ STUBER und JÜRGEN UHLIG-SCHOENIAN erweitern den Kontext der Ausführungen des Teils (2) um die Betrachtung von Organisationsentwicklung an Schulen.

Die in Teil (3) zusammengefaßten Beiträge beschäftigen sich aus unterschiedlichen Perspektiven heraus mit Lernen. PETER DEHN-BOSTEL eröffnet diesen Teil mit einer Abhandlung zu Lernorten, Lernprozessen und Lernkonzepten im lernenden Unternehmen. Hierfür identifiziert er in einer Differenzierung des Begriffes „Lernende Organisation“ sechs Dimensionen lernender Unternehmen. Er konzentriert sich dabei bewußt auf berufspädagogisch relevante Kategorien. GABI REINMANN-ROTHMEIER und HEINZ MANDL geben in ihrem Beitrag Anstöße zur lerntheoretischen Fundierung des Diskurses um Lernende Organisationen und Wissensmanagement. Sie stellen speziell auch Verbindungen zwischen verschiedenen Formen betrieblichen Lernens und multimedialem Lernen her. HARALD GEISSLER entwickelt Bausteine für eine Bildungstheorie des Arbeitens. Er kommt zu dem Schluß, daß „eine zukunftsweisende Berufspädagogik Arbeiten und Kooperieren als ihren Ausgangs- und Bezugspunkt wählen“ muß (S. 238). HELMUT WILLKE beschließt den Sammelband mit seinem Beitrag zum Wissensmanagement als Basis organisationalen Lernens und erweitert mit seinen Ausführungen das bislang dargelegte Diskussionsspektrum um einen sehr bedeutsamen Aspekt. Er verweist darauf, daß die Förderung der organisationalen Wissensbasis und damit das Lernen von Organisationen von drei Ebenen beeinflusst wird: von der Wissensbasierung und Intelligenz der Personen und der Organisation sowie von der Informations- und Kommunikationsinfrastruktur. Er wendet seinen systemtheoretischen Blick insbesondere auf organisationales Lernen und verläßt die stark individualszentrierte Perspektive, die viele vorangegangene Beiträge charakterisiert.

Der Sammelband bietet ein breites Spektrum an Beiträgen mit unterschiedlichem Theoriehintergrund. (Industrie)soziologische und (berufs)pädagogische Perspektiven dominieren. Im Hintergrund bleiben, mit einigen Ausnahmen, organisations- und managementtheoretische Forschungen, die den Diskurs um die „Lernende Organisation“ stark beeinflussen.

Die den gesamten Diskurs bestimmende Unklarheit der Begriffsabgrenzungen bezüglich des Terminus „Lernende Organisation“ durchzieht auch die zusammengestellten Beiträge. Obwohl die begrifflichen Unklarheiten in der einschlägigen Literatur oftmals bedauert werden, ist doch gerade an diesem Sammelband nachvollziehbar, daß dies nicht zwingend ein Manko des Diskurses sein muß, bleiben hier doch viele Freiräume für eine facettenreiche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen, das so komplex ist, daß es vielleicht wirklich nur durch eine Metapher beschrieben werden kann. Als theoretische Klammern des Sammelbandes können, bis auf wenige Ausnahmen, die Orientierung am Individuum und die Frage nach der Gestaltung von Berufsbildung im Zeitalter des Post-Taylorismus betrachtet werden. Ferner konzentrieren sich viele Beiträge stark auf den gewerblich-technischen Bereich der Berufsbildung. Fragen zur kaufmännischen Berufsbildung werden, nimmt man den Anspruch des Titels ernst, leider vernachlässigt.

Der Sammelband sei allen empfohlen, die sich speziell aus berufspädagogischer Sicht dem Thema „Lernende Organisation“ nähern wollen. Er zeigt auf, welche Impulse sich aus Teilen der Berufsbildungsforschung der letzten Jahre für den interdisziplinär geprägten Diskurs um die „Lernende Organisation“ ergeben können. Insofern ist er nicht nur für Berufsbildungsexperten in Theorie und Praxis relevant, sondern auch für die nachbarwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Lernende Organisation“.

Berufspädagogik perspektivisch, vernetzt und ganzheitlich darstellen

Klaus Hahne

Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens – ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung

Ott, Bernd

Cornelsen-Verlag, Berlin 1997, 232 Seiten, 34,80 DM

Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Eine Einführung in Strukturbegriffe

Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter; Uhe, Ernst
Gabler-Verlag, Wiesbaden 1998, 228 Seiten, 48,- DM

Daß Grundlagen vermittelnde oder einführende Lehrwerke auch für Profis im Berufsbildungsbereich spannend, anschaulich und anregend sein können, zeigen die beiden Lehrbücher:

In zwölf ausführlichen Kapiteln stellt OTT alle Bereiche vor, die für die erfolgreiche Gestaltung von Lernarrangements an den Lernorten der beruflichen Bildung von Bedeutung sind. In allen Abschnitten wird deutlich, daß es dem Autor um lebendiges Lernen als ganzheitlichen aktiven Aneignungsprozeß geht, für den Anregungen aus den Moderationstechniken und der Gruppendynamik genauso wichtig sind wie die klassischen didaktisch-methodischen und lernpsychologisch begründeten Überlegungen. Schon der erste Abschnitt über lernstrukturelle Aspekte des beruflichen Lehrens und Lernens zeigt am Beispiel des intuitiven Lernens beim Vorschulkind, wodurch sich vorschulische und offenbar sehr effektive Lernformen auszeichnen.

- Lernen geschieht in Handlungseinheiten.
- Lernen ist das Ergebnis von sowohl intendierten als auch von spielerischen und durch Zufälligkeiten geprägten Prozessen.

- Lernen ist ganzheitlich. Es betrifft nicht einzelne isolierbare Funktionsbereiche, sondern immer den ganzen Menschen.

Er plädiert für eine neue Lernkultur in der Berufspädagogik und stellt die übergreifenden Intentionen besonders heraus. Ganzheitliches Lernen verbindet inhaltlich-fachliches Lernen mit dem Ziel der Fachkompetenz, affektiv-ethisches Lernen mit dem Ziel der Individualkompetenz, methodisch-problemlösendes Lernen mit dem Ziel der Methodenkompetenz und sozial-kommunikatives Lernen mit der Sozialkompetenz. OTT zeigt in den Überlegungen zur Frage „Wie lerne ich am zweckmäßigsten?“ auf, daß erfolgreiches Lernen immer subjektintern abläuft und deshalb handlungsorientiert und selbstgesteuert organisiert werden muß.

Die weiteren Abschnitte sind ähnlich prägnant aufgebaut und machen mit einer Fülle von Abbildungen auch komplexe Zusammenhänge anschaulich. Im Abschnitt „Bildungstheoretische Aspekte des beruflichen Lernens“ stellt OTT den emanzipatorischen, den antizipatorischen und den subjektorientierten Ansatz vergleichend dar und begründet seinen ganzheitlichen Ansatz der Elemente, der alle drei Ansätze verbindet. Die Abschnitte „Lernpsychologische Aspekte“, „Gruppendynamische Aspekte“ und „Motivationale Aspekte“ bieten eine Fülle von psychologischen Begründungen für das Anlegen von lernaktivierenden Lernarrangements, für die Moderation von Gruppenprozessen und für den Zusammenhang von Lernerfolg und Motivation. Im folgenden Abschnitt der allgemeindidaktischen Aspekte des beruflichen Lernens und Lehrens stellt OTT die aktuellen didaktischen Modelle übersichtlich dar. Insgesamt sieht er eine Entwicklungstendenz von einer lehrerzentrierten Didaktik mit linearen Vermittlungsstrukturen zur lernerzentrierten Didaktik mit ganzheitlich vernetzter Selbstlernstruktur.

Im folgenden umfangreichen Abschnitt „Technikdidaktische Aspekte des beruflichen

Lernens und Lehrens“ erläutert er seine Perspektiven einer erweiterten Techniklehre, bei der die technologische Perspektive im Sinne von Technikgestaltung um eine geistig-normative, eine ökologische, eine politisch-soziale und eine ökonomische Perspektive ergänzt werden muß. Interessant ist, daß OTT hierbei auf die unterschiedlichen curricularen Zusammenhänge der Lernorte Betrieb und Schule besonders eingeht und für den Aufbau von Handlungsbereichen und für Lernaufgaben als Integrationskonzept plädiert.

In den methodischen Aspekten des nächsten Kapitels gibt er einen Überblick über Lehr- und Lernmethoden, die Sozialform des Unterrichts, aber auch über Selbstlern- und Kreativitätstechniken. Der Moderationsmethode räumt er einen besonderen Stellenwert ein, ebenso wie dem computergestützten Lernen. Bei den ausbildungsstrukturellen Aspekten stellt er dar, wie sich Lehrgangsmethode, Leittextmethode, Projektmethode und das Lernen in der Arbeit als sich ergänzende und aufeinander aufbauende handlungsorientierte Ausbildungsmethoden mit dem Ziel einer Selbstständigkeit der Auszubildenden darstellen lassen. Es ist nur konsequent, daß das abschließende Kapitel mit den prüfungsmethodologischen Aspekten ein Plädoyer für ganzheitliche Beurteilung beinhaltet.

Einen anderen Weg als OTT gehen KARIN REBMAN, WALTER TENFELDE und ERNST UHE mit ihrer Einführung. Auch ihrem Buch merkt man an, daß Erfahrungen aus einer anregenden und kreativ aufgefaßten Tätigkeit als Hochschullehrer in der Ausbildung von Berufspädagogen hinter ihrem Versuch stehen, Berufsbildung als ein komplexes System von Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Pädagogik in seinen Strukturzusammenhängen zu veranschaulichen.

Schon beim Strukturbegriff „Rahmenbedingungen“ wird deutlich, wie dynamisch die Autoren diese darstellen. Sie zeigen das komplexe Zusammenwirken von Bund und

Ländern sowie gesellschaftlicher Gruppen innerhalb der rechtlich-institutionellen Grundlagen, die Probleme der Finanzierung und der Kosten und des Nutzens der Berufsbildung, das Problem der Qualifizierungsvoraussetzungen und -verwertungen sowie die berufliche Weiterbildung und internationale Aspekte auf. Ähnlich zeigen sie im Abschnitt zum Strukturbegriff „Berufsbildungspolitik“, welche Institutionen eine Rolle spielen, welche komplexen aktuellen Streitfälle es gibt (z. B. Ausbildungsplatzabgabe) und was Berufsbildungspolitik in komplexen Gesellschaften beinhaltet.

Der Strukturbegriff „Beruf, Wirtschaft und Pädagogik“ macht deutlich, daß innerhalb dieser Begriffe schon eine Struktur vorhanden ist, die in ihrer Auftrennung und Aufsplitterung zu einer nicht zulässigen Komplexitätsreduktion führen müßte. „Die Besonderheit einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Überschneidungsbereich von Beruf, Wirtschaft und Pädagogik entsteht also dadurch, daß sie nicht als autonomer Bereich für pädagogisches Handeln gedacht werden kann.“ Aufgrund dieser komplexen Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und Berufsbildungspolitik kommt es dazu, daß hier unterschiedliche Bedeutungssysteme ständig „ausgehandelt werden müssen“.

Im Unterabschnitt „Beruf zwischen Individualisierung und sozialer Integration“ warnen die Autoren davor, die Bedeutung von Beruf und Beruflichkeit allein in einer mehr oder weniger mißlingenden Abstimmung von Bildung und Beschäftigung zu suchen, und plädieren dafür, sie mit Konzepten von Persönlichkeitsbildung und mit gesellschaftlichen Zielsetzungen zu verbinden. Es gelingt den Autoren zu zeigen, daß Funktionalität und berufliche Tüchtigkeit, Vergesellschaftung und soziale Integration, Subjektivität und Persönlichkeit für das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit ausbalanciert werden müssen.

Im Strukturbegriff „Lernort Berufsschule“ wird das Berufsschulwesen historisch und

aktuell dargestellt. Auch das Spannungsverhältnis Schule und Wirtschaft sowie die Perspektive der Doppelqualifikation werden problematisiert. Entsprechend findet sich beim Strukturbegriff „Lernort Betrieb“ eine Darstellung seines Zusammenhangs mit den anderen Lernorten und seiner betriebswirtschaftlichen Anforderungen. Die berufspädagogischen Entwicklungen betrieblichen Lernens durch Leittexte, Projekte und arbeitsorientierte Lernformen, wie Lernen in der Lerninsel oder in der Juniorfirma, werden skizziert. Der Zusammenhang zwischen Arbeiten und Lernen wird in einem Unterabschnitt gesondert behandelt und in seiner grundlegenden Bedeutung zur Förderung von beruflicher Handlungskompetenz herausgearbeitet.

Der Strukturbegriff „Didaktik“ erläutert das besondere Verhältnis von allgemeiner und Fachdidaktik in der beruflichen Bildung, stellt den Zusammenhang beruflichen Lernens mit den großen didaktischen Positionen heraus. Als Leitideen für handlungsorientierte Innovationen werden das Ausrichten des didaktischen Handelns an Schlüsselproblemen, die Programmatik der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, das Gestalten von Arbeiten und Technik, das dezentrale Lernen am Arbeitsplatz sowie das Lernhandeln herausgestellt.

Im Strukturbegriff „Ausbildung der Lehrer und Ausbilder“ wird auf die notwendige Professionalisierung der Lehrerausbildung und das Theorie-/Praxisproblem in dieser Ausbildung eingegangen. Beim betrieblichen Ausbildungspersonal werden kooperative Selbstqualifizierungskonzepte für Ausbilder besonders herausgestellt.

Ganz der Innovation und der Weiterentwicklung gewidmet ist der Strukturbegriff der „Perspektiven“. Die Autoren wollen die Berufs- und die Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplinen einander wieder annähern. Mit Hilfe der Vermittlung des systemischen Denkens wollen sie Lehrende und Lernende in der beruflichen Bildung in

die Lage versetzen, eine komplexer werdende Umwelt erkennen, beschreiben und gestalten zu können. Im weiteren werden als grundlegende Perspektiven die Modularisierung sowie Autonomiebestrebungen und vermehrte Anstrengungen zur Erreichung der Zielsetzung der beruflichen Handlungsfähigkeit herausgearbeitet. Die Perspektiven umfassen aber auch die Entwicklung kognitiver Ansätze in der Didaktik, die Entwicklung der Schule als Lern- und Lebensraum, den Ausbau und Erhalt der Ausbildung im dualen System sowie die Moderatorenausbildung für die Lehrenden.

Beide Bücher enthalten viele neue Bereiche, wodurch sie sich von bekannten Einführungswerken abheben. OTT konzentriert sich auf die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses an den Lernorten der beruflichen Bildung unter Bezug auf lernpsychologische, gruppendynamische und motivationspsychologische Erkenntnisse. REBMANN, TENFELDE und UHE konzentrieren sich auf die Darstellung des Gesamtsystems durch systematisch verbundene Strukturbegriffe. Beide Bücher sind hervorragend geeignete Werke zum vertiefenden Selbststudium für angehende Berufspädagogen. Für Dozenten bieten sie Anregungen, die Ausbildung der Ausbilder und die Lehrerbildung anschaulicher im Sinne einer Handlungsorientierung zu gestalten und weiterzuentwickeln. Der besonders hohe Gebrauchswert kommt insbesondere durch exzellente Abbildungen zu Begriffen, Zusammenhängen und zu Strukturen zustande, die eine Fülle von Anregungen für Folien in der Ausbildung der Ausbilder und Berufsschullehrer beinhalten.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**27. Jahrgang
Heft 5
September 1998**

HERAUSGEBER

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

REDAKTION

Dr. Ursula Werner (verantwortlich),
Karin Elberskirch, Claudia Gelbicke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 22/22 19/26 13
Internet <http://www.bibb.de>
E-Mail: bw@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 urheberrecht-
lich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

ISSN 0341–4515

PROF. DR. GÜNTER ALBRECHT

GEBIFO
Cevennenstraße 13
13127 Berlin

GERD HAENDLY

DR. GERHARD HECKELMANN
INSA WINKLER
ABB Kraftwerke Berlin GmbH
Lessingstraße 79
13158 Berlin

BOHUMIL JANYS

VUOS
Pod Stanici 1144/2
CR-10200 Prag/Hostiwar

JOHANNES KOCH

Friedrichsdorfer Büro für
Bildungsplanung
Schonensche Straße 8
10439 Berlin

JOACHIM KOHLHAAS

Deutsche Telekom AG
Postfach 20 00
53105 Bonn

DR. ANNETTE OSTENDORF

Ludwig-Maximilians-Universität
München
Institut für Wirtschafts- und
Sozialpädagogik
Geschwister-Scholl-Platz 1
80539 München

RENATE PAHLITZSCH

ABV
Freie Straße 17
39112 Magdeburg

DR. THIESS PETERSEN

DAG-Forum
Schleswig-Holstein e. V.
Sophienblatt 74/78
24114 Kiel

UWE SCHULZ-HOFEN

Senatsverwaltung für Arbeit,
Berufliche Bildung und Frauen
Storkower Straße 134
10407 Berlin

GERHARD SEVERON

IHK zu Berlin
Fasanenstraße 85
10623 Berlin

DR. LASZLO ALEX

DR. WOLFGANG BECKER

MANFRED BERGMANN

DR. PETER DEHNBOSTEL

DR. GISELA DYBOWSKI

DR. GISELA FELLER

DR. KLAUS HAHNE

HEINZ HOLZ

DR. PETER-WERNER KLOAS

DR. MARGRET KUNZMANN

BRIGITTE MELMS

DR. HELMUT PÜTZ

DR. JOACHIM GERD ULRICH

DR. RUDOLF WERNER

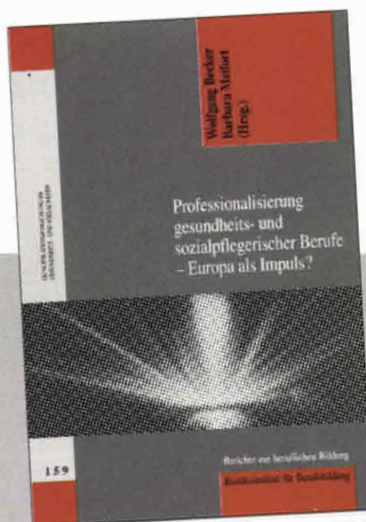
Bundesinstitut für Berufsbildung,
Berlin und Bonn

Liebe Leserinnen und Leser,

ab 1999 wird sich der Abonnementpreis
unserer Zeitschrift geringfügig erhöhen. Ein
Jahresabonnement wird 74,— DM, das
Auslandsabonnement 85,— DM kosten. Ein
Einzelheft erhalten Sie nach wie vor für
15,— DM. Alle Preise – wie bisher – zuzü-
glichen Versandkosten.

Durch noch aktuellere Informationen und
eine leserfreundliche Gestaltung, die auch
einige Änderungen im Layout mit sich brin-
gen wird, möchten wir auch weiterhin Ihr
Interesse finden.

Die Redaktion



**WOLFGANG BECKER,
BARBARA MEIFORT**

PROFESSIONALISIERUNG GESUNDHEITS- UND SOZIAL- ALPFLEGERISCHER BERUFE - EUROPA ALS IMPULS?

Bielefeld 1994
19,00 DM, Bestell-Nr. 102.159



**WOLFGANG BECKER,
BARBARA MEIFORT**

PFLEGEN ALS BERUF - EIN BERUFSFELD IN DER ENTWICKLUNG

Bielefeld 1993
35,00 DM, Bestell-Nr. 102.169

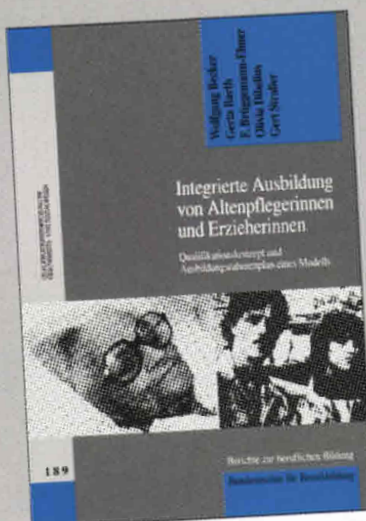


WOLFGANG BECKER, BARBARA MEIFORT

BERUFLICHE BILDUNG FÜR PFLEGE- UND ERZIEHUNGSBERUFE

REFORM DURCH NEUE BILDUNGSKONZEPTE
Bielefeld 1995
35,00 DM, Bestell-Nr. 102.178

Berufliche Bildung im Pflegebereich mit neuem Konzept



**WOLFGANG BECKER, GERTA BARTH,
F. BRÜGGEMANN-EBNER,
OLIVIA DIBELIUS, GERT STRAßER**

INTEGRIERTE AUSBILDUNG VON ALTENPFLEGERINNEN UND ERZIEHERINNEN

QUALIFIZIERUNGSKONZEPT UND AUSBILDUNGS-
RAHMENPLAN EINES MODELLS

Bielefeld 1995
24,00 DM, Bestell-Nr. 102.189



WOLFGANG BECKER, BARBARA MEIFORT

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

DOKUMENTATION EINER LÄNGSSCHNITT-
UNTERSUCHUNG ZU BERUFSEINMÜNDUNG UND
BERUFSVERBLEIB VON ALTENPFLEGEKRÄFTEN

Bielefeld 1997
42,50 DM, Bestell-Nr. 102.200

In Vorbereitung:

**WOLFGANG BECKER,
BARBARA MEIFORT**

ALTENPFLEGE - ABSCHIED VOM LEBENSBERUF

Bielefeld 1998
29,00 DM, Bestell-Nr. 102.227

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